

FELIP MUNAR I MUNAR

Departament de Normalització Lingüística.

Conselleria d'Educació, Cultura i Esports. Govern Balear

# El tractament de llengües al currículum

## Del projecte educatiu al projecte lingüístic



I pensament humà i el procés d'abstracció es construeixen a partir de la llengua, i una bona part de la sociabilitat també. Així, doncs, ens trobam davant un element potenciador alhora de la individualitat i de la sociabilitat. Aquesta situació atorga a la llengua una importància irrenunciable, de tal manera que un domini insuficient és una barrera no tan sols per a l'adquisició de coneixements, sinó també per al desenvolupament de la pròpia personalitat.

La importància de la llengua s'ha de reflectir en el tractament que en fem mitjançant les relacions internes i externes del centre i en el tractament que rep a través del currículum. No podem oblidar que és l'única matèria del currículum que és alhora mitjà d'aprenentatge de totes les altres matèries i objecte d'estudi; en aquest sentit podem afirmar, per tant, que tot professor és, en certa manera, professor de llengua i, com a tal, és de gran importància la seva funció de model lingüístic de l'alumnat.

Hem vist que el projecte educatiu defineix el marc general en el qual s'ha de desenvolupar l'acció educativa dels centres. El projecte educatiu ha d'incloure un apartat específic, el projecte lingüístic, el qual fixarà els criteris generals per al tractament i l'ús de les llengües en el centre. I d'acord també amb la Llei de normalització lingüística i amb el Decret 92/1997, de 4 de juliol, que regula l'ús i l'ensenyament de i en llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, en els centres docents no universita-

ris, cada centre haurà de determinar el procés que cal seguir per aconseguir la normalitat en l'ús de la llengua en tots els àmbits de la vida docent: dins i fora de les aules, a l'administració i en les actuacions de projecció externa.

### Les llengües en el currículum i en el centre educatiu

És ben evident que el fons i la forma del tractament curricular de la llengua, tant pel que fa a la mateixa metodologia d'ensenyament com al nombre de matèries que siguin impartides en una o altra llengua, seran d'una importància cabdal per la connotació que suposarà la consideració de llengua primera o de llengua segona en tot l'engranatge del sistema d'ensenyament que durà a terme el centre. Ara bé, també és ben cert que hi ha tota una actuació que podríem anomenar «elements de relació» que no estan inclosos a l'apartat de l'aprenentatge de la llengua catalana, ni tampoc en la llengua vehicular de la resta de matèries, ni en els models de llengua que cal emprar no tan sols a la classe de llengua sinó també a la resta de matèries, ni els plantejaments metodològics que cal tenir presents a l'hora de conformar una programació de les anomenades primeres, segones o terceres llengües. Ço és: com coordinam l'àrea de llengua catalana i castellana, quant a objectius, distribució i seqüenciació de continguts, metodologia, criteris d'a-

valuació, etc.; metodologia d'aprenentatge de primera, segona i tercera llengua del centre, quan i com és convenient introduir-les; quina ha de ser la llengua vehicular d'aprenentatge a la resta de matèries; quin model de llengua cal emprar en cada un dels cicles; quin ha de ser el referent i el model lingüístic que ha de tenir el mestre o professor quant a la llengua; com duem a terme la coordinació i continuïtat amb els diferents cicles i etapes de l'educació quant a la competència lingüística i comunicativa de l'alumnat; com treballam els continguts i estructures lingüístiques comuns de l'àrea de llengua per tal d'evitar-ne la repetició de continguts, els aprenentatges paral·lels o l'anticipació d'aprenentatges, si tenim en compte que totes aquestes consideracions repercutiran forçosament en una racionalització efectiva dels recursos.

Havia parlat, suara, d'elements de relació, és a dir, tot el component lingüístic que s'esdevé de portes de la classe a fora. Potser algú podria insinuar que el bessó vertader no és aquest, que l'element pedagògic ha d'estar per damunt de consideracions alienes al factor curricular intrínsec. Si tinguéssim al davant una situació on el component lingüístic no fos pres com a element cabdal, on un centre podria rebre una o altra etiqueta al marge de l'ús que fes de la llengua, tal vegada no estariem parlant així; amb això no vull dir que el centre educatiu hagi d'esdevenir l'únic element de normalització, però sí que és ben veritat que no pot actuar

ni desenvolupar la seva tasca quotidiana al marge d'aquesta situació d'anormalitat lingüística: fer normal l'ús de la llengua pròpia en tots els àmbits i nivells, però en tots.

I aquesta és la reflexió que propòs, si voleu un exercici mental, però que hauria de repercutir i veure's reflectit en les actuacions planificades per la comissió de normalització que tots els centres han d'haver format. De fet, al preàmbul del Decret suara esmentat, diu que el PL, fruit del consens de la comunitat educativa, «ha de preveure la implantació progressiva de la llengua catalana en l'ensenyament i en els actes administratius, socials i culturals». Pens que aquesta observació és la que ens interessa ara i aquí: en el marc de la tolerància i del màxim respecte a les situacions i drets individuals, no podem deixar de banda ni podem passar per alt el que en l'exposició de motius de la LNL se'ns assenyalà: «Són totes dues llengües oficials de la CA, amb el mateix rang, si bé de naturalesa diferent: l'oficialitat de la llengua catalana es basa en un estatut de territorialitat amb el propòsit de mantenir la primacia de cada llengua en el seu territori històric». Per aquest motiu deia que la primacia o, si ho voleu, la normalitat de la llengua catalana com a llengua de relació, ha d'esdevenir una circumstància que no hauria d'ocasionar trasbalsos greus, ni malentesos, ni aixecar els fantasmes del menyspreu, la intolerància, l'odi i el revifament o ressorgiment de passions que res no tenen a veure amb la nostra tasca docent. És veritat que estam immersos dins una societat que tal vegada és propensa a qüestionar això que acabam de dir, però precisament és en aquests moments quan ha de surar i hem de procurar fer imperar el seny i el sentit equilibrat d'aquesta qüestió.

Reconec que sempre són fredes les dades d'aquesta primera part del PL. I l'arbre no ha de ser obstacle per poder veure el bosc, o bé no hem de realitzar un gran treball d'investigació per saber la situació sociolingüística en què ens trobam: de res no

scriveix si no va acompanyat de mesures ben concretes i ben avaluables. I, per això, cal tenir ben clares una sèrie de consideracions que no hauríem de defugir en cap moment: el tractament que s'ha de fer de les llengües no afecta únicament l'aprenentatge dels fets lingüístics, sinó també la manera com aconseguir una competència comunicativa, la manera com aprèn l'alumnat a les altres àrees del currículum i com aquest aprenentatge el prepara per al món social, cultural i professional posterior. Aprendre llengua és, bàsicament, aprendre a utilitzar-la. Per tant, l'objectiu principal de l'àrea de llengua ha de ser crear usuaris d'aquesta llengua i no tan sols roman-dre a l'estadi d'estudiar aspectes d'aquesta llengua.

### El processos de competència i de transferència lingüístiques

Ens han ajudat a entendre aquesta situació les teories de Chomsky, la «competència comunicativa» de Hymes, l'error vist com a camí per a l'aprenentatge de Corder, els conceptes com els de «interllengua», «estratègies comunicatives» i «estratègies d'aprenentatge» de Selinker, el principi de cooperació de Grice o el de cohesió de Halliday i Hassan. Totes aquests principis han canviat profundament l'ensenyament de les segones llengües i han contribuït significativament a una visió global de la llengua i del procés d'aprenentatge. Aquesta visió ens permet una planificació que comporti:

- Unificar criteris de terminologia.
- Delimitar els objectius de cada cicle.
- Definir quins són els continguts i estructures comuns.
- Dur a terme la seqüenciació de continguts per cicle.
- Evitar repeticions innecessàries.
- Evitar l'anticipació d'aprenentatges.
- Atendre els continguts diferencials i específics de cada llengua.
- Unificar criteris metodològics.

- Sensibilització quant als aspectes sociolingüístics.

Per dur a terme aquesta planificació ens hauríem de deturar en el que Cummins (1983) anomenava «desenvolupament d'interdependència» i en les hipòtesis de la competència subjacent comuna, segons les quals totes les llengües tenen una competència subjacent comuna, de manera que l'experiència en una de les dues pot promoure el desenvolupament de la competència subjacent a totes dues. Els aprenentatges i conceptes que s'adquireixen en una llengua no pertanyen únicament al domini i ús d'aquesta llengua, sinó que es transfereixen a qualsevol altra amb la qual es tingui competència. De fet, molts dels aprenentatges relacionats amb el desenvolupament de la «competència comunicativa» són comuns al català, al castellà i a la llengua estrangera.

La gramàtica demostra que l'ensenyament basat en l'estudi gramatical, l'aprenentatge memorístic de regles i paradigmes, no garanteix el domini d'una llengua. Grans parts dels ensenyaments gramaticals que hem rebut són conseqüència d'una mescla indiscriminada d'enfocaments fins i tot contradictoris. Altra cosa és un eclecticisme tot incorporant idees diferents amb l'objectiu de crear un model coherent. Segons Hymes, aprendre a comunicar-se és adquirir «el coneixement de les regles per entendre i produir el significat referencial i el significat social del llenguatge». És a dir, l'aprenent ha d'assolir una competència comunicativa que inclogui tant el coneixement de les formes lingüístiques (terreny gramatical, lèxic, semàntic, etc.), com el coneixement del seu ús social, és a dir, com, quan i a qui és adequat dirigir els missatges que podem construir amb una llengua.

Quins són els components essencials d'aquesta «competència comunicativa»? Pensam que podem preveure quatre tipologies competencials:

1. La competència gramatical o lingüística: l'habilitat per a l'ús de la llengua per expressar significats.

2. La competència sociolingüística: coneixements de les normes socioculturals i l'habilitat per utilitzar les formes gramaticals adequades al context.

3. La competència discursiva: l'habilitat per utilitzar els diferents tipus de discursos segons la finalitat comunicativa.

4. La competència estratègica: l'habilitat per produir missatges amb la utilització de les estratègies de comunicació verbal i no verbal.

Totes aquestes competències no són adquirides al mateix temps ni al mateix nivell pels aprenents, ni és necessari adquirir-les una per una a cada llengua: un procés de transferència pot permetre aplicar, en determinades circumstàncies, algunes de les habilitats apreses d'una llengua a una altra; és evident que un procés de transferència de coneixements de la llengua 1 a la llengua 2 pot ajudar d'una manera significativa en aquest aprenentatge.

Transferència és el terme per referir-se a aquest procés. Es poden distingir dues grans àrees:

1. Transferència estructural o lingüística: consisteix en l'aplicació directa dels coneixements lingüístics d'una llengua a una altra. Aquesta transferència té aspectes positius i negatius, ja que, de vegades, pot dificultar l'aprenentatge de la llengua 2 una simplificació de les regles d'aquesta llengua si es té com a model la llengua 1, o una excessiva generalització de les regles de la llengua 2.

2. Una transferència d'aprenentatge: la capacitat de transferir solucions a problemes comunicatius que molt sovint són comunes a ambdues llengües i que, per tant, semblen molt positives.

Dins aquest joc de transferències cal tenir present les hipòtesis de la competència subjacent comuna i del desenvolupament de la interdependència de Cummins, ja que ens mostren que bona part de les capacitats d'anàlisi i control desenvolupades amb l'ús de la llengua 1 es comparteixen per a l'ús de la llengua 2. D'acord amb aquestes hipòtesis, serien competències comunes, i per tant transfe-

ribles d'una llengua 1 a una llengua 2, els aprenentatges següents:

- L'adequació del text als components del context d'enunciació.
- El coneixement i domini pràctic dels procediments implicats en la coherència global dels textos.
- La construcció de conceptes sobre el funcionament de la llengua com a sistema.
- El desenvolupament d'actituds sobre la llengua i els parlants.
- La competència literària general, més enllà d'una tradició històrica concreta.

I no són transferibles els aprenentatges relacionats a:

- Les marques lingüístiques de superfície que manifesten l'adequació del text, la jerarquització de les idees, la cohesió interna del text o la gramaticalitat de les oracions.
- La competència literària pel que fa a la interpretació d'obres pertanyents a tradicions literàries diferents.

Les intervencions dels ensenyants haurien de tenir en compte aquest fet i, per tant, recollir els aspectes contrastius entre les diferents llengües que fossin rellevants per a l'explicitació dels coneixements implícits dels aprenents, i no tan sols mitjançant la reflexió gramatical. Cal posar molt d'èmfasi en la reflexió sobre l'ús de la llengua 1 envers la llengua 2, i sobre tots aquells aspectes metalingüístics que afavoreixen l'aprenentatge de la llengua 2. Ara bé, el fet que l'atenció a la reflexió sobre l'ús esdevingui imprescindible en l'ensenyament d'una segona llengua no vol dir que hagi de fer-se de la mateixa manera per a la llengua 1.

### Concepte d'interferència i errors en l'aprenentatge de la segona llengua

Segons la teoria conductista —ara ja superada—, es pensava que, en aprendre una segona llengua, els hàbits adquirits en l'aprenentatge de la primera interferien necessàriament en la formació de nous hàbits corresponents a la segona. Aquesta interferèn-

cia es coneixia com *proactive inhibition* ('inhibició proactiva'). És a dir, quan la primera i la segona llengua comparteixen un mateix significat però aquest significat s'expressa de manera diferent en cada una de les dues llengües, l'aprenent farà un error perquè aplicarà automàticament els mecanismes de la primera llengua quan utilitza la segona. Aprendre una segona llengua implica desenvolupar nous hàbits allà on la relació estímulo-resposta sigui diferent de la primera llengua. Per això, l'aprenent haurà de superar la inhibició proactiva.

Amb la finalitat de prevenir els errors, cal conèixer-ne bé tota la tipologia. Es comencen a realitzar estudis de comparació entre llengües per determinar les àrees de risc potencial per als aprenents i poder, així, orientar les activitats pedagògiques de manera que els errors puguin ser evitats. Aquest procediment es va anomenar *contrastive analysis* ('anàlisi contrastiva'). La conseqüència immediata del qual fou l'elaboració de materials segons el principi del mètode conegut com a *structuralism* ('estructuralisme').

L'estructuralisme intentava ensenyar una llengua d'acord amb els principis següents:

1. El sistema lingüístic està format per una sèrie finita d'estructures que poden utilitzar-se com a models per produir un nombre infinit d'estructures semblants.

2. La repetició i la pràctica sistemàtica d'aquests models crearà hàbits lingüístics fluides i correctes.

3. L'objectiu principal de l'ensenyament de llengües és entrenar els aprenents en l'ús de les estructures «model» per tal d'evitar la interferència de la primera llengua i evitar, així, la realització d'errors.

### Crítiques a la hipòtesi de l'anàlisi contrastiva

Les crítiques a la hipòtesi de l'anàlisi contrastiva varen guanyar força al començament dels anys setanta. Les crítiques varen ser, principalment, de tres tipus:

1. Hi havia dubtes sobre la capacitat de l'anàlisi contrastiva per predir errors.

2. Varen sorgir crítiques sobre la possibilitat real de comparar les llengües i sobre la metodologia utilitzada en l'anàlisi contrastiva per dur a terme aquesta comparació.

3. Hi havia una actitud de reserva sobre la possibilitat que aquesta anàlisi contrastiva pogués oferir alguna cosa vertaderament rellevant per a l'ensenyament de llengües.

A conseqüència d'aquestes crítiques, els estudis realitzats per Dulay i Burt (1974) varen especificar i catalogar les tipologies dels errors:

1. Errors d'interferència: errors que reflecteixen l'estructura de la primera llengua.

2. Errors de desenvolupament de la primera llengua: errors que no reflecteixen l'estructura de la primera llengua, però que són trobats en el procés d'adquisició de la primera llengua.

3. Errors ambigus: errors que no es poden incloure clarament ni en la primera llengua ni tampoc en la segona categoria.

4. Errors únics: errors que no reflecteixen l'estructura de la primera llengua, ni que tampoc són trobats en el procés d'adquisició de la primera llengua.

### De la interferència lingüística a l'estratègia de l'aprenentatge

Estudis realitzats a la dècada dels vuitanta varen arribar a una sèrie de conclusions força interessants:

1. L'anàlisi contrastiva és encara vàlida per predir quins errors l'aprenent farà i, el que és més important, per predir quines estructures evitarà per tal de no cometre errors.

2. Empíricament queda clar que hi ha un major grau d'interferència quan les llengües són semblants, és a dir, hi haurà més interferència entre llengües com ara català-castellà que entre català-anglès.

3. L'error és un fenomen complex causat per diversos factors i la interferència és tan sols un d'aquests factors.

Tanmateix les teories conductistes de l'aprenentatge de llengües com un procés de formació d'hàbits han quedat completament abandonades a favor d'un enfocament més mental que dona un major protagonisme a l'aprenent.

Aquest nou enfocament considera que l'aprenent està implicat d'una manera molt activa en el procés d'aprenentatge; a més, cal pensar que l'aprenent té una sèrie de recursos que l'ajuden a organitzar i guardar mentalment les dades de la segona llengua i que, també, li permeten que utilitzi coneixements lingüístics prèviament adquirits mitjançant la primera llengua. Aquests recursos han estat anomenats «estratègies». D'aquesta manera, el concepte conductista d'interferència no és incompatible amb el concepte d'estratègia. Així, es considera que la primera llengua pot ajudar l'aprenent a progressar més ràpidament quan les dues llengües són semblants.

Els errors d'interferència no haurien d'ésser considerats negativament, sinó que s'haurien de considerar «préstecs» que l'aprenent utilitza quan troba dificultat per comunicar una idea en la segona llengua, a causa que el seu coneixement d'aquesta llengua és encara insuficient. I això explicaria també que el grau d'interferència sigui més alt al començament del procés d'aprenentatge que en etapes posteriors.

En conseqüència, s'ha abandonat completament la idea negativa mantinguda per l'anàlisi contrastiva de la interferència de la primera llengua en la segona. S'ha passat a considerar el procés d'aprenentatge d'una segona llengua com un procés de desenvolupament en el qual la primera llengua és un factor que pot contribuir a aquest procés; més encara, hauria d'esdevenir un element inductor —en tots els sentits— per a l'aprenentatge dels elements lingüístics de la segona llengua.

### Factors complementaris al procés d'aprenentatge

Fixem-nos com aquesta reflexió que us proposava s'ha de sustentar sobre les premisses de la consideració de llengua 1 i de llengua 2, amb tot el que aquest fet implica, sobretot des del punt de vista metodològic. Perquè també és evident que hi ha altres factors que incideixen en l'aprenentatge de llengües, com ara:

#### 1. Factors personals:

- a. capacitat de memòria
- b. capacitat de processament d'informació
- c. motivació (necessitat de comunicació en una llengua)
- d. actitud favorable cap a l'aprenentatge de segones llengües

#### 2. Factors derivats de les relacions entre persones:

- a. qualitat de l'ensenyament-aprenentatge de les llengües
- b. interacció adequada entre professor i alumne
- c. enfocament comunicatiu comú a totes les llengües (de l'ús a la reflexió)
- d. gramàtica pedagògica i programació coordinades

#### 3. Factors contextuals:

- a. temps dedicat a l'aprenentatge de cada una de les llengües
- b. activitats significatives (enfocament comunicatiu, treball per projectes...)
- c. condicions socioculturals i valoració del coneixement de les llengües del grup

En la majoria de PL s'assenyala com a factor convergent la manca de tractament conjunt —tant des del punt de vista curricular com metodològic i de previsió de recursos—, en primer lloc, de les dues llengües oficials d'aquesta CA i, en segon lloc, de la inclusió, en aquest tractament, de la tercera i/o quarta llengua. És veritat que, en segons quins projectes, s'hi entreveu un cert eufemisme a l'hora de dir pel seu nom la realitat lingüística de la nostra comunitat: això mateix implica un tractament equitatiu i equilibrador de la realitat lingüística que trobam al mateix centre educatiu.



El fet de treballar en una sola àrea les diferents matèries lingüístiques i de coordinar lingüísticament la resta de matèries és un treball que no es pot deixar en mans d'una comissió, o d'un grup marginal: cal que sigui una acció amb la qual tot el centre s'ha de comprometre i no per cap tipus de raó ideològica o aliena al mateix fet educatiu; es tracta d'una optimització dels recursos humans i pedagògics, d'una previsió efectiva de les interferències lingüístiques que tot sistema bilingüe sempre ha de tenir en compte, també és tracta del compliment del precepte legal referent a un aprenentatge real i equitatiu de les llengües oficials de la nostra comunitat.

Tal vegada sigui aquesta la feina més compromesa del PL: la que ens ha de fer definir el que entenem com a continguts comuns que, per això mateix, tan sols s'han d'ensenyar en una sola llengua; el que entenem com a continguts diferencials que, per tant, els hem d'ensenyar segons

els aprenentatges en la primera llengua i els continguts específics de cada una de les matèries lingüístiques. Prioritzar, seqüenciar i contextualitzar aquests continguts serà una tasca de tot l'equip de professorat. No té cap sentit avaluar una matèria lingüística al marge de la resta d'aprenentatges d'altres matèries lingüístiques. No té cap sentit emetre un informe d'un alumne sense considerar que la competència lingüística i comunicativa en llengua forma un tot conjuntat i que cal dedicar-hi tots els esforços necessaris per tal d'unificar criteris d'avaluació, perquè som tots els responsables de la formació i ja no tan sols com a matèria estrictament lingüística. Tant de bo que, en totes les actuacions i opinions referides a la temàtica lingüística, ho tinguéssim en compte. ♦

#### BIBLIOGRAFIA

Arnau, J. (1980). *Escola i contacte de llengües*, CEAC, Barcelona.

Cassany, Daniel (1994). *Ensenyar llengua*, Graó, Barcelona.

Cuenca, M. J. (1983). *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, Tàndem, València.

Cummins, J. (1983). «Interdependència lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües», a *Infancia y aprendizaje*, 21, pàgines 37-61.

Dulay, H. C.; Burt, M. K. (1974). «Errors and Strategies in Child Second Language Acquisition», *Tesol Quarterly*, 8.2, 126-36.

Guasch, O. (1995). *Concepcions de l'error en les produccions dels aprenents d'una L2. Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*, Barcano-va, Barcelona.

Hatch, E. (1974). «Second Language Learning-Universals?», *Working Papers in Bilingualism*, 3, 430-46.

Jordana, C. A. (1933). *El català i el castellà comparats*, Barcino, Barcelona.

Krashen, S. (1982). *Principles and practices of Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press.

Mingucla, C.; Moreso, I. (1994). *Les llengües en el nou sistema educatiu*, a *Escola Catalana*, 306, pàgines 13-14.

Nussbaum, L. (1991). «La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda i el obstáculo», a *Signos*, 4, pàgines 36-37.

Payrató, L. (1987). *La interferència lingüística*, Curial, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona.

Signau, M. (coordinador) (1993). *Enseñanza en dos lenguas*, ICE-Horsori, Barcelona.

Sridhar, S. N. (1980). «Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage», dins K. Croft (editor): *Readings on English as a second Language*, Winthrop, Cambridge, 91-119.

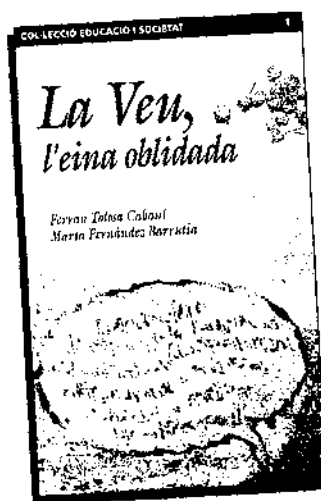
## COL·LECCIÓ EDUCACIÓ I SOCIETAT

Núm. 1 - Sèrie general

**la Veu, l'eina oblidada.**

Ferran Tolosa Cabani

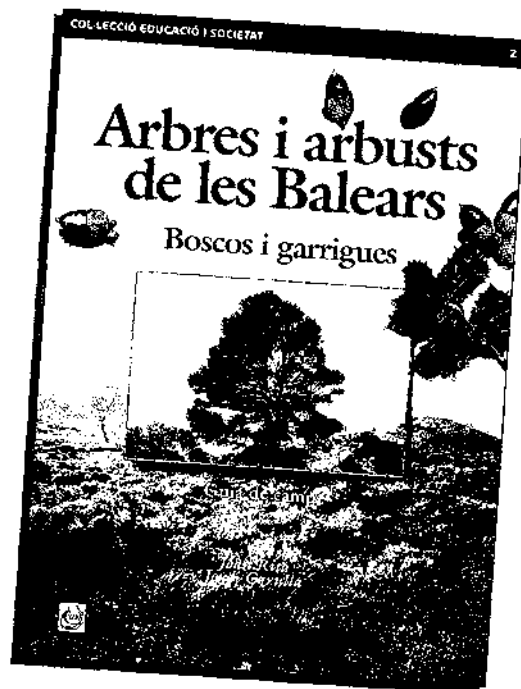
Marta Fernández Barrutia



Núm. 2 - Sèrie didàctica

**Arbres i arbusts de les Balears.**

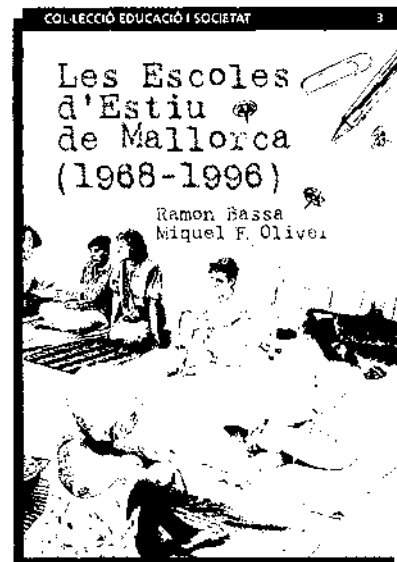
Joan Rita / Jordi Carulla



Núm. 3 - Sèrie general

**Les Escoles d'Estiu a Mallorca (1968-1996).**

Ramon Bassa / Miquel F. Oliver



ALTRES TÍTOLS EN PREPARACIÓ:

**La Colònia Escolar Provincial de les Illes Balears. 1924 - 1932.** Miquel Jaume Campaner

**Benvingut al món, els primers dies de vida.** Sergio Verd

FERRAN  
SINTES