



# **Bases teòriques del Programa d'Immersion Lingüística del Servei d'Ensenyament del Català. 2004**

## **Dossier 0**

### **El Programa d'Immersion Lingüística**

El programa d'immersion és un model d'educació bilingüe que s'inscriu en els anomenats models d'enriquiment (Fishman, 1976) i es correspon amb els programes de bilingüisme total. Sens dubte, la seva característica més notable és la confereix el fet que estan especialment dissenyats no solament per a una minoria lingüística sinó per al conjunt de la comunitat. Són, per tant, uns models d'ensenyament en la segona llengua (L2) adreçats nens i a nenes de llengua i cultura majoritària.

La primera experiència d'immersion s'inicià al Canadà el 1965 a l'escola Saint Lambert. Sorgí com a resposta a uns esdeveniments sociopolítics determinats i es va dissenyar per donar resposta a les necessitats d'un grup específic de nens i nenes de la província del Quebec. El 1963, els pares d'aquesta escola estaven preocupats després d'haver constatat que els seus fills i filles en acabar l'escola tenien greus llacunes de francès que els impediien comunicar-se amb eficàcia en aquesta llengua fora de l'escola, i consideraven que aquest fet els comportava un greu impediment de cara a trobar feina o respondre a les demandes socials del Quebec del futur (Lambert i Tucker, 1972). Dos anys després, el setembre de 1965, es realitzà en aquesta escola la primera classe experimental d'immersion al francès.

El disseny, que avui es coneix com a Programa d'Immersion Total Primerenca, consistia a escolaritzar nens i nenes de llengua familiar anglesa (llengua majoritària) en una segona llengua, el francès, de manera que durant els tres primers cursos l'única llengua d'instrucció de l'escola fos la segona llengua per als seus alumnes. Posteriorment, en cursos successius s'introduïa l'anglès, primerament com a assignatura i, gradualment s'anava augmentant la presència d'aquesta llengua en el currículum escolar fins arribar a assolir el 60% del currículum. Així, pel seu plantejament, el programa d'immersion realitzat a l'escola Saint Lambert suposava un canvi de llengua de la llar a l'escola. És a dir, els alumnes escolaritzats tenien com a llengua vehicular de continguts a l'escola una llengua diferent de la llengua que empraven habitualment per relacionar-se a casa amb els seus familiars.

Els bons resultats aconseguits en l'avaluació del programa (Lambert i Tucker, 1972) palesaren que s'havien assolit els objectius que s'havien marcat i demostraren, en definitiva, que l'ensenyament des de l'inici de l'escolaritat en una segona llengua no representava cap impediment per a aquests alumnes en relació al seu èxit acadèmic.



Actualment, els programes d'immersió són una realitat freqüent a molts països, entre els quals es troba Catalunya. No hi ha dubte que en la ràpida extensió d'aquests programes en les dècades anteriors hi té molt a veure l'experiència de l'escola Saint Lambert, la qual va ésser des d'un principi objecte d'un seguiment i avaluació sistemàtica, amb nombroses investigacions i publicacions que n'han difós els resultats i que, probablement, l'han convertida en l'experiència d'educació bilingüe més ben documentada de la història.

### **Característiques i tipus de programes d'immersió**

Els programes d'immersió han crescut de forma considerable arreu del planeta i, conseqüentment, han anat prenent una gran varietat de formes en funció de la diversitat de contextos, situacions, objectius i realitats sociolingüístiques en les quals s'han realitzat. Els trets comuns que els caracteritzen, els defineixen i alhora els diferencien d'altres models d'educació bilingüe són els següents:

1. El programa d'immersió és un model pedagògic d'ensenyament en la L2 adreçat als alumnes de llengua i cultura majoritària que respon a una situació sociolingüística determinada i a un objectiu lingüístic concret: adquirir competència comunicativa en dues llengües sense que l'aprenentatge d'una de les dues comporti una pèrdua de capacitat comunicativa en l'altra.
2. Desconeixement inicial de la llengua de l'escola per part dels alumnes. La llengua de l'escola és una llengua diferent de la que es parla a casa. La introducció de la nova llengua es fa des del primer dia de l'escolaritat i esdevé també la llengua en la qual s'inicia l'ensenyament-aprenentatge de la lectura i l'escriptura.
3. Participació voluntària dels pares. És a dir, els pares que escolaritzen en aquest tipus de programes els seus fills ho fan plenament d'acord amb el projecte educatiu que es realitza a l'escola i de forma voluntària. En la mesura que aquest objectiu s'acompleix, la implicació dels pares garanteix, com a mínim a l'inici del programa, unes actituds positives cap a les llengües presents a l'escola que repercutiran favorablement en l'èxit del programa.
4. Els programes d'immersió compten amb professorat bilingüe. El professorat en aquests programes coneix la llengua dels alumnes i garanteix d'aquesta manera que la comunicació es produeixi des del primer dia a l'aula. Aquest plantejament també suposa un enorme respecte per la llengua de l'alumne perquè, en la mesura que el mestre l'entén, tot i que sempre utilitza la llengua de l'escola a l'aula, pot recollir les aportacions fetes pels alumnes en la seva primera llengua i servir-se'n en determinats moments com un puntal bàsic per satisfer les seves necessitats comunicatives..
5. Els programes d'immersió parteixen d'una concepció instrumental de l'ensenyament de la llengua i, per això mateix, proposen que la mesura més efectiva per aprendre una llengua és fer-hi coses. Per aquest motiu la llengua en aquests programes esdevé des del començament la llengua vehicular de les activitats d'ensenyament-aprenentatge a les aules. Aquests programes aborden l'adquisició del llenguatge des d'una perspectiva comunicativa en la qual predomina la negociació dels significats i continguts de les interaccions que es produeixen entre l'adult i l'infant. Els tutors i les tutores centren des d'un començament els seus esforços en el treball de la comprensió i l'expressió oral a partir d'activitats lúdiques i



engrescadores, amb un llenguatge molt contextualitzat, en les quals l'objectiu principal no és únicament que els alumnes s'expressin en la segona llengua sinó que, a més, desitgin fer-ho i participar-hi. Són activitats plantejades perquè possibilitin el domini de la llengua oral i animin els alumnes a fer-ne ús, afavorint d'aquesta manera la descoberta per part de l'alumne del valor instrumental que té el llenguatge.

6. Aquesta pràctica implica que mai no es força l'alumne a expressar-se en la segona llengua, sinó que sempre se li permet d'elegir la llengua a utilitzar en els seus intercanvis lingüístics que, com es pot preveure, a l'inici solen ser pràcticament sempre en la primera llengua. Les raons per les quals aconsellen aquest tipus de pràctica educativa són en primer lloc perquè en una certa mesura la comprensió sempre precedeix l'expressió i, en segon lloc, perquè resulta difícil pensar a promoure actituds positives en relació amb la llengua de l'escola des d'una pràctica educativa que negui la pròpia llengua.

7. En aquests programes, el tractament pedagògic a través del qual aquests nens i nenes accedeixen a la segona llengua mai no ha de consistir únicament en una exposició de forma intensiva a una segona llengua sinó que, ha d'esdevenir indefugiblement un plantejament i una metodologia especial i adequada al propòsit que es pretén aconseguir.

### **Modalitats d'immersió**

Quan hom parla de programes d'immersió habitualment se sol referir al programa d'immersió total primerenca, el més estès i conegut arreu. Però hi ha altres tipus d'immersió. La majoria d'aquestes alternatives difereixen del model d'immersió total primerenca respecte al nivell fins el qual la segona llengua és emprada com a principal mitjà d'instrucció i el moment en el qual s'inicia la immersió en la L2 (primerenca, retardada, tardana). També hi ha distincions amb relació a la quantitat d'instrucció promoguda en la segona llengua i/o al nombre d'anys en els quals la segona llengua és el principal mitjà d'instrucció. Abans d'exposar les més conegudes, però, convé posar de relleu que dintre de cada modalitat hi ha tantes variacions possibles com programes s'apliquen, la qual cosa fa que difícilment trobem dos programes d'immersió idèntics (en realitat, més que un inconvenient, aquest fet és a priori un fenomen desitjable).

#### *1. Immersió primerenca (total i parcial)*

La immersió primerenca total és la que es va desenvolupar a l'escola Saint Lambert. En aquesta modalitat, la major part de la instrucció durant els tres o quatre primers cursos es fa en la segona llengua. La L1 s'introdueix en el segon o tercer grau durant un 20% del temps d'instrucció i augmenta progressivament fins arribar a equiparar-se en moltes ocasions a la L2 en temps d'instrucció (encara que, de vegades fins i tot pot arribar a sobrepassar-la i situar-se al voltant del 60% en el cinquè o sisè grau). La llengua en la qual s'inicia el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura és la L2 i, posteriorment, normalment en el tercer grau de primària, s'introdueix l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en la L1.

La immersió primerenca parcial difereix respecte de la total en el fet que l'ensenyament en la L2 no és tan intens durant els primers graus. Després, la fórmula més comuna és la de repartir proporcionalment al 50% el temps d'instrucció en la L2 i la L1. L'ensenyament-aprenentatge de la lectura i l'escriptura habitualment es simultanieja en les dues llengües a partir del primer grau de primària.



### *2. Immersió retardada*

El principal tret d'aquest model és que posposa l'ús de la segona llengua com a principal mitjà d'instrucció fins al quart o al cinquè grau de primària. En aquest model es comença l'ensenyament en la L1 i, en els graus que precedeixen pròpiament la immersió, es contempla l'ensenyament de la L2 al voltant de 30 minuts diaris. Tot seguit, s'inicia durant un o dos cursos (quart i/o cinquè grau) un programa d'immersió total en la L2 i es continua, fins al final de la primària, amb un programa d'immersió parcial. En aquesta aproximació, s'aprèn a llegir i a escriure primer en la L1 i després en la L2. Aquesta modalitat d'immersió és anomenada també immersió mitjana.

### *3. Immersió tardana*

En aquest model s'introdueix durant un o dos cursos l'ús intensiu de la segona llengua com a principal mitjà d'instrucció a partir del darrer grau de primària o primer de secundària i sol anar seguit d'un programa d'immersió parcial (repartiment proporcional entre les dues llengües del temps d'instrucció). Aquest model contempla, des de l'inici, l'ensenyament de la L2 com a assignatura.

### *4. Doble immersió*

Aquest model es diferencia dels altres pel nombre de llengües que s'hi introdueixen i es caracteritza per dur a terme la immersió en dues L2 des de l'inici de l'escolaritat. El referent més clar d'aquesta modalitat són els programes d'immersió a les escoles Jueves de Montréal. La majoria d'alumnes són anglòfons i s'immergeixen al francès i a l'hebreu. En aquesta modalitat habitualment s'introdueixen des del començament les dues L2 al 50% del temps d'instrucció i, posteriorment, en els darrers graus s'hi introdueix la L1.

## **Valoració dels resultats de la immersió**

Com diu Arnau (1992), probablement no trobem en la història cap altra experiència educativa més avaluada que aquesta. La majoria d'estudis que s'han dut a terme han avaluat el coneixement de les dues llengües presents en el programa, el rendiment acadèmic i les actituds dels alumnes escolaritzats en aquestes llengües. Aquestes investigacions són normalment de caire quantitatiu, a partir de proves estandarditzades i es basen en el disseny clàssic de comparació entre grups. Això no obstant, aquesta experiència educativa també ha generat un nombre important d'investigació bàsica. En aquesta altra línia d'investigació, l'objectiu s'ha centrat majoritàriament en l'estudi d'estratègies d'ensenyament i aprenentatge de la L2 i l'adquisició i desenvolupament de la L2 i la L1 en aquests contextos. Nosaltres, però, ens centrarem únicament en els primers. Així, Genesee (1987), citat per Arnau (1992: 32), després de fer un repàs de les avaluacions que s'han realitzat principalment en el context canadenc arriba a les següents conclusions:

a) En totes les modalitats d'immersió els alumnes que realitzen el programa d'immersió assolixen els mateixos resultats en rendiment acadèmic en matemàtiques i ciència que els alumnes anglòfons que segueixen el programa regular en L1 i els alumnes francòfons que segueixen també el programa regular en francès (cal dir que, en els dos darrers grups



control, seguir el programa regular en la seva llengua materna implica també l'ensenyament de la L2 com a assignatura des de parvulari).

b) En totes les modalitats d'immersió els alumnes escolaritzats en aquests programes obtenen els mateixos resultats en la L1 que els escolars anglòfons del grup control. En al modalitat d'immersió total primerenca, a primer i segon grau de primària, els alumnes que s'hi escolaritzen tenen en la seva L1 un domini inferior a nivell escrit, tot i que es constata posteriorment que aquests alumnes realitzen un ràpid progrés que fa que, després d'haver iniciat l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en la seva L1, al cap d'un any se situïn al mateix nivell que els seus companys anglòfons. Aquests resultats confirmen la hipòtesi d'interdependència lingüística de Cummins (1979) en el sentit que les habilitats desenvolupades en relació al domini i ús de la L2 es transfereixen a la L1. També s'evidencia que aquest procés de transferència no es produeix de la mateixa manera en tots els programes i que depèn també de les característiques de les llengües vehiculars de continguts en el programa.

c) Fins ara, no hi ha evidència que el temps d'instrucció en la L1 (superior en la modalitat d'immersió tardana que en la primerenca) millori la competència en la L1 dels alumnes; s'ha demostrat, això sí, que en pot retardar la competència en la L2, i el seu grau d'aprenentatge és inversament proporcional a aquesta: com més temps d'instrucció dedica el programa a la L1, major és el retard en la L2.

d) Els resultats en la L2, en qualsevol de les modalitats d'immersió, senyalen que els alumnes d'immersió són inferiors als alumnes francòfons del grup control, però superiors als seus companys anglòfons escolaritzats en un programa regular en la L1. Aquests alumnes puntuen de la mateixa manera que els francòfons del grup control en les proves de comprensió lectora, però assoleixen nivells més baixos en les proves d'expressió oral i escrita.

e) Malgrat que els resultats de les avaluacions no són del tot uniformes, sembla que la modalitat d'immersió total primerenca és més efectiva en promoure un major domini en la L2 que les modalitats d'immersió retardada i tardana (Cziko, Holobow, Lambert i Tucker, 1977; Genesee, Holobow, Lambert i Chartrand, 1989). Sembla que el temps d'instrucció en la L2 és un bon predictor en el domini d'aquesta llengua, tot i que alguns estudis han demostrat que els escolars més grans que segueixen programes d'immersió retardada o tardana els cal menys temps que els alumnes més joves per aprendre la L2, ja que posseeixen habilitats cognitives més desenvolupades (Genesee, 1981; Holobow, Chartrand i Lambert, 1985).

f) Els diferents programes, sigui quina sigui la modalitat que adoptin, difereixen en el grau en què estimulen el desenvolupament en la L2. Així, encara que s'ha treballat poc en aquest àmbit, sembla que les característiques interactives (enteses com la possibilitat que tenen els alumnes de participar activament tant a nivell oral com escrit en les diverses activitats d'ensenyament-aprenentatge que es realitzen en aquestes aules, etc.) del programa poden esdevenir un factor tan important en l'explicació del resultat com el temps d'exposició en la L2.



g) Els resultats dels programes d'immersió adreçats a alumnes amb capacitats intel·lectuals normals i superiors pertanyents a famílies amb un nivell sociocultural alt i mig-alt sembla que es confirmen en alumnes de característiques diferents: escolars de classe social baixa i nivells intel·lectuals inferiors als normals (Genesee, 1984) i alumnes amb dificultats de llenguatge (Bruck, 1984).

h) Els estudis sobre les actituds mostren que els alumnes escolaritzats en un programa d'immersió no experimenten una pèrdua d'identitat ètnica respecte al seu grup lingüístic i cultural d'origen i mostren, a més, actituds més positives que els anglòfons del grup control respecte el membres de l'altra grup lingüístic i cultural.

i) Els alumnes immergits empren més la L2 que els seus homòlegs anglòfons del grup control en les relacions interpersonals a l'escola. L'ús de la L2 en aquest context depèn, però, del grau en què els professors el promouen i del grau en què s'estableixen unes normes sociolingüístiques d'ús que comparteixen els que ensenyen en ambdues llengües. L'ús de la L2 a fora del context escolar ha estat definit com a reactiu ja que, en línies generals, els alumnes d'immersió responen en la L2 només quan cal fer-ho, però la utilitzen poc en altres àmbits.

j) Això no obstant, les avaluacions sobre el rendiment escolar dels alumnes en els programes d'immersió han rebut diverses crítiques. La majoria d'aquestes es refereixen a la mateixa naturalesa de l'avaluació (utilitzen sovint proves estandarditzades que no mesuren la naturalesa qualitativa del coneixement i les habilitats lingüístiques), però, d'altres, fan referència també als criteris de comparació, els quals són posats en dubte perquè s'atribueix un component motivacional superior en els alumnes d'immersió pel fet mateix de participar en el programa respecte dels altres grups control (anglès i francès).

## **El Programa d'Immersion Lingüística a Catalunya**

L'elecció a Catalunya per part de l'administració del model d'immersió pressuposa organitzar el sistema educatiu de manera que possibiliti que tots els nens i les nens en el nostre context sociolingüístic assoleixin el domini d'una o més llengües, a les quals no tenen accés en el seu medi social i/o familiar. La immersió lingüística quedà definitivament regulada el 1983 amb Llei de Normalització Lingüística, el Decret del 30 d'agost i l'Ordre del 8 de setembre del mateix any. Això no obstant, no fou fins el curs 1984-1985, en el qual el Servei d'Ensenyament del Català inicià els Plans Intensius de Normalització Lingüística, quan els programes d'immersió començaren a estendre's de forma generalitzada. En aquest sentit, si bé és inqüestionable que les actituds favorables dels ensenyants i de gran part de la societat ajudaren a iniciar i consolidar aquests tipus de programes, no ho és menys que quedaven encara moltes altres zones en les quals el procés de normalització lingüística a l'ensenyament no havia arribat.

Els programes d'aquests tipus desenvolupats al Canadà han estat un referent clar a l'hora de plantejar quin podia ésser el model d'educació bilingüe més adient en la nostra realitat sociolingüística. No cal dir que en aquesta experiència s'afegia, d'una banda, un cert paral·lisme entre la realitat sociolingüística del Canadà francès i la de Catalunya i, de



l'altra, una certa coincidència també en els objectius de convertir una llengua minoritària en la llengua principal de l'ensenyament. El model canadenc, avalat ràpidament per uns resultats cada cop més nombrosos i fiables, contribuï notablement a la presa de consciència que era realment possible l'adquisició d'una segona llengua mitjançant el seu ús com a llengua vehicular de continguts a l'escola. Aquest aspecte, que avui ens pot semblar obvi, ajudà a dissipar els dubtes que podia generar un plantejament d'aquest tipus quan la pedagogia catalana havia sostingut amb rotunditat fins a aquell moment la conveniència d'emprar la llengua materna a l'ensenyament.

Això no obstant, les característiques d'aquests programes, tal i com s'han desenvolupat en el nostre context, mantenen alguns trets diferencials respecte dels programes del Canadà. Seguidament intentarem descriure els trets que tenen en comú els programes d'immersió que s'han anat desenvolupant a Catalunya, tot explicant també els canvis que s'han produït en els darrers programes, alguns dels quals, com veurem, presenten actualment vertaders trets distintius.

#### *El disseny del programa.*

La modalitat d'immersió que s'ha desenvolupat a Catalunya és la d'immersió total primerenca. Immersió primerenca perquè els alumnes s'immergeixen en la segona llengua des l'inici de l'escolaritat i, en resum, perquè durant els primers cursos el temps d'instrucció en la nova llengua sigui el 100%. Ara bé, mentre que al Canadà els programes d'immersió s'estenen entre els 5 i els 17 anys, el programa d'immersió a Catalunya, tot i que ha tingut diferents definicions des del seu inici, abasta oficialment des dels 3 anys fins als 8 anys (el moment en el qual, habitualment, els alumnes ja han après a llegir i escriure). La restricció oficial en la duració del programa fins al segon grau de l'Educació Primària, però, no ha impedit que el mateix Servei d'Ensenyament del Català mantingués a mesura que s'anaven desenvolupant aquests programes seminaris de formació i recursos per a la resta de l'Educació Primària i Secundària Obligatoria.

En segon lloc, pel que fa al temps d'instrucció en la segona llengua, també hi trobem diferències. Així, mentre que al Canadà aquests programes inclouen ja des del principi una hora diària d'instrucció en la llengua dels alumnes, a Catalunya aquest supòsit es realitza en molt poques ocasions.

La sensible diferència entre els programes canadencs i els que es realitzen a Catalunya en relació a la duració del programa i al percentatge i intensitat del temps d'instrucció en la segona llengua fa que, com a mínim, ens adonem de les dificultats que de vegades s'estableixen quan es comparen els resultats de l'educació bilingüe ja que, com es pot constatar, sovint s'equiparen a nivell conceptual experiències relativament semblants, tot i que mantenen notables diferències entre elles.

Per regla general, el programa d'immersió que s'ha anat desenvolupant a Catalunya contempla dos moments diferents:

a) Un primer període que comprèn des de parvulari fins al quart curs de l'Educació Primària. Durant aquest període hi ha una exposició intensiva al català, llengua que representa pràcticament la totalitat del temps d'instrucció, i una exposició limitada a la llengua castellana corresponent a les hores que s'han de fer en el seu ensenyament. Els



objectius en relació amb les llengües són, d'una banda, pel que fa al català, treballar-ne durant el tres primers anys els usos informals a nivell oral per passar posteriorment a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura i, pel que fa referència al castellà, el tractament instrumental d'alguns usos orals. En el tercer curs de l'Educació Primària s'introdueix també l'ensenyament-aprenentatge de la primera llengua estrangera.

b) Un segon període, a partir del 5 curs de l'Educació Primària, moment en el qual es considera que els alumnes ja han adquirit un domini suficient de la nova llengua per utilitzar-la normalment en tots els aprenentatges. En aquest període es continua la sistematització de la seva llengua habitual (en el nostre cas, la llengua castellana) i l'ensenyament-aprenentatge de la primera llengua estrangera.

No cal dir que, aquesta proposta, tal i com l'hem exposada, no deixa d'ésser orientativa i, per tant, mai no s'hauria d'entendre com a prescriptiva per a tots els centres que realitzen un programa d'immersió. De fet, si es vol plantejar i desenvolupar un programa d'immersió, cal que cada escola iniciï un procés de reflexió que li permeti d'ajustar a partir d'aquest model orientatiu la concreció del programa, tot adaptant-lo a les seves necessitats, objectius i característiques. En el nostre context, l'instrument que ens permet concretar aquest aspecte s'anomena Projecte Lingüístic de Centre i s'integra en el Projecte Educatiu de Centre. El projecte lingüístic de centre ha de partir necessàriament de la realitat actual i de les possibilitats i mitjans amb què compta l'escola per poder portar-lo a terme amb garanties. Així, inicialment, caldrà d'una banda que l'escola faci una anàlisi del grau de coneixement de les llengües i de l'ús que se'n fa per part dels alumnes, els professors i els pares, així com de la presència d'aquestes llengües a l'entorn social de l'escola. D'una altra, caldrà també que analitzi els indicadors bàsics que permetin de fer una diagnosi de l'estat de la qüestió, tant a nivell docent com organitzatiu (per exemple, el nombre d'hores de docència, àrees en les quals són vehiculars, el grau d'aprofitament dels recursos lingüístics del centre, el grau d'organització dels equips docents per coordinar aspectes metodològics, etc.). Un cop feta l'anàlisi, cal que l'escola prengui decisions al voltant de cada un d'aquests aspectes, de manera que es puguin determinar els objectius assolibles a curt, mitjà i llarg termini, tant a nivell docent com organitzatiu, i establir-hi un ordre de prioritats.

#### *El nivell sociocultural de les famílies*

Un dels aspectes clarament diferents respecte dels programes que canadencs fa referència al nivell sociocultural dels alumnes. Al Canadà, els alumnes dels programes d'immersió provenen majoritàriament de famílies i ambients socioculturals mitjans-altos o privilegiats (llevat d'aquells que provenen de la immigració, que hi són obligats a seguir aquests programes). En canvi, a Catalunya, una gran majoria d'escoles que realitzen programes d'immersió es troben a zones les característiques de les quals difereixen notablement de les que configuraven l'experiència de l'escola Saint Lambert. En molts casos els alumnes que s'escolaritzen en aquests centres provenen majoritàriament de famílies d'extracció sociocultural mitjana-baixa, baixa i molt baixa.

#### *La tipologia lingüística d'aula.*

Tal i com hem comentat anteriorment, un dels trets principals d'aquests programes és el desconeixement inicial per part de tots els alumnes de la llengua de l'escola. A Catalunya, si bé durant els primers anys d'aplicació del programa aquest tret es donava pràcticament





sempre, en els darrers anys aquest aspecte ha anat canviant. Així, si bé fins a finals dels anys 80 el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya mantenia com a criteri per considerar una unitat-classe com a específica d'immersió el fet que dins de la unitat hi hagués un 85% d'alumnes castellanoparlants, actualment, aquest criteri se situa en el 70%.

La presència cada cop més freqüent a l'aula de grups heterogenis d'alumnes, la llengua familiar dels quals coincideix amb la de l'escola adquireix, al nostre entendre, una rellevància especial en aquest tipus de programes, la qual cosa, malauradament, de vegades no sembla valorar-se en tota la seva dimensió. Avui sabem, però, que en aquest supòsit, el procés de contextualització del llenguatge de l'adult resulta molt més difícil ja que, en moltes ocasions, aquest assumeix conscientment o inconscientment que un grup important d'alumnes ja l'entén perquè la seva llengua i la d'aquests és la mateixa. En aquests casos el tutor requereix d'un esforç addicional per intentar adequar el llenguatge al coneixement divers de la llengua per part dels alumnes.

Encara queda, però, una darrera qüestió en relació a aquest punt. Fins ara, quan hem parlat de la tipologia lingüística d'aula hem establert els percentatges en funció dels alumnes de llengua familiar catalana i castellana. Darrerament, però, la presència creixent a les aules d'alumnes, la llengua familiar dels quals no coincideix amb cap de les llengües que reben un tractament curricular a l'escola (presència que és fins i tot majoritària en algunes zones del nostre país), afegeix singularitat als programes d'immersió en el nostre sistema educatiu i representa nous reptes. No cal dir que, aquests alumnes corren en aquests programes un risc important i requereixen d'un tractament pedagògic especial i acurat.

#### *Assistència voluntària al programa.*

El programa d'immersió realitzat a l'escola Saint Lambert es va tractar d'una experiència en la qual els pares participaven voluntàriament. A Catalunya, a principis dels anys 80, es reproduí en no poques ocasions aquest mateix succés. Actualment però, no passa així. En un primer moment aquests tipus de programes augmentaren en nombre considerablement com a resposta a una creixent demanda social d'ensenyament en català, la qual cosa assegurava, com a mínim a l'inici del programa, el consentiment exprés dels pares amb el projecte educatiu de cada un d'aquests centres.

Això no obstant, els programes que es desenvolupen actualment, a diferència dels primers, tot i que les actituds de la població i dels professionals de l'ensenyament segueixen mantenint una postura favorable, no són projectes impulsats o animats des de les mateixes associacions de pares d'alumnes i/o claudres dels centres. L'entrada en funcionament de la LOGSE el 1992, va accelerar aquest procés. Des d'aleshores l'Administració té l'obligació de garantir un bon coneixement i domini a nivell oral i escrit de la llengua catalana i la llengua castellana al final de l'ensenyament obligatori, i això es tradueix en la necessitat d'elaborar el Projecte Lingüístic de Centre.

Òbviament, la qüestió de la participació voluntària al programa pren un caire absolutament diferent i ha d'ésser plantejada en uns altres termes. De fet, el dret a triar per part dels pares en relació a la llengua en què volen que iniciï l'escolarització el seu fill o filla es manté fins al final del primer cicle de l'Educació Primària. En aquests casos, prèvia sol·licitud a l'administració, els alumnes en aquesta situació tenen el dret a rebre l'ensenyament en la llengua materna (evidentment, només en el cas del castellà) i, en conseqüència, són objecte



d'adaptacions curriculars individualitzades. Certament, per més que aquestes adaptacions es facin amb el màxim de cura, no sembla raonable pensar que una situació com aquesta afavorirà en aquests alumnes el desenvolupament d'actituds positives amb relació a les llengües presents a l'escola ni, tampoc, una adequada motivació per aprendre-les. Més aviat, perceben que són objecte d'un tractament diferent de la resta de companys (i la resta de companys amb relació a ells) i, tot i que de ben segur la persona responsable de l'aula no realitza conscientment pràctiques educatives discriminatòries, és probable que aquest alumne visqui amb ambivalència la pertinença a un grup lingüístic i experimenti sentiments contradictoris en relació a les llengües que reben un tractament a l'escola.

La voluntarietat, doncs, ha de ser substituïda com a concepte pel de la "complicitat". És a dir, els pares haurien d'estar convençuts que els fills participen en un programa d'aquestes característiques perquè realment creuen convenient que aprenguin una segona llengua i perquè, a més, consideren que el fet que els seus fills rebin l'ensenyament en una segona llengua és la millor manera d'assolir aquest objectiu. Cada centre ha de poder informar detalladament i de forma clara als pares des del primer moment de matriculació sobre tot allò que tingui a veure amb el projecte educatiu del centre, què implica la realització d'aquest projecte en relació al currículum dels seus fills i què suposarà tot plegat en el seu desenvolupament lingüístic, personal i acadèmic. Només si l'escola està preparada per donar resposta a aquesta demanda es podrà garantir el consentiment i la implicació dels pares en el projecte educatiu del centre i afavorir, d'aquesta manera, la presència d'actituds positives i una bona motivació en relació a la consecució positiva dels objectius establerts a l'inici del programa.

### **Principals factors que expliquen els resultats dels programes d'immersió**

El bilingüisme no és un fenomen en si mateix ni bo ni dolent, ni tampoc ha de representar un obstacle perquè un infant pugui arribar a desenvolupar-se intel·lectualment, sinó que això, en tot cas, dependrà de les condicions i de la forma com es concreten en cada cas, tant factors socioculturals, com pedagògics i lingüístics. Entre aquests factors hi podem trobar, sense que això suposi fer-ne una llista exhaustiva, l'estatus de cada llengua en relació a la llengua de l'escola o de la comunitat d'acollida, el coneixement i l'ús que té de la llengua l'infant abans d'ésser escolaritzat, el nivell sociocultural dels pares, el tipus de model d'educació bilingüe que es duu a terme, l'ordre d'introducció de les diverses llengües que contempla cada model, el temps d'instrucció, la tipologia lingüística del grup escolaritzat en aquesta situació i el seu grau de diversitat, les expectatives, formació i actituds dels mestres, la participació i voluntarietat dels pares en relació al programa, les motivacions i les actituds dels alumnes per aprendre la segona llengua, l'ús social en el context extraescolar de les llengües que reben tractament curricular a l'escola, etc.

La llista és inacabable. Això no obstant, des d'una perspectiva general la majoria d'estudis coincideixen a identificar tres tipus de variables a l'hora de determinar perquè l'ensenyament en una segona llengua pot comportar mecanismes additius o substractius en el desenvolupament lingüístic, acadèmic i psicològic dels alumnes. Aquestes variables són (Citat per Artigal 1989: 20) l'estatus social de la llengua i cultura de la llar, les actituds i motivacions dels alumnes en relació a la llengua de l'escola i, finalment, el tipus de tractament pedagògic a través del qual aquests alumnes accedeixen a la segona llengua.



*L'estatus social de la llengua i cultura de la llar*

La majoria d'estudis realitzats coincideixen a afirmar que els alumnes escolaritzats en programes d'immersió amb una llengua i una cultura familiar socialment majoritària i forta, poden accedir a un programa d'aquestes característiques amb garanties d'èxit atès que, en la mesura que la seva L1 té una presència important en l'entorn extraescolar i no és qüestionada socialment, aquests alumnes incorporen la nova llengua sense que la seva en resulti perjudicada. Contràriament, aquests mateixos estudis coincideixen també a afirmar que, quan no es manifesten aquestes condicions, és a dir, quan els alumnes pertanyen a grups lingüístics de llengua minoritària, en la mesura que el medi extraescolar menysprea els seus valors socioculturals i atribueix a la cultura i llengua majoritària valors superiors, l'adquisició de la nova llengua probablement es faci en detriment de la llengua materna.

Si revisem les investigacions realitzades sobre l'educació bilingüe podrem resumir que el nivell sociocultural dels alumnes és per a molts autors un dels factors als quals s'atribueix un pes específic més important a l'hora de valorar els diferents resultats de l'educació bilingüe. De fet, Cummins (1979), quan formula la Hipòtesi d'Interdependència Lingüística, planteja que en la mesura que el nivell sociocultural dels alumnes és un índex en relació al seu nivell de desenvolupament en relació a la pròpia llengua abans d'incorporar-se a l'escola, els alumnes situats en els nivells inferiors de l'escala social i cultural podrien no estar capacitats per seguir aquest tipus de programes. Això no obstant, els estudis realitzats a l'inici dels anys 80, tot i que partien d'un marc teòric similar, segons el qual els factors socioculturals eren decisius en l'èxit o fracàs dels programes d'immersió, no van donar suport a aquesta predicció.

No sembla raonable, per tant, pensar que l'èxit o el fracàs d'un programa d'immersió vingui determinat pel nivell de competència lingüística en la llengua pròpia abans d'escolaritzar-s'hi sinó que, molt probablement i a banda d'altres factors concomitants, sembla relacionar-se més amb la capacitat del personal docent de l'escola d'ajustar-se al nivell de llenguatge que els alumnes tenen per desenvolupar, a partir d'aquí, una intervenció educativa conseqüent. En aquest mateix sentit, Cummins insisteix en el fet que la deficient competència en L1 i en L2 en alumnes de llengua minoritària i de classe social desafavorida no és imputable únicament a l'ambient o la motivació prèvia a la seva escolarització sinó, sovint també, a l'aplicació de mètodes educatius inadequats i poc ajustats als seus nivells inicials i a les seves necessitats.

*Les actituds i motivacions dels alumnes en relació amb la llengua de l'escola*

La majoria d'estudis li atorguen un pes específic tan significatiu al'èxit d'un programa de canvi de llengua llar-escola com a les mateixes aptituds acadèmiques que pugui tenir cada alumne. Evidentment, un aspecte molt lligat al factor actitudinal i motivacional reposa en el fet que l'assistència a un programa d'aquestes característiques ha d'ésser voluntària. Això no obstant, hi ha un altre qüestió important en relació amb les actituds i motivacions d'aquests alumnes respecte a la segona llengua. El fet que els pares decideixin voluntàriament que els seus fills s'escolaritzin en un programa d'immersió, probablement garanteix per part de l'alumne l'existència d'actituds positives al començament del programa, però si acceptem el fet que difícilment es pot aprendre una llengua que no es vol aprendre, hem de concloure que amb aquesta premissa no n'hi ha prou i, en conseqüència, és tant o més important plantejar-nos de quina manera es poden mantenir aquestes actituds positives al llarg de tota



la seva escolaritat, des de les mateixes activitats d'ensenyament-aprenentatge que es realitzen a l'aula. Els programes d'immersió, i l'educació bilingüe en general, compten amb dues pràctiques educatives indeslligables, que es relacionen amb el manteniment d'actituds positives tant pel que fa a la primera com a la segona llengua de l'alumne.

En primer lloc, els mestres en aquest tipus de programes centren els esforços didàctics en els aspectes comprensius de la llengua alhora, que creen contextos d'ús que permetin als alumnes el domini gradual de la segona llengua. Aquesta pràctica implica que mai no es força l'alumne a expressar-se en la segona llengua, sinó que sempre es deixa a la seva elecció la llengua a utilitzar en els intercanvis lingüístics, els quals, a l'inici, solen ser pràcticament sempre en la primera llengua. Les raons que aconsellen aquest tipus de pràctica educativa són dues. La primera, perquè quelcom de comprensió sempre precedeix a l'expressió i, la segona, perquè difícilment es poden promoure actituds positives en relació a la llengua de l'escola per part d'aquests alumnes des d'una pràctica educativa que negui la pròpia llengua. En segon lloc, un programa d'immersió ha de comptar amb professorat bilingüe coneixedor de la llengua dels alumnes per tal de garantir que la comunicació entre mestre i alumnes es produeixi des del primer dia a l'aula. Aquest plantejament també suposa un enorme respecte per la llengua de l'alumne perquè, en la mesura que el mestre l'entén, al marge que per raons evidents sempre utilitza la llengua de l'escola a l'aula, pot recollir les aportacions fetes pels alumnes en la primera llengua i servir-se'n com un puntal, a partir del qual el mestre pot satisfer les necessitats comunicatives de l'alumne.

Pel que fa a la motivació, ja hem deixat clar en diverses ocasions que a parlar s'aprèn parlant en situacions significatives d'interacció social amb els altres, per la qual cosa l'única manera d'accedir a la nova llengua i ser-hi més competent passa irremissiblement pel desig de l'alumne de mantenir intercanvis socials amb les persones que la dominen. L'infant, des que neix, va progressant en el domini de la comunicació, en la mesura que desitja i necessita mantenir contacte social amb els adults que té al seu voltant, i negocien conjuntament diferents procediments arbitraris per establir els termes i les regles a partir de les quals es circumscriuen aquests intercanvis. Evidentment, en el context familiar un factor molt important perquè l'infant s'interessi a fer coses conjuntament amb els seus pares és el vincle afectiu que s'estableix entre ells.

Si pensem però, en el context escolar, resulta més difícil de creure que això passi de forma tan natural. A més, hem de pensar que la majoria dels nens i les nenes que s'escolaritzen en aquests programes ja tenen una certa competència en la primera llengua i, per tant, les seves necessitats comunicatives resten garantides. Per tot això, les activitats que es realitzen a les aules han de defugir en tot moment de plantejar tasques que suposin el tractament del llenguatge com a objecte formal d'aprenentatge i, ben al contrari, fomentar l'ensenyament instrumental de la llengua, per tal de possibilitar que els alumnes trobin sentit a allò que estan fent mitjançant una comunicació efectiva, no simulada, en situacions significatives i estimulants. Això no serà possible si, des de les mateixes activitats, no es contemplen d'entrada pràctiques que tendeixin a la diversificació, no solament pel que fa a la mateixa organització de les tasques (col·lectives, en petit grup o individuals), sinó també, pel que fa referència al fet que cada alumne pugui trobar sentit en algun dels diversos coneixements que es demanen per a la resolució de les tasques proposades. Per tant, el mestre en aquestes aules no s'ha de conformar únicament amb el fet de saber proposar activitats engrescadores



o de tenir un ventall ampli de recursos per treballar la llengua des d'aquestes perspectives, sinó que ha de saber també negociar i reconèixer què és el que vol conèixer l'alumne i què és el que té sentit per ell. D'aquesta manera es podrà assolir l'objectiu que determinats coneixements arribin a tenir sentit per si mateixos i passin a formar part de la curiositat de l'alumne.

*El tipus de tractament pedagògic a través del qual aquests nens i nenes accedeixen a la segona llengua*

En aquesta qüestió els estudis realitzats coincideixen unànimement afirmar que un programa de canvi de llengua llar-escola mai no ha de consistir únicament en una exposició de forma intensiva en una segona llengua sinó que, tot plegat, ha de consistir en un plantejament i una metodologia especial i adequada al propòsit que es pretén aconseguir. L'educació bilingüe, tal i com hem posat de relleu en l'apartat anterior, utilitza procediments didàctics molt semblants a aquells que utilitzen els pares i les mares en el procés natural d'adquisició del llenguatge dels seus fills i filles. Des d'aquesta òptica, sembla evident que els aspectes relacionats amb la interacció resulten decisius per a l'adquisició del llenguatge i, en aquesta mesura, els mestres compromesos en l'ensenyament d'un model d'educació bilingüe han de procurar que els alumnes comprenguin els seus missatges i, alhora, han de fer l'esforç per situar les produccions en contextos adients pel que fa a la intenció que codifiquen. Per a aquests mestres, centrar-se en el procés comunicatiu comporta el treball conscient dels aspectes comprensius del llenguatge i obligar-se a contextualitzar de forma important les seves produccions perquè els alumnes puguin en negociar el significat implícit i, tot això, a partir d'un input comprensiu adaptat i ajustat contínuament al nivell de competència que tenen els alumnes. Suposa també que el treball d'aquests aspectes comprensius del llenguatge han de situar-se en contextos d'ús a partir d'activitats significatives que permetin als alumnes l'emergència gradual de la segona llengua.

### **Els resultats dels Programes d'Immersion a Catalunya**

Els primers treballs que es van realitzar a Catalunya amb la finalitat de saber quin era el nivell de coneixement del català i el castellà segons la tipologia escolar i d'altres variables que mesuraven diferents aspectes i àmbits en relació a l'ús social de les llengües, no tingueren com a eix central els programes d'immersió lingüística. Certament, aquests tipus de programes, tenien aleshores molt poca presència en el si del sistema educatiu català. Això no obstant, un dels primers treballs per la seva transcendència fou l'avaluació realitzada pel Gabinet d'Estudis del Servei d'Ensenyament del Català (1983) sobre el domini del català i el castellà en alumnes de quart d'EGB durant el curs 1981-1982. Els resultats de l'avaluació evidenciaren un aspecte que posteriorment s'ha confirmat en altres estudis similars: la importància que té el model escola i, més concretament, el grau de presència del català al currículum en l'explicació del coneixement de català que assolixen els alumnes castellanoparlants. Per contra, aquesta mateixa variable, es mostrava intrascendent en relació al coneixement del castellà en els mateixos alumnes.

Més concretament, els resultats dels programes d'immersió lingüística a Catalunya els podem resumir en els punts següents:



1. Los estudios realizados al largo de los años 90 (Bel i al., 1991, 1993 y 1994; Arnau i al., 1993 i 1994; Vila, 1995) sobre el conocimiento de la lengua catalana i castellana de l'alumnat de Catalunya revelen que, en relació al català escrit, els factors més significatius per explicar les diferències de rendiment són el nivell socioprofessional de les famílies i el nivell de presència en el currículum del català a l'escola. En relació al castellà escrit l'únic factor que es mostra significatiu és el nivell socioprofessional de les famílies. És a dir, el nivell socioprofessional de les famílies es comporta en relació a ambdues llengües de forma semblant, de tal manera que, a major nivell socioprofessional millor coneixement lingüístic.

Pel que fa al coneixement oral en català i castellà, aquests mateixos estudis assenyalaven que, mentre no hi ha cap factor que expliqui el coneixement de castellà oral, el factor que es mostra significatiu en l'explicació de la competència assolida en català oral és la condició lingüística familiar i no el nivell de presència en el currículum del català a l'escola.. És a dir, pel que fa al català oral, el nombre d'hores d'instrucció en català no és significatiu a l'hora d'explicar les diferències i, sí que ho és en canvi, el fet d'haver nascut en una família catalanoparlant.

2. Nivell de coneixement català.
3. Hi ha nombrosos treballs que han intentat avaluar fins a quin punt el coneixement de català que assoleixen els alumnes castellanoparlants en els programes d'immersió de Catalunya són adients per realitzar les activitats d'ensenyament i aprenentatge. La majoria són treballs que incideixen en aspectes parcials (comprensió lectora, lectura, etc.) i, en les seves conclusions mostren que les destreses lingüístiques que desenvolupen aquests alumnes són rellevants per seguir sense problemes les activitats d'ensenyament i aprenentatge que se'ls proposa a l'aula (Arnau i Serra, 1992 ; Ribes, 1993). El 1995 Vila després de fer una revisió de les diferents avaluacions realitzades sobre aquests programes a Catalunya, conclou que no hi ha diferències respecte al coneixement de castellà i, contràriament, l'alumnat castellanoparlant té un coneixement significativament superior de català que els seus companys castellanoparlants escolaritzats en la seva pròpia llengua.
4. Hi ha pocs treballs que avaluïn el rendiment acadèmic dels alumnes que segueixen aquests tipus de programes.. En general, són treballs que comparen el coneixement matemàtic d'aquests alumnes amb el que assoleixen alumnes castellanoparlants que han estat escolaritzats en un programa de manteniment en la seva pròpia llengua. Una part d'aquests treballs mostra que els alumnes escolaritzats en programes d'immersió , en finalitzar el segon grau de l'Educació Primària, no dominen el càlcul matemàtic tan bé com els seus companys que seguien un programa en llengua castellana (Boixaderas i al., 1992; Ribes, 1993). Serra i Vila (1996) avaluen el coneixement de matemàtiques en una mostra de quart d'Educació Primària representativa del conjunt d'escoles d'immersió de Barcelona i el seu cinturó industrial, que escolaritzaven a alumnes de nivell sociocultural baix. Els resultats obtinguts, a diferència dels estudis anteriors, afirmen que no només aquests alumnes no presenten dèficit en el seu coneixement matemàtic quan se'ls compara amb altres alumnes que segueixen programes en castellà, sinó que el seu rendiment és significativament més alt. En qualsevol cas, les avaluacions realitzades



mostren poques diferències en relació al rendiment acadèmic de l'alumnat d'immersió quan se'ls compara amb aquells alumnes que s'han escolaritzat en castellà. Aquests resultats són coherents amb les avaluacions que mostren que els alumnes d'immersió assoleixen un domini suficient de la llengua que s'empra com a vehicular de continguts a l'escola.

Són també significatius els resultats aportats per l'INCE (INCE, 2000) al llarg de l'any 1999 per avaluar els diferents coneixements de l'alumnat de 12 anys a l'Estat Espanyol. L'estudi mostra que, en la prova de llengua castellana, l'alumnat de Catalunya obté uns resultats similars als de la resta de l'Estat (64'71% d'encerts respecte el 65%) i, a més, es produeixen resultats en proves como, per exemple, la de comprensió lectora on l'alumnat de Catalunya supera la mitjana de l'Estat (65'68% d'encerts respecte al 65%). És a dir, la incorporació de la llengua catalana com a llengua vehicular de l'ensenyament, ja sigui a partir de programes de manteniment de la llengua familiar o bé programes d'immersió lingüística no implica un coneixement inferior de la llengua castellana.

5. Els treballs realitzats sobre el coneixement de llengua castellana dels alumnes d'immersió mostren que no hi ha diferències significatives quan es compara amb el coneixement de castellà que tenen els seus companys que no segueixen aquest tipus de programes o quan es compara aquest coneixement amb el que mostren en llengua catalana. Tots els treballs realitzats afirmen que el coneixement de castellà és similar a l'obtingut pels seus companys escolaritzats en castellà (Bel i al., 1991, 1993 i 1994; Arnau i al., 1994; Serra, 1989; Serra i Vila, 1996).
6. Finalment, té interès esmentar els resultats obtinguts per Serra (1997) amb una mostra d'alumnes de llengua familiar castellana de quart grau d'Educació Primària pertanyents a famílies d'extracció social baixa. Els resultats mostren que l'alumnat que segueix un programa d'immersió coneix significativament millor la llengua catalana oral i escrita que aquells alumnes de la mostra que havien estat escolaritzats en la seva llengua materna. A més, els alumnes d'immersió es mostraven significativament superiors en comprensió lectora y el seu coneixement global de la llengua castellana no diferia dels altres. La investigació conclouia que, fins i tot en aquelles situacions més desfavorables, la participació en un programa d'immersió podia resultar beneficiosa.



### **Els programes d'immersió.....**

Al llarg de l'última dècada a Catalunya, l'heterogeneïtat identitària, lingüística i ètnica ha crescut espectacularment. En el nostre país això ha significat que el nostre sistema educatiu en un període relativament curt hagi hagut d'afrontar qüestions fins ara desconegudes. Per exemple, en aquests moments a Catalunya a més a més del català i del castellà, es parlen més de 200 llengües, per la qual cosa avui no es estrany trobar escoles on siguin presents de 10 a 15 llengües o aules on hi hagi de 4 a 6 llengües. Així mateix, un altre fenomen important es relaciona amb el fet que cada vegada hi ha més alumnes que són multilingües, encara que molts d'ells en llengües diferents de la llengua de l'escola.

Des de sempre, a Catalunya l'escolarització de la infància procedent de la immigració s'ha fet independentment de la seva situació administrativa. Això no obstant, és clar que aquesta escolarització no es produeix de manera homogènia a totes les escoles de Catalunya, entre altres raons, perquè la presència d'aquest alumnat és desigual als diferents pobles i ciutats de Catalunya i, també, perquè les persones, quan ens agrupem, tendim a fer-ho en el territori per raons d'habitatge, d'afinitat, etc.

L'arribada d'un nombre creixent d'alumnat estranger que té llengües familiars diferents del català i del castellà al nostre sistema educatiu planteja nous reptes i no és cap exageració pensar que aquest fenomen fa trontollar en moltes ocasions algunes de les qüestions que aparentment teníem resoltes en el nostre sistema educatiu i ens inviten urgentment a reflexionar sobre la relació entre llengua i escola. Durant molt de temps, els problemes lingüístics escolars s'han referit a l'existència de dues llengües, català i castellà. Les qüestions que es plantejaven tenien a veure amb quines eren les propostes didàctiques més adients, quin era el millor moment per introduir la llengua estrangera, quins models d'educació bilingüe es mostraven més eficaços, o si l'educació bilingüe era bona per a tothom.

Alguns dels problemes que es deriven d'aquesta situació nova són semblants als que l'educació bilingüe ha intentat resoldre al llarg del Segle XX, però també hem de dir que n'hi ha d'altres completament diferents (Cummins, 2002; Vila, 2004a). En aquest dossier presentem alguns dels resultats recents obtinguts per aquests alumnes al nostre sistema educatiu per, posteriorment, centrar-nos en aquells aspectes que a primera vista semblen estar resolts des de l'educació bilingüe amb el fi de mostrar fins a quin punt algunes de les seves reflexions són útils per a plantejar una política lingüística i pedagògica respecte a l'educació dels alumnes estrangers.

Sense dubte els reptes que té plantejats el nostre sistema educatiu són importants i exigeixen plantejaments nous, amb més motiu encara es té en compte que la recerca mostra que el domini de les habilitats lingüístiques implicades en les activitats d'ensenyament i aprenentatge és decisiu respecte a l'èxit o el fracàs escolar.

Actualment sabem que aprendre més d'una llengua a l'escola no representa un problema infranquejable per als nens i les nenes si es fa bé. Aquest coneixement es fonamenta en nombrosos estudis i experiències ben documentades. El sistema educatiu català, tal i com ja hem deixat clar, està organitzat de forma bilingüe i els programes d'immersió lingüística han constituït i constitueixen la principal forma per a què l'alumnat de llengua familiar no-catalana aprengui una nova llengua, el català, sense que, en el seu procés d'aprenentatge,





vegi restringit ni el desenvolupament de la seva llengua ni el seu rendiment acadèmic (Vila, 2004b). L'èxit de la immersió lingüística en les dècades anteriors ha estat notable i així ho avalen els nombrosos estudis realitzats citats anteriorment (Bel i al., 1991, 1993 i 1994; Arnau i al., 1993 i 1994; Boixaderas i al., 1992; Ribes, 1993; Vila, 1995), per la qual cosa sovint aquest èxit ha estat utilitzat com un dels arguments per justificar la política lingüística que se segueix en l'escolarització de la infància estrangera. D'aquesta forma es defensa que allò que ha tingut èxit amb l'alumnat de llengua castellana ho pot tenir també amb l'alumnat que té com a pròpia una llengua o més diferents de la llengua de l'escola. Aquest argument ha anat acompanyat també en nombroses ocasions d'altres afirmacions que no compten actualment d'evidència empírica.. La primera és la que afirma que les criatures nascudes a Catalunya que procedeixen de la immigració ja no tenen problemes lingüístics i es poden incorporar a les activitats escolars sense problemes. D'aquesta manera, implícitament es circumscriuen els problemes lingüístics i escolars únicament en relació als nois i noies que s'incorporen tardanament al nostre sistema educatiu. La segona afirmació és la que diu que les criatures hispanes, pel fet de tenir el castellà com a llengua pròpia, es poden equiparar a les criatures de parla castellana nascudes a Catalunya. No obstant, com veurem, les prediccions que es deriven d'aquestes creences no es compleixen.

Per bé que avui l'escola té els mateixos objectius lingüístics que al començament dels anys 80, és a dir, garantir el coneixement lingüístic de la llengua catalana i la llengua castellana a tot l'alumnat independentment del seu origen lingüístic, cal ser prudents i no caure en el reduccionisme fàcil que els problemes lingüístics que té actualment l'escola no són gaire diferents dels que existien aleshores. Pensem que defensar això últim és una greu equivocació i que l'escola, tot i que no ha de modificar els seus objectius lingüístics, ha de tenir molt present que la consecució d'aquests objectius ha de partir d'una reflexió important que es fonamenti en noves maneres d'afrontar les relacions entre llengua i escola. Veiem però els resultats dels quals disposem actualment per afrontar aquesta qüestió.

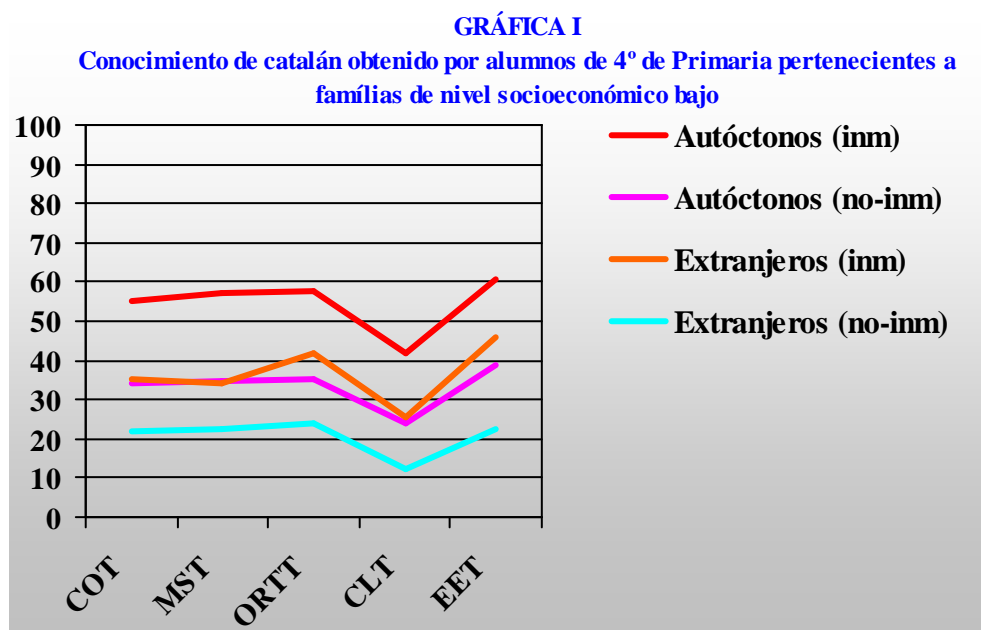
### **Immigració, resultats escolars i competència lingüística.**

Hi ha encara poques investigacions en el nostre país que tractin les relacions entre el coneixement de la llengua de l'escola, de la llengua pròpia i el rendiment escolar. Per això, és aventurat extraure conclusions generals dels treballs existents ja que la diversitat de la infància estrangera és enorme des de molts punts de vista: el coneixement de la seva pròpia llengua, el nivell d'escolarització previ, el moment d'incorporació al nostre sistema educatiu, nivell socio-professional de la família i expectatives educatives, actituds cap a les llengües i motivacions per aprendre-les, etc. Això no obstant, els treballs existents sobre la relació entre immigració i èxit escolar són poc prometedors. La majoria de treballs (Serra, 1997; Siguan, 1998; Montes, 2002; Fullana i alt. 2003; Vila i alt., 2004) mostren que els resultats escolars de les criatures que provenen de la immigració extracomunitària obtenen resultats significativament més baixos que les criatures autòctones.

Siguan (1998), en una investigació realitzada en 4 escoles de Madrid i 4 escoles de Catalunya entre el 1994 i el 1996 conclou que només el 50% de les criatures estrangeres obtenen el graduat escolar davant les dues terceres parts de l'alumnat autòcton. A més observava que els alumnes estrangers de la mostra obtenien qualificacions més baixes que els seus companys autòctons en totes aquelles assignatures relacionades amb la llengua.



En la mateixa línia, Serra (1997) compara els resultats obtinguts en el coneixement de la llengua catalana i llengua castellana (Comprensió Oral, Morfosintaxis, Ortografia, Comprensió Lectora i Expressió Escrita) en una mostra de 400 alumnes de 4º de Primària de llengua familiar castellana i 39 de llengua familiar berber o àrab. Tots aquests alumnes pertanyien a famílies de nivell socioeconòmic baix. La meitat d'alumnes havien estat escolaritzats en un programa d'immersió en llengua catalana des dels 4 anys i l'altra meitat ho havia fet en un programa en la seva llengua materna, en castellà. Els resultats es mostren a les gràfiques I i II.

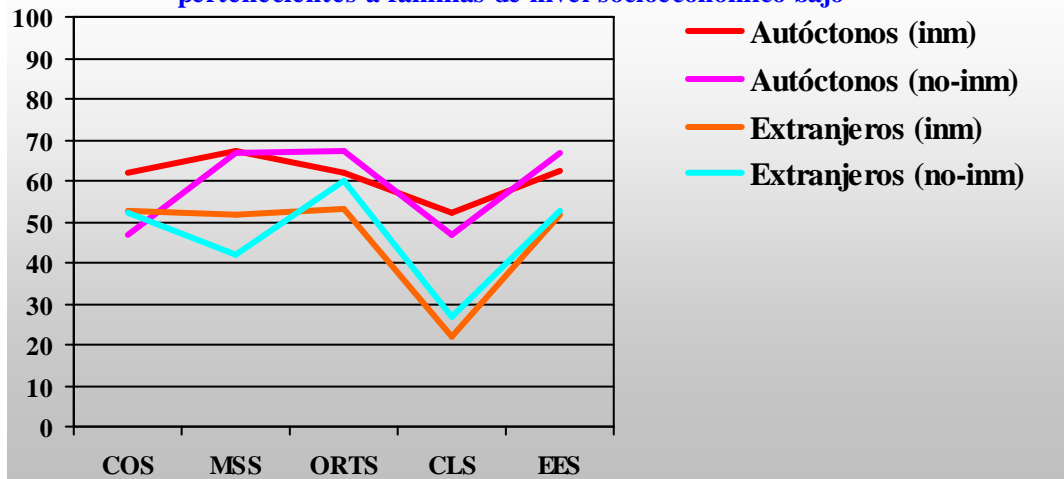


Aquests resultats mostren que l'alumnat de parla castellana que segueix un programa d'immersió coneix significativament millor la llengua catalana oral i escrita que aquells alumnes que s'han escolaritzat en la seva llengua materna. A més, es mostraven significativament superiors en comprensió lectora i el seu coneixement global de la llengua castellana no diferia dels altres. Contràriament, els alumnes que obtenien pitjors resultats eren aquells alumnes de parla berber o àrab, independentment de quin hagués estat el programa en el qual havien estat escolaritzats. En altres paraules, a una distància notable dels seus companys de parla castellana, aquests alumnes puntuen significativament de forma inferior i mostren uns nivells de domini de la llengua catalana i castellana clarament insuficients per desenvolupar-se amb normalitat en aquelles activitats d'ensenyament i aprenentatge que es plantegen a l'escola.



GRÀFICA II

Conocimiento de castellano obtenido por alumnos de 4º de Primaria pertenecientes a familias de nivel socioeconómico bajo



Tampoc són optimistes els resultats apuntats per Fullana i altres (2003). Aquest estudi, realitzat al llarg del curs 1997 i 1998, amb alumnes africans escolaritzats a 6è d'Educació Primària, 2n i 4rt curs d'Educació Secundària Obligatoria a les comarques de Girona, conclou que el 61 % d'aquests alumnes acaba la primària amb dificultats acadèmiques importants davant d'un 30% amb que ho fan els alumnes autòctons. Així mateix el percentatge d'aquests alumnes que presenta importants dificultats en el pas del primer al segon cicle de l'ESO, és d'un 47%. també, en la mateixa línia que l'estudi de Siguan (1998), aquests autors posen de relleu que les qualificacions que generen més fracàs són les llengües (catalana, castellana i estrangera) i les matemàtiques.

Hi ha també altres treballs (Maruny i Molina, 2000; Vila i al., 2004) que s'han preocupat especialment de conèixer la competència lingüística d'aquests alumnes respecte a la llengua de l'escola. Maruny i Molina (2000), en un estudi realitzat amb alumnes marroquins escolaritzats entre 3er de Primària i 4rt d'ESO a la Comarca del Baix Empordà (Girona), mostren que fan falta tres anys d'escolarització per desenvolupar suficient competència conversacional, 5 anys a l'escola per mostrar una comprensió lectora acceptable i, amb relació a l'escriptura, no hi va haver cap subjecte de la mostra que tingues el nivell adequat.

Resultats en la mateixa línia es troben en Vila i al. (2004) en un estudi etnogràfic realitzat amb 29 alumnes d'una aula d'Educació de Primària en una escola de Salt (Girona). Dels 29 alumnes, 14 van començar l'escola als P-3, 5 a P-4, 6 a P-5 i els 4 restants ho van fer al llarg del curs 2003-2004. Les llengües presents a l'aula són 5 i els països d'origen són 7. Dels sis espanyols un és bilingüe castellano-àrab i dos són d'ètnia gitana. Les famílies de l'alumnat són totes de nivell sociocultural baix. Aquests autors destaquen que, tot i que l'alumnat de l'aula observada utilitza de manera generalitzada la llengua de l'escola, en les seves relacions socials, tant entre ells per regular les seves interaccions com per regular aquelles que mantenen amb el professorat, això no significa que siguin capaços d'utilitzar-la en relació



amb les activitats d'ensenyament i aprenentatge. Ben al contrari, aquests alumnes mostren un ús força limitat de la llengua catalana i, en les activitats que es requereixen habilitats desenvolupades sobre l'ús del llenguatge fracassen, atès que no són capaços de dotar de significat ni sentit una part important del llenguatge que s'empra a l'escola.

Els treballs esmentats fins aquí mostren clarament que els resultats acadèmics de les criatures estrangeres a Catalunya deixen molt que desitjar i que, en qualsevol cas, són força més baixos que els resultats que obtenen els alumnes autòctons. Una de les explicacions d'aquesta realitat es correspon amb la manca d'habilitats lingüístiques respecte a la llengua que utilitza l'escola en les activitats d'ensenyament i aprenentatge. En aquest sentit hi hauria la possibilitat de plantejar com a hipòtesis que bona part de l'explicació d'aquests resultats rau en el fet que, per la seva situació i realitat sociolingüística, el sistema educatiu català constitueix una dificultat afegida per a molts d'aquests nens i nenes. No obstant, tenim evidència empírica de que resultats similars es produeixen en d'altres zones i territoris de l'Estat Espanyol (Montes, 2002; Navarro, 2003; Peñalva, 2003).

Així, Navarro (2003) mostra que l'alumnat estranger de parla hispana també obté pitjors resultats que l'alumnat autòcton, encara que millor que els que tenen com a llengua pròpia una altra diferent de la castellana. És a dir, l'alumnat immigrant, independentment de quina sigui la seva llengua té problemes en el domini de les habilitats lingüístiques implicades en les activitats d'ensenyament i aprenentatge. Però, a més, sabem que aquests problemes no desapareixen en uns pocs anys, sinó que calen suports sostinguts durant per ajudar-los a sortir d'aquesta situació (Maruny i Molina, 2000; Navarro, 2003).

Tampoc aquesta tendència és exclusiva de l'Estat Espanyol i nombrosos estudis realitzats a Europa, Canadà i EUA (Skutnabb-Kangas i Cummins, 1988) amb alumnes estrangers, tan aquells que han nascut ja al país d'acollida com d'altres que hi ha arribat més tard, mostren que en general tenen un fracàs escolar significativament més alt que els alumnes autòctons. Hakuta i al. (2000) mostren que l'alumnat amb un coneixement limitat d'anglès triga uns 5 anys a tenir una bona competència en l'ús oral formal de la llengua, i entre 4 i 7 anys per utilitzar adequadament l'anglès acadèmic. Així mateix, Shohamy (1999) informa que l'alumnat immigrant a Israel triga entre 7 i 9 anys a aconseguir un domini de la llengua de l'escola semblant als pars que la tenen com a pròpia.

Per això, atesos aquests resultats, val la pena intentar reflexionar per a explicar i comprendre els resultats actuals amb l'objectiu d'establir les mesures que calguin per millorar-los. En aquest sentit, també val la pena tornar a pensar què hi ha darrera dels programes d'immersió lingüística, ja que, en definitiva, moltes d'aquestes criatures el que fan és incorporar-se a un programa de canvi de llengua de la llar a l'escola que superficialment, en alguns casos, s'assemblen a aquest tipus de programes.

El primer que hem de dir és que el sistema educatiu bilingüe català no ha estat pensat per a aquests alumnes. En el cas de la immersió lingüística al català de nens i nenes de llengua familiar castellana, el sistema educatiu garanteix el bilingüisme del professorat, de manera que, independentment que la llengua de l'escola sigui la segona llengua de l'alumnat, els nois i les noies poden utilitzar sempre que ho desitgin la seva llengua sense que això comporti un trencament de la comunicació perquè el professorat la comprèn. Però aquest



no és el cas dels infants immigrants. Aquest fet és rellevant ja que, com veurem més endavant, per a l'aprenentatge d'una nova llengua són molt importants les actituds cap aquesta llengua. El fet que l'alumnat no se senti "obligat" a aprendre la segona llengua pel fet que pot utilitzar la seva pròpia, que es acceptada i valorada per l'escola, es converteix en una font d'actituds positives cap a la segona llengua i el seu aprenentatge. És evident que, amb relació a la infància immigrant, és impossible pensar en professorat bilingüe i, per tant, una de les condicions bàsiques de la immersió lingüística no s'acompleix.

A vegades es tendeix a confondre la immersió lingüística amb qualsevol programa de canvi de llengua de la llar a l'escola. De fet, la immersió lingüística és, certament, un programa de canvi de llengua de la llar a l'escola, però sobretot és una manera de fer que no necessàriament està present en tots els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola. El que volem dir posa de relleu que el manteniment de la immersió lingüística per a aquesta part de la infància sense tenir en compte aquest fet no afavoreix l'adquisició de les llengües de l'escola. Com ja hem dit abans, probablement això no significa abandonar ni la immersió lingüística ni els actuals objectius lingüístics de l'escola, sinó ajustar de forma conscient la pràctica educativa a aquest fet.

### **Interdependència lingüística, llengua pròpia i segona llengua**

Les reflexions més interessants sobre l'educació bilingüe s'inicien a partir de la distinció realitzada per Lambert (1974) entre bilingüisme additiu i bilingüisme substractiu. Lambert, en un intent de trobar un marc explicatiu coherent que pogués recollir al mateix temps la disparitat de resultats que es donaven sota l'empareda de l'educació bilingüe, des d'una aproximació sociopsicològica, va establir la distinció entre bilingüisme additiu i bilingüisme substractiu. En el primer supòsit hi agrupava totes aquelles experiències de canvi de llengua llar-escola en les quals s'escolaritzava alumnes que pertanyien a grups etnolingüístics d'alt prestigi mentre que, en el segon, s'hi agrupaven totes aquelles en les quals s'escolaritzaven nens i nenes pertanyents a grups etnolingüístics de baix prestigi. Aquesta distinció era a priori un intent vàlid d'integrar en un mateix model explicatiu les experiències positives desenvolupades al Canadà i les negatives, desenvolupades principalment als Estats Units amb grups d'immigrants la llengua dels quals havia estat minoritzada per la llengua majoritària.

El més interessant del plantejament de Lambert és que partia d'un supòsit innovador en relació als diferents marcs explicatius vigents fins aleshores. Concretament, la distinció entre bilingüisme additiu i bilingüisme substractiu pressuposava una relació entre la competència lingüística en les diferents llengües que domina un individu. D'aquesta manera, en el primer cas, el subjecte quan entrava en contacte amb una segona llengua sumava la competència lingüística desenvolupada en aquesta a la competència lingüística que ja posseïa en la seva primera llengua. Contràriament, en el segon cas, quan el subjecte entrava en contacte amb la segona llengua el desenvolupament de la competència lingüística en aquesta es feia en detriment de la que ja posseïa en la primera llengua. A més, per a Lambert i els seus col·laboradors, el bilingüisme additiu i substractiu es relacionava amb les actituds dels qui esdevenen bilingües de manera que, si la incorporació de la segona llengua per part d'un subjecte era vista o no com un fet que posava en perill el manteniment de la seva pròpia llengua i de la seva pròpia cultura aquest esdevenia



determinant perquè l'individu arribés a ésser un bilingüe additiu o subtractiu respectivament.

En qualsevol cas, el que vertaderament és interessant d'aquest plantejament és que el model que ofería Lambert i els seus col·laboradors arrencava de forma implícita de la consideració que la L1 i la L2 són interdependents, que hi ha una relació entre ambdues. Aquesta consideració, contrària a la concepció majoritàriament acceptada fins a aquells moments segons la qual l'individu bilingüe posseïa dos magatzems separats, un per a cada llengua, constitueix en l'actualitat un dels punts de suport més importants a l'hora de comprendre el perquè en determinades situacions un canvi de llengua de la llar escola, no solament no resulta perjudicial per a un individu sinó que pot comportar millores per al seu desenvolupament cognitiu i personal.

El 1979 Cummins formula la Hipòtesi d'Interdependència Lingüística en la qual planteja per primera vegada un model psicolingüístic en què es pressuposa la inexistència d'un magatzem separat per a cada una de les llengües i proposa l'existència d'una competència lingüística general que es pot vehicular en una llengua o en l'altra. Aquesta competència lingüística general, però, no fa referència directament als aspectes que habitualment es coneixen com a específicament lingüístics, sinó que té a veure fonamentalment amb les regles que governen l'ús del llenguatge. En altres paraules, la *competència lingüística subjacent comuna* a la qual es refereix Cummins no es relacionaria tant amb les diverses formes o regles en les que es concreta una determinada llengua en una comunitat lingüística, com amb una capacitat més general subjacent a totes les llengües, que s'adquireix al llarg de l'aprenentatge de l'ús del llenguatge. D'aquesta manera, el fet que un infant progressi en l'ús d'una llengua qualsevol i esdevingui cada vegada més capaç de relacionar-se amb els altres, està relacionat implícitament amb una capacitat més general, la de reconèixer que el llenguatge és l'instrument més important i més econòmic per regular i controlar els intercanvis comunicatius amb els altres. Així és com l'infant, utilitzant-lo, va reconeixent gradualment el valor instrumental que té per poder relacionar-se cada vegada més eficaçment amb els altres. El progrés en el domini del seu ús és general a totes les llengües, independentment de la forma que prenguin i dels arbitris que adopti una comunitat lingüística qualsevol.

En aquest sentit, si partim del fet que el llenguatge s'adquireix usant-lo en contextos socials i que hi ha unes regles generals que governen el seu ús, però que no són patrimoni exclusiu de cap llengua en concret, l'avenç en el seu domini per part de l'infant es farà en la mesura que domini més i millor una llengua qualsevol. Així, quan un infant assisteix a una escola la llengua de la qual no coincideix amb la seva llengua familiar, si aquesta escola possibilita realment que l'infant sigui cada vegada més competent en la segona llengua, a banda d'aconseguir aquest objectiu concret, n'assoleix un altre: desenvolupar la competència lingüística general comuna a totes. Així, en la mesura que aquest infant pugui emprar la seva primera llengua en el seu medi social i/o familiar, podrà també transferir a aquesta les habilitats desenvolupades en la segona i viceversa. En altres paraules, pel que fa al domini de l'ús del llenguatge, el desenvolupament en una llengua és solidari amb l'altra sempre i quan els diversos contextos en els quals són presents amb dues llengües en promoguin realment el desenvolupament.



Ara bé, suposar que hi ha una relació d'interdependència entre les llengües tampoc no és suficient per explicar els resultats de l'educació bilingüe. En aquest sentit, la Hipòtesi d'Interdependència Lingüística, per bé que fa referència a les relacions que s'estableixen entre la competència en la L1 i la competència en la L2, no diu de quina manera es concreten. Sembla clar que cal un mínim de competència en la L1 perquè l'exposició intensiva en la L2 possibiliti l'accés a nivells superiors de competència lingüística tant en una com en l'altra llengua. Així doncs, quin és el nivell mínim suficient a partir del qual es pot garantir l'accés a aquests usos més elevats i que, de fet, si entenem que el desenvolupament lingüístic està íntimament lligat amb el desenvolupament cognitiu, quins són els predictors principals de l'èxit o el fracàs escolar? La resposta a aquesta pregunta la trobem, d'una banda, en el concepte de competència lingüística i el seu desenvolupament i, d'una altra, en la Hipòtesi del Llidar proposada per Cummins (1976) i Toukoma i Skutnabb-Kangas (1977).

Cummins (1981) elabora un marc teòric en el qual, a partir de la dicotomia BICS/CALP (estratègies bàsiques de comunicació interpersonal)/(competència lingüística cognitiva i acadèmica), intenta relacionar el desenvolupament de la competència comunicativa en la L1 amb el de la L2. El marc teòric proposat inclou una perspectiva evolutiva de tal manera que s'hi puguin distingir aquells aspectes de la competència comunicativa que són dominants en època primerenca pels aprenents nadius d'una llengua i pels aprenents d'una segona llengua, d'aquells aspectes que varien individualment o que depenen d'altres desenvolupaments. En segon lloc, la seva proposta distingeix l'ús del llenguatge en situacions de comunicació interpersonal i l'ús del llenguatge en situacions escolars. En aquest sentit, l'autor considera que la competència comunicativa ha de conceptualitzar-se al llarg de dos desenvolupaments.

És a dir, Cummins intueix la gran diferència que existeix en les habilitats implicades en l'ús del llenguatge en situacions informals i en situacions formals. Així, no és el mateix ser capaç de fer coses amb la llengua en un àmbit conversacional cara-a-cara en el que apareixen una gran quantitat de senyals no lingüístiques que permeten accedir al significat i al sentit de les produccions lingüístiques de d'interlocutor que en un àmbit formal (per exemple, en activitats relacionades amb la lectura i l'escriptura) en les que d'interlocutor no està present i únicament es pot accedir a les seves intencions mitjançant procediments lingüístics propis del locutor. En ambdós casos les habilitats són molt diferents en un i altre cas. Definida aquesta distinció, Cummins (1979) proposa que les habilitats implicades en l'ús d'una llengua no són pròpies de les seves característiques o, en altres paraules, no depenen dels seus aspectes formals (morfologia, sintaxi, fonologia, etc.) sinó que abasten l'ús del llenguatge en general, de manera que a per sota l'ús que qualsevol locutor fa d'una llengua hi ha una competència comuna. Aquesta competència no és innata sinó que és el resultat d'aprendre a usar una llengua determinada. O el que és el mateix, en el desenvolupament del llenguatge no únicament s'incorporen els aspectes formals d'una llengua determinada, aquells que utilitzen els parlants/oients d'una mateixa comunitat lingüística, sinó quelcom de més important: es desenvolupen les habilitats implicades en el saber utilitzar el llenguatge, és a dir, en el saber fer-hi coses, habilitats que són comunes a tots els parlants/oients, independentment de les marques formals que utilitzen.



Vint-i-cinc anys després existeixen més de 150 investigacions (Cummins, 2000) que recolzen la idea de l'existència d'una competència subjacent comuna a l'ús de les diferents llengües d'una persona bilingüe o plurilingüe, i que aquesta competència és el resultat d'aprendre més i millor alguna de les llengües que pot ser transferida a l'altra o altres llengües, sempre i quan s'hi estigui en contacte i existeixi motivació per utilitzar-les.

Així, el bilingüisme additiu és el resultat de desenvolupar, ja sigui des de la L1 (programes de manteniment de la llengua familiar), ja sigui des de la L2 (programes d'immersió lingüística), les habilitats implicades en l'ús del llenguatge en situacions formals, aquelles en les que les habilitats no depenen del domini conversacional sinó que requereixen una important implicació cognitiva, mentre que el bilingüisme subtractiu, al contrari, implica que el alumnat bilingüe no desenvolupa aquestes habilitats ni des de la L1, sigui perquè no està present en el context escolar, ni des de la L2, perquè el programa de canvi de llengua llar-escola no està pensat de forma adient i no promou competència lingüística des de la llengua de l'escola (L2).

La conseqüència de la Hipòtesi d'Interdependència Lingüística per a la nostra discussió ens remet a la importància del desenvolupament conjunt de les llengües del bilingüe. Aquesta hipòtesi no diu res sobre quina és la millor llengua per iniciar la lectura i l'escriptura o sobre la quantitat de temps que s'ha d'invertir en cadascuna de les llengües en el context escolar. Únicament afirma que quan s'incorpora coneixement d'una llengua es desenvolupen habilitats que poden ser transferides a l'altra si existeixen condicions per fer-ho. En altres paraules, la infància estrangera, nascuda a Catalunya o d'incorporació tardana, té competències relatives a l'ús del llenguatge desenvolupades des de la seva pròpia llengua que evidentment poden ser utilitzades en l'aprenentatge d'una nova llengua i, a la vegada, si aprèn una nova llengua en el context escolar desenvolupa habilitats que poden ser transferides a la seva pròpia llengua, si té ocasió per fer-ho, de manera que el bilingüisme additiu s'aconsegueix quan es produeix un procés de doble direcció de transferència d'una llengua a l'altra. Evidentment, perquè això es produeixi han d'existir les condicions per poder utilitzar ambdues llengües en relació amb els contextos en els que les habilitats a transferir són pertinents. Per tant, si pensem en Catalunya, la qüestió central és com la infància estrangera desenvolupa coneixement de la llengua de l'escola, el català, i com es recolza en les capacitats que ja té desenvolupades des de la seva llengua, independentment de quina sigui, per aconseguir-ho.

### **Immersion lingüística i pràctica educativa**

D'acord amb la Hipòtesi d'Interdependència Lingüística, el desenvolupament d'habilitats lingüístiques des de la llengua de l'escola resulta decisiu pel futur de les criatures bilingües i, per tant, una de les grans preocupacions de l'educació bilingüe ha estat sempre el tractament metodològic de la diversitat lingüística de l'alumnat respecte al coneixement de la llengua de l'escola, especialment quan la llengua d'instrucció és la segona llengua de l'alumnat. L'eix vertebrador d'aquesta pràctica educativa és la negociació permanent dels significats implicats en les relacions que s'estableixen entre el professorat i l'alumnat.

L'adquisició de la segona llengua per part de l'alumnat en un programa d'educació bilingüe comporta sempre un esforç particular i específic per negociar conjuntament, alumnat i





professorat, els significats implícits en allò que es fa i que es diu. Certament, això no és propi únicament de l'educació bilingüe sinó de l'educació en general, però no hi ha dubte que quan el professorat s'enfronta a un grup d'alumnes que inicialment no l'entenen (per exemple, a l'inici del parvulari en els programes d'immersió lingüística), està obligat a utilitzar estratègies pròpies i específiques per tal de fer-se entendre, la qual cosa fa més palesa la importància de la negociació dels significats implicats en l'activitat conjunta que construeixen professorat i alumnat a l'aula. Però, a més a més, això no acaba en els moments inicials de contacte de l'alumnat amb la segona llengua, ni tampoc al cap d'uns quants anys de contacte amb la segona llengua, sinó que forma part de la manera de fer de l'educació bilingüe al llarg de tota l'educació obligatòria.

L'alumnat d'immersió lingüística desenvolupa les habilitats conversacionals per a utilitzar el llenguatge des de la L1 fora de l'escola i necessita un temps, més o menys llarg (normalment any i mig a Catalunya), per a transferir-les a la L2, la llengua de l'escola. Un temps que està dedicat a incorporar-se a les característiques arbitràries de la nova llengua (vocabulari, morfologia, sintaxi, etc.). Aquest temps és el que no tenen les criatures que s'escolaritzen en programes de submersió lingüística. En altres paraules, l'alumnat d'immersió lingüística i l'alumnat que té com a llengua pròpia la llengua de l'escola difereixen inicialment (en el parvulari i en el primer cicle de l'educació primària) de manera important sobre el coneixement dels aspectes formals de la llengua de l'escola. Si l'escola no té en compte que, independentment de les habilitats generals per a utilitzar el llenguatge, l'alumnat d'immersió lingüística domina en menor grau que les criatures catalanoparlants els aspectes formals de la llengua de l'escola i no els adapta permanentment, aquest alumnat no pot progressar en relació amb les activitats d'ensenyament i aprenentatge que, com afirma l'educació bilingüe, és la font de l'adquisició de la L2 i, per tant, del desenvolupament de les habilitats lingüístiques i cognitives implicades en l'ús acadèmic del llenguatge. És a dir, l'alumnat d'immersió progressa respecte a les habilitats generals implicades en l'ús del llenguatge igual que l'alumnat que té com a llengua pròpia la llengua de l'escola, però per que sigui així es requereix que en un i altre context es parli la mateixa llengua de manera diferent, la qual cosa no passa amb l'alumnat immigrant.

Això implica una manera de fer o una metodologia que resulta, més o menys fàcil, quan tot l'alumnat desconeix la llengua de l'escola i, a més a més, en l'àmbit de la producció pot utilitzar sempre la seva llengua. La cosa es complica quan la barreja lingüística es produeix de forma important i, a més a més, quan una part de l'alumnat no pot utilitzar la seva llengua perquè es desconeixuda pel professorat. Aquesta situació, que es defineix com a submersió lingüística, requereix noves formes de fer que activin els processos que estan per sota de l'adquisició del llenguatge.

En els últims anys hi han hagut nombroses reflexions sobre l'ensenyament de la llengua de la mà de la seva didàctica, totes interessants i de gran utilitat per a ensenyar llengua. No obstant això, al nostre entendre, els problemes lingüístics que hem descrit de l'alumnat estranger nascut a Catalunya requereixen una altra aproximació. Això no vol dir que la reflexió sobre els mètodes a emprar a l'ensenyament de la llengua sigui irrellevant. Tot al contrari, encara cal reflexionar més i amb més profunditat per poder abordar amb èxit alguns problemes relatius a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua. Però ens sembla que els problemes abans descrits no troben solució en el mètode.



Una part important de les famílies d'aquestes criatures constitueix un tipus d'immigració que procedeix directament de societats agràries amb els processos associats de socialització i d'individualització de les seves criatures. És a dir, processos relacionats directament amb allò que coneixem com "aprenentatges naturals" que no requereixen d'institucions especialitzades, com per exemple l'escola, per a desenvolupar les capacitats necessàries per viure en societat. Certament, el fet de viure en societats com les nostres comporta modificacions importants, tant respecte a les expectatives educatives en relació amb les seves criatures com a les pràctiques educatives familiars associades, però no deixa de ser important la "manera de fer" que han deixat enrere. Això significa que és molt difícil que en les seves pràctiques educatives familiars "es preparin" de la mateixa manera que una bona part de les famílies autòctones per a utilitzar els instruments que s'empren a l'escola.

Aquí resideix una part de la grandesa i de la misèria de la institució escolar. Grandesa perquè l'escola, a diferència de "l'aprenentatge natural", té una manera de fer basada fonamentalment en la narració i el diàleg (en poder actuar amb coses que no estan presents; es fan presents mitjançant el llenguatge), la qual cosa comporta noves capacitats basades en es dominen l'aprenentatge fora del context de l'acció (Bruner, 1997). Però, a la vegada, misèria, ja que si no els instruments que permeten actuar amb allò que no està present, l'activitat escolar passa a ser quelcom de mecànic, fora de qualsevol significat i sentit amb les seves implicacions en el desenvolupament de les capacitats lingüístico-cognitives relatives a l'àmbit d'allò que és simbòlic.

No és gens estrany que una bona part de les criatures de les famílies descrites quan s'incorporen a l'escola ho fan a un tipus d'activitat que els és profundament estranya, tant per la forma en què es fa com en relació als instruments que cal utilitzar per poder fer-la. Un bon exemple és la forma en què accedeixen al coneixement de la lectura i l'escriptura. De fet, aquestes criatures fan el mateix tipus d'activitats que, en els últims anys, han proposat les i els mestres sense tenir en compte que moltes d'elles s'inscriuen en continuïtat amb activitats relacionades amb la lectura i l'escriptura que una bona part de les criatures autòctones ja fan a casa seva, com mirar contes, escoltar contes o dialogar sobre coses que van més enllà de l'"aquí-i-ara". Moltes de les criatures que provenen de famílies amb molt baix nivell educatiu, socialitzades en contextos agraris, no fan aquest tipus d'activitats i, en conseqüència, es troben en desavantatge respecte a aquelles que sí que ho fan. No obstant això, fa només 30 anys això no era així, i en els inicis del parvulari al nostre país les i els mestres tenien molt en compte aquesta qüestió, i abans d'introduir directament les criatures en activitats de lectura i escriptura realitzaven moltes activitats que "preparaven" per a l'adquisició de les habilitats implicades en la lectura i l'escriptura i això s'ha oblidat. L'extensió de l'educació infantil entre la població autòctona, tant al primer com al segon cicle, així com l'increment del capital cultural i educatiu de les famílies, ha significat que ja des dels anys 90, per una bona part de les criatures autòctones les activitats de l'escola tenen sentit des del primer dia, la qual cosa no ocorre amb una part de les criatures estrangeres. En conseqüència, si se les tracta de la mateixa manera aprenen únicament la mecànica de la lectura i l'escriptura però són incapaces de fer coses-hi.

Avui dia tenim moltes dades que mostren que les habilitats lingüístico-cognitives que es necessiten per a tractar situacions descontextualitzades cal que es desenvolupin prèviament



a de situacions contextualitzades (Cummins, 1979; Vila, 1985). Malauradament, una part de les criatures estrangeres s'incorporen a activitats escolars descontextualitzades sense tenir l'oportunitat prèvia de desenvolupar les habilitats necessàries des de situacions contextualitzades amb les conseqüències ja descrites (Vila, 2004b). Per això, la qüestió no fa referència únicament a com organitzar l'acollida d'aquest alumnat perquè aprenguin la llengua de l'escola sinó també, cosa que probablement és més important, a com realitzar una pràctica educativa que des de situacions contextualitzades aquest alumnat pugui utilitzar habilitats que ja posseeix i, a partir del seu ús, s'incorpori a l'ús de les habilitats necessàries per fer les coses que es fan a l'escola.

Arribats a aquest punt, entenem que una qüestió important a fer parteix de tenir en compte les habilitats que aquestes criatures ja tenen desenvolupades des de la seva pròpia llengua. És a dir, aquest alumnat quan arriba a l'escola no és incompetent lingüísticament sinó que sap fer coses amb el llenguatge, però les fa des de la seva llengua. Per això, es necessita un tipus de pràctica educativa que faci possible que el bagatge lingüístic de l'alumnat es faci present a l'aula i sigui el punt de partida per a què, inicialment, reconegui una nova manera lingüística de fer mitjançant la nova llengua, la llengua de l'escola, el que ja fa des de la seva llengua. I, a la vegada, introdueixi noves activitats que requereixin noves habilitats lingüístiques en el sentit d'aquelles que són necessàries per fer les coses que es fan a les activitats d'ensenyament i aprenentatge.

En segon lloc, caldria també modificar la situació actual de moltes aules en les que la pràctica educativa té dos eixos principals. D'una banda, l'activitat individual de l'alumnat i, d'una altra, l'activitat unidireccional del professorat en el sentit de ser ell qui parla i l'alumne qui escolta. Una pràctica d'aquest tipus té moltes dificultats per abordar la diversitat lingüística respecte al coneixement de la llengua de l'escola. Probablement, la promoció de la interactivitat entre l'alumnat, de forma que els i les alumnes hagin de fer coses junts per a solucionar tasques relativament complexes i les professores i els professors facin de mediadors entre la seva activitat i les habilitats necessàries per a resoldre-les, sigui una forma d'aconseguir que l'alumnat, a més a més de rebre puntualment ajudes lingüístiques del professorat, rebi moltes més ajudes dels seus companys i les seves companyes.

En definitiva, cal endegar una nova manera de fer que reconegui la situació de partida de l'alumnat estranger, que tingui en compte la diversitat lingüística, tant respecte a les seves competències com al coneixement de la llengua de l'escola i que, en conseqüència, permeti que totes i tots progressin en relació a les habilitats lingüístico-cognitives necessàries per realitzar amb èxit les activitats d'ensenyament i aprenentatge.

### **La incorporació tardana i l'aprenentatge de la segona llengua a l'escola**

Aparicio i Veredas (2003) estudien en una xarxa de 20 escoles d'educació infantil, primària i secundària de les províncies d'Almeria, Màlaga i Sevilla que tenen entre un 3% i un 40% d'alumnat estranger la progressió en el coneixement de la llengua de l'escola del seu alumnat durant el curs 2001-2001. Pràcticament la totalitat de l'alumnat estranger, excepte els alemanys, s'havien incorporat tardanament al sistema educatiu d'Andalusia.



Els resultats que presenten Aparicio i Veredas (2003) tenen moltes dades d'interès per a la nostra discussió. En primer lloc, l'alumnat dels països de l'Europa de l'Est progressa més ràpidament en el coneixement de la llengua de l'escola que l'alumnat autòcton que la té com a pròpia i, en segon, l'alumnat magrebí i subsaharià té molts problemes amb la llengua de l'escola. Aparicio i Veredas (2003) assenyalen també que les famílies dels països de l'Est tenen un nivell educatiu força superior que les famílies espanyoles, ben al contrari de les famílies magrebines i subsaharianes i algunes de les hispanes que el tenen bastant més baix.

Aquest fet té importants implicacions per comprendre els resultats respecte al progrés en la llengua de l'escola. L'alumnat dels països de l'Est arriba ben escolaritzat i amb notables competències lingüístiques en la seva pròpia llengua i, per tant, d'acord amb la Hipòtesi d'Interdependència Lingüística, podrà transferir-les a la nova llengua si té ocasió de fer-ho. Ben diferent és la situació de bona part de la infància i l'adolescència africana i hispana que, com ja hem explicat, no tenen desenvolupades habilitats lingüístico-cognitives des de la seva llengua. Per això, tenen tants problemes per incorporar-se plenament a l'activitat escolar. Poden utilitzar el llenguatge en situacions altament contextualitzades, però tenen seriosos problemes per fer-ho en situacions descontextualitzades, i com que l'educació obligatòria requereix aquestes habilitats el resultat és el fracàs escolar.

Aquest alumnat no resol els seus problemes amb "classes més o menys ràpides de llengua de l'escola" o amb "aules-pont". De fet, aquesta política mostra una manca de realisme notable. Des d'aquesta política, aquest alumnat desenvolupa únicament habilitats conversacionals en la llengua de l'escola que disten molt de les habilitats lingüístico-cognitives que utilitza una bona part de l'alumnat autòcton excepte, com he dit, el que ha tingut una bona escolarització prèvia..

## **CONCLUSIONS**

Els resultats que hem mostrat evidencien que l'escolarització de les criatures estrangeres no té res a veure amb l'experiència d'immersió lingüística que es fa Catalunya. Així mateix evidencien que el problema no és la incorporació tardana i el desconeixement de la llengua de l'escola d'aquesta part de l'alumnat sinó que ens enfrontem a una altra realitat que afecta a tot l'alumnat estranger, hagi nascut o no a Catalunya.

Això significa que el tractament de la diversitat lingüística respecte al coneixement de la llengua de l'escola d'una o altra manera s'imposarà a una gran part del professorat de l'ensenyament obligatori independentment de l'assignatura, el cicle o l'etapa en què imparteix la seva docència. Aquesta constatació té diverses implicacions. En primer lloc, el tractament de la diversitat lingüística és una qüestió col·lectiva dels centres escolars, escoles i instituts, de manera que calen acords organitzatius i metodològics per afrontar-la per part dels clausres. En segon lloc, cal també un esforç per part de l'administració, tant des del punt de vista dels recursos materials com humans, per dur a terme aquesta tasca amb èxit i, en tercer lloc, cal un sistema d'acollida que faci possible la incorporació activa de l'alumnat d'incorporació tardana a l'activitat escolar.