

## 8. Diversificació lingüística i currículum

### 8.1. Definició i enfocament inicial

**La competència plurilingüe i pluricultural** es refereix a la capacitat d'utilitzar les llengües amb finalitats comunicatives i de prendre part en la interacció intercultural que té una persona que domina, en graus diversos, distintes llengües i posseeix experiència de diverses cultures. És important destacar que aquí no hi ha superposició o juxtaposició de competències diferenciades, sinó l'existència d'una competència complexa, fins i tot composta, que l'usuari pot utilitzar.

L'enfocament habitual consisteix a presentar l'aprenentatge d'una llengua estrangera com l'addició, d'una manera compartimentada, d'una competència comunicativa en llengua estrangera a la competència comunicativa en llengua materna. El concepte de competència plurilingüe i pluricultural tendeix a:

- Sortir de la dicotomia, suposadament equilibrada, establerta entre L1/L2 insistint en un plurilingüisme en què el bilingüisme només és un cas concret.
- Considerar que una mateixa persona no disposa d'un conjunt de competències distintes i separades per comunicar-se segons les llengües que coneix, sinó una competència plurilingüe i pluricultural que engloba el conjunt de les llengües que coneix.
- Insistir en les dimensions pluriculturals d'aquesta competència plural, sense suggerir necessàriament nexes d'unió entre el desenvolupament de les capacitats que s'exerceixen en relacionar-se amb altres cultures i el desenvolupament del domini comunicatiu de la llengua.

No obstant això, a partir de l'observació de diversos components i itineraris d'aprenentatge de la llengua, es constata que, en general, l'ensenyament de llengües en contextos escolars ha tendit a posar l'accent en els objectius que estan relacionats o bé amb la *competència general* individual (especialment a la primària) o bé amb la *competència comunicativa* (especialment en els aprenents d'11 a 16 anys), mentre que en els cursos per a adults (estudiants o persones que ja treballen) els objectius es formulen en funció de les *activitats lingüístiques* específiques o de la capacitat funcional en un *àmbit* concret. Aquest èmfasi, que en el primer cas recau en la construcció i el desenvolupament de les competències, i en el darrer en la preparació òptima per a activitats relatives al funcionament en un context específic, es correspon, sens dubte, amb els diferents papers de la formació general inicial, d'una banda, i de la formació especialitzada i contínua de l'altra. En aquest context, enlloc de tractar aquestes pràctiques com a oposades, el *Marc de referència* pot contribuir a relacionar-les i a demostrar que haurien de ser complementàries.

### 8.2. Opcions de disseny curricular

#### 8.2.1. La diversificació en el currículum

Tres principis fonamentals poden orientar el debat sobre els currículums en relació amb el *Marc de referència*.

1. El debat sobre els currículums s'ha d'inscriure en la línia de l'objectiu general de promoure el plurilingüisme i la diversitat lingüística. Això vol dir que l'ensenyament i l'aprenentatge de qualsevol llengua s'ha de plantejar també en relació amb l'oferta d'altres llengües en el sistema educatiu i amb els itineraris educatius que els aprenents poden seguir a més llarg termini per desenvolupar una varietat d'habilitats lingüístiques.
2. Aquesta diversificació només és possible, especialment en els centres escolars, si es té en compte la relació entre cost i eficàcia del sistema. D'aquesta manera es poden evitar repeticions innecessàries i estalviar esforços d'aprenentatge, a més de promoure la transferència d'habilitats que permet la diversitat lingüística. Si, per exemple, el sistema educatiu permetés que els alumnes comencessin a estudiar dues llengües estrangeres en una etapa predeterminada dels seus estudis i proporcionés l'aprenentatge opcional d'una tercera llengua, els objectius o la progressió en cada una de les llengües escollides no haurien de ser necessàriament els mateixos (per exemple, no caldria que el punt de partida fos sempre una preparació per a la interacció funcional que satisfés les mateixes necessitats comunicatives ni seria necessari seguir insistint en les estratègies d'aprenentatge).
3. Les consideracions i mesures relatives als currículums no s'haurien de limitar a un currículum per a cada llengua presa aïlladament, ni tan sols a un currículum integrador que inclou diverses llengües. S'hauria de tenir en compte també el paper que tenen aquestes consideracions i mesures en l'educació lingüística en general, ja que els coneixements lingüístics (*savoir*), les habilitats (*savoir-faire*) i la capacitat d'aprendre (*savoir-apprendre*) no només tenen un paper específic en una llengua determinada sinó també un paper transversal o transferible entre les llengües.

### 8.2.2. Del que és parcial al que és transversal

Especialment –però no exclusivament– entre llengües “relacionades”, els coneixements i les habilitats es poden transferir mitjançant una mena d'osmosi. I, pel que fa als currículums, s'hauria d'insistir en el fet que:

- Qualsevol coneixement d'una llengua és parcial, encara que sigui “materna” o “nadiua”. El coneixement sempre és incomplet, no està mai tan desenvolupat ni és tan perfecte en una persona normal com ho podria ser en l'utòpic parlant nadiu ideal. A més a més, una persona concreta no té mai el mateix domini dels diferents components de la llengua en qüestió (per exemple, un domini igual de les habilitats orals i escrites, o de les habilitats de comprensió i interpretació comparades amb les habilitats de producció).
- Qualsevol coneixement parcial també és més gran del que podria semblar. Per exemple, per aconseguir l'objectiu “limitat” d'augmentar la comprensió de textos especialitzats en una llengua estrangera sobre temes familiars, cal adquirir coneixements i habilitats que també es poden utilitzar per a altres propòsits. Aquest be-

nefici indirecte és, no obstant això, una qüestió relacionada amb l'aprenent més que no pas amb la responsabilitat del planificador del currículum.

- Aquells que han après una llengua també saben molt sobre altres llengües sense que necessàriament en siguin conscients. Generalment, l'aprenentatge de més d'una llengua facilita l'activació d'aquest coneixement i augmenta la consciència que se'n té. Cal tenir molt en compte aquest factor i evitar prescindir-ne.

Aquests diferents principis i observacions, tot i que deixen una gran llibertat d'elecció a l'hora d'elaborar els currículums i de fer-ne la progressió, també pretenen animar l'adopció d'un enfocament transparent i coherent a l'hora de definir opcions i de prendre decisions. És en aquest procés en què l'existència d'un marc de referència pot esdevenir particularment valuosa.

### 8.3. Cap a escenaris curriculars diferenciats

#### 8.3.1. Currículum i varietat d'objectius

De tot el que s'ha dit anteriorment, es desprèn que cada un dels components i subcomponents principals del model proposat pot donar lloc, si s'escull com a objectiu principal d'aprenentatge, a diverses alternatives pel que fa als enfocaments de contingut i als mitjans per facilitar l'èxit en l'aprenentatge. Per exemple, tant si es tracta d'una qüestió d'habilitats (competències generals individuals de l'usuari o aprenent) com de component sociolingüístic (dins de la competència comunicativa) o d'estratègies, o de comprensió (al capítol de les activitats lingüístiques), sempre és una qüestió de components (i de parts ben distintes de la taxonomia proposada pel *Marc de referència*) sobre els quals un currículum pot posar l'accent o no i que poden ser considerats, segons els casos, com a objectius, com a mitjans o com a prerequisits. I per a cada un d'aquests components, si no es pot tractar en detall, almenys es podria determinar i considerar la qüestió de l'estructura interna adoptada (per exemple, quins subcomponents s'han de seleccionar del component sociolingüístic?, com s'han de subcategoritzar les estratègies?) i dels criteris per a qualsevol sistema de progressió en el temps (per exemple, com s'esglaonen els diferents tipus d'activitats de comprensió?). És en aquesta direcció que altres seccions d'aquest document conviden el lector a enfocar les qüestions i a considerar les opcions convenientes segons la seva pròpia situació.

Aquesta visió complexa i detallada encara és més apropiada si es considera la idea generalment acceptada que la selecció i classificació dels objectius en què es fonamenta l'aprenentatge de llengües pot variar molt segons el context, el grup d'aprenents i el nivell en qüestió. A més, cal destacar que els objectius per al mateix tipus de persones en el mateix context i en el mateix nivell també podrien variar si no es tingués en compte el pes de la tradició i les limitacions imposades pel sistema educatiu.

El debat sobre l'ensenyament de llengües estrangeres a l'escola primària il·lustra aquesta qüestió en el sentit que hi ha una gran varietat i controvèrsia a l'interior d'un

mateix país o d'una mateixa regió pel que fa a la definició dels objectius inicials, inevitablement "parcials", que s'han d'establir per a aquest tipus d'ensenyament. Haurien d'aprendre algunes nocions bàsiques del sistema lingüístic estranger (component lingüístic), els aprenents? Haurien de desenvolupar la consciència lingüística: coneixements lingüístics més generals (*savoir*), saber fer (*savoir-faire*) i saber ser (*savoir-être*)? Haurien d'esdevenir observadors més objectius de la seva llengua i cultura nadiues o s'hauria d'aconseguir que s'hi sentissin més a gust? Seria recomanable que se'ls donés confiança des del reconeixement i la confirmació que són capaços d'aprendre una altra llengua? Haurien d'aprendre a aprendre? Haurien d'adquirir unes habilitats mínimes de comprensió oral? Haurien de jugar amb la llengua estrangera i familiaritzar-s'hi (especialment amb les seves característiques fonètiques i rítmiques) a través de poemes i cançons? No cal dir que es poden fer diverses coses al mateix temps i que és possible combinar molts objectius o acomodar els uns als altres. No obstant això, cal insistir que, en preparar un currículum, la selecció i l'equilibri dels objectius, els continguts i la seva seqüenciació, i els mitjans d'avaluació estan estretament lligats a l'anàlisi que s'ha fet de cada un dels components especificats.

Aquestes consideracions impliquen que:

- Durant l'aprenentatge d'una llengua –i això també es pot aplicar als centres escolars– hi pot haver continuïtat pel que fa als objectius o aquests objectius es poden modificar i se'n pot canviar l'ordre de prioritat.
- En un currículum que inclogui diverses llengües, els objectius i els programes de les llengües poden ser semblants o diferents.
- Són possibles enfocaments radicalment diferents i cada un pot tenir la seva pròpia transparència i coherència en relació amb l'opció escollida, i tots es poden descriure en relació amb el *Marc de referència*.
- La reflexió sobre el currículum, per tant, pot incloure la consideració dels escenaris possibles per al desenvolupament de les competències plurilingüe i pluricultural, i el paper de l'escola en aquest procés.

### 8.3.2. Alguns exemples d'escenaris curriculars diferenciats

En la breu il·lustració que s'ofereix a continuació del que es pot entendre com a opcions o variacions d'escenaris es descriuen dos tipus d'organització i de decisions curriculars per a un sistema escolar concret en el qual, tal com s'ha suggerit anteriorment, dues llengües diferents de la llengua de l'escola –anomenada convencionalment, però erròniament, llengua materna (LM), ja que tothom sap que aquesta llengua, fins i tot a Europa, sovint no és la llengua materna dels alumnes–, serien obligatòries: una s'inicia a l'escola primària (llengua estrangera 1 –LE1); l'altra, a partir de la secundària obligatòria (llengua estrangera 2 –LE2), i una tercera (llengua estrangera 3 –LE3) apareixeria com a opcional en la secundària postobligatòria.

En aquests exemples d'escenaris s'estableix una distinció entre primària, secundària obligatòria i secundària postobligatòria que no es correspon amb tots els sistemes educatius nacionals. Tot i això, aquests programes són fàcils de traslladar i

d'adaptar, fins i tot en contextos en què l'oferta de llengües és inferior o en els quals el primer ensenyament institucional d'una llengua estrangera comença després de l'escola primària. Les alternatives que es proposen inclouen formes d'aprenentatge per a tres llengües estrangeres (dues, a escollir, que formen part del programa obligatori, i la tercera, també a escollir, proposada com a optativa o bé en lloc d'altres assignatures optatives). Sembla que aquest exemple és el més realista en la majoria dels casos i representa una base útil per il·lustrar aquest aspecte. L'argument fonamental és que, per a un context determinat, es poden concebre diversos escenaris i hi pot haver diversificació local, sempre que en cada cas es presti atenció a la coherència i a l'estructura global de qualsevol opció concreta.

a) Primer escenari:

**Escola primària**

La primera llengua estrangera (LE1) comença a l'escola primària amb l'objectiu principal de desenvolupar la "consciència lingüística", una percepció general dels fenòmens lingüístics (la relació establerta amb la llengua materna o amb altres llengües presents en l'entorn de l'aula). L'atenció es concentra en els objectius parcials relacionats sobretot amb les competències generals individuals (el descobriment o el reconeixement per part de l'escola de la pluralitat de llengües i de cultures; la preparació per tal de superar l'etnocentrisme; la relativització però també la confirmació de la pròpia identitat lingüística i cultural de l'aprenent; l'atenció al llenguatge corporal i a la gesticulació, als aspectes del so; la música i el ritme; l'experiència de les dimensions físiques i estètiques de certs elements d'una altra llengua) i la seva relació amb la competència comunicativa, sense que hi hagi, però, un intent programat i explícit de desenvolupar aquesta competència específica.

**Secundària obligatòria**

- La LE1 continua a la secundària obligatòria i s'insisteix des d'aleshores en un desenvolupament progressiu de la competència comunicativa (en els seus components lingüístic, sociolingüístic i pragmàtic), però tenint en compte tots els assoliments del nivell de primària pel que fa a la consciència lingüística.
- La segona llengua estrangera (LE2, que no es va ensenyar a l'escola primària) no partiria tampoc de zero: es té en compte el que es va fer a primària pel que fa a la LE1, al mateix temps que es persegueixen objectius lleugerament diferents dels que ara se cerquen en la LE1 (per exemple, prioritzant les activitats de comprensió sobre les de producció).

**Secundària postobligatòria**

Seguint l'exemple d'aquest primer escenari, en aquest nivell educatiu s'hauria d'intentar:

- Reduir l'ensenyament formal de la LE1 i fer servir la llengua de forma regular o esporàdica per ensenyar una altra matèria (en la línia d'un aprenentatge centrat en un àmbit determinat i en "l'educació bilingüe").
- Mantenir la insistència, en relació amb la LE2, en la comprensió, però treballant

de manera especial diferents tipus de text i l'organització del discurs, i relacionar aquest treball amb el que es fa paral·lelament o s'ha fet anteriorment en llengua materna, utilitzant també les habilitats apreses en LE1.

- Invitar inicialment els alumnes que hagin triat una tercera llengua estrangera (LE3) a participar en discussions i activitats relacionades amb les estratègies i el tipus d'aprenentatge que ja hagin experimentat; i animar-los després a treballar de manera més autònoma, utilitzant un centre de recursos, i a contribuir en la preparació d'un programa de treball individual o col·lectiu dissenyat per assolir els objectius establerts pel grup o per la institució.

**b) Segon escenari:**

**Escola primària**

La primera llengua estrangera (LE1) comença a estudiar-se a l'escola primària i s'insisteix en la comunicació oral bàsica i en un contingut lingüístic clarament predeterminat (amb la finalitat d'establir el principi d'un component lingüístic bàsic –principalment, els aspectes fonètics i sintàctics– i promovent al mateix temps la interacció oral elemental a classe).

**Secundària obligatòria**

Per a la llengua materna, per a la LE1 i per a la LE2 (quan s'introdueixi aquesta segona llengua estrangera), es dedica un temps a repassar els mètodes i les tècniques d'aprenentatge que s'han treballat a primària per a la LE1 i, separatament, per a la llengua materna (LM): la finalitat en aquesta fase és promoure la sensibilització de l'aprenent i que sigui més conscient tant del seu comportament davant de les llengües com de les activitats d'aprenentatge.

- Per a la LE1 continua, fins a la fi de la secundària, un programa "regular" dissenyat per desenvolupar les diferents habilitats, però, en diversos intervals, aquest programa es complementa amb sessions de revisió i discussió relatives als recursos i als mètodes utilitzats per a l'ensenyament i l'aprenentatge, per tal d'ajustar una diferenciació cada vegada més gran entre els perfils dels diferents alumnes i les seves expectatives i interessos.
- Pel que fa a la LE2, en aquest nivell es podria posar l'accent especialment en com es perceben els elements socioculturals i sociolingüístics a través d'una progressiva familiarització amb els mitjans de comunicació (premsa, ràdio i televisió), eventualment connectats amb el curs de llengua materna i aprofitant el que s'ha fet en LE1. En aquest model de currículum la LE2, que continua fins a la fi de la secundària, és el principal fòrum per a una discussió cultural i intercultural fomentada pel contacte amb les altres llengües del currículum i que se centra en els textos relacionats amb els mitjans de comunicació. També podria incorporar l'experiència d'un intercanvi internacional que destaqués les relacions interculturals. Així mateix, s'hauria de considerar la utilització d'altres assignatures (per exemple, la geografia o la història) per contribuir a iniciar un enfocament ben planificat del pluriculturalisme.

### Secundària postobligatòria

- La LE1 i la LE2 continuen cada una en la mateixa direcció, però en nivells més complexos i exigents. Els aprenents que opten per una tercera llengua estrangera (LE3) ho fan principalment per motius “professionals” i orienten el seu aprenentatge de la llengua més aviat cap al camp professional o bé cap a altres branques acadèmiques dels seus estudis (per exemple, cap al llenguatge comercial, econòmic o tecnològic).

Cal insistir en el fet que en aquest segon escenari, com en el primer, el perfil final plurilingüe i pluricultural dels aprenents pot ser “irregular” en la mesura que:

- Variï el nivell de domini de les llengües que configuren la competència plurilingüe.
- Es desenvolupin de manera desigual els aspectes culturals en les diferents llengües.
- El fet que es presti més atenció als aspectes lingüístics d'algunes llengües no impliqui necessàriament que els aspectes culturals també es desenvolupin més.
- S'integrin les competències “parcials”, tal com s'han descrit abans.

A aquestes breus indicacions es pot afegir que, en tots els casos, s'hauria de dedicar temps, en un moment o altre i per a totes les llengües, a considerar els enfocaments i els itineraris d'aprenentatge que segueixen obligatòriament els aprenents o que han escollit. Això implica incloure en el projecte curricular de centre, d'una manera explícita, el desenvolupament progressiu de la “consciència de l'aprenentatge” i la introducció d'una educació lingüística general que ajudi els aprenents a establir un control metacognitiu sobre les seves pròpies competències i estratègies. Els aprenents situen aquestes competències i estratègies en relació amb altres competències i estratègies possibles i en relació amb les activitats lingüístiques que realitzen per tal de dur a terme tasques dins d'uns àmbits específics.

En altres paraules, una de les finalitats del projecte curricular, sigui el que sigui, és conscienciar els aprenents de les categories i de la seva interrelació dinàmica, tal com es proposa en el model que ha adoptat el *Marc de referència*.

## 8.4. Avaluació i aprenentatges escolars, extraescolars i posteriors a l'escolarització

Si es defineix el currículum –tal com indica el seu significat principal– en funció de l'itinerari que segueix un aprenent a través d'una seqüència d'experiències educatives, tant si és sota el control d'una institució com si no, aleshores el currículum no finalitza en deixar l'escola, sinó que continua d'alguna manera a partir d'aquest moment, en un procés d'aprenentatge que dura tota la vida.

Des d'aquesta perspectiva, per tant, el currículum d'un centre escolar com a institució pretén que l'aprenent desenvolupi una competència plurilingüe i pluricultural que a la fi dels estudis obligatoris pot tenir la forma de perfils diferenciats segons els individus i els itineraris que hagin seguit. És evident que la forma d'aquesta competència no és immutable i que les experiències professionals i personals posteriors de cada agent social i la direcció que prengui la seva vida faran que aquesta compe-

tència evolucionari, és a dir, que augmenti, retrocedeixi o canviï, i, per tant, es modifiqui l'equilibri entre els seus components. És en aquest punt on acompleix la seva funció l'educació d'adults i la formació, entre altres coses. En aquest sentit, es poden considerar tres aspectes complementaris.

#### 8.4.1. El lloc que ocupa el currículum escolar

Admetre la idea que el currículum educatiu no es limita a l'escola ni s'hi acaba és admetre també que la competència plurilingüe i pluricultural pot començar abans de l'escola i que es pot continuar desenvolupant fora del centre escolar de maneres paral·leles al seu desenvolupament a l'escola. Això pot ocórrer mitjançant l'aprenentatge i l'experiència dins la família, la història i els contactes entre generacions, els viatges, l'expatriació, l'emigració i, d'una manera més general, formant part d'un entorn multilingüe i multicultural o passant d'un entorn a un altre, però també a través de la lectura i dels mitjans de comunicació.

Tot i que aquesta constatació potser és òbvia, també és evident que l'escola no sempre la té en compte. Per tant, convé pensar que el currículum escolar és part d'un currículum més ampli, i també té la funció d'oferir als aprenents:

- un primer repertori diferenciat de caràcter plurilingüe i pluricultural (amb alguns itineraris possibles com els suggerits en els dos exemples d'escenaris esbossats anteriorment);
- més consciència i coneixement de les competències que tenen i de les capacitats i els recursos de què disposen, i més confiança en aquestes competències, capacitats i recursos, dins i fora de l'escola, perquè pugui ampliar i perfeccionar aquestes competències i utilitzar-les eficaçment en àmbits concrets.

#### 8.4.2. Carnet de llengües i perfils

En aquest sentit, el reconeixement i l'avaluació dels coneixements i de les habilitats haurien de poder tenir en compte les circumstàncies i experiències a través de les quals es desenvolupen aquests coneixements i habilitats. El projecte d'un *Carnet Europeu de Llengües* que permeti a una persona registrar i presentar diferents aspectes de la seva biografia lingüística representa un pas en aquesta direcció. Es tracta d'incloure no tan sols qualsevol reconeixement oficial obtingut durant l'aprenentatge d'una llengua concreta, sinó també de registrar les experiències més informals de contacte amb altres llengües i cultures.

Per tal de destacar la relació existent entre el que s'aprèn a l'escola i el que s'aprèn fora del context escolar, quan s'avalua l'aprenentatge de la llengua en finalitzar l'educació secundària convindria intentar donar un reconeixement formal a la competència plurilingüe i pluricultural adquirida. Es podria especificar un perfil de sortida que pogués adoptar diverses combinacions i que no utilitzés només com a base un únic nivell predeterminat d'una llengua o llengües concretes, segons cada cas.

El reconeixement "oficial" de competències parcials pot anar en aquest sentit (i seria útil si les principals certificacions internacionals obrissin el camí adoptant aquest

enfocament, per exemple reconeixent per separat les quatre habilitats de comprensió oral, comprensió escrita, expressió oral i expressió escrita, sense haver d'agrupar-les necessàriament). Però també seria útil que es pogués tenir en compte i es pogués reconèixer formalment la capacitat de desenvolupar-se bé en diverses llengües o cultures. Traduir (o resumir) d'una segona llengua estrangera a una primera llengua estrangera, participar en un intercanvi oral plurilingüe, interpretar un fenomen cultural en relació amb una altra cultura són exemples de mediació (tal com es defineix en aquest document) que han de fer el paper que els correspon a l'hora de reconèixer i valorar la capacitat de gestionar un repertori plurilingüe i pluricultural.

### 8.4.3. Un enfocament multidimensional i modular

Aquest capítol pretén descriure el canvi d'enfocament o almenys fer evident la complexitat creixent del disseny curricular i les seves conseqüències sobre l'avaluació i la certificació. És molt important definir les etapes relacionades amb el contingut i la progressió. Això es pot fer en funció d'un component principal (lingüístic o noció i funcional, per exemple) o bé fomentant el progrés en totes les dimensions d'una determinada llengua. També és important distingir clarament els components d'un *currículum multidimensional* (tenint en compte, especialment, les dimensions diferents del marc de referència) i diferenciar els mètodes d'avaluació, treballant per aconseguir un aprenentatge *modular* i els sistemes de certificació corresponents. Això permetria, de manera sincrònica (és a dir, en un moment concret de l'itinerari de l'aprenent) o de manera diacrònica (és a dir, a través d'etapes diferents d'aquest itinerari), el desenvolupament i el reconeixement de les competències plurilingües i pluriculturals de "geometria variable" (és a dir, els components i estructura de les quals varien d'una persona a una altra i canvien amb el temps en una persona determinada).

En alguns períodes de l'itinerari escolar de l'aprenent es podrien introduir, seguint el currículum escolar i els escenaris descrits anteriorment, mòduls curts transversals que incloguessin diverses llengües. Aquests mòduls *transllengües* podrien englobar diversos enfocaments i recursos d'aprenentatge, maneres diferents d'utilitzar l'entorn extraescolar i tractar els malentesos en les relacions interculturals. Donarien una coherència i transparència globals més grans a les opcions curriculars escollides, i milloraria l'estructura general del currículum sense perjudicar els programes dissenyats per a altres matèries.

A més a més, un enfocament modular de les certificacions permetria que es fes una avaluació específica, en un mòdul *ad hoc*, de les capacitats de desenvolupament plurilingüe i pluricultural esmentades anteriorment.

La multidimensionalitat i la modularitat apareixen, per tant, com a conceptes clau per desenvolupar una base sòlida per a la diversificació lingüística del currículum i de l'avaluació. El *Marc de referència* està estructurat de manera que permet, mitjançant les categories que ofereix, indicar les directrius que s'ha de seguir per aconseguir una organització modular i multidimensional d'aquestes característiques. No

obstant això, la millor manera d'aconseguir-ho és portar a terme projectes i treballs experimentals en l'entorn escolar i en una diversitat de contextos.

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

- si els aprenents implicats ja tenen experiència de la pluralitat lingüística i cultural i de quina naturalesa és aquesta experiència;
- si els aprenents ja són capaços, encara que només sigui a un nivell molt bàsic, d'actuar en diverses comunitats lingüístiques i/o culturals, i de quina manera es distribueix i es diferencia aquesta competència segons els contextos d'ús de la llengua i les activitats lingüístiques;
- quina experiència de la diversitat lingüística i cultural poden tenir els aprenents durant el seu aprenentatge (per exemple, de forma paral·lela a la seva assistència a un centre educatiu i fora d'aquest);
- com es pot aprofitar aquesta experiència en el procés d'aprenentatge;
- quins tipus d'objectius semblen més convenients per als aprenents (veg. 1.2) en un moment determinat del desenvolupament de la competència plurilingüe i pluricultural tenint en compte les seves característiques, expectatives, interessos, projectes i necessitats, així com el seu itinerari d'aprenentatge previ i els seus recursos actuals;
- com es pot fomentar en els aprenents la no segmentació i l'establiment d'una relació eficaç entre els diferents components de la competència plurilingüe i pluricultural en el procés del seu desenvolupament; especialment, com es pot centrar l'atenció en els coneixements i les habilitats de caràcter transferible i transversal que tenen els aprenents, i com es poden utilitzar;
- quines competències parcials (de quina classe i per a quines finalitats) poden enriquir, fer més complexes i diferenciar les competències ja existents dels aprenents;
- com es pot inserir, d'una manera coherent, el treball d'aprenentatge d'una llengua o una cultura concreta en un currículum global que desenvolupi l'experiència de diverses llengües i cultures;
- quines opcions o quines formes de diferenciació d'escenaris curriculars existeixen per gestionar el desenvolupament d'una competència diversificada per a aprenents concrets; quines economies d'escala es poden preveure i dur a terme si es considera adequat;
- quines formes d'organització de l'aprenentatge (per exemple, un enfocament modular) és probable que afavoreixin la gestió de l'itinerari d'aprenentatge dels aprenents en qüestió;
- quin enfocament del seguiment i de l'avaluació farà possible tenir en compte i harmonitzar el reconeixement precís de les competències parcials i la competència plurilingüe i pluricultural diversificada dels aprenents.