



REFLEXIONS SOBRE L'ESTUDI SOCIODEMOGRÀFIC I LINGÜÍSTIC DE L'ALUMNAT DE QUART D'ESO DE CATALUNYA¹

Àngel Huguet Canalís. *Universitat de Lleida*

La lectura de l'estudi publicat pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2008), complementada amb les aportacions derivades de treballs previs en relació amb els coneixements lingüístics dels escolars catalans (Vila, 1995; Arnau, 2003; Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2006; Huguet, 2007; Huguet, Lasagabaster i Vila, 2008), ens dibuixa un mapa amb tres grans reptes que, per la seva significació i rellevància, precisarien d'un debat acurat i independent.

Els tres grans reptes a què ens referim es poden sintetitzar en les fites següents:

1. Millorar les competències en la llengua pròpia de Catalunya: el català, i en la llengua oficial de l'Estat: el castellà.
2. Incrementar el nivell de coneixement de, almenys, la llengua estrangera més internacional: l'anglès.
3. Garantir una incorporació a la societat dels escolars nous en condicions de la màxima equitat lingüística amb els autòctons.

Després de 25 anys de la Llei de Normalització Lingüística ara cal promoure l'ús social del català

És cert que de l'estudi es dedueix que el llindar assolit en cada cas és força diferent. Mentre en el primer cas podem dir que, en general, els vint-i-cinc anys transcorreguts des de la Llei de Normalització Lingüística han tingut el seu ressò, i avui per avui els reptes haurien d'anar més orientats envers la promoció de l'ús social de la llengua catalana, en el segon i el tercer queda encara un llarg camí per recórrer.

En relació amb la promoció i l'ús del català, no podem passar per alt algunes dades que resulten encoratjadores. Per exemple, en comparar la llengua inicial ("Recordes quina llengua vas parlar primer a casa quan eres petit/a?", és la pregunta del qüestionari) amb la llengua d'identificació ("Quina és la teva llengua?"), s'observa

1. Una part de les dades presentades en aquest treball han estat possibles gràcies al finançament de la Subdirecció General de Projectos de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación a través del projecte núm. EDU2009-08669EDUC.



un notable augment de les respostes que inclouen les dues llengües (tant català com castellà), en detriment d'aquelles que només citen una llengua. Aquesta reducció afecta de manera especial el castellà (9,3%) i en menor mesura el català (3,3%).² En el mateix sentit es pot interpretar el fet que un 7,5% de l'alumnat declari que la seva llengua inicial era el català, mentre que els seus pares no parlaven aquesta llengua especialment a la llar. O que aquesta mateixa dada representi una important reducció en el cas del castellà: un 56,6% de l'alumnat diu que la llengua parlada entre els pares i mares era el castellà, mentre que només un 42,8% manifesta que el castellà és la seva llengua inicial (detriment d'un 13,8%).

Aquest flux envers el català en la transmissió intergeneracional resulta sens dubte rellevant i ens parla de l'atracció guanyada per aquesta llengua a l'hora de crear projectes de vida a Catalunya. D'altra banda, el fenomen s'ha vist refermat en una posterior revisió de les dades de l'*Estudi* (Sorolla, 2009), en observar una tendència més alta a la transmissió de la llengua pròpia entre les parelles catalanoparlants que no pas entre les castellanoparlants.

Hi ha un flux envers el català en la transmissió intergeneracional que ens parla de l'atracció guanyada per la llengua a l'hora de crear projectes de vida a Catalunya

En tot cas, ens faltaria conèixer quins factors són els que estan determinant aquestes tendències, i per això caldria analitzar amb més cura els qüestionaris aplicats, determinant amb detall la llengua familiar i el context sociolingüístic de cada subjecte i incloent un índex del grau de catalanització escolar i d'aula, com s'havia fet en certs treballs previs a la Llei de Normalització Lingüística (Gabinet d'Estudis del SEDEC, 1983). Posteriorment, si això fos possible, seria interessant actuar amb tècniques més qualitatives com, per exemple, l'entrevista amb profunditat en aquells casos que puguin resultar més significatius.³

Però així com aquestes dades són molt positives per al català i avalen el procés de normalització engegat fa unes dècades, també n'hi ha de decebedores o, almenys, de preocupants. Per exemple, la davallada de les habilitats productives (parlar i escriure) declarades, que afecta especialment el cas del català,⁴ o el fet que els catalanoparlants continuïn manifestant un domini superior del castellà que els castellanoparlants del català.

2. Evolució de la llengua d'identificació versus la llengua inicial: català (36,6%-39,9%), castellà (33,6%-42,8%), tant català com castellà (27,5%-14,1%), altres (2,3%-3,2%). És a dir, el castellà es veu reduït en -9,2 punts, el català en -3,3 punts, i altres llengües en -0,9. Per contra, l'opció bilingüe augmenta en un 13,4%.

3. Un altre aspecte que es troba a faltar a l'*Estudi* és un creuament de les dades aportades amb el rendiment objectivable tant de català com de castellà.

4. En comparar les quatre habilitats analitzades (entendre, parlar, llegir i escriure) entre català i castellà, i dins de les categories "alt" i "molt alt", observem un major equilibri en les habilitats receptives (entendre català

Un 50% dels enquestats declara que no fa servir mai el català amb les amistats i que el 10% del professorat no parla mai en català a l'alumnat

És evident que aquestes afirmacions no es poden deslligar del context escolar i que és necessari destacar el fet que gairebé un 25% de l'alumnat usa "poc" o "mai" el català en els seus intercanvis comunicatius d'aula amb el professorat, mentre que un 10% del professorat declara que no utilitza mai el català amb els seus alumnes. Tot plegat, més el fet afegit que aproximadament un 50% dels enquestats⁵ manifesta no utilitzar mai el català amb les amistats, tant si són de l'escola com de fora de l'escola, ens porta a plantejar-nos l'efectivitat de l'escola sobre els usos més personals de la llengua (Vila-Moreno, 2004).

En tot cas, sembla prou evident que l'escola ha fet, i està fent, una tasca important en el procés de normalització lingüística a Catalunya, especialment en el cas de l'alumnat de llengua castellana que tradicionalment havia gaudit d'escassos contextos per millorar la seva competència en llengua catalana. Aquests escolars han après català i han incrementat de manera prou significativa la seva exposició a l'L2. A més a més, el procés de bilingüització no només afecta els aspectes formals, sinó els informals i col·loquials, si bé en una mesura menor.

És a dir, una vegada més cal remarcar que la presència social d'una llengua és determinant en la seva adquisició per part de l'alumnat. Sense pecar de taxatiu,⁶ però d'acord amb la idea general que expressa Molla (2007), les polítiques lingüístiques basades exclusivament en els àmbits escolars poden resultar pràctiques estèrils sense un projecte global que les dirigeixi.

Una normalització lingüística s'ha d'articular al voltant d'un procés globalitzador i col·lectiu que repercuteixi en totes i cadascuna de les activitats socials, culturals, polítiques i econòmiques d'un país. Probablement, el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social per a la millora de l'educació de l'actual govern català respon a aquesta filosofia (Departament d'Educació, 2004; Besalú, 2006).

La presència social d'una llengua és determinant en la seva adquisició per part de l'alumnat

96,0% versus castellà 96,6%, llegir català 94,2% versus castellà 95,7%) que en les productives (parlar català 90,3% versus castellà 94,0%, escriure català 86,4% versus castellà 91,5%). És a dir, a nivell percentual, el català se situa pràcticament igual que el castellà a l'hora d'entendre (-0,6%) i de llegir (-1,5%), però més per sota en parlar (-3,7%) i escriure (-5,1%).

5. La lectura inversa és que el català a l'esbarjo amb els amics no té una presència només testimonial: més d'un 30% manifesta fer servir sempre el català amb les amistats del centre escolar i de fora i aproximadament un 20% el fa servir en alguna mesura.

6. No podem perdre de vista el fet que l'educació ha de garantir el coneixement de cadascuna de les llengües amb presència social perquè, amb posterioritat, cadascú pugui exercir lliurement el dret d'utilitzar aquella que desitgi, evitant així qualsevol discriminació lingüística.

Pel que fa a la millora dels nivells de domini de llengües estrangeres, cal dir que l'experiència acumulada en educació bilingüe al llarg dels últims vint-i-cinc anys i el gran desenvolupament dels programes d'immersió lingüística a Catalunya (Laurén, 1994, Arnau i Artigal, 1995) haurien de revertir d'una manera clarament positiva. En aquest sentit, és prou coneguda la relació que hi ha entre les actituds generades envers una determinada llengua i els processos d'adquisició (Gardner i Clément, 1990; Baker, 1992; Clément i Gardner, 2001), però no podem obviar que tan importants són les actituds inicials com el seu manteniment al llarg de tot el procés en les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge, la qual cosa ens remet als mètodes didàctics implicats a l'ensenyament de la llengua estrangera (Vila, 1993).

Com és sabut, la pròpia dinàmica del parvulari comporta un enfocament de la didàctica de la llengua estrangera que obliga a desenvolupar activitats basades en el joc amb una orientació globalitzada. Malgrat tot, a partir d'un determinat moment, que podríem situar al final del primer o segon cicle de l'educació primària, aquesta circumstància sol modificar-se de manera important en potenciar enfocaments no estrictament comunicatius, sinó més aviat de repetició d'estructures formals (sintaxi, vocabulari, morfologia, etc.). A partir d'aquí, el centre d'interès ja no és que els escolars facin coses amb la llengua, sinó que dominin alguns aspectes de forma aïllada. Com no pot ser d'altra manera, aquest plantejament reverteix no només en les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge, sinó que afecta també les actituds envers la llengua objecte d'estudi.

Pel que fa a l'aprenentatge d'una llengua estrangera, la qüestió clau és com afavorir l'enfocament comunicatiu en totes les etapes educatives

En conseqüència, si les bases psicopedagògiques i didàctiques de l'educació bilingüe ens han mostrat que la millor manera d'aprendre una llengua és fer-hi coses, tot potenciant un enfocament comunicatiu, sembla clar que aquesta conceptualització hauria de ser vàlida tant per a les llengües amb presència social com per a les llengües estrangeres (Muñoz, 2000; Cots i Nussbaum, 2002). És a dir, més enllà del debat recurrent sobre la introducció precoç de l'ensenyament de la llengua estrangera (Lasagabaster, 2004), la qüestió clau seria com afavorir aquest enfocament més enllà de l'educació infantil, abastant l'educació primària i secundària obligatòria, per garantir que independentment del moment en el qual l'escolar prengui contacte amb la llengua estrangera, sigui efectiva la presència d'una perspectiva comunicativa de l'aprenentatge lingüístic.⁷

7. És evident que en aquest aspecte no podem obviar el paper del professorat i el fet que no és possible adoptar una perspectiva comunicativa de l'aprenentatge de la llengua estrangera sense que els mateixos ensenyants disposin d'alts nivells de competència en la llengua objecte d'estudi. En aquest sentit, la nova Llei Catalana d'Educació aposta de manera clara per exigir un coneixement d'anglès per a l'exercici professional.

Per anar acabant, malgrat que a l'*Estudi* la temàtica ha estat abordada d'una manera tangencial, ens referirem a un dels grans reptes que compartim amb la major part dels països de l'Europa Occidental: la incorporació a la societat dels escolars nouvinguts en condicions de la màxima equitat lingüística amb els autòctons.

La diferenciació feta per Cummins (1981) entre habilitats lingüístiques "conversacionals" i "acadèmiques", ens remet a l'ús del llenguatge en situacions de comunicació interpersonal, molt contextualitzades, que permeten la negociació del sentit (BICS) o el seu ús en situacions col·lectives, acadèmicament exigents, i situacions molt descontextualitzades, que precisen un absolut coneixement formal de la llengua (CALP). No cal dir que l'única manera d'assolir aquest segon nivell, de molta més implicació cognitiva, és aprendre a utilitzar el llenguatge en situacions comunicatives altament contextualitzades (Wells, 1981; Bruner, 1983).

L'educació bilingüe o plurilingüe assumeix una concepció instrumental de l'ensenyament lingüístic, especialment vàlid per als escolars nouvinguts

Aquesta circumstància ens hauria de fer reflexionar tant sobre els processos d'ensenyament i d'aprenentatge en els quals hi ha implicat alumnat d'origens lingüístics molt diversos com sobre la formació en didàctica de les llengües rebuda pel professorat. En aquest sentit, com ja hem dit abans, creiem que val la pena apel·lar a l'experiència catalana en el desenvolupament de programes d'immersió lingüística tot potenciant una perspectiva comunicativa en l'adquisició d'una L2, llengua que, a més a més, vehicularà la major part dels continguts acadèmics.

El desconeixement previ de la llengua per part de l'alumnat obliga a centrar els esforços inicials en la comprensió i, en conseqüència, a l'ús d'un llenguatge altament contextualitzat, de manera que els escolars puguin captar el sentit i incorporar-se a situacions comunicatives en les quals cadascú utilitza els recursos lingüístics que posseeix. Cal afegir, però, que l'educació bilingüe (o plurilingüe) assumeix una concepció instrumental de l'ensenyament lingüístic, de manera que es pressuposa que la via més efectiva d'aprendre una llengua és mitjançant el seu ús en relació amb les coses que es fan en el sistema educatiu. Dit amb altres paraules, atès que l'escola és allà on s'ensenya i s'aprèn, ensenyar i aprendre a través d'una llengua diferent de la de l'escola no només permet assolir els objectius de l'educació, sinó que també possibilita el domini de l'L2 (Vila, 1998). No cal dir que, des d'aquests pressupòsits, l'L2 es converteix des del primer moment en llengua vehicular de les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge.

En tot cas, hem de tenir en compte que la concepció instrumental de l'ensenyament de la llengua pressuposa l'assumpció d'altres tres principis fonamentals. En primer lloc,

Difícilment s'afavoriran actituds positives envers les llengües de l'escola si no es parteix del reconeixement, respecte i valoració de totes les llengües que aporten els escolars

tractar adequadament les diferents llengües presents al currículum, de manera que es permeti i propiciï la interdependència i transferència d'habilitats lingüístiques⁸ entre totes elles (Serra, 1996). En segon lloc, tenir present no només que aquestes llengües poden ser vehiculars de continguts en les diferents àrees curriculars, sinó que, i això encara és més important, el procés d'ensenyament i d'aprenentatge dels diferents procediments lingüístics (llengua oral, lectura, escriptura, etc.) no ha de recaure de manera exclusiva sobre les activitats

específiques de l'àrea de llengua, sinó que s'han de preveure tasques relacionades amb la resta d'àrees (Vila, 1993). És a dir, la responsabilitat del desenvolupament lingüístic dels escolars no pot ser assignada a uns quants especialistes, la qual cosa posa de relleu la necessitat que hi hagi un grau de consens important i un esforç suplementari de coordinació entre tots els membres de l'equip docent. Per últim, hem de prendre consciència que quan parlem d'interdependència i de transferència, a més de les llengües que tenen presència curricular, cal considerar l'L1 dels escolars quan aquesta no es troba entre elles (Gràcia i Serrat, 2003). En aquest sentit, ja ens hem referit a la coneguda importància que tenen les actituds i la motivació en l'aprenentatge d'una nova llengua (Gardner i Clément, 1990; Baker, 1992; Clément i Gardner, 2001). Difícilment s'afavoriran actituds positives envers les llengües de l'escola si no es parteix del reconeixement, respecte i valoració de totes i cadascuna de les llengües que aporten els escolars, i això amb independència que es tracti de llengües oficials o no (Huguet i Janés, 2005).

En resum, lluny dels qui en algun moment han postulat l'inici de programes de manteniment de la llengua familiar com a garantia de l'èxit escolar per aquest tipus d'alumnat, creiem que disposem d'eines per garantir una incorporació a la societat dels nous nats amb una notable millora de les seves habilitats lingüístiques. Sempre a partir de la valoració de les llengües i cultures que els són pròpies, tot considerant les aportacions psicopedagògiques que fonamenten l'educació bilingüe (i plurilingüe) i l'experiència catalana en aquest camp.

8. Per a una revisió de les implicacions sobre l'aprenentatge lingüístic de la hipòtesi d'interdependència lingüística, vegeu Cummins (1979, 2005).

Referències bibliogràfiques

- ARNAU, J. (2003). "Llengües i educació a Catalunya: valoració de l'experiència realitzada i perspectives de futur", en J. Parera (ed.). *Plurilingüisme i educació. Els reptes del segle XXI*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, p. 115-137.
- ARNAU, J. i ARTIGAL, J. M. (1995). "El programa d'immersió a Catalunya", en J. M. Artigal (coord.). *Els programes d'immersió als territoris de llengua catalana*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, p. 21-47.
- BAKER, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BESALÚ, X. (2006). "El Plan para la Lengua y la Cohesión Social (Plan LIC) del Gobierno de Cataluña", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), p. 45-68.
- BRUNER, J. (1983). *Child's talk*. Nova York: Norton.
- CLÉMENT, R. i GARDNER, R. C. (2001). "Second language mastery", en W. P. Robinson i H. Giles (eds.). *The new handbook of language and Social Psychology*. Nova York: John Wiley & Sons, p. 489-504.
- CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2006). *El coneixement de les llengües a Catalunya*. Barcelona: Departament d'Educació-Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (Quaderns d'avaluació, 6).
- CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2008). *Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya*. Barcelona: Departament d'Educació-Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, (Informes d'Avaluació, 11).
- COTS, J. M. i NUSSBAUM, L. (2002). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Editorial Milenio.
- CUMMINS, J. (1979). "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children", *Review of Educational Research*, 49(2), p. 222-251.
- CUMMINS, J. (1981). "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students", en California State Department of Education (ed.). *Schooling and language minority students: a theoretical framework*. Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center-California State University, p. 3-50.
- CUMMINS, J. (2005). "La Hipòtesis de Interdependència 25 años después. La investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe", en D. Lasagabaster i J. M. Sierra (coords.). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: Horsori, p. 113-132.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004). *Plan para la Lengua y la Cohesión social*. http://www.xtec.net/lic/intro/documenta/Plan_LIC.pdf [Consulta: 12 de maig de 2009]
- Gabinet d'Estudis del SEDEC (1983). *Quatre anys de català a l'escola*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- GARDNER, R. C. i CLÉMENT, R. (1990). "Social psychological perspectives on second language acquisition", en H. Giles i W.P. Robinson (eds.). *Handbook of language and Social Psychology*. Nova York: John Wiley & Sons, p. 495-517.

- GRÀCIA, LL. i SERRAT, E. (2003). "Immigració i adquisició de segones llengües: Una aproximació als errors en la morfologia verbal", *Caplletra*, 35, p. 153-168.
- HUGUET, À. (2007). "Minority languages and curriculum. The case of Spain", *Language, Culture & Curriculum*, 20(1), p. 70-86.
- HUGUET, À. i JANÉS, J. (2005). "Niños inmigrantes en sociedades bilingües. Las actitudes ante las lenguas por parte de los escolares recién llegados a Cataluña", *Cultura & Educación*, 17(4), p. 309-321.
- HUGUET, À., LASAGABASTER, D. i VILA, I. (2008). "Bilingual education in Spain: present realities and future challenges", en J. Cummins i N. H. Hornberger (eds.). *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 5 – Bilingual Education. Nova York: Springer, p. 225-235.
- LASAGABASTER, D. (2004). "Reflexiones sobre el aprendizaje de la lengua extranjera", en À. Huguet i J. L. Navarro (coords.). *Las lenguas en la escuela*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, p. 67-80.
- LAURÉN, CH. (ed.) (1994). *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*. Vaasa: Universidad de Vaasa.
- MOLLA, T. (2007). *Quina política lingüística?* Alzira: Bromera.
- MUÑOZ, C. (2000). *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.
- SERRA, J. M. (1996). "Algunos elementos para la reflexión sobre la elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro", en M. Siguan (coord.). *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*. Barcelona: Horsori, p. 79-88.
- SOROLLA, N. (2009). "Casa, escola i pati: usos lingüístics quan s'acaben les classes. Síntesi i anàlisi de l'estudi sociodemogràfic i lingüístic als centres d'educació secundària de Catalunya", *Noves SL*, 21, hivern http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm09hivern/sorolla1_8.htm [Consulta: 12 de maig de 2009]
- VILA, I. (1993). "Psicología y enseñanza de la lengua", *Infancia y Aprendizaje*, 62/63, p. 219-229.
- VILA, I. (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.
- VILA, I. (1998). *Bilingüisme i educació*. Barcelona: Proa.
- VILA-MORENO, F. X. (2004). "Hem guanyat l'escola però hem perdut el pati? Els usos lingüístics a les escoles catalanes", *Llengua, Societat i Comunicació*, 1, p. 8-15, <http://www.ub.edu/cusc/LSC/hemeroteca/numero1/articles/Vila.pdf>
- WELLS, G. (1981). *Learning through interaction*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.