

En aquest article, l'autora dona resposta a les següents preguntes: què entén el professorat per domini d'usos lingüístics? Què entén el professorat per reflexió metalingüística i què pensa de la necessitat de desenvolupar-la a l'aula i com? Quina actitud té el professorat envers la diversitat lingüística?

Què cal compartir per a un tractament integrat de llengües a les escoles?

1. Introducció

El fet que actualment el Tractament Integrat de Llengües hagi esdevingut centre d'interès per a una part de les institucions, i també una preocupació de les escoles, sembla ser la conseqüència d'una realitat social i de les exigències que se'n deriven quant a l'ensenyament de llengües. Tot i que això és cert, penso que a més hi ha un altre factor que també ha contribuït a l'interès creixent per aquest plantejament: l'extensió dels resultats de les recerques sobre l'aprenentatge de llengües recollides en publicacions diverses. En aquest sentit, el Marc Europeu Comú de Referència (MECR) es refereix no només al que han de ser capaços de fer els i les aprenents de llengües, sinó també –i això és molt important– a com s'aprenen les llengües. I així ara hem de parlar, a més de la competència comunicativa com a objectiu d'aprenentatge, de la competència plurilingüe: aquesta fa referència als mecanismes mentals que les persones (sobretot les multilingües) posem i posem en marxa a l'hora d'enfrontar-nos a l'aprenentatge de les llengües altres que la materna o les maternes i que permeten optimitzar-ne l'aprenentatge.

Partint d'aquests pensaments, considero que per establir una base sòlida per a un tractament integrat de llengües a les escoles, s'ha de

Olga Esteve

Universitat Pompeu Fabra
(Barcelona)

32 Les llengües de l'escola

promoure en el si dels centres un debat i una reflexió al voltant d'unes preguntes bàsiques que presento a continuació:

1. *Què entén el professorat per domini d'usos lingüístics?* Aquesta pregunta fa referència al «concepte de llengua» que impregna la manera d'ensenyar Llengua.
2. *Què entén el professorat per reflexió metalingüística i què pensa de la necessitat de desenvolupar-la a l'aula i com?* Aquesta segona pregunta està relacionada amb els mecanismes d'apropiació que activen les persones quan aprenen altres llengües i, per tant, en la coneixença i l'acceptació dels resultats de la recerca en els processos d'apropiació de noves llengües.
3. *Quina actitud té el professorat envers la diversitat lingüística?* Té a veure amb les experiències lingüístiques i professionals personals del professorat.

En aquest article intentaré donar resposta a totes tres per tal d'especificar els eixos vertebradors de la reflexió interna en aquells centres que volen incorporar un plantejament d'aquest tipus.

2. Què entenem per domini d'usos lingüístics? A partir de quin concepte de llengua treballam?

En altres publicacions (Esteve & Cañada, 2004; Esteve & Arumí, 2006), he insistit en la necessitat de partir d'un concepte holístic de llengua. S'entén per concepte holístic de llengua (Halliday, 1985; Larsen-Freeman, 1991) aquell que accepta:

- a) Que la llengua té tres dimensions estretament lligades entre si: el component formal, el significat de les formes i les condicions pragmàtiques que en determinen l'ús.
- b) Que aquestes tres dimensions se situen al mateix nivell de tal manera que qualsevol canvi en un dels components té repercussions directes en els altres dos. Si volem aplicar aquest model de llengua, caldrà que ens plantegem tres preguntes prèvies: com es forma la unitat lingüística?; què significa?, i, com, quan i per què s'utilitza?
- c) Que aquesta visió és justament la que ajuda a establir les bases per treballar diferents llengües de forma contrastiva i ajuda d'aquesta manera a activar estratègies de transferència interlingüística.



Foto: CEIP Riera de Ribes

Un exemple concret per a l'ensenyament de l'anglès, el francès o l'alemany al mateix temps que el català o el castellà, seria canviar l'ensenyament dels números cardinals en les diferents llengües per l'ensenyament i l'aprenentatge global interllengües de *l'expressió de quantitat*,¹ i això a partir de preguntes tan senzilles com ara: *com s'«expressa quantitat» en les diferents llengües?* Els exemples poden ser diversos segons la situació comunicativa: *si volem donar la nostra adreça i el nostre número de telèfon a algú haurem d'utilitzar numerals* (carrer Nou, 117, 2n pis); *si volem fer la llista de la compra necessitarem quantitativus* (un litre de llet, 200 grams de pernil, una dotzena d'ous); *si volem comentar les dades d'una enquesta*

1. Segons Halliday (1985), el llenguatge no és una llista de paraules i d'estructures, sinó un mitjà per fer coses. Aprenre una llengua vol dir aprenre a expressar significats (funcions).

34 Les llengües de l'escola

utilitzarem numerals, quantitativus i indefinits (15%, la majoria, alguns, 2/3). Això, però, no és igual en totes les llengües (en anglès es fa servir, per exemple, la lliura; en alemany, els indefinits són força diferents dels del català o del castellà, etc.), però el que sí és comú és que en totes les llengües «s'expressa la noció de quantitat».²

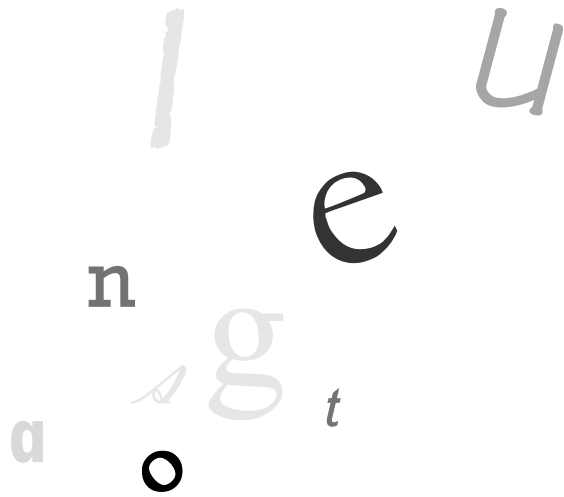
Què aporta aquest concepte de llengua al tractament integrat de llengües? Ofereix un paraigua o marc perquè l'aprenent de llengües estableixi relacions lògiques entre el seu coneixement lingüístic previ i el nou (procés que propugnen les teories constructivistes d'aprenentatge: Coll, 1993). Serveix, per tant, per obrir cognitivament l'alumnat perquè s'apropriï significativament del nou coneixement lingüístic, en tant que l'ajuda a no percebre'l com a totalment aïllat, sinó com a element dins d'un tot. Aquest aspecte està relacionat amb la resposta a la pregunta següent.

3. Com aprenem llengües segones? La funció de la reflexió metalingüística

Seguint amb la idea de la necessitat d'ajudar l'aprenent de llengües a establir relacions lògiques de significats, la psicolingüística ha fet en els darrers anys grans contribucions a la recerca en els processos d'adquisició i aprenentatge de llengües segones. La majoria dels models actuals en adquisició de segones llengües parteixen de la hipòtesi que tot aprenent de llengües elabora dos tipus de coneixement (Doughty & Williams, 1998; Esteve *et al.*, 2003): el «coneixement explícit» i el «coneixement implícit». El primer fa referència a un tipus de coneixement controlable i conscient, mentre que el «coneixement implícit» és més intuïtiu i inconscient, més automatitzat. Respecte a aquesta distinció, un dels aspectes que són més rellevants per a l'aprenentatge d'altres llengües diferents a la primera llengua (L1) és la importància del recursos interns de què disposa l'aprenent i que activa en l'intent

2. Aquest exemple és una mostra pràctica del que Cummins & Swain (1986) anomenen el «doble iceberg»: es tracta d'una representació gràfica que vol fer visible que en l'aprenentatge de llengües hi ha una competència «subjacent comuna» i que les llengües es diferencien entre elles per les característiques de la superfície (del sistema propi). En el nostre exemple, la manera o les maneres específiques d'expressar quantitat correspondrien a les característiques de la superfície; «l'expressió de la quantitat» seria la competència subjacent comuna.

d'apropiar-se d'un altre sistema lingüístic nou o diferent del propi: la gramàtica interna, les capacitats d'ús verbal que provenen de la L1, les mateixes habilitats d'aprendre i l'anomenat pensament esquemàtic. Els esquemes estan relacionats amb el coneixement que es posseeix de situacions quotidianes i estereotipades (per exemple, anar a un restaurant, anar al dentista). Es considera, i això és molt important, que els models textuais (gèneres textuais o discursius) també formen part del pensament esquemàtic (van Dijk, 1987).



Si això és així, aleshores ens hem de plantejar com a docents de llengües que el nostre objectiu ha de ser no només ensenyar llengua (lèxic, gramàtica, etc.), sinó ajudar l'alumnat a aprendre llengua. I això fa necessari incorporar plantejaments pedagògics que forcin els i les aprenents a establir de manera explícita relacions lògiques entre el sistema de llengua nou i els sistemes ja adquirits (com ja veiem més amunt en l'exemple sobre «la quantitat»). En altres paraules, s'ha d'ajudar l'alumnat a explotar la transferència d'estratègies i la intercomprensió de llengües (Noguerol, 2008: 15).

Com podem fomentar una metodologia d'aquest tipus?

Estem d'acord amb Noguerol (2008: 14 i 15) que no es tracta simplement d'un plantejament d'ensenyament acumulatiu de llengües que tingui la seva materialització en un repartiment igualitari de la dedicació horària. El plantejament va molt més enllà i ha de confluïr en un projecte lingüístic de centre que comparteixi uns trets comuns d'una metodologia TIL. Un d'ells era el «concepte de llengua», del qual hem parlat en l'apartat anterior. Aprofundim a continuació en els trets de la metodologia que propugnem; això ho farem a partir de l'anàlisi d'una pràctica TIL d'aula.

TASCA D'APRENTATGE³

Objectiu: Elaborar contes «multiculturals» a partir de l'anàlisi del conte com a gènere textual.

Fase 1. Fase de sensibilització envers les característiques comunes dels contes

Treball en parella: Escolteu el següent text en retroromà (una llengua que no coneixeu) i contesteu a les preguntes següents:

- De quin tipus de text creieu que es tracta?
- Quins elements us han ajudat a reconèixer aquest text?

Fase 2. Treball analític sobre la llengua

En petit grup de màxim quatre alumnes de diferents cultures:

- Quines són les expressions més característiques dels contes en la vostra llengua?

El/la docent reparteix ara un conte en una altra llengua (o en dues alhora, per exemple, anglès o alemany) i dona la instrucció següent:

- Busqueu ara en aquest(s) conte(s) les expressions que més s'assemblin a les que heu escrit abans i que corresponen a les vostres llengües.
- Un cop feta la llista d'expressions, fixeu-vos en el temps verbal: hi ha alguna cosa que us cridi l'atenció?
- A veure si, a més, sou capaços/capaces d'identificar els connectors i veure quina correspondència tenen en català o castellà (feu una graella amb tres columnes).

Fase 3. Sistematització del treball analític en petit grup

Treball conjunt en el grup classe:

El/la docent recull les aportacions de tota la classe i les sistematitza: aquest és el moment de fer les explicacions gramaticals pertinents!

Fase 4. Producció creativa

Treball en petit grup:

- Formeu ara grups de quatre alumnes i escriviu una variació dels contes analitzats de tal manera que esdevinguin un conte «multicultural».
- Escolliu després un narrador que llegeixi la vostra versió davant dels altres grups.
- Penseu abans en els recursos verbals, les estructures i el lèxic que hem anat recollint i treballant i que més us puguin ajudar a formular el que voleu dir; per a això us pot ajudar la graella següent:

QUÈ VOLEM EXPRESSAR / DIR?

QUINS RECURSOS LINGÜÍSTICS TENIM A L'ABAST EN LES DIFERENTS LENGÜES PER EXPRESSAR-HO?

Fase 5. Fase de correcció col·lectiva

Treball en petits grups:

Un cop s'han llegit tots els contes, els grups intercanvien la versió escrita per tal de corregir-los i avaluar-los a partir d'uns criteris comuns que hauran elaborat abans amb el/la docent. Després hauran de tornar-los al grup original perquè en corregeixin els errors. Finalment, el professor/la professora o el/la mestra en farà la correcció final.

Fase 6. Fase de coavaluació

Entre tots i totes se seleccionarà el «conte més multicultural» per a la revista de l'escola. Per a això elaborarem abans uns criteris comuns.

Quins són els elements més importants de la seqüència presentada en relació amb el tema que ens ocupa: la transferència interlingüística? En primer lloc, es presenta a l'alumnat un *repte* que es materialitza en la formulació d'un objectiu comunicatiu que han d'assolir. L'aprenent no sap, quan comença l'activitat, si serà capaç o no de portar-la terme atès que els recursos necessaris per poder realitzar-la no se li han presentat: seran precisament les pistes i els ajuts que subministrarà el professorat els que faran emergir de dins de l'aprenent el que li faci falta. En aquest sentit, el professorat, que coneix el final on porta l'activitat, ha d'avançar els ajuts i les pistes per facilitar la resolució de la tasca: la seqüència mostra de forma ordenada cronològicament els passos necessaris per poder aconseguir de forma reeixida els objectius que planteja la tasca d'aprenentatge. L'ajut més important és l'activació d'estratègies de transferència interlingüística (com s'extreu de les fases 1 a 4). Concretament, el professor o la professora ha previst els procediments següents:⁴

- a) El coneixement cultural del «conte» en totes les tradicions.
- b) El coneixement lingüístic concret sobre les característiques del gènere textual «conte» que té l'aprenent i que prové del coneixement lingüístic ja adquirit.
- c) L'anàlisi contrastiva entre les diferents llengües. Concretament, fa contrastar els exponents d'unes mateixes funcions comunicatives que apareixen en un gènere textual que ofereix el marc o paraigua sobre el qual poder comparar.
- d) El treball col·laboratiu com a eina de mediació: parlar per aprendre.

4. Per concloure: com arribar a compartir metodologies?

No podem acabar sense contestar la tercera pregunta plantejada en la introducció: les actituds lingüístiques. Això està relacionat amb un

4. Es tracta de procediments prototípics per a fomentar l'anomenada «Consciència lingüística» (Bosch & Esteve, 1999; Cots & Nussbaum, 2003; Cots *et al.*, 2007). Trobareu més exemples d'aquest tipus de procediments en les seqüències didàctiques elaborades aquest curs (2008-2009) per un grup de treball sobre el Portfolio de Llengües (tema molt relacionat amb el Tractament Integrat de Llengües) i que es poden consultar a <<http://blocs.xtec.cat/portfolio>>.

aspecte més ampli: com fer que dins d'un grup de professors i professores, que parteixen d'experiències i representacions no necessàriament iguals sobre el que significa ensenyar i aprendre llengües, arribin a una perspectiva metodològica compartida que implica també una actitud determinada envers les llengües i el seu tractament. Considero que no es tracta de seure junts i elaborar una activitat de manera coordinada, sinó de compartir el fons de la qüestió: «el significat de les coses». Això no és tan senzill. Des de les bases dels models de formació basats en la Pràctica Reflexiva,⁵ veiem que la reflexió conjunta guiada per una persona experta en l'acompanyament de processos de canvi pot esdevenir de gran ajuda. I per això us adrecem a les intervencions formatives basades en la «pràctica reflexiva col·lectiva», que ofereixen propostes concretes sobre com dinamitzar i coordinar aquest tipus de reflexió en els centres perquè esdevingui reeixida i ajudi a elaborar de manera «realment» compartida una base sòlida per al Tractament Integrat de Llengües en el centre.

Bibliografia

- BOSCH, M.; ESTEVE, O. «Activitats per desenvolupar la consciència lingüística». Dins *Articles*, núm 18, p. 67-81. 1999.
- COLL, C. *et al.* *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, 1993.
- COTS, J. M.; NUSSBAUM, L. *Pensar lo dicho: La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Millenium, 2003.
- COTS, J. M. *et al.* *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Graó, 2007.
- CUMMINS, J.; SWAIN, M. *Bilingualism in Education*. Londres: Longman, 1986.
- DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- ESTEVE, O.; ARUMÍ, M. «Instruments per al foment dels processos autoreguladors en situacions diverses d'aprenentatge». Dins *Actes de la XI Trobada de Centres d'Autoaprenentatge: L'espai d'autoaprenentatge: les noves necessitats i els models de funcionament en la societat actual*. Generalitat de Catalunya, Departament de la Presidència, Secretaria de Política Lingüística, 2006.

5. Vegeu, en relació amb la Pràctica Reflexiva, la pàgina web del Departament d'Educació: <http://www.xtec.cat/formacio/practica_reflexiva>.

40 Les llengües de l'escola

- ESTEVE, O.; CAÑADA, M. D. «Organització i ús de materials d'autoaprenentatge per a la millora de la competència d'aprenents adults». Dins *Articles (Revista de Didàctica de la Llengua i la Literatura)*, núm. 34. Barcelona: Graó, 2004.
- ESTEVE, O. *et al.* «Los aprendientes como analistas del discurso». Dins COTS, J. M.; NUSSBAUM, L. (ed.). *Pensar lo dicho: La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Millenium, 2003.
- HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold, 1985.
- LARSEN-FREEMAN, D. «Teaching grammar». Dins CELCE-MURCIA, M. (ed.). *Teaching English as a Second Foreign Language*. Boston (Mass.): Heinle & Heinle Publishers, 1991.
- NOGUEROL, A. «El tratamiento integrado de lenguas en el marco europeo». Dins *Textos*, núm. 47. Barcelona: Graó, 2008.

RECURSOS A LA XARXA

<<http://dewey.uab.es/jaling/evlang.htm>>

<<http://blocs.xtec.cat/portfolio>>