

GESTIÓ DE LES LLENGÜES EN ENTORNS EDUCATIUS MULTILINGÜES: UNA PERSPECTIVA VALENCIANA

Josep Maria Baldaquí*

Vicent Pascual**

Resum

D'ençà del 2018, el model lingüístic educatiu valencià és el que figura a la Llei 4/2018 de plurilingüisme. L'objectiu del nostre treball és, en primer lloc, a partir de l'anàlisi de la greu situació del valencià/català (d'ara en avant valencià) en la societat i en el sistema educatiu, constatar la inadequació de la Llei per a assolir els objectius que es proposa. Tot seguit plantejar un model alternatiu tot actualitzant, concretant i ampliant el que proposava l'Informe presentat per les Unitats per a l'Educació Multilingüe (d'ara en avant UEM) de les universitats d'Alacant, Castelló i València a l'administració educativa valenciana, i desenvolupar de manera succinta la gestió de les llengües a tots els nivells del sistema educatiu. Finalment, debatre amb una certa profunditat el tema polèmic de la separació o l'ús conjunt de les llengües com a opcions excloents o complementàries en la interacció didàctica.

Paraules clau: model lingüístic educatiu, gestió de les llengües, interacció didàctica, separació de llengües, transllenguar, País Valencià

LANGUAGE MANAGEMENT IN MULTILINGUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS: A VALENCIAN PERSPECTIVE

Abstract

Since 2018, the Valencian educational linguistic model has been regulated in Law 4/2018 on multilingualism. The aim of our article is, first of all, based on the analysis of the serious situation of Valencian/Catalan (hereinafter Valencian) in society and in the educational system, to confirm the inadequacy of this Law to achieve the proposed objectives. We then propose an alternative model by updating, specifying, and expanding the one proposed in the Report presented to the Valencian education administration by the Multilingual Education Units (hereinafter UEM) of the universities of Alicante, Castellón, and Valencia, and develop in a succinct way the management of languages at all levels of the educational system. Finally, we discuss in some depth the controversial issue of the separation or combined use of languages as exclusive or complementary options in didactic interaction.

Keywords: educational linguistic model; language management; didactic interaction; language separation; translanguage; Valencia.

* Josep Maria Baldaquí, professor titular del Departament de Filologia Catalana a la Universitat d'Alacant, josep.baldaqui@ua.es

** Vicent Pascual, mestre, pedagog i escriptor, membre de l'Institut d'Estudis Catalans, vpascual@iec.cat

Article rebut el 30.12.2020. Avaluació cega: 28.02.2021 i 16.03.2021. Acceptació de la versió final: 28.04.2021

Citació recomanada: Baldaquí, Josep Maria i Pasqual, Vicent. (2021). Gestió de les llengües en entorns educatius multilingües: una perspectiva valenciana. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language of Law*, 75, 64-84. <https://doi.org/10.2436/rld.i75.2021.3588>.

Sumari

- 1 Introducció
- 2 Situació del valencià en la societat i el sistema educatiu
- 3 Un model lingüístic educatiu autocentrat
 - 3.1 Objectius del model lingüístic educatiu quant a la gestió de les llengües
 - 3.2 Estructura del sistema educatiu
 - 3.3 Intervencions en cada nivell
 - 3.3.1 En el Marc institucional
 - 3.3.2 El Projecte educatiu de centre
 - 3.3.3 La intervenció didàctica
- 4 La gestió de les llengües en la interacció didàctica
 - 4.1 Perspectiva de la separació de les llengües
 - 4.2 Perspectiva de la integració de les llengües
 - 4.2.1 El concepte de llenguar
 - 4.2.2 Els inicis del transllenguar com a activitat pedagògica
 - 4.2.3 L'ampliació del concepte de transllenguar
 - 4.2.4 El transllenguar i les llengües minoritàries o minoritzades
 - 4.3 Proposta per a la gestió de les llengües en el model lingüístic educatiu valencià
- 5 Conclusió
- 6 Bibliografia

1 Introducció

L'any 2015, la Direcció General de Política Educativa de la Conselleria d'Educació, Cultura, Investigació i Esport de la Generalitat Valenciana va sol·licitar a les UEM de les universitats d'Alacant, Castelló i València un informe per a l'elaboració d'un nou model lingüístic educatiu per al sistema educatiu valencià (Pascual i al., 2015). A partir d'aquest informe el Consell va presentar el Decret 9/2017 de plurilingüisme, amb modificacions substancials a l'informe, especialment en la intensitat de l'ús vehicular del valencià. Tot i així, davant l'ofensiva de la part més conservadora de la comunitat educativa i la presentació d'un recurs contenciós administratiu per part de la Diputació d'Alacant al nou model, el Consell va haver de derogar el Decret 9/2017 i la Generalitat presentà la Llei 4/2018 de Plurilingüisme, vigent a hores d'ara.

Aquestes actuacions, resultat sens dubte de la feble política de normalització que han dut a terme els governs valencians (Bodoque, 2011) en els darrers anys, han propiciat una retracció en el coneixement i ús del valencià en la societat, un estancament en l'extensió de l'ensenyament en valencià i unes actituds poc favorables de la comunitat educativa envers l'ensenyament i ús vehicular d'aquesta llengua.

El nostre propòsit en aquest treball és, de primer, fer una anàlisi succinta de la greu situació del valencià en la societat i en el sistema educatiu; tot seguit constatar l'escassa probabilitat de canviar aquesta situació ateses les característiques de l'actual Llei de Plurilingüisme i, a continuació, desenvolupar les línies bàsiques d'una proposta alternativa que actualitze i amplie la que figurava en l'informe de les UEM per tal d'estructurar un **model plurilingüe autocentrat** (per al concepte 'autocentrat': Castelló, 2015: 11; Tasa i Bodoque, 2017: 141; Vila, 2016). Aquest model hauria de: *a*) convertir el valencià en nucli de la planificació lingüística i educativa; *b*) adoptar una perspectiva pròpia, valenciana, sobre el currículum; i *c*) promoure actituds favorables envers el valencià i el seu ús com a llengua habitual. Dins aquest model estudiarem sumàriament la gestió de les llengües a tots els nivells del sistema educatiu i, per acabar, analitzarem la polèmica de l'ús separat o conjunt de les llengües en la interacció didàctica i en farem també una proposta adequada al nostre context.

2 Situació del valencià en la societat i el sistema educatiu

D'entrada, la situació del valencià és molt difícil. Ho podem comprovar analitzant les dades corresponents als dos territoris en què la Llei d'ús i ensenyament del valencià (articles 35 i 36) divideix el País Valencià: el de predomini lingüístic valencià i el de predomini lingüístic castellà. Pel que fa al **coneixement** i ús del valencià al territori de predomini lingüístic valencià, si ens atenem als resultats de l'Enquesta sobre el coneixement i ús del valencià de 2015, del Servei d'Investigacions i Estudis Sociolingüístics de la Generalitat Valenciana (SIES, 2016), el valencià no el sap parlar bé ni tan sols el 40% dels valencians, i el seu ús majoritari és a casa, i no passa del 29%. Pel que fa al territori de predomini lingüístic castellà, les xifres són insignificants, especialment en les habilitats de producció (el sap parlar el 4% i el sap escriure el 3,3%). A més a més, el País Valencià és un dels territoris de l'estat espanyol amb major nombre d'estrangers, 17,3% (Marí, 2015), i l'alumnat estranger que s'escolaritza al nostre sistema educatiu, per diversos motius, sol aprendre primer el castellà que el valencià i, si no es troba en entorns molt valencianitzats, és renuent a aprendre i usar la llengua pròpia del país.

Aquesta situació sociolingüística general té el seu reflex en la situació del valencià en el sistema educatiu. D'acord amb l'elaboració de les dades del MEC per al curs 2015/2016 que fa el Sindicat de treballadors i treballadores de l'ensenyament del País Valencià (STEPV, 2016), només feien ensenyament en valencià el 30,3 % de l'alumnat. D'aquests alumnes, el 93,5% estaven escolaritzats en centres de titularitat pública i el 6,5% en centres de titularitat privada (centres privats / concertats). I pel que fa a la distribució per etapes del total de l'alumnat, l'ensenyament en valencià era més nombrós a l'educació infantil (51,7%) i primària (50,4%), i anava minvant durant l'Educació Secundària Obligatoria (45,7%) i el Batxillerat (24%). A la zona castellanoparlant, la situació general era el tractament del valencià com a àrea.

Com podem veure, aquesta situació, que a hores d'ara no deu haver canviat massa, no és gens encoratjadora, i capgirar-la exigirà una contundència que a parer nostre no té la Llei 4/2018 de plurilingüisme. Aquesta llei, que entrà en vigor després de ser anul·lat en part el Decret 9/2017 pel qual s'establí el model lingüístic educatiu valencià, presenta algunes insuficiències que creiem que la inhabiliten com a instrument de revitalització i

normalització del valencià dins el sistema educatiu. La més important, sens dubte, una atenció insuficient al valencià com a llengua d'instrucció. De fet, segons la llei, cada projecte de centre ha d'impartir obligatòriament només una àrea en valencià, i ha d'impartir també, com a mínim, una àrea en castellà. Aquesta distribució és molt desfavorable per al valencià. D'una banda, perquè els models forts d'educació bi/plurilingüe, és a dir, aquells que produeixen resultats satisfactoris pel que fa al domini de les llengües i el rendiment en les àrees no lingüístiques, atorguen una disponibilitat horària a la llengua minoritzada que oscil·la, en general, del 50% al 80% o 90% (May, 2017: 88; Tedick i Lyster, 2020: 28); d'altra, perquè les escasses avaluacions realitzades fins ara al sistema educatiu valencià (Domènech i Pascual, 1995; Díez, 1996; López Varona, 2000; Baldaquí, 2003), mentre era vigent el model de programes –el Programa d'Ensenyament en Valencià (PEV) i el Programa d'Immersion Lingüística (PIL), en els quals l'ús vehicular del valencià era majoritari, el Programa d'Incorporació Progressiva, en el qual no s'impartia més d'una àrea en valencià com a llengua d'instrucció, i el Programa Bàsic, en el qual només s'ensenyava el valencià com a àrea– els resultats, amb matisos diferents, ens indiquen que en els centres en què es fa un ús vehicular substancial del valencià:

- El rendiment en les àrees no lingüístiques iguala, i en alguns casos millora, el dels centres en què l'ús vehicular és majoritàriament en castellà.
- L'ensenyament i ús vehicular substancial del valencià no entrebanca la competència en castellà, i en alguns casos fa que millore.
- La competència en castellà és la mateixa que en els centres on l'ús vehicular del castellà és majoritari, però la competència en valencià és sensiblement superior.

Molt més recent, un estudi (Casesnoves, 2015) sobre la influència dels models lingüístics en la competència i ús del valencià, posa de manifest una vegada més que hi ha una relació directa entre la intensitat de l'ús vehicular del valencià i la competència en aquesta llengua i el seu ús. Segons l'autora:

[...] el modelo lingüístico escolar que asegura la no discriminación del estudiantado por razón de lengua, de de conjunción o inmersión en catalán, es el único que asegura, también, la equidad en el nivel de competencia lingüística alcanzado y, al mismo tiempo, un mayor uso del catalán. (Casesnoves, 2015: 119-120)

Aquesta sol ser, també, la percepció del professorat implicat en l'ensenyament en valencià i, també, en general, la dels experts en política lingüística i educació bi/plurilingüe al País Valencià. Tasa i Bodoque (2017) resumeixen perfectament aquesta percepció:

[...] qualsevol plurilingüisme educatiu que vulga tenir èxit al País Valencià i no atempte contra els drets lingüístics ni margine la població valencianoparlant ha de ser un plurilingüisme autocentrat, que tinga en compte la realitat sociolingüística valenciana i, en conseqüència, que tinga el valencià com a llengua primera, l'anglès com a segona i el castellà com a llengua tercera de l'ensenyament; perquè d'aquesta manera es podrà garantir un bon coneixement de les tres llengües i reforçar el valencià com a llengua referencial, un plurilingüisme que tinga el valencià com a principal llengua vehicular [...] i que faça del valencià assignatura curricular obligatòria i examinable en tota la Comunitat Valenciana, independentment de la zona lingüística. I, a més, ha de ser un plurilingüisme que evite les lògiques d'exclusió social i educativa que s'evidencien en alguns models educatius plurilingües (Tasa i Bodoque, 2017: 141-142).

Considerem, doncs, que l'actual Llei de plurilingüisme, malgrat l'avanç que suposa, és insuficient per a configurar el model lingüístic educatiu valencià i que cal proposar, com hem dit més amunt, una alternativa.

3 Un model lingüístic educatiu autocentrat

Aquest model que proposem per a la gestió de l'**ensenyament-aprenentatge i ús vehicular**, i l'ús social i **institucional** de les llengües, ha de tenir unes característiques específiques. Atesa la situació sociolingüística, ha de ser un **model additiu**, que prioritze l'ensenyament de la llengua minoritzada com a àrea i en faça un ús majoritari com a llengua d'instrucció. Alhora ha de ser un **model plurilingüe**, és a dir, un model plantejat des d'un concepte plurilingüe de la competència, de l'ensenyament-aprenentatge i de l'avaluació.

Sembla haver-hi una contradicció entre el concepte de multilingüisme additiu (segon el qual sistemes lingüístics separats van incorporant-se, simultàniament o progressivament, a la competència inicial del parlant) i el concepte de competència plurilingüe, entesa com una multicompetència global dins la qual els sistemes

lingüístics interactuen i es reestructuren de manera interdependent a partir d'experiències reals d'ús en la comunicació i l'aprenentatge. Per a Stephen May (2017), i també per a nosaltres, no hi ha contradicció, ja que totes dues perspectives tenen la seua aplicació en la planificació plurilingüe: la perspectiva del multilingüisme additiu ens permet organitzar la gestió de les llengües en el context de l'administració educativa i dels centres, mentre que la perspectiva plurilingüe ens dona les pautes per a la gestió de les llengües en la interacció didàctica a l'aula. Totes dues perspectives són necessàries per a l'assoliment dels complexos objectius que ha de proposar-se un model d'educació plurilingüe i intercultural.

3.1 Objectius del model lingüístic educatiu quant a la gestió de les llengües

Des de la perspectiva del multilingüisme additiu, de les exigències dels programes forts d'educació bi/plurilingüe i de la concepció del sistema educatiu com un element de la planificació lingüística global (*planificació de l'adquisició*: Cooper, 1989: 33), el model lingüístic educatiu valencià ha de proposar-se objectius no solament didàctics sinó també de revitalització lingüística i de cohesió social. Com a mínim:

- A Proporcionar als alumnes una *competència plurilingüe* que els permeta usar totes i cada una de les llengües del repertori plurilingüe personal, per separat o conjuntament, com a instruments per a la comunicació; per a l'adquisició, construcció i vehiculació de sabers; per a la fruïció i la creació estètica, i per a l'acció social.
- B Garantir que tots i cada un dels alumnes assolisquen el seu màxim potencial pel que fa al coneixement i ús de les llengües, i la seua plena integració escolar i social, independentment de la procedència geogràfica, del nivell sociocultural de les famílies, de les competències comunicatives i experiències culturals amb què arriben al centre, i de les seues aptituds i estil d'aprenentatge.
- C Formar els alumnes per a la convivència en una societat multilingüe i multicultural, tot ajudant-los a construir-se una identitat positiva, i que en aquesta construcció tinga un paper important el coneixement i experiència de la llengua i cultura pròpies del país en el qual s'han d'integrar com a ciutadans de ple dret.
- D Fer presents en els centres i en el currículum general les llengües i cultures de la immigració, i promoure la possibilitat que l'alumnat estranger pugua rebre classes de la seua llengua.
- E Convertir el valencià en el nucli organitzador del currículum lingüístic i acadèmic plurilingüe, i en la llengua d'integració i cohesió de la comunitat educativa; normalitzar el seua ús social i institucional dins el sistema educatiu, i estendre aquest ús normalitzat a la societat en general i a l'entorn dels centres.
- F Motivar els alumnes perquè, qualsevol que siga la seua llengua inicial en arribar a l'escola, arriben a utilitzar el valencià com a llengua d'interacció habitual i perquè tinguen cura de la qualitat de les seues expressions oral i escrites.
- G Induir els alumnes a participar en la construcció d'una societat valenciana multilingüe i multicultural, cohesionada al voltant del valencià com a llengua de tots.

L'amplitud d'aquests objectius deixa entreveure la dificultat que comporta la planificació de l'ensenyament, l'ús vehicular, i l'ús social i institucional de les llengües perquè puguen ser assolits. Dins la complexa estructura del sistema educatiu, aquesta planificació haurà de desenvolupar-se a diversos nivells i en cada un haurà de presentar característiques específiques.

3.2 Estructura del sistema educatiu

A la figura 1 podem veure la configuració del sistema educatiu, amb els diferents nivells, les interrelacions entre aquests i les seues relacions amb els contextos educatius:

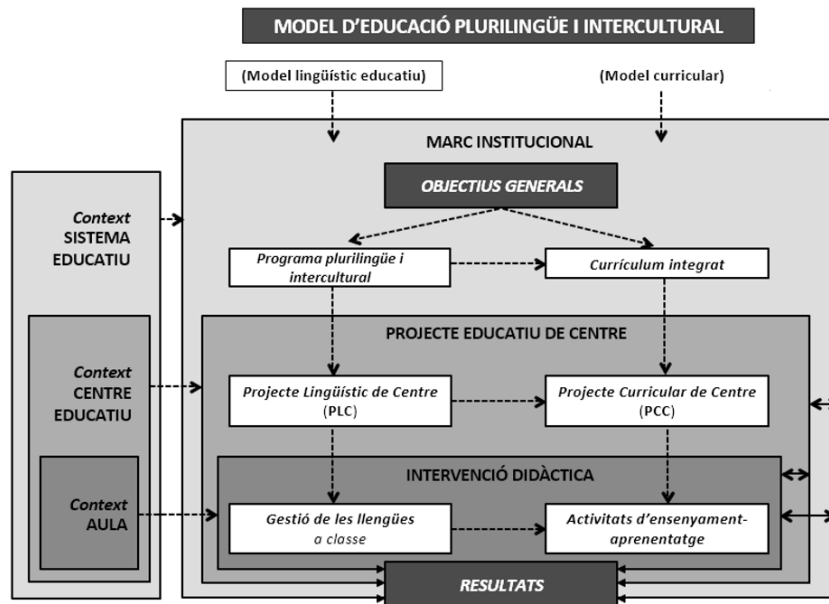


Figura 1: Estructura del Model d'educació plurilingüe i intercultural

Com hi podem veure, en aquesta proposta el sistema educatiu s'estructura en tres nivells: el **Marc institucional**, que estableix els objectius, l'organització en un programa únic d'educació plurilingüe i intercultural, i el currículum oficial integrat; el **Projecte educatiu de centre**, per mitjà del qual els equips docents, dins l'espai que proporciona el Marc Institucional, organitzen l'ensenyament i ús vehicular de les llengües, la normalització de l'ús social i institucional del valencià, i la promoció del valencià en les relacions del centre amb les famílies i l'entorn; i la **Intervenció didàctica** a l'aula, en la qual es gestiona l'ús de les llengües a classe, i es planifiquen i s'apliquen les activitats d'ensenyament-aprenentatge.

En aquest model hi ha alguns aspectes que cal remarcar. El primer, que els nivells no estan jerarquitats sinó encaixats. No és un sistema en el qual el Marc institucional elabora unes propostes que han de ser aplicades disciplinadament pels centres en el seu Projecte educatiu i, posteriorment, en la Intervenció didàctica. Més aviat cal conceptualitzar el sistema com una estructura en la qual cada nivell ha de resoldre de manera dialèctica tres exigències: les directrius del marc superior, les necessitats del context i les possibilitats que li permet la seua situació interna. Per posar un exemple, el Projecte lingüístic no és una corretja de transmissió del Marc institucional; assumeix les obligacions que aquest li imposa; però, alhora, té la responsabilitat de respondre a les expectatives, necessitats i exigències del context sociolingüístic, econòmic i familiar, i avança en la mesura que li ho permeten la tradició pedagògica, les actituds de les famílies i del professorat envers la llengua minoritzada, i els recursos educatius disponibles.

Els resultats del sistema educatiu, doncs, no depenen solament de la Intervenció Didàctica, és a dir, del treball a classe dels professors i dels alumnes, sinó de la influència conjunta dels diversos nivells. Qualsevol intent d'avaluació del rendiment dels alumnes haurà de tenir-los tots en compte i analitzar la influència de cadascun en els resultats.

3.3 Intervencions en cada nivell

3.3.1 En el Marc institucional

En el Marc institucional s'estableixen d'entrada els **objectius** i les línies mestres de la política lingüística i curricular necessàries per a assolir-los. En primer lloc, tenint en compte el context, s'organitzen tots els elements lingüístics i didàctics en un **Programa plurilingüe flexible**.

Als territoris de predomini lingüístic valencià, aquest programa, pel que fa a l'ensenyament i ús vehicular de les llengües, té les característiques següents:

- a) No hi ha diferenciació dels alumnes per raó de la llengua inicial: tots van als mateixos centres sufragats amb fons públics.
- b) Tots els alumnes, en acabar els ensenyaments obligatoris, han de posseir un domini equivalent de la llengua pròpia i de l'altra llengua cooficial, d'acord amb els estàndards oficials i el domini funcional exigít d'una o dues llengües estrangeres.
- c) S'hi fa un tractament de les quatre llengües curriculars com a àrea: valencià i castellà des de l'inici de l'escolaritat, anglés des del 1r curs de l'educació primària, i la segona llengua estrangera (romànica), optativa, però d'oferta obligatòria, des de l'educació secundària obligatòria.
- d) S'hi fa un ús curricular de l'anglés (com a àrea + com a llengua vehicular) del 15% al cicle segon de l'educació primària, i del 20% al 3r cicle de l'educació primària i tota l'educació secundària obligatòria.
- e) De la resta del temps curricular, l'ús vehicular del valencià no es s'ha de trobar mai per davall del 50% i el del castellà mai per damunt del 50%.

Als territoris de *predomini lingüístic* castellà, els centres sostinguts amb fons públics aplicaran el Programa plurilingüe flexible a partir de l'educació secundària obligatòria; prèviament hi haurà una incorporació progressiva de l'ensenyament i ús vehicular del valencià al llarg de les etapes d'educació infantil i de l'educació primària.

També en aquest nivell cal prendre decisions sobre els **fonaments didàctics** del model d'educació plurilingüe i intercultural. Aquestes decisions comportaran l'adopció d'uns enfocaments didàctics integrats: el *Tractament integrat de llengües (TIL)* i el *Tractament integrat de llengües i continguts (TILC)* (Pascual, 2004, 2006; Generalitat de Catalunya, 2018). El TIL consisteix en l'ensenyament-aprenentatge conjunt de les llengües mitjançant l'aprofitament de la relació entre aquestes, i dels seus elements comuns i diferencials, per tal d'evitar repeticions, promoure transferències i evitar interferències. El TILC consisteix en el tractament dels continguts d'una o més disciplines no lingüístiques conjuntament amb els recursos lingüístics necessaris per a aprendre'ls d'una o més llengües. Tots dos enfocaments constituïran la base per a elaborar els **currículums oficials integrats** (el de llengües i el de les àrees no lingüístiques).

Finalment s'hi estableixen també les línies bàsiques pel que fa a l'**ús social i institucional** del valencià dins l'administració educativa, tant pel que fa al funcionament intern com pel que fa a les relacions amb la comunitat educativa, les altres institucions i la ciutadania en general. Des de la perspectiva de la **justícia lingüística** (Riera, 2017) i la **sostenibilitat lingüística** (Bastardas, 2005), l'ús del valencià dins l'administració educativa hauria de sotmetre's a dos principis: *a) el principi de la subsidiarietat*, que exigeix que tot allò que es puga fer amb una llengua local, no ha de fer-se amb una llengua global. És a dir, allò que es pot fer en valencià no hauria de fer-se en castellà; i *b) el principi de la personalitat*, que obliga a respectar el dret de qualsevol ciutadà del País Valencià a fer servir la llengua oficial de la seua preferència en la comunicació amb les institucions.

3.3.2 El Projecte educatiu de centre

Dins aquest model, la planificació del Projecte educatiu de centre, tot i desenvolupar-se dins els límits del Marc institucional, afronta reptes específics com ara la *diversitat i complexitat dels objectius* que ha d'aconseguir; la *diversitat* dels alumnes i de les llengües; la *realitat sociolingüística* de l'entorn i les famílies; la *limitació* de temps i recursos, i la *inadequació* inicial de les competències del professorat i dels materials curriculars disponibles.

Davant d'aquests reptes, la resposta ha de ser clara: pel que fa a la complexitat dels objectius, la resposta ha de ser l'*excel·lència* en els resultats, perquè la teoria i pràctica de l'educació plurilingüe ens proporciona a hores d'ara eines per a aconseguir-ho; pel que fa als alumnes, especialment els més vulnerables, la paraula clau és *inclusió*, que implica garantir a *tots i cadascun* dels alumnes l'assoliment d'un rendiment lingüístic

i acadèmic al màxim de les seues possibilitats i, alhora, la seua integració social i educativa; pel que fa a la llengua minoritzada, el *valencià*, la resposta en aquest nivell continua sent un *marc additiu* que, com ja hem dit, implica la seua incorporació des de l'inici de l'itinerari educatiu, el seu ús majoritari com a llengua d'instrucció i la normalització del seu ús social i institucional en el centre; i pel que fa a les limitacions i inadequacions inicials, la resposta ha de ser la *innovació*, l'obertura a noves maneres de fer, de pensar i d'organitzar l'educació lingüística.

Totes aquestes respostes exigeixen una planificació acurada de la gestió de l'ensenyament i ús vehicular, i l'ús social i institucional de les llengües, especialment del valencià, segons els àmbits d'ús en el centre:

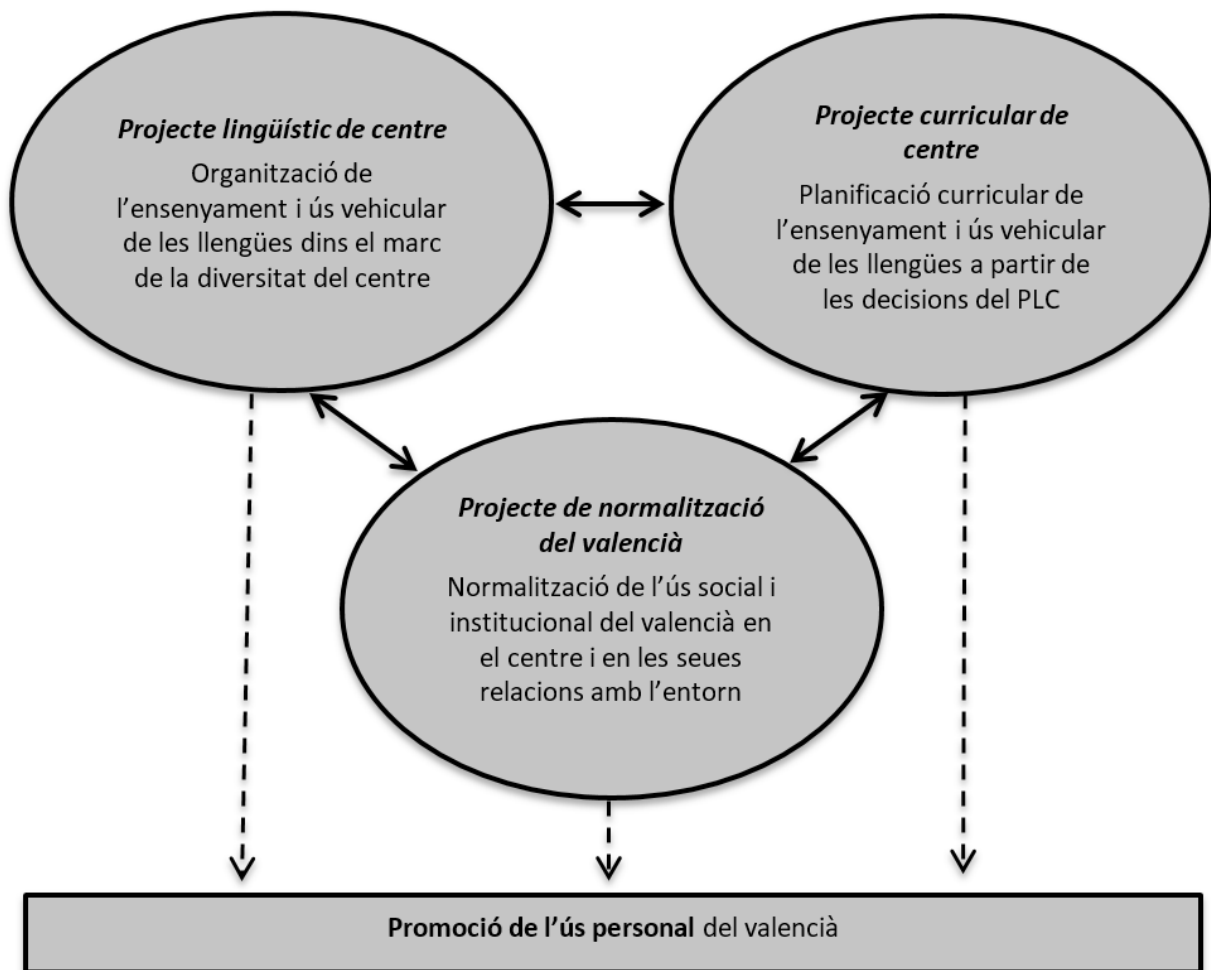


Figura 2: Gestió de les llengües en el centre.

El Projecte lingüístic del centre, doncs, concreta les opcions que ofereix el Marc institucional a la gestió de les llengües d'acord amb la realitat del centre, i pren decisions específiques per fer front a determinades característiques del context (entorn sociolingüístic, diversitat de l'alumnat, expectatives i actituds envers l'ús vehicular del valencià de les famílies, competències i actituds del professorat, etc.). A partir del currículum oficial i de les decisions preses en el Projecte lingüístic, el centre elabora el Projecte curricular de centre. Dins aquest projecte, tenint en compte les indicacions del TIL i del TILC, s'elabora el Projecte curricular integrat de l'*Àrea de Llengües i el Projecte curricular integrat de les Àrees no Lingüístiques*.

Finalment, el Projecte de normalització del valencià continua les línies bàsiques d'actuació del Marc institucional, i concreta les intervencions sobre l'ús del valencià en l'àmbit social i institucional, i en les relacions amb l'entorn, per tal de crear un ambient comunicatiu que proporcione motivació, exigències i oportunitats per a utilitzar el valencià.

Tots tres àmbits, doncs, estan interrelacionats i haurien de col·laborar en la promoció de l'**ús personal** del valencià. Una planificació conjunta, a més de garantir l'assoliment dels objectius propis de cada àmbit, i mitjançant les activitats que hi tenen lloc, ha d'influir directament sobre les idees dels alumnes pel que fa a les llengües i els parlants, sobre l'adquisició i automatització de les seues competències comunicatives, i sobre les seues actituds i motivacions per a usar el valencià.

3.3.3 La intervenció didàctica

Som conscients que, més enllà de les previsions d'un programa d'educació plurilingüe, l'important és com s'aplica, és a dir, què s'esdevé realment a les classes. En realitat és el professorat a l'aula qui afronta els problemes més complexos: la necessitat d'impartir un mateix currículum a un conjunt divers d'alumnes, l'actitud més o menys negativa de les famílies i dels alumnes envers l'ensenyament i ús vehicular de la llengua minoritzada, el desconeixement de la llengua vehicular per una part dels alumnes, la inadequació dels materials curriculars per a un ensenyament plurilingüe, etc. I sempre des de la perspectiva de la inclusió, intentant que cada alumne arribe al màxim de les seues potencialitats independentment de la seua posició de partida.

Fer possible, en aquestes circumstàncies, que aquest alumnat tan heterogeni assolisca els objectius del currículum i que prenga consciència dels avantatges i possibilitats que planteja el domini del valencià, que n'adquirisca una competència òptima i que referme la seua voluntat de comunicar-se habitualment en aquesta llengua tant si és la seua L1 com si no ho és implica prendre decisions en dos àmbits, en la **gestió de les llengües a l'aula** i en la **planificació i actuació didàctica**:

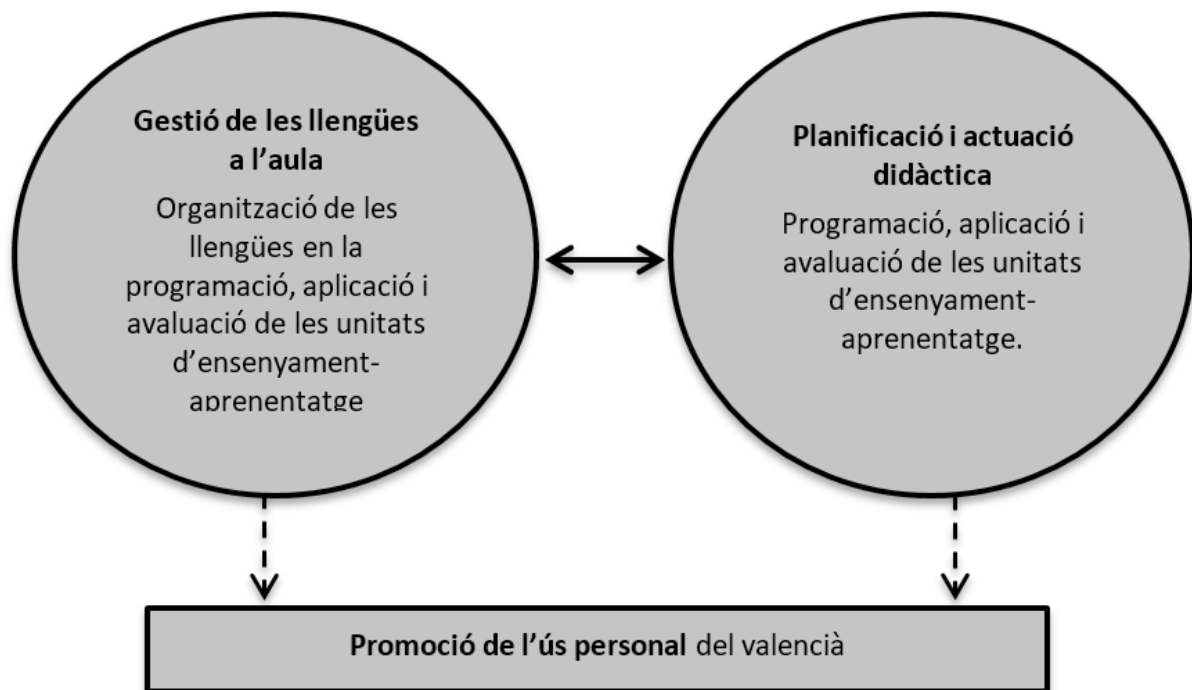


Figura 3: Gestió de les llengües a l'aula.

La decisió més important que cal prendre pel que fa a la gestió de les llengües en aquest nivell és, sens dubte, si s'adoptarà un ús separat o conjunt de les llengües tant en la **planificació i elaboració** de l'activitat d'ensenyament-aprenentatge com en la **interacció** professor-alumne o alumne-alumne en la seua aplicació.

També en aquest cas, tots dos aspectes són importants per a la promoció de l'**ús personal** del valencià per part dels alumnes. Sabem que la tasca del professorat és ingent i que ha de vetlar per l'assoliment d'una enorme varietat d'objectius lingüístics i acadèmics; però en el model d'enriquiment d'educació plurilingüe i intercultural que proposem, és crucial el treball de **conscienciar i motivar** els alumnes envers l'ús del valencià,

de *promoure'n l'adquisició de l'habilitat en l'ús i la qualitat en l'expressió* més enllà dels coneixements gramaticals i fins i tot de la competència comunicativa, i de consolidar aquesta habilitat mitjançant la *participació en activitats de comunicació real*, especialment oral en l'activitat didàctica dins i fora de l'aula.

En els darrers temps, tanmateix, la qüestió de l'ús separat o conjunt de les llengües en la intervenció didàctica s'ha convertit en un tema polèmic, de gran importància en un sistema educatiu plurilingüe amb una llengua minoritzada. En la segona part de l'article comentarem amb un cert detall aquest punt i les conseqüències que se'n deriven per a la gestió didàctica de les llengües curriculars.

4 La gestió de les llengües en la interacció didàctica

Un dels elements fonamentals en qualsevol procés d'educació plurilingüe és com s'organitza i gestiona la interacció de les llengües en el treball d'aula. Des dels inicis de l'educació bi/plurilingüe hi ha hagut una evolució del concepte de competència bi/plurilingüe i, paral·lelament, de les pràctiques pedagògiques necessàries per a construir-la.

El nostre objectiu en aquest apartat és descriure com ha evolucionat el procés d'interacció de les llengües a les aules en relació amb els contextos socials i educatius en què s'han portat a terme les diferents experiències. Acabarem amb una proposta sobre les possibilitats de la gestió de llengües a les aules que ha d'enfrontar en l'actualitat l'educació plurilingüe en el nostre context.

4.1 Perspectiva de la separació de les llengües

L'origen de l'educació bi/plurilingüe moderna cal buscar-lo en el primer programa d'immersió lingüística que es va posar en marxa a Montreal el 1965. A partir d'aquest programa, la **separació de les llengües** es va establir com un principi metodològic bàsic en l'educació bilingüe: "*In immersion programs, therefore, bilingualism is developed through two separate monolingual instructional routes*" (Lambert, 1984: 13).

Les *estratègies per a la separació de les llengües* poden ser diverses (Baker, Prys Jones, 1998: 586–589; Cloud, Genesee, Hamayan, 2000: 39). Cloud, Genesee i Hamayan expliquen que pot dur-se a terme assignant docents diferents a cada llengua o distingint els contextos per a cada llengua segons temps, espais, àrees temàtiques o, fins i tot, algun tipus de marcadors com ara gorres o cintes de colors (Cloud, Genesee, Hamayan, 2000: 39). Als primers cursos, els docents fingeixen no comprendre la L1 de l'alumnat per tal d'empentar-los a usar la llengua de l'escola (Lambert, 1984: 11). És l'estratègia que Penfield, neurocirurgià i impulsor del programes d'immersió, va batejar com "*the mother's method*" (Lapkin, Cummins, 1984: 62), per similitud al procés d'aprenentatge de la L1. En aquest context, és fonamental assegurar la comprensió dels continguts des dels moments inicials de l'escolarització per mitjà de diferents estratègies com, per exemple, l'ús d'*inputs* lingüístics adaptats, la contextualització del llenguatge amb gestos, imatges o el llenguatge corporal, o l'ús de tècniques de correcció implícita dels enunciats (Swain, Lapkin, 1982: 6–8).

L'axioma de la separació de les llengües va ser durant bastant de temps una norma de l'educació bi/plurilingüe (Cloud, Genesee, Hamayan, 2000: 39; Cummins, 2007: 222). Aquesta metodologia assumeix tres principis interrelacionats (Cummins, 2007: 222–223)

1. *Instruction should be carried out exclusively in the target language without recourse to students' L1.*
2. *Translation between L1 and L2 has no place in the teaching of language or literacy.*
3. *Within immersion and bilingual programs, the two languages should be kept rigidly separate.*

La separació de les llengües tindria el suport d'alguns corrents de la sociolingüística que argumenten que les llengües minoritzades necessiten usos diferents i separats per a la seua supervivència (Baker, Prys Jones, 1998: 586–587). S'ha assenyalat, però, la dificultat per a seguir estrictament la regla de separació de llengües, ja que els estudiants tendeixen a contestar al docent en la seua primera llengua fins i tot quan se n'està emprant una altra com a mitjà d'instrucció. Paral·lelament, també solen utilitzar amb els companys la llengua amb què tenen major fluïdesa, encara que no siga la llengua d'instrucció i malgrat que el docent els encoratge a utilitzar-la

(Baker, 2011: 286–287; Ballinger, Lyster, Sterzuk, et al., 2017: 31–32; Cloud, Genesee, Hamayan, 2000: 39, 75). També hi ha la constatació que l'alumnat d'immersió té tendència a augmentar l'ús de la primera llengua, que és també la llengua dominant, a mesura que van avançant de nivell (Lyster, 2019: 346). De fet, i des dels inicis, ha estat freqüent trobar l'ús concurrent de dues llengües a les aules bilingües, encara que habitualment no ha sigut una estratègia planificada d'aprenentatge (Baker, Prys Jones, 1998: 589).

4.2 Perspectiva de la integració de les llengües

Aviat es va evidenciar la insuficiència d'aquest plantejament. A mitjans de la dècada dels 70 del s. XX, Jacobson va proposar l'ús concurrent i intencional de les dues llengües en l'educació bilingüe (*Concurrent Approach*), en el qual es reparteix l'ús de les llengües en una mateixa sessió. És el professor qui, conscientment, canvia l'ús d'una a l'altra llengua amb la finalitat de enfortir l'aprenentatge lingüístic i reforçar l'aprenentatge dels continguts que són presentats i treballats des de les dues llengües (Jacobson, 1976).

A partir de la dècada dels vuitanta la investigació teòrica comença a qüestionar el principi monolingüe des de diferents perspectives. Així, des de la recerca sobre el multilingüisme, Cummins proposa el concepte de **competència subjacent comuna** (*Common Underlying Proficiency*) i la **hipòtesi de la interdependència lingüística** (*Developmental Interdependence Hypothesis*) per explicar la interrelació entre les llengües en els parlants bilingües i el paper de la L1 i dels processos de transferència lingüística per a l'aprenentatge de llengües addicionals (Cummins 1979, 1981: 29).

Des de la psicolingüística, Grosjean desmunta la concepció del bilingüisme que anomena “*the monolingual view*” i subratlla el fet que “*the bilingual is NOT the sum of two complete or incomplete monolinguals; rather, he or she has a unique and specific linguistic configuration*” (Grosjean, 1989: 3). Alhora, alerta de les *conseqüències negatives de la concepció “monolingüista” del bilingüisme*, entre d'altres el fet que les competències de la persona bilingüe són avaluades habitualment de manera separada i inadequada, tot prenent com a punt únic de referència per a cadascuna de les llengües la competència de les persones monolingües (Grosjean, 1989: 5).

Des de la lingüística aplicada, Cook elabora el concepte de **multicompetència** a partir dels pressupòsits de la gramàtica universal per explicar que les diferents llengües que parlen les persones plurilingües no estan separades sinó que formen part d'un sistema interconnectat (Cook, 1991: 112). Conseqüentment, advoca per canvis en els processos d'ensenyament-aprenentatge de la L2 en aspectes com ara els currículums, els materials curriculars, la metodologia docent i la manera d'avaluar la competència lingüística dels parlants plurilingües: “*What we need to test is how effective students are at using second languages as multi-competent speakers, not as imitation natives*” (Cook, 1995: 97–98).

Paral·lelament, s'esvaeix la concepció del bilingüisme com un constructe discret i s'accepta que la persona bi/plurilingüe ho és en graus diversos, en diferents àmbits i per a contextos d'ús lingüístic diferenciats. Així, Hornberger encunya el concepte de **Contínuum de Biliteracitat** (*Continua of Biliteracy*) per aprofundir en l'anàlisi de les diferents configuracions lingüístiques que poden tenir les persones bilingües o plurilingües segons múltiples variables, els valors de les quals es mouen en un contínuum (Hornberger, 1989).

Alguns anys més tard, els experts de la Divisió de Política Lingüística del Consell d'Europa elaboren els conceptes de **plurilingüisme** i **pluriculturalisme** (Coste, Moore, Zarate, 1997), que són elements axials del *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe. Modern Languages Division, 2001). És dins d'aquest model que Gajo (2014) difon la seua proposta de Didàctica del Plurilingüisme (*Didactics of Multilingualism*).

4.2.1 El concepte de llenguar

La llengua no és únicament un instrument de comunicació, sinó que és també un *sistema mediador que regula i organitza el pensament*. El concepte de **llenguar** (*linguaging*), que deriva dels treballs de Vigotsky, va ser proposat per Swain per referir-se a aquest procés que també trobem en l'aprenentatge lingüístic: “*Linguaging, as I using the term, refers to the process of making meaning and shaping knowledge and experience through language*” (Swain, 2006: 98).

Swain i Lapkin han aplicat aquest concepte per analitzar el problema de la *separació de les llengües en els programes d'immersió lingüística*. En les conclusions, proposen que els estudiants d'aquests programes haurien de poder usar la L1 tant en el discurs privat com en el col·laboratiu per mediar en la comprensió i la generació d'idees complexes que després expressaran en la L2. Per la seua banda, el professorat hauria de fer un ús intencionat i no aleatori de la L1, que hauria d'adequar-se a l'edat dels aprenents (Swain, Lapkin, 2013: 122–123).

4.2.2 Els inicis del transllenguar com a activitat pedagògica

El terme **transllenguar** (*translanguaging*) apareix a Gal·les als anys 80 del s. XX per referir-se a pràctiques educatives que impliquen l'ús del gal·lès i de l'anglès en una mateixa activitat amb la finalitat d'impulsar la competència lingüística de l'alumnat en totes dues llengües. Són activitats d'aula en què l'*input*, escoltat o llegit, es proporciona en una llengua i l'*output*, parlat o escrit, és produeix en l'altra llengua. Un exemple en podria ser:

For instance, a science work sheet In English might be read by the students. The teacher might initiate a discussion on the subject matter in Welsh, switching to English to elucidate a point for Welsh learners. The students might then have to do written work in Welsh (Baker, Prys Jones, 1998: 594).

En aquesta proposta, les activitats de transllenguar van dirigides a alumnat que té una bona comprensió de les dues llengües, ja que l'objectiu és desenvolupar el bilingüisme i el treball de la competència lingüística cognitiva i acadèmica (CALP) més que no l'ensenyament inicial de la segona llengua (Baker, Prys Jones, 1998: 592; Williams 2002: 47).

Aquestes pràctiques educatives van demostrar el seu potencial, ja que faciliten una comprensió profunda dels conceptes estudiats, promouen el desplegament de la comunicació oral i la literacitat en la llengua més feble, faciliten la cooperació entre les famílies i l'escola i permeten el desenvolupament de la competència comunicativa en la segona llengua de manera integrada amb l'aprenentatge dels continguts de les àrees no lingüístiques (Baker, 2011: 289–291). Són activitats que empren la llengua més forta per empenyar el desenvolupament de la llengua més feble amb l'objectiu de contribuir al desplegament d'una competència bilingüe equilibrada en els estudiants (Lewis, Jones, Baker, 2012b: 644).

4.2.3 L'ampliació del concepte de transllenguar

El concepte de transllenguar va ampliar el seu significat a partir dels treballs de diferents investigadors: Creese i Blackledge (2010), Canagarajah (2011), Wei (2011), Hornberger i Link (2012), Sayer (2013) i, molt especialment, dels de García (2009a, 2009b). Aquesta autora denuncia que la concepció tradicional del bilingüisme no és operativa per descriure i abordar la *complexitat dels usos lingüístics del segle XXI*, tant pel que fa al *contacte múltiple de varietats lingüístiques amb estatus diferents* com per la complexitat de les *pràctiques discursives multimodals* que es produeixen com a conseqüència del desenvolupament tecnològic (García 2009a: 51, 2009b: 143). A partir del fet que no existeix una separació de les llengües en el cervell de les persones bi/plurilingües, defensa que el que existeix realment són els parlants, amb els seus idiolectes i els actes de parla que produeixen i, en conseqüència, focalitza l'atenció en les persones, no en les llengües nacionals o llengües amb nom (*named languages*), l'existència de les quals com a entitats discretes arriba a qüestionar, ja que les considera constructes socials, no objectes lingüístics (Otheguy, García, Reid, 2015: 286–288). També explica que és impossible viure en comunitats multilingües sense haver de fer ús del transllenguar, que defineix com

[...] the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential. It is an approach to bilingualism that is centered, not on languages as has often been the case, but on the practices of bilinguals that are readily observable in order to make sense of their multilingual worlds (García, 2009b: 140).

En conseqüència, revisa la manera com la literatura acadèmica ha abordat l'estudi del bilingüisme i proposa *revisar el model format per la dicotomia entre bilingüisme additiu i bilingüisme substractiu*, que valora com a *“inadequate to describe the linguistic complexity of the 21st century”* (García, 2009b: 142) i ampliar-lo amb

un nou model, el **Bilingüisme dinàmic** (*Dynamic Bilingualism*), que inicialment va considerar similar al concepte de plurilingüisme elaborat pels experts del Consell d'Europa (García 2009a: 54–55, 2009b: 144).¹

García defensa *l'ús escolar de les varietats familiars dels estudiants* i de la pràctica del *transllenguar sense separació de les llengües* com un acte d'empoderament dels grups socials minoritzats que respon als principis de justícia social (entesa com a defensa de les pràctiques lingüístiques de l'alumnat i les seues comunitats) i de pràctica social i educativa, en la qual els estudiants aprenen com a resultat d'unes activitats educatives col·laboratives que promouen l'adquisició de competència lingüística en diverses llengües, entre altres factors perquè reforcen la seua identitat i seguretat lingüística, elements necessaris per a aconseguir l'èxit acadèmic (García, 2009b: 153). A diferència del model de Gal·les, García –i també altres autors– postula l'aplicació de la seua proposta des dels estadis inicials de l'aprenentatge, és a dir, als anomenats bilingües emergents (García, Kleifgen, 2015; Sayer, 2013).

L'evolució del concepte del transllenguar ha donat lloc a diverses maneres d'entendre'l. García i Lin refereixen dues versions del concepte: una **modalitat feble**, que se centra en les pràctiques educatives, i una **altra de forta**, que posa l'èmfasi en l'inventari únic de recursos lingüístics de les persones bi/plurilingües i qüestiona l'existència de les llengües com a entitats discretes (*named languages*) (García, Lin, 2016: 126). García i Lin, si bé s'identifiquen amb la versió forta del transllenguar, reconeixen que la educació bilingüe es fonamenta en la concepció de les llengües com a entitats diferenciades. En conseqüència, proposen unes *pràctiques educatives que combinen les dues versions del transllenguar*, és a dir, la realització d'activitats que mantenen la separació entre les llengües, si bé de manera suau, complementades amb espais per a la utilització del transllenguar, en els quals els estudiants puguen usar de manera flexible, crítica i creativa totes les característiques dels seus repertoris lingüístics sense haver-lo de constrènyer a limitacions imposades (García, Lin, 2016: 126–127).²

Diversos autors discrepen d'aquesta visió, ja que si bé estan d'acord amb l'existència d'un repertori comú de recursos lingüístics que formen l'idiolecte dels parlants bi/plurilingües, accepten la validesa del concepte de bilingüisme additiu, que consideren compatible amb la concepció heteroglòssica del bilingüisme i que implica pràctiques docents com ara les **transferències interlingüístiques** (*cross-linguistic transfer*), i també admeten l'existència de les llengües com a constructes socials, encara que són conscients que les fronteres entre les llengües estan construïdes amb criteris arbitraris que no tenen en compte que, en la realitat, són permeables i fluïdes (Cummins, 2017: 413–414). En aquesta línia, Cummins (en premsa) analitza les dues modalitats –fora i feble– del transllenguar, que ell denomina **Teoria unitària del transllenguar** (*Unitary Translanguaging Theory, UTT*) i **Teoria interlingüística del transllenguar** (*Crosslinguistic Translanguaging Theory, CTT*) respectivament, i denuncia la manca de base empírica i teòrica de moltes de les afirmacions en què se sustenta la UTT. MacSwan (2020) també rebutja la versió forta del transllenguar perquè implica una regressió en els esforços de recuperació de les llengües minoritzades.

4.2.4 El transllenguar i les llengües minoritàries o minoritzades

Un dels problemes que s'evidencia en la literatura acadèmica és la *por que el transllenguar pugua amenaçar les llengües minoritàries* (García, Lin, 2016: 118). Cenoz i Gorter (2017) analitzen com la versió forta del transllenguar, que anomenen *transllenguar espontani* (*spontaneous translanguaging*), pot afectar la supervivència de les llengües minoritàries. Subratllen que els estudis sobre el transllenguar espontani s'ha realitzat en situacions d'aprenentatge de l'anglès en països anglòfons per parlants de llengües com l'espanyol, el panjabi o el mandarí que, si bé són minoritàries en aquells contextos, tenen un estatus elevat als països d'origen. Quan es tracta de parlants de *llengües minoritzades*, o quan la llengua que s'aprén té aquest estatus, la situació és ben diferent, ja que existeix el perill que la llengua minoritzada desaparega si es barreja amb la llengua dominant (Cenoz, Gorter, 2017: 904–905, 908).

1 Posteriorment, García i Otheguy han analitzat les diferències entre els conceptes de plurilingüisme i transllenguar, tant en termes epistemològics com d'objectius socials, i la concreció d'aquestes orientacions diferents en les pràctiques educatives (García, Otheguy, 2020).

2 Aquestes pràctiques educatives es poden consultar, per exemple, a García i Wei (2014), García, Ibarra Johnson i Seltzer (2016) García i Kleyn (2016). També estan a disposició dels educadors al centre de recursos del CUNY-NYSIEB (“CUNY-NYSIEB – CUNY-NYS Initiative On Emergent Bilinguals,” n.d.).

En aquests contextos cal aplicar un conjunt de *principis que permeten l'ús del transllenguar evitant, alhora, que esdevinga un perill per a la llengua minoritzada*. Aquests principis són: a) El disseny d'espais segurs (*breathing spaces*) per a la utilització de les llengües minoritàries; b) El desplegament de situacions en què, mitjançant el transllenguar, siga necessari utilitzar les llengües minoritàries; c) La utilització de recursos, entre els quals es troben activitats del model gal·lès del transllenguar (que anomenen *pedagogical translanguaging*), per reforçar totes les llengües per mitjà del desenvolupament de la consciència metalingüística; d) La millora de la consciència sociolingüística en relació a l'estatus, el funcionament i l'ús de les llengües en la societat; e) La vinculació entre el transllenguar espontani i el transllenguar pedagògic en la pràctica docent (Cenoz, Gorter, 2017: 908–910).

S'ha denunciat que *els beneficis del transllenguar no apareixen per igual en tots els contextos de l'educació bilingüe* i, en concret, no es manifesten en els programes canadencs d'immersió al francès (Ballinger, Lyster, Sterzuk, et al., 2017; Lyster, 2019: 341). L'alumnat d'aquests programes té tendència a augmentar l'ús de la llengua dominant a mesura que progressa en el programa perquè es tracta de la llengua amb més prestigi social, però també perquè no es considera amb una competència lingüística suficientment desenvolupada en la llengua minoritària (Ballinger, Lyster, Sterzuk, et al., 2017: 43, 47; Lyster, 2019: 346). Per tant, s'ha d'aconseguir millorar la seua competència lingüística per a promoure paral·lelament un augment de la voluntat de comunicar en la llengua minoritària. Aquest objectiu no es pot aconseguir amb el transllenguar, ja que és una estratègia pedagògica que posa l'èmfasi en les idees més que no en la llengua i no assegura el desenvolupament continuat de competència en la llengua minoritària (Lyster, 2019: 348). Com a solució, Lyster proposa l'ús de dues estratègies combinades, la **bastida** (*scaffolding*), que s'ha d'aplicar tant als processos de comprensió com als d'expressió, i la **instrucció contrapesada** (*counterbalanced instruction*), que promou l'equilibri necessari entre l'aprenentatge lingüístic i l'adquisició dels continguts curriculars (Lyster, 2019: 346–348). Altres propostes per al mateix context són la **instrucció per a la biliteracitat** (*biliteracy instruction*), que cerca fer explícites les relacions entre les diferents llengües, i la **instrucció mitjançant la consciència lingüística** (*language awareness instruction*) que promou el desenvolupament de la sensibilitat i la consciència sobre les llengües i el seu ús, i té l'avantatge addicional que permet incloure-hi totes les llengües presents a l'aula (Ballinger, Lyster, Sterzuk, et al., 2017, pp. 48–50).

Un dels resultats de la globalització de les relacions econòmiques és l'augment del multilingüisme i el multiculturalisme als centres docents, que han de donar resposta a les necessitats educatives d'estudiants amb llengües i cultures que no formen part del currículum escolar. Les metodologies derivades de l'educació bi/plurilingüe poden impulsar l'aprenentatge lingüístic d'aquest alumnat però, a més, l'escola ha d'incorporar *estratègies per a fer presents els seus repertoris multilingües i les seues experiències multiculturals*, ja que aquest alumnat necessita ser reconegut per a construir una identitat positiva que l'ajude a integrar-se. En aquest context, hi ha *múltiples propostes*, basades habitualment en la l'ús d'elements procedents d'altres entorns culturals i la producció de textos multiculturals i multilingües –com per exemple els **portafolis lingüístics** o els **textos d'identitat**– que busquen la confluència entre l'afirmació de la identitat, l'aprenentatge lingüístic i l'èxit acadèmic (Ballinger, Lyster, Sterzuk, et al., 2017: 36; Cummins, 2019; Cummins, Hu, Markus, Montero, 2015).

4.3 Proposta per a la gestió de les llengües en el model lingüístic educatiu valencià

En els apartats anteriors hem revisat l'evolució dels models de gestió de les llengües a les aules plurilingües, des de la perspectiva inicial basada en la separació de les llengües fins a la perspectiva que defensa, en graus diversos, la seua integració. Són propostes que van lligades a contextos diferents per donar resposta a les necessitats que es plantegen a cada lloc i en cada època. A partir d'aquesta reflexió, presentem una proposta per a la gestió de les llengües a les aules valencianes que conjumina el resultat de la investigació sobre l'educació plurilingüe amb l'experiència acumulada durant molts anys a les aules valencianes i les necessitats específiques del nostre context.

Pascual (2006) va plantejar ben aviat el dilema entre la *separació o la integració de les llengües en l'educació plurilingüe valenciana*. Conscient de la necessitat d'adequar el model educatiu al context, alerta del perill de generalitzar solucions adequades per a qualsevol situació, i argumenta que quan es tracta de l'aprenentatge de

llengües minoritzades s'ha de procurar la *creació d'entorns d'ús monolingüe* que n'augmenten les oportunitats d'ús (Pascual, 2006: 142).

La seua proposta contempla tant el TIL com TILC. Pel que fa al **TIL**, parteix de la base que els continguts de la *competència subjacent comuna* són similars per a les diferents llengües del currículum. Per tant, estarien disponibles per a ser utilitzats en l'aprenentatge de qualsevol de les llengües del programa utilitzant estratègies diferents que s'adeqüen a l'edat dels aprenents (Pascual, 2006, p. 118)

	ESPAI DE SEPARACIÓ	ESPAI D'INTERCONEXIÓ		ESPAI DE CONJUNCIÓ
E. Infantil. 1r i 2n Primària	<i>Construcció convergent</i>			
3r i 4t Primària		<i>Represa</i>		
5é i 6é Primària. ESO			<i>Alternança</i>	<i>Construcció conjunta</i>

Figura 4: Incorporació progressiva d'estratègies d'ús vehicular.

En aquesta proposta, les tres primeres modalitats, dirigides a l'alumnat d'educació infantil i primària, mantenen la separació de les llengües en graus diferents. En la **construcció convergent** hi ha una estratègia explícita de separació de les llengües, encara que per sota hi ha un treball de coordinació dels docents, de manera que els continguts que formen la competència comuna s'introdueixen en la L2 o la llengua estrangera després que hagen estat treballats en la L1. En la modalitat de **represa**, aquests continguts es treballen de primer en una llengua i més endavant es reprenen explícitament en l'altra o les altres llengües com a coneixements previs que s'actualitzen, s'amplien i es consoliden. En l'**alternança**, els continguts són introduïts alternativament en cadascuna de les llengües i actualitzats, ampliat i consolidats des de les altres. Per últim, en la **construcció conjunta** els continguts es treballen amb activitats que utilitzen dues o tres llengües alhora, de manera que són construïts col·laborativament mitjançant un treball lingüístic conjunt. Remarquem que les edats d'incorporació de cada modalitat són aproximades i que la incorporació d'una modalitat nova l'afegim a les modalitats anteriors sense eliminar-les.

Veiem que la darrera modalitat planteja la integració de les llengües seguint un model assimilable a la versió inicial del transllenguar. A més, la proposta de Pascual inclou tres tipus d'actuacions per al **tractament integrat dels sistemes lingüístics** de les llengües del currículum que van en la línia de la pedagogia de la **transferència lingüística** (*cross-linguistic pedagogy*, Ballinger, Lyster, Sterzuk, et al., 2017): l'ús conscient de la transferència, la reflexió conjunta entre les llengües abans que no es cometen errors en la producció i el tractament de les transferències negatives (Pascual, 2006: 120–123).

Pascual també es planteja la separació o la integració de les llengües en el tractament integrat de les llengües i els continguts d'àrees no lingüístiques (TILC). El model proposat formula la *separació de les llengües en l'educació infantil i primària, però en graus diferents*, i contempla per a més endavant, quan la competència en les diferents llengües està més desenvolupada, la possibilitat de l'ús conjunt de les llengües per impartir continguts de les àrees no lingüístiques (Pascual Granell, 2006, p. 142-143).

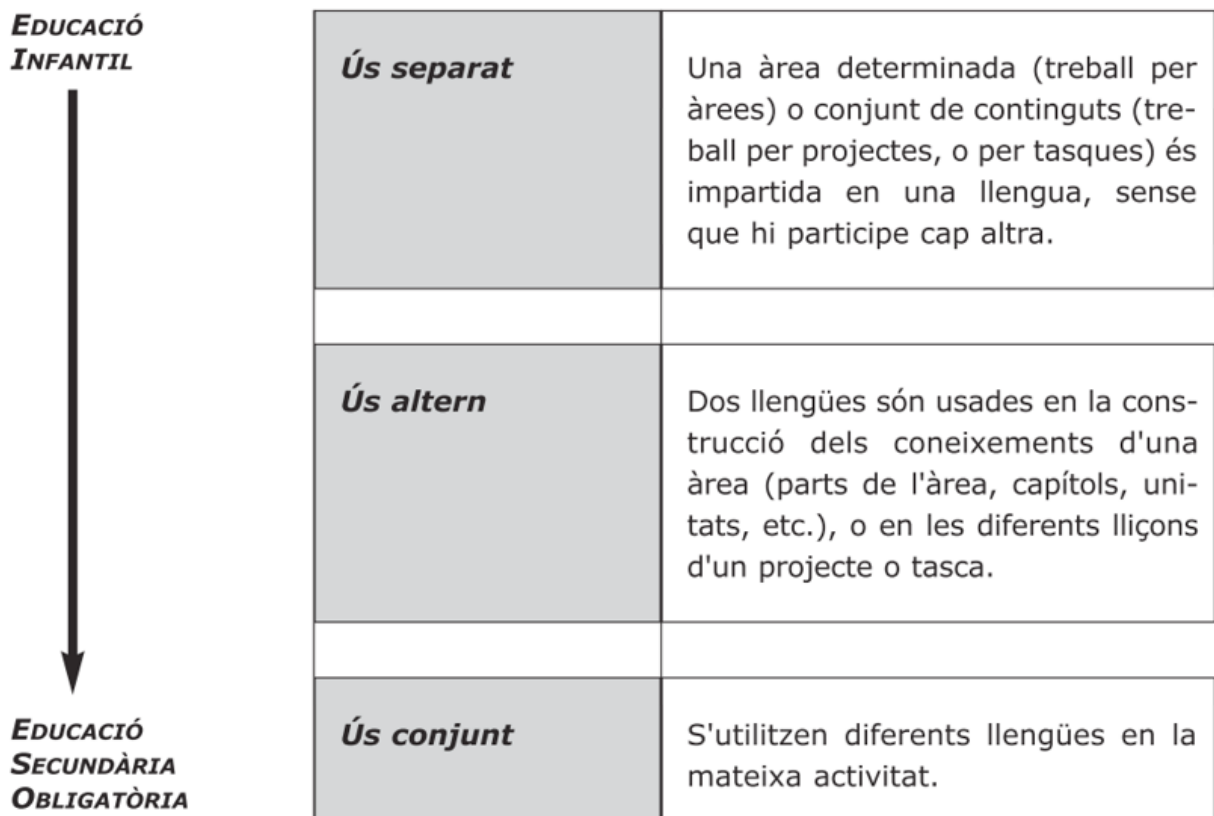


Figura 5: Separació i ús conjunt de les llengües en la construcció de coneixements.

En resum, aquesta proposta s'adscriu a la **Teoria interlingüística del transllenguar** i inclou diferents modalitats de gestió –separada o integrada– de les llengües adequades a l'edat i la competència lingüística dels estudiants, sempre tenint present la necessitat de protegir l'ús de la llengua minoritzada, i té present la necessitat d'aprofitar el coneixement lingüístic de cadascuna de les llengües per empenyar l'aprenentatge de les altres llengües. Per tant, aquesta proposta incorpora l'ús pedagògic del transllenguar sobretot en dues modalitats: la utilització de la bastida per proporcionar suport contextual i lingüístic a l'alumnat inicial (*scaffolded translanguaging*), tal com expliquen Lewis, Jones i Baker (2012a: 661) i exemplifiquen Llompart, Masats, Moore et al. (2020) per a l'aprenentatge inicial de l'anglès, i la utilització de llengües diferents en l'*input* i l'*output* en una mateixa activitat o seqüència d'activitats, tot seguint el model gal·lès del transllenguar, que és la modalitat que s'arregla al document del model lingüístic de Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2018: 23).

5 Conclusió

Com hem vist, el context de minorització en què es troba el valencià ha de ser determinant per a la gestió de les llengües dins el sistema educatiu. Pel que fa a la gestió global perquè obliga a emmarcar-la dins un model d'enriquiment d'educació plurilingüe i intercultural autocentrat que exigeix la incorporació de l'ensenyament-aprenentatge del català a tots els nivells des del principi de l'escolaritat, el seu ús majoritari com a llengua vehicular, i el seu ús per defecte en la comunicació social i institucional en el sistema educatiu. Quant a la gestió didàctica, perquè exigeix l'ús d'estratègies que proporcionen espais suficients d'ús privilegiat al valencià dins el context d'una didàctica plurilingüe. La planificació de les llengües en el model d'educació plurilingüe d'enriquiment valencià, doncs, ha de constituir, d'una banda un instrument per a proporcionar-hi una competència òptima als alumnes i d'altra el primer àmbit d'ús on s'ha de normalitzar.

La gestió global exigirà una organització complexa a tots els nivells basada en un equilibri entre la unitat d'acció facilitada per la configuració en marcs encaixats i l'autonomia suficient de cada nivell per fer front a les exigències dels contextos respectius. En la gestió didàctica caldrà evitar plantejaments multilingües maximalistes elaborats per a altres contextos que, al nostre parer, tot i el rigor dels seus plantejaments, no podem assumir totalment. En el nostre context, sembla preferible adoptar una postura més aviat eclèctica i progressiva en la construcció de la competència plurilingüe dels alumnes, ni amb estratègies totalment monolingües, ni amb estratègies totalment multilingües, sinó amb una combinació flexible i progressiva de totes dues.

Per acabar direm que, a parer nostre, el model d'educació plurilingüe i intercultural autocentrat que hem proposat és un model de mínims per a avançar en la construcció de l'escola valenciana. No s'hi pot rebaixar més l'atenció al valencià si es volen assolir els objectius de la Llei de plurilingüisme. De fet, el model és compatible amb aquesta llei i hauria de ser prioritzat i promocionat per l'administració educativa dins una política lingüística educativa progressista al sistema educatiu valencià.

6 Bibliografia

- Baker, Colin. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5th ed.). Bristol, UK ; Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Baker, Colin, i Prys Jones, Sylvia. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon, Eng.: Multilingual Matters.
- Baldaquí, Josep M. (2003). [Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe](#). Dins Vicent Martines (Coord.) i als. *Llengua, societat i ensenyament* (Vol. I, pp. 18–75). Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana.
- Ballinger, Susan, Lyster, Roy, Sterzuk, Andrea, i Genesee, Fred. (2017). Context-appropriate crosslinguistic pedagogy. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5(1), 30–57. <https://doi.org/10.1075/jicb.5.1.02bal>
- Bastardas, Albert. (2005). *Cap a una sostenibilitat lingüística*. Barcelona: Centre d'Estudis de Temes Contemporanis i Angle Editorial.
- Bodoque, Anselm. (2011). [El model valencià de política lingüística](#). *Revista de Llengua i Dret / Journal of Language and Law*, 56, 143–171.
- Canagarajah, Suresh. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(iii), 401–417. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x>
- Casesnoves, Raquel. (2015). Los efectos de la política lingüística en educación: nivel de conocimiento y uso del catalán de los castellanohablantes catalanes, valencianos y baleares. Dins Jorge Cagiao, Juan Jiménez-Salcedo, Chrystelle Burban, Rita Cancino, Raquel Casesnoves, Jean-Michel Géa ... Jaume Vernet (Eds.), *Políticas lingüísticas en democracias multilingües: ¿es evitable el conflicto?* (pp. 98–121). Madrid: Los libros de la catarata.
- Castelló, Rafael. (2015). [Multilingüisme autocentrat: una estratègia que obre portes](#). *Revista Futura*, 20, 10–13.
- Cenoz, Jasone, i Gorter, Durk. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901–912. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Cloud, Nancy, Genesee, Fred, i Hamayan, Else. (2000). *Dual Language Instruction: A Handbook for Enriched Education*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

-
- Cook, Vivian James. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research*, 7(2), 103–117. <https://doi.org/10.1177/026765839100700203>
- Cook, Vivian James. (1995). Multi-competence and the learning of many languages. *Language, Culture and Curriculum*, 8(2), 93–98. <https://doi.org/10.1080/07908319509525193>
- Cooper, Robert L. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Coste, Daniel, Moore, Danièle, i Zarate, Geneviève. (1997). *Compétence Plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques. Council of Europe.
- Council of Europe. Modern Languages Division. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Creese, Angela, i Blackledge, Adrian. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103–115.
- Cummins, Jim. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, Jim. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. Dins California State Department of Education (ed.), *Schooling and Language Minority Students: a Theoretical Framework* (pp. 3–49). Los Angeles CA: California State Department of Education. <https://doi.org/10.13140/2.1.1334.9449>
- Cummins, Jim. (2007). [Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms](#). *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221–240.
- Cummins, Jim. (2017). Additive Approaches Legitimate? *Harvard Educational Review*, 87(3), 404–426. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-87.3.404>
- Cummins, Jim. (2019). [The Emergence of Translanguaging Pedagogy: A Dialogue between Theory and Practice](#). *Journal of Multilingual Education Research*, 9(1), 13.
- Cummins, Jim. (en premsa). Translanguaging: A critical analysis of theoretical claims. Dins Päivi Juvonen i Marie Källkvist (Eds.), *Pedagogical Translanguaging: Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives*. Bristol UK: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim, Hu, Shirley, Markus, Paula, i Montero, M. Kristiina. (2015). Identity Texts and Academic Achievement: Connecting the Dots in Multilingual School Contexts. *TESOL Quarterly*, 49(3), 555–581. <https://doi.org/10.1002/tesq.241>
- CUNY-NYSIEB – CUNY-NYS [Initiative On Emergent Bilinguals](#). (n.d.). Recuperat el 23 de novembre de 2020.
- Díez, Ismael. (1995). [Avaluació de l'experiència de l'ús del valencià com llengua d'ensenyament a l'Educació General Bàsica](#). València: Universitat de València.
- Doménech, Josep Lluís, i Pascual, Joan. (1995). El valencià com a llengua vehicular a l'ensenyament. Avaluació i seguiment. Dins *Actes del I Congrés de l'escola valenciana, 1993* (pp. 41-59). València: Federació Escola Valenciana.
- Gajo, Laurent. (2014). From Normalization to Didactization of Multilingualism: European and Francophone Research at the Crossroads Between Linguistics and Didactics. Dins Jean Conteh i Gabriela Meier (Eds.), *The Multilingual Turn in Languages Education Opportunities and Challenges* (pp. 113–131). Bristol UK: Multilingual Matters.

-
- García, Ofelia. (2009a). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA - Oxford UK: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia. (2009b). [Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century](#). Dins Ajit Mohanty, Minati Panda, Robert Phillipson, i Tove Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local* (pp. 140–158). New Delhi: Orient Blackswan.
- García, Ofelia, Ibarra Johnson, Susana, i Seltzer, Kate. (2016). *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Philadelphia, PA: Caslon.
- García, Ofelia, i Kleifgen, Jo Anne (2015). *Educating Emergent Bilinguals: Policies, Programs, and Practices for English Language Learners*. New York: Teachers College Press.
- García, Ofelia, i Kleyn, Tatyana, Eds. (2016). *Translanguaging with multilingual students. Learning from Classroom Moments*. New York and London: Routledge.
- García, Ofelia, i Lin, Angel. (2016). Translanguaging in Bilingual Education. Dins Ofelia García i Angel Lin (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education (Encyclopedia of Language and Education, Vol. 5)* (pp. 117–130). Dordrecht: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02324-39-1>
- García, Ofelia, i Otheguy, Ricardo. (2020). Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17–35. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>
- García, Ofelia, i Wei, Li. (2014). *Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Generalitat de Catalunya. (2018). [El Model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya: l'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural](#). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Grosjean, François. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36(1), 3–15. [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(89\)90048-5](https://doi.org/10.1016/0093-934X(89)90048-5)
- Hornberger, Nancy H. (1989). Continua of Biliteracy. *Review of Educational Research*, 59(3), 271–296. <https://doi.org/10.3102/00346543059003271>
- Hornberger, Nancy H., i Link, Holly. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 261–278. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.658016>
- Jacobson, Rodolfo. (1976). [Teaching Strategies for the Education of Bilinguals](#). Dins *Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages (10th, New York, New York, March 1976)*.
- Lambert, Wallace E. (1984). [An Overview of Issues in Immersion Education](#). Dins Wallace E. Lambert, Fred Genesse, Sharon Lapkin, Jim Cummins, Merrill Swain, Russell N. Campbell, i Eduardo Henández-Chávez (Eds.), *Studies on Immersion Education. A Collection for United States Educators* (pp. 8–30). Sacramento, CA: California State Department of Education.
- Lapkin, Sharon, i Cummins, Jim (1984). [Canadian French Immersion Education. Current Administrative Arrangements and Instructional Practices](#). Dins Wallace E. Lambert, Fred Genesse, Sharon Lapkin, Jim Cummins, Merrill Swain, Russell N. Campbell, i Eduardo Henández-Chávez (Eds.), *Educators., Studies on Immersion Education. A Collection for United States* (pp. 58–86). Sacramento, CA: California State Department of Education.
- Lewis, Gwyn, Jones, Bryn, i Baker, Colin. (2012a). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655–670. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718490>

- Lewis, Gwyn, Jones, Bryn, i Baker, Colin. (2012b). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641–654. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>
- Llompарт, Júlia, Masats, Dolors, Moore, Emilee, i Nussbaum, Luci. (2020). ‘Mézclalo un poquito’: plurilingual practices in multilingual educational milieus. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 98–112. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598934>
- López Varona, José A. (dir.) i als. (2000). *Avaluació del sistema educatiu. Rendiment acadèmic dels alumnes de 4t curs de l'E.S.O. Any 2000*. València: Institut Valencià d’Avaluació i Qualitat Educativa (IVAQE).
- Lyster, Roy (2019). Translanguaging in immersion: Cognitive support or social prestige? *Canadian Modern Language Review*, 75(4), 340–352. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2019-0038>
- MacSwan, Jeff (2020). Translanguaging, language ontology, and civil rights. *World Englishes*, 39(2), 321–333. <https://doi.org/10.1111/weng.12464>
- Marí, Isidor. (2015). La situació sociolingüística del catalán: evolució reciente. *Confluente*, 7(2), 46–60. <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/5938>
- May, Stephen. (2017). Bilingual Education: What the Research Tells Us. Dins Ofelia Garcia, Angel Lin, i Stephen May (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education* (pp. 81–100). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_4
- Otheguy, Ricardo, García, Oelia, i Reid, Wallis (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Pascual, Vicent. (2004). Llengua nacional, llengua pròpia i llengües estrangeres: el tractament de les llengües a l’educació multilingüe. Dins Assumpta Fargas, i Teresa Puntí (Coords.), *Actes del 3r Simposi sobre l’ensenyament del català a no catalanoparlants: conferències, ponències, comunicacions i conclusions: Vic, 4, 5 i 6 de setembre de 2002* (pp. 27-53). Vic: Eumo.
- Pascual, Vicent. (2006). [*El tractament de les llengües en un model d’educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*](#). València: Generalitat Valenciana - Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
- Pascual, Vicent (Coord.), Baldaquí, Josep M., Nicolàs, Miquel, Ríos, Isabel, Sanz, Ismael i Segura, Carles. (2015). [*Un nou model lingüístic educatiu per a l’educació plurilingüe i intercultural del sistema educatiu valencià. Informe a la Direcció General de Política Educativa de la Conselleria d’Educació, Cultura, Investigació Esport de la Generalitat Valenciana*](#). València.
- Riera, Elvira (2017). [*Justícia lingüística i societats mixtes: una defensa de la pluralitat*](#). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Institut d’Estudis de l’Autogovern.
- Sayer, Peter (2013). Translanguaging, TexMex, and Bilingual Pedagogy: Emergent Bilinguals Learning Through the Vernacular. *TESOL Quarterly*, 47(1), 63–88. <https://doi.org/10.1002/tesq.53>
- SIES. (2016). [*Coneixement i ús social del valencià. Enquesta 2015: síntesi de resultats*](#). València: Generalitat Valenciana, Conselleria d’Educació, Cultura i Esport.
- STEPV. (2016). [*El valencià en l’ensenyament. Informe 2016*](#). València: STEPV.
- Swain, Merrill (2006). Linguaging, agency and collaboration in advanced second language learning. Dins Heidi Byrnes (ed.), *Advanced language learning. The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95–108). London: Continuum.
- Swain, Merrill, i Lapkin, Sharon. (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon, Eng.: Multilingual Matters.

- Swain, Merrill, i Lapkin, Sharon. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 101–129. <https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.05swa>
- Tasa, Vicenta i Bodoque, Anselm. (2017). Anglès contra valencià. La introducció del multilingüisme en el sistema lingüístic educatiu valencià. *Revista de Llengua i Dret / Journal of Language and Law*, 67, 129–144. <https://doi.org/10.2436/rld.i67.2017.2841>.
- Tedick, Diane. J., i Lyster, Roy. (2020). *Scaffolding Language Development in Immersion and Dual Language Classroomse*. New York, NY: Routledge.
- Vila, Francesc Xavier. (2016). Per avançar cap a un model lingüístic propi i sostenible. *El Temps*, 03/05/2016, 62 - 63.
- Wei, Li (2011). Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222–1235. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>
- Williams, Cen (2002). *A Language Gained. A Study of Language Immersion at 11-16 years of age*. School of Education, University of Wales, Bangor. *Education Transactions*. (Vol. Series B). Bangor: School of Education. University of Wales Bangor, UK.