

2. Enfocament adoptat

2.1. Un enfocament orientat a l'acció

Un marc de referència exhaustiu, transparent i coherent per a l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació de llengües ha de referir-se a una visió molt general de l'ús i l'aprenentatge de llengües. L'enfocament adoptat aquí és, de manera molt general també, un enfocament orientat a l'acció pel fet que considera els usuaris i aprenents de llengües principalment com a *agents socials*, és a dir, com a membres d'una societat que tenen unes tasques a complir (que no estan només relacionades amb el llenguatge) en unes circumstàncies i en un entorn determinats, i en un camp d'acció concret. Els actes de parla es realitzen dins de les activitats lingüístiques, però aquestes activitats formen part d'un context social més ampli, que és l'únic capaç de donar-los una significació completa. Parlem de *tasques* en el sentit que es tracta d'accions realitzades per una o més persones que utilitzen estratègicament les seves pròpies competències específiques per tal d'aconseguir un resultat determinat. L'enfocament basat en l'acció, per tant, també té en compte els recursos cognitius, emocionals i volutius, i tot el ventall complet de capacitats específiques que els individus apliquen com a agents socials.

D'acord amb això, qualsevol forma d'ús i d'aprenentatge de llengües es podria descriure de la manera següent:

L'ús de la llengua –que n'inclou l'aprenentatge– comprèn les accions que realitzen les persones, les quals, com a individus i com a agents socials, desenvolupen una sèrie de **competències**: les de caràcter **general** i les **competències lingüístiques comunicatives** en particular. Les persones utilitzen les competències que tenen a la seva disposició en diversos **contextos** i sota diverses **condicions** i **limitacions**, amb l'objectiu de dur a terme **activitats lingüístiques**. Aquestes activitats comporten uns **processos lingüístics** destinats a produir i/o comprendre **textos** relacionats amb **temes d'àmbits** específics, activant les **estratègies** més convenients per a l'acompliment de les **tasques**. El control que tenen els participants d'aquestes accions condueix al reforçament o a la modificació de les seves competències.

- Les *competències* són la suma de coneixements, habilitats i característiques que permeten a una persona realitzar accions.
- Les *competències generals* són les que no es relacionen directament amb la llengua, però que són necessàries per dur a terme accions de tota mena, incloent-hi les activitats de llengua.
- Les *competències lingüístiques comunicatives* són les que capaciten una persona per actuar utilitzant específicament mitjans lingüístics.
- El *context* es refereix al conjunt d'esdeveniments i factors situacionals (físics i altres), tant interns com externs a una persona, en què s'inscriuen els actes de comunicació.

- Les *activitats lingüístiques* consisteixen en l'exercici de la competència lingüística comunicativa en un àmbit determinat, per processar (rebre i/o produir) un o més textos amb l'objectiu de realitzar una tasca.
- Els *processos lingüístics* es refereixen a la cadena d'esdeveniments, neurològics i fisiològics, implicats en l'expressió i en la comprensió oral i escrita.
- El *text* és qualsevol seqüència de discurs (oral i/o escrit) inscrit en un àmbit concret i que en dur a terme una tasca constitueix l'eix d'una activitat lingüística, bé com a suport o com a objectiu, com a producte o com a procés.
- L'*àmbit* designa els amplis sectors de la vida social on tenen lloc les intervencions dels agents socials. En aquest document s'ha adoptat una classificació d'ordre superior que els limita a categories principals adequades per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'ús de la llengua: els àmbits educatiu, professional, públic i personal.
- L'*estratègia* és qualsevol línia d'acció organitzada, intencionada i regulada que una persona escull per dur a terme una tasca que ella mateixa es proposa o que se li presenta.
- Una *tasca* és qualsevol acció intencionada que una persona considera necessària per aconseguir un resultat concret en el context d'un problema a resoldre, una obligació a complir o un objectiu a assolir. Aquesta definició cobriria un ampli ventall d'accions, des de traslladar un armari fins a escriure un llibre, obtenir certes condicions en la negociació d'un contracte, fer una partida de cartes, demanar el menú en un restaurant, traduir un text d'una llengua estrangera, preparar un diari a l'escola mitjançant el treball en grups, etc.

Si s'accepta que les diverses dimensions destacades anteriorment s'interrelacionen en qualsevol forma d'ús i d'aprenentatge d'una llengua, aleshores qualsevol acte d'ensenyament o d'aprenentatge d'idiomes també estaria d'alguna manera relacionat amb cada una d'aquestes dimensions: les estratègies, les tasques, els textos, les competències generals individuals, la competència lingüística comunicativa, les activitats lingüístiques, els processos lingüístics, els contextos i els àmbits.

Al mateix temps, en l'ensenyament i en l'aprenentatge, també pot ser que l'objectiu i, per tant, l'avaluació, puguin centrar-se en un component o subcomponent concret, i considerar aleshores els altres components com a mitjans per aconseguir una finalitat, com a aspectes que caldrà emfasitzar en altres moments, o com a aspectes inadequats en aquestes circumstàncies. Els alumnes, els docents, els dissenyadors de cursos, els autors de material didàctic i els que elaboren els exàmens estan inevitablement implicats en aquest procés que suposa centrar-se en una dimensió concreta, i han de decidir de quina manera i fins a quin punt es podrien tenir en compte les altres dimensions. Uns exemples il·lustraran més endavant aquesta afirmació. Però és evident que, tot i que sovint s'assenyala com a objectiu d'un programa d'ensenyament i d'aprenentatge el desenvolupament d'habilitats comunicatives (potser perquè això és el més propi d'un enfocament metodològic?), alguns programes en realitat s'esforcen per aconseguir un desenvolupament qualitatiu o quantitatiu de les activitats lingüístiques en una llengua estrangera, d'altres insisteixen en l'actuació en un àmbit concret, d'altres s'interessen pel desenvolupament de determinades competències generals in-

dividuals i d'altres se centren, principalment, en el refinament de les estratègies. L'afirmació que “tot està connectat” no significa que no es puguin diferenciar els objectius.

Cada una de les categories principals plantejades anteriorment pot dividir-se en subcategories, encara molt genèriques, que s'examinaran en els capítols següents. Aquí només es presenten diversos components de les competències generals, de la competència lingüística comunicativa, de les activitats lingüístiques i dels àmbits.

2.1.1. Les competències generals individuals

Les **competències generals** dels aprenents o usuaris de llengües (veg. 5.1) estan formades pels seus coneixements, les seves habilitats lingüístiques i el seu saber ser, a més del seu saber aprendre. Els coneixements declaratius (*savoir*, veg. 5.1.1) són els coneixements resultat de l'experiència (coneixement empíric) i d'un aprenentatge més formal (coneixement acadèmic). Tota la comunicació humana depèn d'un coneixement compartit del món. Però, en relació amb l'aprenentatge i l'ús de les llengües, els coneixements que hi intervenen no estan relacionats directament i exclusivament amb la llengua i la cultura. Els coneixements acadèmics en un àmbit educatiu de tipus científic o tècnic, i els coneixements acadèmics o empírics en un àmbit professional evidentment són importants per a la recepció i comprensió de textos que estan escrits en una llengua estrangera relacionada amb aquests àmbits. Però els coneixements empírics que fan referència a la vida quotidiana (l'organització del dia, els àpats, els mitjans de transport, la comunicació i la informació), tant en els àmbits públics com privats, també són fonamentals per portar a terme activitats lingüístiques en una llengua estrangera. El coneixement dels valors i de les creences compartides per grups socials d'altres països i regions, com, per exemple, les creences religioses, els tabús, la història comuna assumida, etc., són essencials per a la comunicació intercultural. Aquestes múltiples àrees de coneixement varien d'una persona a una altra. I tot i que és cert que poden ser pròpies d'una cultura específica, també poden estar relacionades amb unes constants i uns paràmetres més universals.

Qualsevol coneixement nou no és només un afegitó als coneixements preexistents sinó que, d'una banda, està condicionat per la naturalesa, la riquesa i l'estructura del coneixement previ i, de l'altra, serveix per modificar i reestructurar aquests coneixements, encara que només sigui d'una manera parcial. I els coneixements que una persona ja ha adquirit estan sens dubte directament relacionats amb l'aprenentatge de llengües. En molts casos, els mètodes d'ensenyament i d'aprenentatge pressuposen aquesta consciència del món. No obstant això, en determinats contextos (per exemple, en la immersió lingüística, en l'assistència a una escola o a una universitat on la llengua d'instrucció no sigui la llengua materna) es produeix un enriquiment simultani de coneixements lingüístics i d'altres tipus. Per aquesta raó, s'ha de tenir molt en compte la relació entre els coneixements i la competència comunicativa.

Les **habilitats** i el **saber fer** (*savoir-faire*, veg. 5.1.2), tant si es tracta de conduir un cotxe, tocar el violí o presidir una reunió, depenen més de l'habilitat per portar a terme uns procediments que no pas dels coneixements declaratius. Tot i això, l'ad-

quisició d'uns coneixements interioritzats i la presència d'un determinat saber ser (per exemple, la relaxació o la tensió a l'hora d'executar una tasca) poden facilitar aquesta habilitat. Així, per exemple, la conducció d'un cotxe, tot i que amb la repetició i l'experiència s'acaba convertint en un encadenament quasi automàtic de procediments (desembragar, canviar de marxes, etc.), al principi exigeix la seqüenciació explícita d'unes operacions conscients i verbalitzables ("deixeu anar lentament el pedal de l'embragatge, poseu la tercera marxa...") i l'adquisició d'uns coneixements inicials (per exemple, el fet que un cotxe no automàtic té tres pedals i que aquests se situen els uns en relació amb els altres d'una certa manera, etc.) als quals no és necessari apel·lar conscientment quan ja se sap conduir. Durant l'aprenentatge de la conducció, generalment, cal fer un gran esforç de concentració i ser molt conscient d'un mateix, ja que la nostra pròpia imatge és especialment vulnerable (risc de fracàs, de semblar incompetent). Quan es dominen les habilitats, el conductor se sol sentir més còmode i més segur d'ell mateix, i aleshores pot disminuir tant la inquietud dels passatgers com la dels altres automobilistes. No seria difícil establir paral·lelismes amb certs aspectes de l'aprenentatge de llengües (per exemple, amb la pronunciació i amb algunes parts de la gramàtica, com les inflexions morfològiques).

El *saber ser* (*savoir-être*, veg. 5.1.3) s'ha de considerar com la suma de les característiques individuals, els trets de personalitat i les actituds que afecten, per exemple, la imatge d'un mateix i la dels altres, i la voluntat de relacionar-se amb els altres en la interacció social. Aquesta competència no es considera un atribut permanent d'una persona, sinó que inclou factors associats a l'intercanvi cultural i que són susceptibles de modificació.

Aquests trets de personalitat, aquestes maneres de ser, aquestes disposicions són paràmetres que s'han de tenir en compte en l'aprenentatge i l'ensenyament de llengües. D'acord amb això, si bé és possible que siguin difícils de definir, s'haurien d'incloure en un marc de referència. A més, es considera que formen part de la competència general d'un individu i, per tant, són un aspecte de les seves capacitats. En la mesura en què aquests trets es poden adquirir i es poden modificar amb l'ús i amb l'aprenentatge (per exemple, d'una o més llengües), la formació d'actituds pot ser un objectiu. Cal tenir en compte, també, que sovint s'ha constatat que el saber ser està associat a la cultura i que constitueix, per tant, una àrea delicada per a les percepcions i les relacions entre cultures: la manera que un membre d'una cultura determinada pot tenir d'expressar la cordialitat i l'interès per l'altre es pot percebre en una altra cultura com a agressiva o grollera.

El *saber aprendre* (*savoir-apprendre*, veg. 5.1.4) mobilitza a la vegada el saber ser, els coneixements i el saber fer, i integra diferents tipus de competència. La capacitat d'aprenentatge també es pot concebre com la predisposició o l'habilitat per descobrir allò que és diferent, tant si es tracta d'una altra llengua, com d'una altra cultura, altres persones o nous coneixements.

Tot i que el concepte de *saber aprendre* és d'aplicació general, resulta particularment indicat per a l'aprenentatge de llengües. Segons els aprenents, el saber apren-

dre pot incloure diversos graus i combinacions de molts aspectes del saber ser, dels coneixements i del saber fer, com ara:

- El saber ser: per exemple, la disposició a prendre iniciatives, fins i tot a assumir els riscos de la comunicació cara a cara per donar-se un mateix l'ocasió de parlar, de demanar ajuda a l'interlocutor fent-li repetir el que ha dit amb paraules més senzilles, etc.; també les habilitats de comprensió auditiva, el fet de parar atenció al que es diu, el fet de ser conscient dels perills d'un malentès cultural en la relació amb els altres.
- Els coneixements: per exemple, saber quins tipus de relacions morfosintàctiques corresponen a les pautes de declinacions d'una llengua concreta; o ser conscient que hi pot haver un tabú o rituals específics associats amb pràctiques dietètiques o sexuals de determinades cultures o que poden tenir connotacions religioses.
- Les habilitats i el saber fer: per exemple, la facilitat per utilitzar un diccionari o per ser capaç de trobar fàcilment informació en un centre de documentació; saber utilitzar els suports audiovisuals o informàtics (per exemple, Internet) com a recursos d'aprenentatge.

En la mateixa persona pot haver-hi moltes variacions pel que fa a la utilització de les habilitats i el saber fer i a la capacitat per fer front al desconegut:

- Variacions segons els esdeveniments, depenent de si l'individu està tractant amb persones desconegudes, amb una àrea de coneixement nova, amb una cultura molt poc familiar o amb una llengua estrangera.
- Variacions segons els contextos: davant d'un mateix fet (per exemple, les relacions entre pares i fills en una comunitat determinada), els processos de descobriment i de recerca de significat seran, sens dubte, diferents per a un etnòleg, un turista, un missioner, un periodista, un educador o un metge, ja que cada un d'ells actua segons la seva especialitat o la seva perspectiva.
- Variacions segons les circumstàncies actuals i l'experiència anterior: és força probable que les habilitats aplicades en l'aprenentatge d'una cinquena llengua estrangera siguin diferents de les que es van aplicar en l'aprenentatge de la primera.

Cal relacionar aquestes variacions amb conceptes com *estils d'aprenentatge* o *perfils d'aprenents*, sempre que es tingui en compte que aquests conceptes no són models fixos o inamovibles.

En una situació d'aprenentatge, les estratègies que una persona selecciona per aconseguir una tasca determinada dependran de la diversitat de capacitats per aprendre de què disposi. Però la persona també augmenta la seva capacitat d'aprenentatge mitjançant la diversitat d'experiències, sempre que no estiguin aïllades les unes de les altres i que no siguin estrictament repetitives.

2.1.2. Competència lingüística comunicativa

La competència lingüística comunicativa inclou els components següents: el *lingüístic*, el *sociolingüístic* i el *pragmàtic*. Cada un d'aquests components inclou, especialment, coneixements, habilitats i saber fer. Les *competències lingüístiques* inclouen els

coneixements i les habilitats lèxiques, fonètiques i sintàctiques, i altres dimensions de la llengua com a sistema, independentment del valor sociolingüístic de les seves variants i de les funcions pragmàtiques de les seves realitzacions. Aquest component, considerat aquí des del punt de vista de la competència lingüística comunicativa que posseeix un individu concret, es relaciona no solament amb l'abast i la qualitat dels coneixements (per exemple, les distincions fonètiques realitzades o l'extensió i la precisió del vocabulari), sinó també amb l'organització cognitiva i amb la manera d'emmagatzemar aquests coneixements (per exemple, les diverses xarxes associatives en què el parlant col·loca un element lèxic) i amb la seva accessibilitat (activació, rememoració i disponibilitat). Els coneixements poden ser conscients i de fàcil expressió o no ser-ho (per exemple, en relació amb el domini d'un sistema fonètic). L'organització i l'accessibilitat varien d'una persona a una altra i també varien en una mateixa persona (per exemple, en una persona poliglota dependran de les varietats inherents a la seva competència plurilingüe). També es pot considerar que l'organització cognitiva del lèxic, el magatzematge d'expressions, etc. depenen, entre altres factors, de les característiques culturals de la comunitat o comunitats on s'ha socialitzat l'individu i on ha tingut lloc el seu aprenentatge.

Les **competències sociolingüístiques** es refereixen a les condicions socioculturals en l'ús de la llengua. El component sociolingüístic –sensible a les convencions socials (les normes de cortesia, les normes que governen les relacions entre generacions, sexes, classes i grups socials, la codificació lingüística d'alguns rituals fonamentals per al funcionament d'una comunitat)– afecta tota comunicació lingüística entre representants de diferents cultures, encara que els participants sovint no siguin conscients de la seva influència.

Les **competències pragmàtiques** estan relacionades amb la utilització funcional dels recursos lingüístics (producció de funcions lingüístiques, d'actes de parla), tot sobre la base de guions o escenaris d'intercanvis comunicatius. També es relacionen amb el domini del discurs, la cohesió i la coherència, la identificació de tipus i formes de text, la ironia i la paròdia. En el cas d'aquest component, fins i tot més que en el cas del component lingüístic, no hi ha gaire necessitat d'insistir en la gran incidència de les interaccions i dels entorns culturals en què es desenvolupen les capacitats esmentades.

Totes les categories tractades pretenen caracteritzar les àrees i els tipus de competències assimilades per un agent social; és a dir, les representacions, els mecanismes i les capacitats internes, l'existència cognitiva en definitiva que es considera que pot explicar el comportament i l'actuació observable. Al mateix temps, qualsevol procés d'aprenentatge contribueix a desenvolupar o transformar aquestes representacions, aquests mecanismes i aquestes capacitats de caràcter intern.

Cada un d'aquests components de la competència lingüística comunicativa s'examinarà amb més detall en el capítol 5.

2.1.3. Les activitats lingüístiques

La competència lingüística comunicativa que té un usuari o un aprenent de la llengua s'activa amb la realització de diverses **activitats lingüístiques**, que comprenen la **recepció**, la **producció**, la **interacció** o la **mediació** (en concret, quan es tradueix o s'interpreta). Cadascun d'aquests tipus d'activitats és possible en relació amb textos en forma oral o escrita o en totes dues.

Com a processos, la **recepció** i la **producció** (oral i/o escrita) són essencials, ja que tots dos són necessaris per a la interacció. No obstant això, en aquest marc de referència, la utilització d'aquests termes per a les activitats lingüístiques queda limitada al paper que tenen aïlladament. Les activitats de recepció inclouen la lectura silenciosa i el seguiment dels mitjans de comunicació. També són importants en moltes formes d'aprenentatge (el seguiment del curs i la consulta de manuals, d'obres de referència i de documents). Les activitats de producció tenen una funció important en molts sectors acadèmics i professionals (presentacions i exposicions orals, estudis i informes escrits) i se'ls concedeix un valor social determinat (les valoracions d'allò que s'ha presentat per escrit o sobre la fluïdesa en la parla i en l'exposició oral).

En la **interacció** com a mínim dues persones participen en un intercanvi oral i/o escrit en què la producció i la recepció s'alternen i, de fet, poden coincidir en la comunicació oral. No només és possible que dos interlocutors parlin i s'escoltin simultàniament, sinó que fins i tot quan es respecten els torns de parla, generalment, l'oient ja preveu la resta del missatge del parlant i prepara una resposta. Aprendre a interactuar, per tant, suposa alguna cosa més que aprendre a comprendre i produir missatges. S'atribueix una gran importància a la interacció en la utilització i l'aprenentatge de la llengua pel paper central que té en la comunicació.

Tant en la recepció com en la producció, les activitats escrites i/o orals de **mediació** permeten la comunicació entre persones que no són capaces de comunicar-se directament per les raons que sigui. La traducció o la interpretació, una paràfrasi, un resum o una anotació subministra a un tercer una (re)formulació d'un text al qual aquest tercer no té, en principi, un accés directe. Les activitats de mediació de tipus lingüístic, que (re)processen un text ja existent, tenen un paper considerable en el funcionament lingüístic normal de les nostres societats.

2.1.4. Els àmbits

Les activitats lingüístiques s'inscriuen dins d'**àmbits** que poden ser molt diversos, però que, en relació amb l'aprenentatge de llengües, es poden classificar en quatre de principals: l'**àmbit públic**, l'**àmbit professional**, l'**àmbit educatiu** i l'**àmbit personal**.

L'**àmbit públic** es refereix a tot allò que està relacionat amb la interacció social ordinària (les entitats empresarials i administratives, els serveis públics, les activitats culturals i de lleure de caràcter públic, les relacions amb els mitjans de comunicació, etc.). De manera complementària, l'**àmbit personal** inclou les relacions familiars i les pràctiques socials individuals.

L'àmbit **professional** inclou tot el que fa referència a les activitats i les relacions d'una persona en l'exercici de la seva activitat professional. I l'àmbit **educatiu** està relacionat amb el context de la formació o l'aprenentatge (generalment de caràcter institucional) on la finalitat és adquirir unes habilitats o coneixements específics.

2.1.5. Tasques, estratègies i textos

La comunicació i l'aprenentatge suposen la realització de **tasques** que no són exclusivament lingüístiques, encara que comportin activitats lingüístiques i que requereixin la competència comunicativa de l'individu. El fet que aquestes tasques no siguin rutinàries ni automàtiques fa necessari l'ús d'**estratègies** en la comunicació i en l'aprenentatge. Sempre que l'acompliment d'aquestes tasques suposi el desenvolupament d'activitats lingüístiques, caldrà processar (a través de la recepció, la producció, la interacció o la mediació) textos orals o escrits.

L'enfocament general descrit està clarament centrat en l'acció. Es fixa en la relació que hi ha entre, d'una banda, l'ús que els agents fan de les estratègies lligades a les seves competències i la manera de percebre o d'imaginar-se la situació en què actuen i, de l'altra, la tasca o les tasques que s'han de dur a terme en un context específic i en unes condicions concretes.

Així, algú que hagi de traslladar un armari (tasca) pot intentar empènyer-lo, desmuntar-lo per transportar-lo més fàcilment i després tornar-lo a muntar, demanar l'ajuda d'un professional o renunciar-hi i convèncer-se que l'armari pot esperar fins l'endemà (totes les estratègies). Segons l'estratègia adoptada, l'execució (o l'evitació, l'ajornament o la redefinició) de la tasca pot implicar o no una activitat lingüística i un processament de text (llegir les instruccions de desmuntatge, fer una telefonada, etc.). De la mateixa manera, un alumne que hagi de traduir un text d'una llengua estrangera (tasca) pot mirar si ja hi ha una traducció feta del text, li pot demanar a un altre alumne que li ensenyi la que ell ha fet, pot recórrer a un diccionari, pot intentar deduir algun significat a partir de les poques paraules o estructures que coneix, pot aduir una excusa per no fer l'exercici, etc. (estratègies possibles). En tots aquests casos hi haurà necessàriament una activitat lingüística i un processament de text (traducció o mediació, negociació verbal amb un company de classe, excuses escrites o verbals adreçades al professor, etc.).

La relació entre estratègies, tasca i text depèn de la naturalesa de la tasca. La tasca pot ser essencialment de llengua, és a dir, que les accions que exigeixi siguin sobretot activitats lingüístiques i que les estratègies aplicades es relacionin principalment amb aquest tipus d'activitats (per exemple, llegir un text i comentar-lo, completar un exercici d'omplir buits, fer una conferència, prendre apunts durant una exposició, etc.). Però també pot ser que la llengua només sigui un component, és a dir, que les activitats lingüístiques només representin una part del que es necessita i que les estratègies aplicades es relacionin principalment amb altres activitats (per exemple, en la confecció d'un plat a partir d'una recepta). Finalment, moltes tasques es poden dur a terme sense necessitat de recórrer a una activitat lingüística. En aquests casos, les activi-

tats no impliquen necessàriament l'ús de la llengua i les estratègies aplicades es relacionen amb altres tipus d'activitats; per exemple, una tenda de campanya es pot muntar en silenci si els qui la munten saben perfectament com fer-ho; també pot ser que es produeixin alguns intercanvis orals relatius a la tècnica o que s'estableixin converses que no tenen res a veure amb la tasca que s'està duent a terme o que durant el muntatge hi hagi qui taral·legi alguna cançó; però la utilització de la llengua esdevé necessària quan un del grup no sap què ha de fer o quan, per alguna raó, el procediment establert no funciona.

Des d'aquesta perspectiva, les estratègies, tant si són de comunicació com si són d'aprenentatge, només són un tipus d'estratègies possibles; de la mateixa manera que les tasques corresponents no són res més que un tipus de tasques. Així mateix, els textos, tant si són autèntics com si s'han elaborat amb finalitats didàctiques, tant si procedeixen de manuals com si els han produïts els aprenents, només són un tipus de textos entre altres.

En els capítols següents es presenta una explicació detallada de cada dimensió i de les seves subcategories, amb exemples i escales de descriptors en els casos oportuns. El capítol 4 tracta de la dimensió de l'ús de la llengua: el que ha de fer un usuari de la llengua o algú que l'aprèn; i el capítol 5 estudia les competències que permeten actuar a un usuari de la llengua.

2.2. Els nivells comuns de referència per mesurar el domini de la llengua

A més de l'esquema descriptiu comentat anteriorment, el capítol 3 subministra una *dimensió vertical* i estableix una sèrie ascendent de nivells comuns de referència per tal de descriure el domini que l'aprenent té de la llengua. El conjunt de categories descriptives presentades en els capítols 4 i 5 perfilen una *dimensió horitzontal* constituïda per paràmetres d'activitat comunicativa i de competència lingüística comunicativa. És bastant freqüent presentar una sèrie de nivells i de paràmetres en forma de quadre descriptiu que conté una dimensió horitzontal i una altra de vertical. Evidentment, això representa una simplificació considerable, ja que només el fet d'afegir un altre àmbit, per exemple, ja li donaria una tercera dimensió i convertiria el quadre en un cub nocional. De fet, seria molt difícil, si no impossible, representar en un diagrama el grau de multidimensionalitat implicada.

El fet d'incorporar una dimensió vertical en el *Marc europeu comú de referència* permet descriure, encara que sigui d'una manera molt simple, l'espai d'aprenentatge, i això és útil per les raons següents:

- L'especificació del domini que l'aprenent té de la llengua relacionat amb les categories utilitzades al *Marc* pot ajudar a concretar més el que s'espera que sigui apropiat en els diferents nivells d'assoliment en funció d'aquestes categories. I això, a la vegada, pot afavorir el desenvolupament de formulacions transparents i realistes respecte dels objectius generals de l'aprenentatge.
- L'aprenentatge que té lloc durant un període de temps ha d'estar organitzat en unitats

que tinguin en compte la progressió i que puguin proporcionar una continuïtat. Els programes i els materials han d'estar situats els uns en relació amb els altres, i un marc estructurat en nivells pot contribuir a aquest procés.

- Els esforços d'aprenentatge relatius a aquells objectius i a aquelles unitats també han d'estar situats en aquesta dimensió vertical de progrés; és a dir, han de ser avaluats en relació amb els guanys en domini de la llengua. Disposar d'especificacions de domini de la llengua pot contribuir a aquest procés.
- Aquesta avaluació hauria de tenir en compte l'aprenentatge incidental que es produeix fora de l'aula i l'enriquiment que això comporta. En aquest sentit, pot ser útil disposar d'un conjunt de definicions de domini de la llengua que vagi més enllà de l'abast d'un programa d'estudis concret.
- Disposar d'un conjunt d'especificacions de domini de la llengua facilita la comparació d'objectius, nivells, materials, proves i assoliments en diferents sistemes i situacions.
- Un marc que inclogui tant la dimensió horitzontal com la vertical facilita la definició d'objectius parcials i el reconeixement de perfils desiguals i de competències parcials.
- Un marc de nivells i categories que proporcioni la descripció d'objectius per a uns propòsits concrets pot ajudar els inspectors. Un marc com aquest pot ajudar a valorar si els aprenents treballen en un nivell adequat en diferents àrees. Pot ajudar a decidir si l'actuació en aquestes àrees representa un model adequat per a la fase d'aprenentatge, i suggerir els objectius futurs més immediats i els objectius a més llarg termini per a un domini de la llengua i un desenvolupament personal efectius.
- Finalment, en la seva trajectòria d'aprenentatge, els estudiants d'una llengua passen per diversos sectors educatius i institucions que ofereixen serveis lingüístics. L'existència d'un conjunt comú de nivells pot facilitar la col·laboració entre aquests sectors. A més, amb l'augment de la mobilitat personal, és cada vegada més freqüent que els aprenents canviïn de sistema educatiu al final dels seus estudis o que ho facin fins i tot enmig del procés, en una etapa concreta. Per aquest motiu, la possibilitat de disposar d'una escala comuna per descriure els assoliments es converteix en una qüestió que cada vegada interessa més.

En considerar la dimensió vertical del *Marc*, no s'ha d'oblidar que el procés d'aprenentatge d'una llengua és continu i individual. Ni tan sols dos usuaris d'una mateixa llengua, siguin parlants nadius o aprenents estrangers, tenen les mateixes competències ni les desenvolupen de la mateixa manera. Per tant, qualsevol intent d'establir *nivells* de domini de la llengua és, fins a un cert punt, arbitrari, tal com ho és en qualsevol àrea de coneixement o d'habilitat. Malgrat això, i per raons pràctiques, és útil establir una escala de nivells definits que divideixi el procés d'aprenentatge, per donar resposta a les necessitats del disseny curricular, dels exàmens, etc. El nombre de nivells i la seva magnitud dependrà en gran mesura de com estigui organitzat un sistema educatiu concret i dels propòsits amb què s'estableixin les escales. Es poden establir procediments i criteris per a les escales i per formular els descriptors utilitzats per caracteritzar els nivells successius de domini de la llengua. Les considera-

cions i les opcions que fan al cas s'examinen més àmpliament a l'annex A. S'aconseylla als usuaris d'aquest *Marc* que consultin aquest annex i el suport bibliogràfic abans de prendre decisions sobre les escales de nivells.

Cal recordar, també, que els nivells només reflecteixen una dimensió vertical. Per tant, només poden explicar d'una manera limitada el fet que l'aprenentatge d'una llengua sigui un progrés tant horitzontal com vertical a través del qual els aprenents adquireixen el domini per actuar en una sèrie cada vegada més àmplia d'activitats comunicatives. A més, el progrés no significa simplement ascendir en una escala vertical. No hi ha cap requisit lògic i concret que faci que un aprenent hagi de passar per tots els nivells inferiors d'una subescala. Pot ser que l'aprenent faci un progrés lateral (des d'una categoria paral·lela) i que amplii les seves capacitats d'actuació enlloc d'augmentar el seu domini de la llengua en la mateixa categoria. A l'inrevés, l'expressió "aprofundir el propi coneixement" reconeix que una persona pot sentir la necessitat de reforçar les adquisicions pragmàtiques tornant a allò que és bàsic (és a dir, a les habilitats de nivell inferior) en una àrea en la qual l'aprenent s'ha mogut lateralment.

Finalment, caldria anar en compte a l'hora d'interpretar els grups de nivells i d'escales del domini de la llengua com si fossin una escala de mesura lineal, com un regle. Cap escala ni cap sistema de nivells ja existents pot pretendre ser lineal en aquest sentit. Tenint en compte la sèrie de descripcions de continguts del Consell d'Europa, encara que el Nivell Bàsic (*Waystage*) estigui situat a mig camí del Nivell Llindar (*Threshold level*) en una escala de nivells, i que aquest es trobi a mig camí del Nivell Avançat (*Vantage level*), l'experiència amb les escales existents suggereix que molts aprenents dedicaran més del doble de temps a aconseguir el Nivell Llindar des del Nivell Bàsic del que van haver de dedicar a assolir aquest nivell. De la mateixa manera, és probable que necessitin més del doble de temps per assolir el Nivell Avançat des del Nivell Llindar del que van necessitar per assolir aquest nivell des del Nivell Bàsic –encara que els nivells sembli que són equidistants en l'escala. I això és així perquè passar d'un nivell a un altre suposa una ampliació necessària del ventall d'activitats, habilitats i elements lingüístics; realitat que sovint queda reflectida en la representació d'una escala de nivells en forma de diagrama semblant a una piràmide tridimensional invertida. Per tots aquest motius, cal actuar amb extrema prudència a l'hora d'utilitzar qualsevol escala de nivells per calcular la mitjana de temps necessari per assolir els objectius establerts.

2.3. L'aprenentatge i l'ensenyament de llengües

Aquestes especificacions dels objectius d'aprenentatge no descriuen els processos mitjançant els quals els aprenents esdevenen capaços d'actuar tal com ho han de fer, ni els processos amb què desenvolupen les competències que fan possibles les actuacions. Tampoc descriuen de quina manera els professors faciliten els processos d'adquisició i aprenentatge de llengües. No obstant això, una de les principals funcions del *Marc* és animar i capacitar tots els qui participen en l'ensenyament de llengües i en els

processos d'aprenentatge perquè puguin informar els altres, amb la màxima transparència, no tan sols dels seus objectius, sinó també dels mètodes que utilitzen i dels resultats aconseguits. Per aquest motiu, és evident que el *Marc europeu comú de referència* no es pot limitar als coneixements, les habilitats i les actituds que han de desenvolupar els aprenents per tal d'actuar com a usuaris competents de la llengua, sinó que, a més, s'ha d'ocupar dels processos d'adquisició i aprenentatge de llengües, i de la metodologia de l'ensenyament. Aquestes qüestions es tractaran al capítol 6.

Cal aclarir, una vegada més, el paper del *Marc* pel que fa a l'adquisició, l'aprenentatge i l'ensenyament de llengües. D'acord amb els principis bàsics de la democràcia plural, el *Marc* pretén ser no solament exhaustiu, transparent i coherent, sinó també obert, dinàmic i no dogmàtic. Per aquesta raó, no pot prendre partit per una o altra de les disputes teòriques habituals sobre la naturalesa de l'adquisició de llengües i la seva relació amb l'aprenentatge de llengües, ni tampoc es pot adscriure a un enfocament concret de l'ensenyament de llengües amb l'exclusió de tots els altres. El seu paper és animar tots els implicats com a participants en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües a establir de la manera més explícita i més transparent possible les seves pròpies bases teòriques i els seus procediments pràctics. Per aconseguir aquesta funció, el *Marc* estableix paràmetres, categories, criteris i escales que els usuaris poden aprofitar i que els poden dur a considerar un ventall d'opcions més ampli del que havien previst prèviament o a qüestionar-se plantejaments tradicionals, no revisats, amb els quals estan treballant. Això no vol dir que aquells plantejaments siguin erronis, sinó que convindria que tots els responsables de la planificació tornessin a examinar la teoria i la pràctica tenint en compte decisions que han pres altres docents en el seu propi país i, especialment, en altres països europeus.

Un marc de referència obert i "neutral" no implica, lògicament, l'absència d'una línia d'actuació. En subministrar aquest *Marc*, el Consell d'Europa no està renunciant de cap manera als principis establerts en el capítol 1 i en les recomanacions R (82) 18 i R (98) 6 del Comitè de Ministres adreçades als membres dels governs.

Els capítols 4 i 5 analitzen principalment les accions i competències que necessita un usuari o un aprenent d'una llengua per poder comunicar-se amb altres usuaris d'aquesta llengua. Una bona part del capítol 6 es dedica a explicar les maneres de desenvolupar les capacitats necessàries i de facilitar aquest desenvolupament. El capítol 7 aprofundeix en el paper de les tasques en l'ús i l'aprenentatge de llengües. Encara no s'han analitzat, però, les conseqüències de l'adopció d'un enfocament plurilingüe i pluricultural. Per aquest motiu, el capítol 6 també examina la naturalesa i el desenvolupament de la competència plurilingüe, però les seves conseqüències sobre la diversificació de l'ensenyament de llengües i de les polítiques educatives no s'exploren més detalladament fins al capítol 8.

2.4. L'avaluació de llengües

Fins aquí s'ha posat l'accent en la naturalesa de l'ús de la llengua i de l'usuari, i en les implicacions per a l'ensenyament i l'aprenentatge.

En el capítol 9, l'últim capítol, l'atenció se centra en les funcions del *Marc* en relació amb l'avaluació del domini de la llengua. El capítol descriu les tres maneres principals d'utilitzar el *Marc*:

1. Per especificar el contingut de les proves i dels exàmens.
2. Per establir els criteris pel que fa a l'assoliment d'objectius d'aprenentatge, tant els relacionats amb l'avaluació d'una actuació concreta, oral o escrita, com els relacionats amb l'avaluació contínua per part del docent, d'un company o d'un mateix.
3. Per descriure els nivells de domini de la llengua en proves i exàmens existents, la qual cosa permet comparar diferents sistemes de qualificacions.

Aquest capítol exposa posteriorment i amb deteniment les opcions que tenen els qui dirigeixen els procediments d'avaluació. Les opcions es presenten en forma de parelles contrastades. En cada cas, els termes utilitzats es defineixen clarament, i s'analitzen els avantatges i inconvenients en relació amb el propòsit de l'avaluació dins el seu context educatiu. També s'hi exposen les implicacions de l'exercici d'una o altra de les opcions alternatives.

El capítol procedeix a considerar les qüestions de la viabilitat de l'avaluació. L'enfocament es basa en l'observació que un esquema pràctic d'avaluació no pot ser excessivament complicat. S'ha d'actuar amb sensatesa a l'hora de decidir, per exemple, quina quantitat de detalls s'ha d'incloure en la descripció d'un sistema d'exàmens, i també a l'hora d'elaborar una prova o de crear un banc de proves. Els examinadors, especialment els qui avaluen l'actuació oral, treballen sota una pressió de temps considerable i només poden manejar un nombre limitat de criteris. Els aprenents que desitgin avaluar el seu propi domini de la llengua –per tenir una orientació, per exemple, del que se'ls demanarà després– tenen més temps, però han de ser selectius pel que fa als components de la competència comunicativa general més adequats per a ells. Això il·lustra el principi més general que el *Marc* ha de ser exhaustiu, però tots els seus usuaris han de ser selectius. Ser selectiu pot voler dir utilitzar un esquema de classificació més senzill que, tal com hem vist en relació amb les activitats comunicatives, pot ser que faci coincidir categories que apareixen separades en l'esquema general. D'altra banda, pot ser que la intenció dels usuaris sigui ampliar algunes categories i els seus exponents en àrees d'una importància especial. El capítol analitza les qüestions plantejades i il·lustra el debat amb la presentació dels esquemes que han adoptat diversos organismes examinadors com a criteris per a l'avaluació del domini de la llengua.

El capítol 9 permetrà a molts usuaris aproximar-se als programes d'exàmens públics d'una manera més profunda i crítica, i centrar, d'aquesta manera, les seves expectatives respecte de la informació que els organismes examinadors han de subministrar pel que fa als objectius, els continguts, els criteris i els procediments per qualificar els exàmens a un nivell nacional i internacional (per exemple, ALTE, ICC). Els formadors de professors el trobaran útil per aconseguir que tant els professors en fase inicial de formació com els que ja exerceixen prenguin consciència de les

qüestions relatives a l'avaluació. És cert, però, que els docents cada vegada són més responsables en l'avaluació dels seus alumnes i estudiants a tots els nivells, tant en l'avaluació formativa com en la sumatòria. També es demana als aprenents, cada vegada més, que s'autoavaluin, tant per decidir o planificar el seu aprenentatge com per informar de la seva capacitat de comunicar-se en llengües que no han estat apreses formalment, però que contribueixen al seu desenvolupament plurilingüe.

D'altra banda, cal tenir en compte, a més, la introducció d'un ***Carnet Europeu de Llengües***. Amb el Carnet, els aprenents podran documentar els seus progressos en la competència plurilingüe registrant experiències d'aprenentatge de tota mena respecte d'un ampli ventall de llengües, la major part de les quals altrament no serien certificades ni reconegudes. El Carnet pretén animar els aprenents a incloure de manera regular anotacions que actualitzin la informació sobre el seu grau de domini de cada llengua. Per tal que el document sigui creïble, és important que les anotacions es facin d'una manera responsable i transparent. En aquest sentit, la referència al *Marc* serà particularment valuosa.

Els professionals implicats en el desenvolupament, administració i gestió d'exàmens poden consultar el capítol 9 juntament amb la *Guia per a examinadors* (document CC-Lang (96)10 rev.), que és més especialitzada. Aquesta guia, que tracta amb profunditat el desenvolupament i l'avaluació d'exàmens, complementa el capítol 9. També conté suggeriments bibliogràfics, un annex sobre l'anàlisi d'ítems i un glossari de termes.