

INTRODUCCIÓ

1
Una nova situació pel que fa a les llengües

2
L'educació plurilingüe i pluricultural

1

Una nova situació pel que fa a les llengües

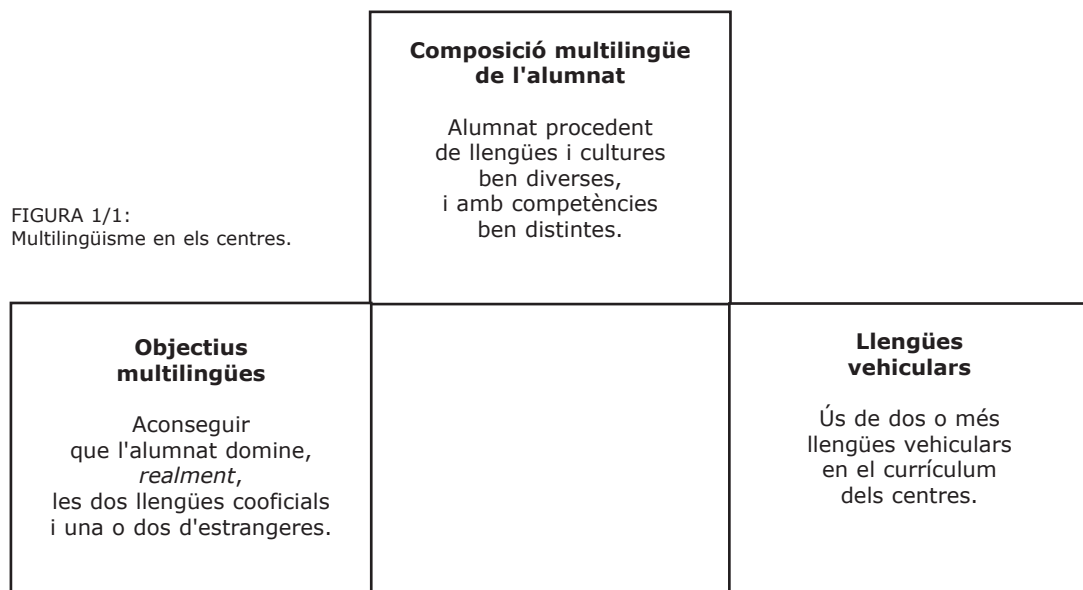
Una situació de canvi

A hores d'ara, com a educadors, potser compartim la sensació generalitzada que s'estan produint en l'entorn social molts canvis substancials que repercutixen en l'activitat docent. Estos canvis, especialment dinàmics pel que fa als aspectes sociolingüístics, han obligat els sistemes educatius a buscar solucions puntuals, dictades més per la pressió social o la urgència dels problemes que no per plantejaments globals ben fonamentats en la teoria i la pràctica.

En efecte, la globalització econòmica i la internacionalització del treball, el desenrotllament tecnològic creixent i la planetarització de les comunicacions han provocat, com a primeres conseqüències visibles amb repercussions en l'àmbit educatiu, una pressió social creixent perquè els alumnes i les alumnes comencen a estudiar l'anglès cada vegada més prompte, i la necessitat d'escolaritzar una quantitat cada vegada més elevada d'alumnat nouvingut, fills i filles d'immigrants, obligats a abandonar els seus llocs d'origen en cerca de millors condicions de vida.

De sobte, els nostres instituts i escoles, a poc a poc i quasi sense que ens n'adonem, s'han anat configurant com a institucions multilingües. Multilingües, com podem comprovar en la figura 1/1, pel que fa a la composició de l'alumnat, als objectius que perseguixen i al nombre de llengües vehiculars en el currículum.

FIGURA 1/1:
Multilingüisme en els centres.



Curiosament, este multilingüisme de fet no ha provocat cap canvi substancial a hores d'ara en el model educatiu vigent, concebut i aplicat, a tots els nivells, des d'una perspectiva bàsicament monolingüista, tant en el currículum com en l'elaboració i selecció dels materials curriculars, i en la intervenció didàctica a l'aula (figura 1/2).

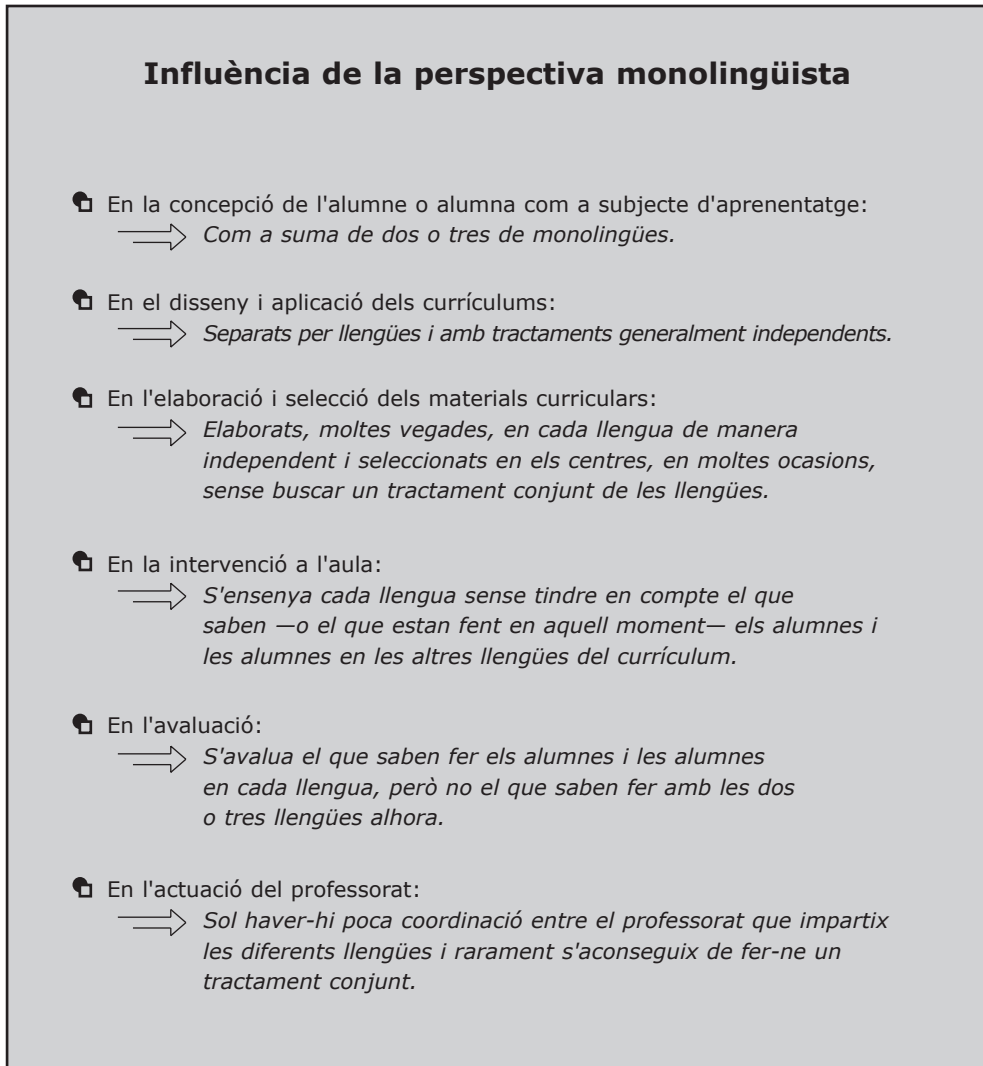


FIGURA 1/2: La perspectiva monolingüista.

No és el nostre propòsit, a hores d'ara, analitzar la resistència dels sistemes educatius al canvi, fins i tot quan han evolucionat tan dràsticament no solament les societats a les quals servixen sinó també les teories, experiències i instruments tècnics que podrien utilitzar. El que sí que farem és assumir la necessitat d'este canvi, ja que no solament la situació de les llengües ha variat sinó també la perspectiva que en té la societat en el context europeu i les exigències que s'estan plantejant als sistemes educatius.

Una nova perspectiva pel que fa a les llengües

Durant molt de temps, l'escola ha vist amb prevenció la diversitat lingüística. Esta actitud ha sigut propiciada, sens dubte, per una concepció, molt estesa entre les societats occidentals, que té el monolingüisme com a norma, i les persones i les àrees multilingües com una anomalia, una excepció.

A hores d'ara, però, sense que esta concepció haja cedit ni un pam pel que fa a la incorporació amb ple dret de les llengües minoritzades als sistemes educatius, ha canviat radicalment en relació amb la incorporació de les llengües estrangeres majoritàries, i especialment pel que fa a l'anglès. En efecte, l'exigència del coneixement de llengües en les ofertes de treball i l'oportunitat de trobar feina més enllà de les fronteres pròpies, les possibilitats d'estudi i de formació en altres països, les facilitats per a viatjar pertot arreu del món, i el prestigi cada vegada més gran del coneixement de llengües, han creat un estat d'opinió que exigix als sistemes educatius una resposta eficaç a la necessitat de competència en llengües estrangeres de l'alumnat com a mitjà de promoció personal i professional.

I més enllà d'este estat d'opinió —recolzat sens dubte en dades objectives—, va consolidant-se una política del Consell d'Europa que pretén evitar la identificació de la Comunitat Europea com a entitat política amb cap llengua en particular —i menys encara amb una *lingua franca* com ara l'anglès—, i que promou el multilingüisme i la supervivència de les llengües minoritzades en Europa, i consegüentment el plurilingüisme dels ciutadans europeus com a signe i tret d'identitat més rellevant de la seua ciutadania.

Este plurilingüisme —i el pluriculturalisme que li és propi— no ha de ser, però, un aconseguint a l'abast només d'una elit de la societat sinó de totes les persones, independentment de la seua procedència geogràfica o la seua llengua d'origen, i de les expectatives que tenen sobre el seu futur. Esta és l'opinió de la Comissió del Consell Europeu quan, en el seu *Llibre Blanc sobre Educació i Formació, Ensenyament i Aprenentatge. Cap a la societat d'aprenentatge* (1996), diu que:

...s'està fent necessari per a tothom, independentment de la ruta educativa o de formació professional elegida, ser capaç d'adquirir i de mantindre l'habilitat de comunicar-se almenys en dos de les llengües de la Comunitat, a més de la seua llengua materna.

Una altra percepció va prenent forma, també, al si de la comunitat educativa, i és que, tot i els diversos mitjans que hi ha a l'abast de tothom —aprenentatge extraescolar, viatges, tecnologies de la informació i la comunicació, mitjans de comunicació, intercanvis, etc.—, el lloc idoni per a l'adquisició/aprenentatge de les llengües estrangeres és l'ensenyament reglat. I, alhora, i dins d'aquella concepció de "com més prompte millor", la clau per a adquirir-ne una competència elevada és la seua incorporació primerenca, preferiblement ja des de l'Educació Infantil, i la incorporació de l'ús vehicular d'una llengua estrangera almenys des de l'Educació Secundària Obligatòria. Com diu el Llibre Blanc del Consell d'Europa:

Per tal d'arribar a la competència en tres llengües comunitàries, és desitjable que l'aprenentatge de les llengües estrangeres comence a nivell preescolar. Sembla essencial que reba un tractament sistemàtic a l'Educació Primària, amb l'aprenentatge d'una segona llengua

estrangera de la Comunitat en l'Educació Secundària. Es podria, fins i tot, sostindre que els alumnes de l'escola secundària haurien d'estudiar certes àrees en la primera llengua estrangera apresada.

En este sentit van les experiències més novedores que es realitzen a Europa i a l'estat espanyol, incloent-hi les que s'han dut a terme a la Comunitat Valenciana. Al nostre sistema educatiu, a més de les experiències pioneres d'incorporació primerenca de l'anglès fetes en algunes comarques, s'estan aplicant els *programes d'educació bilingüe enriquits amb la incorporació d'una llengua estrangera* (PEBE) a partir dels 6 anys, segons l'Orde de 30 de juny de 1998, i hi ha en marxa l'experimentació de la incorporació d'una llengua estrangera (majoritàriament l'anglès) a partir dels 4 anys, que va començar el curs 2001/2002, els resultats de la qual per al final de l'Educació Infantil han sigut fets públics recentment (*Las Provincias*, 26 de febrer de 2004).

Un canvi de perspectiva dins el sistema educatiu

Com hem dit abans, estos nous reptes que es presenten als sistemes educatius europeus, i especialment al nostre, que partix d'entrada amb dos llengües cooficials, són encarats a hores d'ara sense plantejar cap canvi en els models educatius vigents. Des de la perspectiva monolingüista actual, doncs, ni la incorporació primerenca d'una llengua estrangera i el seu ús vehicular a l'Educació Secundària Obligatoria, ni la incorporació d'una segona llengua estrangera en esta mateixa etapa, ni l'atenció a l'alumnat nouvingut, no ha de suposar cap canvi per a la resta de llengües ni per a la resta del currículum: cada una d'estes noves incorporacions s'afegirà en el tram educatiu corresponent de manera independent sense entrebancar el funcionament autònom de la resta.

A parer nostre, però, esta situació perjudica greument el valencià, encaixat entre una llengua dominant com l'anglès, convertida en llengua planetària, un castellà que pressiona cada vegada més per trobar el seu lloc com a llengua de poder i cultura en el concert mundial, i unes comunitats lingüístiques nouvingudes que, davant la situació socio-lingüística que troben en arribar a la nostra Comunitat, no sempre accepten de bon grat la idea d'adoptar el valencià com a llengua de relació i d'educació.

Ens trobem, doncs, davant un moment crucial que exigix respostes fermes i d'ampla volada: en l'àmbit social, aconseguir que la nostra llengua esdevinga, en un context progressivament multilingüe i multicultural, la llengua de comunicació, integració i cohesió de la nostra àrea lingüística; i en l'àmbit educatiu, que es convertisca —juntament amb la cultura que li és pròpia— en el nucli compartit de coneixements, destreses i valors que ens caracteritzen no solament com a valencians sinó també com a membres d'una comunitat lingüística i cultural més àmplia.

Esta comesa ens exigirà un marc d'actuació nou, configurat per una **educació plurilingüe i pluricultural**, basada en el multilingüisme additiu pel que fa a la configuració del sistema educatiu, i en l'optimització dels recursos humans, materials i curriculars pel que fa a l'aplicació en els centres.

En el capítol següent definirem amb més precisió què és l'educació plurilingüe.

Com hem dit ja, estem convençuts que l'únic model educatiu capaç de plantar cara als reptes de la nova situació des de la perspectiva de la normalització lingüística i la recuperació cultural del valencià és l'educació plurilingüe i pluricultural, basada en els resultats de la investigació actual sobre les situacions de bilingüisme i multilingüisme, i en línia amb les propostes del Consell d'Europa pel que fa a les polítiques lingüístiques dels estats membres dins els sistemes educatius.

Convé, però, definir i concretar quina és l'educació plurilingüe i pluricultural que proposem i quines són les característiques específiques que ha de tindre, ja que les perspectives sobre estes qüestions són múltiples i una clarificació inicial ens situarà en la millor posició per a entendre i valorar la proposta que es presenta en este document.

Què entenem per educació plurilingüe i pluricultural?

D'entrada direm que l'educació plurilingüe no es definix per la composició lingüística de l'alumnat ni pel nombre de llengües presents en el currículum, sinó pels objectius que pretén i les llengües que fa servir com a llengües vehiculars.

Anomenarem, per tant, **educació plurilingüe i pluricultural** *aquella que es proposa, independentment de la procedència lingüística, cultural i socioeconòmica dels alumnes i les alumnes, l'adquisició no solament d'una competència plurilingüe almenys en les dos llengües cooficials, i en una o dos d'estrangeres, l'experiència integradora de diverses cultures, i un rendiment elevat en les diferents àrees del currículum adquirit mitjançant l'ús vehicular de més de dos llengües, sinó també la capacitat de conviure en una societat multilingüe i multicultural.*

En l'anterior definició podem destacar alguns aspectes fonamentals:

- A *És un model educatiu integrador, no excloent.* Preveu uns objectius comuns per a tots els alumnes i les alumnes, independentment del seu origen, la qual cosa implica la previsió d'uns itineraris diferenciats.
- B *Exigix l'ús vehicular de més de dos llengües.* Este ús vehicular, amb modalitats diverses segons la competència en cada llengua que tinguen els xiquets i les xiquetes, haurà de ser articulat en els diferents itineraris.
- C *Es proposa un objectiu doble.* D'una banda la construcció d'una competència plurilingüe i pluricultural, i d'altra educar per al plurilingüisme, és a dir, per a la tolerància, i la convivència pacífica i enriquidora en les societats multilingües i multiculturals.

Esta definició d'educació plurilingüe i pluricultural partix d'una diferenciació entre plurilingüisme i multilingüisme, tal com ha establert el Consell d'Europa en el seu marc de referència (*Llengües Modernes. Aprenentatge, ensenyament, avaluació. Un marc europeu comú de referència per a les llengües*, 2001):

El **plurilingüisme**, coneixement de diferents llengües, es diferencia del **multilingüisme**, la coexistència de més d'una llengua en una societat determinada. El multilingüisme pot aconseguir-se amb la simple diversificació de les llengües oferides en una determinada escola o en un sistema educatiu, o estimulants els alumnes a aprendre més d'una llengua estrangera, o reduint la posició dominant de l'anglès en la comunicació internacional. A més, l'enfocament plurilingüe accentua el fet que l'experiència lingüística d'un individu en el seu context cultural augmenta de dimensió, és a dir, va de la llengua de la llar a la de la societat, i aleshores a les llengües d'altra gent (apreses a l'escola, o a l'institut o amb l'experiència directa), i no manté estes llengües i cultures en compartiments mentals separats estrictament, sinó que incrementa una competència comunicativa a la qual contribueix tot el coneixement i l'experiència lingüística i on les llengües s'interrelacionen i interactuen.

Des d'esta perspectiva, constituïria un error molt greu confondre el multilingüisme i multiculturalisme dels centres —reflex del multilingüisme i multiculturalisme social—, o la presència de tres llengües en el currículum de les institucions educatives, amb el model d'educació plurilingüe i pluricultural exigida pels objectius esmentats més amunt. Per al Consell d'Europa (Beacco i Byram, 2003, edició revisada):

L'educació plurilingüe com a principi per a l'organització de les formacions en llengua pot ser posada en pràctica mitjançant reorganitzacions sectorials dels sistemes educatius a partir del que ja existix. Implica, per altra part, encara més: un canvi de filosofia educativa, que conduïska a no fer entendre més l'ensenyament de les llengües com constituït per disciplines escolars autònomes (llengua nacional, llengües clàssiques, llengües estrangeres, llengües d'origen, llengües regionals...) sinó com una educació homogènia i diversificada dels aprenents al llenguatge i a les llengües.

Al llarg del llibre anirem analitzant les característiques i exigències d'este model educatiu. Només direm, per avançar, que és un model global i que exigix, per tant, una concreció de la política lingüísticoeducativa tant del sistema educatiu en conjunt com de les diferents institucions educatives, i una configuració pròpia del disseny i aplicació de *tot* el currículum, tant el de les diferents llengües com el de les àrees no lingüístiques.

Ni cal dir que este nou plantejament contradiu moltes de les representacions que tenen sobre l'educació, i especialment sobre l'educació lingüística, els professionals —docents i no docents— de l'ensenyament en les diferents etapes de l'itinerari educatiu. Este fet, i la necessitat que estes representacions evolucionen, ens obliga a establir de manera rigorosa els fonaments de l'educació plurilingüe i pluricultural.

Sumari

Presentació	7
Introducció	
1 Una nova situació pel que fa a les llengües	11
2 L'educació plurilingüe i pluricultural	15
Fonaments de l'educació plurilingüe i pluricultural	
3 Introducció	19
4 Una nova concepció del subjecte d'aprenentatge	21
5 Un tractament de les llengües basat en les capacitats de la persona plurilingüe	25
6 Una organització educativa des del plurilingüisme additiu	37
7 Planificació i intervenció didàctica des d'una concepció plurilingüe de la competència	51
8 Una incorporació estratègica de les llengües estrangeres	67
Tractament de les llengües dins el model d'educació plurilingüe i pluricultural	
9 El tractament integrat	79
10 El tractament integrat de les llengües	83
11 El tractament integrat de les llengües i els continguts	129
Organització plurilingüe del sistema educatiu	
12 Introducció	147
13 Els programes d'educació plurilingüe i el currículum	149
Annexos	
I Funcions i expressions comunicatives	169
II Seqüència didàctica	179
III Projecte Lingüístic	181
Bibliografia	183

FONAMENTS DE L'EDUCACIÓ PLURILINGÜE I PLURICULTURAL

3

Introducció

4

*Una nova concepció
del subjecte d'aprenentatge*

5

*Un tractament de les llengües basat
en les capacitats de la persona plurilingüe*

6

*Una organització educativa
des del plurilingüisme additiu*

7

*Planificació i intervenció didàctica
des d'una concepció plurilingüe
de la competència*

8

*Una incorporació estratègica
de les llengües estrangeres*

No es pot proposar cap canvi en profunditat dins el sistema educatiu sense explicitar els elements teòrics, les conclusions de la recerca arreu del món, els ensenyaments derivats de les experiències pràctiques disponibles i els resultats de les provatures fetes en altres contextos, ja que són estos elements precisament el punt de partida de la proposta.

Abans d'entrar, però, en el cos de la fonamentació, hem de fer dos precisions importants: la primera, que l'educació plurilingüe no qüestiona els principis didàctics i educatius valuosos que hi ha al davall de les reformes educatives recents i actuals com ara la globalització, el constructivisme o l'enfocament comunicatiu en l'ensenyament-aprenentatge de les llengües, entre altres. En tot cas pot matisar-ne algun i afegir-ne d'altres procedents de diversos àmbits de la investigació actual en matèria de llengües i educació. El que fa principalment és emmarcar la intervenció educativa a l'aula en l'àrea de llengües en uns paràmetres més amplis —polítics, organitzatius i de gestió— que situen l'educació lingüística al cor mateix del model educatiu.

La segona, que els criteris aportats hi són presents en funció dels objectius de l'educació plurilingüe, concretats en la definició que figura al capítol precedent, i per tal de justificar els mitjans proposats per a aconseguir-los a partir del context en què s'ha d'aplicar. Vol dir això que si els objectius o el context foren uns altres, també ho serien els mitjans triats i per tant uns altres també els requisits i criteris que caldria justificar des d'un punt de vista tècnic.

Des d'esta perspectiva, en els cinc capítols següents analitzarem tot un seguit de requisits, necessaris a parer nostre, per a organitzar i aplicar l'educació plurilingüe al sistema educatiu valencià per tal que pugua acomplir els objectius lingüístics i educatius que té encomanats:

- A** Una nova concepció del subjecte d'aprenentatge.
- B** Un tractament de les llengües basat en les capacitats de la persona plurilingüe.
- C** Una organització educativa des del plurilingüisme additiu.
- D** Planificació i intervenció didàctica des d'una concepció plurilingüe de la competència.
- E** Una incorporació estratègica de les llengües estrangeres.

La competència comunicativa bilingüe o plurilingüe

Una opinió molt estesa considera la competència comunicativa de la persona bilingüe o plurilingüe com la suma de les competències comunicatives de dos o tres persones monolingües, de manera que quan la competència en la segona o tercera llengua, o en les dos, no és tan elevada com en la primera, es considera un bilingüe o plurilingüe deficient, amb les conseqüències negatives que este fet pot comportar suposadament per al seu desenvolupament cognitiu i per a la seua personalitat.

Tampoc la reforma educativa, que va ser determinant en el canvi de concepció de la llengua com a objecte d'aprenentatge, passant de l'estudi de la llengua com a codi al domini de la llengua com a eina de comunicació, d'aprenentatge i de regulació de la conducta, no va posar massa èmfasi en la consideració dels alumnes i les alumnes com a subjectes d'aprenentatge plurilingües. Els currículums oficials, en major o menor grau, assumien que les competències dels aprenents en les diferents llengües eren competències independents, la suma de les quals constituïa la seua competència bilingüe o plurilingüe.

Tanmateix, com ens repetixen una vegada i una altra els experts (Grosjean, 1989; Cook, 1999a; Coste, 2001; Herdina i Jessner, 2002; Py i Lüdi, 2002), una persona bilingüe o trilingüe no és la suma de dos o tres de monolingües. Tot i que, com diu Paradis (1997), no hi ha res ni en la dotació cerebral ni en els sistemes de processament d'una persona bilingüe que la faça diferent, l'experiència bilingüe o plurilingüe la convertix en una personalitat específica, amb les diferents varietats de les diferents llengües que domina fortament interrelacionades en la seua organització cognitiva, i amb unes competències idiosincràtiques fora de l'abast de la persona monolingüe. En paraules de Grosjean, pel que fa a la persona bilingüe (1989):

Una visió bilingüe (o holística) del bilingüisme proposa que el bilingüe és un tot integrat que no pot ser descompost fàcilment en dos unitats separades. El bilingüe NO és la suma de dos monolingües complets o incomplets; més aviat, ell o ella tenen una configuració lingüística específica. La coexistència i la interacció constant de les dos llengües en el bilingüe ha produït una entitat diferent però completa. Una analogia ens ve de les proves d'atletisme. El corredor en la cursa de tanques barreja dos tipus de competències: la de l'especialista en salt d'altura i la del corredor en la cursa de velocitat. Si el comparem individualment amb el saltador o amb el velocista, no arriba al nivell de competència de cap dels dos, i tanmateix, si el prenem en la seua globalitat, és un atleta per dret propi. Cap expert en proves atlètiques compararia mai un corredor de cursa de tanques amb un saltador d'altura o amb un velocista, encara que el primer combina certes característiques dels altres dos. Un corredor de cursa de tanques és un tot integrat, un atleta únic i específic; ell o ella poden assolir els nivells més alts en la competició mundial de la mateixa manera que el velocista i el saltador d'altura.

En moltes maneres, el bilingüe és com el corredor de cursa de tanques: un tot integrat, un parlant-oient únic i específic, i no la suma de dos monolingües. Ell o ella ha desenrotllat competències (en les dos llengües, i possiblement en un tercer sistema que és la combinació dels dos primers) en la mesura que ho requerixen les seues necessitats i les de l'entorn. El bilingüe usa les dos llengües —juntos o separades— per a diferents propòsits, en diferents àmbits de la seua vida i amb gent diferent.

Pel que fa a la persona plurilingüe, si volem concretar-ne el perfil lingüístic específic en contraposició a una de monolingüe, haurem de posar l'èmfasi en els trets següents:

La persona plurilingüe...

- A** Posseïx un repertori verbal constituït per diferents varietats (dialectes, registres i estils) de dos o més llengües, sobre les quals varietats té una competència diferent, depenent de les experiències d'aprenentatge que hi haja tingut i de les funcions per a les quals les haja fetes servir.
- B** És capaç d'utilitzar estes varietats de manera funcional en les seues activitats comunicatives segons la situació, l'interlocutor i el tema de la interacció.
- C** És capaç d'utilitzar habilitats interlingüístiques o de mediació (*interpretar i traduir*) a més de les intralingüístiques (*escoltar, parlar, llegir i escriure*).
- D** És capaç d'adquirir i integrar coneixements procedents de diferents camps del saber, d'usar-los indistintament, i d'expressar-los i utilitzar-los per a resoldre problemes, en qualsevol de les llengües que coneix.
- E** És capaç d'utilitzar estratègies comunicatives específicament bilingües, com ara la tria intencional d'una de les llengües en una determinada situació de comunicació —seguint o no les normes d'ús habitual—, i el canvi i barreja de codis, amb propòsits comunicatius.
- F** Posseïx estratègies avançades d'aprenentatge lingüístic, adquirides en les seues experiències d'aprenentatge en més d'una llengua.
- G** Sol presentar actituds favorables envers altres llengües i cultures, i envers els grups socials a què corresponen, i una certa facilitat per a integrar-se, en major o menor grau, si les circumstàncies són les adequades.
- H** Pot experimentar influències interlingüístiques entre les llengües que coneix —transferència positiva i negativa— tant al nivell de competència com al d'actuació.

FIGURA 4/1: La persona plurilingüe

De tot el que hem dit, se'n desprén que la competència de la persona plurilingüe és una competència complexa i dinàmica. És complexa per la diversitat de les competències, per la seua configuració generalment asimètrica i per la interrelació entre els elements que la configuren. En efecte, l'adquisició-aprenentatge de la L2 rep la influència de la L1, i, alhora, modifica la competència prèvia en esta L1. De la mateixa manera, l'adquisició de la L3 és influïda per la L1 i la L2, i, alhora, modifica la competència prèvia en la L2, i fins i tot de la L1 (Herdina i Jessner, 2000; Kecskes i Papp, 2000). I la competència plurilingüe és dinàmica perquè esta competència comunicativa múltiple ha sigut adquirida a través d'experiències comunicatives i d'aprenentatge en les diferents llengües, o bé provocades per un interès personal, o bé exigides per les necessitats comunicatives del context, i que si l'interès personal o les exigències comunicatives del context canvien, esta configuració de competències pot variar també.

Totes estes característiques —a pesar de l'opinió de molts sectors d'ideologia monolingüista que poden trobar-se arreu del món— no provoquen a la persona plurilingüe cap confusió mental ni barreja indiscriminada de llengües en el cervell; més aviat al contrari: si l'experiència bilingüe o multilingüe ha sigut gratificant i profunda, se'n pot esperar un bon domini de les dos o tres llengües, un millor desenvolupament cognitiu, i una creativitat i flexibilitat cognitivolingüística superiors a les de la persona monolingüe.

Estes característiques de la persona plurilingüe, que han de resultar determinants per a la planificació i actuació educativa dins el model d'educació plurilingüe i pluricultural, han sigut concretades de manera operativa pel marc de referència europeu (*Marc europeu comú de referència per a les llengües*, 2003) en la seua definició de competència plurilingüe i pluricultural, un dels objectius explícits dels sistemes educatius dins este model, que és:

La competència per a comunicar lingüísticament i per a interactuar culturalment d'un actor social que posseïx, en graus distints, el domini de diverses llengües i l'experiència de diverses cultures.

Caldrà concebre, però, esta competència, no com la juxtaposició de competències individuals i distintes sinó, com una competència complexa i única.

De manera coherent amb la definició anterior, la *Guia per a l'elaboració de les polítiques lingüísticoeducatives d'Europa. De la diversitat lingüística a l'educació plurilingüe [Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique a l'éducation plurilingue, 2003, rév.]*, també del Consell d'Europa, estableix amb tota claredat els objectius de l'educació plurilingüe i pluricultural:

Es planteja que la finalitat d'una educació plurilingüe i pluricultural és la de desenvolupar el repertori de llengües dels locutors, de manera que totes les seues capacitats lingüístiques, qualsevol que en siga el mode d'adquisició o les formes d'ús, hi troben el seu lloc. Esta competència per a utilitzar diferents llengües és compartida per tots els locutors, qualsevol que siga el grau de domini de cada una. Correspon als sistemes educatius de fer prendre consciència a tots els europeus d'esta competència plurilingüe i pluricultural, més o menys desenvolupada segons les persones i els contextos, de valorar-la, d'iniciar-la durant els primers aprenentatges i de continuar-la al llarg de tota la vida. Perquè esta competència plurilingüe i pluricultural constitueix el fonament de la comunicació en l'espai europeu, però sobretot el de la tolerància lingüística, condició per al manteniment de la diversitat lingüística.

Arribats ací, suposem que ha quedat clar el perfil de persona a què aspirem i l'abast dels canvis que comportarà la seua construcció. Però, abocats a l'acció, de seguida ens ve al cap la pregunta: quina és la configuració mental de la persona bilingüe o plurilingüe que permet l'adquisició i ús d'esta competència múltiple i complexa que hem descrit més amunt?

En el capítol següent, mal que siga de manera sumària, intentarem donar resposta a esta pregunta.

Introducció

No hi ha cap dificultat perquè una persona esdevinga bilingüe o plurilingüe. Com diu Paradis (1997): "No hi ha cap raó per a suposar que hi haja cap sistema neurofuncional específic per als parlants bilingües". Més encara: tampoc hi ha una gran diferència, en els aspectes cognitius de processament lingüístic, entre els bilingües i els monolingües. En efecte: així com els bilingües canvien de llengua segons les diferents situacions de comunicació en què es veuen implicats, els monolingües canvien de registre (per exemple, parlant de manera diferent en una reunió d'amics al bar, de com parlen en públic en un ple de l'ajuntament). És a dir, de la mateixa manera que els plurilingües utilitzen un **repertori verbal** constituït per varietats (dialectes i registres) de dos o més llengües, els monolingües utilitzen (o poden utilitzar) el seu repertori verbal, format per varietats (dialectes i registres) d'una sola llengua. Açò els permet, a més de canviar de registre segons la situació de comunicació, traduir d'un dialecte a un altre, barrejar registres o parafrasejar —és a dir, dir el mateix amb diferents paraules.

Per tant, si volem trobar una explicació a la capacitat d'adquisició de la competència lingüística comunicativa i a la flexibilitat en el seu ús, especialment pel que fa als parlants plurilingües, hem de fixar-nos en certs elements, determinants en la representació mental de les varietats lingüístiques i en el seu funcionament:

- (a) Els mecanismes de la memòria implicats en l'adquisició de les llengües.
- (b) Els contextos d'adquisició en l'organització i processament de les llengües.
- (c) La representació mental de les llengües en els bilingües i els plurilingües.
- (d) La parla bilingüe.

A continuació analitzarem tots estos elements i intentarem esbrinar quina és la influència de cada un en l'adquisició i ús de les competències plurilingües.

Mecanismes de la memòria implicats en l'adquisició de les llengües

D'acord amb els models neuropsicològics més recents, els dos sistemes de memòria més importants de la nostra estructura cognitiva, responsables del processament i emmagatzematge de la informació en el cervell, són la **memòria de treball** i la **memòria a llarg termini**. Tots dos estan relacionats amb l'aprenentatge i ús de les varietats que configuren la competència monolingüe, bilingüe o plurilingüe d'un parlant.

La memòria de treball és un sistema que conté i processa informació de manera temporal i participa en altres tasques essencials com ara el raonament, la comprensió, l'aprenentatge i la consciència. S'encarrega, doncs, del processament dels missatges, tant en la seua comprensió com en la seua producció; però també, de l'aprenentatge de material fonològic. En particular, segons Papagno i Vallar (citats a Fabbro, 1999), gràcies a un mecanisme anomenat bucle fonològic, té un paper fonamental en l'adquisició de la primera llengua i l'aprenentatge de les llengües estrangeres.

En darrer terme, però, l'adquisició/aprenentatge de les llengües sembla ser una de les comeses de la memòria a llarg termini. A diferència de la memòria de treball, la memòria a llarg termini emmagatzema els elements processats sense límits ni de quantitat ni de temps. Consta de dos subsistemes separats: la **memòria implícita** i la **memòria explícita**.

Estos dos subsistemes de memòria tenen una importància distinta, en l'adquisició de les llengües, depenent de l'edat de l'individu i del context d'adquisició; i el seu funcionament dóna lloc a competències diferents. La memòria implícita, principal responsable de la llengua durant els primers anys i en entorns informals, proporciona, segons Paradis (2002) competència lingüística; la memòria explícita, que apareix més tard, permet d'aprendre llengua en entorns formals i mitjançant una reflexió conscient sobre el codi, proporciona coneixement metalingüístic.

Pel que fa a com s'adquireixen estes dos competències a partir del funcionament de cada una de les memòries. Paradis (2002) assenyala que la **competència lingüística**:

...és adquirida incidentalment, és emmagatzemada de manera implícita, i és servida per la memòria procedimental [*implícita*]. És adquirida incidentalment en el sentit que els que l'adquireixen concentren la seua atenció en una cosa que no és allò que és internalitzat, com ara fixar-se en les propietats acústiques dels sons mentre internalitzen la propiocepció que els permet realitzar els moviments articularis; o en els aspectes semàntics i pragmàtics d'un enunciat mentre internalitzen la seua morfosintaxi. És emmagatzemat implícitament en el sentit que els parlants no són conscients dels procediments computacionals que generen les oracions que produeixen i l'estructura subjacent d'estes oracions roman per a sempre opaca a la introspecció. Les gramàtiques que els lingüistes intenten construir són sistemes inferits de la conducta verbal sistemàtica dels parlants, però no tenen manera de saber si estos constructes s'assemblen remotament als procediments computacionals reals que s'activen per a generar oracions. La competència lingüística és usada automàticament en el sentit que no es troba sotmesa a control conscient: els parlants no poden controlar una cosa de la qual no són conscients... És servida per la memòria procedimental, com totes les destreses implícites.

Pel que fa al **coneixement metalingüístic**, continua Paradis (2002):

...és après conscientment, és emmagatzemat de manera explícita, és usat de manera controlada i és servit per la memòria declarativa [*explícita*]. És apresada conscientment, adonant-se dels ítems apresos. És emmagatzemada explícitament, en el sentit que un pot portar a la consciència els ítems que un coneix. I pot ser utilitzada de manera controlada, en el sentit que un pot aplicar conscientment un conjunt de regles gramaticals memoritzades, per exemple.

Per a Paradis, doncs, les dos competències són distintes, tot i que els que posseïxen la segona, puguen semblar a primera vista tan competents com els que posseïxen la primera. Esta diferència en les competències té el seu reflex, fins i tot, en la distinta localització cerebral de la L1 i la L2 segons hagen sigut adquirides de manera simultània en un primer moment, o si la L2 ha sigut apresada més tard, especialment en la preadolescència o adolescència, i més encara si ha sigut a l'escola. En paraules de Baker (2000), citant investigacions de Joy Hirsch i els seus col·legues al Departament de Neurologia del Centre Mèdic de la Universitat de Cornell, Nova York, usant una tècnica anomenada fMRI (*functional magnetic resonance imaging* 'ressonància nuclear magnètica funcional') per a determinar la relació espacial entre la llengua nativa i les segones llengües:

La troballa fonamental és que en els bilingües primerencs les dos llengües es troben en llocs distints però adjacents. És a dir, quan dos llengües són apresades des de la infància primerenca, les llengües es troben juntes l'una i l'altra en el cervell. Això suggerix que regions similars o idèntiques en el cervell presten servei a les dos llengües. En comparança, entre els bilingües tardans, la llengua segona i la llengua nativa són emmagatzemades en espais més separats a l'àrea de Broca a l'hemisferi esquerre. [Vegeu figura 5/1]

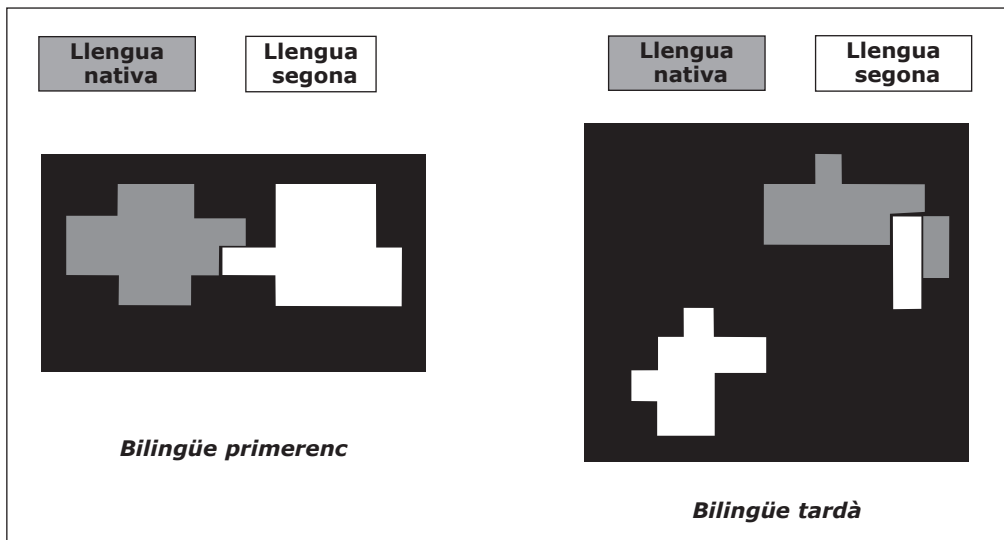


FIGURA 5/1: Diferent localització de la L1 i L2 segons l'edat.

Hi ha, aleshores, una evidència cada vegada més clara que no tots els bilingües —o pluri-lingües— processen les llengües apresades després de la primera —o de les dos primeres si han sigut apresades simultàniament durant els primers anys de vida— de la mateixa manera. Sobretot, quan la segona llengua, apresada més tard, és més dèbil que la primera, no solament és processada de manera diferent, sinó que el parlant, en usar-la, tendix més a confiar en els aspectes pragmàtics de l'ús lingüístic —coneixement de com es negocia el significat en una situació de comunicació— i en els coneixements metalingüístics —regles apresades sobre com funciona la llengua— per compensar els buits en la competència implícita en la llengua apresada en darrer lloc.

Des d'este punt de vista tindriem —amb les excepcions de rigor— dos classes de bilingües: els **parlants bilingües**, que han après la segona llengua dins del període sensible o crític

dels 2 als 5 o 6 anys, i que tindrien dos jocs de competències comunicatives completes, i els **parlants fluids d'una segona llengua**, els quals, tot i que poden parlar-la i escriure-la amb una fluïdesa semblant a la nativa, en tenen una competència implícita limitada —és a dir, no la tenen totalment automatitzada—, dificultat que resolen mitjançant, com hem dit més amunt, una major atenció als aspectes pragmàtics de la comunicació —dels quals és responsable l'hemisferi dret—, i un ús conscient del coneixement metalingüístic, après mitjançant la memòria declarativa o explícita.

D'altra banda, la investigació neurolingüística sobre este tema suggerix que la memòria implícita és la primera a aparèixer i que la memòria explícita es desenrotlla tot seguit. També que la memòria implícita va decaient al llarg dels anys, tot i que continua sent més o menys efectiva fins i tot en l'etapa adulta. Este fet explica que la fonologia i la sintaxi, apreses mitjançant la memòria implícita, siguen adquirides amb gran facilitat en la infància, mentre que el vocabulari pot anar creixent amb facilitat, de manera ininterrompuda, durant tota la vida; ja que el mecanisme responsable de la seua adquisició és la memòria explícita.

Una altra conseqüència de la seqüencialitat dels mecanismes de la memòria implícita i explícita és, segons Fabbro, que les estratègies implícites d'adquisició de segones llengües i llengües estrangeres —adquisició de la llengua tot usant-la com a mitjà de comunicació i d'aprenentatge— haurien de ser privilegiades en l'educació infantil i primària, i no s'haurien d'utilitzar estratègies explícites d'aprenentatge —basat més en el coneixement metalingüístic, i l'aprenentatge i aplicació de regles— fins arribar a la pubertat. (Esta afirmació no desvirtua, tanmateix, els actuals plantejaments de focalització en la forma, especialment en l'ensenyament de segones llengües, basats en altres mecanismes com tindrem ocasió de comprovar al llarg d'este treball.)

Els contextos d'adquisició en l'organització i processament de les llengües

Sembla evident (Paradis, 1997) que l'organització dels coneixements gramaticals i lèxics de les dos llengües en la memòria dels parlants bilingües, i la manera de processar-los, depén dels contextos en què s'han adquirit i la manera en què han sigut adquirits.

D'acord amb la teoria clàssica, quan un parlant ha adquirit les dos llengües en contextos diferents, i mitjançant la interacció amb parlants distints, aleshores la seua representació mental contindrà un sistema de formes lingüístiques i un sistema de conceptes separats per a cada una. Es donaran les condicions òptimes perquè la seua competència siga molt semblant, en cada una, a la dels parlants nadius. Segons Weinreich (1996), referint-se als idiomes anglés i rus, podríem representar la configuració de la competència bilingüe de la manera següent:

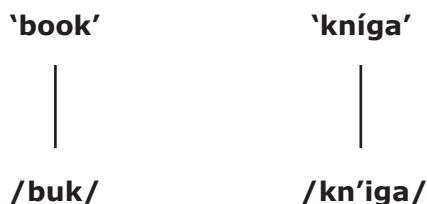


FIGURA 5/2:
Bilingüisme coordinat
(Weinreich, 1996)

Esta persona haurà esdevingut el que sol anomenar-se un *bilingüe coordinat*.

Si un altre parlant ha adquirit les dos llengües en el mateix context, i mitjançant la interacció amb persones que utilitzen alhora les dos llengües de manera indistinta, aleshores construirà una representació separada de les formes lingüístiques en cadascuna de les llengües i una única representació per al significat. Hi haurà moltes possibilitats que tots dos sistemes gramaticals i lèxics experimenten una influència bidireccional més acusada que en el cas dels bilingües coordinats.

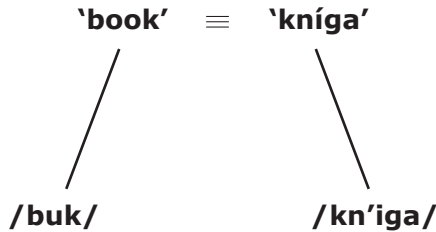


FIGURA 5/3:
Bilingüisme compost
(Weinreich, 1996)

Este parlant haurà esdevingut un *bilingüe compost*.

Cal precisar que la caracterització del bilingüisme com a coordinat i compost no està relacionada amb el nivell de competència que els parlants assolixen en cada una de les llengües, sinó a la configuració mental d'esta competència bilingüe. En realitat, tots dos parlants poden ser, perfectament, bilingües equilibrats.

El darrer cas fa referència als primers moments d'adquisició d'una segona llengua, i molt especialment si esta adquisició no té lloc mitjançant la interacció amb parlants nadius sinó a través de la mediació d'una altra, generalment la L1, com s'esdevé en l'ensenyament de la llengua estrangera a l'escola amb un mètode tradicional. En esta situació, per a Weinreich (1996):

Els referents dels signes en la llengua que s'està aprenent poden no ser, aleshores, coses reals sinó *equivalents* de la llengua ja coneguda. Per tant, per a un parlant anglés que aprén rus, el significat de la forma "kníga" pot, en principi, no ser l'objecte, sinó la paraula anglesa *book*; així:

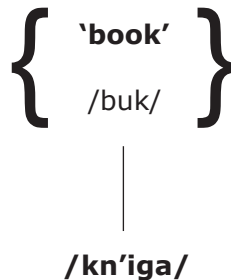


FIGURA 5/4:
Bilingüisme subordinat
(Weinreich, 1996)

Este parlant és un *bilingüe subordinat*.

Per a molts autors, les categories de bilingüe coordinat i bilingüe subordinat no són excloents, sinó els límits d'un continu al llarg del qual es pot situar el parlant. Més encara, per a altres autors (Hamers i Blanc, 2000), un mateix parlant pot tindre una organització coordinada en un determinat àmbit de coneixements, d'acord amb els contextos d'adquisició i la manera en què els hi ha adquirit, i una organització composta per a altres, conseqüència, també, de les circumstàncies i modalitats d'adquisició.

A hores d'ara, i malgrat que les hipòtesis sobre el bilingüisme coordinat, compost i subordinat no gaudixen d'un consens absolut entre tots els investigadors, i estan sent substituïdes per hipòtesis més potents com ara la del triple magatzem, que analitzarem tot seguit, encara constitueixen un referent bàsic a l'hora d'organitzar els contextos d'aprenentatge a l'escola. Qüestions com ara la separació de llengües segons el lloc, el temps o especialment la persona; la distribució de continguts —bé per àrees curriculars, o per projectes o tòpics— per ser impartits per separat en les diferents llengües vehiculars del currículum, etc., deuen la seua rellevància dins l'organització didàctica a la intenció de mantindre els sistemes lingüístics separats —bilingüisme o trilingüisme coordinat—, tant pel que fa a les formes lingüístiques com als sistemes de significats.

La representació mental de les llengües en els bilingües i plurilingües

Com hem vist en l'apartat anterior, la discussió sobre si els parlants bilingües tenen representacions més o menys separades per a les dos llengües —o per a més en el cas dels plurilingües— no han cessat ni en el camp educatiu ni el camp de la investigació. En este últim, una moderna reinterpretació del problema és la **hipòtesi del triple magatzem** (Paradis, 1997). Des d'esta hipòtesi, com pot observar-se a la figura 5/5, es postula que hem de distingir dos nivells de representació mental per a cadascuna de les llengües que domina la persona bilingüe: un per a les formes lèxiques i un altre per als conceptes. També es proposa que en el nivell de representació lèxica hi ha dos magatzems separats, un per a cada llengua, mentre que el magatzem de representació conceptual seria únic per a l'individu i independent del nombre de llengües que coneix i usa.

Ara bé, tot i que les dos llengües es troben en representacions mentals separades, al mateix temps estan íntimament relacionades, com mostra la representació que en fa De Groot (2002):

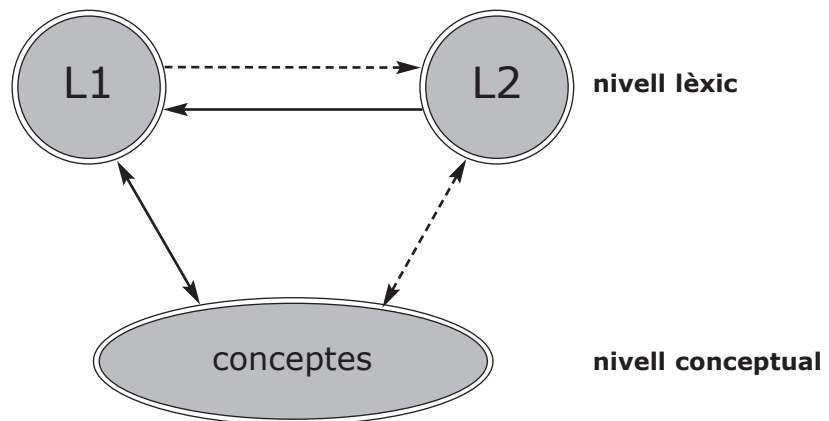


FIGURA 5/5
El model del triple magatzem
(De Groot, 2002)

Des de la hipòtesi del triple magatzem, la capacitat d'interpretar i traduir reben una explicació satisfactòria. En efecte, tot observant les fletxes, podem entendre com una persona bilingüe pot transformar un missatge escoltat o llegit en una de les llengües que coneix en un missatge produït oralment o per escrit en l'altra. Pot interpretar-lo o traduir-lo directament, sense fixar-se en el significat, si les paraules tenen una forma semblant en les dos llengües. Per exemple, és fàcil d'interpretar oralment o traduir per escrit *paradoxical*, de l'anglès, com a *paradoxal* al valencià, fixant-se només en la semblança dels significants i sense pensar en el significat (és a dir, sense moure's del nivell lèxic).

Ara bé, si les formes lingüístiques no són semblants en les dos llengües, serà més productiu interpretar o traduir passant a través del significat, és a dir, fixant-se en el significat de l'expressió i buscant en l'altra llengua quina forma lingüística tindria el mateix significat o un significat semblant al de la primera. Per exemple, si haguera d'interpretar o traduir l'expressió en valencià *saber donar i prendre* del valencià al castellà, hauria de pensar de primer quin significat exacte té en valencià (passar del nivell lèxic al conceptual) i, tot seguit, buscar en castellà quina expressió podria expressar en esta llengua el mateix significat (és a dir, passar del nivell conceptual al lèxic una altra vegada). Així arribaria, possiblement, a l'expressió *tener mano izquierda*.

Del model de triple magatzem que tot just acabem d'esbossar, se'n pot traure algunes conclusions rellevants per a l'organització de l'educació bilingüe i plurilingüe, especialment pel que fa al tractament integrat de les llengües, i de les llengües i els continguts de les àrees no lingüístiques. D'una banda, el fet que les llengües tinguen un magatzem conceptual comú, permet als aprenents bilingües i plurilingües construir els seus conceptes sobre el món (és a dir, omplir el dipòsit de representacions conceptuals) en qualsevol de les llengües que coneixen, i expressar estos coneixements, també, en qualsevol d'estes llengües.

D'altra banda, esta relació tan estreta entre els sistemes lingüístics del repertori de la persona bilingüe o plurilingüe, té repercussions, sens dubte, sobre com podran ser adquirits, i usats en la comunicació.

Alguns dels aspectes rellevants de l'ús bilingüe o plurilingüe seran estudiats a l'apartat següent.

La parla bilingüe

Una de les capacitats que hem esmentat en el capítol anterior com a pròpia dels bilingües i plurilingües és la d'alternar l'ús de les llengües que domina, en la comunicació oral, tant entre frases com dins la mateixa frase, sense que este ús alternat n'entrebanque ni la comprensió ni la producció global dels missatges. Tot seguit estudiarem les característiques que presenta esta alternança de codi, i quins són els mecanismes psicolingüístics que la permeten.

L'alternança de codi

És un fenomen ben analitzat i estudiat que en l'ús lingüístic en les comunitats on hi ha dos o més llengües en contacte, sovintegen enunciats en una llengua que inclouen elements d'una altra, especialment si esta forma part del repertori de l'interlocutor.

A l'hora d'analitzar estos usos lingüístics, és difícil adoptar una terminologia unificada amb la qual estiga d'acord tothom. Tot i el risc de simplificar excessivament, per al nostre propòsit n'hi haurà prou de distingir entre processos més o menys involuntaris —com ara el **manlleu ocasional**, la **penetració d'una llengua dins d'una altra** i la **interferència**—, i d'altres més o menys conscients, com ara l'**alternança de codi**.

Anomenem **manlleu ocasional** la incorporació d'una paraula d'una llengua diferent a aquella que estem utilitzant en la conversa o l'escrit, bé en la seua forma original o bé adaptada. Esta incorporació pot ser deguda, bé al fet que el concepte no tinga traducció fàcil en la nostra llengua, bé a l'esnobisme o bé al fet que no coneixem la correspondència exacta de la paraula forana en la nostra llengua encara que hi existisca.

Exemples:

Quan et compres un ordinador, si no pirateges, et gastes més diners en el software que en el hardware. [*software* 'programari' i *hardware* 'maquinari']

Ara s'estila *customizar* els mòbils. [*customizar* 'adaptar al gust del consumidor']

Ja fa dies que em fa molt de mal el *juanete*: hauré d'anar a cal metge. [*juanete* 'galindó']

D'altra banda, quan una llengua es troba en posició dominant en una situació de contacte de llengües, i també quan una llengua de comunicació àmplia assolix una forta influència en els àmbits comercial i tecnològic, i en la comunicatiu global, com és el cas de l'anglès, estes llengües tendixen a **penetrar** amb més o menys força en les llengües subordinades, i provocar manlleus no sempre necessaris:

Exemples:

—Per favor, un *bocadillo* de formatge. [*bocadillo* 'entrepà']

Li agrada practicar el *rafting* durant les vacances. [*rafting* 'descens en bot']

Estos manlleus que en principi poden ser ocasionals, a poc a poc van integrant-se dins el sistema lingüístic de la llengua minoritzada desplaçant recursos expressius genuïns.

I finalment la **interferència**, que no és un problema de competència sinó d'actuació. En efecte, en el moment d'usar la llengua que menys es domina, algunes de les solucions de la llengua primera es creuen en el pla de producció de la L2, especialment en la comunicació oral, quan no hi ha temps de planificar amb calma i de revisar el que es diu. En general, denoten un coneixement insuficient o una automatització incompleta de la nova llengua.

Exemple:

*Espera'm, que ja *salc.*

Estudiarem amb més detall este tema al capítol 7, en el qual dedicarem un apartat complet al tema de la transferència.

Ara que ja hem analitzat els casos anteriors, podrem entendre per què l'**alternança de codi** és tota una altra cosa. Consistix en la utilització conscient d'elements d'una llengua durant el procés de comunicació que s'està realitzant en una altra. Si l'element incorporat és d'una extensió inferior a la frase, aleshores podem anomenar-lo *barreja de codis*:

Exemple:

Jo vull passar-m'ho tan bé com puga i que no se'm quede res per vore; després, en ser vell, que me quiten lo bailao!

Però si el canvi de llengua es referix a episodis iguals o superiors a una frase, aleshores l'anomenem **canvi de codi**:

El meu cunyat madrileny era molt estalviador. "Muchos pocos hacen un mucho", decía siempre. I sí: ha mort ric, però ha viscut sempre com un miserable.

L'alternança de codi, per tant, no s'identifica ni amb la situació en què es troben els parlants quan usen una llengua farcida de manlleus de la llengua dominant ja integrats, com és el cas del valencià col·loquial; ni amb la situació en què es troba un parlant quan, per esnobisme o qualsevol altre motiu, utilitza una paraula forana quan parla la seua primera llengua, com ara el qui usa, tot parlant valencià, l'expressió "fer un link"; ni tampoc aquella situació en què una persona castellanoparlant aprenent de valencià, diu, en una conversa en valencià, "No *le daba por res". L'alternança de codi suposa una situació comunicativa en què els interlocutors dominen fins a un cert punt les dos o tres llengües, i que les barregen fent ús d'una estratègia comunicativa que només es troba a l'abast d'una persona persona bilingüe o plurilingüe. Com diu Claude Hagège (1996):

A un cert grau de copsament conscient i d'intenció, l'alternança de codi pot arribar a constituir un conjunt d'opcions d'expressió, és a dir, un estil. El pas d'una llengua a una altra al si d'una mateixa frase és, aleshores, una manera de posar en relleu i una crida a les connotacions. Esta assignació, d'un alt valor informatiu, fa de la transferència d'un codi a l'altre, un mitjà d'ultra-codificació. És cert, l'unilingüe disposa també de mitjans estilístics variats: pas de parlar de vosté a parlar de tu quan la llengua fa esta distinció, canvi de registre del formal al familiar, joc sobre les diferències d'entonació, etc. Però l'efecte d'un discurs bilingüe on es practica l'alternança és més fort, ja que es tracta aleshores d'una estratègia comunicativa, en virtut de la qual es posen en joc tots els mitjans, de la fonètica al lèxic passant per la gramàtica.

A la vista de tot el que acabem de dir, sembla enraonat dir que, des del punt de vista didàctic, el tractament dels barbarismes integrats dins la primera llengua del bilingüe han de tindre un tractament diferent segons es tracte d'interferències, de manlleus ocasionals o d'alternança conscient de codi, que són estratègies habituals de la comunicació bilingüe i plurilingüe.

El que resulta sorprenent, quan reflexionem estos fenòmens d'alternança, és la flexibilitat en l'ús conjunt de dos o més llengües per part del parlant bilingüe o plurilingüe. ¿Com és capaç, la persona bilingüe o plurilingüe, de mantindre els dos o més sistemes lingüístics separats mentre parla, incorporar elements d'una llengua quan s'està expressant en una altra, o canviar de llengua sense titubejos ni entrebancs, ni trencar la coherència del discurs?

La resposta ens la dóna François Grosjean amb la seua hipòtesi sobre el funcionament comunicatiu en mode monolingüe o bilingüe.

El mode bilingüe i monolingüe

Com hem vist, la persona bilingüe o plurilingüe manifesta una gran flexibilitat i funcionalitat a l'hora d'utilitzar les diferents varietats que componen el seu repertori lingüístic. Estes habilitats, i concretament la capacitat, durant l'expressió, de mantindre separades les dos llengües o bé d'utilitzar-les simultàniament mitjançant l'alternança de codi o la barreja de codis, ja va suscitar l'interés dels primers investigadors sobre el bilingüisme. La pregunta fonamental era com s'ho feia una persona bilingüe per aïllar un sistema lingüístic complet mentre funcionava en un altre, i, tot seguit, activar el sistema que poc abans estava desactivat mentre desactivava el que tot just acabava d'usar.

Penfield afirmava que açò era possible perquè el parlant bilingüe posseïx un interruptor per a l'*input* lingüístic i un altre per a l'*output*, els quals pot fer funcionar a voluntat. Per això, entre altres coses, és capaç de parlar en una llengua mentre està escoltant-ne una altra. Macnamara precisava que sota el control voluntari només estava l'interruptor d'eixida —el parlant bilingüe decidix en cada moment en quina llengua vol expressar-se—, però no controla de cap manera l'interruptor d'entrada: no pot evitar de manera voluntària d'entendre tots aquells missatges que li arriben en qualsevol de les llengües que coneix.

Esta capacitat, però, d'activar una de les llengües per a la comunicació i de desactivar l'altra, ha sigut posada recentment, però, en quarantena. El fet mateix que hi haja interferències en la comunicació d'un bilingüe fa sospitar que este tipus de parlant, encara que haja activat una de les llengües per a la comunicació en un esdeveniment de parla determinat, l'altra no queda, de cap manera, totalment desactivada. La idea, doncs, d'un interruptor tant a l'entrada com a l'eixida ha sigut gradualment rebutjada.

Actualment sembla més plausible la idea que el bilingüe pot funcionar de dos maneres diferents durant la comunicació: en el *mode monolingüe*, en què el parlant activa una de les llengües que coneix per interactuar amb un interlocutor monolingüe en esta llengua; i el *mode bilingüe*, en què les dos llengües estan activades en major o menor grau per interactuar amb un parlant bilingüe que domina les mateixes llengües.

Això significa que, encara que el parlant bilingüe active d'entrada la llengua base de la conversa, té accés a l'altra llengua —en major o menor grau—, bé voluntàriament, o bé involuntàriament, quan hi ha en esta llengua una expressió més fàcilment accessible que la corresponent en la llengua base (d'este accés involuntari en diem *interferència*).

Per a Grosjean (1997), que ha estudiat amb deteniment el processament lingüístic del bilingüe en el mode monolingüe i el mode bilingüe, estos dos modes no representen estats discrets, sinó els extrems d'un continu al llarg del qual es pot trobar el parlant bilingüe. Com diu Grosjean:

Els bilingües es troben, en la seua vida diària en diversos punts al llarg d'un continu situacional que induïx diferents modes lingüístics. En un extrem del continu, els bilingües es troben en un mode lingüístic totalment monolingüe, en el qual estan interactuant amb monolingües d'una —o de l'altra— de les llengües que coneixen. A l'altre extrem del continu, els bilingües es troben en un mode lingüístic bilingüe, en el qual estan comunicant-se amb bilingües que compartixen les seues dos (o més) llengües i amb els quals normalment barregen llengües

(és a dir, alternança de codi i manlleus). Estos són punts finals, però els bilingües també es troben en punts intermedis, depenent de factors tals com qui són els interlocutors, el tòpic de la conversa, el marc, les raons per a l'intercanvi i altres.

Podem observar una representació visual del continu a la figura 5/6. Hi podem veure que les possibles llengües base que pot triar un bilingüe per a la intercomunicació (A o B) estan situades en la part superior i inferior de la figura, respectivament, i el continu és enmig. A l'extrem monolingüe del continu veiem que el parlant X, tot adoptant el mode monolingüe del seu interlocutor, activa la llengua base (A, cercle negre) i desactiva tan bé com pot la seua altra llengua (B, cercle blanc). A l'extrem bilingüe del continu, el parlant Y, bilingüe, quan està interactuant amb un(s) altre(s) parlant(s) bilingüe(s), adopta una llengua base (B, cercle negre) per a la interacció; però incorpora la llengua A (cercle gris) com a recurs comunicatiu en la interacció quan la necessita o en té ganes.

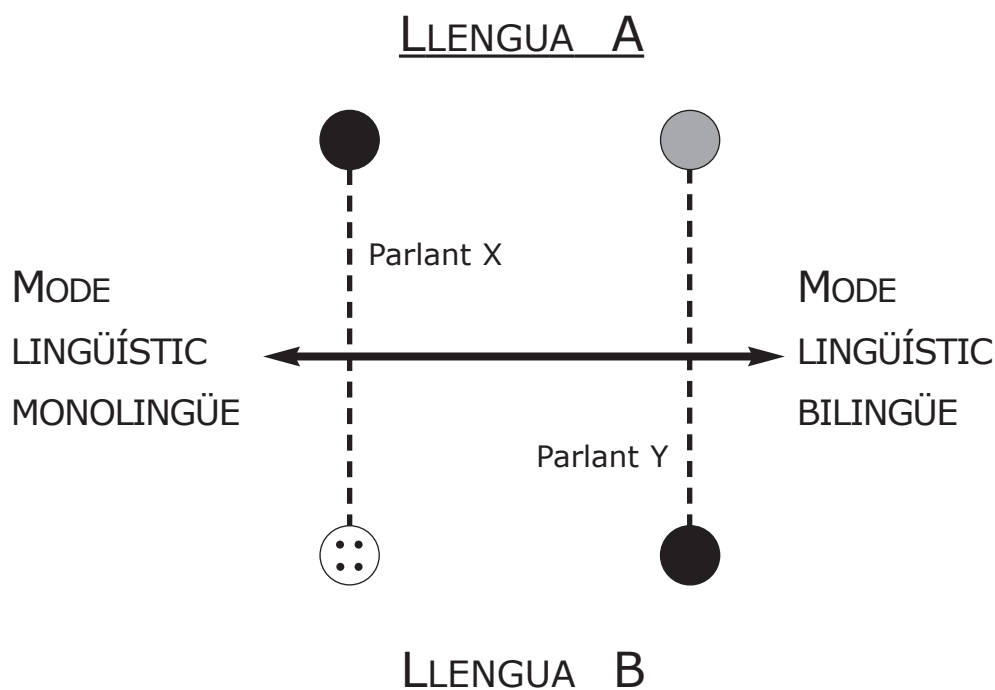


Figura 5/6: Representació del continu mode lingüístic (Grosjean, 1997).

Si bé en el mode monolingüe es poden produir interferències, ja que la llengua desactivada no ho està mai del tot; és en el mode bilingüe on pot haver-hi una incorporació voluntària de formes de la llengua altra que la llengua base. I esta incorporació, com hem vist més amunt, pot revestir les dos formes ja analitzades: l'alternança de codi, i el manlleu.

Recentment, l'esquema ha sigut estès a tres llengües (Grosjean, 2001), de manera que la persona trilingüe pot funcionar en mode monolingüe, bilingüe i trilingüe.

Conclusió

Amb el conjunt de qüestions que hem esbossat en este capítol, hem intentat mostrar la complexitat de funcionament comunicatiu de la persona bilingüe o plurilingüe. Com ja hem dit, no és estructuralment diferent del dels monolingües, però l'experiència d'adquisició-aprenentatge i ús de dos o més codis lingüístics provoca uns canvis perceptuals i cognitius que convertix el parlant bilingüe o plurilingüe en una personalitat específica, de cap manera comparable a la suma de dos o més de monolingües.

Ara bé, quina és l'especificitat del cervell bilingüe o plurilingüe? Si acceptem com a certa la forma dèbil de la hipòtesi de Sapir-Worf, que assegura que les llengües constitueixen un filtre que influïx en la percepció que la ment es crea de la realitat, i que els parlants de llengües diferents poden tindre percepcions de la realitat en certa manera dissemblants, el funcionament d'una persona bilingüe o plurilingüe pot ser en certa manera esquizofrènic, perquè hauria de tindre una visió més o menys diferent de la realitat depenent de la llengua que estiga usant en cada moment.

Però la veritat és que això no passa. És evident que la percepció del món a través de dos llengües enriqueix l'experiència del parlant bilingüe o plurilingüe, però esta experiència és única. Per a Claude Hagège (1996):

Es pot considerar que cada una de les dos llengües del bilingüe funciona com un filtre, i que pot organitzar segons l'una o l'altra la seua interpretació de l'experiència. Però es tracta sempre d'una sola i mateixa experiència, malgrat la dualitat de filtres que la mediatitzen.

Per a este autor, la situació del bilingüe pot fins i tot, de manera evidentment metafòrica, ser comparada amb aquella en què ens trobem quan hem de triar entre dos tipus diferents d'estructuració davant una mateixa imatge, com ara la de la figura 5/7, oferida a la nostra percepció visual:



En esta figura, depenent de la perspectiva que es trie, s'hi pot vore bé el perfil esquerre d'una cara de dona jove mig orientada cap a la dreta, bé el de la cara d'una vella: l'orella, la cella esquerra, la mandíbula i la cinta del coll de la primera són, respectivament, l'ull esquerre, la cella dreta, el nas i la boca de la segona.

En esta figura, depenent de la perspectiva que es trie, s'hi pot vore bé el perfil esquerre d'una cara de dona jove mig orientada cap a la dreta, bé el de la cara d'una vella: l'orella, la cella esquerra, la mandíbula i la cinta del coll de la primera són, respectivament, l'ull esquerre, la cella dreta, el nas i la boca de la segona.

Potser ni tan sols com a metàfora, esta analogia siga encertada. Tot i així, esta multiplicitat de perspectives, des de les quals hem analitzat la persona bilingüe o plurilingüe, ha de ser una dada clau per entendre la seua complexitat com a subjecte d'aprenentatge en un model d'educació plurilingüe.

FIGURA 5/7:

Perspectives diferents de la persona bilingüe o plurilingüe (Hagège, 1996).

Aspectes psicolingüístics del bilingüisme

Les primeres investigacions

Les primeres investigacions realitzades per Saer i els seus col·laboradors de la Universitat del País de Gal·les entre 1920 i 1925 no foren gens favorables per a la causa del bilingüisme. Les diverses mesures psicomètriques realitzades al llarg d'uns quants anys havien demostrat que les xiquetes i els xiquets gal·lesos que assistien a escoles en anglés obtenien pitjors resultats acadèmics i pitjors resultats en les proves d'intel·ligència general que les xiquetes i els xiquets anglesos que assistien a escoles en la seua pròpia llengua.

Estos resultats influïren moltíssim en les decisions de la Conferència Internacional sobre el bilingüisme, celebrada a Luxemburg l'any 1928. En aquella conferència, nombrosos experts, que representaven majoritàriament minories lingüístiques marginades dels sistemes educatius dels seus respectius estats (Gal·les, Catalunya...), condemnaren explícitament el bilingüisme pels seus efectes perniciosos sobre el desenrotllament intel·lectual i personal dels xiquets i les xiquetes, i recomanaren que els primers ensenyaments es feren en la seua llengua materna.

El 1951, un grup d'especialistes convocats per la Unesco encara redactava un informe en què s'afirmava que "és axiomàtic que el millor mitjà per a ensenyar a un xiquet és la seua llengua materna" (Unesco, 1968).

Estes dos afirmacions —que el bilingüisme és perjudicial per al desenrotllament de la intel·ligència i la personalitat dels xiquets i les xiquetes, i que l'únic mitjà recomanable per a ensenyar un infant és la seua llengua materna— han fet fortuna, i tot i que la investigació psicolingüística posterior no els ha donat massa suport, han arribat a constituir un estat d'opinió compartida per moltes persones, fins i tot els qui tenen responsabilitats en política lingüística, que ha costat i costa molt de canviar.

El bilingüisme additiu i el bilingüisme subtractiu

Un bon canvi en el panorama es produïx, però, cap al 1965, quan un grup de mares i pares de Quebec, amb l'assessorament de dos professors de la Universitat McGill, els docents Lambert i Penfield, impulsen el primer programa de canvi de llengua llar-escola, el que anomenem un **programa d'immersió**. Este programa d'immersió consistia —igual com ara— en un programa d'educació bilingüe en el qual els xiquets i les xiquetes d'una

mateixa procedència lingüística i cultural, i que *no* havien tingut massa contactes previs amb la llengua de l'escola, eren col·locats *junts* en una aula en què la L2 era utilitzada com a mitjà d'instrucció.

La descripció del programa i la presentació dels resultats de l'avaluació que en feren Lambert i Tucker (1972), tingueren una gran projecció internacional. I això per dos motius: (a) perquè demostraren que els xiquets i les xiquetes bilingües no solament no anaven endarrerits respecte als alumnes monolingües anglesos de la seua mateixa edat, ja que assolien resultats escolars iguals o millors, sinó que fins i tot, en algunes proves, els anaven per davant; i (b) perquè estos resultats demostraven, alhora, que per a l'èxit acadèmic no era necessari que l'ensenyament fóra impartit en la L1 dels alumnes.

Estes investigacions, i altres realitzades posteriorment (vegeu-ne una revisió a Cummins i Swain, 1986), no oferien cap dubte: en determinades circumstàncies, l'educació bilingüe no solament feia assolir una elevada competència en les dos llengües i uns bons resultats escolars, sinó que, a més a més, podia comportar determinats avantatges lingüístics i cognitius, concretament (Cummins i Swain, 1986) uns nivells elevats en les destreses psicolingüístiques, un millor funcionament de les destreses intel·lectuals, desenrotllament del pensament divergent, una orientació analítica envers les estructures perceptuals i lingüístiques, i una major sensibilitat als senyals del context social en la comunicació.

Tot i així persistien resultats negatius en algunes investigacions i estudis realitzats amb subjectes bilingües. És cert que als resultats de les primeres investigacions, realitzades abans de la primera experiència d'immersió, no se'ls donava massa crèdit ja que havien sigut realitzades en situacions experimentals gens controlades. Se'ls acusava, entre altres coses, de no haver partit d'un model científic d'adquisició de la llengua i de no haver controlat factors rellevants dels subjectes bilingües, com ara el seu estatus socioeconòmic, el seu domini de la llengua utilitzada per fer les proves o el seu grau de bilingüisme. Malgrat tot, com hem dit, en proves posteriors millor dissenyades i aplicades amb criteris tècnics impecables, continuaven produint-se, en certs casos, resultats negatius (Cummins i Swain, 1986). Calia, doncs, buscar una possible explicació a estes divergències. Els mateixos Swain i Cummins, a partir de diversos estudis, analitzen els factors que expliquen, almenys en gran part, estos resultats en principi contradictoris:

- (a) Els resultats positius estaven associats amb xiquets i xiquetes de la llengua majoritària, mentre que els resultats negatius estaven associats amb xiquets i xiquetes de llengua minoritzada.
- (b) Els resultats positius estaven associats amb situacions en què les dos llengües eren percebudes amb valor social (prestigi) i econòmic (utilitat).
- (c) Els xiquets i xiquetes d'estatus socioeconòmic baix no obtenien uns resultats tan bons com els xiquets i les xiquetes d'estatus socioeconòmic alt, encara que obtenien tan bons resultats —o millors— com els xiquets i xiquetes monolingües d'un estatus semblant.

- (d) Els resultats positius tendien a estar associats amb els programes d'immersió, mentre que els resultats negatius estaven associats amb els programes de submersió, és a dir, aquells en què es troben alguns xiquets i xiquetes que coneixen malament o no coneixen de cap manera la llengua de l'escola, mentre que altres xiquets i xiquetes, en la mateixa aula, poden funcionar d'entrada ja perfectament en la llengua de l'escola perquè és la llengua de la seua llar.

Tots estos factors poden ser explicats, adoptant els termes encunyats per Lambert (1977) amb els conceptes de **bilingüisme additiu** i **bilingüisme subtractiu**. Per a Lambert, la majoria dels estudis que han donat resultats positius es referixen a alumnes bilingües la L1 dels quals és la llengua dominant de la societat, molt prestigiosa, i sense cap perill de ser reemplaçada en la competència d'estos alumnes per la L2. La forma resultant de bilingüisme s'anomena *additiva* perquè l'alumne afig una altra llengua rellevant al seu repertori verbal inicial sense que la seua L1 s'hi veja afectada. No és estrany, per tant, que estos alumnes assolisquen una elevada competència en les dos llengües.

Per contra, els estudis amb resultats negatius es referixen a alumnes de llengua minoritzada la L1 dels quals va sent gradualment reemplaçada, en el procés d'aprenentatge de la L2, per esta mateixa llengua, més prestigiosa. Anomenem *subtractiu* esta forma de bilingüisme perquè sembla que hi haja una subtracció progressiva de la L1, que es veu reemplaçada en la competència de l'alumne per la L2. Una conseqüència possible és que estos alumnes poden no assolir una competència semblant a la dels nadius en cap de les dos llengües.

La conclusió d'estos estudis sembla evident: l'ensenyament per immersió no planteja cap problema quan la llengua dels alumnes és des del punt de vista sociolingüístic més prestigiosa que la llengua d'instrucció. Per contra, quan la llengua dels alumnes és més feble que la llengua del programa, i especialment quan els xiquets i les xiquetes procedixen de llars amb un estatus sociocultural baix, els resultats poden ser desastrosos. En este cas és convenient, precisament, la instrucció en la llengua pròpia.

No n'hi ha prou, però, amb una descripció dels contextos que afavorixen els resultats positius i negatius: cal donar-ne una explicació. Cummins (1979) i Toukoma i Skutnabb-Kangas (1977) proposen que els avantatges o desavantatges lingüístics i cognitius que els xiquets i les xiquetes experimenten en les situacions de bilingüisme additiu i subtractiu, respectivament, són conseqüència dels majors o menors nivells de competència que assolixen en les dos llengües. És a dir, els xiquets i les xiquetes bilingües han d'assolir uns determinats nivells de competència en les dos llengües per tal d'evitar els desavantatges cognitius i afavorir que els aspectes potencialment beneficiosos de convertir-se en bilingüe influïsquen positivament en el seu funcionament intel·lectual.

Una explicació completa d'estos fets ens la proporciona la **hipòtesi dels llindars**.

La hipòtesi dels llindars

En efecte, la hipòtesi dels llindars ens pot explicar en quines condicions el bilingüisme pot produir conseqüències positives, neutrals o negatives en el rendiment i en el desenvolupament cognitiu. (Vegeu figura 6/1)

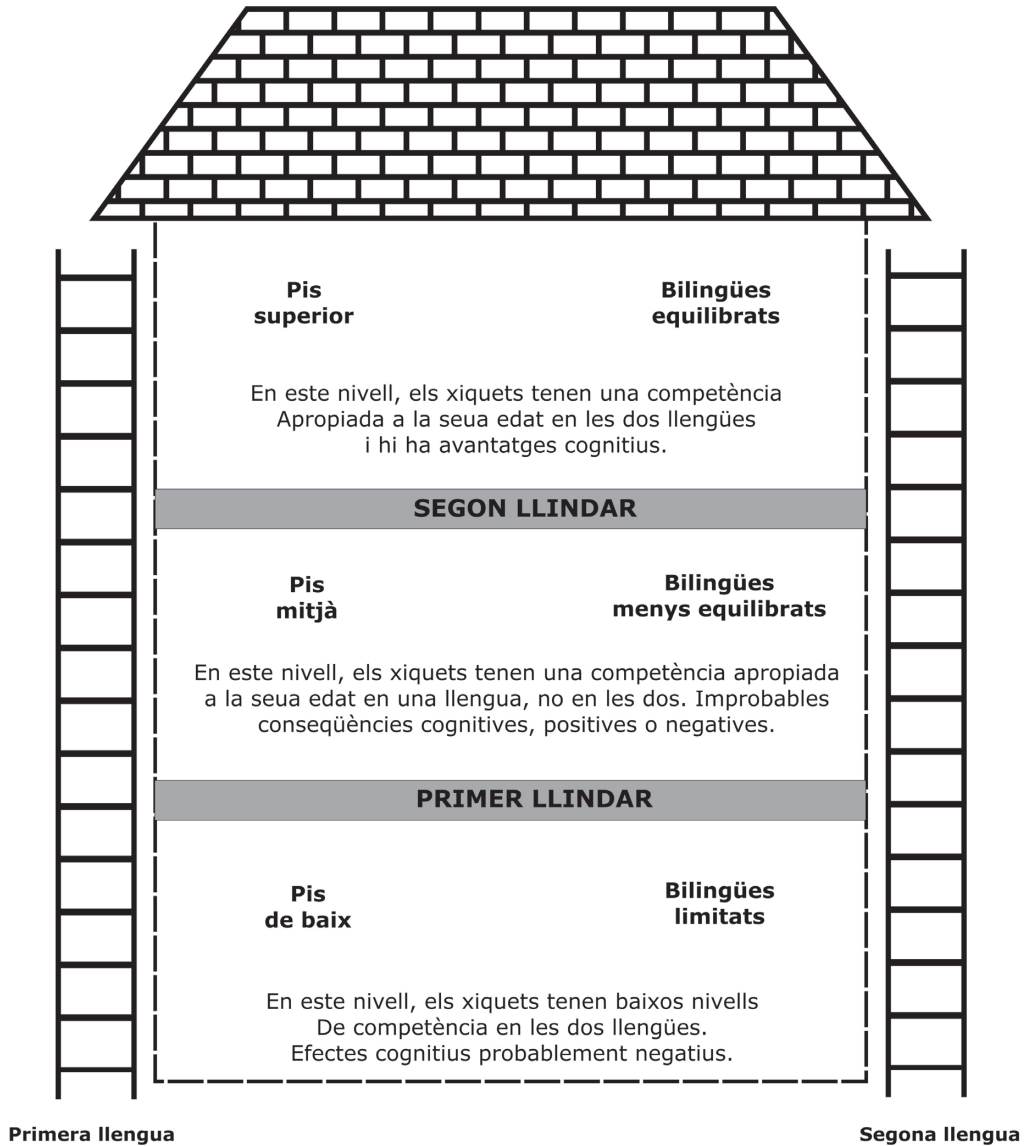


Figura 6/1: Hipòtesi dels llindars (Baker, 1997).

D'acord amb esta hipòtesi —proposada inicialment per Skutnabb-Kangas i Toukomaa i reelaborada per Cummins (Baker, 1997)—, la competència lingüística que els xiquets i les xiquetes assolixen en les dos llengües actua com una variable intervinent entre les experiències d'aprenentatge bilingüe i el funcionament intel·lectual. Tal com es veu en la figura 6/1, certs xiquets i xiquetes poden experimentar dificultats cognitives a causa de la seua experiència bilingüe si no ultrapassen el primer lllindar, és a dir, si els nivells de competència que arriben a assolir en les dos llengües és baix. És el que podria passar amb xiquets i xiquetes de llengua minoritzada, escolaritzats en programes de submersió. Estes xiquets i xiquetes són **bilingües limitats**.

Si els xiquets i les xiquetes tenen un nivell de competència adequat per a la seua edat, almenys en una de les dos llengües, la seua experiència bilingüe probablement no tindrà cap conseqüència negativa, però tampoc cap conseqüència positiva. Seria el cas, potser, dels alumnes de llengua majoritària que, a més d'una bona competència en la llengua pròpia, assolixen una limitada competència en la L2. Són **bilingües menys equilibrats**.

Només quan els xiquets i les xiquetes tenen una competència adequada a la seua edat en les dos llengües, manifesten tots els avantatges cognitius proporcionats per la seua experiència bilingüe. Es convertixen en **bilingües equilibrats**.

La que presentem a continuació és la descripció que fa Baker (1997) de la hipòtesi del nivell lllindar (*Vegeu* una altra vegada la figura 6/1, presa d'este mateix autor, el qual n'ha fet una adaptació a partir de les propostes de Skutnabb-Kangas i Toukomaa, 1977) i Cummins (1979):

La teoria del nivell lllindar pot ser caracteritzada com una casa de tres pisos. A cada costat de la casa se situa una escala lingüística, que indica que un xiquet bilingüe habitualment es mou cap amunt i no es queda estacionari en un pis. En el **pis de baix** de la casa hi ha aquells la competència actual en dos llengües dels quals està insuficientment o inadecuadament desenvolupada, sobretot quan se'ls compara amb el grup de la seua edat. Quan hi ha un baix nivell de competència en les dos llengües, pot haver-hi efectes cognitius negatius o perjudicials. Per exemple, un xiquet que és incapaç d'afrontar la classe en cap de les dos llengües pot tindre moltes dificultats a l'hora de processar la informació. En el **nivell mitjà**, el segon pis de la casa, hi ha els que tenen una competència adequada a l'edat en una de les dos llengües, però no en les dos. Per exemple, els xiquets que poden treballar en la classe en la seua primera llengua però no en la segona residixen en este segon nivell. En este nivell, un xiquet parcialment bilingüe serà poc diferent en cognició del monolingüe i és improbable que presente diferències cognitives significatives, positives o negatives, en comparació amb un xiquet monolingüe. En la part de dalt de la casa, el **tercer pis**, residixen els xiquets que s'aproximen als bilingües equilibrats. En este nivell poden aparèixer els avantatges cognitius del bilingüisme. Quan un xiquet té la capacitat apropiada per a la seua edat en totes dos llengües, pot presentar avantatges cognitius sobre els monolingües.

La hipòtesi del nivell lllindar ha rebut suport per part d'investigacions realitzades per Dawe (1983), Bialystock (1988), i Clarkson i Galbraith (1992), citats tots a Baker (1997). D'una banda, la conclusió que una elevació de les competències en dos llengües comporta una millora del funcionament intel·lectual. Dawe (1983), en tests de raonament matemàtic

deductiu, va confirmar l'existència de tots dos llindars, l'alt i el baix: a mesura que la competència dels xiquets i les xiquetes augmentava, també ho feien les seues destreses de raonament deductiu en matemàtiques. D'altra, el fet contrari: que una competència limitada en les dos llengües té conseqüències cognitives negatives. Bialystock (1988) investigà els dos factors que, segons el seu model, estan relacionats amb la competència metalingüística, l'anàlisi del coneixement del llenguatge i el control del processament lingüístic, en xiquets i xiquetes monolingües de 6 i 7 anys, bilingües parcials i bilingües fluids en francès-anglès, i trobà que "el nivell de bilingüisme és decisiu per a determinar l'efecte que tindrà en el desenrotllament de la consciència metalingüística".

La hipòtesi del nivell llindar explica, per exemple, per què en les avaluacions del programa d'immersió realitzades al Canadà es detecta un cert endarreriment en el rendiment dels xiquets i les xiquetes mentre se'ls està impartint el currículum en la L2 fins que s'hi incorpora la L1. Una vegada s'incorpora l'anglès i s'assolix ràpidament un bon domini cognitiu en la pròpia llengua, els xiquets i les xiquetes van saltant els llindars fins aconseguir, habitualment, els avantatges cognitius derivats d'una experiència bilingüe enriquidora.

Queda ben establert, doncs, que en un sistema educatiu bilingüe, i més enllà dels manaments legals, des del punt de vista dels alumnes i les alumnes i a causa dels avantatges cognitius que pot proporcionar, són desitjables per a tothom uns nivells elevats de competència, no solament en la L1 sinó també en la L2. I a ser possible en una tercera i en una quarta llengua.

Ara bé, el problema està a saber com aconseguir estes alumnes i estos alumnes bilingües equilibrats. En este sentit, dos maneres d'actuar han sigut proposades: l'una, basada en una **competència subjacent separada**, ens indica que per a aconseguir nivells elevats de competència en les dos llengües cal ensenyar cada llengua per separat; l'altra, basada en una **competència subjacent comuna**, ens assegura, per contra, que podem augmentar la competència en la L2 mitjançant la instrucció directa en la pròpia L1 (i viceversa).

La competència subjacent comuna

Un dels arguments que sentim amb més freqüència a casa nostra en boca de persones desinformades, pel que fa als xiquets i xiquetes de llengua minoritzada —valencianoparlants—, és l'afirmació que si es vol que dominen en profunditat la llengua dominant —el castellà—, el que s'ha de fer és dedicar totes les hores disponibles a una instrucció directa en esta llengua.

És cert que l'exposició suficient a una llengua és necessària per a adquirir-ne una competència elevada, però igual o més important que la quantitat d'exposició a una llengua és la mesura en què els estudiants són capaços d'entendre la informació i els continguts acadèmics als quals són exposats —especialment durant l'ús d'esta llengua com a mitjà d'ensenyament en les diverses àrees no lingüístiques. I pel que fa als estudiants valencianoparlants, esta comprensió està relacionada amb els conceptes i la competència lingüística, cognitiva i acadèmica que han desenrotllat com a conseqüència de la seua interacció en la seua L1, el valencià.

En realitat, l'afirmació que els xiquets i xiquetes de llengua minoritzada que no dominen encara la llengua dominant necessiten instrucció en esta llengua, i que no servix de res la competència que se'ls proporcione en l'altra, la L1, descansa en una concepció de la competència bilingüe que anomenarem **competència subjacent separada**. La tenim representada a la figura 6/2:



Figura 6/2: Competència subjacent separada (Cummins, 1986).

Tal com veiem en la figura, en esta analogia de les llengües amb dos globus, les competències en les dos llengües estan separades i no podem augmentar la competència en la L2 (el volum d'aire del globus L2) augmentant la competència en la L1 (bufant dins el globus de la L1). Per a unflar el globus de la L1 caldrà bufar en la L1 i per unflar el globus de la L2 caldrà bufar en la L2.

Tanmateix, encara que sembla una concepció molt intuïtiva i guiada pel sentit comú, hi ha poca evidència psicolingüística que l'avale. Més aviat al contrari. D'acord amb la investigació més actual (vegeu Cummins, 2002, per a una descripció i anàlisi aprofundit d'estes investigacions als Estats Units, en el context europeu i arreu del món), l'experiència amb qualsevol de les dos llengües pot promoure el desenrotllament de la competència subjacent a totes les dos llengües si hi ha una motivació adequada i una exposició suficient, bé a l'escola o bé en el context social (Cummins, 1986). Esta concepció l'anomenem de la **competència subjacent comuna**.

Es tracta, per usar l'analogia anterior, que hi ha un globus comú a les dos llengües, i que el podem unflar bufant en qualsevol de les dos. Podem veure-ho molt clarament a la figura 6/3.



Figura 6/3: Competència subjacent comuna (Cummins, 1986).

Una altra manera de representar la competència subjacent comuna és la del doble iceberg (Figura 6/4), en la qual les competències interlingüístiques són al davall de les diferents manifestacions de superfície de les dos llengües.

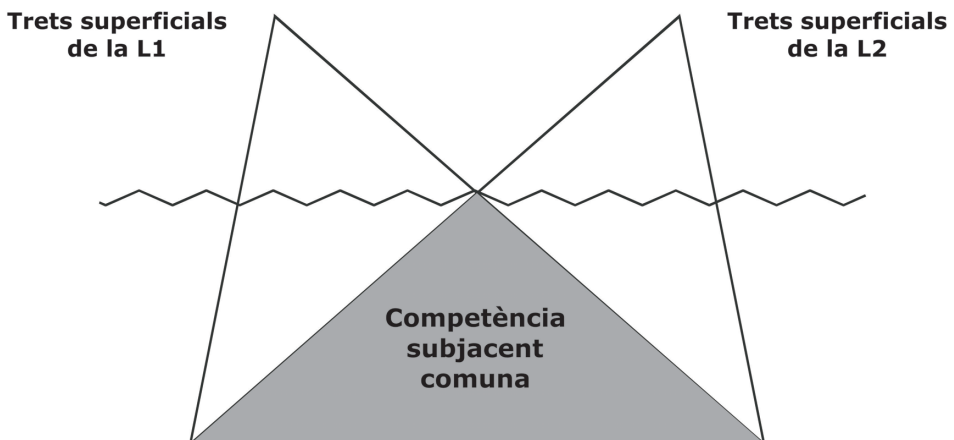


Figura 6/4: Representació de la competència com a doble iceberg (Cummins: 1986).

En esta figura, pot vore's que damunt la línia de superfície apareixen els trets superficials de cadascuna de les llengües, allò que anomenem **estratègia bàsica de comunicació interpersonal**, és a dir, aquelles competències conversacionals —incloent-hi la pronúncia, la gramàtica i el lèxic bàsic— que ens permeten comunicar-nos oralment en situacions comunicatives cara a cara. Són independents en les dos llengües, solen estar totalment automatitzades, i són menys exigents des del punt de vista cognitiu. Normalment, com ha demostrat la investigació psicolingüística, han de ser adquirides per separat en cadascuna de les llengües.

Per davall la línia de superfície es troben aquelles competències més profundes —la **competència lingüística, cognitiva i acadèmica**—, implicades en tasques comunicatives descontextualitzades, i per tant de major exigència cognitiva —com ara l'adquisició de conceptes, i les habilitats relacionades amb la lectura i l'escriptura—, les quals són interdependents entre les dos llengües —una vegada apreses, doncs, en la L1 es transferixen fàcilment a la L2— i s'adquirixen bàsicament a l'escola.

En conseqüència, la investigació en els programes bilingües ens demostra que la L1 dels xiquets i les xiquetes de llengua minoritzada pot ser promoguda a l'escola sense que se'n ressentia la competència en la L2 (llengua dominant), ja que en treballar a partir de la L1 s'està adquirint la competència lingüística, cognitiva i acadèmica en esta llengua, la qual, com que constituïx la competència comuna a les dos llengües, estarà disponible per a la L2 si hi ha motivació per a aprendre-la i si n'hi ha una exposició suficient.

Vila i Siguan (1998) proposen una analogia molt aconseguida per entendre tant el concepte d'estratègia bàsica de comunicació interpersonal com el de competència subjacent comuna, i també les relacions entre les dos:

Vet ací un exemple per a comprendre les idees de Cummins: cada conductor ha desenrotllat la capacitat de conduir pel fet que a après a conduir una marca concreta de cotxe. Dit d'una altra manera: la capacitat de conduir un cotxe és el producte directe d'aprendre a conduir un cotxe específic. No obstant això, esta capacitat no queda reduïda a poder conduir el cotxe mitjançant el qual s'ha après a conduir, sinó que es pot transferir a qualsevol altre cotxe sempre que es dominen els aspectes formals (palanca de canvi, encesa de llums, espai per a poder aparcar, etc.). A més, la pràctica de conduir dos, tres, quatre marques diferents implica, a la vegada, el desenrotllament de la capacitat per a conduir.

Amb relació al llenguatge passa una cosa semblant. Així, aprenem a parlar llengües concretes, marques determinades, però en la mesura que parlem més i millor una llengua específica, desenrotllem la capacitat per a fer servir el llenguatge com a procediment privilegiat per a regular i controlar els intercanvis socials.

Per tant, aprendre una segona llengua no significa repetir tot el procés fet ja en una llengua, sinó sobretot dominar-ne els aspectes formals. D'ací es poden extraure dos conclusions equivocades. La primera, pensar que els aspectes formals implicats en les llengües i en les marques de cotxe són semblants. Evidentment no és així. Per contra, els aspectes formals implicats en les llengües són terriblement complexos i sofisticats i, per tant, el seu domini implica quantitat i qualitat d'exposició. La segona conclusió podria ser centrar el procés d'ensenyament-aprenentatge d'una llengua en els aspectes formals que tinga, justament ben al contrari del que s'ha de fer.

De tot el que hem dit fins ací es desprén que la millor manera que tenen els xiquets i les xiquetes de llengua minoritzada d'assolir una gran competència en les dos llengües, un rendiment acadèmic elevat en les àrees d'estudi i una actitud psicosocial positiva, és iniciar l'escolaritat en la seua pròpia llengua i no usar la L2 com a llengua vehicular de l'ensenyament fins més avant. Però, ¿com reconciliem esta afirmació amb el fet inqüestionable que en els programes d'immersió els xiquets i les xiquetes aconseguixen uns alts rendiments tant en el domini de les dos llengües com en les àrees curriculars no lingüístiques a través d'un desenrotllament curricular que preveu l'ús de la L2 (la llengua minoritzada) com a única llengua d'instrucció des de l'Educació Infantil fins al segon o tercer nivell de l'Educació Primària?

La resposta ens la dóna el fet que les situacions de canvi de llengua llar-escola són molt diferents si es referixen als xiquets i xiquetes de llengua minoritzada que si es referixen als xiquets i xiquetes de llengua dominant. Si es tracta de xiquets i xiquetes de llengua minoritzada, parlem de situacions de submersió, en les quals:

- (a) Han d'utilitzar a classe una llengua imposada —molt prestigiosa i amb gran presència social— diferent de la que utilitzen habitualment —poc prestigiosa i amb mínima presència social—, i en la qual no solen tindre una gran habilitat comunicativa.
- (b) La llengua que utilitzen normalment queda marginada fora de les aules, no hi pot ser usada tampoc en la interacció amb els companys i companyes, i de vegades ni tan sols en el temps d'esplai al pati.
- (c) No sol haver cap esforç per part del docent per adequar la parla al nivell de comprensió de l'alumne, ni de contextualitzar el missatge didàctic per fer-lo més entenedor.
- (d) Tot i que a l'aula sol haver alumnes la llengua habitual dels quals és la dominant i que per tant es troben en una situació avantatjosa, el mestre o la mestra no sol fer cap diferència entre els uns i els altres a l'hora de l'avaluació. Als alumnes de llengua minoritzada se'ls exigix com si foren parlants de la llengua dominant des de bon començament.

En estes circumstàncies no és estrany que puguen fracassar els xiquets de llengua minoritzada o, com a mínim, que l'èxit els supose un esforç desproporcionat.

Les situacions d'immersió que poden garantir l'èxit educatiu, per contra, són aquelles en què els xiquets i les xiquetes de llengua dominant:

- (a) Reben els ensenyaments en una llengua diferent de la que utilitzen habitualment, i en la qual tenen molt poca competència, però la qual han decidit d'aprendre —el programa és sempre voluntari.
- (b) La seua llengua habitual rep un gran suport tant a l'escola (s'hi permet de bon començament als xiquets i les xiquetes d'utilitzar-la, els mestre o la mestra l'entén, poden fins i tot respondre-hi quan els fallen les estratègies comunicatives en la L2, etc.) com en l'entorn (és una llengua molt prestigiosa i omnipresent en l'activitat social).

- (c) Hi és una preocupació constant la seguretat afectiva, i la salvaguarda de la identitat, l'autoestima i l'autoconcepte dels xiquets i les xiquetes.
- (d) Hi ha una adequació constant de la parla del mestre o la mestra, una contextualització del missatge didàctic, i una negociació del significat per tal d'assegurar en tot moment la comprensió per part dels xiquets i les xiquetes, i la participació plena de tots amb èxit en les tasques proposades.

Si analitzem amb deteniment les condicions en què es desenrotllen les dos situacions, entendrem per què, en el context del sistema educatiu valencià, hem de rebutjar una educació de submersió per a xiquets i xiquetes valencianoparlants i proposar-hi el Programa d'Ensenyament en Valencià, i per què hem d'assumir el Programa d'Immersió Lingüística com la millor manera perquè l'alumnat castellanoparlant adquirisca sense problemes les dos llengües cooficials, els continguts de les àrees no lingüístiques i una actitud psicossocial positiva.

En realitat, tant els programes de manteniment de la llengua pròpia per als alumnes de llengua minoritzada com els programes d'immersió per alumnes de llengua dominant no fan altre que seguir el **principi de la interdependència** (Cummins, 1986): *En la mesura que la instrucció en Lx és efectiva a promoure competència en la Lx, la transferència d'esta competència a la Ly s'esdevindrà si hi ha una adequada exposició a la Ly (bé a l'escola o bé en l'entorn social) i una adequada motivació per a aprendre la Ly.*

Què passa, però, quan, en esta situació, hi introduïm una nova llengua, concretament una llengua estrangera, com a L3?

L'experiència plurilingüe

D'entrada direm que, segons l'opinió més o menys general dels experts, l'adquisició d'una llengua més per part de la persona bilingüe no és un fet extraordinari: en realitat sembla ben establert que una persona pot dominar perfectament tres o quatre llengües. Pot ser que a qui no té altra experiència que l'adquisició-aprenentatge d'una segona llengua, i més si esta és una llengua estrangera, li pot semblar que esdevenir trilingüe o quadrilingüe és una gesta fora del seu abast. La veritat és, tanmateix, que no costa el mateix aprendre la tercera llengua que la segona. Ni la quarta costa com la tercera. Sobretot si se n'adquirix una bona competència que, a més a més, incloga les destreses lectoescriptores i d'altres que configuren la competència subjacent comuna. D'una banda perquè, com ja hem establert més amunt, el concepte de competència subjacent comuna s'aplica no solament a la L1 i la L2 sinó també a la L3 i L4. En paraules d'Apeltauer (1993):

"...el domini de dos o tres sistemes lingüístics escrits sembla beneficiar l'adquisició de llengües estrangeres. Per esta raó, el desenrotllament d'estes "destreses acadèmiques" han de rebre una particular atenció. Perquè l'adquisició d'un sistema escrit està estretament relacionat amb el procés de conscienciació progressiva i de desenrotllament de destreses analítiques i meta-lingüístiques. Estes tindran un impacte positiu, de primer en l'àmbit de la primera llengua i després en l'àmbit de la segona i la tercera."

Esta visió de la competència subjacent comuna en una situació de trilingüisme, que reelabora i eixampla la de Cummins, podem vore-la reflectida a la figura 6/5:

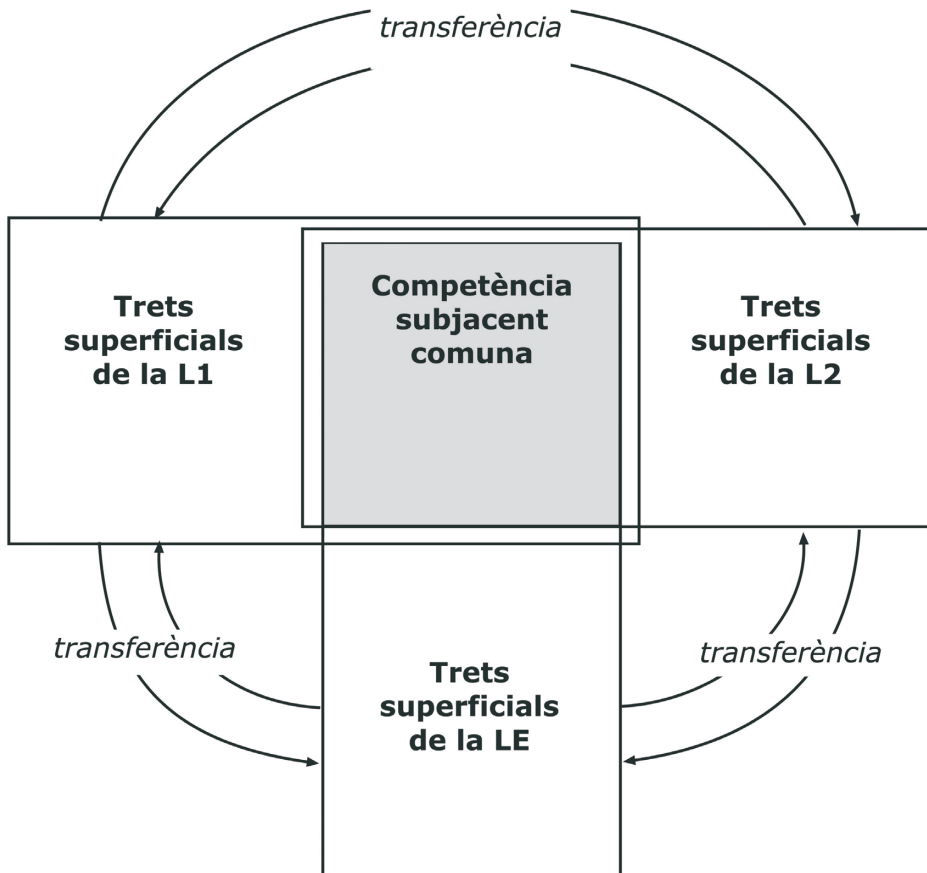


Figura 6/5. Estructura de la competència trilingüe.

A la vista de la figura entendrem que no solament la L1 influeix en la L2 i la L3, sinó que la L2 i la L3 també influeixen sobre la L1. Hem de precisar, però, que estes influències estan mediatitzades per diversos factors que cal tindre en compte. Per posar un exemple, en l'adquisició de la L3, les transferències més habituals provenen de la L1; ara bé, si la L2 és una llengua tipològicament més pròxima, és esta la que pot convertir-se en llengua base per a l'adquisició de la L3.

Un altre fet important és que, a més a més, en el procés d'aprendre dos o més llengües, la persona bilingüe o trilingüe desenrotlla unes **estratègies d'aprenentatge de la llengua** que la convertixen en un aprenent privilegiat.

Continuant amb Apeltauer:

"Parlant en termes generals, els experts en llengua —és a dir, multilingües— semblen aplicar estratègies més flexibles. Sobretot, són més ràpids a abandonar mètodes inapropiats i també a assolir noves intuïcions reestructurant el sistema lingüístic. Sembla que adquirint noves llengües les persones aprenen també a aprendre llengües."

L'explicació d'esta potenciació de l'adquisició d'una L3 a partir d'un bilingüisme additiu, per a Jasone Cenoz i Fred Genesee (1998), ve d'una extensió de la hipòtesi dels llindars: l'assoliment del llindar més alt en la competència bilingüe té com a conseqüència uns avantatges cognitius que, al seu torn, beneficien l'adquisició de la tercera llengua. Per a ells, la fórmula següent il·lustra esta **hipòtesi de l'adquisició multilingüe**:

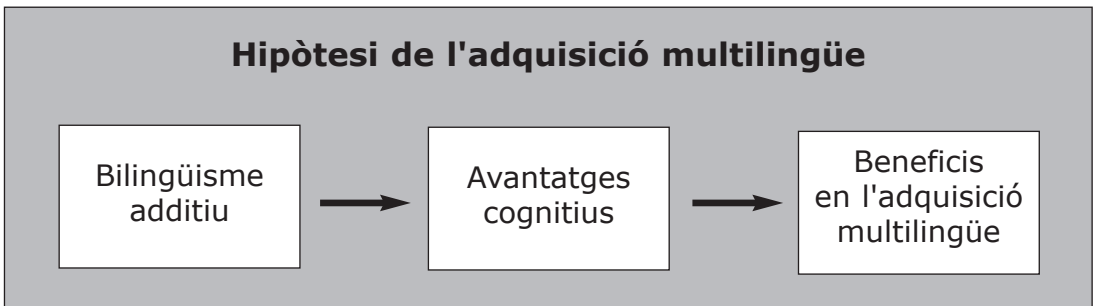


Figura 6/6: Hipòtesi de l'adquisició multilingüe (Cenoz i Genesee, 1998).

La clau, per tant, per a un multilingüisme additiu que proporcione una competència real en les tres llengües a tot l'alumnat, consistirà en una articulació de les llengües que done un tractament prioritari i preferencial a la llengua minoritzada, pel que fa al moment d'incorporació, al temps d'ús vehicular i a l'ús social i administratiu en el centre.

La competència bilingüe i plurilingüe

Introducció

D'acord amb Paradis (1997) les llengües, tot i que són neurofuncionalment independents, es troben fortament interrelacionades en l'estructura mental de la persona bilingüe i plurilingüe. De fet, fins i tot en la seua localització cerebral sembla haver-hi zones pròpies de cada llengua i zones compartides. Esta evidència neurològica i cognitiva sembla tindre el seu reflex, també, en la realitat de la competència bilingüe i plurilingüe d'acord amb el model del doble iceberg de Cummins (vegeu capítol 6).

En este capítol intentarem fer un pas avant i presentarem el model de Norbert Francis (2000), que amplia i modifica el model de Cummins, i, pel fet de clarificar les relacions entre les llengües i la competència subjacent comuna, i les relacions entre els sistemes lingüístics, esdevé una eina més refinada per a la planificació i actuació didàctiques dins el model d'educació plurilingüe.

Configuració de la competència bilingüe i plurilingüe

El model de Francis presenta dos novetats principals: d'una banda estableix una separació més explícita entre els dominis lingüístic (icebergs superiors) i conceptual (quadrat inferior); i d'altra, els dos sistemes lingüístics no apareixen separats totalment sinó que presenten una zona de solapament, tal com pot vore's a la figura 7/1.

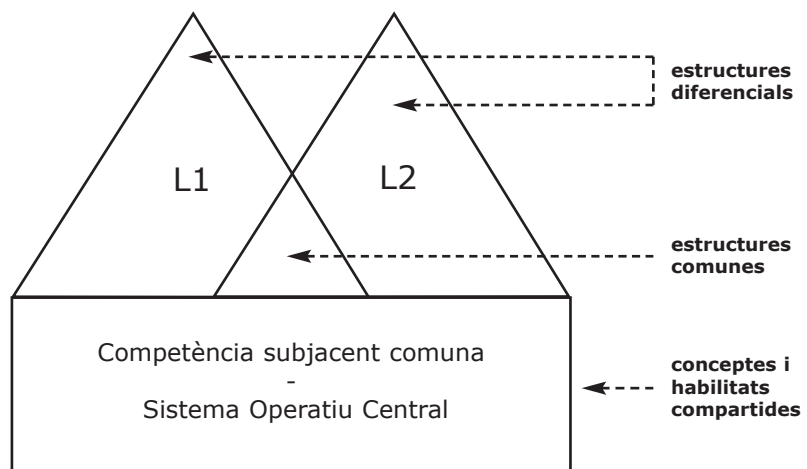


FIGURA 7/1:
Model de competència bilingüe de Norbert Francis (2000).
[Les indicacions de la dreta són nostres]

Com podem observar, el doble iceberg de la part superior de la figura, que representa els sistemes lingüístics corresponents a la L1 i la L2, descansa sobre el que Baker (2001) anomena **sistema operatiu central**. És a dir, per damunt de la superfície, en la interacció oral cara a cara, les llengües funcionen de manera relativament separada; però per davall de la superfície operen a través del mateix sistema de processament. De manera que el model de competència subjacent comuna implica, entre altres qüestions (Baker, 2001), que:

- (a) Independentment de la llengua en què una persona està operant, els pensaments que acompanyen la parla, la lectura, l'escriptura i l'escolta vénen del mateix motor central. Quan una persona posseïx dos o més llengües, hi ha una font integrada de pensament.
- (b) Les habilitats de processament de la informació i els assoliments educatius poden ser desenrotllats tant a través de dos llengües com a través d'una. El funcionament cognitiu i l'assoliment escolar poden ser alimentats a través d'un canal monolingüe o de manera igualment reeixida a través de dos canals lingüístics ben desenrotllats. Tots dos canals alimenten el mateix processador central.
- (c) Parlar, escoltar, llegir o escriure en la primera o la segona llengua ajuda al desenrotllament del sistema cognitiu global.

Francis, a més a més, en l'article que comentem, hi aporta una precisió important:

Les competències discursives bàsiques, les habilitats en comprensió del text, els esquemes formals i les destreses organitzatives no estan lligades a cap llengua. Són apreses mitjançant l'ús de la llengua en la L1 o la L2, o fins i tot a través de mitjans no lingüístics. Posteriorment estan disponibles per a la seua aplicació a tasques de llenguatge acadèmic en les dos llengües. Més que *transferir-se* de la L1 a la L2, o de la L2 a la L1 (ja que les destreses tipus de la competència lingüística cognitiva i acadèmica no "residixen" o "pertanyen" a cap de les dos en sentit estricte), són *recuperades* des de la competència subjacent comuna, que en essència és una espècie de magatzem conceptual no verbal compartit.

A estes afirmacions, cal fer-hi una matisació per evitar malentesos: la recuperació de les competències de la competència subjacent comuna no és automàtica, sinó que té lloc —de manera ràpida, això sí—, a mesura que són treballades i reutilitzades en l'altra o les altres llengües. En paraules de Cummins (2002):

Açò [el fet comprovat que hi ha transferència d'habilitats d'una llengua a l'altra] no significa, tanmateix, que la transferència de la lectoescriptura i dels coneixements del llenguatge acadèmic es produïsquen automàticament; també sol fer falta l'ensenyament formal en el segon idioma per aprofitar la transferència translingüística.

Pel que fa a la part superior de la figura 7/1, les zones separades dels dos icebergs que representen els sistemes de les dos llengües corresponen als elements estructurals que són diferencials, mentre que la zona en què coincidixen, que pot ser major o menor dependent de la distància lingüística entre la L1 i la L2, està formada per les estructures comunes a les dos llengües i constituïx, d'acord amb Francis, "un important recurs per als aprenents, abans i després que siguin capaços d'una reflexió conscient sobre les estructures lingüístiques".

Com que podem generalitzar tot el que hem dit sobre dos llengües a tres —amb les precisions que farem al capítol 8 sobre l'especificitat del tractament de la L3, i les referències disperses en tot el llibre sobre la influència de la L3 sobre la L1 i L2—, és fàcil veure que partim d'una concepció plurilingüe de la competència, la qual competència presenta dos tipus de continguts:

- (a) Continguts conceptuals i estratègics comuns a les dos o tres o quatre llengües, corresponents a la competència subjacent comuna, que són potencialment construïbles i recuperables a partir de qualsevol de les llengües.
(A la figura 7/1, **conceptes i habilitats compartides**)
- (b) Elements estructurals corresponents a cada una de les llengües, parcialment coincidents i parcialment dissemblants, amb possibilitats, doncs, de transferències positives i també d'interferències.
(A la figura 7/1, **estructures comunes i estructures diferencials**)

Atesa la importància d'esta categorització dels continguts en la planificació i actuació didàctica en l'educació plurilingüe (*vegeu* capítol 10), els analitzarem amb un cert detall en els dos apartats següents sota la rúbrica de **continguts comuns a les llengües i relacions entre els sistemes lingüístics** (dins este darrer, hi estudiarem la problemàtica plantejada per l'espai corresponent a les estructures diferencials i l'espai corresponent a les estructures comunes).

Continguts comuns a les llengües

La competència subjacent comuna

A hores d'ara ja deu haver quedat clar que la competència subjacent comuna, és a dir, aquell conjunt de coneixements i destreses —no lingüístiques, sinó més aviat relacionades amb aspectes conceptuals i de processament cognitiu— que hi ha al davall no solament d'una llengua sinó de totes les que una persona bilingüe o plurilingüe posseïx, han de ser un element fonamental en el tractament conjunt de les llengües en un model d'educació plurilingüe. Estos continguts comuns a les diferents llengües ens permetran adoptar les decisions organitzatives i metodològiques necessàries, en la planificació i actuació didàctica, per unificar criteris, evitar repeticions i interferències, promoure la transferència entre les diferents llengües i augmentar, en definitiva, l'eficàcia i qualitat de l'educació lingüística.

Però per poder prendre estes decisions quant a la planificació i actuació didàctiques, cal conèixer amb detall què són els continguts específics que podrien formar part de la competència subjacent comuna. La veritat és que una descripció d'estos continguts no ha sigut feta encara, i les referències en els estudis i experiències bilingües i plurilingües sempre han sigut puntuals, de manera que la proposta que en farem, a partir dels autors citats en este capítol i d'altres, i de la nostra aportació personal, té un caràcter provisional i utilitari, i serà modificada sens dubte a la llum de futures investigacions.

Per a nosaltres, els continguts de la competència subjacent comuna rellevants per a l'articulació de les llengües en l'educació plurilingüe, són els següents:

- (a) El **coneixement conceptual**. És la manera com el xiquet comprén els significats o conceptes que les paraules impliquen. En general, i tenint en compte les semblances que presenten les llengües pel que fa als sistemes semàntics, especialment si són pròximes, gran part dels conceptes apresos en la primera llengua servixen per a la segona o la tercera. Si un xiquet o xiqueta ha adquirit, per exemple, el significat de la paraula *enveja* en la primera llengua, en la segona només haurà d'aprendre una nova etiqueta per a un concepte que ja té assolit. I així mateix en la tercera. No sempre, però, s'esdevé d'esta manera. Algunes vegades, les llengües presenten diferències pel que fa a la codificació semàntica d'un concepte determinat. Per exemple, referint-nos a una molèstia lleu en la zona superior del cos, diem, en valencià, *Em fa mal el cap*; en castellà, *Me duele la cabeza*; en francès, *J'ai mal a la tête* ('Jo tinc mal al cap'); i en anglés: *I have a headache* ('Jo tinc un mal de cap'). D'altres, a un concepte en una llengua, hi corresponen dos en una altra (castellà: *cajón*; valencià: *caixó* i *calaix*). Etc. En estos casos, aprendre una nova llengua implica, en determinats aspectes, una reconceptualització.
- (b) El **coneixement del món**. Estretament relacionat amb l'apartat anterior, el constitueixen tots els coneixements que els xiquets i les xiquetes adquirixen a partir de l'experiència, tant escolar com extraescolar. És, també, interdependent a través de les llengües, tot i que, com diu Daniel Coste, "les llengües naturals no són simplement vectors indiferents sinó que modelen també, d'alguna manera, els coneixements que transmeten". Hi ha diverses experiències que demostren que la persona bilingüe adquirix coneixement en qualsevol de les diferents llengües que domina i que pot recuperar-les en qualsevol d'estes llengües sense ser capaç de recordar sempre en quina llengua les ha apreses. En este apartat hauríem d'incloure els coneixements metalingüístics corresponents a la terminologia gramatical, els models gramaticals i textuais amb què expliquem la competència dels parlants o intentem que hi reflexionen, etc. (*Vegeu-ne* una exposició més completa a l'apartat següent)
- (c) La **consciència metalingüística**. És la capacitat de tractar el llenguatge no com a instrument de comunicació, de representació o de regulació de la conducta, sinó com un objecte susceptible d'objectivació i anàlisi, com qualsevol element del món real. Esta objectivació permet la consideració racional de les estructures i propietats de cada codi lingüístic. Bialystock (1991), que preferix parlar d'usos metalingüístics de la llengua, n'anomena uns quants: contar les paraules d'una oració, jutjar si una oració és correcta, segmentar text, per exemple, una paraula en fonemes, detectar errors en la pròpia expressió o en la dels altres, etc.
- (d) El **llenguatge descontextualitzat** (o llenguatge que s'escriu, que diria Teberosky). És un ús del llenguatge mitjançant el qual es fa referència a objectes no presents en el context de comunicació —o a conceptes abstractes—, o es presenta informació no compartida amb els receptors; per això, l'usuari ha de recolzar-se molt més en els recursos lingüístics —lèxic específic i articulació morfosintàctica— que en la informació del context per interpretar o elaborar la informació. És l'ús del llenguatge que es fa en els textos escrits o en les explicacions del professor o la professora. És, doncs, un ús propi —tot i que no exclusiu— de l'escola.

- (e) Coneixement sobre els diferents **gèneres textuais** —silueta, estructura, funció, recursos retòrics i llenguatge específic, depenent de l'àmbit de coneixement i experiència, incloent-hi la literatura— mitjançant els quals es desenrotlla la comunicació personal, social, acadèmica, literària i dels mitjans de comunicació: *carta, notícia, conte, anunci, pàgina web, manual d'ús, novel·la...* Estos gèneres, tot i que poden presentar certes diferències entre cultures distintes (i d'este tema se n'ocupa, entre d'altres la retòrica contrastiva), solen presentar unes característiques semblants entre llengües de la mateixa àrea cultural.
- (f) Les **habilitats cognitives** com ara *identificar, relacionar, triar i classificar, establir connexions, comparar, seqüenciar, recordar, resoldre problemes, etc.*, o bé d'altres, com ara *analitzar, sintetitzar i avaluar*. Tot i que estes habilitats no són lingüístiques, són especialment importants perquè marquen el grau d'exigència cognitiva de les tasques, incloent-hi les tasques lingüístiques, i permeten adequar l'activitat al nivell d'interés i competència de cada alumne o alumna.
- (g) Les **estratègies lectores**. Són estratègies cognitives de construcció d'un sentit per al text en el moment de llegir. Inclouen habilitats com ara la *formulació i comprovació d'hipòtesis* sobre el contingut del text; l'*elaboració d'inferències* d'informacions no explícites; el *control de la comprensió*; la *utilització de les experiències* i *coneixements* propis per construir un significat per al text; la *recapitulació* i *organització* del contingut més important; el *judici* i *avaluació* del contingut i la forma del text, de les intencions de l'autor i autora, i de la pròpia lectura; etc.
- (h) Les **estratègies de producció escrita**. Són estratègies necessàries per a passar de les intencions comunicatives al text definitiu. Esta construcció del text escrit dins un context de situació concret que té en compte, a més del contingut del missatge, les intencions comunicatives, la relació amb el destinatari, etc., inclou, entre altres, habilitats i estratègies com ara *contextualització de l'escrit, planificació del text, textualització, avaluació, revisió i correcció*, etc.
- (i) Les **habilitats cognitivolingüístiques**, directament relacionades amb l'adquisició, producció i transmissió de coneixements corresponents a les diferents àrees d'estudi, com ara *argumentar, definir, demostrar, descriure, explicar, justificar, resumir...*
- (j) Molt relacionades amb les habilitats de lectura i escriptura, tenim també les **estratègies de processament de la informació** —habilitats de *localització, organització, elaboració i comunicació de la informació*— i les **tècniques d'estudi i de treball intel·lectual** —*subratllat, elaboració de fitxes i resums, confecció d'esquemes i quadres sinòptics, presa de notes, memorització i revisió de continguts*, etc.
- (k) Les **representacions** sobre les diferents llengües i cultures, la seua situació i el seu valor funcional, construïdes a partir de les experiències lingüístiques i culturals pròpies, o bé apreses durant la socialització dins els grups de referència, de les quals deriven actituds envers les diferents llengües, la motivació per a adquirir-les i/o usar-les, i les normes personals d'ús. És el nivell més profund i, possiblement, el més rebel a la influència de l'escola.

Com acabem de veure, són habilitats i coneixements ben variats que, tanmateix, comparteixen una característica comuna: pel fet de ser comuns a les diferents llengües que posseïx una persona, no han de ser construïts en cada una d'estes de manera independent, sinó des d'una perspectiva conjunta que evite repeticions i incoherències, que ajude a construir una educació lingüística alhora que una competència en les diferents llengües, i que facilite l'assoliment i ús flexible d'esta educació i d'estes competències des d'un plantejament integrat.

Tenim, per tant, enllestida ja una caracterització de les competències interdependents entre les llengües. Dins esta caracterització, però, el tema dels coneixements de l'àrea de llengua, concretament els coneixements metalingüístics, creiem que exigix, atesa la seua importància en l'ensenyament-aprenentatge de la llengua, una anàlisi més aprofundida que abordarem en l'apartat següent.

Els coneixements metalingüístics

Fins i tot en l'enfocament més actual i comunicatiu, l'adquisició-aprenentatge d'una llengua en contextos formals implica, al costat de la perspectiva comunicativa, una reflexió sobre les formes i usos lingüístics, tant en la primera (Chartrand, 1996) com en la segona llengua (Doughty i Williams, 1998). Esta reflexió, per força, exigix el domini i l'ús d'uns determinats conceptes i termes tècnics per a parlar de la llengua. Des de ben prompte, per tant, termes com ara *paraula, lletra, oració, sinònim, contrari, text*, etc. són ben habituals en el vocabulari de la classe.

Estos termes tècnics, i els conceptes que denoten, són adquirits pels xiquets i les xiquetes a mesura que els van sent necessaris en el treball de llengua, concretament en la reflexió sobre les formes i usos lingüístics que sol realitzar-se en el moment adequat dins les activitats comunicatives orals o escrites. A poc a poc, estos conceptes i els termes corresponents van augmentant en nombre i en complexitat, fins que, ja a l'Educació Secundària Obligatòria, als xiquets i les xiquetes, se'ls fa explícit el **model lingüístic** (gramatical i textual) que organitza i dota de sentit el conjunt de termes que fins aquell moment havien anat utilitzant.

Este plantejament, que d'entrada sembla tan simple, presenta nombrosos problemes:

- (a) *No hi ha només un model lingüístic.* En realitat n'hi ha molts i per a tots els gustos: estructural, generatiu, funcional, cognitiu..., i tradicional. Cada professora o professor, d'acord amb les seues preferències personals, de la institució on s'ha format com a professional o de les seues experiències, ha arribat a trobar-se còmode amb un, que és el que utilitzarà, d'acord amb la seua llibertat de càtedra, en el treball de llengua a les seues classes. La dificultat ve del fet que un aprenent, pot estar treballant alhora amb models diferents en llengües diferents, o fins i tot treballar en cursos successius amb models diferents dins la mateixa llengua si esta llengua és impartida per un professor o professora diferent.
- (b) *Un concepte lingüístic pot tindre més d'un nom.* En efecte, les diferents tradicions gramaticals han anat aportant terminologies diverses que poden confluïr directament, sense cap criteri restrictiu o unificador, sobre la mateixa classe. Doblets

com ara *frase/oració; nom/substantiu; grafema/grafia/lletra; complement directe/objecte directe*; etc. poden complicar innecessàriament el treball de reflexió cas que siguin utilitzats indiscriminadament.

- (c) *Els models lingüístics habituals no sempre servixen per al propòsit que diuen servir.* La funció de la reflexió gramatical en el treball de llengua hauria de ser la de permetre de fer explícites les intuïcions que els xiquets i les xiquetes tenen sobre l'estructura i funcionament de la llengua en el discurs per tal de fer avançar la seua competència a nivells cada vegada més elevats. Esta reflexió sobre la llengua en ús exigix una **gramàtica pedagògica** que, amb una terminologia mínima, permeta reflexionar i resoldre les dificultats de frases com ara *De disgustos, ja n'he tingut prou!; N'hi ha prou que jo ho diga perquè tu hi estigues en contra; Diners, vols? Garrot, et donaria jo!; És Joan qui hauria d'haver fet el treball; Que no veus que no puc eixir?*, etc., naturals i normals en la comunicació quotidiana, però poc tractats en els llibres de text.

Estos factors es compliquen més encara si tenim en compte que *els models didàctics de referència solen ser diferents per a cada llengua*. Cada llengua (pensem, per exemple, en el valencià, el castellà o l'anglès) té al darrere unes tradicions pedagògiques diferents, deutores del context cultural i sociolingüístic en què s'han desenrotllat, i que han donat com a resultat tendències, perspectives i representacions, a hores d'ara molt consolidades, i que resultaran difícils de canviar. Com vorem, una de les premisses del tractament integrat de les llengües és la unificació de criteris en molts dels aspectes que hem esmentat. També serà necessari, a més a més, una reflexió sobre el paper de la gramàtica en l'ensenyament de la llengua. Estos i altres punts, però, seran tractats al capítol 10.

Arribats ací, després de l'anàlisi i descripció dels coneixements i destreses que constitueixen la competència subjacent comuna, hem de passar a estudiar què passa amb els trets superficials.

Relacions entre els sistemes lingüístics

Com hem repetit diverses vegades, els trets superficials de cada llengua —part superior del doble iceberg de la figura 7/1—, és a dir, els elements fonològicortogràfics, morfològics, sintàctics i lèxics, no són interdependents entre les llengües i cal adquirir-los per separat a partir de l'exposició a cadascuna, bé en contextos comunicatius naturals o bé en contextos formals com ara l'aula.

Ara bé, com hem repetit diverses vegades, que no siguin interdependents no significa que no hi haja entre ells cap relació ni influència. Ben al contrari, tots dos sistemes lingüístics —o els tres o els quatre, depenent de les llengües que domina el parlant— compartixen un espai comú, configurat per principis i restriccions abstractes i universals, comuns a totes les llengües naturals, i coincidències tipològiques que depenen de la distància lingüística entre les llengües, i ocupen alhora un espai separat, configurat pels trets diferencials entre les llengües que depén, també, de la distància lingüística.

Dit així pot semblar fàcil intentar esbrinar quin és l'espai comú i l'espai diferencial entre dos o més llengües. O per dir-ho clarament, on són les semblances i on són les diferències.

Tot plegat, però, les coses no resulten tan senzilles. Les llengües són sistemes complexos i les relacions que s'hi estableixen no poden ser reduïdes a les semblances o diferències en alguns aspectes de pronúncia o escriptura, o entre determinades formes lèxiques, especialment modismes i frases fetes. Cada llengua, en estructurar la realitat, adopta una perspectiva pròpia a tots els nivells: morfosintàctic (estructura), semàntic (significat) i pragmàtic (ús).

Per comprovar-ho només cal observar detingudament la taula següent i analitzar la complexitat de la distribució de les formes, usos i funcions en valencià, castellà i anglés pel que fa a un simple element gramatical com ara l'article, i intentar detectar-hi les coincidències, semblances i diferències en cada un dels camps:

		VALENCIÀ			CASTELLÀ			ANGLÉS			
Formes		masc.	fem.	neut.	masc.	fem.	neut.	masc.	fem.	neut.	
	singular	<i>el</i> <i>l'</i>	<i>la</i> <i>l'</i>	∅	<i>el</i>	<i>la</i> <i>el</i>	<i>lo</i>	<i>the</i>			∅
	plural	<i>els</i>	<i>les</i>	∅	<i>los</i>	<i>las</i>	∅				∅
Contextos d'ús	davant nom masculí	<i>el, l'</i>			<i>el</i>			<i>the</i>			
	davant nom femení	<i>la, l'</i>			<i>la, el</i>						
	davant adjectiu masculí	<i>el, l'</i>			<i>el, lo</i>						
	davant adjectiu femení	<i>la, l'</i>			<i>la</i>						
	davant infinitiu	∅			<i>el</i>			<i>∅ (to)</i>			
	davant nom propi	<i>Occidental: ∅</i> <i>Oriental (informal): el, la</i>			∅			∅			
	davant nom de comarca	<i>amb lletra minúscula</i>			<i>amb lletra majúscula</i>			—			

... / ...

... /...

Funcions	reprendre un nom que ha aparegut ja en el co-text	<i>Una dona va trucar a la porta. La dona portava...</i>	<i>Una mujer llamó a la puerta. La mujer llevaba...</i>	<i>A woman knock at the door. The woman wore...</i>
	referir-se a una classe sencera d'èssers	<i>La balena és un mamífer. Les balenes són mamífers. Els pobres no tenen futur.</i>	<i>La ballena es un mamífero. Las ballenas són mamíferos. Los pobres no tienen futuro.</i>	<i>Ø Tigers are becoming extint. The poor have no future.</i>
	donar valor abstracte o general a un adjectiu	<i>El més difícil és saber...</i>	<i>Lo más difícil es saber...</i>	<i>(What is difficult) is to know...</i>
	actualitzar noms de parentiu en un context afectiu	<i>Dis-li, a la mare, que vaig de seguida.</i>	<i>Dile a tu madre que voy enseguida.</i>	<i>Tell Ø mother I'll go at once.</i>
	indicar un proper dia de la setmana	<i>Ø Dilluns vindré.</i>	<i>El lunes vendré.</i>	<i>(Next) monday I'll come.</i>
	expressar un valor d'intensitat	<i>Fes-ho tan bé com pugues.</i>	<i>Hazlo lo mejor que sepas.</i>	<i>Do it as well as you can.</i>

FIGURA 7/2: Distribució de formes, usos i funcions de l'article en valencià, castellà i anglés.

Si pensem que els sistemes lingüístics en contacte estan configurats pel nivell fonològic, morfològic, sintàctic i lèxic, entendrem la complexitat dels processos cognitius que una persona plurilingüe ha de posar en marxa tant per adquirir-los com per a usar-los tot mantenint-los separats —la qual cosa li permet d'usar cada una de les llengües de manera més o menys correcta i genuïna— alhora que relacionats —la qual cosa li permetrà l'alternança de codis, la traducció i la interpretació.

Ens ajudaran a entendre millor tots estos processos, els resultats dels estudis sobre la transferència.

La transferència

La definició més operativa de transferència continua sent, a parer nostre, la de Terence Odlin (1989), per al qual consistix en:

[...] la influència que resulta de semblances i diferències entre la llengua meta i qualsevol altra llengua que haja sigut apresada prèviament (i potser de manera imperfecta).

Esta influència pot ser facilitadora o obstaculitzadora. Quan les competències en les llengües que ja es dominen —en major o menor grau— tenen com a conseqüència una facilitació de l'adquisició o l'ús de la nova llengua, parlem de **transferència positiva**; però quan estes competències primeres els dificulten, parlem de **transferència negativa** (o bé d'**interferència**).

Molts són els factors responsables de la transferència, tant positiva com negativa, però el més important sembla ser, precisament, el que apareix a la definició d'Odlin: les semblances i diferències entre les llengües, és a dir, la **distància lingüística**. En general, es pensa que hi ha una relació directa entre diferència i dificultat. És a dir, si un parlant domina la seua L1 i vol aprendre una L2, l'aprendrà més fàcilment si esta L2 és molt semblant a la L1, com passa amb el valencià i el castellà, que si és absolutament diferent, com ara, per exemple el valencià i el xinés. I que si un parlant bilingüe aprén una L3, el major nombre de transferències es realitzaran des la llengua coneguda (L1 o L2) més semblant a esta L3.

Cal dir, però, que no sempre a la proximitat lingüística correspon una facilitació. En determinades ocasions, la percepció de l'aprenent respecte a allò que es pot o no transferir té més pes que la pròpia semblança entre les llengües (Kellerman, 2000).

Considerarem dos classes de transferència: la **transferència en la comunicació** i la **transferència en l'aprenentatge**.

Transferència en la comunicació

Pel que fa a la transferència en la comunicació, cal dir que pot donar-s'hi una transferència positiva tant en la comprensió —la competència en la L1 pot facilitar la comprensió de missatges en la L2, especialment si la distància lingüística entre estes dos llengües és poca— com en la producció. Però també pot donar-s'hi una transferència negativa, induïda per una semblança enganyosa entre dos elements paral·lels entre les dos llengües. Per exemple, una persona castellanoparlant que s'iniciara en l'aprenentatge de valencià, podria entendre malament una expressió com ara *No puc moure la cama*, pensant que el que li diuen és *No puc moure el llit*.

Tot i així, sempre es posa més èmfasi en la transferència en la producció perquè és més fàcilment detectable, especialment quan es tracta de transferència negativa, és a dir, quan una paraula de la L1 emergeix sense ser cridada en la comunicació en la L2. És un error semblant al que cometem els valencianoparlants més motivats quan parlem sense posar-hi cura, en una conversa relaxada, i se'ns escapa un *pues* o un *desde luego* no desitjats. (No oblidem que la nostra verdadera L1 no és el valencià estàndard sinó el valencià

col·loquial) La transferència negativa en la producció, no suposa, doncs, desconeixement de la llengua. La tensió pròpia de la comunicació oral en una llengua que es domina de manera imperfecta i l'atenció que el parlant posa als aspectes més elevats de la comunicació (elaboració del missatge, planificació de l'expressió, etc.) pot provocar que llisque una interferència puntual de la llengua més automatitzada en el moment de l'expressió. Quantes vegades no hem escrit *i* en lloc de *y* quan escrivíem en castellà, tot i que sabíem perfectament quina era la forma correcta?

Transferència en l'aprenentatge

Quant a la transferència en l'aprenentatge diríem, des d'un punt de vista cognitiu, que és una estratègia que opera dins d'un procés general de construcció i avaluació d'hipòtesis en l'adquisició d'una nova llengua. Per a Jacqueline Schacter (citada a Ellis, 1994), els aprenents, en el procés d'adquisició d'una llengua, construeixen i reconstrueixen hipòtesis sobre la llengua que aprenen per mitjà d'inferències inductives (exploració i registre de dades, observació de regularitats i generalització) i d'inferències deductives (avaluació de les hipòtesis mirant en primer lloc les evidències que les confirmen, i consegüentment evidències que les desconfirmen).

Una de les fonts per a elaborar estes hipòtesis, sens dubte és la seua L1 (o altres llengües que domine l'aprenent), i la conseqüència de l'aplicació d'estes hipòtesis pot ser una forma correcta, i aleshores diem que hi ha hagut una **transferència positiva**, i pot ser una forma incorrecta, amb la qual cosa direm que hi ha hagut una **transferència negativa**.

La transferència positiva

Si els elements estructurals de la pròpia L1 —Fonologia/Ortografia, Gramàtica i Lèxic— són el punt de partida en esta elaboració d'hipòtesis, no és estrany, com hem dit abans, que la semblança entre la L1 i la L2 **facilite** l'adquisició de la L2.

Pel que fa a la Fonologia/Ortografia, Gramàtica i Lèxic, és evident que esta transferència positiva vindrà facilitada per uns sistemes fonològics semblants, un sistema de transcripció gràfica amb molts elements compartits, similitud en l'orde de paraules dins la frase, paral·lelisme entre les dos llengües quant a categories gramaticals i funcions sintàctiques, una estructura lexicoconceptual anàloga i un gran nombre de paraules molt paregudes a causa del seu origen comú, entre altres.

És per això, doncs, que la semblança estructural que presenten en tots els aspectes el valencià i el castellà, acurta enormement el temps necessari per a assolir una competència suficient en cada una d'estes llengües, si l'aprenent té l'altra com a L1, i facilita —si hi ha una actitud positiva— la comunicació tant oral com escrita des d'un primer moment. Pel que fa a les llengües estrangeres més habituals dins el nostre sistema educatiu —anglés i francés—, la transferència positiva des d'un parlant bilingüe en valencià i castellà, tot i tenint un gran pes en les dos llengües, hauria de ser major envers el francés que envers l'anglés per la menor distància d'esta llengua respecte al valencià i el castellà.

Tot i així, i per molta semblança que presenten els sistemes lingüístics de dos o més llengües, és evident que cada llengua té unes particularitats fonològiques, ortogràfiques, gramaticals i lèxiques que solen generar hipòtesis errònies sobre les noves llengües que s'aprenen i donen lloc a casos de transferència negativa.

La transferència negativa

De tot el que hem dit fins ara, potser algú ha deduït que el producte de la transferència negativa en l'adquisició-aprenentatge d'una llengua és una forma o expressió incorrecta. Això és cert en un cas com el següent (l'expressió és d'un valencianoparlant):

*No *padezcas, que jo iré enseguida.*

De vegades, però, la transferència negativa té com a conseqüència l'omissió d'un element fonamental en una estructura. Vegem els exemples següents (l'expressió amb l'error és d'un castellanoparlant):

-Vols més pa?

*-*No, tinc prou (No, en tinc prou)*

Arribats en este punt, tal vegada resultarà convenient clarificar el concepte de transferència d'aprenentatge negativa i diferenciar-lo del d'interferència (o transferència negativa) en la comunicació. La interferència en la comunicació és involuntària. El parlant coneix la forma correcta, tot i que no haja pogut accedir-hi en el moment que la necessitava per la tensió del moment, perquè no la recordava o perquè la incorrecta tenia un grau més elevat d'activació.

Per contra, en la transferència d'aprenentatge negativa, l'error es produïx perquè la interllengua de l'aprenent conté una regla de la seua L1 que no coincidix amb l'equivalent en la L2. Per això genera enunciats que són incorrectes en esta L2. Una de les claus per detectar que és una transferència d'aprenentatge és que el parlant comet l'error una vegada i una altra, bé perquè no és conscient de l'error (i per tant de la inadequació de la regla), o bé perquè reconeix l'error i és conscient de la inadequació de la regla però no té coneixements suficients per a esmenar-la. Corregir este error requerirà, sens dubte, una focalització o reflexió no solament dins la L2 sinó entre la L1 i la L2 alhora.

Un cas especial d'interferència, que no és individual sinó social —no s'esdevé en la ment dels parlants sinó en la varietat en ús d'una comunitat lingüística— és aquella que prové de la pressió d'una llengua dominant sobre una llengua minoritzada, en el nostre cas la del castellà sobre el valencià. Atesa la seua importància en el nostre context educatiu, serà analitzada a continuació.

Les varietats col·loquial i estàndard en valencià

Tota situació de minorització té conseqüències greus per a la llengua subordinada. A més de la pèrdua progressiva d'usos i funcions en l'activitat social, la llengua minoritzada arriba a experimentar una retracció del codi, és a dir, un empobriment dels recursos expressius

genuïns. Els aspectes característics d'esta retracció són ben coneguts: (a) pronúncia relaxada; (b) penetració lèxica des de la llengua dominant; (c) pèrdua d'estructures genuïnes; (d) abandó del lèxic tradicional; i (e) monoestilisme.

A continuació exemplificarem estos aspectes, conseqüència de la pressió del castellà, i de les actituds laxes, ambigües o francament negatives dels valencians envers la pròpia llengua, que resulten de la nostra situació minoritzada:

(a) Pronúncia relaxada:

- *gener* [dʒi'ner], *paciència* [pa'sènsia], *olorar* [aulo'rar], *qualitat* [kali'tat], *distingir* [distin'xir], *fixar-se* [fi'xarse]...

(b) Penetració lèxica des de la llengua dominant:

- Manlleus (*bocadillo*, *bussó*, etc.);

- Calcs:

**Donar-se compte* (adonar-se).

**No mereix la pena* (no s'ho val).

...

(c) Pèrdua d'estructures sintàctiques genuïnes:

- Pèrdua d'estructures que no existixen en castellà.

*-Tens foc? -*No, no tinc.* [No, no en tinc]

*Tinc un xalet vora mar. *No vaig mai.* [No hi vaig mai]

Tinc dos bolígrafs blaus i un roig. [... i un de roig]

**No sent d'una orella.* [No hi sent d'una orella]

*Hi havia molta gent a la festa: *tot el món tenia un got a la mà.* [...tothom tenia un got a la mà]

**Pomes ja no me'n queden.* [De pomes ja no me'n queden]

...

- Canvi d'estructures per pressió del castellà:

**Es va caure al riu.* [Va caure al riu]

**Per la vesprada.* [A la vesprada]

**Tinc que treballar demà.* [He de treballar demà]

...

(d) Abandó del lèxic tradicional:

- Pèrdua de paraules genuïnes: *ausades*, *bona cosa*, *trellat*, *caduquejar*, *a hora horada*, *enjorn*, *adés*...

- Ús pràcticament exclusiu de paraules que, tot i ser correctes, són semblants a les corresponents castellanques (*últim, freqüentment...*), en detriment d'altres més tradicionals i genuïnes (*darrer, sovint...*).
- ...

(e) Monoestilisme:

Fa referència al fet que el parlant d'una llengua minoritzada sol conèixer-ne només la varietat col·loquial, i troba difícil fer servir la llengua en situacions formals, monogestionades o que tracten de temes especialitzats (ciència, tècnica, jurisprudència...). Deixant de banda altres qüestions i cenyint-nos només als aspectes lingüístics, les dificultats que plantegen estos usos lingüístics més formals i complexos poden provenir de:

- Un lèxic especialitzat: *escorça terrestre, violació de domicili, aïllar una incògnita, protozous flagel·lats...*
- Una sintaxi complexa: *Al país hi havia escassetat d'aliments, la qual cosa provocà —almenys entre les classes més desfavorides— protestes i aldarulls. A més a més, entre els grups més poderosos...*
- L'estructura i els recursos lingüístics específics d'uns gèneres textuals als quals s'està poc habituat en la llengua minoritzada: *editorial, article divulgatiu, capítol d'un manual, entrada d'una enciclopèdia, narració històrica...*
- Una pronúncia i entonació acurada i fluida.

Una conseqüència dramàtica de la minorització, alguns dels aspectes lingüístics de la qual acabem de veure, és que va degradant progressivament la varietat col·loquial de la llengua subordinada, i és esta varietat empobrida i castellanitzada la que aprenen els xiquets i les xiquetes valencianoparlants en la seua primera infància a través dels mecanismes més que eficients de la memòria implícita (*vegeu* capítol 5). Quines en són les conseqüències? Doncs que tot i que més endavant les formes correctes de la varietat estàndard són ensenyades de manera formal a l'escola per tal de substituir les formes incorrectes de la parla col·loquial, estes es resistixen a ser eliminades, i reapareixen una vegada i una altra en la conversa, i fins i tot en l'expressió escrita, tan bon punt es relaxa l'atenció o bé es concentra en altres elements del procés de comunicació, com per exemple la planificació del que volem dir o escriure.

No té una solució fàcil, este problema, i possiblement una metodologia textual-comunicativa estricta amb poca atenció a les formes lingüístiques no siga el plantejament didàctic més idoni. A parer nostre, és cada vegada més necessària una reflexió que, a partir de les coneixences acumulades darrerament sobre l'ensenyament de les llengües, plantege un nou marc per a l'ensenyament del valencià. Qualsevol que siga el resultat d'esta reflexió, tanmateix, pensem que no invalidaran els requisits que proposem a continuació per a un bon ensenyament de la nostra llengua com a llengua minoritzada:

- Que el professorat tinga una competència comunicativa profunda en valencià i que ofereisca un model de llengua correcte, genuí i apropiat per a cada situació comunicativa.
- Que l'enfocament metodològic combine el treball sobre la fluïdesa en la comunicació, i l'atenció a la correcció, riquesa i genuïtat de la llengua.

- Que es cree un ambient a classe on es valore l'ús correcte oral i escrit de la llengua i que tothom —mestres i alumnes— s'esforcen a mantindre esta exigència fins i tot fora de l'escola.
- Que el treball sobre la llengua vaja indissolublement lligat a la construcció de la identitat lingüística i cultural com a valencians.

Este nou plantejament ha d'exigir, sens dubte, canvis dràstics. Gran part dels problemes d'adquisició del valencià normatiu i genuí —i pensem, només com a exemple, en una qüestió tan senzilla com la que hem esmentat més amunt: *Tinc dos bolígrafs blaus i un de roig o bé De pomes ja no me'n queden*— no han de ser apresos mitjançant explicacions gramaticals, que fan servir mecanismes de la memòria explícita, no sempre fiables de cara a la seua automatització, al final de l'Educació Primària i durant tota la Secundària. Han de ser treballats, a partir d'activitats comunicatives adequades, ja des dels primers moments de l'Educació Infantil, quan els mecanismes de la memòria implícita permeten un aprenentatge intuïtiu i inconscient —sense necessitat de regles ni explicacions, simplement amb l'exposició al model de llengua correcte i genuí de la mestra o el mestre, amb la pràctica continuada dins el joc comunicatiu i amb l'exigència col·lectiva d'estima de la llengua i cura en el seu ús.

És àmplia la problemàtica que configuren els continguts tractats en este capítol i han de tindre, sens dubte, una repercussió en l'organització de l'educació plurilingüe. Esta organització és descrita amb detall al capítol 10.

Introducció

Un ensenyament eficaç de les llengües estrangeres a l'ensenyament obligatori és, sens dubte, un element clau en la configuració de l'educació plurilingüe. Com hem vist al capítol 2, el Llibre Blanc del Consell d'Europa mateix (*Teaching and Learning. Towards the Learning Society, 1996*) esbossa, fins i tot, quins passos s'han de seguir per a assolir l'objectiu proposat, que no és altre que aconseguir el domini de dos llengües estrangeres comunitàries a més de la llengua pròpia:

- (A) Introducció d'una llengua estrangera a l'Educació Infantil.
- (B) Tractament sistemàtic d'esta llengua estrangera a l'Educació Primària.
- (C) Aprenentatge d'una segona llengua estrangera a l'Educació Secundària Obligatoria.
- (D) Ús vehicular en certes àrees de la llengua estrangera apresada en primer lloc, també, a l'Educació Secundària Obligatoria.

Abans de plantejar-nos, però, com aconseguir uns objectius tan ambiciosos hem de precisar que este programa fa referència a sistemes educatius als quals s'incorporen dos llengües estrangeres al costat de la llengua oficial, i no a un sistema educatiu com el valencià, al qual cal incorporar dos llengües estrangeres al costat de les dos cooficials.

Des d'esta situació inicial, doncs, caldrà analitzar tota la problemàtica que planteja la incorporació de les dos llengües estrangeres al sistema educatiu valencià tant a l'Educació Primària com a l'Educació Secundària Obligatoria: a l'Educació Infantil i Primària, quin seria el moment idoni per a incorporar la llengua estrangera i en quines condicions; a l'Educació Secundària Obligatoria, com hi hauria de continuar el treball en la primera llengua estrangera realitzat a l'Educació Primària, i en quines condicions s'hi hauria d'incorporar la segona.

A l'Educació Infantil i Primària

L'edat en la incorporació de la llengua estrangera

D'entrada sembla que els plantejaments del Consell d'Europa pel que fa a les llengües estrangeres ha sigut assumit pel Ministerio de Educación y Ciencia espanyol. En el document *Una educación de calidad para todos y entre todos*, proposa generalitzar

l'ensenyament d'una llengua estrangera en el cicle primer de l'educació primària i impulsar-ne la incorporació al cicle segon de l'educació infantil.

Ara bé, en un model d'educació plurilingüe, el tractament de les llengües no és una qüestió particular de cada llengua, sinó global de tot el conjunt, de manera que les decisions que es prenen pel que fa a la llengua estrangera han de tindre en compte, sens dubte, l'existència de les altres llengües, i, alhora, repercutiran en l'organització del tractament d'estes. Caldrà estudiar a fons, doncs, abans de prendre-hi cap decisió, quins són els aspectes fonamentals de la incorporació primerenca d'una llengua estrangera.

Anàlisi de la qüestió

És cert que els infants poden adquirir una L2 simultàniament a la L1, o quasi-simultàniament, amb tota facilitat, de ben menuts (Hamers i Blanc, 2000; Lyon, 1996; de Houwer, 1996; Fabbro, 1999). Els estudis d'adquisició bilingüe confirmen que esta adquisició simultània de dos llengües es realitza sense entrebancs, i que els xiquets i les xiquetes, si continuen utilitzant-les, les dos, en l'activitat social habitual, ho fan amb una fluïdesa i correcció pràcticament semblant a la dels nadius.

El problema es presenta quan una L2 és apresada més tard, quan la L1 ja està més o menys assolida. En este cas, les opinions es dividixen. Per a uns els infants presenten un avantatge innegable respecte als adolescents i els adults —és a dir, els aprenents més enllà del període crític o sensible per a adquisició de llengües—, a l'hora d'aprendre una segona llengua o una llengua estrangera, a causa d'una banda de la major plasticitat cerebral, i d'altra per la possibilitat que tenen d'aplicar-hi les estratègies que han fet servir per a aprendre la primera llengua. Afirment, també, que després de l'adolescència —final del període crític—, la seua capacitat per a aprendre llengües descendix bruscament. Per a altres investigadors, en canvi, les coses s'esdevenen d'una altra manera: són els adolescents i els adults els que tenen avantatge sobre els infants a l'hora d'aprendre una segona o tercera llengua, a causa del seu major desenrotllament cognitiu, del seu coneixement del món més ampli i de la seua experiència d'haver après la primera.

No entrarem a analitzar en profunditat este debat, que es troba encara en plena efervescència. Només esmentarem una conclusió que ens sembla absolutament central en les nostres preocupacions: que els infants tenen una gran facilitat per a l'adquisició d'una llengua segona, especialment pel que fa al mòdul fonològic, i que el fet de començar prompte potser és l'única garantia per a l'assoliment d'una competència semblant a la del nadiu. Però perquè esta facilitat per a l'adquisició d'una segona llengua o una llengua estrangera es faça efectiva es requerixen tres condicions:

- Que la llengua segona siga *adquirida* en contextos informals amb atenció preferent al missatge, és a dir, utilitzant-la com a mitjà per a fer coses interessants i vitals, i no que siga *apresa* de manera conscient i dirigida, atenent preferentment a les característiques del codi.
- Que la llengua siga apresada en interacció amb parlants nadius que proporcionen un *input* de qualitat, i la possibilitat d'interacció i de negociació del significat.

- Que els aprenents disposen d'una gran quantitat de temps per a l'adquisició.

Només en estes condicions els xiquets i les xiquetes són capaços de fer servir els mecanismes de la memòria implícita (*vegeu* capítol 5), més eficaços en estes primeres edats, que tot i ser més lents, són els únics capaços de proporcionar als aprenents l'elevada competència que es pretén.

La consideració d'estes condicions, però, ens fa vore que s'acomplixen millor en entorns informals que no en el context formal de l'escola. De fet, l'ensenyament primerenc de la llengua estrangera a l'aula serà efectiu en la mesura en què, d'una banda les condicions s'hi assemblen a l'aprenentatge natural —temps suficient, adequació a les característiques i necessitats dels aprenents, i una metodologia que emfasitze l'adquisició de la llengua mitjançant la realització d'activitats interessants i engrescadores, mentre l'atenció està dirigida als continguts que es treballen i no a les formes lingüístiques—; i d'altra, una vegada assolides les competències inicials, en una necessària presa de consciència i reflexió sobre les formes, significats i usos lingüístics, integrades en el desenrotllament de l'activitat comunicativa.

En estes circumstàncies, si el professorat és competent en la llengua, si es disposa dels materials i recursos curriculars adequats, i si hi ha una continuïtat metodològica i de continguts al llarg dels cicles i les etapes, l'augment de temps dedicat a la llengua estrangera —preferentment com a llengua vehicular en l'aprenentatge de continguts no lingüístics— pot desembocar, naturalment, en un augment de les competència respecte a la introducció no primerenca.

Fins ací el plantejament que permet als sistemes educatius amb una única llengua oficial en el currículum la incorporació primerenca amb èxit d'una llengua estrangera. Però no és este el cas nostre, on l'anglès és la L3 de la majoria d'alumnes i la tercera llengua del currículum. La seua incorporació als sis anys, i més encara als quatre, comporta una situació en què els alumnes i les alumnes han d'aprendre una llengua estrangera quan encara no han adquirit totalment la primera i estan en procés d'adquirir la segona, i a més a més, ho han de fer amb un temps de l'horari que no sol superar 1 hora i mitja o 2 hores cada setmana.

En estes circumstàncies, caldrà tindre en compte les afirmacions de Carme Muñoz (2004) —una de les investigadores que més ha estudiat els resultats de la incorporació primerenca de les llengües estrangeres, l'anglès concretament, a l'estat espanyol— pel que fa a les diferències en l'adquisició-aprenentatge de la llengua estrangera per part de l'alumnat més jove segons es faça en contextos naturals (per immersió en la comunitat lingüística o per immersió escolar) o en contextos escolars amb una exposició a la llengua meta molt limitada:

Pel que fa a la immersió (social o escolar), les condicions d'exposició intensiva afavorixen l'activació dels mecanismes d'aprenentatge implícit, que són els que funcionen en l'adquisició del llenguatge infantil. L'adquisició implícita d'un element lingüístic requereix que l'aprenent tinga moltes oportunitats de trobar-lo en situacions que li siguin significatives, que s'hi interesse, i que s'esforce per entendre-les. Esta exposició repetida permetrà la interiorització de l'element en qüestió de manera inconscient i el seu ús productiu posterior. Això, però, és un

procés lent, fet que explica per què en un context natural els aprenents més joves tenen un ritme d'aprenentatge més lent que els aprenents de més edat, com véiem abans.

Per contra, en situacions de classe de llengua estrangera com les que trobem en el nostre sistema escolar, l'exposició a esta llengua és tan limitada que els alumnes més joves no tenen prou oportunitats d'ús de la llengua perquè els mecanismes d'adquisició implícita actuen amb eficàcia, en àrees com ara l'adquisició del sistema fonètic (en la qual també poden intervenir aspectes evolutius que faciliten o dificulten la creació de categories fonètiques noves per a la segona llengua; vegeu, per exemple, Flege 1999), o l'adquisició de regles sintàctiques complexes (que podrien ser més fàcils d'aprendre de manera implícita que de manera explícita, DeKeyser, 2003). Així, els més es veuen privats de l'avantatge que els conferix l'ús dels mecanismes d'adquisició implícita que semblen operar millor a menor edat, i que poden explicar la seua superioritat a llarg termini.

Igualment, Jasone Cenoz (2003), una de les grans especialistes mundials en la incorporació primerenca d'una tercera llengua, en un article en què revisa la investigació realitzada al País Basc, afirma que "els xiquets més majors progressen de manera més ràpida que els més menuts en les primeres etapes d'aprenentatge de la tercera llengua en contextos escolars encara que els xiquets més menuts presenten actituds més favorables cap a l'aprenentatge de les tres llengües"; tot i que també hi diu que "encara no sabem si els xiquets que participen en projectes d'aprenentatge primerenc d'una tercera llengua superaran en anys posteriors el nivell actual de competència assolit per alumnes que han començat a prendre la tercera llengua més tard i tampoc sabem si mantindran les seues actituds i motivació positiva cap a l'aprenentatge de l'anglès". Acaba l'article afirmant:

La introducció primerenca de la tercera llengua no és l'única alternativa per a fomentar el desenrotllament de la competència en esta llengua ni necessàriament la més efectiva. És necessari considerar altres formes distintes a la introducció primerenca de l'anglès, però que poden ser complementàries a esta, com una exposició molt més intensiva a l'anglès i la seua utilització com a llengua vehicular.

Per tant, tot i que alguns autors (Vila, s.d.) no veuen dificultats insuperables en la incorporació primerenca de la llengua estrangera, ni pel que fa al temps que resten a les altres àrees ni per la dificultat que suposa aprendre tres llengües alhora, a parer nostre cal una major prudència i flexibilitat en l'organització de la incorporació primerenca d'una llengua estrangera en un sistema educatiu ja bilingüe com el nostre. I no solament pels arguments tot just aportats de Carme Muñoz i Jasone Cenoz, sinó també per altres de sociolingüístics, organitzatius i metodològics.

Des del punt de vista **sociolingüístic**, creiem que és aconsellable el refermament de les competències comunicatives i lletrades de primer en la llengua minoritzada abans de fer-ho en la llengua dominant i la llengua estrangera, una de les premisses bàsiques de l'educació bilingüe.

Des del punt de vista **organitzatiu**, el fet que l'anglès siga la tercera llengua del currículum comporta una disponibilitat d'horari mínima, al voltant d'una hora i mitja o dos hores setmanals. En estes circumstàncies molts especialistes compartixen l'opinió de Lightbown i Spada (1999: 68):

Quan l'objectiu és una habilitat comunicativa bàsica per a tots els alumnes i les alumnes en el marc escolar, i quan s'assumix que la llengua nativa de l'infant ha de romandre la llengua principal, pot ser més eficaç començar l'ensenyament de la segona llengua o la *llengua estrangera* més tard. Quan els aprenents reben només unes poques hores d'instrucció cada setmana, els aprenents que comencen més tard [...] arriben sovint al mateix nivell que els que han començat més prompte.

I des del punt de vista **metodològic**, pensem que una introducció posterior a la L1 i L2 de la llengua estrangera permetria, atesa l'experiència i els coneixements lingüístics dels aprenents, una adquisició més conscient, amb mètodes més econòmics que aprofitaren la transferència des de les llengües que ja coneixen, i més ràpida.

Conclusions

A partir del que tot just hem dit, i del que déiem en el capítol 6 sobre la hipòtesi de l'adquisició multilingüe, si com és previsible s'incorpora la llengua estrangera als 6 anys, recomanariem un **plantejament seqüencial**:

Valencià (L1) → Castellà (L2) → Llengua estrangera (L3): ensenyament en valencià

Valencià (L2) → Castellà (L1) → Llengua estrangera (L3): ensenyament per immersió

de manera que, com diu Cenoz i Genesee (1998: 28), "els alumnes siguen capaços de consolidar les seues habilitats en la primera i segona llengua, respectivament, abans d'aprendre'n una tercera o altres llengües".

Este plantejament implicaria, tenint en compte la incorporació de l'anglès al Cicle Primer de l'Educació Primària tal com es preveu:

- (a) Incorporació del treball oral en anglès durant el cicle inicial.
- (b) Incorporació del treball sistemàtic de lectura i escriptura en anglès a partir del Cicle Segon de l'Educació Primària.

Ara bé, si, com és previsible, la incorporació primerenca de la llengua estrangera acaba consolidant-se ja des de l'Educació Infantil, caldria tindre en compte diverses investigacions, com ara les de Genesee en Montreal, en tres centres que feien doble immersió en hebreu i francès (1998). Dos dels centres ajornaven l'anglès fins als nivells 3r i 4t d'Educació Primària, i un l'incorporava, juntament amb el francès i l'hebreu, ja des de l'Educació Infantil. Doncs, bé, la incorporació primerenca de l'anglès en este darrer centre no millorava la competència dels xiquets i les xiquetes en esta llengua en comparació amb els altres dos centres (temps perdut, per tant); però el fet més important, en paraules de Genesee, és que "l'ús de la llengua nativa durant els primers anys de la doble immersió podia interferir amb l'adquisició de les llengües segones".

D'acord amb estos resultats, i de tot el que hem dit al capítol 6 (UNA ORGANITZACIÓ EDUCATIVA DES DEL MULTILINGÜISME ADDITIU), si la comunitat educativa té la voluntat i la possibilitat d'incorporar una llengua estrangera a l'Educació Infantil, fóra molt recomanable:

- (a) Incorporar l'anglès als 4 anys —i no als 3—, per donar temps als xiquets i les xiquetes d'acostumar-se al nou entorn escolar durant el primer nivell de l'Educació Infantil.
- (b) Ajornar la llengua dominant, el castellà, almenys fins al primer cicle de l'Educació Primària; o bé augmentar dràsticament la presència del valencià com a llengua vehicular, per tal que la presència massiva del castellà a l'Educació Infantil no perjudique l'adquisició del valencià (la llengua minoritzada), sense cap guany per al castellà (la llengua dominant).

Condicions en què hauria d'incorporar-se

A hores d'ara ja es disposa de dades de diverses experiències pel que fa a la incorporació de les llengües estrangeres a l'Educació Infantil i l'Educació Primària. Diverses publicacions fan referència no solament a estudis i experiències d'incorporació primerenca d'una llengua estrangera en general (Blondin i *alt.*, 1998; Nikolov i Curtain, 2000; Doyé i Hurrell, 1997; etc.), sinó també a experiències d'incorporació d'una tercera llengua en un sistema bilingüe (Cenoz, 1997) i especialment en l'Educació Infantil, com ara l'experimentació duta a terme per la Conselleria de Cultura i Educació durant els cursos 2001-2002 i 2002-2003.

En general, l'optimisme respecte als resultats és moderat, i tot apunta a la conclusió que si esta incorporació primerenca ha de tindre èxit ha de ser planificada amb cura i duta a terme tot seguint una sèrie de condicions (*vegeu* especialment Blondin i *alt.*, 1998), a les quals, en el nostre context educatiu, hi cal afegir el fet que la primera llengua estrangera ha de ser apresada pels joves escolars simultàniament i/o consecutivament a la L1 i la L2 (deixant de banda encara els condicionants que pesaran sobre l'alumnat immigrant).

Tot plegat, i a parer nostre, la incorporació de la primera llengua estrangera al nostre sistema educatiu ha de presentar les característiques següents:

La llengua estrangera en el marc de l'educació plurilingüe al sistema educatiu valencià:

Com que és una L3 i disposa de poc temps de l'horari escolar...

- ✓ Exigix una distribució coherent d'este temps al llarg de la setmana.
- ✓ Exigix una metodologia avançada i eficaç, que tinga en compte les competències en la L1 i la L2, i les estratègies apresades en l'adquisició d'este dos llengües.

Com que se n'ha de fer un ús vehicular a l'ESO...

- ✓ Caldrà posar-hi les bases a l'Educació Infantil i Primària tot aplicant-hi una de les modalitats del CLIL (*Content and Language Integrated Learning* 'Aprentatge integrat de llengua i continguts').

Com que és un element més del currículum de cada etapa...

- ✓ Ha de col·laborar, amb el valencià i el castellà, a proporcionar una bona competència plurilingüe.
- ✓ Ha d'ajudar a construir, amb la resta de llengües i les àrees no lingüístiques, els objectius de cada una de les etapes.

Com que se'n fa una incorporació primerenca...

- ✓ Exigix una metodologia adequada per a cada tram d'edat.
- ✓ Exigix una continuïtat absoluta en continguts i metodologia al llarg dels cicles i les etapes.
- ✓ Esta continuïtat s'ha de mantindre al passar a l'Educació Secundària.

Ni cal dir les implicacions que pot tindre un plantejament com l'anterior —molt lligat, com hem vist i com vorem millor encara, a l'enfocament de la resta de llengües—: necessitat de currículum i orientacions que el desenrotllen, de materials curriculars adients, i de professorat competent per a responsabilitzar-se de la seua aplicació efectiva a l'aula. Pel que fa al professorat, l'informe de Blondin i alt., hi fa referències molt concretes:

Els ensenyants haurien d'estar formats en els dominis següents: competències en la llengua meta; descripció d'esta llengua, incloent-hi en comparació amb la llengua materna (i/o amb la llengua principal de l'escola); processos d'adquisició d'una primera i una segona llengua; pedagogia de l'ensenyament preprimari i primari i de l'ensenyament de les llengües a este nivell. En funció de l'experiència anterior i de les qualificacions dels individus, estos elements potser ja hauran sigut adquirits, en major o menor mesura. Pel que fa als elements que no hauran sigut adquirits encara, no seria bona idea optar per una preparació "lleugera" d'algunes hores solament. Hi caldran, per contra, cursos substancials.

Però fins i tot si les condicions en què s'incorpora la llengua estrangera són òptimes i condueixen a l'èxit, encara caldrà lluitar contra les expectatives massa elevades pel que fa als resultats en llengua estrangera, especialment de les famílies (i moltes vegades també de les administracions educatives i dels centres). Com diuen Blondin i alt. "Per a ser eficaç, l'ensenyament de les llengües a l'escola preprimària i primària necessita temps". Temps del qual no sempre es disposa, no cal dir-ho, en un horari escolar ja molt recarregat. Jantsher i Landsiedler (2000), a partir de la incorporació primerenca de la llengua estrangera a Àustria, delimiten molt bé el problema:

Els professors i els alumnes s'enfronten amb unes expectatives excessivament elevades de pares i mares que creuen que començar a aprendre una llengua estrangera en una etapa tan primerenca [l'Educació Primària] ha de produir una competència comunicativa en la llengua estrangera. Tanmateix, la investigació duta a terme en el camp de l'aprenentatge primerenc de les llengües estrangeres demostra que no s'han d'esperar resultats miraculosos de xiquetes i xiquets menuts exposats a una llengua estrangera una o dos hores cada setmana. La raó: l'infant menut no pot accedir a estratègies d'aprenentatge i tècniques de memòria (a causa de les seues capacitats cognitives limitades), les quals els xiquets i les xiquetes de secundària fan servir habitualment. A més a més, l'interval de concentració de l'infant és molt curt (10-15 minuts) cosa que fa necessàries freqüents sessions curtes amb moltes revisions.

Tot i així, el problema més greu a què s'enfronta la incorporació primerenca de la llengua estrangera segons els experts (Blondin i alt., Nikolov i Curtain, etc.) és, precisament la falta de continuïtat de l'ensenyament de la llengua estrangera entre els diferents cicles i etapes, i molt especialment el pas de primària a secundària.

A l'Educació Secundària Obligatoria

Com hem dit al principi, analitzarem per separat la problemàtica que planteja la continuïtat de la primera llengua estrangera, introduïda a l'Educació Infantil o Primària, i la incorporació de la segona llengua estrangera, al primer nivell de l'Educació Secundària Obligatoria.

Continuïtat a l'ESO de la primera llengua estrangera

La continuïtat en l'ensenyament de la llengua estrangera al llarg dels cicles i les etapes és necessària per a bastir progressivament un bon domini de la llengua. Amb el poc temps de l'horari escolar que s'hi dedica, les competències que van assolint els alumnes i les alumnes són tan fràgils que qualsevol trencament impeditx que el domini de la llengua cresca i es faça sòlid. Així ho reconeixen els experts (Blondin i *alt.* (1998):

La continuïtat pedagògica hauria d'estar assegurada a través dels diferents nivells d'ensenyament (preprimari, primari i secundari) que els infants travessen. Els ensenyants, els qui els formen, els directors dels centres, els investigadors i les persones clau influents de tots els estats membres haurien d'unir els seus esforços a fi d'analitzar el problema de la continuïtat de la manera més aprofundida possible, basant-se en l'ensenyament de la llengua estrangera, i també en l'ensenyament en general. Ells haurien de posar a punt, i instaurar, diferents mitjans d'intervenció en els dominis on la discontinuïtat és manifesta. Els ensenyants haurien de ser advertits, en el curs de la seua formació inicial i de la seua formació continuada, dels problemes en qüestió: este advertiment hauria de permetre'ls d'analitzar, amb una mirada previnguda, la progressió dels seus alumnes al fil dels seus estudis en la seua totalitat i de col·laborar amb els col·legues dels nivells precedents o següents.

El pas a secundària, però, no hauria de tindre en compte solament la **continuïtat** respecte a l'Educació Primària, sinó també la **progressió**. Des del punt de vista de la continuïtat, no sembla enraonat que, a l'ESO, el tractament de la llengua estrangera es plantege de manera independent, sense tindre en compte el que s'ha fet a l'Educació Primària. Més aviat, hauria de ser possible:

- (a) L'adequació de la intervenció didàctica al nivell de competències amb què arriben els xiquets i les xiquetes.
- (b) La coherència del currículum de secundària, pel que fa als continguts, amb el currículum impartit a l'Educació Primària.
- (c) La coherència dels enfocaments metodològics que es fan servir a l'Educació Secundària amb els que s'han fet servir a l'Educació Primària.

Pel que fa a la **progressió**, tampoc fóra enraonat plantejar-se el tractament de la llengua estrangera a l'ESO tot partint de zero, amb l'excusa de la diversitat de l'alumnat. Caldria, d'una banda, partir en la intervenció didàctica de les competències reals de l'alumnat que arriba de l'Educació Primària, i d'altra, plantejar-se la utilització de la llengua estrangera com a llengua vehicular en determinats continguts de les àrees no lingüístiques:

- (a) En parts dels continguts d'una o més àrees. (Per exemple, un treball monogràfic interdisciplinari i/o transversal)
- (b) En alguna assignatura optativa.
- (c) Fins i tot una àrea completa en cursos més elevats.

No se'ns escapen les possibles dificultats que presenta esta qüestió en l'Educació Secundària: professionals (competències dels departaments, horaris del professorat...), lingüístiques (competència en llengua estrangera del professorat de les àrees no lingüístiques...) i tècniques (possibilitats de reunió i coordinació del professorat, possibilitats i voluntat de formació...). Tot i això, si no hi ha la voluntat de resoldre-les entre tots els implicats, els esforços esmerçats en la incorporació primerenca de la llengua estrangera bé a l'Educació Infantil o bé a l'Educació Primària hauran sigut debades.

Incorporació de la segona llengua estrangera

Si la segona llengua estrangera s'incorpora com a assignatura optativa a partir de l'Educació Secundària Obligatoria i si tenim en compte tant la tradició al nostre sistema educatiu com la disponibilitat actual de professorat, sembla probable que l'oferta majoritària dels centres d'Educació Secundària pel que fa a una segona llengua estrangera com a assignatura optativa es decantarà pel francès.

Hi ha dos qüestions que cal tindre en compte si es vol que l'alumnat interessat hi adquirisca una competència elevada: d'una banda que, tot i ser una assignatura optativa, ha de ser cursada durant els quatre nivells de l'ESO perquè la intensitat del treball done els fruits desitjats; l'altra, que la metodologia que s'hi utilitze tinga en compte que és la quarta llengua i no faça servir enfocaments propis d'una primera llengua estrangera.

No repetirem ací, pel que fa a este, el que hem dit en el capítol anterior. Els estudis i experiències que s'hi esmenten posen de manifest una línia de treball, pel que fa al tractament de la L3 o successives, que intenta, des d'un aprenentatge més conscient i explícit, aprofitar la seua competència trilingüe, la seua major consciència metalingüística, i les estratègies que ha adquirit en l'aprenentatge de les llengües que domina, per a aprendre de manera més ràpida, eficaç i econòmica la nova llengua estrangera. (Vegeu també els comentaris sobre la transferència i la interferència, bàsiques per al tractament d'una L3, al capítol 7).

EL TRACTAMENT DE LES LLENGÜES

9

El tractament integrat

10

El tractament integrat de les llengües

11

El tractament integrat de les llengües i els continguts

Noves necessitats

A hores d'ara és de justícia reconèixer els avanços realitzats en els darrers anys pel que fa a l'ensenyament de la llengua, als quals la nostra àrea lingüística ha col·laborat de manera decisiva. Però també hem d'assumir que, analitzats els plantejaments actuals des de la perspectiva de l'educació plurilingüe que volem aplicar, encara són parcials, no estan en línia amb la competència plurilingüe que volem ajudar a construir i no afavorixen l'adquisició d'una educació lingüística unitària per part dels alumnes i les alumnes.

Una educació plurilingüe i pluricultural, ateses la diversitat dels alumnes i les alumnes, i les elevades expectatives pel que fa als seus rendiments, tant lingüístics com de continguts acadèmics, exigeix un canvi de plantejaments global, especialment pel que fa a l'ensenyament i ús vehicular de les llengües, que abaste l'organització del sistema educatiu, el disseny i el desenrotllament del currículum, la gestió educativa del centre, un plantejament didàctic diferencial i una coordinació exquisida entre el professorat.

El tractament integrat

Centrant-nos ja en l'educació lingüística, potser estarem d'acord que els plantejaments didàctics a partir dels quals s'ensenyen les diferents llengües —i la manera com s'apliquen a les aules— procedeixen de tradicions molt diverses, i encara que tots participen d'un esperit comú, poden ser tan diferents en l'èmfasi posat a determinats continguts, en la terminologia que usen, i en la metodologia concreta que proposen, que es fa difícil proporcionar als alumnes i les alumnes esta **educació lingüística** unitària que esmentàvem més amunt, construïda amb la participació de totes les llengües.

Per a aconseguir-la, caldria aplicar al conjunt de llengües que incorpora un centre un **tractament integrat**. Este tractament integrat, però, no hauria de consistir simplement en una unificació terminològica, o a donar una mateixa estructura formal als diferents currículums —coses totes necessàries, d'altra banda—, ni tan sols a treballar durant unes hores determinades les anomenades estructures lingüístiques comunes. Per a nosaltres, *el tractament integrat ha de consistir en un plantejament global que tinga 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*. Esta construcció comporta decisions i actuacions a diversos nivells —decisiones de política lingüística generals i de centre, decisions curriculars i decisions d'actuació a l'aula—, tenint en compte el que és comú a les diferents llengües i el que és propi de cada una.

En esta empresa és previsible que es presenten moltes dificultats que caldrà afrontar, i tot i que podran ser de diverses procedències, bàsicament estaran relacionades amb les competències, les concepcions i les actituds del professorat; amb l'estatus sociolingüístic de les llengües; amb l'edat, la llengua habitual i la motivació dels alumnes i les alumnes; i amb les característiques de la política lingüísticoeducativa —Projecte Lingüístic real— que aplica el centre.

Pel que fa al professorat, cal tindre en compte que, en general, cada professor o profesora partix de concepcions molt personals i idiosincràtiques sobre aspectes crucials relacionats amb la didàctica de la llengua, com ara la manera com adquirixen els xiquets i les xiquetes les diferents llengües en contextos naturals i en contextos escolars, el concepte de llengua com a objecte d'aprenentatge, i quan i quin ha de ser el metallenguatge que cal utilitzar. Estes diferències de partida tenen com a conseqüència que els enfocaments didàctics poden arribar a ser molt distints per a una mateixa llengua ensenyada a xiquets i xiquetes diferents per professorat distint, o per a llengües diferents ensenyades als mateixos xiquets dins una mateixa aula i un mateix centre. Però també poden ser diferents les competències lingüístiques que posseïxen els professors i professores de les diferents llengües —i de les àrees no lingüístiques— en la llengua minoritzada, i, sobretot, les actituds que mantenen envers l'ensenyament i l'ús vehicular d'esta llengua.

Quant a l'alumnat, cal tindre en compte l'edat, que implicarà unes maneres més o menys privilegiades d'adquisició-aprenentatge de les llengües, les habilitats lingüístiques en la L1 i la L2 que porta de casa o del carrer, el nivell sociocultural familiar, que l'haurà posat en contacte o no amb un estil comunicatiu més o menys descontextualitzat i amb la llengua escrita, i la motivació per a l'aprenentatge i ús vehicular de cada llengua, especialment de la llengua minoritzada.

En relació amb les llengües, les possibles dificultats provenen del fet que cadascuna de les presents en el currículum es troba en una situació sociolingüística particular, la qual cosa li pot proporcionar avantatges i inconvenients, especialment pel que fa a la quantitat d'entrada d'informació —*input*— que hi reben els xiquets i les xiquetes, derivada de la seua major o menor presència social, i a la diferent motivació per a aprendre-la, conseqüència del diferent prestigi que posseïx, de la distinta percepció que en tenen els aprenents pel que fa a la seua utilitat, i de la desigual pressió social per a conèixer-la.

I pel que fa al centre, hi té una importància fonamental la política lingüísticoeducativa —referent a l'ensenyament i ús vehicular de les llengües, i al seu ús social, acadèmic i administratiu— que ha adoptat a partir de la negociació i el consens dins la comunitat educativa, que ha concretat en el programa d'educació bilingüe que aplica i el corresponent Projecte Lingüístic, i que potser —pensem en molts casos d'aplicació del Programa d'Incorporació Progressiva— no és l'òptima per a aconseguir tots els objectius que marca la legislació vigent pel que fa a les llengües, especialment els referits al valencià.

Tanmateix, tot i ser importants estos factors per a un tractament integrat de les llengües, és possiblement més important el marc administratiu i curricular en què s'aplica l'educació plurilingüe. En efecte, una organització del sistema educatiu en itineraris didàctics diferenciats per a les distintes situacions educatives (programes d'educació plurilingüe), uns

currículums elaborats ja des d'una perspectiva integrada, i uns materials que en faciliten l'aplicació, són elements que poden propiciar el tractament conjunt de les llengües a tots els nivells.

Com plantejar el tractament integrat

De tot el que hem dit, se'n dedueix que el tractament integrat és un element fonamental en l'organització d'un model d'educació plurilingüe, i que ha de configurar, des d'una perspectiva nova, el disseny del currículum (per part de les institucions oficials) i el seu desenrotllament (per part d'altres agents: editorials, centres, equips de professors i professores...). Esta nova perspectiva és la que planteja la figura 9/1, adaptada lliurement de Cavalli (2001):

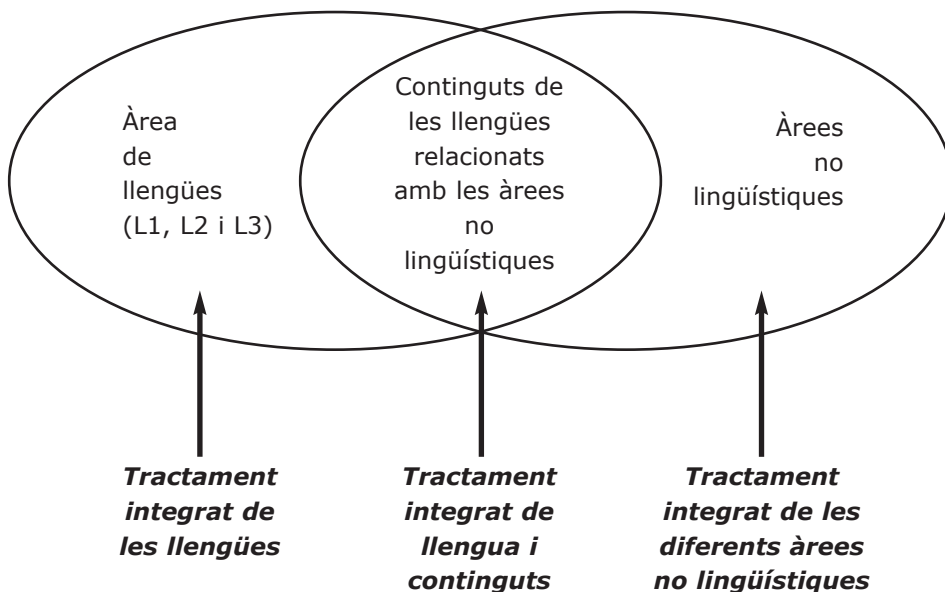


FIGURA 9/1: Organització multilingüe del currículum.

Com veiem a la figura, considerem tres àmbits curriculars principals per a plantejar la integració: el conjunt de l'àrea de llengües (L1, L2 i L3), el conjunt de les àrees no lingüístiques i la intersecció entre dos. I en cada un d'estos àmbits proposem un plantejament en línia amb els pressupòsits de l'educació plurilingüe:

- A** El tractament integrat de les llengües.
- B** El tractament integrat de les diferents àrees no lingüístiques.
- C** El tractament integrat de llengua i continguts.

D'estos tres àmbits, deixarem de banda el segon, on van emergint amb força plantejament d'ecologització del currículum (com ara la interdisciplinarietat, la globalització i els enfocaments transversals), i on encara queden per analitzar els canvis que s'han de produir des d'una perspectiva pluricultural, i ens centrarem en el primer i l'últim —**el tractament integrat de les llengües** i el **tractament integrat de llengües i continguts**.

Este tractament integrat, a l'hora de ser aplicat, no tindrà solament repercussions metodològiques sinó que influirà en tots els nivells de decisió dins l'organització global del model d'educació plurilingüe —el sistema educatiu, el centre i l'aula—, tal com pot vore's a la figura 9/2:

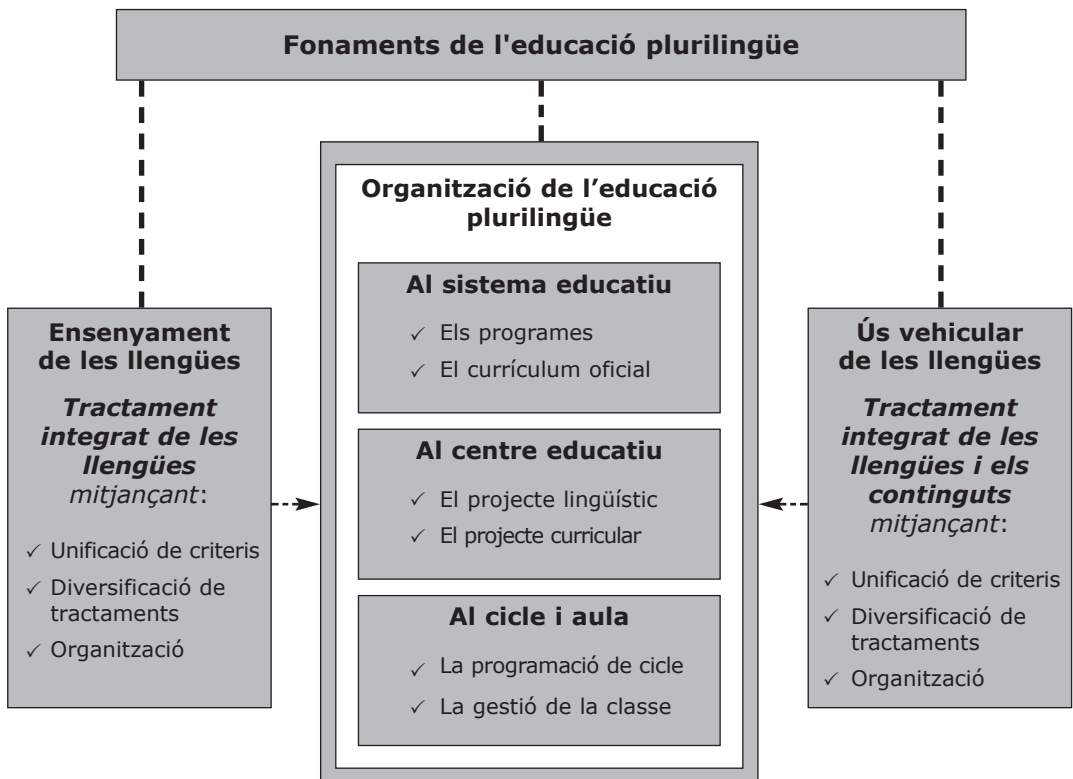


FIGURA 9/2: Tractament específic del valencià com a llengua minoritzada.

Al capítol 10, hi analitzarem amb detall la integració de les llengües, i al capítol 11, la integració de les llengües i els continguts.

L'enfocament integrat de les llengües és un enfocament complex, que implica l'actuació a diferents nivells i que pot adoptar fisonomies molt diverses. Esta complexitat i diversitat prové del fet que, més que d'un plantejament didàctic predeterminat amb les línies bàsiques ja establides, la integració de llengües en un sistema educatiu, un centre o una classe ha de ser el resultat de la confluència de tres processos que duen a terme els agents educatius, i durant els quals van prenent decisions, basades en principis didàctics rigorosos i adequades al context en què s'han d'aplicar. Estos tres processos són, a parer nostre, una **unificació de criteris** pel que fa a les llengües, la seua adquisició-aprenentatge i el seu ensenyament; una **diversificació de tractaments** segons les llengües i els aprenents; i l'**organització de l'actuació coordinada** en les diferents llengües del currículum, per tal que l'adquisició de la competència plurilingüe siga més ràpida, eficaç i econòmica.

Tot seguit analitzarem la complexa problemàtica que presenta cada un d'estos processos.

La unificació de criteris

Una primera constatació davant l'ensenyament/aprenentatge de les llengües es fa necessària: les llengües que s'aprenen i el professorat que les ensenya poden ser diferents, però cada alumne o alumna que les aprén és únic, i hauria de rebre un ensenyament que li permetera aplicar de manera estratègica, a l'adquisició de totes i cada una de les llengües que aprén, les capacitats cognitives, habilitats i destreses que posseïx.

Això comporta que els plantejaments didàctics de totes i cada una de les llengües que s'impartixen en un centre haurien de partir d'un consens entre el professorat sobre què són les llengües, com s'adquirixen i com s'aprenen, i quin model metalingüístic s'hauria de fer servir. Més enllà de les particularitats de cada llengua i de les especificitats del context en què cadascuna s'aprén i s'ensenya, l'objectiu consistiria a establir una base comuna dins els cicles i al llarg dels cicles i les etapes que proporcionara unitat i coherència a l'educació lingüística en l'itinerari educatiu.

Bàsicament, tant el disseny dels currículums, com l'elaboració de materials curriculars i l'actuació del professorat hauria de partir d'uns criteris comuns pel que fa a:

- A La consideració de la llengua com a objecte d'aprenentatge.
- B La concepció de l'adquisició-aprenentatge i ensenyament de la llengua.
- C El tractament unificat del metallenguatge.

La consideració de la llengua com a objecte d'aprenentatge

En moltes situacions professionals, quan no s'ha tingut ocasió de reflexionar en profunditat sobre els nous plantejaments en la didàctica de la llengua, o bé les professores o els professors no se senten segurs sobre les noves propostes i les innovacions que van apareixent, sembla que l'opció per defecte és tornar als orígens, és a dir, als enfocaments tradicionals. I això, pel que fa a la concepció de la llengua, comporta considerar-la simplement com un sistema que els alumnes i les alumnes han d'interioritzar a partir de l'estudi i la pràctica descontextualitzada de les regles amb què la gramàtica ha intentat descriure'l.

Però no és esta la concepció predominant en els corrents més innovadors d'ensenyament-aprenentatge de les llengües. Generalment, preferixen considerar la llengua com a instrument de comunicació, com a organitzador del pensament i com a regulador de la conducta pròpia i d'altri. S'hi veu la llengua més com un instrument que els alumnes i les alumnes han d'aprendre a manejar que com uns coneixements que han d'adquirir. S'hi fa més èmfasi, doncs, en la posada en joc de les habilitats i estratègies comunicatives i cognitives que no en la identificació i anàlisi de les formes lingüístiques, oracionals o textuals.

Ha d'haver-hi, doncs, una reflexió conjunta dins el centre entre tot el professorat de les diferents llengües per tal d'arribar a un consens, d'acord amb els plantejaments comunicatius actuals —vegeu especialment la proposta del Consell d'Europa en el *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar* (2003)—, sobre què és exactament allò que el professorat ha d'ensenyar i l'alumnat ha d'aprendre en la classe de la L1, L2 o la llengua estrangera.

La concepció de l'adquisició—aprenentatge i ensenyament de la llengua

No compartixen sempre, les professores i els professors, una mateixa concepció sobre la manera com els xiquets i les xiquetes adquirixen la llengua en contextos naturals —la família, els amics, el carrer. Les posicions poden anar des d'una concepció encara **conductista**, basada en la imitació i la formació d'hàbits, passant per una d'**innatista**, basada en l'existència d'un mecanisme intern d'adquisició de la llengua per al funcionament del qual només és necessari el contacte amb uns models de llengua en ús, fins a una d'**interaccionista**, basada en l'adquisició a través de la negociació del significat amb un interlocutor competent que adapta la seua producció lingüística al nivell de comprensió de l'aprenent.

Tampoc compartixen sempre, les professores i els professors, una mateixa perspectiva sobre com aprenen la llengua els alumnes i les alumnes en l'entorn formal de l'escola i, per tant, sobre com se'ls hauria d'ensenyar. Les postures extremes són, d'una banda la creença de molts professors i professores progressistes, formats en enfocaments comunicatius i lingüísticotextuals, els quals estan convençuts que els alumnes i les alumnes construeixen les regles de la llengua que aprenen (L1, L2 o LE) a mesura que la utilitzen en activitats comunicatives d'aprenentatge per a les quals estan suficientment motivats —és a dir, adquirixen/aprenen la llengua alhora que la utilitzen per fer coses interessants—, i que l'únic treball sobre el sistema de la llengua que els alumnes i les alumnes necessiten

és la reflexió sobre les formes i usos lingüístics que s'inserix en les activitats de comprensió i producció de textos, i que ajuda a millorar l'actuació en estes activitats.

Per a altres professores i professors més conservadors, tanmateix, l'anàlisi i reflexió del sistema lingüístic i de les seues possibilitats expressives, i l'aprenentatge de la llengua mitjançant regles, ha de constituir el fonament del treball de llengua a classe.

És cert que esta última postura a hores d'ara no té cap predicament ni entre els investigadors ni entre els experts més influents en l'ensenyament de la llengua. Però també és cert que l'afirmació que *la llengua s'aprén quan s'usa*, és totalment vàlida només per als primers estadis d'adquisició-aprenentatge, de la mateixa manera que l'altra afirmació, complementària de la primera, que *la llengua s'aprén millor quan s'usa per a aprendre*, tot i la seua potència didàctica no resol tots els problemes d'adquisició-aprenentatge de la llengua en entorns escolars. A mesura que s'entra en les complexitats dels usos més formals i de la competència acadèmica, l'atenció a les formes, significats i usos lingüístics, la reflexió sobre les possibilitats expressives de la llengua, i l'estructuració del sistema lingüístic, són gradualment i progressivament necessaris per a assolir els nivells d'alfabetització en les diferents multilectoescriptures —en diferents llengües, en diferents contextos (mitjans de comunicació, disciplines acadèmiques, camps professionals...), i amb diferents codis (verbal, icònic, gestual, sonor...)— que l'activitat social comunicativa exigirà als nostres alumnes en incorporar-s'hi com a persones, ciutadans i professionals.

Un equilibri, doncs, a l'aula entre el **treball de comunicació** (l'alumne/a com a comunicador/a) i el **treball d'estructuració** (l'alumne/a com a investigador/a) serà necessari, amb les diferències ben comprensibles que exigirà la distinta competència que tinguen els alumnes i les alumnes de les distintes llengües, tant per a la L1, com per a la L2 i la L3.

El tractament unificat del metallenguatge

Tal com acabem de dir, fins i tot en les metodologies més comunicatives, una atenció a la forma és necessària per a garantir la competència en la interpretació i construcció dels gèneres de text orals i escrits més complexos per a evitar la fossilització de la interllengua, i per a aconseguir un bon nivell de correcció i propietat en l'expressió al costat de la fluïdesa, especialment quan es tracta d'una llengua minoritzada com és ara el valencià.

Esta atenció a la forma comporta, ineluctablement, el recurs a diferents tipologies textuals i distints models gramaticals que desemboquen en una terminologia sempre diversa i, moltes vegades, confusa. I que pot esdevenir un trencaclosques insoluble si, com pot passar a l'educació secundària, un alumne o alumna aprén quatre llengües alhora a través de quatre professors o professores diferents.

De manera que, tot i que les preferències personals són sempre respectables, sembla necessari que en cada centre hi haja garantida una uniformitat de criteris pel que fa a dos qüestions bàsiques: el model gramatical i textual, i, molt lligat a este, la terminologia. Ja sabem d'entrada que no és senzill d'assolir este consens, especialment a l'Educació Secundària. Ho dificulten la llibertat de cada professora o professor, la proliferació de projectes editorials per a cada una de les llengües, i les dificultats de coordinació entre el professorat.

Vist, tanmateix, des de fora, i especialment des de la perspectiva dels altres membres de la comunitat educativa (famílies i alumnes), no sembla haver-hi cap justificació perquè els professionals docents de tots i cada un dels centres, almenys durant l'ensenyament obligatori, no puguin arribar a un consens mal que siga mínim en este punt.

No es pot amagar com és de difícil arribar a consensos entre els equips pedagògics dels centres. Esta constatació no ens fa oblidar, tanmateix, la peremptòria necessitat d'aconseguir-los. En efecte, una perspectiva unitària permetria, a parer nostre, fonamentar els currículums i el treball a classe a partir dels mateixos pressupòsits lingüístics, psicolingüístics i didàctics en cada una de les llengües, i incorporar plantejaments interlingüístics, en dos o tres llengües simultàniament. Permetria, a més a més, la utilització conjunta d'un metallenguatge comú que facilitaria el diàleg i la coordinació tant del professorat de les diferents llengües com entre els diferents cicles i etapes, i l'establiment d'una continuïtat metodològica i de continguts al llarg dels cicles i les etapes educatives.

Esta unificació de criteris, però, és només un dels elements de la integració de llengües. Un altre, que constituïx l'altra cara de la moneda, consistix en la necessitat que cada professor o professora —sense perdre de vista els criteris unitaris— particularitze la seua actuació didàctica d'acord amb la llengua que ensenya, i els alumnes i les alumnes que l'aprenen.

Diversificació de tractaments

Els criteris unitaris anteriors, doncs, haurien de ser el nucli del tractament integrat de les llengües, però al costat d'este eix comú, hauria d'haver-hi una diferenciació de tractaments exigit bé per les característiques específiques de cada llengua —el moment en què és apresada pels xiquets i les xiquetes, abans o després que les altres, i les seues circumstàncies sociolingüístiques i curriculars particulars—, i d'altra per les característiques concretes de l'alumnat.

Diversificació de tractaments segons les llengües

Els factors més rellevants a l'hora de diferenciar els tractaments segons les llengües són els següents:

- A La situació de dominància o minorització en la societat.
- B El fet de ser la L1, la L2 o la L3 (estrangera) dels alumnes i les alumnes.

La situació de dominància o minorització de la llengua en la societat

La situació sociolingüística d'una llengua, especialment el seu estatus sociolingüístic com a llengua dominant, minoritzada o de comunicació àmplia, li atorga un estatus específic pel que fa a l'adquisició, i té conseqüències directes sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge.

Pel que fa a una llengua en situació dominant, la seua adquisició-aprenentatge i el seu ensenyament no plantegen problemes específics; si es tracta, però, de la llengua minoritzada sorgixen immediatament tot un seguit d'aspectes que exigixen un tractament diferenciat respecte a la llengua dominant. Pel que fa al tractament específic del valencià en el model d'educació plurilingüe, a la figura 10/1 hi hem especificat els aspectes més rellevants de la seua situació minoritzada i les exigències que comporten estos aspectes quant al seu tractament didàctic.

Tractament específic del valencià com a llengua minoritzada

- És una llengua **amb una insuficient presència social** pel que fa als àmbits més formals de l'activitat social i els mitjans de comunicació, i especialment pel que fa als textos funcionals escrits, per la qual cosa no sol proporcionar suficients ocasions per a la seua adquisició i pràctica fora de l'escola. Este fet pot crear a l'alumnat, tant valencianoparlant com castellanoparlant, a més d'un domini insuficient de determinats gèneres i usos lingüístics, una percepció negativa del prestigi i utilitat del valencià, i una escassa motivació per a aprendre'l.
 - ⇒ *Cal compensar, doncs, amb l'ús vehicular i social prioritari dins l'escola esta falta de presència social.*
 - ⇒ *És important, també, incloure la motivació i les actituds positives envers el coneixement i ús del valencià com un element essencial del currículum.*
- Tot i ser la L2 dels alumnes i les alumnes castellanoparlants, **és usada per una bona part de la societat valenciana**, tot i que més oralment que per escrit, de manera que, malgrat el que s'ha dit en el punt anterior, estos aprenents poden trobar bastants ocasions —algunes fins i tot al centre mateix, on potser assistixen alumnes valencianoparlants— per a practicar la llengua que aprenen.
 - ⇒ *És important, doncs, fer ús de tots els documents reals —escrits, sonors i audiovisuals— en el treball a l'aula, promoure l'ús personal i autònom d'estos mitjans a casa, i promoure la interacció en valencià entre l'alumnat del centre.*
- **Té una distància lingüística mínima respecte al castellà**, cosa que afavorix la comprensió immediata dels missatges per part de l'alumnat castellanoparlant, amb una mínima contextualització i adaptació del llenguatge, especialment si hi ha una actitud positiva per part de l'oient. Este fet:
 - ⇒ *Facilita, si no hi ha prejudicis i actituds negatives, la possibilitat d'un aprenentatge ràpid de les competències comunicatives bàsiques i d'un ús vehicular protegit primerenc en condicions òptimes.*
 - ⇒ *Permet una actuació que promoga la transferència de competències entre les dos llengües.*

... / ...

... / ...

- **El seu ús social no és necessari** per als xiquets i xiquetes castellanoparlants, ja que la seua L1, el castellà, ocupa tots els àmbits de l'activitat social i tot castellanoparlant actua, des del punt de vista de l'ús lingüístic, amb el convenciment que serà comprés perfectament pel seu interlocutor siga este valencianoparlant o castellanoparlant. A més a més, pel que fa a l'alumnat valencianoparlant, hi ha la tendència a passar al castellà tan bon punt hi ha en el context de situació un interlocutor castellanoparlant.
 - ⇒ *No serà suficient, doncs, que els alumnes i les alumnes assolisquen una elevada competència en valencià: caldrà crear en el centre contextos d'ús prioritari del valencià i motivar envers el canvi d'unes normes d'ús tan perjudicials per a la pràctica comunicativa en valencià.*
- **El seu ús col·loquial manté certes divergències respecte a l'estàndard** —com a conseqüència, entre altres motius, de la seua llarga història de llengua minoritzada—, i una certa distància entre l'oral i l'escrit, i els discursos informals i formals.
 - ⇒ *Serà necessari, doncs, d'una banda establir els mitjans per a passar dels usos lingüístics col·loquials informals als orals/escrits formals —amb les formes lingüístiques pròpies o preferencials de cada un d'estos discursos, i també una reflexió/focalització sistemàtica sobre les formes lingüístiques per tal d'evitar castellanismes en favor de les formes estàndard i afavorir l'ús de formes correctes i genuïnes.*
- **Està lligada històricament al nostre entorn físic, social i cultural**, de manera que és dipòsit i vehicle del nostre llegat cultural que es concreta en la toponímia, l'antroponímia, la cultura popular, la literatura tradicional, les expressions idiomàtiques, les fórmules de salutació, els termes de parentiu, divisions del dia i de la nit, les dites i refranys, les cançons i els jocs, les llegendes i tradicions, etc.
 - ⇒ *Estos elements culturals han de constituir un element bàsic del currículum del valencià en la L1 o L2.*
- **És una llengua que intenta normalitzar-se**, i ocupar els usos i funcions propis d'una llengua amb projecció de futur.
 - ⇒ *Conseqüentment, el seu tractament a l'escola ha de promoure la fluïdesa en l'expressió oral, la familiaritat amb el llenguatge propi de les disciplines acadèmiques (un ús inexistent en el llenguatge col·loquial), l'hàbit de recepció dels mitjans de comunicació de massa i de productes culturals (teatre, cine, literatura...) i la presència del llenguatge propi de l'oci infantil i adolescent (videojocs, música...).*
- **És una llengua que es vol amb projecció de futur**, adaptada a usos i funcions pròpies del desenrotllament científic i tecnològic, i de les exigències de la societat de la informació.
 - ⇒ *Ha de ser un instrument a l'aula per a la investigació i anàlisi de la realitat política, social, econòmica i cultural.*
 - ⇒ *El seu aprenentatge i ús ha de fer servir, com a eina habitual, les Tecnologies de la Informació i de la Comunicació.*

FIGURA 10/1: Tractament específic del valencià com a llengua minoritzada.

El fet de ser la L1 , la L2 o la L3 (estrangera) dels alumnes i les alumnes

També serà distint el tractament didàctic d'una llengua segons siga la L1, la L2 o la L3 dels aprenents. Cal dir, d'entrada, que si bé és relativament senzill saber quina és la L3 (en el nostre cas llengua estrangera) dels alumnes i les alumnes, no sempre ho és tant esbrinar quina n'és la L1 o la L2. Per exemple quan parlem d'un xiquet o una xiqueta pertanyent a una família bilingüe en què el pare i la mare han decidit parlar-li cada un en una llengua diferent amb la finalitat que adquirisca simultàniament les dos llengües de bon començament. Tot i això, com a regla general, assumirem que la L1 és la llengua amb què té el primer contacte un xiquet o una xiqueta i la primera que li servix com a instrument de comunicació; i que la L2 és la que aprén a continuació, bé en contextos naturals —altres familiars, amics al carrer, etc.— o bé en contextos formals com ara l'escola.

En el nostre context, la L3 és una llengua estrangera, i sol ser una llengua de comunicació àmplia, de prestigi i utilitat reconegudes, com ara l'anglès o el francès. A diferència la L2, que és la llengua d'un grup que forma part de la societat a què pertany el xiquet o la xiqueta, i que , per tant, pot tindre-hi un contacte més o menys intens a través d'amics i familiars que la parlen, de programes de ràdio i televisió, de llibres i altres documents escrits, etc., la llengua estrangera no sol tindre cap grup rellevant de parlants que la considere com a pròpia i ha de ser apresada íntegrament a partir d'un tractament formal, generalment en contextos escolars.

Les diferències fonamentals en el tractament de la L1 i la L2 són conseqüència, moltes vegades, dels contextos d'adquisició. En la L1, l'adquisició de la competència conversacional té lloc durant els primers anys de vida, mitjançant la interacció amb parlants nadius en entorns informals i fent servir els mecanismes de la memòria implícita (*vegeu* capítol 5). Ja a l'escola, a partir d'esta competència conversacional inicial, i de les pràctiques lletrades realitzades en l'entorn familiar, l'escola construeix les competències orals i escrites formals i la competència acadèmica pròpia de les àrees no lingüístiques.

En la L2 no sempre se segueix esta seqüència tan eficaç (*competència conversacional* → *competència acadèmica*). De vegades, aprofitant les competències comunes ja apresades en la primera llengua, s'escometa l'ensenyament de la segona mitjançant la reflexió metalingüística, l'adquisició lèxica descontextualitzada, i la lectura i escriptura. La competència conversacional, que és idiosincràtica de cada llengua i que ha d'aprendre's per separat, es negligix i, com a conseqüència, la L2 esdevé una llengua que els alumnes i les alumnes dominen més o menys a nivell escrit, però que amb prou feines poden utilitzar de manera oral.

Més interessant hauria de resultar el tractament de la llengua estrangera com a L3. És veritat que la seua condició de tercera llengua del currículum —o quarta, si es tracta de la segona llengua estrangera a l'Educació Secundària— li atorga una part restringida de l'horari; però alhora és adquirida per aprenents que ja dominen en major o menor grau dos llengües i que, per tant, posseïxen una major consciència metalingüística, unes competències comunes que poden reutilitzar i consolidar en la nova llengua, i unes estratègies d'aprenentatge capaces de fer transferències des dels codis que dominen al nou codi que volen adquirir.

Combinar i articular els tractaments diferencials que cada una de les llengües exigeix en cada context educatiu, és un dels majors reptes del tractament integrat.

Diversificació de tractaments pel que fa a l'alumnat

Pel que fa a l'alumnat, tot i que hi ha diversos factors que han d'influir en el tractament del llenguatge a l'escola —nivells sociocultural de les famílies, facilitat o dificultats per a l'adquisició i aprenentatge de les llengües, estils d'aprenentatge, etc.— n'hi ha tres que tenen una major rellevància per al tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe:

- A L'edat dels aprenents.
- B Les competències lingüístiques i experiències culturals amb què arriben a l'escola.
- C Els possibles retards i dificultats en l'adquisició i aprenentatge de la llengua.

L'edat dels aprenents

L'edat és un factor molt important a l'hora de plantejar-se concrecions metodològiques específiques. La capacitat cognitiva dels aprenents, els mecanismes neurolingüístics que posen en joc en el procés d'adquisició-aprenentatge, la capacitat de mantindre l'atenció, els seus interessos i motivacions, les estratègies d'aprenentatge, etc., es modifiquen i evolucionen a mesura que els xiquets i les xiquetes van fent-se grans. Canvien, per tant, les activitats que són capaços de realitzar i també les tasques que els motiven.

Tot un seguit de condicionants que cal tindre en compte a l'hora d'impartir totes i cada una de les llengües, però que esdevenen crucials quan es tracta d'una L2 o d'una llengua estrangera.

A tall d'exemple de les exigències que pot plantejar l'edat respecte a la planificació i actuació didàctica en llengua, podem observar les característiques que solen considerar-se més rellevants pel que fa als més menuts com a aprenents de llengua estrangera. (Podem preguntar-nos, també, si estes mateixes consideracions no valen també per als xiquets i xiquetes com a aprenents d'una L2 o fins i tot de la L1)

Les alumnes i els alumnes més joves com a aprenents de llengua estrangera

Aprendre fent:

- ✓ *Aprenen llengua mitjançant activitats que els permeten vore, tocar i manipular coses alhora que les verbalitzen, és a dir, quan la llengua i l'acció van integrades.*

... / ...

... / ...

Motivació:

- ✓ *S'engresquen molt en l'activitat proposada si esta els motiva i està dins les seues possibilitats realitzar-la.*

Atenció limitada:

- ✓ *Són incapaços, de mantindre's en una mateixa activitat molt de temps, encara que els resulte interessant.*
- ✓ *Els costa moltíssim focalitzar l'atenció en la llengua, independentment de les coses que fan amb esta.*

Joc:

- ✓ *Solen experimentar l'aprenentatge de la llengua estrangera com un gran joc en el qual s'impliquen físicament, intel·lectualment i emocionalment.*

Activitat física:

- ✓ *Necessiten moure's i fer activitats que comporten activitat física (jocs, cançons mimades, representació de personatges dels contes...).*

Extraversió:

- ✓ *Són més desinhibits que els aprenents de més edat, cosa que els permet expressar-se en una llengua que encara no coneixen bé davant els companys i les companyes.*

Individualisme:

- ✓ *Els costa adaptar-se al treball en grups.*

Dispersió:

- ✓ *Necessiten que l'activitat estiga molt estructurada per tal de sentir-se segurs a l'hora de treballar i comunicar-se.*

Afectivitat:

- ✓ *Els agraden les històries amb gran càrrega afectiva, en les quals s'impliquen emocionalment.*
- ✓ *Els agrada parlar de les seues coses, i de les coses relacionades amb ells i elles.*
- ✓ *Necessiten un clima relaxat i agradable a l'aula, que desenrotlle la seua autoestima, i els faça sentir-se segurs a l'hora de treballar i comunicar-se.*
- ✓ *Són sorollosos i inquiets i demanen una gran capacitat de la mestra o el mestre per a mantindre el clima de treball necessari.*
- ✓ *Alguns xiquets i xiquetes poden ser molt tímids d'entrada; això vol dir que possiblement necessitaran un període d'adaptació abans d'incorporar-se plenament a l'activitat de llengua estrangera.*
- ✓ *Solen tindre una relació afectiva molt forta —positiva o negativa— amb la professora o el professor, molt més que amb els seus companys i companyes, de manera que esta relació pot influir decisivament en l'actitud envers la llengua estrangera.*

FIGURA 10/2: Les alumnes i els alumnes més joves com a aprenents de llengua estrangera.

Les experiències lingüístiques i culturals en arribar a l'escola

En la base del model d'educació plurilingüe hi ha, sens dubte, la necessitat d'assolir uns objectius comuns per part d'uns alumnes i unes alumnes de procedència diversa, la qual comporta un repertori inicial de competències comunicatives desigual pel que fa a les llengües que el configuren, i a l'estructura i abast d'estes competències. Este primer repertori verbal —i també cultural—, que constituïx el seu bagatge en arribar a l'escola, l'han adquirit en les seues interaccions a casa i al carrer, a través de la interacció oral, la immersió en l'hàbitat textual propi de l'entorn alfabetitzat i a través dels mitjans de comunicació.

D'acord amb els contextos en què se socialitzen, els xiquets i les xiquetes de cada grup social, lingüístic i cultural arriben, doncs, a l'escola amb un ventall de competències pròpies, adquirides al llarg de les seues experiències vitals, i és a partir d'estes competències incials que cada centre ha d'organitzar l'itinerari educatiu global per tal de crear un entorn educatiu que permeta d'assolir l'èxit als uns i als altres.

Esta adequació a les característiques de l'alumnat no sempre és fàcil, i exigix competències, recursos i mesures organitzatives de vegades al límit de possibilitats del centre. Un cas extrem de dificultat d'adequació a les necessitats de l'alumnat per raó de les seues característiques específiques, el constituïx el cas de l'alumnat nouvingut, fills i filles d'immigrants, siguen o no d'incorporació tardana.

Lamentablement, a parer nostre, la perspectiva des de la qual sol abordar-se la problemàtica que planteja este alumnat —especialment la diferència entre les seues competències lingüístiques i experiències culturals, i les que l'escola privilegia—, partix de dos premisses que, potser, s'haurien d'abandonar: la primera és planificar el tractament d'este alumnat des de la **teoria del dèficit**, i la segona considerar la seua presència a l'escola com un **problema**.

D'acord amb la primera premissa, el fet que l'alumna o alumne nouvingut no parle la llengua de l'escola, o que presente trets culturals diferents dels de l'alumnat majoritari, o que les seues competències acadèmiques tinguen una configuració diferent perquè ha sigut escolaritzat en un altre sistema educatiu, significa que este alumnat presenta un dèficit que pot dificultar greument la seua incorporació amb èxit a l'escola. Des d'esta perspectiva, com que es tracta d'un **dèficit** de l'alumne o l'alumna, no és l'escola la que ha de canviar, sinó l'alumna o alumne nouvingut. I el canvi ha de consistir en la reparació d'estos dèficits per tal de facilitar la seua incorporació a les classes normals.

Alhora, pel fet de la seua diferència, i en conseqüència de l'esforç que ha de realitzar l'escola per aconseguir esta reparació del dèficit, l'alumna o alumne nouvingut constituïx un **problema** que l'escola ha de resoldre per tal que l'equilibri i l'eficàcia educativa del centre no trontollen, i que la marxa de la resta de l'alumnat no es veja entrebancada ni retardada de cap manera.

No és pròpia d'un model d'educació plurilingüe esta perspectiva pel que fa a la integració educativa de l'alumnat nouvingut. Pel que fa a la primera premissa, cal assumir que l'alumnat nouvingut, si no hi ha una causa específica, no té per què presentar cap dèficit:

ve amb les seues experiències i habilitats —ben funcionals en el seu context lingüístic i cultural—, apreses al llarg de la seua vida, i l'escola ha de reconfigurar-se per tal de proporcionar a este alumnat, juntament amb l'altre, el "normal", un context estimulant que permeta aconseguir els objectius a tothom a partir de la diversitat inicial de repertoris lingüístics, coneixements acadèmics i experiències culturals. La qual cosa no pressuposa que siga fàcil organitzar la planificació i la intervenció educativa en centres cada vegada més multilingües i multiculturals.

Pel que fa a la segona premissa, afirmarem que l'única manera d'afrontar este repte amb visió de futur consistirà a considerar esta varietat de llengües i cultures dins els centres i les aules, no com un problema que cal resoldre sinó com una riquesa que cal rendibilitzar. Concretament: aprofitar un entorn educatiu multilingüe i multicultural per a crear una educació plurilingüe i pluricultural. La qual cosa no vol dir tampoc que siga fàcil encertar la manera d'aprofitar esta riquesa per tal d'oferir a tot el nostre alumnat —nouvingut o no— una educació plurilingüe i pluricultural a l'altura de les necessitats de la nostra societat.

Tampoc serà fàcil, d'altra banda, convèncer la població nouvinguda que, com a ciutadans, no solament gaudixen dels mateixos drets sinó que tenen les mateixes obligacions que tothom. Els seus fills i filles, doncs, han d'aprendre les dos llengües cooficials de la Comunitat Valenciana —la llengua vehicular del centre, com a llengua primera d'escolarització, i, tot seguit, l'altra llengua cooficial—, perquè així ho preveu l'ordenament jurídic i perquè és l'única garantia efectiva de la seua integració com a ciutadans de ple dret. I també les llengües estrangeres previstes en el currículum, tot tenint en compte l'edat d'incorporació de cada alumne o alumna i, per tant, les seues possibilitats d'aprenentatge.

Tot i això, cal posar tots els mitjans perquè els nouvinguts puguen tindre, d'entrada, una escolarització inicial en valencià; altrament, una vegada après el castellà, la motivació per a aprendre el valencià serà sens dubte considerablement menor.

Com a exemple de com fer un tractament inicial diferencial de la llengua per a l'alumnat nouvingut incorporat als primers cicles, donem les següents indicacions curriculars bàsiques:

Currículum lingüístic inicial per a l'alumnat nouvingut

Acollida inicial

S'ha de procurar des d'un primer moment que l'alumne o l'alumna no se senta estrany, sol i exclòs de l'activitat de classe. S'ha de procurar crear-hi una atmosfera dins la qual se senta acceptat i valorat. Això exigix unes actuacions concretes durant els primers dies, fonamentals per a la seua integració i per a incorporar, tant com siga possible, la seua llengua a l'aula.

⇒ *Pel que fa a la seua integració en el grup classe:*

- A l'aula: Presentar-li els companys/es, organitzar alguna activitat en la qual es puga prevore que l'alumne hi podrà participar o que puga ser-li prou significativa (jocs, treballs amb suport visual, plàstica,..) i presentació dels espais de la classe, els jocs, els materials, etc.

... / ...

... / ...

- **Al pati:** Animar-lo a jugar i a relacionar-se, tenint cura que no es quede sol o sola. Fer-lo conscient dels hàbits a l'hora de l'esmorzar, i observar les reaccions, actuacions i actituds més espontànies dels companys i companyes (d'acollida, de rebuig, d'indiferència, etc.), per tal de corregir-les si cal.
- **Al menjador:** Procurar que no es quede sol per anar al menjador i presentar-li el monitor o la monitora.
Fer que participe des dels primers dies dels càrrecs del grup classe (esborrar, regar...), amb l'ajuda si cal d'algun company o companya.
- Intentar que entre en la mateixa dinàmica que la resta i, per tant, ens assegurarem que entén i comprén les normes de compliment general i comú per a tothom.

⇒ *Pel que fa a la incorporació a l'aula de la seua llengua i la seua cultura:*

- Si sap llegir i escriure, pot traduir el nom dels companys en la seua llengua o llegir un text, perquè els companys puguin comprovar la diferència que hi ha entre les llengües escrites.
- Si no sap llegir pot explicar, a partir d'un conte, coses del seu país, cantar una cançó o explicar un joc.

Competències comunicatives bàsiques

El primer que cal fer és proporcionar-li les eines bàsiques per a comunicar-se en la primera llengua d'escolarització. Caldrà fer-ne una programació inicial senzilla que podrà ser impartida, si n'hi ha, pel professor o professora de suport:

⇒ *Llenguatge que pot ser treballat en situacions reals a l'aula:*

- Salutacions i fórmules de cortesia: *Hola, Bon dia, Gràcies, Per favor...*
- Informació personal: presentació (*Em diuen...*), domicili (*Visc a...*), preferències (*M'agrada molt...*)...
- Els noms dels objectes que s'usen a classe i dependències de l'escola: *taula, cadira, llapis, goma, llibre, paper, esborrador, pissarra, pati, biblioteca...*
- Ordes i instruccions: *Vine, Assenta't, Tens...?, Feu equips, Tanca la porta, Esborra la pissarra, Alça els llibres a la biblioteca...*
- Llenguatge de l'aula: *No m'hi entenc, Què vol dir...?, He acabat, Puc anar al lavabo?...*
- ...

⇒ *Continguts lingüístics que poden ser contextualitzats fàcilment:*

- Possessius: *De qui és açò? És meu, teu, seu...*
- Preposicions: *On és Miquel? És dins, fora, davall, damunt...*
- Estats físics: *Tinc calor, fred, fam; Estic cansat...*
- Estats anímics: *Estic trist, enfadat, content; Sóc feliç...*
- ...

⇒ *Continguts lingüístics que poden ser treballats fàcilment en diferents àrees:*

- Educació física: verbs d'acció (*córrer, botar...*), ordes (*posa't dret, queda't quiet, dóna una volta al pati...*), adverbis (*de pressa, a espai...*)...
- Matemàtiques: nombres, colors, processos (*afegir/sumar, llevar/restar, igual...*), comparacions (*més gran que..., més xicotet que...*)...
- Treballs manuals: *doblar, retallar, apegar, punxar, foradar...*

... / ...

... / ...

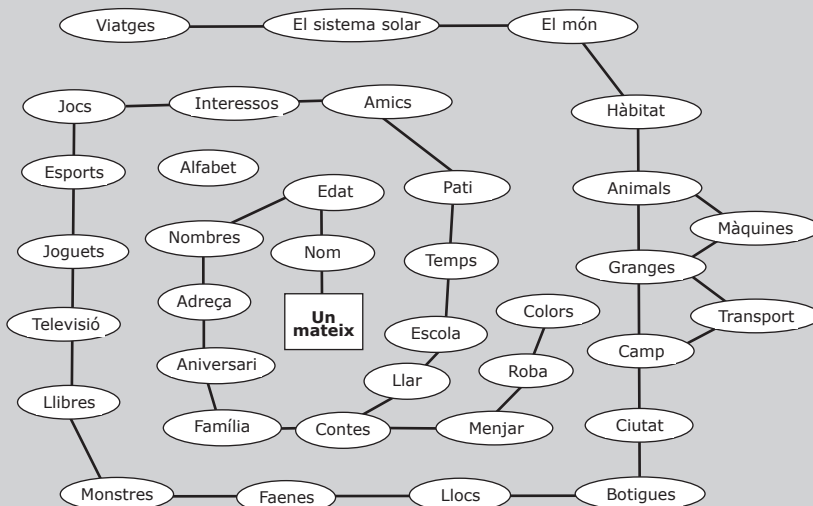
- Altres àrees: vocabulari sobre els conceptes bàsics (*transport, animals, plantes, salut, alimentació, amics, esports...*).
- Lectura i escriptura: *llibre, pàgina, paraula, girar full, copiar, dibuixar, Què hi ha al dibuix?...*
- Contes: noms de persona, noms d'espais (*mntanya, bosc, camí...*), personatges fantàstics, parts del dia (*al matí, a la vesprada...*), connectors temporals (*l'endemà, primer, al cap de tres hores, al final...*), connectors espacials (*més avant, dalt de la muntanya, baix del pont, a l'esquerra...*)
- ...

Estratègies

També és important fer-los prendre consciència que la utilització de determinades estratègies pot accelerar i millorar l'adquisició de la nova llengua. Algunes de les més efectives són les següents:

- *Escoltar atentament* tot allò que es diu.
- *Repetir* paraules i expressions que s'acaben d'escoltar.
- *Memoritzar i repetir* elements lingüístics apresos en context.
- *Respondre a l'uníson*, de manera que es fan els primers temptejos pel que fa a la parla, protegits dins la resposta coral dels companys i les companyes.
- *Demandar ajuda* per descobrir com es diu alguna cosa, què significa una paraula, etc.
- *Fer hipòtesis* sobre el significat de paraules o expressions a partir d'indicis contextuals.
- *Autocorregir-se* les propies expressions.
- ...

Tòpics recomanats per a l'adquisició de vocabulari i coneixements



(Adaptat de Holderness, 1998)

... / ...

... / ...

Funcions

(Una selecció d'exponents lingüístics corresponents a les funcions comunicatives bàsiques, en valencià, figuren a l'Annex I)

Incorporació al currículum de les diferents àrees una vegada apreses les competències bàsiques

Un dels problemes que planteja este alumnat pel que fa a la seua incorporació al currículum, és que el professorat no sol dominar la seua llengua. Este fet dificulta la comprensió de les explicacions per part de l'alumna o alumne nouvingut, i constitueix un obstacle perquè puguen seguir amb profit l'activitat a l'aula.

La solució més adequada, tenint en compte que l'alumnat nouvingut tarda alguns anys a posar-se al mateix nivell que els alumnes nadius en la seua competència en el llenguatge acadèmic, és tindre-hi una atenció especial i ajudar-los en el seu esforç per a posar-se a nivell dels companys i companyes mentre van adquirint els continguts del currículum.

Esta incorporació gradual i no traumàtica es podrà aconseguir de la manera següent:

- ⇒ *Treballant els continguts bàsics de les diferents àrees mitjançant **un enfocament integrat de llengua i continguts**. (Vegeu capítol 10)*
- ⇒ *A continuació, a mesura que augmenten les competències comunicatives de les alumnes i dels alumnes nouvinguts, i el seu domini del llenguatge acadèmic, passarem a impartir-los el currículum normal mitjançant un **ús vehicular protegit**. (Vegeu capítol 10)*

Ni cal dir que estes actuacions requeriran possiblement recursos humans addicionals i una organització de l'aula que permeta el treball conjunt amb la resta de la classe en uns moments i separat en altres. I si és possible, la participació de persones que puguen portar a l'aula la llengua dels xiquets i les xiquetes: alumnes més grans que ja tenen competència en valencià o castellà, pares, mares o altres familiars, professorat natiu, etc.

FIGURA 10/3: Currículum lingüístic inicial per a l'alumnat nouvingut.

Els retards i dificultats en l'adquisició-aprenentatge del llenguatge

Un aspecte important del tractament diferenciat en l'educació plurilingüe el constitueixen els alumnes i les alumnes que presenten retards o dificultats en l'adquisició i aprenentatge de la llengua. De vegades es plantegen dubtes pel que fa a la possibilitat o conveniència d'integrar-los plenament en el programa d'educació plurilingüe que aplica el centre per por que s'agreugen els seus problemes. I d'altres, si s'hi ha incorporat i necessiten ajuda psicopedagògica de tipus lingüístic, alguns professionals intenten resoldre les seues dificultats tractant-los directament en la llengua dominant encara que no siga la seua llengua habitual o preferida.

No és un tema, este, massa tractat, amb solucions clares i definitives. Tot i així intentarem donar algunes indicacions pel que fa a tot dos problemes:

A Incorporació dels alumnes i les alumnes amb dificultats a un programa d'educació plurilingüe

Una de les idees comunes pel que fa al plurilingüisme i l'educació plurilingüe és que plantegen una elevada demanda cognitiva i que només són accessibles, per tant, a l'alumnat ben

dotat. Esta postura porta a molts professionals de la intervenció psicopedagògica, animats de magnífiques intencions però mancats potser d'una informació rigorosa, a aconsellar als pares i les mares la renúncia per al fill o filla de la segona llengua tan bon punt es presenta algun problema, bé un retard cognitiu, bé un retard en l'adquisició de la llengua, o bé dificultats en la lectura o escriptura. Una postura que, a parer nostre, no té cap suport.

Hi ha dos aspectes complementaris d'este problema que convindria analitzar. L'un: "Poden aprendre estos xiquets i xiquetes una segona llengua o una llengua estrangera?"; l'altre: "Haurien d'aprendre-la?".

Pel que fa al primer aspecte, si poden aprendre els xiquets i les xiquetes amb retard mental o dificultats de llenguatge lleus una segona llengua o una llengua estrangera, l'opinió dels experts és clara. Paradis i *alt.* (2003), en la conclusió d'un estudi sobre alumnes amb trastorn específic del llenguatge, afirmen:

Molts educadors i professionals de l'atenció sanitària aconsellen als pares dels xiquets i les xiquetes bilingües que mostren senyals de retard o dificultats que deixen d'educar el xiquet o la xiqueta de manera bilingüe; en altres paraules, se'ls aconsella que trien només una llengua per a usar-la amb el xiquet o la xiqueta. [...] Més que cap altra troballa, este estudi demostra punts lingüístics forts en xiquets i xiquetes amb dificultats específiques de llengua. En lloc de demostrar que el bilingüisme impedeix l'adquisició de la llengua en condicions de dificultat, els xiquets i les xiquetes d'este estudi han mostrat que tenen habilitat d'aprendre dos llengües malgrat la seua dificultat.

L'aportació d'Annick Comblain i Jean Rondal al llibre *Apprendre les langues. Où, quand, comment?* (2001) és més completa i matisada, i fins i tot dóna indicacions metodològiques i organitzatives. Resumint el que hi diu al darrer capítol tenim:

- ⇒ Els xiquets i xiquetes amb retard cognitiu lleu i dificultats de llenguatge poden aprendre dos llengües.
- ⇒ La segona llengua no ha de ser introduïda de manera simultània a la primera, sinó de manera consecutiva, no abans dels 6 o 7 anys, quan les habilitats en la primera llengua (que, com es natural, es desenrotllen més lentament) ja deuran estar bastant estabilitzades.
- ⇒ La metodologia hi ha de ser funcional, més encara, potser, que en el tractament de la llengua materna.

Queda clar, doncs, que este alumnat pot aprendre una segona llengua. Ara bé, cenyint-nos al segon aspecte que volíem analitzar: L'haurien d'aprendre? També en este punt, Comblain i Rondal són categòrics:

D'altra banda, decidir a priori que el bilingüisme, o almenys un bilingüisme parcial, és inaccessible als xiquets i les xiquetes amb retard de desenrotllament cognitiu i/o lingüístic, sense ni tan sols haver-ho intentat (en bones condicions) no és justificable i constituiria una discriminació de principi pel que fa a estos xiquets i xiquetes, discriminació que conduiria a col·locar-los arbitràriament en condicions d'inferioritat tenint en compte la importància del multilingüisme en el món actual i més encara en el de demà; en un moment en què nombroses veus s'elevan, amb raó, perquè les barreres que entrebanquen la integració de les persones amb dificultats en les nostres societats siguen per fi eliminades.

B En quina llengua s'han de recuperar els retards i les dificultats d'adquisició?

Una resposta lògica seria que, naturalment, en la primera llengua del xiquet o la xiqueta. Tanmateix, i quasi sempre per opinions personals sense fonamentar, no és esta la resposta general en determinats contextos.

En efecte, molts pares i mares de xiquets bilingües de llengua minoritzada amb problemes, de vegades pel consell del terapeuta, trien una de les llengües per a comunicar-se amb el xiquet i la xiqueta, la qual per motius d'utilitat sol ser la llengua dominant, tot renunciant a l'altra, que sol ser la llengua familiar.

Per a Colin Baker (2001), un dels millors especialistes mundials d'educació bilingüe, esta no sol ser la solució idònia, ni des del punt de vista afectiu —el xiquet o la xiqueta ha de canviar de llengua de comunicació amb el pare i la mare, la resta de la família i l'entorn social, i interactuar-hi, a partir d'este moment, en una llengua més o menys estranya—, ni pràctic —potser el pare i la mare no tenen una competència tan bona en la llengua dominant com en la llengua pròpia, i l'*input* que proporcionen al xiquet o la xiqueta serà de baixa qualitat—, ni lingüístic —s'aturarà en el xiquet i la xiqueta el desenrotllament de la llengua que millor coneix i la que possiblement millor possibilitats té d'aprendre en el seu entorn, i haurà de començar a desenrotllar-ne una altra. Per tots estos motius conclou:

És preferible, si n'hi ha la possibilitat, que els pares parlen la seua pròpia llengua a l'infant. Si l'adquisició d'esta llengua presenta problemes, la teràpia de llengua i parla hi serà útil. La segona llengua pot ser construïda sobre els fonaments sòlids de la primera.

Pràcticament de la mateixa opinió és l'americana Nancy Cloud (1994), referint-se a parlants de llengües altres que l'anglès, que assistixen a escoles amb l'anglès com a llengua general d'instrucció.

Quan els xiquets i les xiquetes són més competents en la seua primera llengua, els servicis haurien de ser prestats en esta llengua, ja que constituïria el mitjà més poderós per a la intervenció. Al mateix temps, la segona llengua continuaria sent desenrotllada, i amb el temps la transició a la prestació de servicis en esta llengua podria ser realitzada.

No totes les situacions que se'ns presentaran, però, seran tan clares com esta en què es troben els alumnes i les alumnes valencianoparlants. Ni tan fàcils de resoldre. En una societat progressivament més multilingüe i multicultural, tindrem xiquets i xiquetes amb dificultats cognitives o lingüístiques, dels quals no tindrem gens clar quina és la seua llengua habitual o preferida —només que no és cap de les llengües cooficials—, ni disposarem possiblement de professionals per a atendre'ls en la seua primera llengua.

En estos casos, com diu Miller i Abudarham (1984), s'imposa un estudi cas per cas per trobar la solució més adequada.

Organització de l'actuació

A més de la unificació de criteris pel que fa al tractament de les llengües, i la diversificació de tractaments per raó de les llengües i dels aprenents, és necessari disposar de cri-

teris clars per a l'organització de l'actuació coordinada en l'ensenyament i ús vehicular de les diferents llengües del currículum.

No es tracta de presentar un procediment lineal i sistemàtic, predeterminat, per a articular l'educació plurilingüe, que de fet no existix —l'educació plurilingüe pot tindre diferents configuracions depenent del context de situació, dels objectius, de l'alumnat, del professorat, de la comunitat educativa, dels principis i elements que són emfasitzats en el disseny i desenrotllament, etc., etc. Del que es tracta és d'analitzar diferents hipòtesis, teories, enfocaments, models, etc., molt contrastats en la investigació i la pràctica bilingüe i plurilingüe, dels quals es derivaran criteris que ens serviran per a articular, de manera personal i creativa, la intervenció didàctica en els diferents nivells, situacions i contextos en què es desplega l'educació plurilingüe.

Sense cap pretensió d'exhaustivitat, i fixant-nos només en aquells punts que després ens han de ser útils per a l'organització de l'educació plurilingüe als diversos nivells (*vegeu* figura 9/1), els aspectes que abordarem corresponen a tres àmbits: **l'organització de les llengües al llarg dels cicles i les etapes**, **l'organització dels continguts de totes i cada una de les llengües** i **l'organització de les competències en cada llengua**. Concretant:

A Pel que fa a l'organització de les llengües:

A.1 Seqüència i moment d'incorporació de les diferents llengües.

A.2 Seqüència i moment d'incorporació del tractament sistemàtic de la lectura i escriptura.

B Pel que fa a l'organització dels continguts de les llengües:

B.1 Configuració dels continguts lingüístics en el disseny i aplicació del currículum.

B.2 Agrupament dels continguts de llengua per al seu tractament didàctic.

B.3 El tractament dels continguts de la competència comuna i dels específics de cada llengua.

C Organització de les competències en cada llengua

C.1 Articulació de la competència conversacional i acadèmica

A Organització de les llengües

A.1 La seqüència i moment d'incorporació de les diferents llengües

Déiem al capítol 6 que la clau per a un plurilingüisme additiu que proporcione una competència real en les tres (o més) llengües a tot l'alumnat consistix en una organització que done un tractament prioritari i preferencial a la llengua minoritzada.

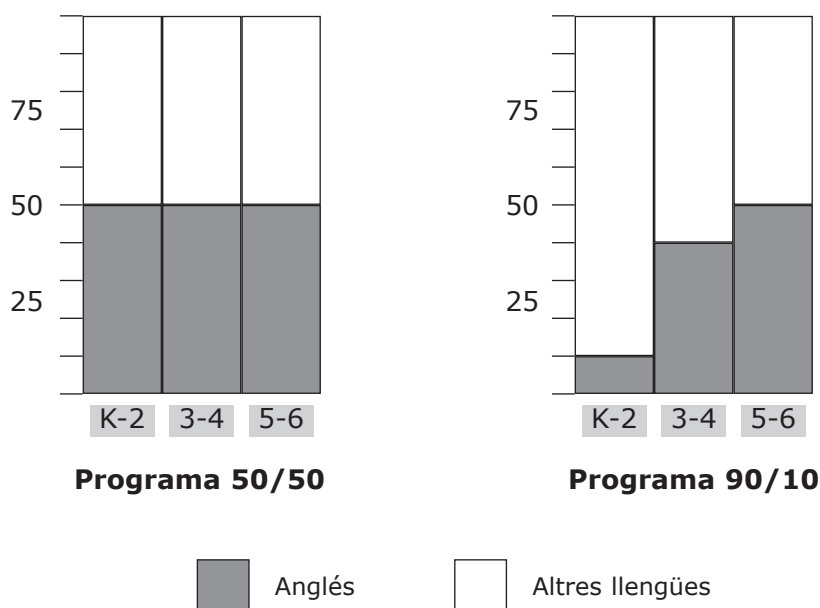
Esta conclusió ve corroborada per les veus més autoritzades dels experts en educació bilingüe. Com afirmen Cloud i *alt.*(2000), referint-se a l'anglès com a llengua dominant, i a altres llengües, minoritzades socialment però presents en el currículum dels programes bilingües, en el context dels Estats Units:

Igualar l'estatus de les dos llengües i cultures no és sempre fàcil. Pot aconseguir-se realment millor proporcionant més atenció, temps i interès a la llengua no anglesa i a la cultura associada, almenys al principi. No hi ha dubte quant a la valoració per part de tot l'alumnat de l'anglès i de la cultura del grup majoritari. Donar preferència a la llengua normalment menys afavorida no soscarà l'anglès, però servirà per a augmentar el valor de l'altra llengua i el del seu aprenentatge. La regla pràctica general consisteix a *proporcionar experiències variades i prolongades perquè tots els estudiants usen la llengua i es familiaritzen amb la cultura normalment poc usades o a les quals se'ls dóna un estatus baix en la comunitat global*.

Més contundent encara és Jim Cummins (1986a):

Específicament, quan la llengua de casa és diferent de la llengua de l'escola i la llengua de casa tendix a ser denigrada pels altres, i pels propis parlants, i quan els xiquets i les xiquetes vénen de llars desavantatjades des del punt de vista socioeconòmic, sembla apropiat començar la instrucció inicial en la primera llengua de l'infant, tot canviant en una etapa posterior a la instrucció en la llengua de l'escola. D'altra banda, quan la llengua de casa és una llengua majoritària valorada per la comunitat, i on la lectura i escriptura és encoratjada des de casa, aleshores el mitjà més eficient per a promoure una forma additiva de bilingüisme és proporcionar la instrucció inicial en la segona llengua.

És interessant veure com es concreten les afirmacions anteriors en la configuració dels programes bilingües. Per a Cloud et al. (2000), estos programes presenten dos dissenys bàsics que funcionen tant en programes per a parlants de llengua dominant com per a parlants de llengua minoritzada. Són els següents:



K: Kindergarten (Educació Infantil - 5 anys)

FIGURA 10/4: Programes bilingües 50/50 i 90/10.

D'acord amb estos autors:

El model 90/10 sembla produir resultats més efectius que el model 50/50, precisament a causa del desequilibri en la distribució de temps entre les dos llengües. Primer, en dedicar més temps a la llengua altra que l'anglés, l'estatus de la llengua menys poderosa és elevat i les dos llengües poden gaudir del mateix estatus. Segon, la investigació en segona llengua indica la necessitat, per als estudiants minoritzats, d'enfortir els fonaments en la llengua nativa en les primeres etapes d'aprenentatge. Per contra, la competència en la llengua nativa dels parlants d'anglés no patix per una exposició primerenca a l'altra llengua. De fet, l'única manera que tenen els parlants d'anglés d'arribar a ser bilingües competents és ser immersits en l'altra llengua durant alguns anys inicials d'instrucció.

Tot i això, el model *per a parlants de llengua dominant* més conegut, utilitzat amb rendiments òptims a diverses comunitats amb llengua pròpia diferent del castellà de l'estat espanyol, és el **model d'immersió primerenca total canadenc**, que presenta l'estructura següent:

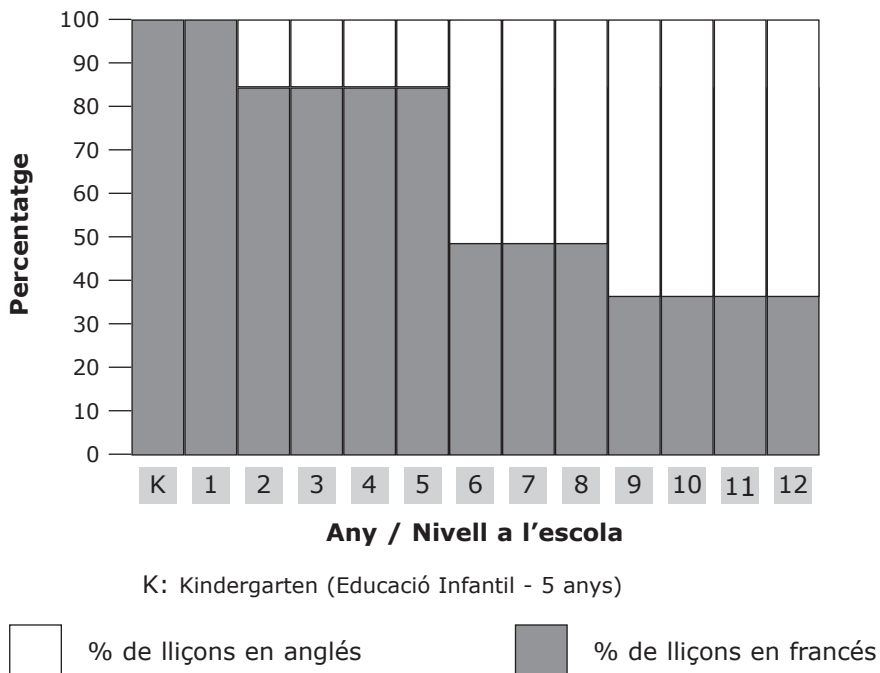


FIGURA 10/5: Programa d'immersió primerenca total.

Pel que fa als parlants de llengua minoritzada, també del Canadà, concretament de Nova Escòcia, ens arriba una investigació de Landry i Allard (2000), realitzada per a comprovar els resultats dels programes per a l'alumnat francòfon (francés = llengua minoritzada davant l'anglés), que utilitzen el francès com a llengua total d'escolarització des de l'escola maternal fins al nivell 12é, tret del tractament de l'anglés com a àrea. Com a resultat d'esta investigació fan les afirmacions següents:

El present estudi demostra clarament que els temors de molts pares i mares novaescocesos d'origen francòfon pel que fa als possibles efectes nefastos d'una escolarització massa forta dels seus infants en francès no estan ben fundats. Al contrari, dos tipus d'anàlisis estadístics (anàlisis de variances i regressions múltiples) ens han permés de concloure que com més forta és l'escolarització en francès, més elevat és el grau de bilingüisme i més de naturalesa additiva és este bilingüisme. El desenrotllament psicolingüístic francòfon és afavorit per una forta escolarització en francès i el desenrotllament de la competència lingüística en anglés no és perjudicada de cap manera per l'escolarització en francès. A més a més, tal com prediu la hipòtesi de la interdependència lingüística (Cummins, 1979) i pel model dels balancins compensadors (Landry i Allard, 1990), com més elevada és la competència lingüística en francès, més elevades són les puntuacions en anglés.

La incorporació d'una tercera llengua, en el nostre cas una llengua estrangera, introduïx elements de complexitat al panorama que acabem de descriure, configurat per l'ensenyament i ús vehicular de dos llengües, però no en canvia les conclusions. En realitat, el que tot just acabem de dir reforça l'argumentació que féiem al capítol 8 al voltant de l'orde d'incorporació de totes i cada una de les llengües del currículum, i ens permet de fer-hi les recomanacions generals següents per a una seqüenciació òptima:

- A Un **plantejament seqüencial** si la llengua estrangera s'incorpora als 6 anys:
- ⇒ Valencià (L1) → Castellà (L2) → Llengua estrangera (L3): Programa d'Ensenyament en Valencià
 - ⇒ Valencià (L2) → Castellà (L1) → Llengua estrangera (L3): Programa d'Immersion Lingüística
- B Un **ajornament del castellà** fins almenys el primer nivell de l'Educació Primària si la llengua estrangera s'incorpora als 4 anys:
- ⇒ Valencià (L1) → Llengua estrangera (L3) → Castellà (L2): Programa d'Ensenyament en Valencià
 - ⇒ Valencià (L2) → Llengua estrangera (L3) → Castellà (L1): Programa d'Immersion Lingüística

Des d'esta perspectiva òptima, i pel que fa a la seqüència i moment d'incorporació de les llengües, i la proporció d'ús vehicular en cadascuna en els primers cicles, fem la proposta següent per al Programa d'Ensenyament en Valencià i el Programa d'Immersion Lingüística quan la incorporació de la llengua estrangera es fa als 6 anys:

PROGRAMA D'ENSENYAMENT EN VALENCIÀ <i>(Valencianoparlants)</i>	EI	3 anys	Valencià (continguts globalitzats)
			Castellà
	EP	6 anys	Anglés

PROGRAMA D'IMMERSION LINGÜÍSTICA <i>(Castellanoparlants)</i>	EI	3 anys	Valencià (continguts globalitzats)
	EP	6 anys	Anglés
		7 o 8 anys	Castellà

FIGURA 10/6: Moment i seqüència d'incorporació de la L1, L2 i LE en el PEV i el PIL.

Malgrat esta proposta, la legislació vigent a la Comunitat Valenciana en matèria lingüístico-educativa permet també que els pares i les mares trien per als seus fills i filles un programa en què el valencià té una presència mínima (el Programa d'Incorporació Progressiva). Doncs bé, com era d'esperar, l'experiència d'aplicació d'este programa en els darrers vint anys i les avaluacions recents ens indiquen que amb estos nivells baixos d'atenció a la llengua minoritzada, és impossible d'assolir l'objectiu del sistema educatiu valencià pel que fa al domini de les llengües cooficials que, d'acord amb la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià, consistix en l'obligació —amb algunes excepcions puntuals— que:

[...] al final dels cicles en què es declara obligatòria la incorporació del valencià a l'ensenyament, i qualsevol que haja estat la llengua habitual en iniciar els estudis, els alumnes han d'estar capacitats per a utilitzar, oralment i per escrit, el valencià en igualtat amb el castellà. (Llei d'Ús i Ensenyament en Valencià, Art. 19é.)

A parer nostre, el llinar mínim per a una educació plurilingüe al nostre sistema educatiu hauria de ser el model 50/50 (valencià/castellà), esmentat anteriorment, tenint en compte la incorporació de la llengua estrangera. Un cronograma òptim per al Programa d'Incorporació Progressiva seria, doncs, el que es presenta a la figura 10/7:

PROGRAMA D'INCORPORACIÓ PROGRESSIVA <i>(Valencianoparlants i Castellano parlants)</i>	EI	3 anys	Castellà (50%): Continguts globalitzats
			Valencià (50%): Continguts globalitzats
	EP	6 anys	Anglés

FIGURA 10/7: Moment i seqüència d'incorporació de la L1, L2 i LE en el PIP.

D'altra banda, l'Administració Educativa valenciana, en ús de les seues competències, pot plantejar la possibilitat que els centres educatius facen una incorporació de la llengua estrangera a l'Educació Infantil, presumiblement als 4 anys. Doncs bé, nosaltres recomanaríem, per a tots els programes, l'ajornament del castellà almenys fins al nivell primer de l'Educació Primària.

Tot i així, l'obligatorietat que imposa la legislació vigent d'incorporar el castellà a l'Educació Infantil, almenys en el Programa d'Ensenyament en Valencià i el Programa d'Incorporació Progressiva, ens constreny a fer la següent proposta de seqüència per a tots els programes quan la incorporació es fa als 4 anys:

PROGRAMA D'ENSENYAMENT EN VALENCIÀ <i>(Valencianoparlants)</i>	EI	3 anys	Valencià (continguts globalitzats) Castellà
		4 anys	Anglés

.../...

.../...

PROGRAMA D'IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA <i>(Castellanoparlants)</i>	EI	3 anys	Valencià (continguts globalitzats)
		4 anys	Anglès
	EP	7 o 8 anys	Castellà
PROGRAMA D'INCORPORACIÓ PROGRESSIVA <i>(Valencianoparlants i Castellanoparlants)</i>	EI	3 anys	Castellà (50%): continguts globalitzats Valencià (50%): continguts globalitzats
		4 anys	Anglès

FIGURA 10/8:

Moment i seqüència d'incorporació de les tres llengües, quan la LE s'incorpora als 4 anys, en el PEV, el PIL i el PIP.

La seqüència d'incorporació de la lectura i escriptura en les tres llengües

Les primeres competències

Pel que sabem actualment, gràcies principalment als treballs de Ferreiro i Teberosky (1979), en arribar a l'escola els xiquets i les xiquetes no són una *tabula rasa* pel que fa a la lectura i escriptura. Ben al contrari, han creat ja les seues concepcions en dos aspectes diferents però complementaris dels coneixements sobre la lectura i l'escriptura: el **coneixement alfabètic** —que fa referència a la forma i estructura del codi gràfic— i el **coneixement lletrat** —que fa referència al coneixement sobre els textos i el llenguatge en què estan escrits, "el llenguatge que s'escriu". Com sabem, en l'ensenyament tradicional de la lectura i l'escriptura, estos dos tipus de coneixements es tractaven de manera consecutiva i en l'orde en què els hem anomenat: de primer s'ensenyava a decodificar i, tot seguit, es passava a la lectura i producció de textos.

L'enfocament constructivista nega este orde, tant en l'adquisició com en l'aprenentatge, i afirma que els xiquets i les xiquetes, a partir de les **pràctiques familiars lletrades**, desenrotllen els seus primers coneixements, més aviat intuïtius, tant alfabètics com lletrats, i que la riquesa i complexitat d'estos primers coneixements estan en relació directa amb la freqüència i qualitat dels **esdeveniments familiars lletrats**, i amb el grau de participació del xiquet o la xiqueta en estos.

Per a Ana Teberosky (Teberosky i Solé: 1999), els esdeveniments familiars lletrats més importants són els següents:

- (a) La rutina de **llegir contes** abans de dormir.
- (b) **Llegir el material imprés de tipus domèstic** (caixa de cereals, galetes, suc i qual-sevol altre tipus de productes alimentaris amb etiqueta).
- (c) Assistir i/o participar en l'**escriptura de la llista de la compra**.
- (d) Participar en la **compra en el supermercat**.
- (e) **Llegir les instruccions** per muntar un joguet.
- (f) La **conversa familiar**.
- (g) Els comentaris entre els pares a partir del que han llegit.
- (h) **Llegir els rètols** del carrer.

Si ens hi fixem bé, ens adonarem que —atesa la distribució d'usos i funcions tant orals com escrits del valencià i el castellà en la nostra societat (no sol haver-hi paquets de galetes retolats en valencià, ni instruccions per a muntar en joguet en valencià, i no tots els pares estan suficientment alfabetitzats en valencià per fer-hi la llista de la compra)—pràcticament tots els esdeveniments familiars lletrats, probablement, seran totalment en castellà per a xiquets i xiquetes castellanoparlants, i *majoritàriament* també en castellà per als xiquets i les xiquetes valencianoparlants. I que les primeres concepcions, tant lletrades com alfabètiques, tenen major probabilitat de ser construïdes en castellà que en valencià en tots dos grups.

També, pels mateixos motius, l'oportunitat de llegir i escriure una vegada n'hagen après els alumnes i les alumnes, serà molt més gran en castellà, que els col·locarà en situacions lectoescriptores amb molta freqüència en la seua vida diària, mentre que l'exigència de llegir i escriure en valencià serà mínima fora de l'escola.

Esta presència majoritària del castellà en els documents escrits de l'activitat social i les escasses oportunitats de lectura en valencià fora de l'escola obliga a l'escola a una triple intervenció: (a) garantir d'entrada l'adquisició de les competències lectoescriptores en valencià per part dels alumnes i les alumnes; (b) motivar els aprenents envers la lectura i escriptura en valencià; i (c) provocar dins l'escola situacions rellevants i significatives on puguen utilitzar i refinar estes competències.

Tenint en compte que l'objectiu és l'adquisició de la competència lectoescriptora d'entrada en les dos llengües oficials, i tot seguit en la llengua estrangera, hi ha dos tipus de decisions que cal prendre: quina serà la seqüència d'incorporació (especialment quina serà la primera llengua en què es treballa de manera sistemàtica i quina la segona, ja que la llengua estrangera serà generalment l'última) i quin el moment en què s'incorporarà cada una.

Plantejaments

Dos són els plantejaments possibles pel que fa a la seqüenciació del tractament sistemàtic de la lectura i escriptura: el **tractament simultani** —s'introdueix la lectoescriptura en les dos llengües alhora— i el **tractament consecutiu** —el treball sistemàtic de lectura i l'escriptura s'introdueix en una de les dos llengües en primer lloc, i una vegada afermat en esta s'introdueix en l'altra. Tots dos poden proporcionar, segons Baker (2000), una ruta reeixida cap a la competència lectoescriptora en dos llengües.

En efecte, des d'un punt de vista cognitiu, la investigació no ha aclarit en quina llengua s'hauria d'incorporar el tractament sistemàtic inicial de la lectura i escriptura, la L1 o la L2, perquè els resultats foren òptims. Per als alumnes de llengua minoritzada als Estats Units, per exemple, Cummins afirma que:

L'orde en què la lectura és introduïda en un programa bilingüe (en la L1 primer, o en la L2 primer, o en la L1/L2 alhora) no és, en si mateix, un predictor significat del desenrotllament lector o del progrés acadèmic.

Però el mateix Cummins reconeix també (pròleg a Cloud i *alt.* 2000), els arguments amb què l'autor Fred Genesee i les autores Nancy Cloud i Else Hamayan defensen un plantejament seqüencial, basats en consideracions sociolingüístiques més que lingüístiques o cognitives. Este plantejament seqüencial és el que presentem a continuació amb les seues pròpies paraules:

Per a parlants d'una llengua minoritzada recomanem alguns anys d'instrucció ininterrompuda en lectura i escriptura en la primera llengua. Açò hauria de durar de tres a cinc anys, dependent si el programa comença en Preescolar, Educació Infantil o Primer Nivell de Primària. Al voltant del tercer nivell, la instrucció *formal* en lectura i escriptura en la segona llengua, l'anglès, pot ser introduïda. Tanmateix, la instrucció en lectura i escriptura hauria de continuar en la primera llengua per tal d'assegurar l'assoliment d'alts nivells de competència. Al llarg del programa, hauria d'haver un èmfasi a desenrotllar totes les competències lingüístiques, exposició a autèntica literatura en la primera llengua, i el desenrotllament d'habilitats de lectura i escriptura acadèmica mitjançant la primera llengua dels estudiants. Pot haver-hi una exposició *informal* a la lectura i escriptura en anglès, de la manera apropiada, que comence en el nivell 1.

Per als estudiants de llengua majoritària, recomanem que la segona llengua siga utilitzada com a llengua inicial d'instrucció acadèmica general i com a llengua en què la lectura i escriptura és desenrotllada en primer lloc [...].

Una opinió semblant manifesta un dels grans especialistas en educació bilingüe, Colin Baker (2000):

Alguns xiquets i xiquetes aprenen a llegir dos llengües **simultàniament**, tot i que esta és l'excepció més que la regla, i proporciona una ruta d'èxit cap al bilingüisme. La ruta més comuna per als xiquets i les xiquetes és aprendre a llegir en una llengua primer i en la segona llengua un poc després. L'aprenentatge seqüencial de la lectura en dos llengües més que el simultani tendix a ser la norma. Esta ruta és preferible quan una de les llengües és més forta que l'altra.

Quan s'adopta un aprenentatge seqüencial de la lectura i escriptura, és important, en un context de **llengua minoritzada**, que siga usada la llengua més forta. [és a dir la L1 dels xiquets i de les xiquetes] Això construirà sobre la competència en la primera llengua (minoritzada) dels xiquets i les xiquetes, promourà la seua motivació per a llegir i a desenrotllar actituds més positives envers la lectura i l'escriptura. [...]

En un context de **llengua majoritària**, els xiquets de vegades aprenen a llegir en la segona llengua. Per exemple, a Canadà, els xiquets i les xiquetes de llars angloparlants fan els primers anys d'educació a través del francès. Per això aprenen a llegir en francès primer i en anglès un poc després. Este procés dona habitualment com a resultat xiquets i xiquetes completament bilingües. Aprendre a llegir en francès primer no impedit el progrés posterior en l'aprenentatge de la lectura en anglès.

Com veiem, la decisió per les diferents modalitats de seqüenciament depén, fonamentalment, del context, especialment de la situació de dominància o subordinació de les dos llengües en presència. Al nostre sistema educatiu, com que les situacions educatives en els diferents programes són tan diverses, totes estes modalitats poden tindre el seu context d'aplicació.

Moment i seqüència d'incorporació

En efecte, a partir de tot el que hem dit, s'entendrà la proposta del moment i seqüenciació del tractament de la lectura i l'escriptura en els diferents programes d'educació plurilingüe quan la llengua estrangera s'incorpora als 6 anys. D'entrada sembla recomanable que la lectura i escriptura s'iniciïn *en valencià* al Programa d'Immersió Lingüística i al Programa d'Ensenyament en Valencià a l'Educació Infantil, i que s'incorpore el tractament sistemàtic de la lectura i escriptura en castellà al cicle primer de l'Educació Primària. Pel que fa al Programa d'Incorporació Progressiva, atenent que s'hi ha d'impartir l'àrea de Coneixement del Medi en l'Educació Primària, pensem que s'hauria de fer simultàniament en castellà i valencià (començant primer en castellà) des de l'Educació Infantil, ja que, com hem vist, no hi ha cap problema ni des del punt de vista cognitiu ni del sociolingüístic.

Pel que fa a la llengua estrangera, cal partir de la premissa que els alumnes i les alumnes que adquirixen la llengua estrangera al Cicle Primer, estan incorporant o refermant en este cicle les habilitats lectoescriptores en valencià i en castellà. Este fet aconsella desenrotllar en primer lloc les competències orals, i anar incorporant progressivament la lectura i escriptura tan bon punt els alumnes i les alumnes vagen consolidant les seues habilitats lectoescriptores en les dos llengües cooficials. Això no vol dir que no apareixerà l'escrit en els materials didàctics que utilitzarà el mestre o la mestra, ni que no es realitzaran activitats puntuals mitjançant la llengua escrita, sinó que el tractament sistemàtic, comunicatiu i estratègic de la lectura i escriptura serà posterior i partirà d'habilitats i estratègies ja apreses en les altres llengües del currículum, és a dir, de la competència subjacent comuna a totes les llengües del repertori personal.

Estes indicacions per a la llengua estrangera pensem que poden servir fins i tot quan ha sigut incorporada des dels quatre anys.

Concretant, podem vore un resum de la proposta pel que fa al moment i seqüència d'incorporació del tractament sistemàtic inicial de la lectoescriptura en les tres llengües a la figura 10/9:

		PROGRAMA D'ENSENYAMENT EN VALenciÀ	PROGRAMA D'IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA	PROGRAMA D'INCORPORACIÓ PROGRESSIVA
Educació Infantil		En <i>valencià</i>	En <i>valencià</i>	En <i>castellà</i> i En <i>valencià</i>
Educació	Cicle 1r	En <i>castellà</i>	En <i>castellà</i>	
Primària	Cicle 2n	En la <i>LE</i>	En la <i>LE</i>	En la <i>LE</i>

FIGURA 10/9:
Moment i seqüència d'incorporació del treball de lectoescriptura en les tres llengües,
en els diferents programes, quan la LE s'incorpora als 6 anys.

B Organització dels continguts

B.1 Configuració dels continguts lingüístics en el disseny i aplicació del currículum

En el tractament integrat, establir una configuració comuna per als continguts de les diferents llengües del currículum constitueix el primer pas, i potser el més important per al seu tractament conjunt. En efecte, és esta configuració comuna la que facilita la unificació de criteris i l'ús d'una terminologia compartida per part del professorat de les diferents llengües i de les distintes etapes, el disseny d'un currículum amb continuïtat des de l'Educació Infantil a l'Educació Secundària, i la discussió i consens de tractaments metodològics diferencials a partir de principis unificats.

La proposta que presentem a continuació, doncs, hauria de servir —amb les modificacions de detall que hi escaiguen— tant per a les tres llengües del currículum com per als diferents cicles i etapes dins l'ensenyament obligatori. (Vegeu figura 10/10)

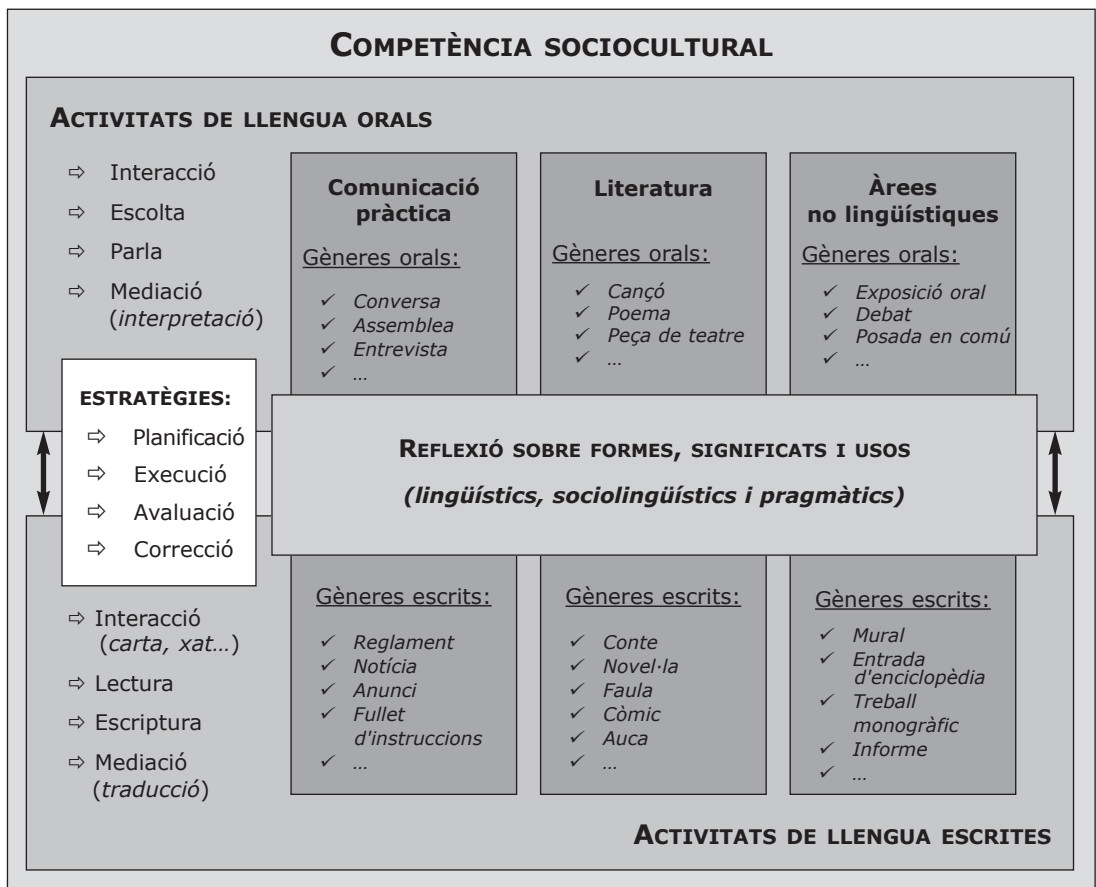


FIGURA 10/10: Una configuració comuna dels continguts del treball de llengua.

A partir de la figura, analitzarem tot seguit cada un dels components d'esta configuració de continguts.

1 Els contextos d'ús i aprenentatge de la llengua a l'aula

Un dels problemes que planteja el treball de llengua en l'entorn formal de l'escola és com fer que els continguts lingüístics siguin rellevants i significatius, i que la seua adquisició-aprenentatge tinga lloc en marcs comunicatius com més reals millor. Nosaltres plantejem que els continguts de llengua —coneixements, destreses i actituds— s'adquirixen de manera rellevant i significativa tot aprenent-los i usant-los en tres contextos diferents: la **comunicació pràctica** a l'aula, la **literatura** i les **àrees no lingüístiques**.

1.1 El context de la **comunicació pràctica**:

El context de la **comunicació pràctica** a l'aula inclou tots aquells usos lingüístics mitjançant els quals el grup classe participa en l'organització de l'aprenentatge, la convivència i l'esbarjo; es manté informat de l'actualitat; organitza i duu a terme determinats actes socials; es comunica amb els pares i les mares, i el centre mateix; i es relaciona amb qualsevol institució o entitat externa.

Pel que fa als gèneres textuais, tant orals com escrits, a este context de la **comunicació pràctica** hi corresponen els següents (la classificació vol ser més pràctica que rigorosa):

- Interactius, és a dir, aquells en què es desenrotlla una interacció entre diversos participants, tant oralment com per escrit: *diàlegs* (salutacions, presentacions, demanar i donar informacions, sol·licitar i rebre permís per a fer una cosa...), *converses*, *notes* i *avisos* als pares i les mares, *carta* a alguna entitat o empresa per fer-hi una visita, etc.
- Reguladors, és a dir, aquells mitjançant els quals s'organitza l'activitat: *llistes* de tasques i responsabilitats, *reglaments* (normes de la biblioteca, drets i deures de l'alumnat...), *manual d'ús* d'un aparell, *instruccions* per a dur a terme una activitat, *llista de la compra*, etc.
- De l'entorn quotidià, és a dir, aquells que formen part de l'entorn a casa —*fullets publicitaris*, *etiquetes* d'envasos ...—, o a l'escola —*menú* del menjador, *pòsters* ...—, o bé que els xiquets i les xiquetes veuen cada dia pel carrer —*rètols*, *cartells*...
- Dels mitjans de comunicació, és a dir, aquells que apareixen en revistes, ràdio, televisió: *notícies* i *reportatges d'actualitat*, *documentals de televisió*, *espots*...

Des del nostre punt de vista, estos gèneres de text no haurien de ser treballats de manera descontextualitzada en la classe de llengua, sinó aprofitant les ocasions infinites de la vida quotidiana en què, de manera natural o provocada, estos usos lingüístics puguen esdevenir necessaris. És a dir, es farà una carta —i s'aprendrà a fer-la, és clar— quan hi haurà necessitat d'enviar una carta als pares, a la bibliotecària o al director del centre; es llegirà la premsa amb regularitat per mantindre's informats i participar en la vida social de la comunitat; s'escriurà alguna notícia per donar compte d'algun esdeveniment important de la vida del centre i inserir-la en la revista escolar; es farà un cartell per a una celebració o una festa, etc. D'esta manera, els alumnes i les alumnes construiran les competències sobre estos gèneres en contextos de situació rellevants i duent a terme funcions comunicatives reals, cosa que, a més de facilitar-ne l'aprenentatge, en permetrà la reutilització en l'activitat comunicativa fora de l'aula.

1.2 El context de la Literatura:

El context de la **literatura** a l'aula inclou tots aquells gèneres i usos relacionats amb la competència literària. El treball, en este context, hauria d'anar lligat a tot un conjunt d'activitats que convertiren els xiquets i les xiquetes en lectors i escriptors motivats, cadascú d'acord amb els seus interessos i les seues possibilitats. Llibre-fòrums, recitals poètics, elaboració de reculls de contes i àlbums de poemes, certàmens literaris, sessions de lectura a xiquets i xiquetes més menuts, representacions teatrals o lectures dramatitzades, etc., constituïxen marcs idonis per a treballar els continguts literaris de manera rellevant, significativa i motivadora.

Pel que fa als gèneres textuais, tant orals com escrits, en este context de la **literatura** es treballarien els següents:

- De literatura tradicional: *moixaines* i *jocs de falda, rondalles, llegendes, cançons, contalles...*
- De literatura general i de literatura escrita per a infants i joves: *contes, novel·les, poemes, peces teatrals*, etc.
- De joc amb la llengua: populars (*jocs amb acompanyament de text, endevinalles, embarbussaments, acudits, dites i refranys, cançons de dir mentides...*) i cultes (*cal·ligrames*, etc.).
- Amb imatges i text: *còmics, auques, fotonovel·les*, etc.

No ens agradaria, però, que es reduïra la literatura, en les etapes de l'Educació Infantil i l'Educació Primària, especialment, a una font de textos narratius, dramàtics o poètics, mitjançant els qual practicar la lectura, adquirir coneixements sobre la llengua, o gaudir d'una estona després d'haver realitzat el treball "seriós" i rellevant en la resta de les àrees curriculars.

En estes edats, entenem la literatura com (a) una forma d'accedir a coneixements específics, diferents però no menys important que el coneixements científics i tècnics, sobretot en temes relacionats amb nosaltres mateixos, amb la societat que ens envolta, o amb la nostra condició d'éssers humans; (b) com un mitjà de socialització, mitjançant el qual aprenem les maneres de viure, de pensar, de reaccionar, d'estimar, etc., dels membres de la societat en cada època determinada; i (c) com un objecte de coneixement que ens explica quins són i com són usats els recursos propis de la comunicació literària per a aconseguir els objectius anteriors tot proporcionant-nos alhora un intens plaer estètic.

1.3 El context de les àrees curriculars:

El context de les **àrees no lingüístiques** inclou tots aquells gèneres i usos lingüístics relacionats la construcció i transmissió de coneixements sobre les diferents àrees no lingüístiques:

- Orals: *posada en comú* (después d'un treball en equip), *exposició a l'aula* (d'un alumne o alumna), *explicació* (del professor o la professora), *debat* sobre un fet històric o un problema medioambiental, *relat* d'un episodi històric, etc.
- Escrits: *biografia, treball monogràfic, lliçó* (del llibre de text), *mural, entrada d'una enciclopedia, problema matemàtic, procediment* per a la realització d'un experiment...

Des de la perspectiva de les **multilectoescriptures** (New London Group, 2000; Unsworth, 2001, Cummins, 2002), hem de tindre en compte que els textos no solen estar constituïts únicament per text verbal. Cada dia més, els textos que ens trobem dins o fora de l'escola són pluricodificats o multimodals, és a dir, vehiculen el seu missatge mitjançant l'ús simultani de diversos codis semiòtics. Trobem, doncs, textos que combinen text verbal, recursos macrotipogràfics i microtipogràfics, fotos i dibuixos, i mapes, gràfics i diagrames, com és habituals als textos informatius i explicatius, anuncis, etc.; textos que combinen el text, la imatge, el so i el gest, com ara les representacions teatrals; textos que combinen text, sons i música, com ara als contes enregistrats, radionovel·les, etc.; i encara d'altres que hi afigen, a més a més, imatge en moviment, com ara els documents multimèdia, anuncis de televisió i altres. A més a més, estos textos poden aparèixer en suport imprés, electrònic (casset) o informàtic.

Ja no serà suficient, per tant, que l'escola es plantege el treball oral i l'activitat lectoescriptora tenint en compte només els textos verbals. És important que afronte la diversitat de textos i codis semiòtics (diversitat multiplicada per la variació suplementària que introduïxen les diferents llengües mitjançant les quals han sigut codificats) i les tecnologies que els vehiculen, com una comesa pròpia la finalitat de la qual és proporcionar als xiquets i les xiquetes el domini de les diferents multilectoescriptures que exigix l'hàbitat textual que els envolta.

Dins l'enfocament integrat, este bloc pot ser introduït en l'àrea de llengua, i représ, refermat i consolidat en les àrees no lingüístiques, o bé ser treballat directament en estes àrees (*vegeu* capítol 11 dedicat a la integració de les llengües i els continguts).

2 Les activitats de llengua orals i escrites

Les activitats de llengua tindran lloc en tots i cada un dels contextos d'aprenentatge, amb les funcions de comunicació i expressió, adquisició i construcció de coneixements, i regulació de la conducta pròpia i d'altri.

És a dir, que d'acord amb el que apareix a la figura 10/10, els usos orals han de ser treballats tant en el context de la comunicació pràctica a l'aula (participar en l'assemblea, fer l'entrevista a un invitat...), com en el de la literatura (recitar un poema, fer una representació teatral, discutir la interpretació d'una narració...) o en el de les àrees no lingüístiques (debatre sobre un tema d'actualitat, fer una pluja d'idees per posar en comú els coneixements sobre un tema, construir col·laborativament un mapa conceptual, etc.). En conseqüència, les activitats orals de llengua correspondran tant de la competència conversacional (salutacions, converses...) com de la competència acadèmica (ús de la llengua oral per a la construcció, organització i exposició de coneixements). Des d'este punt de vista, i d'acord amb els plantejaments actuals sobre la construcció dialògica dels coneixements (Wells, 2001; Mercer, 2001) el treball oral ha de deixar de ser la germana pobre del treball de llengua a l'aula i esdevenir una eina de primer orde per a la construcció dels sabers en tots els contextos.

Dins de les activitats orals, però, hi hem de distingir les activitats d'**interacció**, com ara una conversa, una entrevista, en què tots dos interlocutors —o més, si n'hi ha— alternen

els papers d'emissors i receptors mentre coconstruïxen col·laborativament el text; les de **comprensió**, quan posem l'èmfasi en el paper de receptor d'un text emés per un emissor, com ara quan escoltem una conferència; i les de **producció**, quan posem l'èmfasi en el locutor, que elabora un missatge per a un receptor, com ara quan es fa una exposició oral.

Pel que fa a les activitats escrites, també han de ser desenrotllades en tots tres contextos: des de l'elaboració de l'itinerari que s'haurà de seguir per a la realització d'una eixida (context de la comunicació pràctica), la lectura d'un còmic (context de la literatura) o la realització d'un mural com a resultat d'una investigació (context de les àrees no lingüístiques). I també com en el cas anterior, hi hem de distingir les activitats d'**interacció** (intercanvi de cartes, participació en un xat...), de **comprensió** (lectura d'un anunci, d'una novel·la, d'una lliçó del llibre de ciències...) i de **producció** (escriptura d'una nota als pares, d'un curt poema o de la descripció d'un dinosaure).

Tenint en compte que la competència en una llengua és part de la competència plurilingüe, hi hem d'afegir, a les activitats orals i escrites anteriors (interacció, comprensió i producció) les activitats de **mediació**, tant orals (*interpretació* d'un text oral a una altra llengua) i escrites (*traducció* d'un text escrit). I poden ser interpretacions o traduccions literals, paràfrasis o resums.

Finalment, per al desenrotllament de les activitats orals i escrites, hi cal posar en joc les estratègies cognitives adequades, concretament les de **planificació**, **execució**, **avaluació** i **correcció**.

3 Reflexió sobre formes, significats i usos

A hores d'ara, l'ensenyament descontextualitzat de la gramàtica a partir de definicions, regles i excepcions està definitivament desautoritzat pels avanços en la teoria i pràctica de la didàctica de la llengua. De fet, a partir de la LOGSE, vam conèixer una renovació pedagògica sense precedents en l'ensenyament de la llengua duta a terme dins l'anomenat enfocament comunicatiu. Per als proponents d'este enfocament, era més aviat la participació en situacions comunicatives reals o simulades que no l'ensenyament gramatical la que proporcionava la competència. Dins este enfocament, i especialment per a la llengua primera, la base de l'ensenyament de la llengua consistia en el treball sobre textos, i sobre estratègies de comprensió i producció. La gramàtica quedava reduïda a una eina auxiliar en la construcció textual.

Poc dalt o baix, com s'esdevenia en la didàctica de segones llengües, en què la pràctica comunicativa atenta al contingut de l'expressió i no a la forma es considerava suficient per a una adquisició òptima de la segona llengua o la llengua estrangera.

Tanmateix, a hores d'ara, com ja hem avançat en este mateix capítol, molts investigadors en l'ensenyament de primeres i segones llengües mantenen un punt de vista més matissat, i proposen un equilibri entre el treball comunicatiu mitjançant la llengua, i el treball de reflexió i experimentació sobre la llengua, tant en l'àmbit de l'oració com en l'àmbit del text. Esta reflexió sobre el codi i el seu funcionament, bé dins les activitats comunicatives o bé amb activitats merament d'estructuració, podrem fer-la de manera separada en cada

una de les llengües —si només ens fixem en el codi de cada una—, i podrem anomenar-la **reflexió gramatical** o **focalització en la forma** segons es tracte de la L1, o, de la L2 o la llengua estrangera. Però també podem fer esta reflexió posant en relació formes de dos o de les tres llengües per tal de fer-hi comparacions, o observar-hi les semblances i diferències de forma, significat i ús. Este treball, tal com el plantejàvem al capítol 8, permet la clarificació de dubtes, la correcció d'errors i la millora, al remat, de la competència en les diferents llengües, incloent-hi la L1.

No n'hi ha prou, però, amb una reflexió que vaja adreçada simplement a una millora de la competència i l'ús. És necessària també una **anàlisi crítica** de les formes, significats i usos lingüístics, per tal que els alumnes i les alumnes s'adonen de relacions entre les llengües, i entre les llengües i els parlants, per tal que descobrisquen les relacions de poder, els prejudicis i estereotips, i les maniobres d'exclusió i marginació que sovint es vehiculen —fins i tot inadvertidament— en l'ús habitual de la llengua. L'objectiu és fer conscients els alumnes i les alumnes d'estos problemes, desenrotllar-hi actituds més obertes i tolerants, i promoure uns usos quotidians en consonància amb este nou plantejament. Els continguts d'esta anàlisi poden correspondre bé a cada una de les llengües per separat o bé a les llengües posades en relació. (Vegeu figura 10/11)

A En cada llengua per separat

- *No es parla igual que s'escriu.*
- *Prejudicis i estereotips relacionats amb dialectes geogràfics i socials.*
- *Formes i usos de les convencions culturals de cortesia i dels tractaments.*
- *Estils formals i informals, i els seus usos i significats socials.*
- *El llenguatge de determinats grups socials: joves, bandes, professions...*
- *Cura en l'ús oral i escrit de la llengua: el seu significat social.*
- *Maneres d'organitzar el discurs oral i escrit per tal de crear missatges persuasius: en el llenguatge dels mitjans de comunicació, en el llenguatge de la política i en el llenguatge de la publicitat.*
- *Usos discriminatoris de la llengua: per raó del sexe, de la raça...*
- *Etc.*

B Tot relacionant dos o més llengües

- *La desigual distribució de llengües i funcions en l'activitat social.*
- *Prejudicis i estereotips relacionats amb altres llengües i els seus parlants.*
- *Relació entre llengües i cultures: diferents visions del món que vehiculen les salutacions, les formes per a dir l'hora, les locucions i frases fetes, el nom de les menjades, les parts del dia, els termes de parentiu...*
- *L'expansió, la retracció i la mort de les llengües.*
- *Manteniment i canvi de llengua en les famílies.*
- *Capacitats comunicatives d'una persona plurilingüe (destreses interlingüístiques, capacitat d'aprendre continguts en cada una de les llengües que domina i de recuperar-los en qualsevol d'estes, etc.).*
- *L'alternança de codis: usos i funcions.*
- *Les llengües en Internet.*
- *Comparació de les llengües amb altres llenguatges: llenguatge dels signes, codi de la circulació, llenguatge matemàtic...*
- *Etc.*

FIGURA 10/11: Continguts per a una anàlisi crítica de les formes i usos lingüístics.

4 La dimensió sociocultural

Els aspectes socioculturals són un element important en el treball de llengua. D'una banda perquè la llengua representa una visió del món idiosincràtica, perceptible per poc que ens hi fixem —expressions i frases fetes; distribució dels camps semàntics, com ara les parts del dia; l'organització del temps mitjançant l'articulació de temps verbals i marcadors temporals, etc.— i d'altra perquè com a instrument per a representar, establir, mantindre o trencar les relacions socials, ha codificat estes relacions mitjançant diversos recursos lingüístics —noms de parentiu, tractaments, fórmules de cortesia, etc.—, sense comptar els diferents productes i pràctiques culturals amb un component lingüístic important, com ara les festes i els menjars tradicionals.

Sens dubte és l'aspecte més elusiu de la llengua i al que caldrà dedicar una atenció més profunda en el desenrotllament de l'educació plurilingüe.

B.2 Agrupament dels continguts de llengua per al seu tractament didàctic

Com tot just acabem de vore, els aspectes de la llengua que cal treballar són múltiples i diversos. Tanmateix, el domini de la llengua, en el seu funcionament, és unitari i global, és a dir, és el resultat de l'actuació de mecanismes que, tot i ser independents, funcionen de forma sincronitzada. No cal escarrassar-se massa per arribar a la conclusió que com a docents hi tenim un doble problema: d'una banda els xiquets i les xiquetes han de dominar una sèrie de competències, cada una amb entitat pròpia, i d'altra, han d'aprendre a posar-les en ús conjuntament en cada tasca comunicativa.

Davant esta situació, al mestre o la mestra se li presenten dos opcions:

- A Treballar els diversos continguts de manera aïllada i independent tot esperant que siguin les xiquetes i els xiquets mateixos els qui sincronitzen i integren les diferents competències (jo ensenye activitats i exercicis descontextualitzats de llengua i espere que el xiquet i la xiqueta integre estos aprenentatges parcials, i parle, llija i escriga amb tota fluïdesa).
- B Adoptar una perspectiva més ecològica tot ensenyant els continguts d'una manera semblant a com els haurà d'utilitzar en la seua activitat de parlant-lector-escriptor competent.

És difícil, en l'ensenyament de llengües, generalitzar qualsevol plantejament: els enfocaments, mètodes i tècniques són variadíssims i tots poden ser útils en el costós procés d'adquisició-aprenentatge d'una llengua. Tot i així, des de la segona perspectiva, pensem que podem treballar una bona part dels continguts de llengua agrupant-los i integrant-los al voltant de l'**activitat lingüística** centrada en els **gèneres de text**.

Utilitzarem, a tall d'exemple, un gènere que s'ha de treballar en la L1, en la L2 i en la llengua estrangera: la carta. Imaginem que som a l'Educació Primària i que hem de treballar la carta en la situació de comunicació següent:

Júlia va comprar unes esportives fa tres setmanes en un hipermercat i ja les té completament espatllades. Ha decidit enviar una carta al director per fer-hi una reclamació formal.

Imaginem, també, que esta carta hem de treballar-la en una de les llengües, concretament en valencià. Plantejada i aplicada la seqüència didàctica corresponent, el document que n'ha resultat ha sigut el següent:

*Tavernes de la Valldigna
20 de gener del 2010*

Senyor director

*Fa tres setmanes que vaig comprar unes esportives que tenien d'ofer-
ta al seu hipermercat tal com demostra el tiquet que li adjunte. Però en tres
setmanes les esportives se m'han fet malbé.*

*Com que eren unes sabatilles de bona qualitat i a penes han sigut
usades, és clar que el fet que s'hagen fet malbé tan prompte es deu a un
defecte de fabricació.*

*Per este motiu li demane que me les canvien per unes de noves o que
me'n tornen els diners.*

Atentament

Júlia

FIGURA 10/12: La carta

Si hem seguit, al llarg de l'aplicació de la seqüència, el model que proposa Anna Camps (1996) —vegeu l'Annex II—, sens dubte haurem anat treballant una sèrie de continguts molt semblant als que figuren a la taula de la figura 10/13 (pàgina següent).

Si observem atentament la figura, hi comprovarem que d'una banda hi ha continguts que pertanyen a la competència subjacent comuna a les dos llengües, és a dir, que una vegada apresos en valencià poden ser represos, reutilitzats i consolidats en les altres (castellà i llengua estrangera). Concretament els continguts tramats de la columna central (coneixements sobre el context de situació, textuais, estratègics, etc.). Així mateix hi trobarem continguts, essencialment lingüístics (gramaticals, lèxics, ortogràfics, etc.) que corresponen a la llengua en què està escrita la carta, el valencià (columna de l'esquerra) i al de l'altra llengua, el castellà (columna de la dreta), en la qual, segurament, també l'haurem de treballar.

D'estos continguts lingüístics específics, observarem que n'hi ha que corresponen a estructures comunes (*li demane* → *le pido*) i d'altres que corresponen a estructures lingüístiques diferencials (ús de coma després del tractament, en valencià → ús dels dos punts, en castellà). També comprovarem, que els conceptes metalingüístics (què significa *connexió*, *registre formal*, etc.) tot i que fan referència als elements del sistema lingüístic, són els mateixos en les dos llengües i corresponen a la competència subjacent comuna, per això van tramats. Són conceptes que a mesura que avança l'escolaritat seran objecte de reflexió i adquisició.

		Valencià		Castellà	
CONTINGUTS COMUNS (L1 = L2)	Situació de producció			Rol de l'emissor, destinatari, propòsit i contingut de la carta.	
	Siluetta			Marges. Disposició particular en l'espai dels diferents blocs de text.	
	Organització interna			Lloc i data, salutació, cos de la carta, comiat, signatura.	
	Tipus de discurs (cos de la carta)			Argumentatiu (Premisses, Arguments, Conclusió)	
	Estratègies			D'aprenentatge: anàlisi de models. Consulta d'eines (diccionari, etc.). De producció: Planificació. Textualització. Avaluació. Revisió.	
	Tecnologia			Suport textual: paper en blanc. Eina d'escriptura: processador de textos.	
CONTINGUTS PROPIS DE CADA LLENGUA (L1 ≠ L2)	Mecanismes de cohesió	Correferència: director: <i>li..., li...</i> ; esportives: <i>sabatilles</i> . Marcadors: <i>com que..., i..., és clar..., per este motiu...</i>	⇒ (Continuïtat del referent). ⇒ (Connexió)	Correferència: director: <i>le..., le...</i> ; deportivas: <i>zapatillas</i> . Marcadores: <i>como..., y..., està claro..., por este motivo...</i>	
	Marques de l'enunciació	Referència temporal moment d'enunciació, pretèrit indefinit...	⇒ (Pla de l'enunciació: discurs)	Referencia temporal al momento de enunciació, pretérito perfecto...	
		Dixi temporal: <i>fa tres setmanes...</i>	⇒ (Marc temporal)	Deixis temporal: <i>hace tres semanas...</i>	
		Dixi personal: <i>(jo) vaig comprar., se m'han fet malbé...</i> Al seu hipermercat..., <i>li</i> envie..., <i>li</i> demane...	⇒ (Inscripció de l'emissor en el text) ⇒ (Inscripció del destinatari)	Deixis personal: <i>(yo) compré., se me han estropeado...</i> En su hipermercado..., <i>le</i> mando..., <i>le</i> pido...	
	Registre	<i>Senyor, li...</i>	⇒ (Formal)	<i>Señor, le...</i>	
Elements lingüístics	Coma (,) <i>director no en porta</i> <i>Senyor director</i> <i>Atentament</i>	⇒ (Puntuació després del tractament) ⇒ (Majúscules) ⇒ (Fórmules de tractament) ⇒ (Fórmules de comiat)	Dos puntos (:) <i>director no lleva</i> <i>Señor director</i> <i>Atentamente</i>		
		⇒ (Correcció ortogràfica, articulació morfosintàctica, i adequació, precisió i riquesa lèxica)			

FIGURA 10/13: Continguts que es treballen en una carta.

D'acord amb el que hem dit fins ara, sembla que en la redacció de la carta hem incorporat continguts pràcticament de tots els apartats de la figura 10/9. A més a més, pel fet d'elaborar la carta mitjançant una seqüència didàctica, no solament hem atés el treball de comunicació sinó també el treball d'estructuració (reflexió sobre les formes i usos lingüístics), realitzat este darrer en les etapes d'anàlisi de models, avaluació, reescriptura i revisió. Una qüestió ens deu haver saltat ja a la vista: si ara volguérem treballar la carta en la segona llengua, el castellà, potser resultaria poc eficaç tornar a començar amb una seqüència didàctica completa tot treballant tots els continguts de nou com si els xiquets i les xiquetes començaren de zero. L'ideal fóra, d'una banda reprendre els continguts de la competència comuna, i refermar-los i consolidar-los tot treballant el mateix gènere de text però en una situació comunicativa amb paràmetres diferents (especialment pel que fa al destinatari i el propòsit com al contingut); i d'altra, comparar els recursos lingüístics específics d'este gènere de text (fórmules de salutació i comiat, puntuació, díctics, etc.) per vore quins són idèntics en les dos llengües (i es poden transferir directament) i quins hi són diferents (i, per tant, cal evitar que s'interferisquen).

Seguiríem un procés semblant, pel que fa al tractament conjunt dels continguts lingüístics, amb la llengua estrangera.

Ara bé, tant els continguts de la competència comuna com els específics de cada llengua, exigixen unes estratègies d'organització i seqüenciació per al seu tractament conjunt dins cada cicle i al llarg dels cicles i les etapes. Estes estratègies seran analitzades a l'apartat següent.

B.3 El tractament dels continguts de la competència comuna i dels específics de cada llengua

Al capítol 7, hi hem analitzat l'estructuració de la competència bilingüe a partir de la proposta de Norbert Francis, i hi hem diferenciat els elements que formaven la competència subjacent comuna dels específics que constituïen els sistemes de cada una de les llengües. No se'ns ha escapat, després de llegir les consideracions que s'hi plantejaven i del que hem dit en este capítol, que tant els uns com els altres resulten fonamentals per a la planificació i l'actuació didàctiques en un tractament conjunt.

També hem vist més amunt que, en una bona pedagogia de la llengua, podien agrupar-se tots dos tipus de contingut agrupats al voltant d'un gènere de text en la mateixa unitat d'intervenció.

Les preguntes que sorgixen de tot este plantejament són: a mesura que treballem diversos gèneres, com articularem els continguts de la competència comuna en les diferents llengües? I, com treballarem els continguts referents als sistemes lingüístics de cada una?

L'articulació dels continguts de la competència comuna

El fet que els continguts de la competència subjacent comuna siguen els mateixos per a les tres llengües, que estiguen ben determinats (*vegeu* capítol 7) i que la seua adquisició n'exigisca el tractament continuat i sistemàtic, comporta, insistim-hi, la necessitat que *el*

seu ensenyament-aprenentatge siga abordat de manera conjunta i coordinada entre les diferents llengües a tots els nivells de planificació, començant ja des del currículum oficial.

Este tractament conjunt tindrà conseqüències altament positives en el tractament de les llengües dins el sistema educatiu: (a) evitarà que s'ensenyen estos continguts en cada llengua com si l'alumnat no en tinguera coneixements previs procedents d'altres llengües; (b) permetrà d'aplicar-hi processos d'articulació i seqüenciació específics; (c) facilitarà que siguen assolits amb més profunditat i amb un coneixement més explícit pel fet de ser introduïts i reforçats des de les tres llengües; i (d) resultarà en una economia en temps i esforços.

Per a l'articulació i seqüenciació d'estos continguts comuns, nosaltres proposem les modalitats següents: la **construcció convergent**, la **represa**, l'**alternança** i la **construcció conjunta**. (Vegeu figura 10/14)

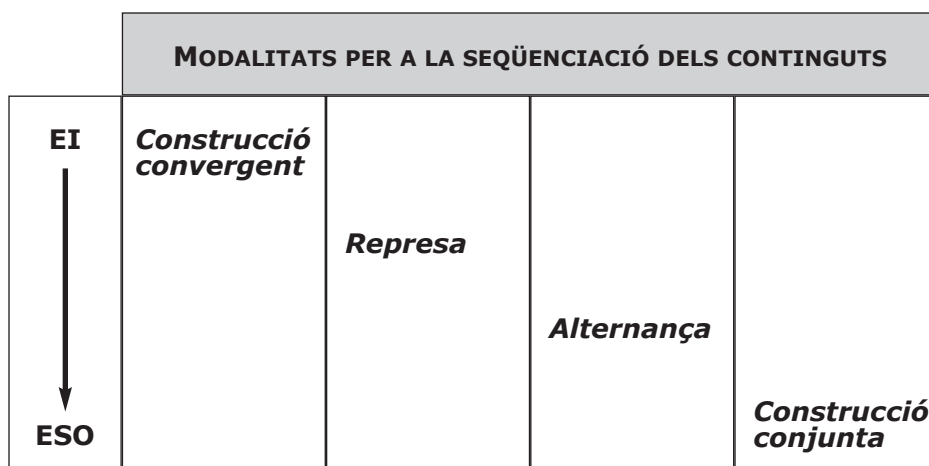


FIGURA 10/14: Estratègies per a l'articulació i seqüenciació dels continguts de la competència comuna.

Totes estes modalitats han d'aconseguir que els continguts de la competència comuna, qualsevol que siga la proporció en què cada llengua participa en la seua construcció, queden disponibles per a ser utilitzats per totes. Cada modalitat, però, utilitza unes estratègies diferents:

- A En la **construcció convergent** els continguts es treballen en les diferents llengües per separat i no es fa menció explícita als alumnes i les alumnes, quan es treballa una llengua, als coneixements i estratègies apresos en l'altra o les altres. Tot i això, el professorat actua molt coordinat, de manera que en l'ensenyament de la segona llengua o la llengua estrangera, els continguts de la competència comuna que s'introdueixen, han sigut treballats ja en la L1 i/o la L2 dels aprenents.
- B En la **represa** els continguts es treballen de primer en una llengua, i tot seguit (**represa immediata**), o amb un temps més o menys llarg de diferència (**represa diferida**), es reprenen explícitament en l'altra o les altres com a coneixements previs que s'actualitzaran, s'ampliaran i es consolidaran en la intervenció didàctica en estes llengües.

- C En l'**alternança** els continguts no són introduïts de primer en una de les llengües i posteriorment represos en les altres, sinó que són introduïts per primera vegada, alternativament, en cada una de les llengües, i actualitzats, ampliat i consolidats en les altres.
- D En la **construcció conjunta** els continguts són introduïts mitjançant activitats con-
duïdes en dos o tres llengües alhora, de manera que són construïts col·laborativa-
ment mitjançant un treball lingüístic conjunt.

Hi hem de fer encara algunes precisions. La primera: que hi ha una progressió en el moment d'aplicació de les diferents modalitats (A→ B→ C→ D) des de l'Educació Infantil a l'Educació Secundària; la segona: que hi ha una desaparició progressiva de la separació entre les llengües des de la construcció convergent a la construcció conjunta; i la tercera: que la incorporació de les diferents modalitats és acumulativa i no exclouent, és a dir, que la incorporació de cada nova modalitat en l'itinerari educatiu no implica l'abandó de l'ús de les anteriors.

Estes modalitats ens permeten focalitzar sobre qualsevol dels elements de la compatèn-
cia subjacent comuna. De fet, podem organitzar i seqüenciar, de manera independent o
combinats:

- (a) Els gèneres de text.
- (b) Els tipus de text.
- (c) Els elements dels diferents tipus de text.
- (d) Les estratègies comprensió, producció i interacció.
- (e) Etc.

Podem observar alguns exemples d'estos aspectes a la figura 10/15 (pàgina següent).

El tractament dels sistemes lingüístics

L'adquisició dels sistemes lingüístics per part de la persona bilingüe sol tindre lloc de manera més o menys independent en cada una de les llengües. D'entrada mitjançant l'adquisició-aprenentatge implícits durant els intercanvis comunicatius quotidians i/o les activitats comunicatives orals a l'aula; tot seguit, a mesura que són utilitzats com a eines per a la interpretació i producció de textos acadèmics orals i escrits, a través de la **reflexió (L1)/focalització (L2)** sobre les formes i usos lingüístics, bé integrada en les activitats comunicatives orals o escrites, o bé realitzada de manera independent i/o descontextualitzada.

Ara bé, que els dos sistemes s'adquirisquen de manera independent no vol dir que no experimenten influències l'un de l'altre en el procés adquisició. Més aviat al contrari. Hi ha una influència recíproca entre els sistemes lingüístics de les dos llengües, i en els primers moments d'adquisició, és especialment rellevant la influència de la L1 sobre la L2, bé facilitant el procés o bé entrebancant-lo.

(a) Gèneres de text	(b) Tipus de text	(c) Elements textuals	(d) Estratègies	(e) Etc.
<i>Debat</i>	<i>Conversa</i>	<u>Elements del text narratiu:</u>	<u>De lectura:</u>	
<i>Anunci</i>	<i>Narratiu</i>	<i>Marc espacial i temporal</i>	<i>Elaborar i comprovar hipòtesis</i>	
<i>Cartell</i>	<i>Descriptiu</i>	<i>Personatges plans i redons</i>	<i>Descobrir el significat d'una paraula desconeguda a partir del context i del co-text</i>	
<i>Fullet d'instruccions</i>	<i>Informatiu /Explicatiu</i>	<i>Estructura de la història</i>	<i>Controlar la comprensió</i>	
<i>Notícia</i>	<i>Argumentatiu</i>	<i>Narració en 1a i 3a persona</i>	<i>Fer inferències</i>	
<i>Carta</i>		<i>Retrospeccions</i>	<i>...</i>	
<i>Rondalla</i>		<i>...</i>	<u>D'escritura:</u>	
<i>Poema</i>			<i>Planificació</i>	
<i>Exposició oral</i>			<i>Textualització</i>	
<i>Mural</i>			<i>Avaluació</i>	
<i>Informe d'investigació</i>			<i>Revisió</i>	
<i>Correu electrònic</i>			<i>...</i>	
<i>...</i>				

FIGURA 10/15: Continguts per a seqüenciar de la competència comuna.

Quin elements facilitaran l'adquisició? Quins elements l'entrebancaran? Dependrà, en bona mesura, de les relacions entre els elements lingüístics corresponents en les dos llengües. Si observem la figura 7/1, ens adonarem que la superposició dels dos sistemes lingüístics de la competència bilingüe dibuixa dos territoris: les estructures comunes, més o menys coincidents entre les dos llengües, i més nombroses com menor és la distància tipològica entre les llengües; i les estructures diferencials, constituïda per les solucions particulars i idiosincràtiques de cada llengua, i més nombroses com més gran és la distància tipològica entre les llengües. Doncs bé, estos dos territoris configuren dos camps de treball que podem posar perfectament en relació amb el que déiem al capítol 7 sobre la transferència. Des d'esta perspectiva, les estructures comunes ens permeten una **facilitació** de l'adquisició mitjançant la potenciació de la transferència positiva, i les estructures diferencials ens permeten prevore i tractar les **dificultats** d'adquisició provocades per la transferència negativa.

Concretant: el tractament dels sistemes de les llengües de la competència bilingüe o plurilingüe abasta tres tipus d'actuacions:

- A **Un ús conscient de la transferència** que facilite l'adquisició de qualsevol element lingüístic en la nova llengua a partir de la seua similitud amb l'element corresponent en la primera. Per exemple, l'explotació conscient de l'ús en valencià del pronom "en" en estructures com ara *En tinc prou*, per aprendre la corresponent francesa *J'en ai assez*, per un valencianoparlant aprenent de francès.
- B La **reflexió conjunta** entre dos llengües (abans que es produísca l'error) per clarificar formes, significats i usos de determinades formes lingüístiques. Per exemple, observar les correspondències de les formes castellanques *medio* i *mediano*, amb els seus significats i usos, amb les formes valencianques *medi*, *mitjà*, *mitjan* i *mitjà*, per part d'un castellanoparlant aprenent de valencià.

La adaptación al <i>medio</i> .	L'adaptació al <i>medi</i> .
Ha trabajado <i>medio</i> día.	Ha treballat <i>mig</i> dia.
A <i>medio</i> camino.	A <i>mitjan</i> camí
El coche és su <i>medio</i> de trabajo.	El cotxe és el seu <i>mitjà</i> de treball.
El hijo <i>mediano</i> és electricista.	El fill <i>mitjà</i> és electricista.

- C El **tractament de les transferències negatives** (quan l'error ja s'ha produït), com ara l'ús de la forma valenciana *provar* —paral·lela a la forma castellana única *probar*— cobrint tots els casos de la columna de la dreta, que serien els usos genuïns en valencià:

No ha querido <i>probar</i> la sopa.	No ha volgut <i>tastar</i> la sopa.
Te has <i>probado</i> el abrigo?	T'has <i>emprovat</i> l'abric?
Has <i>probado</i> con la llave inglesa.	Has <i>provat</i> amb la clau anglesa.

Este error propi no solament dels castellanoparlants que aprenen valencià sinó també dels valencianoparlants desconexadors dels matisos expressius de la pròpia llengua portaria a utilitzar el verb *provar* de manera inadequada en els casos següents:

*No ha volgut *provar* la sopa.

*T'has *provat* l'abric?

En tots tres casos, pensem que l'adquisició-aprenentatge a classe de la distribució de formes, significats i usos asimètrics entre les dos llengües —o tres, si s'hi dóna el cas—, no serà possible amb la mera pràctica comunicativa continuada i insistent, sinó que exigirà una focalització/reflexió explícita sobre les formes incorrectes i la seua substitució per les formes correctes.

I més encara, que este procés de reflexió, revisió i correcció ens durà necessàriament més enllà de l'àmbit de la llengua meta i exigirà una reflexió conjunta de dos o més llengües mitjançant la seua comparació i contrast sistemàtics per tal d'arribar a una comprensió profunda de les particularitats formals i funcionals de cada una —incloent-hi la nostra L1—, que ens permeta d'usar-les cada vegada amb major precisió.

Este tractament comparatiu és proposat sense embuts per autors com ara Cummins (pròleg a Cloud, Genesee i Hamayan, 2000):

Un dels descobriments més ben establits en la literatura d'investigació sobre el bilingüisme és la major consciència metalingüística que els xiquets i les xiquetes bilingües tendixen a desenvolupar com a resultat del seu accés a dos llengües i el desenvolupament continuat de la lectura i escriptura en les dos llengües al llarg de l'escola elemental. En la seua avaluació sobre el programa d'immersió original francès a les escoles públiques canadenques, Wallace Lambert i Richard Tucker (1972) parlaven d'una "lingüística contrastiva incipient" en què s'embarcaven estos estudiants tan bon punt comparaven i contrastaven les seues dos llengües. Jo crec que les professores i professors en els programes d'educació enriquida [*per a nosaltres el Programa d'Ensenyament en Valencià i el Programa d'Immersion Lingüística*] podrien fer més per promoure esta consciència del llenguatge. Els alumnes i les alumnes podrien ser encoratjats a convertir-se en "detectius lingüístics" que indaguen les relacions interlingüístiques (per exemple, cognates [*paraules de dos llengües que són semblants en forma i significat*]), estructures lingüístiques, lèxic i ús comunicatiu.

Serà difícil, però, assumir les conseqüències d'estes afirmacions si es manté, malgrat les veus que s'hi estan alçant en contra (Cook, 2001; Castellotti, 2001; Sharpe, 2001, Lüdi i Py, 2002, etc.), el que anomenarem el "principi monolingüe" en l'ensenyament de llengües, és a dir, el tabú de no utilitzar en les classes de L2 o L3, la L1 dels aprenents.

No es tracta d'usar la L1 de manera indiscriminada, ja que este fet comportaria una disminució del temps dedicat a la llengua meta, cosa especialment greu tant si es tracta d'una llengua minoritzada com si es tracta d'una llengua estrangera, amb poc temps disponible de l'horari escolar. Es tracta més aviat d'un ús de la L1 com a recurs per tal que no es trenque la comunicació durant l'activitat a l'aula i no s'entrebanque, per tant, el procés d'adquisició, o bé per no perdre un temps preciós amb instruccions o explicacions en la L2 o la L3, que es farien eficaçment i ràpidament en la L1 de l'alumnat.

Cook, creiem que de manera bastant prudent, suggerix que la L1 siga usada deliberadament i sistemàticament a l'aula per a:

- Proporcionar una drecera per a donar instruccions i explicacions quan el cost de la L2 és massa gran.
- Construir el coneixement interrelacionat entre la L1 i la L2 en la ment dels estudiants.
- Dur a terme tasques d'aprenentatge a través del diàleg col·laboratiu amb els companys i companyes.
- Desenvolupar activitats en la L2 com ara canvis de codi per a l'ús en la vida real posterior.

Des de la perspectiva plurilingüe que hem adoptat res millor que resumir tot el que hem dit amb les paraules amb què Cook tanca el document "Using the first language in the classroom" (2001):

Este article ha suggerit maneres d'introduir la L1 a classe per a crear estudiants que siguin capaços d'operar amb dos sistemes lingüístics com a usuaris genuïns d'una segona llengua i no com una imitació dels nadius. Tornar a dur des de l'exili la L1 no solament a la millora dels mètodes d'ensenyament existents sinó també a innovacions en metodologia. En particular pot alliberar l'enfocament de l'aprenentatge per tasques de manera que pugui promoure els esforços col·laboratius dels estudiants en la classe tant a través de la L1 com de la L2.

C Organització de les competències en cada llengua

Articulació de la competència conversacional i acadèmica

Tornant una altra vegada, des d'una altra perspectiva, al plantejament inicial de Cummins (capítol 6), recordem que a partir de la figura 6/4 explicàvem la configuració de la competència bilingüe de Cummins com la suma de la **competència conversacional** (o estratègia bàsica de comunicació interpersonal) i **competència acadèmica** (o competència lingüística, cognitiva i acadèmica). La primera, com sabem, es referix a la competència per a manipular la llengua en la interacció cara a cara; la segona, a la competència en la llengua pròpia de les àrees no lingüístiques i de les tasques relacionades amb la lectoescriptura.

Una explicació més detallada de les diferències entre la llengua de la interacció cara a cara i la llengua de l'escola, la proporciona Pauline Gibbons (1991, citada a Cummins 2000), que els dona el nom de **llengua del pati i llengua de classe**:

Esta llengua del pati inclou la llengua que permet als xiquets i les xiquetes fer amics, participar en jocs i prendre part en diverses activitats diàries que desenrotllen i mantenen contactes socials. Això s'esdevé habitualment en contacte cara a cara i és per tant molt dependent del context físic i visual, i dels gestos i el llenguatge del cos. La fluïdesa amb esta mena de llengua és una part important del desenrotllament lingüístic; sense esta, un xiquet o una xiqueta resten aïllats de la vida social normal del pati.

Però la llengua del pati és molt diferent de la llengua que les professores i els professors usen a l'aula, i de la llengua que esperem que els xiquets i les xiquetes aprenguen a usar. La llengua del pati no és la llengua associada amb l'aprenentatge en matemàtiques, socials o ciències. La situació del pati no oferix normalment als xiquets i les xiquetes l'oportunitat d'usar un llenguatge com ara el següent: *si incrementem l'angle en 5 graus, podríem dividir la circumferència en parts iguals*. Tampoc exigix normalment el llenguatge associat amb les destreses cognitives d'orde superior, com ara fer hipòtesis, avaluar, inferir, generalitzar, predir o classificar. Tanmateix, estes són les funcions lingüístiques que estan relacionades amb l'aprenentatge i el desenrotllament de la cognició; s'esdevenen en totes les àrees el currículum, i sense estes el potencial dels xiquets i les xiquetes en les àrees acadèmiques no pot ser portat a cap.

En general podem acceptar que la competència conversacional és la primera que adquirixen els xiquets i les xiquetes, tant en la L1 com quan aprenen una L2. En la L1, la competència conversacional és apresada a casa, amb el pare i la mare, amb altres familiars o amb la persona que té cura del xiquet o la xiqueta. Ben prompte, però, mitjançant la lectura de contes i altres experiències d'alfabetització a casa, els xiquets i les xiquetes prenen contacte amb un ús lletrat de la llengua; ús que, més tard, constituirà la comesa principal de l'escola.

De la mateixa manera, la competència conversacional és la primera que sol aprendre's en la L2 o la llengua estrangera, abans de prendre contacte amb la llengua escrita, i amb el llenguatge específic de les àrees si es fa un **ensenyament de la llengua integrat amb el dels continguts**. Com sabem, la incorporació del treball sobre la competència acadèmica es veu beneficiat pel fet que els continguts de la competència subjacent comuna són accessibles a la L2 tan bon punt l'aprenent hi ha adquirit un nivell suficient en la competència conversacional.

No sempre s'esdevé així, però. Molts experts en alguna disciplina acadèmica (tècnics i tècniques, professors i professores universitàries...) poden aprendre una llengua estrangera cenyint-se només a habilitats lectores i escriptores com un mitjà per a accedir a la literatura especialitzada escrita en esta llengua, sense adquirir-hi cap fluïdesa en la comunicació oral. És el cas típic de l'anomenat "bilingüisme de l'intel·lectual".

Una nova perspectiva de la competència conversacional i acadèmica

Cummins va modificar el seu esquema inicial, ja que li semblava poc detallat per a explicar les relacions entre la competència lingüística i les possibilitats d'èxit en l'adquisició dels continguts curriculars a l'escola. El nou plantejament es concreta en el sistema d'eixos cartesianes que podem veure a la figura 10/16, sobre el qual podem situar diferents usos lingüístics d'acord amb el nivell d'exigència cognitiva que plantegen i el grau de contextualització amb què habitualment són realitzats.

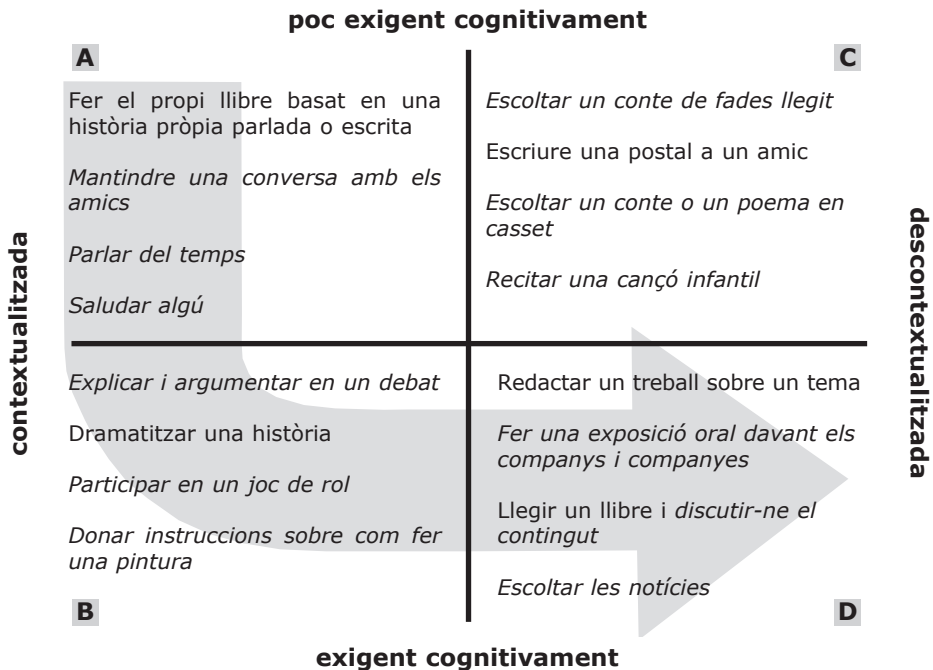


FIGURA 10/16:
Abast del suport contextual i grau d'implicació cognitiva en tasques i activitats lingüístiques (adaptat de Cummins, 1986).

· La fletxa assenyalada la progressió del grau de dificultat dels continguts/activitats en els quadrants més rellevants.
· En cursiva les tasques orals i en redona les tasques escrites.

Si analitzem de primer el continu *contextualitzat-descontextualitzat*, vorem que en la **comunicació contextualitzada** el significat no és vehiculat simplement mitjançant la llengua sinó ajudat pels elements presents en la situació de comunicació, els coneixements compartits entre els interlocutors, i els gestos i moviments amb què acompanyen la comunicació. I fins i tot, si cal, es pot negociar el significat demanant o proporcionant aclariments si la comprensió es talla. Un exemple podria ser la conversa casual amb els amics. En la **comunicació descontextualitzada**, el missatge és vehiculat majoritàriament o exclusivament mitjançant recursos lingüístics, i per tant la comprensió del missatge depèn, bàsicament, del coneixement del llenguatge que tinga el receptor. Un exemple: escoltar un conte de fades que la mestra o el mestre *llog* (és a dir, no conta adaptant el llenguatge, ni utilitza gestos ni moviments que donen pistes sobre el significat, ni utilitza imatges de suport...) a classe.

Pel que fa al continu no *exigent cognitivament-exigent cognitivament*, la **comunicació no exigent cognitivament** consistix en tasques per a les quals els instruments lingüístics han sigut ja automatitzats i per tant no plantegen cap exigència pel que fa a l'atenció o a la implicació cognitiva per ser realitzades, com ara saludar en entrar a classe o parlar amb els companys de grup mentre es participa en un joc. La **comunicació comunicativament exigent**, per contra, consistix en tasques que plantegen exigències cognitives i atencionals elevades per ser realitzades, de manera que els alumnes i les alumnes han d'estirar els seus recursos lingüístics al màxim perquè la comunicació tinga èxit, com ara la realització d'una exposició oral davant la classe.

Cal tindre en compte que esta segona és una dimensió evolutiva, és a dir, canvia a mesura que n'augmenta la pràctica i la competència. Tasques o activitats lingüístiques que d'entrada poden situar-se en l'extrem superior del continu, com ara fer una exposició davant la classe —a tothom li sembla difícil la primera vegada que la fa—, a mesura que s'hi adquireix pràctica, que se n'automatitzen els recursos lingüístics i s'hi adquireix seguretat, esta tasca pot anar descendint cap a l'extrem de baixa exigència cognitiva.

En esta nova estructuració de la competència per part de Cummins, podem reconèixer-hi encara la distinció entre competència conversacional (quadrant A) i la competència acadèmica (quadrant D). Però presente també altres dos quadrants força interessants, que, juntament amb els primers, plantegen unes implicacions curriculars i organitzatives pel que fa a l'articulació de l'enfocament integrat de les llengües.

Implicacions de la nova perspectiva

Des del doble sistema de coordenades de Cummins, analitzarem alguns aspectes importants de l'articulació de les llengües en l'educació plurilingüe:

- 1 Desenrotllament dels aspectes orals de la competència acadèmica en la L1.
- 2 Desenrotllament de les competències orals en la L2.
- 3 Articulació de l'exigència cognitiva i el suport contextual en les tasques i activitats lingüístiques en la L2.
- 4 Articulació de la competència conversacional i acadèmica en l'alumnat nouvingut d'incorporació primerenca.

1 Desenrotllament dels aspectes orals de la competència acadèmica en la L1

Com hem dit més amunt, els alumnes i les alumnes, en arribar a l'escola, tenen ja una bona competència conversacional (quadrant A), i si han tingut experiències lletrades a casa, ja posseïxen una bona base per a l'adquisició de la competència acadèmica, tant oral com escrita (quadrant D).

La veritat, però, és que l'escola, sotmés per la pressió familiar i social, i per altres factors que no discutirem ací, esmerça gran part dels seus esforços en l'adquisició per part dels xiquets i les xiquetes de les habilitats lectoescriptores i abandona certament la necessària adquisició de les habilitats orals d'una elevada demanda cognitiva i/o un grau elevat de descontextualització, especialment en el vessant de producció: argumentacions, exposicions orals, etc.

En un enfocament integrat de llengües, especialment en la L1 dels alumnes i les alumnes, i sobretot si és la llengua minoritzada, a més dels aspectes de lectura i escriptura, ha d'haver-hi un desenrotllament continuat des de la competència conversacional a la competència oral acadèmica.

2 Desenrotllament de les competències orals en la L2

Una altra qüestió, que afecta tant al castellà L2 per a l'alumnat valencianoparlant com al valencià L2 per a l'alumnat castellanoparlant, és el fet que habitualment tots dos grups adquirixen les competències conversacionals i les competències acadèmiques escrites en la seua L1, però no sempre arriben a assolir una bona competència oral en la segona llengua (quadrant A) tot i que en poden arribar a dominar perfectament les competències acadèmiques escrites dels parlants (quadrant D). Este fet s'esdevé normalment quan en l'entorn immediat esta L2 té una minsa presència comunicativa. La conseqüència és que alumnes que tenen una bona competència acadèmica escrita en esta segona llengua, la usen malament, o pitjor encara, es resistixen a usar-la en la comunicació oral, a causa de la pròpia inseguretat i falta de fluïdesa.

En este cas, a un tradicional abandó del tractament oral de la llengua a l'escola, s'hi suma el desconeixement majoritari del professorat de les tècniques i estratègies d'ensenyament de segones llengües, sobretot pel que fa a les habilitats orals. Este desconeixement, a hores d'ara, no pot ser imputat al professorat, ja que el tema no és present en la preparació professional ni en la formació continuada, no és una exigència dels materials curriculars, i ni tan sols té una presència explícita suficient en els currículums. Així, és en estos àmbits on caldrà que canvien les coses si les pràctiques professionals del professorat han d'anar per un altre camí.

3 Articulació de l'exigència cognitiva i el suport contextual en les tasques i activitats lingüístiques en la L2

De vegades, en l'ensenyament d'una segona llengua, les tasques i activitats lingüístiques que proposem als alumnes i les alumnes tenen un defecte: com que el seu domini de la llengua és pobre, no tenim altre remei que proposar-los activitats lingüístiques senzilles, les quals, en conseqüència, plantegen una demanda cognitiva tan baixa que els avorriren.

En efecte, a l'alumnat de 5 anys d'Educació Infantil, li encisa sentir contar històries i treballar la llengua a partir d'este gènere textual (quadrant B). Però si este mateix alumnat està aprenent una llengua estrangera, escoltar un conte en esta llengua sembla una tasca fora del seu abast. Quina és la solució? Plantejar l'ensenyament de la llengua estrangera a partir de paraules, expressions i frases curtes i senzilles perquè són més simples i fàcils de processar?

No, perquè esta activitat avorriria ben prompte els nostres joves aprenents. La solució consistix en mantindre la demanda cognitiva de la tasca —escoltar un conte— però augmentar el suport contextual —utilitzar dibuixos o altres imatges, acompanyar la narració de gestos i moviments, pronunciar clarament i lentament, etc.— amb la qual cosa en facilitarem la comprensió. Amb esta estratègia ens hem col·locat en el quadrant D, que és per a Cummins el propi de l'ensenyament de segones llengües.

Des d'esta perspectiva, s'entén que les propostes més novedoses en l'ensenyament de segones llengües i llengües estrangeres vagen en la direcció d'un **aprenentatge integrat de llengua i continguts**, en el qual les habilitats corresponents a la competència acadèmica s'aprenen juntament amb els conceptes de les diferents àrees no lingüístiques. Tractarem este tema amb més deteniment en el capítol següent.

4 Articulació de la competència conversacional i acadèmica en l'alumnat nouvingut d'incorporació primerenca

Diferents autors (per exemple, Vila, 1999), han comentat les dificultats acadèmiques de l'alumnat immigrat al llarg de l'escolaritat, fins i tot quan este alumnat s'incorpora al sistema educatiu des de l'Educació Infantil.

Molts són els factors que s'invoquen per a explicar estes dificultats: desconeixement de la llengua, inadaptació a un context cultural estrany, exclusió i marginació, dificultats econòmiques, etc. Però el que volem tractar ací és la inadequació del tractament lingüístic que les escoles oferixen i les necessitats d'este alumnat.

En efecte, si s'incorporen de manera primerenca al sistema educatiu, estos xiquets i xiquetes, especialment si l'ambient de classe és acollidor, poden desenrotllar ben prompte una competència conversacional bastant fluïda que els permeta d'integrar-se al grup i fer una vida social normal. Este fet pot portar a error a un professor o professora poc avisat, i fer-li creure que perquè este xiquet o xiqueta interactua amb tota facilitat en la conversa quotidiana amb els seus companys i companyes la seua competència lingüística ja és suficient per a afrontar l'aprenentatge dels continguts de les diferents àrees d'estudi que, com sabem, exigix de l'alumnat la posada en joc de les habilitats lingüístiques corresponents a la competència acadèmica.

I, esta competència acadèmica, estos alumnes i estes alumnes no la tenen perquè és més costosa d'adquirir. Per a Cummins (2000), la diferència en el temps d'adquisició de les dos competències és molt gran: pel que fa als aspectes conversacionals de la competència l'alumnat nouvingut assolix els nivells dels companys i companyes en dos anys d'exposició a la L2, però necessita entre 5 i 7 anys per a assolir un nivell semblant en els aspectes acadèmics.

Integrar estos alumnes en una classe normal sense cap ajuda suplementària perquè hagen adquirit una competència conversacional en valencià o castellà és condemnar-los al fracàs. Tampoc podem traure'ls de classe i proporcionar-los una bona competència acadèmica com a pas previ perquè puguen aprendre els continguts de les àrees no lingüístiques. La solució consistix a fer un **aprenentatge integrat de llengua i continguts** (quadrant B), que exigix un grau de contextualització elevat al costat de l'exigència cognitiva adequada, i l'explicació del qual deixem, també, per al capítol següent.

Per regla general, el professorat, quan impartix una àrea no lingüística, sol estar més atent a la construcció dels continguts de l'àrea que no a la llengua utilitzada per a construir-los. Tanmateix, el tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe ha de tindre en compte, a més de l'ensenyament, certs aspectes derivats del seu **ús vehicular**, en especial el tractament de part dels continguts de l'àrea de llengua conjuntament amb els continguts de les àrees no lingüístiques. Especialment per tres motius que analitzarem amb més detall al llarg de l'exposició:

- (A) Perquè és la millor manera de dedicar més temps a una llengua sense augmentar-ne l'horari.
- (B) Perquè certs continguts lingüístics, cognitius i estratègics —el que anomenem llenguatge acadèmic— es treballen millor integrats en les àrees no lingüístiques que en l'àrea de llengua.
- (C) Perquè, possiblement, certs continguts de les àrees no lingüístiques s'aprenen millor si es treballen alhora els recursos del llenguatge acadèmic necessaris per a construir-los.

Com hem fet més amunt amb el tractament integrat de les llengües, analitzarem la integració de llengües i continguts des d'una triple perspectiva: **unificació de criteris**, **diversificació de tractaments** i **organització**.

Unificació de criteris

Fer un tractament integrat de les llengües i els continguts exigix, per part dels qui l'han de portar a la pràctica, un acord inicial sobre la **pertinència de tractar determinats continguts de l'àrea de llengua en les àrees no lingüístiques** i **sobre quins han de ser estos continguts**.

A Pertinència de tractar determinats continguts de l'àrea de llengua en les àrees no lingüístiques

D'entrada hem de dir que l'adquisició de competència en una segona llengua mitjançant el recurs d'usar-la com a llengua vehicular i no com a àrea d'estudi és una de les troballes metodològiques més importants del segle XX i una pràctica habitual en nombrosos sistemes educatius d'arreu del món. Ens referim al programa d'immersió, un dels programes bilingües millor estudiats i avaluats, i l'efectivitat del qual hui ningú no posa en dubte. En la versió més actual, este programa, mitjançant una combinació acurada d'*input* i *out-*

put comprensiu, i l'activitat complementària de *focalització* sobre formes lingüístiques idiosincràtiques de la segona llengua que serien difícils d'adquirir mitjançant un enfocament merament comunicatiu, és capaç de proporcionar una competència elevada en les dos llengües, un rendiment acadèmic òptim en les diferents àrees no lingüístiques i una bona integració sociocultural.

En un moment com este en què hi ha l'exigència que els sistemes educatius proporcionen competència en almenys dos llengües estrangeres pràcticament en l'etapa dels ensenyaments obligatoris, este recurs d'ensenyar llengua mitjançant el seu ús vehicular esdevé un mitjà pedagògic privilegiat, no solament per la seua eficàcia sinó també perquè permet augmentar el temps dedicat a una llengua sense adjudicar-li temps addicional, especialment en un currículum com el nostre amb tres llengües ja dels dels primers nivells i amb una altra llengua estrangera incorporada al començament de l'Educació Secundària.

Es tracta, a la fi, d'adquirir competència en les llengües mitjançant el seu ús vehicular, però no de manera implícita i inconscient, sinó de manera explícita i planificada, treballant una part dels continguts de les llengües —allò que anomenem **competència acadèmica**— de manera conjunta entre l'àrea de llengües i les àrees no lingüístiques.

Pel que fa a les llengües segones i llengües estrangeres, hi ha altres raons, potser més contundents, per a adoptar l'enfocament anomenat **aprenentatge integrat de llengua i continguts** —CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)/EMILE (*Enseignement d'un Matière par l'Intégration d'un Langue Étrangère*) a Europa i Content-Based Language Instruction als Estats Units—. Si analitzem, per exemple, alguns aspectes del **model dinàmic de multilingüisme** de Herdina i Jessner (2000: 94), podem traure'n algunes conclusions bastant interessants. La primera que, malgrat el que diuen alguns experts sobre la possibilitat d'aprendre fàcilment tres o quatre llengües a l'escola, a parer nostre massa optimistes si tenim en compte les condicions en què s'adquirixen/s'aprenen les llengües en el context educatiu, els recursos cognitius disponibles per a l'aprenentatge de les llengües són limitats, i que, quan es dominen dos o més llengües en major o menor grau, estos recursos s'han d'esmerçar no solament en l'augment de competència en estes llengües, sinó també en el seu manteniment; ja que, i això coincidix amb l'experiència personal de tothom que ha après una o més llengües estrangeres, tan bon punt comencem a aprendre una nova llengua s'engega el procés contrari i comencem a oblidar tot el que n'hem après.

Quines competències perdem d'una llengua que estem aprenent? Aquells coneixements i habilitats que queden aïllats perquè no els reutilitzem sovint, bàsicament perquè no ens són necessaris per a la comunicació quotidiana. I quines mantenim? Precisament aquelles que reprenem i ampliem constantment en la nostra activitat habitual, perquè ens són altament funcionals i necessàries.

Si volem descobrir la relació entre el que diu este model i la instrucció en la llengua basada en continguts, no ens serà difícil. En efecte, si hem d'aprendre una llengua segona o estrangera, en la qual no tenim una possibilitat real d'interacció en la nostra activitat fora de l'escola, quina serà la millor manera no solament d'aprendre-la sinó també de mantindre-la? Creant un context dins l'escola, en el qual l'adquisició de la llengua es faça a partir d'activitats rellevants i significatives, i en el qual el manteniment de la llengua vinga facilitat per la necessitat d'usar esta llengua en activitats habituals i necessàries en el treball acadèmic dels

alumnes i les alumnes. Amb paraules clares: *utilitzant i reflexionant la llengua com a mitjà d'adquisició de coneixements del currículum en les àrees no lingüístiques.*

Pel que hem dit fins ací, podria semblar que este tractament conjunt de llengües i continguts és un enfocament adequat només per a l'ensenyament/aprenentatge de segones llengües o de llengües estrangeres. Res més lluny de la veritat. L'argument que hem exposat al paràgraf anterior, enfocat, però, de manera diferent, estén esta necessitat també per a la L1, i així ho posen de manifest diversos autors que estudien el paper del llenguatge en la construcció dels coneixements, especialment en situacions d'aula (Wells, 2001; Mercer, 1997; Coll i Onrubia, 2001), i altres més preocupats pel paper de la lectura i escriptura per a esta funció —*llegir i escriure per a aprendre* (Jorba i alt., 2000; Tolchinsky i Simó, 2001; Sanmartí i alt., 2003). I això des de les primeres edats (Garcia-Milà, 2003).

En efecte, un dels aspectes més febles de l'educació lingüística —o diguem-ne, més difícils d'incorporar a la pràctica— és, a parer nostre, el treball sobre les destreses i els coneixements lingüístics necessaris per a la construcció i comunicació dels sabers en les àrees no lingüístiques —Matemàtiques, Ciència, Geografia i Història, etc. A hores d'ara, i en el millor dels casos, el treball sobre estes destreses i coneixements es fa en l'àrea de llengua, cosa que atorga a este treball una artificialitat que no tindria si formara part, com a element consubstancial a l'adquisició dels conceptes, procediments i actituds, del treball de les diferents àrees curriculars no lingüístiques.

Arribats ací, és possible que el professorat de les diferents àrees no lingüístiques no estiga convençut encara de la necessitat d'incorporar continguts de la competència lingüística acadèmica al seu treball a l'aula. Poden pensar, al capdavant, que prou feina tenen a ensenyar els continguts de l'àrea per anar pensant a assumir també continguts de llengua. La qüestió, tanmateix, no és tan senzilla. En realitat no es tracta solament que les àrees no lingüístiques són un context rellevant per a l'adquisició dels coneixements i habilitats lingüístiques del que anomenaríem competència acadèmica, sinó que, a la inversa, *l'adquisició i ús d'estes habilitats són un element indispensable per a l'adquisició dels continguts científics.*

En un article titulat "Aprendre en ciència, és aprendre el llenguatge de la ciència" (Laplante, 1999), l'autor afirma, després d'una investigació en què s'ensenyava explícitament a alumnes de Química de sisé el que ell anomena **funcions lingüístiques acadèmiques** (habilitats cognitivolingüístiques i gèneres textuais propis de les àrees no lingüístiques), relacionades amb els continguts treballats, que:

Les seues observacions són cada vegada més completes i precises. Són més nombroses, escrites amb frases més complexes i hi fan servir més noms i més adjectius. Descriuen de manera més exacta les reaccions químiques observades. Els procediments experimentals suggerits són, igualment, cada vegada més complets i precisos. Contenen més etapes. Fan servir més verbs directius, precisen el nom i la quantitat de substàncies que cal afegir-hi, i això, fins i tot, si els experiments esdevenen cada vegada més complexos. De la mateixa manera, les conclusions elaborades mostren que, cada vegada més, els alumnes estan en condicions de tornar sobre la seua hipòtesi i explicar per què, prenent en compte indicis de reacció observats, s'ha produït una reacció química. Recorrent al conjunt d'estes microfuncions lingüístiques, els alumnes estan en condicions de redactar informes d'experiments cada vegada més complets.

Com veiem, l'adquisició de certs continguts lingüístics, que configuren el que podríem anomenar el **llenguatge acadèmic**, van inextricablement units a la construcció i comunicació dels conceptes i models científics. Analitzarem tot seguit, amb més detall, quins són estos continguts.

B Continguts de llengua que s'haurien de treballar en les àrees no lingüístiques:

Bàsicament, els continguts que hauríem de treballar mitjançant l'ús vehicular són els coneixements i habilitats lingüístiques que hem anomenat més amunt llenguatge acadèmic, el qual considerem *un conjunt de coneixements lingüístics i no lingüístics, relacionats amb l'adquisició, construcció, elaboració i vehiculació de continguts de les diferents disciplines acadèmiques*.

Cenyint-nos als aspectes més específicament relacionats amb la llengua, podem observar els aspectes més rellevants d'este llenguatge acadèmic a la figura 11/1:

Gèneres de text	<u>Orals</u> : <i>debat</i> (entre l'alumnat), <i>exposició a l'aula</i> (d'un alumne o alumna), <i>desenrotllament d'un tema</i> (per part del professor o la professora), <i>posada en comú</i> (després del treball en equip)... <u>Escrits</u> : <i>treball monogràfic, unitat</i> (del llibre de text), <i>mural, entrada d'una enciclopèdia</i> ...
Tipus de discurs	<i>Parla col·laborativa</i> (en la construcció de coneixements), <i>narració</i> d'un fet històric, <i>descripció</i> d'un ferrament, d'un moble, d'un monument o d'un mineral, <i>instruccions</i> per a fer un experiment, <i>explicació</i> d'un fenomen observat o <i>argumentació</i> d'un punt de vista.
Habilitats de lectura i escriptura	<u>De lectura</u> : <i>identificar el tema, les idees principals i els detalls; utilitzar els coneixements sobre els gèneres i els tipus de text per comprendre; diferenciar fets i opinions; integrar la informació del suport visual (mapes, gràfics, fotos...) amb la del text verbal; valorar la qualitat de les idees del text; jutjar el propòsit de l'autor/a i les conclusions, etc.</i> <u>D'escriptura</u> : <i>planificar, documentar-se, elaborar un esborrany i revisar-lo; desenrotllar les idees principals i el continguts d'acord amb el propòsit i el destinatari; organitzar el text de manera que tinga una introducció atractiva, un desenrotllament lògic i efectiu de les idees, i una conclusió satisfactòria; incorporar elements visuals i sonors; incorporar al text informació d'altri mitjançant cites, paràfrasis o resums...</i>
Habilitats cognitivo-lingüístiques	<i>Demostrar, explicar, justificar, resumir, donar exemples...</i>
Llenguatge	<i>Aspectes lèxics, gramaticals i ortogràfics propis del llenguatge de les àrees.</i>
Altres llenguatges	<u>Tipogràfics</u> : <i>tipografia i compaginació, gràfics, mapes, diagrames, plànols, dibuixos...</i> <u>Multimèdia</u> : <i>hipertext, animació, música...</i>
Processament de la informació	<u>Estratègies</u> : <i>localitzar informació, seleccionar-la, valorar-la, organitzar-la, reelaborar-la i comunicar-la.</i> <u>Recursos</u> : <i>biblioteques, Internet, documents multimèdia...</i>
Tècniques de treball i estudi	<i>Prendre notes, fer esquemes i mapes semàntics, fer preguntes, demanar aclariments, participar en el treball de grup, preparar una exposició o un debat, etc.</i>

FIGURA 11/1: Continguts lingüístics relacionats amb les àrees no lingüístiques.

Una bona part d'estos continguts són transversals a les diferents àrees no lingüístiques, i este fet hauria de ser tingut en compte pels professors i professores de les diferents disciplines. El seu tractament conjunt permetria una economia d'esforços i un reforçament entre àrees. També és important assenyalar que bona part d'estos continguts forma part de la competència subjacent comuna, és a dir, una vegada apresos en una de les llengües estan disponibles per a ser reutilitzats i refermats en les altres.

Ni cal dir que estes interrelacions conferixen una gran complexitat a l'articulació didàctica en un model d'educació plurilingüe.

Diversificació de tractaments

Com hem pogut entrevore en la secció anterior, el tractament integrat de les llengües i els continguts pot tindre lloc en contextos molt diferents: la llengua pot ser la L1, L2 o L3 dels aprenents, pot ser una llengua present en la societat o una llengua estrangera, pot esdevenir-se en qualsevol de les àrees no lingüístiques, etc. En qualsevol d'estos casos, la integració de la llengua i els continguts presentarà característiques específiques.

En el tractament integrat de les llengües i els continguts, hi hem de diferenciar d'entrada quan es tracta de la L1 de quan es tracta de la L2 o la llengua estrangera, cas en el qual, com sabem, esta integració sol anomenar-se entre nosaltres **aprenentatge integrat de llengua i continguts** —CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) o EMILE (*Enseignement d'une Matière par la Intégration d'une Langue Étrangère*)—. Tot seguit, hi distingirem els usos vehiculars d'una llengua dels que no ho són. Anomenem **ús vehicular** d'una llengua la seua utilització per a l'ensenyament/aprenentatge dels continguts de qualsevol o de totes les àrees no lingüístiques. Un **ús no vehicular** és aquell en què tot i que la llengua s'aprén a partir de continguts de les àrees no lingüístiques, estos continguts no s'introduïxen de bell nou, sinó que ja han sigut apresos en una altra llengua o llengües. Pel que fa a este ús vehicular, diferenciarem quan es tracta d'un **ús vehicular estricte**, que té lloc quan els alumnes i les alumnes tenen en esta llengua la competència comunicativa suficient, de quan és un **ús vehicular protegit**, recomanat quan els aprenents no en tenen suficient competència i el professor o professora ha de posar en pràctica diversos recursos per tal que els continguts puguen ser apresos de la millor manera possible.

Dins l'aprenentatge integrat de llengua i continguts hi ha diferents modalitats, cada una de les quals posa un èmfasi diferent en els dos extrems del binomi **llengua ↔ continguts**. Adaptant lliurement idees de Met (1998), establim una diferència entre les modalitats d'aprenentatge integrat de llengua i continguts que posen l'èmfasi en els continguts i les que el posen en la llengua. En els primers, l'important són els continguts, i la llengua, considerat element fonamental per a l'adquisició dels continguts de l'àrea, esdevé un element subordinat a este fi. A l'altra extrem, les modalitats que posen l'èmfasi en la llengua, poden arribar a considerar que els continguts de les àrees no lingüístiques són simplement un escenari idoni per al treball de llengua, i el seu assoliment no esdevé en cap moment una preocupació essencial. Entremig, coexistixen modalitats en què l'èmfasi en la llengua i en els continguts pot estar més o menys equilibrat.

Dit això, ja podem fer una classificació de les diferents modalitats de tractament integrat de llengües i continguts adequades per les necessitats del model d'educació plurilingüe al nostre sistema educatiu. (Vegeu figura 11/2)

TRACTAMENT INTEGRAT DE LLENGUA I CONTINGUTS

En L1	En L2/LE		
	Aprentatge integrat de llengua i continguts (CLIL)		
	Èmfasi en els continguts		Èmfasi en la llengua
Ús vehicular estricte	Ús vehicular protegit		Ús no vehicular
<i>Ensenyament/Aprentatge del llenguatge acadèmic a través del currículum</i>	<i>Ensenyament/Aprentatge de continguts mitjançant la segona llengua</i>	<i>Ensenyament/Aprentatge de llengua i continguts</i>	<i>Ensenyament/Aprentatge de la llengua estrangera mitjançant continguts</i>
S'ensenyen determinats continguts de la L1, allò que s'anomena el llenguatge acadèmic, simultàniament a l'adquisició dels continguts de les àrees no lingüístiques.	S'ensenyen els continguts de les àrees no lingüístiques en la L2 mitjançant l'adequació dels continguts, l'adaptació de la llengua a les capacitats de comprensió de l'alumnat, i la contextualització de les tasques.	S'ensenya la L2 simultàniament a l'adquisició dels continguts de les àrees no lingüístiques.	S'ensenya la L3 mentre es reforcen i s'eixamplen continguts d'altres àrees, que han sigut introduïts prèviament en valencià o castellà.
↓	↓	↓	↓
VALENCIÀ L1 (PEV) (PIP valencianoparlants) CASTELLÀ (PEV, PIL i PIP)	VALENCIÀ L2 (PIP castellanoparlants)	VALENCIÀ L2 (PIL) (Immigrants) ANGLÉS L3 (ESO)	ANGLÉS LE (PIL, PEV i PIP)

FIGURA 11/2: Modalitats de tractament integrat de llengües i continguts

Com s'hi pot observar, **l'ensenyament/aprenentatge del llenguatge acadèmic a través del currículum** és una modalitat en què s'ensenyen determinats continguts de la L1, allò que s'anomena el llenguatge acadèmic, simultàniament a l'adquisició dels continguts de les àrees no lingüístiques. És una modalitat d'ús vehicular adequada per a llengües en què es té una elevada competència, com ara, en el nostre context, el valencià per a valencianoparlants o el castellà. Al Programa d'Incorporació Progressiva per a alumnat castellanoparlant, en què des dels primers nivells s'ha d'impartir una àrea, Coneixement del Medi, en valencià, llengua que l'alumnat no domina encara de manera suficient per fer-ne un ús vehicular estricte, la modalitat més adequada fóra l'**ensenyament/aprenentatge de continguts mitjançant la segona llengua**, és a dir, un ús vehicular de la llengua molt específic, caracteritzat, entre altres, per una adequació dels continguts als coneixements previs de l'alumnat, una contextualització acurada dels continguts que es presenten i una adequació exquisida a les seues capacitats de comprensió.

D'esta manera, l'alumnat pot seguir el currículum normal mentre va perfeccionant les seues competències lingüístiques i comunicatives.

Una altra modalitat d'integració, adequada quan els aprenents no tenen una competència elevada en la llengua vehicular és l'**ensenyament/aprenentatge de llengua i continguts**. En esta modalitat, l'atenció didàctica està focalitzada de manera bastant equilibrada tant en els continguts com en la llengua. S'ensenyen els continguts i, alhora, els recursos lingüístics necessaris per a adquirir-los. Entre altres recursos, com en l'ensenyament/aprenentatge de continguts mitjançant la segona llengua, s'hi fa un ús vehicular especial de la llengua per tal que la comprensió a classe, i per tant l'adquisició dels continguts no lingüístics, estiga garantida en tot moment. És una modalitat adequada per al Programa d'Immersió Lingüística, per a l'ensenyament dels continguts de les àrees als immigrants que ja tenen competències bàsiques en la llengua vehicular del centre, i per a impartir determinats continguts de les àrees no lingüístiques mitjançant la primera llengua estrangera a l'ESO.

Finalment, quan la integració ha de fer-se en una llengua en la qual els aprenents no tenen gens de competència i, a més a més, s'hi disposa d'un temps mínim, la modalitat més adequada és l'**ensenyament/aprenentatge de la llengua estrangera mitjançant continguts** d'una o diverses àrees no lingüístiques. A diferència, però, de les modalitats anteriors, amb esta modalitat d'integració de llengua i continguts no es pretén ensenyar continguts nous sinó utilitzar continguts ja apresos a través de les altres llengües del repertori com a escenari ideal per a l'adquisició de la nova llengua.

Com podem vore a la figura 11/3, el conjunt d'estes modalitats reflectix les diferències en l'ús de les llengües d'acord amb la competència que en tenen els alumnes i les alumnes. Això vol dir que en una mateixa llengua —segona o estrangera— poden ser utilitzades modalitats progressivament més exigents a mesura que la competència dels alumnes i les alumnes en esta llengua augmenta. Per exemple, si la primera llengua estrangera és incorporada a l'Educació Infantil, es pot dedicar ben prompte un temps de l'horari a l'*ensenyament/aprenentatge de la llengua estrangera mitjançant continguts*; cap a finals de l'Educació Primària i l'inici de l'ESO incorporar-hi l'*ensenyament/aprenentatge de llengua i continguts* en una àrea o part d'una àrea; i començar el Batxillerat amb l'*ensenyament/aprenentatge de continguts mitjançant la segona llengua* d'esta mateixa àrea o d'altres.

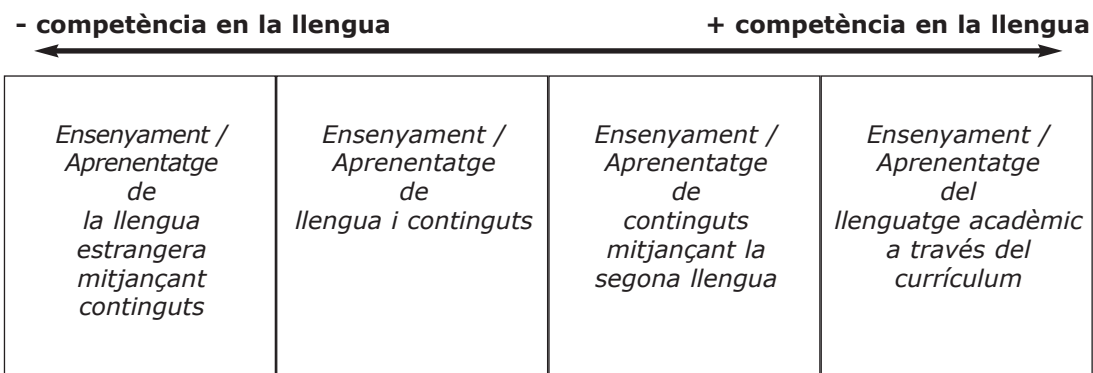


FIGURA 11/3:
Ordenació de les modalitats d'integració llengua-continguts d'acord amb la competència en la llengua.

L'ús d'una determinada modalitat d'ús vehicular en una llengua no depén, però, només de la competència que en tinguen els alumnes i les alumnes, sinó també, com hem vist més amunt, del temps d'ús vehicular disponible. Dit amb altres paraules. Si en una segona llengua o una llengua estrangera disposem simplement d'una hora o hora i mitja a la setmana, caldrà fer-hi una *instrucció en la llengua relacionada amb els continguts*; però si el que fem és un ensenyament per immersió i per tant disposem de temps suficient, podem plantejar-nos perfectament un *aprenentatge integrat de llengua i continguts*.

Pel que fa al tractament global d'una llengua, especialment a la combinació entre tractament com a àrea i el seu ús com a llengua vehicular, en un model d'educació plurilingüe qualsevol de les llengües pot ser tractada:

- Només en l'àrea de llengua (no s'hi fa cap tractament integrat de llengua i continguts a través de l'ús vehicular).
- Només integrada amb els continguts (programa d'immersió tradicional).
- Combinant l'ensenyament de la llengua com a àrea i el tractament de determinats elements del currículum de llengua mitjançant el seu ús vehicular.

Quan hi ha una doble línia de treball, tractament com a àrea i integració amb continguts de les àrees no lingüístiques mitjançant l'ús vehicular, el plantejament pot ser doble: o bé les línies de treball són independents i cada una té el seu propi programa, o millor en el tractament com a àrea s'introdueixen i es sistematitzen les competències lingüístiques i estratègiques de la competència acadèmica relacionades amb el currículum de les àrees no lingüístiques —a més de les de la competència conversacional— perquè puguin ser reutilitzades, refermades i consolidades en l'ús vehicular de la llengua en estes àrees.

Esta darrera modalitat, potser la més efectiva en els nostres contextos (penseu per exemple en el Programa d'Incorporació Progressiva per a castellanoparlants), l'anomenem **model adjunt** (Brinton, Snow i Weshe, 1989).

El problema ara, en un model educatiu plurilingüe que preveu l'ensenyament i ús vehicular de tres llengües, serà d'articular la intervenció educativa pel que fa a l'ús vehicular tot respectant tot el que hem dit pel que fa a la unificació de criteris com la diversificació de tractaments.

Organització de l'actuació

Ja hem avançat més amunt la complexitat que presenta l'organització de l'ús vehicular de les llengües, tant en el currículum com en el projecte lingüístic del centre i la gestió de la classe. Els aspectes bàsics, que analitzarem tot seguit, són els següents: *la proporció de l'ús vehicular entre les diferents llengües, la distribució dels continguts de les àrees no lingüístiques entre les diferents llengües, la facilitació de l'accés als continguts de la competència acadèmica en les diferents llengües i la separació de llengües per continguts*.

Resultarà difícil donar-hi regles precises —tot i que potser no és ni tan sols convenient—, ja que no hi ha unanimitat entre els experts a partir de la teoria, la recerca o l'experiència pràctica. De fet es dibuixen, en el panorama internacional, dos grans perspectives sobre l'educació bilingüe: la perspectiva canadenca i la perspectiva europea, nascuda al voltant dels treballs del Consell d'Europa.

Ja sabem com és de perillós generalitzar determinades experiències d'educació bilingüe fora de les situacions on han sigut aplicades. A l'hora de prendre decisions adequarem al nostre sistema educatiu els principis subjacents a estes experiències al nostre context educatiu.

La proporció de l'ús vehicular entre les diferents llengües

Dos aspectes són importants pel que fa a la proporció de l'ús vehicular entre les diferents llengües: la proporció de l'ús vehicular entre les dos llengües ambientals, valencià i castellà, i la incorporació de l'ús vehicular de la llengua estrangera.

La proporció de l'ús vehicular entre el valencià i el castellà

En establir la proporció de l'ús vehicular de les llengües ambientals del currículum des de la perspectiva del plurilingüisme additiu, d'acord amb les evidències aportades al llarg d'este treball, s'ha d'intentar sempre proporcionar el màxim de temps vehicular possible a la llengua que té una presència menor en l'activitat social, és a dir, la llengua minoritzada.

En el nostre context, deixant de banda el temps dedicat a l'ensenyament del valencià i del castellà com a àrees, que ha de ser el mateix d'acord amb la legislació vigent, i reprenent les conclusions a què arribàvem al capítol 10, la proporció d'ús vehicular del valencià en els diferents programes hauria d'oscil·lar entre un **tractament òptim** (Programa d'Immersion Lingüística i Programa d'Ensenyament en Valencià), que comença amb un 100% en l'Educació Infantil i va augmentant paulatinament fins aproximar-se a un 50% al final de l'ESO, i un **tractament mínim** (Programa d'Incorporació Progressiva i Programa Bàsic), que per les experiències i avaluacions fetes fins ara, i si volem resultats satisfactoris, no hauria de baixar d'un 50% d'ús vehicular de la llengua minoritzada al llarg de l'Educació Infantil, l'Educació Primària i l'Educació Secundària Obligatoria. (Vegeu figura 11/4)

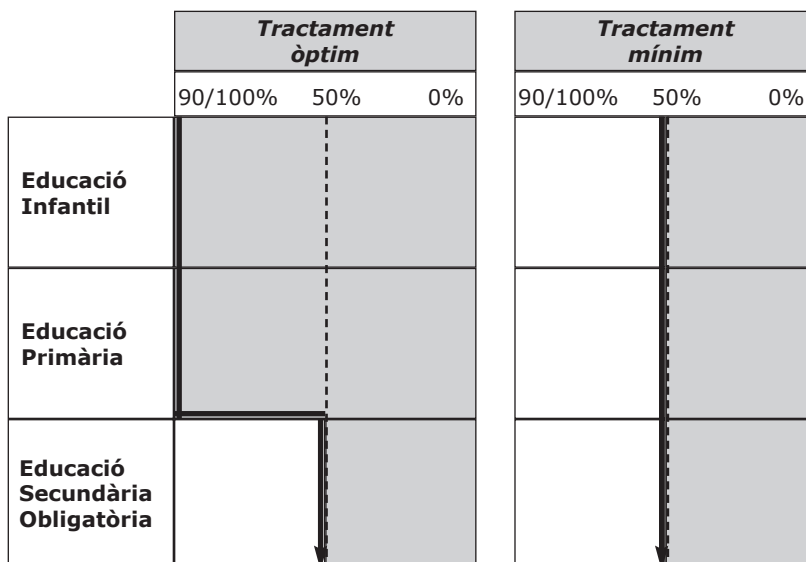


FIGURA 11/4: Percentatge d'ús vehicular del valencià com a llengua minoritzada en el model d'educació plurilingüe.

La incorporació de l'ús vehicular de la llengua estrangera

Com hem dit en este mateix capítol, la modalitat d'integració de la llengua estrangera i els continguts és l'**ensenyament/aprenentatge de la llengua mitjançant continguts**, mitjançant la qual s'ensenya la LE mentre es reforcen i s'eixamplen continguts d'altres àrees que han sigut introduïts prèviament en valencià o castellà.

Tot i així, progressivament, a mesura que es va adquirint una major competència en la llengua estrangera, són possibles altres maneres d'integració, com ara l'ensenyament/aprenentatge de llengua i continguts mitjançant la qual s'ensenya la L2 simultàniament a l'adquisició dels continguts d'una o més àrees no lingüístiques. Esta nova modalitat d'integració pot començar tímidament al darrer cicle de l'Educació Primària (amb tasques, unitats temàtiques, etc.) i continuar en l'Educació Secundària Obligatoria (mitjançant l'ús vehicular de la primera llengua estrangera en alguna àrea).

Cal tindre en compte que este ús vehicular d'almenys una llengua estrangera és la condició sine qua non perquè puguem parlar d'educació plurilingüe, que, com sabem, implica l'ús vehicular de més de dos llengües dins els ensenyaments obligatoris.

Cal dir també que, en incorporar l'ús vehicular de la llengua estrangera, el temps d'ús vehicular corresponent a esta llengua es restaria proporcionalment del de les dos llengües cooficials.

La distribució dels continguts de les àrees no lingüístiques entre les diferents llengües

En la distribució dels continguts de les àrees no lingüístiques entre les diferents llengües, s'ha de tindre en compte, a l'hora d'adjudicar una àrea a la llengua minoritzada, tant la càrrega simbòlica de cada àrea com les característiques dels continguts.

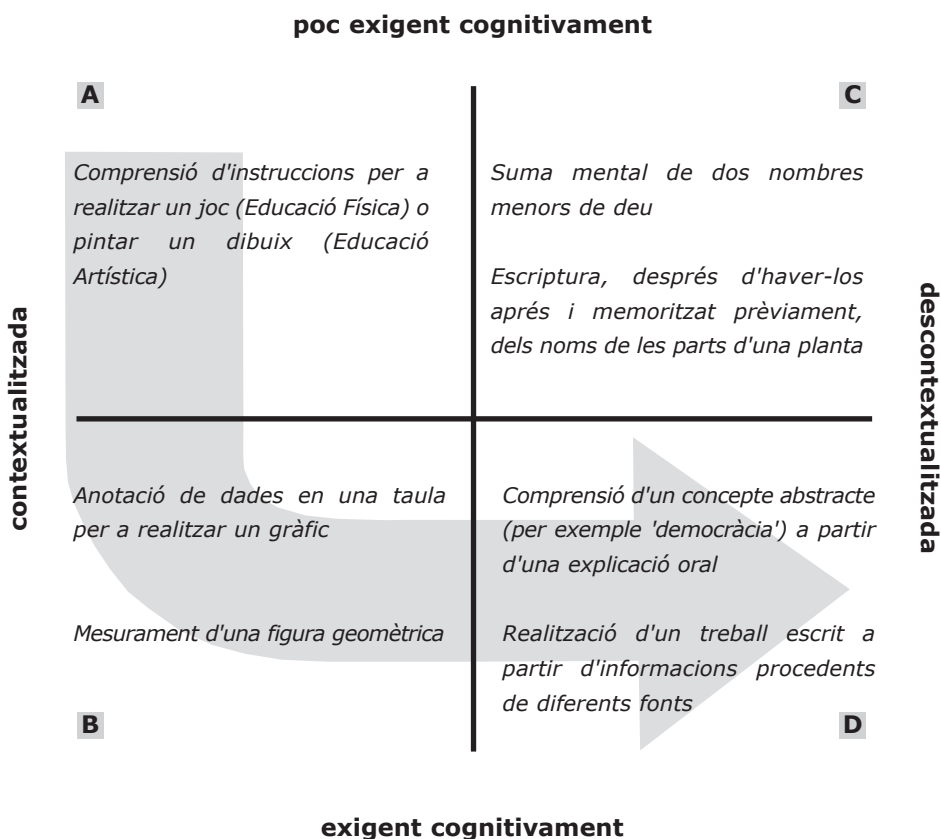
Pel que fa al primer aspecte, i des del punt de vista de la distribució de les àrees entre la llengua dominant i la llengua minoritzada, hi ha àrees molt relacionades amb l'entorn (Geografia...) i amb el llegat cultural i la identitat social (Història...), i que per tant semblen les més idònies per a ser impartides en la llengua minoritzada. Però també és cert que altres àrees (Matemàtiques, Ciències, Tecnologia...), relacionades amb el desenvolupament científic i tecnològic, tenen actualment un prestigi més elevat. Caldrà, per tant, reflexionar molt bé la distribució curricular per tal de no concentrar l'ús vehicular de la llengua minoritzada en les primeres en detriment de les segones.

Quant a les característiques dels continguts de les àrees, especialment el seu grau d'abstracció o la possibilitat de contextualitzar-los, els fa més o menys aptes per a ser impartits en una segona o tercera llengua. Daniel Coste (2002) aprofita els eixos ortogonals de Cummins (*vegeu* capítol 10) per fer-ne una distribució —en ensenyaments no primaris— d'acord amb la major o menor exigència cognitiva i la major o menor contextualització:

En una gradació combinant els dos eixos, es pot raonar en termes d'extrems i de casos mitjans. Trobar, per exemple, del cantó abstracte i descontextualitzat, de forta exigència cognitiva, tal o tal concepció metafísica en filosofia amb transmissió únicament verbal, sense

recurs a l'exemplificació i suposant l'adquisició d'una terminologia específica, i del cantó concret i descontextualitzat, de feble exigència cognitiva, tal o tal educació física que tracta sobre la posada en pràctica sistemàtica de moviments reglats, que donen lloc a consignes verbals acompanyades de demostracions corporals o d'il·lustracions/guaitges directes. Un cas intermedi seria aleshores una seqüència de biologia que combinara oral magistral, acompanyat d'escrit i d'esquematzacions a la pissarra o per altres modes de representació, i que donara lloc també a experiències i treballs pràctics que es desenrotllen de manera ordenada i instrumentada (amb un pla que cal seguir, consignes per a l'experimentació, intercanvis entre parelles, tutorització individual o de xicotet grup).

Per a nivells educatius més primerencs, exemplifiquem estes idees dins el marc dels eixos ortogonals proposats per Cummins (1986). Hi col·loquem diversos continguts/activitats de diferents àrees d'acord amb l'exigència cognitiva i el grau de contextualització:



- La fletxa assenyala la progressió del grau de dificultat dels continguts/activitats en els quadrants més rellevants.
- En cursiva les tasques orals i en redona les tasques escrites.

FIGURA 11/5:
Organització dels continguts/activitats de les àrees per la seua demanda cognitiva i el grau de contextualització.

Esta categorització dels continguts/activitats és especialment interessant si tenim en compte la possibilitat que la programació didàctica d'un centre no preveja el tractament separat dels continguts de les àrees sinó un enfocament globalitzador o interdisciplinari, és a dir, que els desenrotlle integrats en projectes, mòduls, tasques, tòpics, etc., durant el desenrotllament dels quals es treballen continguts de diferents àrees del currículum articulats al voltant d'una pregunta, un tema o tòpic, o una experiència engrescadora. Quan els tòpics, tasques, projectes, etc. són impartits en una segona o tercera llengua, es procurarà que els continguts que s'hi treballen tinguen el grau d'exigència cognitiva i de contextualització necessaris per a ser adquirits a partir de la competència parcial que en tenen els alumnes i les alumnes.

A més a més, l'ús vehicular de les llengües s'adjudicarà a partir de les unitats (tòpics, tasques, projectes...) en què es distribuirà el currículum globalitzat o interdisciplinari: unes unitats s'impartiran en valencià, altres en castellà, i les que calguen en la llengua estrangera. S'haurà de vigilar, simplement, que la suma del temps dedicat al conjunt d'unitats en cada una de les llengües respecte la proporció establida en el cronograma corresponent del Disseny Particular del Programa, al Projecte Lingüístic del centre. (*Vegeu Annex III*).

Facilitació de l'accés als continguts de la competència acadèmica en les diferents llengües

Parlant dels continguts de la competència subjacent comuna, déiem que estos continguts, una vegada apresos en una de les llengües, es trobaven disponibles per a ser recuperats i utilitzats mitjançant les altres llengües del repertori personal plurilingüe. Esta afirmació no significa que els coneixements i destreses que hi corresponen una vegada apresos en una llengua siguen utilitzables ja directament en les altres llengües. De fet els aprenentatges són situats, és a dir, estan lligats als contextos d'aprenentatge i no es poden generalitzar a altres contextos de manera automàtica. Citant les paraules exactes de Cummins (2002):

Açò no significa, tanmateix, que la transferència de la lectoescriptura i dels coneixements del llenguatge acadèmic es produïsquen automàticament. També sol fer falta l'ensenyament formal en el segon idioma per aprofitar la transferència translingüística.

Des de la perspectiva de les multilectoescriptures, va sent evident, com més va més, que no hi ha una competència lectoescriptora global aplicable a totes les situacions, sinó que hi ha diferents competències i coneixements —gèneres de text, llenguatges específics, destreses lingüísticocognitives...— que han de ser apreses en una llengua en cada àrea en particular, i represes i practicades en les altres llengües si es vol que hi puguin ser utilitzades amb el domini i la competència que es pretén.

Diferents procediments han sigut utilitzats en diferents contextos per aconseguir reprendre, refermar i consolidar en una llengua les destreses i coneixements apresos en una altra:

- (A) Ensenyar els continguts de primer en una llengua i després repetir-los en l'altra.
- (B) Alternar temporalment l'ús vehicular de les dos llengües en la mateixa àrea però sense repetir continguts (per exemple: una mateixa àrea és ensenyada una setmana en una llengua, l'altra setmana en l'altra; o bé un curs en una llengua, el curs següent en l'altra).

Cap d'estos procediments anteriors tenen tradició entre nosaltres, i tots dos presenten certes dificultats (no insuperables, tot cal dir-ho) per ser aplicats en el nostre context. Entre nosaltres, per refermar i consolidar el llenguatge acadèmic i els llenguatges específics de les diferents àrees no lingüístiques apresos en una de les llengües, la millor solució consistirà a reprendre'ls en l'altra llengua —o les altres— mitjançant seqüències didàctiques sobre gèneres orals i escrits d'estes àrees no lingüístiques, lectures de divulgació o projectes d'investigació senzills, entre altres.

Com veiem, totes les solucions proposades en este apartat partixen de la base de la separació de llengües per àrees de continguts. Com vorem a l'apartat següent, no és esta l'única solució ni de bon tros.

La separació de llengües per continguts

La decisió, en este punt ha de prendre's sobre la qüestió següent: Es poden barrejar dos llengües a l'hora d'impartir els continguts d'una àrea, d'una unitat, d'una lliçó o d'una classe? El tema és conflictiu i, com ja havíem avisat, no hi ha unanimitat en les respostes dels experts.

Tradicionalment, la postura general ha consistit en preconitzar una separació absoluta (una llengua—una àrea, o bé una llengua—un conjunt de tasques/projectes), tal com ens diuen Cloud i *alt.* (2000):

Diversos models són possibles per a l'assignació de dos llengües en la instrucció de diferents matèries. Independentment del model elegit, dos principis són inviolables. El primer és que les dos llengües han d'estar separades en tot moment. Açò es pot fer bé tenint diferents professors o professores assignats a cada llengua o bé tenint contextos clarament diferents per a cada llengua. Temps, espai, matèria, o fins i tot alguna mena d'indicador (per exemple, barrets de color o cintes) poden delimitar els contextos.

A pesar d'estes indicacions tan clares i peremptòries, hi ha senyals força clars que esta separació ja no concita una adhesió unànime entre els experts, ni en l'ensenyament de la llengua (*vegeu* capítol 10) ni en l'ús vehicular. Per als experts del Consell d'Europa (Ó Riagáin i Lüdi, 2003):

[...] hi ha una gran varietat de maneres en què les llengües són usades separadament o alternativament a classe. D'una banda hi ha models d'"immersió" en el sentit fort, canadenc [*al qual s'adscriuen Cloud i alt., citats més amunt*], de la paraula, en què les àrees escolars són ensenyades exclusivament a través de la L2. Amb esta forma monolingüe d'ensenyar, els ponts entre les dos llengües han de ser construïts pels alumnes que adquiriran, en particular, la terminologia especialitzada en la L1 en la comunitat o mitjançant l'esforç individual. [...] D'altra banda hi ha "ensenyament bilingüe" o immersió en sentit ampli. Consistix en ensenyar una àrea en la L1 i la L2 alternativament (per exemple, usant L2 en la classe i un llibre de text en la L1 per als deures) o amb l'ajuda del professor per a construir la terminologia en les dos llengües. L'avantatge és que la responsabilitat d'establir ponts entre la L1 i la L2 és compartida entre els aprenents i el sistema educatiu.

Més radicals són de Weck, Gajo, Moderato i Blanc-Perotto (2000), referint-se a l'alternança de codis (o canvi de codi), és a dir, a passar de tant en tant a la L1 en la classe de

L2, en la construcció dels coneixements:

Cal, d'entrada, copsar en l'alternança una manifestació completament natural de la competència bilingüe. Es tracta, per tant, de la traça d'una competència i no d'una incompetència. El recurs puntual a la L1, sota la forma d'una traducció, per exemple, serà tal vegada el millor mitjà per permetre que la tasca prosequisca en la L2. La microalternança [*canvi de codi*] esdevé perillosa quan és sistemàticament sol·licitada com l'únic mitjà per a resoldre problemes de comunicació o quan permetrà, en el quadre d'activitats planificades en la L2 a nivell macro [*és a dir, en la distribució dels continguts per ser impartits en les diferents llengües vehiculars*], un espai massa important a la L1.

Tot i així, posen, però, límits molt definits i proporcionen criteris per a este ús de la L1 en la classe de L2:

Per ajudar l'ensenyant a trobar solucions se li demanarà que faça servir, més enllà de la seua intuïció, diversos indicadors com ara el temps concedit a la L1, la circumstància del problema i la posició de l'alternança en la zona de desenrotllament proper. Es recorda que esta zona, descrita per Vigotski, se situa entre el saber actual (allò que pot fer a soles) i el saber virtual (allò que pot fer amb l'ajuda d'un expert) de l'infant que aprén. Si l'alternança es col·loca més ençà del saber actual, podem imaginar que és gratuïta, inútil per a l'adquisició. Si intervé entre el saber actual i el virtual, és a dir, dins mateix de la zona de desenrotllament proper es revela probablement eficaç o utilitzable per a l'adquisició.

Valorem de manera molt positiva estes noves aportacions a la teoria i pràctica de l'educació bilingüe i plurilingüe. Tot i això, i tenint en compte la dificultat, com hem dit més amunt, de generalitzar resultats a qualsevol situació, quan es tracta de la llengua minoritzada hem de ser molt previnguts i tindre en compte que qualsevol mesura que no vaja en la línia de proporcionar-hi **contextos d'ús monolingües** tindrà el perill d'erosionar les ocasions d'ús d'esta llengua (i la competència que els aprenents n'arribaran a assolir, per tant) en favor de la llengua dominant.

Concretant, proposem de partir d'una separació en el tractament de les llengües, almenys en edats primerenques. Molt més tard, quan les competències en les dos llengües estiguen més o menys refermades, l'ús estratègic de les dos a l'hora d'impartir continguts de les àrees no lingüístiques pot ser ben valuós. Resumirem la nostra postura amb les paraules de Baker (2001), el qual afirma que és molt justificable...

Una política progressiva que examine els diferents usos a través dels anys i dels nivells. La separació primerenca pot ser molt important; més tard, a l'Educació Secundària [*high school a l'original*] un ús conjunt pot ser més defensable per a facilitar claredat conceptual, profunditat de comprensió i, possiblement, accelerar el desenrotllament cognitiu.

Tenint en compte el que tot just acabem de dir, la proposta que fem de cara a la separació de llengües en els nostres programes plurilingües és la següent (figura 11/6):

**EDUCACIÓ
INFANTIL**



**EDUCACIÓ
SECUNDÀRIA
OBLIGATÒRIA**

Ús separat	Una àrea determinada (treball per àrees) o conjunt de continguts (treball per projectes, o per tasques) és impartida en una llengua, sense que hi participe cap altra.
Ús altern	Dos llengües són usades en la construcció dels coneixements d'una àrea (parts de l'àrea, capítols, unitats, etc.), o en les diferents lliçons d'un projecte o tasca.
Ús conjunt	S'utilitzen diferents llengües en la mateixa activitat.

FIGURA 11/6: Separació i ús conjunt de les llengües en la construcció de coneixements

ORGANITZACIÓ PLURILINGÜE DEL SISTEMA EDUCATIU

12

Introducció

13

*Els programes d'educació plurilingüe
i el currículum*

Al capítol 9, hi especificàvem els diversos nivells necessaris per a l'organització eficaç del model d'educació plurilingüe al nostre sistema educatiu, tal com podem veure a la figura 12/1:

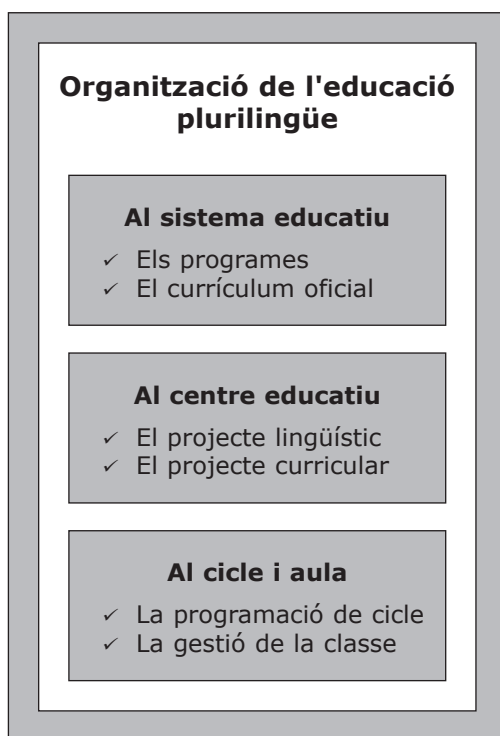


FIGURA 12/1: L'aplicació de l'educació plurilingüe.

El primer pas en l'organització del model d'educació plurilingüe és, precisament, l'organització plurilingüe del sistema educatiu. En efecte, l'objectiu final és que els equips pedagògics dels centres planifiquen una educació plurilingüe de qualitat, i el professorat l'aplique de manera acurada a l'aula. Ara bé, per a aconseguir este objectiu, s'han de prendre moltes decisions pel que fa a la planificació de la intervenció, l'organització dels recursos, la tria metodològica, la gestió de la classe, etc., decisions que seran difícils d'adoptar si no hi ha un marc global que les facilite. Este marc global ha de venir configurat, a parer nostre, per l'**organització del sistema educatiu en programes d'educació plurilingüe** i pel **disseny plurilingüe del currículum**.

Tots dos aspectes, els únics que estudiarem en este treball, seran analitzats amb un cert deteniment al capítol següent.

L'organització del sistema educatiu en programes d'educació plurilingüe

Una de les premisses bàsiques de l'educació plurilingüe és que la totalitat dels alumnes i les alumnes, independentment de la seua procedència geogràfica, de la seua llengua habitual, i del seu entorn sociocultural han d'assolir els mateixos objectius en acabar l'educació obligatòria. Ara bé, si ens situem en la realitat dels centres, diversos factors, entre els quals el context sociolingüístic, la composició de l'alumnat i les actituds i expectatives dels pares i les mares, configuren contextos d'aplicació de l'educació plurilingüe ben dissemblants al llarg del nostre territori.

En conseqüència, esta heterogeneïtat de les situacions de partida fa que l'itinerari que ha de seguir cada centre per arribar als objectius proposats, iguals per a tot l'alumnat al final dels ensenyaments obligatoris, haja de ser, també, divers. En el model d'educació plurilingüe que proposem, la construcció d'un itinerari particular per a cada centre educatiu s'aconsegueix a partir de l'articulació de dos nivells: d'una banda la categorització de la multiplicitat de situacions educatives al llarg i l'ample del sistema educatiu en tres grans **programes d'educació plurilingüe**; de l'altra, l'adequació del programa elegit pel centre a les exigències del propi context mitjançant el **projecte lingüístic** de centre. Els programes miren cap a l'administració, tot indicant-li necessitats i exigències —per a l'adscripció del professorat, per a la formació, per a la catalogació de centres, per a la dotació de materials, per a la sensibilització i informació dels pares i les mares, per a l'avaluació...—; el projecte lingüístic mira cap al centre tot regulant-hi els aspectes de política lingüísticoeducativa que fan possible l'aplicació del programa, siguen tècnics (aspectes curriculars, tractament de la diversitat...), funcionals (adscripció del professorat, coordinació entre cicles i etapes...) o bé normalitzadors (promoció de l'ús de la llengua minoritzada).

Els programes

De tot el que hem dit, se'n desprén, per tant, que un programa d'educació plurilingüe és un patró organitzatiu d'educació en tres o més llengües que articula un conjunt de previssions mínimes —relacionades amb el disseny i desenrotllament del currículum, l'ús social i administratiu de la llengua minoritzada, i l'organització dels recursos—, per tal que els alumnes i les alumnes, independentment de la llengua habitual i les experiències socioculturals amb què arriben a escola, aconseguisquen els objectius proposats.

Un programa d'educació plurilingüe és una organització de l'ambient escolar i de la intervenció educativa que utilitza més de dos llengües com a mitjans d'instrucció, i que intenta

proporcionar, a un alumnat ja inicialment divers lingüísticament i culturalment, competència en tres o més llengües, el domini òptim dels continguts de les diferents àrees, i una integració sociocultural enriquidora.

Un element important dels programes d'educació plurilingüe és que articulen tot un conjunt de factors relatius a l'àmbit curricular, però també a l'àmbit d'ús social, administratiu i acadèmic de les llengües cooficials en el centre, amb atenció específica a l'ús de la llengua minoritzada. És lògica esta estructura per poc que s'hi reflexione. Malgrat que l'eix fonamental d'un programa el constituïx l'àmbit curricular, també és cert que té una importància fonamental, per al rendiment d'una llengua minoritzada, la intensitat en què és utilitzat en l'entorn de l'alumnat, especialment si es tracta d'un àmbit prestigiós com és el centre educatiu. Des d'este punt de vista és evident que ha d'haver-hi coherència entre el grau d'ús del valencià en el currículum, i el seu ús en la vida del centre.

L'altre element important del programa, el constituïx l'atenció a la diversitat de l'alumnat per tal que puga integrar-s'hi sense dificultats, independentment que esta diversitat siga producte de les diferències lingüístiques i culturals inicials —incorporació a l'escola de valencianoparlants, castellanoparlants o alumnat nouvingut—, o bé de les diferències provocades per les distintes experiències familiars, capacitats, ritmes o estils d'aprenentatge.

Resumint, un programa d'educació plurilingüe articula un conjunt de factors que fan referència, d'una banda a *les llengües del currículum*, és a dir, a l'ensenyament i ús vehicular de les tres o més llengües, i a l'ús social i administratiu de la llengua minoritzada en el centre; d'altra a *la diversitat de l'alumnat del centre*. Tots estos factors, que en la descripció d'un programa caldrà determinar en els seus aspectes bàsics, vénen després ampliat i desenrotllats en el Projecte Lingüístic de Centre. (Vegeu figura 13/1 i Annex III)

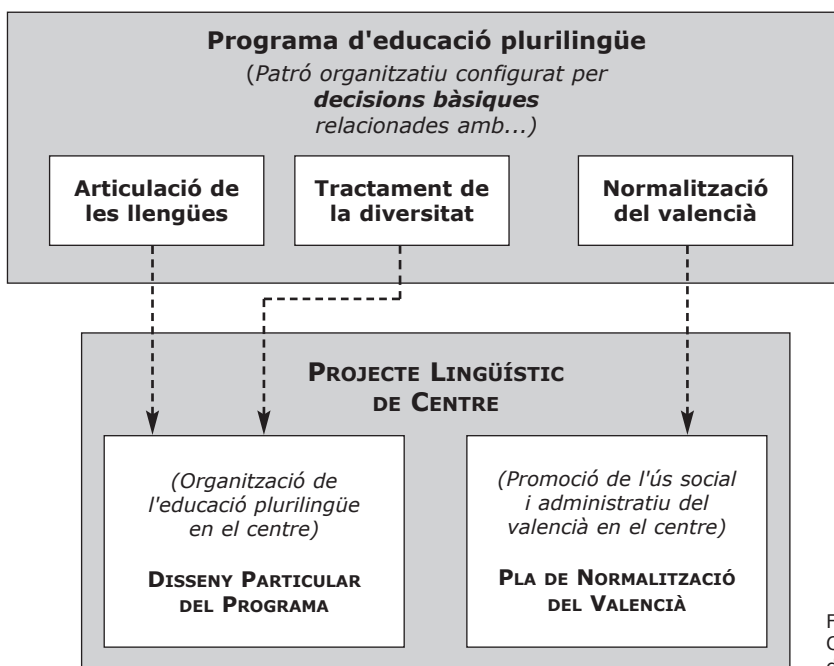


FIGURA 13/1:
Configuració d'un programa d'educació plurilingüe.

Com podem vore a la figura, les decisions bàsiques que comporta un programa d'educació plurilingüe esdevenen els fonaments sobre els quals es construeix el Projecte Lingüístic.

Els programes d'educació plurilingüe al sistema educatiu valencià

A l'hora de concretar els programes d'educació plurilingüe per al nostre sistema educatiu cal tindre en compte cinc aspectes fonamentals: la llengua de l'entorn; *la situació legal de l'ensenyament i ús del valencià a l'escola*; *la llengua habitual dels xiquets i les xiquetes*; *la necessitat, des de la perspectiva del plurilingüisme additiu, de fer un ús vehicular majoritari en valencià*; i *l'actitud dels pares i les mares envers la presència del valencià a l'escola*.

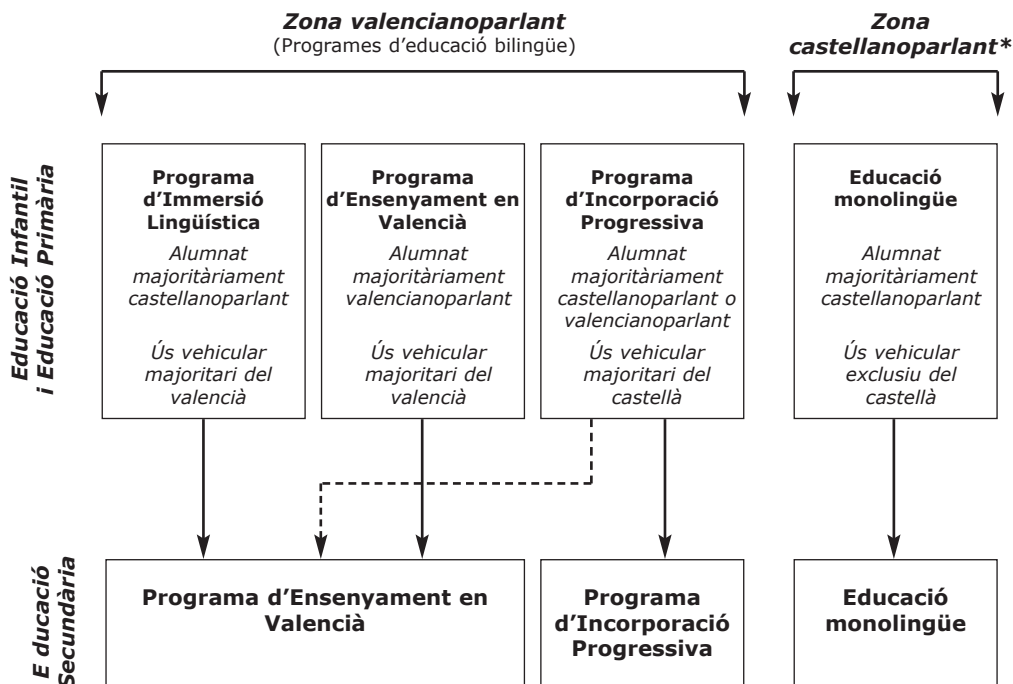
Pel que fa a la definició operativa d'estos aspectes, caldrà dir que amb el terme "llengua de l'entorn" ens referim a la llengua usada habitualment en l'entorn social en què viu l'alumne o alumna, coincidisca o no esta amb la llengua familiar. Quant a la situació legal, atendrem a la diferenciació entre territoris de predomini lingüístic valencià i territoris de predomini lingüístic castellà especificats en la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià, i a les restriccions que apareixen en esta mateixa llei pel que fa a l'obligatorietat del valencià en els territoris de predomini lingüístic castellà. El terme llengua habitual ens indicarà la llengua de comunicació a casa, que generalment sol ser la llengua primera. Un ús vehicular majoritari del valencià en el currículum, com hem vist en el capítol 6, és l'única garantia per a l'assoliment del programa tant per a valencianoparlants com per a castellanoparlants. I finalment, malgrat esta constatació tècnica, caldrà tindre en compte també l'actitud dels pares i les mares envers l'ensenyament i ús del valencià que es concretarà en el grau d'acceptació per als seus fills i filles d'un currículum amb una presència majoritària o suficient d'ús vehicular del valencià.

Concretant, els paràmetres utilitzats per a estructurar els programes d'educació plurilingüe al sistema educatiu valencià són els següents:

- (A) Aplicació obligatòria o voluntària en els territoris de predomini lingüístic valencià o castellà.
- (B) Obligtorietat legal restringida pel que fa a l'ensenyament i ús del valencià als territoris de predomini lingüístic castellà.
- (C) Llengua habitual dels alumnes i les alumnes en entrar a l'escola.
- (D) Llengua vehicular de la major part dels continguts de les àrees no lingüístiques.

L'aplicació d'estos paràmetres al nostre sistema educatiu ha permés desplegar els **programes d'educació bilingüe** que podem vore a la figura 13/2 (pàgina següent).

D'acord amb la figura, al sistema educatiu valencià, en els territoris de predomini lingüístic valencià, funcionen tres programes d'educació bilingüe —el Programa d'Ensenyament en Valencià (PEV), el Programa d'Immersió Lingüística (PIL) i el Programa d'Incorporació Progressiva (PIP)—, mentre que als territoris de predomini lingüístic castellà funciona un model d'educació monolingüe, caracteritzat per l'ús pràcticament exclusiu del castellà com a llengua vehicular. Tot i així, en estos darrers territoris, si els pares i les mares estan d'acord, poden ser aplicats qualsevol dels programes d'educació bilingüe.



*Si els pares i les mares hi estan d'acord, els centres de la zona castellanoparlant poden aplicar qualsevol dels programes d'educació bilingüe

FIGURA 13/2: Els programes d'educació bilingüe a l'Educació Infantil, Primària i Secundària

Com pot vore's a la figura, si el Programa d'Ensenyament en Valencià i el Programa d'Immersió Lingüística han sigut aplicats adequadament, l'alumnat de l'Educació Infantil i l'Educació Primària pot passar conjuntament al Programa d'Ensenyament en Valencià de l'Educació Secundària, mentre que l'alumnat del Programa d'Incorporació Progressiva continua en l'Educació Secundària en el mateix programa.

Tot i així, si el Programa d'Incorporació Progressiva va augmentant l'ús vehicular del valencià fins a esdevenir dominant en les tasques escolars, i la motivació dels alumnes i les alumnes és forta, cal esperar que la competència assolida els permeta incorporar-se sense entrebancs al Programa d'Ensenyament en Valencià, tal com mostren les fletxes puntejades de la figura.

En el model d'**educació plurilingüe**, els nous programes són els mateixos i conserven el nom malgrat els canvis de disseny necessaris d'acord amb les noves demandes pel que fa a l'ensenyament i ús vehicular de les llengües. Este fet en facilitarà l'aplicació en els centres i farà palesa la continuïtat de plantejaments de l'educació plurilingüe respecte de l'educació bilingüe, de la qual és l'extensió i actualització exigides per la incorporació de l'ús vehicular almenys en una llengua estrangera dins l'escolaritat obligatòria.

Com hem dit més amunt, tots i cada un d'estos programes, d'acord amb l'ordenament jurídic vigent al sistema educatiu valencià en matèria lingüística i educativa, i sense per-

judici dels legítims interessos i expectatives de les mares i els pares, han de proporcionar als alumnes i les alumnes del sistema educatiu valencià, qualsevol que siga la seua llengua habitual en entrar en l'escola, una elevada competència en les dos llengües cooficials i un domini funcional de la llengua estrangera —i la iniciació opcional a una segona llengua estrangera a l'Educació Secundària—, un rendiment elevat en les àrees no lingüístiques, i una actitud comprensiva i integradora envers les llengües i les cultures que ha estudiat, i les persones que les representen.

L'experiència amb els anteriors programes d'educació bilingüe ens diu, però, que l'alumnat que assistix al Programa d'Incorporació Progressiva troba enormes dificultats per a aconseguir la competència plurilingüe, especialment pel que fa al valencià, que assolix l'alumnat del Programa d'Ensenyament en Valencià i del Programa d'Immersion Lingüística. De fet, les expectatives que deriven de la teoria i la investigació bilingüe i plurilingüe —i així ho ha confirmat l'experimentació dels programes d'educació bilingüe enriquits al nostre sistema educatiu els darrers anys—, ens asseguren que una dedicació intensiva al valencià en estos programes plurilingües òptims (Programa d'Immersion Lingüística i Programa d'Ensenyament en Valencià) no solament no minva la competència assolida en castellà i anglés, sinó més aviat al contrari: este trilingüisme primerenc fa que el rendiment en llengües siga més elevat que en els altres programes, fins i tot en castellà, ja des dels primers cursos.

Configuració dels programes d'educació plurilingüe

Més enllà de la funció d'organització plurilingüe del sistema educatiu, des de la perspectiva dels centres, una de les funcions primordials dels programes és la de proporcionar-los un conjunt de decisions ben fonamentades —basades en la teoria, la recerca i la pràctica de l'educació bilingüe i plurilingüe—, que garantisquen un itinerari econòmic i eficaç cap a l'assoliment dels objectius proposats.

Les decisions bàsiques que constituïxen el cos de cada un dels programes d'educació plurilingüe adés esmentats, i que un centre adopta en bloc pel fet d'aplicar un d'estos programes, corresponen als aspectes següents:

Aspectes curriculars:

- (A) El moment i la seqüència d'incorporació de cada una de les llengües del currículum al llarg dels cicles i les etapes que impartix el centre.
- (B) El moment i la seqüència d'incorporació del tractament sistemàtic de la lectura i l'escriptura en cada una de les llengües.
- (C) El temps òptim i el temps mínim que cal dedicar a l'ensenyament i ús vehicular del valencià.
- (D) El percentatge òptim i el mínim d'ús vehicular del valencià en les àrees no lingüístiques.
- (E) El temps dedicat a l'ensenyament i ús vehicular de la llengua estrangera.

Aspectes normalitzadors:

- (F) Temps mínim d'ús del valencià en l'activitat social i administrativa del centre.

Aspectes organitzatius:

- (G) Exigències organitzatives mínimes (competència del professorat i la seua adscripció en funció de l'aplicació del programa).

La configuració dels diferents programes, amb les decisions mínimes pel que fa als aspectes tot just especificats i per a les quals hem donat indicacions suficient al llarg d'este document, ha de ser desplegada legalment per al nostre sistema educatiu dins el marc de la pròxima llei d'educació abans que comence l'aplicació dels currículums, i cada centre, en elaborar i consensuar el seu Projecte Lingüístic, partirà d'estes prescripcions mínimes per elaborar el Disseny Particular del Programa i el Pla de Normalització Lingüística del Valencià.

L'educació plurilingüe als territoris de predomini lingüístic castellà

Com hem vist, als territoris de predomini lingüístic castellà pot funcionar el model d'educació plurilingüe mitjançant l'aplicació de qualsevol dels altres programes plurilingües que hem esmentat (PEV, PIL o PIP). Tot i així, com a conseqüència de l'ordenament jurídic en matèria de llengua (LUEV), hi sol predominar, com hem dit, un model d'educació monolingüe en una zona que, de no promoure-hi l'aplicació d'algun dels programes d'educació plurilingüe, podria quedar despenjada de l'educació plurilingüe enriquidora proposada per a la resta de la comunitat, molt en línia amb els moderns plantejaments del Consell d'Europa.

Disseny plurilingüe del currículum

S'ha dit moltes vegades que un currículum és producte d'un conjunt de decisions que van prenent-se durant el procés d'elaboració. L'important, si es vol que puga ser entés i avaluat, és que estes decisions es facen explícites i que permeten una comprensió profunda per part dels usuaris i una lectura crítica de la proposta. Tant l'una com l'altra constitueixen condicions essencials per a la seua aplicació.

En el nostre context, les decisions que s'han de prendre en el disseny del currículum de llengües des d'una perspectiva plurilingüe estan relacionades amb els aspectes següents: *ha de partir d'uns continguts comuns obligatoris per a tot l'estat, ha d'adequar-se a tots i cada un dels programes del sistema educatiu valencià, ha d'estar elaborat des d'una perspectiva plurilingüe i ha de ser un instrument per a la potenciació del coneixement i ús del valencià.*

Tot seguit analitzarem tots i cada un d'estos aspectes.

Ha de partir dels continguts comuns obligatoris

El govern central, fent ús de les seues atribucions, estableix els ensenyaments comuns per a tot l'Estat espanyol en els trams educatius no universitaris. Estos continguts comuns, com pot vore's a la figura 13/3, han de formar part, *íntegrament*, del currículum oficial valencià de les diferents etapes.

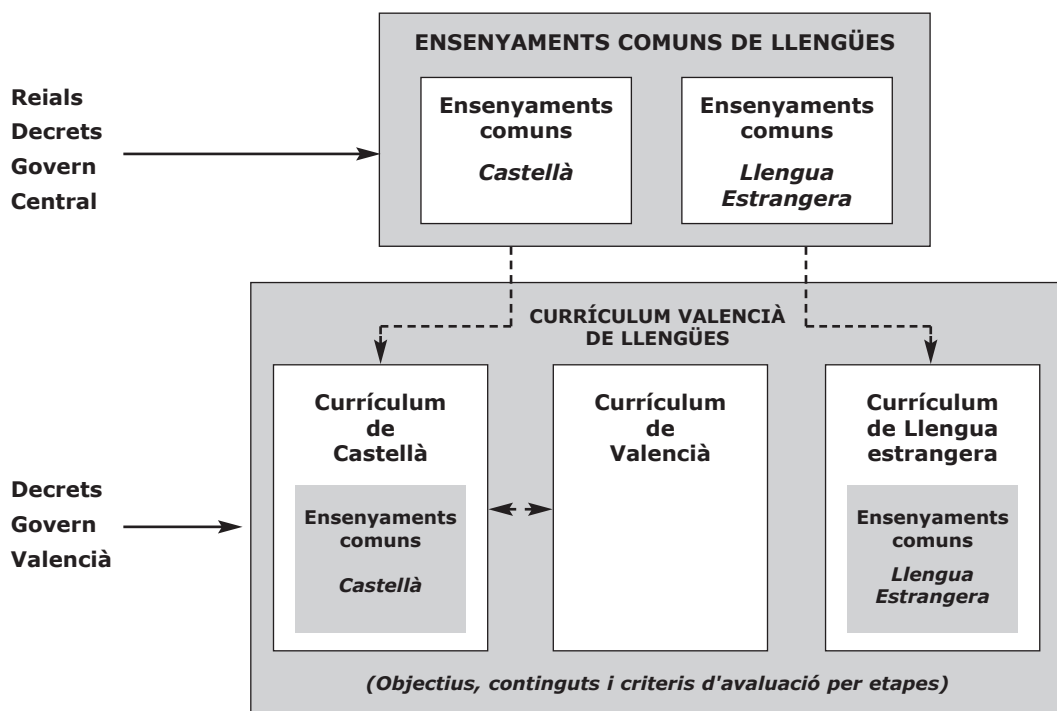


FIGURA 13/3: Relació entre els ensenyaments comuns i el currículum valencià de llengües.

A partir d'estos ensenyaments comuns, s'elaborarà el currículum de Castellà i Valencià, i el de llengua estrangera. El currículum de Valencià, tot i no partir d'una especificació prèvia en els decrets d'ensenyaments comuns, ha de ser elaborat al mateix nivell d'exigència pel que fa als objectius, continguts i criteris d'avaluació que el de Castellà, ja que tots dos responen al manament de la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià que obliga a un tractament paritari del valencià i el castellà. (Vegeu capítol 10)

Una vegada enllestit, tanmateix, este primer nivell del currículum valencià, no serà directament aplicable encara al nostre sistema educatiu. Caldrà elaborar uns **itineraris educatius** específics, que adequen el currículum oficial a cada un dels programes d'educació plurilingüe (Programa d'Ensenyament en Valencià, Programa d'Immersion Lingüística, Programa d'Incorporació Progressiva), tal com plantegem a l'apartat següent.

Ha d'adequar-se als diferents programes del sistema educatiu valencià

Com hem vist més amunt, cada programa d'educació plurilingüe té unes característiques específiques per motiu del context en què ha de ser aplicat. Estes característiques, definides en el cronograma de mínims, obliguen a una adequació i concreció del currículum tant en els aspectes organitzatius com metodològics. Podem veure la relació entre estos dos nivells del currículum i la combinació de les llengües (L1, L2 i LE de la majoria dels alumnes i les alumnes) a la figura 13/4.

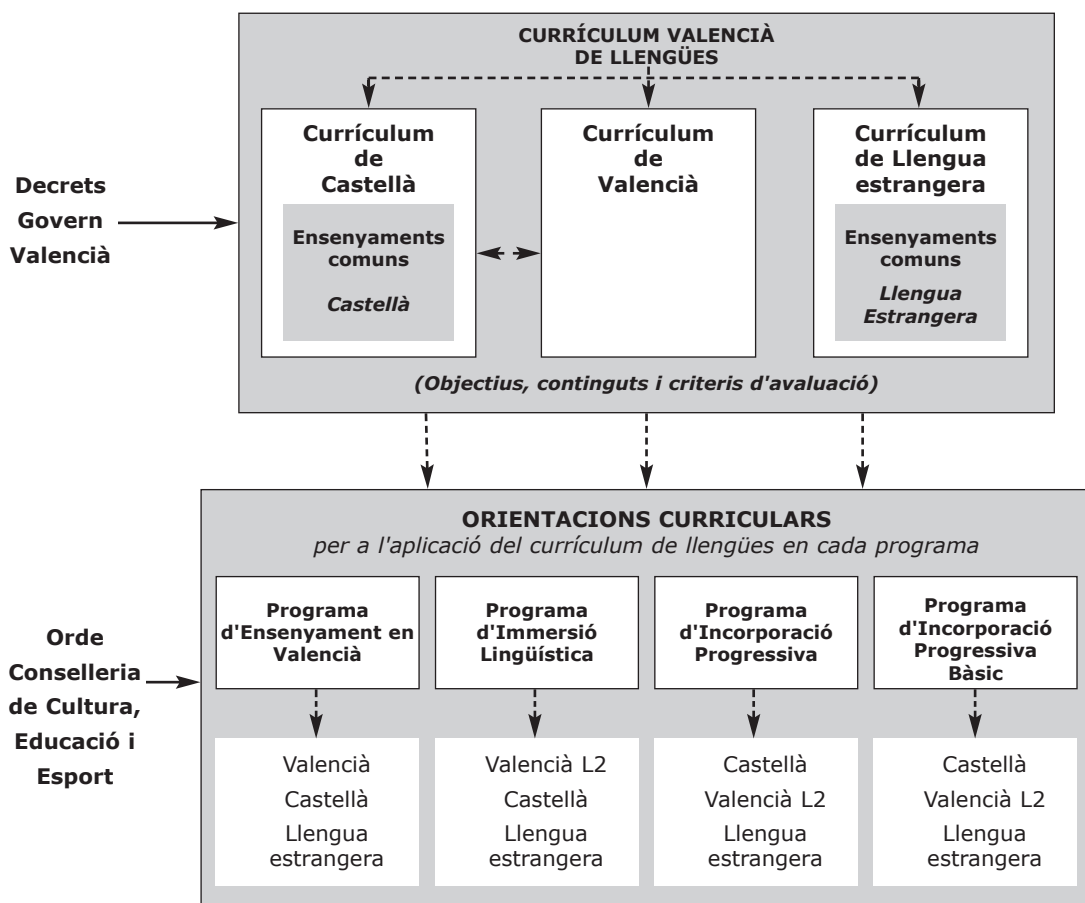


FIGURA 13/4: Currículum valencià de llengües complet.

L'elaboració d'estos **itineraris educatius** ha de resultar, per força, un procés complex, pel fet que estos programes plantegen exigències derivades de la pròpia estructura, que poden ser diferents per a cada un:

- A Ajornament d'una de les llengües (per exemple, el castellà en el Programa d'Immersió Lingüística).
- B El plantejament simultani o consecutiu de la iniciació al tractament sistemàtic de la lectura i l'escriptura.
- C Tractament d'alguna de les llengües com a L2 (per exemple el valencià en el Programa d'Incorporació Progressiva per a castellanoparlants).
- D Configuració diversa de les modalitats d'ús vehicular de cada una de les llengües. (*Vegeu* en este mateix capítol la descripció d'estes modalitats)

Estes diferències, necessàries per a l'aplicació adequada dels programes, obligaran, en alguns casos a una reelaboració extensa i profunda del primer nivell del currículum valencià (el que apareixerà en els decrets del currículum), el qual ha de seguir de més a prop els decrets de continguts comuns emesos pel govern de l'estat.

Ha de ser elaborat des d'una perspectiva plurilingüe

Deixant de banda per ara els itineraris curriculars i cenyint-nos al primer nivell del currículum oficial, ha arribat el moment de concretar les característiques que ha de posseir el currículum per al nostre model d'educació plurilingüe:

A *Ha de fer un tractament conjunt del Valencià, el Castellà i la Llengua estrangera (o les llengües estrangeres)*

En efecte, si el currículum ha de ser l'instrument privilegiat per a proporcionar a l'alumnat una competència plurilingüe, i la competència plurilingüe és una competència articulada i no la suma de competències independents en les diferents llengües del repertori de l'aprenent, aleshores el tractament curricular de les llengües ha de ser conjunt, tot fent palesa l'articulació entre els diferents elements de la competència en la L1, la L2 i la llengua estrangera.

Este tractament conjunt ha de concretar-se en un currículum integrat de l'àrea de llengües, que articule els continguts de valencià, de castellà i de llengües estrangeres. Este tractament conjunt és el que proposa la figura 13/5.

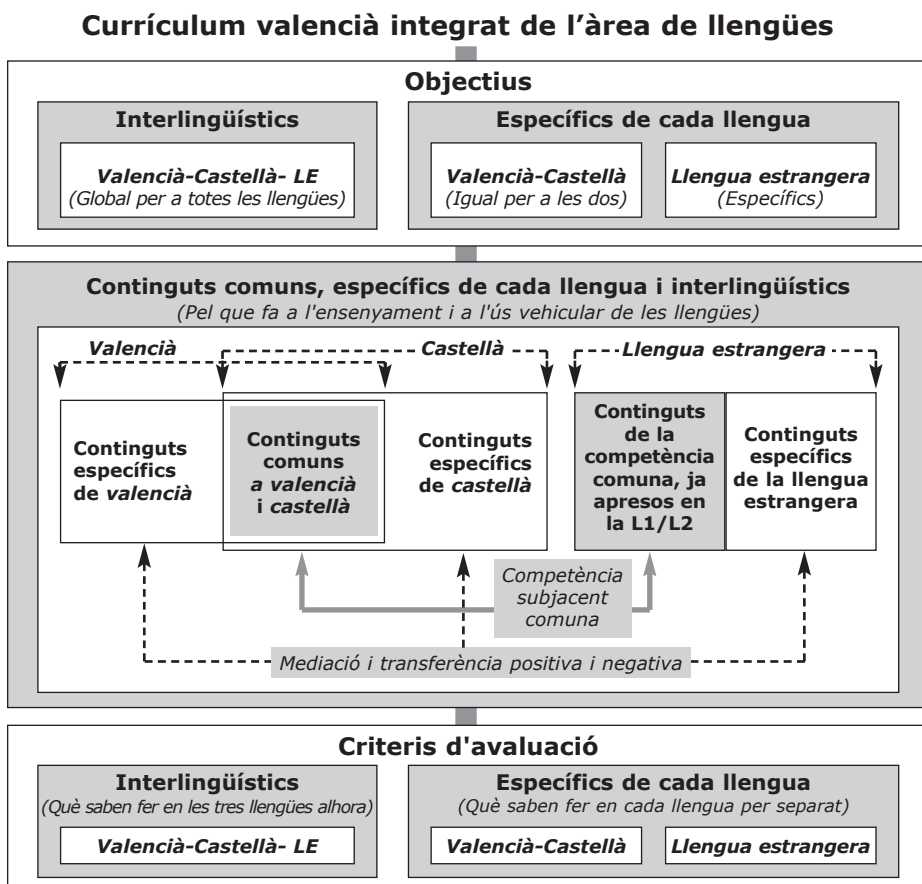


FIGURA 13/5:
Estructura del currículum valencià de llengües de l'Educació Primària.

B *Ha d'establir objectius i criteris d'avaluació específics de cada llengua, i també objectius i criteris conjunts*

Com déiem al capítol 4, la competència de la persona plurilingüe no consisteix només en el que pot fer en cada una de les varietats lingüístiques que formen el seu repertori, sinó també en el que pot fer en algunes o en totes estes varietats alhora.

Des d'este punt de vista, el currículum ha de plantejar-se objectius independents per a cada una de les llengües (objectius específics) i objectius conjunts per a totes les llengües (objectius interlingüístics).

A tall d'exemple podem vore una mostra de tots dos tipus d'objectius per al currículum de l'Educació Primària a la figura 13/6.

	VALENCIÀ	CASTELLÀ	LE
Objectius específics	<i>Comprendre missatges orals i analitzar-los amb sentit crític.</i> ...	<i>Comprender mensajes orales y analizarlos con sentido crítico.</i> ...	<i>Desenvolupar interés per l'aprenentatge d'una llengua estrangera.</i> ...
Objectius interlingüístics	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Interpretar i traduir textos curts en situacions que ho exigisquen i amb diversos propòsits comunicatius.</i> ✓ <i>Utilitzar simultàniament les llengües del currículum com a instruments d'informació i d'aprenentatge, tenint en compte la competència que es té en cadascuna.</i> ✓ ... 		

FIGURA 13/6: Exemples d'objectius específics de cada llengua i d'interlingüístics.

C *Ha de concretar l'activitat comunicativa i l'activitat reflexiva que han de realitzar-se específicament en cada llengua, i les competències comunes amb les altres llengües*

Este aspecte de la configuració del currículum permet el tractament conjunt de determinats continguts entre les diferents llengües del currículum, evita repeticions innecessàries i facilita els processos d'accés a la competència comuna i de transferència.

Podem vore com s'articulen estos dos tipus de continguts en la figura 13/7 pel que fa al valencià i el castellà al cicle tercer de l'Educació Primària.

VALENCIÀ		CASTELLÀ
Activitat específica en valencià	Competències comunes	Activitat específica en castellà
Producció de textos d'intenció literària (contes, poemes, auques, xicotetes peces teatrals...) a partir de l'exploració de les possibilitats expressives de la llengua, descobertes mitjançant l'observació i anàlisi de textos model.		Producción de textos de intención literaria (cuentos, poemas, pequeñas piezas teatrales...) a partir de la exploración de las posibilidades expresivas de la lengua, descubiertas mediante la observación y el análisis de textos modelo.
	Ús de les estratègies bàsiques en la producció de textos: planificació (concreció de la intenció comunicativa i el destinatari, i del tipus de text; organització del contingut...), redacció de l'esborrany, i avaluació i revisió del text per millorar-lo.	
	Coneixement funcional dels elements bàsics dels gèneres literaris narratius (personatges plans i redons, missatge de la història, retrospeccions, narració en tercera i primera persona...), poètics (llargada dels versos, estrofes, rima...) i teatrals (divisió del text en escenes, estructura de la història en plantejament, nus i desenllaç, tipografia diferent per al nom dels personatges, els seus parlaments i per a les acotacions...) i aplicació d'estos coneixements a l'elaboració dels textos.	
	Coneixement dels recursos expressius propis del llenguatge literari i aplicació a la producció de textos.	

FIGURA 13/7: Activitat específica i competència comuna.

D *Ha d'establir un bloc de continguts referit a l'ús de la llengua com a instrument d'aprenentatge, de manera que permeti la integració del treball de llengua i el de continguts de les àrees no lingüístiques*

Un exemple d'este bloc de continguts per al tercer cicle de l'Educació Primària, que caldrà revisar i modificar sens dubte, és el que apareix a la figura 13/8.

La llengua, instrument d'aprenentatge		
Ús de la interacció a l'aula per a la construcció de coneixements: treball sota la guia del mestre o la mestra, treball en equip o per parelles, posada en comú, etc.		Uso de la interacción en el aula para la construcción de conocimientos: construcción del conocimiento bajo la guía del maestro o la maestra, trabajo en equipo, puesta en común, etc.
Participació com a ponent en intervencions orals formals que exigixen una planificació prèvia (exposicions orals breus, debats...) per exposar els resultats d'una xicoteta investigació o treball, discutir punts de vista, etc.		Participación como ponente en intervenciones orales formales que exigen una planificación previa (breves exposiciones orales, debates...) para exponer los resultados de una pequeña investigación o trabajo, discutir puntos de vista, etc.
	Ús de les estratègies adequades en una exposició oral formal: segueix les diferents parts de l'exposició (salutació, introducció del tema i la perspectiva, organització de la intervenció, desenrotllament de l'exposició, conclusió-avaluació, i comiat) amb l'ajut d'un guió més o menys extens, adequar la informació al nivells de coneixements de l'audiència i fa servir suport visual per complementar i transmetre millor la informació.	
Participació com a oient en intervencions orals formals (xarrada d'un visitant expert, visita d'un autor, etc.) amb la finalitat de rebre informacions d'interès d'un expert o conèixer les opinions d'un personatge.		Participación como oyente en intervenciones orales formales (charla de un visitante experto, visita de un autor, etc.) con la finalidad de recibir informaciones de interés de un experto o conocer las opiniones de un personaje.
	Ús de les estratègies adequades en situació d'escolta: manté l'atenció, es capté de manera adequada durant l'exposició, pren notes, i participa activament en el col·loqui posterior.	
		.../...

<p>.../...</p> <p>Interpretació de textos documentals tot integrant la informació del text principal, la dels elements gràfics (fotos, dibuixos, gràfics, mapes, plànols, diagrames...) i la dels textos complementaris (pies de foto, etc.).</p>		<p>Interpretación de textos documentales integrando la información del texto principal, la de los elementos gráficos (fotos, dibujos, gráficos, mapas, planos, diagramas...) i la de los textos complementarios (pies de foto, etc.).</p>
	<p>Ús d'estratègies per a la comprensió: elaborar hipòtesis a partir dels títols i subtítols, i les il·lustracions; descobrir el significat de paraules desconegudes a partir del context i l'estructura interna; controlar la comprensió i posar les mesures correctores necessàries si falla (tornar arrere, preguntar...), fer inferències a partir dels coneixements i experiències prèvies i fer un resum del text.</p>	
	<p>Localització d'informació en textos documentals (enciclopedies, diccionaris, catàlegs, fullets d'instruccions...) i reelaboració d'esta informació (fitxes, notes, esquemes, mapes semàntics...) per a la seua utilització posterior.</p>	
<p>Redacció de textos informatius senzills (mural, informe d'un experiment, treball monogràfic, àlbum...) com a resultat d'una xicoteta investigació o d'un treball en grup.</p>		<p>Redacción de textos informativos sencillos (mural, informe de un experimento, trabajo monográfico, álbum...) como resultado de una pequeña investigación o de un trabajo en grupo.</p>
	<p>Ús de les estratègies bàsiques en la producció de textos: planificació (concreció del tipus de text i del destinatari, recerca d'informació i organització del continguts, decisió sobre les il·lustracions...), redacció de l'esborrany, i avaluació i revisió del text per millorar-lo.</p>	
	<p>Ús d'estratègies discursives elementals (definició, classificació, reformulació, exemplificació...) en la construcció i comunicació de coneixements.</p>	<p>.../...</p>

.../...	Coneixement de l'estructura del discurs explicatiu (introducció del tema, cos de l'explicació i conclusió) i argumentatiu (premisses, arguments, conclusió), de l'informe d'un experiment (objectiu, relat dels esdeveniments i conclusió), d'un problema de matemàtiques, etc., i aplicació d'estos coneixements a la comprensió i producció dels textos.	
	Coneixement de normes ortotipogràfiques senzilles usades en els textos informatius: guió en les reformulacions, lletres o punts gruixuts en les enumeracions, cossos i estils diferents per a jerarquitzar informacions (en títols, subtítols, peus d'il·lustració...), cursiva o negreta en paraules que representen conceptes introduïts per primera vegada, i ús d'este coneixement en la interpretació de textos i en la producció si es fa amb un programa de processament de text.	
	Ús de la biblioteca d'aula i de centre com a llocs privilegiats per a la recerca i consulta de fonts d'informació, i elaboració de treballs personals.	
	Valoració de la parla, la lectura i l'escriptura com a mitjà d'informació i d'aprenentatge.	

FIGURA 13/8: Continguts del bloc *La llengua, instrument d'aprenentatge*.

E *Ha d'especificar el treball de posada en relació dels sistemes lingüístiques de les diferents llengües per tal de promoure transferències positives i corregir les interferències*

Diversos ítems poden concretar este treball en el currículum de llengües. Tot seguit, a tall d'exemple, n'esmentem dos del currículum del valencià i el castellà:

Reflexió sobre semblances i diferències en valencià i castellà per tal de clarificar determinades formes, significats i usos.		Reflexión sobre semejanzas y diferencias en valenciano y castellano para clarificar determinadas formas, significados y usos.
Ús simultani del valencià i el castellà per documentar-se, construir conceptes, adquirir coneixements, comparar perspectives sobre un fet (cultural, històric...), etc.		Uso simultáneo del castellano y el valenciano para documentarse, adquirir conocimientos, comparar perspectivas sobre un hecho (cultural, histórico...), etc.

F *Ha d'afegir, a les habilitats tradicionals d'escoltar, parlar, llegir i escriure, la introducció a les que el Consell d'Europa anomena de mediació, és a dir, la **interpretació** i la **traducció**, però no com a recursos metodològics sinó com activitats comunicatives amb ple dret quan algú ha de fer de mitjancer entre un missatge i un destinatari que no coneix la llengua amb que ha sigut produït.*

Un dels possibles ítems que poden concretar el tractament d'estes habilitats en el currículum de llengües és el següent:

<p>Interpretació i traducció —literal, resum o paràfrasi—, de textos curts en castellà, quan el destinatari del missatge no coneix esta llengua o bé quan la naturalesa de la tasca que s'està realitzant ho fa necessari.</p>		<p>Interpretación y traducción —literal, resumen o paráfrasis—, de textos cortos en valenciano cuando el destinatario del mensaje no conoce esta lengua o bien cuando la naturaleza de la tarea que se está realizando lo hace necesario.</p>
--	--	---

G *Ha de ser un instrument per a la recuperació i potenciació del coneixement i ús del valencià.*

Ja en el capítol 10, hi féiem esment de la diversificació del tractament del valencià en el model d'educació plurilingüe per raó de la seua condició de llengua minoritzada. Tot i el risc de repetir algunes de les coses que allí déiem, especificarem tot seguit alguns aspectes, a parer nostre importants, del tractament curricular del valencià que no solament hauria de figurar en el currículum oficial sinó que també hauria de ser tingut en compte en el desenrotllament posterior del currículum (Disseny Particular del Programa, Projecte curricular, Programació de Cicle —o Aula— i intervenció a classe). (Vegeu figura 13/9)

**Potenciació del valencià
des del disseny i desenrotllament del currículum**

1 Model de llengua:

El currículum ha de contindre una proposta del model de llengua, i del pas del col·loquial a l'estàndard oral, i d'este a l'escrit. Aprofitarà la capacitat d'aprenentatge implícit propi de les primeres edats, per proposar l'adquisició i automatització dels elements lingüístics orals més genuïns ja des de l'Educació Infantil, i la seua consolidació des del punt de vista gramatical-deductiu a la fi de l'Educació Primària i durant l'Educació Secundària. I exigirà que el professorat siga model privilegiat de llengua.

2 Potenciació de la competència en la llengua correcta i genuïna:

Exigirà una atenció continuada a la llengua a classe, tot enriquint i valorant constantment l'ús correcte i genuí dels seus recursos lèxics i gramaticals tant orals com escrits, i potenciant especialment les activitats de producció (oral i escrita, especialment formal) i la lectura com a font d'aprenentatge lingüístic.

3 Potenciació de l'ús:

Emfasitzarà l'adquisició-aprenentatge del valencià mitjançant documents reals (periòdics, fullets publicitaris, rètols, catàlegs, enciclopèdies, còmics...) que afavorisquen la percepció del valencià per part de l'alumnat com a llengua de comunicació social normal, i treballats a l'aula en situacions comunicatives semblants a aquelles en què haurien de ser utilitzats en l'activitat comunicativa real (projectes d'escriptura, seqüències didàctiques orals i escrites...). Potenciarà dins l'aula aquelles situacions comunicatives que promoguen l'ús del valencià per a funcions comunicatives reals (cartells, assemblees d'aula, exposicions de treballs, visites d'escriptores/ors, cartes de protesta, etc.). I plantejarà com a continguts curriculars bàsics, la consideració de la llengua com a base de la identitat personal i de grup, la motivació per a aprendre-la i el compromís d'usar-la.

4 Aspectes socioculturals

Desenrotllarà la consciència d'identitat i de pertinença a la nostra cultura dels alumnes i les alumnes a partir del coneixement i gaudi de la tradició cultural i literària; de la cura en l'ús dels topònims, els antropònims i els hipocorístics genuïns; de l'ús habitual de les fórmules de cortesia pròpies; de la comprensió de les mostres de saviesa popular (refranys, dites...), etc.

5 Perspectiva de futur

Afavorirà l'ús vehicular del valencià en àrees científiques i tècniques, i l'accés a la lectura de divulgació científica i tècnica en valencià. També l'accés per part dels joves a les noves tecnologies en valencià (programes multimèdia, enciclopèdies en CD, enllaços a pàgines web, etc.). I especialment, la familiarització en valencià amb els d'àmbits culturals i d'oci propis —música moderna, motociclisme, videojocs, cine i televisió...—.

6 Perspectiva crítica

Promourà l'ús del valencià com a instrument per a comprendre el món actual i les seues contradiccions: opressió, guerres, pobresa, racisme, desigualtats socials, drogues...; i també per a l'anàlisi de les llengües i els societats, de les llengües i els individus, de la llengua i el poder, de com s'aprenen i com s'utilitzen les llengües, del paper crucial dels parlants en la recuperació lingüística i cultural d'una llengua minoritzada, i del seu paper en la recuperació del valencià.

FIGURA 13/9: Potenciació del valencià des del disseny i desenrotllament del currículum.

Conclusió

Més enllà de la perspectiva plurilingüe en què ens hem situat, altres innovacions i desenrotllaments han de ser incorporats al currículum per tal que este acomplisca les seues funcions en este tombant del mil·lenni i integre les perspectives més actuals sobre l'ensenyament de les llengües. Les més rellevants, a parer nostre, són les següents:

- A Ampliació i concreció del treball de reflexió sobre formes, significats i usos lingüístics, no solament a nivell de text sinó també a nivell d'oració.
- B Aprofundiment del treball de literatura ja des de l'Educació Infantil.
- C Potenciació de la creativitat, especialment en les tasques de producció.
- D Desenrotllament de les estratègies d'aprendre a aprendre.
- E Integració de la llengua i altres codis (gest i moviment, música, plàstica...): representacions teatrals, recitals poètics, elaboració de textos multimodals (que combinen text, so i imatge), etc.
- F L'alfabetització informàtica, i la seua aplicació a l'aprenentatge i ús de les llengües.

Tot plegat configuren un currículum complex en el disseny, i que en el seu desenrotllament exigirà un esforç notable a tots els agents educatius implicats, començant per l'elaboració dels projectes curriculars de les etapes i acabant en la intervenció del professorat a l'aula.

Este esforç, però, no tindrà els resultats esperats si no es posen els mitjans necessaris perquè la aplicació del currículum (i del model d'educació plurilingüe) es faça en les condicions adequades. Estes condicions exigixen, com a mínim:

- A Informació clara al professorat sobre els nous plantejaments.
- B Disponibilitat de materials curriculars en línia amb la proposta curricular per al treball a l'aula.
- C Formació de qualitat, especialment a l'inici de la implantació del nou currículum.
- D Assessorament continuat.
- E Seguiment, suport tècnic i avaluació.
- F Encoratjament i suport de l'Administració i de la comunitat educativa.

Especialment, una incorporació gradual de les diferents innovacions que planteja la nova proposta, de manera que done temps al professorat i als centres per a anar canviant les seues representacions i les seues maneres d'actuar a classe a partir d'un procés d'incorporació de les innovacions que contemple: una informació inicial, la familiarització i pràctica guiada amb les noves tècniques i estratègies mitjançant tallers pràctics, la seua aplicació tutoritzada a l'aula i la posterior reflexió sobre la pràctica.

Caldrà una voluntat política decidida, recursos suficients, adhesió sense reticències al projecte per part dels responsables i funcionament coordinat dels òrgans de l'administració implicats perquè el model d'educació plurilingüe i el currículum corresponent es posen en marxa i esdevinguen el primer pas —millorable, sens dubte— cap a l'educació plurilingüe i pluricultural que la nostra societat necessita i la nostra escola està demanant.

Això, però, com se sol dir, ja serà una altra història.

ANNEXOS

I
Funcions i expressions comunicatives

II
Seqüència didàctica

III
Projecte Lingüístic de Centre

I

Funcions i expressions comunicatives

Annex

A La funció personal

La funció personal permet a l'aprenent d'expressar la pròpia personalitat i individualitat manifestant idees, sentiments i sensacions subjectives. Els principals actes comunicatius relatius a la funció personal són:

1 Preguntar i dir el nom.	<i>Com et diuen? Sóc... Em diuen... ...</i>
2 Preguntar i dir la data de naixement.	<i>Quin dia vas nèixer? Vaig nèixer el dia 10 de novembre. ...</i>
3 Preguntar i dir l'edat.	<i>Quants anys tens? Tinc cinc anys. Ja he fet sis anys. ...</i>
4 Expressar sensacions.	<i>S'ha fos la bombeta i no m'hi veig. Hi veig malament. No hi sent gens. Este pastís té gust de xocolata. Fa bona/mala olor. Fa pudor. Este peix fa pudor. El tro del coet m'ha ensordit. Crideu més, que no vos sent. En aquella classe fan molt de soroll...</i>
5 Expressar el propi estat físic.	<i>Tinc singlot. No em trobe bé. Em trobe malament. Se m'ha assentat malament el dinar. Estic refredat. M'he posat bo en una setmana. Tinc un morat al braç, un trau al cap. M'he fet un pelat al colze. Em cou la ferida. Em cau el moc. Estic malalt. Em fa mal la panxa, l'orella.</i>

	<p><i>Tinc mal de queixal. Ai, quin mal que em fa! Tinc ois. Tinc una mica de febre. Tinc fam. Tinc set. Tinc son. M'he adormit. Està dormint. ...</i></p>
6 Expressar estima.	<p><i>Et vull molt. Me l'estime tant! Som molt amics.</i></p>
7 Expressar alegria.	<p><i>Que bé! Que bé que... Quina alegria! Quina il·lusió! Estic content. Estic content que... Que content que estic! Quina sort! Sort que no s'ha fet res. ...</i></p>
8 Expressar avorriment.	<p><i>Que avorrit! Quin avorriment! Quina llanda! Quin rotllo!...</i></p>
9 Expressar pesar.	<p><i>Ho sent molt. Em sap mal. Em sap mol de mal que... Quin mal que em sap! Em sap mal que... Quina mala sort! Quina mala sort que... ...</i></p>
10 Expressar refús, repugnància.	<p><i>Quin fàstic! Em fa fàstic este... Quin gos més fastigós! ...</i></p>
11 Expressar ràbia, enuig.	<p><i>Eres un imbècil! Ja n'hi ha prou! Quina ràbia! Ja m'he enfadat! Ja n'estic fart! N'estic fins més amunt del cap! Estic fart/cansat que... ...</i></p>

12 Expressar indiferència.	<i>M'és igual. Tant se me'n dóna. Fes com vulgues. ...</i>
13 Expressar sorpresa.	<i>De veritat? No pot ser! Què dius? No me'n puc avindre. No es podia avindre que... Tothom se'n feia creus. I ara! ...</i>
14 Expressar els gustos personals.	<i>M'agrada molt... Aquell m'agrada més. M'agrada més ... que M'encanta (m'enxisa)... M'estime més ... que Que roí! Que divertit! No m'agrada gens. És fantàstic! Que bonic! ...</i>
15 Expressar suposicions, opinions...	<i>A mi em pareix que... Jo crec que... Pense que... Em fa l'efecte que... M'imagino que... ...</i>
16 Expressar aprovació/desaprovació.	<i>És clar que sí. D'acord. Entesos. Ausades. Ausades que... Tens raó. Ja ho crec! No pot ser! No hi estic d'acord! Això no és així! Això sí que no! Ho has fet malament. El teu amic em cau molt bé/em cau molt malament. Els xiquets de la meua classe es porten molt malament. ...</i>
17 Expressar por.	<i>Tinc por. Tinc por que... Em fan por els fantasmes.</i>

	<i>Estic molt espantat. Sense voler em va donar un espant. [cast.: dar un susto] ...</i>
18 Expressar l'adequació.	<i>Les sabates no em vénen bé. El vestit em ve estret. ...</i>

B La funció interpersonal

Permet a l'alumne d'usar la llengua per a gestionar els intercanvis comunicatius i per establir una relació d'interacció amb altres persones. Els actes comunicatius que hi estan relacionats són:

1 Interpel·lar cara a cara.	<i>Senyoreta! Escolte... Perdone... ...</i>
2 Respondre a una interpel·lació cara a cara.	<i>Sí? Mane? Què vols? Què passa? ...</i>
3 Demanar per una persona.	<i>És a casa, Miquel? Voldria parlar amb... Puc parlar amb... ...</i>
4 Parlar per telèfon.	<i>Diga! Sí? Amb qui parle? Amb qui vol parlar? De part de qui? Un moment, ara s'hi posa. Un moment, ara te'l passe. Ací no hi ha cap Rosa. En este moment no és al despatx. ...</i>
5 Saludar.	<i>Bon dia, bona nit, bona vesprada. Què hi ha? Com va? Hola. Molt bé! Malament! No massa bé. ...</i>

6 Dir adéu.	<i>Adéu! Passe-ho bé! Fins demà! Que vaja bé! ...</i>
7 Felicitar.	<i>Felicitats. Bon Nadal. Feliç aniversari. Que siga per a bé. ...</i>
8 Donar les gràcies/respondre a l'agraïment.	<i>Gràcies. Moltes gràcies. De res. ...</i>
9 Invitar/dir que no a una invitació.	<i>Voleu vindre a...? Vos convida a la meua festa... Per què no véns a ma casa esta vesprada? Gràcies, però... No puc anar-hi. M'agradaria, però no puc. ...</i>
10 Demanar i donar excuses.	<i>Ho sent. Em sap molt de mal. Ho he fet sense voler. ...</i>
11 Fer retrets.	<i>Com és que no m'has esperat? Per què li ho has dit? ...</i>

C La funció regulativa

Permet a l'alumne de d'utilitzar la llengua per a actuar sobre una altra persona i obtenir-ne alguna cosa.

1 Demanar instruccions i consells.	<i>On deixe açò? Com funciona això? Cal portar els diners demà? Què faig? Què li dic? Quin llibre agafe? ...</i>
2 Donar instruccions i consells.	<i>Primer has de retallar la fulla i, tot seguit, pintar-la. Jo de tu no eixiria sense paraigua.</i>

	<p><i>Hauríeu d'escriure amb bolígraf. Per què no et poses el jersei? ...</i></p>
3 Demanar permís.	<p><i>Es pot passar? Puc anar al lavabo? Que no em deixaríeu usar el vostre telèfon? Us fa res que demà arribe un poc tard? ...</i></p>
4 Donar ordres.	<p><i>Retalla el dibuix. Tanca la porta, per favor. Hauries de treballar més. Cal que hi poses més atenció. S'ha d'esborrar més a espai. Em portes la paperera, per favor? Acabes ja els deures? Per què no acabeu ja? Podríeu eixir al pati. Que no penseu anar-vos-en a dormir? ...</i></p>
5 Avisar.	<p><i>Para compte de la llet! Alerta! Compte amb els cotxes! ...</i></p>
6 Prohibir de fer alguna cosa.	<p><i>No crideu, per favor! Alerta que isques de casa sense dir-me on vas. ...</i></p>

D La funció referencial

La funció referencial es manifesta quan quan s'usa la llengua per a descriure o per a explicar la realitat.

1 Demanar i dir l'hora.	<p><i>Quina hora és? Són les tres. És la una i mitja. Són les quatre i cinc. Falten deu minuts per a les huit. Passen deu minuts de les cinc. ...</i></p>
2 Demanar i dir la data.	<p><i>Quin dia és hui? Hui és dimecres. ...</i></p>

<p>3 Preguntar i dir la localització.</p>	<p><i>On són els mocadors? Els mocadors són al calaix. On és Ferran? Ferran és al pati amb els comanys. On és la farmàcia? La farmàcia és a mitjan carrer. La caseta del bosc es trobava a dos hores de camí. ...</i></p>
<p>4 Preguntar i dir el temps.</p>	<p><i>Quin temps fa? Fa bon/mal temps. Fa fred/vent. Plou. El dia ha eixit núvol. Ha caigut una arruixada. Trona i llampega. Es veuen els llampecs entre els núvols. Cauen llamps. Hi ha l'arc de sant Martí. ...</i></p>
<p>5 Preguntar per alguna persona o cosa.</p>	<p><i>Què és això? Això és un retolador. Qui és aquell home gros? Aquell home gros és el repartidor de butà. ...</i></p>
<p>6 Preguntar pel preu?</p>	<p><i>Quant val? Val vint euros. ...</i></p>
<p>7 Narrar un esdeveniment.</p>	<p><i>Ahir vaig vore un lleó al zoo. ...</i></p>
<p>8 Dir com és un objecte, un animal o una persona.</p>	<p><i>El meu bolígraf és blau i de dos colors. El gos del meu cosí té el pèl llarg i corre molt. Maria és una xiqueta alta i prima. Fa un metre seixanta. ...</i></p>
<p>9 Comparar.</p>	<p><i>Pere bota tant com jo. Estudia menys del que diu. Porta una camisa més moderna que la meua. Ho fa més bé ell que tu. Joan s'assembla a la seua cosina. Pere i Joan no s'assemblen gens. ...</i></p>

E La funció poèticoimaginativa

La funció poèticoimaginativa es realitza quan l'alumne o alumna focalitza la intenció comunicativa sobre la forma oral o escrita del missatge o usa la llengua per a construir o descriure mons possibles o imaginaris.

1 Expressions amb rima i/o ritmes particulars.	<i>Fem del món la terra de tothom. (Eslògan d'Intermón)</i> <i>Nyic, nyec, nyic, nyec, tanca la porta, tanca la porta. Nyic, nyec, nyic, nyec, tanca la porta, que tinc fred. ...</i>
2 Expressions amb metàfores o altres figures al·legòriques.	<i>És gran com un campanar. És un lleó: no té por a res.</i> <i>La lluna, quieta en el cel, és un redolí de llanda. Li cau el moc gota a gota, pobra lluna refredada. Enric Soler i Godes ...</i>
3 Descripció de mons imaginaris.	<i>Això diu que era un llenyater... Una vegada, en un planeta molt llunyà...</i>

F La funció metalingüística

L'alumne o alumna utilitza la funció metalingüística quan usa la llengua per a reflexionar sobre la llengua mateixa o per a resoldre problemes de comunicació.

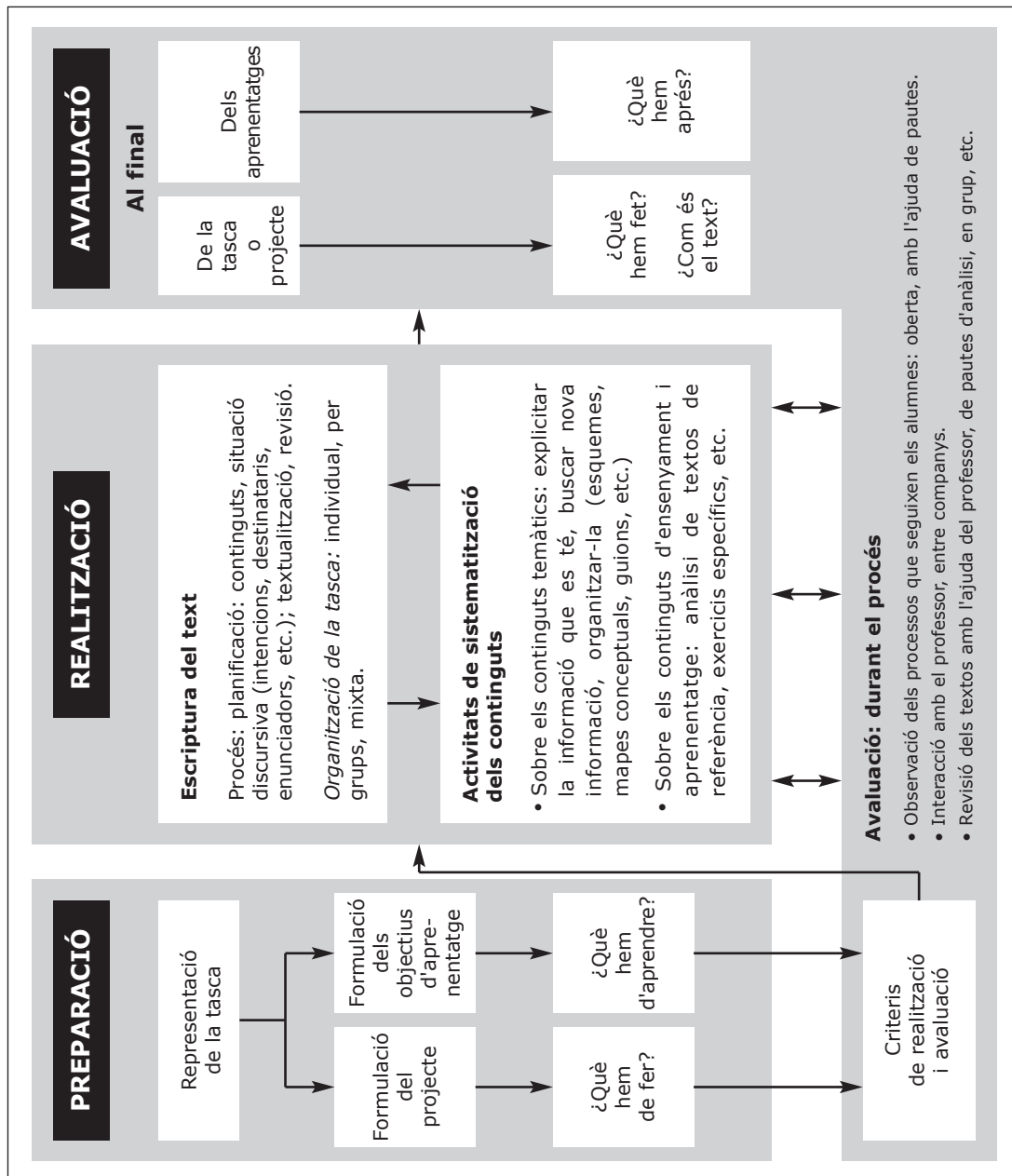
1 Reflexió sobre la llengua.	<i>Esta lletra és del meu nom. Esta paraula s'escriu amb majúscula. Estes dos paraules signifiquen el mateix. Escriu una oració completa. Resumeix el significat d'este text. Digues quina és la idea principal d'este paràgraf. ...</i>
2 Resoldre problemes de comunicació.	<i>Què vol dir...? Com dius...? Què has volgut dir amb això? Si no pronuncies millor, no t'entenc. Has d'escriure amb lletra més clara. ...</i>

Llenguatge d'escola

(...) està parlant.
(...) ha caigut un bac.
(...) ha dit una paraulota.
(...) ha fet fugina.
(...) ha tirat els papers a terra.
Assenta't al teu lloc.
D'acord.
Donar-se un colp.
Eixuga't les mans.
Em deixes el llapis de colors?
Em pots pots posar aigua?
Encercleu...
Ens volen pegar.
És l'hora de classe.
És l'hora de pati.
Esborra la pissarra.
Fes punta al llapis.
Gireu full.
Ha arribat a l'hora.
Jo faig tercer.
Jo no he sigut.
Jo porte un entrepà de...
Jugar a pilota.
Llava't/Renta't les mans.
Lleva't/Trau-te l'impermeable.
M'ha donat una empenta.
M'ha eixit malament.
M'he clavat un vidre.
M'he fet mal.
Mai no acaba els treballs de classe.
No ho entenc.
No ho faré més.
No ho sé fer.
No m'hi entenc.
No sé fer un exercici.
No vol jugar amb mi.
On deixes açò, senyoreta?
Penja l'abric al penjador.
Posa't la jaqueta.
Poseu atenció.
Puc agafar la pilota?
Puc anar a fer pipí al vàter?
Puc anar al lavabo?
Puc beure?
Que no has fet els deures?
Ratlleu això.
Recolliu els llibres.
S'estan barallant.
Senyoreta, (...) m'ha pegat!
Tira'l a la paperera.
Torçar-se el turmell.

Tu no comences, però si et peguen torna-t'-hi.
Tu no t'hi fiques.
Va amb bicicleta.
Vaig a quart.
Vaig a rentar-me les mans.
Vés/Aneu amb compte.
Vos heu portat molt malament.

Elements d'una seqüència didàctica per a l'ensenyament de la composició escrita (Camps, 1996)

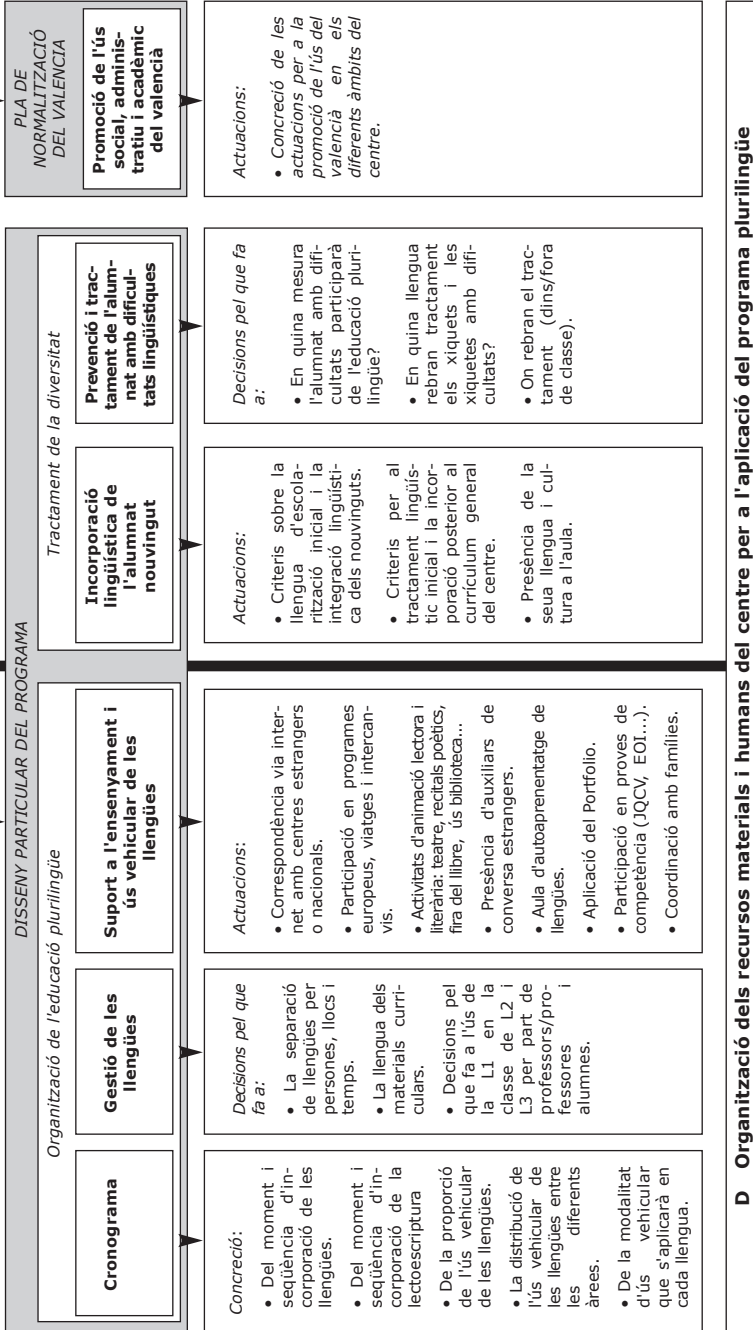


PROJECTE LINGÜÍSTIC

A Anàlisi del context

B Objectius lingüístics generals del centre (pel que fa als nivells reals en les diferents llengües, normalització del valencià, incorporació de l'alumnat nouvingut i de l'alumnat amb dificultat...)

C Justificació i planificació (en coordinació amb pares i mares, ajuntaments, SPE, Assessories, etc..) del...



E Aplicació, seguiment i avaluació

D Organització dels recursos materials i humans del centre per a l'aplicació del programa plurilingüe

Bibliografia

- ADAM, Jean-Michel (1992): *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.
- APELTAUER, Ernest (1993): "Multilingualism in a Society of the Future". *European Journal of Education*, vol.28, núm. 3, 273-294.
- ARNAU, Joaquim; COMET, Cinta; SERRA, Josep M^a i VILA, Ignasi (1992): *La Educación Bilingüe*. Barcelona: ICE/Horsori.
- BAKER, Colin (1997): *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra. [Publicació original de 1993]
- BAKER, Colin (2000, 2nd): *A Parent's and Teacher's Guide to Bilingualism*. Clevedon/Boston/Toronto/Sydney: Multilingual Matters.
- BAKER, Colin (2001, 3rd): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon/Bufalo/Toronto/Sydney: Multilingual Matters.
- BEACCO, Jean-Claude i BYRAM, Michael (2003; edició revisada): *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique a l'éducation plurilingue*. Estrasburg: Conseil d'Europa.
- BIALYSTOCK, Ellen (1991): "Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency". Dins Ellen BIALYSTOCK: *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BLONDIN, Christiane i alt. (1998): *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire. Conditions et résultats*. París-Brussel·les: De Boeck.
- BREEN, Michael P. (1987): "Paradigmas actuales en el diseño de programas". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 7-32 [1990]
- BRUMFIT, Christopher; MOON, Jayne i TONGUE, Ray (1991): *Teaching English to Children*. Hammersmith: CollinsELT.
- BYRAM, Michael (1998): "Cultural Identities in Multilingual Classrooms". Dins Jasone CENOZ and Fred GENESEE: *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CANDELIER, Michel (1998): "L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen <evlang>". Dins Jacqueline BILLIEZ: *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble: CDL-LIDILEM.
- CASTELLOTTI, Véronique (2001): *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. París: CLE International.
- CAVALLI, Marisa (2001): "Vers l'adaptation des curricula nationaux: aspects curriculaires de l'enseignement bi-/plurilingue", *École Valdôtaine*, 54. en Internet, disponible a <http://www.scuolevda.org/Ecole/54/04.htm>.
- CENOZ, Jasone (1997): "L'acquisition de la troisième langue: bilinguisme et plurilinguisme au Pays Basque", *AILE. Acquisition et interaction en langue étrangère*, 10, 159-180.
- CENOZ, Jasone (1998): "Multilingual Education in the Basque Country". Dins Jasone CENOZ and Fred GENESEE: *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CENOZ, Jasone and GENESEE, Fred (1998): "Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education". Dins Jasone CENOZ and Fred GENESEE: *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

- CENOZ, Jasone i JESSNER, Ulrike (Ed.) (2000): *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CLOUD, Nancy (1994): "Special education needs of second language students". Dins Fred GENESEE (ed.) (1994): *Educating Second Language Children*. Cambridge/Nova York/Melbourne: Cambridge University Press.
- CLOUD, Nancy; GENESEE, Fred; HAMAYAN, Else (2000): *Dual Language Instruction*. Boston: Heinle & Heinle.
- COLL, César i ONRUBIA, Javier (2001): "Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre professor y alumnos", *Investigación en la escuela*, 45, 21-31.
- COMBLAIN, Annick, RONDAL, Jean Adolphe (2001): *Apprendre les langues. Où, quand, comment?* Sprimont: Mardaga.
- COMELLAS, Pere (2002): "L'aprenentatge d'una tercera llengua pròxima en un entorn de bilingüisme asimètric: el cas del portugués en catalanoparlants". XXIII Seminari Llengües i Educació ICE Universitat de Barcelona. En línia a <http://www.ub.es/ice/portaling/seminari-pdf/12comellas.pdf>.
- CONSELL D'EUROPA (1996): *White paper on education and training. Teaching and learning. Towards the learning society*. Estrasburg: Consell d'Europa.
- CONSELL D'EUROPA (2001): *Llengües modernes. Aprenentatge, ensenyament, avaluació. Un marc europeu comú de referència per a les llengües*. Estrasburg: Consell d'Europa [Versió en català dels departaments de Cultura i Educació de la Generalitat de Catalunya].
- CONSELL D'EUROPA (2003): *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique a l'éducation plurilingue*.
- COOK, Vivian (1999): "Going beyond the Native Speaker in Language Teaching". *TESOL Quarterly*, 33, 2, 185-209.
- COOK, Vivian (2001): "Using the First Language in the Classroom". Draft, to appear *Canadian Modern Language Review*.
- COOK, Vivian (2002): "Background to the L2 User". Dins Vivian Cook (Ed.): *Portraits of the L2 User*. Clevedon/Bufalo/Toronto/Sydney: Multilingual Matters.
- COOK, Vivian (1999b): "Creating Second Language Users", *Jurnal Kurikulum JILID1 BIL*, 2. En Internet disponible a <http://privatwww.essex.ac.uk/~vcook/obs19.htm>.
- COSTE, Daniel (2001): "La notion de compétence plurilingue". Dins Actes du séminaire l'enseignement des langues vivantes, perspectives. En Internet, disponible a <http://www.eduscol.education.fr/d0033/langviv-acte3.htm>.
- CUMMINS, Jim (1983): "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües", *Infancia y Aprendizaje*, 21, 37-61. [Publicació original de 1979]
- CUMMINS, Jim (1986a): "Bilingualism, cognitive functioning and education". Dins Jim CUMMINS i Merrill SWAIN: *Bilingualism in Education*. Londres/Nova York: Longman. [Publicat per primera vegada en 1979]
- CUMMINS, Jim (1986b): "Linguistic interdependence: a central principle of bilingual education". Dins Jim CUMMINS i Merrill SWAIN: *Bilingualism in Education*. Londres/Nova York: Longman.
- CUMMINS, Jim i SWAIN, Merrill: *Bilingualism in Education*. Londres/Nova York: Longman.
- CUMMINS, Jim (1991): "Interdependence of first- and second language proficiency in bilingual children". Dins Ellen BIALYSTOCK: *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUMMINS, Jim (1999): "Putting Language Proficiency in its Place: Responding to Critiques of the Conversational/Academic Language Distinction". Dins Jasone CENOZ i Ulrike JESSNER: *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, Jim (2001): "Instructional Conditions for Trilingual Development", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 4, Núm. 1, 61-75.

- CUMMINS, Jim (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD i Editorial Morata.
- CUMMINS, Jim i SWAIN, Merrill (1986): *Bilingualism in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DE GROOT, Annette (2002): "Lexical Representation and Lexical Processing in the L2 User". Dins Vivian COOK (Ed.): *Portraits of the L2 User*. Clevedon/Buffalo/Toronto/Sydney: Multilingual Matters.
- DE HOUWER, A. (1996): "Bilingual Language Acquisition". Dins Paul FLETCHER i Brian MACWHINNEY: *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell.
- DE WECK, G., GAJO, L., MODERATO, P., & BLANC-PEROTTO, L. (2000). *Attraper le français, Acquisizione del linguaggio e bilinguismo (ouvrage et video)*. Vall d'Aosta: IRRSAE.
- DOUGHTY, Caterine i WILLIAMS, Jessica (Ed.) (1998): *Focus on Form in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELLIS, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, Rod (1997): *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- FABBRO, Franco (1996): *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*. Roma: Astrolabio.
- FABBRO, Franco (1999): *The Neurolinguistics of Bilingualism*. Hove, UK: Psychology Press.
- FERREIRO, Emilia i TEBEROSKY, Ana. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mèxic: Siglo XXI.
- FRANCIS, Norbert (2000): "The Shared Conceptual System and Language Processing in Bilingual Children: Findings from Literacy Assessment in Spanish and Náhautl", *Applied Linguistics*, 21/2, 170-204.
- GAJO, Laurent (2001): *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. París: Didier.
- GARCIA-MILÀ, Mercè (2003): "Alfabetización <en> y <a través de> las ciencias". Dins Ana TEBEROSKY i Marta SOLER GALLART (comp.): *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: ICE-Horsori. Cuadernos de Educación.
- GENESE, Fred (1998): "A Case Study of Multilingual Education in Canada". Dins Jasone CENOZ and Fred GENESE: *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- GROSJEAN, François (1989): "Neurolinguist, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals In One Person". *Brain and Language*, 36, 3-15.
- GROSJEAN, François (1997): "Processing mixed language: issues, findings, and models". Dins Annette M.B. de GROOT i Judith F. KROLL: *Tutorials in bilingualism. Psycholinguistic Perspectives*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- GROSJEAN, François (2001): "The Bilingual's Language Models". Dins Janet L. Nicol (Ed): *One Mind, Two Languages. Bilingual Language Processing*. Malden (USA)/ Oxford (UK): Blackwell.
- HAGÈGE, Claude (1996): *L'enfant aux deux langues*. París: Odile Jacob.
- HAMERS, Josiane F. (1991). "L'ontogénèse de la bilinguïté: Dimensions sociaux et transculturelles". Dins Allan G. REYNOLDS (1991): *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- HAMERS, Josiane F. i BLANC, Michel H. A. (2000, 2nd): *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HERDINA, Ph. i JESSNER, Ulrike (2000): "The Dynamics of Third Language Acquisition". Dins Jasone CENOZ i Ulrike JESSNER (Ed.): *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HERDINA, Ph. i JESSNER, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon/Buffalo/Toronto/Sydney: Multilingual Matters.
- HOFFMANN, Charlotte (1998): "Luxembourg and the european schools". Dins Jasone CENOZ and Fred GENESE: *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

- HOLDERNESS, Jackie (1998): "A Communication Framework for English as an Additional Language (EAL) Learners". Dins Jackie HOLDERNESS i Barbara LALLJEE (ed.) *An Introduction to Oracy*. Londres: Cassell.
- HOLOBOW, Naomi (1996): "Programas de inmersión canadienses treinta años después: opciones y cambios". Dins Miguel SIGUÁN (Cord.): *La enseñanza precoz de una lengua en la escuela*. Barcelona: ICE/Horsori.
- HUFEISEN, Britta i NEUNER, Gerhard (2000): "Apprendre efficacement plus d'une langue étrangère: l'enseignement et l'apprentissage d'une langue tertiaire en Europe", Rapport de l'Atelier 11/2000. Graz: Centre Européen pour les Langues Vivantes.
- JANTSHER, E. i LANDSIEDLER, I. (2000): "Foreign Language Education at Austrian Primary Schools: an Overview". Dins NIKOLOV, Marianne i CURTAIN, Helena (2000): *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*. Estrasburg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- JOLIBERT, Josette (1992): *Formar infants productors de textos*. Barcelona: Editorial Graó.
- JORBA, Jaume i alt. (2000): *Hablar i escribir para aprender*. Madrid: ICE Universitat Autònoma de Barcelona/Editorial Síntesis.
- KECSKES, Istvan i PAPP, Tünde (2000): *Foreign Language and mother tongue*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- KELLERMAN, Eric (2000): "Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica: una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las relaciones lingüísticas". Dins Carmen Muñoz (Ed.): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.
- LAMBERT, Wallace E. (1977): "The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences". Dins PA Hornby (Ed): Nova York: Academic Press.
- LAMBERT, Wallace E. i TUCKER, G. Richard (1972): *Bilingual education of children: The St Lambert experiment*. Rowley (Ma.): Newbury House.
- LANDRY, Rodrigue i ALLARD, Réal (2000): "Langue de scolarisation et développement bilingue: le cas des acadiens et francophones de la Nouvelle-Écosse, Canada", DiversCité Langues. En ligne. Vol. V. Disponible a <http://www.telug.quebec.ca/diverscite/entree.htm>.
- LANDRY, Rodrigue i ALLARD, Réal (1990): "Contact des langues et développement bilingüe: un modèle macroscopique", *La revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*; 46, 527-553.
- LAPLANTE, Bernard (1999): "Apprendre en sciences, c'est apprendre à parler sciences : des élèves de l'immersion parlent des réactions chimiques". Actes du colloque *Enfant bilingue, citoyen mondial*. En Internet, disponible a <http://www.unb.ca/slec/events/actes/laplante.html>.
- LARSEN-FREEMAN, Diane i LONG, Michel H. (1991): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Editorial Gredos. (1994).
- LIGHTBOWN, Patsy i SPADA, Nina (1999, 2nd): *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- LONG, Michael H. i ROBINSON, Peter (1998): "Focus on form: theory, research and practice". Dins Catherine DOUGHTY i Jessica WILLIAMS (1998): *Focus on Form in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LÜDI, Georges i PY, Bernard (2002, 2e édition revue): *Être bilingue*. Berna: Peter Lang.
- LYON, Jean (1996): *Becoming Bilingual. Language Acquisition in a Bilingual Community*. Clevedon: Multilingual Matters.
- LYSTER, Roy (1998): "Immersion pedagogy and implications for language teaching". Dins Jasone CENOS i Fred GENESEE: *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon/Philadelphia/Toronto/Sydney/Johannesburg: Multilingual Matters.
- MARÍ, Isidor (1991): "Plurilingüisme i educació". Dins Isidor MARÍ (1996): *Plurilingüisme europeu i llengua catalana*. València: Universitat de València.

- MARÍN, Enric (1994): "Noves tecnologies, ecosistemes comunicatius i identitat". Dins Toni MOLLÀ: *La política lingüística a la societat de la informació*. Alzira: Edicions Bromera.
- MARSH, David i LANGÉ, Gisella (Ed.) (1999): *Implementing Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä: Continuing Education Centre, University of Jyväskylä.
- MERCER, Neil (1997): *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- MERCER, Neil (2001): *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.
- MET, Mimi (1994): "Teaching content through a second language". Dins Fred GENESEE: *Educating Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MET, Mimi (1998): "Curriculum Decision-making Content-based Language Teaching". Dins Jasone CENOZ i Fred GENESEE: *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon/Philadelphia/Toronto/Sydney/Johannesburg: Multilingual Matters.
- MILLER, Niklas i ABUDARHAM, Sam (1988): "Management of Communication Problems in Bilingual Children". Dins Niklas MILLER: *Bilingualism and Language Disability. Assessment and Remediation*. Londres: Chapman and Hall. [Publicat per primera vegada en 1984]
- MILLS, Richard W. i MILLS, Jean (1993): *Bilingualism in the Primary School*. Londres/Nova York: Routledge.
- NEW LONDON GROUP (2000): "A pedagogy of multiliteracies: designing social futures". Dins B. COPE, i M. KALANTZIS (Eds.): *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Melbourne: Macmillan.
- NIKOLOV, Marianne i CURTAIN, Helena (2000): *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*. Estrasburg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- NUNAN, David and LAM, Agnes (1998): "Teacher Education for Multilingual Contexts: Models and Issues". Dins Jasone CENOZ and Fred GENESEE: *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ODLIN, Terence (1989): *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ordre de 30 de juny de 1998, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, per la qual s'estableixen els requisits bàsics, criteris i procediments per a aplicar en els centres educatius un programa d'educació bilingüe enriquit amb la incorporació primerenca d'una llengua estrangera.
- Ó RIAGÁIN, Pàdraig i LÚDI, Gerges: *Bilingual education: some policy issues*. Estrasburg: Consell d'Europa.
- PARADIS, Michael (1997): "The Cognitive Neuropsychology of Bilingualism". Dins Annette M.B. DE GROOT i Judith F. KROLL: *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- PARADIS, Michael (2002): "Neurolinguistics of bilingualism and the teaching of languages". Victoria University. Colloquium on the Multimodality of Human Communication.
- PARADIS, Johanne; CRAGO, Martha; GENESEE, Fred i RICE, Mabel (2003): "French-English Bilingual Children With SLI: How Do They Compare With Their Monolingual Peers?", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 46, febrer 2003.
- PASCUAL, Vicent (1993): Una proposta de planificació educativa dins el model d'enriquiment d'educació bilingüe en el sistema educatiu valencià. València: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- PASCUAL, Vicent (1998): "Llengua i escola (I). L'escola valenciana: situació actual i definició provisional". Dins les Actes del II Congrés de l'Escola Valenciana. València: Escola Valenciana. Federació d'Associacions per la Llengua.
- PASCUAL, Vicent (1999): "Reptes de l'educació bilingüe al País Valencià". Conferència pronunciada a les Primeres Jornades de l'Institut Europeu d'Immersion (Alacant. Maig, 1999). En Internet, disponible a <http://www.fev.org/opinio/index.htm>.
- PASCUAL, Vicent (2002): "El valencià entre el castellà i l'anglès en el sistema educatiu valencià". Conferència pronunciada al III Congrés de l'Escola Valenciana (València 26-30 de març).

- PASCUAL, Vicent (2003): "Bases psicolingüístiques de l'educació bilingüe". Conferència pronunciada a la primera *Trobada de Serveis Psicopedagògics Escolars Valencians*.
- PASCUAL, Vicent (2003): "Els programes d'educació multilingüe al País Valencià". Dins Vicent MARTINES (coord.) i Patrícia Alberola i alt.: *Llengua, societat i ensenyament* (Actes del I Congrés Internacional "Llengua, societat i ensenyament", Alacant, 8-10 novembre, 2000). Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana.
- PASCUAL, Vicent (2004): "El català en un model d'educació plurilingüe al sistema educatiu valencià", *Escola Catalana*, núm. 412 (Tema: El català entre llengües).
- PASCUAL, Vicent (2004): "Llengua nacional, llengua pròpia i llengües estrangeres: el tractament de les llengües a l'educació multilingüe". Dins Assumpta FARGAS, i Teresa PUNTI: *Actes del Tercer Simposi d'Ensenyament del català a no catalanoparlants (Vic, setembre 2002)*. Vic: Eumo.
- PASCUAL, Vicent i SALA, Vicent (1991): *Un model educatiu per a un sistema escolar amb tres llengües*. València: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- PASCUAL, Vicent i SALA, Vicent (1996): "La educación en dos lenguas en el País Valenciano". Dins Julio CALVO PÉREZ i Juan Carlos GODENZZI (coord.): *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- PASCUAL, Vicent i SALA, Vicent (1996): "Escola i política lingüística al País Valencià", *Temps d'Educació*, núm. 16, 195-222.
- Py, Bernard i LÜDI, George (2002; 2e édition, revue): *Être bilingue*. Berna: Peter Lang.
- RICHARDS, Jack C. i HURLEY, Daniel (1990): "Language and content: approaches to curriculum alignment". Dins Jack Richards: *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SKUTNABB-KANGAS, T. i TOUKOMAA, T. (1976): *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family*. Hèlsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove (1988): "Multilingualism and the education of minority children". Dins Tove SKUTNABB-KANGAS and Jim CUMMINS: *Minority Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SNOW, Marguerite Ann i BRINTON, Donna, M. (Ed.) (1997): *Content-Based Classroom*. Nova York: Longman.
- STEMBERT, Rodolf (2002): "L'intercomprension des langues romanes dans l'enseignement secondaire: experiences et projets". XXIII Seminari Llengües i Educació ICE Universitat de Barcelona. en línia a <http://www.ub.es/ice/portaling/seminari-pdf/15stembert.pdf>.
- SWAIN, Merrill (1983): "Bilingualism without tears". Dins Jim CUMMINS i Merrill SWAIN (1986): *Bilingualism in Education*. Londres/Nova York: Longman.
- SWAIN, Merrill (1998): "Focus on form through conscious reflection". Dins Catherine DOUGHTY i Jessica WILLIAMS (1998). *Focus on Form in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TEBEROSKY, Ana (coord.) i SOLÉ, Isabel (1999): *Psicopedagogia de la lectura i de l'escriptura*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- TOLCHINSKY, Lilianna i SIMÓ, Rosa (2001): *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: ICE-Horsori.
- TOUKOMAA, P. i SKUTNABB-KANGAS, T. (1977): *The intensive teaching of the mother tongue to migrant children of pre-school age and children in the lower level of comprehensive school*. Hèlsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.
- TUCKER, G. Richard (1998): "A Global Perspective on Multilingualism and Multilingual Education". Dins Jasone CENOZ and Fred GENESEE: *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- UNSWORTH, Len (2001): *Teaching Multiliteracies Across the Curriculum*. Buckingham/Filadèlfia: Open University Press.
- VILA, Ignasi (Coord.) i SIGUAN, Miquel. (1998): *Bilinguisme i educació*. Barcelona: Proa.

- VILA, Ignasi (1999): "Immigració, educació i llengua pròpia". Dins Eliseo AJA i alt.: *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. Barcelona: Fundació "la Caixa".
- VILA, Ignasi (s.d.): "La enseñanza de una tercera lengua en un contexto bilingüe". En línia, a http://www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/textos/textos/biling_5.htm.
- WEINREICH, Uriel (1996): *Llengües en contacte*. Alzira: Bromera. [Publicació original de 1953]
- WELLS, Gordon (1990): "La lengua en clase: alfabetización y charla colaborativa". Dins Miguel SIGUAN: *Lengua del alumno, lengua de la escuela*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.
- WELLS, Gordon (2001): *La indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.
- WONG FILLMORE, Lily (1991): "Second-language learning in children: a model of language learning in social context". Dins Ellen BIALYSTOCK: *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WONG FILLMORE, Lily amb VALADEZ, Concepción (1986): "Teaching bilingual learners". Dins Merlin C. WITTRICK (Ed.): *Handbook of Research on Teaching. 3rd Ed.* Nova York: Macmillan Publishing Company/Londres Collier Macmillan Publishers.