

6. Aprenentatge i ensenyament de llengua

En aquest capítol ens plantegem els punts següents:

- De quines maneres l'aprenent esdevé capaç de dur a terme les tasques, les activitats i els processos d'aprenentatge i d'adquirir les competències necessàries per a la comunicació?
- De quina manera els docents, amb el suport dels diversos recursos didàctics, poden facilitar aquests processos?
- De quina manera les autoritats educatives i altres responsables polítics poden planificar millor els currículums de llengües modernes?

En primer lloc, però, hauríem de tractar els objectius d'aprenentatge.

6.1. Què han d'aprendre o adquirir els aprenents?

Els enunciats sobre les finalitats i els objectius de l'ensenyament i de l'aprenentatge de llengües s'haurien de fonamentar en l'apreciació de les necessitats dels aprenents i de la societat, en les tasques, les activitats i els processos que els aprenents han de realitzar a fi de satisfer aquestes necessitats, i en les competències o les estratègies que han d'adquirir o desenvolupar per aconseguir-ho. D'acord amb això, els capítols 4 i 5 intenten establir el que és capaç de fer un usuari d'una llengua que és totalment competent i els coneixements, les habilitats i les actituds que fan possibles aquestes activitats. La definició es fa de la manera més exhaustiva possible, ja que no podem saber quines activitats seran importants per a un aprenent en concret. Els capítols esmentats indiquen que, per tal de participar de manera totalment eficaç en els actes comunicatius, els aprenents han d'haver après o adquirit:

- les competències necessàries, detallades en el cap. 5;
- la capacitat de posar en pràctica aquestes competències, tal com es detalla en el cap. 4;
- la capacitat d'utilitzar les estratègies necessàries per transformar les competències en acció.

Per tal de representar o dirigir el progrés dels aprenents de llengües, és útil descriure les capacitats amb una sèrie de nivells successius. Aquests nivells s'han presentat en els capítols corresponents, 4 i 5, en forma d'escala. A l'hora de registrar el progrés dels estudiants a través de les primeres etapes de la seva educació general, en un moment en què no es poden preveure les necessitats de la seva carrera futura, o sempre que s'hagi de fer una avaluació global del domini de la llengua que té l'aprenent, pot ser més útil i pràctic combinar diverses d'aquestes categories per obtenir una única caracterització resumida de la capacitat lingüística, tal com es fa, per exemple, en el quadre 1 del capítol 3.

Un esquema com el del quadre 2 del capítol 3, pensat per a l'autoavaluació de l'aprenent, proporciona una flexibilitat més gran en descriure diverses activitats lingüístiques per nivells separats, encara que cadascuna es descriu també de forma global. Aquesta presentació permet establir un perfil en els casos en què el desenvolupament

de les habilitats és desigual. Encara s'aconsegueix més flexibilitat mitjançant una descripció detallada i independent de les categories per nivells, com en els capítols 4 i 5. Si bé l'usuari de la llengua ha de desplegar totes les capacitats presentades en aquests capítols per fer front de manera eficaç al repertori complet d'actes comunicatius, no tots els aprenents voldran o necessitaran adquirir-les en una altra llengua. Per exemple, alguns aprenents no tindran cap interès en la llengua escrita. Uns altres, al contrari, només s'interessaran per la comprensió de textos escrits. Però això no vol dir que aquests aprenents s'hagin de limitar, respectivament, a les formes orals o escrites de la llengua.

Segons l'estil cognitiu de l'aprenent, pot ser que l'associació de les formes orals amb les escrites corresponents faciliti la memorització de les primeres. I a la inversa, l'associació de les formes escrites amb les formes orals corresponents pot facilitar la percepció de les primeres, i pot ser que aquesta connexió esdevingui fins i tot necessària. Tanmateix, això no és obstacle perquè l'habilitat no exigida per l'ús –i, en conseqüència, no declarada com a objectiu– es pugui incloure en l'aprenentatge de la llengua, ja que es pot considerar com un mitjà per assolir un objectiu. En definitiva, és una qüestió de decisió (conscient o no) el fet de determinar a quines competències, tasques, activitats i estratègies s'atorga el paper d'objectiu o de mitjà per a cada alumne en concret.

El fet que una competència, una tasca, una activitat o una estratègia s'identifiquin com a objectiu necessari per tal de satisfer les necessitats comunicatives dels aprenents no implica necessàriament que entri en un programa d'aprenentatge. Per exemple, gran part del que s'anomena "coneixement del món" es pot considerar que són els coneixements previs que ja formen part de la competència general de l'aprenent com a resultat de la seva pròpia experiència de la vida o de l'ensenyament rebut en llengua materna. El problema pot ser trobar a la L2 l'equivalent adequat que correspongui a una categoria nocional de la L1. Es tracta de decidir quins coneixements nous s'han d'aprendre i quins es poden considerar com a adquirits. El problema apareix quan un camp conceptual concret s'organitza de manera diferent a la L1 i a la L2, la qual cosa ocorre amb freqüència, de manera que la correspondència dels significats de la paraula de vegades és parcial o inexacta. Quina importància té aquesta manca de correspondència? Quins malentesos pot provocar? I, d'acord amb això, quina prioritat cal donar a la capacitat de distingir aquests matisos en una etapa concreta de l'aprenentatge? A quin nivell s'hauria d'exigir o s'hauria de tenir en compte el domini d'aquesta distinció? Es pot deixar que el problema es resolgui sol a partir de l'experiència?

Es plantegen qüestions semblants en relació amb la pronunciació. Nombrosos fonemes són transferibles sense problemes de la L1 a la L2. En alguns casos, però, els sons poden ser notablement diferents. També pot passar que alguns fonemes de la L2 no existeixin en la L1. Si no s'adquireixen o no s'aprenen, es produeix un dèficit d'informació i poden aparèixer malentesos. Amb quina freqüència es poden produir i quina importància tenen? Quina prioritat se'ls hauria de donar? Aquí, la qüestió de l'edat o del període d'aprenentatge durant el qual és preferible aprendre aquestes

diferències es complica pel fet que la fossilització dels errors en el nivell fonètic és molt important. Adonar-se dels errors fonètics i desfer-se de comportaments que han esdevingut automàtics quan ja s'ha fet una aproximació quasi completa a les normes pot ser molt més costós (en temps i esforç) del que ho hauria estat a l'inici de l'aprenentatge, especialment en una edat precoç.

Aquestes consideracions signifiquen que els objectius adequats per a una etapa concreta de l'aprenentatge d'un aprenent en particular o d'un tipus d'aprenent d'una edat determinada no poden derivar necessàriament d'una lectura directa i literal de les escales proposades per a cada paràmetre. Cal prendre decisions en cada cas.

6.1.1. La competència plurilingüe i la competència pluricultural

El fet que el *Marc* no es limiti a proporcionar una visió de conjunt de la descripció de les capacitats comunicatives per nivells, sinó que descompongui les categories globals en els seus components i els proporcioni una descripció per nivells és particularment important quan es considera el desenvolupament de les competències plurilingüe i pluricultural.

6.1.1.1. Una competència irregular i en evolució

Tant la competència plurilingüe com la pluricultural generalment són irregulars en un o més aspectes:

Els aprenents generalment assoleixen un domini més gran d'una llengua que d'altres.

El perfil de les competències en una llengua és diferent del perfil que puguin tenir en altres llengües (per exemple, es pot tenir una competència oral excel·lent en dues llengües, però només una bona competència escrita en una d'elles).

El perfil pluricultural es diferencia del perfil plurilingüe (per exemple, es pot tenir un bon coneixement de la cultura d'una comunitat, però un coneixement pobre de la seva llengua; o es pot donar el cas que es tingui un coneixement pobre d'una comunitat, però que la llengua predominant d'aquesta comunitat es domini bé).

Aquests desequilibris són normals. I si els conceptes de plurilingüisme i de pluriculturalisme s'amplien per tenir en compte la situació de tots aquells que, en la seva llengua i cultura materna, estan en contacte amb diferents dialectes i amb la varietat cultural inherent a tota societat complexa, queda clar que, també en aquests casos, els desequilibris (o, si es prefereix, els diferents tipus d'equilibri) són la norma.

Aquest desequilibri també està lligat al caràcter evolutiu de les competències plurilingüe i pluricultural. Tot i que, segons la visió tradicional, la competència comunicativa "monolingüe" de la "llengua materna" s'estabilitza ràpidament, una competència plurilingüe i pluricultural presenta un perfil transitori i una configuració evolutiva. La trajectòria professional de la persona en qüestió, la seva història familiar, els seus viatges, les seves lectures i les seves afeccions provoquen canvis significatius en la seva biografia lingüística i cultural, i aquests canvis alteren les formes de desequilibri del seu plurilingüisme i fan més complexa la seva experiència de la

pluralitat de cultures. Però això no implica de cap manera inestabilitat, incertesa o “desequilibri” de la persona en qüestió, sinó que més aviat contribueix, en la majoria dels casos, a una millor presa de consciència de la identitat.

6.1.1.2. Competència diferenciada i alternança de llengua

Arran d'aquest desequilibri, una de les característiques de la competència plurilingüe i pluricultural és que, a l'hora d'aplicar aquesta competència, la persona en qüestió utilitza les seves habilitats i coneixements, tant generals com lingüístics (veg. cap. 4 i 5), de maneres diferents. Per exemple, les *estratègies* utilitzades per dur a terme *tasques* que inclouen l'ús de la llengua poden variar segons la llengua a què es recorre. Així, el *saber ser* (*savoir-être*), que demostra la franquesa, la cordialitat i la bona voluntat mitjançant l'ús de la gesticulació, la mímica i la proxèmica, pot, en el cas d'una llengua en què l'individu domina poc el *component lingüístic*, compensar aquesta relativa deficiència en el curs de la interacció amb un nadiu; mentre que, en una llengua de la qual es té un domini més bo, aquesta mateixa persona podria adoptar una actitud més distant o més reservada. La *tasca* també es pot redefinir i el missatge lingüístic redimensionar o redistribuir segons els recursos d'expressió de què disposi efectivament la persona o de la percepció d'aquests recursos.

Un altre tret de la competència plurilingüe i pluricultural és que no consisteix en una simple suma de competències monolingües, sinó que permet fer combinacions i alternances de diferents tipus. És possible procedir a l'alternança de codis en el curs del missatge o recórrer a formes de parlar bilingües. Així, un únic repertori més ric d'aquest tipus permet escollir les estratègies per a l'acompliment de les tasques, recolzant-se, quan les circumstàncies ho permeten, en la variació interlingüística i les alternances de llengua.

6.1.1.3. Desenvolupament de la consciència i dels processos d'ús i d'aprenentatge

La competència plurilingüe i pluricultural fomenta el desenvolupament d'una consciència lingüística i comunicativa, i, fins i tot, de les estratègies metacognitives que permeten a l'agent social conèixer millor i controlar la seva pròpia espontaneïtat a l'hora de dur a terme les tasques i, especialment, la dimensió lingüística d'aquestes tasques. A més a més, aquesta experiència del plurilingüisme i del pluriculturalisme:

- aprofita les *competències sociolingüístiques i pragmàtiques* preexistents i, a la vegada, les incrementa;
- condueix a una millor percepció del que hi ha de general i del que hi ha d'específic en l'organització lingüística de diverses llengües (una forma de consciència metalingüística, interlingüística, o per dir-ho d'alguna manera, *hiperlingüística*);
- per la seva naturalesa, perfecciona el coneixement del saber aprendre i la capacitat d'establir relacions amb altres persones i situacions noves.

Per tant, una competència plurilingüe i pluricultural també pot accelerar d'alguna manera els aprenentatges posteriors en les àrees lingüístiques i culturals. I això s'esdevé

encara que la competència plurilingüe i pluricultural sigui *desigual* i que el domini de la llengua continuï sent *parcial*.

Es pot afirmar, a més, que el coneixement d'una llengua i d'una cultura estrangeres no sempre condueix a la superació d'allò que hi pot haver d'etnocèntric en relació amb la llengua i la cultura *maternes*, sinó que fins i tot pot tenir l'efecte contrari (no és estrany que l'aprenentatge d'una llengua i el contacte amb una cultura estrangera reforci els estereotips i els prejudicis enlloc de reduir-los). En canvi, aquesta superació és més probable que s'assoleixi amb el coneixement de diferents llengües, que, al mateix temps, enriqueix el potencial d'aprenentatge.

Des d'aquesta perspectiva, és important fomentar el respecte a la diversitat de llengües i insistir en la importància d'aprendre més d'una llengua estrangera en el context escolar. No es tracta només d'una alternativa de política lingüística en un moment important de la història d'Europa, per exemple. Ni tan sols es tracta –encara que aquest objectiu sigui molt important– de fer que augmentin les oportunitats dels joves competents en més de dues llengües. Es tracta sobretot d'ajudar els aprenents a:

- construir la seva identitat lingüística i cultural integrant-hi una experiència diversificada de l'alteritat;
- desenvolupar la seva capacitat d'aprenentatge a través d'aquesta mateixa experiència diversificada referida a diverses llengües i cultures.

6.1.1.4. Competència parcial i competència plurilingüe i pluricultural

També des d'aquesta perspectiva el concepte de *competència parcial* en una llengua és significatiu: no es tracta de quedar satisfet, per principi o per pragmatisme, amb el desenvolupament d'un domini limitat o sectorial d'una llengua estrangera per part d'un aprenent, sinó de considerar aquest domini, imperfecte en un moment determinat, com una part d'una competència plurilingüe que l'enriqueix. També cal assenyalar que aquesta competència *parcial*, que forma part d'una competència *múltiple*, és, al mateix temps, una competència *funcional* respecte a un objectiu delimitat.

La competència parcial en una llengua determinada pot incloure *activitats lingüístiques* de recepció (posar l'accent, per exemple, en la comprensió oral o escrita); pot afectar un *àmbit* particular i *tasques* específiques (per exemple, per permetre que un empleat de correus doni informació sobre les operacions més habituals que es duen a terme amb clients estrangers parlant una determinada llengua). Però també pot incloure *competències generals* (per exemple, el coneixement no lingüístic sobre les característiques d'altres llengües i d'altres cultures i de les seves comunitats), en la mesura que hi hagi un paper funcional per a aquest desenvolupament complementari d'una o altra dimensió de les competències específiques. En altres paraules, en el marc de referència que es proposa, la noció de competència parcial s'ha de considerar en relació amb els diferents components del model (veg. el capítol 3) i a partir de la variació dels objectius.

6.1.2. Variació dels objectius en relació amb el *Marc de referència*

El disseny curricular en l'aprenentatge de llengües (més i tot que en altres disciplines i que en altres tipus d'aprenentatge) implica la selecció dels tipus i els nivells d'objectius. La proposta del *Marc* té molt en compte aquesta situació. Cada un dels components principals del model presentat pot convertir-se en eix dels objectius d'aprenentatge i servir com a punt específic d'entrada a l'hora d'utilitzar el *Marc*.

6.1.2.1. Tipus d'objectius en relació amb el *Marc de referència*

Els objectius d'ensenyament i aprenentatge es poden concebre:

- a) En funció del desenvolupament de les competències generals de l'aprenent (veg. 5.1), de forma que els objectius tinguin relació amb el coneixement declaratiu (*savoir*), les *habilitats* i el *saber fer* (*savoir-faire*), els *trets de personalitat*, les *actituds* (*savoir-être*), etc. i amb el *saber aprendre*, o més particularment, amb una o altra d'aquestes dimensions. En alguns casos l'aprenentatge d'una llengua estrangera intenta, sobretot, dotar l'aprenent de coneixement declaratiu (per exemple, sobre la gramàtica o la literatura o sobre certes característiques culturals del país estranger). En altres, l'aprenentatge d'una llengua es considera com un mitjà perquè l'aprenent desenvolupi la seva personalitat (per exemple, que tingui més seguretat o confiança en ell mateix i més predisposició a parlar en públic) o per desenvolupar el saber aprendre (més disposició a la novetat, presa de consciència de l'alteritat, curiositat pel desconegut). Hi ha molts motius per considerar que aquests objectius concrets, relacionats amb un sector o un tipus específic de competència, o bé el desenvolupament d'una competència parcial, poden contribuir d'una manera general a establir o reforçar una competència plurilingüe i pluricultural. En altres termes, la persecució d'un objectiu parcial pot ser una part d'un projecte global d'aprenentatge.
- b) En funció de l'extensió i la diversificació de la competència comunicativa (veg. 5.2), de forma que els objectius tinguin relació amb el *component lingüístic*, amb el *component pragmàtic*, amb el *component sociolingüístic* o amb tots al mateix temps. La finalitat principal en l'aprenentatge d'una llengua estrangera pot ser fer que l'aprenent adquireixi un domini del component lingüístic d'una llengua (coneixement del seu sistema fonètic, vocabulari i sintaxi) sense preocupar-se de subtileses sociolingüístiques ni de l'eficàcia pragmàtica. En altres situacions pot ser que l'objectiu sigui principalment d'ordre pragmàtic i que es pretengui desenvolupar la capacitat d'actuar en la llengua estrangera amb els recursos lingüístics limitats de què es disposa i sense que hi hagi cap interès especial pels aspectes sociolingüístics. Evidentment, les opcions no són mai tan excloents com això i generalment es persegueix un progrés harmoniós en els diferents components. Tanmateix, en les diverses visions d'aprenentatge, no falten exemples, passats o presents, d'acusades focalitzacions en un o altre component de la competència comunicativa. Com que la competència lingüística comunicativa, considerada com una competència plurilingüe i pluricultural, és un tot global (és a dir, inclou les varietats de la llengua materna i les varietats d'una o de diver-

ses llengües estrangeres), es pot afirmar també que, en determinats moments i en determinats contextos, el principal objectiu de l'ensenyament d'una llengua estrangera (tot i que no explicitat) ha estat perfeccionar el coneixement i el domini de la llengua materna (per exemple, amb el recurs a la traducció, al treball dels registres i de l'adequació del vocabulari en la traducció a la llengua materna, a les formes d'estilística i de semàntica comparada).

- c) En funció d'una millor actuació en una o en diverses activitats lingüístiques específiques (veg. 4.4), de manera que els objectius tinguin relació amb la *recepció*, la *producció*, la *interacció* o la *mediació*. Pot ser que el principal objectiu declarat en l'aprenentatge d'una llengua estrangera sigui aconseguir resultats efectius en les activitats de recepció (llegir o escoltar), de mediació (traducció o interpretació) o d'interacció cara a cara. No cal dir que aquestes polaritzacions no poden ser totals ni es poden aconseguir independentment de qualsevol altre objectiu. Però, en la definició dels objectius és possible donar més importància a un aspecte que a uns altres i aquesta decisió, si es manté, afectarà tot el procés de formació: la tria del contingut i de les tasques d'aprenentatge, l'estructuració de la progressió, la possible intervenció correctora, la selecció dels tipus de textos, etc.

En termes generals es pot dir que el concepte de *competència parcial* s'ha introduït i s'ha utilitzat principalment a partir d'alguna d'aquestes decisions (per exemple, la insistència en un aprenentatge en els objectius del qual es posa l'èmfasi en les activitats de recepció i de comprensió lectora i/o oral). Però el que proposa el *Marc* és una ampliació d'aquest ús:

- d'una banda, indicant que es poden identificar altres objectius parcials relacionats amb la competència (tal com s'indica en *a*, *b* o *d*) en relació amb el *Marc de referència*;
- de l'altra, recordant que aquest mateix marc permet que qualsevol de les competències anomenades parcials es puguin inscriure en un conjunt més general de competències comunicatives i d'aprenentatge.

- d) En funció d'una operativitat funcional òptima en un àmbit determinat (veg. 4.1.1), de manera que els objectius estiguin relacionats amb l'*àmbit públic*, el *profesional*, l'*educatiu* o el *personal*. L'objectiu principal de l'aprenentatge d'una llengua estrangera pot ser fer una feina millor, o ajudar en els estudis o facilitar la vida en un país estranger. Com en els altres components principals del model presentat, aquestes finalitats es reflecteixen explícitament en les descripcions d'un curs, en les ofertes i demandes de serveis lingüístics i en els materials d'ensenyament i aprenentatge. És aquí on es pot parlar d'*objectius específics*, de *cursos especialitzats*, de *llenguatge professional*, de *preparació per a l'estada a l'estranger*, d'*acolliment lingüístic dels treballadors immigrants*. Això no significa que el fet de tenir en compte les necessitats específiques d'un públic determinat que ha d'adaptar la seva competència plurilingüe i pluricultural a una àrea determinada d'activitat social hagi d'anar sempre acompanyat d'un enfocament educatiu adequat a aquesta finalitat. Però, com en els altres components, la formula-

ció d'un objectiu en aquest apartat i amb aquest enfocament normalment té conseqüències sobre altres aspectes i etapes de l'elaboració del currículum i sobre l'organització de l'ensenyament i l'aprenentatge.

Cal assenyalar que aquest tipus d'objectiu, que suposa una adaptació funcional en un àmbit determinat, també correspon a situacions d'ensenyament bilingüe, d'immersió (en el sentit que es dóna al terme a partir de les experiències portades a terme al Canadà) i d'escolarització en una llengua que no és la de l'entorn familiar (per exemple, l'escolarització completament en francès en certes antigues colònies multilingües d'Àfrica). Des d'aquest punt de vista –i sense que sigui incompatible amb la idea principal d'aquesta anàlisi–, aquestes situacions d'immersió, independentment dels resultats lingüístics que, per altra banda, s'aconsegueixin, busquen el desenvolupament de competències parcials: les relacionades amb l'àmbit educatiu i amb l'adquisició de coneixements diferents als lingüístics. S'ha de recordar que, en un gran nombre d'experiències d'immersió total en joves del Canadà, tot i que la llengua d'ensenyament era el francès, inicialment no es va preveure un horari especial per ensenyar francès als infants anglòfons implicats.

- e) En funció de l'enriquiment o la diversificació d'estratègies o en funció de l'acompliment de tasques (veg. 4.5 i cap. 7), de manera que els objectius estiguin relacionats amb el control de les accions lligades a l'ús o a l'aprenentatge d'una o més llengües, i a la descoberta o l'experiència d'altres cultures.

En moltes experiències d'aprenentatge sembla preferible, en un moment o altre, concentrar l'atenció en el desenvolupament d'estratègies que permeten dur a terme un tipus o un altre de tasca amb una dimensió lingüística determinada. Aleshores l'objectiu és millorar les estratègies que l'aprenent havia fet servir tradicionalment fent-les més complexes, àmplies i conscients, i intentant adaptar-les a tasques per a les quals no s'havien utilitzat originàriament. Tant si es tracta d'estratègies comunicatives com d'estratègies d'aprenentatge, si es considera que permeten a una persona mobilitzar les seves pròpies competències per aplicar-les i potser reforçar-les o incrementar-les, val la pena cultivar efectivament aquestes estratègies com a objectiu, malgrat que elles mateixes no constitueixin un objectiu.

Pel que fa a les tasques, normalment es focalitzen dins d'un àmbit determinat i es consideren objectius a aconseguir en relació amb aquest àmbit, fet que ens remet al punt *d* anterior. Però hi ha casos en què l'objectiu d'aprenentatge es limita a l'execució més o menys estereotipada d'algunes tasques que poden incloure elements lingüístics limitats en una o en diverses llengües estrangeres. Un exemple que s'esmenta sovint és el del telefonista d'una centraleta. En aquest cas, l'actuació *plurilingüe* que s'espera, basada en una decisió presa en una empresa determinada, es limita a la producció d'algunes estructures fixes lligades a operacions rutinàries. Exemples com aquest són més aviat casos de comportament semiautomatitzat que no pas de competència parcial, però cal tenir present que la realització de tasques repetitives ben definides també pot cons-

tituir, en circumstàncies d'aquest tipus, l'eix principal d'un objectiu d'aprenentatge.

D'una manera més general, la formulació dels objectius en funció de les tasques té l'avantatge, també per a l'aprenent, d'identificar en termes pràctics quins resultats s'esperen, i també pot fer un paper motivador a curt termini durant el procés d'aprenentatge. Per posar un exemple senzill, dir als infants que l'activitat que se'ls proposa els permetrà jugar al joc de les "Famílies" en una llengua estrangera (amb l'objectiu de dur a terme una possible "tasca") també pot ser una manera de motivar l'aprenentatge del vocabulari relacionat amb els diversos membres de la família (part del component lingüístic d'un objectiu comunicatiu més ampli). Igualment, en aquest sentit, l'enfocament conegut com a *enfocament per projectes*, les simulacions globals i els diversos jocs de rol estableixen bàsicament objectius transitoris definits com a tasques que s'han de realitzar, però en els quals l'interès principal de l'aprenentatge es troba tant en els recursos i les activitats lingüístiques que requereix aquesta tasca (o aquesta seqüència de tasques) com en les estratègies utilitzades o aplicades per dur-les a terme. Dit d'una altra manera, tot i que en els principis que fonamenten la concepció del *Marc de referència* la competència plurilingüe i pluricultural es manifesta i es construeix per mitjà de la realització de tasques, en l'enfocament d'aprenentatge adoptat aquestes tasques només es presenten com a objectius aparents o com una etapa cap a l'assoliment d'uns altres objectius.

6.1.2.2. Complementarietat dels objectius parcials

Definir els objectius d'ensenyament o aprenentatge segons els components principals d'un model de referència, o de cada un dels seus subcomponents, no és un simple exercici estilístic. Il·lustra la possible diversitat de les finalitats de l'aprenentatge i la varietat d'ofertes d'ensenyament que es poden trobar. Evidentment, un gran nombre de propostes de formació, escolars o extraescolars, cobreixen alguns d'aquests objectius alhora. I evidentment també (però cal repetir-ho), el fet de perseguir un objectiu específicament formulat significa, dins la coherència del model que aquí es planteja, que l'assoliment de l'objectiu establert conduirà a altres resultats que no s'havien assenyalat en concret o que no es consideraven d'interès principal.

Si, per exemple, se suposa que l'objectiu està relacionat essencialment amb un àmbit i se centra en les demandes d'una feina concreta, com ara la d'un cambrer en un restaurant, per assolir aquest objectiu es desenvoluparan activitats lingüístiques relacionades amb la interacció oral; pel que fa a la competència comunicativa, l'atenció se centrarà en alguns camps lèxics del component lingüístic (presentació i descripció de plats, per exemple) i en algunes normes sociolingüístiques (maneres d'adreçar-se als clients, recurs eventual a l'ajuda de terceres persones, etc.), i s'insistirà, sens dubte, en alguns aspectes del *saber ser* (discreció, educació, simpatia, afabilitat, paciència, etc.) o en coneixements relacionats amb la cuina o els hàbits alimentaris de la cultura estrangera concreta. Així es podrien desenvolupar altres exemples que tinguessin com a objectiu principal altres components, però aquest exemple puntu-

al és suficient per completar el que s'ha dit anteriorment sobre la noció de *competència parcial* (veg. els comentaris que s'han anat fent sobre la relativitat del que s'entén per coneixement parcial d'una llengua).

6.2. Els processos d'aprenentatge de llengua

6.2.1. Adquisició o aprenentatge?

Els termes *adquisició de llengua* i *aprenentatge de llengua* s'utilitzen sovint de maneres diferents. Alguns els utilitzen indistintament. D'altres utilitzen un dels dos termes com a terme general i fan servir l'altre en un sentit més restrictiu. Així, el terme *adquisició de llengua* es pot utilitzar com a terme general o limitat a:

- Les interpretacions de la llengua dels parlants no nadius en funció de teories actuals sobre gramàtica universal (per exemple, l'establiment de paràmetres). Aquest treball és gairebé sempre una branca de la psicolingüística teòrica i interessa poc o gens els docents, sobretot perquè es considera que la gramàtica roman lluny de la consciència.
- El coneixement adquirit en contextos no formals i la capacitat d'utilitzar una llengua estrangera com a resultat d'un contacte directe amb la llengua o d'una participació directa en actes comunicatius.

El terme *aprenentatge de llengua* es pot utilitzar en el sentit general o es pot limitar al procés mitjançant el qual s'aconsegueix la capacitat lingüística com a resultat d'un procés planificat sobretot a través d'estudis formals en un centre educatiu.

En aquests moments no sembla possible establir una terminologia estandarditzada perquè no hi ha un terme genèric clar que cobreixi els termes *aprenentatge* i *adquisició* en les seves accepcions limitades.

Els usuaris del *Marc de referència* han de tenir present i, si és possible, determinar quin sentit donen a aquests termes i evitar utilitzar-los de manera contrària a l'ús específic que se'n fa actualment.

També poden considerar i, si escau, determinar:

- Quines oportunitats per a l'adquisició de la llengua en el sentit de l'apartat *b* es poden proporcionar i explotar.

6.2.2. Com aprenen els alumnes?

Actualment no hi ha un consens prou fonamentat en la recerca pel que fa a la manera com aprenen els alumnes. Per aquest motiu, és difícil que el *Marc de referència* es pugui basar en una teoria de l'aprenentatge en concret. Alguns teòrics creuen que les capacitats humanes de processament d'informació són prou sòlides per permetre que una persona pugui adquirir una llengua i la pugui utilitzar, tant per a la comprensió com per a l'expressió, només havent estat en contacte amb una quantitat

suficient i comprensible d'aquesta llengua. Creuen que el procés d'adquisició és inaccessible a l'observació o a la intuïció i que no es pot facilitar amb una manipulació conscient, ja sigui mitjançant l'ensenyament o amb mètodes d'estudi. Segons aquests teòrics, el millor que pot fer un professor és crear un entorn lingüístic com més ric millor perquè s'hi pugui produir l'aprenentatge sense un ensenyament acadèmic.

Altres teòrics pensen que, més enllà del contacte amb un entorn lingüístic comprensible, la participació activa en la interacció comunicativa és una condició necessària i suficient per al desenvolupament de la llengua. També consideren que l'ensenyament o l'estudi explícit de la llengua són irrelevants. A l'extrem oposat, altres teòrics consideren que els estudiants que han après les regles necessàries de gramàtica i un vocabulari suficient seran capaços de comprendre i d'utilitzar la llengua segons la seva experiència anterior i el seu sentit comú, sense cap necessitat de practicar. Entre aquests dos extrems, la major part dels estudiants, dels docents d'ensenyaments reglats i dels serveis de suport pedagògic segueixen pràctiques més eclèctiques i reconeixen, d'una banda, que els aprenents no aprenen necessàriament allò que els docents ensenyen i, d'una altra, que cal una aportació de llengua substancial, contextualitzada i intel·ligible, així com oportunitats d'utilitzar la llengua de manera interactiva. També reconeixen que l'aprenentatge es facilita sobretot en les condicions artificials de la classe, mitjançant la combinació d'aprenentatge conscient i de pràctica suficient a fi de reduir o suprimir l'atenció conscient que es presta tant als components fisiològics i de psicomotricitat de la parla i l'escriptura, com a la correcció morfològica i sintàctica, per aconseguir, d'aquesta manera, poder dedicar-se a estratègies comunicatives de nivell superior. Altres teòrics (molts menys que abans) creuen que aquesta finalitat es pot assolir fent només exercicis lingüístics mecànics.

Entre aprenents de diferents tipus, edats i orígens hi ha variacions considerables pel que fa a quins d'aquests elements els resulten més productius. Així mateix, hi ha una diversitat considerable pel que fa als continguts dels cursos, en funció de la importància que els professors, els redactors de llibres de text, etc. atorguin a la producció enfront de la recepció, a la correcció enfront de la fluïdesa, etc.

Els usuaris del *Marc de referència* hauran de tenir present i, si escau, determinar, els principis en què es basa el curs per a l'aprenentatge de la llengua, així com les seves conseqüències metodològiques.

6.3. Què pot fer l'usuari del *Marc* per facilitar l'aprenentatge de la llengua?

Els professionals de l'ensenyament de llengües constitueixen un col·lectiu format per molts especialistes, a més dels professors i els aprenents implicats de manera més directa en l'aprenentatge. Aquesta secció considera els papers de cada un d'ells.

Els que s'ocupen d'exàmens i títols han de considerar els paràmetres d'aprenentatge que són rellevants per als certificats en qüestió i el nivell que s'hi exigeix. Han

de prendre decisions concretes sobre les tasques i activitats que s'hi han d'incloure; els temes que s'hi han de tractar; les estructures apreses com a fórmules, els elements lèxics i idiomàtics que es demana als examinands que reconeixin o recordin; el coneixement sociocultural i les habilitats que se sotmetran a examen, etc. Pot ser que no s'hagin de preocupar dels procediments amb els quals s'ha après o adquirit el domini de la llengua que s'examina, excepte en la mesura en què els mètodes d'avaluació puguin tenir un efecte de rebot positiu o negatiu en l'aprenentatge de la llengua.

Les autoritats educatives, en el moment de donar les orientacions curriculars o d'establir els programes, poden especificar els objectius d'aprenentatge. Si ho fan, poden especificar només els objectius de nivell superior en funció de tasques, temes, competències, etc. No tenen l'obligació, però pot ser que ho vulguin fer, d'especificar en detall els repertoris de vocabulari i de gramàtica, i els repertoris nociònals/funcionals que permetran als aprenents complir les tasques i tractar els temes. Tot i que no hi estan obligats, pot ser que vulguin marcar les línies directrius i les etapes a través de les quals s'espera que els aprenents progressin o suggerir mètodes per utilitzar-los a classe.

Els autors de llibres de text i els programadors de cursos, tot i que ho poden trobar interessant, no estan obligats a formular els seus objectius en funció de les tasques que volen que els aprenents portin a terme, ni en funció de les competències i estratègies que aquests aprenents han de desenvolupar. Estan obligats a prendre decisions detallades i concretes sobre la selecció i l'ordenació dels textos, les activitats, el vocabulari i la gramàtica que presenten a l'aprenent. S'espera que donin instruccions detallades per a la classe i/o per a les tasques i activitats que han d'emprendre els aprenents a partir del material presentat. Les aportacions d'aquests professionals tenen una gran influència en el procés d'ensenyament o aprenentatge i s'han de basar inevitablement en supòsits ben fonamentats (que rarament s'expliciten, que sovint no s'analitzen i que fins i tot poden ser inconscients) pel que fa a la naturalesa del procés d'aprenentatge.

Els docents es troben, generalment, amb l'obligació de respectar totes les instruccions oficials, d'utilitzar els manuals i el material didàctic, i no necessàriament estan en situació d'analitzar, avaluar, escollir ni aportar cap complement a tot aquest material. També se'ls demana que elaborin proves i que preparin els alumnes per als certificats. Han de prendre decisions sobre les activitats que es faran a l'aula, que poden preparar amb antelació, però que han d'anar ajustant d'una manera flexible segons la reacció dels alumnes. S'espera que facin el seguiment del progrés dels seus alumnes, que trobin la manera que els alumnes identifiquin, analitzin i superin les seves dificultats d'aprenentatge, i que puguin desenvolupar les seves capacitats individuals. Cal que els docents comprenguin la gran varietat de processos d'aprenentatge, encara que aquesta comprensió pot ser producte inconscient fruit de l'experiència més que no pas un producte clarament formulat fruit d'una reflexió teòrica, que és l'aportació més genuïna que han de fer els investigadors educatius i els formadors de docents a l'àmbit de l'aprenentatge.

És evident que els aprenents són, en definitiva, els qui estan involucrats en els processos d'adquisició i d'aprenentatge de la llengua. Són els qui han de desenvolupar les competències i les estratègies (en la mesura que no ho hagin fet abans) i portar a terme les tasques, les activitats i les operacions necessàries per participar eficaçment en els actes comunicatius. De tota manera, són pocs els qui aprenen d'una manera activa, prenent la iniciativa per planificar, estructurar i executar els seus propis processos d'aprenentatge. La majoria aprenen d'una manera reactiva, és a dir, seguint les instruccions i fent les activitats que proposen els docents i els manuals. Tanmateix, quan l'ensenyament pròpiament dit s'atura, l'aprenentatge posterior s'ha de fer d'una manera autònoma. L'aprenentatge autònom es pot promoure si es considera que *aprendre a aprendre* forma part integrant de l'aprenentatge de la llengua, amb l'objectiu que els aprenents esdevinguin cada vegada més conscients de la seva manera d'aprendre, de les opcions de què disposen i de les que més els convenen. Fins i tot en el marc d'una institució educativa concreta, se'ls pot anar orientant de forma progressiva perquè aprenguin a seleccionar els objectius, els materials i els mètodes de treball segons les seves pròpies necessitats, motivacions, característiques i recursos. Confiam que el *Marc*, juntament amb les sèries de guies especialitzades per als usuaris, serà útil tant per als professors i els serveis pedagògics, com per als aprenents, en la mesura en què els ajudi a ser més conscients de les opcions que se'ls ofereixen i a saber millorar les tries que facin.

6.4. Algunes opcions metodològiques per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües modernes

Fins aquí el *Marc* s'ha interessat per la construcció d'un model exhaustiu de l'ús i l'usuari de la llengua i ha centrat l'atenció en la importància dels diferents components del model per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació de llengües. Aquesta importància s'ha tractat principalment en funció del contingut i dels objectius de l'aprenentatge de llengües, que s'han resumit breument a les seccions 6.1 i 6.2. No obstant això, un marc de referència per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació de llengües ha de tractar també la metodologia, ja que els seus usuaris voldran, sens dubte, reflexionar i expressar les seves decisions metodològiques dins un marc general. El capítol 6 es proposa subministrar aquest marc.

Evidentment s'ha d'insistir que en aquest capítol s'apliquen els mateixos criteris que en els altres. La descripció metodològica per a l'aprenentatge i l'ensenyament ha de ser exhaustiva i ha de presentar totes les opcions d'una manera explícita i transparent, evitant el dogmatisme o la defensa de cap de les opcions. Un principi metodològic fonamental del Consell d'Europa ha estat que els mètodes utilitzats en l'ensenyament, l'aprenentatge i la recerca siguin els que es considerin més eficaços per aconseguir els objectius d'acord amb les necessitats dels aprenents en el seu context social. L'eficàcia depèn de les motivacions i característiques dels aprenents, així com dels recursos, tant humans com materials, que puguin posar-se en pràctica. En seguir aquest principi fonamental, apareix necessàriament una gran diversitat d'objectius i, fins i tot, una més gran diversitat de mètodes i materials.

Actualment hi ha nombroses maneres d'ensenyar i d'aprendre llengües modernes. Durant molts anys el Consell d'Europa ha fomentat un enfocament basat en les necessitats comunicatives dels aprenents i en l'ús de mètodes i de materials que els permetessin satisfer les seves necessitats i que fossin adequats a les seves característiques. Tanmateix, tal com s'exposa clarament en el punt 2.3 i al llarg de tot el document, no és funció del *Marc de referència* promoure una metodologia d'ensenyament de llengua concreta, sinó presentar les alternatives. Un intercanvi complet d'informació sobre aquestes opcions i la seva experimentació docent ha de venir de la pràctica. En aquest nivell només és possible indicar algunes de les opcions derivades de les pràctiques existents i demanar als usuaris del *Marc* que les completin a partir del seu propi coneixement i de la seva experiència. A aquest efecte, es disposa d'una sèrie de guies de l'usuari¹.

Si hi ha docents que després de reflexionar-hi creuen que els objectius adequats per als aprenents de qui són responsables són més fàcils d'acomplir amb altres mètodes que els que defensa el Consell d'Europa, els agraïrem que ens ho comuniquin i que ens expliquin els mètodes que utilitzen i els objectius que persegueixen. Això portaria a una comprensió més àmplia de la complexa diversitat del món de l'ensenyament de llengües, o animaria el debat, la qual cosa sempre és preferible a l'acceptació d'una ortodòxia pel simple fet de ser-ho.

6.4.1. Enfocaments generals

Per regla general, de quina manera s'espera que els aprenents aprenguin una segona llengua o una llengua estrangera (L2)? D'alguna o més d'alguna de les maneres següents?

- a)** mitjançant l'exposició directa a l'ús de la llengua en situacions reals de la L2:
 - cara a cara amb parlants nadius;
 - escoltant converses en què no es participa;
 - escoltant la ràdio, enregistraments, etc.;
 - escoltant i mirant la televisió, vídeos, etc.;
 - llegint textos escrits autèntics, que no hagin estat manipulats ni modificats per adaptar-los a un nivell determinat (diaris, revistes, històries, novel·les, cartells i rètols publicitaris, etc.);
 - utilitzant programes d'ordinador, CD-ROM, etc.;
 - participant en conferències i fòrums a través d'Internet o sense estar-hi connectat;
 - participant en cursos on s'utilitza la L2 com a llengua d'ensenyament d'altres matèries curriculars;
- b)** amb l'exposició directa a discursos orals i a textos escrits que hagin estat especialment seleccionats (és a dir, que s'hagin adaptat a un determinat nivell) en L2 (“*input* intel·ligible”);
- c)** amb la participació directa en una interacció comunicativa autèntica en L2; per exemple, com a parella d'un interlocutor competent;
- d)** amb la participació en tasques especialment concebudes i elaborades en L2 (“*output* comprensible”);

¹ Consell d'Europa: www.coe.int

- e) de manera autodidacta, amb l'estudi individual (guiat), amb uns objectius negociats i autodirigits, i utilitzant els recursos didàctics disponibles;
- f) amb una combinació de presentacions, explicacions, exercicis (mecànics) i d'activitats d'explotació, però amb la L1 com a llengua vehicular de classe per a les explicacions, instruccions, etc.;
- g) amb una combinació de les activitats com a f), però utilitzant en tot moment només la L2;
- h) amb la combinació de les activitats anteriors, començant potser per f), però reduint progressivament l'ús de la L1 i incloent-hi més tasques i textos autèntics orals i escrits i augmentant el component d'estudi individual;
- i) mitjançant la combinació de tot l'esmentat anteriorment amb la planificació, execució i avaluació de l'activitat de classe individualment o en grup, amb l'ajuda del professor i negociant la interacció a fi de respondre a les necessitats dels diferents aprenents, etc.

Els usuaris del *Marc de referència* han de tenir present i, si escau, determinar quin enfocament segueixen per regla general, sigui un d'aquests esmentats anteriorment o qualsevol altre.

6.4.2. El rol dels docents, dels aprenents i dels recursos didàctics multimèdia

Quant de temps de classe es pot dedicar o s'espera dedicar:

- a les exposicions, explicacions, etc. del docent;
- a les sessions de preguntes i respostes (distingint entre preguntes de consulta, d'exposició i d'avaluació);
- al treball en grup o en parelles;
- al treball individual.

Els **docents** haurien d'adonar-se que les seves accions –que reflecteixen les seves actituds i les seves capacitats– són una part molt important de l'entorn de l'aprenentatge o adquisició d'una llengua. Es presenten com a models que els alumnes poden seguir en l'ús futur que facin de la llengua i en la seves pràctiques com a futurs docents. Quina importància es dóna a les qüestions següents?:

- tècniques d'ensenyament;
- tècniques de gestió d'aula;
- capacitat de dur a terme actuacions de recerca i acció, i reflexionar a partir dels resultats;
- estils d'ensenyament;
- comprensió i capacitat de portar a terme l'avaluació tant a nivell formatiu com per a la certificació;
- coneixement i capacitat de transmetre informació sociocultural;
- actituds i habilitats interculturals;
- coneixement i capacitat per a l'apreciació estètica de la literatura i habilitat per ajudar l'alumne a desenvolupar-la;

- capacitat d'individualitzar l'ensenyament en les classes on hi ha diversos tipus d'aprenents amb capacitats diverses.

Com es desenvolupen millor les qualitats i capacitats rellevants?

Durant el treball individual, en parelles o en grup, el docent hauria de:

- Limitar-se a supervisar les activitats i mantenir l'ordre?
- Caminar per la classe per fer un seguiment del treball?
- Estar disponible per assessorar individualment?
- Facilitar i supervisar la feina dels alumnes, acceptar les remarques que li facin sobre el seu aprenentatge i reaccionar-hi, i coordinar les activitats d'aquests alumnes a més d'assessorar-los i de fer-ne el seguiment?

Fins a quin punt s'espera o es demana que els **aprenents**:

- segueixin exclusivament totes les directrius del docent, de manera ordenada i disciplinada, i que parlin només quan el docent els ho demani;
- participin activament en el procés d'aprenentatge, és a dir, que cooperin amb el docent i amb altres estudiants per posar-se d'acord sobre objectius i mètodes, i que estiguin disposats a aprendre i avaluar-se entre iguals per progressar a ritme constant cap a l'aprenentatge autònom;
- treballin de manera autònoma amb l'ajuda de material d'autoaprenentatge i d'autoavaluació; competeixin entre ells.

Quin ús es pot fer o s'hauria de fer dels recursos didàctics multimèdia (àudio, vídeo, ordinador, etc.) a l'ensenyament?

- cap;
- en demostracions, repeticions, etc. per a tota la classe;
- en una modalitat de laboratori de llengües amb multimèdia, vídeo, àudio;
- en un ensenyament individual autodirigit;
- com a base per a un treball de grup (discussió, negociació, jocs cooperatius i competitiu, etc.);
- en una xarxa informatitzada internacional i oberta a altres escoles, classes i estudiants particulars.

Els usuaris del *Marc de referència* han de tenir present i, si escau, determinar:

- les responsabilitats i els rols respectius de docents i aprenents en l'organització, la gestió, la direcció i l'avaluació del procés d'aprenentatge de llengua;
- l'ús que es fa dels recursos didàctics multimèdia a l'ensenyament.

6.4.3. La funció dels textos en l'ensenyament i l'aprenentatge de llengua

De quina d'aquestes maneres s'espera que, a partir de textos orals o escrits (veg. 4.6), els aprenents aprenguin o fins a quin punt se'ls demana que ho facin?

- a) només per simple contacte amb la llengua;
- b) només per simple contacte amb la llengua, però assegurant que el material nou és intel·ligible a partir del context lingüístic, del suport visual, etc.;
- c) per simple contacte amb la llengua, però controlant i assegurant la comprensió mitjançant activitats de pregunta i resposta, d'elecció múltiple, de relacionar text i imatge, etc. en L2;
- d) com en c) però amb una o més de les activitats següents:
 - proves de comprensió en L1;
 - explicacions en L1;
 - explicacions (incloent-hi qualsevol traducció necessària sobre la marxa) en L2;
 - traducció sistemàtica del text a L1 feta pels alumnes o estudiants;
 - activitats de comprensió oral prèvia i/o activitats de comprensió oral en grup,
 - activitats de comprensió lectora prèvia, etc.

Fins a quin punt els textos orals o escrits que es proposen als aprenents han de ser:

- a) *autèntics*; és a dir, produïts amb finalitats comunicatives i no amb la intenció d'ensenyar llengua, per exemple:
 - els documents autèntics sense manipular que l'aprenent troba al llarg de la seva experiència directa amb la llengua (diaris, revistes, emissions de ràdio, etc.);
 - els textos autèntics seleccionats, classificats per ordre de dificultat i/o parcialment modificats per tal que siguin adequats a l'experiència, als centres d'interès i a les característiques de l'aprenent;
- b) concebuts específicament com a material per a l'ensenyament de la llengua, per exemple:
 - textos compostos perquè semblin autèntics com els textos a què es fa referència en el punt anterior (per exemple, materials de comprensió oral i lectora enregistrats per actors);
 - textos elaborats a fi d'aportar exemples contextualitzats del contingut lingüístic que s'ha d'ensenyar (per exemple, en una lliçó o unitat concreta);
 - frases aïllades per fer exercicis (fonètics, gramaticals, etc.);
 - instruccions i explicacions en els llibres de text, en les proves i exàmens;
 - les directrius i explicacions del professor a l'aula, l'organització de la classe, etc. Aquests textos es poden considerar com a tipus de textos especials. Són fàcils d'entendre? Fins a quin punt s'ha tingut en compte el contingut, la formulació i la presentació d'aquests textos per assegurar que sigui així?

Fins a quin punt els aprenents no només han de *processar* els textos sinó que també han de *produir-los*? Aquests textos poden ser:

- a) orals:
 - textos escrits llegits en veu alta;
 - respostes orals a les preguntes dels exercicis;
 - recitació de textos apresos de memòria (obres de teatre, poemes, etc.);
 - exercicis en parelles o en grup;
 - participació en discussions formals i informals;

conversa lliure (a classe o durant els intercanvis entre els alumnes);
exposicions.

- b)** escrits:
dictats;
exercicis escrits;
redaccions;
traduccions;
informes escrits;
treballs per projectes;
cartes a amics (per correspondència);
cartes o missatges escrits a alumnes d'altres classes utilitzant el correu electrònic o el fax.

En els modes receptiu, productiu i interactiu, fins a quin punt es pot esperar que els aprenents diferenciïn els tipus de textos i que desenvolupin de maneres diferents i adequades la comprensió oral i lectora i l'expressió oral i escrita, tant com a membres d'un grup com individualment (per exemple, compartint idees i interpretacions en els processos de comprensió i formulació), o fins a quin punt se'ls pot ajudar en aquest sentit?

Els usuaris del *Marc de referència* han de tenir present i, si escau, determinar el lloc que ocupen els textos (orals i escrits) en el seu programa d'ensenyament i d'aprenentatge, i les activitats d'explotació. Per exemple:

- els principis segons els quals els textos se seleccionen, s'adapten o es componen, s'organitzen i es presenten;
- si els textos es graduen per la seva dificultat;
- si s'espera que els aprenents diferenciïn els tipus de textos, que desenvolupin diferents estils de comprensió oral i lectora adequats al tipus de text i que escoltin o llegeixin buscant el detall, les idees generals o els punts específics, etc., i si se'ls ajuda en aquest sentit.

6.4.4. El paper de les tasques i de les activitats en l'aprenentatge i l'ensenyament de llengües

Fins a quin punt s'espera o s'exigeix que els aprenents aprenguin amb les *tasques* i les *activitats* (veg. 4.4)?

- a)** amb la simple participació en activitats espontànies;
- b)** amb la simple participació en tasques i activitats planificades segons els objectius, les informacions prèvies (*inputs*), els resultats, els rols i les accions que els participants duran a terme, etc.;
- c)** amb la participació no solament en la tasca sinó també en la preparació, l'anàlisi i l'avaluació d'aquesta tasca un cop realitzada;
- d)** com en c) però amb una conscienciació explícita pel que fa als objectius, la naturalesa i l'estructura de les tasques, les exigències dels rols dels participants, etc.

6.4.5. El desenvolupament de la capacitat de l'aprenent per utilitzar estratègies comunicatives

Caldria assumir que aquesta capacitat es pot transferir a partir de l'ús que l'aprenent fa de la L1 o bé que es pot facilitar mitjançant una de les opcions següents?:

- a) la creació de situacions i la realització de tasques (per exemple, jocs de rol i simulacions) que requereixen estratègies de planificació, execució, avaluació i reparació;
- b) com en a), però utilitzant tècniques per augmentar la presa de consciència (per exemple, l'enregistrament i l'anàlisi de jocs de rol i de simulacions);
- c) com en a), però exigint als aprenents que segueixin estratègies explícites quan calgui o encoratjant-los perquè ho facin.

Els usuaris del *Marc de referència* han de tenir present i, si escau, determinar quin lloc ocuparan les activitats, tasques i estratègies en el seu programa d'ensenyament i d'aprenentatge.

6.4.6. El desenvolupament de les competències generals

Les competències generals (veg. 5.1) es poden desenvolupar de diferents maneres:

En relació amb el coneixement del món aprendre una nova llengua no significa començar de nou. La major part del coneixement que es necessita, si no tot, es pot donar per sabut. De tota manera, no és només una qüestió d'aprendre noves paraules per a idees velles. En aquest sentit, però, cal destacar que el marc de nocions generals i específiques proposat en el Nivell Llíndar ha resultat ser en gran mesura apropiat i adequat per a vint llengües europees, entre les quals n'hi havia que procedien, fins i tot, de famílies lingüístiques diferents.

Cal un criteri per decidir la qüestió següent: la llengua objecte d'ensenyament o d'avaluació inclou un coneixement del món que va més enllà del grau de maduresa de l'aprenent o està fora de la seva experiència adulta? Si és així, aquest coneixement del món no es pot donar per sabut. El problema no s'ha d'obviar: en el cas que s'utilitzi una llengua no nadiua com a vehicle d'ensenyament a les escoles o universitats (i també en l'educació en llengua materna), tant el contingut de la matèria com la llengua que s'utilitza són noves. En el passat molts llibres de text de llengua com, per exemple, l'*Orbis Pictus*, del cèlebre pedagog txec del segle XVII Comenius, havien intentat estructurar l'aprenentatge de llengües d'una manera explícitament dissenyada per donar als joves una visió estructurada del món.

La posició amb relació al desenvolupament del coneixement sociocultural i a les habilitats interculturals és en certa manera diferent. En alguns aspectes els pobles europeus sembla que comparteixen una cultura comuna. En altres aspectes hi ha una diversitat considerable no només entre una nació i una altra sinó també entre regions, classes, ètnies, comunitats, gèneres, etc. S'ha de ser prudent a l'hora de descriure la cultura objecte d'estudi o a l'hora de triar el grup o grups socials que s'han d'estu-

diar. Hi caben els estereotips pintorescos, generalment arcaics i folklòrics, que contenen els llibres amb il·lustracions per a nens (els esclops i els molins de vent holandesos, les casetes angleses amb roses al voltant de la porta i teulades de bruc)? Aquestes imatges capturen la imaginació i poden motivar sobretot els nens més petits. A més, sovint corresponen d'alguna manera a la imatge que el país en qüestió té de si mateix i es conserven i es promouen a les festes populars. Si això és així, es poden presentar d'aquesta manera, però tenen molt poca relació amb la vida quotidiana de la immensa majoria de la població. S'ha de trobar un equilibri pel que fa als objectius educatius principals del desenvolupament de la competència pluricultural dels aprenents.

De quina manera, doncs, s'haurien de tractar les competències generals, no específicament lingüístiques, en els cursos de llengua?:

- considerant que ja existeixen o que es desenvolupen en un altre lloc (per exemple, en altres disciplines que s'ensenyen en L1) suficientment per considerar-les adquirides en l'ensenyament de la L2;
- tractant-les *ad hoc* si n'hi ha necessitat i en el moment que calgui;
- seleccionant o produint textos que il·lustrin nous ítems i noves àrees de coneixement;
- mitjançant cursos o manuals que tractin àrees particulars (civilització, etc.) en L1 o en L2;
- mitjançant un component intercultural concebut per despertar la consciència dels aprenents i parlants nadius en els aspectes rellevants de la seva experiència vivencial, cognitiva i sociocultural;
- mitjançant els jocs de rol i les simulacions;
- mitjançant la utilització de la L2 com a llengua d'ensenyament d'altres àrees curriculars;
- mitjançant el contacte directe amb els parlants nadius i els textos autèntics.

Pel que fa al *saber ser*, els trets de personalitat, les motivacions, les actituds, les creences, etc. de l'aprenent (veg. 5.1.3) es poden:

- deixar de banda perquè només pertoquen a l'aprenent;
- prendre en consideració a l'hora de planificar i fer el seguiment del procés d'aprenentatge;
- tractar com un objectiu del programa d'aprenentatge.

Els usuaris del *Marc de referència* han de tenir present i, si escau, determinar:

- quins mitjans dels esmentats anteriorment (o d'altres) utilitzen per desenvolupar les competències generals;
- quines diferències sorgeixen si les habilitats pràctiques *a)* es tracten com a tema, *b)* s'exerciten, *c)* es demostren a través dels actes que acompanyen l'ús de la llengua o *d)* s'ensenyen utilitzant la llengua objecte d'estudi com a llengua de l'ensenyament.

Pel que fa a la capacitat d'aprenentatge, els aprenents poden desenvolupar les seves *tècniques d'estudi* i les *estratègies d'aprenentatge o heurístiques* així com l'acceptació de la *responsabilitat del seu propi aprenentatge* (veg. 5.1.4):

- simplement com a producte addicional de l'ensenyament i de l'aprenentatge sense cap planificació ni provisió especial;
- transferint progressivament la responsabilitat de l'aprenentatge del professor als alumnes o estudiants i animant-los a reflexionar sobre el seu aprenentatge i a compartir aquesta experiència amb altres aprenents;
- augmentant sistemàticament la consciència que els aprenents tenen del procés d'ensenyament i d'aprenentatge en què participen;
- fent que els aprenents s'involucrin com a participants en l'experimentació d'opcions metodològiques diferents;
- fent que els aprenents reconeixin el seu propi estil cognitiu i desenvolupin estratègies pròpies d'aprenentatge.

Els usuaris del *Marc de referència* han de tenir present i, si escau, determinar els passos que segueixen per promoure el desenvolupament dels alumnes o estudiants com a usuaris i aprenents de llengües, independents i responsables.

6.4.7. El desenvolupament de les competències lingüístiques

El desenvolupament de les *competències lingüístiques* de l'aprenent és un aspecte central i indispensable de l'aprenentatge de llengües. De quina manera es pot facilitar aquest aprenentatge en relació amb el vocabulari, la gramàtica, la pronunciació i l'ortografia?

6.4.7.1. El vocabulari

De quines de les maneres següents s'espera que l'aprenent desenvolupi el seu vocabulari o se li demana que ho faci?:

- amb la simple exposició a paraules i expressions fixes utilitzades en textos autèntics orals o escrits;
- mitjançant la consulta en diccionaris, segons les necessitats que sorgeixen en tasques i activitats específiques, o ajudant l'aprenent a descobrir vocabulari nou;
- amb la inclusió de vocabulari en contextos, per exemple, en els textos dels manuals escolars, i la utilització d'aquest vocabulari en els exercicis, les activitats d'explotació, etc.;
- amb la presentació de paraules acompanyades d'ajudes visuals (imatges, gestos i mímica, accions, objectes diversos, etc.);
- amb la memorització de llistes de paraules, etc. acompanyades de la traducció corresponent;
- amb l'exploració de camps semàntics i mapes conceptuals, etc.;
- ensenyant els alumnes a utilitzar diccionaris monolingües i bilingües, glossaris, tesaurus i qualsevol altra obra de referència;

- amb l'explicació de l'estructura lèxica i practicant-ne l'aplicació (per exemple, derivació, composició, situació a la frase, modismes, verbs que regeixen preposició, etc.);
- mitjançant un estudi més o menys sistemàtic de la distribució diferent dels elements lèxics en L1 i L2 (semàntica comparada).

Els usuaris del *Marc de referència* han de tenir present i, si escau, determinar com es presenten els ítems de vocabulari (forma i significat) als alumnes i estudiants i com els aprenen.

La *quantitat*, el *repertori* i el *domini* del vocabulari són els paràmetres principals de l'adquisició de la llengua i, en conseqüència, de l'avaluació del domini de la llengua per part de l'aprenent i de la planificació de l'ensenyament i de l'aprenentatge.

Els usuaris del *Marc de referència* han de tenir present i, si escau, determinar:

- la **quantitat** de vocabulari (és a dir, el nombre de paraules i d'expressions) que l'aprenent haurà de dominar o se li exigirà que domini, i com se'l capacitarà per aconseguir-ho;
- el **repertori** de vocabulari (és a dir, els àmbits, els temes, etc.) que l'aprenent haurà de dominar o se li exigirà que domini, i com se'l capacitarà per aconseguir-ho;
- el tipus de **domini** de vocabulari que l'aprenent haurà d'exercir, haurà d'estar preparat per exercir o se li exigirà que exerceixi;
- si s'estableix cap distinció entre l'aprenentatge per al reconeixement i la comprensió, i l'aprenentatge per a la memorització i la producció;
- quin ús es fa de les tècniques de deducció i com se'n promou el desenvolupament.

Els autors de llibres de text, de materials i de proves d'avaluació han de seleccionar les paraules que hi inclouen. Els dissenyadors de programes i de currículums no estan obligats a fer-ho però pot ser que vulguin donar unes línies directrius en interès de la transparència i de la coherència didàctiques. Les opcions són:

seleccionar paraules i expressions clau *a)* en els camps temàtics que exigeix l'assoliment de tasques comunicatives corresponents a necessitats de l'aprenent, *b)* que incorporin diferències culturals i/o valors i creences significatius compartits pel grup o grups socials de qui s'aprèn la llengua;

seguir els principis d'estadística lèxica per a la selecció de les paraules més freqüents en un corpus extens i general de paraules o les que s'utilitzen en àrees temàtiques delimitades;

seleccionar textos (autèntics) escrits i orals, i ensenyar o aprendre les paraules que contenen;

no planificar el desenvolupament del vocabulari, però deixar que es desenvolupi orgànicament com a resposta a la demanda de l'aprenent quan s'implica en tasques comunicatives.

Els usuaris del *Marc de referència* han de tenir present i, si escau, determinar:

- El principi o els principis segons els quals s'ha fet la selecció lèxica.

6.4.7.2. La competència gramatical

La competència gramatical, és a dir, la capacitat d'organitzar frases que tinguin sentit és sens dubte cabdal per a la competència comunicativa, i gairebé totes les persones (però no totes) implicades en la planificació, l'ensenyament i l'avaluació presten molta atenció al control del procés d'aprenentatge per aconseguir-ho. Això generalment suposa la selecció, l'ordenació, la presentació pas a pas i l'exercitació amb material nou, començant amb frases curtes que consisteixen en una oració simple amb les parts constituents representades per paraules senzilles (per exemple, *La Joana és feliç*) i acabant amb oracions compostes de frases complexes –amb nombre, llargada i estructura evidentment il·limitats. Això no exclou la introducció prèvia de material analíticament complex com pot ser una fórmula fixa (és a dir, un ítem de vocabulari) o una estructura fixa per a la inserció lèxica (*Si us plau, li faria res...*), o les paraules apreses d'una cançó (*“El gegant del Pi ara balla, ara balla; el gegant del Pi ara balla pel camí...”*).

La complexitat inherent no és l'únic criteri que s'ha de considerar.

1. S'ha de tenir en compte el rendiment comunicatiu de les categories gramaticals, és a dir, el seu paper d'exponents de nocions generals. Per exemple, no seria lògic que els aprenents seguissin una progressió que no els permetés, després de dos anys d'estudis, parlar d'experiències passades.
2. Els factors de contrast són molt importants a l'hora de programar el contingut de l'aprenentatge i, en conseqüència, la rendibilitat de la comparació de les diferents maneres com cada llengua estructura les frases. Per exemple, les oracions subordinades en alemany, a l'hora de posar en ordre les paraules dins de l'oració, suposen més problemes per als aprenents anglesos i francesos que per als holandesos. No obstant això, els parlants de llengües afins, per exemple, holandès/alemany, txec/eslovac, poden ser propensos a incórrer en una traducció mecànica paraula per paraula.
3. Els textos orals i els textos escrits autèntics es poden classificar, fins a cert punt, segons la dificultat gramatical, i és probable que presentin noves estructures i categories que un aprenent hàbil pot adquirir i utilitzar activament fins i tot abans que altres estructures teòricament més elementals.
4. L'ordre natural d'adquisició observat en el desenvolupament de la llengua a la infantesa (L1) potser es podria tenir en compte a l'hora de planificar el desenvolupament de la L2.

El *Marc* no pot substituir les gramàtiques de referència ni proporcionar un ordre estricto (encara que les escales puguin suposar una selecció i, en conseqüència, al-

gun ordre en termes globals), però ofereix un model que pot servir perquè els docents prenguin decisions i puguin donar-les a conèixer.

La frase es considera generalment de l'àmbit de la descripció gramatical. No obstant això, algunes relacions entre oracions (per exemple, l'ús anafòric de les formes pronominals, els adverbis) es poden tractar com una part de la competència lingüística més que no pas de la competència pragmàtica (per exemple, *No esperàvem que en Joan suspengués, però ho va fer*).

Els usuaris del *Marc de referència* han de tenir present i, si escau, determinar:

- les bases sobre les quals se seleccionen i ordenen els elements, les categories, les estructures, els processos i les relacions gramaticals;
- de quina manera es transmet el significat d'aquests elements als aprenents;
- el paper de la gramàtica comparada en l'aprenentatge i l'ensenyament de llengües;
- la importància relativa que es dóna a l'abast, la fluïdesa i la correcció pel que fa a la construcció gramatical de frases;
- fins a quin punt els aprenents han de ser conscients de la gramàtica de *a)* la llengua materna, *b)* la llengua objecte d'estudi i *c)* la comparació entre totes dues.

S'espera que els aprenents desenvolupin la seva **competència gramatical** o se'ls demana que ho facin:

- a)* de manera inductiva, mitjançant l'exposició a material gramatical nou en textos autèntics;
- b)* de manera inductiva, incorporant elements, categories, classes, estructures i regles gramaticals noves en textos especialment compostos per demostrar-ne la forma, la funció i el significat;
- c)* com en *b)* però amb explicacions i exercicis formals;
- d)* amb la presentació de paradigmes formals, quadres de formes gramaticals, etc. seguits d'explicacions en què s'utilitza un metallenguatge adequat en L2 o L1 i amb exercicis formals;
- e)* demanant als aprenents que formulin hipòtesis, etc. i que, quan calgui, les reformulin.

Si s'utilitzen exercicis formals, se'n poden fer servir alguns dels següents:

- a)* omplir buits;
- b)* construir frases a partir d'un model determinat;
- c)* elecció múltiple;
- d)* substitució de categories (per exemple, singular/plural, present/passat, activa/passiva, etc.);
- e)* combinar frases (per exemple, oracions de relatiu, oracions adverbials, etc.);
- f)* traduir frases de la L1 a la L2;
- g)* preguntes i respostes que incloguin l'ús d'estructures concretes;
- h)* exercicis de fluïdesa en què l'atenció se centra en aspectes gramaticals.

Els usuaris del *Marc de referència* han de tenir present i, si escau, determinar:

- de quina manera s'analitza, s'ordena i es presenta l'estructura gramatical als aprenents i com arriben a dominar-la;
- de quina manera, i segons quins principis, es transmet als aprenents el sentit lèxic, gramatical i pragmàtic en la L2 i com l'adquireixen. Per exemple: traduïnt de la L1 a L2 i de la L2 a la L1; mitjançant la definició, l'explicació, etc. en la L2; mitjançant la inducció del significat a partir del context.

6.4.7.3. La pronunciació

De quina manera s'espera que els aprenents desenvolupin la seva capacitat de **pronunciar** una llengua o com se'ls demana que ho facin?

- a) a partir d'enunciats orals autèntics;
- b) imitant, de manera col·lectiva:
 - el docent;
 - enregistraments d'àudio de parlants nadius;
 - gravacions de vídeo de parlants nadius;
- c) amb el treball individualitzat en un laboratori de llengües;
- d) amb la lectura en veu alta de textos preparats per treballar la fonètica;
- e) amb exercicis d'entrenament de l'oïda i d'exercitació fonètica;
- f) com en d) i en e) però amb l'ús de textos transcrits fonèticament;
- g) amb l'exercitació fonètica explícita (veg. 5.2.1.4);
- h) amb l'aprenentatge de convencions ortoèpiques (és a dir, la manera de pronunciar formes escrites);
- i) amb la combinació d'algunes pràctiques anteriors.

6.4.7.4. L'ortografia

De quina manera s'espera que els aprenents desenvolupin la seva capacitat de dominar el sistema escrit d'una llengua o com se'ls demana que ho facin?

- amb la simple transferència de la L1;
- a partir de textos escrits autèntics:
 - impresos;
 - mecanografiats;
 - manuscrits;
- amb la memorització de l'alfabet corresponent associat als valors fonètics (per exemple, l'escriptura llatina, ciríl·lica o grega quan l'alfabet de la llengua materna és diferent) així com els signes diacrítics i la puntuació;
- amb la pràctica de l'escriptura a mà (per exemple, les escriptures ciríl·lica o gòtica) i el coneixement de les convencions nacionals característiques de l'escriptura manuscrita;

- amb la memorització de la forma de les paraules (preses individualment o aplicant les normes d'ortografia) així com les normes de puntuació;
- amb la pràctica del dictat.

Els usuaris del *Marc de referència* han de tenir present i, si escau, determinar com es transmeten les formes ortogràfiques i fonètiques de les paraules, de les frases, etc. als aprenents i com les arriben a dominar.

6.4.8. El desenvolupament de la competència sociolingüística

El desenvolupament de la **competència sociolingüística** de l'aprenent (veg. 5.2.2) s'hauria de considerar transferible des de la seva pròpia experiència de la vida social o caldria facilitar-l'hi?:

- mitjançant l'exposició a una llengua autèntica utilitzada de manera adequada en el seu entorn social;
- seleccionant o produint textos que exemplifiquin els contrastos sociolingüístics entre la societat d'origen i la de la llengua objecte d'estudi;
- fent esment dels contrastos sociolingüístics quan apareixen, explicant-los i discutint-los;
- esperant que els errors es cometin i aleshores destacar-los per tal d'analitzar-los, explicar-los i indicar-ne l'ús correcte;
- com una part de l'ensenyament explícit d'un component sociocultural en l'estudi d'una llengua moderna.

6.4.9. El desenvolupament de les competències pragmàtiques

Es pot considerar que el desenvolupament de les **competències pragmàtiques** (veg. 5.2.3) de l'aprenent es pot transferir de l'educació i de l'experiència general en la llengua materna (L1) o s'hauria de facilitar?:

- augmentant progressivament la complexitat de l'estructura del discurs i l'abast funcional dels textos presentats als aprenents;
- exigint que l'aprenent produeixi textos de complexitat creixent a partir de la traducció de la L1 a la L2 de textos cada vegada més complexos;
- establint tasques que exigeixen un abast funcional més ampli i la incorporació de models d'intercanvi verbal;
- mitjançant la reflexió a partir de l'anàlisi, l'explicació, la terminologia, etc. a més de la realització d'activitats pràctiques;
- amb un ensenyament explícit i l'exercici de funcions, de models d'intercanvi verbal i d'estructura del discurs.

Els usuaris del *Marc de referència* han de tenir present i, si escau, determinar:

- en quina mesura es poden considerar adquirides les competències sociolingüístiques i pragmàtiques, o es deixa que es desenvolupin d'una manera natural;
- quins mètodes i tècniques s'han d'aplicar per facilitar-ne el desenvolupament quan sigui necessari i assenyat fer-ho.

6.5. Faltes i errors

Els **errors** són provocats per una interllengua: una representació simplificada o distorsionada de la competència objecte d'estudi. Quan l'alumne comet un error, la seva actuació concorda amb la seva competència, la qual ha desenvolupat trets diferents de les normes de la L2. Les **faltes** d'actuació es produeixen (com en els parlants nadius) quan l'usuari o aprenent és incapaç de posar en acció les competències adequadament.

Es poden adoptar actituds diferents davant dels errors de l'aprenent. Per exemple:

- les faltes i els errors són la prova del fracàs de l'aprenentatge;
- les faltes i els errors són la prova de la ineficàcia de l'ensenyament;
- les faltes i els errors són la prova de la voluntat que té l'aprenent de comunicar-se malgrat els riscos;
- els errors són inevitables perquè són el producte transitori del desenvolupament d'una interllengua per part de l'aprenent;
- les faltes són inevitables en qualsevol ús d'una llengua, incloent-hi els parlants nadius.

Davant les faltes i els errors de l'aprenent es poden prendre les mesures següents:

- el docent ha de corregir immediatament totes les faltes i els errors;
- s'hauria de fomentar sistemàticament la correcció immediata per part d'un company i, d'aquesta manera, aconseguir fer desaparèixer els errors;
- els errors només s'haurien d'anotar i corregir quan aquest fet no interfereixi en la comunicació (per exemple, diferenciant el desenvolupament de la correcció del de la fluïdesa);
- els errors no només s'haurien de corregir sinó que també s'haurien d'analitzar i explicar en el moment oportú;
- les faltes que només són lapsus s'han d'ignorar, però els errors sistemàtics s'han de fer desaparèixer;
- només s'haurien de corregir els errors que interfereixen en la comunicació;
- s'haurien d'acceptar els errors com una "interllengua transitòria" i, per aquesta raó, s'haurien d'ignorar.

Quin ús es fa de l'observació i de l'anàlisi dels errors de l'aprenent:

- en la planificació de l'ensenyament i de l'aprenentatge a nivell individual o en grup?;

- en la planificació d'un curs o en el disseny de materials?;
- en el seguiment i l'avaluació de l'ensenyament i de l'aprenentatge? Per exemple:
 - S'avalua els aprenents en funció dels seus errors i de les seves faltes a l'hora de realitzar les tasques?
 - Si aquest no és el cas, quins criteris d'assoliment lingüístic s'apliquen?
 - Es valoren segons un barem els errors i les faltes? Si és així, quin criteri s'utilitza?
 - Quina importància relativa es dóna als errors i a les faltes pel que fa a:
 - la pronunciació;
 - l'ortografia;
 - el vocabulari;
 - la morfologia;
 - la sintaxi;
 - l'ús;
 - el contingut sociocultural.

Els usuaris del *Marc de referència* han de tenir present i, si escau, determinar l'actitud que adoptaran i les mesures que prendran davant de les faltes i els errors dels aprenents, i si aplicaran els mateixos criteris o uns criteris diferents a:

- les faltes i els errors fonètics;
- les faltes i els errors ortogràfics;
- les faltes i els errors lèxics;
- les faltes i els errors morfològics;
- les faltes i els errors sintàctics;
- les faltes i els errors sociolingüístics i socioculturals;
- les faltes i els errors pragmàtics.