

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):

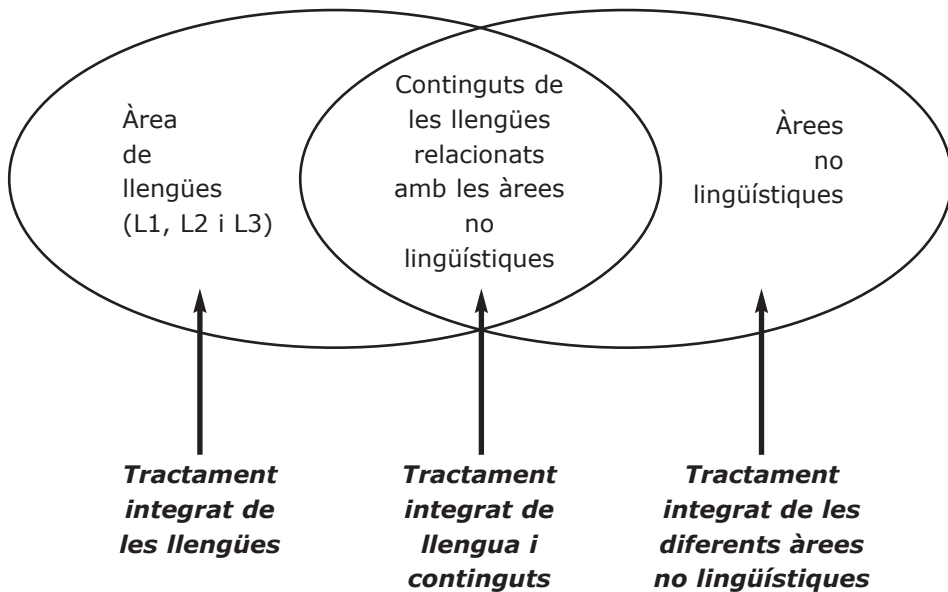


FIGURA 9/1: Organització multilingüe del currículum.

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:

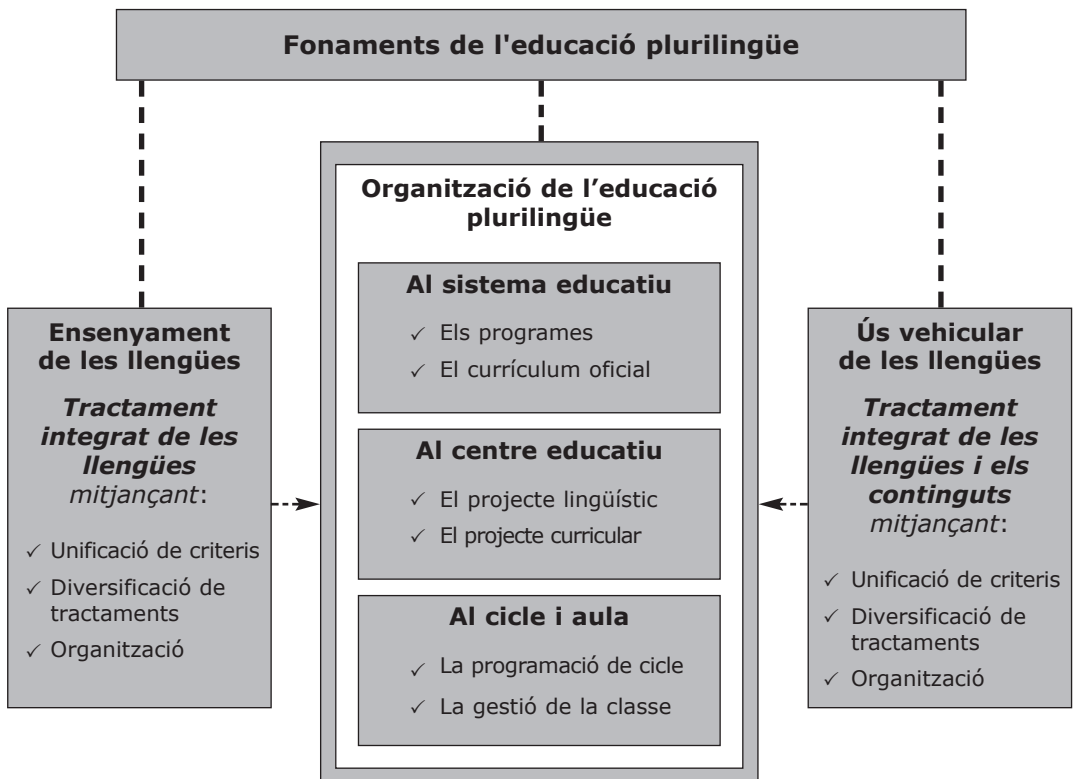


FIGURA 9/2: Tractament específic del valencià com a llengua minoritzada.

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 preemptòria 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 puguen 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...*

... / ...

... / ...

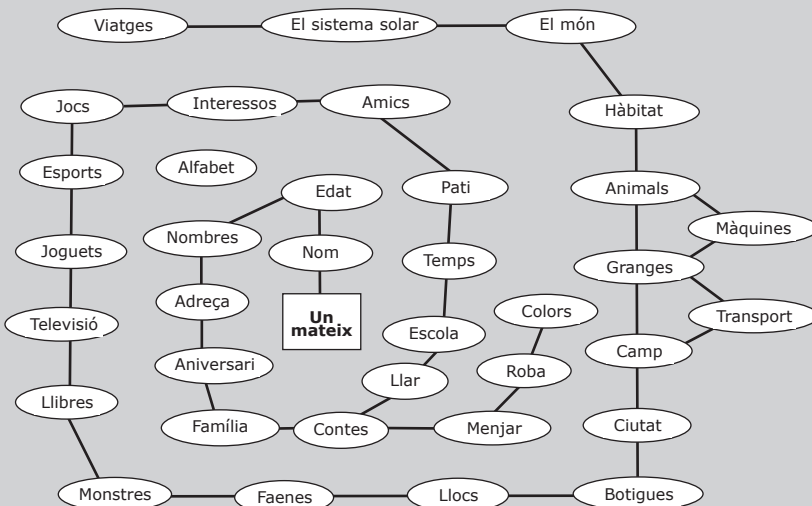
- Altres àrees: vocabulari sobre els conceptes bàsics (*transport, animals, plantes, salut, alimentació, amics, esports...*).
- Lectura i escriptura: *llibre, pàgina, paraula, girar full, copiar, dibuixar, Què hi ha al dibuix?...*
- Contes: noms de persona, noms d'espais (*mntanya, bosc, camí...*), personatges 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:

- *Escollar atentament* tot allò que es diu.
- *Repetir* paraules i expressions que s'acaben d'escollar.
- *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 establitzades.
- ⇒ 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.

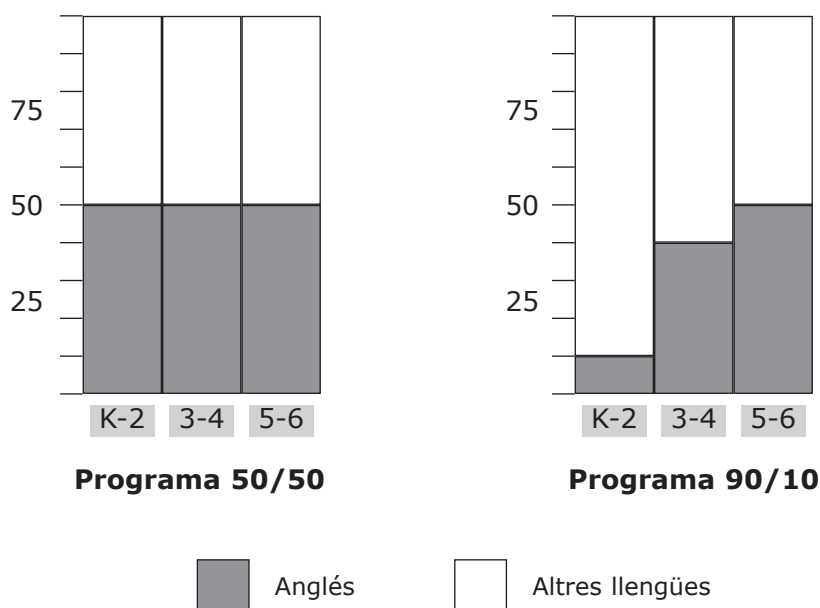
Esta conclusió ve corroborada per les veus més autoritzades dels experts en educació bilingüe. Com afirmen Cloud i *alt.*(2000), referint-se a l'anglès com a llengua dominant, i a altres llengües, minoritzades socialment però presents en el currículum dels programes bilingües, en el context dels Estats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

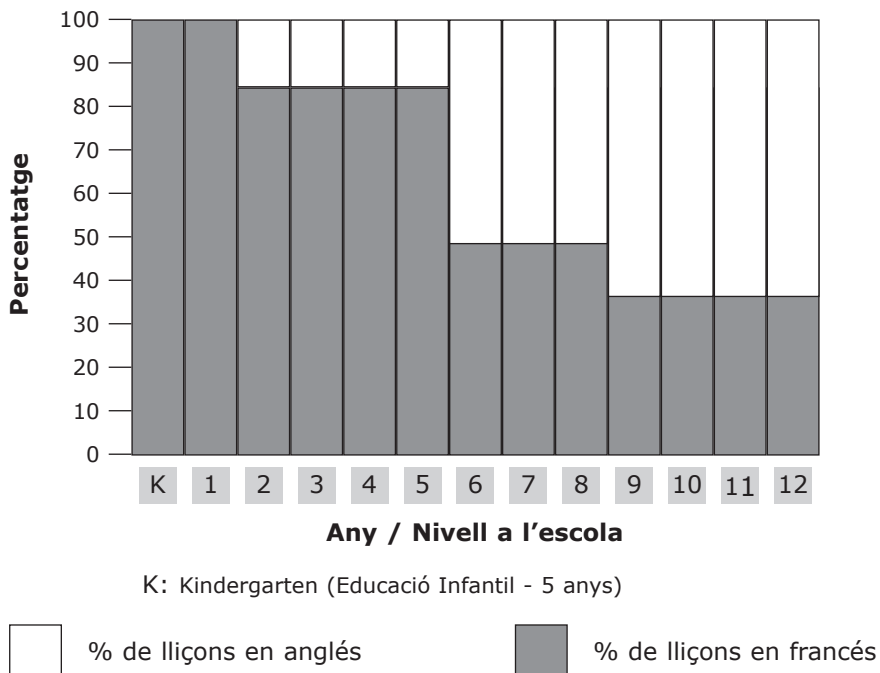


FIGURA 10/5: Programa d'immersió primerenca total.

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)
		4 anys	Castellà
			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 impedeix 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)

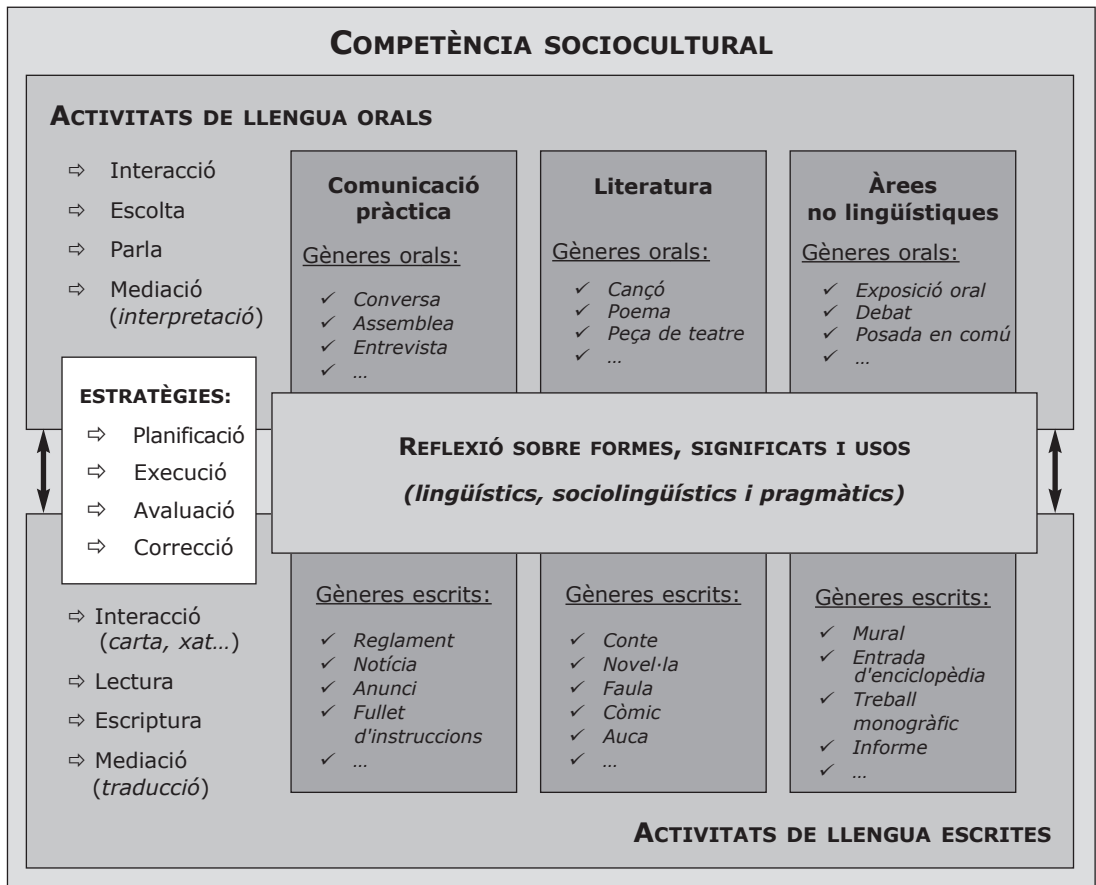


FIGURA 10/10: Una configuració comuna dels continguts del treball de llengua.

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*, *llicó* (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)	<i>Situació de producció</i>		Rol de l'emissor, destinatari, propòsit i contingut de la carta.	
	<i>Siluetta</i>		Marges. Disposició particular en l'espai dels diferents blocs de text.	
	<i>Organització interna</i>		Lloc i data, salutació, cos de la carta, comiat, signatura.	
	<i>Tipus de discurs (cos de la carta)</i>		Argumentatiu (<i>Premisses, Arguments, Conclusió</i>)	
	<i>Estratègies</i>		<i>D'aprenentatge</i> : anàlisi de models. Consulta d'eines (diccionari, etc.). <i>De producció</i> : Planificació. Textualització. Avaluació. Revisió.	
	<i>Tecnologia</i>		Suport textual: paper en blanc. Eina d'escriptura: processador de textos.	
CONTINGUTS PROPIS DE CADA LLENGUA (L1 ≠ L2)	<i>Mecanismes de cohesió</i>	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>
	<i>Marques de l'enunciació</i>	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...
	<i>Registre</i>	<i>Senyor, li...</i>	⇒ (Formal)	<i>Señor, le...</i>
<i>Elements lingüístics</i>	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)

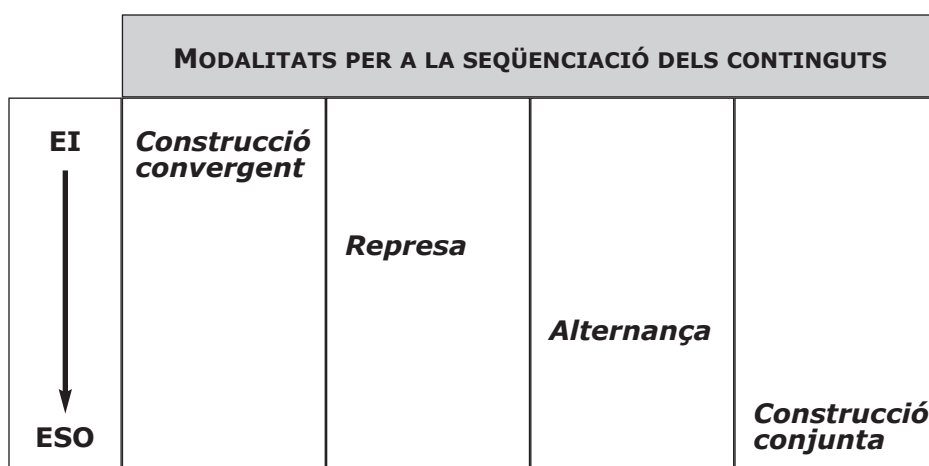


FIGURA 10/14: Estratègies per a l'articulació i seqüenciació dels continguts de la competència comuna.

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 castellanes *medio* i *mediano*, amb els seus significats i usos, amb les formes valencianes *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 ofereix 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 exigeix 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 del 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.

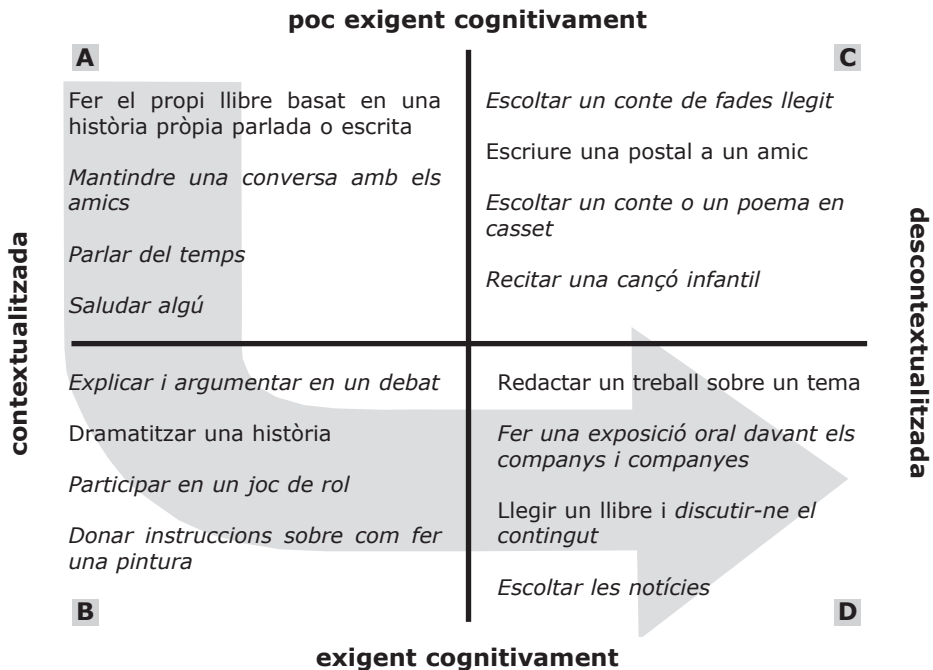


FIGURA 10/16:
 Abast del suport contextual i grau d'implicació cognitiva en tasques i activitats lingüístiques (adaptat de Cummins, 1986).

· La fletxa assenyalava 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 adquirix pràctica, que se n'automatitzen els recursos lingüístics i s'hi adquirix 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	Aspectes <i>lèxics, gramaticals i ortogràfics</i> propis del llenguatge de les àrees.
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.

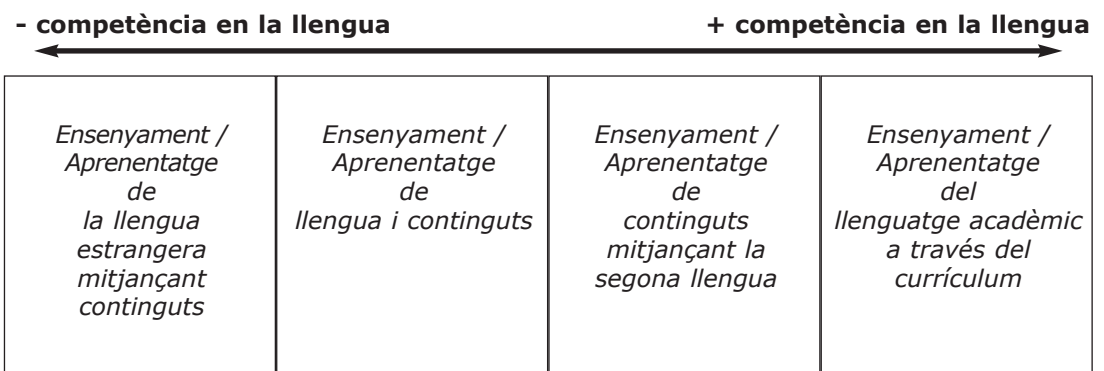


FIGURA 11/3:
Ordenació de les modalitats d'integració llengua-continguts d'acord amb la competència en la llengua.

L'ús d'una determinada modalitat d'ús vehicular en una llengua no depèn, 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)

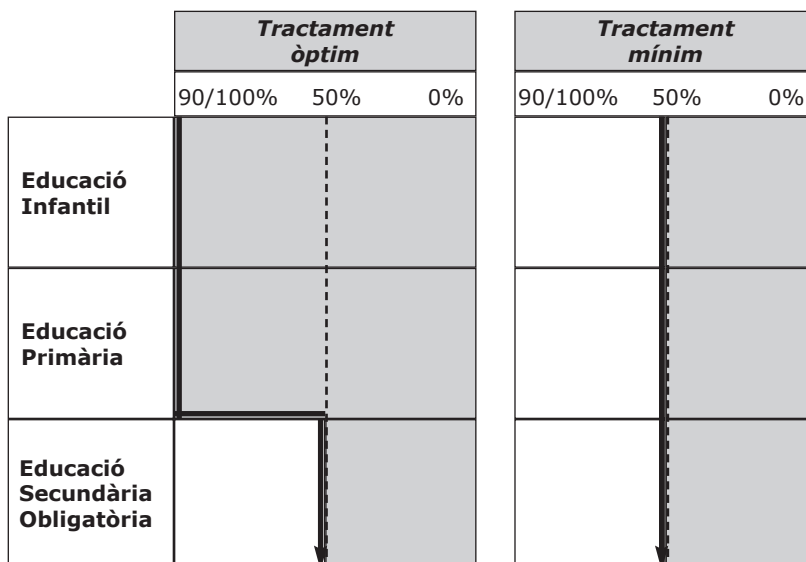


FIGURA 11/4: Percentatge d'ús vehicular del valencià com a llengua minoritzada en el model d'educació plurilingüe.

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.

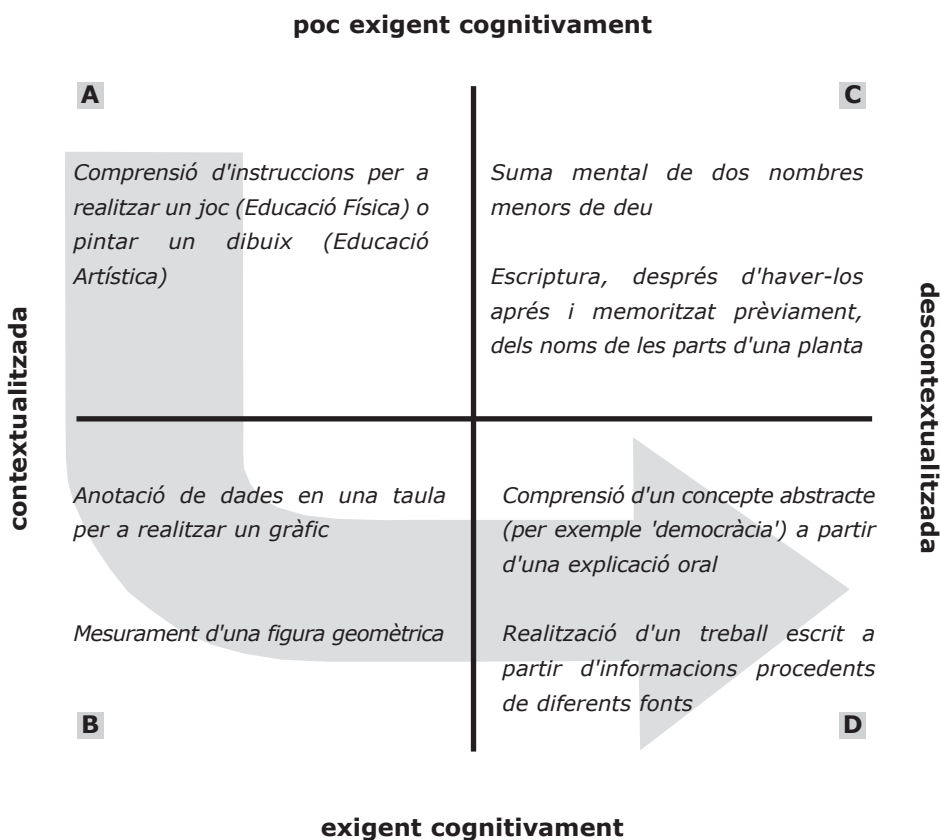
Pel que fa al primer aspecte, i des del punt de vista de la distribució de les àrees entre la llengua dominant i la llengua minoritzada, hi ha àrees molt relacionades amb l'entorn (Geografia...) i amb el llegat cultural i la identitat social (Història...), i que per tant semblen les més idònies per a 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

