

Perspectives de l'adquisició d'una segona llengua: implicacions per a l'educació bilingüe

Catherine E. Snow*

La majoria de persones del món són, fins a cert punt, bilingües. Tanmateix, potser per aquelles que no se'n consideren, és difícil adonar-se que, en realitat, ser monolingüe és atípic. El bilingüisme és el producte de molts processos socials diferents, cadascun dels quals pot produir pautes úniques o tipus diversos de bilingüisme. Hi ha gent que és bilingüe perquè ha viscut en societats que són oficialment o eminentment bilingües, de manera que els ciutadans han d'aprendre més d'una llengua per a sobreviure (per exemple, Quebec, Bèlgica o Suïssa). Algunes persones són bilingües perquè la seva llengua pròpia no és la que es fa servir a l'escola, a la política o als intercanvis econòmics de la seva nació (per exemple, els parlants zulus de Sudàfrica han d'aprendre anglès i els parlants malaialam de l'Índia han d'aprendre hindi i anglès si volen aconseguir bones feines o anar a l'escola). Algunes persones són bilingües perquè són immigrants en un país que no fa servir la seva primera llengua (per exemple, els parlants espanyols o khmers als Estats Units). D'altres són bilingües perquè la colonització els ha imposat una altra llengua (per exemple, els parlants quètxues o aimares del Perú, Equador i Bolívia). Alguns són bilingües perquè són membres d'una elit educada i han comptat amb el benefici de tutors i viatges. Altres són bilingües perquè veuen els avantatges econòmics i professionals d'aprendre llengües estrangeres (per exemple, l'executiu empresarial coreà que estudia anglès o l'aspirant a diplomàtic que estudia àrab). I n'hi ha que són bilingües perquè viuen a cases on es fan servir regularment dues llengües; aquests són els que podríem dir «bilingües de naixement». Cadascuna d'aquestes situacions és única i genera pautes particulars de fortalesa i feblesa, competència i ignorància, per a cadascuna de les llengües implicades.

* Catherine E. Snow ocupa la càtedra Henry Lee Shattuck, professora a la Facultat d'Educació de la Universitat de Harvard. Actualment és presidenta de l'American Education Research Association (AERA). Anteriorment ha estat professora a l'Universitat d'Amsterdam (Holanda) i a l'Universitat de Cambridge (Regne Unit). Snow ha investigat en desenvolupament infantil i aprenentatge de la llengua materna i de segones llengües, centrant-se en el paper que hi juga la interacció social, les diferències en els processos que es donen en les diferents cultures, com també els aspectes metodològics en recerca en lingüística i alfabetització.

Adreça professional: Graduate School of Education, Harvard University, Larsen Hall, Appian Way, Cambridge, MA 02138. USA.

En qualsevol d'aquestes situacions, el procés d'adquirir una LL2 (segona llengua) és més aviat complex, donat que inclou molts factors, com ara el contacte amb aquesta llengua, l'estatus social de la llengua, el tipus de competència assolida en la LL1 (primera llengua), i/o la motivació de l'aprenent per aprendre la LL2.

La investigació sobre el procés d'adquisició de la LL2 s'ha dut a terme des de diversos camps de recerca, força separats, que han aplicat diferents enfocaments. Per tant, el treball sobre l'adquisició de la LL2 no el trobem integrat en una visió única. Per tal de poder analitzar i millorar la naturalesa i els objectius dels programes educatius que promouen el bilingüisme, a més a més d'entendre les conseqüències per als aprenents, hauríem de fer atenció a les diverses aportacions des dels diferents camps de recerca. L'objectiu d'aquest article és proporcionar una visió general de la recerca sobre el procés d'adquisició d'una LL2, per tal de mirar de sintetitzar respostes a les preguntes que els mestres i professors interessats en la naturalesa i funcionament de programes bilingües fan més sovint als investigadors. Les preguntes més habituals són:

- Hi ha una edat ideal per començar a aprendre una segona llengua?
- Quant temps es triga a aprendre una segona llengua?
- Com es pot facilitar l'adquisició d'una segona llengua?
- Podem comunicar-nos, aprendre, llegir i parlar amb la mateixa eficiència en una segona llengua que en la primera?
- L'adquisició d'una segona llengua, té conseqüències positives o negatives per a l'aprenent?
- Per què hi ha persones que tenen tants problemes per adquirir una segona llengua, quan en canvi resulta relativament ràpid i fàcil per a altres?
- Com hauríem d'avaluar el domini d'una segona llengua?
- Com hauríem d'avaluar els resultats de programes educatius per a nens i nenes de llengües minoritàries?

Aquestes preguntes però, d'interès central per als mestres, no són ben bé les preguntes que més han motivat o interessat els investigadors de LL2, tan sovint allunyats de la pràctica. Així doncs, abans de formular respostes consensuades a aquestes preguntes tan importants, i de rellevància per a la pràctica, intentaré donar una breu visió general de les diverses consideracions que diferencien els diferents treballs de recerca sobre LL2.

Aportacions dels educadors de llengua estrangera

La tradició més antiga de la investigació de LL2 està fortament basada en l'ensenyament de llengua estrangera; aquest enfocament deriva d'un antic interès en temes d'eficàcia i eficiència pedagògica en l'ensenyament de llengua estrangera. S'ha parlat dels millors mètodes per a l'ensenyament d'una llengua estrangera com a mínim des dels temps de l'Imperi Romà, quan a les cases de classe alta tenien esclaus grecs per garantir que els nens adquirissin un bon coneixement del grec. Durant l'Edat Mitjana, les escoles dels monestirs miraven d'ensenyar prou llatí als futurs monjos i capellans perquè poguessin dir les pregàries i llegir la Bíblia. Encara avui, els professors de llengua estrangera solen anar a les convencions per saber quins són els mètodes més moderns que asseguruen l'èxit dels seus estudiants.

La gent que ensenya llengües estrangeres tendeix a pensar en el coneixement d'una LL2 en termes d'allò que ells ensenyen i no del que l'estudiant aprèn, és a dir, com a producte del currículum, com si fos el coneixement de trigonometria, biologia o història. Els aprenents prototípics de LL2 per a aquesta tradició de recerca són estudiants en cursos d'idiomes, que adquireixen una LL2 a través de l'estudi formal, típicament adolescents o adults més que no aprenents més joves. Les principals activitats d'investigació estan dictades pels problemes que tenen aquests estudiants. Per exemple, els que parlen una llengua estrangera solen tenir un accent notable, i també fan errors de gramàtica, morfologia i elecció de paraules.

Un tema dominant en la recerca basada en l'ensenyament de llengües estrangeres ha estat el valor de l'anàlisi de contrast com a base d'ensenyament i com a pronòstic dels aspectes d'aprenentatge. L'anàlisi de contrast implica analitzar dues llengües per veure on són diferents, i després fer servir les diferències com a base per predir errors i desenvolupar el currículum. La presumpció de l'anàlisi de contrast és que una llengua és una sèrie d'hàbits i que, per tant, els hàbits que una persona ha establert en la seva LL1 podrien funcionar bé en una determinada LL2 (transferència positiva) o també podrien produir errors d'interferència resultants d'una transferència negativa (Gass & Selinker, 1983). Així, per exemple, l'anàlisi de contrast prediria que els parlants de català haurien de tenir pocs problemes per aprendre els plurals o les formes progressives dels verbs en anglès, perquè hi ha formes molt similars al català. El possessiu anglès, per altra banda, està estructurat de manera molt diferent al del català (per ex., *John's mother* versus *la mare d'en Joan*). L'anàlisi de contrast prediu que els catalano-parlants tindran dificultats per aprendre aquesta estructura de l'anglès, i suggereix que s'haurà d'ensenyar i repassar molt. A més a més, aquesta investigació ha portat a la idea que la presentació en se-

qüències d'informació de la LL2 és crucial per a un aprenentatge amb èxit. Aquesta perspectiva, però, no és rellevant per al cas de nens i nenes que són massa petits per beneficiar-se de l'estudi formal de LL2.

Per altra banda, els investigadors de LL2 orientats cap a l'ensenyament de llengua estrangera han pensat molt en les qüestions de comprovació de la competència. Han fet esforços considerables per avaluar la fiabilitat i validesa de pronòstic d'instruments estandarditzats com el TOEFL (Test of English as a Foreign Language) i altres mesures de competència i aptitud (Clark & Clifford, 1988; Laesch & Van Kleeck, 1987). Tot i haver-hi un consens general que la competència va més enllà del coneixement de vocabulari, sintaxi i semàntica, i que cal incloure la pragmàtica i les habilitats discursives, les avaluacions dels estudiants de LL2 continuen centrant-se en el discurs acadèmic i les tasques relacionades amb l'escola, sense tenir en compte fins a quin punt aquestes tasques també s'han adquirit en la seva LL1 (Bartolomé, 1998; Stefanakis, 1998; Zentella, 1997).

Els defectes de la recerca basada en l'ensenyament de llengües estrangeres deriven doncs de la seva visió de l'aprenentatge com allò que passa a les aules de classe. Una LL2 es defineix com a resultat curricular, més que com a sistema abstracte de coneixement, i el progrés en l'aprenentatge es defineix com a eliminació d'errors en la manera de parlar. Les presumpcions bàsiques d'aquesta línia de recerca estan contrarestades per punts de vista actuals que argumenten que qualsevol sistema de llenguatge és extremadament complex, que molts aspectes de la gramàtica no s'han descrit mai i que per tant no poden ser ensenyats, que el coneixement adquirit per un parlant competent va més enllà de la informació proporcionada per un *input* lingüístic i que, en tot procés d'aprenentatge d'una llengua, el paper actiu i creatiu de l'aprenent és més important que el paper del professor (Berko-Gleason & Bernstein-Ratner, 1998). A més a més, els models basats en la llengua estrangera tendeixen a emfasitzar els factors intel·lectuals, com ara l'aptitud i les característiques que distingeixen els bons aprenents de LL2, reduint la importància d'altres factors com l'accés al contacte social amb parlants nadius, la motivació i el significat sociocultural de la LL2 a la vida de l'aprenent.

Aportacions de la recerca en desenvolupament del llenguatge

Les explicacions de l'adquisició de LL2 basades en l'ensenyament de llengua estrangera van ser qüestionades a principis dels anys setanta per investigadors que argumentaven que l'adquisició d'una LL2 tenia característiques semblants a l'adquisició d'una llengua nadiua: era el resultat d'un

procés natural, creatiu i actiu d'anàlisi de dades del llenguatge, que es feien disponibles per mitjà de la interacció social amb parlants d'aquesta llengua.

En general, els investigadors en el camp del desenvolupament del llenguatge han intentat descobrir si existeix una capacitat innata d'adquisició d'una llengua —un mecanisme d'adquisició de llengua— i, si és així, com es relaciona amb el paper de l'entorn lingüístic de l'aprenent, és a dir, amb el sistema de suport social d'adquisició de la llengua. Una font persistent de controvèrsia entre els investigadors ha estat el pes relatiu que s'ha d'assignar a cadascun d'aquests factors. Els investigadors de LL1 han descrit de forma extensa el procés d'aportació d'*inputs* lingüístics en nens petits (com l'impacte de la interacció mare-fill en el desenvolupament del llenguatge del nen). A més a més, han subratllat que els nens i nenes continuen adquirint noves competències comunicatives en la seva LL1 durant tots els anys d'escola i fins que arriben a adults. En conseqüència, el paper de l'*input* lingüístic ha arribat a ser entès com igual d'important en el procés d'adquisició d'una LL2. Així doncs, preguntes sobre la naturalesa (Long, 1985; Snow & Hoefnagel-Höhle, 1982) i les qualitats útils (Tomaseillo & Herron, 1988, 1989) de l'*input* per als aprenents de LL2 s'han convertit en un tema important. No hi ha dubte que els estudiants d'una classe de llengua estrangera tenen un *input* molt diferent al dels nens que estan aprenent la LL1, i per tant, es podria esperar que presentessin un ordre diferent d'adquisició i potser fins i tot diferents tipus d'errors. Però, què podem dir dels nens i nenes en un procés d'immersió en una classe de LL2? I l'immigrant adult que aprèn una LL2 amb els companys de feina? Què podem dir de com el seu entorn lingüístic els ajuda a aprendre?

Tant la quantitat com la naturalesa de l'*input* són molt importants per determinar la velocitat d'aprenentatge d'una LL2. Per exemple, Tomaseillo i Herron (1988) han demostrat que deixar que els aprenents de LL2 facin errors de sobregeneralització, i després corregir-los, resulta en un aprenentatge millor i de més durada que ensenyar abans la regla per avançar-se a l'error. En el seu estudi van trobar que, en efecte, hi havia guanyos quan els mestres donaven respostes similars a les que donen les mares als errors dels nens petits. Els investigadors de llenguatge infantil argumenten que l'adquisició del llenguatge és un procés de desenvolupament i, a diferència dels educadors de llengua estrangera, veuen els errors dels nens com un signe de progrés en l'adquisició d'una LL2.

A més a més, els investigadors del llenguatge infantil interessats en els processos evolutius, més que centrar-se en les interferències de la LL1 sobre l'adquisició d'una LL2, han subratllat les conseqüències d'aprenentatge d'una segona llengua per a l'aprenent. Així, han estudiat els avantatges cognitius que tenen els joves bilingües i aprenents de LL2 en determinats tipus de tasques (Bialystock & Hakuta, 1994; Reynolds, 1990), en tasques particulars d'anàlisi lingüística i metalingüístiques. També han subratllat la inter-

dependència entre l'actuació en tasques de LL1 i de LL2. Sembla lògic que un nen que va aprendre amb facilitat i rapidesa la seva LL1 aprengui més fàcilment la LL2. Cummins (1979) argumentava, per exemple, que certs nivells d'assoliment en una LL1 constitueixen un llindar per a l'addició fàcil d'una segona llengua, obrint així un camí d'investigació sobre la transferibilitat i la interdependència de diversos dominis lingüístics, com ara la lectoescriptura (Carlo & Royer, 1999; Cummins, 1989; Snow, 1990; Verhoeven, 1994).

Els enfocaments que es basen en l'aprenentatge de la LL1 per entendre l'adquisició de la LL2 han ampliat en gran manera els punts de mira de la complexitat del fenomen i el paper de l'aprenent, ja que han contribuït a la inclusió de qüestions evolutives i cognitives. Tot i això, tendeixen a ignorar el posicionament social i cultural de l'aprenentatge i l'ús de la llengua, que constitueix una font molt més gran de variació en l'adquisició d'una segona llengua que en la de la primera.

Aportacions de la psicolingüística i la lingüística

La investigació psicolingüística considera l'adquisició de LL2 com un tipus especial de processament d'informació i, per tant, més com un procés d'aprenentatge que com un procés evolutiu. Segons aquest punt de vista, aprendre i comprendre una llengua implica analitzar un estimul auditiu i connectar la sèrie analitzada a una representació semàntica. Tan per als parlants capacitats d'una llengua com per a aprenents, hi algunes sèries difícils d'analitzar, perquè contenen elements lèxics nous, elements acústicament poc clars, o referents obscurs. La principal diferència entre el parlant capacitats i l'aprenent és que el parlant capacitats qüestionarà o rebutjarà una sèrie si li resulta difícil d'interpretar, mentre que la persona aprenent està sotmesa a la pressió de mirar d'incorporar en el seu sistema totes les estructures noves que es va trobant.

Si l'aprenentatge d'una llengua consisteix només a processar certes quantitats d'informació amb eficàcia, hom podria esperar que els aprenents que ja han adquirit diversos idiomes tinguin més capacitat que els aprenents monolingües. De fet, la descripció de l'aprenentatge d'una llengua com una capacitat de processament que es pot millorar amb la pràctica rep el suport de resultats que corroboren que els aprenents «experts» (és a dir, multilingües) se'n surten molt millor que els «novicis» (monolingües) a l'hora d'adquirir una nova llengua (Nation & McLaughlin, 1986).

Els enfocaments de l'adquisició del llenguatge basats en el processament psicolingüístic reconeixen la probabilitat d'interferència, però argu-

menten que la interferència de la LL1 a la LL2 opera al nivell de tendències de processament, no d'hàbits (com podria pensar el professor de llengua estrangera), de regles (com pensa l'investigador de llenguatge infantil), o de paràmetres (com pensa el lingüista). Un model de processament psicolingüístic àmpliament aplicat a la investigació de LL2 ha estat el model de competició (MacWhinney, 1987). El model de competició proposa que la interpretació de la frase està governada pel coneixement acumulat de la probabilitat que determinats elements indiquin determinats rols semàntics. Així, per exemple en anglès, el primer nom d'una frase és molt probable que indiqui l'actor (per exemple, «*the dog ate the bone*»). Si els elements forts de la LL1 i la LL2 coincideixen, això pot anar a favor de l'aprenent. De tota manera, sovint aquests elements no són iguals, ni tan sols en llengües molt properes. Tot i això, el desenvolupament lingüístic pot anar en moltes direccions: alguns parlants de LL2 aconsegueixen desenvolupar sistemes per imitar els parlants nadius, mentre altres, especialment en marcs socials que permeten constants canvis de codi, desenvolupen un sistema fusionat que utilitza les dues llengües.

Els enfocaments basats en el processament psicolingüístic eliminen totalment la distinció entre comprensió i aprenentatge, per tant també entre primera i segona llengua, que es consideren iguals tret de la quantitat d'informació amb què hom comença. També posen en qüestionament idees com la de «parlant nadiu», pel fet que l'adquisició del llenguatge s'entén com un procés que continua al llarg de tota la vida.

Per altra banda, els lingüistes diferencien entre l'adquisició de la LL1 i la de la LL2, i han discutit sobre quina accessibilitat té cadascuna de les llengües a la Gramàtica Universal. Un punt de partida important per a la lingüística és que, a cada estadi de l'adquisició, l'aprenent treballa amb un sistema de coneixement organitzat. Els aprenents d'una LL2 és probable que desenvolupin molts sistemes per intentar assolir el control total de la gramàtica de llengua en qüestió (si és que s'arriba a aconseguir mai). Alguns autors han argumentat que els paràmetres a partir dels quals estructurarem les nostres llengües nadiues es fixen durant un període crític, i que, després d'aquest moment, quan aprenem una LL2 ja no podem accedir a la Gramàtica Universal i reiniciar els paràmetres (Clahsen & Muysken, 1986; Long, 1990). Tanmateix, la majoria dels lingüistes suggereixen que la Gramàtica Universal deu ser almenys parcialment accessible per l'aprenent d'una LL2, tot i que a vegades els paràmetres puguin ser difícils de reiniciar (Snow, 1987; White, 1990). No podem ignorar pas l'aclaparadora evidència que, en general, les persones més grans tendeixen a assolir nivells de competència en LL2 més baixos que les persones més joves. Malgrat això, aquesta evidència no és suficient per a poder concloure que hi existeix un període crític per a l'adquisició de LL2. De fet, la manca d'estudis que tinguin en compte tots els factors que influeixen el procés d'adquisició d'una LL2 en adolescents i adults apunta a la mala interpretació d'aquests fets.

Recentment, alguns investigadors han desviat l'atenció cap al camp de la neurociència, esperant trobar explicacions del perquè les persones adultes arriben a una actuació aparentment més pobre en LL2. Han atribuït diferències en l'organització del cervell d'aprenents de LL2 en estadis inicials i avançats del seu aprenentatge (Kim et al., 1997; Weber-Fox & Neville, 1996) però, malgrat tot, no han sabut relacionar aquestes diferències d'organització del cervell amb diferències de competència lingüística (Snow, en premsa). Per tant, els resultats que s'han trobat són essencialment irrelevants pel que fa a poder declarar que existeix un període crític per aprendre llengües. Molts estudis han demostrat que mentre els aprenents joves tendeixen a actuar gairebé de manera similar l'un a l'altre, els aprenents més grans mostren gran variació de competència. Per desgràcia, molts pocs estudis donen detalls sobre l'actuació individual dels subjectes de més edat. De fet, potser hi ha molts factors relacionats amb l'edat, com ara l'entorn en què s'aprèn la llengua (Champagne-Muzar et al., 1993; Joup et al., 1994; Riney & Flege, 1998) o la confiança, el compromís i la motivació dels aprenents (Gardner et al., 1997), que no tenen res a veure amb el cervell.

Aportacions de la perspectiva sociocultural

Quan els psicolingüistes, els psicòlegs evolutius i els lingüistes pensen en el procés d'adquisició d'una LL2, subratllen el costat cognitiu del tema —els problemes amb els quals s'enfronta l'aprenent que adquireix un sistema complex que més o menys se solapa amb sistemes complexos ja adquirits. En canvi, els sociòlegs, antropòlegs, psicòlegs socials i sociolingüistes pensen en el context social del bilingüisme. Aquests últims assenyalen que el multilingüisme és molt comú a tot el món i que hi ha més nens i nenes que creixen aprenent dues llengües que no pas aprenent-ne una de sola. També assenyalen que l'ús de la llengua està estretament vinculat a la identitat personal, a la identificació cultural, a l'orgull nacional o ètnic, a tasques comunicatives o situacions específiques, i a una sèrie d'actituds i creences que poden tenir un impacte en el curs d'adquisició de la LL2. Subratllen que esdevenir un parlant massa bo de LL2 pot amenaçar la identitat personal de l'aprenent, que pot haver-hi raons per esdevenir una persona bilingüe menys perfecte si la LL2 té algunes associacions negatives per a l'aprenent (tot sovint, el control perfecte sobre l'accent o la gramàtica no sembla estar relacionat amb l'efectivitat a l'hora d'assolir objectius comunicatius en la LL2).

Per a aquells que enfoquen l'adquisició de LL2 des d'una perspectiva sociocultural, parlar dues llengües és simplement una extensió d'allò que

fan els monolingües quan exploten el potencial de variabilitat dins d'una llengua. L'ajustament a diferents interlocutors i situacions, en termes d'elecció de vocabulari, gramàtica i morfologia, forma part de la competència que tenim tots els usuaris de llenguatge. Els parlants d'anglès de forma socialment apropiada poden expressar ràbia a un col·lega dient «*shit*», però a un nen o a un ministre li diran «*darn*»; de manera similar, una persona bilingüe diu «*chair*» a un parlant anglès i «*cadira*» a un parlant català. La impossibilitat de fer aquesta mena d'ajustaments pot reflectir la relació d'una persona amb l'interlocutor o la identitat social que desitja projectar; no s'ha de veure com a manca de «domini» de la llengua.

Molts temes que semblen intractables des d'enfocaments d'orientació més cognitiva són fàcilment abordats des de la perspectiva sociocultural. Mentre els altres identifiquen una norma lingüística, típicament definida per la competència del «parlant nadiu», cap a la qual l'aprenent clarament s'està dirigint, les perspectives socioculturals reconeixen la naturalesa social de l'ús de llengua i la impossibilitat d'identificar millors o pitjors varietats de cap llengua. Per exemple, s'estan establint varietats regionals de l'anglès arreu del món, en països com l'Índia i Nigèria —en aquests països, aquestes varietats es parlen només com a LL2, i tenen moltes característiques que no són estàndard (que podrien ser considerades errors si fem servir l'anglès americà o britànic com a estàndard). Tot i això, aquestes varietats són l'objectiu a assolir per a molts parlants d'aquests països, que les consideren més apropiades i rebutgen activament les varietats d'anglès britànic, americà o de la Commonwealth (Lowenberg, 1986). De manera similar, en moltes parts del món de parla espanyola, varietats locals d'espanyol fortament influïdes per les llengües indígenes amb què tenen contacte han estat la norma. Des de perspectives socioculturals, idees com el domini d'una llengua són substituïdes per idees com l'eficàcia comunicativa i l'adequació social. Mentre els enfocaments basats en el desenvolupament de la LL1 discuteixen la qüestió de si els aprenents adults poden arribar a ser bilingües perfectes, les perspectives socioculturals subratllen el funcionament efectiu en diverses llengües d'infants i adults de tot el món; com que el control sobre la LL1 inclou molta variabilitat d'actuació, el fet de saber si ocorre el mateix als usuaris d'una LL2 no és pas un interès teòric central.

Les perspectives socioculturals són particularment útils per entendre les pressions socials i culturals que afecten els aprenents en situacions en què es dona diferent valor social a les dues llengües. Per què els nens i nenes de famílies immigrants als EUA canvien tan ràpidament a funcionar millor en anglès i s'arrisquen a perdre la seva llengua nadiua? És més probable que els immigrants més grans estructurin entorns més forts de LL1 que els més joves o de segona generació. Per exemple, en un estudi d'immigrants xinesos als EUA, els més joves declaraven que preferien parlar i llegir en anglès (Jia & Aaronson, 1998). Les anàlisis socials ens ajuden a entendre la diferència entre el bilingüisme subtractiu o popular de l'immi-

grant i el bilingüisme additiu de l'elit (Crawford, 1997; Health, 1999; Zentella, 1997). Per què als EUA en els programes bilingües de doble via els nens de parla espanyola aprenen l'anglès més de pressa que els anglesos aprenen l'espanyol (Dicker, 1993)? Potser fins i tot els nens de parvulari són molt conscients de la valoració negativa de les persones de parla espanyola a la societat nordamericana. Com va poder sobreviure una minoria anglòfona reduïda al Quebec durant generacions sense aprendre gens de francès? Sembla impossible d'explicar fins que es considera la sociolingüística de les relacions entre parlants francesos i anglesos i el poder i condició relativa dels dos grups. Per què els programes bilingües espanyol-quètxua estan desapareixent al Perú, tot i que els nens que parlen quètxua s'expressen millor en aquests programes que a les classes on només s'utilitza l'espanyol? Una anàlisi cultural suggeriria que els mateixos pares que parlen quètxua no el consideren una llengua apropiada per a una esfera escolar (Hornberger, 1987, 1988). Entendre les pautes d'elecció de llengua i de domini de la llengua d'un individu o una comunitat requereix entendre que, a més a més d'una consecució cognitiva, la llengua és també un fenomen sociocultural.

Les perspectives socioculturals sobre l'adquisició d'una LL2 treuen èmfasi a la importància de la correcció gramatical o fonològica però obren un camp addicional de complexitat per a l'aprenent de LL2: les regles que governen l'eficàcia comunicativa i l'adequació social. Els sistemes culturals difereixen tant que, si bé hom pot traduir moltes paraules d'una llengua a una altra amb un èxit raonable, difícilment pot traduir els actes de la parla directament sense invitar, a vegades, a un malentès. «*We must have lunch sometime*» és una manera amistosa de dir «*goodbye*» en anglès americà, però la traducció al francès es consideraria una invitació sincera (Wolfson et al., 1983).

Les perspectives socioculturals sobre l'adquisició de LL2 deixen clar que, en certa manera, aprendre una LL2 vol dir entrar en una segona cultura, no simplement adquirir un nou sistema de gramàtica o un accent millor. Parlar una nova llengua vol dir participar com a membre d'un grup determinat, dedicar-se a una varietat d'interaccions socials noves, i potenciar o canviar una identitat personal determinada.

Novament les preguntes

És evident que ens cal integrar les diferents perspectives d'investigació sobre la naturalesa del procés d'adquisició de LL2 quan considerem els problemes del món real, com són poder millorar l'ensenyament de la

llengua estrangera, dissenyar programes educatius òptims per a nens i nenes de llengua minoritària, o avaluar els resultats de l'educació bilingüe. Com que cap de les quatre perspectives descrites més amunt ofereix per si sola una explicació plenament satisfactòria de l'adquisició de LL2, no és sorprenent que mestres i educadors es vegin temptats a considerar els descobriments de la recerca com a irrellevants per als problemes del món real. De fet, val a dir que els esforços d'investigació que acabem de resumir han aconseguit contestar amb èxit les preguntes plantejades dins dels seus propis paradigmes. Però, fins a quin punt han proporcionat la base per a contestar les preguntes plantejades pels mestres i professors? Tornem a presentar doncs les preguntes amb què hem començat.

Hi ha una edat ideal per començar a aprendre una segona llengua? Els educadors de llengua estrangera deixen clar que els seus mètodes funcionen millor amb aprenents més grans, que són capaços d'aprendre la LL2 a partir de l'ensenyament formal. Per altra banda, els nens petits, utilitzant habilitats rudimentàries de LL2, poden realitzar amb èxit les tasques comunicatives relativament senzilles amb què es troben, i així s'animen a continuar i aprendre més. També es beneficien de la llibertat relativa tant dels aspectes d'identitat personal o d'estereotips culturals que bloquegen l'adquisició fàcil d'una LL2. Tanmateix, els investigadors del llenguatge infantil també han assenyalat que, contra el que se sol creure, els aprenents més grans adquireixen la LL2 més ràpidament que els més joves en entorns no tutoritzats, tot i que els aprenents més grans també és més probable que estiguin subjectes a la fossilització i a l'accent persistent, i que per aquest motiu, el seu assoliment definitiu sigui més baix. Per tant, a mesura que els nens i nenes es fan grans, augmenta gradualment la seva capacitat de beneficiar-se de l'ensenyament formal de LL2, però fins i tot els adults necessiten interaccions comunicatives conseqüents en LL2 per poder assolir un domini real. Els lingüistes, a causa del seu compromís amb la idea d'un substrat biològic per al llenguatge, s'inclinen a creure en la Hipòtesi del Període Crític, que estableix que l'adquisició normal d'una llengua s'ha de produir a la primera infància. Ni els psicolingüistes ni els que fan un enfocament sociocultural de l'adquisició de LL2 tenen gaire interès en el tema de l'edat òptima per aprendre; consideren que el procés és gradual i acumulatiu a totes les edats.

Quant temps es triga a aprendre una segona llengua? Els professors de llengua estrangera diuen que per arribar a dominar una LL2 es necessiten entre dos i quatre anys d'exposició a classes de nivell avançat, a més a més d'un període d'immersió per aconseguir major fluïdesa. Endemés, la recerca del desenvolupament del llenguatge ha demostrat que un nen triga de deu a dotze anys a aconseguir un control total sobre els usos orals i cultes de la seva LL1, i que triga uns sis o set anys a funcionar com un parlant nadiu en una LL2 (encara que començar una mica més tard representa una adquisició una mica més ràpida). Tot i això, tant els enfocaments

psicolingüístics com els socioculturals ens han mostrat com són de fràgils conceptes com «el parlant nadiu» o «el perfecte bilingüe». De fet, en unes hores, una persona pot aprendre prou LL2 per realitzar algunes tasques amb ella, mentre que pot trigar anys a conquerir altres tasques (entre elles, tasques relacionades amb escriptura o comprensió lectora, o tasques acadèmiques difícils), i això passa fins i tot amb la pròpia llengua nadiua. Així doncs, des d'aquests enfocaments s'argumenta que tant els parlants de LL1 com de LL2 continuen adquirint vocabulari, habilitats retòriques i noves capacitats comunicatives sempre que troben nous marcs de comunicació.

Com es pot facilitar l'adquisició d'una segona llengua? Els intercanvis comunicatius exitosos amb parlants nadius condueixen a oportunitats d'aprendre sobre la llengua en qüestió. Tenir una consideració positiva de la cultura associada amb la llengua també ajuda, així com uns curricula ben dissenyats i uns bons professors. Els investigadors de llenguatge infantil afegirien que les converses amb parlants nadius que proporcionen *inputs* lingüístics ajustats al nivell dels aprenents, que estan genuïnament interessats en comunicar-se amb l'aprenent, i que tenen una relació afectiva positiva amb l'aprenent, també són condicions importants. Els teòrics socioculturals argumentarien que les condicions d'igualtat social entre membres del grup de llenguatge de l'aprenent i els parlants del llenguatge objectiu són òptimes, a més a més del respecte mutu (i potser la intimitat personal) entre l'aprenent i alguns interlocutors de parla nadiua.

Podem comunicar-nos, aprendre, llegir i parlar amb la mateixa eficàcia en una segona llengua que en la primera? La majoria dels investigadors estan d'acord que hi ha un percentatge petit d'aprenents de LL2 que arriben a parlar com els nadius, encara que aquests tres grups estarien en desacord sobre les raons per les quals molts aprenents no ho fan. Els teòrics psicolingüistes i socioculturals, en canvi, treuen importància a la idea de la «competència perfecta» d'un parlant nadiu, atès que fins i tot un nadiu ajustarà el sistema com a adult en relació al seu entorn. Els aprenents fins i tot poden funcionar millor en la LL2 que en la seva LL1, especialment en tasques amb què es troben rarament i que no practiquen amb la LL1. El funcionament òptim en les dues llengües requereix l'exposició a un ventall ampli d'experiències lingüístiques en les dues llengües.

L'adquisició d'una segona llengua, té conseqüències positives o negatives per a l'aprenent? Adquirir una LL2 pot proporcionar algun avantatge als joves aprenents en tasques metalingüístiques i analítiques, però també pot augmentar lleugerament el temps de processament en les dues llengües i portar a un cert grau d'estancament de la llengua. Tot i això, aquests efectes són molt petits, i els costos de velocitat de processament certament no superen l'avantatge de saber dues llengües. A més a més, els investigadors socioculturals reconeixen la possibilitat d'estancament de la LL1 en condicions de baix estatus, però també de la capacitat més gran

de comprensió de la persona bilingüe en situacions comunicatives amb les dues llengües.

Per què hi ha persones que tenen tants problemes per adquirir una segona llengua, quan en canvi resulta relativament ràpid i fàcil per a altres? Les teories basades en la llengua estrangera apunten a diferències d'aptitud així com a diferències en efectivitat de l'ensenyament. Els models socioculturals complementen les explicacions cognitives de l'èxit o el fracàs en el procés d'adquisició de LL2 amb arguments que incorporen el grau de consideració positiva dels parlants de LL2 i les oportunitats de comunicar-se amb eficàcia i de manera agradable en la LL2. L'adquisició d'una LL2 és un procés massa complex per explicar-ne fàcilment l'èxit o el fracàs amb una sola variable.

Com hauríem d'avaluar el domini d'una segona llengua? Les tècniques d'avaluació de competència no tenen cap sentit a no ser que estiguin relacionades amb els objectius de l'avaluació. Les habilitats dels aprenents de LL2 varien molt d'un domini a l'altre (llegir vs. escoltar) i d'una tasca a l'altra (explicar acudits vs. explicar històries). El fet de tenir un determinat domini a nivell de conversa no prediu quina serà l'actuació acadèmica. Especialment per als parlants de LL2, l'avaluació de la seva capacitat d'aprendre en LL2 ofereix millor predicció que l'avaluació del que ja saben. L'adequació social i l'efectivitat comunicativa són aspectes de competència en LL2 tan importants com la correcció i l'aspecte formal de la llengua.

Com hauríem d'avaluar els resultats de programes educatius per a nens i nenes de llengües minoritàries? La rapidesa i l'èxit en l'adquisició de la LL2 depèn de la qualitat de l'entorn lingüístic dins del qual es produeix; per això, examinar la qualitat d'un programa d'educació bilingüe és crucial a l'hora d'avaluar-lo, ja que ningú no argumentarà que els programes d'educació bilingüe pobres són millors que programes excel·lents de ESL (English com a Segona Llengua) o d'immersió. De tota manera, malgrat estar en entorns excel·lents, qualsevol nen pot trigar uns quants anys a adquirir un ampli ventall de destreses en una LL2, i només poden demostrar allò que han tingut l'oportunitat d'adquirir i practicar.

Per tal d'avaluar efectivament els programes bilingües, o de promoure tant un bilingüisme individual com una societat bilingüe, hem d'entendre tant el procés individual cognitiu de l'aprenent de LL2 com el significat cultural i social de l'adquisició de LL2. El bilingüisme té conseqüències per a l'individu que són principalment positives, mentre es donin certes condicions a la societat —condicions que és evident que encara no s'estan donant ni als EUA ni a les seves escoles. Sabem que tant els factors de l'aprenent (és a dir, l'aptitud, la motivació i les habilitats en LL1) com els factors contextuals (és a dir, l'aportació, el suport ambiental, i el paper social de la LL1 i la LL2) són condicionaments importants dels resultats d'apre-

mentatge de LL2. Els investigadors educatius no es poden permetre el luxe d'alinear-se de manera prematura amb posicions teòriques particulars o de respectar les fronteres entre disciplines. A més a més, la recerca sobre l'avaluació dels programes bilingües s'ha realitzat principalment des d'una perspectiva de llengua estrangera, amb alguna influència recent del model evolutiu. Així doncs, en aquest camp, trobem a faltar els punts de vista claus de la perspectiva sociocultural, que són necessaris si volem arribar a avaluacions adequades dels aprenents o una valoració apropiada dels programes d'educació bilingüe.

Referències bibliogràfiques

- BARTOLOMÉ, L. I.: *The Misteaching of Academic Discourses. The Politics of Language in the Classroom*. Boulder, CO: Westview Press, 1998.
- BERKO-GLEASON, J. i BERNSTEIN-RATNER, N. (Eds.): *Psycholinguistics Today*. Holt, Rinehart & Winston, 1998.
- BIALYSTOK E. i HAKUTA, K.: *In other words: The science and psychology of second-language acquisition*. Nova York: Basic Books, 1994.
- CARLO, M. S. i ROYER, J. M.: «Cross-language Transfer of Reading Skills», a WAGNER, D. A. i VENEZKY, R. L. (Eds.): *Literacy. An International Handbook*. Boulder, CO: Westview, 1999.
- CHAMPAGNE-MUZAR, C., SCHNEIDERMAN, E. I. i BOURDAGES, J. S.: «Second Language Accent: The Role of the Pedagogical Environment», a *IRAL*, 31.
- CLARK, J. L. D. i CLIFFORD, R. T.: «The FSI/ILR/ACTFL proficiency scales and testing techniques: Development, current status, and needed research», a *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 1988, pp. 129-148.
- CRAWFORD, J.: *Best evidence: Research foundations of the Bilingual Education Act*. NCBE Report. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1997.
- CUMMINS, J.: «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children», a *Review of Educational Research*, 49, 1979, pp. 222-251.
- CUMMINS, J.: «Language and Literacy Acquisition in Bilingual Contexts», a *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10, 1989, pp. 17-31.
- DICKER S. J.: ««Ethnic irrelevance» and the immigrant: Finding a place for minority languages», a *The Educational Forum*, 57, 1993, pp. 120-133.
- GARDNER, R. C., TREMBLAY, P. F. i MASGORET, A. M.: «Toward a full model of second language learning: An empirical investigation», a *The Modern Language Journal*, 81, 1997, pp. 344-362.
- HEATH, S. B.: «Literacy and Social Practice», a WAGNER, D. A. i VENEZKY, R. L. (Eds.): *Literacy. An International Handbook*. Boulder, CO: Westview, 1999.

- HORNBERGER, N.: «Bilingual education success but policy failure», a *Language in Society*, 16, 1987, pp. 205-226.
- HORNBERGER, N.: *Bilingual education and language maintenance: A southern Peruvian Quechua case*. Dordrecht: Foris, 1988.
- ILOP, G., BOUSTAGUI, E., TIGI, M. i MOSELLE, M.: «Reexamining the critical period hypothesis: A case of successful adult SLA in a naturalistic environment», a *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 1994, pp. 73-98.
- JIA, G. i AARONSON, D.: *Age differences in second language acquisition: the dominant language switch and maintenance hypothesis*. Ponència presentada a: Boston University Conference on Language Development, 6-8 de novembre, 1998, Boston, MA.
- KIM, K., RELKIN, N., LEE, K. i HIRSCH, K.: «Distinct cortical areas associated with native and second languages», a *Nature*, 388, 1997, pp. 171-174.
- LAESCH, K. B. i VAN KLEECK, A.: «The Cloze test as an alternative measure of language proficiency of children considered for exit from bilingual education programs», a *Language Learning*, 37, 1987, pp. 171-190.
- LOWENBERG, P.: «Non-native varieties of English: Nativization, norms, and implications», a *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 1986, pp. 1-18.
- MACWHINNEY, B.: «Applying the competition model to bilingualism», a *Applied Psycholinguistics*, 8, 1987, pp. 315-328.
- NATION, R. i MCLAUGHLIN, B.: «Novices and experts: An information processing approach to the "good language learner" problem», a *Applied Psycholinguistics*, 7, 1986, pp. 41-56.
- REYNOLDS, A.: «The cognitive consequences of bilingualism», a REYNOLDS, A. (Ed.): *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning: The McGill conference in honor of Wallace E. Lambert*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1990.
- RINEY, T. i FLEGE, J.: «Changes over time in global foreign accent and liquid identifiability and accuracy», a *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 1998, pp. 213-243.
- SNOW, C. E.: «Relevance of the notion of a critical period to language acquisition», a BORNSTEIN, M. (Ed.): *Sensitive periods in development: An interdisciplinary perspective*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.
- SNOW, C. E.: «Diverse conversational contexts for the acquisition of various language skills», a MILLER, J. (Ed.): *Progress in research on child language disorders*. Nova York: Little, Brown & Co., 1990.
- SNOW, C. E.: «Language Proficiency: Towards a definition», a APPEL, G. i DECHERT, H. W. (Eds.): *A case for psycholinguistic cases*. Amsterdam: John Benjamin, 1991.
- SNOW, C. E. (en premsa): «Second language learners' contributions to our understanding of languages of the brain», a GALABURDA, A. i KOSSLYN, S. (Eds.): *Languages of the Brain*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- STEFANAKIS, E. H.: *Whose Judgment Counts? Assessing Bilingual Children, K-3*. Porstmouth, NH: Heinemann, 1998.
- VERHOEVEN, L. T.: «Transfer in bilingual development: the linguistic inter-

- dependence hypothesis revisited», a *Language Learning*, 44, 1994, pp. 381-415.
- WEBER-FOX, C. i NEVILLE, H.: «Maturational constraints on functional specializations for language processing: ERP and behavioural evidence in bilingual speakers», a *Journal of Cognitive Neuroscience*, 8, 1996, pp. 231-256.
- WHITE, L.: «Second language acquisition and universal grammar», a *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 1990, pp. 121-134.
- WOLFSON, N., D'AMICO-REISNER, L. i HUBER, L.: «How to arrange for social commitments in American English: The invitation», a WOLFSON, N. i JUDD, E. (Eds.): *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1983.
- ZENTELLA, A. C.: *Growing Up Bilingual*. Oxford: Blackwell, 1997.

Paraules clau

Ensenyament bilingüe

Llengua estrangera

Psicolingüística

Sociolingüística

Abstracts

La autora revisa en este artículo las diferentes aportaciones que se han dado con relación a la adquisición de una segunda lengua. Después de repasar las aportaciones de la psicolingüística y la lingüística se formulan una serie de interrogantes desde un planteamiento socio-cultural. De este modo, se concluye que para evaluar los programas bilingües se ha de atender tanto al proceso individual cognitivo del que aprende una segunda lengua como a su significado cultural y social. Realizado básicamente desde la óptica norteamericana, el artículo incluye referencias a otras latitudes.

Dans cet article, l'auteur passe en revue les différentes approches qui ont été formulées quant à l'acquisition d'une seconde langue. Après avoir étudié les apports de la psycholinguistique et de la linguistique, elle y formule une série de questions à partir d'une position socioculturelle. De cette façon, elle conclut que pour évaluer les programmes bilingues, il faut prêter attention tant au processus individuel cognitif de l'apprenant d'une seconde langue qu'à sa signification culturelle et sociale. Réalisé principalement à partir de l'optique nord américaine, cet article inclut des références à d'autres latitudes.

Various theories related to second-language acquisition are reviewed. Following an appraisal of the contributions made from the fields of psycholinguistics and linguistics, a series of questions are raised from the socio-cultural standpoint. It is concluded that in evaluating bilingual programmes it is necessary to examine both the individual cognitive process of learning a second language and the cultural and social significance this might have. The article focuses primarily on experiences in North America, though references to other latitudes are included.