la mirada experta: ensenyar i aprendre llengües

col·lecció innovació i formació:

llengua 1

Document provisional

Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

Amb la col·laboració de Linguamón-Casa de les Llengües

© Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

Elaboració: CIREL Centre de suport a la Innovació i Recerca Educativa en Llengües
Edició: Servei de Comunicació i Publicacions
Juny de 2011
ISBN: ??????????????

Índex

Pròleg 4

El tractament integrat de les àrees de llengua. Oriol Guasch 5

Educar per al plurilingüisme. Juli Palou 14

Avaluar per aprendre, avaluar per motivar. Neus Figueras 27

Ensenyar llengües a l'època d'Internet. Daniel Cassany 44

La formació literària en l'aprenentatge de la llengua. Glòria Bordons 65

AICLE: preguntes obertes. Teresa Navés 74

Pròleg

El CIREL, seguint els seus objectius de vincular la recerca i la innovació, va encarregar a sis experts un article que recollís la seva mirada sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües en el moment actual.

Aquesta publicació és el fruit de la recerca universitària, rigorosa i fonamentada. El nostre objectiu és difondre'n els resultats, perquè arribin a la pràctica de l'aula i contribuir, així, a la millora de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües. Els sis articles d'aquest recull donen pautes de reflexió i d'acció, i alhora obren interrogants i donen respostes a preguntes com les següents:

- Parlem d'aprendre llengua o d'aprendre llengües?
- Planifiquem i coordinem les llengües que s'ensenyen i que s'aprenen de manera simultània?
- Podem avaluar per aprendre i avaluar per motivar?
- Com desenvolupem la capacitat motivadora de la literatura?
- Què aporta de bo i de dolent Internet a les classes de llengua?
- Quins són els punts forts de les experiències més reeixides d'integració de continguts i llengües?

La mirada experta, des de la recerca rigorosa, ens marca el camí de la innovació a l'aula. Innovar no ha de ser arriscat ni arrauxat. Innovar implica un mètode. Hem de decidir on volem arribar i marcar el camí a seguir. Aquest camí és un camí d'anada i tornada. Les experiències de l'aula també han de marcar l'orientació de les investigacions universitàries, que han de respondre a les necessitats que planteja aquest món en canvi constant. Qui ens marca el rumb? De quina manera podem millorar la nostra tasca educativa?

El tractament integrat de les àrees de llengua[1]

Oriol Guasch
Grup GREAL. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona

Les noves concepcions sobre les funcions del llenguatge verbal a l'ensenyament i les noves creences sobre l'educació plurilingüe han modificat profundament les perspectives sobre la planificació de la formació lingüística dels escolars. En aquest article es reflexiona sobre les característiques específiques del coneixement lingüístic dels plurilingües i, en funció d'aquestes característiques, es plantegen uns criteris per a la planificació coordinada de l'ensenyament de les llengües.

Les noves concepcions sobre el paper de la llengua com a instrument de comunicació, de pensament i de socialització i les noves creences sobre els avantatges de l'educació plurilingüe precoç han modificat profundament les perspectives sobre la planificació de la formació lingüística dels escolars. D'una banda, han conduït a valorar el rol central que té la llengua en l'ensenyament i l'aprenentatge de les àrees curriculars no lingüístiques i, per tant, a lligar la formació lingüística a la formació en aquestes àrees. I de l'altra, a plantejar-se, en l'ensenyament i l'aprenentatge simultani de diverses llengües, la conveniència de dur a terme planificacions globals. Aquesta última qüestió serà el tema de l'exposició que segueix.

Dos precursors

L'any 1980 l'estudiós suís Eddy Roulet publica el llibre *Langue maternelle et langues secondes, vers une pedagogie integrée* en què defensa la conveniència de la coordinació de l'ensenyament de les llengües primeres i de les llengües estrangeres a uns mateixos alumnes. Allò que el mou a fer-ho és la pròpia experiència d'ensenyant, un seguit de propostes desenvolupades al llarg dels anys 70 i les recomanacions sorgides d'un col·loqui organitzat pel Consell d'Europa l'any 1973. En la seva exposició observa les dificultats que creen en els escolars la falta de congruència de les propostes curriculars per a l'en-

1. Versió reduïda de l'article "L'ensenyament integrat de les llengües del currículum", publicat a *Immersió lingüística: revista d'ensenyament integrat de llengües i continguts*, núm. 7. pàg. 21-38 (2005).

senyament de la llengua primera i de les llengües estrangeres i la descoordinació del seu ensenyament. Apunta, a més, com una causa circumstancial d'aquest problema, les concepcions estructuralistes del llenguatge, les concepcions conductistes de la seva adquisició i el biaix normativista de la majoria de propostes d'ensenyament de la llengua a les aules en aquell moment. I remarca que una nova perspectiva de l'ensenyament de les llengües primeres, que posés en evidència que cada llengua no és més que una de les concrecions possibles de les capacitats generals humanes per al llenguatge verbal, facilitaria que el seu coneixement es constituís en un factor primordial per a la iniciació en l'aprenentatge d'altres llengües.

En aquesta mateixa època, a Gran Bretanya, en un context de qüestionament dels currículums de llengua de l'escolaritat obligatòria provocat per les insuficiències detectades en la població escolar, Hawkins (1974) proposa la introducció d'una àrea de llenguatge que serveixi de pont entre les àrees de llengua anglesa i de llengua estrangera, perquè considera que l'experiència en llengua materna és un element clau per a l'èxit de la introducció de llengües estrangeres i perquè pensa que allò que falta a molts escolars és una idea de com aquestes darreres es relacionen amb la primera.

Els coneixements lingüístics de llengües diverses no tenen una existència separada en la ment dels usuaris.

Tots dos autors coincideixen, doncs, a assenyalar una contradicció entre la pràctica educativa, el tractament parcellat de les llengües a les aules, i la seva creença, que —més enllà de les diferències en les tradicions metodològiques d'ensenyament de les llengües primeres i les llengües segones— caldria tenir en compte que en la planificació de l'ensenyament de les llengües als escolars no es pot obviar que els coneixements lingüístics de llengües diverses no tenen una existència separada en la ment dels usuaris.

El coneixement lingüístic dels plurilingües

Els posicionaments de Roulet i de Hawkins van implicar un trencament amb les tradicions lingüístiques i psicolingüístiques monolingüistes que concebien el coneixement lingüístic de les persones plurilingües, les usuàries de dues o més llengües, com el resultat d'una suma de monolingüismes, i que —en conseqüència— entenien que allò que les diferenciava de les monolingües era una qüestió quantitativa, de nombre de llengües que coneixien. La recerca posterior als estudis d'aquests autors, però, ens assenyala el contrari de manera inequívoca (Grossjean, 2001; Herdina, Jessner, 2002) i ens diu que hi ha diferencies qualitatives importants entre el coneixement lingüístic d'uns i altres.

Fent un plantejament general i sense entrar en consideracions teòriques de fons podríem dir que l'especificitat del coneixement lingüístic dels plurilingües es podria tipificar a partir de quatre particularitats que el distingeixen del que és propi dels monolingües:

a) En primer lloc ens referirem a l'ampliació dels coneixements lingüístics respecte dels que són propis dels monolingües. Concretarem aquesta ampliació en dos fenòmens: en primer lloc, la capacitat dels plurilingües per reformular en una llengua B una informació que s'ha

produït prèviament en una llengua A, és a dir, les capacitats bàsiques de traducció. I en segon lloc, les capacitats d'usar de manera alternada diferents codis en funció de contextos d'ús lingüístic determinats i de necessitats expressives o comunicatives específiques. Vegeu, per exemple, aquest passatge d'un monòleg narratiu que es desenvolupa prioritàriament en català:

> *Narrador:* "Llavors la meva mare, quan la va veure, va anar a buscar un gerro d'aigua. I li va volguer tirar però ja estava a dins del cotxe i llavors li va... tirar i va... sobre el cotxe i va sortir i va dir: *"¿Pero qué hacéi sinvergüenza?"* Llavors tots els veïns van sortir Eh! Eh!, Es va armar un jaleo! I diu la meva mare: *"A ver si te tiro una maceta con..."* I li volia tirar al cap...".[2]

Aquesta narració es du a terme en un context en què es dóna per descomptat que els oients entenen el català i el castellà. Això permet al narrador de passar d'una llengua a l'altra per tal d'aconseguir determinats efectes expressius (fer conèixer la variant dialectal d'una de les protagonistes de la història amb totes les connotacions que hi van lligades).

En definitiva, la traducció i els canvis de llengua són mostres del caràcter qualitatiu, i no només quantitatiu, de les diferències entre el coneixement lingüístic dels monolingües i dels plurilingües, dels sabers afegits a la simple suma del coneixement de cadascuna de les llengües que empra un usuari de diverses llengües.

b) La segona particularitat a què farem referència és el caràcter compartit, per al conjunt de llengües que emprem els plurilingües, de molts dels coneixements lingüístics desenvolupats a partir de l'ús d'una de sola. L'estudi d'una multitud d'experiències de programes d'immersió lingüística i de l'observació i anàlisi dels seus resultats van portar Jim Cummins (1979) a la formulació de la *hipòtesi de la competència subjacent comuna*. És a dir, a postular que, hi ha sabers lingüístics desenvolupats a través de l'ús d'una llengua que constitueixen un capital de coneixement compartit per a l'ús d'altres llengües diferents d'aquella a través de la qual s'ha dut a terme aquest aprenentatge.

La distinció teòrica i empírica (Cumming, 1989) entre les nocions de coneixement de la llengua (entès com al coneixement intuïtiu que ens permet els seus usos dialogals contextualitzats) i habilitats d'ús (enteses com a les habilitats de processar els usos monologals en què els missatges han de tenir sentit més enllà del context en què es produeixen) han consolidat la hipòtesi de Cummins entre els ensenyants, que han pres consciència del que podríem entendre com a transversalitat del coneixement procedimental implicat en els usos lingüístics. Per exemple, el fet que determinades habilitats de lectura o d'escriptura desenvolupades en una llengua A no hagin de ser desenvolupades de nou quan s'aprèn una nova llengua B. Ara bé, aquesta transversalitat s'hauria de fer extensiva també a alguns coneixements declaratius, per exemple als coneixements sobre les situacions discursives (les relacions entre emissors i receptors, els contextos de producció i de recepció, etc.) i sobre els gèneres discursius, i als coneixements sobre algunes característiques generals dels sistemes lingüístics que responen a la gramaticalització de determinades nocions, per exemple, les referides a l'espai, el temps, el nombre, etc. (Kesckes i Papp, 2000).

c) La tercera particularitat del coneixement lingüístic dels plurilingües que comentarem està relacionada amb l'atenció a la connexió entre els coneixements lingüístics, en principi específics i particulars, de cadascuna de les llengües que coneixen. Sovint es consi-

2. Extret de *Triar no és traïr*, d'Emili Boix (Barcelona: Ed. 62, 1993, pàg.55).

dera que, davant dels coneixements transversals a què acabem de fer referència, els coneixements morfosintàctics, per exemple, constitueixen espais específics diferenciats de cada llengua que remeten a coneixements estrictament diferenciats en la ment dels aprenents i que convé de mantenir aïllats. És lògica aquesta actitud si es mira des de la tradició dels estudis de la lingüística estructural i generativa o des de la preocupació d'alguns ensenyants per evitar confusions i barreges de llengua, però no ho és si ens la mirem des de la perspectiva de la psicolingüística.

Així, per exemple, estudis cognitius sobre l'organització de la memòria dels bilingües (Qi, 1998; De Groot i Hoeks, 1995) parteixen de la base, establerta per la recerca, que les representacions dels significats dels mots de les llengües que coneixen els plurilingües, malgrat que provinguin de llengües diferents, són úniques i, per tant, conformen un únic sistema conceptual; però, a partir d'aquesta base, postulen que les representacions de les formes lexicals a la memòria són independents per a cada llengua. En funció d'això, i a través de recerques empíriques, arriben a concloure que, en els estadis inicials d'aprenentatge de la llengua objectiu, els aprenents de segones llengües estableixen sempre les relacions entre les formes i els significats lexicals de la nova llengua a través del recurs a l'L1. És a dir, actuen fent correspondre a una unitat lexical de l'L2 una unitat lexical de l'L1, i és a través d'aquesta darrera que accedeixen al significat. A mesura que el coneixement de l'L2 augmenta, aquesta estratègia perd força a favor de la relació directa entre formes i representacions de la nova llengua.

Des d'un altre paradigma teòric, la psicologia sociocultural, Ushakova (1994) confirma els plantejaments especulatius de Vigotski i conclou que, en l'adquisició de llengües segones, el nou lèxic és "endollat" en les estructures lingüístiques establertes que permeten la seva categorització i la seva interpretació. Segons aquesta autora, en l'adquisició de la llengua segona, la interacció entre el material de la nova llengua i les estructures de la parla interna (resultat de la interiorització dels usos socials de la llengua) desenvolupades prèviament és tan forta que l'L2 és incorporada en el sistema de classificació semàntica desenvolupat per a l'L1.

Des de paradigmes molt diferenciats, doncs, es dóna com un fet incontestable que els nous sistemes lingüístics que arriben a la ment dels usuaris es converteixen en una mena de "paràsits" dels anteriors. I d'aquest fet es desprèn que, mentre no se'n té un coneixement desenvolupat, els processos d'ús de la llengua nova constituiran un exercici continu d'acarament d'aquesta llengua nova amb la primera que s'ha adquirit, en el cas dels bilingües; o amb totes les prèvies, segons mecanismes complexos dels quals sabem encara poques coses (Cenoz, Hufeisen, Jessner, 2001), en el cas dels plurilingües.

La conclusió que es pot establir respecte d'aquests fets és que el caràcter diferenciat de les estructures més superficials de les llengües que coneixen i que aprenen els plurilingües no implica que aquests usuaris les concebin com a realitats desconnectades, ans al contrari, en l'esforç per assimilar-les (trobar-los un lloc en l'estructura del seu coneixement lingüístic) i controlar-ne l'ús, aquests aprenents busquen de quines maneres poden ser relacionades amb els coneixements lingüístics previs.

d) La quarta particularitat, la modificació dels coneixements lingüístics propis del monolingüe, es desprèn en bona part de les dues anteriors. En primer lloc, perquè davant d'una visió simple de la transversalitat entesa com a mera repetició mecànica per a una llengua B

d'allò adquirit a través de l'ús d'una llengua A, creiem que cal tenir en compte que aquesta repetició, lluny de ser mecànica, comporta, almenys en els estadis inicials d'aprenentatge de les llengües addicionals, una activitat específica de presa de consciència d'aquests processos, és a dir, un cert grau de reconceptualització de les seves característiques i de la manera com es duen a terme (Guasch, 2001). Així, per exemple, les persones que han desenvolupat les seves habilitats de composició escrita en una llengua A, quan escriuen en una nova llengua B no han de tornar a aprendre que en la planificació del contingut del que exposaran en el seu text han de tenir en compte les característiques dels receptors, però sí que indefectiblement hauran de reformular les estratègies que normalment han emprat per fer-ho en la llengua A, perquè ara ho hauran de dur a terme en una llengua de la qual tenen un coneixement més limitat.

El caràcter diferenciat de les estructures més superficials de les llengües que coneixen i que aprenen els plurilingües no implica que aquests usuaris les concebin com a realitats desconnectades.

En segon lloc, perquè l'acarament continu, la recerca de connexió entre els coneixements lingüístics particulars de cada sistema a què acabem de fer referència en el punt *c)* condueix a una redefinició de les representacions sobre els sistemes lingüístics apresos amb anterioritat. Estudis sobre l'adquisició de llengües segones pròxims a les concepcions innatistes derivades dels postulats de Chomsky (Corder, 1967) parlen de la noció de *reestructuració* per diferenciar els processos d'adquisició de les llengües primeres i de les llengües segones. En un cas i l'altre entenen que es produeix un procés de reelaboració, és a dir, un procés de construcció interna d'una realitat lingüística externa a l'usuari, però només en el segon cas es produeix un procés de reestructuració, és a dir, un procés a través del qual l'aprenent reorganitza el seu coneixement lingüístic previ en funció del nou i construeix el nou en funció del que ja posseïa. Per exemple, quan un català aprenent de l'alemany es troba per primera vegada els mots *ausgang* i *ausfhart*, la distinció que fa aquesta llengua entre 'sortida per a vianants' i 'sortida per a vehicles' l'aboca indefectiblement a revisar la representació del sentit del terme 'sortida' en català que ha tingut fins aquell moment.

La manera com el coneixement de diverses llengües s'estableix a la ment dels aprenents, especialment els fenòmens de la transversalitat i de la connexió que acabem de comentar, constitueix un dels factors clau (l'altre és segurament la necessitat d'ordenació d'un currículum amb tres o quatre llengües) que justifiquen la conveniència de planificar un tractament coordinat i congruent de les àrees de llengua a l'escolaritat obligatòria.

La planificació de les àrees de llengua

Les raons teòriques i les evidències pràctiques, però, no han estat suficients per transformar l'activitat docent a les aules. Mentre la concepció coordinada de l'ensenyament de la llengua i l'ensenyament de les àrees curriculars s'ha plasmat en programes d'immersió lingüística precoç o tardana i en programes per a l'ensenyament i aprenentatge simultanis d'aquestes àrees i de la llengua estrangera, la planificació coordinada de la docència de

les diferents llengües no ha tingut un grau de desenvolupament equivalent i ha restat com una proposta teòrica que sempre s'ha considerat de difícil aplicació.

L'establiment d'un projecte per al tractament integrat de les àrees de llengua (català, castellà, llengües estrangeres) als centres educatius no és una feina fàcil que es pugui improvisar. Hi ha factors de moltes menes (d'organització dels centres, de relacions personals, de creences i coneixements sobre el coneixement lingüístic i sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües, de valors respecte de la diversitat lingüística...) que incideixen en els processos per a la seva configuració i que no podem tractar aquí. Sí, però, que considerem oportú de plantejar quins àmbits podrien ser tinguts en compte d'una manera progressiva en el camí cap als plantejaments coordinats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües a les institucions escolars.

a) El processament dels usos lingüístics

Els objectius de coneixement lingüístic que es plantegen per a l'escolaritat obligatòria són primordialment de caràcter procedimental: el conjunt de sabers que s'espera que hagin desenvolupat al final d'aquesta etapa educativa estan enfocats al domini dels usos lingüístics en les seves diferents modalitats i per a diferents contextos. En aquests moments sabem que les operacions mentals implicades en l'ús de la llengua tenen un caràcter translingüístic, és a dir, no són específiques per a cada llengua concreta. I no ho són en la mesura en què tampoc no són estrictament lingüístiques, perquè estan lligades a les capacitats generals de processament de la informació. L'acord en els pressupòsits teòrics i en les pràctiques docents en què es formalitzen a les aules les activitats per a l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura i dels usos orals és un dels factors clau en la millora de la formació lingüística dels escolars en programes plurilingües.

b) El coneixement de les situacions discursives i dels gèneres de text

La centració de l'ensenyament en l'ús lingüístic fa ineludible que les àrees lingüístiques del currículum hagin d'atendre tres àmbits clau: el de les *situacions discursives*, o contextos on es desenvolupa l'activitat comunicativa, el de la concepció dels *textos* com a unitats discursives, i el dels *gèneres de text*, com a formes de comunicació tipificades socialment i culturalment. Ferrer i Zayas (1995) justifiquen i desenvolupen una proposta d'organització coordinada d'aquest àmbit per a l'ESO.

c) La reflexió metalingüística interlingüística

Les tradicions metodològiques arrelades en el nostre entorn educatiu han tendit a re-

servar la reflexió sobre el sistema lingüístic a les llengües primeres i a predicar per a les segones i les estrangeres l'atenció gairebé exclusiva a l'ús. Aquest esquema clàssic, però, ha estat qüestionat radicalment per la recerca: l'atenció a la reflexió sobre la llengua i sobre els seus usos, amb les particularitats pròpies de cada cas, ha estat acceptada com un component imprescindible tant en l'aprenentatge de les llengües primeres com en el de les llengües segones (Schmidt, 1995). I la reflexió sobre diferents llengües ha plantejat el problema de la construcció d'un aparell metalingüístic interlingüístic adequat a les necessitats de l'ensenyament i l'aprenentatge: una nova visió del rol del contrast entre llengües o de la traducció en l'ensenyament ens mostren que serà imprescindible de *normalitzar* aquest espai comú (Guasch, 2008).

La planificació coordinada de la docència de les diferents llengües no ha tingut un grau de desenvolupament equivalent i ha restat com una proposta teòrica que sempre s'ha considerat de difícil aplicació.

d) El coneixement de la diversitat lingüística

Hawkins (1987), amb la voluntat de superar els límits que planteja l'ensenyament i l'aprenentatge parcel·lats de llengües concretes, va proposar una aproximació global al fet lingüístic que va anomenar *Language Awareness* (consciència lingüística) i que va articular en sis àmbits de reflexió sobre el llenguatge verbal: el llenguatge verbal com a instrument de comunicació, la diversitat i l'evolució de les llengües, les funcions de les llengües, els usos: les varietats socials i geogràfiques, l'oralitat i l'escriptura, i l'adquisició de llengües. Aquest plantejament va ser a l'origen d'un moviment francòfon paral·lel: l'EVLANG *(Éveil aux langages)* (Candelier, 2003; De Pietro, 2003). Creiem que és important que la consideració de les llengües com a formalització de la capacitat humana per al llenguatge verbal i el valor social i cultural d'aquest fenomen es constitueixin en objecte d'ensenyament i aprenentatge.

e) Les actituds lingüístiques

És sabut que el tractament de les actituds lingüístiques, del valors lligats a la diversitat lingüística, és una responsabilitat que supera l'àmbit estricte de les àrees de llengua (Ferrer, 1997) i que afecta la totalitat de les àrees i dels agents que actuen en el sistema educatiu. No hi ha dubte, però, de la responsabilitat específica de les àrees de llengua en la seva globalitat en l'establiment dels criteris per a l'educació en valors democràtics respecte de la diversitat lingüística i per a l'establiment de les accions necessàries en cada context per promoure aquests valors (Lemus, en premsa).

Referències bibliogràfiques

Candelier, M. (2003) *EVLANG - L'éveil aux langues a l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck & Lacier.

Cenoz, J.; Hufeisen, B.; Jessner, U. (2001) *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters

Corder, S.P. (1967) The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 6: 2-18.

Corder, S.P. (1967) The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 6: 2-18.

Cumming, A. (1989) Writing expertise and second language proficiciency. *Language Learning*, 39: 81-141.

Cummins, J. (1979) Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251. (trad, cast.: Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, 2\, 37-61.

Dabène, L. (1992) Le développment de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangéres. *Repéres*, 6

De Groot, A.M.B.; Hoeks, J.C.J. (1995) The development of bilingual memory: Evidence from word translation by trilinguals. *Language Learning*, 45: 683-724.

De Pietro, J. F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères*, 27.

Ferrer, M.; Zayas, F. (1995) Diversitat discursiva i planifícació de continguts. *Articles de Didáctica de la Llengua i la Literatura*, 4: 17-28.

Ferrer, M. (1997) La elaboración del proyecto lingüístico de centro desde infantil a secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 13, 57-66.

Grossjean, F. (2001) The bilingual's language modes. A Nicol, JL. *One mind, two languages*. Oxford: Blackwell (1-22).

Guasch, O. (1995) Ús lingüístic i reflexió metalingüística en l'ensenyament i l'aprenentatge de segones llengües. *Articles de Didáctica de la Llengua i la Literatura*, 6: 117-124.

Guasch, O. (2001) *L'escriptura en segones llengües*. Barcelona: Grao.

Guasch, O. (2008) Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 47 (20-32)

Herdina, PH.; Jessner, U. (2002) *A Dynamic Model of Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd.

Hawkins, E.W. (1974) Modern Languages in the Curriculum. A G.Perren (ed.) *The Space Between: English and Foreign Languages at School*. London: CILT

Hawkins, E.W. (1987) *Awareness of Language: an introduction*. Cambridge: CUP.

Hawkins, E.W. (1999) Foreign Language Study and Language Awareness. *Language Awareness*, vol.8, 3&4 :124-142.

Kesckes, I.; Papp, T. (2000) Foreign Language and Mother Tongue. London: Lawrence Erlbaum A.P.

Lemus, R. (2010) Les actituds lingüístiques. A Guasch, O. (coord.) *El tractament integrat de les llengües*. Barcelona: Graó. (pp. 49-79).

Qi, DS. (1998) An Inquiry into Language-switching in Second Language Composing Processes. *The Canadian Modern Language Review*, 54 (3): 413-435.

Roulet, E (1980) *Langue maternelle et langues secondes vers unepédagogie integrée*. Paris: Crédif/Hatier.

Schmidt, RW (1995) Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. A R. Schmidt (ed.) *Attention and awareness in foreign language learning*. Technical Report, 9. Honolulu: Hawai'i University of Hawai'i (1-63).

Swain, M. (2000) The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialog. A Lantolf, J. (ed) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: OUP.

Ushakova, T. (1994) Inner Speech and Second Language Acquisition: An Experimental-Theoretical Approach. A: J.P.Lantolf, G..Appel (eds) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ: Ablex, 135-156.

Educar per al plurilingüisme

Juli Palou
Grup PLURAL
Universitat de Barcelona

L'article tracta sobre els relats de vida lingüística entesos com a un tipus de text reflexiu, situat en la línia entre el privat i el públic. Aquests relats es presenten com una opció per donar sentit a l'experiència d'aprendre llengües i de promoure la reflexió sobre els canvis en el procés de la identitat. Es mostra el procés d'anàlisi d'un relat de vida lingüística.

Un cas: aprendre llengües a Dublín

Volem convidar a un diàleg. Volem convidar a llegir el diàleg que mantenen els parlants amb el seu repertori lingüístic. Per fer-ho, començarem presentant alguns fragments de l'entrevista que un estudiant de màster va fer a un altre estudiant del mateix curs. L'entrevistat és un noi nascut a Bilbao que, a més de l'euskera, el castellà i l'anglès, té un bon coneixement d'altres llengües i, sobretot, una predisposició permanent a aprendre'n de noves.

Els fragments seleccionats tracten sobre una estada a Dublín que va fer l'entrevistat per tal de millorar el coneixement de la llengua anglesa. En aquest primer fragment no deixa cap dubte sobre quins eren els seus propòsits[1].

> (…) yo desde que llegué me había propuesto evitar estar con gente que hablara mis lenguas: no quería estar ni con españoles ni con vascos. Quería, en la medida de lo posible, rodearme de gente con la que tuviera que aprender inglés, para así aprenderlo (…). Aprendí un montón de **slang,** un montón de tacos y muchísimas expresiones que son muy dublinesas (…). Me preocupaba "sonar" como ellos, es decir, asimilar bien la parte fonética de la lengua (…).

1. Els criteris seguits per a la transcripció d'aquests fragments són: ':' allargament de so; 'l' pausa curta; **negreta** per a mots en una llengua estrangera.

Destaquem una de les estratègies que va utilitzar per aconseguir l'assimilació desitjada.

> (…) otra cosa que hacía era, sobre todo de camino a casa y de camino al trabajo, que hablaba solo en voz alta, iba repitiendo cosas y, sobre todo, fijándome en eso en entonaciones, en sonidos también, pero la entonación era algo que me preocupaba mucho (…).

A Dublín l'Iñaki també va tenir temps i voluntat per anar a fer classes de francès. El cas és que el professor de francès, seguint segurament les darreres tendències de didàctica de les llengües, feia una classe molt participativa, en la qual els alumnes a través de jocs de rol *(role playing)* havien d'usar la llengua. Es tractava d'aprendre a través de l'ús, però a l'Iñaki aquesta orientació no li acabava de plaure.

> "(…) en euskera, eso, la gramática es muy compleja. Entonces, normalmente, se tiende a trabajarla de una forma bastante sistemática y formal. Entonces, claro, yo llegaba aquí a esas clases y les decía eso. Yo le pedía a mi profesor tablas de paradigmas verbales. Yo quería tener esas tablas y él no me las daba. Decía: "No, no. Esto lo vas a aprender a medida que lo vayas diciendo, no hace falta que lo tengas de forma explícita", y a mí eso a veces me causaba ansiedad (…).

Apuntem finalment que, en el cas de l'Iñaki, l'interès per aprendre la llengua francesa va ser molt circumstancial.

> (…) yo creo que esa historia con el francés... También podría decir que influyó bastante una amiga francesa que tenía, con la cual me comunicaba en castellano porque ella hablaba muy buen castellano. Y fue como no sé... En parte a la hora de tomar la decisión, yo no es que tuviera ninguna preferencia especial por el francés —de hecho yo estuve mirando también el italiano—, pero lo que me hizo decidirme (sic) fue la posibilidad de luego poder comunicarme, aunque fuera básicamente con esta amiga, en francés (…).

Els breus fragments que acabem d'exposar ja permeten entendre que quan les persones disposen de la possibilitat de parlar sobre les llengües que saben, les que usen i les que aprenen o volen aprendre, tracten qüestions que van des de les raons que els empenyen al nou aprenentatge fins a les estratègies que utilitzen per realitzar-lo. L'anàlisi d'aquest ampli ventall de temes permet constatar que tenim una jerarquia interna de les llengües i del seu ús; hi ha la llengua que sentim com a pròpia, la que sentim com a imposada, la que voldríem aprendre, la que usem amb la família, la que ens serveix per comunicar-nos amb les amistats, etc.

Tenim una jerarquia interna de les llengües i del seu ús.

La proposta que fem[2] és estudiar la relació que mantenen els parlants amb les llengües del seu repertori —terme sobre el qual aprofundirem més endavant. Entenem que l'aprenentatge lingüístic i la conseqüent aproximació a altres maneres de parlar sobre el món reclama la creació d'espais on aquesta relació es pugui fer explícita, on els aprenents entren en diàleg amb ells mateixos, amb l'experiència personal que els suposa la seva trobada amb les llengües.

2. Ens referim a les propostes que du a terme el grup Plurilingüisme i Aprentatge de Llengües (PLURAL) del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona.

Experiència de vida i experiència lingüística

Hem iniciat aquest article presentant una situació concreta protagonitzada per un alumne de màster. En podríem citar moltes altres, entre les quals no hi faltarien les d'alumnes que són conscients que coneixen molt bé una altra llengua, però que es lamenten d'una mancança concreta: el sentit de l'humor. Citem només un exemple. Una noia americana que no té cap problema amb el català i que parla amb gran correcció el castellà es lamentava de les dificultats que té per expressar-se en clau d'humor: «Jo us asseguro —manifesta sovint— que quan uso l'anglès sóc una persona divertida, que fa riure; en canvi, aquí em veig seriosa (…)».

La trobada amb les llengües i les repercussions que té amb la construcció de la pròpia imatge també apareix sovint a la literatura. Steiner, a la seva obra *Errata: el examen de una vida*, explica que la seva formació va ser trilingüe (francès, anglès i alemany) i l'entorn absolutament políglota. Segons exposa, la seva mare començava una frase en una llengua i l'acabava en una altra. I tot succeïa mentre un acadèmic refugiat, que feia olor a sabó i a tristesa, li feia classes de llatí i de grec.

Stefan Zweig recorda, en una petita obra que tracta sobre Montaigne, que el pare de l'autor dels *Assajos* va planificar l'educació del seu fill en tres etapes diferents. Durant la primera, que començava en el moment de néixer, calia apartar-lo del castell a fi que l'eduquessin uns llenyataires que vivien pobrament; així, el nen, des de ben petit, enfortiria el seu cos i aprendria, al mateix temps, com són i com viuen les persones que han de reclamar l'ajut dels rics. La segona fase —sens dubte més interessant des d'un punt de vista lingüístic— s'iniciava cap als tres anys; en aquell moment, el nen havia de retornar al castell per enfortir l'ànima tot entrant en contacte amb la cultura humanística, a la qual s'hi accedia a través d'una llengua: el llatí. Per tant, el pare de Montaigne va buscar un mestre alemany perquè ensenyés llatí al seu fill; l'important no era que fos alemany, l'important era que mestre i deixeble no s'entenguessin en francès i haguessin de recórrer sempre al llatí, com també van haver de fer els servidors més propers al nen. Als sis anys el gran escriptor francès era incapaç de pronunciar una frase sencera en la seva llengua materna. Usava el llatí, una llengua que va aprendre sense cap llàgrima, sense bufetades. I amb aquest bagatge s'endinsà en la tercera i darrera etapa que arribà fins als tretze anys. Al col·legi de Bordeus Montaigne va aprendre de manera memorística un saber rígidament dosificat i enllaunat; aquesta experiència li va desplaure profundament i només se'n va sortir perquè al costat del llibre de text hi tenia sempre històries que el mantenien viu, com *L'Eneida* de Virgili i les *Metamorfosis* d'Ovidi.

Tancarem aquest breu itinerari que mostra fins a quin punt grans escriptors, en algun racó de la seva obra, parlen de l'experiència que han tingut amb les llengües, amb uns comentaris del periodista d'origen polonès Kapuscinski. Temptat pel món que hi havia més enllà de les fronteres del seu país, l'autor de *Viatges amb Heròdot* un dia va notar que el cel s'obria davant seu quan li van proposar fer de reporter a l'Índia. Aquesta il·lusió inicial, però, va anar acompanyada d'una experiència tan desagradable com és no entendre ni un borrall de la llengua de l'entorn. Les seves paraules ho exposen de manera clara:

> De sobte em vaig sentir atrapat en un parany, acorralat. Acorralat per la llengua. En aquell moment, la llengua em va semblar una cosa material, proveïda d'una corporeïtat física, un mur que tot d'una sorgeix al camí i ens barra el pas, tanca el món i ens hi veda l'accés. En aquella sensació hi havia quelcom de desagradable i humiliant. (pàg. 23)

Per sortir-se'n, segons explica el mateix autor, va aprendre no la llengua vernacla, sinó la llengua imposada, l'anglès. Ho va fer llegint diàlegs en llibres de Hemingway. Diàlegs, perquè els entenia més bé que el text narrat. Però, a més, sortia al carrer i anotava allò que veia escrit a les botigues, a les pancartes de les manifestacions, i anotava també les paraules que caçava al vol a les parades de l'autobús. Kapuscinski expressa de manera clara que la seva pugna amb l'Índia era una pugna amb la llengua i que això li va fer entendre que "cada món tenia el seu secret i que s'hi accedia a través del coneixement de la llengua" (pàg. 25).

Aquesta darrera afirmació sintetitza molt bé allò que des de fa anys, amb una terminologia o una altra, defensen diverses àrees del saber, com la filosofia del llenguatge, l'etnometodologia, l'antropologia lingüística, la mateixa lingüística, la didàctica de la llengua, etc. Aprendre una llengua és obrir una finestra a una nova manera de veure el món. La qüestió que aquí plantegem és que aquest aprenentatge va més enllà de la capacitat de resoldre situacions comunicatives bàsiques, com pot ser demanar informació sobre un indret i entendre la resposta. Aprendre una llengua vol dir poder reflexionar, en aquesta llengua i a través d'aquesta llengua, sobre els fenòmens naturals o socials i sobre el mateix funcionament de la llengua.

Aprendre una llengua és obrir una finestra a una nova manera de veure el món.

Per situar-nos en aquesta línia cal superar alguns esculls i aprofundir en nous marcs conceptuals.

Superem esculls

Remetrem només a cinc esculls o obstacles que poc o molt encara són presents en l'imaginari col·lectiu que remet a les llengües i el seu aprenentatge.

En primer lloc, cal defugir, com molt bé apunta Daniel Coste, la imatge de les nines russes. No hi ha una llengua primera, amb més volum, dins de la qual se situa una segona llengua —i a continuació les que puguin venir— de manera aïllada en el temps i l'espai. La relació entre les llengües és molt més complexa i, sense cap mena de dubte, entre elles hi ha creuaments i una subtil i acurada negociació en relació amb l'espai que ocupen i la manera d'instal·lar-s'hi.

El segon escull que cal esquivar és la percepció de les "interferències" com una influència perniciosa d'una llengua sobre una altra, que afecta la puresa de la llengua i la mateixa identitat dels parlants. Durant l'etapa inicial de l'aprenentatge d'una nova llengua els parlants recorren, de manera inevitable, al saber fer lingüístic que tenen ben interioritzat i no és fins més endavant, quan ja estan en condicions d'abordar reptes cognitius més exigents (comentaris de notícies, participar en un debat, etc.), que podran confiar en el coneixement que tenen de la nova llengua.

Situem l'"homoglòssia" com un obstacle que també cal tenir en compte. Hi ha qui enllesteix el tema del plurilingüisme manifestant que es tracta d'aprendre la llengua de casa, la pro-

pera, i una o dues llengües estrangeres. La idea és que ha d'haver-hi un territori, al qual correspon un estat amb una llengua oficial. L'afegitó és que per circular pel món és necessari conèixer bé una llengua estrangera, com és l'anglès. No sabem veure en aquesta proposta res que no sigui una visió monolingüe del plurilingüisme. És com aquells que afirmen que l'euskera és una llengua de més a més, que s'ha de promoure l'aprenentatge de les importants, és a dir de les que tenen més parlants i deixar la llengua del país per a aquells que tenen curiositats antropològiques. La concepció "homoglòssica" no contribueix de cap manera a la construcció d'un subjecte plurilingüe.

Una metàfora constitueix el quart escull. Wittgenstein la va trossejar, però encara avui resta instal·lada a l'imaginari de molta gent. Segons aquesta metàfora la llengua és un vehicle que transporta els pensaments d'un lloc cap a un altre. Però l'autor del *Tractatus* va insistir de manera repetida en una qüestió fonamental: és cert que el pensament es vehicula *a través* de la llengua; això és tan cert com que el pensament es genera *en* la llengua. Ens estalviem de fer referència a una llarga rècula d'autors que, des de perspectives diferents, han plantejat la mateixa qüestió, és a dir que els mots no ens serveixen per anomenar una realitat que és preexistent, sinó que és amb els mots que construïm aquesta realitat.

Cinquè i darrer escull: una mirada rígida o una mirada massa innocent sobre allò que succeeix al carrer, al poble o a l'escola. La diversitat cultural i lingüística a què ens aboca un món econòmicament globalitzat no es pot abordar ni amb la intenció de marginar la diferència, ni amb el convenciment que aquesta diferència no fa altra cosa que enriquir-nos. La convivència entre persones que construeixen la realitat a partir de sistemes lingüístics diferents sempre és complicada, perquè sovint va acompanyada de poca capacitat per llegir les maneres de fer i d'actuar dels altres. Fixem-nos en un exemple. Els japonesos entenen que 'gràcies' i 'ho sento' o 'disculpa' pot ser el mateix, de manera que si mai oferim un regal a un japonès, tant ens pot respondre amb una expressió com una altra. L'explicació l'hem de buscar en el fet que quan es fa un regal sempre hi ha una despesa de temps: dedico un temps a pensar què et pot agradar, dedico un temps a buscar-lo i dedico un temps a estar amb tu per oferir-te'l. Per això, es pot entendre que fer un regal és com una lesió dels interessos propis; una lesió que el receptor té en compte quan manifesta 'ho sento'. Al darrere de tot plegat, hi ha una xarxa complexa d'obligacions mútues, formes canòniques d'actuar que fomenta i transmet cada cultura. Avui, més que mai, és necessari fer noves lectures de les convencions lingüístiques i culturals. L'important és, com molt bé apunta Ferreiro (2001), aprendre que la pròpia manera de fer no és l'única i el que cal és contrastar, per detectar com els humans resolem qüestions relacionades amb maneres de sentir i de viure.

Amb els mots construïm una realitat preexistent.

Aprendre a conviure en contextos plurilingües

Un cop detectats alguns dels obstacles que cal superar, és hora d'apuntar quins conceptes i quines actituds poden ajudar a saber conviure en contextos pluriculturals i plurilingües.

Un primer concepte que ens pot obrir pas en la direcció que prenem és *repertori lingüístic*, és a dir el conjunt de llengües diferents o conjunt de varietats lingüístiques, après en circumstàncies específiques i que es pot usar en diferents situacions. Aquest repertori és asimètric, dinàmic i s'activa en situacions comunicatives rellevants. Asimètric, perquè la capacitat de comprendre i d'usar cada llengua o varietat és diferent. Dinàmic, perquè evoluciona en funció de les experiències de vida, perquè s'hi poden incorporar noves llengües i altres es poden veure desplaçades. I s'activa de manera diferent en funció de la representació que cada parlant es fa de la situació comunicativa (un exemple conegut: l'acomodació lingüística que practiquen molts parlants de llengua catalana quan l'interlocutor usa el castellà). Considerem que el *repertori lingüístic* és el saber, mentre que la manera d'activar-lo correspon al saber fer o al que anomenem *competència plurilingüe*. Com apunta Cambra (2009) la *competència plurilingüe* no significa només saber diverses llengües, sinó saber gestionar el propi *repertori lingüístic*.

Seguint Moore i Gajo (2009) podem afirmar que en el procés d'aprendre llengües i de desenvolupar la pròpia identitat allò que se situa en un lloc preeminent és la presa de consciència del propi plurilingüisme. Lluny de la imatge de les nines russes, que ens forneix una representació aïllada de les llengües, les nocions de *repertori lingüístic* i de *competència plurilingüe* remeten a la necessitat de formar persones amb capacitat per transitar d'una llengua a una altra.

La presa de consciència —o reflexió metalingüística i metacultural— s'ha de fer en els centres educatius partint de les llengües en presència. Fins fa poc podíem explicar el gènere i el nombre com a trets distintius de la llengua catalana o de la llengua castellana i, de manera indirecta, donàvem a entendre que totes les llengües marquen aquestes distincions; ara, a partir del contrast entre sistemes lingüístics, podem aprendre, per exemple, que n'hi ha més que tenen nombre que no pas que tenen gènere, perquè el gènere és un tret que es troba en molt poques llengües del món (Junyent, 1999). Podem apuntar altres exemples si sortim dels aspectes estrictament lingüístics i plategem interrogants que afectin qüestions relacionades amb la pragmàtica: quines maneres de saludar o d'agrair o de sol·licitar són usuals a cada una de les cultures que coneixem?

L'aprenentatge d'una llengua comporta la interiorització de convencions de tipus lingüístic i de tipus cultural. És per això que, a l'hora de plantejar-se què vol dir avui ensenyar llengües en contextos plurilingües, no es pot obviar la necessitat de tenir una sensibilitat especial cap a la diversitat lingüística i cultural. És important fomentar una actitud reflexiva que ajudi a entendre que no hi ha llengües millors ni pitjors que les altres. Queda clar, d'altra banda, que no es poden aprendre totes les llengües, ni la manera específica d'usar-les. Però sí que s'ha d'aprendre i ensenyar que cada llengua i cada cultura posen a la disposició del parlants una manera de retallar i de conceptualitzar la realitat. Fixem-nos en l'exemple següent: del llatí vulgar *oblitare* es van formar a les llengües romàniques *oblidar* (català), *olvidar* (castellà), *oublier* (francès), *obliare* (italià), etc. Si ens fixem en les llengües germàniques i, en concret, en l'anglès, constatarem que el mateix concepte es tracta com un moviment d'anada i tornada, atès que el mot *forget* està format per (to) *get* (obtenir) precedit de *for*, combinació que dóna com a resultat no obtenir. Deixar d'obtenir i oblidar és el mateix? Què poden tenir en comú? Quin matís els separa?

L'aprenentatge d'una llengua és un aprenentatge lingüístic i és un aprenentatge cultural.

S'aprèn a parlar no per parlar, sinó per fer coses. Els nens i les nens quan aprenen una llengua aprenen a ordenar el món i a donar-li un sentit. I aquest aprenentatge s'inscriu en una cultura concreta, amb unes convencions que regulen els processos comunicatius. És necessari ensenyar aquestes convencions per tal que els alumnes puguin negociar de manera eficaç tot allò que saben sobre ells mateixos i sobre el món en què viuen. L'aprenentatge d'una llengua és un aprenentatge lingüístic i és un aprenentatge cultural, perquè hi ha una negociació constant de significats. A més, com que aquesta negociació de significats té repercussions en la manera de veure i d'entendre el món, podem afirmar que l'aprenentatge d'una llengua incideix també en la construcció de la identitat personal. En aquest sentit, potser cal precisar que ni les persones ni els pobles tenen una identitat essencial, que els prové d'alguna realitat que se situa més enllà de les circumstàncies específiques que viuen. No hi ha identitats, hi ha "processos d'identitat" que evolucionen en relació amb les experiències viscudes. Així, podem concloure que els moviments en el repertori lingüístic comporten sempre moviments cognitius i moviments en la construcció de la identitat.

Els escrits reflexius i els relats de vida lingüística

Ho hem afirmat més amunt: es tracta de prendre consciència del propi plurilingüisme. Es tracta que el subjecte retorni sobre ell mateix i reflexioni sobre les llengües que sap, les que usa, amb qui les usa, etc. Aquest retorn el pot facilitar el que anomenem "escriptura reflexiva" i, d'una manera especial els "relats de vida lingüística".

Hi ha autors (entre altres, Chabanne i Bucheton, 2002) que distingeixen entre un tipus d'escrits adreçats a un destinatari i un tipus d'escrits al servei de la construcció del saber, el propòsit dels quals és la construcció d'un punt de vista singular, la construcció d'un autor. Aquests darrers escrits faciliten que el pensament retorni sobre ell mateix, per això se'ls anomena "escrits reflexius". Com que se situen al mig d'un procés d'aprenentatge i permeten transitar des d'un estat del pensament a un altre, també s'anomenen "intermediaris".

Els docents sovint demanen als alumnes que deixin constància d'allò que han après o que confegeixin escrits que podem considerar com a socials; en canvi, no són tan freqüents les ocasions en què els demanen com han après o que parlin sobre ells mateixos com a aprenents. Aquesta és, precisament, la funció que tenen els textos reflexius: generar discurs sobre el mateix procés cognitiu. Com és obvi, aquests textos reclamen una altra mirada. Si els primers s'avaluen atenent les normes, les convencions socials, els segons reclamen una mirada diferent. Es tracta d'escrits de treball, no socials, i per això cal detectar com es manifesta l'activitat reflexiva.

Els escrits reflexius no formen part d'un gènere concret; poden prendre des de la forma d'una llista que ajudi a fer memòria d'algun contingut que s'ha d'exposar davant d'un auditori, fins a les anotacions que s'escriuen mentre es va llegint un llibre. No es tracta tampoc d'un relat d'experiències viscudes, exposades de manera lliure. Els textos reflexius tenen relació amb el mateix coneixement, atès que la seva finalitat és facilitar la construcció del pensament, la construcció d'un punt de vista singular. Per això s'han de concebre com una eina al servei de l'activitat cognitiva. Es tracta d'escriure per pensar i per pensar-se com a subjecte que aprèn.

En un intent de síntesi, podem concloure que els escrits reflexius presenten les característiques següents:
a) permeten que el jo es posi en escena,
b) no es poden classificar en un gènere concret, ja que poden adoptar formes molt diferents: llistes, apunts, etc.
c) no tenen com a objectiu ensenyar a escriure,
d) són íntims, faciliten la construcció de la identitat a través de l'escriptura,
e) no poden ser avaluats com els escrits socials; requereixen una mirada diferent del docent,
f) faciliten un allunyar-se de l'experiència immediata,
g) són d'ordre meta.

Un tipus especial d'escrits reflexius són els *relats de vida lingüística*. Aclarim d'entrada que, des del camp de l'etnosociologia, va ser Bertaux (1997), qui va distingir entre 'història de vida' i 'relat de vida'. Segons aquest autor, allò que caracteritza el relat és que tracta d'una narració que es construeix a petició d'algú, amb un propòsit concret. La narració és la forma que acostuma a descriure millor l'experiència personal, perquè en una narració sempre es parteix d'un estat d'indeterminació inicial que es transforma a partir d'una successió d'esdeveniments que presenten uns antecedents i unes conseqüents solidaris entre ells. La narració transmet sentit a l'experiència. Cada narració és diferent perquè és singular. Cada narració és diversa, en la mesura que remet a qüestions que afecten els altres "jo". Els relats de vida són narracions que permeten estudiar activitats específiques que tenen lloc en un món social concret. El relat d'un docent, d'un metge, d'un forner, per exemple, són microcosmos que remeten a lògiques pròpies de contextos més amplis.

Els escrits refexius: una eina al servei de l'activitat cognitiva.

L'experiència que presentem en l'apartat següent té com a objectiu afavorir la presa de consciència sobre les situacions plurilingües d'aula a partir de l'explicitació dels relats de vida lingüística. En el nostre cas, adoptarem el terme 'relat' per destacar que la narració s'emmarca en una interac-

ció dins d'un procés de recerca. I afegirem 'de vida lingüística', per deixar clar que l'objecte d'estudi són les experiències dels subjectes amb el seu repertori lingüístic. Per tant, definim 'relat de vida lingüística' com el relat que una persona fa, quan una altra li demana, al voltant de la construcció del seu repertori lingüístic. Les llengües que es coneixen, les habilitats relacionades amb cada una d'aquestes llengües, la manera com s'han après, el record i l'oblit, l'ús quotidià de les llengües, la identificació com a bon o mal aprenent de llengües, etc. són algunes de les qüestions que es tracten en aquests relats.

Context d'una experiència didàctica

La proposta que presentem parteix d'un procés de formació que es duu a terme en un centre de la ciutat de Barcelona que acull alumnes que conviuen amb llengües diverses. Es tracta d'una escola d'una línia, situada a Ciutat Vella; el claustre ha sofert en els darrers cursos diversos canvis, a causa de la situació de mobilitat del professorat que caracteritza els centres públics.

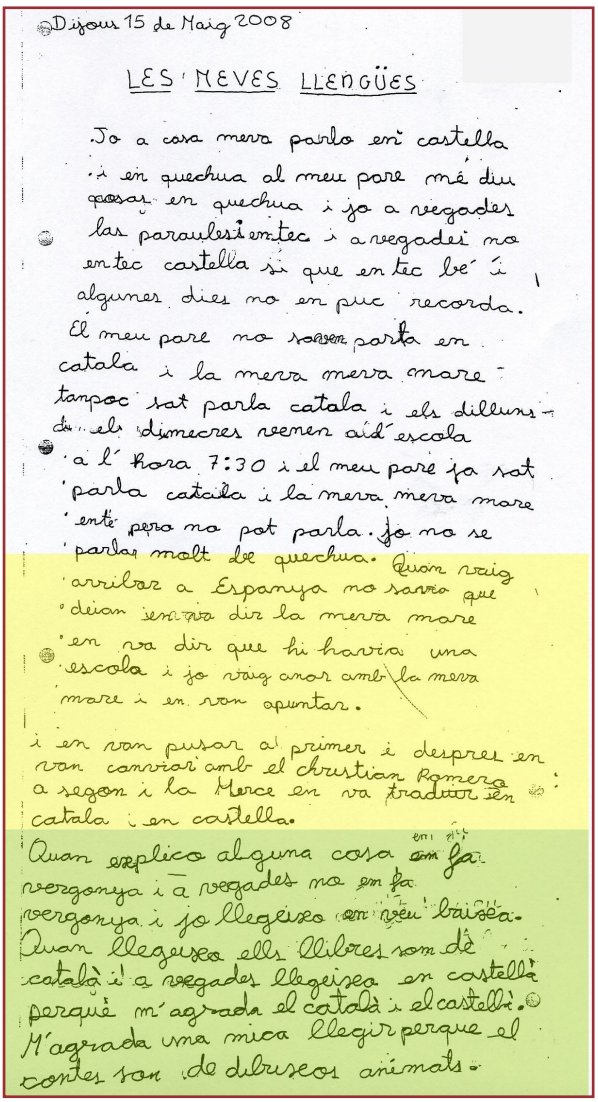
Destaquem, de la situació inicial del centre, una certa desorientació en el tractament que havien de rebre les diferents llengües i una preocupació pel fet que els alumnes utilitzaven molt poc el català en les seves interaccions. Va ser a partir d'aquestes constatacions que vam iniciar un procés de formació que ha seguit diferents fases. En el moment actual ens situem en l'explicitació i anàlisi de relats de vida lingüística de mestres i d'alumnes. Ens interessa establir connexions entre el relat de vida de la pròpia mestra, els relats de vida lingüística dels alumnes i les reflexions que a la mestra li han suscitat. Així mateix, ens interessa saber quina percepció tenen els pares dels alumnes de les llengües, del seu ús i del tractament que reben en el centre.

Les dades recollides són: relat de vida lingüística de la mestra, relat de vida lingüística de cada alumne, entrevista individual amb la mestra i entrevista col·lectiva amb pares i mares dels alumnes. Exposarem aquí el relat de vida lingüística d'una alumna, Daniela, i el procés d'anàlisi que s'ha seguit per detectar de quina manera aquesta alumna se situa en relació amb les llengües i el seu ús. L'anàlisi dels relats la realitzem atenent els objectes de la interacció i els indicadors que concretem en el quadre que segueix. Els criteris han estat elaborats pel grup PLURAL a partir de les aportacions fetes per l'anàlisi del discurs i, d'una manera especial, a partir dels estudis realitzats per Kerbrat-Orecchioni (2005) sobre les característiques del discurs en interacció.

Objectes de la interacció	Indicadors
Dimensió interlocutiva	
Marc de participació	Qui s'adreça a qui?
Llengua	Quina llengua usa? Hi ha alternança de llengües? La llengua es converteix en tema?
Organització	Com s'organitza el discurs? Com s'obre? Com es tanca?
Dimensió temàtica	Quin tema tracta? Paraules clau? Constel·lació de paraules?

Dimensió enunciativa	
Posicionament enunciatiu	Com se situa respecte allò que diu? Hi ha valoracions i apreciacions? Usa perífrasis verbals? Quina modalitat verbal predomina? Conducta discursiva: justifica, argumenta, etc.
Persones	Quins pronoms personals usa?
Situació en el temps	Distingeix entre ara i abans?
Punts crítics	Hi ha contrast entre desig i realitat?
Recursos expressius	Fa ús de metàfores o altres imatges?
Expressió d'emocions	Expressa preferències i com se sent? Quins recursos prosòdics usa?

La Daniela va néixer a Bolívia i fa dos anys que va arribar a Barcelona. Va escriure el seu relat de vida lingüística mentre cursava 3r de primària.



Dijous 15 de Maig 2008

LES MEVES LLENGÜES

Jo a casa meva parlo en castella i en quechua al meu pare me diu posar en quechua i jo a vegades las paraules i entec i a vegades no entec castella si que entec be i alguines dies no en puc recorda. El meu pare no sabem parla en catala i la meva mera mare tanpoc sat parla catala i els dilluns de els dimecres veenen aid escola a l' hora 7:30 i el meu pare ja sat parla catala i la mera mera mare ent pero no pot parla. Jo no se parlar molt be quechua. Quan vaig arribar a Espanya no sabia que deian i en va diz la mera mare en va diz que hi havia una escola i jo vaig anar amb la mera mare i en van apuntar.

i en van pusar al primer i despres en van canviar amb el chrstian Romero a segon i la Merce en va traduir en catala i en castella.

Quan explico alguna coza em fa vergonya i a vegades no em fa vergonya i jo llegeixo en veu briseta. Quan llegeixo ells llibres son de català i a vegades llegeixo en castellà perque m' agrada el català i el castellà. M'agrada una mica llegir perque el contes son de diuseos animals.

Un primer segment en el qual la Daniela explica l'ús i coneixement de les llengües en l'àmbit de casa seva. En aquest segment també explica què fan els pares per aprendre català.

En aquest segon segment remet a un esdeveniment que va provocar canvis importants en la seva vida lingüística: «Quan vaig arribar a Espanya no sabia què deien».

Amb aquest tercer segment tanca el text. Exposa el seu estat d'ànim i preferències.

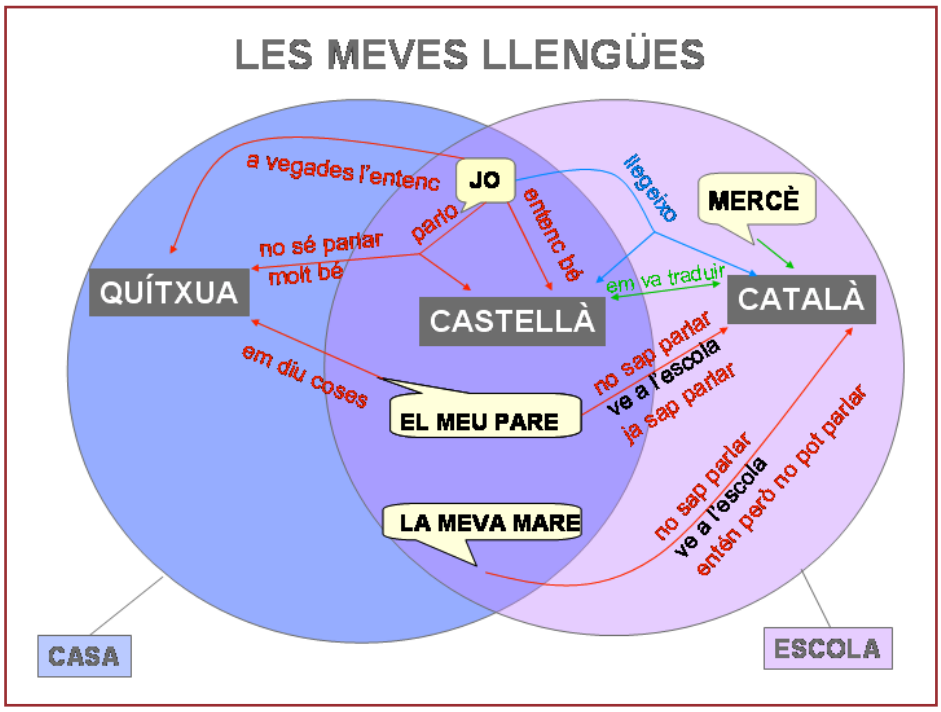
Anàlisi del text de Daniela[3]

Pel que fa a la dimensió interlocutiva apuntem que el text de la Daniela sorgeix d'una demanda de la mestra, la qual cosa determina que la llengua utilitzada sigui la llengua habitual en què es fan aquest tipus de tasques a l'aula, el català. El discurs s'organitza al voltant de tres segments clarament diferenciats. Hi ha una obertura, en la qual s'explica les llengües que es parlen a casa, i un tancament, que serveix per apuntar de quina manera se sent quan usa la llengua en activitats més relacionades amb l'escola.

En relació amb la dimensió temàtica, convé aclarir que una llarga conversa oral entre els alumnes i la mestra va precedir la textualització. Al llarg d'aquesta conversa la mestra va explicar com havia elaborat el seu repertori lingüístic i, tot seguit, va plantejar una sèrie d'interrogants sobre les llengües i els contextos d'ús. A la conversa oral va seguir l'elaboració del text que van anomenar "Les meves llengües". En aquest text el tema són les llengües i, en concret, "les meves llengües", que és el títol de l'activitat d'escriptura proposada. El tema s'articula entorn dels eixos i paraules clau següents:

- Els espais d'ús de la llengua per la Daniela: casa i escola.
- Les llengües amb què interactua: quítxua, castellà i català.
- Les persones amb qui interactua: el pare, la mare i la Mercè.
- Les habilitats que observa i desenvolupa amb les llengües: 'parlo', 'entenc bé', 'a vegades no entenc', 'no sabia què deien', 'recordo', 'sap parlar', 'no sap parlar', 'entén però no pot parlar', 'traduir', 'explico', 'llegeixo'.

En el quadre que segueix s'estableixen les relacions detectades en el text entre espais, llengües, parlants i habilitats.



3. L'anàlisi del text s'ha realitzat de manera conjunta amb Montserrat Fons, del grup PLURAL.

Si ens fixem ara en la dimensió enunciativa, podem apuntar que les dues primeres parts del text constitueixen un relat sense valoracions explícites. En canvi, a la tercera part la Daniela exposa el sentiment de vergonya que té a vegades quan ha d'explicar un cosa, i s'entén que per aquest mateix motiu llegeix en veu baixa. Mostra també una valoració explícita del seu gust pel català i el castellà en el moment que parla del llibres que agafa. En aquesta darrera part fa ús del connector lògic 'perquè' a l'hora d'aportar dues raons. La primera és de tipus afectiu i remet a les llengües: «perquè m'agrada el català i el castellà». La segona incideix en la lectura; la Daniela en aquest punt posa l'èmfasi no en la llengua, sinó en el contingut dels contes: «M'agrada una mica llegir perquè els contes són de dibuixos animats». Entenem que el minimitzador 'una mica' l'usa per aclarir que no es considera una molt bona lectora.

El text està escrit en primera persona. El relat comença amb el pronom personal 'jo', que apareix de manera explícita quatre vegades més. També hi trobem els possessius de primera persona 'el meu' i 'la meva'. Pel que fa a l'ara i abans podem dir que tot el relat se situa en l'ara. Detectem, però, alguns canvis en el temps. En el primer segment el canvi afecta els pares, que no 'sabien' parlar català i ara, gràcies a l'escola, sembla que aquesta situació es pot modificar. En el segon segment el canvi afecta la Daniela. En aquest cas els connectors temporals serveixen per situar moments d'inflexió: «Quan vaig arribar a Espanya» i «després em van canviar». Amb aquest 'després' descriu la progressió temporal que la va portar a trobar la Mercè, la mestra que va «traduir en català i en castellà».

Un cop analitzades les tres dimensions, podem concloure que la Daniela quan escriu un text reflexiu sobre el seu repertori lingüístic relaciona de manera clara espais, persones i habilitats. Té dos móns ben situats: el de casa i el de l'escola. El castellà és la llengua compartida per casa i per l'escola, mentre que el quítxua es queda en l'àmbit de la família i el català en el de l'escola. Tot i que predomina la sincronia, destaca en el text un esdeveniment de la seva història personal: l'arribada a Espanya. En aquest moment es va produir com una desconnexió amb totes les llengües. Aquesta desconnexió la van resoldre dues persones, la mare i la mestra. La mare perquè la va portar a l'escola. I la mestra, la Mercè, perquè la va ajudar a transitar d'una llengua a una altra.

Cal apuntar que tots els companys de la Daniela van escriure el seu relat de vida lingüística, sense cap mena de problema. El fet que la mestra visqués en primera persona l'experiència d'haver d'elaborar el seu relat de vida lingüística va ser un ajut bàsic perquè, posteriorment, els alumnes es poguessin fer una representació clara de la tasca. L'avaluació d'aquests textos no se centra en els aspectes normatius. La mestra els va llegir amb la intenció de saber més sobre les vivències dels alumnes en relació amb les llengües i, a partir d'aquí, poder-los acompanyar en la presa de consciència del propi plurilingüisme.

Coda

Els alumnes, tant els que ja han nascut aquí com els que es consideren nouvinguts, no podran reeixir en les tasques escolars si no accedeixen a uns registres lingüístics que els permetin resoldre problemes cognitius complexos. Per accedir a aquests registres és necessari usar la llengua i promoure la reflexió sobre l'ús. És per això que la consideració de les diferències culturals i lingüístiques i la capacitat de relacionar, comparar i contrastar, adquireixen ara i aquí un alt valor formatiu.

Els docents tenen dos reptes especials. El primer: escoltar les veus dels alumnes. El segon: donar sentit a l'experiència d'aprendre llengües. Per fer front a aquests dos reptes cal crear contextos en els quals es promogui la reflexió sobre el repertori lingüístic. Aquesta reflexió metalingüística i metacultural ha d'ajudar, sens dubte, a prendre consciència del potencial que sempre comporta la diversitat lingüística.

Referències bibliogràfiques

Bertaux, D. (1997-2001), *Les récits de vie*. Paris. Nathan.

Cambra, M. (2009). "Educar en els" i "per als" plurilingüismes a Europa: Com es pot replantejar la formació dels docents?. A *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*. Barcelona. Graó. p. 20-33.

Coste, D. (2008), "Éducation plurilingue et langue de scolarisation". A *Les cahiers de l'Acedle*, vol. 5, nº 1, 91-107.

Chabanne, J-CH. i Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris. PUF.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Junyent, C. (1999). *La diversitat lingüística: didàctica i recorregut de les llengües del món*. Barcelona. Octaedro.

Kapuscinski, R. (2006). *Viatges amb Heròdot*. Barcelona. Empúries.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris. Armand Colin.

Moore, D. i Gajo, L. (2009). "Introduction - French voices on plurilingualism and pluriculturalism: theory, significance and perspectives" A *International journal of multilingualism*. Vol. 6, núm. 2, p. 137-153.

Steiner, G. (1998). *Errata. El examen de una vida*. Madrid. Siruela.

Zweig, S. (2008). *Montaigne*. Barcelona. Acantilado.

Avaluar per aprendre, avaluar per motivar

Neus Figueras

En els darrers anys, malgrat la posada en marxa de sistemes d'avaluació interna i d'avaluació externa, malgrat l'impacte de les proves PISA i malgrat el creixent nombre d'actuacions avaluatives de tot tipus previstes en l'aplicació de la LOE i de la LEC, la major part de les activitats de formació dirigides al professorat han estat relacionades amb l'anàlisi de resultats i com millorar-los. L'aprenentatge de tècniques que permetin als professors observar i identificar el que aprenen els alumnes en relació amb els objectius d'aprenentatge de forma fiable, i la formació en l'elaboració d'instruments d'avaluació adaptats a les necessitats de cada context integrats alhora en el procés de docència i aprenentatge s'ha mantingut en un segon pla. Cal que els docents s'apropin al món de l'avaluació rigorosa, vàlida i fiable, aprofitant el debat competencial per convertir realment l'aula en un espai on visquin harmònicament docència, aprenentatge i avaluació, amb l'objectiu principal de facilitar i millorar els aprenentatges de llengües.

Introducció

L'avaluació i les proves han estat sempre tema de debat, tant a les aules com fora de les aules. Tant docents de base com docents de renom han polaritzat la discussió oposant avaluació a educació, identificant proves o exàmens amb avaluació (vegeu, com a exemple, l'article de Giner de los Rios, l'any 1910, "O educación o exámenes"), fet que ha portat a molts professors i professores a desenvolupar una certa al·lèrgia envers tot allò que té relació amb l'avaluació a partir de les crítiques merescudes i malalties cròniques de proves o exàmens poc adequats o mal dissenyats. És possiblement per aquest motiu

que l'avaluació en general i l'elaboració d'instruments per portar-la a terme han estat al nostre país absents en la formació inicial i en la formació contínua.

En els darrers anys, malgrat la posada en marxa per part del Govern de la Generalitat de sistemes d'avaluació interna (començaments dels anys 90) i d'avaluació externa (finals dels anys 2000) amb proves específiques, malgrat l'impacte de les proves PISA, i malgrat el creixent nombre d'actuacions avaluatives de tot tipus previstes en aplicació de la LOE i de la LEC, la major part de les activitats de formació dirigides al professorat han estat relacionades amb l'anàlisi de resultats i com millorar-los. L'aprenentatge de tècniques que permetin als professors observar i identificar el que aprenen els alumnes en relació amb els objectius d'aprenentatge de forma fiable, amb formació en l'elaboració d'instruments d'avaluació adaptats a les necessitats de cada grup i, alhora, integrats en el procés de docència i aprenentatge ha continuat sinó absent dels programes de formació sí en un discret segon pla.

El motiu d'aquest article és el d'aproximar el docent al món de l'avaluació rigorosa, identificant les característiques de l'avaluació de qualitat, clarificant conceptes clau, donant pautes per a l'elaboració d'instruments d'avaluació i posant en valor les actuacions avaluatives no basades en proves o exàmens. Es tracta d'aprofitar el debat competencial per integrar realment a l'aula els móns de la docència, de l'aprenentatge i de l'avaluació, amb l'objectiu principal de facilitar els aprenentatges de llengües.

Cal, però, en primer lloc, identificar el "què" s'avalua i els canvis que pot representar tant per a la docència com per a l'avaluació l'enfocament per competències, i cal també debatre la dificultat d'avaluar les competències lingüístiques, atès que no poden observar-se més que a través d'actuacions, provocades més o menys naturalment i de forma més o menys contextualitzada.

Els currículums LOE entenen l'avaluació com a motor per a la motivació i per a l'aprenentatge i estan en total sintonia amb el treball portat a terme pel Grup per la Reforma de l'Avaluació del Regne Unit (Assessment Reform Group - ARG), que ha estudiat l'impacte de diferents pràctiques avaluatives en la motivació i els aprenentatges dels alumnes. Aquest Grup per la Reforma de l'Avaluació ha identificat actuacions que afavoreixen la motivació i que caldria prioritzar i actuacions que caldria minimitzar, i alhora ha definit deu principis que han de guiar l'avaluació per a l'aprenentatge, una avaluació que alguns autors identifiquen com a formativa i d'altres com a reguladora. L'avaluació formativa, importantíssima per aprendre, pot arribar a trobar-se en tensió amb l'avaluació sumativa, o avaluació dels aprenentatges. Cal veure doncs, en el context d'aplicació de dispositius d'avaluació per a l'aprenentatge que incorporin proves (o no) i d'altres instruments, cóm pot assegurar-se que el treball del professorat en avaluació sigui suficientment rigorós per tal de poder relacionar-lo de forma harmònica i coherent amb els resultats de les proves o exàmens externs. Es tracta de reconceptualitzar tot el procés avaluatiu, no només pel que fa al procés d'aprenentatge sinó també pel que fa al pro-

Cal aprofitar el debat competencial per integrar realment a l'aula els móns de la docència, de l'aprenentatge i de l'avaluació, amb l'objectiu principal de facilitar els aprenentatges de llengües.

ducte, el que s'ha après, maximitzant l'ús de totes les dades disponibles que puguin resultar útils per identificar i valorar les competències assolides, establint vasos comunicants entre l'avaluació **per a** l'aprenentatge i l'avaluació **de** l'aprenentatge i assegurant que el temps a l'aula és temps d'aprenentatge.

La proposta d'aprofitar el debat sobre els canvis en la docència i en l'avaluació a l'aula per informar l'avaluació externa és molt ambiciosa, però creiem que també és necessària. Portar a terme aquests canvis no només representarà formar els propis docents en avaluació, sinó també aconseguir la complicitat i acord de tots aquells que hi tenen a veure (polítics, inspectors, governants, famílies, estudiants i públic en general), modificant actituds, creences i rols.

La competència lingüística comunicativa en el currículum competencial: què ensenyem i què avaluem

El concepte de competència és només una novetat relativa per als professors i les professores de llengües. Tant la bibliografia especialitzada com els materials didàctics dels darrers 30 anys han reflectit la concepció de llengua des d'una visió competencial, com a instrument de comunicació, fent-se ressò de la recerca al voltant dels components del que s'anomena habilitat o competència lingüística comunicativa. Va ser precisament Lyle Bachman, un especialista en avaluació que necessitava definir el que s'entenia per llengua per poder-la avaluar, qui va presentar i desenvolupar en el seu llibre *Fundamental Considerations in Language Testing* (1990)[1] els tres components de la competència lingüística comunicativa: competència lingüística, competència estratègica i mecanismes psicofisiològics. Bachman definia l'habilitat o competència lingüística comunicativa com:

> *(...) integració de coneixement, o competència, i la capacitat per posar-la en pràctica o executar aquesta competència en un ús de la llengua adequat i contextualitzat.*
>
> (1990:84, traducció de l'autora)

El treball en la definició de la competència lingüística comunicativa va permetre desenvolupar i problematitzar en contextos d'avaluació els conceptes que van impregnar durant la dècada dels 90 els currículums, les programacions i les propostes didàctiques en l'ensenyament de llengües (vegeu el currículum a la LOGSE, 1992, o Cassany, Luna i Sanz, 1993).

La publicació del *Marc Europeu Comú de Referència* (2002) va recolzar els enfocaments "comunicatius" amb una definició de llengua que va etiquetar com un enfocament orientat a l'acció:

> *L'ús de la llengua —que n'inclou l'aprenentatge— comprèn les accions que realitzen les persones, les quals, com a individus i com a agents socials, desenvolupen una sèrie de* ***competències****: les de caràcter* ***general*** *i les* ***competències lingüístiques comunicative****s en particular. Les persones utilitzen les competències que tenen a la seva disposició en diver-*

1. El capítol 4 de *Fundamental Considerations in Language Testing* va ésser traduït a la col·lecció d'articles "Competència Comunicativa" a Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras (1995).

*sos **contextos** i sota diverses **condicions** i **limitacions**, amb l'objectiu de dur a terme **activitats lingüístiques**. Aquestes activitats comporten uns **processos lingüístics** destinats a produir i/o comprendre **textos** relacionats amb **temes** d'**àmbits** específics, activant les **estratègies** més convenients per a l'acompliment de les **tasques**. El control que tenen els participants d'aquestes accions condueix al reforçament o a la modificació de les seves competències.*

(MECR 2003: 27)

A partir d'aquestes consideracions i d'aquests textos, sembla que la definició de competència que proposa la LOE i el desenvolupament del currículum a Catalunya, no és novetat per als professors de llengua més enllà de l'èmfasi en la transversalitat i els diferents sabers, que apunten a la necessitat de comptar amb la llengua en totes les concrecions curriculars:

Competència és la capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació.

(Decret 143/2007, de 26 de juny. Article 7, apartat 1)

Perquè cal doncs tenir un debat competencial en el món de l'ensenyament de llengües? Què és diferent ara dels primers anys 90? Què ha canviat la LOE en relació amb la LOGSE?

En la concepció de llengua, sembla que no ha canviat massa res. I en la concepció del que és un currículum? Sembla que encara és vàlida la concepció de Stenhouse (1975), que l'identifica com a document que integra contingut i mètode i que té en consideració la qüestió de com portar a la pràctica un programa en les institucions d'un sistema educatiu. Un currículum facilita les bases per planificar un curs, estudiar-lo empíricament i justificar-lo, i dóna principis per a

- seleccionar el que cal aprendre i ensenyar, com i quan
- diagnosticar els punts forts i febles de cada alumne
- adaptar-se a casos individuals
- estudiar i avaluar el progrés dels alumnes i dels professors.

Un currículum dóna, a més, directrius per tal de poder estudiar la seva viabilitat en diferents escoles, diferents tipus d'alumnes, diferents contextos i diferents grups-classe, i obtenir informació sobre els diferents efectes en els diferents contextos i diferents alumnes i sobre com interpretar les causes de la variació.

Creiem que sí que cal tenir un debat a partir del currículum per competències, però ha de ser un debat que se centri en l'objectiu principal de passar de les idees a l'acció. A les nostres aules no s'ha consolidat encara de forma generalitzada l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua des d'un punt de vista d'ús (o competencial) ni s'han posat en pràctica programacions amb els principis i directrius curriculars de Stenhouse. El debat pedagògic no s'ha materialitzat en la realitat. Hi ha diferències, és cert, entre els diferents nivells educatius, però el canvi competencial ens ha agafat amb els deures per fer. I sense un canvi de paradigma en el que ensenyem i el com ho ensenyem, difícilment es pot canviar l'avaluació a les aules, cosa que està també lluny de la praxis proposada en els darrers anys en documents del Departament d'Ensenyament (L'avaluació a l'educació primària,

1994; Avaluació interna de centres, 1998) o per autors com Borrell i Chavarría (1998), Jorba i Sanmarti (2000), Kohonen (1999) o Mateo (2000).

Molts dels deures pel que fa a la concepció del que ensenyem i com —i en conseqüència del que avaluem i com— estan per fer des de la reforma educativa de finals dels anys 80. Possiblement perquè l'embranzida i la il·lusió inicial es van debilitar, a causa dels canvis socials i demogràfics a Catalunya des dels anys 90, i potser perquè mai no es preveu que la gestió del canvi en educació és més lenta del previst i necessita més formació, recursos i seguiment dels que s'hi assignen, ja que passar de la teoria a la pràctica no és un procés lineal, sobretot si implica un canvi de paradigma.

Hi ha molta feina per fer, i cal fer-la de manera integrada vetllant per la coherència pedagògica entre el que s'entén per llengua i el com es planifica i gestiona el procés de docència i aprenentatge. L'avaluació no és una activitat aïllada però sí que és l'activitat que més identifica i reflecteix el treball a l'aula, ja que força a explicitar el que s'ensenya i com (digues-me què i com avalues i et diré què i com ensenyes!). L'avaluació posa al descobert l'anomenat *currículum ocult* del professorat i els plantejaments didàctics aparentment innovadors poden ser discutits quan s'observa què i com s'avaluen els aprenentatges promoguts. És en les propostes d'actuacions avaluatives on es reconeixen fàcilment els objectius implícits que tenia l'ensenyant, que són els que segurament va promoure de forma significativa en el procés d'ensenyament i que l'alumnat va percebre com a més importants.

Les directrius sobre avaluació en el currículum de l'ESO de 2007 no són noves per als docents amb anys de servei, estan en sintonia amb els plantejaments de la reforma educativa dels anys 80 i 90 del segle passat i propugnen un aprenentatge significatiu i comunicatiu, i són molt ambicioses. Per raons d'espai citem a continuació només dos fragments del text que fa referència a l'avaluació a l'annex 2 del Decret 143/2007 del currículum de l'ESO, molt aclaridor al respecte i —creiem— de lectura obligada:

Pel que fa a l'avaluació, cal abandonar la visió de l'avaluació exclusivament sancionadora dels resultats de l'alumnat, i passar a concebre-la fonamentalment com a activitat comunicativa que regula (i autoregula) els processos d'aprenentatge i ús de la llengua, a fi de potenciar el desenvolupament de la competència plurilingüe i l'assoliment de l'autonomia de l'aprenentatge. En aquesta visió, l'avaluació forma part indestriable de l'estructura de les tasques de l'ensenyament i aprenentatge de llengües. Cal preveure els dispositius d'avaluació com a activitat conjunta (interactiva) amb l'alumnat, com a reflexió sobre els processos i sobre els resultats de l'aprenentatge lingüístic, tot precisant les pautes i els criteris per regular el procés, per a valorar els esculls que es presenten, i per a introduir-hi millores, a més de la necessària valoració del resultat final. L'ús dels diferents tipus d'avaluació (autoavaluació, heteroavaluació, coavaluació, individual, col·lectiva) i instruments (pautes d'avaluació, qüestionaris, portafolis, dossiers) asseguraran l'eficàcia educativa.

.../...

Finalment, tot el procés d'avaluació, i encara més si es pensa en els passos finals del procés de l'ensenyament obligatori i la certificació, és una tasca col·laborativa i una responsabilitat de tot l'equip de professorat. La gestió d'aquests procediments, decisions i implementacions, l'ha d'abordar conjuntament tot l'equip docent, el qual haurà de decidir les mesures que caldrà organitzar, també en conjunt, per a facilitar la millora de l'aprenentatge del seu alumnat.

La posada en pràctica d'aquestes propostes requereix un esforç de reconceptualització tant pels alumnes, com pels docents, com per tota la comunitat educativa, que hauran de canviar els seus enfocaments envers el procés de docència i aprenentatge per tal d'aconseguir:

• reconceptualitzar la docència i la definició del que s'ensenya,
• reformular i redissenyar els rols i les responsabilitats a l'aula,
• utilitzar l'avaluació com a palanca per a la millora dels aprenentatges, i no només dels resultats,
• comptar amb instruments que —mitjançant la generació, recollida i valoració d'actuacions significatives— permetin avaluar les competències en diferents graus d'assoliment,
• involucrar els alumnes i la comunitat educativa en la definició i ús de l'avaluació,
• fomentar la crítica entre companys de professió i el treball en equip, ja que, com diu Alderson (1998) en el context d'elaboració de proves

Cal estar preparat per a canviar, i fins i tot desestimar els ítems[2] si els altres els troben pro-blemàtics. Tots podem escriure ítems dolents.

(Traducció de l'autora)

A més, cal pensar més enllà de les propostes del currículum i aconseguir que l'avaluació a l'aula, portada a terme pel professorat, compti i contribueixi en les decisions que —de moment— es basen únicament en processos d'avaluació externa. Per aconseguir-ho, cal assegurar que l'avaluació portada a terme a l'aula pel professor sigui de la més alta qualitat i estigui vinculada a estàndards o referents clars i transparents.

Es pot utilitzar l'avaluació com a palanca per a la millora dels aprenentatges, i no només dels resultats.

El repte és doncs doble, cal poder donar suport al procés de desenvolupament de la competència lingüística comunicativa en un context transversal i plurilingüe i cal també poder fer valoracions rigoroses sobre el producte, és a dir, sobre les competències assolides.

La motivació per aprendre: avaluació del que s'ha après i avaluació per aprendre

La motivació és el motor que ens mou en les nostres activitats quotidianes, i de la mateixa manera que un treballador motivat rendeix més i té una vida més plena, un alumne motivat mostra més interès, és més feliç i rendeix més. La font de motivació pot ser intrínseca o integradora (generada pel propi individu) o extrínseca o instrumental (generada pel context, per un premi), i autors que han publicat sobre el tema (Gardner 2001, Dornyei 2008) reconeixen que malgrat que l'avaluació extrínseca pot donar bons resultats, és recomanable que aquesta —en coincidència ideològica amb les creences de l'individu— esdevingui intrínseca. Un alumne està motivat quan gaudeix aprenent i sap com aprendre.

2. Nota de l'autora: cal entendre "ítem" també com a instrument, tasca, activitat.

La motivació ha estat sovint l'argument donat per l'ús repetit de proves a l'aula. L'ús de proves a l'aula millora, diuen uns, els rendiments, mentre que altres diuen que dóna incentius als professors i als alumnes. La realitat, creiem, és que l'ús repetit de proves a l'aula (en acabar cada unitat, al final de cada trimestre o quadrimestre, com a preparació per a les proves finals...) ha esdevingut la manera d'informar els alumnes sobre la "matèria coberta" que cal revisar, i serveix de coerció per prestar atenció a classe i per a l'estudi. Si volguéssim parlar de la motivació que generen aquests usos de les proves convindríem que en tots els casos hauríem de parlar de motivació extrínseca. La recerca (Assessment Reform Group; Assessment Motivation and Learning, 2002) demostra que l'ús de proves no sempre genera motivació, ni tant sols extrínseca. Els estudis revisats en aquesta recerca assenyalen que l'ús de proves només motiva els que volen competir i els que saben que tindran bons resultats, mentre que aquells que tenen dificultats veuen com la seva autoestima i el seu interès en la matèria disminueix en cada resultat pobre. Les recomanacions d'aquests estudis són augmentar

- l'ajuda als alumnes perquè es responsabilitzin del seu propi aprenentatge
- la discussió amb els alumnes sobre els objectius del seu aprenentatge
- la retroalimentació que afavoreix el procés d'aprenentatge
- l'encoratjament perquè els alumnes jutgin el seu treball i valorin el que han après
- l'ajuda als alumnes perquè entenguin els criteris amb què se'ls avaluarà
- la comprensió per part dels alumnes dels objectius d'aprenentatge
- la retroalimentació que permeti als alumnes conèixer el que seguirà
- la col·laboració entre alumnes i la valoració dels assoliments dels altres,

i alhora disminuir

- la focalització en el que sortirà a l'examen
- l'entrenament sistemàtic per respondre a proves o exàmens
- la tendència de l'alumnat a jutjar el seu treball en relació amb les notes
- l'ansietat davant de proves
- la consideració sobre les capacitats dels alumnes, si implica que no pot fer-hi més...
- l'ús dels resultats de les proves per comparar alumnes
- la competició entre alumnes

En aquest context, el Grup per la Reforma de l'Avaluació recomana l'adopció d'un comportament avaluatiu pràcticament coincident amb les propostes del currículum ja citat (2007), anomenat l'avaluació **per a** l'aprenentatge, que s'identifica com una de les formes més efectives de millorar els aprenentatges (Black and Wiliam 1998, Gardner et al. 2008). L'avaluació per a l'aprenentatge consisteix no només en l'ús d'instruments d'avaluació dits alternatius o autèntics (vegeu a Figueras, 2005, la descripció i il·lustració d'aquests instruments, tal com els proposen Mateo, 2000, o Kohonen, 1999, i també Sanmartí, 2010), sinó que implica un coneixement profund dels objectius curriculars, per tal de poder se-

qüenciar i planificar tot el procés, i canvis en la gestió de l'aula, donant més protagonisme a les preguntes del professor, que deixen de ser retòriques, als silencis o temps d'espera, a les respostes, que deixen de molestar i esdevenen prova que l'alumnat està valorant la situació i construint una resposta, a la participació i responsabilització dels alumnes... En moltes de les seves característiques i propòsits, l'avaluació per a l'aprenentatge pot comparar-les a l'avaluació formativa (Nunziatti, 2000) o a l'avaluació reguladora (Sanmartí, 2010), però entenem que és rellevant el canvi de nom per emfatitzar-ne l'efecte a l'aula. A continuació es llisten els 10 principis de l'avaluació per a l'aprenentatge, que estan desenvolupats en la publicació original, però que ja són suficientment èxplicits tal com els citem.

1. *Forma part d'una planificació eficaç.*
2. *Focalitza com aprenen els alumnes.*
3. *És central en la pràctica a l'aula.*
4. *És una destresa professional clau.*
5. *Té impacte emocional.*
6. *Afecta la motivació de l'alumne.*
7. *Promou el compromís envers els objectius d'aprenentatge i els criteris d'avaluació.*
8. *Ajuda l'alumnat a saber com millorar.*
9. *Anima l'autoavaluació.*
10. *Reconeix tots els èxits.*

Assessment Reform Group 2002.
Disponible a *http://www.assessment-reform-group.org/publications.html*

El fet que hi hagi acord generalitzat en què cal promoure l'avaluació per als aprenentatges no vol dir, però, que a partir d'aquest moment calgui eradicar l'avaluació dels aprenentatges, en contextos docents anomenada també sumativa i que pot ésser elaborada pel mateix professor o pel centre o pot ser una prova externa.

L'avaluació sumativa és útil pel que fa a l'avaluació de cada alumne, ja que no solament té usos interns per al centre, li dóna informació i permet fer informes sobre el progrés a altres professors, pares i alumnes, sinó que també té usos externs ja que permet la certificació i la classificació de l'alumnat d'acord amb estàndards prefixats. L'avaluació sumativa és, a més, útil pel que fa a l'avaluació del grup classe, l'avaluació del professorat, de les escoles i del mateix govern. El fet de comptar amb estàndards explícits (què vol dir assolir una competència de forma satisfactòria?) i amb exemples il·lustratius permet poder comparar, any rere any, els assoliments a grup classe, a cada centre, a cada territori...

L'avaluació sumativa, però, ha de reflectir i influir sobre els aprenentatges de forma positiva, i per aconseguir-ho cal analitzar què és positiu i què és negatiu, pal·liant tot allò que és negatiu mitjançant els judicis (no les opinions!) dels docents. Els judicis dels docents seran fiables i de qualitat si s'emeten a partir de l'observació sistemàtica i documentada i l'aplicació de criteris que identifiquin el desenvolupament dels aprenentatges en relació amb els objectius competencials. En una situació òptima, els resultats de l'avaluació sumativa no han de sorprendre al docent que posa en pràctica una bona avaluació per a l'aprenentatge i ha observat i recollit informacions de manera sistemàtica sobre què i com aprenen els seus alumnes.

En avaluació es tracta de trobar l'encaix ideal entre influir en la millora dels aprenentatges, i obtenir la informació necessària. Cal que els centres tinguin clar un dispositiu d'ava-

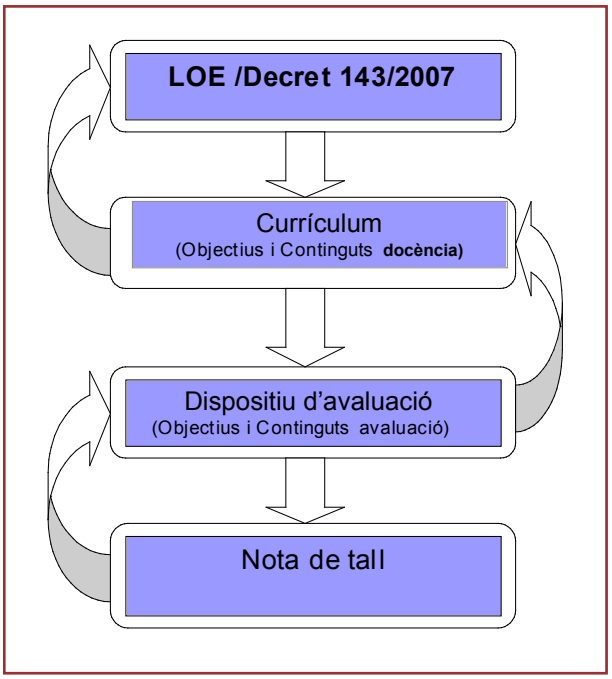
luació propi que integri totes les actuacions avaluatives que tenen lloc al centre al llarg de cada curs, i curs rere curs, per donar resposta a les diferents necessitats i per optimitzar l'ús de cadascuna de les actuacions. Les preguntes següents han de poder-se respondre abans d'iniciar el curs i han d'ajudar a la planificació de les actuacions avaluatives:

- Què necessiten saber els alumnes?
- Què necessiten saber els professors?
- Què necessiten saber els pares?
- Què necessiten saber els governants?
- Què necessita saber la societat en general?

Els alumnes necessiten saber on són i on van, i per aquest objectiu no hi ha res millor que l'avaluació feta pel professor a l'aula mitjançant instruments com ara els que se suggereixen al text del Decret del currículum 143/2007 planificada d'acord amb els objectius del curs. Aquesta és l'avaluació per a l'aprenentatge que ha de considerar els 10 principis que ja hem citat, avaluació que passa pel treball conjunt amb l'alumne per assegurar que les necessitats d'informació se centren en com i què s'aprèn, més que en "quina nota tinc?".

El professors necessiten saber si la docència en el seu grup classe és eficaç i si els objectius del curs s'assoleixen —o no— pels alumnes i amb quines diferències. El professor necessita a més poder comparar el que succeeix en la seva aula amb els seus grups amb el que succeeix a d'altres grups, i en aquest punt necessita estàndards i exemplificacions de què vol dir assolir una competència.

Els pares volen saber si els seus fills assoliran les competències previstes i com, i també volen saber què representa el com dels seus fills en el conjunt dels aprenentatges previstos pel curs, pel cicle, per l'etapa. Els pares volen saber si els seus fills s'aparten, com i per què, dels estàndards, i què es pot fer per ajudar-los. Amb els pares també cal treballar per assegurar que les necessitats d'informació se centren en com i què aprenen els seus fills més que en "passaran de curs?"



Els governants han de tenir tota la informació que sigui possible. És molt il·lustratiu en aquest punt el l'esquema següent (adaptat de Reckase, 2008), en el qual es mostra cóm a partir de les directrius de govern o lleis (LOE o Decret 143/2007) es concreten els currículums i els objectius i continguts de docència, que informen els objectius i continguts d'avaluació (dispositius d'avaluació), que un cop aplicats serveixen per decidir els alumnes que assoleixen els objectius (nota de tall). Els governants volen saber quants alumnes assoleixen el previst, i (mitjançant les connexions i fletxes) on és de-

tecten els problemes o punts de fuga. És prou o massa ambiciós el criteri o estàndard utilitzat per fixar la nota de tall? Cal modificar el criteri o nota de tall perquè el dispositiu és massa ambiciós? O massa poc? Reflecteix els continguts de docència? I l'esperit de la Llei?

La societat, és a dir, el conjunt de grups ja mencionats a més dels empresaris i d'aquells que sense tenir fills a l'escola o responsabilitats de govern volen saber com evolucionen els aprenentatges dels nostres joves, cerquen informació a la premsa i als mitjans i sovint s'encallen en les xifres cridaneres que sovint la desvirtuen (segons la font, a l'alça o a la baixa). La necessitat que té aquest grup és el de tenir informació clara, directa, veraç i contextualitzada. No cal dir que cal també treballar en formar els informadors més enllà dels titulars, i aquí hi tenen molta responsabilitat els governants. Què volen dir frases com ara "el 90 % dels alumnes assoleix les competències bàsiques"? Cal assegurar que el context d'aplicació i l'instrument també es difonen clarament i s'explica com interpretar la dada.

Hem dit a l'inici d'aquest apartat que l'alumne està motivat quan disfruta aprenent i sap com aprendre, però per generar aquesta motivació i mantenir-la cal que l'alumne sàpiga ón és, què va aprenent i on va, és a dir, li cal ubicació clara, reforç continuat i fita ben delimitada. Això implica ampliar l'espectre de l'avaluació, que és necessària abans d'iniciar la docència (i no parlem de proves de classificació si no d'autoavaluació, de diàleg, de tutoria inicial, d'observació entre iguals...), durant el procés de docència i aprenentatge amb retorn continuat mitjançant diferents instruments i mètodes (preguntes, respostes, diàleg, tutoria, dossiers...) i després de la docència (amb els instruments ja mencionats o d'altres, incloent fins i tot proves i exàmens). Molt professorat ja incorpora avaluació en la seva docència, però cal explicitar les actuacions clarament en la planificació, i sistematitzar-ne l'ús i l'anàlisi.

Principis de qualitat en avaluació: què cal saber?

Quan es parla d'avaluació de qualitat, es parla de principis bàsics i d'anàlisi de resultats, tant des del punt de vista qualitatiu, amb l'estudi i anàlisi dels continguts dels processos i dels resultats, com des del punt de vista quantitatiu amb l'anàlisi estadística dels resultats i els seus valors psicomètrics. Abans d'iniciar el procés d'anàlisi d'un instrument, però, creiem que cal parlar de la seva utilitat (Bachman i Palmer 1996), un terme transparent i molt vincultat a la realitat que incorpora els conceptes de validesa, fiabilitat, autenticitat, interactivitat, impacte i practicitat, i que creiem que respon i s'adequa a les propostes i necessitats de l'avaluació de la competència lingüística comunicativa. Un docent que vulgui iniciar-se en el món de l'avaluació de qualitat i es pregunti fins a quin punt l'instrument o l'examen que ha elaborat és de qualitat, haurà de poder respondre positivament a les preguntes següents,

És valid?

S'entén per validesa l'adequació d'una prova o instrument com a mesura d'allò que se suposa que avalua, que està en sintonia amb els objectius curriculars tal com es traslladen a l'aula. És crucial que una prova o un instrument o dispositiu d'avaluació avaluï realment el que diu que avalua i mantingui una coherència pedagògica amb els plantejaments docents. Això implica plantejar tasques d'avaluació prou rellevants i variades per

copsar les actuacions dels alumnes en les diferents situacions que es considerin representatives i valorar-les mitjançant criteris adequats que permetin emetre judicis que realment corresponguin a la competència dels alumnes. La validesa correspon a l'adequació d'objectius i de continguts, i en certa manera té a veure també amb la dificultat.

És fiable?

S'entén per fiabilitat la consistència i l'estabilitat en la recollida de les actuacions i en les valoracions dels resultats. Si els judicis que s'emeten a partir de les diferents observacions (i activitats, preguntes i/o tasques!!) varien segons el professor, o segons l'hora del dia en que s'administren les proves, o segons el corrector, l'esforç del treball realitzat en l'elaboració i l'ús d'un instrument vàlid és del tot inútil, ja que les interpretacions que es faran dels resultats no seran fiables.

És autèntic?

L'autenticitat d'una activitat té a veure amb el fet que les seves característiques corresponguin a l'ús que l'alumne farà de la llengua (o d'altres competències) en la vida real. És obvi que les activitats de docència i d'avaluació a l'aula no són activitats reals, però han de reflectir aquells elements que pertanyen a l'àmbit de la vida real en els quals haurà d'intervenir l'alumne per tal d'assegurar que els judicis sobre les seves competències són rellevants.

És interactiu?

La interactivitat és el grau i tipus de compromís o vinculació de l'alumne envers l'activitat a l'hora de resoldre-la. Si es tracta d'avaluar i dictaminar el grau de competència de l'alumne a partir d'una sèrie d'actuacions, convé que aquest hi estigui prou interessat com per esmerçar-hi no només els seus coneixements lingüístics sinó també les seves estratègies metacognitives, i el seu coneixement del context d'ús.

Tindrà un impacte positiu?

A nivell dels alumnes, quin serà l'efecte de l'instrument en les seves creences, la seva motivació, el seu comportament a l'aula? Quina informació es donarà als alumnes sobre la seva actuació? Contribuirà a millorar els seus aprenentatges? A nivell del centre, entre la resta de professors, aquest instrument s'integrarà bé en el projecte de centre, fomentarà la col·laboració entre professors, tindrà un impacte positiu en la resta de matèries... podrà considerar-se transversal?

És pràctic?

Aquest element és diferent als quatre anteriors, però és un dels més importants en contextos de docència. La practicalitat d'un instrument té a veure amb la proporció entre recursos necessaris per a la seva elaboració i ús i els recursos disponibles. Els recursos poden ser de tres tipus: humans, materials i de temps, i cal tenir les disponibilitats ben presents des de l'inici del procés de planificació.

Aquests cinc conceptes són, naturalment, relatius i tenen graus. Bachman i Palmer (1996) insisteixen en identificar el grau d'utilitat d'un instrument d'avaluació valorant la utilitat global i maximitzant el conjunt més que cada un dels elements, en el benentès que cada element o qualitat ha d'avaluar-se en relació amb les altres. Un instrument, per molt que es consideri vàlid i autèntic pot no resultar útil si per administrar-lo cal comptar amb connexió wifi no disponible al centre. Aquest mateix instrument, però, sí que pot conside-

rar-se útil en un altre centre on sí que es compti amb connexió Wi-Fi. La utilitat no es pot avaluar de forma abstracta sinó que cal avaluar-la en relació amb el context en el qual s'aplicarà.

Intentem concretar en una activitat real l'anàlisi que podria fer-se i imaginem, per exemple, que es tracta de veure la utilitat d'un dossier d'expressió i interacció escrita i d'uns criteris d'avaluació que s'utilitzaran per valorar de forma sumativa l'expressió i interacció escrita en anglès d'alumnes que cursen 4t d'ESO. Tal com es va convenir a l'inici del curs, cada alumne ha presentat un dossier amb cinc dels deu escrits que s'han fet a l'aula al llarg del curs de forma individual (un cada mes, després de treballar l'expressió i la interacció escrita a l'aula), i que el professor ha corregit i retornat amb comentaris específics per a cada tasca i amb una valoració numèrica d'1 a 10 punts. Els deu escrits responen a tasques de diferent temàtica i tipologia i responen als continguts curriculars, de creixent dificultat. Els cinc escrits els ha seleccionat l'alumne, d'acord amb el que creu que representa millor la seva competència en expressió escrita, i ha seguit l'acordat incloent-ne tres de les cinc darreres tasques que ha fet. En aquest curs, la ponderació de l'expressió escrita en el total de la nota final és del 25 % i el professor ha elaborat uns criteris que incorporen els criteris d'avaluació rellevants del currículum:

Fer ús de fórmules característiques del llenguatge formal i informal en les comunicacions orals i escrites.
Elaborar textos diversos, tenint cura del registre, el lèxic, les estructures i alguns elements de cohesió i coherència per marcar la relació entre idees i fer-los entenedors als destinataris o destinatàries.
Utilitzar de forma conscient, en contextos de comunicació variats, els coneixements adquirits sobre el sistema lingüístic de la llengua estrangera com a instrument d'autocorrecció i d'autoavaluació de les produccions pròpies.

i ha convingut amb un altre professor valorar els dossiers de forma independent utilitzant el formulari següent:

Tasca 1	Your school has joined a European project and you and your classmates will visit Slovenia and meet students there. You will stay with Vezna and her family. Write an email introducing yourself, and talk about your family, your hobbies, your friends....
Tasca 2	Write a text about of your last holidays
Tasca 3	Describe a city you would like to visit and say why
Tasca 4	
Tasca 5	
Tasca 6	
Tasca 7	
Tasca 8	
Tasca 9	
Tasca 10	Do you agree that teenagers are too immature for adult life? Write your ideas about this.

EXPRESSIÓ I INTERACCIÓ ESCRITA

Alumne/a ..... 4t ESO..... Curs 2010-2011

Professor/a .....

Escrits al dossier (encercla)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(nota)	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_

Comentaris del dossier rellevants per a l'avaluació sumativa,

.....

.....

En base als escrits del dossier,

	SÍ / NO
*Pot escriure textos breus i fàcilment comprensibles, amb frases connectades de forma senzilla (*and, but, because*).*	
Pot utilitzar estructures simples de forma correcta amb vocabulari limitat i incorporant frases fetes.	
Mostra coneixement de les diferències entre registre formal i informal i fa ús de les fórmules més característiques.	
Mostra consciència i capacitat d'autocorrecció i autoavaluació. Hi ha una clara evolució positiva en els escrits.	

El professor del grup classe haurà decidit com utilitza aquest formulari d'acord amb el treball a l'aula. Si no ha posat notes a les actuacions escrites dels alumnes, haurà d'ampliar l'espai per a comentaris o valoracions qualitatives, i si ha posat notes haurà decidit si fa la mitjana de les notes o no, i si pondera un valor més alt les notes obtingudes en les darreres redaccions... Cada professor podrà prendre decisions sobre els escrits del dossier a partir dels criteris d'actuació (sí/no) i donar una nota quantitativa o qualitativa a l'alumne. Els dos professors correctors compararan les seves valoracions i faran la mitjana si hi ha una diferència menor o discutiran el dossier si hi ha una diferència d'aprovat/suspès o de més de dos punts.

Un cop l'instrument d'avaluació està ben perfilat, i a punt d'utilitzar, és el moment de fer-se les preguntes per estimar-ne la utilitat, que creiem que en aquest cas és alta. Per tal de portar a terme l'anàlisi pot fer-se servir una graella com aquesta, que pot utilitzar-se per a totes les activitats avaluatives que utilitzi cada professor,

	Validesa	**Fiabilitat**	**Autenticitat**	**Interactivitat**	**Impacte**	**Practicitat**
Dossier Escrits	Sí	Sí	Sí	Sí	Positiu	Sí (temps?)
Prova Resposta Múltiple	No	Sí	Depèn	?	?	Sí
Presentació Oral	Sí	Depèn	Sí	Sí	Positiu	Sí (temps?)
.../...						

Com es pot veure, no es pot respondre SÍ o NO a totes les respostes, ja que sempre dependrà dels continguts de cada activitat avaluativa, la seva rellevància per a l'aula i les característiques del grup classe. A més, els SÍ i els NO de preguntes com ara la validesa, l'impacte o la practicitat ho seran en referència al context on s'aplica l'instrument. Si el professor té, per exemple, tres grups d'ESO de trenta alumnes, l'organització proposada per a l'avaluació de les actuacions escrites pot resultar impracticable.

Voldríem insistir aquí que aquestes preguntes per estimar la utilitat han de fer-se no solament per als instruments que s'elaborin de nou sinó també per als instruments publicats i que sovint formen part d'una unitat didàctica en un llibre de text. De la mateixa manera que cap professor utilitza els continguts i les activitats d'un llibre de text al 100 % i els modifica segons la planificació, cal assegurar que es fa una anàlisi de les propostes d'avaluació seguint les pautes d'utilitat.

L'aplicació d'aquesta anàlisi millorarà moltíssim la pràctica avaluativa a l'aula, però és només un inici. Un cop suficientment avesat en l'aplicació de l'anàlisi sobre la utilitat d'un instrument, el docent haurà de interessar-se per anàlisis més tècniques que li donin informació sobre la dificultat d'una activitat. Quants alumnes estan en la franja alta? Els que esperava? Massa pocs pel previst? Quins alumnes estan en la franja alta, els que sempre se'n surten millor? Cal tenir dades sobre aquestes qüestions, i són fàcils d'obtenir, i l'avantatge de tenir dades és que aleshores es poden fer comparacions trimestre rere trimestre, any rere any... El lector que vulgui iniciar-se en l'anàlisi dels instruments que utilitza tro-

barà informació bàsica sobre anàlisi estadística aplicada a l'anàlisi de instruments d'avaluació de llengües a Alderson 1998.

Què cal canviar? Un canvi sostenible

El que s'ha dit fins ara no és pas revolucionari, ni nou, i creiem que molts lectors i lectores es preguntaran cóm és que amb la varietat i diversitat d'articles i ponències sobre les excel·lències i virtuts de l'avaluació per l'aprenentatge encara hi ha un excés d'ús de proves a l'aula que només focalitzen en els resultats. La raó és que l'avaluació per l'aprenentatge necessita instruments que incorporin d'idiosincràsia del professor que els aplicarà. Els instruments, com les tècniques de classe, han de seleccionar-se pensant en cada situació i d'acord amb la personalitat i experiència del professor, i sovint també han d'adaptar-se, consensuar-se amb altres professors, discutir-se, etc. i la temptació d'utilitzar els instruments en el llibre de text és molt gran.

Creiem que ha arribat el moment de desaprendre els mals hàbits en avaluació (com diu Boud, 1998) i de canviar, malgrat saber que el canvi en la pràctica avaluativa ha d'encarar abans dues qüestions fonamentals per assegurar-se un futur sostenible,

- la reflexió de tota la comunitat educativa sobre la pròpia pràctica (tant a nivell individual com col·lectiu) amb l'objectiu de potenciar el canvi,
- la planificació suficient del canvi, no només en la previsió de la sostenibilitat sinó en assegurar un ús òptim del teixit format pels diferents processos clau en el canvi.

El primer pas a donar, però, és que tant la formació inicial com la contínua hauria de facilitar al professorat millorar en la comprensió del que és l'avaluació i de com diferents objectius demanen diferents actuacions avaluatives i diferents instruments. A partir d'aquí serà possible emfatitzar els problemes que poden sorgir en un ús poc adequat de l'avaluació per part del professorat i minimitzar l'impacte negatiu de qualsevol actuació avaluativa en els alumnes.

Ha arribat el moment de desaprendre els mals hàbits en avaluació. Les activitats d'avaluació haurien de deixar els alumnes millor equipats per afrontar el proper repte.

Els docents interessats en canviar poden començar a treballar a partir dels textos que s'han anat citant al llarg d'aquest article del Grup per la Reforma de l'Avaluació, i dels articles i llibres que se citen a la bibliografia. Un altre bon punt de partida per a la reflexió són les Directrius per a la bona pràctica en avaluació que EALTA[3] (European Association for Language Testing and Assessment) té traduïts al català (i a més de 30 llengües!!), per la seva brevetat i rellevància.

3. L'objectiu fundacional d'aquesta associació és el de *Promoure la comprensió dels pricipis teòrics que regeixen el desenvolupament de proves d'avaluació de llengües i millorar i compartir les pràctiques en tot l'àmbit europeu*. El treball de l'Associació se centra en possibles grups d'interès, els formadors, els professors en actiu i aquells que treballen en institucions que elaboren proves. Fer-se membre de l'Associació de ple dret és gratuït.

A l'espera que cada cop hi hagi més docents interessats en avaluació, i més interès en la convivència harmònica de l'avaluació **per** l'aprenentatge i **de** l'aprenentatge en el procés de docència i aprenentatge per aconseguir alumnes més motivats, més feliços i més competents, la cita de Boud (1998) que lidera un equip semblant al Grup per la Reforma de l'Avaluació a Australia és més que suficient per començar a moure esquemes,

> *Qualsevol actuació avaluativa ha de contribuir a l'aprenentatge més enllà de la tasca immediata... L'avaluació que respon a les necessitats del present i prepara els alumnes per a la consecució de les seves pròpies necessitats futures... Les activitats d'avaluació haurien de deixar els alumnes millor equipats per afrontar el proper repte o —com a mínim— millor que on eren.*

Referències bibliogràfiques

Alderson, Ch. Et al (1998) *Exámenes de Idiomas*. Madrid. Editorial Edinumen.

Álvarez Méndez, J.M. *Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias* a Gimeno Sacristán, J. (2008)

Arnold, J (1999). *La dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Cambridge. Cambridge University Press.

Assessment Reform Group: lloc web amb documents, estudis sobre avaluació: *http://www.assessment-reform-group.org/* <17.05.2011>

Bachman, L. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford. Oxford University Press.

Bachman, L. i A. Palmer (1996) *Language Testing in Practice*. Oxford. Oxford University Press.

Ballester, M. Et al (2000); *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Claves para la Innovación Educativa. Barcelona. Editorial Graó.

Black, P. i D. Wiliam (1998); *Inside the Black Box*. Londres. Nfer Nelson.

Borrell, E. Chavarria, X (1998) *L'avaluació interna del centre*. Materials per a l'acció educativa. Dossiers Rosa Sensat. Associació de Mestres Rosa Sensat.

Boud, D (1998) *Assessment and learning – unlearning bad habits of assessment* Disponible a *http://www.tedi.uq.edu.au/conferences/A_conf/papers/Boud.html* <17.05.2011>

Cassany, D., M. Luna, G. Sanz (1994) *Ensenyar Llengua*. Barcelona. Editorial Graó.

Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. Disponible a *http://www.gencat.cat/diari/4915/07176092.htm* <17.05.2011>

Dornyei, Z (2008) *Estratègies de Motivació a l'Aula de Llengües*. Barcelona. Editorial UOC.

EALTA Guidelines for Good Practice in Language Testing and Assessment
Disponible a *http://www.ealta.eu.org/guidelines.htm* <17.05.2011>

Figueras, N (2005) (ed) *L'avaluació dins i fora de l'aula*. Col·lecció Com/ Materials Didàctics 10. Secretaria de Política Ligüística.

Figueras, N *Els docents i l'avaluació, què cal saber?* A Figueras, N (2005).

Gardner, J.; Harlen, W.; Hayward, L.; y Stobart, G; (2008) Changing Assessment Practice: Process, Principles and Standards.
Disponible a *http://www.assessment-reform-group.org/publications.html* <17.05.2011>

Gimeno Sacristán, J (2008) *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Editorial Morata.

Jorba. J y Sanmartí, N. *La función pedagógica de la evaluación*, a Ballester, M. et al. (2000).

Kohonen, V. *La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras*, a Arnold, J. (1999).

Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües (2002) Traducció al català disponible a:
http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat/menuitem.b318de7236aed0e7a129d410b0c0e1a0/?vgnextoid=7b76bd051ca62110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnextchannel=7b76bd051ca62110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnextfmt=default <17.05.2011>

Mateo, J. (2000) *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona. Editorial Horsori.

Nunziatti, G (1990) *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*. Cahiers pédagogiques, 280, pp.47-64.

Perrenoud, Ph. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Editorial Graó.

Sanmartí, N. (2010) *Avaluar per Aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*
Disponible a *http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/primaria/orientacions/avaluar_per_aprendre.pdf* <17.05.2011>

Stenhouse, L (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London. Heinemann

Ensenyar llengües a l'època d'internet[1]

Daniel Cassany
Universitat Pompeu Fabra

Internet també ens ha fet diferents, com a professors i aprenents —ens agradi o no. Gràcies a la informació, els recursos, els contactes i les activitats que aporta la xarxa ha canviat la nostra feina a l'aula. Repassem aquí aquests canvis, plantegem algunes de les qüestions més controvertides i hi busquem respostes reflexives, més enllà de les visions apocalíptiques o messiàniques i del proselitisme estèril.

Presentació

És innegable que internet ha canviat la nostra manera de viure i treballar, sigui a principis dels noranta (com suggereixen els especialistes) o més tard. En els últims anys la xarxa ha arribat a l'aula: l'administració ha comprat portàtils per a l'alumnat, els llibres de text estant adoptant un format electrònic, les aules s'han connectat a la xarxa, s'han generalitzat les plataformes d'aprenentatge en línia i parlem d'Escola 2.0 (o de denominacions semblants). No hi ha marxa enrere.

En aquest article exploraré els canvis que suposa la implantació de la xarxa de manera constant i estable per a l'aprenentatge de llengües. Em basaré en algunes recerques pròpies i en d'altres autors[2], però també en l'experiència quotidiana a les aules, la meva i la dels companys que tinc al voltant, de diversos nivells d'ensenyament. En pocs anys he passat de retallar i enganxar fragments de textos i esquemes en DINA4 fotocopiables i de corregir amb bolígraf roig piles d'exàmens en paper, a preparar webs d'assignatures, obrir

1. Una primera versió reduïda d'aquest article es va publicar a la revista Textos de didáctica de la lengua y la literatura, 57, en el context del monogràfic titulat "Textos e hipertextos". Aquest text adapta al català aquell original i l'amplia i l'actualitza notablement.

2. Les reflexions d'aquest article formen part del projecte de recerca Descripción de algunas prácticas letradas recientes. Análisis lingüístico y propuesta didáctica (HUM2007-62118/FILO; del 12-12-2007 al 30-3-2011), del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2007-2010. A més, l'equip d'aquest projecte de recerca, denominat Literacitat Crítica, forma part del Gr@el (Grup de recerca sobre aprenentatge i ensenyament de llengües), que és un grup consolidat amb finançament (AGAUR 2009 SGR 803, 3-7-2009).

tasques setmanals a Moodle i a posar notes en línia de fòrums i blogs. És impressionant com ha canviat la meva feina, de mica en mica, a vegades potser sense prendre'n consciència.

Vull explicar aquí alguns d'aquests canvis, a més de les meves sensacions i opinions. No faré cap declaració programàtica d'objectius educatius ni tampoc cap catàleg proselitista de recursos o experiències. Al contrari, m'agradaria explicar les meves inquietuds, les il·lusions i els desencisos. Vull mostrar-vos "la cuina" d'un professor d'idiomes, que està convençut que és una responsabilitat poder donar als alumnes el millor i el més actual i que, per això, s'ha proposat aprofitar internet sense abandonar el que tenia de millor l'aula abans que arribés.

Nadius, residents, productors i abelles

Vegem primer algunes metàfores que expliquen de manera senzilla però poderosa el canvi profund que estem vivint.

Distingim entre els nascuts i alfabetitzats amb l'escriptura, el paper i els llibres, i els criats amb pantalles, mòbils, Google i Youtube —també coneguts com "la generació de la xarxa" *(net generation)* o la "generació Google"— perquè ho confien tot sempre a aquest motor de cerca. La famosa metàfora dels *immigrants* i dels *nadius* digitals de Marc Prensky il·lustra aquest fet de manera suggerent (Cassany i Ayala, 2008), però transmet pressupostos ingenus, com que el saber i la destresa vénen del bressol, que els nadius estan "àmpliament preparats ", que els immigrants mai no assolirem aquesta capacitat nadiva i, en definitiva, que el paper i la xarxa són universos incompatibles.

Més metàfores mostren altres qüestions. Peter Kruge distingeix els *visitants* dels *residents* digitals, al marge d'edats i d'educació. Els visitants es connecten a la xarxa de tant en tant per respondre correus o buscar dades, la consideren una cosa "virtual", oposada a la realitat. En canvi, els residents "viuen" a la xarxa i la confonen amb la realitat: xategen amb els col·legues, consulten Viquipèdia, visiten El Rincón del Vago, pengen les tasques escolars a Moodle, comparteixen els materials amb Dropbox i corregeixen en línia amb Markin, per citar alguns recursos digitals.

També distingim els *consumidors* dels *productors* de contingut. Els primers entren als xats però no hi diuen res; tafanegen els fòrums, però no hi participen; obren un perfil mínim a Facebook per poder espiar els perfils dels coneguts, però rarament hi escriuen al mur, hi envien missatges o hi pengen fotos. Al contrari, els residents pengen les fotos a Flickr i s'apunten a diverses comunitats d'interès, comparteixen les llistes musicals a Spotify, els textos a Scribd, piulen o "twittegen" les impressions que els causa un curs de formació, i postegen periòdicament al bloc del centre o del departament. Són productors continuats de continguts.

Podríem rebatre que fins i tot un consumidor passiu, que no escriu mai, continua sent una audiència autèntica i, doncs, que indirectament contribueix a la xarxa. Però és ben cert que la cortesia digital tracta amb duresa els *lurkers* (o tafaners, els que callen), els *idlers* (o mandrosos, que participen poc), o els *smurfs* o *smurfettes* (o insubstancials, que fan aportacions sense suc ni bruc). En resum, el protocol digital vol internautes treballadors

que facin créixer la xarxa. Potser va ser possible ser només lector en l'època del llibre, i sen-tir-se i reconeixe's lletrat, però no pas viable això mateix a la xarxa.

Vista així la xarxa acaba sent un gran rusc d'abelles obreres que busquen aliment, construeixen niu i treballen sense descans. Cadascun de nosaltres fem com aquests insectes admirables quan accedim a la xarxa des del mòbil, quan "seguim" un expert a Twitter o quan reaccionem amb un "m'agrada" a l'aportació d'un amic. Estem sempre connectats al rusc i n'aprofitem la mel i la cera que hi ha, però no ho fem només d'una manera cega o obedient, com podria fer pensar aquesta metàfora d'invertebrats, sinó amb creativitat, llibertat, iniciativa, per aprendre més i per millorar la nostra vida. Som part d'una gran comunitat digital, que se sol conèixer amb la denominació Web 2.0 æque és una altra metàfora, perquè el 2.0 no correspon a cap versió informàtica nova de la xarxa, sinó només a una altra manera d'usar-la, creativament i participada, com a abelles, nadius residents i productors.

Així seran els nostres alumnes en endavant, si no ho són ja avui, quan els mòbils intel·ligents baixin de preu, tothom en tingui un a la butxaca i l'accés a la xarxa sigui universal. Aquesta és l'escola que ens espera després de la implantació d'internet, quan la xarxa serà una companya fidel, constant i silenciosa.

Els docents? Sovint trobo cares llargues, inquietes o sincerament angoixades, entre l'audiència. Pensen: "m'agradaven els llibres, el contacte cara a cara amb els nois; em vaig fer professor per això i ara ha canviat tot: desapareixen els llibres, el paper, la biblioteca... tot el que vaig aprendre, tot el que em van ensenyar, tot el que m'agradava". Que deprimente! I pessimista… Prefereixo concebre aquest canvi d'una altra manera: "Quina sort! Ens ha tocat ser testimonis d'una de les tres o quatre revolucions culturals que ha tingut la història de la humanitat —perquè internet equival a la invenció de l'escriptura, de la impremta o de la ràdio. Que afortunats! Vam conèixer el món abans que arribés internet i també el podem veure i gaudir ara que ja és mig digital. Ben pocs ho podran dir igual.

I acabo amb una altra metàfora clàssica, sobre el *contingut* i el *continent*, en versió vitivinícola doble. El primer significat s'ha de posar en boca de les discogràfiques, de les editorials —i també dels bibliotecaris ¿i potser també dels mestres?—, que de cop i volta un dia van dir-se "jo que em pensava que era del negoci del vi, i ara m'adono que només fabrico ampolles", és a dir, la xarxa ha permès que les persones ens intercanviem música, novel·les, aprenentatges i coneixements, i no calen discos, ni llibres ni aules —ni les empreses i els professionals que els produeixen... Això és en part el que vénen a dir alguns dels defensors dels Entorns Personals d'Aprenentatge o EPA (que mencionen Adell Segura i Castañeda Quintero 2010), quan afirmen que els internautes més actius aprenen constantment a la xarxa, a través dels seus contactes i dels seus fòrums, blogs, vídeos, etc. Llavors, si les persones ja aprenen a la seva manera a la xarxa,

> *La xarxa acaba sent un gran rusc d'abelles obreres que busquen aliment, construeixen niu i treballen sense descans (…) amb creativitat, llibertat, iniciativa, per aprendre més i per millorar la nostra vida.*

¿quin espai i quins objectius resten per a l'escola?, ¿tenen sentit les aules i els llibres de text tal com els hem conegut fins ara?

Seguint en la mateixa línia, Colin Lankshear i Michel Knobel (2008) suggereixen que bona part de la pràctica educativa que avui es fa amb les TIC és "vi vell en bótes noves", és a dir, les TIC s'usen de moment per reproduir i perpetuar les pràctiques d'ensenyament i d'ús de la llengua que hi havia abans d'internet, i no tant per desenvolupar les formes i els estils d'aprenentatge que són propis d'aquestes tecnologies, de la filosofia Web 2.0. Tornarem sobre aquest punt més endavant.

Aprenentatge en línia

Amb internet, l'ensenyament-aprenentatge passa "també" en línia, amb la mediació de l'ordinador i la xarxa. Encara que es destaqui sovint la novetat que suposen els hipervincles, la multimodalitat (l'ús d'imatges i vídeos) o la pantalla i el teclat æen contrast amb el paper i el llapisæ, el més important és que a la xarxa entrem en contacte amb milions d'internautes i recursos, de manera instantània i constant. Això provoca canvis sorprenents:

- **S'esfondren les aules**. El material didàctic està sempre disponible i docents i aprenents som lliures de triar quan, on i com volem llegir, estudiar, resoldre tasques, corregir o fer preguntes i respondre-les. Neix així el perill de l'addicció i del comportament compulsiu, com revisar el correu a mitja nit o xatejar durant tot el dia. Els nois no poden estar-se 24 hores enganxats a una pantalla. Cal desenvolupar i mantenir hàbits saludables per gestionar l'activitat digital, amb ordre i periodicitat, amb eficàcia, sense abandonar-la però sense que ens esclavitzi.
  La prohibició d'utilitzar portàtils, mòbils o altres dispositius s'ha d'emmarcar aquí. L'aula, com a espai d'aprenentatge, requereix la connexió per buscar, usar i elaborar informació pertinent, però no per mantenir xerrades ocioses o per jugar, igual que no atenem el mòbil (apagat o en silenci) en una reunió de treball. Els nois han d'aprendre a distingir l'ús de les màquines en context escolar, per aprendre, i en context personal, per divertir-se.

- **On és el límit entre l'esfera pública (i escolar) i la privada?** A la pantalla saltem del web de la nostra assignatura al correu personal, al diari del dia o un xat amb familiars. Sanz (2009) revela l'angoixa d'algunes mares que saben que els seus fills bloguegen sovint, que no volen fiscalitzar aquesta pràctica perquè entenen que és seva i privada, però que tenen por que els fills difonguin dades personals o conversin amb desconeguts. En aquest sentit, l'escola ha d'incorporar al seu currículum l'educació dels aspectes pragmàtics (de què es parla, de quina manera, per què) i ètics (de quina manera, amb quina cortesia, amb quin to) de la comunicació mediada per ordinador, de la mateixa manera que ensenya a parlar en públic o usar els registres formals. Tampoc no és una qüestió d'una assignatura de "valors" o d'"educació per a la ciudadania", sinó de totes —i també dels idiomes i de les llengües.
  El problema corrent del "copiar i enganxar" o del plagi també s'entén millor des d'aquesta perspectiva. Els nois veuen la xarxa com l'extensió del carrer o del pati, on el que es diu és de tots i de ningú: els acudits, les xafarderies o els contes no tenen autor i els parlants els reproduïm sense aclarir-ne la procedència. Ningú fa: "ara us explicaré

un acudit que vaig sentir el dia X explicat per la senyora Z, que n'és l'autora". És ridícul. Però en l'àmbit públic (i escolar) el coneixement té autor i propietari intel·lectual legal, per la qual cosa cal citar segons les convencions de cada disciplina. Aprendre això també forma part de les qüestions pragmàtiques que mencionava més amunt i, per tant, del currículum escolar.

- **Utilitzem discursos nous i particulars.** La xarxa ha creat gèneres textuals nous, de tipus sincrònic (autor i lector interactuen en temps real), com el xat o les simulacions, o asincrònic (interacció diferida) com el correu, els fòrums, les webs, les wikis i els blogs. Sovint són discursos multimodals (que integren fotos, vídeos, àudios, reproducció virtual, etc.), hipertextuals (conformats per unitats petites i entrellaçades entre si amb vincles), intertextuals (connectats a d'altres textos), en els quals s'usen diverses llengües i s'incorporen diferents veus, punts de vista i pressupostos culturals.

  No s'aprenen aquestes formes textuals de manera natural o simple. Cal ensenyar a "apropiar-se'n", a dominar els aspectes més tècnics (programes, funcions) i els més lingüístics (registre, vocabulari, etc.; vegeu Cassany ed., 2003), però també a aprofitar-los per adquirir informació, per transformar-la en coneixement i, en definitiva, per aprendre. Molts nois poden saber fer un bloc, navegar pels perfils de les xarxes socials o participar en un fòrum, però només ho han fet de manera improvisada i frívola, per passar el temps. Bloguejar amb una comunitat d'estudiosos d'un tema, fer contribucions a un fòrum sobre un problema o xatejar per intencanviar opinons elaborades sobre un tema científic és tota una altra cosa i no cal pressuposar que els alumnes ja ho sàpiguen fer, només perquè dominen les funcions del programa. De fet, cal fixar normes d'ús d'aquests gèneres i programes per convertir-los en eines d'aprenentatge autèntic i continuat, que té poc a veure amb els usos col·loquials i ociosos dels mateixos mitjans.

  Prenent l'exemple del xat, no confonguem una conversa improvisada entre adolescents, que parlen de les seves aficions, amb un xat de metges per diagnosticar un pacient, o un altre d'enginyers de camins per comentar els detalls d'un projecte. Campuzano (2003) explica les pautes que va establir en una assignatura en línia per obtenir el millor benefici pedagògic d'un xat de comentari de textos: nombre limitat de participants, moderació de la xerrada per part del docent, torns preestablerts i controlats de participació, implicació obligatòria de l'alumnat, ús obligatori d'un registre especialitzat i correcte, etc.

  Un dels temes calents en recerca avui dia és precisament l'aprofitament de cada un d'aquests gèneres discursius, amb els programes informàtics corresponents, per desenvolupar bones pràctiques educatives, que generin aprenentatge i satisfacció entre l'alumnat i el professorat. En són exemples el projecte Eduwiki (Pérez i Cervera, 2010) o el monogràfic "Wiki i educació superior a Espanya" (2010) per al gènere wiki; la reflexió d'uns mestres sobre els blocs (Jubany, Vilà i Jové 2006) o la infinitat de repositoris de WebQuest i a les caceres del tresor (Directori de WebQuest). I podríem afegir una llista inacabable de recursos, possibilitats, experiències… Però el propòsit d'aquestes línies és més reflexiu i valoratiu, com ja he dit.

  En la meva opinió, de moment som en una fase inicial d'experimentació, que s'ha de confirmar amb resultats empírics de recerca, a fi d'evitar que no estiguem servint el mateix vi, encara que haguem canviat les bótes... Així, crec que les WebQuest i les caceres del tresor són una bona tasca cooperativa de lectura, encara que no comparteixin la filosofia del Web 2.0, ja que sovint són activitats preelaborades, amb resposta previsible i fins i tot tancada, en què els nois tenen escàs marge de creativitat i de producció de contingut. També considero reptadors els intents d'integrar Twitter i Facebook

a la classe, però no estic segur que es pugui seguir un curs de Biologia o de Llengua al pati de l'escola æper dir-ho també de manera metafòrica. La distinció anterior entre el privat i el públic (i escolar), amb els gèneres corresponents, s'ha de respectar també en la innovació docent amb TIC: aprendre gramàtica, física o geografia requereix un discurs tècnic, planificat i elaborat que potser no poden suportar alguns d'aquests gèneres ditigals, més usats per a la xerrameca i l'oci, que només permeten enviar frases curtes o missatges emotius. Potser és possible assabentar-nos per una "anotació" en un mur a Facebook o per una "piulada" a Twitter d'un concepte nou (per exemple, la "realitat augmentada" o "l'entorn personal d'aprenentatge"), però ens calen discursos més elaborats i contextualitzats (sostinguts, monologats, elaborats, específics) per poder desenvolupar i adquirir els conceptes i transformar-los en coneixement.
Al capdevall, com sempre, els objectes didàctics (el llibre de text, la pissarra, el vídeo, i també la xarxa) no són absolutament bons o dolents o no garanteixen sempre bones pràctiques educatives. Un bon professor pot fer una gran tasca amb recursos modestos i analògics, mentre que un mestre despistat pot espatllar totes les potencialitats d'una wiki o d'un blog.

- **Programem més que mai.** L'assignatura guanya complexitat amb tasques en línia i de classe, individuals i d'equip, més recursos i més diversos, gèneres electrònics (fòrums, wikis, xats) que se superposen als tradicionals (treball, recensió, comentari). Tot s'ha de planificar i explicar amb detall, antelació i claredat. El docent ha d'ordenar, escriure i explicitar-ho tot de manera prolixa i amb prou antelació perquè els alumnes se n'assabentin a temps. La pràctica educativa es fa més explícita, compartida, consensuada, democràtica i escrita, però la tasca d'assegurar-ho recau en el docent, com sempre, que incrementen notablement la seva dedicació a la programació, cosa que sempre es reconeix. (Vegeu a la Captura de pantalla núm. 1 un exemple d'organització de tasques per setmanes en una plataforma Moodle, que mostra com el docent ha de gestionar cada una de les línies i dels recursos que apareixen a la plataforma.)

Els nois han d'aprendre a distingir l'ús de les màquines en context escolar, per aprendre, i en context personal, per divertir-se.

Sobre aquest darrer punt, és a la universitat on primer s'ha legitimat la irrupció de l'aprenentatge en línia, en el context de la famosa convergència europea o "espai Bolonya" æque tantes crítiques ha merescut, no sempre ben fonamentades. Per fi, s'ha acabat allò de comptar l'educació (la dedicació de l'alumne, del docent o d'un programa) per hores d'*ensenyament*, és a dir, per lliçons magistrals o per sessions presencials de laboratori o seminari, en definitiva, per hores de contacte cara a cara, des de l'òptica del docent. Avui, en el context de Bolonya, qualsevol grau universitari consta de crèdits ECTS *(European Credit Transfer System)*: cada ECTS val unes 25-30 hores d'*aprenentatge* de l'alumne, que inclouen el treball individual (lectura, estudi, redacció, cerca de dades), el d'equip (renions, estudi col·lectiu), el que es fa en línia i el de classe —que sol constituir només el 20-30% del total. Per tant, avui tenim una organització més global i sensata de l'educació, que adopta el punt de vista de l'aprenent i que integra l'aprenentate en línia al costat del presencial i de la resta d'activitats.

En aquest context, el docent té força més preocupacions que "omplir" les hores de classe,

amb uns continguts per "explicar" o uns exercicis. Avui ha de planificar tot el que ha de fer l'aprenent per complir les competències i els objectius del programa, durant un trimestre, un semestre o una avaluació (aquestes 25-30 hores per crèdit). Això inclou el que es farà a l'aula, és clar, però també el que es farà el línia, i també fora de l'entorn acadèmic: el que l'alumne llegirà, els treballs que haurà de fer amb els companys, les estones de preparació personal, etc. És un gir copernicà, sens dubte, per al qual algunes estructures educatives (proves de setembre, fulls de dedicació del professorat, aules i espais educatius) encara no estan del tot preparades.

Plataformes d'aprenentatge

Si al principi internet va entrar a l'escola de manera informal i desordenada, amb alguns correus, l'ús esporàdic de webs o amb experiències ocasionals de blocs, avui dia molts centres disposen del que els informàtics i els pedagogs especialistes en TIC denominen un LMS *(Learning Management System)* o un VLE *(Virtual Learning Environment)*, en català un EVA (Entorn Virtual d'Aprenentatge) i que correntment coneixem com "aula o campus virtual" o plataforma d'aprenentatge, sigui de programari lliure i ètica *hacker*, com Moodle (vegeu exemple a la Captura de pantalla núm 2), o de pagament i plantejament comercial, com Blackboard o d'altres.

A l'aula de parets i pupitres s'adossa un espai virtual exclusiu per al docent i per als seus alumnes, amb correu, xat, wikis, blogs, agenda, tallers, glossaris i la majoria de recursos que ofereixen les TIC. El docent gestiona aquest lloc i envia avisos, penja materials, elabora tasques (tests, diaris, qüestionaris), vincula recursos externs, forma equips de treball, rep, gestiona i corregeix els escrits de l'alumnat, o en fa el seguiment puntual, ja que el sistema registra qualsevol moviment de l'aprenent.

En definitiva, aquesta plataforma reprodueix a la xarxa els mateixos tics, rols, dinàmiques i tasques de les aules. Però no substitueix la classe de totxo, sinó que s'hi suma. L'educació passa a ser mixta, analògica i digital (o *blended*), més complexa, tècnica i apassionant. Vegem algunes conseqüències d'aquesta "annexió digital":

- **El PC entra a classe**. De sobte arriben a l'aula ordinadors, un canó i una pantalla i ocupen la posició més rellevant com va passar amb la televisió al menjador, als anys seixanta. Moltes classes comencen, acaben o giren al voltant de la pantalla en què es projecta una web, una tasca o el treball d'un aprenent. La interacció cara a cara "versa" sobre la pantalla. L'important deixa de ser el que ha dit el docent i passa a ser el que s'ha escrit a la plataforma (avisos, instruccions, orientacions, textos). L'escriptura incrementa la seva importància enfront de la parla. (I capítol a part mereix el problema ergonòmic de com organitzar una aula perquè les màquines no amaguin la cara d'alumnes i professor.)

- **Reducció del paper**. A poc a poc docent i alumnes pengen les produccions a la web, tot i que pesi haver de "xuclar" tanta pantalla, perquè és insubstituïble l'avantatge de resoldre tasques des de casa i en qualsevol moment. Per descomptat, seguim utilitzant llibres (literatura, manuals de consulta, fonts analògiques que no són a la xarxa) i la biblioteca continua exercint una funció essencial. Molta informació (històrica, local, familiar) no és per ara a la xarxa i probablement no hi serà mai tota. I al marge, molts

seguim preferint un llibre a un ebook per a les pràctiques ocioses (literatura, guies turístiques). La xarxa no substitueix "tot" el paper, sinó que el complementa.

- **Quanta atenció personalitzada!** Pocs alumnes pregunten a classe, perquè es juguen el prestigi personal davant dels companys, i prefereixen callar si no són decidits i saben parlar bé en públic. Però tothom s'anima a enviar un correu electrònic al professor, perquè és privat, escrit i planificat. ¿Qui no ha sentit en alguna ocasió un cert abatiment, quan obres el correu el dilluns al matí i trobes desenes de correus dels alumnes que esperen resposta "urgent"? Alguns fan preguntes encertades i comprensibles, però que també sovintegen les repeticions i les preguntes sense fonament, que delaten que l'alumne no s'ha llegit les instruccions d'un exercici o la guia de treball —perquè el més fàcil i còmode per a l'alumne és adreçar-se directament al docent. En resum, amb internet creix de manera exponencial l'atenció personalitzada als alumnes, fins al punt d'envair el temps docent i provocar "estrès digital".
  No trobo que sigui cap solució prohibir als alumnes utilitzar l'adreça de correu dels docents, com fan alguns col·legues. Si tenim internet és per aprofitar-lo i això inclou tenir l'oportunitat d'adreçar-se al docent, quan l'oportunitat ho mereixi. Em sembla més adequat emprendre iniciatives diverses per "educar" l'alumnat. Per exemple, cada assignatura pot disposar: a) d'una secció pública de Preguntes Més Freqüents; b) d'un Fòrum de Dubtes en què aprenents i docents puguin preguntar i respondre qualsevol qüestió acadèmica d'interès general, de manera que quedi resolta per a tothom i no només per a un alumne; c) d'una Cafeteria informal on els alumnes puguin ajudar-se entre ells, de manera privada, i d) d'uns consells orientadors d'aquesta mena: "abans d'escriure al docent comprova que no hi hagi la solució del teu dubte a les Preguntes Més Freqüents o al Fòrum de Dubtes"; "si el teu dubte interessa a d'altres companys, planteja'l al Fòrum obert"; "si t'adreces al docent, presenta't i contextualitza la teva pregunta (recorda que ell/a rep desenes de correus d'aprenents d'assignatures diferents)". Fins i tot podem incentivar determinades conductes, amb mesures com incrementar la nota final dels alumnes que hagin ajudat els companys al Fòrum de Dubtes o, a la inversa, reduir la dels que hagin carregat la plataforma d'aprenentatge amb "soroll" (preguntes sense fonament, intervencions errònies, etc.).

- **També som docents d'informàtica!** Aquestes plataformes requereixen coneixements i destreses tècniques que els usuaris aprenen sobre la marxa: "com accedeixo a la web?, com penjo la tasca d'aquesta setmana?, com entro a la wiki?" La formació inicial és imprescindible, encara que internet ofereixi força més recursos d'autoaprenentatge que els llibres (amb tutorials, preguntes més freqüents, distinció de diversos nivells de dificultat i ús de diversos perfils d'usuari). Però res d'això no evita que al llarg del curs haguem d'atendre les consultes dels nois en el dia a dia i solucionar els problemes tècnics que arriben inevitablement.

Però "la" pregunta fonamental que ens assalta és una altra: què he de fer a l'aula, cara a cara, i què he de reservar per a la xarxa, en línia?, com s'aprofita millor cada context? De moment, sense investigació concloent, el més sensat és aplicar la lògica de la teoria socioconstructivista actual. Per això, reservem l'aula per enfortir la interacció entre aprenents i docent i deixem la xarxa com a repositori i distribuïdor de tasques i materials. A classe podem comentar lectures, negociar la correcció d'un escrit, explorar les idees prèvies d'un tema, argumentar a favor i en contra, organitzar treballs en grup, etc. A veure, també podem fer tot això a la xarxa, és clar; ja sabem que també té interactivitat. Però és

evident que el cara a cara és més efectiu, ràpid, eficaç i emocionant. A la xarxa podem promoure el treball individual: l'aprenent pot accedir a exposicions magistrals (en vídeo, àudio o en text escrit), pot buscar dades en diverses webs, escriure comentaris personals, etc. Sens dubte, tots dos àmbits poden complementar-se amb harmonia.

Al capdavall podem preguntar-nos: ¿per què vindrà a classe un alumne —en el cas que no hi estigui obligat, esclar— si a casa seva té una bona connexió a internet, si a la xarxa hi ha tots els recursos necessaris per aprendre llengües, si també té a la web tota la informació del curs?, ¿què podem fer perquè trobi útil i interessant venir a classe? Per mi la resposta rau també en la interacció viva i eficaç del cara a cara: vindrà si pot dialogar amb els seus companys, si pot intercanviar idees amb el professor d'una manera que no és possible fer a la xarxa æo que és més difícil de trobaræ, si s'emociona a l'aula, si riu i s'apassiona junt amb els seus companys i el professor.

Des d'una altra perspectiva, algunes guies distingeixen diversos usos de les plataformes, com el *transmissiu*, en què la xarxa serveix per "lliurar" materials —a la manera de fotocòpies—, l'*interactiu*, en què es recull l'opinió de l'alumnat amb correus o qüestionaris (*Hot Potatoes*, test, etc.) i les seves produccions (escrits, produccions orals, amb notes que es posen en línia), i el *cooperatiu*, en què es fomenta el treball en equip i la construcció d'aprenentatges (amb wikis, xats, etc.) i en què els alumnes interactuen realment entre si i amb el docent per multiplicar els aprenentatges. Sens dubte aposto per aquest últim ús, però tampoc menysprearia la utilitat ocasional dels dos primers.

Més enllà dels canvis que he ressenyat, algunes veus (Colin Lankshear i Michele Knoble, Stephen Brown) critiquen aquestes plataformes perquè, encara que puguin presentar-se com a modernes i obertes, en realitat discrepen de l'esperit del rusc o de la Web 2.0 que he citat més amunt. Diuen aquests detractors, que les plataformes mantenen els rols de l'ensenyament tradicional, que atorgaven tot el poder al docent i que exigien submissió a l'alumne; que reprodueixen la mateixa estructura encorsetada de cursos, assignatures, tasques setmanals i avaluacions periòdiques, i, en definitiva, que per això no tenen gaire més èxit acadèmic que les formes tradicionals d'educació presencial (Adell Segura i Castañeda Quintero 2010). Aquests autors proposen el concepte més alternatiu, democràtic i obert d'EPA (Entorn Personal d'Aprenentatge; PLE en la sigla anglesa: *Personal Learning Environment*) que dóna la iniciativa a l'aprenent, que obre les formes d'aprendre a tots els recursos de la xarxa i que esborra la frontera entre les aules formals i l'aprenentatge informal. Tornarem sobre aquest punt al final de l'article.

"La" pregunta fonamental que ens assalta és: què he de fer a l'aula, cara a cara, i què he de reservar per a la xarxa, en línia?, com s'aprofita millor cada context?

Segons la meva experiència, una plataforma digital, ben organitzada i administrada, cedint a l'aprenent part de les responsabilitats del docent o oferint espais de creativitat i iniciativa, incrementa de manera notable la qualitat i la varietat de l'ensenyament d'idiomes. L'educació és més rica, participativa i motivadora i, en la meva experiència, els alumnes nadius residents s'hi senten prou a gust.

Recursos didàctics

Connectat a la xarxa, l'aprenent accedeix a la Viquipèdia, Google Earth, el DRAE, els traductors automàtics, els verificadors gramaticals i milers de recursos especialitzats. Fora estúpid prohibir-ho —per què volíem connexió, si no?—. El que cal preguntar-nos és com ens adaptem a aquesta nova situació en què els alumnes tenen accés a tots aquests recursos en tot moment:

- **¿"Llibre de text digital"?** Dubto seriosament que existeixi una cosa així. Una xarxa alliberada, amb milions de documents interconnectats, de diversa procedència, autoria i orientació, no sembla ser el lloc idoni per a un document oficial, monologat, extens i obligatori. A la xarxa no llegim un sol diari o una sola web de cinema, sinó diverses: saltem d'una crítica al web personal del protagonista, a l'opinió d'un espectador o a un tràiler a YouTube; de la mateixa manera, a l'aula hauríem de contrastar el manual de classe amb Viquipèdia, amb un web especialitzat de l'àmbit, amb un mapa, amb fotografies o amb una base de dades terminològica. A la xarxa el coneixement és plural, intercultural, plurilingüe, multimodal, complex i paradoxal. Per descomptat, això complica força més la classe i fa més important el rol del docent, que es converteix en un mediador entre aquest oceà de materials i les necessitats particulars de l'alumnat.
  Així, alguna guia de treball, un programa de recursos o un menú de propostes pot ser útil i fins i tot essencial per solucionar aquest problema, per ordenar l'ensenyament i per aprofitar el cabal de recursos. Els docents difícilment tindrem temps per revisar el que hi ha a la xarxa per cada tema, per actualizar anualment tots els materials i per preparar la classe —i les editorials també han de guanyar-se la vida. De manera que potser seguirem denominant "llibre de text" aquest document mediador, però sens dubte serà molt diferent.

- **De la pluralitat a la criticitat**. A la xarxa accedim a documents procedents de tot el món, pel que és fàcil constatar el caràcter "situacional" del coneixement, la seva dependència cultural i historicosocial; per exemple, si busquem un mateix terme a Viquiquèdia en català, castellà, francès o anglès, constatarem que les entrades difereixen i que cada una "s'adapta" a la seva comunitat. Proveu-ho buscant conceptes com 'cursa de braus', 'dialecte' o 'droga'. A més, a la xarxa conviuen la ciència i la religió, l'opinió personal amb les dades empíriques, la propaganda amb la literatura, les exageracions amb l'ocultació i la mentida. Per això, no podem llegir com si estiguéssim en una biblioteca o en un llibre de text; hem desconfiar dels recursos desconeguts —de manera semblant a com tractem a un desconegut al carrer, amb respecte però amb distància.
  Quan consultem documents a la web, hem d'anar més enllà de les idees exposades, del contingut explícit. Cal analitzar-ne el biaix, el punt de vista, les intencions, les cites d'al-tres autors incorporades i les ocultades, o el context espai-temporal. Per això és útil contrastar les fonts: comparar una mateixa notícia en mitjans diferents, les opinions de dos o més experts, etc. També és útil esbrinar la font de cada dada, la fiabilitat que té aquesta font i la naturalesa del coneixement: és un fet provat o una opinió personal?, un ideari religiós o una norma jurídica?, una recerca empírica o una conversa informal?

Les recerques de Martí (2008) i Murillo (2009) mostren les dificultats que tenen els joves per comprendre la ideologia dels documents electrònics, en contextos versemblants de lectura, en llengua materna i estrangera. Aquests lectors s'aproximen a les webs, els fòrums i les wikis electròniques com si fossin el llibre de text i com si s'hi exposessin coneixements objectius, vers i irrefutables, actuant d'una manera ingènua i manipulable. En d'altres treballs (Cassany 2006, 2009a i 2009b, i Cassany, Cortiñas, Hernàndez i Sala 2008) i a la web Llegir.net de Francina Martí s'ofereixen recursos per ajudar els joves a llegir i entendre amb més criticitat.

- **Les estratègies contra la memorització**. Internet bufeteja encara més fort la pràctica memorística, que ja havia perdut enters en les darreres èpoques. Quin sentit té per a un aprenent memoritzar una cosa que és sempre a la xarxa? Hem acceptat sense dificultat prescindir d'alguns continguts clàssics (reis gots, capitals de països, obres literàries d'un autor), però estem força més adherits a d'altres punts del currículum, que els aprenents poden veure tan inútils com els primers: algunes regles d'ortografia, el vocabulari d'un determinat camp semàntic o la llista de les figures retòriques. Sens dubte, avui el focus de l'educació s'ha de centrar en les estratègies, en els procediments per saber i poder accedir a les dades o en les competències, segons la terminologia actual, més que en la memorització. Perd sentit la tasca d'acumular dades (la monografia clàssica, l'examen de retenir i "vomitar") o la còpia i el refregit d'enciclopèdies.
  En canvi, guanya rellevància la interpretació personal i la capacitat de raonar o de rela-cionar cada contingut amb la vida personal, amb punts de vista locals, particulars o ori-ginals. En lloc de preguntes objectives i avorrides com "¿quines són les atraccions tu-rístiques més importants de Roma?" o "¿quins són els plats típics de la cuina francesa", que els aprenents poden respondre fàcilment amb una petita cerca de la xarxa i un "copiar i enganxar", i que poden significar ben poc per a l'aprenentatge, resulten més interessants preguntes personalitzades com "¿què t'agradaria visitar de Roma, si hi poguessis passar dos dies?, ¿per què?", o "¿què t'agradaria menjar, si anessis a un restaurant a París o Lió, i per què?". Aquestes darreres preguntes també exigeixen cercar a la xarxa què es pot visitar a Roma i què ofereix la cuina francesa però, com que demanen una opinió personal raonada, "obliguen" els aprenents a llegir i entendre la informació i a triar i justificar el que els interessa més.
  Sens dubte es tracta d'un problema educatiu complex perquè la resolució de tasques acadèmiques (i socials) és més eficaç, ràpida i satisfactòria si l'individu disposa de coneixements previs, de manera que no els hagi de buscar al moment, la qual cosa alenteix i complica el procés de resolució. Però no sembla possible que aquests coneixements puguin aprendre's abans o a part de la mateixa resolució de tasques, ja que llavors queden descontextualitzats i perden motivació per a l'aprenent. Més aviat cal pensar que l'increment de coneixements i l'entrenament de la memòria acompanyen de manera informal però constant i continuada la mateix pràctica de la tasca, en la mesura que aquesta sigui rellevant per al subjecte.

- **Integrar i aprofitar les tecnologies**. A la xarxa no només hi ha textos, vídeos o àudios, sinó també hipertextos complexos, bases de dades immenses i programes informàtics en línia. Processar i usar aquests documents exigeix força més destreses que llegir un document del principi al final o visualitzar un vídeo; sovint cal introduir dades per fer cerques, saber interpretar els resultats, saber-los utilitzar per fer noves cerques, etc. En aquest punt trobem nous exemples de la necessitat del punt anterior d'adquirir estratègies d'ús —i menys coneixements memorístics.

Vegem un exemple proper, que ja hem mencionat: l'ortografia. Si la majoria de dispositius i programes incorporen un verificador ortogràfic en temps real, és difícil que un alumne trobi sentit a l'aprenentatge a moltes regles d'ortografia, com les regles de la vocal neutra o de l'accentuació gràfica. Encara que argumentem que queden situacions reals d'escriptura en paper (una dedicatòria manuscrita en un regal, un xec, un imprès per omplir) els nois solen escriure amb dispositius electrònics que incorporen el verificador, de manera que aprendre ortografia es converteix en una tasca forçada i memorística que es percep com inútil.

Però podem tractar l'ortografia d'una altra manera seguint la divisa clàssica de "si no pots amb un enemic, fes-te'n amic". Mostrem als nois que:

a) el verificador ortogràfic és un programa "tonto" que només comprova de manera mecànica que el que hem redactat és a la seva base de dades;

b) aquesta base de dades no inclou moltes paraules (nom propis, dialectalismes, termes tècnics, neologismes) que dóna com a "incorrectes" tot i que puguin ser adequats;

c) el verificador no pot analitzar els components semàntics o pragmàtics del text, de manera que no encerta mai: 1) els accents diacrítics, com el reflexiu *es* i el verb *és* o el *que* relatiu i *què* interrogatiu, en català, o el *tu* adjectiu i el *tú* pronom en castellà; 2) els homòfons, com la preposició *a* i el verb *ha*, el temporal *quan* i el quantitatiu *quant*, els substantius *ball* i *vall* o el verb *vola* i el substantiu *bola*, en català, o el verb *arrollo* i el substantiu *arroyo*, en castellà; i els quasi homòfons *hem* verb, *em* reflexiu o *amb* i *en* preposicions, en català, o els verbs *cocer* i *coser* i el verb *cierra* i el substantiu *sierra*, en castellà;

d) que, per tot això, un no ha de refiar-se del verificador de manera cega i ha d'aprendre a usar-lo amb intel·ligència, fixant-se en aquestes limitacions, intentant evitar-les o minimitzar-les i alimentant la base de dades amb les paraules correctes que fem servir més sovint, perquè el verificador treballi millor en el futur.

De manera semblant els alumnes —i també molts professors— usen els traductors en línia per comprendre originals en anglès o francès o per traduir a aquestes llengües un missatge escrit primer en català o en castellà. En la majoria de casos, solen "copiar i enganxar" l'original, executar la traducció en el programa en línia de manera mecànica, i "copiar i enganxar" novament la traducció en el context de sortida, sense preocupacions. Poques vegades s'aturen a:

a) analitzar l'original per afinar les opcions ofertes per alguns traductors (¿tema general o especialitzat?, ¿científic, literari, jurídic?, etc.);

b) identificar els elements de l'original (noms propis, estrangerismes) que el sistema no reconeixerà i eliminar-los del text per traduir;

c) revisar la traducció resultant i a corregir-la o millorar-la, amb els coneixements que en tinguem o aprofitant els recursos que ofereixen alguns sistemes (vegeu les opcions de revisió del Google Traductor, a la Captura de Pantalla núm. 3) o important la traducció a d'altres entorns per aplicar-hi d'altres programes de correcció (verificadors, revisió d'estil, etc.);

d) provar de fer la traducció en dos o més webs diferents, per contrastar-ne els resultats i obtenir més validesa,

e) fer comprovacions sobre la traducció resultant, com fer-ne una nova traducció inversa cap a la mateixa llengua original per comprovar si recuperem el text inicial, o fer-ne una segona traducció cap a un tercer idioma que coneguem (castellà, francès) per comprovar-ne el sentit global, etc. ¡Aprofitem de veritat el fet de ser plurilingües en català i castellà i un altre idioma estranger!

Totes aquestes estratègies permeten incrementar la rendibilitat que ofereixen aquests recursos i, a més d'oferir una traducció millor, generen aprenentatge en l'alumne usuari del sistema. Per revisar una traducció feta cal tenir coneixements sobre l'estructura de la llengua en qüestió: per exemple, el meu exigu alemany m'ajuda força per realitzar operacions com les anteriors quan em comunico amb parlants d'aquesta llengua. Una dada tan senzilla com saber que els mots amb majúscula inicial són noms em permet fer algunes comprovacions bàsiques.

D'altra banda, els traductors en línia són útils per resoldre qüestions lingüístiques d'ordre divers com:

a) la morfologia de determinats mots: ¿no saps quin és el plural de llapis?, doncs vés al traductor i tradueix *compré dos lápices* del castellà al català;

b) el règim preposicional dels verbs: ¿no saps quina preposició acompanya *look* en anglès amb el sentit de 'buscar'?, doncs tradueix *busco pis* del català a l'anglès;

c) la pronunciació de determinats mots o expressions en un idioma estranger: ¿no saps com es pronuncia *gorgeous* en anglès o *Verzeihung* en alemany?, doncs escriu-ho al traductor i clica a la icona d'escoltar.

En definitiva, els traductors en línia són recursos lingüístics sofisticats que permeten resoldre diverses qüestions puntuals de la comunicació, però que també incrementen els coneixements dels usuaris, si saben usar-los convenientment. Per això és rellevant incorporar-los en els currículums de llengua i ensenyar als alumnes a treure'n el màxim profit.

De manera semblant podem fer servir els diccionaris en línia (Diccionari de l'Institut d'Estudis catalans [DIEC], Diccionario de la Académica Española [DRAE], Enciclopedia.cat, Wordreference.com, Diccionario de partículas discursivas del español), les bases de dades terminològiques (Termcat) o els corpus de textos digitals que permeten (Corpus Textual Informatitzat de la Llengua Catalana [CTILC], Corpus de Referencia del Español Actual [CREA], Corpus Diacrónico del Español [CORDE]). Del moment que comunicar-se avui a la xarxa —i també llegir i escriure— és saber aprofitar aquests recursos, trobo que és imprescindible que l'ensenyament i l'ús d'aquests recursos entrin en el currículum de llengua manera urgent. No fer-ho és oferir a l'alumne un programa caduc que no prepara ni per al present ni menys al futur. I això és vàlid per a totes les llengües, esclar, però encara potser més per als d'idiomes estrangers, ja que hi tenim menys competència lingüística, però també molta necessitat.

El focus de l'educació s'ha de centrar en les estratègies, en els procediments per saber i poder accedir a les dades, o en les competències, més que en la memorització?

El coneixement previ

Internet també canvia l'educació pel que succeeix fora de l'escola, abans que arribi el nen o mentre és fora, en el temps lliure. Si els nois dediquen hores cada dia a connectar-se a la xarxa æcom suggereixen moltes enquestes i estudisæ és obvi que la seva experiència lingüística, cultural i d'aprenentatge canvia de manera notable. Vegem alguns punts:

- **La diversificació de l'escriptura**. Abans d'internet, l'escriptura va ser estàndard, correcta, formal i homogènia. La xarxa va crear el xat espontani, els fòrums informals, els tweets o les piulades sintètiques o els SMS estalviadors. En aquests contextos llegim i escrivim ràpid, en àmbits privats i per divertir-nos, per la qual cosa eliminem lletres mudes, dígrafs, accents i vocals; fem servir l'arrova o la k i d'altres recursos gràfics (emoticones, símbols) per "marcar" la nostra identitat; és el que alguns nois denominen "idioma messenger" o "idioma internet" (Cassany i Hernández, en premsa) —i que la recerca entén com codi ideofonemàtic (Torres i Vilatarsana, 2003). No hi ha tanta diferència amb els codis secrets i l'escriptura privada de l'adolescència, excepte en el fet que avui la xarxa guarda i publica aquestes formes de "escriptura col·loquial", de manera que mai abans en la història de la humanitat no vam estar-hi en contacte de manera tan constant com ara.
  Vist d'una altra manera, internet ha equiparat l'escriptura i la parla i avui disposem de tants registres escrits com parlats. Si acceptem que un nen usi el seu dialecte per dirigir-se als familiars i als amics, en situacions col·loquials i privades, de la mateixa manera hem de tolerar els SMS i els xats privats, fora de la llei ortogràfica. Seria absutd que l'escola reprimís aquestes formes personals de comunicació; el que ha de fer és or-denar-les: ha d'ensenyar al noi quan en pot usar unes i quan no —com quan un pot posar-se el xandall o la samarreta per a una situació informal i quan ha de posar-se la jaqueta o la camisa, per a una altra formal.
  D'altra banda, la pràctica continuada fora de l'escola d'alguns gèneres electrònics (xat, fòrums, xarxes socials, còmics) crea perfils lingüístics nous. Avui vivim la paradoxa que encara que els nois hagin estat més exposats que mai a l'escriptura, abans que arribés internet, aquesta exposició no afavoreix necessàriament l'ús de l'estàndard escrit. Els nois estan familiaritzats sobretot amb aquest "idioma messenger" mencionat, amb el diàleg escrit breu i ràpid (xat, SMS), els missatges curts, la redacció espontània, la sintaxi col·loquial i fragmentada (amb oracions inacabades, elíptiques), la puntuació emfàtica, usant les majúscules per cridar, les emoticones per expressar-se o les icones per jugar. Per això, tenen moltes dificultats per processar la prosa monologada, les oracions ben formades i madures, els textos llargs, la puntuació amb valor gramatical o els processos planificats de composició, és a dir, els trets propis del discurs més elaborat i culte.

- **Cultura globalitzada**. Abans d'internet els alumnes interactuaven amb els familiars, els veïns i els companys de classe, de manera que tenien una cultura local i homogènia. (Potser la ràdio i la televisió mostrava realitats llunyanes i mites i icones desitjats, però no deixava de ser un mitjà unidireccional que no permetia interactuar ni personalitzar.) En canvi, la xarxa avui permet contactar amb persones de tot el món, si es comparteix una llengua franca i algun fanatisme, com un grup musical, un còmic manga o un videojoc. Així, els nois juguen amb a la playstation amb colombians, comenten un fanfic de Harry Potter amb mexicans, o "agreguen veïns" argentins a la seva granja de *Farmville*, a Facebook, de la mateixa manera que dialoguen amb un company de classe o queden per jugar a pilota amb els veïns. Potser mai no podran coneixe's cara a cara amb aquests internautes llunyans, però sens dubte aprenen amb ells, sobre el seu món, els seus interessos, les seves variants dialectals i els seus punts de vista, de manera que la "cultura" que desenvolupen avui molts nois difereix bastant de la nostra, la dels seus mestres adults, i encara més de la que vam tenir a la seva edat. És més global en certs aspectes, imprevisible i canviant, però també presenta llacunes flagrants en d'altres. Així un nen pot arribar a conèixer dades inaudites del Japó (pel seu interès en

el còmic manga) o dels Estats Units (per la música pop o l'esport) i ignorar aspectes rellevants de la comunitat on viu.

En aquest context, es presenten preguntes rellevants per a les quals no tinc respostes clares: té sentit ensenyar només la nostra cultura, geografia i història?, com compaginem l'atenció a la vida local amb la possibilitat d'accedir al global a través de la xarxa?, ¿com podem seleccionar els continguts i les pràctiques comunicatives més idònies, entre tots els possibles, ja que és obvi que no hi ha temps per tot? Són preguntes que ens haurem d'anar formulant en els propers anys i per a les quals haurem d'assajar propostes diverses.

- **Entorns Personals d'Aprenentatge**. És clar que internet ha incrementat les possibilitats d'aprendre fora de l'aula, en contextos informals. Els internautes més avançats, que dediquen hores cada dia a internet, s'han fet una xarxa personal de col·legues acadèmics i amics que es comenten les novetats que van sortint en el seu àmbit; tenen seleccionats a la carpeta de "favorits" els blogs dels experts més interessants, formen part de les "comunitats d'aprenentatge" dels seus temes d'interès (acadèmics o personals) i, doncs, participen als fòrums, veuen i comenten els vídeos que es pengen a les webs corresponents, segueixen els articles més recents publicats als butlletins especialitzats; en definitiva, aquestes persones estan aprenent sempre i gairebé sense adonar-se'n, gràcies al conjunt personalitzat de contactes i de recursos que han elaborat de mica en mica a través de la xarxa i que constitueix el seu propi Entorn Personal d'Aprenentatge o EPA (Attwell, 2007; Adell Segura i Castañeda Quintero, 2010).

> *Podem sentir-nos sorpresos i meravellats per aquestes innovacions, i encuriosits a participar-hi més activament i a convertir-nos nosaltres mateixos en subjectes actius que generen blogs, textos, fotos i d'altres objectes d'aprenentatge que afavoreixin els EPA dels nostres alumnes?*

L'EPA és sens dubte un concepte suggerent i poderós, que s'oposa als EVA o plataformes acadèmiques (Moodle i companyia) i que les critica implícitament:

a) l'EPA se centra en cada aprenent i, de fet, sorgeix de manera espontània i natural d'ell mateix, de l'experiència acumulada a la xarxa (contactes, perfils, recursos), mentre que l'EVA acadèmic ve imposat de dalt, és una imposició del docent o de l'autoritat acadèmica corresponent i és igual per a tothom;

b) l'EPA és dinàmic, flexible, obert i interactiu, a diferència de l'EVA, que limita les funcionalitats de la xarxa i que restringueix l'activitat de l'aprenent;

c) l'EPA esborra la frontera entre l'aula i l'oci o entre l'aprenentatge formal i l'informal, mentre que l'EVA marca clarament fins a on arriba l'activitat "formal" i seriosa, i critica o deslegitima la que pugui caure fora;

d) qualsevol persona pot desenvolupar el seu EPA, si té una bona actitud i voluntat d'aprendre a la xarxa, però sembla imprescindible haver-se matriculat en una escola o en un curs per poder tenir EVA.

En definitiva, l'EVA sembla interessant i potent i és sensat que els docents dediquem esforços a ajudar els aprenents a construir-se el seu propi espai, a ensenyar-los a desenvolupar els contactes a la xarxa i a sindicar-se als continguts i als blogs i als experts que els interessin. Però l'EPA també planteja un munt de preguntes rellevants i

difícils: ¿és possible relacionar l'EPA amb l'educació formal?, ¿pot ser interessant intentar coordinar l'EPA i l'EVAl?, ¿com cal tractar estudiants adults o joves, nadius residents, que potser ja tenen els seus EPA iniciats o desenvolupats, i que són ben diferents entre sí?, ¿com podem tractar aquests estudiants que han après pel seu compte amb el seu EPA i, doncs, que han desenvolupat estratègies d'aprenentatge ben diferents de les pràctiques escolars tradicionals?; ¿quines experiències d'aprenentatge podem oferir a aquests aprenents tan autònoms i desenvolupats en d'altres àmbits?

Potser algú veurà aquests darrers canvis trencadors com una ampolla mig buida i, així, experimentarà inquietud, tristor o desànim. Al contrari, podem sentir-nos sorpresos i fins i tot meravellats per aquestes innovacions, i encuriosits a participar-hi més activament i a convertir-nos nosaltres mateixos amb subjectes actius que generen blogs, textos, fotos i d'altres objectes d'aprenentatge que afavoreixin els EPA dels nostres alumnes. Així sigui.

Epíleg

En definitiva, amb d'internet... res no serà com abans. Canvia l'aula, canvien els recursos didàctics, canvien les maneres d'aprendre i ensenyar, canvien els contextos, canvien els alumnes... i també haurem de canviar nosaltres: els professors. Ens agradi o no. Som al principi de l'inici d'aquest gran canvi que sacseja l'educació, com la resta de la vida.

Em sento sincerament afortunat per tenir l'oportunitat de veure amb els meus propis ulls aquest canvi tan espectacular. Intento positivitzar els meus dubtes i les meves inquietuds amb una actitud curiosa i experimentadora. Com a professional, em sento obligat a oferir el millor als meus alumnes. I això inclou aquestes tecnologies noves i aquestes formes d'informar-se, de conèixer i d'aprendre, que van arribar quan jo ja havia deixat la universitat i que he hagut d'aprendre a batzegades, pel meu compte i de manera informal. Per això m'esforço per incorporar aquestes noves formes educatives a la meva aula, de la mateixa manera que espero que un metge m'ofereixi el remei més actual i que un arquitecte dissenyi la casa més segura i còmoda. No podria ser de cap altra manera.

Referències bibliogràfiques

Adell Segura, Jordi i Linda Castañeda Quintero. (2010) "Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje". En Roig Vila, R. i M. Fiorucci eds. *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. Stumenti di recerca per l'innovazione e la qualià in ámbito educativo. La Tecnologie dell'informazione e della Comunizaciones e l'interclturalità nella scuola*. Alcoi: Marfil – Roma, TRE Univesita degli Studi. 19-39. cent.uji.es/pub/files/Adell_Castaneda_2010.pdf <14-5-2011>

Attwell, Graham (2007). “The Personal Learning Environments - the future of eLearning?”, *eLearning Papers*, 2 (1). citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.97.3011&rep=rep1&type=pdf <14-5-2011>

Campuzano, Laura. (2003) “Trabajando con chat en cursos de postgrado en línea”, *Cultura & Educación*, 15 (3): 287-298.

Cassany, Daniel (2009a) “10 claves para aprender a interpretar”, *Portal Leer.es*, Ministerio de Educación. *www.leer.es/files/2009/06/art_alum_ep_eso_leereradigital_10clavesparaaprenderrainterpretar_danielcassany.pdf* <14-5-2011>

Cassany, Daniel. (2009b) “10 claves para enseñar a interpretar”, *Portal Leer.es*. Ministerio de Educación. docentes.leer.es/2009/06/25/10-claves-para-ensenar-a-interpretar-docentes-daniel-cassany/ <14-5-2011>

Cassany, Daniel. (2006) *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries. Versió castellana: *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama. 2006.

Cassany, Daniel; Cortiñas, Sergi; Hernàndez, Carme; Sala, Joan. (2008) “Llegir la ideologia: la realitat i el desig”, *Temps d’Educació*, 34: 11-28. *www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126497/177343* <14-5-2011>

Cassany, Daniel i Denise Hernández (2011) “Internet: 1; Escola: 0?”, *Articles*, 53: 25-34, gener.

Cassany, Daniel i Gilmar Ayala. (2008) “Nativos e inmigrantes digitales en la escuela”, *Participación Educativa*, 9: 57-75. *www.mec.es/cesces/revista/revista9.pdf* <14-5-2011>

Cassany, Daniel. ed. (2003) “Géneros electrónicos y aprendizaje lingüístico”, *Cultura & Educación*, 12 (3): 217-336, octubre.

Directori de Webquest. *webquest.xtec.cat/enlla/* <14-5-2011>

Lankshear, Colin i Michele Knobel. (2008) *New Literacies*. Open University Press. 2a ed. Versió en castellà: *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata. 2008.

Llegir.net. Espai per aprendre a llegir críticament a Internet. Martí, Francina. *www.llegir.net/* <14-5-2011>

Martí, Francina. (2008) “Llegir la credibilitat dels webs: estudi de cas”, *Articles*, 44: 59-74.

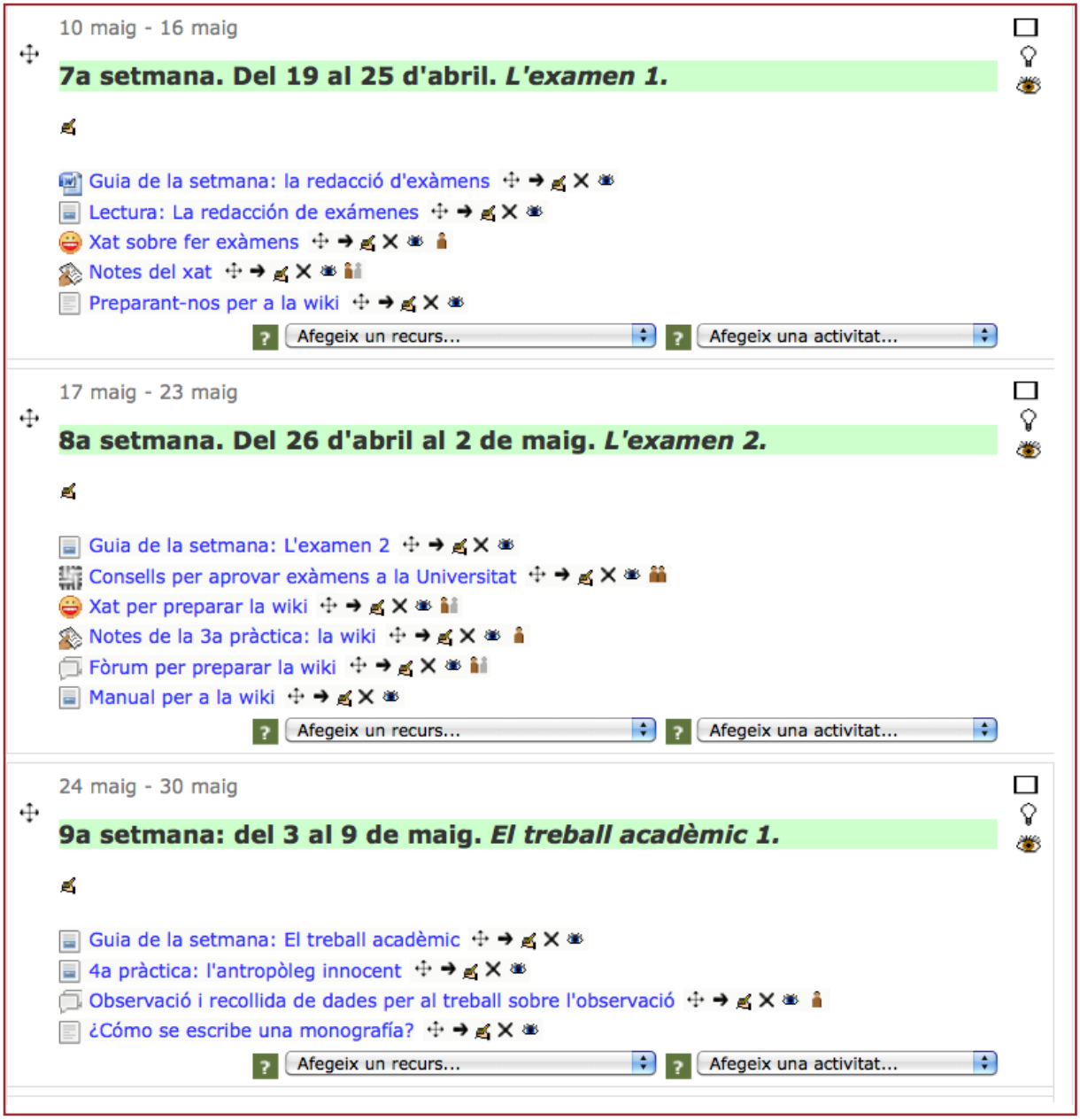
Moodle. *moodle.org/?lang=es_es* <14-5-2011>

Murillo, Núria. (2009) “La lectura crítica en ELE. Análisis de la comprensión crítica de los discursos virtuales”, tesi de Màster en lingüística i aplicacions tecnològiques, Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge, UPF. Barcelona.
www.recercat.net/bitstream/2072/48879/1/Treball+Nuria+Murillo.pdf <14-5-2011>

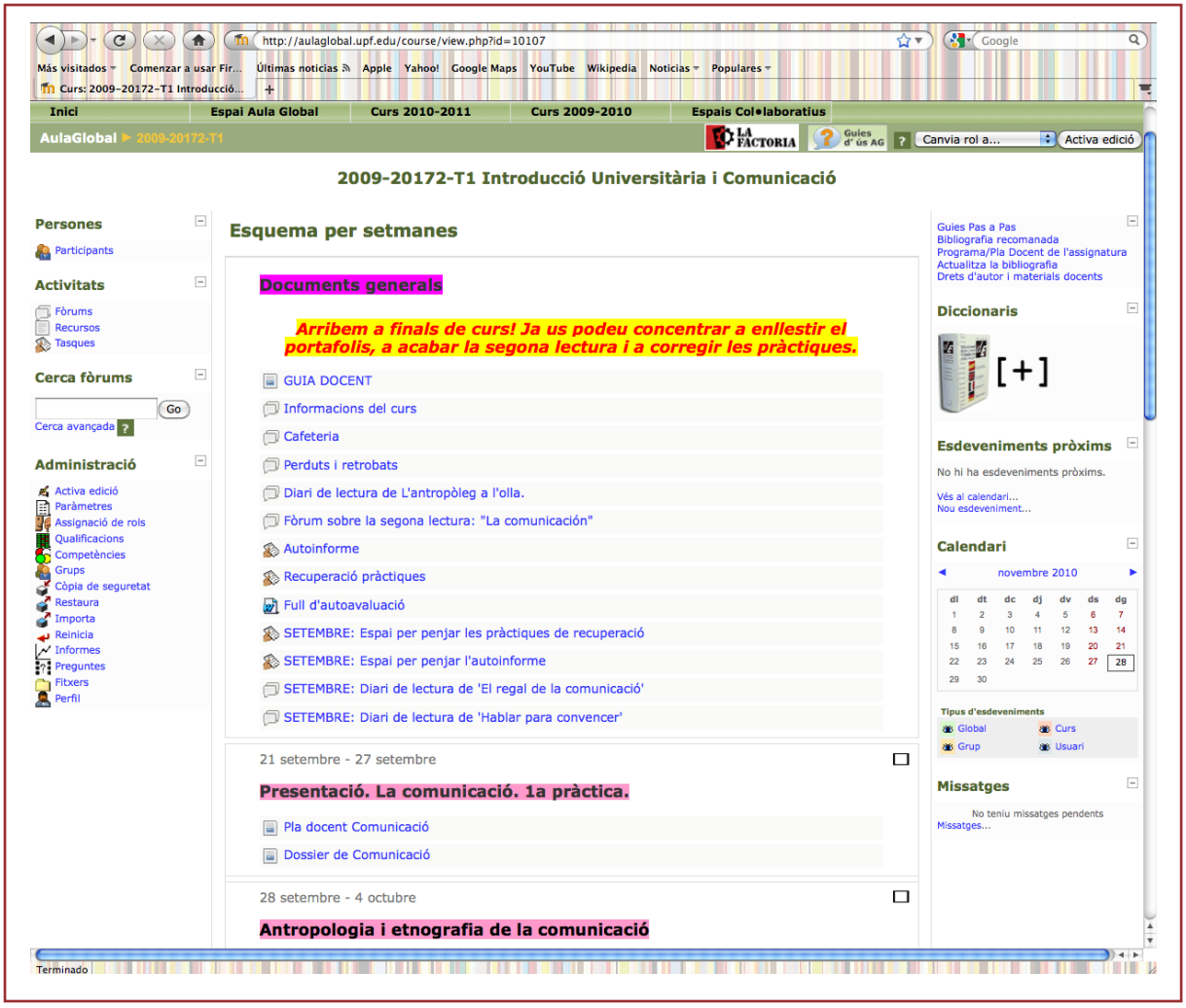
Sanz, Glòria. (2009) *Escriptura jove a la xarxa. Dinamització de l'ensenyament i l'aprenentatge de l'expressió escrita mitjançant l'aprofitament de l'ús que els joves fan d'internet*. Llicència d'estudi, GenCat.
http://phobos.xtec.es/sgfprp/resum.php?codi=1867 <14-5-2011>

Torres i Vilatarsana, Marta. (2003) "Aproximació a l'escriptura ideofonemàtica o netspeak en català", *Actes del 2n Congrés ONLINE "Cap a quina societat del coneixement?"*, Barcelona: Observatori per a la Cibersocietat. *www.cibersociedad.net/congres2004/grups/fitxacom_publica2.php?grup=86&id=671&idioma=ca* <14-5-2011>

"Wiki y educación superior en España, I y II" (2010), *RED [Revista de Educación a Distancia]* y *Red U [Revista de Docencia Universitaria]*.
www.um.es/ead/red/M11/ y www.um.es/ead/red/M12/ <14-5-2011>



Captura de pantalla núm. 1: *Organització semanal de tasques en línia amb la plataforma Moodle, de l'assignatura Tècniques de Redacció Acadèmica, que és una matèria de lliure elecció adreçada a tots els estudiants universitaris catalans, del programa ineruniversitari Intercampus. Hi podeu veure les guies setmanals a l'inici de cada setmana o franja (marcades amb la icona d'un full escrit), els fòrums (indicats amb un globus de còmic), les tasques de treball (indicades amb una mà que lliura un text), els xats (indicats amb l'emoticona de somriure), o les wikis (marcades amb un quadrat gris i blanc).*



Captura de pantalla num. 2: *Plataforma d'aprenentatge Moodle, de la UPF, amb l'inici de l'assignatura Introducció Universitária i Comunicació, del primer curs del grau de Traducció i Interpretació. A la columna de l'esquerra hi ha l'índex amb els recursos generals que ofereix l'EVA: llista d'alumnes, qualificacions, tasques, paràmetres o preferències, etc. A la columna de la dreta hi ha el calendari amb indicacions de les activitats que cal fer, la missatgeria i una llista de recursos diversos (diccionaris, guies, etc.). Al centre, en la columna del mig i més grossa, hi ha els materials de l'assignatura pròpiament. Al primer bloc (Documents generals) hi podeu veure la Guia docent de l'assignatura, un Fòrum d'ajuda entre iguals (Perduts i retrobats) on els alumnes poden preguntar i respondre, una Cafeteria, etc.*

Captura de pantalla núm. 3: *Exemple de traducció del català a l'anglès del primer paràgraf d'aquest article, on podem apreciar algunes particularitats del sistema. Vegem així que el sistema no situa en lloc correcte els guions llargs de l'original, de manera que seria millor eliminar-los per aconseguir una traducció més neta. El traductor ofereix diverses opcions per cada mot, expressió o col·locació de la traducció sortint æcom podem veure en la finestreta amb les quatre opcions de textbooks (que a l'original de l'esquerra marca amb color groc)æ de manera que l'usuari pot millorar el resultat, si sap elegir les millors opcions.*

La formació literària en l'aprenentatge de la llengua

Glòria Bordons
Universitat de Barcelona
Grup de Recerca Poció Poesia i Educació
(grup consolidat 2005 SGR 00641 i 2009 SGR 00286)

L'article relaciona el desenvolupament de la competència literària amb la lingüística i destaca la motivació i les possibilitats "vivencials" de la literatura. L'aplicació a les aules d'un "enfocament comunicatiu" mal entès i d'una determinada tipologia textual ha anat en moltes ocasions en perjudici de la literatura. L'autora aposta per la innovació tot canviant les formes d'organització de l'aula, implicant l'alumnat en els textos, desvetllant-li la reflexió i fent-lo viure la "cultura".

1. Avantatges de l'ús dels textos literaris per a l'aprenentatge de la llengua

Que la lectura és una eina poderosa per al desenvolupament de la comprensió i l'expressió oral i escrita i que potencia la competència lingüística no és cosa nova. D'altra banda, també és sabut que el llenguatge és una eina molt valuosa per al desenvolupament psíquic, cultural i social, perquè la nostra consciència és lingüística, la nostra cultura també i la nostra convivència es regeix per les bases del llenguatge.

El simple fet de llegir, doncs, ja és una manera de millorar la competència lingüística. En un llistat d'avantatges que no fa gaire divulgàvem al voltant del gènere poètic, dèiem que, en general, els textos literaris faciliten l'aprenentatge de la llengua perquè[1]:

• Desvetllen, mitjançant la motivació i el joc, actituds positives respecte a l'estudi de la llengua.
• Proporcionen una percepció més àmplia de la llengua que sobrepassa la seva utilitat comunicativa.
• Permeten la captació intuïtiva dels aspectes més complexos de la sintaxi abans d'introduir la reflexió teòrica i abstracta sobre el tema.

1. La llista és una adaptació reduïda de la que Glòria Bordons i Júlia Ferrer proposen al capítol 2 de G. Bordons (coord.). *Poesia i Educació. D'Internet a l'aula*. Barcelona: Editorial Graó, 2009, p. 27-50.

Els textos literaris faciliten l'aprenentatge de la llengua perquè desvetllen, mitjançant la motivació i el joc, actituds positives respecte a l'estudi de la llengua.

• Ajuden a ampliar el vocabulari jaque hi trobem vocables de tots els registres (des dels més cultes als més vulgars). Així mateix, la utilització de metàfores i altres recursos estilístics obliga a una activitat d'interpretació aprofundida.
• Són una plataforma diversa, real i motivadora per al desenvolupament d'activitats tant de comprensió com d'expressió. Així, per exemple, per anar a un camp que habitualment no relacionaríem amb els textos literaris, el fet de proposar activitats a partir d'enregistraments de recitats de poemes o de cançons, d'explicacions de contes o d'entrevistes amb escriptors, constitueix un exercici amè de comprensió oral, que va més enllà del simple contingut del text.
• Faciliten el treball creatiu, ja sigui perquè els textos literaris són un fantàstic model d'imitació, com perquè suggereixen múltiples camins per a la imaginació.

Ningú no dubta que la competència literària, com han indicar molts teòrics, forma part de la lingüística, però l'element diferencial que alguns consideren com a una "dificultat" (es tracta d'un saber cultural) és justament allò que la fa més motivadora.

2. La motivació i la literatura

Tot i que sovint parlem de "motivació" en els contextos d'aprenentatge, és difícil de precisar què entenem per aquesta paraula. Però el que tots els ensenyants tenen clar és que és un aspecte bàsic de la ment humana i que té un paper molt destacat a l'hora de determinar l'èxit o el fracàs de qualsevol situació d'aprenentatge. Dörnyei[2] ha descrit les diferents teories sobre la motivació i ha proposat un model centrat en diferents factors per fer possible l'aprenentatge a la classe de llengües. Entre els elements a tenir en compte per crear la motivació inicial, n'hi ha un que d'entrada ens lliga als textos literaris: la importància de triar materials que puguin interessar l'alumnat i que puguin potenciar certs valors o actituds.

Els textos literaris, ben diferents segons l'època, l'autor, el gènere, etc., giren tots al voltant de la vida. Però tenen la virtut de ser lliures, de no formar part realment de la nostra vida, de no ser "de debò". Assumim la dita de Georges Steiner que la literatura és "llenguatge alliberat de la seva responsabilitat d'informació".

Com contestà Andrés Amorós a les preguntes formulades en un llibre ja històric[3]: "La literatura és una via d'accés a la realitat, enriqueix la personalitat, multiplica les experiències del lector, l'informa sobre la realitat i li obre camins a la fantasia". De fet, té el gran avantatge de ser un joc, mitjançant el qual s'aprèn a viure, s'adquireix experiència, sense els riscos que comporta l'experiència "real" i s'arriba al millor coneixement d'un mateix.

2. Zoltán Dörnyei. *Estratègies de motivació a l'aula de llengües*. Barcelona: Editorial UOC, 2008. Traducció de Yannick Garcia Porres.

3. *Literatura y educación* (encuesta realizada por Fernando Lázaro Carreter). Madrid: Editorial Castalia, 1974, p. 39.

També Joan Carles Mèlich[4], en la seva conferència "Literatura per a què. El (sense) sentit de la literatura", explica que hi ha tres aspectes ineludibles en qualsevol text literari: "la singularitat, la subjectivitat i la relativitat":

> *La literatura no parla de l'ésser humà en general, en abstracte, com un universal, sinó d'un personatge concret (singular), amb nom i cognoms, en una situació determinada, en un moment històric, en un espai i un temps. […] La subjectivitat és la grandesa de la literatura. Si hi ha un discurs que no té por de l'acusació de subjectivitat aquest és el discurs literari. [...] Relativitat vol dir, simplement, ésser en relació, i el text literari és un text relacional. Especialment perquè té "vida", i té "vida"en la mesura que és llegit i, per tant, entra en relació amb un lector.*

D'altra banda, des del punt de vista educatiu, cal dir que el gran avantatge dels textos literaris és que parlen de tot, per la qual cosa s'hi aprenen moltes coses. D'aquesta manera poden constituir-se en un eix transversal de primera categoria per introduir qualsevol tema: ciència, esport, història, geografia, quotidianitat, etc. o per interrogar-nos sobre els nostres principis i actituds. Si, a més, no ens tanquem en la literatura pròpia sinó que acudim a traduccions d'obres actuals d'altres cultures i llengües, la literatura es pot convertir en la plataforma ideal per trencar els esquemes de jerarquització actuals i pot ajudar en la direcció d'un canvi de mentalitat imprescindible per al manteniment de la diversitat cultural del planeta i per ampliar els horitzons de coneixement de les llengües del món a fi de saber ubicar-hi la llengua pròpia i valorar-la.

I, evidentment, els textos literaris ens ajuden a "viure", perquè hi gaudim i ens ho passem bé llegint. Cal recuperar aquest enfocament "vivencial" de la literatura. En certa manera, com Francesc Codina digué en un altre fòrum[5], cal preguntar-se de quina manera podem fer arribar l'emoció de l'experiència que els textos literaris ens proporcionen, més enllà de la simple "comunicació de dades". Ens situem, doncs, en la mateixa línia que darrerament tant teòrics com escriptors han reivindicat[6]: la del plaer de la lectura. Però portant-la a l'aula de manera organitzada i rigorosa. Propostes com les de Daniel Pennac[7] són interessants i contagioses, però ni és fàcil ni el context ho permet, de desenvolupar tot un curs de llengua i literatura basant-se simplement en la lectura en veu alta a classe d'obres engrescadores.

> *La literatura té el gran avantatge de ser un joc, mitjançant el qual s'aprèn a viure, s'adquireix experiència, sense els riscos que comporta l'experiència «real» i s'arriba al millor coneixement d'un mateix.*

4. Joan Carles Mèlich. "Literatura per a què. El (sense) sentit de la literatura". Dins *El gust per la lectura. Curs 2007-08*. Subdirecció General de Llengües i entorn. Departament d'Educació. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2008, p. 2-3.

5. Veg. la ponència "La poesia, una eina necessària per a educar i ensenyar", dins les actes del *Seminari Poesia contemporània, tecnologies i educació*, celebrat a la Universitat de Barcelona el 12 i 13 de febrer de 2008. Publicada a Barcelona: Edicions UB, 2010, p. 25-33.

6. Podem situar aquí obres com la de T. Todorov. *La littérature en péril*. París: Flammarion, 2007. O la d'E. Teixidor. *La lectura i la vida*. Barcelona: Columna, 2007.

7. *Com una novel·la*. Barcelona: Empúries, 1993. Traducció de Sergi Pàmies.

3. La programació de l'aprenentatge de la llengua en paral·lel a la formació literària

Des dels inicis de l'ensenyament reglat de la llengua i la literatura, hi ha hagut relacions més o menys intenses entre les dues disciplines, segons els programes establerts o les metodologies imperants. No ens dedicarem aquí a resseguir amb detall els canvis de relació que han comportat les diferents lleis d'educació al llarg del segle XX i principis del XXI. Com ha sintetitzat amb encert Francesc Codina[8]: "Des de finals dels anys setanta fins ara, com a conseqüència de l'expansió comunicativa, de l'hegemonia dels mitjans i la cultura audiovisual i dels avenços en la lingüística del text i en la didàctica de la llengua, sobretot en la didàctica de les llengües estrangeres, entrem en un període d'hegemonia progressiva de l'enfocament anomenat *comunicatiu* en l'ensenyament de la llengua, que a l'Estat espanyol i a Catalunya es va oficialitzar amb els nous currículums de la reforma educativa de 1992. Amb l'adopció d'aquest enfocament, l'ensenyament de la llengua s'ha orientat cap a l'ús i ha convertit la pràctica de les habilitats lingüístiques (escoltar, parlar, llegir i escriure) en l'eix a l'entorn del qual gira tot el treball a l'aula."

> *L'aplicació a les aules d'un "enfocament comunicatiu" mal entès i d'una determinada tipologia textual ha anat en moltes ocasions en perjudici de la literatura.*

Estem d'acord amb Codina amb el fet que aquesta hegemonia del mètode *comunicatiu* no representava ni de bon tros el bandejament del text literari i que fins i tot el podia beneficiar. Però l'aplicació que se n'ha fet a les aules ha estat ben diferent i de vegades l'augment de la diversitat textual ha anat en perjudici de la literatura. És cert que aquest desencaix es podria evitar amb un major nombre d'hores per a la literatura en els nivells superiors de l'ESO i el Batxillerat. Però tots hi sortiríem guanyant si professorat i llibres de text usessin més textos literaris a les aules, ja que un enfocament basat en les habilitats lingüístiques permet un contacte assidu amb la literatura, la qual cosa ofereix més oportunitats per a l'aprenentatge col·laboratiu i reflexiu, termes avui dia tant en boca de didactes i pedagogs del nostre país.

Fa molts anys que Teresa Colomer[10] i altres investigadors van introduir el terme "formació literària" per referir-se a l'adquisició de la competència literària. De manera coherent, els estudis s'han centrat en el lector competent, en l'oferta de lectures adients, en les activitats més adequades per anar aconseguint el desenvolupament de les habilitats implicades en el procés lector, etc. Tot i que en molts articles, Colomer o d'altres[11] han donat

8. Francesc Codina. "Llengua, literatura i educació". *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 45, abril-maig-juny 2008, p. 111-121.

9. Com comentaven Jaume Aulet i Pere Martí Bertran al seu *Dictamen sobre la situació de la literatura catalana a l'ensenyament secundari*, Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres de Catalunya, 2007; opinió que també recull i comenta Francesc Codina.

10. El llibre de Teresa Colomer, *La formació del lector literari*. Barcelona: Editorial Barcanova, 1998 és l'inici d'una sèrie d'estudis, articles, congressos, etc. sobre el tema.

11. A *Ensenyar llengua* de Daniel Cassany, Marta Luna i Glòria Sanz. Barcelona, Editorial Graó, 1993 es donen moltes pautes en aquest sentit. També és interessant i pioner el capítol de Teresa Colomer "L'ensenyament de la literatura" al llibre d'Anna Camps i Teresa Colomer (coord), *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona / Editorial Horsori, 1997, p. 85-103.

pautes ben clares sobre l'adquisició d'aquesta competència a l'ensenyament secundari o a Batxillerat, les recerques han anat més pel camí de les lectures per a adolescents (l'anomenada literatura juvenil) o de les característiques dels processos lectors que no pas en les estratègies a desenvolupar des de l'àrea de llengua.

4. Les tipologies de textos de ficció i no ficció i el professorat

Tornant a la classe de llengua, podríem dir que un dels inconvenients per a un major ús dels textos literaris ha estat la introducció de les tipologies textuals a l'ensenyament obligatori. El fet que la tipologia de J. M. Adam de 1985 fos incorporada gairebé immediatament a programes i llibres de text no va deixar temps suficient per a la reflexió i per a la discussió. Per bé que després s'hagin desenvolupat altres tipologies[12] o el mateix Adam hagi fet altres propostes[13], encara avui dia es continua parlant de "text retòric" com si la literatura hagués de quedar circumscrita a aquest terme. En altres fòrums ja hem insistit[14] en el fet que tots els patrons discursius o tipus textuals poden contenir exemples literaris i que els gèneres literaris són inclosos en els gèneres discursius. Així doncs, una programació basada en tipus textuals no pot excloure la literatura.

Creiem que el més efectiu és alternar textos literaris i no literaris o, dit d'una altra manera, de ficció i no ficció. El fet que la literatura tot sovint imiti els gèneres no literaris pot ajudar, alhora a l'aprenentatge d'aquests gèneres i a la comprensió del fet literari. La clau està, doncs, en la selecció dels textos, literaris o no, i en el què s'hi fa i com.

En primer lloc, els textos han de tenir relació amb l'aprenent perquè es pugui produir la motivació desitjada. D'alguna manera han d'estar vinculats a les seves experiències personals i/o emocionals. El tema, per tant, ha de tenir interès. Segurament que els temes actuals i propers (l'adolescència, l'anorèxia, les drogues, la música, etc.) poden estar molt a prop de l'alumnat, però també poden cansar (perquè és una realitat de la qual de vegades se'n vol apartar). D'altres tòpics universals com l'amor, la mort, l'amistat, etc. o els móns de fantasia també poden desvetllar un gran interès i, fins i tot, passions.

En segon lloc, com a professionals de l'educació, hem de procurar que els textos seleccionats puguin portar el nostre alumnat una mica més enllà i el puguin ajudar en el desen-

12. Com la de R. Artigas, J. Bellés i M. Grau, *Tipotext. Una tipologia de textos de no ficció*. Vic: Eumo, 2003, basada en un extens estudi de recerca que durà anys.

13. J. M. Adam. *Les textes: Types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París : Éditions Nathan, 1992.

14. G. Bordons. «Relacions entre llengua i literatura». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* núm. 31 (juliol 2003), p. 7-15.

volupament de la seva competència cultural i de la seva sensibilitat estètica. Per tant, textos que es relacionin amb altres arts, amb la ciència, amb altres cultures, etc. poden interessar-los alhora que els poden portar cap a altres terrenys que de ben segur els ajudaran molt en la seva futura vida com a ciutadans.

En tercer lloc, hi hauria d'intervenir el component didàctic, és a dir, les possibilitats que puguin tenir els textos per a treballs col·lectius de discussió o de construcció del coneixement, per suscitar la creativitat o, simplement, per fer pensar.

També el nivell lingüístic serà un altre element a tenir en compte, és clar, però no ha de ser un impediment per deixar de banda textos que comportin molts elements interessants i motivadors.

Això ens porta a un gran eclecticisme a l'hora de triar els textos literaris. Hi podem incloure la literatura canònica i la no canònica; una gran varietat d'èpoques, escoles i generacions; diversitat de gèneres; tant alta cultura com cultures perifèriques o marginals (com les cançons); literatura pròpia i literatura d'altres cultures, etc.

Davant d'això, és clar que el professorat ha de tenir una formació literària i cultural molt àmplia que va més enllà d'aquella que almenys fins ara ha tingut tant el mestre de Primària com el professorat de Secundària. Un té moltes estratègies d'aula però li manca un coneixement ampli de textos literaris que li permeti la tria. L'altre sí que té aquest coneixement (diguem-ho tot, més d'autors canònics i d'altres èpoques que no pas de l'estricta contemporaneïtat) però li falta la gestió i organització d'aula i criteris psicopedagògics per treballar amb adolescents. Cal dir que la formació permanent ha maldat per oferir cursos i seminaris per suplir aquestes mancances. D'altra banda, l'autodidactisme tan arrelat en el nostre país ha permès que molts professionals de l'ensenyament desenvolupessin recursos, de vegades ben complexos, que han fet possible el progrés en aquest camp. Però encara falta molt per aconseguir el perfil de professor que dibuixava M. M. Cabral[15] en el seu llibre referit al gènere poètic: 1) capacitat per parlar amb passió de la poesia (i aquí podríem dir també literatura en general) que llegeix i de suggerir lectures ajustades i adequades als alumnes; 2) estar al dia del moviment i de les novetats editorials; 3) triar poemes (o textos literaris) per treballar a classe, ampliar el coneixement que pugui tenir sobre els autors o sobre altres aspectes poètics; 4) seleccionar materials motivadors de qualitat que estiguin al servei del text poètic mateix.

La clau està en la selecció dels textos, literaris o no, i en el què s'hi fa i com.

Perquè aquest canvi es produeixi ens atreviríem a dir que calen encara dues coses més: 1) oblidar-se del llibre de text perquè, per bo que sigui, ens obliga a seguir una determinada estructura i uns textos que no sempre són els més adequats per als nois i noies que tenim al davant; i 2) treballar en equip (presencialment o a través de plataformes virtuals) perquè les tries de textos de cadascun, les troballes de recursos (antologies, pàgines web, etc.) i l'elaboració de material pugui ser compartit i alleugeri la càrrega que una feina d'aquest tipus pot suposar per al professorat.

15. M. M. Cabral. *Como abordar…o texto poético*. Porto: Areal Editores, 2002.

5. Formació literària, formació cultural i llengua

Si considerem que la tria que el professorat ha de fer dels textos literaris ha d'anar en la línia de l'eixamplament de l'horitzó cultural de l'alumnat i en l'educació de la seva sensibilitat i creativitat, convindrem a dir que un objectiu que se'ns planteja com a educadors és el de la integració d'aquesta persona en la societat cultural que l'envolta. Per aquest motiu, voldríem fer un petit apunt sobre les "sortides" lingüístico-culturals.

Les "sortides" culturals semblen patrimoni de l'àrea de ciències naturals o socials, però no acostumem a pensar que en qualsevol cas sempre es tracta d'activitats que poden ajudar a augmentar la competència lingüística de l'alumnat. En els darrers temps han començat a proliferar els anomenats "itineraris literaris"[16], organitzats per cases-museu, fundacions d'escriptors o altres institucions. Amb honroses excepcions, es pensa més en el públic adult que no pas en l'escolar. I en gairebé tots els casos, tot passa pel "guiatge": el guia explica i els assistents escolten. Si la visita o ruta té caràcter educatiu, generalment queda a càrrec del professor preparar a l'aula les activitats d'abans i després. Sortosament, des d'Espais Escrits (www.espaisescrits.cat), la xarxa que es preocupa per la difusió del patrimoni literari català i des d'altres instàncies[17] s'han desenvolupat pràctiques ben fonamentades que han contribuït no només a un millor coneixement de textos i autors literaris, sinó també a una millora de la competència lingüística, especialment pel que fa a les capacitats orals (ja que la lectura en veu alta i la capacitat d'escoltar són les habilitats que més es desenvolupen).

Les «sortides» culturals semblen patrimoni de l'àrea de ciències naturals o socials, però no acostumem a pensar que sempre es tracta d'activitats que poden ajudar a augmentar la competència lingüística de l'alumnat.

Queda encara molt per fer en aquest camp, especialment pel que fa a l'ensenyament obligatori (gran part de les experiències s'adrecen a Batxillerat) i més concretament a les edats més baixes. Cal innovar en estratègies didàctiques i, sobretot, fomentar la participació de l'aprenent. El que és ben cert és que en sortides d'aquest tipus, es produeix cohesió en el grup; es practica la llengua de manera natural; es viu la cultura "en directe", es coneixen els costums culturals de la ciutat, etc.; es relaciona la llengua amb la història i amb les diferents branques de la cultura; es produeixen més "fàcilment" textos orals o escrits (creix la creativitat); augmenta, doncs, la competència lingüística i, especialment, el lèxic i la comprensió[18].

16. I secundàriament les visites a exposicions literàries.

17. Cal esmentar aquí la tasca que des de fa anys ha desenvolupat el professor Llorenç Soldevila, amb rutes desenvolupades amb els seus alumnes, llibres, etc. Ho avala la *Geografia literària dels Països Catalans*, tant en forma de llibre —dos volums apareguts a Barcelona: Editorial Pòrtic, 2009 i 2010— com de web: *www.endrets.cat*.

18. Per a unes bones pràctiques, podeu consultar el *Manual de gestió del patrimoni literari de l'Alt Pirineu i Aran*. Farrera i Tremp: Centre d'Art i Natura i Garsineu Edicions, 2010, particularment el capítol 1 sobre les rutes literàries, a càrrec de Llorenç Soldevila; el 7, al voltant d'una experiència d'ensenyament de la literatura a partir del territori elaborat per Josep-Sebastià Cid; i el 8, sobre criteris per al desenvolupament de la didàctica dels `productes literarioculturals, escrit per Glòria Bordons.

6. Exemples que avalen l'aprenentatge de la llengua en paral·lel a la formació literària

Per acabar aquestes petites consideracions entorn a la formació literària i l'aprenentatge de la llengua, voldria comentar que el que fins aquí hem dit s'ha provat moltes vegades amb èxit garantit. Per posar només un exemple, entre 2006 i 2009, dins del marc del nostre grup de recerca[19], professores de Primària i Secundària han usat textos poètics a l'aula d'acollida amb l'objectiu fonamental de posar en contacte l'alumnat nouvingut amb la cultura catalana, desenvolupar la competència lingüística i literària en una nova llengua i experimentar les possibilitats creatives del llenguatge poètic[20].

Un cop desenvolupada l'experiència, recollides les dades, i tenint en compte tant els productes elaborats pels alumnes com el grau de satisfacció manifestat, les professores afirmaren que la poesia:

- Havia ajudat a desenvolupar les possibilitats comunicatives de l'alumnat nouvingut.
- Havia enriquit la seva llengua.
- S'havia convertit en un factor de cohesió social en un marc plurilingüe.
- Havia esdevingut un recurs molt motivador i engrescador.

Segons la professora coordinadora de les aules d'acollida de Secundària en què es realitzà l'experiència:

> *Tot això ens demostra que la poesia no és un gènere de nivells "superiors", sinó que pot servir precisament per motivar i accelerar el procés d'adquisició d'una nova llengua, tot desvetllant actituds positives envers el català. El que es precisa, és clar, són poemes senzills i curts, que en el cas de la poesia infantil són fàcils de trobar i que, en el cas de la poesia adulta, cal buscar amb més deteniment. Però, amb el guiatge adequat del professorat, no es presenten problemes lingüístics importants que impedeixin a l'alumnat nouvingut arribar a entendre els poemes, recitar-los de memòria, llegir-los en veu alta i fer-ne activitats, tot gaudint de la poesia! I així, jugant i creant, arribarà a comunicar-se com un individu implicat culturalment en la societat en què viu[21].*

A partir d'aquestes experiències didàctiques i de tantes altres desenvolupades arreu del país, hem "descobert" i "comprovat" que els textos literaris, entre els seus múltiples sentits, poden tenir també "sentit" per aprendre una llengua que no és la pròpia i fomentar, alhora, la interculturalitat. La seva lectura, interpretació i explicació (llengua individualitzada i contextualitzada) constitueixen un recurs que activa la reflexió personal i interpersonal tot desvetllant el coneixement propi i el de l'altre. La literatura és cultura i, com assenyala Alfred N. Whitehead[22], "la cultura ens fa més receptius als sentiments humans".

19. A l'empara dels projectes 2006ARIE-10053 i 2007ARIE-00033.

20. Tot usant poemes del web *www.viulapoesia.com*.

21. G. Brugliere, E. Esteve i A. F. Buñuel. "L'aprenentatge de la llengua i la integració cultural dels nouvinguts mitjançant la poesia". Dins de G. Bordons (coord.) *Poesia i Educació. D'Internet a l'aula*. Barcelona: Editorial Graó, capítol 6, p. 111-132. La cita és d'Èlia Esteve.

22. A. N. Whitehead: *Los fines de la educación*. Buenos Aires: Paidós, 19653.

La poesia no és un gènere de nivells "superiors", sinó que pot servir per motivar i accelerar el procés d'adquisició d'una nova llengua.

Segurament falta més recerca acció per anar més enllà de les opinions o de les propostes. Especialment en la Secundària Obligatòria i en el Batxillerat, cal atrevir-se a innovar i buscar noves maneres d'introduir l'alumnat en el món de la literatura "adulta" o literatura sense adjectius. Per fer-ho possible diríem que l'ensenyant ha de cedir el protagonisme a l'aprenent —sense perdre les regnes del procés docent, però—, l'ha d'implicar en els textos, li ha de suscitar l'opinió i la reflexió, li ha de fer viure la "cultura" que el rodeja, li ha de fer buscar la informació necessària, etc. En definitiva, li ha de suscitar el gaudi "intel·lectual i emocional" per així convertir-lo en un ciutadà crític i sensible davant la societat que li ha tocat viure.

AICLE: preguntes obertes[1]

Teresa Navés i Nogués
Universitat de Barcelona

Els programes efectius d'integració de continguts i llengua comparteixen una colla de característiques que van des de la seva longetivitat i l'estabilitat de les plantilles; el triple perfil del seu professorat, altament competent tant en la llengua meta, en la matèria com en les metodologies d'integració d'ambdues; passant per l'existència de materials escaients, entre moltes d'altres. Els primers resultats de la recerca empírica en contextos d'AICLE a curt termini són encara preliminars perquè sovint no han permés controlar prou acuradament totes les variables que intervenen. Fins i tot acceptatant les diferencies estadísticament significatives a favor dels contextos d'AICLE, això no ha implicat un canvi substancial dels nivells de competència final en llengua estrangera per part de l'alumnat. Si el que cerquem és millorar radicalment els nivells de llengua dels alumnes, caldrà probablement plantejar programes de llarga durada ben articulats d'integració de continguts i llengües que s'acostin més als perfils de programes que han tingut èxit.

Quines són les reaccions més habituals davant la proposta d'integrar assignatures de continguts curriculars amb els idiomes?

La primera reacció a l'hora d'impartir una assignatura en una llengua estrangera pot ser de perplexitat i fins i tot de recel. Pot semblar fins i tot contraproduent. Pot portar a pensar si no és embolicar encara més la troca. Sovint ens demanen per què aprendre ciències en

1. HUM2007-64302.

anglès o matemàtiques en francès. *No és ja prou complicat l'aprenentatge d'aquestes assignatures, com per plantejar-se impartir-les en un idioma estranger? Si el que volem és que aprenguin idiomes, com és que proposem la plàstica en anglès? Si els alumnes amb prou feines es defensen en català i castellà, com és que es proposa d'aprendre una matèria en una llengua estrangera?* Aquestes són algunes de les preguntes que desperta la proposta d'integració d'un idioma i una matèria, la impartició d'una assignatura en una llengua estrangera.

La idea d'aconseguir dues fites al preu d'una no resulta tan evident. La idea del valor afegit d'impartir matèries en d'altres llengües, que no siguin les pròpies, no és planera. Fins i tot va en contra de la intuïció i de les creences de molts pensar a fer una matèria en una llengua estrangera. Segurament té a veure amb la manera com cadascú va aprendre idiomes, i les altres assignatures. Les nostres experiències escolars i els nostres records de com apreníem, conformen la manera com concebem l'aprenentatge en general i de les llengües en particular.

Què és AICLE-CLIL?

L'ensenyament-aprenentatge integrat de continguts i llengües estrangeres (AICLE) fa referència a les situacions on part de les matèries d'un programa d'estudis s'imparteixen en una llengua estrangera. L'objectiu és doble: d'una banda adquirir els continguts de la disciplina i simultàniament, aprendre l'idioma.

Content and Language Integrated Learning (CLIL) ha estat un acrònim de gran acceptació en la comunitat educativa europea. L'aprenentatge Integrat de Continguts i Llengua Estrangera (AICLE), la seva versió en català i castellà més estesa, va néixer a mitjans dels anys 90 dins d'un programa TIE-CLIL amb la participació de Carme Muñoz de la Universitat de Barcelona, coordinat per Gisela Langé i David Marsh, cercant un acrònim que funcionés tant en català com en castellà. Diferents variants de l'acrònim AICLE han proliferat des d'aleshores.

Ha estat pràctica comuna en els congressos de semi-immersió organitzats per la UAB al llarg d'aquests anys utilitzar AICLE, tant per referir-se a l'ensenyament de matèries en llengua estrangera, com en segones llengües, com el català. En alguns articles divulgatius, s'estimem més anomenar-lo EICLE, per emfasitzar més la vessant d'ensenyament que no pas la d'aprenentatge.

El pes de les experiències prèvies en les opinions sobre com s'aprèn millor

Tothom té una opinió a l'hora de pronunciar-se sobre per què els parlants d'aquest o d'aquell país dominen millor l'anglès que no pas nosaltres. Les causes per les quals atribuïm un aprenentatge millor d'idiomes són molt variades. Responen en gran part a les nostres percepcions en viatjar a d'altres països, en conèixer parlants d'altres indrets i en recordar com va ser la nostra experiència en aprendre llengües. Per a moltes de les nostres interpretacions de les raons que fan que aprenguem millor, no sempre tenim respostes avalades per la recerca empírica. Però el que sí que sabem sobre les opinions i les creences

dels professors i dels alumnes respecte a l'ensenyament i l'aprenentatge de coneixements i de llengües, és que sovint no són pas coincidents.

Abans d'examinar els resultats en l'aprenentatge de la introducció de la instrucció AICLE, val la pena repassar les actituds que ha despertat la seva implantació en comunitats amb dues llengües oficials. Quines són les actituds envers el 'trilingüisme' de comunitats bilingües com la catalana o la basca? Lasagabaster (2009) explorà el recel que en el País Basc despertava en alguns sectors educatius, la presència cada cop major de l'anglès com a llengua estrangera en el currículum escolar. Lasagabaster (2009) Lasagabaster i Sierra (2009) utilitzaren un qüestionari per examinar les creences i les actituds respecte les tres llengües en el context basc, i, contràriament a les alarmes que s'havien detectat en alguns sectors, trobaren que en els contextos d'instrucció AICLE, les actituds envers el trilingüisme eren força positives respecte cadascuna de les tres llengües i respecte l'anglès en particular. Seria interessant comptar en el nostre context, amb dades d'estudis similars sobre les percepcions i actituds envers les llengües a mesura que avança la implementació d'instrucció AICLE. Passem ara a veure quins són els resultats que els encara escassos estudis en contextos CLIL ens dibuixen.

L'*Estudi sobre l'ús dels recursos didàctics per l'ensenyament de l'anglès a Primària. Propostes de millora*, que va elaborar el *Grup d'Anglès de Formació de Formadors de l'ICE de la UAB*, durant el curs 2006-2007, mostra com l'AICLE és un tema que desperta molt d'interès entre el professorat especialista d'anglès a l'educació primària. És evident que l'experiència AICLE és considerada com a molt positiva per gairebé la totalitat dels mestres (el 95 % de mestres la consideren com a molt o bastant positiva), tot i que troben inconvenients o problemes d'aplicació.

Per què es plantejà a Europa la necessitat d'introduir l'AICLE?

Per fomentar la mobilitat entre els seus ciutadans, el Consell d'Europa (Council of Europe, 1995) es plantejà promoure l'aprenentatge de dues llengües comunitàries. Es cercava augmentar d'una manera efectiva el nivell d'assoliment final dels alumnes en una de les dues llengües estrangeres. Per millorar l'aprenentatge d'idiomes, s'acordaren dues mesures que havien d'anar de la mà: d'una banda, avançar l'edat d'inici de l'ensenyament-aprenentatge de la llengua estrangera, i de l'altra, introduir programes en què aquesta llengua fos utilitzada per impartir d'altres matèries, d'altres assignatures.

Quins són els antecedents d'AICLE-CLIL i quines lliçons en podem aprendre?

Els programes d'integració de continguts i llengües tenen una llarga tradició. A Amèrica del Nord, propostes conegudes com l'ensenyament a través de continguts *(Content-Based Instruction)*, els programes anomenats bilingües, els programes d'immersió i, als anys 80 a Catalunya, els programes d'immersió en català a l'escola.

Convé examinar quins són els antecedents d'AICLE, abans d'analitzar les similituds i diferències entre les diferents tradicions, per acabar analitzant fins a quin punt la introducció de polítiques educatives i lingüístiques d'AICLE ha suposat renegar i ignorar els orígens

dels quals és hereva. A continuació revisarem els principals programes de llarga tradició a Amèrica del Nord d'integració de llengua i continguts.

La història d'AICLE és molt llarga. Hi ha molta variació tant en la motivació i els objectius dels programes com en el seu grau d'èxit. Al Canadà, a la meitat dels anys 60, al Quebec per exemple, a iniciativa dels pares, s'iniciaren els programes d'immersió a les escoles. Als EUA, amb una població multilingüe, la principal preocupació va ser garantir que tots els alumnes, des de primària, poguessin seguir l'escolarització en anglès sense problemes. Als EUA també, a causa del gran increment d'estudiants internacionals, les universitats es van replantejar com impartir unes classes perquè aquells aprenents, la llengua materna dels quals no era l'anglès, poguessin seguir amb èxit el seus estudis universitaris.

Veiem, doncs, com la resolució d'un problema, el gran fracàs escolar en el cas dels alumnes a l'escola americana de tercera i quarta generació o el temor a deixar enrere en les universitats els estudiants internacionals en els seus estudis acadèmics, va portar a plantejar-se què es podia fer.

Els primers interessats a fer una avaluació i un seguiment dels primers programes d'immersió que s'implantaren al Canadà a mitjans dels anys 60, foren els equips directius, els pares i les autoritats educatives. Els pares i la comunitat educativa estava preocupada pels efectes d'impartir els continguts de les matèries en una segona llengua i no pas en la materna. Spada i Lightbown (2002) ens recorden que després de quatre generacions de fer un seguiment dels programes d'immersió hi ha les condicions necessàries per treure'n algunes conclusions. A curt termini, és a dir, després de dos o tres anys en cursos d'immersió, són els alumnes que no han estat escolaritzats en els programes d'immersió, els que obtenen millors resultats en alguns aspectes de l'anglès. Tanmateix, a llarg termini, són els alumnes d'immersió els que obtenen iguals o millors resultats que els seus companys, en totes les destreses de llengua anglesa. Dit altrament, integrar continguts i llengua no resulta efectiu miraculosament des de l'inici, a curt termini, però a més llarg termini els resultats tant dels programes d'educació bilingüe, com els programes d'immersió, han demostrat ser molt beneficiosos.

Quines han estat les polítiques educatives d'AICLE a Espanya?

A Espanya, la implementació d'AICLE ha variat de comunitat a comunitat, i ha respost tant a iniciatives privades com col·lectives de les pròpies administracions educatives: els projectes PELE a Catalunya, els PILC a la Rioja, les *Secciones Bilingües* a Andalusia o el *Proyecto Bilingüe* a Madrid.

Els centres privats, d'aquí i d'arreu del món, fa molt de temps que han optat per impartir una part o la totalitat del seu currículum en una llengua estrangera per ser més competitius, en un món cada cop més globalitzat.

A les universitats, impartir assignatures en llengües estrangeres com l'anglès, representa un aspecte prioritari de l'espai europeu d'educació superior. La necessitat d'internacionalitzar les universitat, d'obrir-les cap a l'intercanvi d'estudiants i de professorat, i les exigències acadèmiques i laborals actuals, fa que sigui cada cop més habitual que a les

universitats d'arreu es vehiculi part del currículum, si més no dels estudis de tercer cicle, en llengües estrangeres. El nombre d'assignatures de màster i doctorat que s'imparteixen en llengües no vernacles creix dia a dia.

Quin són els principis metodològics que casen bé amb l'AICLE?

Sovint, en referir-se a l'AICLE es parla de metodologia o d'enfocament, més que no pas d'instrucció o de programes. En canvi, per parlar de l'educació bilingüe o dels programes d'immersió i de semi-immersió a ningú se li acut referir-s'hi amb aquestes etiquetes. Crec que és equivoc referir-se a l'AICLE com a aproximació, mètode, metodologia o enfocament com si es tractés del següent mètode post comunicatiu. Dissortadament però, en la majoria d'indrets, la instrucció AICLE no ha quallat en forma de programa com perquè ens puguem referir a l'AICLE com a Educació AICLE o Programes AICLE. És per això, que en aquest article ens hi referirem com a instrucció, en el sentit d'ensenyament-aprenentatge.

Això no vol dir que l'ensenyament-aprenentatge integrat de continguts i llengua a què ens referirem com a AICLE o CLIL, així com l'ensenyament-aprenentatge per tasques no siguin hereus, dels enfocaments comunicatius que apareixeren en els anys 70, pel que fa a molts aspectes metodològics (Littlewood, 2004, 2007; Richards, 2001, 2005 p 29).

Els aprenentatges centrats en continguts són una manera eficaç d'engrescar, implicar, motivar i construir estratègies per interactuar amb llenguatge real i autèntic.

L'AICLE, segons Muñoz (2007) possibilita que pugui haver-hi una exposició més massiva (més hores d'instrucció) a un input comprensible (entenedor) que ajuda al processament tant del significat (continguts) com de la forma (gramàtica i lèxic). A més a més, l'AICLE fa que els aprenents tinguin un propòsit, una finalitat, una necessitat per utilitzar la llengua meta. En darrer lloc, l'AICLE compleix amb moltes de les característiques de l'enfocament comunicatiu, com per exemple, la utilització de la llengua en contextos apropiats, l'intercanvi d'informació rellevant o la implicació dels aprenents en els processos cognitius.

Per motivar i mantenir l'interès, no només dels alumnes sinó també dels professors, els aprenentatges centrats en continguts són una manera molt més eficaç d'engrescar, implicar, motivar i alhora construir estratègies per interactuar amb llenguatge real i autèntic (Lightbown i Spada, 2009).

Quines lliçons del que sabem en Adquisició de Segones Llengües (ASL) es poden extreure per als contextos d'AICLE?

Hi va haver un temps en què crèiem que podíem ensenyar a usar la llengua, que podíem ensenyar un idioma als alumnes, les seves formes i estructures per, posteriorment, quan haguessin assolit prou nivell, començar a introduir continguts interessants. Ara en canvi, en

comptes que els alumnes aprenguin una llengua per poder parlar de temes interessants, abordem temes interessants per aprendre la llengua. Per Lightbown totes les classes de llengües estrangeres han de constar tant de continguts temàtics com de continguts lingüístics.

Els contextos d'aprenentatge d'AICLE casen molt bé amb el que sabem dels resultats de la recerca del camp d'ASL. Investigadors com Krashen, (1982), Lightbown i Spada (2006), Long (1990), Nation (2007), Swain (2000), entre d'altres, suggereixen que perquè l'aprenentatge d'una segona llengua sigui efectiu, cal que la instrucció se centri en el significant, que l'*input* estigui just per damunt de la competència de l'aprenent, que hi hagi prou oportunitats per a l'aprenentatge significatiu de la llengua i que l'exposició sigui massiva tot permetent la interacció espontània dels aprenents.

L'AICLE reuneix les condicions necessàries per a un bon aprenentatge d'idiomes, però no les garanteix, dit altrament, no tota instrucció AICLE és necessàriamanent positiva. Navés, Muñoz i Pavesi (2002) i Muñoz (2007) descriuen els principis psicolingüístics de l'adquisició de segones llengües necessaris per a un aprenentatge efectiu de llengües estrangeres en contextos d'AICLE. Muñoz (2007) els resumeix en tres: l'exposició a l'*input*, el processament de l'*input* i l'*output*.

Cal una exposició considerable a la llengua en contextos naturals per garantir un bon nivell de competència en una segona llengua. Sovint menystenim aquest fet. Fent un còmput total de les hores de classe en els diferents currículums europeus, des de l'educació infantil fins a la universitat, sabem que la suma total no arriba a les mil hores d'exposició formal. Què es pot aconseguir en mil hores? Bàsicament el que estem aconseguint arreu d'Europa: uns nivells finals que no arriben al B1 del Marc Comú de les Llengües. Pensem també que els programes d'immersió, que són els que tenim com a model de millors resultats a llarg termini, i amb moltes més hores de contacte, per bons que siguin, tenen forats. L'adquisició d'una segona llengua o d'una llengua estrangera és un procés molt i molt llarg i no gens fàcil (Lightbown i Spada, 2006).

Tornem, però, al repàs de les condicions que, d'acord amb el camp d'Adquisició de Segones Llengües (ASL), són necessàries perquè tingui lloc un bon i efectiu aprenentatge de les llengües.

A més d'una massiva quantitat d'exposició o input, la recerca en ASL ha demostrat que cal que els aprenents puguin participar en interaccions espontànies. Krashen (1982) argumenta que cal que l'exposició a l'*input* sigui abundant perquè tingui lloc un aprenentatge de llengua efectiu. La recerca està d'acord en què l'input ha de ser comprensible, però que amb això no n'hi ha pas prou.

Un tercer factor és el processament del significat, del contingut. La memòria de curt i llarg termini s'han demostrat molt importants en la recerca dels darrers anys. Pel que fa al processament de la forma, de les formes i de les expressions morfosintàctiques a través de les quals s'expressa el significat, l'atenció és particularment important.

Pel que fa al quart factor, el processament de la forma, en el model de Schmidt (1990) no tot l'*input* que rep l'aprenent té el mateix valor. Com ens diu Muñoz (2007:19) el que és interessant de la proposta de Schmidt és que el que més probablement percebin els apre-

nents, és de les formes més freqüents, les més prominents o aquelles sobre les quals se'ls cridi l'atenció d'una manera o d'una altra. Per iniciar aquest procés, l'aprenent ha d'estar alerta, cosa que és més fàcil que tingui lloc quan està motivat per la comunicació en si mateixa, quan està interessant a comprendre l'*input*, els continguts i la matèria objecte d'estudi.

Un cinquè element és la producció o *output*. La producció per part de l'aprenent, és essencial en models com el de Swain i Lapkin (1982) que formularen la hipòtesi de l'*output*. L'aposta rau en què a més de donar amples oportunitats a l'aprenent per fer-li més comprensiu l'*input* al que se'l exposa, cal que passi a la interacció i l'utilitzi, tant de forma verbal com escrita. Des d'un punt de vista psicolingüístic, els requeriments per al processament de les habilitats receptives, de comprensió, són més superficials que no pas els requisits per a la producció. La hipòtesi de l'*output* subratllà la importància de determinats tractaments de *feedback* i de correcció de les errades i la necessitat de, a més de propiciar un aprenentatge centrat en els continguts, en el significat, no oblidar el tractament de la forma (gramàtica i lèxic), sense caure en propostes molt més tradicionals d'ensenyament explícit de la gramàtica.

L'aprenentatge d'una segona llengua és més efectiu, si les tasques proposades són cognitivament exigents i alhora molt contextualitzades.

Per últim cal recordar que perquè l'aprenentatge d'una segona llengua sigui efectiu, cal que les tasques siguin cognitivament exigents però alhora molt contextualitzades.

Per què l'AICLE propicia els requisits d'un bon aprenentatge d'idiomes segons el camp d'ASL?

Podem resumir quin és el potencial d'AICLE en set punts (Muñoz, 2002: 34):

1. **El professorat és més conscient de les necessitats lingüístiques dels aprenents**, perquè han d'utilitzar una llengua estrangera com a vehicle d'instrucció i de comunicació, que passa per fer l'*input* més comprensible i més contextualitzat.
2. **La comprovació permanent i constant de la comprensió dels aprenents** per part del professorat fa que augmenti el nivell de comunicació entre els aprenents, i entre el discent i l'aprenent.
3. **L'aprenentatge incidental** i implícit és possible com a resultat de centrar-se en el significat i en la comunicació i en proporcionar quantitats més massives d'*input*, que no pas la instrucció reglada d'anglès com a llengua estrangera.
4. **La fluïdesa i no la correcció** és la que es potencia, a diferència de la classe d'idiomes tradicional.
5. **Tant la capacitat d'aprendre a aprendre com la necessitat de produir un *output* significatiu i complex** es propicien i s'empenyen.
6. **El recolzament en suports visuals**, i d'altres tipus, augmenta la consciència del pro fessorat del suport cognitiu i interactiu que requereixen els alumnes, especialment els més joves.

7. **La qualitat de l'ensenyament de llengües** també es beneficia del treball en equip i en tàndems de professors de matèria i llengua, ja que força una constant reflexió de les pràctiques pedagògiques.

Una de les propostes d'ensenyament-aprenentatge més novedosa és la de Nation (2007) que defensa que les classes es divideixin equitativament en quatre components: input i output centrats en el significat, èmfasi en la fluïdesa i aprenentatge centrat en la llengua. Per la qual cosa, la importància assignada als continguts, al significat, passa a ser l'eix vertebrador de l'ensenyament-aprenentatge de segones llengües, sense menystenir, però, una atenció a la forma.

Els resultats de la recerca dels programes *content-based*, immersió i d'educació bilingüe nord-americans.

La immersió canadenca és un dels programes que gaudeix de major consens entre els acadèmics, els investigadors, la comunitat educativa, i també entre les famílies i els usuaris finals: els aprenents. Més polèmic, però, és el debat sobre l'eficàcia dels programes d'educació bilingüe als EUA. Sobretot resulta més polèmic a nivell dels mitjans de comunicació i en el debat polític que no pas en la comunitat acadèmica. Allà on s'ha fet una recerca rigorosa, s'ha trobat de manera sistemàtica, que en els programes de *content-based*, immersió o d'educació bilingüe ben portats a terme, els alumnes s'equiparaven, quan no superaven, els seus companys que rebien la instrucció en la llengua meta. Això, tant pel que feia als continguts de la matèria, com pel que feia a la competència en la llengua meta. Els bons resultats obtinguts per la immersió educativa canadenca i moltes de les experiències amb èxit de *content-based* i educació bilingüe, han estat recercats i divulgats, entre molts d'altres, per Genesee (1987), Brinton et al. (1989) Snow et al., (1989), Met (1994). A continuació, examinarem molt breument part d'aquesta recerca.

Hi ha però algunes limitacions en l'aprenentatge d'una segona llengua a través només de continguts, sobretot si l'èmfasi es fa a centrant-se en el significat i no s'atenen els aspectes d'atenció a les formes morfosintàctiques, amb una tradició d'enfocaments comunicatius que desterren per complet l'atenció a la forma (sintaxi i vocabulari). Alguns autors com ara Lyster (1994) i Swain (1988) han suggerit que cal complementar els ensenyaments-aprenentatges exclusivament centrats en continguts, amb un fort component comunicatiu, amb una major atenció a les formes morfosintàctiques. Com hem dit abans, això no equival pas a tornar a models d'ensenyament explícit de gramàtica. No oblidem que ens consta que només l'èmfasi en la gramàtica no ha revertit, ni de lluny, en els molts bons resultats que experiències, pràctiques i programes com els canadencs han aconseguit al llarg de dècades.

Que els programes d'immersió al Canadà són un èxit sense pal·liatius ningú ho qüestiona. Mirem ara què en podem aprendre dels programes bilingües i de content-based a Amèrica. No els examinem perquè siguin nord-americans, com alguns simplistes de vegades suggereixen, sinó simplement perquè la integració de continguts i segones llengües té una llarga tradició allà. No es tracta d'adoptar-los tal i com foren dissenyats per aquells contextos, sinó de veure quines són les lliçons que en podem treure. Es tracta de no repetir els errors o mancances que la recerca assenyala, i de veure quins són els ingredients, les condicions que podem adaptar al nostre context.

La recerca en AICLE és embrionària

Com ens recorda Escobar (2008), mentre que la investigació sobre les propostes pedagògiques que integren l'aprenentatge de llengües segones i continguts presenten ja una llarga tradició en la qual s'emmarquen nombrosos treballs, la investigació sobre l'aprenentatge de llengua i continguts, en les aules inclusives, quan la llengua vehicular és una llengua estrangera, es encara quelcom que s'ha abordat poc.

No és fins el 2009 que apareix per primera vegada en una revista internacional de primera fila un article d'AICLE. A *Applied Linguistics* Lorenzo et al. (2009) publiquen la recerca portada a terme en AICLE a Andalusia. Dos anys més tard, a la mateixa revista, Bruton (2011) matissa la interpretació dels potencials bons resultats.

Quins són els resultats de la recerca en contextos europeus AICLE?

La revisió de la recerca empírica d'AICLE en el context espanyol (Muñoz i Navés, 2007), va concloure que la majoria dels resultats publicats fins aleshores eren fruit de comparacions d'alumnes de primària i de secundària que havien fet cursos en AICLE, mentre que els seus companys havien seguit cursos d'anglès com a llengua estrangera. Els resultats mostren guanys per als alumnes que han fet AICLE durant dos cursos. És a dir, que els alumnes de 5è de primària, per exemple, després d'haver fet un curs d'AICLE assoleixen, pel que fa a l'anglès, nivells comparables als d'alumnes de 7è, dos cursos per damunt. Les autores assenyalen que aquesta recerca, com la majoria de la recerca d'AICLE a Europa, no ha tingut en compte, però, el control rigorós de les variables que hi intervenen: dades com les edats d'inici, diferents en molts casos, el nombre d'hores d'instrucció (major dels que han rebut AICLE), els contextos dels centres, uns públics i els altres concertats... Es subratlla que cal una recerca metodològicament més curosa, que permeti fer comparacions més fiables en un futur proper. A més, cal examinar els efectes a més llarg termini de la implantació de la instrucció en AICLE.

Molts autors pronostiquen, que a l'AICLE, com en els programes d'immersió, almenys a curt termini, es produirà un desequilibri entre les destreses receptives i productives. En revisar la recerca de la immersió en francès al Canadà, Lazaruk (2007) subratllà la molt forta distància entre els resultats que obtenen els aprenents en les habilitats receptives i les productives. Dalton-Puffer (2007: 6) suggereix que pel que fa a l'AICLE, la competència lingüística en les destreses receptives serà superior que no pas les productives com l'escriptura.

Els estudis de Navés i Victori (2010) i Navés (2011), van comparar grups que havien rebut cursos d'AICLE i grups que no n'havien rebut. Aquests estudis comptaren amb la participació de més de 700 alumnes. Es van portar a terme quatre tests (un de respostes múltiples, un cloze per mesurar la comprensió lectora, un dictat de 50 paraules en anglès i una prova de comprensió oral de resposta múltiple de 25 ítems en forma de vinyetes).

La finalitat dels estudis era veure fins a quin punt els diferents cursos d'alumnes que havien fet una assignatura d'AICLE, com ara ciències naturals en anglès, tenien un nivell similar o fins i tot superior al d'alumnes de cursos superiors. El primer estudi se centrava en la competència general d'anglès, amb un total de 837 alumnes de primària i secundària.

Per fer més comparable la recerca amb estudis internacionals, els cursos es van traduir als seus equivalents en el sistema anglosaxó. Dels dos estudis es podia concloure que els alumnes en els graus 5, 7 i 9 que havien rebut instrucció en AICLE assolien resultats similars i fins i tot millors que els dels seus companys que estaven un parell de cursos més endavant.

Els alumnes de 5è de primària, després d'haver fet un curs d'AICLE assoleixen, pel que fa a l'anglès, nivells comparables als d'alumnes de dos cursos per damunt.

Fins ara sabíem que més hores d'instrucció en forma de cursos extra-escolars o estades a l'estranger no resultaven necessàriament en millor aprenentatge d'idiomes (veure però Llanes i Muñoz, 2009). Els primers resultats de molts estudis en contextos AICLE semblen assenyalar que a curt termini, els alumnes de fins a dos cursos inferiors s'equiparen als seus companys més grans. Ens cal però refinar molt més els dissenys de les recerques i comptar amb més evidències de què passa a llarg termini.

Quines són les característiques que tenen en comú els programes efectius d'integració de continguts i llengües?

Navés (2002, 2009) caracteritzà els programes efectius i amb èxit d'integració de continguts i llengua. A continuació s'enumeren els 10 factors claus dels programes d'integració de continguts i llengua que han tingut èxit.

1. La integració de les llengües i el respecte a les llengües i cultures pròpies dels aprenents

D'acord amb el Marc Comú de Referència de les Llengües, la competència plurilingüe i pluricultural fa referència a la capacitat d'utilitzar les llengües amb objectius comunicatius i de participar en una relació intercultural en què una persona, com a agent social, domina —en graus diferents— diverses llengües i posseeix experiència de diverses cultures. Això no es contempla com la superposició o juxtaposició de competències diferenciades, sinó com l'existència d'una competència complexa, que l'usuari pot utilitzar. Segons Noguerol (2008), per aconseguir una competència plurilingüe cal un mínim de coordinació entre les parts implicades, a més d'examinar quins són els aprenentatges que es duran a terme en les diferents àrees curriculars.

Per a l'aprenentatge d'una llengua meta no cal menystenir el paper que juga la llengua materna dels aprenents. És més, cal fomentar-la i utilitzar-la com a llengua d'instrucció en els primers estadis, sobretot si les llengües estan poc relacionades com el castellà, llengua romànica, i l'anglès, llengua germànica. El camp d'ASL ens ha mostrat que el nivell de competència en la llengua materna té una influència directa en el desenvolupament i en l'aprenentatge d'una segona llengua. Pensem-ho de la següent manera: el coneixement que els aprenents han adquirit a través de la seva llengua materna els ajuda a fer més entenedora la llengua meta que escolten i llegeixen. D'altra banda, les habilitats que s'han adquirit en una llengua es transfereixen a les altres.

Per Pascual (2006) el tractament integrat ha de consistir en un plantejament global. Ha de tenir per objectiu la construcció de la competència plurilingüe a través d'una perspectiva conjunta en l'ensenyament i ús vehicular de totes les llengües del currículum.

2. El perfil del professorat

La majoria del professorat dels programes amb èxit d'ensenyament-aprenentatge integrat de continguts i llengües tenen una competència equiparable en la llengua meta i en la llengua materna dels alumnes.

Una de les preocupacions dels departaments d'educació de les diferents comunitats és poder comptar amb professorat de primària i de secundària que tingui prou nivell de domini de la llengua meta. Mentre que comunitats com el País Basc semblen haver-se decantat per un model en què els professors d'idiomes són els responsables de portar a terme l'AICLE, en àrees afins com les humanitats i les ciències socials, en comunitats com la catalana, les classes d'AICLE s'imparteixen pel professorat de la matèria. La doble titulació o especialització, de llengua i matèria, és encara un repte que es plantegen moltes comunitats de l'Estat, però també a tot Europa.

La qualitat del professorat és un dels factors més determinants per a l'efectivitat de l'ensenyament-aprenentage. Als EUA, en els programes efectius, un dels denominadors comuns era la preparació continuada que havia rebut el professorat, tant en bones pràctiques com en els principis de la integració de continguts i llengua. A més, molts dels professors destacaven pel seu entusiasme i bona disposició envers el canvi i la innovació.

La doble titulació del professorat en llengua i matèria és encara un repte que es planteja a tot Europa.

La formació pedagògica i teòrica en els aspectes d'adquisició de segones llengües és un dels aspectes clau en l'èxit futur dels programes. De tots és coneguda la relació entre la competència del professor en la llengua meta i la competència que arriba a assolir l'alumnat.

El perfil del professorat es pot resumir en:
(a) bilingüe i fins i tot multilingüe
(b) doble titulació / especialització en la matèria i en la llengua meta
(c) molt competent en la llengua meta
(d) molt experimentat en la matèria
(e) amb formació específica d'AICLE i en l'adquisició de llengües

3. El dret garantit d'accedir a un programa d'integració i la no segregació

Un dels factors que pot sorprendre és que un dels denominadors comuns és l'opcionalitat dels cursos. Encara avui al Canadà, l'èxit dels programes d'immersió rau en la gran demanda que tenen i no pas en la seva imposició. Els pares i l'alumnat tenen el dret a sol·licitar-los i les administracions educatives el deure de garantir-hi l'accés.

Un factor que no ens sorprèn és el fet que siguin els programes integrats, no segregats, els que hagin aconseguit millors fruits.

4. La longevitat dels programes

García (2009) entre molts d'altres recercadors, denuncia pel que fa als EUA, que malgrat que està força documentat pels estudis i recerca empírica que cal garantir una línia de programes d'educació bilingüe d'entre 5 i 7 anys, són molts els indrets on es limiten els programes a només tres anys o fins i tot un any.

5. L'estabilitat de les plantilles de professorat

Un dels factors clau per a l'èxit dels programes és l'estabilitat i longevitat de les plantilles. A més, també cal garantir la continuïtat dels programes de manera que no depenguin del voluntarisme dels que opten per portar-lo a terme.

6. La implicació de les famílies

Les famílies juguen un paper cabdal en les polítiques d'integració de continguts i llengua. Recordem que al Canadà, per exemple, la iniciativa va sorgir de les famílies i no pas de l'administració. Els pares ho concebien com un dret i no pas com una imposició. Mantenir en tot moment informades les famílies i l'alumnat és una de les claus de l'èxit dels programes. Una recerca de Jeynes (2005) de 41 estudis demostrava la forta i significativa correlació entre el suport i implicació de pares i mares i les fites acadèmiques obtingudes. Robledo et al. (2002, 2004) constataren que, en tots els centres amb programes d'èxit d'educació bilingüe, els pares no només havien estat informats sinó que estaven molt familiaritzats amb els fonaments del programa.

7. La coordinació de totes les parts implicades

Els programes efectius d'integració de continguts i llengua requereixen l'esforç conjunt de totes les parts implicades, des de les autoritats educatives fins a les famílies, el professorat i l'alumnat (Navés i Muñoz, 1999).

Un bon lideratge és una de les 25 característiques que compartien els bons programes d'educació bilingüe als EUA (Robledo, 2002 i Montemayor et al. 2004).

8. Les altes expectatives del professorat en l'alumnat

Els estudis comparatius d'educació bilingüe assenyalen que la majoria dels programes que millors resultats havien aconseguit, havien fet públics els seus objectius i expectatives i que la comunitat escolar els havia fet seus.

Un aspecte en què els formadors poden marcar la diferència és tenir expectatives molt

altes dels aprenents, comunicar-los-hi i no rebaixar els plantejaments. El professorat dels programes amb més èxit es caracteritza per tenir una gran confiança en el que pot arribar a assolir l'alumnat, malgrat les mancances de partida que hi hagi.

9. La disponibilitat de materials

Oakes (2002) sosté que hi ha una clara relació entre la disponibilitat de materials adequats, currículum i resultats escolars. Navés i Muñoz (1999) assenyalaven com n'és d'important comptar amb materials a l'abast del professorat per a l'ensenyament-aprentatge d'AICLE i com massa sovint es deixa el professorat sol per desenvolupar-los. La creació de materials és una tasca molt complexa i que requereix molt de temps.

10. Les metodologies d'ensenyament-aprenentatge concordants amb una instrucció integrada de continguts i llengua

Numrich (1989) destaca cinc estratègies per fer més accessible el nou *input*, per facilitar, en definitiva, la comprensió dels nous continguts als aprenents:
(1) predir sobre la base dels coneixements i experiències prèvies
(2) anticipar de què anirà el text (oral o escrit) següent
(3) comprovar la comprensió del text de forma continuada
(4) analitzar l'organització del text
(5) classificar per facilitar la comprensió de similituds i diferències.

D'acord amb la recerca en excel·lència i la recerca i caracterització dels professors amb molta experiència docent i de bones pràctiques, les característiques dels programes efectius d'integració de continguts i llengües s'agrupaven en un decàleg:

1. El professorat té un alt comandament de la llengua meta i és molt competent alhora en la matèria. Té formació en la integració de continguts i llengua, com ara els principis del constructivisme, de l'educació bilingüe i la recerca en ASL. Així per exemple, el professorat es caracteritza per destinar el temps necessari *(planning time)* a la diagnosi de les necessitats, a l'avaluació inicial, per poder construir a partir dels coneixements previs de l'alumnat.

2. En el treball a l'aula es prioritza l'èmfasi en el significat per damunt de la forma. De forma complementària hi haurà tractaments que s'adreçaran a la funció i a la forma. El paper de la correcció gramatical és molt més secundari que no pas en l'ensenyament tradicional d'idiomes ja que es prioritza la fluïdesa i la comprensió dels continguts de la matèria.

3. El professorat es caracteritza per un bon comandament de la gestió de les tasques a l'aula. En tot moment dóna les instruccions d'una forma clara i entenedora, informa els aprenents de quins són els objectius, descriu les tasques a fer, aconsegueix l'atenció dels aprenents i que es centrin en la feina a desenvolupar, comunicant-los de forma clara quin són els objectius i les expectatives.

4. En presentar la nova informació, per tal de fer l'*input* més comprensible i a l'hora contextualitzar la tasca, el professorat utilitza les estratègies pertinents com ara fer de-

mostracions i experiments, utilitzar organitzadors gràfics i claus visuals, anticipar els termes claus, garantir la redundància, parafrasejar, *scaffolding*, partir de les idees prèvies dels alumnes i de les seves experiències connectant la informació nova amb els coneixements previs dels aprenents.

5. El professorat fa un seguiment del progrés de l'alumnat en tot moment seguint-ne el grau de consecució i donant constantment, i sempre que sigui necessari, *feedback* als aprenents. El grau de comunicació entre els professorat i l'alumnat és molt alt.

6. L'ensenyament-aprenentatge efectiu passa per permetre als alumnes que responguin amb una gran varietat de formes i maneres. Per exemple amb respostes no verbals, mostrant la comprensió a través de la resolució del problema o tasca, a través de l'acció sobretot en els primers estadis d'aprenentatge i aconseguint que gradualment utilitzin la llengua meta quan en tinguin prou control. En els primers estadis, l'èmfasi se centra en les habilitats receptives més que no pas en les productives.

7. L'ensenyament-aprenentatge efectiu requereix la integració consistent de tasques cognitivament exigents, per bé que fortament contextualitzades. Les habilitats i processos cognitius com ara identificar, comparar, trobar similituds i diferències, ordenar, seqüenciar, s'han d'integrar en el disseny del currículum.

8. Les llengües maternes i les cultures de l'alumnat són concebudes com a part de la cultura del centre i de l'aula. No es releguen sinó que, ans al contrari, s'integren en el currículum.

9. El treball per tasques significatives inclou el que en anglès és coneix com a *experiential learning*, aprenentatge per la descoberta, per resolució de problemes.

10. Les formes més freqüents d'organització del treball a l'aula passen per l'ensenyament-aprenentatge col·laboratiu i el foment de l'aprenentatge autònom de l'alumnat.

Reflexions finals

Els resultats que s'estan obtenint amb la recerca empírica són molt preliminars i no pas definitius, perquè no s'han pogut controlar, en la majoria dels estudis, alguns dels factors que hi intervenen. Calen molts més estudis, tant quantitatius com qualitatius, més refinats per conèixer millor els guanys que podem esperar del l'aplicació de polítiques AICLE. Malgrat que vulguem ser prudents, la recerca de què disposem ens fa ser esperançadors: el fet d'haver cursat un curs d'AICLE, sembla que permet als alumnes arribar a nivells de competència lingüística equiparable al de companys d'un a tres cursos per endavant. Les recerques sobre estades a l'estranger a curt termini, i estudis sobre els cursos extraescolars no revertien, en canvi, necessàriament, bons resultats. (Veure però Llanes i Muñoz, 2009)

Hi ha dos arguments almenys que demanen prudència. En primer lloc, cal no oblidar que fins i tot en els programes d'immersió del Canadà, per bé que unànimement aplaudits, perquè són dels que aconsegueixen millor competència final dels aprenents en una segona llengua, s'han detectat algunes mancances pel que fa a la competència lingüística. I

estem parlant de programes graduals, de molt llarga durada, de gran intensitat, sòlids, de llarga tradició, amb plantilles estables, amb professorat competent, bilingüe amb formació sòlida. Si fins i tot els millors programes per a l'aprenentatge de llengües com la immersió canadenca tenen algunes mancances, què hem d'esperar d'iniciatives, encara no articulades en programes, de curta durada? La segona raó per la qual cal que siguem prudents, rau en els nivells d'assoliment de competència lingüística de l'alumnat. Arreu d'Europa, malgrat les diferències nacionals, s'estima que molts dels alumnes en acabar l'ensenyament preuniversitari assoleixen majoritàriament el nivell A2 i com a màxim el B2, dels sis nivells del Consell d'Europa (essent el C2 el darrer dels nivells). Si els nivells són tan baixos, què vol dir que un alumne, de primària o de secundària, en haver cursat una assignatura en llengua estrangera atrapi els seus companys un o tres cursos per davant? Si el grau de competència final de l'alumnat fos més dilatat, sí que el fet d'equiparar-se a dos o tres cursos per davant seria un salt molt significatiu.

En aquests moments, a Europa encara no comptem de manera generalitzada amb programes d'AICLE de llarga durada que garanteixin un augment significatiu d'exposició a un *input* comprensiu i de qualitat. Tampoc comptem amb professorat doblement qualificat i amb experiència en l'ensenyament-aprenentatge integrat de continguts i llengua, que alhora que tingui unes expectatives molt altes respecte a la consecució de les fites, i altament competent en la llengua meta —quasi nadiu—. Les experiències que tenim són de cursos a curt termini, experiències pilot i polítiques disperses. La participació de totes les parts integrants de la comunitat educativa és encara feble. Manquen plantilles estables, amb doble perfil de qualificació, la implicació activa de pares i alumnes, un ventall de materials docents a l'abast, uns estàndards compartits, i equips consolidats amb un lideratge fort.

Serrano (2010) trobà que són els alumnes de nivell intermig i no pas els de nivell avançat, els que més es beneficien dels programes intensius que examinà. Ens cal més recerca per avaluar el potencial que tingui l'AICLE en contextos intensius. Però per això ens calen molts més contextos intensius d'aprenentatge de llengües estrangeres. Ens calen programes AICLE i no només experiències d'AICLE ben articulats dels que poguem fer un seguiment i avaluació més acurada.

La recerca que ha analitzat els resultats a curt termini d'aquests cursos AICLE és però prou encoratjadora (Veure recull i anàlisi dels treballs a Navés i Victori, 2010; Navés, 2011) sobretot si es comparen els resultats amb els no sempre bons resultats obtinguts en els estudis d'estades a l'estranger o bé els d'instrucció extraescolar. Mentre que fer un curs més extraescolar o una estada a l'estranger no sembla que millori l'aprenentatge d'idio-

mes, el fet d'haver cursat una assignatura almenys en una llengua estrangera, potser sí. Cal ser molt prudent, però, en interpretar aquesta recerca. Cal una recerca més refinada —que tingui en compte les edats d'inici, el còmput d'hores d'instrucció addicional, etc.— i més a llarg termini. Finalment, la recerca dels programes d'excel·lència educativa conclou que, més important que la metodologia emprada a l'aula pel professor, és la variable professor, i en particular la seva competència i capacitació. En el cas d'un professor d'AICLE és tracta de ser competent tant en els coneixements de la matèria com en la llengua meta.

Ens plantejàvem a l'inici d'aquest article si era prometedor el futur d'AICLE. La resposta a la llum de la recerca empírica no és encara prou concloent ni esperançadora com podríem pensar. El fet que la recerca empírica assenyali que els alumnes que han cursat una assignatura en AICLE atrapen els companys d'un a tres cursos per davant d'ells seria molt prometedora, si els nivells de competència lingüística de l'alumnat fossin molt més variats, de manera que la diferència en els cursos acadèmics resultés en diferències no només estadísticament significatives sinó en diferències que fossin rellevants des d'un punt de vista de política educativa. Recordem que la incitativa del Consell d'Europa per introduir l'AICLE era justament aconseguir fer pujar dràsticament la competència lingüística final de l'alumnat.

Navés (2002, 2009) resumia les característiques dels programes eficients d'AICLE, en deu característiques: (1) el respecte i suport a la cultura i llengua materna dels aprenents; 2) professors bilingües molt competents en la llengua meta i els continguts curriculars a impartir; (3) cursos no segregats i opcionals; (4) longevitat i estabilitat dels programes i de les plantilles; (5) suport i involucració familiar en els programes; (6) coordinació i involucració de totes les parts implicades; (7) perfil del professorat: molt competent tant en la matèria, com en la llengua meta, com en els principis, fonamentació i metodologia d'integració de continguts i llengua; (8) altes expectatives en la consecució dels objectius per part del professorat i fort lideratges; (9) disponibilitat de materials escolars escaients; (10) implementació de metodologies d'ensenyament-aprenentatge AICLE escaients.

Les nostres experiències d'AICLE estan molt lluny encara d'estar articulades en forma de programes d'aquestes característiques. Si, fins i tot en els millors programes, hi ha àrees a polir com el tractament de la forma en els programes d'immersió, només la supèrbia o l'agosarament cec ens portaria a pensar que els resultats preliminars que estem obtenint a curt termini amb els cursos de què disposem d'AICLE són suficients per garantir uns bons resultats a llarg termini també, que aconsegueixin finalment augmentar dràsticament a nivells molt més avançats la competència lingüística del nostre alumnat.

Fer un curs més extraescolar o una estada curta a l'estranger no sembla que millori l'aprenentatge d'idiomes, el fet d'haver cursat una assignatura en una llengua estrangera, sí.

La integració de continguts i llengua s'ha de contemplar en el si de l'educació plurilingüe i pluricultural que exigeix un canvi de plantejaments global pel que fa a l'ensenyament i ús vehicular de les llengües, del disseny i desenvolupament del currículum, la gestió educativa dels centres, de la formació dels formadors i de la coor-

dinació entre les diferents agents: l'administració educativa, la universitat, els centres educatius i els seus principals actors: el professorat i l'alumnat.

L'AICLE reuneix les condicions que el camp d'ASL planteja per al bon aprenentatge de llengües. Cal no oblidar que un dels factors més importants que assenyala l'ASL és la massiva exposició a input. Una assignatura o dues impartides en AICLE potser reverteixen prometedors resultats. Confiem que la implementació de programes AICLE ben articulats, amb prou intensitat i a llarg termini, proporcionin les condicions necessàries assenyalades pel camp d'ASL i per la recerca comparada, de bones pràctiques i d'excel·lència per obtenir les fites desitjades en l'aprenentatge integrat de continguts i llengua.

Referències bibliogràfiques

Arnau, J. (2001). "La enseñanza de la lengua extranjera a través de contenidos: principios e implicaciones prácticas". Congreso Internacional *"Adquisición de Lenguas Extranjeras en Edades tempranas"*, Oviedo, 24-26 sept . Disponible a *http://web.educastur.princast.es/proyectos/keltic/documentos/cong/C08.pdf [15-05-2011].*

Brinton, D. MA Snow, M Wesche, MB Wesche (1989) *Content-based Second Language*. Michigan. University of Michigan Press.

Bruton, A. (2011). "Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal and Moore (2010)." Applied Linguistics 32(2): 236-241.

Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority language children*. Toronto: Ontario Institute for Studies a Education.

Cummins, J. (1995). "Bilingual Education and Anti-Racist Education". In García, O. i C. Baker (Eds.), *Policy and Practice a Bilingual Education. Extending the Foundations. Bilingual Education and Bilingualism 2*. Clevedon, Avon, UK: Multilingual Matters Ltd, 280-298.

Cummins, J., i Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*. London. Longman.e for Bilingual Education, 1(4), 1-12.

Dalton, Puffer, C. (2007). *Discourse a Content and Language Integrated Classrooms*. London. Benjamins.

Dalton-Puffer, C. (2007). "Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe". En Werner Delanoy and Laurenz Volkmann, (eds.) *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter.

Escobar, C. (2008) Enseñar en inglés. *Cuadernos de Pedagogía*, 395, 46-50.

García, O. (2009) *Reconstituting Bilingual Education a a Globalized World*. Clevedon. Multilingual Matters.

Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge. Newbury House.

Jeynes, W.H. (2005). "A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement". *Urban Education*, (40)3, 237-269.

Krashen S. D. (1982). *Principles and Practice a Second Language Acquisition*: Pergamon.

Krashen, S. 1999. *Condemned without a Trial: Bogus Arguments Against Bilingual Education*. Portsmouth, NH: Heinemann Publishing Company.

Lasagabaster, D. (2009). The implementation of CLIL and attitudes towards trilingualism. *ITL International Journal of Applied Linguistics*, 157, 23-44.

Lasagabaster, D. i Sierra, J. (2009). Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal* 1(2): 4-17
Disponible a *http://www.icrj.eu/12-73* [15-05-2011].

Lightbown, P. *Subject Matters online free video and handouts* are disponible a
http://www.learner.org/workshops/tfl/session_04/analyze.html
http://www.learner.org/workshops/tfl/support_materials/TFLW_s4.pdf [15-05-2011]

Lightbown, P. M., i Spada, N. (2009). *How Languages are Learned. Third revised edition*. Oxford: Oxford University Press.

Littlewood, W. (2004). "The task-based approach: Some questions and suggestions". *ELT Journal 58.4*, 319–326.

Littlewood, W. (2007). "Communicative and task-based language teaching a East Asian classrooms". *Language Teaching, 40(3)*, 243-249.

Lyster, R. (1998). "Focus on form in content-based instruction" *Studies in Second Language Acquisition (26) 2*, 105-109.

Long, M. H. (1990). "Maturational Constraints on Language Development". *Studies in Second Language Acquisition, 12*, 251-285.

Lorenzo, F., S. Casal, and P. Moore. 2010. The effects of content and language integrated learning in European education: key findings from the Andalusian sections evaluation project, *Applied Linguistics* 31: 418–42.

Llanes, A. & Muñoz, C. (2009). A short stay abroad: does it make a difference? *System* 37:3, 353–365.

Met, M. (1994). "Teaching Content through a Second Language." a Genesee, F. (ed.) *Educating Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Muñoz, C. (2002). Relevance and Potential of *CLIL. In D.Marsh (Ed.), CLIL/ EMILE - The Eu-ropean dimension. Action, Trends and Foresight potential. Contract DG/EAC: European Commission*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Muñoz, C. (2007) AICLE Some thoughts on its Psycholinguistic Principles. *Revista española de lingüística aplicada*, (Models and practice in AICLE) Vol. Extra 1, 2007, 17- 24 *http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2575488* [15-05-2011].

Muñoz, C. i Navés, T. (2007) Windows on AICLE in Spain a Maljers, A., D. Marsh i D. Wolff, (Ed.) *Windows on AICLE European Centre for Modern Languages*, 160-165.

Nation, P. (2007) The Four Strands. *Innovation in Language Learning and Teaching 1, 1*: 1-12. *http://www.victoria.ac.nz/lals/staff/Publications/paul-nation/2007-Four-strands.pdf* [15-05-2011].

Navés, T. (2002). "Successful CLIL Programmes" in Navés, Muñoz and Pavesi "SLA for CLIL" in Langé, G. i P. Bertaux (Eds.), *The AICLE Professional Development Course*. Milan: Ministero della' Istruzione della' Università e della Ricerca. Direzione Regionale per la Lombardia, 93-102. *http://es.scribd.com/doc/17677609/SLA-for-CLIL-by-Naves-Munoz-Pavesi-2002* [15-05-2011].

Navés, T. (2009). Effective Content and Language Integrated Programmes. A Ruiz de Zarobe, Y. *Second Language Acquistion and CLIL*. Clevedon, Multilingual Matters, 22-40.

Navés, T. (2011). The promising benefits of integrating content and language for EFL writing and overall EFL proficiency. En Yolanda Ruiz de Zarobe, Juan Manuel Sierra & Francisco Gallardo del Puerto. *Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts*. Peter Lang. Vol 108.

Navés, T., i Muñoz, C. (1999). Implementation of AICLE a Spain. A Marsh. D. i Langé, G (Eds.), *Implementing Content and Language Integrated Learning. A Research-driven TIE_AICLE Foundation Course Reader* Jyväskylä, Finland: Continuing Education Centre, University of Jyväskylä on behalf of TIE-AICLE (European Lingua Project), 145-158.

Navés, Ta – Muñoz, C. (2000). Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes. Disponible a *http://www.ub.es/filoan/CLIL/padres.pdf* [15-05-2011].

Navés, T. Muñoz, C. Pavesi, M. (2002). Second Language Acquisition for CLIL. A Langé, G. i P. Bertaux (Eds.), *The CLIL Professional Development Course*. Milan: Ministero della' Istruzione della' Università e della Ricerca. Direzione Regionale per la Lombardia, 93-142. Disponible a *http://es.scribd.com/doc/17677609/SLA-for-CLIL-by-Naves-Munoz-Pavesi-2002* [15-05-2011].

Navés, T. i Victori, M. (2010). CLIL in Catalonia: an Overview of Research Studies, in Ruiz de Zarobe, Y. and Lasagabaster, D. CLIL in Spain: *Implementation, Results and Teacher Training* Cambridge Scholars Publishing. 30-55.

Navés, T. (2011). How Promising are the Results of Integrating Content and Language for EFL Writing and Overall EFL Proficiency?. A Ruiz de Zarobe, , Y. Sierra, JM & Gallardo del Puerto, F.. *Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts*. Peter Lang.

Numrich, C. (1989). Cognitive Strategies for Integrating ESL and Content Area Instruction. In Macero, J. D., et al. (Eds.), Realizing the dream. Selected conference proceedings. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 314 959).

Oakes, J. (2002). Access to Textbooks, Instructional Materials, Equipment, and Technology: Inadequacy and Inequality a California's Public Schools. UCLA's Institute for Democracy, Education andAccess. Williams Watch Series: Investigating the Claims of Williams v. State of California. Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs OBEMLA

Pascual Granell, V. (2006). El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià. València: Conselleria de Cultura, Educació i Esport.

Richards, J. C. (2005). *Communicative Language Teaching Today*. Singapore: RELC Extracte disponible a *http://www.cambridge.org/other_files/downloads/esl/booklets/Richards-Communicative-Language.pdf* [15-05-2011].

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge: University Press.

Robledo Montecel, M., i Cortez, J. D. (2002). Successful Bilingual Education Programs: Development and the Dissemination of Criteria To Identify Promising and Exemplary Practices a Bilingual Education at the National Level. *Bilingual Research Journal*, 26(1), 1-21.

Robledo Montecel, M. Cortez, J., i Intercultural Development Research Association, S. A. T. X. (2004). Successful Bilingual Education Programs. *IDRA Newsletter*: Intercultural Development Research Association. Disponible a *http://www.idra.org/IDRA_Newsletter/January_2004_Self_-_Renewing_Schools_Bilingual_Education/Successful_Bilingual_Education_Programs/* [15-05-20211]

Serrano, R. (2010) The Time Factor in EFL Classroom Practice. *Language Learning. 61* (1) 117-141.

Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.

Schmidt, R. W. (1990). Attention A Robinson, P. *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge. Cambrige University Press, 3-32.

Snow, M. A., M. Met i F. Genesee, F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content instruction. TESOL Quarterly, 23, 201-217.

Spada, N., i P. M. Lightbown (2002). L1 and L2 a the education of Inuit children a Northern Quebec: Students' abilities and teachers' perceptions. *Language and Education*, 16(3), 212-241.

Swain, M. (2000). French Immersion Research a Canada: Recent Contributions to SLA and Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20", 199-212.