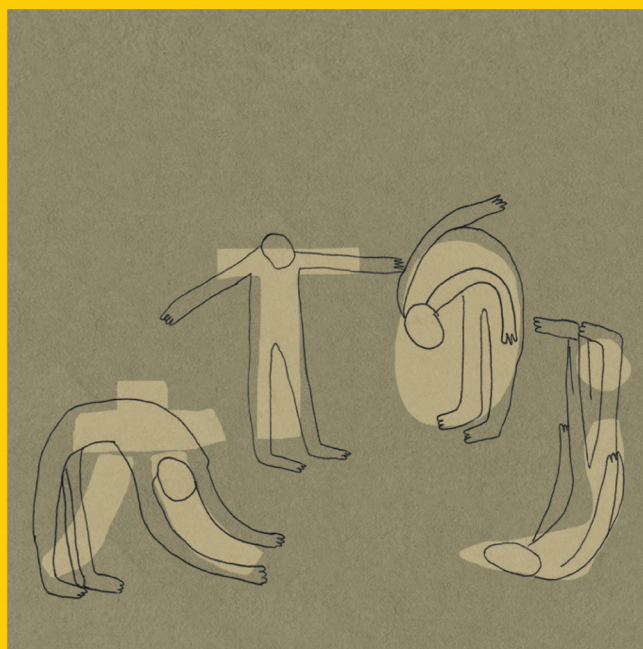




MATERIALS
247

DOLORS MASATS
EMILEE MOORE
JÚLIA LLOMPART-ESBERT

Conceptes clau per educar en i per al plurilingüisme



UAB Universitat Autònoma
de Barcelona
Servei de
Publicacions

DOLORS MASATS
EMILEE MOORE
JÚLIA LLOMPART-ESBERT

Conceptes clau per educar en i per al plurilingüisme

Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Publicacions
Bellaterra, 2025

Primera edició: maig de 2025

© del text:

Dolors Masats, Emilee Moore i Júlia Llompart-Esbert

© d'aquesta edició:

Servei de Publicacions de la UAB

Edició:

Servei de Publicacions

Universitat Autònoma de Barcelona

Edifici A. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). Spain

Tel. 93 581 10 22

sp@uab.cat

<https://publicacions.uab.cat>

ISBN (digital): 978-84-10202-70-2

DOI: <https://doi.org/10.5565/lib/9788410202702>



Aquest llibre està publicat amb una llicència Creative Commons CC-BY-NC-ND.
El titular de l'obra autoritza a utilitzar els continguts sempre que es reconegui l'autoria.
No es permet fer un ús comercial, ni la generació d'obres derivades.

Índex

INTRODUCCIÓ.....	7
1. SOCIETAT, LLENGÜES I ESCOLA	9
2. LA COMPETÈNCIA PLURILINGÜE	17
3. EL PROJECTE LINGÜÍSTIC DE CENTRE.....	25
4. ENSENYAMENT, APRENENTATGE I AVALUACIÓ DE LLENGÜES ADDICIONALS	33
5. LA COMUNICACIÓ A LA CLASSE DE LLENGUA	41

Introducció

Els centres educatius acullen alumnat i docents amb bagatges culturals i lingüístics diversos. Per gestionar aquesta diversitat a les aules és essencial que el professorat tingui les eines necessàries per crear un entorn inclusiu que respecti i valori les llengües presents a l'escola, millori l'aprenentatge lingüístic de l'alumnat i fomenti l'ús de la llengua catalana. La formació inicial del professorat ha de fer front a aquestes necessitats per entomar els reptes d'una societat cada vegada més diversa. El llibre que teniu entre mans pretén donar resposta a aquests reptes i necessitats.

El text proporciona la base teòrica de l'assignatura **Projecte Lingüístic de Centre i Plurilingüisme**, la qual forma part del pla d'estudis del Grau en Educació Primària que ofereix la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. L'assignatura es planteja la finalitat de proporcionar al professorat novell coneixements, habilitats, competències i eines que li permetin: a) analitzar les circumstàncies sociolingüístiques dels centres educatius, b) fomentar l'aprenentatge i l'ús del català i c) reflexionar sobre els usos plurilingües en les interaccions a l'aula. Aquesta finalitat té un doble objectiu. D'una banda, ha de permetre al professorat novell participar en la creació de projectes lingüístics de centre adequats a les necessitats de l'alumnat i de la societat en general. D'altra banda, ha de garantir que, a l'aula, sigui capaç d'articular propostes didàctiques que vetllin per l'ensenyament i l'ús del català, plantegin de manera integrada l'ensenyament i aprenentatge de les llengües curriculars i tinguin en compte les llengües que els infants ja coneixen.

L'assignatura forma part d'una de les vuit matèries obligatòries que conformen el mòdul de **Formació Disciplinària en Didàctica del Grau en Educació Primària**, concretament de la matèria que es titula «Ensenyament i aprenentatge de les llengües», la qual es divideix en cinc assignatures. Les dues primeres assignatures s'ofereixen al primer curs i vetllen per la millora de les competències lingüístiques del futur professorat, i les altres tres, repartides entre el segon i el tercer curs, l'introdueixen en els sabers propis de la didàctica de la llengua i la literatura. Els continguts i l'articulació de les cinc assignatures s'han modificat al llarg del temps per ajustar-se a la realitat canviant de les escoles i a les seves necessitats.

Avui, el disseny de l'assignatura Projecte Lingüístic de Centre i Plurilingüisme és fruit del treball col·laboratiu de l'actual equip docent, però es nodreix del treball iniciat per la doctora **Luci Nussbaum**, investigadora principal del Grup de Recerca en Ensenyament, Interacció i Plurilingüisme (GREIP) en el moment en què es va dissenyar el pla d'estudis del Grau en Educació Primària, i del doctor **Artur Noguerol**, membre actiu del GREIP i president honorífic de l'Associació International Éducation et Diversité Linguistique et Culturelle (EDiLIC). El grup GREIP, del qual formen part totes les membres de l'actual equip docent de l'assignatura, neix a finals dels anys noranta del segle passat amb l'objectiu d'acostar els principis de l'educació plurilingüe a la formació inicial i continuada del professorat de Catalunya. El grup fa recerca a les aules al costat de professorat en actiu amb l'objectiu de construir coneixements teòrics que permetin desenvolupar innovacions educatives en el camp de l'ensenyament de llengües basades en enfocaments didàctics plurals i inclusius.

El tret més característic d'aquesta assignatura és la seva organització modular en **cinc unitats docents** que en concreten l'objectiu general en cinc objectius més específics. Els continguts de cadascuna d'aquestes cinc unitats docents donen forma als cinc capítols d'aquest llibre. En el capítol 1, **Societat, llengües i escola**, s'exploren la noció de llengua i la diversitat lingüística al món i al territori. També es reflexiona sobre les ideologies lingüístiques, es presenten els principis de l'educació plurilingüe i es fa una anàlisi de models

internacionals de gestió lingüística a les escoles. Finalment, s'estudia com es manifesta la diversitat lingüística als centres educatius de Catalunya. En el capítol 2, **La competència plurilingüe**, es defineixen les competències de les persones plurilingües. Per fer-ho, es descriu el concepte de competència plurilingüe i el repertori lingüístic, es presenten els termes bàsics per analitzar els usos plurilingües i l'aprenentatge de llengües i es plantegen estratègies de suport lingüístic per a l'alumnat nouvingut. En el capítol 3, **El Projecte Lingüístic de Centre**, s'examinen les polítiques educatives a Catalunya, començant pels principis del model lingüístic actual i el seu context històric. Tot seguit, es fan propostes per incorporar aquests principis en el Projecte Lingüístic de Centre (PLC) i es presenten els quatre enfocaments plurals de la didàctica de la llengua, amb especial atenció a la didàctica integrada de llengües. En el capítol 4, **Ensenyament, aprenentatge i avaluació de llengües addicionals**, es desenvolupen les teories més significatives sobre el concepte de llengua i el seu aprenentatge, amb èmfasi en la competència comunicativa i l'enfocament comunicatiu. També s'analitzen l'aprenentatge basat en projectes i l'aprenentatge basat en tasques com a propostes didàctiques comunicatives i eines per avaluar l'ensenyament de llengües addicionals. Per últim, en el capítol 5, **La comunicació a la classe de llengua**, s'introdueix el concepte de competència interaccional i es posa el focus en la interacció a l'aula entre docents i alumnat i entre l'alumnat. Això permet reflexionar sobre com els usos plurilingües poden esdevenir un recurs didàctic per facilitar l'aprenentatge d'una nova llengua.

Les converses que han donat peu a aquest llibre han estat possibles gràcies a la participació de les autores en el projecte I+D+i PID2020-115446RJ-I00 finançat per MICIU/AEI/10.13039/501100011033 i en el grup GREIP finançat per l'AGAUR com a Grup de Recerca Consolidat (2021: SGR 00084).

1. Societat, llengües i escola

Vivim en un món globalitzat en el qual les llengües i les persones s'interrelacionen. Per poder ensenyar qualsevol llengua ens cal entendre'n la realitat sociolingüística, global i local. En aquest capítol presentem alguns conceptes clau respecte a la relació entre la societat, les llengües i l'escola. En el primer apartat, ens centrem en la noció de llengua i de diversitat lingüística. En el segon i tercer, reflexionem sobre com es categoritzen i jerarquitzen les llengües i les varietats, i posem en relació algunes idees que sustenten aquestes categoritzacions i jerarquies. En el quart apartat, presentem els principis bàsics de l'educació plurilingüe i descrivim diferents models presents al món sobre com gestionar les llengües a l'escola. Per últim, posem el focus en com la diversitat lingüística es manifesta en les escoles de Catalunya.

1.1 La diversitat lingüística al món

Al món es parlen aproximadament 7.000 llengües. Només una petita part es consideren **llengües globals** perquè les parlen milions de persones. Aquest seria el cas, per exemple, del xinès mandarí, de l'anglès, de l'espanyol o de l'hindi. La resta de llengües són parlades per molta menys gent. En un mateix territori hi conviuen diverses llengües i varietats. Per exemple, a Papua Nova Guinea hi trobem més de 800 **llengües autòctones**, a Indonèsia més de 700 i a Nigèria més de 500. Els estats europeus també són de naturalesa multilingüe, ja que al llarg de la seva història són diverses les llengües que s'han parlat als seus territoris. Per citar-ne un exemple, el Regne Unit és, tradicionalment, la llar de llengües vives com l'angloromaní, el còrnic, l'anglès, l'irlandès, l'escocès, el gaèlic escocès, el shelta, el gal·lès i tres llengües de signes.

La **diversitat lingüística** és un tresor comú a la humanitat, però la velocitat de desaparició de les llengües és molt gran. Gairebé la meitat de les llengües que s'estima que es parlen avui al món estan en **perill d'extinció**. De fet, es diu que cada dues setmanes se'n perd una. Per això es creu que, al final d'aquest segle, més de la meitat de les llengües que perduren avui dia hauran desaparegut. Aquest fet mostra una tendència a l'**homogeneïtzació lingüística**. Segons Tuson (2010):

Si algún día todos los actuales *sapiens* hablamos una sola lengua, la misma, y de la misma manera, perteneceremos a otra especie que no sabrá qué es la personalidad individual y la diversidad. Es decir: si las lenguas y sus modalidades de uso representan diferentes maneras de ver y de estar en el mundo, la reducción que supone el monolingüismo supondría, también, un empobrecimiento tan radical que nos convertiría en algo diferente de lo que ahora mismo somos. Y nada nos garantiza que el resultado sería mejor de lo que ya conocemos. (p. 10)

Amb aquesta reflexió, Tuson relaciona la diversitat lingüística amb la **biodiversitat** i la **sostenibilitat** del planeta. Segons aquesta visió, l'extinció de la diversitat lingüística conduiria a la desaparició de maneres d'entendre i ser al món, és a dir, implicaria un empobriment social i cultural. A banda d'això, quan una llengua desapareix, es perd la llengua d'un poble, i, per tant, la seva memòria col·lectiva i una visió del món única. Es perden coneixements, tradicions culturals, històries i llegendes.

En molts casos, la desaparició de llengües –o, en paraules de Skutnabb-Kangas (2005), el **genocidi lingüístic**– es deu a la globalització i la incorporació de **llengües hegemòniques**, com l'anglès o l'espanyol.

Però no n'és l'únic motiu. La continuïtat de les llengües depèn de diversos factors, com ara el nombre de parlants, la transmissió lingüística intergeneracional (vegeu l'apartat 1.5), el suport institucional, la percepció de la seva utilitat, la seva presència als mitjans de comunicació i a les noves tecnologies, la lleialtat dels parlants, el sentiment d'identitat i la consciència lingüística compartida.

Un altre aspecte important que cal tenir en compte quan parlem de diversitat lingüística és el **concepte de «llengua»** mateix (vegeu també el capítol 4). Les llengües s'agrupen en **famílies lingüístiques**. Una família lingüística és un conjunt de llengües que deriven d'una altra de més antiga. Per exemple, la majoria de llengües històricament pròpies del territori europeu provenen d'una llengua anomenada indoeuropea; l'eusquera, el finès, l'estonià, l'hongarès, el maltès, el turc, el georgià i les llengües sami en serien algunes excepcions. Dins la família de llengües indoeuropees hi trobem altres subfamílies lingüístiques, com ara les llengües germàniques, les llengües romàniques, la llengua grega, les llengües celtes i les llengües baltoeslaves, entre d'altres. Les llengües d'una mateixa família lingüística comparteixen un cert grau d'intel·ligibilitat mútua. És a dir, les persones que les parlen poden desenvolupar habilitats d'intercomprensió (vegeu el capítol 2) i arribar a entendre's cadascú parlant en la seva llengua. El català i el castellà són dues de les llengües que pertanyen a la família de llengües romàniques i poden ser intercomprensibles. A través d'aquestes llengües també podem entendre parlants de francès, d'italià, de portuguès o de romanès perquè totes comparteixen trets comuns pel fet de provenir del llatí.

Tot i que diem que al món s'hi parlen aproximadament 7.000 llengües, és difícil concretar una xifra exacta. No hi ha criteris universals que ens permetin determinar si dues maneres de parlar que comparteixen cert grau d'intel·ligibilitat mútua s'han de considerar dues llengües diferents o varietats d'una mateixa llengua. Per exemple, el gallec i el portuguès són llengües romàniques que provenen d'una llengua medieval anomenada galaicoportuguès, la qual va evolucionar de manera diferent a Galícia i a Portugal. Per aquest motiu, hi ha qui considera que el gallec i el portuguès són dues llengües i qui considera que són dues varietats d'una mateixa llengua. El concepte de **varietat** s'empra per reconèixer que dins d'una mateixa llengua hi ha maneres de parlar diverses.

Les varietats dins d'una llengua es classifiquen seguint criteris geogràfics, socials i situacionals. Així, per exemple, les **varietats diatòpiques** o geogràfiques del català s'agrupen en dos grans blocs: el català oriental i el català occidental. Dins del primer bloc hi trobem el català nord-oriental, el català sud-oriental, el balear i l'alguerès. Dins del segon, hi trobem el català nord-occidental i el valencià. Les varietats diatòpiques poden presentar alhora subvarietats. Per exemple, la varietat balear inclou el mallorquí, el menorquí i l'eivissenc. D'altra banda, les **varietats diastràtiques** mostren les diferències entre grups socials. Formarien part d'aquest grup, per exemple, els argots o els parlars de les persones que viuen en una certa zona d'una ciutat, els parlars de certs professionals i l'argot que fan servir les persones joves quan parlen entre elles. Finalment, les **varietats diafàsiques** o situacionals tenen a veure amb els registres d'una mateixa llengua que es fan servir en situacions comunicatives concretes que determinen la temàtica o el nivell de formalitat. Per exemple, el professorat ha de dominar el registre acadèmic formal a l'hora fer classe, però segurament no farà servir aquest mateix registre amb amigues i amics.

Tradicionalment, les varietats diatòpiques s'han denominat **dialectes**. No obstant, el concepte dialecte es relaciona amb la noció de **llengua estàndard**. Les varietats considerades com a llengua estàndard gaudeixen de més prestigi que les considerades com a dialecte. Moltes comunitats de parlants de varietats no estàndard han patit històricament les conseqüències dels processos d'**estandardització**. A vegades, la varietat estàndard s'ha construït a partir de prioritzar una varietat concreta (aquest seria el cas del francès o del castellà) i d'altres prenent com a base una varietat però tenint en compte trets d'altres varietats (aquest seria el cas de l'alemany o del català). Fer servir el concepte de varietat implica reconèixer que, en les mateixes condicions (polítiques, econòmiques...), qualsevol varietat podria tenir el mateix estatus que una altra.

La presència de moltes llengües i varietats lingüístiques en un territori sovint fa necessari que les persones triïn una llengua que tothom coneix per comunicar-se. Aquesta llengua s'anomena **llengua franca**. A vegades, fins i tot les persones que comparteixen la mateixa llengua poden necessitar utilitzar una llengua franca o la varietat estàndard, ja que no totes les varietats d'un idioma són sempre intercomprensibles. Aquest seria el cas de l'àrab. És molt difícil que una persona que parli una de les varietats orientals de l'àrab pugui entendre una conversa en una varietat occidental. Avui, l'anglès és la llengua franca més àmpliament utilit-

zada al món, però no sempre ha estat així ni és l'única llengua franca que existeix. Tot i que les opcions de **tria de llengua** són de naturalesa individual, també es determinen per les regles que operen en cada **comunitat de parla**. Cada grup de parlants crea les seves pròpies normes, no sempre explícites, sobre quines llengües són legítimes i quin ús se'n fa. Imagina, per exemple, el cas de la **diàspora** ivoriana a Catalunya. A Costa d'Ivori s'hi parlen aproximadament 80 llengües, per tant, és molt probable que moltes persones provinents d'aquest país i que avui viuen a Catalunya no es puguin entendre fent servir algunes de les llengües que parlaven al seu país d'origen. Si no han estat escolaritzades abans d'arribar és possible que no parlin francès, la llengua franca que s'ensenya a l'escola a Costa d'Ivori. En aquests casos, és molt plausible, i de fet passa, que optin per fer servir el català entre elles, i que aquesta sigui la llengua franca dins la nova comunitat perquè també és la llengua pròpia del país que les acull.

1.2 L'estatus de les llengües

En els estats multilingües, algunes llengües reben un estatus jurídic especial i són **oficials** en tot el territori o en una part, però d'altres no ho són. A l'Estat espanyol, com veurem al capítol 3, la Constitució declara que el castellà és la llengua oficial de tot l'Estat i que en els territoris on es parlen altres llengües en compartirà **cooficialitat** d'acord amb allò que indiquin els respectius estatuts d'autonomia. Diverses sentències del Tribunal Constitucional permeten que les comunitats amb **llengües pròpies** puguin decidir el grau de cooficialitat de les diverses llengües que s'hi parlen, determinar què implica aquesta cooficialitat i aprovar mesures per fomentar la **normalització** de la llengua pròpia mitjançant lleis de **política lingüística** o de normalització lingüística. Actualment són sis els estatuts que recullen la cooficialitat del castellà amb altres llengües dins els seus territoris (vegeu la figura 1.1).

Estatuts d'autonomia que estableixen la cooficialitat del castellà amb altres llengües dins el territori	Llengües cooficials amb el castellà
Catalunya	aranès català
Comunitat Valenciana	valencià (català)
Galícia	gallec
Illes Balears	català
Navarra	eusquera
País Basc	eusquera

Figura 1.1. Llengües cooficials en el seu territori

Malauradament, no totes les llengües arrelades en un territori gaudeixen de l'estatus de llengua oficial. No tenir-lo significa que no tothom té sempre garantits els seus **drets lingüístics**. Per exemple, a l'Estat espanyol, no són oficials el bable a Astúries, l'aragonès i el català a l'Aragó, el guanxe a Canàries, l'àrab a Ceuta i Melilla, les diferents llengües de signes, o el romaní de les comunitats gitanes, entre d'altres.

Tal com explica Moreno Cabrera (2015), les **llengües majoritàries** o dominants –que sovint són adoptades pels estats nació com a llengües oficials– habitualment són imposades a tota la ciutadania. Les persones que tenen les llengües oficials com a pròpies poden no aprendre les altres llengües del territori. En canvi, conèixer les llengües oficials és obligatori per a tothom. Les llengües autòctones dels territoris que es bil·lingüitzen s'anomenen **llengües minoritzades**. Sovint, aquestes llengües experimenten un procés de retracció territorial i social que les minva tant en nombre de parlants com en amplitud, freqüència i intensitat d'ús. El procés de minorització d'una llengua implica moltes qüestions per a qui la parla. Una de les implicacions és

que les persones que parlen la llengua minoritzada no poden viure amb normalitat, és a dir, fent servir la seva llengua en els diversos contextos de la seva vida diària. En aquests casos, es poden produir situacions de **diglòssia** (Ferguson, 1959; Fishman, 1967), que implica que hi ha una llengua o una varietat considerada de prestigi que es fa servir en la majoria de contextos i una altra llengua que és la que no gaudeix de prestigi i que perd dominis d'ús.

És important no confondre llengua minoritzada amb **llengua minoritària**. Les llengües minoritàries, a diferència de les hegemòniques, tenen relativament pocs parlants. Per exemple, el finès, amb gairebé cinc milions i mig de parlants, es considera una llengua minoritària; però no és minoritzada perquè en el seu territori gaudeix de vitalitat i no està desprestigiada. El català té aproximadament el doble de parlants que el finès i també es considera una llengua minoritària; en canvi, sí que està minoritzada en la majoria de territoris d'on és autòctona.

Arreu del món, fruit de la globalització, de les migracions econòmiques, dels conflictes armats i de la mobilitat per oci o estudis, entre d'altres, les llengües autòctones dels territoris conviuen amb altres llengües. A Catalunya, segons el Grup d'Estudi de Llengües Amenaçades (GELA), es parlen més de 300 llengües i varietats, entre elles, **llengües de signes**. Moltes d'aquestes llengües són minoritàries i minoritzades dins el territori català, encara que puguin ser oficials i dominants en els territoris d'origen. Com explica Nussbaum (2005), aquestes llengües, igual que el català i el castellà, no estan repartides de manera homogènia en tot el territori, i es creen **geometries variables** del multilingüisme en què les llengües conviuen de maneres diferents en els espais i les pràctiques socials. Per exemple, segons enquestes recents fetes a la ciutat de Barcelona, el districte de Gràcia és l'únic de la ciutat on la llengua habitual és el català i Nou Barris és el districte on hi ha més persones que tenen el castellà com a llengua habitual. D'altra banda, al Raval, situat al districte de Ciutat Vella, és on es parlen més llengües, mentre que a Pedralbes o Sarrià, al districte de Sarrià-Sant Gervasi, és on hi ha menys diversitat cultural i lingüística.

1.3 Estereotips, prejudicis i ideologies sobre les llengües

Circulen moltes idees (o mites) sobre les llengües. Una de les expressades amb més força és la que afirma que una llengua que tingui més parlants a escala mundial és més útil, en part, perquè permet la comunicació amb més persones. També hi ha la idea que a cada nació hi ha d'haver una sola llengua, ja que la diversitat representa l'amenaça, el caos i la divisió. Un altre mite és la idealització de la parla de les persones considerades nadiues (vegeu els capítols 2 i 4). Darrere d'aquestes idees trobem estereotips, prejudicis i ideologies.

Els **estereotips** existeixen en tots els grups socials i no són ni negatius ni positius en si mateixos. Es donen quan determinades característiques d'alguns membres d'un grup s'atribueixen de manera generalitzada al conjunt de membres del mateix grup. Per exemple, afirmar que els suïssos són puntuals és un estereotip. El mateix passa amb les llengües: dir que aprendre l'alemany és difícil i aprendre l'anglès és fàcil són idees estereotipades. Els **prejudicis** són representacions estereotipades, exagerades, basades en la generalització abusiva d'alguns trets d'un grup social. Els prejudicis sobrevaloren el grup propi i desvaloren els altres grups. Per exemple, qui parla certes varietats lingüístiques menys valorades socialment pot rebre etiquetes negatives (ser de classe social baixa, no ser una persona culta, ser de fora, etc.). Així mateix, les competències lingüístiques de les persones amb certes característiques físiques, ètniques, racials, de gènere... poden ser prejudicades. Darrere dels estereotips i dels prejudicis, hi trobem valoracions o creences sobre les llengües i les varietats, sobre els usos lingüístics i sobre els parlants. Aquestes valoracions es recolzen en interessos morals i polítics i s'engloben sota el concepte d'**ideologies lingüístiques**. Les ideologies lingüístiques poden ser explícites i verbalitzades o implícites i subjacents en les pràctiques socials i institucionals.

A Catalunya ha estat particularment rellevant el treball de Woolard (2005) sobre ideologies lingüístiques per entendre l'anomenat «conflicte» històric entre el català i el castellà. Woolard identifica dues ideologies: la de l'autenticitat i la de l'anonimat. L'**autenticitat** és una construcció ideològica a la qual moltes llengües minoritàries deuen la seva pervivència. Seria la idea que el català és la llengua dels catalans, la llengua d'un territori concret. És a dir, la designació del català com a llengua pròpia de Catalunya a l'Estatut d'Autonomia i les polítiques lingüístiques del Govern de la Generalitat (vegeu el capítol 3) està vinculada als valors d'iden-

titat locals i nacionals de la llengua. D'altra banda, Woolard (2005) també ha assenyalat que les llengües hegemòniques –com el castellà o l'anglès– sostenen la seva autoritat en una ideologia de l'**anonimat**. És a dir, es construeixen com a llengües que no són de cap grup de parlants en particular i, per tant, es consideren llengües universals i neutres. En els processos de normalització i institucionalització del català de les últimes dècades, s'ha buscat harmonitzar aquestes dues ideologies –l'autenticitat i l'anonimat– que estan en conflicte. D'una banda, s'ha intentat que la llengua catalana sigui neutra, pública i accessible a tothom, independentment dels orígens lingüístics de cadascú. D'altra banda, es vol que continuï sent un tret d'identitat del territori.

Aquest treball de Woolard es va centrar a entendre les tensions entre el català i el castellà en un moment significatiu de la història recent. Ara bé, l'arribada de persones d'arreu des de finals del segle passat va promoure un canvi de focus cap al que es van anomenar els **nous parlants** de català (vegeu, per exemple, Pujolar i Puigdevall, 2015) i el seu rol en l'ús i el manteniment de la llengua. La mirada dicotòmica del català-castellà actualment no és suficient per interpretar totes les diversitats lingüístiques. Per exemple, una persona es pot identificar com a parlant de català, de castellà o d'altres llengües, sense identificar-se amb trets d'identitat concrets i sense emetre judicis sobre la utilitat de les llengües.

1.4 Models d'educació lingüística en contextos de diversitat

Les polítiques europees descrites tant en el *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar* (MECR, Consell d'Europa, 2003, 2018) com en les diferents recomanacions del Consell d'Europa respecte el plurilingüisme i l'educació han tingut una clara influència pel que fa a la definició de les polítiques lingüístiques educatives locals i regionals al continent. El Consell d'Europa reconeix que l'educació lingüística de les nacions europees ha de ser plantejada des d'un enfocament plurilingüe. Segons el MECR:

En els últims anys, el concepte de **plurilingüisme** ha estat cada vegada més important en l'enfocament del Consell d'Europa sobre l'aprenentatge de llengües. El plurilingüisme, coneixement de diferents llengües, és diferent del **multilingüisme**, la coexistència de més d'una llengua en una societat determinada. El multilingüisme pot aconseguir-se amb la simple diversificació de les llengües ofertes en una determinada escola o en un sistema educatiu, o estimulants els alumnes a aprendre més d'una llengua estrangera, o reduint la posició dominant de l'anglès en la comunicació internacional. En canvi, l'**enfocament plurilingüe** posa l'accent en el fet que, així com augmenta l'experiència lingüística d'un individu en el seu context cultural –de la llengua de la llar a la de la societat i d'aquí a les llengües d'altra gent (aprenges a l'escola, a l'institut o amb l'experiència directa)–, l'individu no manté aquestes llengües i cultures en compartiments mentals separats estrictament, sinó que desenvolupa una competència comunicativa a la qual contribueix tot el coneixement i l'experiència lingüística i en la qual les llengües s'interrelacionen i interactuen. (Consell d'Europa, 2003, p. 22).

L'educació plurilingüe vol contribuir al desenvolupament de parlants plurilingües. En el capítol 3, veurem com aquest model plurilingüe a Catalunya es pot concretar en els projectes lingüístics de centre que posin en relació tant les llengües curriculars com les altres llengües de l'alumnat. Cal tenir en compte, però, que a vegades el terme plurilingüisme es fa servir d'una manera no consistent amb les idees que presentem en aquest llibre. Per exemple, hi ha qui parla de plurilingüisme només per celebrar la incorporació de llengües hegemòniques com l'anglès, el francès o el xinès mandarí en escoles d'elit a Catalunya. Altres persones fan servir erròniament el concepte de plurilingüisme per justificar l'aplicació de percentatges en calcular les hores dedicades a cada llengua a les escoles catalanes, sense tenir en compte les llengües de la immigració i les especificitats d'un sistema educatiu que ha de garantir la transmissió i l'ús de les llengües minoritzades.

A escala internacional, s'han proposat diversos models per poder analitzar críticament les diferents maneres de respondre a la diversitat lingüística en els sistemes educatius. García (2009), partint d'un model anterior de Lambert (1973), proposa tres tipus d'enfocaments d'acord amb l'impacte que tenen en el repertori lingüístic de l'alumnat: subtractius, additius i dinàmics (vegeu la figura 1.2). Aquestes tres maneres de gestionar la diversitat lingüística de l'alumnat persegueixen objectius diferents. D'una banda, els **enfocaments**

subtractius tenen com a objectiu canviar les llengües que l’alumnat ha après a la llar per la llengua o llengües de l’escola. Un exemple d’aquest enfocament és el que es feia a Catalunya durant la dictadura franquista quan els infants que parlaven llengües diferents del castellà a la llar no podien fer-les servir ni a l’escola ni en altres contextos de la seva vida. García (2009) representa aquest enfocament amb el dibuix d’un monocicle cap per avall que les escoles han d’adreçar i, per tant, posar en posició vertical. D’altra banda, l’objectiu de les **propostes additives** és afegir les llengües de l’escola a les que es parlen a casa. García (2009) representa aquest plantejament com una bicicleta amb totes les rodes de la mateixa mida, que giren sempre en la mateixa direcció i van a la mateixa velocitat. Així, l’objectiu respecte dels repertoris lingüístics de l’alumnat és que aconseguixin competències lingüístiques que, en paraules de Heller (1999), són com **monolingüismes paral·lels**. Finalment, els **plantejaments dinàmics** serien els que García (2009) representa amb un vehicle tot terreny; és a dir, un vehicle que funciona amb rodes que es mouen, que s’adapten als camins que recorren i que poden girar en totes direccions per tal d’aconseguir arribar a l’objectiu que es proposin. Els plantejaments dinàmics es basen en una visió holística del repertori lingüístic com un conjunt integrat de recursos i, per tant, permeten que l’alumnat adquireixi una competència plurilingüe (vegeu el capítol 2).

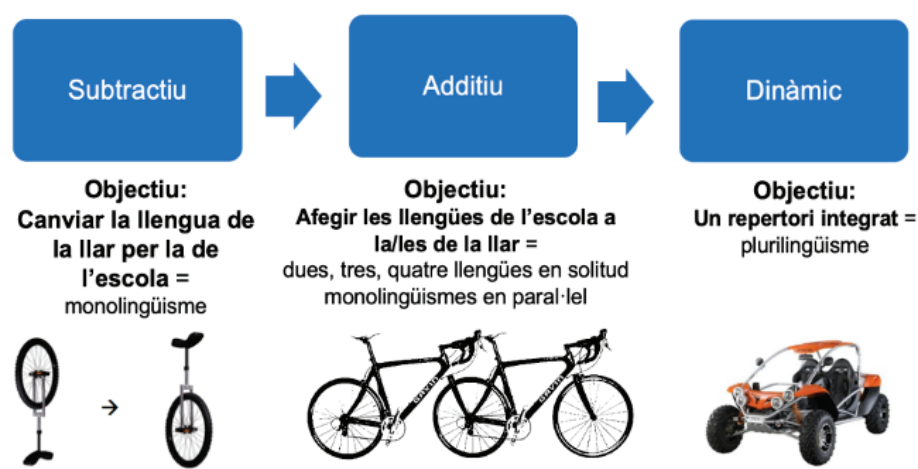


Figura 1.2. Els enfocaments subtractius, additius i dinàmics (basat en Lambert, 1973 i García, 2009)

Baker (2011) proposa una altra classificació dels diferents models d’educació lingüística en contextos de diversitat, la qual resumim en la figura 1.3:

Objectius	Exemple
Promoure competències lingüístiques que potenciïn l’ocupabilitat i l’estatus social de les persones. Permetre la comunicació en un context globalitzat.	Ensenyament de llengües globals.
Cohesionar una societat multilingüe. Preservar identitats lingüístiques i culturals minoritàries o minoritzades. Dotar d’igualtat d’estatus en les institucions educatives llengües que tenen un estatus desigual en la societat.	Immersió en llengües minoritàries o minoritzades.
Enfortir els grups poderosos i preservar la seva posició privilegiada en la societat. Assimilar les persones amb llengües minoritàries en una llengua i cultura dominants.	Submersió en llengües majoritàries.

Figura 1.3. Objectius i concreció de l’educació lingüística en contextos de diversitat (adaptat de Baker, 2011)

El primer bloc d'objectius de la figura 1.3 se sol associar a l'ensenyament i aprenentatge de llengües considerades globals, com és el cas de l'anglès o el francès en el sistema educatiu català. El segon bloc es refereix al manteniment de les llengües i cultures minoritàries o minoritzades. Seria el cas, per exemple, del model d'**immersió** en les llengües catalana i aranesa en les escoles catalanes (vegeu el capítol 3). El tercer bloc d'objectius fa referència a propostes de **submersió**. A diferència dels sistemes d'immersió, que per definició haurien d'incloure els suports necessaris per garantir el desenvolupament tant de la llengua majoritària com de la minoritària o minoritzada, la submersió no parteix pas de principis inclusius —en anglès es fa servir la metàfora de *sink or swim* (nedar o enfonsar-se) per descriure com en aquests tipus d'ensenyaments una minoria de l'alumnat es desenvolupa amb èxit, mentre que la gran majoria no ho aconsegueix.

Els primers dos blocs del model de Baker (2011) tindrien cabuda en els enfocaments additius o dinàmics que proposa García (2009), segons com es concretin en els centres educatius. El tercer bloc d'objectius de Baker (2011) es relaciona amb propostes subtractives que no es plantegen pas mantenir i ampliar els repertoris plurilingües de les persones, sinó afavorir els i les parlants de les llengües majoritàries, tot perjudicant la diversitat lingüística de les persones, les escoles i les societats.

Tenint en compte moltes de les qüestions que plantegen els models presentats fins ara, i afegint-hi algun element nou, Idiazabal i Dolz (2013) proposen un conjunt de factors que es poden tenir en compte a l'hora de considerar i comparar diferents propostes d'educació lingüística:

1. La situació sociolingüística i política de les llengües objecte d'ensenyament i aprenentatge.
2. Els objectius del sistema escolar: plurilingüisme en diferents llengües o monolingüisme en una llengua dominant.
3. El caràcter obligatori o optatiu del model d'educació lingüística i la implicació de les famílies en la tria del model (per exemple, a Euskadi es pot triar el model d'escola, mentre que a Catalunya hi ha un únic model lingüístic a les escoles públiques).
4. Els repertoris lingüístics de l'alumnat i les seves famílies.
5. La concreció del model en els projectes lingüístics dels centres educatius (per exemple, el nombre d'hores dedicades a cada llengua o si es proposa l'ensenyament integrat de les llengües o no; vegeu el capítol 3).
6. Les competències lingüístiques del professorat.
7. Les metodologies didàctiques que s'utilitzen.

1.5 Fenòmens sociolingüístics a l'escola catalana

Tal com hem indicat a l'apartat 1.2, actualment a Catalunya s'utilitzen més de 300 llengües i varietats. En conseqüència, l'escola catalana és lingüísticament i culturalment diversa i part de l'alumnat té llengües familiars diferents del català i el castellà. Així, entre les llengües parlades per la població escolar, a banda del català i de les varietats peninsulars del castellà, hi trobem les varietats llatinoamericanes del castellà, el dària (varietat de l'àrab parlada al Marroc), el romanès, l'amazic, el panjabi i algunes varietats del xinès. L'escola no és, però, l'únic context d'ús lingüístic de l'alumnat. Els **usos lingüístics** d'infants i joves d'avui dia són complexos i **policèntrics**; és a dir, hi ha diversos contextos d'ús, digitals o analògics, en els quals fan servir una o més d'una llengua o varietat. Així mateix, dins d'un context similar, els usos lingüístics poden variar depenent de la persona a qui hom es dirigeix. Tenint en compte la complexitat tant dels repertoris com dels usos lingüístics de l'alumnat, és necessari explorar la realitat sociolingüística dels centres escolars, especialment a l'hora de plantejar els projectes lingüístics de centre (vegeu el capítol 3). A l'escola podem observar els usos lingüístics tant en la **interacció** entre les persones, com en el que s'anomena el **paisatge lingüístic**; és a dir, la presència visual de les llengües en l'entorn. La forma com s'usen o es mostren les llengües permet entendre com se socialitza lingüísticament (vegeu el capítol 2) o quin valor s'atorga a les llengües i varietats en cada centre.

En aquest context divers, el català (i l'aranès a la Vall d'Aran) és la llengua pròpia de Catalunya i compta amb cooficialitat amb el castellà, però continua sent una llengua minoritzada i minoritària, tant en termes de nombre de parlants que s'hi identifiquen com pel fet que la seva presència està reduïda a certs àmbits. Per

tal de pal·liar la situació de minorització, el català és la llengua vehicular de l'escola (vegeu el capítol 3). Ara bé, hi ha diferències importants respecte dels usos a l'aula a l'educació infantil i primària (on hi ha més ús del català) i a l'educació secundària (on n'hi ha menys), i també entre els espais formals (on hi ha més ús del català) i els de lleure (on n'hi ha menys). Malgrat que el català sigui la llengua vehicular de l'escola, el castellà és sovint una de les llengües principals de socialització lingüística en contextos no formals, com ara al pati (vegeu-ne exemples en la recerca d'Unamuno i Nussbaum, 2006).

Finalment, les noves situacions sociolingüístiques en el context català fan que emergeixin noves dinàmiques de **transmissió lingüística**. Tradicionalment s'havia entès que les llengües les transmetien les persones adultes als infants. Estudis recents en el context català han mostrat, però, que en ocasions, els fills i filles de famílies d'origen migrant transmeten la llengua catalana als seus familiars (Llompart-Esbert, 2017). Aquesta transmissió es fa per mitjà d'activitats de **mediació lingüística**: per exemple, activitats d'interpretació informal, anomenades *language brokering* en anglès, o activitats de docència, com ara classes informals o la pràctica lingüística guiada. Aquestes pràctiques obliguen a considerar, entre d'altres aspectes, les competències plurilingües (vegeu el capítol 2) que té una part de l'alumnat de Catalunya, les quals els permeten fer tasques de mediació interlingüística per a les seves famílies. A més a més, aquesta pràctica emergent és rellevant per al manteniment de la llengua catalana, donat que, tal com hem vist a l'apartat 1.1, una de les condicions per a la supervivència d'una llengua és la seva transmissió entre generacions.

Bibliografia

- BAKER, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- CONSELL D'EUROPA (2003). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Generalitat de Catalunya.
- (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Consell d'Europa.
- FERGUSON, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340. <https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702>
- FISHMAN, J. A. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23, 29-38. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00573.x>
- GARCÍA, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Wiley-Blackwell.
- HELLER, M. (1999). *Linguistic minorities and modernity. A sociolinguistic ethnography*. Longman.
- IDIAZABAL, I. i DOLZ, J. (2013). Introducció: diversidad lingüística y formación plurilingüe. Dins J. Dolz i I. Idiazabal (ed.), *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües* (p. 9-28). Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- LAMBERT, W. E. (1973, novembre). *Culture and language as factors in learning and education* [conferència]. 5th Annual Learning Symposium on Cultural Factors in Learning, Bellingham, Washington, Estats Units.
- LLOMPART-ESBERT, J. (2017). La transmissió lingüística intergeneracional inversa: quan fills i filles ensenyen llengua als progenitors. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 27, 63-75.
- MORENO CABRERA, J. C. (2015). *Multilingüismo y lenguas en contacto*. Síntesis.
- NUSSBAUM, L. (2005). Monolingüisme et polyglossie dans la Barcelone d'aujourd'hui. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 82, 103-116.
- PUJOLAR, J. i PUIGDEVALL, M. (2015). Linguistic mutes: how to become a new speaker in Catalonia. *International Journal of the Sociology of Language*, 231, 167-186.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2005). Linguistic genocide. Dins D. L. Shelton (ed.), *Encyclopedia of genocide and crimes against humanity* (p. 653-654). Thompson.
- TUSON, J. (2010). Un elogio de la diversidad: lenguas y escrituras. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 54, 9-21.
- UNAMUNO, V. i NUSSBAUM, L. (2006). De la casa al aula: ámbitos y prácticas de transmisión y aprendizaje de lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 42, 43-51.
- WOOLARD, K. A. (2005, febrer). *Language and identity choice in Catalonia: the interplay of contrasting ideologies of linguistic authority* [taller]. UC San Diego Workshop on Language Ideology and Change in Multilingual Communities, San Diego, Estats Units.

2. La competència plurilingüe

La nostra societat és multilingüe i hi conviuen persones que interactuen en diverses llengües i varietats, és a dir, persones plurilingües. Diferenciem, per tant, els termes multilingüisme i plurilingüisme. Com hem vist en el capítol 1, el *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar* (MECR, Consell d'Europa, 2003, 2018) es refereix al plurilingüisme com l'habilitat que tenen les persones de parlar diverses llengües i varietats. En canvi, el multilingüisme es refereix a la presència de més d'una llengua en un context concret (un país, una ciutat, una escola). En un país suposadament monolingüe, hi haurà sens dubte parlants plurilingües, de la mateixa manera que en una ciutat multilingüe hi podria haver persones que només coneixen una llengua.

En aquest capítol presentem algunes nocions clau respecte a les competències de les persones plurilingües. En el primer apartat, descrivim el concepte de competència plurilingüe i fem referència a la noció de repertori lingüístic. En el segon, introduïm alguns termes bàsics per descriure els usos plurilingües i l'aprenentatge de llengües. Per últim, oferim algunes idees clau per donar suport lingüístic a les persones nouvingudes a les escoles.

2.1 El repertori lingüístic de les persones plurilingües

Les persones plurilingües tenen una competència, anomenada **competència plurilingüe**, que és única i diferent de la competència lingüística de les persones monolingües. Com expliquen Lüdi i Py (2009) i Nussbaum (2014), entre d'altres, és un tot complex que no es pot comprendre observant les habilitats de les persones en diverses llengües per separat. Així mateix, no es tracta d'una competència estàtica, sinó que es transforma a mesura que les persones participen en situacions comunicatives. A més, la competència plurilingüe facilita el procés d'adquisició de nous coneixements i habilitats lingüístics. Tal com diu el currículum educatiu català (Decret 175/2022):

La competència plurilingüe implica utilitzar diferents llengües, orals o signades, de manera apropiada i eficaç per a l'aprenentatge i la comunicació. Aquesta competència suposa reconèixer i respectar els perfils lingüístics individuals i aprofitar les experiències pròpies per desenvolupar estratègies que permetin intervenir i fer transferències entre llengües, incloses les clàssiques, i, si escau, mantenir i adquirir destreses en la llengua o llengües familiars i en les llengües oficials. Integra, així mateix, dimensions històriques i interculturals orientades a conèixer, valorar i respectar la diversitat lingüística i cultural de la societat amb l'objectiu de fomentar la convivència democràtica. (p. 37).

És a dir, la competència plurilingüe és el conjunt de coneixements, habilitats i actituds que permet a una persona de mobilitzar els recursos del seu repertori lingüístic per comunicar-se i aprendre. El concepte de **repertori** fou proposat per Gumperz (1964) per fer referència al conjunt de recursos comunicatius del qual hom disposa; inclou les llengües i les varietats que una persona coneix i pot utilitzar, en tinguí més o menys competència. Adoptar un enfocament plurilingüe en l'ensenyament de llengües requereix abandonar la noció tradicional de competència lingüística (monolingüe), és a dir, la idea de monolingüismes paral·lels (vegeu el capítol 1) en el cas de les persones que saben més d'una llengua, i entendre que les persones poden desen-

volupar competències avançades o **competències parcials** en les llengües i varietats que formen part del seu repertori lingüístic (Consell d'Europa, 2003). La competència avançada en una llengua es relaciona amb un alt grau de domini que permet la participació en un conjunt ampli de situacions comunicatives principalment a través d'aquesta llengua. D'altra banda, les competències parcials no pressuposen un bon domini d'una llengua, sinó que poden referir-se tant a l'habilitat de realització de certes accions comunicatives (i no d'altres) en aquesta llengua com a la capacitat de reconèixer-la, oralment o per escrit. És a dir, les persones tenim l'habilitat de transferir els coneixements d'una llengua a una altra i així desenvolupar competències parcials en aquesta altra llengua. Si pensem en les llengües romàniques, per exemple, una persona que parla català pot entendre força bé un text escrit en portuguès perquè són llengües de la mateixa família lingüística i els coneixements que es tenen d'una llengua es poden transferir a l'altra. Aquesta capacitat particular, anomenada **intercomprensió** (concepte introduït en el capítol 1), no apareix només entre llengües de la mateixa família lingüística, sinó que podem desplegar els nostres coneixements lingüístics per accedir, encara que sigui de manera molt bàsica, a llengües més distants.

Una altra habilitat que tenen les persones plurilingües és la de mediació. La mediació lingüística, concepte que ja hem introduït al capítol 1, es refereix al conjunt d'activitats discursives que faciliten la comunicació entre les persones o l'accés a la informació. Per exemple, explicar un concepte complex en un llenguatge senzill per fer-lo més accessible als infants és una activitat de **mediació intralingüística**. Llegir un text en una llengua i explicar-lo en una llengua diferent és una activitat de **mediació interlingüística**. La traducció i la interpretació, incloent-hi el *language brokering* (vegeu el capítol 1), també són activitats de mediació interlingüística.

Respecte del repertori lingüístic de les persones, sovint tendim a classificar les llengües o varietats que el componen, per exemple, denominant les llengües com a primeres, segones, maternes, natives, etc. Ara bé, per a moltes persones plurilingües aquestes classificacions són problemàtiques, atès que els termes no són clars ni reflecteixen els processos de **socialització lingüística** (Schieffelin i Ochs, 1986) que han viscut; és a dir, no expliquen com han après una llengua a través de la interacció amb altres persones al llarg de la vida. La socialització lingüística és el procés mitjançant el qual les persones adquireixen les competències lingüístiques i les normes socials necessàries per participar de manera efectiva en una comunitat. Aquest procés implica no només l'aprenentatge d'una o més llengües, sinó també la comprensió de com utilitzar-les en diferents contextos socials, culturals i situacionals. Certes classificacions de les llengües en el repertori de les persones, per exemple el de llengua materna (en singular), parteix d'una mirada monolingüe de la socialització. Per a moltes persones, a causa del seu procés de socialització lingüística, és difícil determinar quina seria la seva llengua materna: la primera que han après, la llengua que els ha ensenyat la mare, la llengua que han après a l'escola durant la infantesa, la llengua que parlen als seus fills i a les seves filles, etc. Aquesta realitat diversa obliga a replantejar alguns conceptes tradicionals en parlar de persones plurilingües (vegeu també els capítols 1 i 4).

2.2 Usos plurilingües i aprenentatge de llengües

En participar en pràctiques socials concretes, les persones construeixen i despleguen la competència plurilingüe i, per tant, els recursos que tenen al seu repertori lingüístic. Per una banda, els i les parlants plurilingües poden orientar-se cap a l'ús de diverses llengües o varietats de manera alterna (**alternança de codi**, *code-switching* en anglès). L'alternança de codi és sempre perceptible com a tal per part de les persones participants en una interacció i ofereix indicis d'una acció discursiva o interpersonal (Auer, 1999). Les persones plurilingües poden canviar de codi per citar literalment les paraules d'una altra persona, per fer una broma, o per donar èmfasi a les seves paraules (accions discursives). En situacions de classe, també es dona aquest fenomen. Per exemple, en una classe d'anglès l'alumnat pot fer servir aquesta llengua per realitzar una tasca en parella, i una altra llengua per parlar de com fer la tasca amb la mateixa parella. Canviar de codi també pot ser un indicatiu tant de les competències lingüístiques de qui parla o de la persona a qui s'adreça, com de les seves preferències d'ús lingüístic o de la seva voluntat de complir una norma (accions interpersonals). Per exemple, és possible que a l'aula l'alumnat s'adreci al professorat en una llengua diferent a la que utilitza entre iguals.

Per altra banda, els i les parlants plurilingües poden fer servir **codis mixtos** (*mixed-codes* o *code-mixing* en anglès, Auer, 1999). Quan les persones plurilingües parlen en una llengua (és a dir, en mode unilingüe, vegeu la discussió més avall), sovint fan servir recursos que des d'una mirada purament lingüística pertanyen a una altra llengua (per exemple, dir «bueno» parlant en català). Aquestes pràctiques sovint no són percebudes com a canvis de codi per part de les persones amb qui interactuen; per tant, no les podem interpretar com si ho fossin. En aquests casos, el medi de comunicació és un codi que és lingüísticament híbrid. Això és també típic de les situacions d'aprenentatge de llengües, en les quals les persones inventen estructures o paraules, a partir dels coneixements de les llengües que tenen en el seu repertori, amb l'objectiu de mantenir la conversa en la llengua que estan aprenent. Per exemple, una persona que parla el castellà pot dir *navideit* quan parla l'anglès perquè no coneix la paraula *Christmas* (vegeu el capítol 5).

En els últims anys, s'ha proposat el concepte de **transllenguar** o **transllenguatjar** (*translanguaging* en anglès) (García i Li, 2014) per oferir una visió holística dels repertoris i usos de les persones plurilingües. Aquest concepte descriu com les persones plurilingües fan activitats diverses que abasten llengües o llenguatges diferents; per exemple, mirar una pel·lícula en una llengua mentre se segueixen els subtítols en una altra, o bé representar un poema a través d'un dibuix. Així doncs, aquest concepte té en compte els usos lingüístics orals i escrits, les pràctiques digitals, les pràctiques artístiques, l'expressió corporal, etc. Algunes d'aquestes pràctiques també formen part de l'alternança de codi, dels codis mixtos i de l'habilitat de mediació lingüística que hem considerat anteriorment en aquest capítol.

Sovint, les persones es comuniquen amb altres persones que tenen competències lingüístiques semblants i no s'identifiquen entrebancs lingüístics en la seva interacció. La situació en aquests casos s'anomena **comunicació endolingüe**. No obstant, quan les competències lingüístiques de les persones són asimètriques, i això es nota en la seva interacció, la situació s'anomena **comunicació exolingüe** (Porquier, 1984). Aquest seria el cas d'una conversa entre docent i aprenent d'una nova llengua. En aquests casos, l'aprenent recorre sovint als recursos lingüístics que ja té adquirits i participa en les interaccions en **mode plurilingüe** (emprant més d'una llengua o d'una varietat, per exemple fent alternances de codi). A mesura que avança el seu coneixement de la nova llengua, progressivament va reduint la seva dependència de l'ús dels recursos plurilingües i és capaç d'orientar-se cap a un **mode unilingüe** (emprant només una llengua o varietat, possiblement com a codi mixt). Això no vol dir que deixi d'interactuar també en mode plurilingüe en el seu dia a dia, sinó que interactuar de manera plurilingüe es converteix en una opció (comunicació endolingüe) i no en una necessitat (comunicació exolingüe).

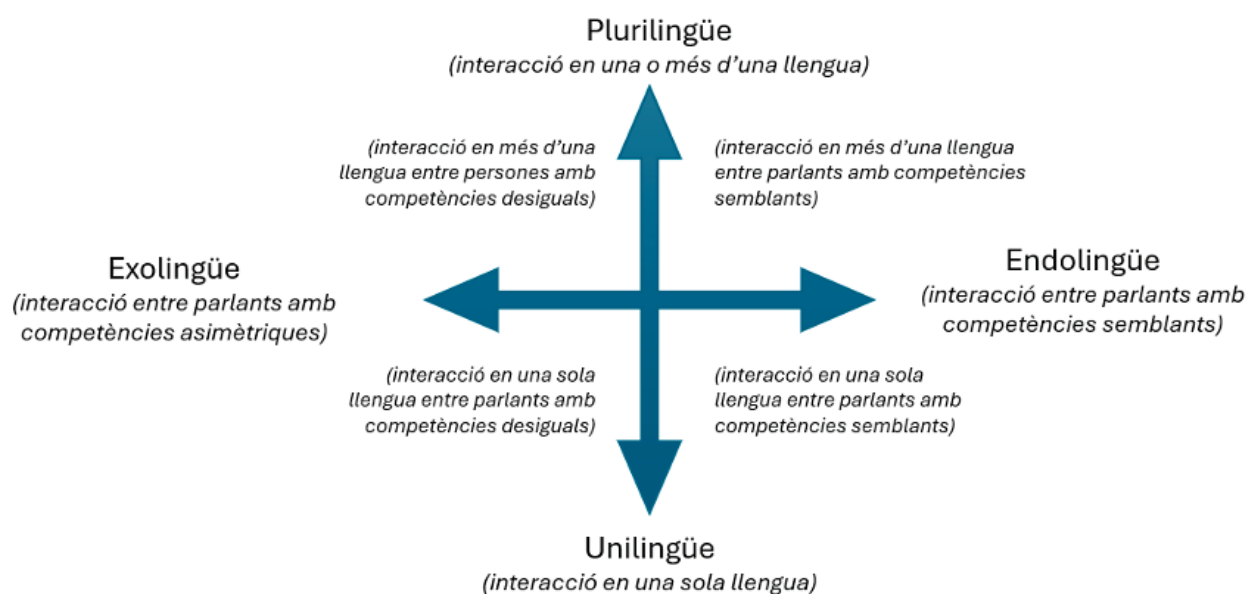


Figura 2.1. Modes interaccionals que fan servir les persones plurilingües (adaptat d'Alber i Py, 1985)

Examinem l'exemple següent, d'una aula d'anglès de 5è de primària. La Raquel (RAQ) –noia autòctona– i en Kamal (KAM) –noi d'origen marroquí, que viu a Catalunya des de fa quatre anys– fan una tasca en anglès que consisteix a trobar diferències entre dos dibuixos.

```
01 RAQ  no(.)míralo(1)two differences
02 KAM  two
03      (5)
04 RAQ  habla tú(.) alguna vez venga(.)
05 KAM  tú(.)tú(.)
06 RAQ  pero
07      (2)
08 KAM  vale(.)banana is in the basket(.)
09 RAQ  yes
10      (2)
11 RAQ  leder is in- detrás- detrás del del vendedor(.) ladder
```

En el fragment s'observa una situació clarament exolingüe, en la qual els infants mostren dificultats per fer la tasca en anglès. És per això que recorren al seu repertori plurilingüe. Per exemple, a la línia 4 la Raquel fa un canvi de codi per assignar el torn de paraula al company. També fa servir el castellà com a bastida per fer la tasca i formular una diferència entre els dos dibuixos. I a la línia 11, la noia barreja el castellà i l'anglès per fer la seva proposta. El mode d'interacció és, per tant, exolingüe-plurilingüe.

Diferents estudis s'han interessat per les estratègies o **procediments** que mobilitzen els i les aprenents de llengua per fer front als **obstacles de comunicació** que són intrínsecs a la comunicació exolingüe. El model de Bange (1992) agrupa aquests procediments en tres categories: **abandó**, **substitució** i **execució**. En el primer cas, davant d'una dificultat comunicativa, la persona abandona allò que volia expressar i diu una altra cosa o canvia de tema. Aquest procediment és el menys favorable des del punt de vista de la comunicació i també per a l'aprenentatge. En el segon cas, davant d'un problema comunicatiu, per exemple una paraula que no se sap, els i les parlants poden recórrer a altres codis (alternança de codi, codis mixtos, etc.) o sistemes semiòtics (gestos, imatges, etc.), o poden cercar l'ajut d'altres persones perquè els diguin la paraula que no coneixen. La substitució és més favorable per a la comunicació i l'aprenentatge que l'abandó, però no tan favorable com els procediments d'execució. Aquesta última categoria, l'execució, inclou inventar paraules (per exemple a partir de les altres llengües que sap l'aprenent), la paràfrasi o cercar l'ajut d'altres persones per formular enunciats de manera interactiva (la **coenunciació**). Mentre els procediments de substitució solen implicar interacció en mode plurilingüe, els d'execució fomenten la interacció en mode unilingüe.

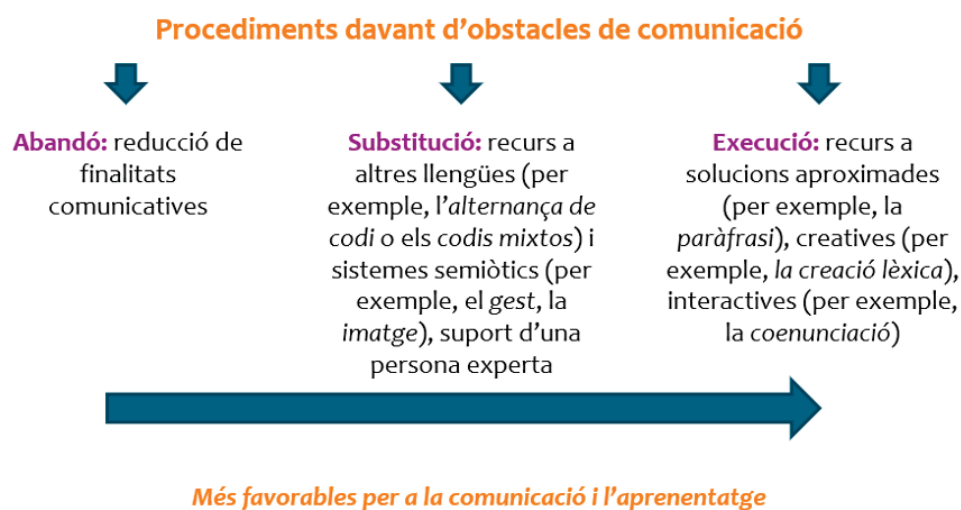


Figura 2.2. Procediments per fer front a obstacles de comunicació (adaptat de Bange, 1992)

D'acord amb això que hem exposat, a les aules s'hauria de permetre a l'alumnat fer servir totes les llengües que formen part del seu repertori quan necessita **bastides** per poder desenvolupar la llengua que aprèn (vegeu el capítol 5). En les primeres etapes de l'aprenentatge d'una nova llengua, que són situacions exolingües-plurilingües, els i les aprenents bàsicament gestionen les activitats en les llengües que ja saben inserint algunes paraules o frases senzilles en la nova llengua. Com a docents, els/les podem encoratjar perquè evitin abandonar la comunicació i intentin superar els obstacles comunicatius emprant procediments de substitució (per exemple, demanant ajuda) i d'execució (per exemple, creant paraules a partir d'hipòtesis). A mesura que aprenen més, els i les aprenents poden comunicar-se cada vegada de manera més endolingüe-unilingüe. Com a docents, els/les podem guiar perquè facin servir la nova llengua per gestionar les activitats, per superar obstacles comunicatius mitjançant la creació, la reformulació i la coenunciació (procediments d'execució) o buscant altres maneres de comunicar-se en la llengua que estan aprenent.

2.3 El suport lingüístic en aules inclusives

La realitat sociolingüística actual dels centres educatius a Catalunya i la concepció plurilingüe sobre les pràctiques lingüístiques i l'aprenentatge han promogut, en l'àmbit educatiu, dues accions principals: la incorporació de la competència plurilingüe com a element que tot l'alumnat ha de desenvolupar i l'atenció específica a l'alumnat que requereix suport lingüístic per aprendre la llengua vehicular de l'escola (el català). El desenvolupament de la competència plurilingüe per part de l'alumnat és promoguda a escala europea, tant per documents marc –el *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar* (MECR, Consell d'Europa, 2003, 2018) i el *Marc de referència per als enfocaments plurals de les llengües i de les cultures* (MAREP/CARAP, Candelier et al., 2013, vegeu el capítol 3)– com per les diverses recomanacions del Consell d'Europa. Aquestes propostes es traslladen a escala local, d'una banda, al Model lingüístic del sistema educatiu català: aprenentatge i ús de la llengua en un entorn educatiu plurilingüe i multicultural (Departament d'Ensenyament, 2018; vegeu el capítol 3) i, d'altra banda, al currículum educatiu (Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica), el qual afirma, de forma explícita, que el professorat ha de facilitar que l'alumnat adquireixi una competència plurilingüe.

A més, en el marc d'un sistema educatiu inclusiu (Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu) es planteja la necessitat de donar suport a l'alumnat que requereix ajuda lingüística específica per poder seguir el currículum en les aules ordinàries. Les **aules d'acollida** han estat un dels recursos de suport que més fruits ha donat en els darrers anys per atendre l'alumnat nouvingut quan arriba al sistema educatiu català. Segons el Departament d'Ensenyament (2018), tenen les finalitats següents: oferir una atenció individualitzada; atendre els aspectes emocionals; vetllar perquè l'alumnat nouvingut assoleixi competències conversacionals en català (nivell A2 del MECR); i facilitar l'accés al currículum. L'aula d'acollida està destinada a l'alumnat que reuneix aquestes condicions: està matriculat a segon o tercer cicle de primària o a secundària; fa menys de 24 mesos que s'ha incorporat al sistema educatiu català; necessita una adaptació curricular específica; i no parla català. L'alumnat nouvingut no ha de romandre totes les hores lectives a l'aula d'acollida, sinó que es recomana que hi faci, com a màxim, la meitat del seu horari lectiu setmanal. A més, les hores d'assistència a l'aula d'acollida han d'anar disminuint a mesura que avanci en els aprenentatges i es recomana que l'alumnat rebi aquest suport durant un màxim de dos anys. Ara bé, l'alumnat que està aprenent la llengua o les llengües de l'escola necessita suport lingüístic durant més temps. És per això que el Departament d'Ensenyament, en el marc del **Disseny Universal d'Aprenentatge (DUA)**, planteja recursos per organitzar un **Suport Lingüístic i Social** per a l'alumnat que ho requereixi (Departament d'Ensenyament, 2016).

El professorat ha de desplegar diverses estratègies per assegurar la inclusió lingüística de tot l'alumnat en diversos moments: abans de la incorporació al centre, un cop s'hi incorpora i durant la resta del curs. Com expliquen Dooly i Vallejo (2019), abans de la incorporació d'infants nouvinguts al centre, és important informar la resta de l'alumnat sobre l'arribada de l'infant i promoure un intercanvi d'idees constructiu que contribueixi a trencar prejudicis sobre el seu origen lingüístic i cultural, si n'hi ha. El professorat i l'alumnat poden informar-se sobre la llengua o llengües dels infants que vindran i aprendre'n alguna frase o paraula.

Un cop l'infant nouvingut s'ha incorporat a un grup, és important establir i mantenir relacions de respecte entre l'alumnat a través de la discussió i el diàleg i la realització de tasques que valorin la diversitat lingüística. El foment de la relació amb les famílies també és un aspecte clau en l'acollida dels infants nouvinguts que s'ha d'iniciar quan arriben al centre i s'ha de mantenir durant tot el curs. Una altra mesura que cal dur a terme de manera continuada és l'atenció lingüística dels infants nouvinguts a través de diverses accions de suport. En línia amb els principis del DUA, cal adoptar cinc mesures principals. En primer lloc, és necessari adaptar els materials (per exemple, incloent-hi suports visuals) i les instruccions (per exemple, acompanyant-les de gestos i de canvis de modulació en la veu) per vetllar perquè siguin accessibles. En segon lloc, cal agrupar l'alumnat de forma que pugui donar-se suport mutu en l'assoliment de les competències lingüístiques. En tercer lloc, és clau tenir en compte els interessos i el bagatge de l'alumnat i diversificar els referents culturals per incloure tothom en allò que es fa a l'aula. En quart lloc, és important donar reforços positius tant a l'inici com al final de les activitats per evitar sentiments de frustració. I per últim, cal tenir present que els usos orals precedeixen els usos escrits de tots els infants, però especialment d'aquells que estan aprenent una nova llengua. En el capítol 5, tractarem més a fons les adaptacions discursives i didàctiques que són necessàries per gestionar l'aula exolingüe-plurilingüe i vetllar perquè l'alumnat desenvolupi competències per comunicar-se en situacions endolingües-unilingües.

Bibliografia

- ALBER, J.-L. i PY, B. (1985). Interlangue et conversation exolingue. *Cahiers du Département des Langues et des Sciences du Langage*, 1, 30-47.
- AUER, P. (1999). From code switching via Language mixing to fused lects: towards a dynamic typology of bilingual speech. *International Journal of Bilingualism*, 3(4), 309-332.
- BANGE, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2. *Aile*, 1, 53-85.
- CANDELIER, M., CAMILLIERI-GRIMA, A., CASTELLOTTI, V., DE PIETRO, J.-F., LÖRINEZ, I., MEISSNER, F.-J., NOGUEROL, A. i SCHRÖEDER-SURA, A. (2013). *Un marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas (MAREP)*. Consell d'Europa.
- CONSELL D'EUROPA (2003). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Generalitat de Catalunya.
- (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Consell d'Europa.
- Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 7477, de 19 d'octubre de 2017.
- Decret 175/2022, de 27 de setembre de 2022, d'ordenació dels ensenyaments d'educació bàsica. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 8762, de 29 de setembre de 2022.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2016). *Suport lingüístic i social: pautes d'observació: nivells A1, A2 i B1*. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- (2018). *El model lingüístic del sistema educatiu català: aprenentatge i ús de la llengua en un entorn educatiu plurilingüe i multicultural*. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- DOOLY, M. i VALLEJO, C. (2019). *Crear un ambient inclusiu per donar suport a l'aprenentatge de la llengua: making literacy meaningful*. Manuscrit no publicat. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat Autònoma de Barcelona.
- GARCÍA, O. i LI, W. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism, and education*. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- GUMPERZ, J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, 66(6), 137-153. https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00100
- LÜDI, G. i PY, B. (2009). To be or not to be... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 154-167.
- NUSSBAUM, L. (2014). Una didàctica del plurilingüisme. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(3), 1-13.

- PORQUIER, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. Dins B. Py (ed.), *Acquisition d'une langue étrangère. Actes du colloque organisé les 16-18 septembre 1982 à l'Université de Neuchâtel* (p. 17-47). Secrétariat de l'Université.
- SCHIEFFELIN, B. i OCHS, E. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163-191.

Annex

Símbols de transcripció emprats en aquest capítol

Pseudònim de qui parla: PAR:

Interrupció: text-

Pauses llargues: (nombre de segons)

Pauses curtes: (.)

3. El Projecte Lingüístic de Centre

Proposar un enfocament plurilingüe en l'educació significa entendre que totes les llengües són un recurs per a la participació i la interacció a l'aula, i per a l'aprenentatge. En els capítols anteriors s'ha descrit la competència plurilingüe i s'han indicat quines són les polítiques internacionals que recolzen l'educació plurilingüe. En aquest capítol ens centrem en les polítiques educatives de Catalunya. En primer lloc, exposem els principis clau del model lingüístic i els seus antecedents històrics. En segon lloc, reflexionem sobre com els centres poden aplicar els principis d'aquestes polítiques en l'elaboració del seu Projecte Lingüístic de Centre (PLC). Per últim, presentem els enfocaments plurals de la didàctica de la llengua i, especialment, el que fa referència a la didàctica integrada de les llengües.

3.1 Antecedents històrics del model lingüístic de l'educació a Catalunya

Durant la dictadura de Franco (1936-1975) es prohibeix l'ensenyament de la llengua catalana –així com de les altres llengües de la península Ibèrica diferents del castellà. A partir dels anys seixanta i setanta es fa un petit gir i es permet l'ensenyament d'aquestes llengües durant un màxim de tres hores setmanals. En aquell moment, a Catalunya, algunes escoles privades creades per cooperatives o grups de famílies decideixen promoure l'aprenentatge del català i impartir l'ensenyament de continguts en llengua catalana. Cal tenir present que durant els anys seixanta és també el període durant el qual un gran nombre de persones castellanoparlants arriben a Catalunya com a resultat de processos migratoris i, com a conseqüència, a Catalunya es crea una situació de diglòssia (vegeu el capítol 1). És a dir, hi ha una llengua o varietat que té un alt prestigi social (el castellà) i una altra llengua o varietat que no té prestigi social (el català). Davant d'aquest fenomen, com recorda Nussbaum (2021), hi ha un interès creixent a Catalunya per la sociolingüística. L'anomenada **sociolingüística catalana** encunya el terme **normalització** per posar en relleu la importància de l'ús de la llengua minoritzada, el català.

En finalitzar la dictadura i l'època de transició cap a la democràcia, l'any 1978 s'aprova la Constitució Espanyola, la qual estableix l'organització política d'Espanya en comunitats autònomes i declara l'espanyol com a llengua oficial a tot l'Estat. També permet la possibilitat que altres llengües siguin declarades cooficials a les diferents comunitats autònomes a través dels seus corresponents estatuts d'autonomia (vegeu el capítol 1). A Catalunya, l'Estatut d'Autonomia aprovat l'any 1979 atorga la cooficialitat al català, el defineix com a llengua pròpia de Catalunya i estableix una certa protecció per l'aranès, el qual també serà objecte d'ensenyament a l'Aran. L'Estatut, juntament amb les lleis de política lingüística de Catalunya (Llei 7/1983, del 18 d'abril, de normalització lingüística a Catalunya; Llei 1/1998, del 7 de gener, de política lingüística), estableixen que, com a llengua pròpia de Catalunya, el català ha de ser la **llengua d'ús normal** a la majoria dels aspectes de la vida pública, incloses les institucions públiques. L'estatus legal del català com a llengua vehicular a l'educació infantil, primària i secundària i a la formació professional es regula en les lleis de política lingüística de 1983 i 1998 i també en diversos decrets d'educació. Per a l'alumnat que no té el català com a llengua d'origen es desenvolupa el model conegut com a **immersió lingüística**, el qual s'inspira en el model d'immersió del Canadà i defensa que l'exposició constant a una llengua en facilita l'aprenentatge en un temps relativament curt. El model d'immersió lingüística a Catalunya, explica Nussbaum (2021), s'implementa en un moment en què hi ha debat social sobre si ha d'existir una sola escola per a tot l'alumnat o

si s'ha de separar l'alumnat en funció de la seva llengua d'origen o de la tria de les famílies –com passa al País Basc i a Navarra, on hi ha més d'un model lingüístic d'escolarització. A Catalunya es decideix construir un sol model d'escola per a tot l'alumnat perquè es considera que aquest no ha d'estar separat per centres o en grups classe per raó de la seva llengua. Això és possible perquè en aquell moment conflueixen tres fets. En primer lloc, la llengua d'origen de l'alumnat no catalanoparlant és el castellà, una llengua que gaudeix de prestigi social. En segon lloc, les famílies estan d'acord a escolaritzar la mainada en una llengua diferent de la de la llar. I, en tercer lloc, el professorat coneix bé la llengua d'origen de l'alumnat i pot establir bastides entre la llengua de casa i la de l'escola.

Per atendre les demandes de les famílies, el curs 1983-1984 s'implementa per primera vegada el **Programa d'Immersion Lingüística (PIL)** en dinou escoles públiques de Santa Coloma de Gramenet, on la majoria de l'alumnat era castellanoparlant. El curs 1989-1990 el PIL ja s'implementa en 700 escoles públiques i concertades de Catalunya i, a partir del curs 1992-1993, es converteix en el model d'ensenyament a tot Catalunya. La regulació del català com a llengua vehicular de l'ensenyament li atorga prestigi i fa necessari que s'impulsin accions per garantir que tot el professorat conegui aquesta llengua i sigui capaç de donar suport a l'alumnat que l'ha d'aprendre. El model roman estable fins a principis de l'actual segle.

La reforma de l'Estatut d'Autonomia de l'any 2006 reconeix la cooficialitat de l'aranès a l'Aran. D'altra banda, degut als canvis demogràfics que es viuen a Catalunya fruit de nous processos migratoris a començament d'aquest segle, hi ha un gir important en el **model lingüístic de l'educació a Catalunya** perquè ja no es compleixen les tres premisses en què se sustentava el model d'immersió lingüística (per exemple, el professorat ja no sap les llengües familiars del seu alumnat). Per donar resposta al repte que planteja el mosaic plurilingüe i pluricultural que hi ha actualment a Catalunya calien propostes actualitzades. Aquí en citarem tres. Primer es crea el Pla per a la llengua i la cohesió social (Departament d'Educació, 2004), el qual té com a objectius específics: *a)* consolidar la llengua catalana com a eix vertebrador d'un projecte plurilingüe a Catalunya; *b)* fomentar l'educació intercultural, basada en la igualtat, la solidaritat i el respecte a la diversitat cultural, en un marc de diàleg i convivència; i *c)* promoure la igualtat d'oportunitats per evitar qualsevol tipus de marginació (p 12).

Una aportació important del Pla són les aules d'acollida, que, com hem vist en el capítol 2, tenen, entre d'altres, la finalitat de facilitar l'aprenentatge de la llengua catalana i la socialització de l'alumnat d'incorporació tardana. Posteriorment s'aprova l'anomenat Decret d'Inclusió (Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu), que també hem presentat al capítol 2. Més tard, s'elabora el Model lingüístic del sistema educatiu català: aprenentatge i ús de la llengua en un entorn educatiu plurilingüe i multicultural (Departament d'Ensenyament, 2018), el qual representa una consolidació dels enfocaments plurals (vegeu l'apartat 3.2) com a norma de les escoles catalanes.

El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya aposta pel català (i l'aranès, a l'Aran) com a **llengua vehicular** i per l'ensenyament del català, del castellà i d'una o dues llengües estrangeres com a **llengües curriculars**. En el cas de l'aprenentatge d'una segona llengua estrangera, el model planteja dues possibilitats. D'una banda, els centres poden incloure una assignatura optativa en una llengua diferent a la que s'imparteix com a primera llengua estrangera. D'altra banda, s'ofereix la possibilitat que aquesta optativa curricular es convalidi amb estudis reglats que l'alumnat hagi cursat fora del centre i s'incorpori a l'expedient acadèmic. En ambdós casos, els centres determinen si la segona llengua estrangera que s'ofereix com a optativa és una de les quatre que es poden cursar com a primera llengua (alemany, anglès, francès o italià), és una llengua clàssica (grec o llatí) o és una **llengua familiar** de l'alumnat d'origen estranger. En aquest sentit, l'any 2021 es publica un document marc per a l'ensenyament a l'educació secundària obligatòria de la llengua àrab i la llengua xinesa (Departament d'Educació, 2021). Cal destacar que els centres que ofereixen les assignatures optatives d'àrab i xinès les adrecen a tot l'alumnat, no només a qui les té com a llengua familiar.

L'any 2022, com a resposta a diferents sentències judicials, s'aprova la Llei 8/2022, del 9 de juny, sobre l'ús i l'aprenentatge de les llengües oficials en l'ensenyament no universitari. Aquesta llei reforça el paper del català com a llengua vehicular i d'ús normal dels centres educatius i estableix que l'ensenyament i l'ús del català i del castellà han d'estar garantits en els currículums i projectes lingüístics de centre (vegeu l'apartat 3.2). La llei també valora el domini de les llengües que cal aconseguir en acabar l'ensenyament obligatori i el batxillerat. Per fer-ho, pren de referència els nivells que estableix el *Marc europeu comú de referència*

per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar (MECR, Consell d'Europa, 2003, 2018) (vegeu el capítol 1). Així doncs, l'objectiu és que, en finalitzar l'ESO, l'alumnat assoleixi, com a mínim:

- El nivell B2 en català, en castellà i en aranès a l'Aran.
- El nivell B1 en la primera llengua estrangera.
- El nivell A2 en la segona llengua estrangera.

Al final del batxillerat, l'alumnat, com a mínim, hauria d'assolir:

- El nivell C1 en català, en castellà i en aranès a l'Aran.
- El nivell B2 en la primera llengua estrangera.
- El nivell B1 en la segona llengua estrangera.

Des del punt de vista didàctic, i en línia amb les directrius europees, com veurem en l'apartat 3.2, el model català aposta per l'educació plurilingüe i l'adopció d'enfocaments que tinguin en compte el tractament integrat de llengües (TIL) i el tractament integrat de llengües i continguts (TILC), tant en la planificació horitzontal (de cada curs) com en la planificació vertical (de cada etapa). Tots els aspectes relatius a l'ensenyament i a l'ús de les llengües en els centres educatius han de quedar recollits en el Projecte Educatiu de Centre (PEC) i, concretament, en el Projecte Lingüístic de Centre (PLC), el qual també ha d'incloure el Pla de Lectura del Centre (PLEC).

3.2 El Projecte Lingüístic de Centre

Des de principis dels anys noranta del segle xx diverses lleis estatals i nacionals han atorgat als centres educatius autonomia per gestionar i organitzar l'ensenyament en les diferents etapes educatives, d'acord amb el currículum. El document que recull les decisions preses pels centres en aquest sentit és el **Projecte Educatiu de Centre** (PEC). En els centres de titularitat pública el Claustre, a petició de la direcció del centre, és l'encarregat de l'elaboració del PEC, el qual ha d'estar aprovat pel Consell Escolar. En els centres privats concertats qui aprova el PEC és qui té la titularitat del centre. Així doncs, l'elaboració del PEC és un procés democràtic, participatiu i consensuat de presa de decisions que garanteix la convivència en els centres. El PEC es materialitza en un document breu que presenta els trets distintius del centre, defineix els objectius i les prioritats d'actuació, concreta els currículums de les diferents àrees, estableix els principis pedagògics i organitzatius que guien les pràctiques a l'aula i inclou un Projecte Lingüístic de Centre (PLC).

El **Projecte Lingüístic de Centre** (PLC) és el document que recull les decisions del centre en relació amb l'ensenyament de les llengües curriculars i com es potencien dins i fora de les aules. Les llengües curriculars són aquelles que es configuren com una assignatura i s'avaluen. El PLC també ha de recollir com es tracten les llengües familiars de l'alumnat, si no són curriculars. Per fer-ho, és necessari partir de la realitat sociolingüística del centre i de les necessitats de l'alumnat. En aquest sentit, cal que el PLC sigui coherent i inclusiu, que estableixi accions concretes per assolir resultats i objectius específics, i que creï un marc per garantir que les pràctiques lingüístiques al centre es converteixin en tasques d'aprenentatge significatives (Masats i Noguerol, 2016). En les comunitats autònomes amb llengües pròpies les conselleries d'educació dicten decrets per normalitzar els usos i revalorar l'estatus d'aquestes llengües. Així, el PLC es converteix en un instrument de normalització lingüística, en el qual la llengua pròpia de la comunitat esdevé la llengua vehicular dels aprenentatges (com és el cas del català a Catalunya, de l'aranès a l'Aran o del basc al model D a Euskadi i Navarra), o comparteix aquest paper amb la llengua de l'Estat (com és el cas del basc al model B a Euskadi i als models A i B a Navarra). Els centres també poden determinar si alguns aprenentatges es vehiculen en una altra llengua curricular. El PLC no només aborda la normalització lingüística en l'àmbit del currículum, sinó també en la comunicació i la relació del centre amb l'entorn.

El disseny del PLC ha de ser adaptable i flexible per fer front a canvis en la realitat. Cada centre elabora el seu propi PLC, però hi ha reptes que tots els centres han d'afrontar per crear un PLC que satisfaci les necessitats educatives del moment. Entre aquests reptes, Masats i Noguerol (2016) inclouen els següents:

Determinar quines llengües s'han d'ensenyar

Com hem vist en l'apartat anterior, el currículum estableix que hi ha tres llengües curriculars (català, castellà i una primera llengua estrangera) i que els centres poden optar per incloure una segona llengua estrangera. La decisió que prenen els centres respecte de quines són les llengües que s'impartiran com a primera i segona llengua estrangera ha de quedar reflectida en el PLC. Com ja hem assenyalat, el PLC també ha d'especificar quin serà el tractament de les llengües familiars de l'alumnat en cas que no es prevegi que esdevinguin llengües curriculars.

Definir com s'ensenyaran les llengües de manera integrada

Un dels reptes del disseny dels PLC i les polítiques lingüístiques de centre té a veure amb com es concreta la **didactització del plurilingüisme** (Moore i Llompart-Esbert, 2019; Nussbaum, 2014) i com s'abandonen els models singulars enfocats a ensenyar les llengües d'una a una, sense establir-hi cap mena de relació. És a dir, en primer lloc caldrà decidir en quina llengua (o quines llengües) es treballaran els àmbits que tenen en comú i, en segon lloc, determinar com se seleccionaran i seqüenciaran, des de cadascuna de les assignatures de l'àmbit lingüístic, els aspectes que són propis de cada llengua. També implica prendre decisions respecte a com es vetllarà pel desenvolupament de la competència plurilingüe de l'alumnat i per la inclusió d'activitats d'intercomprensió i de reflexió metalingüística (que poden incloure, o no, les llengües de l'alumnat). Per fer possible l'adopció d'aquest **enfocament integrat** cal prendre decisions organitzatives que tenen a veure amb la gestió dels horaris, amb l'adopció d'un enfocament comunicatiu i competencial en totes les assignatures lingüístiques (vegeu el capítol 4) i amb facilitar la col·laboració entre el professorat perquè pugui planificar tant des de la perspectiva de curs (programació horitzontal) com de l'etapa (programació vertical).

Com hem assenyalat en l'apartat anterior, les directrius curriculars defensen aquest enfocament i, a través del programa Avancem, el Departament d'Educació ofereix suport i formació en el **tractament integrat de llengües (TIL)** als centres que ho desitgin. Si cal suport o formació relativa a l'ensenyament d'una llengua estrangera, els centres poden aconseguir-ne a través del programa Generació Plurilingüe (GEP).

Vetllar pel tractament integrat de les llengües a tot el currículum

Un segon repte dels centres, també relacionat amb la didactització del plurilingüisme, té a veure amb l'abandonament de la creença que la llengua només es pot ensenyar en les assignatures de llengua. El PLC ha d'establir, per exemple, com es tractarà la llengua en totes les assignatures no lingüístiques, si hi haurà assignatures (o continguts d'una o més assignatures) que es vehicularan en una llengua que no sigui el català o si el centre adopta un enfocament plural que tingui en compte l'ensenyament integrat de totes les llengües per abordar alguns (o tots) els continguts d'àmbits no lingüístics. Novament, les directrius curriculars a Catalunya aposten pel **tractament integrat de llengües i continguts (TILC)** i ofereixen als centres eines i recursos destinats a ajudar a implementar-lo en les assignatures no lingüístiques (TILC als àmbits no lingüístics), en les assignatures de llengua estrangera (**aprenentatge integrat de continguts i llengua estrangera o AICLE**) o en l'atenció de l'alumnat d'origen estranger a l'hora d'aprendre català (immersió lingüística, vegeu l'apartat 3.1 i el capítol 2). No obstant, com veurem en l'apartat següent, l'enfocament plural conegut amb el nom de **didàctica integrada de les llengües** és una proposta més holística perquè contempla la integració de totes les llengües curriculars i l'atenció al repertori lingüístic de l'alumnat en totes les assignatures lingüístiques i no lingüístiques.

Per últim, vetllar pel tractament integrat de les llengües en totes les assignatures no lingüístiques també té a veure amb el disseny i la implementació del **Pla Lector de Centre (PLC)**, enfocat en el desenvolupament de la competència lectora de l'alumnat. Els centres que necessiten suport i formació en aquest àmbit el poden sol·licitar a través del programa d'Impuls de la Lectura (ILEC) del Departament d'Ensenyament.

Dissenyar les tasques d'aprenentatge a partir de la participació de l'alumnat en la societat

L'educació plurilingüe parteix de la premissa que l'aprenent és un agent social que realitza accions i tasques que requereixen mobilitzar i actualitzar les seves competències, lingüístiques i no lingüístiques, per assolir un objectiu determinat. Per tant, el PLC ha d'assenyalar quina metodologia global s'adoptarà per vetllar per tal que les tasques d'aprenentatge integrin totes les llengües, tots els continguts, l'ús de les TIC i la relació amb l'entorn. Com assenyalen Masats i Noguerol (2016) i en línia amb les recomanacions curriculars, per garantir aquesta integració és recomanable adoptar l'**enfocament per projectes** (vegeu el capítol 4) i organitzar l'ensenyament a partir dels **gèneres discursius**, que són els formats en què s'organitza la comunicació social en els diversos àmbits. En l'enfocament per projectes, els gèneres discursius són alhora l'objecte d'aprenentatge, com el producte (o productes) final que elabora l'alumnat. Aquest producte final ha de tenir un destinatari real, que es pot situar fora de l'aula, i ha de servir per assolir un objectiu significatiu per a l'alumnat i per a la comunitat.

En aquest sentit, el PLC (o el PEC) ha de determinar de quina manera el centre participa en el **Pla Educatiu d'Entorn** (PEE) de la seva àrea d'influència. Aquests plans van ser creats pel Departament d'Educació l'any 2005 com a proposta educativa de cooperació entre tots els agents educatius d'un municipi (o d'un grup de municipis) amb l'objectiu d'atendre les necessitats educatives d'infants i joves a partir d'accions comunitàries dins i fora dels centres educatius.

A continuació presentem els enfocaments plurals de la didàctica de la llengua, l'adopció dels quals permet als centres encarar aquests quatre reptes.

3.3 Els enfocaments plurals de les llengües i les cultures

Els principis que defensen els enfocaments plurals s'oposen al principi que estructura els **enfocaments singulars**, en què l'únic objecte d'atenció en el plantejament didàctic és una llengua o una cultura determinada, considerada aïlladament. Els enfocaments singulars eviten qualsevol traducció o referència a cap altra llengua en el procés d'ensenyament i aprenentatge i tampoc no es plantegen que les llengües es puguin aprendre en assignatures no lingüístiques. Per contra, els **enfocaments plurals de les llengües i les cultures** comprenen tots aquells plantejaments didàctics que es duen a la pràctica a través d'activitats d'ensenyament i aprenentatge que impliquen alhora diverses llengües o varietats lingüístiques o, com a mínim, més d'una.

Durant els darrers trenta anys, i en especial des de la publicació del *Marc de referència per als enfocaments plurals de les llengües i de les cultures* (MAREP/CARAP, Candelier *et al.*, 2013), la didàctica de la llengua ha contemplat el sorgiment de quatre enfocaments plurals diferents.

L'**enfocament intercultural** defensa que l'educació ha de reconèixer que el bagatge de l'alumnat és lingüísticament i culturalment divers i, per tant, cal tenir-lo en compte per garantir que tothom té igualtat d'oportunitats per aprendre. No és un enfocament que se centri exclusivament en l'aprenentatge de llengües, sinó que també té en compte l'accés a coneixements culturals. A l'Amèrica Llatina aquesta visió està present, per exemple, en les propostes educatives adreçades a les comunitats indígenes, sovint conegudes com Enseñanza Intercultural Bilingüe (EIB). A Europa sol acompanyar els programes educatius adreçats a l'acollida d'alumnat d'origen migrant o pertanyent a minories ètniques. Aquesta situació és problemàtica perquè la interculturalitat ha de ser present en totes les aules, independentment de l'origen ètnic i cultural de l'alumnat. És a dir, ensenyar llengua implica també dissenyar activitats que permetin prendre consciència de la diversitat de cultures del món i valorar tant la pròpia cultura com la dels altres.

La **intercomprensió** entre llengües de la mateixa família lingüística és un enfocament que va sorgir a finals dels anys noranta del segle xx en el marc dels projectes europeus EuRom4, Galatea, Galanet i EuroCom-Rom. Els tres primers es van dur a terme en universitats amb llengües romàniques (Dabène, 2003) i el darrer es va desenvolupar en universitats de llengües germàniques (Meissner *et al.*, 2004). L'enfocament parteix de la premissa que a través de propostes didàctiques que incloguin textos, sobretot escrits, en diverses llengües de la mateixa família lingüística s'ajuda l'alumnat a posar en joc les seves habilitats de comprensió, les quals contribuiran al desenvolupament de les seves habilitats de producció. Més enllà d'aquests projectes europeus,

no s'han dut a terme propostes didàctiques basades exclusivament en aquest enfocament. No obstant això, promoure el desenvolupament de la intercomprensió (vegeu el capítol 2) sí que és un recurs necessari en l'educació plurilingüe. Per això, és important planificar tasques que permetin a l'alumnat comparar trets de diverses llengües i emprar els coneixements lingüístics que ja posseeix en el seu repertori per entendre i, en menor mesura, produir textos en qualsevol de les llengües a les quals té accés.

El despertar a les llengües també és un enfocament sorgit a finals dels anys noranta del segle xx arran de la participació d'universitats europees en un projecte comú anomenat primer *Éveil aux Langues* (EVLANG, el despertar a les llengües) i després *Janua Linguarum Reserata* (la porta oberta de les llengües). S'inspira en el moviment *Language Awareness* (consciència lingüística), que havia ressorgit una dècada abans al Regne Unit (Hawkins, 1984) i defensa que l'observació de les llengües promou la reflexió lingüística i afavoreix l'adquisició de la competència metalingüística de l'alumnat. L'*Éveil aux Langues* parteix d'aquesta premissa i dels principis dels enfocaments socioculturals (vegeu el capítol 4) sobre com s'aprenen les llengües. Es dissenyen tasques d'observació i descoberta d'un gran ventall de llengües amb la finalitat d'ajudar l'alumnat a prendre consciència que les llengües serveixen per participar en una societat lingüísticament i culturalment diversa. No es tracta d'aprendre moltes llengües, sinó d'observar-ne moltes per entendre millor el funcionament de la pròpia. Per exemple, comprendre el concepte gramatical de gènere és més fàcil si s'observa com es formula en diverses llengües. Escoltar textos en diferents llengües per intentar copsar el seu missatge general ajuda a desenvolupar microdestreses perceptives com ara la discriminació de sons. En certa manera, per dur a terme algunes de les tasques que es proposen des d'aquest enfocament, l'alumnat també ha de desenvolupar destreses d'intercomprensió. A diferència d'allò que es defensa en l'enfocament anterior, es creu que la intercomprensió també és possible entre llengües molt distants entre si. En resum, l'*Éveil aux Langues* defensa que quan es té una visió àmplia sobre la diversitat lingüística es desenvolupen actituds positives cap a les llengües i el seu aprenentatge; això permet desenvolupar les habilitats d'aprenentatge necessàries per millorar les aptituds lingüístiques tant en la pròpia llengua com en les que s'aprenen (Candelier *et al.*, 2013; Masats, 2001). A més, com afirma Noguerol (2000), el tipus d'aprenentatge que promouen les tasques d'EVLANG constitueix també una porta oberta a una millor acceptació de les altres persones.

La didàctica integrada de les llengües és l'únic enfocament plural que té com a objectiu l'aprenentatge de llengües. Defensa que les llengües a l'escola no es poden ensenyar de manera aïllada i, per tant, cal coordinar i seqüenciar com els aprenentatges lingüístics es desenvolupen en cadascuna de les llengües objecte d'estudi i com es tenen en compte els principis que sustenten els altres tres enfocaments plurals. Darrerament aquesta visió s'ha ampliat per posar l'èmfasi a tenir en compte, de manera sistemàtica, el repertori lingüístic de qui aprèn per facilitar l'aprenentatge d'una nova llengua. Koch *et al.* (2024-) ho descriuen de la manera següent:

La Didàctica Integrada de les Llengües és un enfocament metodològic (a nivell macro, meso i micro) per a l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües des d'una perspectiva holística. Té en compte els repertoris lingüístics individuals de qui aprèn amb l'objectiu de facilitar l'aprenentatge de llengües mitjançant processos de transferència i de promoure la diversitat lingüística i cultural. La Didàctica Integrada de les llengües ajuda l'alumnat a aprofitar el seu repertori lingüístic per fomentar l'adquisició i el desenvolupament de la competència plurilingüe, però també per adquirir, durant el procés d'aprenentatge de llengües, habilitats, actituds i estratègies necessàries per exercir una ciutadania responsable, activa, crítica i solidària.

La didàctica integrada de les llengües no és un projecte d'aula, sinó que és un projecte de centre i, per tant, l'adopció d'aquest enfocament s'ha de fer palès en el Projecte Lingüístic de Centre. A nivell meso, en alguns contextos educatius es reivindica el fet que l'aprenentatge de llengües no es pot deslligar de l'aprenentatge de continguts no lingüístics. Una possible manera d'articular aquesta visió més global de la didàctica integrada de les llengües la trobem, per exemple, a l'escola Vila Olímpica de Barcelona, el PLC de la qual estableix les decisions que pren el centre per garantir que totes les llengües es trobin presents en totes les activitats escolars (Ramírez i Serra, 1999). En aquest sentit, a partir del cicle mitjà els continguts de les àrees de matemàtiques i medi es divideixen en blocs temàtics, cadascun dels quals s'articula en una de les llengües curriculars del centre (català, castellà i anglès) i es vetlla perquè al llarg de cada etapa educativa s'assoleixin els

resultats d'aprenentatge en totes les llengües i en totes les assignatures no lingüístiques. A nivell macro, el model que proposa el Govern d'Andorra en el marc del Pla Estratègic de Renovació i Millora del Sistema Educatiu Andorrà (PERMSEA) de l'any 2010 és un exemple de l'aplicació dels principis de la didàctica de la llengua a nivell curricular. A diferència dels programes promoguts des del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, l'organització curricular que planteja el PERMSEA contempla que el tractament integrat de les llengües curriculars i la integració de les assignatures de llengües i les de continguts conflueixin en una única proposta holística. Aquesta proposta s'estructura a través de **projectes plurilingües i interdisciplinaris** (vegeu l'apartat 4.2) que tenen en compte situacions comunicatives reals o reptes socials rellevants per a la comunitat (Masats i Noguerol, 2016). En aquest cas, cada trimestre l'alumnat elabora dos projectes transversals que engloben les competències de totes les disciplines escolars i que es vehiculen principalment en una de les llengües curriculars (català, francès, anglès i castellà), però tenint en compte una altra. Per exemple, si un semestre els continguts es vehiculen en català en un dels projectes i en francès en l'altre i les llengües que serveixen de suport són el castellà en un i l'anglès en l'altre, el semestre següent els projectes es vehicularan en una combinació diferent de llengües. D'altra banda, al marge dels projectes hi ha tallers per a cada disciplina que en reforcen els continguts o que aporten altres coneixements propis de la disciplina. Aquestes dues maneres d'articular el tractament integrat de les llengües s'organitzen tenint en compte l'**aprenentatge competencial**. És a dir, prenen com a base els gèneres discursius i la necessitat d'incloure l'atenció tant a llengües no curriculars com als diversos mitjans, suports i recursos que s'empren en la comunicació, i se centren a crear situacions d'aprenentatge en què l'alumnat hagi de posar en joc o expandir els seus coneixements i desenvolupar actituds i destreses d'ordre divers (comunicatives, cognitives, socials, etc.) amb la finalitat d'assolir un objectiu (dur a terme una acció) significatiu i real.

Bibliografia

- CANDELIER, M., CAMILLIERI-GRIMA, A., CASTELLOTTI, V., PIETRO, J.-F. DE, LÖRINEZ, I., MEISSNER, F.-J., NOGUEROL, A. i SCHRÖEDER-SURA, A. (2013). A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures: competences and resources. Consell d'Europa.
- CONSELL D'EUROPA (2003). *Marc comú europeu de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Generalitat de Catalunya.
- (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Consell d'Europa.
- DABÈNE, L. (2003). De Galatea à Galanet. Un itinéraire de recherche. *Lidil - Revue de Linguistique et de Didactique des Langues*, 28, 23-29. <https://doi.org/10.3406/lidil.2003.1846>
- Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 7477, de 19 d'octubre de 2017.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004). *Pla per a la llengua i la cohesió social*. Departament d'Educació.
- (2021). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic: llengua àrab. Llengua xinesa. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria*. Departament d'Educació.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2018). *El model lingüístic del sistema educatiu català: aprenentatge i ús de la llengua en un entorn educatiu plurilingüe i multicultural*. Departament d'Educació.
- HAWKINS, E. (1984). *Awareness of language: an introduction*. Cambridge University Press.
- KOCH, C., MASATS, D., STEFFENS, M. i SIELANKO-BYFORD, E. (2024-). *Integrated Didactics: a toolkit for implementing integrated didactics in language education*. European Centre for Modern Languages of the Council of Europe. www.ecml.at/integrateddidactics
- Llei 7/1983, del 18 d'abril, de normalització lingüística a Catalunya. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 322, de 22 d'abril de 1983.
- Llei 1/1998, del 7 de gener, de política lingüística. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 2553, de 9 de gener de 1998.
- Llei 8/2022, del 9 de juny, sobre l'ús i l'aprenentatge de les llengües oficials en l'ensenyament no universitari. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 8686, de 10 de juny de 2022.

- MASATS, D. (2001). Language awareness: an international project. Dins D. Lasagabaster i J. M. Sierra (ed.), *Language awareness in the foreign language classroom* (p. 79-97). Euskal Herriko Unibertsitatea.
- MASATS, D. i NOGUEROL, A. (2016). Proyectos lingüísticos de centro y currículo. Dins D. Masats i L. Nussbaum (ed.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en educación secundaria obligatoria* (p. 59-84). Síntesis.
- MEISSNER, F.-J., MEISSNER, C., KLEIN, H. G. i STEGMANN, T. D. (2004). *EuroComRom. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Shaker.
- MOORE, E. i LLOMPART-ESBERT, J. (2019). De la didàctica de les llengües a la didàctica del plurilingüisme. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(2), 57-65.
- NOGUEROL, A. (2000). Aprender llengua (i altres coses) des de la diversitat. *Perspectiva i Diversitat: Suplement de Perspectiva Escolar*, 10, 3-6.
- NUSSBAUM, L. (2014). Una didàctica del plurilingüisme. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(3), 1-13.
- (2021). *El model d'educació lingüística de Catalunya: antecedents, evolucions, conflictes, l'escola «sola»* [recurs d'aprenentatge audiovisual]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- RAMÍREZ, R. M. i SERRA, R. (1999). Proyecto integrado de lenguas. *Aula de Innovación Educativa*, 87, 43-46.

4. Ensenyament, aprenentatge i avaluació de llengües addicionals

Com hem vist en el capítol 2, en el camp de l'educació lingüística, sovint s'usen termes genèrics per etiquetar les llengües, com ara «llengua materna», «llengua nadiua», «segones llengües» o «llengües estrangeres», etc. Hem assenyalat que aquestes etiquetes poden ser problemàtiques, ja que la socialització lingüística no segueix un camí lineal i cada persona viu i aprèn les seves llengües de forma única. Això ens porta a plantejar-nos preguntes com ara: pot una persona arribar a ser «nadiua» en una llengua que ha après d'adult? Totes les llengües «de fora» són realment «estrangeres», si les podem trobar als paisatges lingüístics dels nostres carrers (per exemple, en els cartells) i a casa nostra (per exemple, a la televisió)? Per tal de simplificar, en aquest capítol utilitzem l'expressió **llengües addicionals** per fer referència a les que s'aprenen després de la socialització lingüística inicial a la llar. Aquesta denominació pot incloure l'aprenentatge del català i del castellà per part de les persones novingudes a Catalunya o l'aprenentatge de l'anglès i d'altres llengües estrangeres al llarg de la vida.

Comencem el capítol amb una presentació de les teories més representatives entorn del concepte de llengua i del seu aprenentatge. Per fer-ho, també abordem la noció de competència comunicativa a partir de la qual, i ja en la segona secció d'aquest capítol, introduïm breument els principis de l'enfocament comunicatiu. Tot seguit, ens centrem a descriure l'aprenentatge basat en projectes i l'aprenentatge basat en tasques com a propostes didàctiques, considerades comunicatives, que permeten planificar l'aprenentatge seguint els principis de la didàctica integrada de les llengües (vegeu el capítol 3). Finalment, discutim el paper de l'avaluació en l'ensenyament de llengües addicionals.

4.1 Aprendre llengua

La didàctica de la llengua és un camp d'estudi que s'interessa pels processos d'ensenyament i aprenentatge de les llengües en contextos formals i no formals amb l'objectiu de millorar les pràctiques comunicatives. És una disciplina pròpia però es nodreix d'altres disciplines com ara la lingüística, la sociolingüística, l'antropologia, la psicologia evolutiva o la pedagogia. Com que s'inspira en disciplines diverses, podem trobar perspectives diferents, tant des d'un punt de vista teòric com pràctic, pel que fa al significat del concepte de «llengua» (vegeu el capítol 1). És la «llengua» estàtica i homogènia, com les normes i exemples d'ús que trobem als llibres de text? La «llengua» inclou tot el repertori plurilingüe de les persones? També hi ha una falta d'acord sobre què significa «aprenentatge» (i, per tant, «ensenyament»). Què vol dir que s'ha «après» una llengua? Significa que l'alumnat pot reproduir allò que li han «ensenyat»? Significa mostrar competències monolingües o també inclou les plurilingües?

Els canvis en la concepció del terme «llengua» al llarg dels darrers segles reflecteixen els avenços en les diverses disciplines relacionades amb l'estudi modern del llenguatge. A finals del segle XIX i principis del XX, Saussure, el lingüista suís, reconegut com el pare de la lingüística moderna, proposa la **teoria estructuralista** (o estructuralisme), segons la qual la llengua és un sistema de signes que tenen un significat (una forma sonora o una forma escrita) i un significat (un valor associat a un so o a una grafia). Segons aquesta teoria, les relacions entre els diferents elements d'aquest sistema de signes són més importants que no pas el valor individual de cada signe (Saussure, 1916). Per exemple, podem reconèixer el so del fonema «b» perquè el sabem distingir de qualsevol altre so. També podem entendre el significat de la paraula «gata» perquè el podem

distingir de qualsevol altra paraula que es refereixi a un tipus de felí o a un tipus d'animal domèstic, però quan la paraula «gata» s'acompanya de l'adjectiu «maula», llavors sabem interpretar que ens estem referint a una persona hipòcrita i no a un animal. Per a Saussure és important distingir entre el llenguatge –la capacitat humana de comunicar-nos–, la llengua –el sistema de signes que emprem per comunicar-nos– i la parla –l'ús individual de la llengua.

A mitjan segle xx, Chomsky, un lingüista nord-americà, revoluciona el camp de la lingüística amb la seva **teoria generativista**, que concep la llengua com una estructura mental interna, un conjunt de regles abstractes que permeten la formació d'oracions correctes. Chomsky (1965) defensa que les persones tenim una capacitat innata per adquirir el llenguatge, que es manifesta a través d'una «gramàtica universal» comuna a totes les llengües (vegeu la descripció d'innatisme en aquesta mateixa secció). Com a part de la seva teoria, Chomsky fa una distinció important entre **competència** –el coneixement lingüístic innat de les persones– i **actuació** –l'ús real de la llengua en cada situació comunicativa. Segons ell, només la competència (coneixement innat) havia de ser objecte d'estudi científic.

A finals dels anys seixanta, Hymes, un antropòleg nord-americà, va refutar aquesta distinció i el menyspreu per l'actuació (per l'ús real de la llengua). Per fer-ho, i per explicar les normes d'ús adequat de la llengua en relació amb el context social i l'activitat discursiva, va proposar el terme **competència comunicativa** (Hymes, 1966). Per a aquest autor i per a d'altres que defensen teories de caire social i cultural, la llengua no és només un sistema estructurat de signes (com defensa l'estructuralisme) ni un conjunt de regles internes (com sosté la teoria generativista), sinó una eina de comunicació i interacció social. Així doncs, la competència comunicativa és la capacitat no només de formular enunciats gramaticalment correctes, sinó també de comunicar-se de manera apropiada en cada esdeveniment social i cultural. Això implica saber quan cal parlar (i quan no) i com parlar en funció del nostre objectiu comunicatiu, de qui sigui la persona a qui ens dirigim i del lloc on ens trobem.

Per donar valor a la interacció social en les teories del coneixement i de l'ús de la llengua, la noció de competència comunicativa sovint és substituïda pel concepte de **competència interaccional**. Aquest terme el va introduir Kramsch (1986) a finals de la dècada dels vuitanta per definir la constel·lació de recursos i coneixements sobre el món social que les persones mobilitzen quan es comuniquen amb altres persones i actualment es nodreix, sobretot, gràcies als treballs de Mondada i el seu equip (Mondada, 2013). Aquests treballs no descriuen la competència de cada parlant, sinó que posen èmfasi en les accions coordinades que les persones duen a terme quan interactuen i, especialment, en els repertoris **multimodals** (p. ex. el gest, la mirada) que s'empren. La noció de **competència plurilingüe** (vegeu el capítol 2) també ha influït en la manera com es conceptualitza la competència comunicativa avui dia i ha contribuït a qüestionar nocions –com ara *parlant nadiu*– que idealitzen les competències monolingües i ignoren els usos lingüístics diversos i complexos de les persones plurilingües. En el capítol 5 tractarem amb més detall com es desenvolupa la competència interaccional a l'aula.

Els canvis en la concepció del concepte *llengua* estan lligats a la transformació de la visió sobre com s'aprenen (i per tant, com s'ensenyen) les llengües. De manera general, hi ha tres teories principals: el conductisme, l'innatisme i l'interaccionisme. El **conductisme** (Skinner, 1957) es relaciona amb l'estructuralisme i postula que les persones aprenen imitant i practicant els sons i els patrons lingüístics que escolten fins que formen hàbits d'ús correctes de la llengua, gràcies a la retroacció positiva (en forma de lloances o d'èxit en la comunicació) que reben sobre allò que diuen. Els errors que es produeixen quan s'aprenen noves llengües són vistos com a hàbits de les llengües apreses anteriorment que interfereixen en l'aprenentatge de la llengua addicional.

L'**innatisme** es relaciona amb la teoria generativista de Chomsky i sosté que els éssers humans estan genèticament determinats per aprendre llengües i que neixen amb una gramàtica universal que inclou tots els principis (per exemple, totes les llengües tenen subjecte) i paràmetres (per exemple, els subjectes poden ser el·líptics o explícits) que poden descriure com funcionen les llengües. Per tant, des de les teories innatistes, l'aprenentatge de les llengües no depèn tant de la capacitat de les persones per imitar sons i patrons, sinó de les seves habilitats innates per descobrir les regles de les llengües a les quals estan exposats. L'aprenentatge d'una llengua addicional sovint és un procés complex perquè implica establir nous paràmetres d'ús que difereixen dels que s'han après anteriorment en l'adquisició d'altres llengües (per exemple, els parlants de

català han establert el paràmetre que els subjectes són el·líptics, però quan aprenen anglès han d'aprendre que els subjectes són explícits).

L'**interaccionisme** argumenta que l'aprenentatge de la llengua és fruit tant de la capacitat de les persones per reconstruir el sistema de la llengua meta com de la seva habilitat per participar en situacions comunicatives. Hi ha dues tradicions principals en l'interaccionisme: l'enfocament **cognitivista** i l'enfocament **constructivista**. Tots dos coincideixen a entendre que la interacció és important en l'aprenentatge de la llengua, però no hi ha consens respecte al paper exacte que hi juga aquesta interacció. Mentre que les teories cognitivistes sostenen que l'aprenentatge de la llengua depèn principalment de les habilitats cognitives de les persones per processar i reconstruir el sistema lingüístic, les teories constructivistes afirmen que la llengua només es pot adquirir quan estem exposats a interaccions socials autèntiques, que són l'origen de l'aprenentatge.

L'enfocament d'aquest llibre és constructivista, concretament una visió **socioconstructivista** o **sociointeraccional** (Mondada i Pekarek Doehler, 2004) de l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació de les llengües, inspirat en les teories socioculturals de la cognició i en estudis sobre la interacció social. Les **teories socioculturals** sobre la cognició s'inspiren en el treball de Vigotski, el psicòleg soviètic que als anys vint del segle passat es va oposar a la visió de l'època, influenciada pel conductisme, que defensava que les maneres de fer i de pensar dels humans eren, principalment, el resultat de factors biològics. Vigotski (1934/1986) estava d'acord amb la idea que les funcions mentals elementals i les activitats primitives dels humans (per exemple, menjar quan es té gana o fugir d'un depredador) es podien explicar amb les teories conductistes. No obstant això, va afirmar que la socialització dels humans en activitats orientades a objectius socioculturalment organitzats transformen aquestes funcions i activitats elementals en activitats autoregulades i conscientment realitzades, mitjançant la **mediació** amb eines materials i simbòliques proporcionades pel nostre entorn social i cultural. Segons Vigotski, el llenguatge (per exemple, la parla o l'escriptura) i altres formes simbòliques d'expressió (per exemple, els números o el dibuix) són les eines més fonamentals dels humans per a la socialització i el desenvolupament cognitiu. La capacitat avançada que van desenvolupar els humans per utilitzar el llenguatge i altres formes simbòliques d'expressió va situar el nostre desenvolupament cognitiu en un camí evolutiu diferent del d'altres espècies animals.

Així, des d'un enfocament sociocultural, l'aprenentatge té lloc primer en el pla interpersonal, en interacció amb els altres i amb l'entorn, abans d'interioritzar-se en la ment individual. És a dir, la interacció social i cultural és l'origen de tota activitat cognitiva complexa, com ara l'aprenentatge de llengües. Aquesta visió s'oposa a la dels enfocaments innatistes i cognitivistes, els quals defensen que l'aprenentatge de llengües té lloc primer en el pla intrapersonal i després es pot exterioritzar en la interacció.

4.2 Ensenyar llengua

En la didàctica de les llengües addicionals, l'adopció d'una perspectiva socioconstructivista o sociointeraccionista de l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació de les llengües es reflecteix en la implementació de l'**enfocament comunicatiu**. Aquest enfocament sorgeix a finals dels anys seixanta i principis dels anys setanta del segle passat com a resposta a les limitacions dels mètodes tradicionals d'ensenyament, com el **mètode gramatical i de traducció** i el **mètode audiolingual**, els quals se centraven en la memorització de regles gramaticals i en la repetició mecànica de frases, però sovint no aconseguien que l'alumnat fos capaç de comunicar-se de manera efectiva en situacions reals. A partir dels anys vuitanta evoluciona cap a altres enfocaments centrats en l'alumne, com ara l'enfocament per tasques, que tractarem més endavant en aquesta secció.

La influència del Consell d'Europa i el concepte de competència comunicativa desenvolupat per Hymes (vegeu l'apartat 4.1) van ser claus en el desenvolupament de l'enfocament comunicatiu, el qual posa l'èmfasi en l'ús funcional de la llengua i en la interacció com a base per aprendre-la. Aquest enfocament destaca la importància de la comunicació autèntica i la fluïdesa sobre la perfecció gramatical i aposta per la integració de les cinc destreses comunicatives (escoltar, llegir, escriure, parlar i interactuar) en les activitats d'aula. El concepte de competència comunicativa de Hymes va guanyar força a partir dels anys setanta del segle passat gràcies, en gran mesura, als esforços de Canale i Swain (1980), que, durant la dècada dels vuitanta, van

desglossar la competència comunicativa en quatre subcompetències interconnectades: gramatical, discursiva, sociolingüística i estratègica. La **competència gramatical** es refereix als coneixements necessaris per construir i interpretar enunciats gramaticalment correctes. La **competència discursiva** implica la capacitat de produir i comprendre enunciats coherents i cohesionats. La **competència sociolingüística** es refereix a la capacitat de modificar l'ús de la llengua en funció del context social. Finalment, la **competència estratègica** fa referència a com els i les parlants compensen les dificultats comunicatives amb què es troben quan interactuen.

El *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar* (MECR, Consell d'Europa, 2003, 2018) conceptualitza la comunicació d'una manera diferent del model de Canale i Swain, atès que considera que en la interacció es posen en joc habilitats de caire general (les que articulen els sabers declaratius, els sabers procedimentals, els sabers actitudinals i el saber aprendre), les quals es combinen amb una competència comunicativa de tipus més específicament lingüístic. Segons aquest marc, la competència comunicativa inclou les subcompetències lingüístiques, sociolingüístiques i pragmàtiques. La **competència lingüística** inclou la competència lèxica, la gramatical, la semàntica, la fonològica, l'ortogràfica i l'ortoèpica. La **competència sociolingüística**, per la seva part, inclou els marcadors lingüístics de relacions socials, les normes de cortesia, les expressions de saviesa popular, les diferències de registre (per exemple, formal o no formal) i les varietats i l'accent. I la **competència pragmàtica** es refereix a la capacitat d'organitzar, estructurar i ordenar el discurs (per exemple, per crear un text seguint un gènere concret), per dur a terme funcions comunicatives (per exemple, per convidar o per demanar disculpes), per dissenyar la comunicació segons regles d'interacció (per exemple, torns de paraula, interrupcions) i activar estratègies per superar les barreres comunicatives (per exemple, procediments de comunicació exolingües, vegeu el capítol 2). Segons el MECR, en interactuar, les persones duen a terme activitats lingüístiques de caràcter comunicatiu: activitats de **recepció** (escoltar i llegir), de **producció** (parlar i escriure), d'**interacció** (participar en una conversa) i de **mediació** (traduir i interpretar llengües, cultures, sabers i activitats, vegeu el capítol 2).

Les diverses reformes curriculars a Catalunya han consolidat l'enfocament comunicatiu (i els enfocaments que se'n deriven) com a proposta didàctica per desenvolupar aquestes activitats lingüístiques. Els currículums actuals –basats en competències– adopten un enfocament de l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació centrat en l'alumnat. Per tant, és situacional o contextualitzat. Segons aquest paradigma, ser competent en una llengua vol dir ser capaç de mobilitzar els coneixements, les actituds i les habilitats necessàries per gestionar situacions de la vida real. De tots els enfocaments comunicatius centrats en l'alumnat en descriurem dos: l'aprenentatge basat en projectes i l'aprenentatge basat en tasques.

L'aprenentatge basat en projectes (ABP) va sorgir a principis del segle xx gràcies a l'obra de Dewey i forma part de les pedagogies actives, crítiques i innovadores de la tradició de Freire i Freinet. La conceptualització de l'aprenentatge com a procés social de transformació de la informació és el nucli de l'aprenentatge basat en projectes: l'alumnat cerca, recull, processa, transfereix, utilitza, comunica i comparteix coneixements en formats analògics i digitals. L'aprenentatge s'activa quan la llengua, els continguts i els altres recursos comunicatius –com ara les **tecnologies de la informació i la comunicació (TIC)**– es posen en joc per assolir objectius individuals i compartits (Dooly, 2016). Aquest aprenentatge es produeix a través de la interacció guiada i, per tant, la llengua té un paper clau en la construcció del coneixement.

A continuació es mostren algunes de les característiques principals de l'aprenentatge basat en projectes:

1. L'objectiu del projecte ha de ser autèntic, interessant i viable. Ha de respondre a un problema o interès de la vida real i ha de guiar l'adquisició de continguts lingüístics i no lingüístics i el desenvolupament de competències d'ordre divers.
2. El projecte condueix a la creació d'un producte final que dona resposta a l'objectiu fixat i s'adreça a un públic real.
3. El projecte ha d'incloure activitats i tasques que desenvolupin les diferents habilitats/activitats lingüístiques (recepció, producció, interacció, mediació)
4. El projecte ha d'incloure un treball implícit i explícit de la llengua, el qual ha de ser necessari per completar les diferents tasques.
5. El projecte ha d'incloure diversos tipus i moments d'avaluació.

Les etapes principals a l'hora de planificar un projecte són:

1. Decidir quins seran els productes comunicatius finals del projecte (un mural, un informe, un fullet, una guia, una maqueta, un vídeo, un esdeveniment, etc.), com es mostraran i a qui es dirigiran, i com es recopilarà el treball del projecte en curs. L'objectiu del projecte, les persones destinatàries i el producte final s'han de presentar de forma explícita a l'alumnat des del principi.
2. Esbossar les etapes del projecte i les diferents activitats, tasques, exercicis o subproductes necessaris per aconseguir el/s producte/s final/s.
3. Anticipar els coneixements i les habilitats que es necessiten per dur a terme les activitats, les tasques, els exercicis o els subproductes que condueixen a l'elaboració del(s) producte(s) final(s).
4. Dissenyar la temporització i l'agrupament: determinar la durada de les tasques, decidir si l'alumnat es divideix en diferents grups que fan activitats diferents o si tothom fa les mateixes, valorar si cal tenir plans alternatius, etc.
5. Establir com i qui avaluarà tant el procés (com s'ha desenvolupat el projecte) com el producte (els resultats tangibles).

Aquí defensem l'adopció de l'enfocament plural, conegut amb el nom de didàctica integrada de les llengües (vegeu el capítol 3) i, per tant, advoquem per **projectes plurilingües i interdisciplinaris** (vegeu-ne exemples a Dooly, Masats i Mont, 2021; Rocha i Nussbaum, 2010) que incloguin competències i sabers de diferents disciplines i convidin l'alumnat a elaborar subproductes i productes finals en més d'una llengua. En el procés d'elaboració d'aquest tipus de projectes és recomanable acceptar interaccions en **mode plurilingüe** (vegeu el capítol 2), fet que implica acceptar que les llengües curriculars i les llengües familiars de l'alumnat juguen un paper clau com a eines d'aprenentatge (Noguerol, 2001). El professorat pot obrir les aules a altres llengües, per exemple, planificant activitats en diverses llengües per despertar l'alumnat a la diversitat lingüística, o permetent que triï la llengua en què vol cercar informació a Internet quan sigui necessari. Aquest enfocament plurilingüe i interdisciplinari dona suport a un **plurilingüisme sostenible** (Cenoz, 2017), que valora i permet els usos plurilingües (l'ús de totes les llengües i varietats que formen part dels repertoris individuals de l'alumnat) (vegeu el capítol 2), alhora que es desenvolupa la competència comunicativa (usos unilingües) en la llengua curricular en què s'elabora el producte.

Dooly (2013) argumenta que l'aprenentatge basat en projectes sovint es confon amb l'**aprenentatge basat en tasques (ABT)**, ja que ambdós són enfocaments comunicatius centrats en l'alumnat i en la consecució d'objectius que van més enllà de la pràctica d'unes formes lingüístiques determinades. La principal diferència entre els dos enfocaments rau en el fet que l'objectiu dels projectes és autèntic i el destinatari del resultat del projecte és real (algú de fora de l'aula), mentre que les tasques sovint estan relacionades indirectament amb «el món real». Una **tasca** es diferencia d'un **exercici** de llengua –com ara omplir buits o respondre preguntes d'opció múltiple– pel fet que els exercicis estan dissenyats només per practicar una forma o una regla lingüística (per exemple, l'ús de preposicions, temps verbals o vocabulari) i les tasques sovint són una simulació d'un esdeveniment real en una situació dissenyada pel professorat per promoure l'ús contextualitzat de la llengua objecte d'estudi. És a dir, un exercici, i també una **activitat comunicativa**, se centra en la forma, però una tasca, i també una activitat comunicativa, ho fa també en el significat. El joc de rol basat en un guió donat és un exemple d'activitat comunicativa.

Així doncs, l'aprenentatge basat en tasques és un enfocament orientat a l'acció, atès que l'aprenentatge es produeix mentre l'alumnat es comunica de manera autèntica. Nunan (2004) fa una distinció entre tasques reals i tasques pedagògiques. Les **tasques reals** impliquen simular una acció en el món real o elaborar un producte (per exemple, un pòster) emulant que s'adreça a un destinatari real. Un joc de rol entre un comprador i un venedor o entre una cambrera i una client són exemples de tasques reals perquè emulen situacions comunicatives autèntiques. Les **tasques pedagògiques** impliquen un ús autèntic de la llengua addicional per assolir un objectiu que no ha de ser necessàriament lingüístic. Trobar diferències entre dues imatges és un exemple de tasca pedagògica, perquè per dur-la a terme cal una interacció real en la qual es negocien els torns de paraula, es negocia el significat o es repara el discurs, tal com passa en una conversa real.

Les tasques pedagògiques desencadenen la producció o comprensió de la llengua meta si el seu disseny inclou algun tipus de **buit**: buit informatiu, de raonament i d'opinió (Prabhu, 1987). Un buit és la necessitat d'intercanviar informació a partir d'evidències (buit informatiu), d'un procés de deducció (buit de raonament) o d'una preferència personal (buit d'opinió). Des d'aquesta perspectiva, les tasques es poden classificar en **unidireccionals** (només una persona té la informació i l'ha de transmetre als altres) o **bidireccionals** (l'alumnat ha d'intercanviar la informació diferent que posseeix). Per últim, les tasques també es poden caracteritzar en funció del resultat que s'espera obtenir i de com es preveu que es desenvolupin. És a dir, una tasca pot ser **oberta** (hi poden haver diverses solucions) o **tancada** (només hi ha una solució possible); pot ser **divergent** (hi poden haver diferents punts de vista) o **convergent** (cal arribar a un acord); pot ser **pautada** (cal seguir un ordre establert per resoldre la tasca) o **no pautada** (l'alumnat pot decidir com resol la tasca); pot ser **planificada** (hi ha temps per planificar el discurs) o **no planificada** (la interacció és espontània). Per exemple, la tasca de trobar diferències entre dos dibuixos pràcticament iguals conté un buit informatiu (cada aprenent disposa d'un tipus d'informació que l'altre desconeix) i és una tasca bidireccional (cada aprenent ha de compartir informació), tancada (cal trobar el nombre exacte de diferències), convergent (cal comparar la informació que es té amb la que es rep i decidir si s'ha trobat una diferència), no pautada (l'alumnat pot decidir quins esquemes interactius i quines formes lingüístiques farà servir per resoldre-la) i no planificada (la troballa de les diferències es fa durant la interacció i, per tant, el discurs no es pot planificar).

4.3 L'avaluació

L'ensenyament i l'aprenentatge comunicatiu de llengües també s'ha d'avaluar per tal de mesurar-ne l'eficàcia i planificar millores. Si tenim en compte que l'aprenentatge és el resultat de la participació en projectes, tasques i activitats comunicatives, la comunicació ha de ser un element central en la nostra avaluació. En aquest apartat, partim de la premissa que a l'aula de llengua hem adoptat l'enfocament per tasques o l'enfocament per projectes i, seguint Masats (2016), considerem quatre qüestions:

1. Què avaluarem?
2. Quan avaluarem?
3. Qui avaluarà?
4. Com avaluarem?

Decidir **què avaluarem** depèn de si posem el focus en el procés d'ensenyament o en el d'aprenentatge. Avaluar el **procés d'ensenyament** implica analitzar el disseny de la tasca o del projecte, la seva implementació i els resultats obtinguts, que es poden observar a partir de les respostes de les persones a qui van dirigits els productes que es generen. Avaluar el **procés d'aprenentatge** implica avaluar el desenvolupament de coneixements i competències dels i les aprenents. Aquest procés és extremament complex, tal com s'indica al *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*:

L'avaluació dels coneixements exigeix que l'aprenent respongui preguntes que poden ser d'una sèrie de diferents tipus d'ítem per fer evident l'abast dels seus coneixements i el seu grau de domini de la llengua. Malauradament, les competències no es poden avaluar mai directament. Hem de basar-nos en l'avaluació d'una sèrie d'actuacions a partir de les quals s'intenta generalitzar sobre el domini de la llengua. El domini de la llengua es pot considerar com la posada en acció de la competència. En aquest sentit, per tant, totes les proves avaluen només l'actuació, encara que, a partir de l'evidència aportada, es pot intentar deduir-ne les competències subjacents. (Consell d'Europa, 2003, p. 227).

Aquesta dificultat inherent al procés d'avaluació de la competència de l'alumnat posa de manifest la importància d'observar la interacció a l'aula (vegeu el capítol 5).

Pel que fa a **quan avaluar**, cal tenir present que l'avaluació s'ha de programar quan es planifica un projecte o una tasca d'aprenentatge. El moment d'avaluar depèn de què s'està avaluant:

- Al final de la fase de planificació del projecte o de la tasca i abans de començar la implementació, cal avaluar-ne el disseny fixant-nos especialment en la seva coherència en relació amb els objectius a assolir, amb els coneixements i habilitats que els i les aprenents hauran de desenvolupar i amb la temporització prevista.
- En tot moment cal parar atenció a la participació de l'alumnat en els projectes i les tasques que proposem, al procés de construcció de coneixement i als usos lingüístics formals de qui aprèn.
- Quan l'alumnat completa una tasca o un producte, pot ser necessari avaluar si ha aconseguit dur-la a terme, especialment si aquesta tasca o producte està vinculat a l'assoliment de tasques o productes posteriors. Per exemple, abans de gravar un vídeo caldria avaluar-ne el guió elaborat.
- Al final del projecte o tasca, després de la fase de presentació del producte final o del lliurament del resultat, cal observar les respostes de les persones a qui anava destinat per valorar la feina feta i repensar si cal introduir-hi millores.

Pel que fa a **qui avalua**, a l'aula hi ha bàsicament dos agents responsables d'avaluar l'aprenentatge, les pròpies accions i les accions dels altres: el professorat i l'alumnat. Quan les produccions de l'alumnat es comparteixen amb un públic aliè a l'aula, aquest públic extern també pot participar, de manera formal o informal, en l'avaluació. Les indicacions següents poden ajudar a decidir qui avaluarà el procés d'aprenentatge.

El professorat és responsable de:

- Revisar el disseny de les tasques i dels projectes d'aprenentatge després de la planificació i abans d'implementar-los.
- Supervisar l'alumnat i el progrés de les classes per tal de valorar si necessita ajuda o si s'han de fer canvis al pla.
- Revisar i corregir els resultats i produccions de l'alumnat.
- Revisar el disseny de les tasques i projectes d'aprenentatge després d'implementar-los.

L'alumnat pot ser responsable de:

- Revisar i corregir les produccions pròpies i les dels seus companys i companyes.
- Reflexionar sobre la seva implicació en les tasques i els projectes i també en els resultats.
- Analitzar el disseny i la utilitat de les tasques o dels projectes un cop finalitzats per oferir comentaris al professorat.

El professorat i l'alumnat són responsables de:

- Establir un diàleg per detectar i corregir problemes que impedeixen l'assoliment dels objectius.
- Revisar els resultats i les produccions per determinar si s'han de fer modificacions abans de fer-los públics.
- Reflexionar conjuntament sobre allò que s'ha après.

El professorat, l'alumnat i les persones destinatàries dels resultats o de les produccions de l'alumnat són responsables de:

- Oferir comentaris constructius sobre la qualitat i l'eficàcia del treball de l'alumnat.

Pel que fa a **com avaluar**, es poden i s'han d'utilitzar molts procediments diferents, alguns dels quals requereixen l'ús d'instruments d'avaluació vàlids i fiables (per exemple, rúbriques, llistes de verificació, instruments d'observació) i d'altres que són informals. L'elecció d'un procediment o d'un instrument concret vindrà determinada per qui avaluï i què s'avalua. Per exemple, quan el professorat revisa el disseny de la seva classe per tal de comprovar si les tasques estan vinculades entre si i amb el currículum o si els objectius són

adequats i estan ben desenvolupats, és bona idea fer servir un instrument com una llista de verificació o obtenir comentaris informals de companys i companyes. Per fer un seguiment del progrés de l'alumnat durant les classes i de l'eficàcia de les tasques planificades, pot ser viable prendre algunes notes ràpides a classe, tot i que sovint pot ser millor prendre notes un cop acabada la classe, per tal que això no impedeixi poder ajudar l'alumnat. Quan el professorat i l'alumnat revisen i corregeixen els resultats i les produccions de l'alumnat, o la seva participació a classe, és molt útil poder fer referència a criteris (per exemple, rúbriques) compartits o negociats anteriorment. Finalment, quan l'alumnat avalua el disseny de tasques i projectes i la seva utilitat pot ser molt informatiu dur a terme discussions informals.

Bibliografia

- CANALE, M. i SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- CENOZ, J. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901-912.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press. <https://doi.org/10.21236/ad0616323>
- CONSELL D'EUROPA (2003). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Generalitat de Catalunya.
- (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Consell d'Europa.
- DOOLY, M. (2013). Promoting competency-based language teaching through project-based language learning. Dins M. L. Pérez-Cañado (ed.), *Competency-based language teaching in higher education* (p. 77-92). Springer.
- (2016). Proyectos didácticos para aprender lenguas. Dins D. Masats i L. Nussbaum (ed.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en educación secundaria obligatoria* (p. 169-193). Síntesis.
- DOOLY, M., MASATS, D. i MONT, M. (2021). Launching a solidarity campaign: technology-enhanced project-based language learning to promote entrepreneurial education and social awareness. *Journal of Technology and Science Education*, 11(2), 260-269. <http://dx.doi.org/10.3926/jotse.1224>
- HYMES, D. (1966). Two types of linguistic relativity. Dins W. Bright (ed.), *Sociolinguistics* (p. 114-158). Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110856507-009>
- KRAMSCH, C. (1986). From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, 70, 366-372. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05291.x>
- MASATS, D. (2016). Recursos y materiales para aprender lenguas. Dins D. Masats i L. Nussbaum (ed.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en educación secundaria obligatoria* (p. 225-251). Síntesis.
- MONDADA, L. (2013). Multimodal interaction. Dins C. Müller, A. Cienki, E. Fricke i D. McNeill (ed.), *Body, language, communication: an international handbook on multimodality in human interaction* (p. 571-583). De Gruyter.
- MONDADA, L. i PEKAREK DOEHLER, S. (2004). Second language acquisition as situated practice: task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal*, 88, 501-518.
- NOGUEROL, A. (2001). Cómo tratar la diversidad lingüística y cultural. Dins M. Casas i C. Tomás (ed.), *Educación primaria. Orientaciones y recursos (6-12 años)* (p. 228-309). Ciss-Praxis.
- NUNAN, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667336>
- PRABHU, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford University Press.
- ROCHA, P. i NUSSBAUM, L. (2010). Les feines del mar: aproximació i ús de les llengües a través de l'estudi del medi. *Guix: Elements d'Acció Educativa*, 362, 49-54.
- SAUSSURE, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Payot.
- SKINNER, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton Century Crofts.
- VIGOTSKI, L. (1934/1986). *Thought and language*. MIT Press.

5. La comunicació a la classe de llengua

Tal com hem vist en el capítol 4, la interacció social s'ha convertit en un element central de diferents teories sobre què és la llengua i com s'aprèn. Per això la recerca en didàctica de la llengua també s'ha preocupat per entendre la gestió de la comunicació a l'aula i, concretament, com la interacció entre el professorat i l'alumnat o entre aprenents pot promoure i millorar l'aprenentatge. En aquest capítol tractem aquesta qüestió. En primer lloc, introduïm la noció de competència interaccional a l'aula. Després ens centrem en la interacció a l'aula i observem els usos plurilingües del professorat i de l'alumnat com a recursos per facilitar l'aprenentatge d'una nova llengua.

5.1 La competència interaccional de l'aula

La noció de **competència interaccional de l'aula** proposada per Walsh (2011) parteix del concepte de competència interaccional que hem presentat en el capítol 4 i serveix per explicar i entendre com la interacció serveix, tant al professorat com a l'alumnat, d'eina de mediació per ensenyar i aprendre llengües. Segons Walsh (2013), per garantir una interacció de qualitat, el professorat ha de tenir presents tres premisses. Primerament, ha d'adequar els seus usos lingüístics als objectius didàctics que persegueix. En segon lloc, cal que generi un entorn que faciliti la participació de l'alumnat en les converses a l'aula i que li proporcionï temps i recursos per fer-ho. Finalment, és imprescindible que vetlli perquè les converses siguin clares i comprensibles. A continuació examinarem aquestes tres premisses.

Adequar els usos lingüístics als objectius didàctics

En primer lloc, cal tenir present que adequar els usos lingüístics als objectius d'ensenyament, aprenentatge i avaluació implica dur a terme **activitats de gestió de la interacció** a l'aula. Basant-nos en autors com Walsh (2011, 2013) i Nussbaum (2016), podem identificar quatre tipus d'activitats de gestió de la interacció:

- *Activitats d'organització de l'aula dirigides pel professorat.* Són aquelles en què el professorat utilitza la interacció per organitzar la classe: introdueix o acaba una activitat, organitza l'alumnat en grups, dirigeix l'alumnat als materials que pot necessitar, gestiona el comportament, etc.
- *Activitats metalingüístiques dirigides pel professorat.* Són aquelles en què el professorat interacciona amb tot el grup per treballar la llengua de manera explícita: explica una característica de la llengua, corregeix una activitat amb tota la classe, etc.
- *Activitats de comunicació «real» dirigides pel professorat.* Són aquelles en què la interacció amb tot el grup serveix per simular un ús comunicatiu de la llengua: modera una discussió o un debat, contribueix a la construcció del coneixement, etc.
- *Activitats de seguiment de la comunicació «real» de l'alumnat.* Són aquelles en què el professorat observa i escolta activament la interacció que es desenvolupa quan l'alumnat, en parelles o petits grups, realitza una tasca o desenvolupa un projecte per valorar si és necessari intervenir.

Des del punt de vista de la interacció, aquests quatre tipus d'activitats tenen objectius diferents, però estan interrelacionats. Per exemple, en les **activitats d'organització de l'aula**, normalment és el professorat qui dirigeix la conversa i l'alumnat està principalment en silenci, però quan el professorat du a terme **activitats de seguiment de la comunicació «real» de l'alumnat** deixa que aquest alumnat produeixi la major part de la conversa i només intervé, si cal, per ajudar-lo. Per oferir aquesta ajuda el professorat realitza (o convida l'alumnat a realitzar) **activitats metalingüístiques**. Aquesta ajuda es pot oferir mentre l'alumnat fa la tasca en curs o un cop l'ha acabada. És a dir, les activitats de seguiment de la comunicació poden servir per detectar els aspectes formals de la llengua que caldrà ensenyar de manera més explícita més tard, en una activitat metalingüística dirigida. Per contra, durant les **activitats de comunicació «real» dirigides pel professorat**, és necessari centrar-se més en el significat d'allò que diu l'alumnat i menys en les normes lingüístiques. Les característiques de les quatre activitats de gestió de la interacció a l'aula que hem introduït es resumeixen a la figura 5.1.

	Activitats d'organització dirigides pel professorat	Activitats metalingüístiques dirigides pel professorat	Activitats de comunicació «real» dirigides pel professorat	Activitats de seguiment de la comunicació «real» de l'alumnat
Participació de l'alumnat	–	–	+	+
Control del professorat	+	+	+	–
Focus explícit en la llengua (per exemple, normes lingüístiques)	+	+	–	–

Figura 5.1. Característiques de la interacció del professorat en diferents «modes» de l'aula.
Adaptat de Walsh (2011, 2013) i de Nussbaum (2016)

Generar un entorn que faciliti la participació de l'alumnat en les converses a l'aula

Promoure la comunicació «real» de l'alumnat a l'aula no és sempre fàcil perquè aquest sovint dubta a l'hora de prendre la iniciativa i participar en interaccions orals significatives en la llengua vehicular. Hi pot haver diversos factors que influeixin en la participació de l'alumnat en la interacció a l'aula, com ara la personalitat (per exemple, hi ha alumnat més o menys extravertit), els hàbits d'aprenentatge (per exemple, hi ha persones més o menys autònomes a l'hora d'aprendre), les diferències culturals (per exemple, diferents maneres d'interpretar el silenci o les interrupcions), el context d'interacció (per exemple, el tema pot interessar més o menys) i els recursos lingüístics amb què compta l'alumnat per expressar les seves idees. Per aquest motiu, en segon lloc, és important generar un entorn que faciliti la participació de l'alumnat en les converses a l'aula. Això implica que el professorat ha de procurar donar-li espai i temps per interactuar.

Per **maximitzar l'espai per interactuar**, cal aprofitar totes les oportunitats d'interacció que es donen a l'aula. És a dir, les oportunitats de comunicació real a l'aula no només es donen quan l'alumnat participa en la realització de projectes i tasques (vegeu el capítol 4), sinó que, sovint, també sorgeixen situacions no planificades que cal maximitzar (Clavel, 2021). Per exemple, durant una activitat prevista, l'alumnat pot interrompre per donar la seva opinió o expressar idees perquè el tema de l'activitat li sembla interessant. En situacions com aquesta, és una bona idea deixar que els alumnes parlin, ajudant-los a fer-ho en la llengua d'instrucció quan sigui necessari. La participació també s'afavoreix quan l'alumnat treballa en parelles o en petits grups. Per tant, a l'hora de planificar també cal pensar quins són, en cada moment, els **agrupaments** que millor ajuden a assolir els objectius d'ensenyament i d'aprenentatge. Per exemple, per promoure l'ús de

la llengua meta és preferible crear grups heterogenis formats per aprenents amb llengües diverses. No obstant, quan els recursos plurilingües poden ajudar a l’aprenentatge –per exemple, en activitats de reflexió metalingüística–, permetre treballar conjuntament a l’alumnat que comparteix llengües comunes o que té nivells similars de competència en la llengua meta és un pràctica inclusiva (García i Sylvan, 2011).

Per **maximitzar el temps de l’alumnat per interactuar**, el professorat ha d’aprendre a donar-li temps per respondre. Això es pot aconseguir resistint la temptació d’omplir el silenci amb correccions o repeticions, però també donant temps a l’alumnat perquè anoti algunes paraules clau o perquè planifiqui el seu discurs. De fet, Bange (1992) va introduir la idea de la **bifocalització** per explicar com les persones que aprenen llengües han de controlar no només el que volen dir, sinó també com dir-ho, i, per tant, necessiten més temps de preparació per participar oralment. Per **proporcionar a l’alumnat recursos per poder interactuar** és convenient que el professorat dissenyi activitats o materials que els serveixin de suport –de bastida– per fer-ho. Aquestes **bastides** poden ser visuals (il·lustracions, fotografies, objectes, gràfics, etc.) o textuals (exemples d’interaccions, d’estructures o de vocabulari clau, etc.). En la interacció entre aprenents aquest suport també el pot oferir l’alumnat. Per exemple, oferir suport lèxic (introduir o repassar les paraules clau) a l’alumnat abans d’iniciar una activitat de comprensió oral o escrita seria un **procediment de bastida**. Sovint, l’ús de llengua meta es pot maximitzar amb una correcta planificació dels suports que necessitarà l’alumnat per comunicar-se en la llengua que s’està aprenent.

Vetllar perquè les converses siguin clares i comprensibles

En tercer lloc, és imprescindible que el professorat vetlli perquè les converses siguin clares i comprensibles i, per tant, que s’animi a adoptar procediments per ajudar l’alumnat a millorar la seva producció oral. Això pot implicar dur a terme algun tipus de **retroacció correctiva**. La figura 5.2 presenta una classificació de diferents procediments de retroacció correctiva que fa servir el professorat per ajudar l’aprenent de llengües a regular la seva producció oral.

Reformulacions implícites	El professorat reformula la producció de l’aprenent d’una manera no intrusiva, tot aportant una correcció implícita.
Peticions d’aclariment	El professorat demana aclariment d’allò que s’ha dit.
Correcció explícita	El professorat proporciona i repeteix la forma correcta.
Eco o repetició	El professorat repeteix l’error amb èmfasi per tal de convidar l’alumnat a trobar una alternativa.
Pistes metalingüístiques	El professorat ofereix pistes que conviden l’alumnat a recordar alguna norma lingüística coneguda i aplicar-la.
Elicitació o coenunciació	El professorat ofereix part de l’enunciat per tal que l’alumnat el completi.

Figura 5.2. Procediments de retracció correctiva per donar forma a les produccions orals de l’alumnat.
Adaptat de Clavel (2021)

En el fragment següent, extret d’una classe d’anglès de primària de Catalunya, podem identificar algunes d’aquestes estratègies. S’hi mostra un moment de treball explícit de llengua en què la mestra (MAR) va corregint un exercici que l’alumnat ha fet individualment al llibre. Llegeix les preguntes i designa un alumne, en Jordi (JOR), mitjançant la mirada perquè les respongui.

- 01 MAR what do you want to be
- 02 (0.5)

03 MAR to be
 04 (0.8)
 05 JOR i want-
 06 (0.7)
 07 JOR i- i want to be (.) a +nois+
 08 (0.5)
 09 MAR you want to be a/
 10 (0.4)
 11 JOR +nois+
 12 (0.3)
 13 MAR +nois+/
 14 (0.6)
 15 MAR si ya eres un chico
 16 (0.7)
 17 MAR [what's +nois+/
 18 SSS [(riure))]
 19 JOR nu-
 20 (.)
 21 MAR +nois+/
 22 JOR nu-
 23 SSS ((murmuris))
 24 JOR nu-
 25 MAR let me see it
 26 (0.3)
 27 MAR you want to be a/
 28 (.)
 29 MAR a nurse
 30 JOR nurse
 31 MAR a nurse ok

A les línies 5-7 en Jordi respon a la pregunta que la mestra ha formulat a les línies 1-3. Les pauses i les repeticions del discurs del noi mostren que li costa parlar en anglès. La paraula clau de la seva resposta està mal pronunciada i això genera confusió. Vol dir *nurse* (infermera), però diu «nois». A partir d'aquí la mestra emprà diversos procediments de retroacció correctiva. A la línia 9, demana aclariment tot repetint la part de la frase correcta amb entonació de pregunta i convidant el Jordi a tornar-la a completar. Com a resposta, a la línia 11, en Jordi completa la frase però torna a repetir la paraula clau mal pronunciada. A la línia 13, la mestra es fa ressò (eco) de la resposta mal pronunciada en dir-la ella de manera errònia amb entonació de pregunta. Amb aquesta acció torna a convidar el Jordi a autocorregir-se, però com que ell no ho fa, al cap d'uns segons la mestra es passa al castellà per oferir-li una pista metalingüística que li dona el significat de la paraula que causa l'entrebanc («si ya eres un chico»). Aleshores, torna a l'anglès, la llengua meta, per demanar al Jordi que aclareixi què vol dir (línies 17 i 21). A les línies 19, 22 i 24, en Jordi intenta autocorregir-se. Tot seguit, la mestra s'hi acosta mentre verbalitza que vol llegir allò que el noi ha escrit al seu llibre (línies 25-27) i, finalment, li fa una correcció explícita, pronunciant la paraula «nurse» correctament (línia 29). En Jordi repeteix correctament la resposta de la mestra (línia 30) i ella també la torna a repetir per reforçar la pronunciació correcta (línia 31).

En el capítol 2 hem assenyalat que a mesura que l'alumnat domina una nova llengua és capaç d'orientar-se cap a un mode unilingüe (emprant només aquesta llengua o varietat) quan participa en una conversa. No obstant, fins que no arriba aquest moment, la interacció en mode plurilingüe (emprant més d'una llengua o d'una varietat, per exemple fent alternances de codi) és necessària. En aquest sentit, Bonacina i Gafaranga (2011) fan una distinció entre la **llengua d'instrucció** (la llengua meta) i les **llengües d'interacció** (les altres llengües utilitzades a l'aula). A continuació explorarem la relació entre les llengües d'instrucció i les d'in-

teracció en aules multilingües. Primer ens centrem en el discurs del professorat i després en la interacció entre iguals.

5.2 L'ús de recursos plurilingües per part del professorat

A l'aula, és imprescindible que el professorat prengui consciència que el seu propi ús del llenguatge ofereix un model i una guia per a l'alumnat. Per tant, cal que faci servir la llengua d'instrucció en totes les activitats i, en el marc del disseny universal de l'aprenentatge (DUA) (vegeu capítol 2), cal que planifiqui com serà aquest ús. Per exemple, en aules en què la majoria de membres del grup té poc domini de la llengua meta, és necessari que el professorat, per fer-se entendre, adopti diferents procediments interaccionals (per exemple, parlar lentament, oferir repeticions, utilitzar el gest o la imatge, fer ús d'onomatopeies, etc.), però que també prevegi com l'ús de recursos plurilingües, especialment l'ús de les llengües que formen part del repertori lingüístic de l'alumnat, pot ser una bastida per facilitar l'aprenentatge de la llengua meta. Ho podem observar en el fragment següent, obtingut a l'aula d'acollida d'un institut de secundària. El professor, que es diu Pep (PEP), explica a l'alumnat un conte il·lustrat, «El llop i la lluna». En aquest fragment l'alumnat participant és: Sara (SAR), Rukhsana (RUK), Shahid (SHA), Khalid (KHA), Bushra (BUS), Ghulam (GHU) i Hala (HAL).

```

01 PEP arriba el llop va arribar el llop què és el llop/
02   (0.4)
03 SHA ll::op un animal
04 KHA uh:::
05 PEP sí
06   (0.4)
07 PEP què fa/ fa oh[:/
08 SHA                [uh[::
09 KHA                [sí
10   (0.3)
11 PEP home fa au::[::
12 KHA                [ah llop
13 SHA au::[::
14 PEP   [és un wolf com és- sh en urdú com és/
15 KHA ((diu la paraula en urdú))
16 SHA ((diu l'altra paraula en urdú))
17 PEP a pakistan hi ha llops/
18 KHA molts
19 RUK sí [molts sí
20 SHA   [mo::lts xx
21 PEP a peshawar també/
22 GHU molts
23 RUK sí molts
24 PEP sí:/
25 RUK de nit tots dormim però el uh::[::::
26 PEP                [ah sí/
27 SHA uh:::
28 PEP i i: i mengen le- le- les persones/
29 SHA sí [xx
30 RUK   [sí xx un noi xx
31 SHA gallina
32 RUK xx xx

```

```

33 PEP sí/ ostres
34 SHA gallina
35 (0.3)
36 PEP mengen gallines/
37 SHA [sí
38 PEP [sí
39 XXX no
40 RUK gallines también [xx
41 PEP [a bangladesh també hi ha llops/
42 SHA sí
43 PEP també/
44 SHA molt
45 (0.4)
46 PEP a bangladesh/
47 SHA sí (.) claro
48 (0.5)
49 RUK pero xxx
50 PEP a síria/ (.) segur que no a síria no (.) com se diu en arabi
51 SHA uh[h[h
52 PEP [llops/
53 HAL llops/
54 PEP aquests que fan [au::[:
55 HAL [°kalb°
56 BUS [°kalb°
57 SHA xxx
58 HAL kalb
59 PEP kalb/
60 (.)
61 HAL sí
62 (.)
63 PEP no gos\ kalb és gos
64 (.)
65 HAL ah::[:
66 PEP [guau guau [guau no
67 HAL [sí sí daba daba

```

Per tal de garantir que l'alumnat compregui la paraula *llop*, el professor els pregunta què vol dir aquesta paraula (línia 1). Un estudiant, Shahid, respon a la línia 3 dient una paraula més general com a descripció («un animal») i un altre, Khalid, imita els udols de l'animal a la línia 4 («uh:::»). A la línia 05, el professor valida la resposta descriptiva del Shahid («sí»), però no l'udol; a la línia 7, demana al Khalid que aclareixi si els udols dels llops sonen com «uh:::» o «oh:::». El Shahid està d'acord amb el Khalid (línia 8) i el Khalid confirma la seva resposta inicial («sí») a la línia 9. No satisfet, el professor suggereix un altre so d'udol («au:::») a la línia 11. A les línies 12 i 13, el Khalid i el Shahid, respectivament, repeteixen la paraula «llop» i el so d'udol suggerit pel professor.

Com que no està segur que l'ús de l'onomatopeia hagi estat suficient per garantir que l'alumnat hagi entès què és un *llop*, a la línia 14, el professor tradueix la paraula a l'anglès («wolf»), una llengua que és un recurs compartit per la majoria de membres del grup, i tot seguit pregunta com es diu *llop* en urdú. Tant el Khalid com el Shahid coneixen la traducció en urdú i la proporcionen (línies 15 i 16). Un cop assegurada la comprensió de la paraula, el professor inicia diversos torns (línies 17 a 50) en què promou l'ús de la paraula *llop* en context, tot preguntant per la presència de llops als diferents països d'origen de l'alumnat («a Pakistan hi ha llops?»).

A la línia 50, quan el professor pregunta al grup de noies de Síria si hi ha llops, sembla dubtar que hagin entès la paraula *llop*. Torna a demanar traducció (línia 50 i 52: «com es diu llop en àrab»), i reproduïx l'udol (línia 54). En superposició amb la producció del professor, dues de les estudiants síries busquen juntes la traducció en àrab (línies 55 i 56) i la Hala l'ofereix més tard en veu alta (línia 58: «kalb»). El professor es fa ressò de la resposta formulant-la amb entonació en forma de pregunta per indicar que no accepta la traducció (línia 59). A continuació, els participants se centren en el significat de «kalb» (línies 59-66). El professor utilitza dues estratègies per justificar el seu rebuig a la traducció: ofereix la traducció de *kalb* al català («gos») i imita un gos que borda (línia 66). Aquestes accions desencadenen l'autocorrecció de Hala i ella dona la traducció àrab de la paraula *llop* (línia 67: «daba daba»).

Aquesta aula d'acollida és, doncs, un espai obert a l'ús de les llengües que formen part del repertori de l'alumnat com a recursos interaccionals que es poden utilitzar en cas de manca de comprensió o per minimitzar els obstacles que l'alumnat pot trobar durant la realització d'una activitat en la llengua d'instrucció. En aquest cas, la interacció en mode plurilingüe facilita la comprensió i l'aprenentatge del català, i és possible perquè el professor s'ha interessat per les llengües del seu alumnat i les fa servir com a bastides.

5.3 L'ús de recursos plurilingües per part de l'alumnat

D'acord amb les teories socioculturals (vegeu el capítol 4), l'aprenentatge de les llengües és una acció social, interactiva i situada i, per tant, no es pot separar de les activitats interactives en les quals es desenvolupa. Des d'aquesta perspectiva, és en la mateixa interacció on trobem evidències d'adquisició de la llengua. Sovint l'aprenentatge es dona en les anomenades **seqüències potencials d'adquisició** (De Pietro, Matthey i Py, 1988), és a dir, durant activitats interaccionals en què qui aprèn focalitza elements de la llengua i posa en suspens la conversa, o la resolució de la tasca, com en el cas del fragment següent.

En aquest fragment, extret d'una aula d'anglès de 5è de primària de Catalunya, el Pau (PAU) –noi autòcton– i la Bawna (BAW) –noia d'origen hindú que viu a Catalunya des de fa nou anys– fan una tasca en anglès que consisteix a emparellar dos dibuixos per poder jugar després a un joc de memòria.

```
01 BAW cheese and door is is(.) colour red
02 PAU ((parlant fluix)) busca busca busca busca ((parlant en un to normal))
03   of the cash register on the ladder is:::
04   cómo se llama gris/
05 BAW què/
06 PAU cómo se llama gris/
07 BAW què/
08 PAU que cómo se llama gris/
09 BAW gris (.) green
10 PAU green/
11 BAW grey
12 PAU grey
13 BAW the grapes is banana are fruits
```

La Bawna a la línia 1 tria dues cartes i descriu per què creuen que formen parella (el formatge i la porta són de color vermell). A la línia 2 el Pau empra el castellà, la seva llengua de preferència, mentre pensa quines dues cartes triar. Quan fa la tria, la fa en anglès, la llengua d'instrucció (línia 3), però quan vol dir què tenen en comú les dues cartes perquè puguin aparellar-se es troba davant d'un entrebanc lingüístic (línia 4) i la tasca queda en suspensió fins a la línia 12, quan es resol i quan la Bawna torna a agafar la paraula per proposar una nova parella de cartes (línia 13). La interacció entre les línies 4 i 12 és un exemple de seqüència potencial d'adquisició perquè els infants se centren a resoldre l'entrebanc i buscar la paraula que el Pau necessita per acabar el seu enunciat. La seqüència potencial d'adquisició té com a finalitat resoldre un problema que emergeix en la interacció, en aquest cas de producció (saber com es diu *gris* en anglès) i s'inicia amb un canvi de codi (vegeu el

capítol 2) i la formulació d'una petició d'ajut del Pau a la Bawna (línia 4), que la noia no comprèn (línies 5 i 7) i el noi ha de repetir dos cops més (línies 6 i 8). Finalment, la Bawna respon la pregunta (línia 9) i proporciona la paraula «green» com a traducció de «gris». El Pau se'n fa ressò i repeteix la paraula amb entonació ascendent per indicar que no hi està d'acord (línia 10). Tot seguit, la Bawna proporciona la traducció correcta (línia 11) i el Pau la repeteix per donar per tancat el seu enunciat (la caixa registradora i l'escala són grises). La intervenció del Pau a la línia 10 és un exemple de **reparació**, és a dir, d'una activitat discursiva que vol resoldre un problema en la interacció. La reparació té en compte qui assenyalava el problema i qui el soluciona. En aquest cas, es tracta d'una **autoreparació heteroiniciada**. És a dir, la persona que planteja una solució errònia (la Bawna a la línia 9) és la mateixa persona que proporciona la solució correcta (la Bawna a la línia 11), però ho pot fer perquè el seu company, fent-se ressò de la seva resposta inicial, li ha fet veure el problema (el Pau a la línia 10). Si la solució l'hagués aportat el Pau es tractaria d'una **heteroreparació heteroiniciada**. Si la Bawna hagués detectat el problema seria una **autoreparació autoiniciada**. Finalment, si la Bawna hagués assenyalat el problema però hagués necessitat que el Pau el solucionés, tindríem una **heteroreparació autoiniciada**.

En el cas del fragment anterior, l'alternança de codi ha marcat un canvi d'activitat i ha servit per solucionar un entrebanc comunicatiu. No obstant, els canvis de codi no sempre posen en suspensió la conversa. Sovint, igual que passa amb l'ús de codis mixtos (vegeu el capítol 2), l'alternança de codis és un recurs plurilingüe que es fa servir per mantenir la conversa en la llengua d'instrucció. Aquest seria el cas de la Bawna a la línia 1 i del Pau a la línia 8 del fragment següent, en el qual estan creant un diàleg fictici entre una compradora i un venedor.

```
01 BAW it's a a a deu mil money
02 PAU deu mil no (.) deu mil moneys
03 BAW a ten
04 PAU er
05 BAW ten thousand
06 PAU ten thousand moneys
07 BAW ((fragment incompreensible))
08 PAU yes (.) yes (.) es que sube (.) it's up (.) it's up (.) it's navideit
09 BAW thank you
10 PAU thank you (.) bye
```

A la línia 1, la Bawna primer elabora una oració en la qual barreja dues llengües a l'hora de proposar el seu enunciat per al diàleg fictici («deu mil moneys»), però després s'autorepara i el formula ja només en anglès («ten thousand», línies 3 i 5). En Pau, a la línia 8, també produeix un enunciat barrejant llengües («yes, yes, es que sube»), abans d'autoreparar-se i de repetir-lo en anglès substituint els mots en castellà per paraules en anglès que tenen un significat semblant («it's up»). En aquesta línia 8 trobem un altre exemple d'un codi mixt, en aquest cas a nivell lèxic. El Pau no coneix la paraula *Nadal* en anglès; per aquest motiu, en crea una a partir del castellà (*Navidad*) i li afegeix un sufix que li sona anglès («Navideit»). La decisió del Pau i la Bawna de fer servir un codi mixt demostra el seu esforç per mantenir el flux de la conversa i per fer la tasca en la llengua d'instrucció.

En resum, les pràctiques comunicatives del docent i de l'alumnat que hem analitzat en aquest capítol es recolzen en procediments plurilingües, com ara el canvi de codi o la barreja de codis, fet que contribueix a facilitar els processos de comprendre i produir missatges en la llengua d'instrucció.

Bibliografia

- BANGE, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2. *Aile*, 1, 53-85.
- BONACINA, F. i GAFARANGA, J. (2011). «Medium of instruction» vs. «medium of classroom interaction»: language choice in a French complementary school classroom in Scotland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(3), 319-334.

- CLAVEL, A. (2021). Interacción oral y aprendizaje en el aula: claves de la intervención docente. Dins C. Arrieta (ed.), *Discurso, comunicación y gestión del aula de ELE* (p. 85-112). UDIMA.
- DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M. i PY, B. (1988). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. Dins D. Weil i H. Fugier (ed.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (p. 99-119). Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur.
- GARCÍA, O. i SYLVAN, C. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: singularities in pluralities. *The Modern Language Journal*, 95(3), 385-400.
- NUSSBAUM, L. (2016). Estudio de la interacción en el aula de lengua extranjera. Dins D. Masats i L. Nussbaum (eds.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en educación secundaria obligatoria* (p. 113-142). Síntesis.
- WALSH, S. (2011). *Exploring classroom discourse: language in action*. Routledge.
- (2013). *Classroom discourse and teacher development*. Edinburgh University Press.

Annex

Símbols de transcripció emprats en aquest capítol:

Pseudònim de qui parla:	PAR:
Entonació ascendent:	/
Interrupció:	text-
Pauses llargues:	(nombre de segons)
Pauses curtes:	(.)
Encavalcaments:	[text]
Allargament d'un so:	text:::
Comentaris de qui transcriu:	((text))
Transcripció fonètica senzilla:	+text+
Fragment incomprensible:	XX
Participació en veu baixa:	◦text◦

