

# L'educació bilingüe: tipologia i pràctica educativa

Ignasi Vila Mendiburu

1 crèdit  
P1/00196

Universitat  
Oberta  
de Catalunya





# Índex

<b>Introducció</b> .....	5
<b>Objectius</b> .....	6
<b>1. L'educació bilingüe</b> .....	7
<b>2. Les primeres reflexions sobre l'educació bilingüe</b> .....	10
2.1. Models de manteniment de la llengua familiar.....	12
<b>3. La immersió lingüística i l'ensenyament bilingüe</b> .....	14
3.1. La distinció entre bilingüisme additiu i bilingüisme subtractiu.....	14
3.2. El programa d'immersió lingüística de l'escola Sant Lambert de Montreal.....	17
3.3. La hipòtesi d'interdependència lingüística.....	18
<b>4. Programes d'immersió lingüística versus     programes de submersió lingüística</b> .....	23
4.1. Condicions dels programes d'immersió lingüística.....	23
4.2. Els programes de submersió lingüística.....	26
<b>5. Pràctica educativa i educació bilingüe</b> .....	28
5.1. La concepció instrumental del llenguatge a l'educació bilingüe.....	28
5.2. Motivació i actituds a l'educació bilingüe.....	29
<b>Resum</b> .....	34
<b>Exercicis d'autoavaluació</b> .....	37
<b>Solucionari</b> .....	38

---

<b>Glossari</b> .....	41
<b>Bibliografia</b> .....	41

## Introducció

L'educació bilingüe com més va més presència té en els sistemes educatius. Catalunya n'és un bon exemple. Però no ha estat sempre així i durant molts anys des de la psicologia, la pedagogia i la lingüística es va considerar que el bilingüisme, especialment el bilingüisme en els primers anys, podia tenir repercussions negatives en el desenvolupament cognitiu, social i personal dels escolars. Ha plogut molt des d'aleshores i les dades empíriques de què disposem avui dia mostren que no és pas així. Ara bé, això no significa pas que el bilingüisme en els primers anys i l'educació bilingüe comportin en si avantatges per als escolars. De fet l'educació bilingüe no és ni bona ni dolenta, sinó que els seus resultats depenen en definitiva de com es posi en pràctica.

En aquest crèdit discutim aquestes qüestions i desenvolupem un conjunt de criteris psicopedagògics rellevants per a l'organització i la pràctica educativa en l'educació bilingüe. L'eix que vertebrava el mòdul és la discussió entre els **programes de manteniment de la llengua de la llar** i els **programes de canvi de llengua llar-escola**. Mitjançant aquesta distinció exposem els models organitzatius més importants en l'àmbit de l'educació bilingüe, les implicacions psicolingüístiques que tenen i els criteris que determinen l'ús dels uns o dels altres. Finalment desenvolupem també un conjunt de criteris rellevants per a la pràctica educativa, centrats especialment en **qüestions motivacionals i actitudinals** relatives al fet que els escolars trobin sentit a les activitats d'ensenyament i aprenentatge que facin per mitjà d'una llengua que no és la seva.

## Objectius

L'objectiu que es proposa aquest mòdul és aconseguir que els alumnes, després d'estudiar-lo i d'elaborar-ne els continguts i de fer-ne les activitats proposades, siguin capaços de:

- 1.** Descriure i explicar des d'una perspectiva històrica les polèmiques principals sobre l'educació bilingüe.
- 2.** Argumentar els criteris que sustenten els programes de manteniment de la llengua familiar i els programes de canvi de llengua llar-escola.
- 3.** Descriure les concrecions organitzatives dels programes de manteniment de la llengua familiar.
- 4.** Reconèixer les distincions entre els programes d'immersió i submersió lingüística.
- 5.** Proposar criteris organitzatius i desenvolupar recursos psicopedagògics en situacions de submersió lingüística.
- 6.** Identificar els criteris psicopedagògics més significatius per a desenvolupar una pràctica educativa en l'educació bilingüe que permeti el desenvolupament de les capacitats infantils.

## 1. L'educació bilingüe

El coneixement de les llengües com més va més necessari és. L'augment de les relacions internacionals, el fracàs de l'estat nació en favor de l'estat de dret, la diversitat lingüística present en comunitats com en el cas de Catalunya, ha fet que nombrosos sistemes educatius adoptin programes d'ensenyament bilingüe.

No obstant això, l'educació bilingüe no és un invent de la darrera 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:

a) L'un es relaciona amb el desig de determinades famílies, generalment de nivell sociocultural elevat, que els seus fills i les seves filles **aprenquin una llengua** que no poden incorporar en el seu medi social. 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 llar-escola, de manera que els nens aprenen de llegir i escriure en la segona llengua per a alfabetitzar-se després en la pròpia.

b) L'altre té a veure amb els **corrents immigratoris** i, per tant, amb l'existència de nens i nenes que en canviar de país s'escolaritzen en una llengua diferent de la seva. Al llarg dels anys seixanta 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 de llegir i escriure en la seva llengua familiar per a transferir després tals habilitats a la llengua del país d'acollida.

Per això, també des de fa molts anys, psicòlegs, lingüistes i pedagogs han discutit sobre les condicions que requereix l'educació bilingüe a fi de no minvar el desenvolupament personal 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



Nombrosos sistemes educatius adopten programes d'ensenyament bilingüe.

### Les dues situacions...

... que plantejem 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 darrera del segle xx, sinó que té una llarga tradició en els sistemes

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.

### Activitat número 1

Poseu per escrit les vostres idees pel que fa a l'educació bilingüe amb un èmfasi especial en les implicacions que té per al desenvolupament de les capacitats acadèmiques, cognitives i socials dels escolars. Si sou docents i teniu experiència en aules bilingües del sistema educatiu de Catalunya, feu la reflexió sobre la base de la vostra pràctica educativa. Si no sou docents o no teniu experiència pràctica, mireu de buscar arguments que donin suport a les vostres idees.

Sigui com sigui, una cosa sempre ha estat clara. L'ensenyament bilingüe o multilingüe implica models d'organització escolar que tenen com a objectiu possibilitar el domini d'una o més llengües a què 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'ella.

Certament això pot semblar sorprenent. Com es pot ensenyar i aprendre si no es coneix la llengua que regula el procés d'ensenyament-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-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 "entendem" què 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.



#### En l'educació bilingüe...

... es dóna per descomptat que, pel fet que es fan coses amb la llengua, no solament s'aprèn a fer aquestes coses, sinó que suplementàriament s'aprèn també l'instrument que les vehicula.

#### L'educació bilingüe...

... és una manera d'organitzar el sistema educatiu per a possibilitar que els escolars aprenguin una llengua que no poden aprendre en el seu medi social i familiar.



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 lingüística de Catalunya).

“Anomenem educació bilingüe un sistema educatiu en què s'empren dues llengües com a mitjà d'instrucció, una de les quals normalment, encara que no pas sempre, és la llengua primera dels alumnes.”

“Quan el sistema educatiu emprava una sola llengua i és diferent de la llengua primera dels alumnes, no s'inclou en la definició anterior i no podem considerar-lo un sistema d'educació bilingüe. Tanmateix, els alumnes sí que es converteixen en bilingües i l'educació que reben és de fet bilingüe encara que el sistema escolar formalment no ho sigui, i en certa manera haurem d'ocupar-nos també d'aquests casos.”

Miguel Siguan i W.F. Mackey (1986, pàg. 62).

“El terme d'educació bilingüe ha estat utilitzat sense cap precisió i es refereix a usos molt diversos que es poden fer de les llengües dintre de l'escola.”

“Per precisar aquest concepte d'una manera molt general ens atindrem a la definició que en dona Cohen (1975), pàg. 18: educació bilingüe és l'ús de dues llengües com a mitjà d'instrucció per a un nen o un grup de nens en una part del currículum escolar o en totes.”

“D'acord amb aquesta definició ja podríem descartar aquells programes que inclouen l'ensenyament d'una llengua només com a matèria o assignatura i no com a mitjà d'instrucció per a altres activitats del currículum. L'educació bilingüe seria l'ensenyament en les dues llengües i no l'ensenyament de les dues llengües.”

*Escola i contacte de llengües*, Joaquim Arnau (1980, pàg. 15). Barcelona: CEAC.

En aquest crèdit intentem respondre algunes de les preguntes anteriors. Per això, hem dividit el text en quatre apartats:

- a) En el primer exposem les primeres discussions sobre l'educació bilingüe, els models psicolingüístics subjacents, així com els programes d'educació bilingüe a què van donar lloc.
- b) En el segon destaquem les idees més importants sobre l'educació bilingüe i el bilingüisme que es van originar a partir dels anys setanta i els models educatius que en van sorgir.
- c) En el tercer discutim els criteris psicopedagògics implicats en els programes de canvi de llengua llar-escola i emfatitzem la distinció entre programes d'immersió i de submersió lingüística.
- d) Finalment, en l'últim apartat discutim algunes qüestions implicades en la pràctica educativa de l'educació bilingüe.

## 2. Les primeres reflexions sobre l'educació bilingüe

El 1923 a Luxemburg, sota els auspicis de l'Oficina Internacional de l'Educació, tingué lloc la primera Conferència Internacional sobre el Bilingüisme. Hi van assistir pedagogs i lingüistes procedents de països europeus en què coexistien més d'una llengua (Luxemburg, País de Gal·les, Catalunya, etc.). En general aquests territoris tenien una llengua socialment majoritària i, no obstant això, l'educació s'impartia en una llengua diferent, que coincidia amb la llengua oficial de l'estat (castellà a Catalunya, anglès al País de Gal·les, etc.). Les conclusions dels reunits van ser unànimes en el sentit de condemnar el bilingüisme escolar i de recomanar la llengua familiar com a llengua vehicular de continguts. Aquestes conclusions recolzaven en els treballs que es presentaren, els quals mostraven que els escolars que s'incorporaven a un disseny de canvi de llengua llar-escola (per exemple, escolars de llengua familiar catalana escolaritzats en llengua castellana) eren candidats al fracàs escolar i a desenvolupar actituds personals ambivalents.

### Les acusacions dels anys trenta al bilingüisme en els primers anys

A partir de la Conferència de Luxemburg, el bilingüisme en els primers anys fou malvist pels psicòlegs i els pedagogs. De fet, encara avui dia sentim en les tertúlies de ràdio o llegim en els diaris que "els psicòlegs diuen que el bilingüisme, sobretot en els primers anys, afecta negativament el desenvolupament infantil". Aquestes idees desafortunades es relacionen amb afirmacions dels anys trenta i quaranta, com ara:

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

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

"L'ús simultani de dues llengües vives crea àmbits morals dissolvents, perjudicials a la fermesa del lligam moral que un esperit recte, en la pròpia ignorància, establirà definitivament entre la paraula i l'objecte."

*El Bilingüismo y la educación*, discurs d'obertura de la Conferència de Luxemburg. Oficina Internacional d'Educació (1932, pàg. 26). Madrid: Espasa-Calpe.

No és aquest el lloc per a valorar en conjunt les investigacions i les conclusions de la Conferència de Luxemburg, però sí que caldria dir que els aspectes metodològics de les investigacions que s'hi van presentar deixaven molt a desitjar (manca de grups control, desconeixement de la variable sociocultural, etc.) i que, probablement, en les conclusions s'implica-

ven, en més d'un cas, aspectes subjectius dels participants relatius al desig legítim de la defensa de les pròpies llengües davant les imposicions antidemocràtiques practicades pels estats en aquell moment. No obstant això, les idees difoses per la Conferència de Luxemburg van fer època i, en general, a partir d'aquell moment el bilingüisme en els primers anys i escolar va ser malvist.

Aquesta posició va tenir la continuació el 1951, a la Conferència d'Experts sobre l'Educació Bilingüe, convocada per la UNESCO (Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura) i celebrada a París. En el seu informe afirmaven que “és axiomàtic que el millor mitjà per a ensenyar a un nen és la seva llengua materna” (UNESCO, 1953, pàg. 11). Els seus treballs, recolzats empíricament en les mateixes investigacions dels anys vint, a les quals s'havia afegit l'experiència de llo-llo (nens i nenes de parla tagala que s'escolaritzaven en tagal abans d'introduir-se a la llengua anglesa), van abonar les mateixes idees que ja s'havien expressat el 1923. D'aquesta manera l'ensenyament en llengua familiar o “materna” va esdevenir gairebé un principi educatiu que negava el bilingüisme escolar en els primers anys.

### L'experiment de llo-llo

És un experiment fet en una àrea de les Filipines on es parla el *hiligaynon*. L'estudi pretenia conèixer els efectes de la instrucció en llengua materna 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 —anglès oral i escrit— que els del segon grup.

Des d'una perspectiva psicolingüística, els **detractors** de l'educació bilingüe en els primers anys es basaven en la creença de l'existència de magatzems diferents per a cadascuna de les llengües de què fa ús una persona bilingüe. Es pensava en les llengües des d'una perspectiva formal i, per tant, que les persones bilingües emmagatzemaven regles sintàctiques, morfològiques, lèxiques i fonològiques de manera separada per a cadascuna de les llengües que eren capaces de parlar. Com a màxim s'acceptava l'existència d'un commutador que permetia de passar d'un magatzem a l'altre segons el context situacional en què es trobés el parlant.

Òbviament, si el bilingüe té magatzems diferents per a cadascuna de les llengües, podem pensar que si contacta amb una altra llengua abans que ompli el magatzem de la pròpia, això li pot impedir d'acabar d'omplir-lo; si a més a més aquest contacte té lloc en els primers moments de l'escolaritat pel que fa a la lectura i l'escriptura, encara es dificulta més el desen-


#### Les aplicacions educatives...

... d'aquesta creença es tradueix en el principi educatiu segons el qual la millor manera d'educar una persona és mitjançant la seva llengua familiar.

volupament de la pròpia llengua, perquè tant la lectura com l'escriptura impliquen un desenvolupament lingüístic específic que es basa en la llengua oral i en permet el desenvolupament. Per això una bona part dels teòrics de l'educació advocaven per l'ensenyament en llengua familiar per a garantir-ne el desenvolupament. Evidentment també defensaven que, una vegada desenvolupades les habilitats implicades en la lectura i l'escriptura des de la pròpia llengua, els escolars podien accedir al coneixement d'una segona llengua o, en altres paraules, a partir d'aleshores podien començar a omplir un segon magatzem.

## 2.1. Models de manteniment de la llengua familiar

Les recomanacions de la UNESCO, malgrat que eren contràries a l'ensenyament bilingüe en els primers anys, van servir per a estendre'l. Així, en nombrosos països del món occidental, d'acord amb les idees sobre el valor compensador de l'educació, es van començar a desenvolupar **programes** que escolaritzaven els nens i les nenes en la seva llengua familiar, per a introduir-los més tard en una segona llengua.

Aquests programes adopten diverses formes. Les dues més importants reben el nom de model **compensador** i model de **manteniment** (Fishman, 1976). 

1) Els **models compensadors** són programes que s'utilitzen per compensar un suposat "**dèficit**" de les minories lingüístiques en la llengua oficial de l'estat (per exemple, per compensar el "**dèficit**" en anglès dels indis navahos o de la comunitat mexicana als Estats Units d'Amèrica). L'objectiu que té és aconseguir un canvi de llengua en els escolars. Aquest model presenta dos tipus o variants: transicional i unil·letrat.

a) En el **transicional** es manté la llengua familiar (L1) com a llengua d'ensenyament en els primers cursos, mentre **s'introdueix progressivament** la segona llengua (L2), de manera que a partir d'un moment determinat tot l'ensenyament s'imparteix L2.

b) El tipus **unil·letrat** difereix de l'anterior en el fet que al llarg de l'escolaritat es fomenta l'ús d'**ambdues llengües** però únicament en activitats orals, de manera que la lectura i l'escriptura es fa exclusivament en L2.

2) Els **models de manteniment** són programes que miren de conservar o "**mantenir**" la llengua i la cultura dels escolars. N'hi ha també dos tipus

### Els programes d'ensenyament bilingüe...

... es van estendre sobretot durant els anys seixanta i estaven dirigits a minories ètniques o lingüístiques com ara les comunitats índies o els immigrants porto-riquenys als Estats Units.

diferents: **bilingüisme parcial** i **bilingüisme total**. En tots dos casos els escolars dominen la lectura i l'escriptura en la L1 i la L2 i ambdues llengües s'utilitzen com a vehiculars de continguts. Ara bé, en el primer cas, la L1 es restringeix a certs temes, en general els que es relacionen amb l'herència ètnica i cultural dels escolars, mentre que en el bilingüisme total no s'estableixen restriccions en l'ús d'ambdues llengües.

## Activitat número 2

En la població escolar de Catalunya, des del punt de vista de la llengua familiar, hi ha tres grans tipologies: escolars de llengua familiar catalana, escolars de llengua familiar castellana i escolars amb d'altres llengües (àrab, berber, alemany, etc.). Alhora, un dels objectius del sistema educatiu de Catalunya és que tots els escolars, en acabar l'ensenyament obligatori, dominin de manera relativament semblant el català i el castellà. Amb aquest marc de fons, i d'acord amb els criteris dels defensors de la llengua familiar en el sistema educatiu, indiqueu dos o tres punts que caldria tenir presents per a cadascun dels tres grups lingüístics esmentats.

Però al mateix temps que s'anava estenent un tipus d'ensenyament bilingüe basat en el manteniment de la llengua familiar, hi havia pràctiques pedagògiques que anaven **en contra** del principi de la llengua materna com a **llengua vehicular** d'aprenentatge. Així, també en aquests mateixos anys, nombroses famílies de nivell sociocultural elevat que volien que els seus fills coneguessin una llengua estrangera, els escolaritzaven en centres privats que, des dels primers moments, empraven una altra llengua, no present en el medi social, per vehicular els continguts escolars (per exemple, col·legis anglesos, francesos o alemanys a Catalunya). De la mateixa manera, en aquests anys, algunes famílies que vivien en territoris en què una part dels parlants tenien com a llengua pròpia una llengua distinta de la llengua oficial de l'estat (Catalunya, País Basc, Quebec, etc.) i que, tot i que empraven en les seves relacions familiars la llengua oficial (castellà a Catalunya o anglès al Quebec), volien que els seus fills aprenguessin l'altra llengua (català o francès en els exemples proposats), van decidir d'escolaritzar els seus fills en **programes de canvi de llengua llar-escola**. Era el naixement d'allò que posteriorment s'ha anomenat la **immersió lingüística**.



Façana de l'escola francesa a Barcelona

### 3. La immersió lingüística i l'ensenyament bilingüe

Els programes d'immersió lingüística neixen oficialment a les darreries dels anys seixanta al Canadà. La història va anar més o menys de la manera següent: a mitjans dels anys seixanta, un grup de pares i mares del col·legi St. Lambert de Montreal van dirigir-se a la Universitat McGill amb l'objectiu d'obtenir idees per tal que els seus fills i les seves filles aprenguessin la llengua francesa al llarg de l'escolaritat obligatòria. Aquestes famílies, totes de llengua anglesa en una societat que emprava la llengua francesa, comprovaven que, a través de l'ensenyament del francès com a assignatura, el coneixement de llengua francesa que assolien els escolars era molt pobre, tot i estudiar aquesta assignatura durant anys amb un bon professorat. Alhora, aquestes famílies estaven interessades en el fet que els escolars adquirissin bons coneixements de llengua francesa, i per això van acudir a la Universitat a la recerca de models escolars que pal·liessin el coneixement deficient de francès dels seus fills. Van tenir diversos contactes, però només **Wilder Penfield** i **Wallace E. Lambert**, que ja aleshores havien qüestionat els efectes necessàriament negatius del bilingüisme en els primers anys, els van animar a fer un programa de **canvi de llengua llar-escola**, idea que un bon nombre de famílies havien concebut.




El barri antic de Quebec

#### 3.1. La distinció entre bilingüisme additiu i bilingüisme subtractiu

En concret les investigacions dutes a terme a la Universitat McGill a començos dels anys seixanta mostraven que el bilingüisme no era un fenomen únic, més enllà de la consideració de poder emprar més d'una llengua per regular els intercanvis socials. De fet els resultats d'aquelles investigacions i d'altres de posteriors, especialment els obtinguts per mitjà de l'avaluació dels models educatius implicats en la immersió lingüística, van revelar que els efectes del bilingüisme no solament no eren sempre negatius, sinó que de vegades resultaven **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. A més, els autors d'aquesta distinció (Lambert, 1974) afegien una altra cosa: 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 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 considera que el **bilingüisme additiu** apareix en els grups etnolingüístics d'*alt prestigi* (per exemple, els anglòfons al Canadà), que segueixen programes d'immersió lingüística (ensenyament de la lectura i l'escriptura en francès i, posteriorment, en anglès), mentre que el **bilingüisme subtractiu** forma part dels grups etnolingüístics de baix prestigi (mexicans als EUA), que segueixen programes de canvi de llengua llar-escola (ensenyament de la lectura i l'escriptura en anglès sense la presència del castellà). 

#### Per a Lambert...

... un programa de canvi de llengua llar-escola té efectes distints segons l'estatus social de la llengua familiar dels escolars.

Per això la seva proposta per a aconseguir que l'educació bilingüe promogui bilingüisme additiu consisteix a afirmar que, quan en una comunitat hi ha el desig ampli i conscient d'aconseguir una societat en què les persones parlin les llengües que hi són presents, independentment de la seva llengua familiar, en els inicis de l'escolaritat s'ha de fer prevaler la llengua que té **menys possibilitats** de desenvolupar-se o, dit d'altra manera, que pot quedar bandejada. Això vol dir, per exemple en el cas de Catalunya, que el sistema educatiu ha de fer prevaler la llengua catalana perquè és la llengua que té més possibilitats de quedar bandejada. Concretament, per a la majoria de nens i nenes de llengua familiar castellana o d'altres llengües l'escola és l'únic lloc on poden adquirir coneixement de llengua catalana. Per contra, els nens i les nenes de llengua catalana desenvolupen el coneixement de la llengua castellana de manera semblant als seus companys castellans, independentment que hi sigui més o menys present al currículum escolar.



Aquest plantejament conciliava els resultats que provenien de l'avaluació de programes bilingües. Així, els escolars que assistien a programes de manteniment de la **seua llengua familiar** pertanyien a comunitats amb una llengua minoritària (immigrants, ètnies com ara les comunitats

índies, etc.) davant de la llengua oficial del sistema educatiu. En aquest cas, l'escolarització obligatòria en L2 (llengua oficial de l'estat) podia generar actituds negatives envers la L2 perquè podia ser vista com una amenaça per a mantenir la pròpia llengua i cultura. Per això, en aquesta situació, la revaloració de la pròpia llengua en ser introduïda com a llengua vehicular per als continguts acadèmics implicava alhora la possibilitat d'adquirir coneixement de la L2 a partir de la L1, amb resultats positius evidents pel que feia al coneixement tant de la L1 com de la L2.

Per contra, els escolars que assistien a programes de **canvi de llengua llar-escola** pertanyien a famílies que formaven part de la comunitat que emprava la llengua majoritària i, per tant, l'aprenentatge d'una altra llengua no era vist com una amenaça per a mantenir la llengua i cultura pròpies per raons òbvies. Era el cas de famílies de nivell sociocultural alt que escolaritzaven els fills en col·legis que empraven una llengua estrangera com a vehicular dels continguts, o el de les famílies angleses del Canadà francès.

**Per a les famílies angleses del Canadà francès...**

... era clar que l'aprenentatge del francès en el Canadà (la llengua principal del qual és l'anglès) no implicava detriment en el coneixement de l'anglès.

Posteriorment, la distinció entre bilingüisme additiu i bilingüisme subtractiu ha estat reformulada mitjançant la introducció del terme **semilingüisme**. Concretament Cummins (1976) i Skutnabb-Kangas (1977) van proposar la **hipòtesi del llindar** per a explicar els efectes del bilingüisme.

		Efectes cognitius dels diferents tipus de bilingüisme	
		Tipus de bilingüisme	Efectes cognitius
↑ Nivell de bilingüisme aconseguit ↑ Nivell llindar de competència bilingüe més alt ↑ Nivell llindar de competència bilingüe més baix		a) Bilingüisme additiu (Nivells alts en totes dues llengües)	Efectes cognitius positius
		b) Bilingüisme dominant (Nivell com el dels nadius en una de les llengües)	Efectes cognitius ni positius ni negatius
		c) Semilingüisme (Nivell baix en totes dues llengües)	Efectes cognitius negatius

Font: Toukomaa i Skutnabb-Kangas (1977)


La hipòtesi afirma l'existència de dos llindars. Si el bilingüe arriba al **nivell llindar mínim** en una de les dues llengües (és a dir, si és competent com els seus companys monolingües en aquella llengua), el bilingüisme no té efectes cognitius, però perquè tingui efectes positius cal que la competència bilingüe arribi al **segon llindar** (és a dir, nivells elevats de competència lingüística en ambdues llengües). Les persones semilingües i, per tant, amb efectes negatius a causa del bilingüisme, serien les que no arriben al nivell del llindar mínim de competència bilingüe. Per



desgràcia el nivell mínim no es pot mesurar amb infal·libilitat, sinó que varia segons el desenvolupament del nen i les exigències de les tasques escolars. **Toukoma i Skutnabb-Kangas** (1977) assenyalen que en general la competència bilingüe per sota del llindar mínim és suficient per a la comunicació habitual (especialment en situacions cara a cara), però **no ho és** per a les situacions d'ensenyament-aprenentatge. En aquest cas els usos del llenguatge implicats requereixen, com veurem més endavant, un tipus d'habilitats lingüístiques que van més enllà de la simple comunicació informal.

### 3.2. El programa d'immersió lingüística de l'escola Sant Lambert de Montreal

Amb aquest marc teòric de fons, Penfield i Lambert van recomanar a les famílies del col·legi Sant Lambert un canvi de llengua llar-escola i, després d'iniciar el programa, Lambert va ser l'encarregat de fer-ne l'avaluació, tasca a la qual es va incorporar després G. Richard Tucker. Concretament, els escolars de llengua anglesa s'escolaritzaven al llarg de l'educació infantil en llengua francesa, llengua per mitjà de la qual aprenien a llegir i escriure. Posteriorment aprenien a llegir i escriure en llengua anglesa. Inicialment els continguts escolars eren transmesos mitjançant la llengua francesa i, a partir del domini de la lectura i l'escriptura en llengua anglesa, s'incrementava la presència de l'anglès en el currículum, de manera que, a partir dels 10 anys, els continguts escolars es repartien aproximadament entre les dues llengües.

Evidentment, aquest model estava clarament en contradicció amb moltes de les idees imperants sobre el bilingüisme (concretament, la majoria d'investigadors enquestats en aquell moment van manifestar que aquests escolars veurien perjudicat el desenvolupament de la seva pròpia llengua). No obstant això, les avaluacions fetes no solament van mostrar que aquests escolars assolien un bon coneixement de la llengua francesa, sinó que a més no veien perjudicat en cap moment ni el desenvolupament de la pròpia llengua ni el desenvolupament acadèmic en general (per exemple, el coneixement matemàtic). 

L'èxit de la immersió lingüística va significar l'extensió d'aquest tipus de programa quan hi havia famílies interessades en el fet que els escolars desenvolupessin bons coneixements orals i escrits d'una segona llengua que no era present en el medi social i familiar, i a més a més va modificar notablement la idea que es tenia del bilingüisme.

#### Lectura recomanada

Es fa una repassada excel·lent dels principals tipus d'educació bilingüe en el capítol 3 del llibre:  
**Siguan, M.; Mackey, W.F.** (1986). *Educación y Bilingüismo*. Madrid: Santillana.

El model lingüístic de l'escola de Sant Lambert de Montreal												
	Grau 2		Grau 3		Grau 4		Grau 5		Grau 6		Grau 7	
	F	A	F	A	F	A	F	A	F	A	F	A
Aritmètica	175		220		175		175		210		245	
Art	35		35		35		35		105		105	
Escriptura	80		80		40							
Música	50		50		35		35		35		35	
Educació física	25	35	35	35	35	35	35		70		70	
Religió i salut	60		90		90		105				70	
Biblioteca	35		35		35		35		35		70	
Ciència	20		35		35		35		35		70	
Geografia					105		105		105		70	
Estudis socials	35		35									
Història							70		105		70	
Habilitat lingüística	545	300	500	350	474	420	370	500	340	420	350	350
Desenvolupament personal											70	
Total	1.060	335	1.115	385	1.059	455	790	710	865	630	700	805


Font: 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. 167-177).

### Activitat número 3

Els programes d'immersió lingüística tenen una gran extensió a Catalunya. Probablement a prop d'on viviu es duu a terme un programa d'immersió lingüística. Poseu-vos en contacte amb la direcció o amb alguna mestra i pregunteu-li pel repartiment de llengües al llarg dels diferents cursos de l'escolaritat. Posteriorment, compareu-ne la distribució horària amb la dels programes d'immersió lingüística en el Canadà. Probablement hi trobareu diferències. Busqueu una explicació possible en què es tingui en compte la presència social de les llengües i la distància lingüística entre elles.

### 3.3. La hipòtesi d'interdependència lingüística

En primer lloc va caure definitivament el model de doble magatzem promogut en les concepcions dels que anatemitzaven el bilingüisme. Per

contra, la idea de bilingüisme additiu i subtractiu s'alimentava de la creença que hi havia relacions estretes entre les **competències lingüístiques** de les persones que eren capaces de fer servir dues o més llengües. Aquesta idea ha estat desenvolupada posteriorment per Jim Cummins, que ha proposat la **hipòtesi d'interdependència lingüística**. Concretament Cummins (1979) defensa l'existència d'una **competència subjacent comuna** a les competències específiques que el bilingüe té. Aquesta competència subjacent comuna fa referència a la competència que cada parlant-oient té en l'ús del llenguatge i, per tant, no afecta les característiques formals de la llengua, sinó les procedimentals. 

### La hipòtesi d'interdependència lingüística

Cummins (1979, pàg. 233) formula la seva hipòtesi de la manera següent: “el nivell de competència en L2 que un nen bilingüe assoleix és parcialment una funció del tipus de competència que ha desenvolupat en L1 en el moment que comença l'exposició intensiva a la L2”. De la mateixa manera, el desenvolupament de la L1 dels nens que assisteixen a programes de canvi de llengua llar-escola depèn del nivell que assoleixen en la L2 i de la seva exposició a la L1.

Pel que fa a l'ensenyament bilingüe aquesta hipòtesi planteja que “en la mesura que la instrucció en LX és efectiva a promoure competència en LX, la transferència d'aquesta competència a la LY s'esdevindrà sota condició que hi hagi una exposició adequada a la LY (o bé a l'escola, o bé a l'entorn) i una motivació adequada per a aprendre la LY” (Cummins, 1982, pàg. 29).

Vet aquí un exemple per a comprendre les idees de Cummins: cada conductor ha desenvolupat la capacitat de conduir pel fet que ha après de conduir una marca concreta de cotxe. Dit d'una altra manera, la capacitat de conduir un cotxe és el producte directe d'aprendre a conduir un cotxe específic. No obstant això, aquesta capacitat no queda reduïda a poder conduir el cotxe per mitjà del qual s'ha après a conduir, sinó que es pot transferir a qualsevol altre cotxe sempre que se'n dominin els **aspectes formals** (palanca de canvi, encesa de llums, espai per a poder aparcar, etc.). A més, la pràctica de conduir dos, tres, quatre marques diferents implica, a la vegada el desenvolupament de la capacitat per a conduir.

Amb relació al llenguatge passa una cosa semblant. Així, aprenem a parlar llengües concretes, marques determinades, però en la mesura que parlem més i millor una llengua específica, desenvolupem la capacitat per a fer servir el llenguatge com a **procediment privilegiat** per a regular i controlar els intercanvis socials.

Per tant, aprendre una segona llengua no significa repetir tot el procés fet ja en una llengua, sinó sobretot dominar-ne els aspectes formals.



Models de competència subjacent separada i de competència subjacent comuna del bilingüe (Cummins, 1982).

### Suport empíric a la hipòtesi d'interdependència

El suport empíric a aquesta hipòtesi prové de cinc tipus de treballs: avaluació dels programes d'educació bilingüe, edat d'arribada a un país nou i adquisició de la L2, ús de la llengua familiar a la llar i èxit acadèmic, el desenvolupament de la competència en L1 i L2 i les investigacions sobre bilingüisme i tractament de la informació. Una repassada exhaustiva d'aquests treballs la trobem a:

Vila, I. (1983). “Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe”. *Infancia y aprendizaje*. (num. 21, pag. 4-22).

### Aprendre a parlar...


... una nova llengua no implica un aprenentatge ex novo, sinó que recolza en les capacitats sobre l'ús del llenguatge, desenvolupades des de l'aprenentatge de la pròpia llengua, que es transfereixen a la segona llengua.

D'aquest exemple es poden extreure dues conclusions equivocades:

a) La primera, pensar que els **aspectes formals** implicats en les llengües i en les marques de cotxe són semblants. Evidentment no és així. Per contra, els aspectes formals implicats en les llengües són terriblement complexos i sofisticats i, per tant, el seu domini implica quantitat i qualitat d'exposició.

b) La segona, **centrar** el procés d'ensenyament-aprenentatge d'una llengua en els aspectes formals que tingui, justament ben al contrari d'allò que s'ha de fer. El mateix exemple de la conducció ens serveix per a il·lustrar aquesta afirmació. A ningú no se li acut d'aprendre a conduir per mitjà de l'aprenentatge en un manual de les característiques formals d'una marca determinada. Per contra, la conducció entesa com un procediment només s'assimila a partir de l'ús, a partir de conduir una marca determinada. Evidentment, en la mesura que s'utilitza millor el procediment, en la mesura que progressa l'habilitat per a conduir una marca concreta, es van coneixent les característiques formals implicades en el maneig d'un cotxe. En aquest cas, com en molts d'altres, el coneixement procedimental **precedeix** el coneixement formal.

De la mateixa manera, cap mare no es planteja el nivell llingüístic (coneixement lèxic, sintàctic, etc.) que ha de tenir un nen de dos anys, sinó que s'insereix amb ell a rutines d'intercanvi social en què "ensenya i s'aprenen" els mecanismes arbitraris i convencionals implicats en la seva regulació.

Aprendre a parlar és aprendre a usar el llenguatge i, en conseqüència, aprendre una nova llengua és també aprendre a usar-la. 

La hipòtesi d'interdependència lingüística concilia els resultats, a vegades contradictoris, que s'obtenen de les avaluacions de l'educació bilingüe. Així, l'èxit de la immersió lingüística rau en el fet que, al llarg de l'escolaritat, es promou el coneixement de la segona llengua, ja que en la mesura que es domina més i millor la segona llengua no solament s'aprèn a parlar-hi, sinó que es **desenvolupen** les habilitats implicades en l'ús del llenguatge, que es poden transferir a la pròpia llengua sempre que l'escolar hi estigui exposat o bé en la família, o bé en el medi social. Per contra, si el programa de canvi de llengua llar-escola no implica competència lingüística en la segona llengua, l'escolar anirà empobrint progressivament els recursos lingüístics que tingui perquè no desenvolupa competència sobre l'ús del llenguatge, ni des de la

#### Mare i fill...

... fan coses plegats, normalment divertides i interessants, que obliguen a negociar procediments per a regular l'atenció i l'acció conjunta.

segona llengua ni des de la pròpia, que no és present en el context escolar. Per això, els aspectes relatius a l'ensenyament de la segona llengua en els programes de canvi de llengua llar-escola són decisius per al seu èxit o fracàs.

Al mateix temps, la **hipòtesi d'interdependència lingüística** dona resposta a una bona part dels interrogants plantejats sobre la relació entre la llengua familiar del nen (L1) i la llengua de l'escola (L2). Al llarg dels anys setanta i part dels vuitanta alguns autors defensaven que l'èxit de l'educació bilingüe estava en relació amb les condicions socioculturals dels escolars, de manera que per als nens de famílies de nivell sociocultural mitjà o alt un canvi de llengua llar-escola era irrellevant, mentre que per als nens de nivell sociocultural baix era important mantenir la llengua familiar com a llengua escolar. Aquesta argumentació responia a la creença sobre el caràcter decisiu de la llengua familiar, de manera que els escolars de nivell sociocultural alt tenien un context familiar que garantia el desenvolupament de la llengua pròpia, mentre que aquest aspecte no quedava clar en els escolars de nivell sociocultural baix i, per tant, era important que l'escola garantís l'esmentat desenvolupament.

No obstant això, la concepció del desenvolupament interdependent de les llengües que promou Cummings no dona suport a l'anterior argumentació.

1) En primer lloc, totes les llengües són hàbils per a desenvolupar competència lingüística. El desenvolupament no és **millor** a partir de la L1 que a partir de la L2 o viceversa, sinó que hi ha desenvolupament si es domina alguna llengua. És cert que alguns escolars quan accedeixen al context escolar tenen un domini bastant pobre de la pròpia llengua, però això no és obstacle perquè, si en el context escolar es promou el desenvolupament lingüístic des de la llengua que es fa servir com a vehicular de continguts, desenvolupin alhora competència lingüística.

2) En segon lloc, la concepció sobre el desenvolupament interdependent de les llengües fa notar que el domini de la L1 té un **efecte facilitador** sobre el domini de la L2 i, per tant, aquells escolars que dominen millor la pròpia llengua tenen més facilitats per a accedir al domini d'una segona llengua. Per això és important que els programes d'educació bilingüe, a més de promoure el coneixement de la L2, garanteixin el desenvolupament de la L1. De vegades aquest darrer aspecte no és tingut en consideració i el programa educatiu que es dissenya incideix gairebé exclusivament en el domini de la L2, sense tenir en compte que un domini millor de la L1 beneficia el domini de la L2.

#### El que és important...

... no és si la llengua de l'escola coincideix o no amb la del nen, sinó què es fa en el context escolar per a ensenyar la llengua que s'utilitza. En l'apartat 4 d'aquest mòdul desenvolupem àmpliament aquesta idea.



### **Activitat número 4**

De vegades els educadors dels programes de canvi de llengua llar-escola animen els pares dels alumnes a emprar la L2 en la família, fins i tot quan no la dominen bé i, per tant, no s'hi senten bé quan l'empren per a regular les relacions interpersonals en la família. Penseu i cerqueu arguments que justifiquin aquesta pràctica segons l'aprenentatge de la L2 per part dels alumnes. Probablement no en trobareu cap. Hipotetitzeu aleshores les idees que sostenen aquesta mena de recomanació i, després d'haver llegit l'apartat quatre, compareu-les amb allò que s'hi diu.

## 4. Programes d'immersió lingüística versus programes de submersió lingüística

En aquest apartat volem reflexionar sobre els programes de canvi de llengua llar-escola. En general aquests programes reben el nom d'immersió lingüística i, no obstant això, el terme no és exacte. La investigació sobre l'educació bilingüe fa la distinció entre **programes d'immersió** i **programes de submersió**. Tots són programes de canvi de llengua llar-escola, però els primers destaquen per la **virtuositat** que tenen, mentre que els segons poden causar **problemes acadèmics i lingüístics** als escolars. Per això convé reflexionar sobre les condicions d'aquests programes perquè siguin autèntics contextos de desenvolupament per als nens i nenes que hi assisteixin.

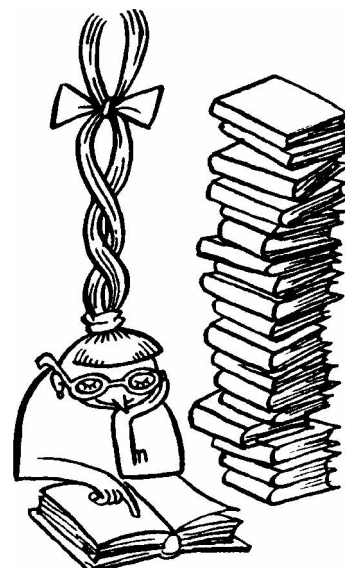
### 4.1. Condicions dels programes d'immersió lingüística

Els programes d'immersió aborden l'adquisició del llenguatge des d'una perspectiva comunicativa en què predomina a cada moment la **negociació** dels continguts en la interacció adult-nen. De fet en aquests programes el conjunt dels escolars parteixen d'una situació semblant: desconeixen la llengua que posteriorment vehicularà els continguts acadèmics. Per tant, els esforços inicials dels tutors es relacionen amb la **comprensió**: han d'aconseguir que els escolars, en un termini relativament breu, compreguin els seus missatges lingüístics, independentment de la llengua familiar que tinguin. Per això bona part del llenguatge que utilitzen està altament **contextualitzat**, de manera que els alumnes poden captar-ne el sentit i incorporar-se a situacions comunicatives en què cadascun d'ells empra els recursos lingüístics que tingui. I és molt important que en aquests programes el **professorat sigui bilingüe** perquè, durant un temps més o menys llarg, si bé el tutor utilitza sempre la segona llengua, els alumnes empren la pròpia. Justament, la relació que s'estableix entre un context i una llengua permet que amb el temps el nen reconegui progressivament la segona llengua com a vehicle de comunicació a l'escola, i s'aconsegueix en el segon semestre del segon any, de mitjana, que l'escolar empra normalment la segona llengua com a vehicle de comunicació amb els seus tutors.



En els programes d'immersió és molt important la perspectiva d'interacció.

Però la situació comunicativa implicada en un programa d'immersió no solament permet l'adquisició d'una segona llengua de forma normal, sinó que a més comporta altres **aspectes avantatjosos**. L'educació, entre d'altres objectius, té la missió de transmetre el coneixement que l'espècie humana ha anat adquirint al llarg de la seva evolució sociohistòrica. Entre els instruments de què fa ús, el més important és el llenguatge en la seva forma **escrita**, de manera que el domini de les habilitats implicades en la lectura i l'escriptura és un dels índexs que permeten de predir l'èxit o el fracàs acadèmic. Alhora coneixem per innumbrables treballs que, malgrat que tals habilitats es relacionen en part amb el llenguatge oral, requereixen un desenvolupament propi. Dit d'una altra manera, les habilitats implicades en l'ús del llenguatge en una conversa són diferents de les que es requereixen per a donar significat a un text científic.



El llenguatge escrit és l'instrument més important de transmissió del coneixement humà.

En el cas de la **conversa**, la situació permet de negociar el sentit de les produccions dels parlants, de manera que cada producció es relaciona amb la producció anterior i amb el context en què s'emet (coneixement del tema de què es parla, situació social en què s'insereixen els parlants, gestos que acompanyen les produccions, marques entonatives que emfatitzen aspectes del missatge, etc.). No obstant això, no hi ha la possibilitat de negociar el sentit amb el **text científic**. La possibilitat d'incorporar el significat que l'autor mira de transmetre resideix gairebé exclusivament en el coneixement lingüístic del subjecte. Queda clar que les habilitats implicades en el primer cas i en el segon són diferents. La psicolingüística distingeix ambdós usos del llenguatge mitjançant els termes de **contextualització** i **descontextualització**.



Entre els parlants hi ha nombrosos mecanismes, com ara els gestos, que permeten de donar sentit a la parla de cadascun d'ells.

a) En el primer cas, el llenguatge està contextualitzat, i el parlant troba en el context mateix nombroses claus per descodificar la intenció comunicativa que transmet el seu interlocutor.

b) En el segon cas, la intenció comunicativa es pot reconèixer si el subjecte es recolza en la seva pròpia competència més enllà de les claus que el text pugui aportar.

Però alhora, els estudis sobre adquisició del llenguatge ens informen que les habilitats necessàries per a tractar amb el llenguatge en situacions descontextualitzades s'han de desenvolupar anteriorment en el temps en situacions contextualitzades.

Justament és això el que fan els tutors en les situacions d'immersió ja que, en la mesura que pressuposen que els alumnes desconeixen la llengua que

#### Les habilitats...


... per a tractar amb el llenguatge escrit s'han de desenvolupar a partir de situacions contextualitzades en què el subjecte pugui negociar, recolzant-se en les claus del context, el significat arbitrari incorporat en els missatges lingüístics.



empren, estan obligats a contextualitzar en alt grau les seves produccions lingüístiques i, per tant, no solament possibiliten l'adquisició de la segona llengua, sinó també el **desenvolupament d'habilitats** per a tractar amb el llenguatge en situacions descontextualitzades.

### Activitat número 5

Imagineu-vos les següents situacions: una discussió entre amics sobre el resultat d'un partit de bàsquet que tots han vist i l'activitat solitària d'una persona que no coneix res sobre la teoria de la relativitat d'Einstein i comença a llegir un llibre científic sobre el tema. Mireu de posar per escrit els recursos que empren els participants en ambdues situacions per a donar significat als enunciats lingüístics.

Per acabar, un altre aspecte relacionat amb els bons resultats de la immersió lingüística es relaciona amb les actituds dels que s'incorporen al programa. La distinció entre bilingüisme additiu i bilingüisme subtractiu emfatitza els aspectes **actitudinals** com a decisius per a esdevenir bilingüe. Per això, la immersió en els primers anys, que incorpora els escolars a la segona llengua en els moments inicials de l'escolaritat, es recolza en el fet que les actituds dels nens i les nenes de 4 o 5 anys sobre les llengües encara no estan formades, i el seu procés d'adquisició de la segona llengua es relaciona fonamentalment, com en el cas de la primera, amb la necessitat i el desig de mantenir contactes socials i afectius amb els adults del seu entorn. 

#### La immersió...

... treballa fonamentalment la comprensió sense que en cap moment obligui l'aprenent a modificar la seva llengua en els seus intercanvis socials, ja que això podria menar a actituds negatives.

De la mateixa manera, la immersió recolza en la **voluntarietat** de les famílies que envien els seus fills a un programa de canvi de llengua llar-escola. Altrament el programa pot comportar conseqüències negatives, ja que els nens petits adquireixen una part important de les seves actituds en l'àmbit familiar.


### Activitat número 6

Cerqueu les lleis de normalització lingüística de Catalunya, el País Basc, Navarra, Les Illes, el País Valencià i Galícia i analitzeu el tractament dels drets de les famílies amb relació a l'opcionalitat de llengua per als seus fills en els primers moments de l'escolaritat.

Fins aquí les raons que expliquen els bons resultats dels programes de canvi de llengua iniciats per Lambert i els seus col·laboradors. Del que hem dit podem entrellucar una explicació que integri tant els resultats obtinguts en els programes de manteniment de la llengua familiar com els obtinguts en els programes d'immersió lingüística. Així, les **condicions lingüístiques** i **actitudinals** de què parteixen els escolars apareixen com els factors més importants per explicar el seu progrés en el domini de totes dues llengües.

Per exemple, si els escolars tenen com a llengua pròpia la que predomina en el medi social i assisteixen a un programa d'immersió de manera voluntària, els resultats probablement seran positius, perquè el programa assegura el progrés en el domini de la llengua i, alhora, com que aquests escolars estan exposats a la pròpia llengua, que coincideix amb la del seu medi, poden continuar desenvolupant-la i transferir-li les habilitats adquirides en la segona llengua. Per contra, cal mantenir la llengua familiar com a llengua vehicular de continguts quan no hi hagin les condicions dels programes d'immersió. Així, si un escolar de llengua X s'incorpora a un programa de llengua Y en què dominen els escolars amb llengua Y (situació, per exemple, dels escolars de famílies immigrants), els avantatges del programa de canvi de llengua llar-escola desapareixen per a aquest escolar, perquè, en la mesura que no tots els alumnes parteixen de la mateixa situació (desconeixement de la llengua Y), el més probable és que l'esforç per contextualitzar el llenguatge, per intentar incorporar l'alumne a situacions en què pugui negociar el sentit, etc, desaparegui, ja que un bon nombre d'escolars comprenen ja (o el tutor pressuposa que comprenen) allò que se'ls transmet a classe. D'aquesta manera l'escolar de llengua X no desenvolupa competència lingüística ni en la segona llengua ni en la pròpia llengua, que no és present a les tasques escolars.

#### 4.2. Els programes de submersió lingüística

Aquesta darrera situació és coneguda amb el nom de **submersió**. En aquest cas, el nen que com a llengua pròpia té una llengua diferent de la que predomina en el seu medi social, quan s'escolaritza, normalment ja és capaç de mantenir converses en la segona llengua, perquè, atesa la importància que té en el medi, l'alumne ha tingut nombroses ocasions per a desenvolupar competència lingüística en ella. Per això la situació de partida no és idèntica a la dels alumnes dels programes d'immersió, sinó que, atès que té un cert domini de la segona llengua, es pressuposa que és capaç de seguir les tasques escolars en la segona llengua sense que hi hagi l'esforç d'ensenyar-la-hi quan, de fet, en múltiples ocasions el domini que té de la segona llengua només li permet d'emprar-la en situacions d'interacció en què pot negociar el sentit, mentre que se'n veu privat de l'ús en situacions col·lectives. 

##### La submersió...

... acostuma a tenir lloc en situacions d'immigració (porto-riquenys als EUA; parlants de llengües àrabs o africanes a Europa, etc.) i també de minories ètniques o lingüístiques (els indis navahos als EUA; els euskalduns en el País Basc, etc.).

Així, tant en les situacions en què l'escolar queda marginat perquè desconeix la llengua de l'escola com en aquelles en què en té un coneixement pobre, però s'assumeix que ja la "parla", l'escolar no accedeix a un programa d'immersió, sinó de submersió, i el seu bilingüisme esdevé un bilingüisme subtractiu o negatiu.

Per això, en aquestes situacions, el manteniment de la llengua familiar com a llengua vehicular ha de ser una pràctica pedagògica si no es volen crear les condicions per a un possible fracàs escolar.

Ara bé, de vegades això no és possible, i en una mateixa aula hi ha barrejats alumnes que tenen com a llengua pròpia la llengua de l'escola i alum-

nes que tenen com a pròpia una llengua diferent. Ja hem dit que en aquests casos la mestra pot “perdre” el seu interlocutor i, per tant, la situació pot convertir-se en potencialment negativa per a aquells escolars la llengua familiar dels quals no coincideix amb la llengua de l'escola, ja que el context escolar dificulta l'adquisició de la segona llengua.

Aquesta situació és habitual en el cas dels immigrants extracomunitaris que tenen fills en el país d'acollida i que mantenen la llengua pròpia en la família.

En la mesura que no poden emprar la seva llengua perquè les mestres la desconeixen, la comunicació, en molts casos, es troba reduïda i aquests escolars reben menys atenció, quantitativament i qualitativament, que els seus companys de l'aula.

### Activitat número 7

Repetiu l'activitat número 2 i compareu les vostres opinions actuals amb les que havíeu escrit anteriorment. Si les opinions són discrepants, mireu de reconèixer els factors que han modificat la vostra opinió.

Per això en aquestes situacions es requereix un tractament didàctic específic que permeti que aquests escolars accedeixin a un bon domini de la segona llengua. La pràctica educativa ha desenvolupat maneres diverses, com ara classes de suport, mestres de reforç que individualitzen l'ensenyament, presència de la pròpia llengua i cultura a l'aula mitjançant la incorporació de les seves famílies a les activitats escolars, etc. En qualsevol cas, un dels reptes dels sistemes educatius bilingües és desenvolupar **recursos didàctics** en les situacions de submersió lingüística per tal que no generin fracàs escolar.

#### Els fills d'immigrants...

... extracomunitaris habitants de París, Londres o Girona accedeixen per mitjà del medi social a un cert coneixement de la llengua imperant, però sempre menor que els seus companys francesos, anglesos o catalans, la qual cosa els situa en una posició d'inferioritat lingüística a l'aula.



## 5. Pràctica educativa i educació bilingüe

### 5.1. La concepció instrumental del llenguatge a l'educació bilingüe

Hem afirmat que l'ensenyament bilingüe proposa que la millor manera d'aprendre una llengua que no és possible d'adquirir en els contextos informals és ensenyar i aprendre per mitjà d'ella. Evidentment aquest plantejament només és vàlid en la mesura que els escolars aprenen coses i, per tant, en la mesura que dominen l'instrument que vehicula els processos d'ensenyament-aprenentatge i hi intervé.

L'èxit de l'ensenyament bilingüe rau, per tant, en un tipus d'activitat didàctica que ensenyi llengua mitjançant els usos que se'n faci en les **activitats d'ensenyament-aprenentatge** que són pròpies del context escolar. Dit d'altra manera, es tracta de concebre la llengua com a vehicle que intervé en les activitats escolars i no com a objecte de coneixement en si mateix. Aquest plantejament implica un tipus de condicions o requisits que, per altra banda, són propis de l'ensenyament de la llengua en general i no només de l'ensenyament bilingüe, tot i que el que caracteritza de manera diferent l'ensenyament en la pròpia llengua i l'ensenyament per mitjà d'una segona llengua és que, si l'ensenyament bilingüe no té en compte els requisits esmentats, probablement es crearan més condicions per al fracàs escolar, ja que les possibilitats que l'escolar té d'aprendre la llengua que empra l'educació rau en només en el context escolar. A continuació mirarem d'explicar aquestes condicions, que recolzen en les consideracions anteriors.

#### En la mesura...

... que els nens i nenes aprenen coses mitjançant un vehicle que no és la seva llengua familiar, no solament adquireixen coneixements nous, sinó que a més a més assolixen el coneixement d'una nova llengua.

#### Lectura complementària

La concepció instrumental del llenguatge en l'ensenyament s'exposa amb claredat a:

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

#### Activitat número 8

Feu una llista de les implicacions educatives de la concepció instrumental del llenguatge. Després de llegir tot aquest apartat, compareu les vostres anotacions amb el que s'ha exposat aquí i mireu de buscar una justificació als acords i discrepàncies.

## 5.2. Motivació i actituds a l'educació bilingüe

La concepció instrumental del llenguatge que caracteritza l'educació bilingüe implica dos aspectes relatius a la seva adquisició o aprenentatge que estan íntimament lligats: **motivació** i **actituds**. Certament, ambdues qüestions han rebut merescudament un llarg tractament en la literatura sobre l'ensenyament de la llengua, però creiem que és important que les recordem perquè, a parer nostre, són decisives per a comprendre l'èxit o el fracàs de l'ensenyament bilingüe.



Per a l'aprenentatge d'una llengua és decisiu el desig de mantenir intercanvis socials amb les persones que la dominen.

Comencem per la motivació. Anteriorment hem afirmat que el llenguatge s'adquireix a partir de la interacció social quan es reconeix com un procediment eficaç i econòmic per a regular i controlar els intercanvis socials. Per això és decisiu en l'aprenentatge d'una llengua el desig de mantenir intercanvis socials amb persones que la dominin (i per consegüent l'ensenyin). El nadó progressa en el domini de la comunicació només en la mesura que vol mantenir contacte social amb els seus cuidadors, de manera que ha de "negociar" procediments arbitraris per a determinar quan vol establir una relació social, quan vol acabar-la, quin tipus de relació vol establir, quin aspecte de la realitat vol compartir, on, etc. Dit d'altra manera, el desig o la necessitat de regular i controlar intercanvis socials es converteix en la font de motivació més important per a adquirir el llenguatge.

Aquest desig o necessitat no és al marge de les coses que el nadó i l'adult fan i comparteixen plegats. En definitiva, aquestes coses tenen sentit per al nadó: vol fer-les o bé perquè **s'ho passa bé** fent-les i es diverteix, o bé perquè li **estimulen** el desig de conèixer i d'organitzar progressivament la realitat. Evidentment aquests dos últims aspectes estan directament relacionats, ja que avançar en el coneixement implica també satisfacció. És important de saber què vol conèixer l'aprenent, què té sentit per a ell i com es pot aconseguir que determinats coneixements guanyin sentit per si mateixos i passin a formar part de la curiositat de qui aprèn.

En el context familiar el llaç afectiu que s'estableix entre el nadó i els seus cuidadors és un factor importantíssim per tal que el nadó s'interessi a fer les coses que l'adult li proposa. No obstant això, en el context escolar resulta més difícil que els escolars s'interessin per les activitats que es proposen a l'aula.

Per exemple, es fa difícil pensar que els alumnes de parvulari trobin cap sentit a fer activitats repetitives d'estructures lingüístiques o de lèxic, sense que tot això s'insereixi en algun tipus de tasca en què aquests procediments resultin pertinents i funcionals per a resoldre-la. A vegades pensem que els escolars de parvulari són modelables amb qualsevol pràctica educativa si se'ls la presenta en forma de joc. Però això no és cert. De fet hi ha jocs en què el llenguatge es tracta com un joc en si mateix sense que tingui cap tipus de rellevància pel que fa a la tasca proposada, de manera que parlar i escoltar es converteixen en activitats per elles mateixes sense cap referent instrumental. Es parla per parlar o s'escolta per escoltar. Aquestes activitats, independentment que es presentin en forma de joc o no, consisteixen en un tipus de tasques en què el llenguatge és tractat com un **objecte formal d'aprenentatge** i, per tant, el que cal fer és repetir més o menys sistemàticament el lèxic i les estructures proposades per l'adult. Amb el temps, aquestes activitats difícilment poden tenir sentit per als escolars i, per tant, difícilment poden convertir-se en contextos d'ensenyament-aprenentatge de la llengua.



#### Més enllà de les dificultats...

... la pràctica educativa ha desenvolupat una àmplia gamma de recursos per a aconseguir que les activitats d'ensenyament-aprenentatge que es proposen a l'aula tinguin sentit per als nens.

A més a més, aquest tipus de pràctiques tenen un problema addicional: es presenten com a **homogènies**, de manera que tots els escolars han de fer les mateixes coses i, més o menys, en el mateix temps, cosa que dificulta encara més que tinguin sentit per a molts d'ells.

Per contra, davant d'aquest tipus de pràctiques educatives, en els parvularis s'han desenvolupat activitats amb el nom de **centres d'interès**, racons, projectes, etc. en què el llenguatge pren sentit en la mesura que el domini que se'n tingui es relaciona directament amb la resolució de la tasca. A més a més, les activitats es presenten de manera diversa, així cada escolar pot rebre l'ajuda pedagògica que li "basteixi" l'aprenentatge. Certament, aquests plantejaments també poden convertir-se en pràctiques homogènies, de manera que tots els alumnes hagin de fer exactament la mateixa cosa (per exemple, en els centres d'interès o en els racons) tant si té sentit com si no en té per a ells. Per això, si bé hi ha pràctiques que faciliten més la diversificació i la possibilitat de trobar ajudes individuals en el mateix procés d'ensenyament-aprenentatge, és fonamental que s'hi reconegui la capacitat que tenen per tal que cada escolar trobi sentit en els diversos coneixements que calen per a resoldre les tasques proposades.



En diferents tipus d'activitats, el domini del llenguatge està directament relacionat amb la resolució de la tasca.

El tema de la motivació està relacionat amb la qüestió de les actituds lingüístiques. Dificilment es pot aprendre una llengua que no es vol aprendre. Per això, el manteniment d'actituds positives envers la llengua objecte d'aprenentatge al llarg de l'ensenyament és un dels requisits fonamentals de l'ensenyament bilingüe.

La qüestió de les actituds no solament implica que hi hagi actituds positives al començament del programa, que evidentment cal que hi siguin, sinó quelcom probablement tan important o més: que es mantinguin al llarg del temps des de les mateixes activitats d'ensenyament-aprenentatge. Els escolars que participen en un programa d'educació bilingüe (programa de manteniment de la seva llengua familiar o programa de canvi de llengua llar-escola) han d'assumir, tard o d'hora, que una bona part de les activitats que fan en el context escolar les vehiculen mitjançant una llengua diferent de la seva llengua pròpia o habitual. Això pot fer modificar actituds inicialment positives si la llengua pròpia de l'escolar no rep un tracte delicat al llarg de l'escolaritat. En aquest sentit, l'educació bilingüe adopta normalment dos tipus de pràctiques educatives que es relacionen amb el **manteniment** d'actituds positives vers la segona i la pròpia llengua de l'escolar.

1) En primer lloc la pràctica educativa, com ja hem dit, centra els esforços didàctics en els **aspectes de comprensió del llenguatge**, alhora que **crea contextos d'ús** per tal que s'origini la producció lingüística. Això implica que mai no es forci cap escolar a fer les seves produccions en la llengua segona, sinó que sempre es deixi a les seves mans la llengua que utilitzi en els intercanvis lingüístics. Per exemple, aquesta pràctica en els programes de canvi de llengua llar-escola té com a conseqüència, com ja hem dit, que al llarg del segon semestre del segon any escolar, de mitjana, l'alumne comenci a emprar de manera habitual la segona llengua per a regular els intercanvis lingüístics que faci amb la mestra de l'aula. Les raons que aconsellen aquest tipus de pràctica educativa són dues:



a) La primera, perquè una mica de comprensió **sempre precedeix** la producció lingüística. Si no hi ha comprensió, difícilment es pot emprar allò que no se sap per a què serveix.



b) La segona, perquè l'escolar pot rebutjar la segona llengua si no se li permet d'utilitzar la seva pròpia. És a dir, difícilment podem esperar que un escolar adopti la llengua d'una persona que sistemàticament li nega la prò-

pia (per què he de respectar i aprendre la llengua d'algú que no respecta i nega la meva?).

### El tractament de la llengua familiar en els programes de canvi de llengua llar-escola

D'acord amb el que hem exposat, en els programes de canvi de llengua llar-escola la llengua familiar del nen ha de rebre un tracte delicat. No solament s'ha d'acceptar que el nen faci produccions lingüístiques en la seva pròpia llengua, sinó que a més no se l'ha d'obligar que en faci en la L2. Com hem dit, cal crear contextos d'ús per tal que quan el nen ho vulgui pugui utilitzar la L2. Així, és normal que els nens d'aquest programa juguin en el pati en la seva llengua, mantinguin les relacions interpersonals en la seva llengua, etc. i, fonamentalment, emprin la L2 al llarg del programa amb els adults si aquests sempre utilitzen la L2. Dit d'altra manera, els programes de canvi de llengua llar-escola promouen el coneixement d'una llengua que el nen no pot aprendre en el seu medi social i familiar, però en cap cas no pretenen un canvi de llengua del nen.

2) En segon lloc l'educació bilingüe requereix, com ja hem assenyalat anteriorment, **professorat bilingüe**. Sense aquesta condició l'anterior tampoc no és possible. Per exemple, el professorat de l'ensenyament bilingüe en programes de canvi de llengua llar-escola ha d'utilitzar sempre la segona llengua perquè, si no, no es creen contextos d'ús de la L2, però alhora cal que conegui la llengua de l'alumne, de manera que quan aquest s'expressi en la seva pròpia llengua, la tutora o tutor l'entengui i no es trenqui el flux lingüístic entre els dos.

A l'últim, junt amb els aspectes relacionats amb la motivació i les actituds, l'ensenyament bilingüe introdueix un altre aspecte important relacionat amb la seva pràctica educativa: assumeix que el procés d'adquisició de la segona llengua es fa d'una **manera natural**, de forma semblant a com ho fan els parlants monolingües. Això encara és més cert si l'ensenyament bilingüe es comença a posar en pràctica quan els nens són ben petits. Aquesta idea implica que els escolars, independentment de l'edat que tinguin,

participin des del començament amb els seus cuidadors en activitats conjuntes que la llengua en sigui tan sols l'instrument regulador. Així, en el parvulari, per exemple, són tan importants per a adquirir la segona llengua les activitats que es fan a l'aula per a aprendre matemàtiques, fomentar habilitats artístiques, etc., com les activitats informals relacionades amb la cura del nen (alimentació, etc.) o la seva diversió (joc lliure, etc.). En cursos posteriors, la situació canvia i les activitats de l'aula passen a ser les fonamentals.

#### Lectura complementària

En el primer capítol del llibre d'Ignasi Vila (1995) s'ofereix una àmplia panoràmica sobre els factors més importants que incideixen en l'educació bilingüe.



El joc i les activitats d'oci poden facilitar les tasques d'aprenentatge de la segona llengua.



Fins aquí, algunes reflexions sobre la pràctica educativa en l'educació bilingüe.

En definitiva, podem concloure que l'èxit de l'educació bilingüe queda garantit quan a partir de la mateixa pràctica escolar s'aconsegueix que els alumnes vulguin fer servir la segona llengua com a reguladora de les activitats que facin, que al capdavall a l'escola són situacions d'ensenyament-aprenentatge.

## Resum

Les concepcions actuals sobre l'educació bilingüe s'han anat configurant al llarg del segle xx. Inicialment, es va considerar que el bilingüisme, especialment el bilingüisme en els primers anys, podia tenir **conseqüències negatives** per al desenvolupament infantil i, en conseqüència, s'afirmava que calia que els nens no tinguessin contacte amb una segona llengua en els primers moments de l'escolaritat. Aquestes idees no tenien gaire base empírica, però es mantingueren com a creences durant molts d'anys i, fins i tot avui dia, encara es pot sentir en cercles psicològics determinats que certes mancances infantils tenen com a origen el bilingüisme en els primers anys dels nens.

A **partir dels anys seixanta**, aquestes idees es van modificar considerablement. Així, el bilingüisme va deixar de ser considerat un fenomen necessàriament negatiu i es van obtenir nombroses dades en què es mostrava justament el contrari. Ara bé, això no va menar a la idea de considerar el bilingüisme necessàriament sempre positiu. Per contra, es va distingir entre un bilingüisme amb efectes positius (**bilingüisme additiu**) i un bilingüisme amb efectes negatius (**bilingüisme subtractiu**). En el primer cas, la incorporació d'una L2 possibilita el desenvolupament de la L1, mentre que en el segon cas el limita, de manera que el bilingüe no arriba a dominar completament cap de les dues llengües.

Aquesta concepció, recolzada en nombrosos treballs, incidia en aspectes motivacionals i actitudinals implicats en l'adquisició del llenguatge i, en concret, d'una L2, de manera que, quan aquests aspectes eren positius tant envers la L1 com la L2, el bilingüisme en els primers anys podia tenir efectes positius, mentre que, quan eren negatius, impedia el coneixement i el domini de les llengües i, per tant, en limitava la competència lingüística.

Aquestes idees van implicar alhora una modificació sobre la concepció del desenvolupament lingüístic en els bilingües. Així, s'afirmà en la **hipòtesi d'interdependència lingüística** que el desenvolupament de les llengües (L1 i L2) d'un bilingüe és **interdependent**, de manera que l'adquisi-

ció d'habilitats en una es transfereix a l'altra, sempre que s'hi estigui exposat de manera adequada. Aquest punt de vista, també recolzat en nombroses dades empíriques, va permetre de **dissenyar programes** d'educació bilingüe que garantissin el desenvolupament de la L1 i la L2 dels escolars en les millors condicions. En alguns casos això significa iniciar l'escolaritat en la L1, mentre que en d'altres es pot emprar un programa de canvi de llengua llar-escola o d'immersió lingüística.

Així, a partir dels **anys setanta i vuitanta**, hi ha, en termes generals, dos tipus de programes d'educació bilingüe: **programes de manteniment de la llengua familiar i programes d'immersió lingüística**. L'objectiu de tots dos és que els escolars dominin la pròpia llengua i una segona llengua, però l'aproximació a la lectura i l'escriptura es fa de manera distinta segons la situació sociolingüística de les llengües, les actituds de les famílies i les possibilitats del sistema educatiu mateix (professorat bilingüe, etc.).

Concretament, la immersió lingüística es proposa en aquells casos en què, havent-hi en la família actituds positives envers la pròpia llengua i la segona llengua, els escolars no tenen cap possibilitat d'aprendre la L2 en el seu medi familiar i social, ja que aquesta llengua es troba minoritzada i és la que té menys possibilitats de desenvolupar-se en l'àmbit social. En aquesta situació, l'aprenentatge precoç d'una L2 esdevé la millor manera per a dominar-la.

Per això la discussió sobre l'educació bilingüe ja no fa referència als seus efectes positius o negatius, sinó al problema de **com es pot garantir** des de la pràctica educativa que els escolars aprenguin les llengües (L1 i L2) que s'empren en el context escolar. En aquest sentit, hi ha un seguit de condicions que es relacionen amb les qüestions fonamentals ja assenyalsades: la **motivació** i les **actituds positives** per a l'aprenentatge de les llengües. Per això l'assistència a programes d'educació bilingüe implica **voluntarietat, professorat bilingüe, respecte i promoció de la L1 dels escolars**, etc. Aquestes condicions es concreten de manera diferent en els programes basats en la llengua familiar dels escolars i en els programes d'immersió lingüística.



## Exercicis d'autoavaluació

1. Definiu l'educació bilingüe i distingiu entre ensenyament de la llengua i ensenyament mitjançant una llengua.
2. Resumiu les idees principals sobre la concepció de la competència lingüística dels bilingües que es va emprar a la primera del segle XX per a afirmar que el bilingüisme en els primers anys tenia implicacions negatives per al desenvolupament infantil.
3. Descriu els principals models d'educació bilingüe que empren la llengua familiar per a accedir a les habilitats implicades en la lectura i l'escriptura.
4. Especifiqueu la distinció entre bilingüisme additiu i bilingüisme subtractiu i mostreu en quines condicions hom esdevé bilingüe additiu o bilingüe subtractiu.
5. Definiu la hipòtesi d'interdependència lingüística i comenteu-ne les distincions sobre la competència lingüística del bilingüe respecte del model que s'havia proposat fins aleshores.
6. Expliqueu les conseqüències que deriven de la hipòtesi d'interdependència lingüística per a dissenyar programes d'educació bilingüe.
7. Comenteu les diferències entre els programes d'immersió lingüística i els programes de submersió lingüística.
8. Resseneyeu els factors més importants que incideixen en els bons resultats dels programes d'immersió lingüística.
9. Especifiqueu el tractament educatiu que cal que tingui la llengua familiar del nen en els programes d'immersió lingüística.

## Solucionari

1. L'educació bilingüe es caracteritza per ensenyar els continguts escolars mitjançant dues o més llengües (en aquest darrer cas, s'anomena multilingüe), una de les quals no és la llengua familiar (L1) del nen. L'educació bilingüe es fa servir quan es vol que els escolars assoleixin un bon coneixement d'una llengua que no tenen possibilitats d'aprendre en el seu medi social i familiar. En aquest cas, es considera que la millor manera d'aprendre-la és ensenyar per mitjà d'ella. La raó d'aquest plantejament és que l'educació bilingüe assumeix que el llenguatge s'aprèn quan es fan coses amb ell i, per tant, en la mesura que allò que es fa a l'escola és ensenyar i aprendre, és ensenyant i aprenent mitjançant una llengua desconeguda pels escolars que se'n promou el coneixement.

L'educació bilingüe no és, per tant, ensenyament d'una o més llengües, sinó ensenyament mitjançant una llengua desconeguda per l'escolar. L'ensenyament de la llengua fa referència a una àrea del currículum (per exemple, l'ensenyament de l'anglès o del francès —ambdues llengües desconegudes pels alumnes— com a part de les matèries que cal cursar al llarg de l'escolaritat). Per contra, l'ensenyament bilingüe implica emprar el francès o l'anglès —llengües desconegudes pels escolars— com a vehicle de l'ensenyament de les matemàtiques, les ciències naturals, socials, etc.

2. Els detractors del bilingüisme en els primers anys pensaven que l'adquisició simultània de dues llengües implicava un esforç insuportable per als nens. És a dir, consideraven que l'adquisició del llenguatge és un procés llarg i costós en què s'implica un bon nombre de capacitats i que, per tant, col·locar un nen petit davant de dues llengües podia perjudicar-li el desenvolupament, en no tenir capacitats suficients per a dominar-les correctament totes dues d'una manera simultània.

De fet, pensaven que les persones bilingües “emmagatzemen” les llengües de manera diferent i separadament, així que si es començava a omplir un magatzem (per exemple el de la L2) abans que estigués ple l'altre (per exemple el de la L1), això implicaria interferències (que eren vistes com a cosa molt negativa) i, sobretot, la impossibilitat d'omplir-los simultàniament tots dos. Alhora pensaven que a fi d'omplir el magatzem de la llengua no solament calien les relacions informals, sinó que calia a més dominar un seguit d'habilitats que eren pròpies del treball escolar, com ara les habilitats implicades en la lectura i l'escriptura. Per això fins que els escolars no assolissin un bon domini de tals habilitats en la pròpia llengua (L1) no era convenient que estiguessin en contacte amb una altra llengua en el context escolar. En definitiva, el seu plantejament pressuposava el monolingüisme escolar en la llengua del nen fins que no la dominés completament, tant en els usos informals com en els formals.

3. Els programes de manteniment de la llengua familiar s'han defensat històricament perquè els escolars de llengua minoritària accedissin en condicions òptimes al coneixement de la llengua majoritària. Són programes que han estat dirigits a nens i nenes fills de famílies immigrants i a escolars que pertanyen a una ètnia minoritària, com per exemple els indis als EUA. En aquest sentit, aquests programes no han tingut, en termes generals, l'objectiu de mantenir la llengua d'aquests nens (L1), sinó de donar-los la possibilitat de conèixer una L2. Per això aquests programes han adoptat la manera de “compensar” suposats dèficits en la L2.

Els programes més importants són el model transicional i el model unil·letrat. Ambdós són variants que tenen com a objectiu conèixer la llengua majoritària, sense que en els seus objectius es tingui en compte preservar la pròpia llengua. Una variant d'aquest model són els programes de manteniment, els quals, a més de possibilitar el coneixement d'una L2, pretenen desenvolupar la competència lingüística de la L1 dels escolars. Aquests models adopten dues formes: bilingüisme parcial i bilingüisme total. En els models de bilingüisme total, es té en compte el desenvolupament complet de la competència lingüística dels escolars en L1 i L2, sense restringir-ne cap ús, mentre que en els models de bilingüisme parcial es limita l'ús de la L1 a les àrees del currículum relacionades amb l'herència etnolingüística i cultural dels escolars.

4. La diferència entre bilingüisme additiu i bilingüisme subtractiu consisteix en l'impacte diferent que té el bilingüisme en els primers anys en el desenvolupament cognitiu i en el rendiment acadèmic dels escolars bilingües. Concretament, el bilingüisme additiu es refereix a un tipus de bilingüisme els efectes del qual són positius, en el sentit que catalitzen el desenvolupament cognitiu, mentre que el bilingüisme subtractiu té implicacions negatives per al desenvolupament cognitiu dels bilingües.

La diferència entre ambdós tipus de bilingüisme rau en les condicions en què les persones accedeixen al coneixement d'una L2. Així, quan hi ha actituds positives envers la L2 i la L1, l'adquisició d'una nova llengua pot tenir avantatges per al desenvolupament de les persones. Per contra, quan l'adquisició d'una nova llengua és vista com una amenaça per al man-

teniment de la pròpia llengua i cultura (és a dir, quan hi ha actituds negatives envers la L2), el bilingüisme pot implicar desavantatges per a les persones.

Per això, les condicions en què s'adquireix una nova llengua esdevenen decisives perquè el bilingüisme no tingui efectes negatius en el desenvolupament de les persones. Per tal que el bilingüisme signifiqui una experiència enriquidora cal que es mantingui un enorme respecte envers la pròpia llengua i que es fomentin actituds positives envers la segona llengua. Si no es fa així, l'adquisició d'una nova llengua pot sentir-se com una amenaça per al manteniment de la pròpia identitat i, en conseqüència, implicar aspectes negatius, ja que difícilment amb aquests sentiments es pot aprendre la nova llengua; i com que en l'ensenyament bilingüe aquesta llengua s'utilitza com a vehicular de continguts, el bilingüe presentarà mancances importants.

5. La hipòtesi d'interdependència lingüística proclama que el desenvolupament de les llengües del bilingüe és interdependent. Això vol dir que hi ha una competència subjacent comuna —relativa al domini de les habilitats implicades en l'ús del llenguatge— que es desenvolupa a partir del domini d'una llengua determinada. Dit d'altra manera, la hipòtesi afirma que hi ha unes habilitats implicades en l'ús del llenguatge que no depenen de llengües determinades, sinó que formen part de l'ús del llenguatge com a capacitat exclusivament humana i que es manifesta en l'ús de llengües concretes.

En conseqüència, tal competència subjacent comuna es pot desenvolupar a partir de qualsevol llengua i no és exclusiva d'una llengua determinada. A més, en la mesura que el subjecte desenvolupa aquesta competència a partir d'una llengua determinada, no li cal tornar-ho a fer quan s'enfronta a una nova llengua, sinó que hi transfereix les habilitats ja desenvolupades.

Aquest model difereix notablement de les concepcions que afirmaven el desenvolupament independent de les llengües que formaven part de la conducta lingüística dels bilingües. Si el desenvolupament de les llengües és interdependent, de manera que les habilitats que es desenvolupen en una llengua es poden transferir a l'altra si hom s'hi exposa adequadament, el bilingüisme en els primers anys no hauria d'implicar conseqüències negatives, sempre que el bilingüe desenvolupi el coneixement d'una de les dues llengües i mantingui una adequada exposició a l'altra.

6. La hipòtesi d'interdependència lingüística té importants conseqüències en el disseny de l'educació bilingüe. En primer lloc, posa fi a la polèmica sobre si cal que la llengua familiar predomini en els primers anys d'escolaritat. Des d'aquesta hipòtesi, la qüestió no fa referència a la importància de la llengua familiar en si mateixa com a única llengua que pot garantir el desenvolupament de competència lingüística. Per contra, aquest desenvolupament pot fer-se des de qualsevol llengua. En segon lloc, assenyala la importància de desenvolupar coneixement lingüístic en relació a la llengua que s'utilitza com a vehicular dels coneixements en l'ensenyament bilingüe. La competència lingüística subjacent comuna no creix de la mateixa manera que creixen les ales als ocells, sinó que la competència, resultat d'aprendre l'ús d'una llengua determinada, es desenvolupa en la mesura que els escolars aprenen una llengua. Si els escolars tenen una llengua d'ensenyament diferent de la seva i a partir d'ella no desenvolupen competència lingüística subjacent comuna, com que la seva llengua no té presència en el context escolar i només a partir de les relacions informals, no aprenen tots els usos del llenguatge i la seva competència lingüística queda limitada. En tercer lloc, aquesta hipòtesi assenyala que és important de tractar de manera delicada la llengua pròpia dels escolars que participen en programes d'educació bilingüe. La raó no és que la llengua familiar sigui una llengua privilegiada per a desenvolupar competència lingüística com proclamaven els psicòlegs i pedagogs de començaments de segle, sinó que és l'única manera de mantenir actituds positives envers els programes bilingües i garantir, en conseqüència, l'aprenentatge de la L2.

Aquests aspectes implicaven que en el disseny de programes d'educació bilingüe cal tenir en compte els aspectes sociolingüístics —motivacionals i actitudinals— per a garantir el desenvolupament complet de les capacitats dels escolars. Si l'adquisició d'una nova llengua és vista com un enriquiment personal (és a dir, hi ha actituds positives tant envers la L2 com envers la L1), el programa més adequat és un programa de canvi de llengua llar-escola, ja que en aquest cas probablement hi hagi les condicions perquè els escolars promoguin coneixement de la L2 i, en la mesura que estan exposats, des d'actituds positives, a la pròpia llengua en el context familiar i social, poden transferir-li les habilitats que desenvolupen en relació a la L2 en el context escolar. Per contra, quan no hi hagi aquestes condicions, és important que l'aproximació a la L2 es faci a partir de la revalorització de la L1 dels escolars, tant per a garantir actituds positives vers la L2 com per a augmentar l'autoestima pel que fa a la L1.

7. Tant els programes d'immersió lingüística com els programes de submersió lingüística són programes de canvi de llengua llar-escola. No obstant això, els primers destaquen per la seva virtuositat per a desenvolupar capacitats en els escolars, mentre que els segons poden

implicar mancances importants en els escolars. La distinció entre tots dos rau en les distintes condicions en què es produeix el canvi de llengua llar-escola i en la pràctica educativa que se'n deriva.

Els programes d'immersió lingüística responen a la voluntarietat de les famílies (és a dir, hi ha actituds positives envers un programa de canvi de llengua llar-escola), tenen professorat bilingüe (és a dir, professors que utilitzen la L2, però que coneixen la llengua pròpia del nen) i, a més, a l'aula tots els escolars parteixen de la mateixa situació: desconeixen la L2, la qual cosa vol dir que el professorat s'esforça per contextualitzar les seves conductes i possibilitar, des de l'inici del programa, la comprensió de la L2.

Per contra, en els programes de submersió lingüística no acostuma a haver-hi voluntarietat (per exemple, els nens magribins a Catalunya no tenen cap possibilitat d'escolaritzar-se en la seva pròpia llengua, sinó que estan obligats a fer-ho en català o en castellà), el professorat no és tampoc bilingüe (és a dir, no coneix la llengua pròpia del nen) i, a més a més, els escolars s'integren en aules en què una bona part dels nens tenen un cert coneixement de la llengua que s'utilitza com a vehicular de continguts, cosa que significa que no frueixen dels avantatges de la contextualització de l'ús del llenguatge implicada en els programes d'immersió lingüística.

Certament, moltes vegades en el context escolar les condicions ressenyades apareixen mesclades i és difícil de catalogar si un programa és d'immersió o de submersió lingüística. Per exemple, en algunes zones de Catalunya, a les aules hi ha una majoria de nens de llengua familiar catalana i una petita minoria d'escolars de llengua familiar castellana. En aquest cas, si l'ensenyament es fa en català, probablement s'acompliran dues de les condicions dels programes d'immersió lingüística (voluntarietat i professorat bilingüe), però no la tercera (que tots parteixin de la mateixa situació en relació al coneixement de la L2). Igualment, en el cas d'un nen magribí escolaritzat en un programa d'immersió al català poden haver-hi dues condicions (voluntarietat i partir d'una mateixa situació respecte del coneixement de català que els seus companys), però pot mancar-hi la condició del professorat bilingüe. Per això és important d'analitzar concretament cada programa d'educació bilingüe segons les característiques dels escolars i desenvolupar les estratègies adequades perquè tots, amb independència de les condicions inicials del programa, desenvolupin les habilitats lingüístiques necessàries per a seguir les activitats d'ensenyament-aprenentatge.

8. Els factors més importants que garanteixen l'èxit dels programes d'immersió lingüística impliquen actituds positives al començament i al llarg del programa. Si aquestes actituds no hi són, és molt difícil que els escolars dominin la segona llengua, que és la que, al capdavall, han d'emprar en les activitats d'ensenyament i aprenentatge. Per tant, la primera condició es relaciona amb l'existència d'actituds positives al començament del programa i implica la voluntarietat a assistir-hi. És a dir, en la mesura que hi ha la possibilitat de rebre el primer ensenyament en la pròpia llengua, la família accepta que el seu fill s'escolaritzi en una llengua diferent de la seva. La segona condició concerneix el manteniment d'aquestes actituds en el decurs del programa, la qual cosa vol dir que l'escolars vagi donant sentit a les activitats que fa i la llengua que les vehicula. Per tal d'aconseguir-ho, és important que la pràctica educativa se centri en els aspectes de comprensió de la segona llengua i que no es forci mai els escolars a canviar de llengua. Igualment és molt important que els intercanvis professor-alumne no s'interrompin pel fet que tots dos fan servir llengües diferents. Això vol dir que el professorat dels programes d'immersió lingüística ha de conèixer la llengua del nen. Alhora els professors han de fer servir sempre la L2, ja que altrament no es creen contextos d'ús perquè emergeixi la producció en L2. Per acabar, és important que la majoria dels escolars de l'aula parteixin del desconeixement de la L2, ja que si no el professor "perd" el seu interlocutor i en surten beneficiats només els escolars la llengua dels quals coincideix amb la llengua del professor.

9. Els programes d'immersió lingüística són programes d'educació bilingüe que accentuen l'aprenentatge de la L2 durant els primers anys de l'escolaritat, però que tenen l'objectiu de possibilitar tant el desenvolupament de la L2 com de la L1. Per això hi ha dues raons perquè la llengua familiar del nen rebi un tracte delicat al llarg del programa: la primera, perquè bons coneixements de la L1, tal com prediu la hipòtesi d'interdependència lingüística, es converteixen en bons coneixements de la L2 i, la segona, perquè és l'única manera de garantir actituds positives per part dels escolars envers el programa i, per tant, envers la L2. Els programes d'immersió lingüística no pretenen un canvi de llengua del nen o d'identitat, sinó possibilitar-los un context d'aprenentatge lingüístic en què puguin desenvolupar capacitats relatives a l'ús de la llengua que no poden aprendre en el seu medi familiar i social.



## Glossari

**Bilingüisme additiu:** tipus de bilingüisme individual que implica avantatges acadèmics i cognitius.

**Bilingüisme subtractiu:** tipus de bilingüisme individual que implica desavantatges acadèmics i cognitius.

**Educació bilingüe:** programa educatiu que fa servir dues llengües per a l'ensenyament dels continguts del currículum.

**Hipòtesi d'interdependència lingüística:** hipòtesi que prediu el desenvolupament de les llengües que domina el bilingüe.

**Hipòtesi del llindar:** hipòtesi que prediu dos nivells de competència bilingüe: un de mínim i un de màxim, de manera que, si no s'arriba al mínim, el bilingüisme té implicacions negatives per al desenvolupament, i si s'arriba al màxim, el bilingüisme en té de positives.

**Programa d'immersió lingüística:** programa d'educació bilingüe que utilitza un canvi de llengua llar-escola de manera que l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura es fa en la segona llengua.

**Programa de manteniment de la llengua familiar:** Programa d'educació bilingüe que utilitza la llengua pròpia del nen per a ensenyar de llegir i escriure.

**Programa de submersió lingüística:** programa educatiu que implica un canvi de llengua llar-escola, però que no reuneix les condicions dels programes d'immersió lingüística.

**Semilingüisme:** característica de les persones bilingües la competència lingüística de les quals no arriba al llindar mínim.

## Bibliografia

### Bibliografia bàsica

**Arnau, J.; Comet, M.C.; Serra, J.M.; Vila, I.** (1992). *La educación bilingüe*. Barcelona: ICE/Horsori.

El llibre consta de quatre capítols en els quals es desenvolupen diferents aspectes relacionats tant amb l'organització de l'educació bilingüe com amb la pràctica educativa. En el primer capítol es desenvolupen els aspectes psicopedagògics més rellevants en l'àmbit de l'ensenyament bilingüe i els diferents models que poden adoptar. En el segon es repassa l'educació bilingüe a l'Estat espanyol i es posa un èmfasi especial en els aspectes legislatius i organitzatius, i també en els resultats. El tercer capítol està dedicat a les condicions psicopedagògiques i a la pràctica educativa en els programes d'immersió lingüística. En el quart capítol, s'expliquen un conjunt de recursos per a la pràctica educativa en l'educació bilingüe.

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

És un llibre que repassa exhaustivament tots els aspectes implicats en l'educació bilingüe. Comença mostrant les característiques de les persones bilingües i de les societats en les quals conviuen persones amb llengües familiars diferents. Des d'aquesta perspectiva, analitza el desenvolupament dels programes d'educació bilingüe i en discuteix els aspectes més rellevants: lloc de la llengua familiar, la seqüenciació de les llengües al llarg del currículum, l'organització i el funcionament escolar, etc. Finalment, repassa les investigacions fetes sobre l'educació bilingüe i els seus resultats.

**Vila, I.** (1985). *Reflexions sobre l'educació bilingüe: llengua de la llar versus llengua d'instrucció*. Barcelona: SEDEC.

En aquest fascicle es discuteixen les polèmiques més importants sobre l'educació bilingüe, posant un èmfasi especial en els resultats obtinguts en l'avaluació dels programes de manteniment de la llengua familiar i els programes d'immersió lingüística. Es parla de les concepcions psicolingüístiques més importants i es desenvolupa amb detall la hipòtesi d'interdependència lingüística i la hipòtesi del llindar. També es posa una atenció especial en les característiques i els factors dels programes d'immersió lingüística, com també les implicacions que té per a la pràctica educativa.

## Bibliografia complementària

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

**Cummins, J.** (1982). "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students". *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pàg. 3-49). Los Angeles: California State University.

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

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

**Skutnabb-Kangas, T.** (1981). *Bilingualism or Not. The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.

**Skutnabb-Kangas, T.; Toukoma, P.** (1976). *Teaching Migrants Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family*. Hèlsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.

**Toukoma, P.; Skutnabb-Kangas, T.** (1977). *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Preschool Age and Children in the Lower Level of Comprehensive School*. Research Reports 26. Tampere: University of Tampere.