

Vicent Pascual i Granell

Tractament Integrat de Llengües i Continguts (TILC) en un context de minorització lingüística

De la teoria a la pràctica

CC Càtedra de
Multilingüisme
de la Universitat
d'Alacant

Tractament Integrat de Llengües i Continguts (TILC) en un context de minorització lingüística

De la teoria a la pràctica

Vicent Pascual i Granell

Tractament Integrat de
Llengües i Continguts (TILC)
en un context de
minorització lingüística

De la teoria a la pràctica

Col·lecció Horitzons Universitat

Títol: *Tractament Integrat de Llengües i Continguts (TILC) en un context de minorització lingüística. De la teoria a la pràctica*

En col·laboració amb:



Primera edició: desembre de 2023

© Vicent Pascual i Granell

© D'aquesta edició:

Editorial Octaedro, S.L.
C. Bailèn, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
octaedro.com - octaedro.cat

Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només es pot fer amb l'autorització dels seus titulars, llevat de les excepcions previstes a la llei. Adreceu-vos a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, cedro.org) si necessiteu cap fragment d'aquesta obra.

ISBN (paper): 978-84-19900-68-5
ISBN (PDF-Open Access): 978-84-10054-21-9
Dipòsit legal: B 22498-2023

Coberta: Tomàs Capdevila
Correcció: Xavier Torras Isla
Realització i producció: Editorial Octaedro

Impressió: Ulzama

Imprès a la UE - *Printed in UE*

Dedicatòria

A Marga Vizardómine Ortiz,
el meu remei contra el desànim,
per aconseguir fer-me creure
que jo podia escriure aquest llibre
i, amb el seu suport, encoratjament i amor,
fer possible que l'escriguera.

Sumari

Pròleg	11
1. El context	17
2. Què és el tractament integrat de llengües i continguts?	25
3. El TILC en un marc competencial.	35
4. Els continguts disciplinaris	59
5. El llenguatge acadèmic.	73
6. La cognició	117
7. Síntesi: la integració de continguts disciplinaris, llengua i cognició.	131
8. El marc cultural	137
9. Pluriliteracitat acadèmica	157
10. Gestió didàctica de les llengües vehiculars en el TILC.	215
11. Adequació de la intervenció didàctica	271
12. L'avaluació en el TILC	307
13. Una situació d'aprenentatge TILC.	323
14. Referències	375
Índex	395

Pròleg

Vivim en una societat que canvia cada vegada més ràpidament i que, en paral·lel, augmenta la seua complexitat. Un món molt diferent del que teníem fa unes poques dècades i, sens dubte, totalment diferent del que tindrem en un futur molt proper. Totes les persones que vivim aquesta experiència hem hagut d'adaptar-nos als canvis econòmics, demogràfics, lingüístics, científics, culturals, tecnològics... i sabem el repte i l'esforç que suposa aquesta adaptació.

El sistema educatiu, com a reflex d'aquest món i en resposta a la complexitat creixent, també s'ha d'adaptar de manera constant, ràpida i flexible als canvis per a fer front a les necessitats de les generacions d'infants i de joves que s'hi estan formant.

Els i les ensenyants, com a actors fonamentals del sistema educatiu, vivim en primera línia aquesta batalla per a apropar el treball escolar a les vivències i les necessitats formatives dels i de les estudiants. Hem de ser conscients del que significa per a les noves generacions viure en un món que no genera seguretats, un món on l'única certesa que hi ha és el canvi constant i la necessitat contínua d'adaptació. Com a ensenyants, també hem de prendre consciència que en l'ensenyament tampoc no hi ha seguretats, sinó un procés permanent d'innovació, entés com a respostes i solucions als nous reptes, que està en l'essència del que significa ensenyar i aprendre. Respostes i solucions que han de tenir caràcter científic, és a dir, que s'han de basar en les evidències que proporcionen la recerca acadèmica i la recerca d'aula.

L'excel·lència educativa, la inclusivitat, l'educació lingüística, la formació de ciutadans i ciutadanes crítics i participatius, l'emprenedoria i la creativitat... són alguns dels desafiaments constants que té l'educació. El sistema educatiu valencià comparteix aquests reptes i els redefineix a partir de les necessitats pròpies i dels elements que ens defineixen com

a valencians i que volem que continuen definint les futures generacions de valencians: la història, la cultura i, sobretot, la llengua.

Si bé és cert que el nostre sistema educatiu, com qualsevol altre sistema, és dinàmic i, per tant, subjecte a processos continus d'adaptació i canvi, també és cert que calen consensos que proporcionen un grau necessari d'estabilitat, la qual entenem no com a inèrcia i immobilitat, sinó com un punt de partida per a construir a partir de les evidències que ens proporcionen l'anàlisi de la situació del sistema educatiu i les seues necessitats de futur, i la investigació científica i acadèmica al voltant de l'educació.

Aquest consens sobre l'educació hauria de construir-se en paral·lel a un altre consens sobre què significa ser valencià, és a dir, sobre la identitat dels valencians entesa d'una manera àmplia, flexible i tolerant, i sobre quin paper tenen les llengües, i molt especialment el valencià com a llengua pròpia, en la construcció d'aquesta identitat. Malauradament, aquests consensos sembla que no existeixen, i d'això deriva que tampoc no existeix un consens educatiu, especialment sobre com hauria de ser l'educació plurilingüe valenciana. D'aquesta manca d'acord deriva un cert grau d'irracionalitat en el món educatiu valencià que implica que les decisions no es prenen sempre a partir de l'anàlisi objectiva de les dades i de l'avaluació de les necessitats a què ha de respondre el sistema, i tampoc a partir de les certeses que ens proporciona la investigació educativa.

El *Tractament Integrat de Llengües i Continguts (TILC) en un context de minorització lingüística* és un llibre ambiciós i especialment adient en el moment actual. L'autor, Vicent Pascual, ha sabut llegir i interpretar les necessitats que conflueixen en l'actualitat en el món educatiu valencià i, en resposta, ha construït una obra que integra els coneixements més actualitzats sobre els múltiples elements que conflueixen en l'educació plurilingüe, i en concret en el tractament integrat de llengua i continguts (TILC), sense perdre de vista la complexitat lingüística, social i cultural que hi ha present avui en dia a les aules «multidiverses», i tot contextualitzat des d'una òptica valenciana. Per consegüent, ens trobem davant d'un llibre totalment oportú i imprescindible per a donar suport al professorat en els reptes que encara en el moment actual i per a la seua formació inicial i contínua.

Vicent Pascual ha dedicat la major part de la seua vida professional a analitzar el sistema educatiu valencià i a oferir respostes als successius reptes que s'hi han presentat. El conec des de fa molts anys i tinc

el privilegi de ser amic seu. He tingut l'oportunitat de col·laborar amb ell, d'aprendre del seu treball i de seguir de prop les seues reflexions i propostes sobre l'educació lingüística i sobre les necessitats específiques del sistema educatiu valencià. És per això que estic segur que és una persona providencial per a l'educació valenciana. Un estudiós que, a partir de la seua formació enciclopèdica sobre l'educació plurilingüe, el seu coneixement profund del món educatiu valencià i la seua sensibilitat lingüística i cultural, ha sabut fer, en cada moment, les propostes que ha necessitat l'escola valenciana.

El llibre, com indica el títol, se centra en un dels enfocaments clau de l'educació plurilingüe, el tractament integrat de llengua i continguts (TILC), i en una etapa, els darrers anys de l'educació primària i els primers cursos de l'educació secundària, que són especialment importants en la formació educativa i el creixement personal i social dels i les joves del futur.

Com recorda l'autor, ara fa més de vint anys que va parlar de TILC per primer cop en el context del Tercer Simposi d'Ensenyament del Català a no Catalanoparlants (Vic, setembre del 2002). El TILC és una metodologia que es basa en el fet que els continguts de les àrees no lingüístiques s'aprenen més bé si es treballen conjuntament amb el llenguatge necessari per a apropiar-se'ls i transmetre'ls. Aquesta llengua pot ser la primera llengua de l'estudiant, o una llengua addicional –una segona llengua ambiental o una llengua estrangera. En el context de l'educació plurilingüe, presenta l'avantatge que s'aprenen al mateix temps els continguts curriculars i la llengua en què es vehiculen, per la qual cosa en alguna ocasió se'ls ha descrit com a programes 2 × 1.

És una metodologia amb molts punts de contacte amb el CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) o AICLE (aprenentatge integrat de continguts i llengües estrangeres), raó per la qual de vegades es confonen, però se'n distància en un aspecte important: mentre que el CLIL és una metodologia d'ensenyament que utilitza una llengua estrangera per a ensenyar continguts curriculars, el TILC és una proposta pensada per a qualsevol llengua, inclosa la primera llengua de les i dels estudiants.

En els vint anys que han transcorregut des d'aquesta primera aproximació al TILC, i els dèset que han passat des que Vicent Pascual va publicar una altra obra clau per al sistema educatiu valencià –ens referim, és clar, a *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià* (2006)–, la investigació educativa en general i l'educació plurilingüe en particular han experimentat un creixement

exponencial, la societat valenciana ha viscut canvis profunds i el món educatiu és també molt diferent.

Molts dels i de les ensenyants que en aquell moment estaven en actiu, i que han viscut en primera línia la transformació del sistema educatiu valencià des del totalitarisme franquista i la prohibició del valencià vers un sistema educatiu democràtic i plurilingüe, han acabat o estan acabant el seu cicle professional, i molts ensenyants més joves, ben preparats, però que no han viscut tan directament aquella experiència de transformació i canvi, s'han incorporat a les aules per a prendre'n el relleu. Ens enfrontem, així doncs, a desafiaments diferents, però disposem de professionals nous i de coneixements renovats per a respondre-hi. Tant per als ensenyants en actiu com per a les persones que s'estan formant actualment per a treballar a les aules, es tracta d'una obra imprescindible, que s'ha de llegir i treballar. I també per a qualsevol lector interessant en el món educatiu.

El *Tractament Integrat de Llengües i Continguts (TILC) en un context de minorització lingüística* proporciona els coneixements teòrics i les propostes pràctiques necessaris per a l'organització escolar de l'ensenyament plurilingüe i la gestió lingüística i curricular de les aules multidiverses. S'estructura en tretze capítols, als quals cal afegir una amplíssima bibliografia que incorpora les publicacions més rellevants i recents en l'àmbit de l'educació plurilingüe. És una obra complexa que, d'una banda, ens aporta una visió completa i actual –un estat de la qüestió– sobre la investigació en educació plurilingüe i, alhora, un manual sobre com portar-la a la pràctica, pensat especialment per al context català/valencià. Però el llibre és molt més que un manual o, fins i tot, que una obra d'alta divulgació científica. És, també, una obra d'investigació que encaixa els diferents aspectes de l'educació plurilingüe des d'un punt de vista original, de manera que tots els elements que en formen part i que són tractats en l'obra (el context, el treball dels continguts lingüístics i acadèmics, la cognició, el marc cultural, el multialfabetisme acadèmic, la gestió didàctica de les llengües...) es complementen, s'interrelacionen i prenen sentit.

No és possible resumir en aquest pròleg les moltes aportacions originals que fa Vicent Pascual en aquesta obra. Però sí que voldria destacar-ne dues, per la seua originalitat i importància, una de teòrica i una altra de pràctica.

La primera aportació que subratlle és la descripció del paper de les funcions cognitives del discurs com a element integrador en la interfície, o espai d'interacció, entre la llengua o llengües d'aprenentatge, els gènere-

res textuais acadèmics i els continguts curriculars que es treballen. En efecte, estem acostumats a pensar el TILC com el resultat de l'articulació de dos elements fonamentals: la llengua en què s'aprèn i els continguts curriculars que s'aprenen. Però aquests continguts s'aprenen mitjançant unes llengües que es manifesten en uns gèneres textuais acadèmics concrets que es produeixen a partir d'unes funcions cognitives determinades. Entendre el lligam entre aquests elements és un element cabdal per a comprendre qualsevol procés d'ensenyament i aprenentatge, i és especialment rellevant quan aquest es produeix en llengües diverses i en contextos socioculturals complexos.

La segona aportació, de caràcter teoricopràctic, és el capítol final dedicat al disseny, la posada en pràctica i l'avaluació de les situacions d'aprenentatge. En un moment en què s'està posant en marxa la nova llei educativa, la LOMLOE, i els docents ens estem familiaritzant i formant en les prescripcions d'aquesta llei, aquest capítol, bàsic per a entendre des d'un punt de vista teòric què són les situacions d'aprenentatge i per a implementar-les en la pràctica de les aules, hauria de ser una lectura de capçalera per a qualsevol ensenyant.

En aquest capítol, tots els elements que s'han anat presentant i explicant al llarg de l'obra es connecten, s'integren i prenen sentit des del punt de vista de l'aplicació pràctica en el treball docent. S'hi presenten les situacions d'aprenentatge i els elements que les integren des d'un punt de vista teòric i se'ns guia, pas a pas, sobre la seua aplicació en la pràctica del treball d'aula. Aquest capítol hauria de ser el punt de partida perquè els i les docents de les escoles i dels centres de secundària s'articulen en grups de treball i enceten una tasca de recerca, formació i innovació que tinga com a objectiu l'organització del treball de les aules, multilingües i multidiverses, en un model d'educació plurilingüe que integre llengües, continguts i cognició i s'estructure al voltant de les situacions d'aprenentatge.

Estem, per tant, davant d'un llibre que no és només per a llegir-lo, sinó també per a consultar-lo, treballar-lo i enriquir-lo amb les aportacions que els i les docents hauríem de fer a partir de la posada en marxa de les moltes idees que s'hi plantegen. Una obra imprescindible en el moment actual, amb la qual Vicent Pascual contribueix, una vegada més, a construir l'escola valenciana que necessitem.

JOSEP MARIA BALDAQUÍ

1. El context

1. Introducció

A hores d'ara, hi ha una sensació generalitzada entre especialistes, ensenyants i responsables de política educativa que el domini de les llengües és un dels factors fonamentals en l'èxit escolar dins el sistema educatiu. I, en conseqüència, l'organització de l'ensenyament-aprenentatge de les llengües i el seu ús vehicular s'ha convertit en un element central de les polítiques educatives. En una situació com la nostra, amb la llengua pròpia minoritzada, i una part del sistema educatiu –l'escola concertada i privada– convertit en una barrera per a l'ensenyament en valencià/català, hem de trobar els instruments adequats per a aconseguir uns rendiments acadèmics i lingüístics òptims, ajudar a normalitzar la llengua pròpia del país, garantir l'èxit de tot l'alumnat, especialment del més vulnerable, i restablir i incrementar la confiança de les famílies en l'escola pública i en valencià/català, és a dir, en l'escola valenciana.

Ni cal dir que aquesta comesa, en el nou ordre lingüístic i educatiu mundial en què ens hem instal·lat, pot resultar especialment exigent i complexa.

2. Un nou ordre mundial lingüístic i educatiu

Són diversos els factors que configuren aquest nou ordre lingüístic i educatiu mundial, amb influència directa sobre els sistemes educatius (Pascual, 2016a):

- ▶ Ens trobem en un context de *globalització* de l'economia i d'*internacionalització* del treball, amb l'anglès com a llengua de comunicació

àmplia, d'èxit professional i de superació personal, la qual cosa implica que els ensenyaments reglats públics, que són els accessibles a tot l'alumnat, han de ser capaços de proporcionar una competència *real* en aquesta llengua –i si pot ser en alguna altra llengua estrangera– com a eina per a l'educació superior, per als desplaçaments a l'estranger, per a la comunicació en les xarxes socials, i per a l'accés al món laboral dins i fora de les nostres fronteres.

- ▶ S'ha produït un *desenvolupament tecnològic* sense precedents en les comunicacions, per la qual cosa el multialfabetisme i l'alfabetisme digital han de convertir-se en objectius i, alhora, en eines del treball a l'escola.
- ▶ Ens trobem en una *societat del coneixement*. Aquest coneixement evoluciona constantment, de manera que és essencial mantindre's al dia intel·lectualment i professionalment. L'important, doncs, no són només els continguts que aprenem durant els ensenyaments reglats, sinó el domini de les eines intel·lectuals que ens permetran ser autònoms i continuar aprenent durant tota la vida. Les dues més importants són, potser, la competència en llenguatge acadèmic i les estratègies d'aprenentatge.
- ▶ Vivim en *societats diverses* des del punt de vista socioeconòmic, lingüístic i cultural, on hi ha molts i moltes alumnes en risc d'exclusió (alumnat migrant, alumnat provinent d'entorns socioculturals deprimits i alumnat provinent de grups marginals). Una de les causes principals del risc d'exclusió d'aquests col·lectius sol ser la dificultat de seguir el currículum de les aules ordinàries a causa del seu desconeixement de la llengua vehicular de l'ensenyament o dels codis elaborats que utilitza l'escola, especialment el llenguatge propi de les disciplines acadèmiques. La resposta dels sistemes educatius ha de ser, sens dubte, un tractament pedagògic inclusiu que garantisca l'èxit a tot aquest alumnat, independentment de les competències inicials amb què arriba a l'escola.
- ▶ Ha augmentat darrerament la *pressió de les grans llengües sobre les llengües minoritzades*. Moltes d'aquestes llengües es troben ja en perill d'extinció. La nostra pròpia llengua, el valencià/català, es troba al País Valencià en una situació d'emergència que exigeix l'atenció màxima per part dels poders públics, de la societat i del sistema educatiu. En l'àmbit educatiu, especialment, s'hi fa necessària una política lingüística educativa de protecció i revitalització del valencià, tant en l'ensenyament-aprenentatge i l'ús vehicular com en l'ús social i

institucional, com a llengua minoritzada, a partir d'un plantejament des de la sostenibilitat lingüística.

- ▶ Hi ha una *política lingüística europea explícita* que ens implica. Aquesta política consisteix en l'obligació que tenim tots els ciutadans europeus de conèixer la nostra L1 més dues llengües estrangeres, cosa que per a nosaltres significa que, a més de tindre una competència profunda en valencià/català i castellà, hem de posseir el domini funcional de l'anglès i d'una altra llengua estrangera.

A més a més, tots aquests canvis han provocat una evolució en les exigències que les societats plantegen als sistemes educatius. A més de les demandes lingüístiques del nou ordre mundial, a hores d'ara, per a Darling-Hammond *et al.* (2018: 100), l'educació actual dels joves aprendents, en un context on el coneixement s'expandeix a gran velocitat, i les tecnologies i processos de treball canvien ràpidament, ha d'aconseguir que *tots i totes* adquirisquen les habilitats necessàries en el segle XXI:

Aquestes habilitats inclouen el pensament crític i les habilitats de resolució de problemes; la capacitat de trobar, analitzar, sintetitzar i aplicar els coneixements a situacions noves; habilitats interpersonals que permeten a les persones treballar amb altres i implicar-se eficaçment en contextos interculturals; habilitats d'autodirecció que els permeten gestionar el seu propi treball i projectes complexos; habilitats per trobar recursos i utilitzar eines de manera competent; i la capacitat de comunicar-se eficaçment de moltes maneres.

Totes aquestes exigències plantegen reptes complexos als sistemes educatius, els quals es veuen obligats a buscar els enfocaments, mètodes i formes d'organització adients per afrontar-los. Pel que fa al nostre, i atesa la situació global, els reptes poden ser encara més intimidatoris.

3. La minorització de la llengua pròpia del sistema educatiu valencià

Quins són aquests reptes? N'esmentarem alguns. D'entrada, la situació de minorització de la nostra llengua és com més va més greu. Pel que fa al coneixement i ús del valencià/català, a la zona valencianoparlant, si ens atenim als resultats de l'enquesta sobre el coneixement i ús del

valencià¹ de 2015 del Servei d'Investigacions i Estudis Sociolingüístics de la Generalitat Valenciana, el valencià/català no el sap parlar bé ni tan sols el 40% dels valencians, i el seu ús majoritari és a casa i no passa del 29%. Pel que fa a la zona castellanoparlant, les xifres són insignificants, especialment en les habilitats de producció (el sap parlar el 4% i el sap escriure el 3,3%). A partir d'aquestes dades, podem deduir que al nostre sistema educatiu *la majoria de l'alumnat té el valencià/català com a L2*.

Aquesta situació de minorització es deu, entre altres factors, a la diferència d'estatus i de presència social entre cada una de les llengües oficials en la nostra societat. El castellà hi és la llengua dominant, la preferida pels estaments privilegiats, per l'església, pel món de l'economia, pels mitjans de comunicació i per la classe política que ens governa. Aquesta situació li confereix prestigi, valor d'ús i una presència majoritària en el paisatge lingüístic oral i escrit, i fins i tot dins el sistema educatiu. En conseqüència, disposa de més oportunitats per a ser usat i, a més a més, suscita més motivació perquè tothom l'aprenega. Aquesta marginació del valencià/català dels àmbits de comunicació formal, el relega a l'àmbit col·loquial i familiar, i provoca que *la major part de l'alumnat arribe a l'escola amb una familiaritat insuficient amb les varietats formals d'aquesta llengua*. A més a més, en general *utilitzen un llenguatge col·loquial bastant degradat i amb formes i significats poc correctes i genuïns*, que palesen la influència del castellà i poca cura en l'ús de la llengua.

Finalment, per idèntics motius, bona part de l'alumnat desconeix o menysvalora tant els aspectes i manifestacions culturals del nostre entorn geogràfic i social com la riquesa de les aportacions fetes en la nostra llengua al llarg de la història a la cultura universal. Com a conseqüència, *mantenen una actitud ambigua i distanciada de la pròpia llengua i cultura, causa i producte d'una baixa autoestima identitària i cultural*.

Ni cal dir que tots aquests elements han de ser a la base de qualsevol plantejament pedagògic al sistema educatiu valencià.

1. Coneixement i ús social del valencià. Enquesta 2015. Síntesi dels resultats. Generalitat Valenciana.

4. Un model d'enriquiment d'educació plurilingüe al País Valencià

En aquesta nova situació, pel que fa a l'ensenyament-aprenentatge i l'ús vehicular de les llengües, el model d'educació plurilingüe i intercultural proposat per a l'escola valenciana (Pascual, 2013: 154) és, possiblement, l'únic capaç de satisfer-ne les exigències.

És cert que no tothom té el mateix concepte sobre què és l'educació plurilingüe. Per a molts professionals que treballen en l'ensenyament de llengües estrangeres aquest tipus d'educació consisteix simplement a resoldre els problemes derivats de la incorporació d'una o dues llengües estrangeres en el currículum lingüístic convencional. Per a altres, que treballen amb l'alumnat procedent de la immigració, l'educació plurilingüe fa referència als problemes que comporta la integració social i acadèmica en les institucions educatives d'aquesta població escolar.

Aquestes són, a parer nostre, interpretacions més aviat restrictives i unilaterals d'un fenomen que exigeix plantejaments més globals i complexos. Des de la nostra perspectiva, l'educació plurilingüe i intercultural ha de tindre en compte *tot l'alumnat, totes les llengües i tots els sabers* del currículum. A més a més, ha de partir d'una concepció plurilingüe dels aprenents i les aprenentes i de la competència que posseeixen, ha de proposar-se el plurilingüisme com a objectiu, i ha de fer servir enfocaments plurilingües en la seua planificació, aplicació i avaluació.

Pel que fa als objectius, l'educació plurilingüe al País Valencià ha de proposar-se:

- ▶ L'adquisició per part de tot l'alumnat d'una competència plurilingüe en les llengües d'escolarització –valencià/català, castellà i una o dues llengües estrangeres–, la competència acadèmica adequada en les diferents àrees del currículum adquirida mitjançant l'ús vehicular de tres o més llengües, i la capacitat de conviure en una societat multilingüe i multicultural.
- ▶ La potenciació de la nostra llengua i cultura tot convertint-la en el nucli organitzador del projecte plurilingüe, i la normalització del seu ús social, administratiu i acadèmic en el sistema educatiu.
- ▶ La construcció d'una societat progressivament multilingüe, cohesionada al voltant del valencià/català com a llengua de tots.

Moltes persones opinen que els dos primers objectius són contradictoris i que atorgar una atenció prioritària al valencià/català va en detriment de les altres llengües i del rendiment acadèmic de l'alumnat. Ben al contrari. En concordança amb la investigació més rigorosa en educació bilingüe i plurilingüe arreu del món, l'experiència dels darrers anys al País Valencià ens demostra que han sigut precisament els programes que més èmfasi posen en l'ensenyament i ús vehicular del valencià/català els que millors resultats acadèmics i lingüístics han obtingut.

Bé és veritat que, a hores d'ara, els centres educatius hauran d'afrontar reptes d'una gran magnitud: la *diversitat i complexitat dels objectius* que han d'aconseguir; la *diversitat i desigualtat* d'alumnes i llengües, la *limitació* de temps i recursos, i la *inadequació* inicial de les competències del professorat i dels materials curriculars disponibles.

Davant aquests reptes, la resposta dels centres ha de ser clara: pel que fa a la complexitat dels objectius, la resposta ha de ser l'*excel·lència* en els resultats, perquè la teoria i pràctica de l'educació bi/plurilingüe ens proporciona a hores d'ara eines per a aconseguir-ho; pel que fa a l'alumnat, i especialment el vulnerable, la paraula clau és *inclusió*, que implica garantir a tot l'alumnat l'assoliment de l'excel·lència en el seu rendiment lingüístic i acadèmic, i en la seua integració social; pel que fa a la llengua minoritzada, el valencià/català, la resposta és un *marc additiu*, que implica la seua incorporació des de l'inici de l'itinerari educatiu, el seu ús majoritari com a llengua d'instrucció i la normalització del seu ús social i institucional a tots els nivells d'escolarització (Pascual, 2013: 154); i pel que fa a les limitacions i inadequacions inicials, la resposta ha de ser la *innovació*, l'obertura a noves maneres de fer, de pensar i d'organitzar l'educació lingüística.

Tot açò no serà possible sense un canvi de mentalitat, d'actituds i de discurs sobre les llengües.

5. El tractament integrat de llengües i continguts en el context del model valencià d'educació plurilingüe i intercultural

Tot plegat, i centrant-nos ja en l'ús vehicular de les llengües, un plantejament a l'escola que pretenga afrontar aquesta complexitat des d'una perspectiva inclusiva ha d'exigir més recursos, més temps i, com hem

dit, uns dispositius didàctics més eficaços. Tanmateix, recursos per a l'educació mai no en sobren i han de ser distribuïts en àmbits múltiples, no solament en l'ensenyament de llengües, i el temps dedicat a les llengües dins l'horari escolar tampoc no pot augmentar sense discriminar la resta d'àrees. Per això resulta tan necessari un enfocament didàctic com el **tractament integrat de llengües i continguts (TILC)**, que ens permet complir dos objectius alhora: ensenyar els continguts acadèmics de les diferents disciplines acadèmiques i proporcionar simultàniament competències en la llengua o llengües amb què aquests continguts són construïts.

Al parer nostre, doncs, el TILC resulta un dispositiu didàctic privilegiat per a aconseguir la **competència acadèmica plurilingüe**, una competència central en el marc curricular actual de competències.

D'entrada, però, haurem de presentar el TILC, descriure'n les característiques més importants, analitzar els contextos en què pot ser aplicat i la seua importància com a eina didàctica.

2. Què és el tractament integrat de llengües i continguts?

1. Una primera definició

El primer que farem serà delimitar amb una mica de precisió què entenem per **tractament integrat de llengües i continguts (TILC)**. Una primera definició podria ser la següent: *el tractament conjunt dels continguts d'una o més disciplines no lingüístiques –Ciències, Història, Matemàtiques, Educació Artística...– conjuntament amb els recursos lingüístics necessaris per a aprendre'ls d'una o més llengües.*

D'una banda, doncs, en les activitats d'ensenyament-aprenentatge, depenent del tipus d'unitat d'intervenció (situació d'aprenentatge, unitat didàctica, seqüència, tasca, projecte...), s'hi poden tractar continguts d'una o més matèries tot fent ús d'una o més llengües, i cada llengua pot ser la L1 dels aprenents –o d'una part–, una L2 –de tots o de part dels aprenents–, o una llengua addicional (L3, L4..., en el cas de l'alumnat migrant), o una primera –o segona– llengua estrangera curricular (LE).

Tenim, doncs, d'entrada, en una mateixa intervenció didàctica, dos pols que semblen ben diferenciats, els *continguts disciplinaris* (els continguts d'una o més àrees no lingüístiques) i els *continguts lingüístics*. Docents o investigadors poden veure's temptats a posar més èmfasi o donar més importància a l'un o a l'altre. Per a uns, l'element més important d'aquest binomi serien els continguts disciplinaris, i l'adquisició de competències lingüístiques que es deriva del tractament integrat, tot i que molt interessant i valuosa, no deixaria de ser un producte col·lateral, i secundari respecte a l'objectiu principal que és l'adquisició dels continguts de les disciplines acadèmiques.

Per a altres, tanmateix, com veurem tot seguit, la importància que s'ha d'atorgar a cada un dels elements del binomi ha d'estar més equilibrada.

2. Evolució del concepte de *tractament integrat llengua-continguts*

De fet, la preeminència que expertes i experts han atorgat als continguts o a la llengua ha anat evolucionant dels primers a la segona. Pel que fa a la immersió lingüística, el primer exemple de tractament integrat de llengües i continguts, direm que, al començament, l'èmfasi es posava en *quina era la contribució de les àrees a l'adquisició de la L2*, és a dir, com l'aprenentatge dels continguts de les àrees mitjançant una L2 ajudava a l'adquisició d'aquesta llengua sense que el rendiment en els continguts disciplinaris experimentara cap minva. Des d'aquesta perspectiva, les àrees no lingüístiques:

- ▶ Constitueixen contextos òptims per a l'aprenentatge de la llengua en els quals la llengua s'adquireix a través de materials i tasques autèntiques que responen als interessos i necessitats de l'alumnat, i que garanteixen la seua motivació.
- ▶ Diversifiquen els àmbits de coneixement en què la llengua pot ser usada, respecte a les classes convencionals de llengua.
- ▶ Promouen, per tant, l'adquisició d'una gran varietat de gèneres textuals orals i escrits, tant en comprensió com en producció.

Posteriorment, a partir d'un enfocament sociocultural, que emfasitza el paper del llenguatge com a mediador en l'adquisició de coneixements sobre el món, i l'etnografia de la comunicació, que estudia el paper de la interacció oral en els processos de construcció de coneixements i competències, s'ha començat a considerar –sense traure importància al plantejament anterior– *quina és la contribució de la llengua a l'adquisició dels continguts de les àrees no lingüístiques*. Des d'aquesta perspectiva s'emfasitza la necessitat de dominar els recursos lingüístics del llenguatge acadèmic per a l'adquisició dels continguts disciplinaris.

Per posar un exemple, en el context mateix d'immersió lingüística, un investigador canadenc, Laplante (2000), afirmava que, després d'ensenyar explícitament a alumnes de Química de sisè com fer servir el que ell anomenava *funció lingüística acadèmica* (nosaltres l'anomenarem *funció cognitiva del discurs*) com ara *descriure* una experiència, els alumnes i les alumnes, en observar com cremava una petita quantitat de sucre en una cullera d'alumini col·locada damunt d'un ciri, no solament feien una descripció més acurada d'aquesta experiència, sinó que, especialment, eren

capaços d'observar i verbalitzar més detalls del procés. Concretament, les seues observacions eren més completes i precises. Conteniien més etapes i descrivien de manera més exacta les reaccions químiques observades. En realitat, la capacitat d'elaborar informes d'experiències cada vegada més complets, enriqueix la seua percepció de l'experiència.

Sembla, doncs, que hi ha una unitat indestriable llengua-continguts. L'infant, de menut, al mateix temps que adquireix la llengua, aprèn els continguts de la cultura en la qual es socialitza. Per això durant l'educació infantil no sembla tindre sentit treballar el llenguatge separat dels processos d'adquisició dels coneixements sobre el món. Però tot seguit, a mesura que el currículum va incorporant coneixements propis de les diverses disciplines científiques i els processos de construcció i vehiculació d'aquests coneixements, el llenguatge necessari per a adquirir-los va tornant-se necessàriament més complex i descontextualitzat, més abstracte, i planteja demandes cognitives més elevades. Aquest llenguatge complex, descontextualitzat i lligat a les demandes cognitives del contingut –el **llenguatge acadèmic**–, doncs, ha de ser desenvolupat (amb totes les estratègies graduals d'adequació necessàries) al mateix ritme que els continguts de les àrees no lingüístiques.

Fora interessant preguntar-se per què l'escola ha separat les dues cares de la mateixa moneda, la llengua i els continguts, i ha arribat a tolerar la banalitat dels continguts sobre els quals es treballa la llengua en molts llibres de llengua, i l'absència de suport lingüístic i cognitiu en els manuals de les àrees no lingüístiques. La missió del TILC és, precisament, proposar-ne un tractament conjunt.

Aquest enfocament didàctic pot ser molt rendible en l'itinerari educatiu de l'alumnat. Ja ha funcionat entre nosaltres amb èxit, de fa molts anys, el programa lingüístic educatiu més conegut que aplica la integració de llengua i continguts: el Programa d'Immersió Lingüística. Aquest programa va començar al Quebec el 1965, i consisteix a ensenyar totes o part de les àrees no lingüístiques del currículum, a l'alumnat de llengua dominant (en el nostre context, el castellà), en la L2 minoritzada (en el nostre context, el valencià/català) durant una part important del tram escolar obligatori amb una metodologia integrada.

Actualment, aquest model d'ensenyament per immersió lingüística ha sabut posar al dia els seus principis i estratègies i, a més a més, ha propiciat nous plantejaments en altres contextos geogràfics i educatius, com ara l'enfocament AICLE ('aprenentatge integrat dels continguts i una llengua estrangera', en anglés CLIL), entre altres. El desenvolupa-

ment actual de l'atenció explícita a l'ús vehicular de les llengües sota l'auspici del Consell d'Europa obliga a canviar substancialment el model d'educació lingüística actual centrat prioritàriament en l'ensenyament de les llengües com a àrees, a un altre que abrace tant l'ensenyament de les llengües com a àrees com el seu ús com a llengües vehiculars.

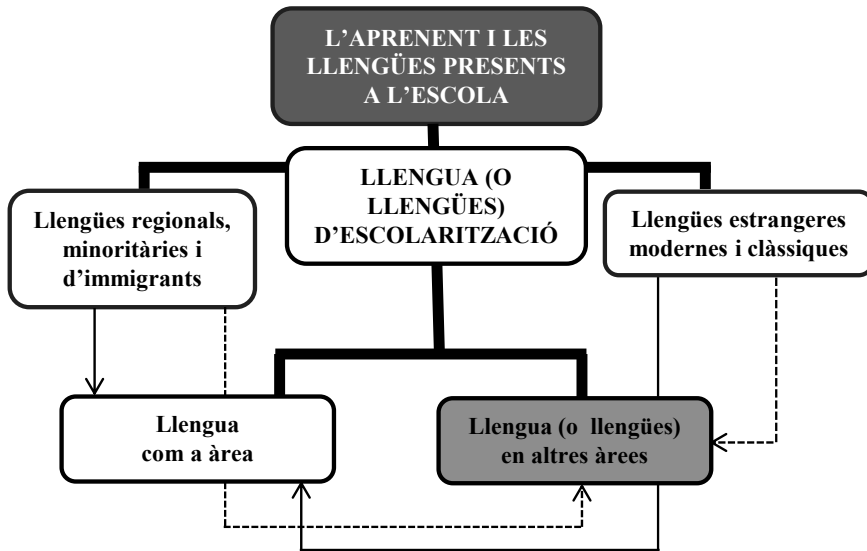


Figura 2.1. Projecte del Consell d'Europa *Llengües en l'educació, llengües per a l'educació* (www.coe.int/lang-platform)

A partir del que hem dit, podem entendre per què la metodologia TILC és tan valuosa per a un model d'educació plurilingüe i intercultural en un context de diversitat lingüística i curricular com el sistema educatiu valencià:

- ▶ Perquè, a partir de la recerca teòrica i les experiències pràctiques, s'ha constatat que els continguts acadèmics de les diverses matèries han de ser adquirits juntament amb els recursos lingüístics necessaris per a construir-los, bé en la llengua pròpia, en una segona llengua o una llengua addicional, o bé en una llengua estrangera.
- ▶ Perquè, pel que fa a les llengües estrangeres, potser és l'única manera de dedicar-les una major atenció curricular, mitjançant el seu ús vehicular, sense augmentar-ne les hores del currículum.

- ▶ Perquè l'alumnat procedent de la immigració no pot dedicar-se simplement a adquirir la llengua principal d'escolarització abans de poder aprendre els continguts de les matèries. Aquest aprenentatge ha de ser simultani a l'adquisició de la llengua.
- ▶ Perquè l'adquisició dels continguts de les matèries no lingüístiques per part de l'alumnat migrant exigeix una metodologia específica eficaç, ja que la seua competència en la llengua curricular sol ser baixa, o els seus coneixements disciplinaris, insuficients; o bé aquest alumnat presenta una diversitat elevada pel que fa a les competències i coneixements.
- ▶ Perquè desenvolupar l'actuació didàctica en classes tan heterogènies mitjançant materials curriculars pensats generalment per a un alumnat, la L1 del qual és la llengua vehicular, exigeix estratègies didàctiques i organitzatives que faciliten la inclusió lingüística i cultural.

Estem convençuts que el TILC és un model d'ensenyament-aprenentatge òptim per als sistemes educatius plurilingües que pretenen oferir una educació plurilingüe de qualitat. I no solament perquè és un mitjà idoni per a augmentar el temps dedicat a les llengües del currículum sense augmentar-ne el nombre d'hores en l'horari escolar, sinó també per la seua capacitat per a millorar el rendiment tant en les llengües com en els continguts disciplinaris de les àrees no lingüístiques.

3. Contextos en què pot ser aplicada la metodologia TILC

Com podem deduir, són molt diverses les situacions educatives en què es pot aplicar el TILC. Des d'un punt de vista teòric, depenent de les llengües vehiculars i del tipus d'alumnat, serien possibles les **modalitats** TILC següents:

- ▶ **TILC en L1:** aplicació del TILC mitjançant l'ús vehicular del valencià/ català o el castellà –llengües principals d'escolarització– com a L1, perquè, com hem vist, el rendiment acadèmic i lingüístic (especialment pel que fa al llenguatge acadèmic) és superior quan es tracten tots dos continguts integrats que quan són tractats com a àrees totalment independents.
- ▶ **TILC en immersió:** aplicació del TILC a alumnat inicialment castellanoparlant, perquè és l'únic mitjà perquè pugui adquirir una com-

petència profunda en valencià/català alhora que adquireix els continguts propis de les diferents àrees i matèries no lingüístiques en el programa d'immersió.

- ▶ **TILC en llengua estrangera** [AICLE (*Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengües Estrangeres*) o EMILE (*Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Étrangère*)]: aplicació del TILC mitjançant l'ús vehicular de les llengües estrangeres –en aquest cas llengües segones (o parcials) d'escolarització–, perquè és l'única manera que l'alumnat adquirisca una competència *real* en una o més d'aquestes llengües.
- ▶ **TILC per a alumnat migrant**: aplicació del TILC mitjançant l'ús vehicular del valencià/català o el castellà com a llengües addicionals (L2, L3 o Ln) amb l'alumnat de procedència estrangera, perquè no es poden esperar a tindre una competència suficient en les llengües curriculars del centre abans de començar a adquirir els coneixements necessaris per a progressar en les ANL i han de començar a adquirir els conceptes i procediments de les diferents disciplines al mateix temps que la llengua o les llengües en què es vehiculen.

En aquest document deixarem una mica de banda el TILC en LE (CLIL/AICLE) i el TILC L1 en castellà, i ens circumscriurem al valencià/català llengua minoritzada com a llengua vehicular. Aquesta decisió comporta que en aquest document ens centrarem en un model metodològic i organitzatiu per a l'ús vehicular del valencià /català com a L1 de l'alumnat valencianoparlant, com a L2 per a l'alumnat castellanoparlant, i com a llengua addicional per a l'alumnat migrant.

Des d'un punt de vista pràctic, cal assumir que, a hores d'ara, hi ha poques possibilitats d'aplicació de les modalitats esmentades més amunt en aules amb un alt grau d'homogeneïtat –aules d'ensenyament en valencià/català per a valencianoparlants, aules d'immersió per a castellanoparlants o aules amb majoria d'alumnat migrant. La situació més habitual exigirà la seua aplicació en aules altament heterogènies, amb un grau elevat de diversitat lingüística, acadèmica, cultural o comunicativa.

El repte més important del TILC, doncs, més que la separació d'alumnes per raó de les seues llengües i cultures inicials i les seues possibilitats, consisteix en el seu tractament comú en aules multidiverses. Com a conseqüència, el pes del tractament es trasllada a la didàctica. Una **didàctica plurilingüe per a aules multidiverses**.

4. Les aules multidiverses

L'aula ordinària amb una major o menor diversitat, per tant, és la situació més habitual a les nostres escoles i instituts. Pot haver-hi una majoria d'alumnat valencianoparlant, una majoria d'alumnat castellanoparlant o un equilibri entre tots dos grups. I, en tots tres casos, a més, un nombre variable d'alumnat migrant. Un enfocament que no tinga en compte aquesta diversitat des d'una perspectiva inclusiva establirà barreres lingüístiques, socials i acadèmiques per a molts i moltes alumnes, especialment per a aquells que pertanyen als grups anomenats «vulnerables» (alumnat migrant, alumnat procedent d'entorns familiars deprimits o alumnat procedents de grups marginals), els quals tindran moltes possibilitats d'assolir un rendiment molt per davall de les seues capacitats intel·lectuals.

En una educació per a la diversitat...

...cal ensenyar diverses llengües	...que presenten	...a una gran diversitat d'alumnes	...per a qui aquestes llengües són	...que arriben a l'escola amb diferents	...i que han d'aprendre també continguts diversos	...i impartits mitjançant diverses llengües
Llengües ambientals (valencià/cat alà i castellà) Llengües estrangeres (anglès, francès) Altres llengües familiars (romanés...) si hi ha cap possibilitat	Una gran variació interna: (geogràfica, social i acadèmica)	Inicialment valencianoparlants Inicialment castellanoparlants Migrants D'entorns socioculturalment deprimits De grups marginals Amb dificultats lleus d'aprenentatge	La seua L1 Una L2 Una llengua estrangera Una llengua addicional: L2, L3... Ln (alumnat migrant)	Repertoris lingüístics Coneixements disciplinaris Experiències culturals Familiaritat amb el llenguatge acadèmic Actituds envers la llengua minoritzada	Sobre les llengües De les àrees no lingüístiques De temes interdisciplinaris Sobre la cultura de la societat de la qual volen formar part	Mitjançant les llengües vehiculars Com a suport més o menys limitat, mitjançant les llengües familiars de l'escola no curriculars

...en aules multidiverses

Figura 2.2. Ensenyament i ús vehicular de les llengües per a la diversitat

En efecte, més enllà del desconeixement de la llengua vehicular o de les capacitats intel·lectuals, hi ha una gran diversitat de factors que,

en general, poden explicar part del rendiment educatiu de l'alumnat. Alguns tenen relació amb les *característiques personals* (motivació, auto-concepte, resiliència...), amb la *família* (actituds envers les llengües vehiculars, expectatives envers l'alumnat, valor atribuït a l'educació, suport a la comunicació i les pràctiques lletrades dels fills i filles, experiències que els proporcionen fora de l'aula...), amb l'actuació del *professorat* (expectatives envers les possibilitats de l'alumnat, metodologia i estil d'ensenyament, empatia amb els alumnes i les alumnes, actituds envers les llengües vehiculars...) o bé amb la qualitat, rigor metodològic i adequació al context del *projecte plurilingüe* que aplica el centre.

La influència de tots aquests elements serà positiva o negativa dependent de l'obertura del centre envers l'*heterogeneïtat* de llengües, d'actituds, d'experiències culturals o de patrons comunicatius que els xiquets i les xiquetes porten a l'escola, i de la voluntat de partir d'aquest fons lingüístic i cultural complex i divers per a desenvolupar un currículum equitatiu i de qualitat per a tothom.

No resulta fàcil. Des de l'ideal d'*homogeneïtat* present tradicionalment en els nostres centres educatius, la diversitat ha estat vista sempre com un problema, i les alumnes i els alumnes que no s'ajustaven a aquest ideal d'homogeneïtat, com a problemàtics. I s'han utilitzat tota mena d'estratègies organitzatives per a adaptar-los a les classes uniformes amb les quals el professorat se sentia còmode: repetició de curs, grups-classe per a l'alumnat de rendiment més baix, agrupaments flexibles per nivells de rendiment, extracció de l'aula per a activitats de recuperació i reforç, etc. Solucions que, a més d'estigmatitzar el grup d'alumnes afectats, no resolien el problema del seu baix rendiment educatiu.

Més encara: en algunes ocasions i amb la millor de les intencions, s'ha tractat l'alumnat vulnerable com si foren alumnes amb dificultats d'aprenentatge, se'ls ha separat de la resta d'alumnes i se'ls ha posat a fer activitats de baixa exigència cognitiva, com ara omplir quaderns per a alumnes de molta menor edat, omplir fitxes, fer cal·ligrafia, relacionar paraules amb dibuixos, etc. No és estrany que aquestes activitats rutinàries i de baixa exigència cognitiva, proposades únicament per a tindre'ls ocupats, no augmenten els seus coneixements disciplinaris, ni milloren el seu domini de la llengua vehicular.

Per això, a hores d'ara, la recerca educativa rebutja solucions simplistes per a aquests i aquestes alumnes i demana unes actuacions més rigoroses, més inclusives i més eficients. Com ara bastida a tots els nivells durant la intervenció didàctica, suport a l'aula mitjançant professorat

competent en educació en segones llengües, classes de reforç coordinades amb el professor de l'àrea, atenció individual majoritàriament dins l'aula per personal de suport, etc.

Potser la solució consisteix a tindre expectatives elevades envers tot l'alumnat, pensar que tothom pot arribar a assolir els objectius del currículum i fer que tot el sistema educatiu, i al davant els centres educatius, aporte i organitze els mitjans, els recursos i els processos didàctics necessaris perquè açò siga possible. Com diu Beacco *et al.* (2015: 20), la solució:

[...] es troba a saber com equilibrar el repte apropiat amb el tipus adequat de suport per tal que es puga ajudar els aprenents a tindre èxit.

El **tractament integrat de llengües i continguts**² (TILC) aborda una solució a l'ús vehicular de les llengües en aquestes aules multidiverses mitjançant el tractament conjunt i simultani dels continguts disciplinaris i els recursos lingüístics necessaris per a adquirir-los.

El TILC, però, no és només una metodologia, sinó que implica, també una organització.

5. El TILC com a metodologia i com a organització

Per a complir tots els objectius, el **tractament integrat de les llengües i els continguts** no pot limitar-se a tindre en compte només els aspectes metodològics. L'aplicació eficaç de la proposta didàctica del TILC als diversos contextos exigeix una organització prèvia a tots els nivells d'actuació: al sistema educatiu, al centre i a classe.

Aquesta organització haurà de prendre decisions pel que fa a la proporció de l'ús vehicular de les diverses llengües curriculars, en quin moment s'introdueix l'ús vehicular de cada una i mitjançant quina modalitat en l'itinerari educatiu, com distribuir els continguts disciplinaris entre les diferents llengües curriculars, com aconseguir que els continguts apresos en una llengua estiguen disponibles per a ser usats en les

2. Vam introduir el terme i el concepte per primera vegada a la ponència «Llengua nacional, llengua pròpia i llengües estrangeres: el tractament de llengües en l'educació multilingüe» (Pascual, 2004). Publicada a Assumpta Fargas i Teresa Puntí: *Actes del Tercer Simposi d'ensenyament del català a no catalanoparlants* (realitzat a Vic, setembre de 2002). Vic: Eumo.

altres, com proporcionar una presència activa de les llengües familiars no curriculars en l'itinerari didàctic, etc.

Per a aquesta comesa, haurà de tindre en compte diversos factors: distància entre les diverses llengües curriculars, la seua presència majoritària o minoritària en la comunicació social, les representacions i actituds dels diferents agents educatius pel que fa a l'ús vehicular, especialment de la llengua minoritzada i la interdependència entre les llengües, entre altres.

3. El TILC en un marc competencial

1. El nou paper de l'escola

Segons Keith Sawyer (2014), en la introducció al llibre *Ciències de l'aprenentatge*, les escoles que tenim a hores d'ara van prendre forma durant els segles XIX i XX, quan encara es sabia ben poc sobre com aprenien els infants. Aquestes escoles, doncs, van basar la seua tasca en opinions sense cap base científica. Resumint les seues paraules (Sawyer, 2014: 1):

- ▶ El coneixement és un conjunt de fets i procediments per a resoldre problemes.
- ▶ La finalitat de l'escola és la d'introduir aquests fets i procediments en el cap de cada alumne o alumna. Una persona educada és la que posseeix una gran quantitat d'aquests fets i procediments.
- ▶ La tasca dels professors i professores, que coneixen aquests fets i procediments, és la de transmetre'ls a tot l'alumnat.
- ▶ Els fets i procediments més simples són apresos abans i els més complexos, després. La progressió des dels elements simples als complexos és decidida pel professorat, els llibres de text o les persones expertes en la matèria, i rarament s'hi té en compte com aprenen realment els alumnes i les alumnes.
- ▶ La manera de determinar l'èxit de l'escola consisteix a examinar els aprenents i les aprenentes per comprovar quants d'aquests fets i procediments han adquirit.

Aquesta visió de l'escola, que Papert (1993) anomena **instruccionalisme**, va ser suficient per a les economies industrials de començaments del segle XX, però és radicalment insuficient per a les necessitats de l'economia del coneixement pròpia del segle XXI. Per complementar el que

deien Darling-Hammond *et al.* més amunt (capítol 1), paga la pena llegir les paraules de Sawyer (2014: 2) per a adonar-se de la complexitat de les responsabilitats de l'escola d'avui dia pel que fa a la formació dels joves ciutadans:

En l'economia del coneixement, la memorització de fets i procediments no és suficient per a l'èxit. Els graduats necessiten una comprensió profunda de conceptes complexos i l'habilitat de treballar amb aquests creativament per a generar noves idees, noves teories, nous productes i nou coneixement. Necessiten ser capaços d'avaluar críticament el que lligem, ser capaços d'expressar-se clarament tant verbalment com per escrit, i ser capaços de comprendre el pensament científic i matemàtic. Necessiten aprendre coneixement integrat i utilitzable, més que els conjunts de fets compartimentalitzats i descontextualitzats emfasitzats per l'instruccionisme. Necessiten ser capaços d'assumir la responsabilitat del seu propi aprenentatge continuat al llarg de la vida. Aquestes habilitats són importants per a l'economia, per a l'èxit continuat de la democràcia participativa i per a viure una vida plena i profunda. L'instruccionisme és particularment poc adequat per a l'educació de professionals creatius que puguen desenvolupar coneixement nou i avançar contínuament en la seua pròpia comprensió. L'instruccionisme és un anacronisme en la moderna economia de la innovació.

De fa un quant temps aquesta visió «instruccionista» de les funcions de l'escola ha estat rebutjada pels agents educatius més preocupats. En són bona prova els canvis continuats que s'han estat succeint en el nostre sistema educatiu, entre altres. El canvi de perspectiva en les revisions fetes en els darrers anys en les successives lleis d'educació sembla anar en la direcció de configurar una educació adient amb les exigències de l'economia globalitzada i tecnològica, basada en el valor del coneixement, en la qual ens ha tocat viure; i en la necessitat de formar ciutadanes i ciutadans conscients, creatius i crítics, que assumeixen la seua responsabilitat en la gestió dels problemes de la societat en què viuen; i que, alhora, intenten trobar la plenitud vital tant en relació amb ells mateixos com en relació amb els altres. En la direcció, doncs, que comentem, la darrera baula d'aquesta sèrie de canvis consisteix en l'enfocament per competències.

2. L'enfocament per competències

Actualment, en els sistemes educatius de molts països del nostre entorn (França, Portugal...) hi ha hagut un canvi profund en la concreció de les intencions educatives. Dels objectius i/o les capacitats, s'ha passat a formular les adquisicions que s'esperen de l'alumnat en termes de competències. L'enfocament per competències, per a molts autors i autores (Garagorri, 2007; Zabala, 2009; Bolívar, 2015; Coll i Martín, 2021a i 2021b; Moya i Luengo, 2021), és una ocasió per a la modernització i posada al dia dels sistemes educatius per tal de donar sentit als aprenentatges escolars, promoure una educació equitativa per a tot l'alumnat, i respondre a la influència de la globalització i el desenvolupament tecnològic sobre el medi natural i la vida de les persones en la societat actual. La incorporació d'aquest enfocament per competències, com és natural, té conseqüències profundes en el desenvolupament dels currículums, en les concepcions didàctiques i en l'avaluació.

Aquest enfocament competencial, normatiu a hores d'ara, ha de constituir el marc educatiu, curricular i metodològic del tractament integrat de llengües i continguts.

3. Què són les competències?

No és una tasca senzilla explicar o definir què és una competència. La raó que ho explica és la diversitat de punts de vista que autores i autors, i institucions educatives, tenen sobre aquest concepte. Per exemple, Marope *et al.* (2017: 27), dins el marc de l'Agenda 2030 per a l'educació global, defineixen la *competència* com:

La capacitat del desenvolupament per a mobilitzar interactivament i utilitzar èticament informació, dades, coneixements, habilitats, valors, actituds i tecnologia per a implicar-se eficaçment i actuar en diversos contextos del segle XXI per a aconseguir el bé individual, col·lectiu i global.

Des d'un punt de vista més pròxim a la realitat de l'aula, la Generalitat de Catalunya, en el Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, definia les competències bàsiques (o competències clau) de la manera següent:

S'entén per **competència bàsica** [*la negreta és nostra*] la capacitat d'una persona de resoldre problemes reals en contextos diversos integrant coneixements, habilitats pràctiques, actituds i altres components socials i de comportament que es mobilitzen conjuntament per assolir una acció eficaç i satisfactòria.

Com podem observar, aquesta és una competència virtual, la competència que assumeixen les institucions educatives i els docents per tal de planificar la intervenció educativa. Hi ha, però, un altre punt de vista sobre la competència (Jonnaert *et al.*, 2007: 191-192):

La **competència real** [*la negreta és nostra*] es refereix a la competència que una persona desenvolupa en acció per a adaptar-se a les situacions, siguin situacions d'ensenyament-aprenentatge, situacions de la vida real o situacions relacionades amb el treball. «La competència real és el resultat de totes les accions que una persona du a terme mobilitzant i utilitzant un conjunt de recursos per fer front a una situació en la qual està implicada». (Jonnaert i Masciotra 2007: 68)

Aquesta competència és la que posen en pràctica les persones en la vida real, i és també la que ha d'assolir l'alumnat després de la intervenció didàctica en situacions d'aprenentatge desenvolupades en contextos educatius.

Malgrat el que tot just acabem de dir, i tenint en compte l'evolució del concepte de competència, fins i tot Jonnaert (2019) no està segur que pugui oferir-se actualment una definició clara i precisa de competència, un concepte encara en procés de construcció. Del mateix parer semblen ser Coll i Manzano (2021: 458-459), els quals, davant les múltiples interpretacions a què ha donat lloc aquest concepte, prefereixen aportar-ne els elements que consideren essencials:

Resumint al màxim, podem sintetitzar les aportacions del concepte de competència en quatre punts (Coll, 2009). En primer lloc, cal posar l'accent en la *utilització dels aprenentatges duts a terme*. Ser competent en una tasca, una activitat o una situació significa ser capaç d'activar i utilitzar els coneixements rellevants per afrontar-la de manera satisfactòria. No basta, doncs, a aprendre els coneixements rellevants, sinó que, a més a més, cal aprendre a utilitzar-los de manera integrada i articulada amb la finalitat de respondre a les exigències específiques que la situació planteja. En segon lloc, l'aprenentatge de qualsevol competència, per senzill que sembli, implica la *inte-*

gració de diferents tipus de coneixements i sabers (habilitats i destreses, coneixements factuais i conceptuals, valors, actituds, normes...). Aquesta és la raó per la qual un CBC [*currículum basat en competències*] no pot limitar-se a enunciar sense més ni més l'adquisició i el desenvolupament de les competències que intenta promoure en l'alumnat; ha de precisar, a més a més, els coneixements i sabers que inclouen i mobilitzen les competències seleccionades. En tercer lloc, les competències no poden deslligar-se dels *contextos d'activitat i pràctica* en els quals s'aprenen i s'utilitzen. Per això, la importància que es dona a emprar diferents contextos d'activitat i pràctica en l'adquisició i l'avaluació de les competències. Finalment, les competències tenen un ingredient d'*actuació o execució* que indica el grau de domini de la competència i és essencial per valorar-ne l'adquisició i el desenvolupament, és a dir, per avaluar i valorar el nivell d'aprenentatge aconseguit.

D'aquest plantejament, en podem deduir que l'objectiu final de les activitats d'ensenyament-aprenentatge no l'ha de constituir de manera preferent el domini dels **sabers** de les diferents disciplines acadèmiques, sinó l'adquisició de les **competències** que permeten mobilitzar aquests sabers de manera conjunta per a assolir una acció eficaç en una **situació** determinada.

4. Elements del marc competencial

Els tres elements del marc competencial que tot just acabem d'anomenar –sabers, competències i situacions– es troben fortament interrelacionats. La figura 3.1 (adaptada de Masciotra, 2013: 3) ens permet visualitzar aquestes relacions.

Si observem la figura 3.1, se'ns farà més clara la relació entre els elements fonamentals de l'enfocament per competències: *competències, situacions i coneixements* (sabers en la terminologia LOMLOE). A partir de la proposta d'aquest autor, comentarem aquestes relacions:

Relació competència-situacions

- ▶ Una competència es defineix com la intel·ligència (o comprensió) de les situacions, de les exigències que plantegen i de la manera d'adaptar-s'hi.
- ▶ Les situacions són el lloc idoni on es desenvolupen i s'exerciten les competències.

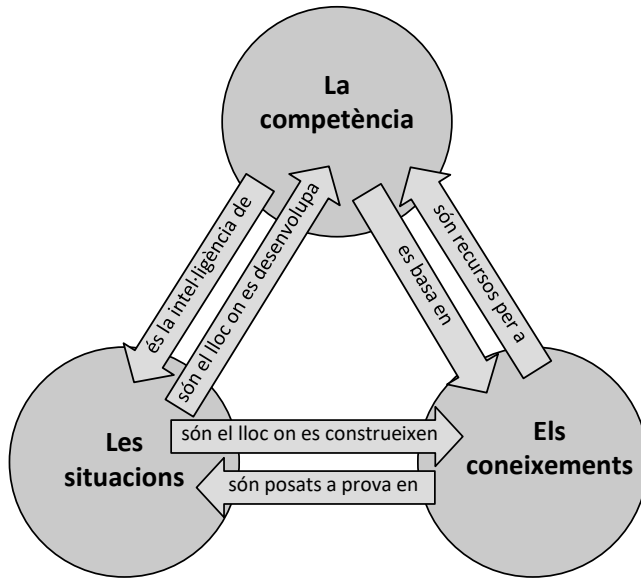


Figura 3.1. Relacions entre coneixements, competència i situacions

Relació situacions-sabers

- ▶ Les situacions són el lloc on es construeixen i es mobilitzen els sabers (els disciplinaris, els interdisciplinaris i els que són producte de les experiències de vida).
- ▶ Els sabers es construeixen a través de situacions i els recursos humans i materials que aquestes contenen.

Relació sabers-competències

- ▶ Els sabers posats a prova en una diversitat de situacions són recursos per a les competències.
- ▶ Una competència es desenvolupa i s'exercita recolzant sobre recursos interns (sabers, disposicions actitudinals i afectives...) i externs (recursos humans i materials).

Tots tres elements, com hem pogut comprovar, es troben fortament interrelacionats. A més a més, tots tres són absolutament necessaris a l'hora de planificar la intervenció didàctica. El problema que se'ns planteja, doncs, és a partir de quin dels tres iniciarem aquesta planificació.

Per exemple, en dissenyar una situació d'aprenentatge, una de les possibilitats consistiria a començar la planificació determinant les com-

petències que volem desenvolupar al voltant d'un tema, pregunta, problema, etc., preveient la construcció dels sabers que s'hi troben associats i buscant situacions d'aprenentatge a les quals poder transferir i aplicar aquests sabers i competències.

Una altra possibilitat consistiria a començar determinant els sabers relacionats amb un tema que cal investigar, una pregunta que cal contestar o un problema que cal resoldre, concretant quines competències es poden desenvolupar a partir d'aquests sabers, i buscant situacions a les quals poder transferir i aplicar les competències i els sabers.

Tanmateix, si, com hem comentat més amunt, les competències es desenvolupen en situacions, els sabers es desenvolupen en situacions, i les competències (amb els sabers associats) s'apliquen i s'exerciten en situacions, sembla més adequat començar la planificació de la intervenció didàctica a partir de les situacions d'aprenentatge. Per a Jonnaert *et al.* (2007: 196), la transició a un enfocament per competències ha de comportar molt més que un canvi de pràctiques: ha de canviar la relació entre els elements del currículum.

La naturalesa mateixa de competència, de fet, implica que l'única manera que una persona pot construir i desenvolupar la competència és utilitzar-la en situació.

I, per tant:

En lloc de començar amb una anàlisi del contingut de la matèria, ara han de centrar la seva anàlisi en l'acció competent de persones en situació per tal de deduir-ne els recursos necessaris per fer front a aquestes situacions. De la mateixa manera, els professors i professores acostumats a transmetre coneixements descontextualitzats han de situar a partir d'ara els seus aprenents en situacions perquè, juntament amb els seus companys i companyes, i a través de les seues pròpies pràctiques i experiències, puguin construir els recursos que els ajudarà a ser competents en aquestes situacions.

Tot seguit, estudiarem aquests tres elements per tal de configurar un marc competencial dins el qual desenvolupar la intervenció didàctica TILC.

5. El marc competencial TILC

Si el TILC ha de ser aplicat a les aules del nostre sistema educatiu, ha d'assumir les exigències derivades del marc curricular prescriptiu, especialment l'organització de l'enfocament per competències que figura en els decrets en què s'estableix l'ordenació dels ensenyaments mínims per a l'educació primària i l'educació secundària (Reial decret 157/2022 d'1 de març i Reial decret 217/2022 de 29 de març, respectivament).

Des del punt de vista del TILC, però, hem de fer algunes precisions, ja que influiran en la manera com aplicarem aquest marc prescriptiu. En primer lloc, cal que posem molta atenció a la configuració multilingüe i multicultural de la nostra societat i dels nostres centres educatius, cosa que implica que moltes situacions tant de la vida real com educatives seran bilingües o multilingües, i que l'alumnat ha d'estar preparat per a gestionar-les. En segon lloc, cal tindre en compte la composició multilingüe de les aules multidiverses, de manera que les situacions d'aprenentatge exigiran una construcció dels sabers duta a terme mitjançant una, dues o més llengües.

També ens preocupa, des de la perspectiva TILC, aquesta divisió entre *competència en comunicació lingüística* i *competència plurilingüe*. Des del TILC considerem que les competències en les diferents llengües formen un sistema integrat que anomenem multicompetència –un conjunt de sistemes lingüístics interrelacionats–, i que aquesta multicompetència és, alhora, un objectiu que cal aconseguir i un mitjà per a la construcció de tots els sabers, i el desenvolupament i aplicació de *totes* les competències.

Així mateix, no hem d'oblidar la naturalesa integrada dels sabers que contribueixen al desenvolupament de les competències.

Si observem la figura 3.2, començant per la dreta, hi observem els continguts compartits entre les diverses disciplines acadèmiques, que faciliten les interrelacions i transferències entre aquestes i permeten estratègies didàctiques ben productives com ara la interdisciplinarietat. Al centre de la imatge es suggereix la relació inextricable entre els sabers disciplinaris i les llengües, i es proposa la construcció i aplicació d'aquests sabers mitjançant les diverses llengües del currículum. Finalment, a l'esquerra, s'hi posa de manifest que en la construcció, comunicació i aplicació disciplinàries no es fan servir únicament els recursos lingüístics, sinó també recursos procedents d'altres sistemes de significació (taules, diagrames, fórmules, etc.). Aquesta perspectiva multimodal,

multisemiòtica i multilingüe és la pròpia dels àmbits de la ciència, la tecnologia i les humanitats (Liu i Lin, 2021), i és facilitada en gran manera pel progrés de les tecnologies digitals i la multiplicació dels canals de comunicació en els darrers anys.

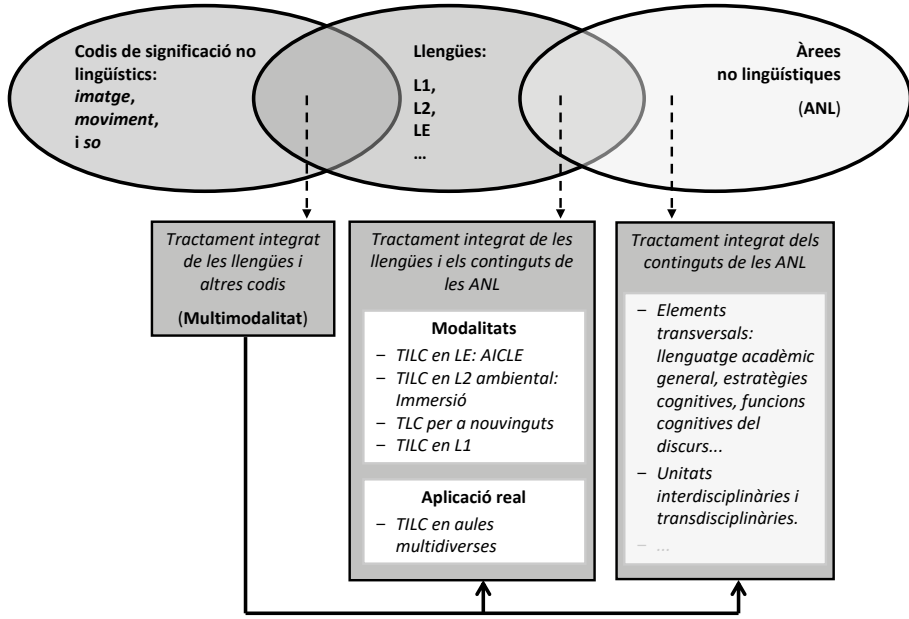


Figura 3.2. Modalitats d'integració en el TILC

Tot plegat confirma que el tractament integrat de llengües i continguts (TILC) ha d'adoptar una perspectiva plurilingüe, multimodal i interdisciplinària, en consonància amb les exigències de la globalització de les comunicacions i el paper de les tecnologies de la informació i comunicació en la societat del segle XXI.

Aquesta perspectiva enquadra el tractament dels elements fonamentals de l'enfocament per competències: la *situació d'aprenentatge*, els *sabers* i les *competències*.

5.1. Les situacions d'aprenentatge

Com hem vist, les situacions d'aprenentatge són el punt de partida de la intervenció didàctica en contextos escolars, i també constitueixen una peça clau en la programació didàctica. D'acord amb la recerca, i en

sintonia amb el que hem anat dient, les situacions d'aprenentatge són l'espai idoni per a desenvolupar les competències disciplinàries específiques mitjançant la construcció combinada dels sabers d'una o més àrees o matèries integrades. Per a aconseguir-ho, aprenents i aprenentes hi han de prendre una postura activa respecte al seu propi aprenentatge, cosa que els permetrà adquirir la capacitat de planificar les tasques, gestionar els recursos, reflexionar sobre el seu procés d'aprenentatge, controlar-ne els progressos i autoregular-se. Proveïts d'aquestes capacitats, podran reflexionar sobre les situacions de vida fora de l'escola, prendre consciència dels problemes de l'entorn natural, social i comunicatiu, observar-los i analitzar-los, col·laborar a buscar-hi respostes o proposar-hi solucions, i participar en l'acció social i ciutadana per a afrontar aquests reptes.

És difícil trobar una definició consensuada de situació d'aprenentatge, ja que les propostes que trobem depenen de l'orientació de l'autor o autora pel que fa a l'enfocament per competències. Des del punt de vista del TILC, tanmateix, ens quedem, si no amb la definició, sí amb la caracterització que en fa el Ministeri d'Educació del Quebec en el programa d'estudis de STEM per a adults (Direction de l'éducation des adultes et de la formation continue, 2018: 11):

Les situacions d'aprenentatge orienten la construcció i mobilització de coneixements així com el desenvolupament de les competències disciplinàries i transversals. Lligades a un context, presenten o bé un problema que cal resoldre o un problema que cal tractar. Comprenen una o més tasques que donen lloc a una producció concreta. (Quebec, 2018: 11)

D'aquesta definició, en podem deduir els elements fonamentals d'una situació d'aprenentatge:

- ▶ Un escenari específic.
- ▶ Un repte (problema que cal resoldre o una problemàtica que cal tractar).
- ▶ Unes tasques que hi cal realitzar.
- ▶ *Els recursos personals, els propis de la situació i els recursos externs.* [No figuren en la definició anterior, però són considerats fonamentals per Jonnaert (2014)].
- ▶ Uns sabers disciplinaris i/o interdisciplinaris que cal construir.
- ▶ Una producció que cal dur a terme.

En les situacions d'aprenentatge escolars, l'element inicial, allò que influencia la resta d'elements, són els alumnes i les alumnes, que aprenen a actuar en situació: assumeixen les circumstàncies de la situació, construeixen individualment o col·laborativament, amb els recursos disponibles, els sabers necessaris per a desenvolupar les competències, i actuen de manera competent, tot i que potser diferenciada, en la producció final.

Ara bé, si hi ha un concepte nebulós en l'enfocament per competències és el de *situació d'aprenentatge*. No hi ha un tipus únic de situació ni una estructura compartida entre els diversos autors, i ni tan sols els documents legals diuen res de la seua configuració. Partint de diverses propostes (De Ketele, 2018; Doménech-Casal, 2023; Masciotra, 2013), proposem, des de la perspectiva TILC, un model de situació d'aprenentatge que respon a totes les exigències pel que fa a l'enfocament per competències. Per a nosaltres, doncs, la situació d'aprenentatge consta de dos components: una **situació complexa** i una **tasca complexa**. En la figura 3.3 podem comprovar la configuració completa d'una situació d'aprenentatge:

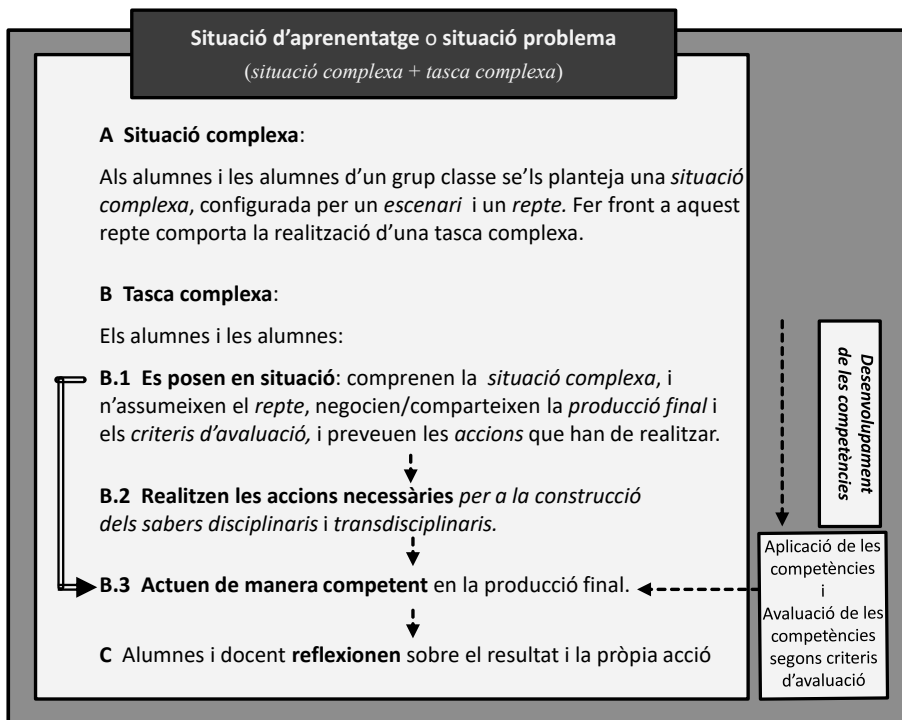


Figura 3.3. Estructura d'una situació d'aprenentatge compatible amb el TILC

Tenint en compte el que hem dit fins ara, pensem que la figura és prou explícita pel que fa a la situació d'aprenentatge. Caldrà, tanmateix, fer-hi algunes precisions. D'entrada, direm que la *situació complexa* inicial constitueix el primer pas en la posada en marxa de la situació d'aprenentatge. Tenint en compte que la descripció d'una situació complexa segueix la fórmula *escenari + repte*, un exemple típic podria ser el següent (desenvoluparem la situació d'aprenentatge completa en el capítol 13):

En un moment en què els preus de l'energia elèctrica han augmentat de manera desmesurada, una empresa ha proposat a l'alcaldesa d'un poble situat als peus de la Serra de Mariola una bonificació en el preu de la llum per al veïnat si l'ajuntament permet la construcció d'un parc edíl·lic en una de les zones més elevades de la serra. Aquesta proposta ha desfermat una gran controvèrsia al poble.

Com podem ajudar l'alcaldesa i les forces vives del poble a prendre una decisió informada, a partir de l'anàlisi dels pros i els contres de la construcció d'aquest parc?

Aquesta és una manera senzilla de presentar una situació d'aprenentatge tant en una programació didàctica, en fer l'inventari de les situacions que es treballaran al llarg d'un curs, com a l'hora de presentar-la al grup-classe.

En aquest darrer cas, però, com veiem a la figura 3, la situació complexa és només el començament, l'estímul perquè la classe es pose en marxa per tal de desenvolupar la resta de passos que constitueixen la situació d'aprenentatge. És clar, doncs, que una situació d'aprenentatge es constitueix a mesura que s'avança en el procés d'ensenyament-aprenentatge i que en la constitució definitiva i desenvolupament de la tasca complexa cada alumne i alumna, participant actiu del seu aprenentatge, hi ha de tindre un paper rellevant.

Quines situacions d'aprenentatge podem proposar al nostre alumnat? No abunden, és cert, exemples als quals podem recórrer. Tot i això, encara podem trobar algunes propostes. La Generalitat de Catalunya, per exemple, en l'annex 5 del decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica, ens suggereix unes quantes situacions:

- ▶ Un tema d'interès plantejat per l'alumnat.
- ▶ L'observació d'un fenomen.
- ▶ Una polèmica o controvèrsia entorn d'un fet.

- ▶ Una informació rellevant que cride l'atenció de la ciutadania.
- ▶ Una problemàtica que afecta la societat en general o l'entorn proper de l'alumnat.
- ▶ Una pregunta sobre un element de la realitat.
- ▶ Una recerca a partir d'un problema investigable.
- ▶ Una necessitat plantejada per un agent extern al centre educatiu.
- ▶ Un dilema que cal comprendre i sobre el qual reflexionar i debatre.
- ▶ Una manifestació creativa o artística.
- ▶ Una problemàtica de prevenció de riscos (consum de substàncies, mobilitat, hàbits poc saludables, etc.).

A parer nostre, aquestes no són exactament situacions d'aprenentatge, situacions de vida o situacions escolars, sinó més aviat pistes que ens poden ajudar a dissenyar situacions d'aprenentatge completes. Xabier Garagorri (2008) fa també una proposta semblant:

1 ÀMBIT PERSONAL
<p>Situacions d'índole privada relacionades amb:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La vida quotidiana</i>: situacions relacionades amb l'assoliment de les habilitats i destreses tècniques i instrumentals per a resoldre problemes de caràcter pràctic relacionats amb la vida diària personal, familiar o comunitària i les necessitats bàsiques primàries. • <i>La vida ludicoestètica</i>: situacions relacionades amb la pràctica i gaudi de les arts plàstiques, la música, la dansa, els jocs, la literatura, etc. • <i>La vida afectivoemocional</i>: situacions relacionades amb l'autocontrol i l'equilibri emocional, l'autoestima, l'autonomia i la sensibilitat estètica.
<p>Situacions d'índole pública relacionades amb:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La vida social</i>: Situacions relacionades amb la convivència i el treball en grup de manera activa i responsable, i la consciència dels drets i deures.
<p>Situacions de relació amb la natural:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Vida física i natural</i>: situacions relacionades amb la cura del cos i els hàbits de vida saludables, i els hàbits favorables a la conservació i millora de la naturalesa i del medi ambient.
2 ÀMBIT ACADÈMIC I LABORAL
<p>Vida acadèmica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situacions relacionades amb la preparació per a incorporar-se a estudis i formació posteriors.
<p>Vida laboral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situacions relacionades amb el desenvolupament de les qualitats personals, socials i de gestió que el capaciten per a transformar les idees en actes.

Figura 3.4. Contextos per a elaborar situacions d'aprenentatge

Molt útil pot ser la descripció que fa Coll (2022: 28-29) de les característiques que han de tindre les situacions d'aprenentatge. En certa manera resumeixen els elements necessaris per a construir-les:

- ▶ Connecten amb temes, problemes o preocupacions presents en el context de l'alumnat, és a dir, són culturalment rellevants;
- ▶ connecten amb experiències d'aprenentatge i aprenentatges de l'alumnat, és a dir, són personalment rellevants;
- ▶ connecten experiències d'aprenentatge i aprenentatges que tenen el seu origen en contextos escolars i no escolars, és a dir, responen a una visió àmplia de l'aprenentatge;
- ▶ són relativament complexes i requereixen un abordatge global, multidisciplinari o interdisciplinari;
- ▶ tenen un fort component d'actuació i sovint obliguen a elaborar un producte o obtenir un resultat;
- ▶ fan intervenir diverses competències específiques interrelacionades; inclouen moments de treball individual i en grup;
- ▶ impliquen l'aprenentatge, articulació i mobilització de diferents tipus de sabers (conceptuals, procedimentals, actitudinals, axiològics) i fan especial atenció als aspectes emocionals;
- ▶ preveuen una autonomia creixent de l'alumnat en la realització de les activitats i tasques; i
- ▶ incorporen moments i activitats dedicats a ajudar l'alumnat a reflexionar sobre el que ha après, com ho ha après i sobre les seues fortaleses com a aprenents.

A partir d'aquests i altres recursos, cada professor o professora, o cada centre, hauria d'elaborar el seu **banc de situacions**, del qual seleccionaria el conjunt de situacions necessàries per planificar la programació d'un curs, d'una àrea o matèria, o d'un àmbit.

5.2. Les competències

La nova llei educativa, la LOMLOE (2020), ens proposa una actualització del currículum anterior basat en competències. A partir de la *Propuesta de estructura y componentes curriculares para la elaboración de las enseñanzas mínimas* (Bolívar et al. 2021:7), adaptarem l'estructura proposada d'organització de competències i del procés de concreció de les

intencions educatives a la nostra proposta TILC. Ho farem a partir dels tres nivells de decisió que hi figuren.

5.2.1. Primer nivell: Quin tipus de persona volem ajudar a desenvolupar?

El tipus de persona que es vol ajudar a desenvolupar dins els ensenyaments bàsics es defineix en el **perfil competencial d'eixida de l'alumnat d'educació bàsica**. Aquest perfil d'eixida identifica les competències clau que tot l'alumnat, sense excepció, ha d'haver desenvolupat en acabar l'educació bàsica. Aquest perfil d'eixida de l'educació bàsica ha estat elaborat a partir de la *Recomanació del Consell de la Unió Europea de 22 de maig de 2018, relativa a les competències clau per a l'aprenentatge permanent*; però també del document de la Unesco *Reconceptualitzar i reposicionar el currículum en el segle XXI. Un canvi de paradigma global* (Marope, 2017), que reflexiona sobre els reptes i desafiaments als quals s'enfrontarà el nostre alumnat en un futur pròxim, i la resolució de les Nacions Unides de 2015, *Transformar el nostre món: L'Agenda 2030 per al desenvolupament sostenible*, que planteja uns objectius per a l'assoliment dels quals és necessària l'adquisició i aplicació de les competències clau.

En aquest perfil d'eixida, es presenten **descriptors operatius** per a cada una de les vuit competències clau:

1. Competència en comunicació lingüística
2. Competència plurilingüe
3. Competència matemàtica i competència en ciència i tecnologia (STEM)
4. Competència digital
5. Competència personal, social i d'aprendre a aprendre
6. Competència ciutadana
7. Competència emprenedora
8. Competència en consciència i expressió culturals

Els descriptors del perfil d'eixida de l'alumnat en acabar l'educació bàsica constitueixen els acompliments propis de les competències clau, i incorporen els coneixements, les habilitats i les actituds que l'alumnat ha d'haver desenvolupat al final d'aquesta etapa. Aquests descriptors constitueixen el marc referencial per a la definició de les **competències específiques** de les àrees o matèries.

5.2.2. Segon nivell: Quines són les competències i aprenentatges que han de desenvolupar i adquirir?

En l'Annex I del Reial decret 157/2022, i del Reial decret 217/2022, pels quals s'estableixen l'ordenació i els ensenyaments mínims de l'Educació Primària i de l'Educació Secundària Obligatòria, respectivament, s'estableixen dos nivells, amb la finalitat de donar coherència curricular vertical al treball en les dues etapes, primària i secundària, i, per consegüent, facilitar el pas de l'una a l'altra: el *Perfil de descriptors operatius que indiquen els acompliments que ha de poder dur a terme l'alumnat en acabar l'educació primària* i el *Perfil de descriptors operatius que indiquen els acompliments que ha de poder dur a terme l'alumnat en acabar l'educació bàsica*.

Aquests descriptors constitueixen el marc referencial per a definir les **competències específiques** de cada àrea o matèria i són, també, els referents per a determinar els **sabers** associats a aquestes. Finalment, s'hi estableixen els **criteris d'avaluació**, que són els referents que indiquen els nivells d'acompliment esperats en l'alumnat en l'adquisició i desenvolupament de les competències específiques de cada àrea o matèria.

5.2.3. Tercer nivell: Quin tipus d'escola necessitarem per aconseguir-ho?

En aquest darrer nivell es proporcionen elements no prescriptius com ara indicacions sobre les situacions d'aprenentatge i orientacions metodològiques.

Qualsevol proposta TILC ha de ser desenvolupada dins el marc competencial prescriptiu, que a partir de l'estructura que hem descrit, es desplegarà en els diferents currículums de les comunitats autònomes. Això significa que mitjançant el TILC han de ser assolits els perfils d'eixida de les etapes de primària i secundària obligatòria a través d'un enfocament competencial.

Dit això, cal reconèixer també que el TILC, en el nostre sistema educatiu, ha d'adequar-se a un context sociolingüístic i sociocultural particularment complex. Algunes de les característiques específiques d'aquest context, les presentem a continuació:

- ▶ El valencià/català és una llengua minoritària i minoritzada, en la societat i en el sistema educatiu: una gran part de l'alumnat la té com a L2 a l'escola i el seu ensenyament-aprenentatge i ús rep un suport escàs en l'entorn social.

- ▶ La intervenció didàctica, qualsevol que siga la llengua familiar de l'alumnat en arribar a l'escola, s'hauria de desenvolupar majoritàriament en valencià/català, i dissenyar espais estratègics per a l'ús vehicular del castellà i l'anglès.
- ▶ En acabar els ensenyaments no universitaris, l'alumnat hauria de poder posar de manifest les seues competències en les diferents àrees no lingüístiques de manera semblant en la llengua pròpia del país i l'altra llengua cooficial.
- ▶ No es selecciona l'alumnat per la seua llengua inicial en entrar a l'escola; per tant, les classes poden presentar una elevada diversitat lingüística, acadèmica i cultural.

En aquest context particular i amb els recursos tan ajustats de què disposa l'escola, l'estructura i el mode d'adquisició dels sabers disciplinaris en el TILC adopta una fisonomia particular, concretament una organització pròpia dels elements curriculars i una metodologia específica, basada en la integració profunda dels sabers disciplinaris i les competències lingüístiques.

5.3. Els sabers

5.3.1. La competència plurilingüe

Com sabem (François Grosjean (1989), la persona bilingüe no és la suma de dues de monolingües. Ni la persona plurilingüe és la suma de tres o més de monolingües, hi afegim. La persona que domina, encara que siga en graus diversos, tres o més llengües posseeix el que anomenem una **multicompetència**. Per a nosaltres, la multicompetència no consisteix, doncs, en la coexistència de tres o més sistemes lingüístics independents en la ment del parlant, sinó en un sistema global, en el qual les diverses varietats lingüístiques que constitueixen el seu repertori es solapen i s'interrelacionen íntimament, i s'influeixen i es reestructuren mútuament a partir de les experiències d'ús o d'aprenentatge.

Tots els sistemes lingüístics que configuren la multicompetència estan connectats a un únic magatzem no lingüístic: el **sistema operatiu comú** (Baker, 2011), o **competència subjacent comuna** o **sistema operatiu central** (Cummins, 2000), o **base conceptual subjacent comuna** (Kecskes i Papp, 2000), que es desenvolupa a partir de la contribució d'aquests sistemes lingüístics i que, quan cal, pot mobilitzar els recursos lingüístics d'una o més llengües tant per al funcionament cognitiu

(intern) com per al funcionament comunicatiu (extern). La persona plurilingüe, doncs, presenta una gran complexitat lingüística i cognitiva. La figura 3.5 pot ajudar-nos a entendre-la millor:

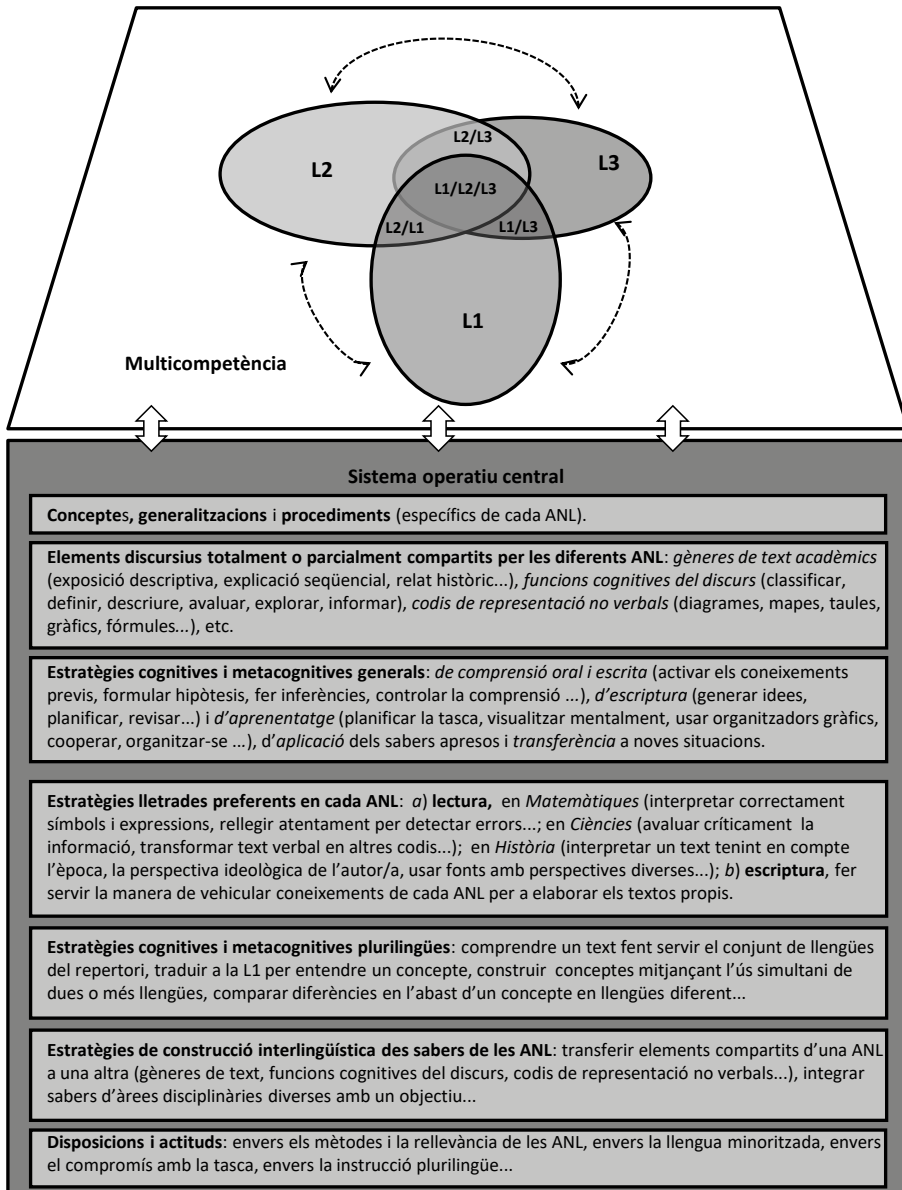


Figura 3.5. La competència plurilingüe

En la figura podem distingir, en la part superior, els sistemes lingüístics interconnectats i en la part inferior el magatzem conceptual no lingüístic amb els seus components. Aquest model, deutor tant dels autors anomenats més amunt com de Cook (2016) i Francis (2012), ens suggereix la interacció entre els *sistemes lingüístics* i els continguts i estratègies del *sistema operatiu central*, i la interrelació i interacció entre els *sistemes lingüístics* mateixos.

Cal fer-hi, però, una precisió pel que fa a la representació mental dels conceptes en el sistema operatiu central. Tal com reconeix Singleton (2018), és cert que molts autors (per exemple, Costa, 2005), quan presenten l'arquitectura de la ment bilingüe, assumeixen que, per a les llengües que formen el repertori d'un usuari, hi ha una *base conceptual subjacent comuna*. En conseqüència, una vegada adquirit un concepte en una llengua, aquest concepte pot ser expressat en l'altra mitjançant l'expressió adequada en aquesta llengua.

Tanmateix, els treballs de Pavlenko (2009), Athanasopoulos (2016), Libben i Schwieter (2019) i altres investigadors i investigadores ens aconsellen revisar les nostres concepcions inicials. De fet, les característiques específiques de cada llengua comporten un desenvolupament conceptual que de vegades pot ser compartit per les diferents llengües del repertori, però que de vegades resulta ser específic per a cada llengua. Tot i que en parlarem més avant, a tall d'exemples pel que fa a la relació valencià/català-castellà, observarem que hi ha conceptes en les dues llengües que són pràcticament equivalents, com ara *fred* - *frío*; conceptes específics per a cada llengua, com ara *meninfot* (valencià/català) o *viejoven* (castellà); i conceptes l'abast dels quals no coincideix totalment en totes dues llengües, com ara *corfa/corteza*. Aquesta distribució flexible de *conceptes-formes lingüístiques* comporta que quan s'accedeix a conceptes del sistema operatiu central adquirits en una llengua per a ser represos i utilitzats en una altra, sovint hauran de ser reestructurats per tal d'adequar-los als usos estàndard d'aquesta llengua.

5.3.2. Capacitats de la persona plurilingüe

Com hem comprovat, els sabers que configuren la competència plurilingüe són diversos i complexos i s'interrelacionen de maneres diferents. Aquesta configuració tan complexa, però, proporciona a la persona multilingüe una sèrie de **capacitats** pel que fa a la gestió de les llengües, els continguts disciplinaris i les estratègies que componen la competència plurilingüe:

- ▶ La persona plurilingüe coneix tres o més llengües, sobre cada una de les quals té una competència diversa, i sap utilitzar aquestes competències en cada llengua *separadament* o *conjuntament* per a comunicar-se i aprendre.
- ▶ És capaç d'utilitzar habilitats *en cada una de les llengües* per separat (*escoltar, parlar, llegir i escriure*) i habilitats *de relació entre les llengües* (*interpretar, traduir, transferir i reelaborar* informació).
- ▶ Posseeix habilitats *per a construir coneixements amb les llengües vehiculars*, que li permeten adquirir i integrar sabers procedents de diferents disciplines acadèmiques mitjançant qualsevol de les llengües que coneix, i habilitats *per a recuperar-los, consolidar-los, ampliar-los i reutilitzar-los* en qualsevol altra d'aquestes llengües.
- ▶ És capaç d'adquirir estratègies de *comprensió, d'expressió i d'aprenentatge* en qualsevol de les llengües del seu repertori, i fer servir aquestes estratègies mitjançant qualsevol altra de les llengües d'aquest repertori.
- ▶ Sap *comparar les formes, significats i usos de les llengües que domina* per tal de refinar el seu domini sobre aquestes, especialment pel que fa al llenguatge acadèmic.
- ▶ Valora positivament *les visions del món i les experiències culturals* d'altri i les utilitza com a *fonts de coneixement*.
- ▶ Posseeix la capacitat de fer servir els coneixements i estratègies plurilingües adquirits per a actuar de manera (monolingüe, bilingüe o plurilingüe) competent en situacions de la vida real o escolar.

La possibilitat i intensitat d'aquests fenòmens plurilingües en cada llengua dependrà, no cal dir-ho, del domini que tinga la persona de cada una de les llengües del seu repertori.

No hi ha cap dubte que l'adquisició de les competències que exigeixen els currículums oficials prenen una dimensió específica en l'educació plurilingüe, especialment quan els sabers disciplinaris, lingüístics, culturals, estratègics i lletrats estan tan inextricablement relacionats, i més encara quan han de ser adquirits en aules multidiverses.

Aquesta és la comesa del tractament integrat de llengües i continguts (TILC).

6. Com organitza el TILC l'adquisició de la competència acadèmica plurilingüe?

Com assenyalàvem en capítols anteriors, a l'hora de conceptualitzar l'enfocament didàctic TILC, els primers elements que considerem són els *continguts* de les ANL, i els recursos *lingüístics* i *cognitius* necessaris per a construir-los. A més a més, assumíem que el desenvolupament d'aquests tres elements es produïa de manera integrada i interdependent, i que es desenvolupaven en un *marc cultural* complex, que aportava continguts, actituds i perspectiva.

El TILC, però, integrat en el marc de les competències, és un enfocament força més complex, i ens equivocariem si pensàvem que són aquests tres factors els únics que hem de tindre en compte. De fet, a la figura 3.6 podem veure la configuració didàctica que proposem per al TILC.

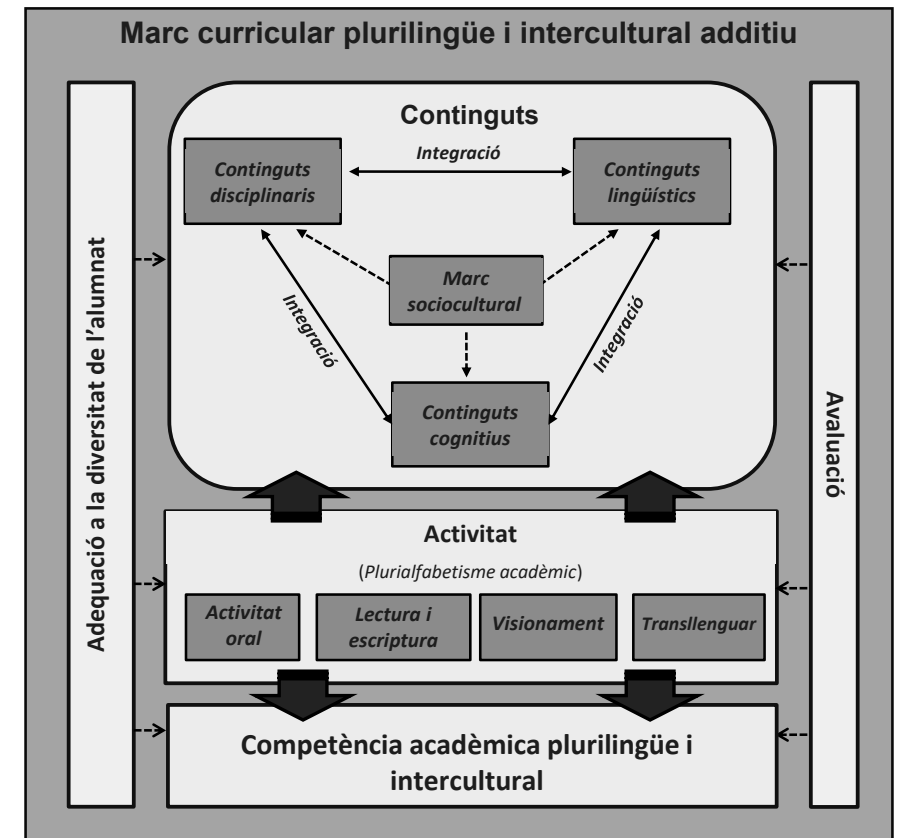


Figura 3.6. Configuració didàctica del TILC

Aquesta configuració presenta un procés que comença amb quatre *components* relacionats, i *activitats*, que activen i posen en funcionament aquests components per tal d'assolir la *competència acadèmica plurilingüe i intercultural*. Aquest procés està modulats per dos elements: *l'adequació a la diversitat de l'alumnat* i *l'avaluació*. Tot aquest procés es desenvolupa en un *marc curricular plurilingüe i intercultural additiu*, és a dir, un model plantejat des d'un concepte plurilingüe de la competència, de l'ensenyament-aprenentatge i de l'avaluació, i que fa un ús majoritari del valencià/català, llengua minoritzada, com a llengua d'instrucció.

Dins aquest marc, pel que fa als continguts i tenint com a precedent el model de Virginia P. Collier (1995), considerem que els *continguts acadèmics* (continguts de les disciplines acadèmiques per separat i també continguts transversals a les diverses disciplines), els *continguts lingüístics* (el llenguatge social i, especialment, el llenguatge acadèmic), els *continguts cognitius* (les funcions cognitives del discurs [Dalton-Puffer, 2013], els organitzadors gràfics i les estratègies d'aprenentatge [Chamot, 2009]) són components essencials del tractament integrat de llengües i continguts. Considerem, també, que aquests components són complexos, que estan fermament interconnectats i que haurien de ser desenvolupats de manera interdependent. Alhora, tots aquests components es veuran influïts pel marc sociocultural en el qual té lloc aquest desenvolupament, especialment la cultura pròpia del país, les cultures familiars de l'alumnat de la classe i la cultura pedagògica de la institució educativa. Tots aquests elements promouran la presència de continguts culturals relacionats amb els continguts disciplinaris, el llenguatge i la cognició.

Tots aquests continguts han de ser organitzats i elaborats mitjançant *activitats de pluralfabetisme acadèmic* i mobilitzats per a realitzar amb competència una tasca o activitat en resposta a les exigències de la situació. L'objectiu final és l'adquisició de la *competència acadèmica plurilingüe*, un sistema dinàmic complex configurat per les competències específiques i els sabers de les àrees no lingüístiques, la competència plurilingüe i les competències comunicatives pluril·letrades, que formen un conjunt integrat i interactiu, el qual permet fer front a situacions de vida i d'aprenentatge monolingües, bilingües i plurilingües.

Una intervenció didàctica TILC de qualitat, doncs, ha de permetre construir situacions d'aprenentatge estimulants i personalitzades dins les quals puguen desenvolupar-se els processos d'ensenyament-aprenentatge des d'una perspectiva que considere el domini dels continguts acadèmics, les habilitats lingüístiques i cognitives, i les actituds i

valors adquirits, no solament com a finalitat de l'ensenyament-aprenentatge, sinó també com a instruments per a construir les **competències**.

A més a més, a l'hora d'engegar la intervenció didàctica, aquesta haurà d'**adequar** tots aquests elements al context d'ensenyament-aprenentatge: al *context curricular*, és a dir, als coneixements previs i als sabers curriculars ja construïts a partir dels quals es construiran les noves adquisicions, i als sabers curriculars que es construiran més avant, per als quals en constituïran el suport; al *context de la classe*, configurada per una gran diversitat lingüística i cultural; i, finalment, al *context de l'activitat*, relacionant en tot moment l'ensenyament-aprenentatge a l'avaluació per tal d'ajustar el suport a cada alumne o alumna.

En efecte, l'avaluació que ens interessa en la nostra proposta és l'avaluació formativa, que com veiem a la figura s'aplicarà sobre els continguts, les activitats i els resultats, amb la intenció explícita de millorar la intervenció didàctica.

Resumint, doncs, el TILC i els enfocaments didàctics que en faciliten la posada en pràctica haurien de promoure, dins el marc de la revitalització i normalització del valencià/català, una educació inclusiva, plurilingüe, crítica i transformadora, necessària per a afrontar les exigències d'un món com més va més complex, més exigent i, si se'ns permet dir-ho, una mica més hostil.

4. Els continguts disciplinaris

1. Introducció

A l'escola i a l'institut, l'alumnat ha d'adquirir els *coneixements*, les *habilitats*, i les *actituds* i *valors* propis de cada una de les disciplines acadèmiques. A l'inici de l'escolaritat, especialment en l'educació infantil, aquest conjunt de continguts solen presentar-s'hi de manera més o menys integrada, al voltant de *temes*, *preguntes* o *problemes* en unitats més o menys globalitzades o en projectes de treball.

A mesura que s'avança en l'itinerari escolar, cada una de les disciplines acadèmiques va organitzant els continguts que li són propis de manera específica, fent patents alhora els procediments propis amb què ha anat construint aquests continguts, els discursos mitjançant els quals elabora i comunica els coneixements, i les estratègies específiques –orals, i de lectura i escriptura–, necessàries per a interpretar i produir aquests discursos.

Cada disciplina, doncs, progressivament, configura un itinerari particular dins la comunitat d'aprenentatge que constitueix l'escola per tal d'aconseguir que cada alumne o alumna participe de la visió del món pròpia de cada àrea i de la cultura particular que han anat construint els científics i científiques que l'han desenvolupada, i que aprenguen a fer servir, recontextualitzats adequadament, els procediments i discursos propis de la disciplina.

Seguint aquesta lògica, els sabers que aprendrien a l'escola haurien de consistir en un conjunt sumatiu dels coneixements procedents de les diferents disciplines, sense consciència de les interrelacions entre els continguts de les diverses àrees ni de la possibilitat d'usar-los conjuntament per a tractar qüestions complexes del medi natural, mental o social difícils d'abordar en solitari per qualsevol de les disciplines acadèmiques

(per exemple la *contaminació*, els *mals hàbits alimentaris*, el *canvi climàtic* o la *violència de gènere*).

Cal establir, doncs, un equilibri entre el desenvolupament autònom de cada disciplina i el tractament conjunt dels continguts de diverses disciplines per tal d'abordar qüestions complexes. Una decisió que vindrà facilitada, sens dubte, pel fet que alguns continguts, com ara les *funcions cognitives del discurs*, les *estratègies d'aprenentatge*, els *gèneres de text*, etc., són, en part, transversals a les diverses disciplines. Els currículums competencials, envers els quals caminen els sistemes educatius més avançats, són necessàriament multidisciplinaris, en opinió de Marope, Griffin i Gallagher (2017: 29). Segons aquests autors:

Especialment després de l'educació primària, un factor clau és com capacitar els educadors per a dominar les seues disciplines específiques, i alhora, tindre un coneixement adequat d'altres disciplines suficient per a establir connexions transdisciplinàries. Un altre repte és com dissenyar currículums de manera que establisquen vincles entre disciplines i àrees d'aprenentatge.

Si fem un pas avant, però, ens adonarem que, en un currículum plurilingüe, la totalitat dels continguts de les diverses disciplines acadèmiques no solen ser impartits mitjançant una única llengua vehicular. De fet, a hores d'ara, un centre pot impartir l'àrea de Ciències en valencià/català, l'àrea de Matemàtiques en castellà i la d'Educació Artística en anglés. Costa de creure que els continguts que s'aprenen mitjançant cada una de les llengües, només estan disponibles per a ser recuperats i aplicats en la llengua en què han sigut adquirits. A més del que hem vist en el capítol 2, fins i tot el sentit comú ens diu que si aprenem en valencià que la capital d'Estònia és Tallin, aquest coneixement està preparat per a ser usat quan parlem en castellà o anglés.

Des de la perspectiva TILC, doncs, cal organitzar les àrees i les llengües tenint en compte que els continguts de les ANL han de ser construïts mitjançant les diverses llengües vehiculars, i han d'estar efectivament disponibles per a ser usats per mitjà d'aquestes llengües d'acord amb la competència que es té en cadascuna. Aquest objectiu planteja reptes organitzatius d'envergadura, i més tenint en compte la situació del valencià com a llengua minoritzada (*vegeu* capítol 10).

2. La concreció i diferenciació dels continguts disciplinaris

Els continguts disciplinaris estan constituïts pels sabers corresponents al currículum de cadascuna de les àrees d'estudi, des del nombre de costats d'un quadrilàter en l'àrea de Matemàtiques, el concepte de *força* en l'àrea de Ciències, o el procediment per a representar un territori en un mapa en l'àrea de Geografia. Hi cal incorporar, també, temes transversals a les diferents disciplines com ara el consum responsable, la conservació del medi ambient, la salut i altres.

Sol fer-se una crítica al tractament dels continguts a les escoles i els instituts en el sentit que estan massa centrats en fets i conceptes (no sempre ben compresos), que són apresos mitjançant un enfocament generalment memorístic, i que reben un tractament didàctic recolzat en una pedagogia transmissora, que es basa majoritàriament en l'accés als continguts disciplinaris a través de les explicacions de la professora o el professor, o de la lectura del llibre de text.

El TILC proposa, per contra, un aprenentatge més significatiu adreçat a una **comprensió conceptual profunda**. Aprenents i aprenentes han d'entendre els continguts que han d'adquirir, els han d'atribuir un sentit a partir de les experiències pròpies, i han de prendre consciència de les seues relacions i de les estructures que emergeixen d'aquestes relacions. Per això l'ensenyament ha de promoure l'elaboració personal dels sabers a través de l'activitat constructiva i reflexiva de cadascú dins entorns d'aprenentatge que han de posar més èmfasi en l'aprenentatge que no en l'ensenyament.

D'entrada, pel que fa als continguts, hem d'especificar-los atenent a la seua complexitat. Per aconseguir-ho partirem de l'actualització de la taxonomia de Bloom que van fer Anderson, W. L., David, R. i Krathwohl, D. R. (2001). Des d'aquesta perspectiva diversificada dels continguts disciplinaris, tindrem en compte el *coneixement factual*, el *coneixement conceptual* i el *coneixement procedimental*. A més a més, tal com fa per a les ciències l'informe PISA (OECD 2018a: 77), hi afegirem els *valors* i les *actituds*. Aquesta proposta coincideix amb la que fan els autors del *Manual per a entorns d'aprenentatge innovadors* (OECD, 2018b: 6), com a elements d'una configuració adreçada a la construcció de les competències:



Figura 4.1 Què han d'aprendre els xiquets i les xiquetes? OECD (2018b): *Manual per a entorns d'aprenentatge innovadors* [traducció no oficial de l'original de 2017]. Barcelona: UOC.

A parer nostre, és important una delimitació clara dels continguts disciplinaris en cada unitat d'intervenció didàctica, ja que la concreció dels diferents tipus de contingut permetrà a la professora o professor delimitar quins aprenentatges s'hi han de realitzar, quines són les estratègies didàctiques més adients i com poden gestionar millor els processos d'ensenyament-aprenentatge.

En el quadre següent podem veure caracteritzats, de manera molt simplificada i sempre des d'una òptica curricular, aquestes quatre modalitats de continguts.

Coneixement factual	Fets o dades constituïts per informacions puntuals, com ara <i>la capital de França és París, $2 \times 4 = 8$, Fe és el símbol químic del ferro</i> , etc.
Coneixement conceptual	Està constituït per: <ul style="list-style-type: none"> • Conceptes, que són constructes que organitzen els fets i les dades, i ens permeten donar sentit a tot allò que ens envolta. Per exemple: <i>energia, sistema, velocitat, migració</i>, etc. • Principis, que estableixen relacions entre conceptes i ens permeten fer generalitzacions. Per exemple: <i>les migracions faciliten la difusió cultural</i>.
Coneixement procedimental	Està constituït pel coneixement dels procediments propis de la recerca científica i humanística que sostenen l'obtenció, l'anàlisi i la interpretació de les dades recollides, com <i>fer observacions i experiments, localitzar elements geogràfics en un mapa, representar dades fent servir taules, gràfics</i> , etc.
Actituds i valors	Està constituït per actituds , configurades per una disposició personal activa tant envers el coneixement, la valoració positiva i l'acció compromesa pel que fa a la rigor dels mètodes d'obtenció del coneixement en les diverses disciplines (<i>actituds científiques</i>) com a la rellevància dels descobriments proporcionats per la recerca en les diverses disciplines (<i>actituds envers la ciència</i>).

Figura 4.2. Els continguts disciplinaris

Com veiem, tots quatre tipus de continguts són molt diferents, alhora que complementaris, i les estratègies didàctiques per a facilitar-ne l'adquisició han de ser també molt diferents, tenint en compte que, dit de manera potser massa simplificada, els fets es memoritzen, els conceptes i principis es construeixen gradualment, els procediments s'internalitzen i automatitzen mitjançant la presa de consciència i la pràctica, i les actituds es desperten mitjançant el coneixement i la conscienciació sobre problemes reals de l'entorn social i natural, i el compromís a l'acció social mitjançant la comunicació, el debat i el treball cooperatiu amb els companys i les companyes.

Tot ens fa pensar, doncs, que en moltes institucions educatives actuals, amb una activitat educativa basada principalment en la utilització del llibre de text, en la transmissió verbal de la informació i en el seu aprenentatge memorístic, ha de suposar un canvi important haver de construir sabers de diversos tipus –factual, conceptual, procedimental i actitudinal– per tal de desenvolupar les competències necessàries per al creixement personal, social i educatiu; i, a més a més, haver-los de construir amb dispositius didàctics ben diferents.

3. L'organització dels continguts: profunditat i amplitud

L'enumeració dels continguts que tot just acabem de fer és clarament insuficient per a caracteritzar el coneixement expert que ha de proporcionar l'educació bàsica. Si reflexionem, per exemple, la diferència entre continguts factuais i conceptuals, arribarem a la conclusió que el seu estatus cognitiu és molt diferent i les dificultats per a aprendre'ls també. Igualment, ens adonarem del perill de tractar els conceptes com si foren fets i pensar que si un alumne o alumna ha memoritzat la definició d'un concepte, com ara el concepte de *densitat*, això significa que ja l'ha entés. En realitat, l'adquisició d'un concepte és el resultat d'un procés de comprensió, verbalització i abstracció progressiva a partir dels fets i les dades inicials producte de les nostres observacions, de la informació que se'ns proporciona i del processament a què sotmetem aquesta informació. Aquesta comprensió conceptual profunda és la que permet la seua **transferència** a nous contextos i situacions, i la seua **aplicació** a la recerca de respostes a preguntes complexes, o bé la solució a problemes reals a partir dels coneixements, destreses i actituds i valors que es

posseeixen, que són a la base de l'actual plantejament competencial del currículum.

Si observem, però, els materials curriculars que solen utilitzar-se a les escoles, observarem que, majoritàriament, estan configurats per unitats d'intervenció que tracten algun **tema** al voltant del qual incorporen una sèrie d'informacions (fets i dades) que l'alumnat ha de memoritzar, generalment mitjançant una explicació prèvia per part de la professora o el professor, i la realització posterior de certes activitats d'aplicació i consolidació, amb la finalitat de demostrar-ne la retenció i recuperació en el moment de l'examen.

Per al TILC, i d'acord amb les propostes actuals de les ciències de l'aprenentatge (Darling-Hammond *et al.*, 2020), aquest plantejament és insuficient i l'ensenyament-aprenentatge ha de tendir cap a la construcció mental de xarxes jeràrquiques de conceptes que organitzen aquesta informació, que en faciliten la comprensió i l'elaboració de coneixement a partir d'aquesta, i que permeten la generalització, aplicació i transferència d'aquest coneixement elaborat a contextos nous. Intentarem fer més entenedor aquest plantejament a partir d'un exemple. Imaginem que volem elaborar una unitat de Ciències Naturals per a la nostra classe de 5é o 6é d'educació primària des d'un plantejament convencional.

En primer lloc, podríem decidir-ne el **tema** (per exemple, *els peixos*):

- ▶ Tema: *Els peixos*

Tot seguit, procedim a inventariar els fets i les dades que ens semblen rellevants per al tema:

- ▶ Els peixos són vertebrats.
- ▶ Els peixos viuen en l'aigua (bé la salada dels mars o bé la dolça de rius, llacs, etc.).
- ▶ El cos sol ser tindre forma allargada i s'aprima cap als extrems.
- ▶ Alguns peixos que viuen al fons dels mars o dels rius tenen forma aplanada.
- ▶ El cos dels peixos té tres parts: cap, tronc i cua.
- ▶ El cos sol estar cobert d'escates que el protegeixen i l'ajuden a lliscar en l'aigua.
- ▶ Els peixos es desplacen nadant mitjançant moviments laterals del cos, i l'impuls i guia de les aletes.
- ▶ Els peixos respiren per brànquies.

- ▶ Els peixos es reproduïxen generalment mitjançant ous.
- ▶ Els peixos són generalment omnívors, però alguns són carnívors i d'altres herbívors.
- ▶ Als peixos se'ls plantegen actualment algunes amenaces provocades per les persones: la sobrepesca i la contaminació de les aigües.
- ▶ Etc.

Aquestes informacions, desenvolupades convenientment, són les que solen aparèixer en els textos i imatges que configuren el tema *Els peixos*, per exemple en un llibre de text. Arribats ací, doncs, potser la informació sobre els peixos pot semblar-nos bastant completa, però sens dubte, els coneixements que figuren en el tema semblen poc organitzats i, a més a més, es queden circumscrits dins el tema sense possibilitat que hi haja cap transferència o aplicació posterior a altres temes i a altres situacions.

Intentarem solucionar aquests dos problemes. Primer de tot, organitzarem els continguts mitjançant un mapa conceptual ben senzill:

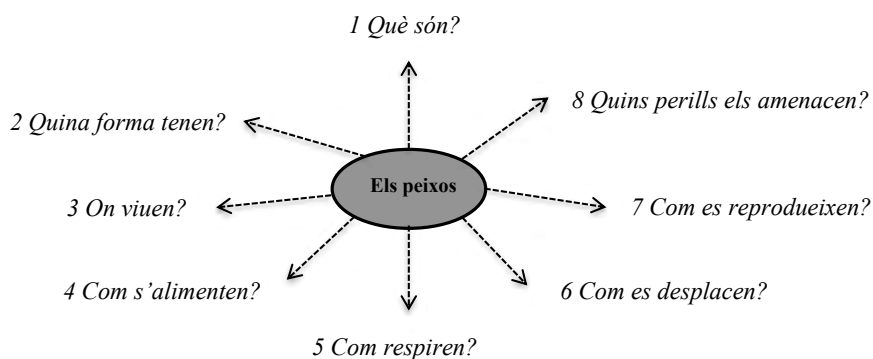


Figura 4.3. Organització dels continguts del tema *Els peixos*

Tot seguit, a partir de tota aquesta informació, cada alumne o alumna pot construir **conceptes** capaços de donar unitat a conjunts de dades específiques a un nivell més alt d'abstracció com ara *aparell respiratori*, *reproducció* o *locomoció*. L'anàlisi de com funciona l'aparell respiratori, la reproducció o la locomoció en els peixos, els proporcionarà una idea de la importància d'aquestes *funcions* i de com es realitzen en els peixos. Al mateix temps els prepararà per a considerar com es realitzen aquestes mateixes funcions en altres animals.

I si els fem aprofundir una mica més en el tema, observaran que la forma del cos i les funcions dels diferents aparells i òrgans dels peixos són com són perquè els peixos viuen en l'aigua. Llavors podrem arribar a formular un **principi** o **generalització** (Kucer *et al.*, 1995, citat a Tedick i Lyster, 2020), un constructe més abstracte encara, fonamental en l'estudi dels éssers vius: *els éssers vius estan adaptats al medi en què habiten*. Ni cal dir que aquesta generalització, l'**adaptació al medi**, és una de les grans idees en la ciència que ha de guiar l'estudi de tots els éssers vius.

Com hem vist, a mesura que augmentem el grau d'abstracció de les construccions mentals, la comprensió del tema és més profunda i els continguts van adquirint la forma d'una xarxa conceptual jerarquitzada i complexa: d'entrada els **conceptes** (com ara *brànquies*); més amunt en l'escala d'abstracció i capacitat de generalització, els **macroconceptes** (com ara *aparell*); i, finalment, els **principis** o **generalitzacions** (com ara *adaptació*). Aquests constructes, a mesura que esdevenen més abstractes són més transferibles i permeten estendre la xarxa d'interrelacions a altres temes (per exemple els *amfibis*), o fins i tot a àmbits més allunyats (com ara les *plantes*).

4. La comprensió conceptual profunda

Com hem dit més amunt, de vegades pensem que n'hi ha prou que l'alumnat compregui la informació que se'ls presenta en un llibre de text perquè els continguts siguin adquirits. Res més lluny de la realitat. L'adquisició i consolidació dels continguts disciplinaris exigeixen un processament actiu per part dels aprenents i aprenentes mitjançant activitats que plantegen uns reptes intel·lectuals elevats però assumibles. Aquest processament actiu és un procés complex d'internalització que comporta un itinerari des de la manipulació externa d'objectes o de les seues representacions figuratives a la construcció d'una imatge purament mental del concepte.

Arievitch i Haenen (2005: 158), basant-se en la formació en espiral de les accions mentals de Piotr Galperin, afirmen que la comprensió conceptual profunda dels conceptes i procediments es realitza en tres nivells: en el *nivell material*, el *nivell verbal* i el *nivell mental* (vegeu també Lantolf i Pohener, 2014).

4.1. Nivell material

En el nivell material s'introdueix el concepte mitjançant l'acció sobre objectes concrets, físics; o sobre les seues representacions materials (*dibuixos, diagrames, gràfics, presentacions...*). Aquesta acció permet alhora la comprensió inicial del concepte i el seu desplaçament en un conjunt d'activitats amb finalitats diferents. Aquest nivell conceptual inicial, tanmateix, pot ser construït no solament a través de l'acció sobre els objectes o les seues representacions mitjançant el **pensament operatiu** (*observació, imitació, manipulació, demostració...*), sinó també sense l'acció manual sobre els objectes físics, simplement amb la memòria visual, mitjançant el **pensament figuratiu** (*manipulació de les imatges mentals dels objectes físics*).

Tan bon punt, però, els aprenents han assolit aquest control inicial sobre el concepte actuant sobre els objectes o les seues representacions, han de separar el concepte d'aquest nivell concret i fer-ne una reconstrucció verbal.

4.2. Nivell verbal

En el nivell verbal les accions es realitzen verbalment, sense necessitat de recórrer als objectes externs o a les seues representacions. Objectes i representacions són reemplaçats per paraules i les accions que s'hi realitzen es reflecteixen també en la parla mitjançant l'operació de **llenguar** (Swain, 2006). Per a aquesta autora, i és una definició molt pertinent ací, *llenguar* «és el procés de construir significat i de donar forma al coneixement i l'experiència a través del llenguatge». Seguint Arievitch i Haenen (2005), direm que en aquesta fase l'acció mitjançant el llenguatge intenta comunicar i fer comprensible el concepte als altres mitjançant «parla en veu alta» (*pensament comunicat*) o bé fer-lo comprensible a un mateix mitjançant «parla sense so» (*pensament dialògic*).

En aquest nivell l'acció verbal permet guanyar control sobre el concepte, compartir-lo, contrastar-lo, discutir-lo, i aprofundir la seua comprensió. En tots aquests processos, sens dubte, el llenguatge hi té una importància cabdal. Al mateix temps, en l'evolució que té lloc del pensament comunicat al pensament dialògic va elevant-se el grau d'abstracció del concepte fins acostar-se al *llenguatge interior*.

Ara bé, tot i que és cert que els conceptes, en aquest nivell, assoleixen un nivell elevat d'abstracció, encara estan connectats d'alguna manera a

la realitat física de què deriven. La independència total només l'assoliran en la fase mental.

4.3. Nivell mental

En el nivell mental, els conceptes es converteixen en objectes purament mentals sense cap connexió amb els components materials. Les accions es realitzen també mentalment amb l'ajuda de conceptes i d'imatges mentals, en els quals estan representades les situacions de la vida real. Els aprenents són capaços de transferir els conceptes a contextos diversos i aplicar-los-hi de manera creativa. La característica fonamental d'aquesta fase és la possibilitat que atorga a l'aprenent d'orientar l'acció futura, preveure les conseqüències de l'acció, adequar l'acció a les condicions de la situació, planificar...; és a dir, **autoregular-se**. Concretament, serà capaç de manipular els conceptes, generar hipòtesis, plantejar-se possibilitats, fer plans i controlar-los, plantejar-se i resoldre problemes mentalment, etc.

Per a l'aprenentatge profund dels conceptes, doncs, aquests han de passar de l'experiència concreta a un nivell purament mental. Només en aquest cas els conceptes poden ser transferits a altres situacions i aplicats de manera estratègica i creativa. I en aquest procés, l'operació de *llenguar*, de verbalitzar l'experiència inicial concreta, és absolutament necessària.

5. L'aula com a espai d'activitat de construcció de coneixements

Aconseguir aquesta comprensió profunda comporta, com hem vist, abandonar una concepció falsa: que la tasca d'aprenentatge ha de consistir en la comprensió i memorització d'una sèrie de dades i informació proporcionada per l'ensenyant o els llibres de text. Com hem pogut comprovar no és així. És cert que hi ha alguns fets i dades que han de ser transmesos de manera directa (*Madrid és la capital d'Espanya, la meitat de 4 són dos*, etc.); però la majoria dels continguts més valuosos (conceptes, principis, etc.) han de ser construïts de manera personal per cada aprenent en el moment de l'adquisició.

Des d'aquesta perspectiva, doncs, la classe TILC no és un escenari per a una pedagogia transmissora. A hores d'ara, un dels enfocaments més valorats, especialment en les ciències i humanitats, és l'ensenyament

ment-aprenentatge com a indagació. Per al TILC, doncs, les tasques d'aprenentatge consistiran a actuar com a aprenents i aprenentes de científic o científica dins una aula que es converteix en una comunitat d'aprenentatge. A l'escola, doncs, l'alumnat es comporta com han fet els científics i científiques al llarg de la història, i s'hi dediquen a buscar, organitzar, discutir, difondre, aplicar i qüestionar el coneixement acadèmic, adaptat al seu nivell de competència acadèmica i lingüística, amb la finalitat de comprendre les grans idees de les disciplines, crear respostes originals a les qüestions que s'hi plantegen o passar a l'acció per a ajudar a canviar l'entorn físic, social i cultural. Aquesta activitat, adaptada a les possibilitats de l'alumnat mitjançant la **recontextualització** o **transposició** dels continguts, vindria configurada per uns processos d'ensenyament-aprenentatge determinats. Pel que fa als coneixements científics, Polias (2016) suggereix els següents:

- ▶ **Producció de ciència**, és a dir, ensenyament-aprenentatge de la ciència mitjançant l'activitat pràctica, des d'observacions i manipulacions inicials fins a experiments més complexos per a comprovar una hipòtesi.
- ▶ **L'organització de la informació científica**, és a dir, l'organització dels coneixements construïts en «paquets» per a la seua difusió, discussió, aplicació, etc.
- ▶ **L'explicació científica dels esdeveniments**, és a dir, explicacions de fenòmens observats o de resultats de la recerca personal, des d'esdeveniments visibles fins a relacions de causa-efecte i fins i tot a explicacions mitjançant teories complexes.
- ▶ El **desafiament a la ciència**, és a dir, la discussió, argumentació i persuasió respecte al coneixement científic ja elaborat.
- ▶ El **reconeixement als científics**, és a dir, el relat dels esdeveniments més importants de la vida d'un científic o una científica famosos.

Si observem aquests processos, tret de l'últim (el reconeixement als científics i científiques), ens adonarem que aquestes activitats van sent progressivament més complexes des del punt de vista cognitiu, des de *producció de ciència*, basada en l'activitat sobre objectes concrets, fins al *desafiament a la ciència*, en què les tasques esdevenen totalment discursives i abstractes. Aquesta progressió, a més de representar un augment gradual de dificultat cognitiva, comporta alhora un augment d'exigència lingüística. Tant és així que aquesta activitat científica o humanística

és difícil de dur a terme amb el llenguatge conversacional, és a dir, el llenguatge que fem servir en la comunicació quotidiana. El llenguatge necessari per a construir els sabers de les diferents disciplines és el llenguatge acadèmic.

Pel que fa al coneixement històric, adaptant la proposta de Coffin (2006) podem proposar uns processos d'ensenyament-aprenentatge semblants (hi hem afegit el primer element i el darrer):

- ▶ **[Produir coneixement històric**, és a dir, tot i que és difícil, fer petites recerques, especialment de la microhistòria local.]
- ▶ **Contar la història**, és a dir, donar informació sobre com eren o són les coses, o contar com i en quina seqüència van succeir determinats esdeveniments del passat.
- ▶ **Explicar la història**, és a dir, analitzar les causes i/o conseqüències de determinats fets i esdeveniments del passat.
- ▶ **Argumentar la història**, és a dir, presentar un o més punts de vista sobre determinats fets o esdeveniments històrics, o aduir raons a favor o en contra d'una opinió.
- ▶ **[Reconeixement a personatges històrics**, és a dir, contar la vida de personatges històrics rellevants, dones i homes.]

Tant pel que fa als coneixements científics com als històrics, aquests processos d'ensenyament-aprenentatge es concreten en **gèneres de text**, entesos no com a productes finals estàtics, sinó com a processos d'objectivació, organització, explicació i argumentació dels coneixements. Els estudiarem en el capítol següent.

El tractament dels continguts disciplinaris, doncs, juntament amb els recursos lingüístics necessaris per a construir-los, especialment si els considerem com els components essencials de les competències, segueixen una progressió rigorosa –*producció* → *organització* → *explicació* → *argumentació*– que pot ser utilitzada, al costat d'altres, com a procediment de seqüenciació en la planificació de la intervenció didàctica.

6. Els continguts disciplinaris en el marc de les competències

Els currículums oficials estan, de fa molts anys, sobrecarregats. Sembla que s'hi van afegint continguts sense traure'n cap. La dinàmica de les renovacions curriculars continuades dels darrers anys ha comportat, a parer nostre, un agreujament del problema. De la mateixa opinió són Coll i Manzano (2021), per als quals aquesta sobrecàrrega ha de solucionar-se no solament a través de la distinció entre aprenentatges essencials i aprenentatges desitjables (*vegeu* el capítol 11 d'aquest document), sinó també atorgant a les competències la capacitat de seleccionar quins sabers són necessaris perquè puguin ser desenvolupades i aplicades (*vegeu* al capítol 13 com pot dur-se a terme aquest procés a partir del **disseny invers**).

Aquest disseny invers en la programació per competències posa en quarantena també el tractament únic dels continguts en unitats d'intervenció monodisciplinàries. Com que la selecció dels continguts depèn de la situació d'aprenentatge i de la tasca final d'integració, aquests sabers necessaris per a resoldre les situacions d'aprenentatge programades poden correspondre a una àrea o matèria, o a diverses àrees o matèries o a continguts transversals.

Pel que fa a la interdisciplinarietat, però, cal evitar caure en el parany que els continguts interdisciplinaris es refereixen simplement a fets i conceptes desconnectats dels processos de construcció i comunicació de cada disciplina acadèmica que tot just acabem de comentar. Domènech-Casal (2023: 80-81) ho explica molt bé:

És important tindre en compte que si una situació d'aprenentatge incorpora conceptes de les diferents disciplines –però no n'incorpora les pràctiques– no és un guany pedagògic, sinó una pèrdua. En aquest sentit, més que dissenyar situacions com si les disciplines no existissin, convé assegurar-se d'incorporar també les pràctiques de les diferents disciplines (dissenyar experiments, fer hipòtesis o conjetures, resoldre problemes...) i explicitar amb els alumnes com en cadascuna de les «estacions» ens estem «posant el barret» de la manera de pensar d'una disciplina o altra.

7. Conclusió

De tot el que hem dit en aquest capítol es desprén que, en elaborar una situació TILC, aquesta pot tractar continguts d'una disciplina, continguts multidisciplinaris i continguts transversals. També se'n dedueix que el llenguatge és una eina bàsica en la construcció dels coneixements disciplinaris. Aquest llenguatge, en el TILC, es pot concretar en una, dues o més llengües que es poden fer servir per a la construcció dels sabers, i el desenvolupament i aplicació de les competències.

Quin és el paper del llenguatge, en totes les seues varietats, en la construcció dels sabers disciplinaris és l'objectiu del capítol següent.

5. El llenguatge acadèmic

1. Introducció

D'entrada assumirem que entre llengua i continguts hi ha una unitat indestriable: tots dos són com les dues cares d'una mateixa moneda. Una cara és l'element de contingut i l'altra, la forma lingüística. Assumirem també que els elements de contingut no són entitats independents que l'aprenent incorpora a la seua estructura cognitiva, en el procés d'ensenyament-aprenentatge, tal com li arriben via professor o professora, o bé via llibre de text. Açò pot ser veritat en alguns continguts simples (per exemple, *fets*), però els continguts més complexos (per exemple, *conceptes* o *generalitzacions*) són construccions personals elaborades per l'aprenent, per mediació del llenguatge, en el procés d'adquisició.

Aquestes dues premisses ens confirmen que la relació continguts-llengua són molt estretes i complexes, i que la llengua no té simplement la funció de representar els continguts, sinó que fa un paper decisiu en la construcció i adquisició d'aquests. Aquest procés ve definit de manera exacta i precisa pel concepte de *llenguar* (Swain, 2006: 98). Per a aquesta autora, com hem dit al capítol anterior, «*llenguar* es refereix al procés de construir significat, i donar forma al coneixement i l'experiència través del llenguatge». Entendrem més bé el concepte si atenem les paraules de Swain i Lapkin (2013: 105):

Llenguar és l'ús del llenguatge per a mediar cognició i afecte. Quan algú *llengua* [*present del verb llenguar, la cursiva és nostra*], usa la llengua, entre altres propòsits, per a focalitzar l'atenció, resoldre problemes i crear afecte. El que és crucial que entenem ací és que el llenguatge no és merament un mitjà per a comunicar el que hi ha en el cap d'una persona a una altra persona. Més aviat, el llenguatge serveix per a construir la idea mateixa que un espera

poder comunicar. És un mitjà a través del qual un arriba a conèixer allò que un no coneix

El llenguatge, doncs, és també el mitjà necessari per a construir, representar, organitzar i comunicar els continguts acadèmics de les àrees no lingüístiques. Com que, com hem vist en el capítol anterior, els continguts disciplinaris són complexos, aquesta varietat específica del llenguatge, el **llenguatge acadèmic**, ha de ser igualment complexa. Com a conseqüència, la integració dels continguts disciplinaris i del llenguatge acadèmic en les activitats d'ensenyament-aprenentatge és un dels reptes fonamentals del TILC. D'una banda, perquè l'atenció explícita al llenguatge amb què construïm els continguts disciplinaris és necessària per a l'aprenentatge profund d'aquests, i d'altra, perquè l'ensenyament explícit del llenguatge acadèmic dins el marc de les disciplines, en les condicions adequades, promou l'adquisició de competència comunicativa en àmbits (sabers científics, matemàtics, socials, tecnològics, etc.) que van més enllà de les classes convencionals de llengua.

No tot el professorat, però, està d'acord a tractar qüestions de llengua en l'ensenyament-aprenentatge de les disciplines acadèmiques més enllà de la terminologia científica. No sempre són conscients del tipus de llenguatge que haurien d'ensenyar en l'àrea no lingüística que imparteixen. I fins i tot si els convencem que aquest tractament conjunt és necessari, queda el problema de com portar a la pràctica de l'aula aquesta integració. La qüestió es complica més encara quan la llengua vehicular (com s'esdevé en el marc d'aquest treball) és la L2 de l'alumnat (castellanoparlant) o una llengua addicional (L2, L3 o altra, per a l'alumnat migrant).

2. Què és, doncs, el llenguatge acadèmic?

Malgrat que l'ús de l'expressió **llenguatge acadèmic** s'ha estès darre-rament en l'àmbit de les disciplines acadèmiques i del seu ensenyament-aprenentatge, no és fàcil donar-ne una definició senzilla. Segons Scarcella (2003: 9), des d'una perspectiva més aviat científica:

El llenguatge acadèmic és una varietat o registre de la llengua usat en publicacions professionals i caracteritzat pels trets lingüístics associats amb les disciplines acadèmiques.

Per a Chamot i O'Malley (1994: 40), des d'una perspectiva més didàctica, el llenguatge acadèmic:

[...] és el llenguatge usat pels mestres i els estudiants amb el propòsit d'adquirir nous coneixements i habilitats, impartir nova informació, descriure idees abstractes i desenvolupar la comprensió conceptual dels alumnes.

Cada perspectiva es refereix a un context, a la comunitat científica en el primer cas, i a la comunitat d'aprenentatge formada per professorat i alumnes, en el segon. Una de les dificultats que ja preveiem és, sens dubte, com **transposar** o **recontextualitzar** el discurs acadèmic dels científics al context acadèmic de l'escola.

Si tenim en compte la seua relació amb els continguts disciplinaris, per a Zwiers (2014), el llenguatge acadèmic té tres funcions principals:

- ▶ Descriure la **complexitat**: el llenguatge acadèmic ens permet descriure conceptes, idees i relacions complexes amb claredat i precisió; com ara, el *concepte* d'ecosistema, les *conseqüències* de la batalla d'Almansa o la *successió* de nombres primers.
- ▶ Descriure el **pensament d'ordre superior**: el llenguatge acadèmic ens permet representar processos cognitius complexos com ara *descriure* una roca, *explicar* com funciona un aerogenerador o *planificar* un experiment.
- ▶ Descriure l'**abstracció**: el llenguatge acadèmic ens permet descriure idees, conceptes o relacions per als quals costa trobar una representació concreta, ja que només poden ser elaborats i conceptualitzats a través del llenguatge. Per exemple: *força*, *lluita de classes* o *evaporació*.

Quina configuració, doncs, haurà de presentar el llenguatge acadèmic per a desenvolupar totes aquestes funcions al llarg de l'itinerari educatiu?

3. Configuració del llenguatge acadèmic

És evident que, a mesura que avancem en l'itinerari educatiu, els coneixements disciplinaris que l'alumnat ha d'adquirir són com més va més complexos, generals i abstractes. De la mateixa manera, els recursos lingüístics necessaris per a construir-los van apartant-se progressiva-

ment del llenguatge que se sol utilitzar en la comunicació quotidiana. Aquest llenguatge acadèmic, dens i exigent, pot plantejar dificultats en la comprensió, memorització i comunicació dels continguts disciplinaris no solament a l'alumnat de L2 i a l'alumnat vulnerable, sinó també a l'alumnat que té la llengua vehicular com a L1.

Quins són aquests trets del llenguatge acadèmic que el converteixen en lingüísticament i cognitivament tan exigent? N'hi ha uns quants, però no tots tenen el mateix abast. Alguns són transversals a totes les disciplines acadèmiques tot i que pot variar la freqüència amb què són usats en cada una. D'altres són específics de cada una de les disciplines, les quals han desenvolupat les seues estructures de coneixement i els seus procediments propis, de manera que els recursos lingüístics que han anat fent servir són també idiosincràtics.

A continuació, partint dels treballs de Scarcella (2003), Schleppegrell (2009), Fang (2012), Brisk i Zhang-Wu (2016), concretarem els que, a parer nostre, són els més útils per a l'alumnat de primària i començament de l'ESO. Assumirem, com tot just acabem de dir, que: *a)* aquests recursos poden aparèixer amb una freqüència diferent en cada una de les ANL; i *b)* que poden ser adaptats amb precisió a les característiques i exigències de cada àrea.

Distribuirem aquests recursos en quatre apartats: el *llenguatge verbal*, *altres codis semiòtics*, *elements ortotipogràfics* i *gèneres de text*.

4. Característiques del llenguatge verbal

4.1. Abundància de vocabulari tècnic: el lèxic acadèmic

El lèxic acadèmic de cada àrea serveix per a representar els elements i la informació factual i conceptual més importants. Per a molts investigadors (*vegeu* Järvinen, 2009), el vocabulari és un dels components més importants de la competència lingüística, més encara que la competència gramatical, i un factor crucial en la competència lectora. A més a més, és particularment rellevant en el TILC, per tal com la comprensió dels mots i les expressions acadèmiques va lligada indefectiblement al coneixement dels conceptes i construccions que representen.

Per a moltes investigadores i investigadors (Blachowicz *et al.*, 2013; Zwiers, 2014), el lèxic acadèmic és de dues classes: el lèxic que correspon a conceptes, procediments, etc., específics de cada disciplina acadèmica i

el lèxic acadèmic general, transversal a totes les disciplines, tot i que pot haver-hi mots que s'usen més en una disciplina que en una altra. Podem veure una mostra de les diverses varietats de lèxic acadèmic a la figura 1.

LÈXIC ACADÈMIC	Lèxic acadèmic d'àrea			Lèxic acadèmic general
	Lèxic específic	Lèxic general amb significat específic	Expressions	Vocabulari
Llengua com a àrea	<i>rima</i> <i>metàfora</i> <i>sintaxi</i>	<i>tema</i> <i>pretèrit</i> <i>oració</i>	<i>complement directe</i> <i>punt de vista</i>	<i>augmentar</i> <i>consistir (en)</i> <i>dependre</i> <i>disminuir</i> <i>finalment</i> <i>hipòtesi</i> <i>implicar</i> <i>incrementar</i> <i>inferir</i> <i>confirmar</i> <i>suposar</i> <i>variable</i>
Ciències	<i>mitosi</i> <i>gen</i> <i>protó</i>	<i>força</i> <i>gravetat</i> <i>espai</i>	<i>efecte d'hivernacle</i> <i>cadena alimentària</i> <i>camp magnètic</i>	
Geografia i Història	<i>medieval</i> <i>oligarquia</i> <i>migració</i>	<i>ordre</i> <i>revolució</i> <i>dret</i>	<i>taxa de mortalitat</i> <i>dret a decidir</i> <i>balanç migratori</i>	
Matemàtiques	<i>equació</i> <i>hipotenusa</i> <i>poliedre</i>	<i>incògnita</i> <i>corba</i> <i>punt</i>	<i>arrel quadrada</i> <i>progressió aritmètica</i> <i>factor comú</i>	

Figura 5.1. El lèxic acadèmic

També són importants, i solen plantejar dificultats en pràcticament totes les àrees, aquelles paraules que tenen un significat quotidià que difereix del que posseeix en alguna disciplina acadèmica. Per exemple *taula* (en Matemàtiques), *propietat* (en Matemàtiques, Química, etc.), *capital* (en Geografia), *variable* (en Matemàtiques, Ciències, etc.).

És útil també conèixer alguns prefixos i sufixos, generalment d'origen llatí o grec, que són molt productius per a construir mots acadèmics. Per exemple: **micro-** (*microorganisme*), **post-** (*postguerra*), **-atge** (*pelatge*), **-osi** (*arterioesclerosi*), etc. A la figura 5.2 podem veure'n alguns dels més freqüents:

Alguns prefixos del llenguatge acadèmic				
<i>Negatiu/Positiu</i>	<i>Grandària</i>	<i>Localització</i>	<i>Temps/Ordre</i>	<i>Nombre</i>
in-	semi-	inter-	pre-	mono-
no-	mini-	super-	ante-	bi-
des-	micro-	trans-	post-	multi-
re-	mega-	ex-	contra-	extra-

Alguns sufixos del llenguatge acadèmic				
Acció/Efecte	Conjunt de...	Estat patològic Inflamació	Teoria Seguidor	Relació/Pertinença
-sió (<i>fusió</i>)	-atge (<i>tonatge</i>)	-osi (<i>acidosi</i>)	-isme (<i>darwinisme</i>)	-à (<i>bacterià</i>)
-xió (<i>connexió</i>)	-eda (<i>albereda</i>)	-itis (<i>otitis</i>)	-ista (<i>ecologista</i>)	-ari (<i>parasitari</i>)

Figura 5.2. Alguns prefixos i sufixos del llenguatge acadèmic

Tot i que de vegades són poc atesos en la intervenció didàctica, treballar específicament els prefixos i sufixos més freqüents en la comunicació acadèmica és important perquè facilita la comprensió de textos quan apareix algun mot derivat format per una arrel qualsevol i alguns dels prefixos i/o sufixos que ja es coneixen.

De vegades, la quantitat enorme de paraules tècniques que figuren en un text és tan elevada que en dificulta enormement la comprensió. Observeu, si no, el text següent:

Una vegada dins l'intestí (o budell) prim, el quim rep l'acció d'altres suc, alguns produïts pel mateix budell i d'altres procedents del fetge (la bilis) i el pàncrees (el suc pancreàtic). La bilis contribueix a la digestió dels greixos, mentre que el suc pancreàtic accelera el trencament de les molècules que ixen senceres de l'estómac. També eliminen l'acidesa del quim.

Biologia i Geologia ESO 3, la Galera TEXT

4.2. Abundància de conceptes abstractes

Com és habitual en els textos d'història, el fragment següent està farcit de conceptes abstractes, uns conceptes no representables mitjançant objectes reals ni imatges, ja que només poden ser construïts mitjançant el llenguatge:

Avui dia, l'islam s'estén per tot el món, i el coneixement d'aquesta realitat és indispensable per comprendre la situació política internacional dels nostres dies. Un factor primordial és el coneixement de la diversitat existent dins mateix de l'islam. Al costat de minories fonamentalistes, hi ha majories preocupades per la consolidació de la civilització i la cultura. Al llarg de l'últim segle

s'han configurat tendències diferents en la relació del món islàmic amb el món occidental.

Cultures i Religions ESO 2, la Galera TEXT

Molts d'aquests termes –*diversitat, minories, civilització...*– comporten una dificultat manifesta a l'hora de ser compresos. Alguns, com hem dit, perquè representen conceptes abstractes, com ara *situació, tendència* o *diversitat*; d'altres, com ara *minories, civilització* o *fonamentalistes* no solament representen conceptes abstractes, sinó que moltes vegades els conceptes que representen no són coincidents en tots els contextos culturals i poden ser mal interpretats.

4.3. Sintagmes nominals extensos

Els textos acadèmics no solament solen estar farcits de lèxic tècnic i termes abstractes. També presenten una elevada **densitat d'informació**. El recurs més important, potser, per aconseguir aquesta densitat informativa en els textos acadèmics són els **sintagmes nominals extensos**, que permeten condensar dins la seua estructura una enorme quantitat d'informació. Observem, per exemple, les oracions següents, cada una de les quals conté informació rellevant:

Els abocaments de residus han contaminat el riu.

Aquests abocaments són incontrolats.

Els abocaments s'han produït de manera continuada.

Els abocaments procedeixen de les indústries locals.

El text acadèmic, poc procliu a les repeticions, pot condensar totes aquestes informacions en un únic sintagma nominal:

La contaminació del riu causada pels abocaments incontrolats de residus tòxics procedents de les indústries locals...

El fet d'haver convertit tota la informació anterior en un sintagma nominal és important perquè, ara, aquest sintagma nominal ha passat

a representar una cosa de la qual podem parlar i, a més a més, podem incorporar-hi un sintagma preposicional tan llarg com vulguem per a construir una oració. Observeu:

La contaminació del riu causada pels abocaments incontrolats de residus tòxics procedents de les indústries locals ha provocat la mort de tots els peixos.

Aquest recurs, utilitzat pràcticament en totes les àrees, permet als científics elaborar definicions impecables, sense cap cap solt, a diferents nivells de profunditat:

Volcà:

Muntanya amb un cràter al cim a través del qual gasos i lava són expulsats a l'aire.

Com hem vist, aquest recurs permet elaborar textos acadèmics que contenen molta informació amb una extensió mínima. Però, alhora, plantegen problemes de comprensió importants. Per a entendre aquests sintagmes complexos cal desconstruir-los per tal d'esbrinar-ne els significats parcials i tot seguit integrar-los per tal d'interpretar-ne el significat global.

4.4. Nominalitzacions

Un altre recurs que ens permet augmentar la densitat informativa dels textos acadèmics són les nominalitzacions. La **nominalització** és la conversió d'un verb o adjectiu (o algun altre element gramatical) en un nom, que passa a representar una entitat abstracta (una cosa) tot mantenint alhora el significat d'acció o qualitat que representava el verb o l'adjectiu inicial. En el sintagma nominal extens que presentàvem en l'exemple de l'apartat anterior podem veure dos exemples d'aquestes nominalitzacions: repreníem *abocar* mitjançant *abocament* i *contaminar* mitjançant *contaminació*.

Les nominalitzacions són recursos habituals del llenguatge acadèmic escrit que permeten crear entitats abstractes, sintetitzar informació i cohesionar un text. Són un recurs utilitzat en totes les àrees. Com hem dit més amunt, les nominalitzacions més habituals deriven de noms i d'adjectius. A continuació presentem un exemple de cada cas:

De verbs:

Mitjançant la liofilització es deshidraten els aliments per a la seua conservació. Aquesta **deshidratació** s'aconsegueix mitjançant la sublimació al buit.

D'adjectius:

Les parets de les cases modernes posseeixen una capa aïllant al seu interior. L'**aïllament** que s'hi aconsegueix impedeix que les habitacions guanyen o perden energia.

També és habitual que una nominalització reprenga, resumint-la, informació més o menys extensa situada en una posició immediatament anterior en el text. Per exemple:

La fotosíntesi consisteix en la fabricació, per part d'una planta, de matèria orgànica a partir de matèria mineral mitjançant l'energia que proporciona la llum solar. En aquest **procés** també s'allibera oxigen.

L'augment constant de les captures en els darrers cinquanta anys ha dut moltes espècies al límit de la seua capacitat de regeneració. Aquesta **situació** ha obligat els governs a subscriure acords internacionals

Ciències Socials ESO 3, la Galera TEXT

Les organitzacions obreres van convocar una vaga general l'any 1909 per protestar pel reclutament de soldats destinats a la guerra del Marroc. La ciutat de Barcelona es va omplir de barricades i els revoltats es van dedicar a cremar esglésies i edificis religiosos. Aquest **conflicte**, conegut amb el nom de **Setmana Tràgica**, va ser sufocat violentament per l'exèrcit.

Ciències Socials ESO 4, la Galera TEXT

Una qüestió important és que els elements nominalitzats, com qual-sevol altre nom, poden incorporar especificadors i complements que amplien i compacten la informació. Per exemple, en el text anterior so-

bre la fotosíntesi, la nominalització **procés** pot experimentar una ampliació substancial:

En aquest important **procés** que realitzen durant el dia les plantes amb clorofil·la també s'allibera oxigen.

Com que les nominalitzacions col·laboren a la densitat informativa dels textos, conèixer-ne les funcions per part de l'alumnat facilitarà enormement les tasques de comprensió.

4.5. Realització metafòrica del raonament lògic

En qualsevol text acadèmic, l'autor o autora ha d'establir una cadena de raonaments per tal de desenvolupar-ne el contingut. De vegades la connexió lògica entre les idees per a construir aquest raonament es concreta amb determinats connectors que expressen explícitament les relacions de causa, conseqüència, restricció, oposició, etc.:

És convenient consumir oli d'oliva, perquè és més sa que altres olis vegetals.

La degradació del planeta és cada vegada més evident; per això els joves estan com més va més conscienciats que cal passar a l'acció.

Els marsupials pareixen cries vives però poc desenvolupades.

Hi ha bacteris que necessiten oxigen per a respirar; d'altres, en canvi, no en necessiten.

Tanmateix, en el llenguatge acadèmic, aquesta connexió entre les idees no sempre es realitza amb connectors que indiquen la relació de forma explícita, sinó amb verbs, noms o altres expressions que fan més difícil seguir el raonament.

Si observem l'oració:

L'alcohol afecta un òrgan tan important com el fetge al qual produeix una greu malaltia: la cirrosi hepàtica.

convindrem que la *relació de causa-efecte* entre l'alcohol i la cirrosi hepàtica hauria estat expressada més explícitament així:

La cirrosi hepàtica del fetge es produeix a causa de l'alcohol.

O aquest altre exemple:

La baixa rendibilitat dels tarongers i la duresa de la feina agrícola han buidat el camp valencià de força de treball jove.

que hauria pogut ser:

No hi ha força de treball jove al camp valencià perquè els tarongers rendeixen poc i la feina agrícola és molt dura.

La utilització d'aquestes metàfores gramaticals (ús de certes expressions no prototípiques amb la funció d'altres que sí que ho són) permet, segons Schleppegrell (2004: 73):

[...] reutilitzar el llenguatge quotidià de manera més especialitzada que duu a terme la formalitat i el raonament que caracteritzen els registres acadèmics i fa possible la construcció de teories i explicacions. Al mateix temps, però, dificulta que alguns o algunes alumnes segueixquen les cadenes de raonaments que configuren els textos acadèmics.

4.6. Veu d'autoritat

Un altre dels trets característics dels textos acadèmics és la **postura d'autoritat** (Schleppegrell, 2006) que adopta l'autor o autora en redactar-los. En general, i especialment en els textos científics, se situa com un coneixedor expert del tema i exigeix del lector o lectora una actitud de confiança en la veritat inqüestionable dels continguts que s'hi exposen. En els textos bàsics, aquest efecte es construeix atorgant l'autoria de l'acció a entitats abstractes, situant el raonament en un present intemporal no qüestionable i esborrant tota referència a l'autora o autor.

En tot moviment curvilini, encara que el mòdul de la velocitat es mantingui constant, hi ha sempre una acceleració, ja que la velocitat canvia de direcció constantment. Si la trajectòria és circu-

lar, l'acceleració responsable del canvi de direcció de la velocitat està dirigida en tot moment cap al centre de la circumferència i rep el nom d'acceleració centrípeta. L'**acceleració centrípeta** és perpendicular a la velocitat. La força que proporciona aquesta acceleració i que és responsable, per tant, de la curvatura de la trajectòria s'anomena **força centrípeta**.

Física i Química ESO Atòmium 4, la Galera TEXT

Fins i tot es manté aquesta postura d'autoritat en els textos acadèmics d'història, tot i que és evident que un text sobre un esdeveniment històric és un relat en què l'autor o autora, a partir de documents de l'època, i d'altres estudis i evidències històriques, construeix un relat personal, tot interpretant fins i tot els pensaments i decisions de les figures històriques implicades, a partir dels seus coneixements de l'època en què escriu i de la seua perspectiva ideològica.

En realitat, el revulsiu, més que els moviments desesperats de les minvades tropes musulmanes, havien estat les exitoses incursions de la noblesa i de les milícies comunals aragoneses en el territori valencià, que havien dut a la presa de Morella per Blasco de Alagón el 1231 i a la d'Ares pels peons de Terol, un any després. Tement que aquests progressos quallassen en la creació de senyories més o menys autònomes, com era ja el cas d'Albarrassí, en detriment de la seua pròpia autoritat, el monarca [*Jaume I*] decidí prendre la iniciativa i assumir directament el protagonisme de la conquesta.

ANTONI FURIÓ, Història del País Valencià, Edicions Alfons el Magnànim, 1995

En resum, el discurs acadèmic està farcit de **lèxic acadèmic**, tant general (*contribuir, incrementar...*) com propi de la disciplina (*bilis, budell prim, acceleració, conquesta...*); conté multitud d'**expressions abstractes** (*factor, consolidació, tendències...*) difícils de conceptualitzar pels aprenents i aprenentes; presenta la informació molt condensada mitjançant **sintagmes expandits** que organitzen i sintetitzen la informació (*l'augment constant de les captures en els darrers cinquanta anys...*) i **nominalitzacions**, que creen entitats abstractes a partir de noms o adjectius (*deshidratació, aïllament...*) o reprenen un fragment d'informació anterior en una sola expressió (*procés, situació...*); inclou també **metàfores**

gramaticals, que representen relacions lògiques amb expressions no prototípiques; i, finalment, presenta una **postura d'autoritat** per part de l'autor o autora, com a persona competent que emet afirmacions no discutibles i que, en lloc d'una opinió, expressa unes veritats compartides per tota la comunitat acadèmica. Tot un conjunt de trets que fan del llenguatge acadèmic verbal una espècie de llenguatge nou que tot l'alumnat ha d'adquirir.

Tanmateix, i especialment en el llenguatge escrit, el llenguatge verbal no és l'únic recurs per a representar, organitzar o comunicar els continguts disciplinaris. Hi ha altres recursos significatius que, segons les àrees, adquireixen una major o menor importància. Els analitzarem a continuació.

5. Altres codis de representació: codis semiòtics no verbals

Pràcticament totes les disciplines acadèmiques fan servir codis semiòtics no verbals en la representació dels continguts per diversos motius: perquè expressen de manera més exacta i precisa el coneixement específic de l'àrea, com ara *equacions, fórmules o diagrames abstractes*; perquè proporcionen informació difícil de vehicular mitjançant el llenguatge verbal, com ara *plànols o mapes*; perquè permeten condensar la informació, com ara *taules o gràfics*; i perquè faciliten la seua comprensió pel fet de presentar-la de manera visual, com ara un *diagrama* o una *animació*.

Assumim, doncs, que tot i que de vegades podem trobar en els textos acadèmics imatges decoratives, sense cap funció informativa, aquests textos solen ser construïts mitjançant les aportacions significatives de diversos codis (verbal, auditiu, visual, gestual, espacial, etc.). Ni cal dir que per a interpretar el significat complet d'aquests **textos multimodals**, la lectora o el lector han d'integrar els diferents elements d'informació que aporten els diversos codis semiòtics al significat global.

Si ens centrem en els codis de significació més freqüents dels textos habituals en les àrees no lingüístiques, el text verbal i les il·lustracions, per a elaborar aquesta interpretació global cal tindre en compte que la relació entre tots dos codis és complexa. En els materials didàctics impresos, en relació amb el text verbal, que sol ser el més important i

el que vehicula major quantitat d'informació, les imatges poden assumir la funció d'*exemplificar, reformular, organitzar, sintetitzar* o *ampliar* la informació. Des d'un punt de vista didàctic, l'activitat de **transducció** (canviar la informació d'un mode de significació –imatge– a un altre –text verbal–, o viceversa –Haneda, 2014–), és un recurs eficaç per a l'apropiació per part de l'aprenent de les idees objecte de manipulació. Aquesta preeminència del discurs verbal en els materials curriculars impresos sol canviar a favor de recursos visuals en els materials multimèdia.

Com hem dit, pràcticament totes les disciplines acadèmiques fan ús dels recursos multimodals en la construcció dels textos. Ara bé, si acceptem la divisió que fa Lemke (1998) d'aquests recursos en *llenguatge verbal* (text lingüístic), *presentacions visuals* (gràfics, diagrames, mapes, etc.) i *expressions matemàtiques* (equacions, fórmules físiques o químiques, etc.), entendrem que si bé totes les àrees no lingüístiques fan ús d'aquests recursos, cada una els usa amb una freqüència diferent i els adapta de manera distinta a les seues necessitats.

Fins ara, en aquest apartat, hem posat l'èmfasi en els codis semiòtics més habituals en els textos acadèmics. Cal tindre en compte, tanmateix, que n'hi ha d'altres, no per menys freqüents menys importants, com ara el gest, el so, la imatge en moviment, la distribució espacial, etc. Aquests codis poden resultar fonamentals en diverses activitats comunicatives i/o didàctiques: per exemple, el *gest* (en una demostració davant la classe), el *moviment* i el *so* (en una animació geogràfica o històrica), o la *distribució espacial* i el *color* (en la compaginació d'una pàgina d'un llibre de text).

Pel que fa a la manera de significar, tots aquests recursos semiòtics multimodals, que constitueixen les formes de representació més habituals utilitzades pel llenguatge acadèmic, poden ser organitzats des de les purament materials (objectes, gestos i accions que poden representar les paraules que la classe no coneix en una tasca del programa d'immersió), a altres més figuratives (plànol, diagrama, etc.) i finalment a les més abstractes, constituents prioritari del llenguatge de les Matemàtiques, la Física o la Química):


Formes de representació	Exemples	Grau d'abstracció
Representació simbòlica	<i>Fórmula</i> <i>Equació</i> <i>Diagrama abstracte</i>	
Representació simbolicolingüística	<i>Gràfic (de barres, de sectors, etc.)</i> <i>Taula</i> <i>Organitzador gràfic: mapa conceptual, diagrama de flux</i> <i>Mapa, plànol</i>	
Representació lingüística	<i>Text oral</i> <i>Text escrit</i>	
Representació plasticolingüística	<i>Diagrama figuratiu</i> <i>Imatge en moviment: animació, film, vídeo</i>	
Representació plàstica	<i>Dibuix</i> <i>Pictograma</i> <i>Foto</i> <i>Pintura</i>	
Representació material	<i>Objecte</i> <i>Acció</i>	

Figura 5.3. Codis semiòtics i altres formes de representació del llenguatge acadèmic (elaboració lliure a partir de Leisen, 2005: 11)

Els textos acadèmics, doncs, com a textos multimodals que són, fan servir codis significatius ben variats: objectes reals, imatges, sons, gestos, representacions abstractes, etc. Hem de recalcar, però, que en àrees com ara la Geografia o la Història, en què el codi verbal sol ser el més important, els altres codis tenen, com hem dit, la funció d'ampliar, complementar, matisar, explicar i organitzar la informació verbal o fins i tot enfocar-la des d'una perspectiva nova. Per contra, en algunes altres àrees, com ara les Matemàtiques, la Física o la Química, són els símbols, les fórmules, les equacions o els diagrames abstractes la representació més exacta dels continguts, mentre que el llenguatge verbal hi constitueix un recurs important però complementari.

De qualsevol manera, queda clar que el significat que vehicula un text multimodal és la combinació del significat aportat pels diferents codis significatius fets servir per a elaborar-lo. Interpretar els textos multimodals en lectura i elaborar-los per escrit planteja tota una sèrie de problemes complexos per a afrontar els quals caldrà estar preparats.

6. Recursos ortotipogràfics

Especialment en llenguatge escrit, el llenguatge acadèmic utilitza una sèrie de convencions i recursos que ajuden a presentar el contingut de manera organitzada i visualment significativa. A la figura 5.4 podem veure els recursos i convencions més habituals:

Funció	Recursos	Ús
Jerarquitzar la informació	<i>Cos, tipus i estil de lletra en títols i subtítols</i>	<ul style="list-style-type: none"> Estructurar, organitzar i jerarquitzar la informació del text per a facilitar-ne la lectura.
	<i>Punts o lletres d'enumeració: •, a)...</i>	<ul style="list-style-type: none"> Facilitar la identificació i comprensió d'enumeracions, classificacions, etc.
Emfasitzar una informació concreta	<i>Cursives i negretes</i>	<ul style="list-style-type: none"> Destacar una informació. Introduir conceptes per primera vegada o conceptes que es volen definir.
	<i>Cursives</i>	<ul style="list-style-type: none"> Escriure determinats símbols científics, títols de llibres, etc.
Individuar un text	<i>Trames</i>	<ul style="list-style-type: none"> Destacar un fragment del text per a emfasitzar una informació important. Indicar que un petit text marginal conté informació complementària i s'ha de llegir de manera independent.

Figura 5.4. Convencions i recursos ortotipogràfics

Cal dir que, tot i que el seu grau d'obligatorietat és variable, cal conèixer aquestes convencions i recursos per tal d'interpretar els textos acadèmics, o de redactar-los, especialment quan es fan servir processadors de textos.

7. Els gèneres de text

Per a Polias (2016), els gèneres de text producte de l'activitat científica són construccions socioculturals. Comporten una manera determinada (científica) d'aproximar-se als temes que estudien, que és compartida per tots els membres de la **comunitat de pràctica** com és la comunitat científica, i els sabers que vehiculen han estat coconstruïts pels membres d'aquesta comunitat. En aquesta comunitat científica, doncs, hi ha uns gèneres específics –*informe de recerca, article sobre l'estat actual*

(en un camp del saber), *metaanàlisi* (que combina informació de diverses recerques), etc., mitjançant els quals els investigadors verbalitzen els resultats de la recerca, comuniquen i discuteixen aquests resultats, i a través del discurs científic fan avançar el coneixement en cada un dels camps.

Quan l'activitat científica és traslladada a l'aula vista com una **comunitat d'aprenentatge**, els sabers científics i humanístics, **recontextualitzats** per a aquest àmbit, necessiten un conjunt de gèneres de text específics que permeten la construcció, organització i comunicació d'aquests sabers a un nivell que en permeta l'adquisició per part d'aprenents i aprenentes al llarg de l'itinerari educatiu. Si, com diuen Derewianka i Jones (2016), els gèneres de text són maneres d'aconseguir propòsits socials específics través del llenguatge en un context particular, els *gèneres de text escolars* són instruments per a la construcció, organització i comunicació dels continguts acadèmics en el context de l'escola. Des de la perspectiva de l'escola de Sydney (Rose i Martin, 2018), que seguim en la nostra proposta, els **gèneres de text escolars** majoritaris en l'educació bàsica, per a les Ciències Naturals i les Ciències Socials, són els següents:

Classes	Gèneres	Propòsits
Cròniques	<i>Relat autobiogràfic</i>	Contar esdeveniments de la pròpia vida.
	<i>Relat biogràfic</i>	Contar esdeveniments de la vida d'una altra persona.
	<i>Relat històric</i>	Contar esdeveniments històrics (causes i efectes).
Procediments	<i>Experiments i observacions</i>	Instruir algú sobre com fer un experiment o dur a terme una observació.
	<i>Informe d'un experiment o d'una observació</i>	Exposar processos i resultats d'un experiment o d'una observació.
	<i>Protocol</i>	Prescriure o proscriure accions.
Exposicions	<i>Exposició descriptiva</i>	Donar informació sobre un ésser, una cosa o un fenomen, o d'una classe d'éssers, coses o fenòmens.
	<i>Exposició comparativa</i>	Comparar característiques de dos o més éssers, coses o fenòmens.
	<i>Exposició compositiva</i>	Presentar (descriure i/o definir) les parts que componen un ésser, una cosa o un fenomen.
	<i>Exposició classificatòria</i>	Presentar diferents tipus (classes) d'éssers, coses o fenòmens.

Explicacions	<i>Explicació històrica</i>	Explicar esdeveniments històrics.
	<i>Explicació seqüencial</i>	Explicar un fenomen que implica una seqüència lineal.
	<i>Explicació de factors</i>	Explicar els múltiples factors que contribueixen a un esdeveniment o fenomen particular.
	<i>Explicació de conseqüències</i>	Explicar els múltiples efectes o conseqüències que segueixen a una causa particular.
Argumentacions	<i>Discussió</i>	Persuadir algú a estar d'acord amb un punt de vista particular sobre una qüestió i incitar-lo a emprendre una acció.
	<i>Debat</i>	Presentar un cas des de més d'un punt de vista.

Figura 5.5. Gèneres de text (elaborat a partir de Polias [2016], Derewianka i Jones [2016], i Rose [2020])

En cadascun d'aquests gèneres de text podem distingir un **objectiu** i unes **fases**, i determinats **recursos lingüístics** més o menys obligatoris. Per exemple, l'*informe d'un experiment* hauria de constar dels elements següents:

Gènere	Objectiu	Etapes	Recursos lingüístics
<i>Informe de laboratori</i>	Relatar un experiment realitzat	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Propòsit</i> • <i>Mètode (passos que cal seguir)</i> • <i>Resultats</i> • <i>Discussió i conclusions</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Veu d'autoritat: qui dona les instruccions és un expert. • Instruccions directes, sense ambigüïtat. • Formes verbals d'imperatiu o d'infinitiu en les instruccions.

Figura 5.6. Elements d'un gènere

Potser quedarà més clar el concepte de gènere de text si observem un text més extens, com ara una *exposició descriptiva* d'un peix típic valencià: el *samaruc*.

El samaruc	
Definició	El samaruc és un peix diminut d'esquelet ossi autòcton de la zona costanera situada entre el sud de Catalunya i la marjal d'Oliva-Pego.
Descripció	És d'una grandària petita (no arriba als 8 cm de llarg) tot i que la femella és més gran que el mascle. Té una aleta dorsal i una d'anal a la mateixa altura, una aleta caudal gran, dues aletes pectorals i dues de ventrals. La boca és de grandària mitjana i està proveïda de diverses fileres de dents.
Com és?	

<i>Com viu?</i>	Habita actualment en marjals, ullals i séquies d'aigua dolça o un poc salobre. És carnívor, principalment, i s'alimenta majoritàriament d'invertebrats —insectes i les seues larves, cucs, crustacis, etc.—, que sol caçar a la superfície de l'aigua. Es reproduïx mitjançant ous. La femella en pon vora 300 en diverses postes de 10 a 30 ous durant els mesos d'abril a juliol. En nàixer, els alevins viuen en la superfície de l'aigua entre les plantes que suren.
<i>On viu?</i>	
<i>De què s'alimenta?</i>	
<i>Com es reproduïx?</i>	
<i>Què l'amenaça?</i>	És una espècie en perill, possiblement la més amenaçada del País Valencià, a causa de la desaparició de les zones humides costaneres i la introducció d'espècies invasores com ara la gambúsia.

Figura 5.7. Una exposició descriptiva sobre el samaruc

Si llegim atentament el text, comprovarem que el seu objectiu o funció és el de proporcionar-nos informacions variades sobre aquest animal mediterrani. Ho farà en dues **etapes**: una **definició** i una **descripció**. Mitjançant la definició ens situa l'animal entre els peixos i ens en dona una caracterització breu i general. En la descripció, ens proporciona informació detallada sobre aquest animal al llarg de tres fases: *Com és?*, *Com viu?* i, finalment, *Què l'amenaça?* Per a desenvolupar aquesta informació, el text utilitza recursos molt variats, relacionats amb el tema (el samaruc) i amb el gènere de text (l'exposició descriptiva).

Gènere	Objectiu	Etales i fases	Recursos lingüístics
Exposició descriptiva	Donar informació sobre un ésser, una cosa o un fenomen, o d'una classe d'éssers, coses o fenòmens.	<ul style="list-style-type: none"> Definició Descripció <ul style="list-style-type: none"> <i>Com és?</i> <i>Com viu?</i> <i>Què l'amenaça?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Lèxic acadèmic específic: <i>carnívor</i>, <i>aletes pectorals</i>, <i>invertebrats</i>, <i>larves</i>, <i>alevins</i>... Lèxic acadèmic general: <i>surar</i>, <i>autòcton</i>, <i>ossi</i>, <i>salobre</i>... Verbs copulatius (<i>ser</i>...) i de pertinença (<i>tindre</i>, <i>estar proveïda</i>...) Temps verbals habituals: <i>present d'indicatiu</i> i <i>imperfet d'indicatiu</i>. Enumeracions: <i>Habita en marjals</i>, <i>ullals i séquies</i>. Passives: <i>El samaruc es reproduïx mitjançant ous</i>. Adjectius descriptius (<i>peix diminut</i>) i classificadors (<i>aleta ventral</i>) Llenguatge de la comparació: <i>més gran</i>, <i>la mateixa altura</i>, <i>de grandària mitjana</i>...

Figura 5.8. Característiques textuais d'una exposició descriptiva

Podem afirmar, doncs, que cada gènere de text fa visibles l'organització i la forma definitiva que prenen els continguts elaborats (*text definitiu*) i concreta els passos que s'han seguit per a elaborar-los (*etapes i fases*). Això ens porta a confirmar el punt de vista de Polias (2016) segons el qual un gènere de text com ara l'*informe d'un experiment* que hem vist més amunt no consisteix només en el text final, sinó que implica totes les activitats –pensar, fer, observar, parlar, anotar...– que han permès que aquest text existisca. I aquest criteri és el que s'hauria de seguir en el seu tractament didàctic.

Cal dir que aquests gèneres de text escolars es troben sovint combinats en alguns **macrogèneres**. Per exemple, una *lliçó* d'un manual de ciències (*macrogènere*) pot contindre diversos gèneres de text: una *exposició descriptiva* (text amb la informació principal sobre el tòpic), una *exposició compositiva* (il·lustració d'un element amb el nom de les parts i funcions) o més, un *procediment* (instruccions per a realitzar una observació o un experiment), etc. I a més a més, com que els textos acadèmics solen ser *multimodals*, la *lliçó* pot contindre tota mena d'*il·lustracions* (dibuixos, fotos, diagrames, etc.).

Quan planifiquem una seqüència d'ensenyament-aprenentatge, ho fem incorporant una estructura de coneixement mitjançant un gènere de text o diverses estructures de coneixement mitjançant un macrogènere (una *lliçó*). Les estructures de coneixement poden ser descriptives (*els peixos*), explicatives (*el cicle de l'aigua*), etc. En conseqüència, depenent de quins siguin els continguts i les estructures de coneixement que construeixen, així seran els gèneres de text que haurem d'incorporar.

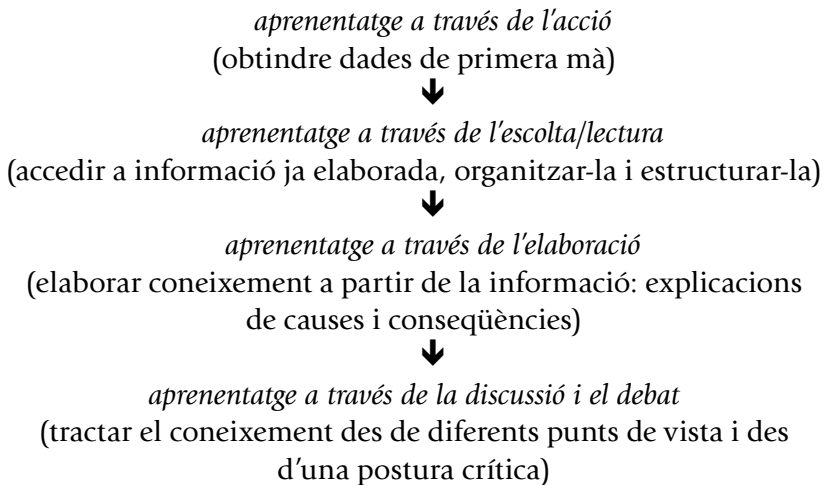
Però els gèneres de text són elements integrants de l'activitat científica a l'aula (*vegeu* capítol 4), i aquest fet ens permet reordenar-los d'acord amb els processos d'activitat científica que representen i, especialment, de la complexitat discursiva i lingüística que posseeixen. D'acord amb aquests criteris, combinant la proposta de Polias (2016) amb les de Derewianka i Jones (2016), i Rose (2020), proposem la taula següent:

Activitat	Gèneres	Propòsits
Fer [els aprenents recullen i produeixen dades]	<i>Experiment</i>	Instruir algú sobre com fer un experiment.
	<i>Informe d'un experiment</i>	Exposar processos i resultats d'un experiment.
	<i>Observació</i>	Instruir algú sobre com fer una observació
	<i>Informe d'una observació</i>	Exposar processos i resultats d'una observació.
	<i>Protocol</i>	Prescriure o proscriure accions.
Descriure i organitzar [els aprenents seleccionen i organitzen dades]	<i>Exposició descriptiva</i>	Donar informació sobre un ésser, una cosa o un fenomen, o d'una classe d'éssers, coses o fenòmens.
	<i>Exposició comparativa</i>	Comparar característiques de dos o més éssers, coses o fenòmens.
	<i>Exposició compositiva</i>	Presentar (descriure i/o definir) les parts que componen un ésser, una cosa o un fenomen.
	<i>Exposició classificatòria</i>	Presentar diferents tipus (classes) d'éssers, coses o fenòmens.
	<i>Relat històric</i>	Contar esdeveniments històrics (causes i efectes).
	<i>Relat autobiogràfic</i>	Contar esdeveniments de la pròpia vida.
Explicar [construeixen coneixement nou a partir de les dades]	<i>Explicació seqüencial</i>	Explicar un fenomen que implica una seqüència lineal.
	<i>Explicació de factors</i>	Explicar els múltiples factors que contribueixen a un esdeveniment o fenomen particular.
	<i>Explicació de conseqüències</i>	Explicar els múltiples efectes o conseqüències que segueixen a una causa particular.
	<i>Explicació històrica</i>	Explicar esdeveniments històrics (causes i efectes).
Argumentar [els aprenents usen el nou coneixement per a qüestionar idees sobre el món que els envolta]	<i>Discussió</i>	Persuadir algú a estar d'acord amb un punt de vista particular sobre una qüestió i incitar-lo a emprendre una acció.
	<i>Debat</i>	Presentar un cas des de més d'un punt de vista.
Reconèixer els científics i les científiques	<i>Biografia</i>	Relatar els esdeveniments més importants de la vida d'un científic o una científica famosos.

Figura 5.9. Activitat científica a l'aula i gèneres (elaborat a partir de Polias [2016], Derwianka i Jones [2016], i Rose [2020])

Aquesta manera d'ordenar els gèneres de text estableix una progressió en el tipus de contingut acadèmic i el tipus de llenguatge que cal utilitzar. Pel que fa als continguts científics, per exemple, la progressió va des d'aspectes concrets susceptibles de ser observats, manipulats o sotmesos a experimentació (*fer ciència*) fins a aspectes abstractes i discursius abordables només des de la persuasió i el debat (*argumentar la ciència*). De la mateixa manera, el llenguatge evolucionarà, dins aquesta progressió, des del llenguatge lligat a l'acció i a significats concrets d'ací i ara, fins al llenguatge per a representar significats formals i abstractes propis del discurs científic i social.

També aquesta progressió té les seues conseqüències en el pla didàctic, ja que implica una progressió en l'aprenentatge:



Aquesta progressió, que implica aspectes acadèmics, lingüístics i didàctics, ha de constituir un dels criteris de disseny a l'hora d'elaborar unitats d'intervenció didàctica.

8. La llengua vehicular

A l'escola, per descomptat, no s'usa només el **llenguatge acadèmic**. També es fa servir el **llenguatge conversacional**, aquest llenguatge d'ús quotidià que els infants porten aprés de casa o que han d'aprendre de nou en una altra llengua quan la seua L1 no és la llengua vehicular de l'escola.

Aquest llenguatge més aviat social està constituït pels primers recursos lingüístics i estratègies comunicatives que adquireixen els xiquets i les xiquetes en el procés de socialització primària, dins la família i l'entorn social més pròxim, i que van refinant i ampliant progressivament al llarg de la seua vida. El domini d'aquest llenguatge l'anomenem **competència conversacional** i és una competència ben útil per a la interacció social en contextos informals i per a reeixir en els objectius comunicatius propis de la vida quotidiana. A l'escola, però, l'alumnat ha d'adquirir, a més a més, progressivament, una varietat distinta, constituïda pels coneixements lingüístics i les habilitats comunicatives necessàries per a la construcció, emmagatzematge i comunicació dels continguts de les diverses àrees i matèries acadèmiques. El domini d'aquests coneixements i habilitats constitueix la **competència lingüística acadèmica**, imprescindible per a realitzar les tasques escolars. L'augment de competència en la llengua, tant en la L1 com en la L2, no consistirà simplement, doncs, en un millor coneixement de les regles que organitzen les formes i significats lingüístics, sinó en un domini més profund dels recursos de la llengua que en permetran l'ús en situacions progressivament més variades i exigents, com ara en la construcció dels coneixements acadèmics de les disciplines escolars.

Cal entendre bé què són la competència conversacional i acadèmica i les diferències entre totes dues per la seua importància didàctica. Pauline Gibbons, una investigadora australiana, ho explica molt bé, tot i que anomena la competència conversacional **llenguatge del pati** i la competència acadèmica, **llenguatge de l'escola** (Gibbons, 1991: 3; citada a Cummins, 2002: 87):

Aquest llenguatge del pati inclou el llenguatge que permet als xiquets i les xiquetes fer amics, participar en jocs i prendre part en diverses activitats diàries que desenvolupen i mantenen contactes socials. Això habitualment ocorre en el contacte cara a cara i és, per tant, molt dependent del context físic i visual, i dels gestos i el llenguatge del cos. La fluïdesa amb aquest tipus de llenguatge és una part important del desenvolupament lingüístic; sense aquesta, el xiquet o la xiqueta resten aïllats de la vida social normal del pati.

Però el llenguatge del pati és molt diferent del llenguatge que les professores i els professors usen a l'aula, i de la llengua que esperem que els xiquets i les xiquetes aprenguen a usar. El llenguatge del pati no és el llenguatge associat amb l'aprenentatge en matemàtiques, socials o ciències. La situació del pati no ofereix normalment als xiquets l'oportunitat d'usar un

llenguatge com ara el següent: *si incrementem l'angle en 5 graus, tallem la circumferència en parts iguals*. Tampoc exigeix normalment el llenguatge associat amb les destreses cognitives d'ordre superior com ara formular hipòtesis, avaluar, inferir, generalitzar, predir o classificar. Tanmateix, aquestes són les funcions lingüístiques que estan relacionades amb l'aprenentatge i el desenvolupament de la cognició; tenen lloc en totes les àrees del currículum, i sense aquestes, el potencial dels xiquets i xiquetes no pot realitzar-se.

De manera resumida, poden veure's les diferències entre tots dos tipus de llenguatge a la figura 5.10. Aquestes diferències són importants i estan relacionades tant amb els contextos on s'adquireixen tots dos llenguatges com en les dificultats d'adquisició de cada un.

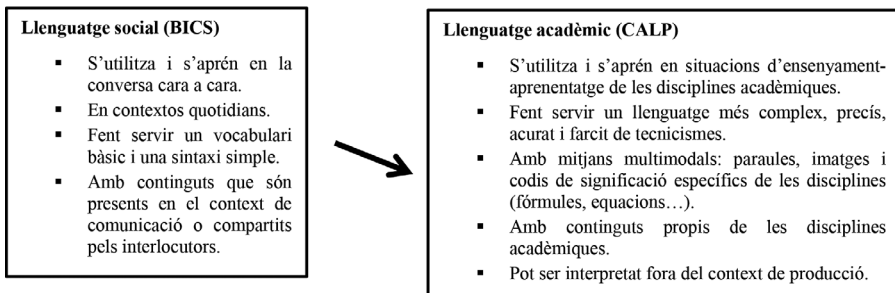


Figura 5.10. Llenguatge social i llenguatge acadèmic

Cal especificar, amb tot, que tots dos tipus de llenguatge no representen una dicotomia, sinó els extrems d'un continu que va des d'un llenguatge mínimament acadèmic fins a un de màximament acadèmic. Com diu Snow (2014: 120):

El llenguatge acadèmic comprén les formes lingüístiques utilitzades per a escriure textos acadèmics, però també les formes necessàries per a parlar de coneixements disciplinaris, d'idees complexes, d'hipòtesis, d'abstraccions, de teories i de l'estatus epistemològic de les afirmacions. Com a tal no és un registre separat o una varietat diferent, sinó un conjunt de trets que poden ser usats en major o menor grau tot definint un continu des d'un llenguatge altament acadèmic a un de mínimament acadèmic.

Del que acabem de dir es dedueix que la llengua vehicular és una combinació de la llengua general i dels llenguatges d'especialitat propis

de les disciplines acadèmiques i que aquesta combinació passa des d'una presència majoritària de la llengua general a una presència majoritària dels llenguatges disciplinaris. En el primer cas parlem de **llenguatge conversacional**, generalment oral i contextualitzat, i en el segon cas, de **llenguatge acadèmic**, generalment escrit o oral monogestionat i descontextualitzat.

Hi ha una progressió constant, doncs, des d'un punt de vista formal, del llenguatge conversacional al llenguatge acadèmic. Pel que fa al llenguatge de les ANL, va passant des de la incorporació de formes bàsiques de les ANL, especialment el lèxic acadèmic, a l'ús de tots els recursos lèxics, gramaticals, multimodals i discursius. Pel que fa a la llengua general, el pas de les formes pròpies del llenguatge col·loquial, a les formes pròpies dels registres formals.

Podem veure articulades totes aquestes relacions a la figura 5.11:

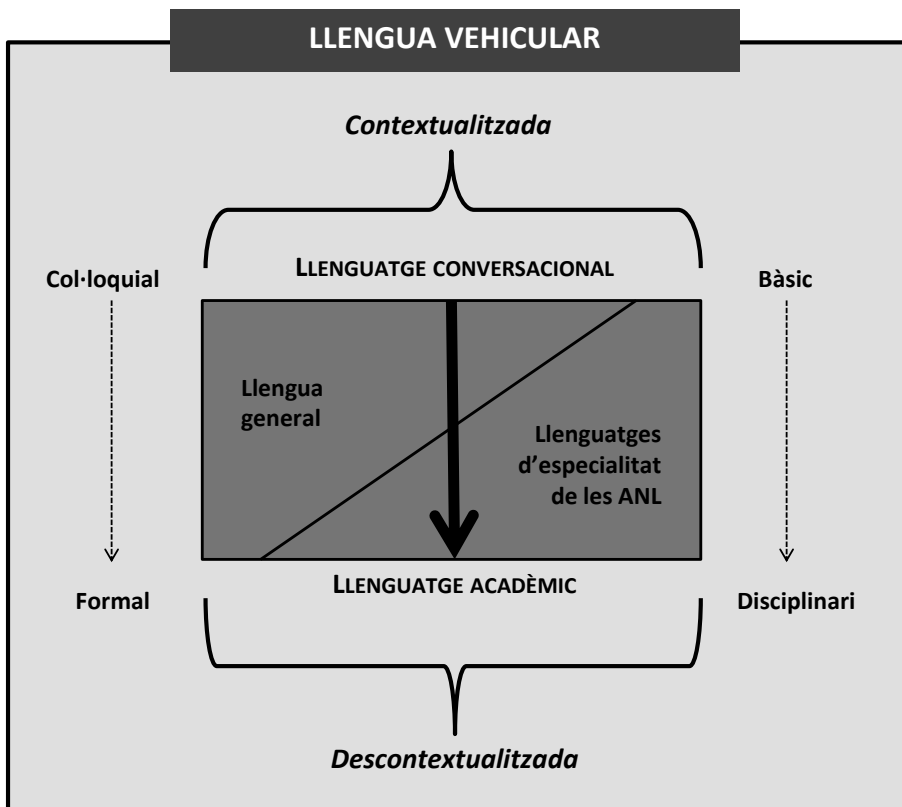


Figura 5.11. La llengua de l'escola

9. De la competència conversacional a la competència acadèmica

La diferència entre la competència conversacional i la competència acadèmica, introduïda per Cummins en multitud de publicacions, ha resultat des de sempre de gran utilitat per al professorat en exercici. Per dos motius. D'una banda, perquè aquesta distinció pot explicar-nos els problemes que presenta algun grup d'alumnes, especialment l'alumnat migrant, que sembla tindre una bona competència en la llengua de l'escola pel que fa a la interacció personal cara a cara i, tanmateix, experimenten moltes dificultats a l'hora d'utilitzar el llenguatge acadèmic en l'adquisició dels continguts de les disciplines acadèmiques. D'altra banda, perquè el llenguatge acadèmic no s'adquireix per acumulació, és a dir, aprenent més formes i estructures, sinó per reestructuració, tot usant-lo de manera guiada en les activitats lletrades de construcció dels sabers.

Pel que fa al primer punt, direm que d'acord amb els resultats de múltiples recerques, la competència conversacional en una L2 o una llengua addicional l'adquireix l'alumnat, incloent-hi l'alumnat migrant, en aproximadament dos anys d'escolarització. Per posar-se al mateix nivell que els companys i companyes d'edat en la competència lingüística acadèmica, però, aquest mateix alumnat necessita al voltant de set anys (trobareu una bona revisió d'aquest tema a Cummins, 2021, capítol 4). No és un problema d'intel·ligència. Simplement, l'escola ha d'oferir suport a aquests i aquestes alumnes durant molts anys si es vol que obtinguen els resultats que obtindran la resta d'alumnes.

Quant al segon punt, direm que l'adquisició de la competència acadèmica és un procés lent i gradual, que exigeix una instrucció guiada lligada a les tasques acadèmiques orals, de lectura i d'escriptura que es planifiquen per a l'adquisició dels continguts disciplinaris. No s'aprèn en el buit, sinó integrada amb els continguts de les àrees no lingüístiques. Simultàniament, doncs, al desenvolupament del llenguatge acadèmic, hi ha una progressió des dels coneixements intuïtius sobre el món que porta l'alumnat a classe, producte de les seues observacions i experiències extraescolars, al coneixement expert producte de l'activitat científica a l'aula desenvolupada mitjançant la intervenció didàctica.

Si considerem el llenguatge com una eina de mediació i de construcció de significats, i si considerem que els continguts i el llenguatge són les dues cares de la mateixa moneda, haurem d'assumir que aquests dos processos –la construcció progressiva de coneixements

disciplinaris cada vegada més exigents des del punt de vista cognitiu i disciplinari, i el desenvolupament de recursos lingüístics i discursius cada vegada més complexos– es desenvolupen de manera interdependent. Aquest desenvolupament, però, no és automàtic. La força que el genera és el conjunt d'activitats d'ensenyament-aprenentatge centrades en els alumnes i les alumnes, que promouen la seua implicació cognitiva, interpersonal i afectiva, i impulsen la posada en joc d'un conjunt d'**habilitats, estratègies i funcions cognitives** que, alhora, es desenvolupen també. Podem veure de manera gràfica aquest procés integrat que evoluciona des de la competència conversacional a la competència acadèmica en la figura 5.12.

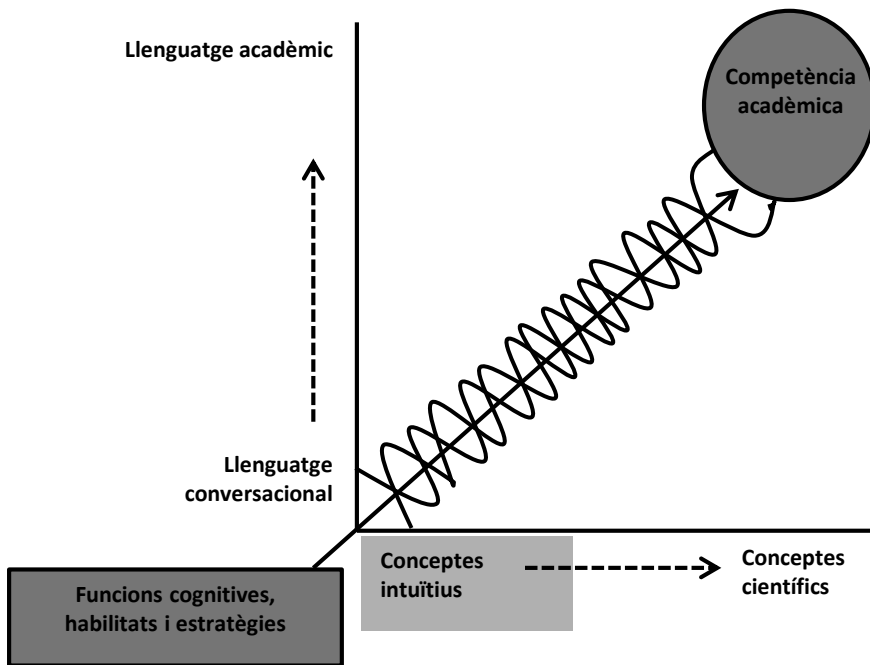


Figura 5.12: Construcció conjunta de llengua i continguts

Fer avançar el llenguatge dels aprenents al llarg del **continu modal** (l'itinerari que va del llenguatge social, més aviat oral, al llenguatge acadèmic, més aviat escrit) perquè progressen des dels conceptes intuïtius als sabers acadèmics escolars, es converteix, doncs, en un element crucial de la integració de llengua i continguts.

Pauline Gibbons (2003), a través de l'observació d'una experiència a l'escola, ens explica com s'esdevé aquesta construcció conjunta de llengües i continguts.

10. Construcció simultània del llenguatge acadèmic i dels continguts disciplinaris dins el continu modal

En efecte, aquesta investigadora, a partir de l'observació del treball a classe en una unitat sobre el comportament dels imants, proposa un itinerari de tres passos (l'explicació del procés que presentem tot seguit és una adaptació nostra de les explicacions de Gibbons 2009, però els textos són literalment els que figuren en el seu llibre):

1. Els alumnes i les alumnes treballen en petits grups.
2. La professora o el professor guia l'exposició d'aquests i aquestes alumnes en petits grups.
3. Els grups d'alumnes presenten el treball davant la classe

En el pas 1, els alumnes i les alumnes, en petits grups, observen el comportament dels imants pel que fa a quins elements (*agulla, llimadures de ferro, llapis...*) atrauen i quins no, tot verbalitzant i compartint les seues observacions dins el grup mitjançant un llenguatge conversacional, altament contextualitzat. Com que tenen tots els objectes a la vista, no cal explicitar-los i són substituïts per pronoms. Aquesta és una petita mostra del llenguatge que utilitzen:

–Mira, *este* el fa manejar-se.

–*Eixe* no va.

–*Eixos* van ràpid.

En el pas 2, un alumne de cada grup informa la resta dels equips sobre les observacions que han realitzat. Com que els objectes que han utilitzat ja no estan presents en l'exposició, cal explicitar-los. La professora o el professor guia aquestes exposicions perquè siguin coherents i que representen els elements i els processos de manera explícita tot incorporant cada vegada més lèxic acadèmic. Aquesta és una de les exposicions realitzada amb ajuda per un membre d'un grup:

Hem descobert que les agulles s'apeguen a l'imant i que també ho fan les llimadures de ferro. Després ho hem provat amb el llapis, però no s'apega.

En el pas 3, el mateix alumne o alumna ha de redactar un escrit de manera independent sobre allò que ha descobert el grup. A més d'incorporar un lèxic més acadèmic encara, com que el destinatari de l'escrit suposadament no està present, ha de ser molt explícit i introduir el context comunicatiu a l'inici de l'escrit. Aquest és l'informe escrit:

El nostre experiment era per a descobrir què atreia un imant. Hem descobert que un imant atrau algunes classes de metall. Ha atret les llimadures de ferro i les agulles, però no el llapis.

És fàcil observar en aquesta seqüència com cada alumne o alumna desenvolupa de manera simultània la complexitat discursiva i la profunditat conceptual, premissa bàsica de la integració llengua-continguts. També s'hi observa que aquest desenvolupament és producte de l'activitat conjunta estudiant-ensenyant, en la qual és l'ensenyant qui proporciona a l'estudiant el suport necessari en els moments adequats. Aquest suport és de dues classes: la *planificació d'una seqüència de treball* com la que hem vist, que permet la construcció personal progressiva de les competències discursives i acadèmiques, i el *suport puntual* per fer avançar el seu desenvolupament discursiu i conceptual, com ara en la fase 2. Explicarem amb deteniment aquest suport o bastida al capítol 11.

11. L'adquisició de la llengua vehicular

Pel que fa a la integració llengua-continguts, el TILC és *content-driven* ('dirigit pels continguts'), és a dir, la llengua no hi té una planificació autònoma, sinó que és exigida o motivada per les necessitats que planteja la construcció dels continguts disciplinaris. En aquesta construcció participen, com hem vist més amunt, tant el llenguatge conversacional com el llenguatge acadèmic, en diverses combinacions.

Un rendiment òptim, per tant, en les àrees no lingüístiques exigeix, com veurem, el domini del llenguatge conversacional, que conjuntament amb el llenguatge acadèmic, configuren la llengua vehicular. Aquest doble domini serà essencial per a augmentar la comprensió dels

continguts cada vegada més complexos i abstractes de les àrees disciplinàries per part de l'alumnat, i, alhora, millorarà la qualitat de la seua expressió. A més a més, el domini d'aquest llenguatge conversacional pot evitar que la llengua que adquireixen siga únicament una llengua de classe, formal i acadèmica, i no una llengua amb la flexibilitat i espontaneïtat suficient per a permetre'ls d'utilitzar-la com a llengua de relació i integració fora de l'aula.

Una de les qüestions bàsiques és que el llenguatge, especialment el llenguatge acadèmic, no pot ser adquirit mitjançant activitats aïllades i independents dels continguts corresponents, sinó conjuntament amb aquests continguts, de manera integrada i estratègica. Dins aquest marc, l'adquisició podrà ser incidental o implícita, coconstruïda mitjançant el diàleg pedagògic o producte de la instrucció directa explícita. En tot cas, el context òptim per a aquesta adquisició seran les activitats orals (com ara la *conversa instructiva*, la *discussió* o el *debat*), de lectura (com ara la *lectura detallada*) i d'escriptura (com ara el *cicle del currículum*). (Presentarem mostres de totes aquestes activitats en el capítol 9)

Tot seguit, tanmateix, estudiarem els processos mitjançant els quals és possible adquirir la llengua vehicular a través del seu ús en la intervenció didàctica, especialment quan és una L2. (Presentarem també mostres de totes aquestes activitats en el capítol 9).

12. L'adquisició de la llengua vehicular lligada a la construcció dels continguts

Com déiem en un altre lloc (Pascual, 2008), Krashen (1982) afirmava que un *input comprensible* és necessari i suficient per a l'adquisició d'una segona llengua mitjançant el seu ús vehicular. En efecte: l'accés a un *input comprensible* és un element indispensable en el tractament integrat de llengües i continguts, especialment quan l'alumnat té una baixa competència en la L2 vehicular. Entendrem la seua importància si assumim que els continguts disciplinaris, si han de ser apresos, abans han de ser entesos. Però, com han de ser entesos si els alumnes i les alumnes tenen una competència insuficient en la llengua amb la qual els han de construir? Doncs perquè és precisament durant aquest procés d'aprenentatge dels continguts disciplinaris en una llengua que no dominen prou, si s'hi utilitzen els recursos didàctics adients, que aquesta llengua s'adquireix. Segons aquest investigador, podem adqui-

rir una segona llengua de manera implícita mentre dediquem la nostra atenció a aprendre continguts vehiculats en aquesta llengua, encara que no realitzem cap activitat explícita d'aprenentatge lingüístic. Aquesta adquisició és **incidental** (no hi ha cap activitat explícita d'aprenentatge de la llengua) i **inconscient** (l'aprenent no és conscient que està adquirint la llengua). Dit d'altra manera: la llengua s'adquireix mentre s'estan fent coses amb la llengua, *interactuant*, i *negociant formes i significats* amb usuaris de la llengua més competents. És a dir, de manera molt semblant a com s'adquireix la primera llengua.

Durant l'ús vehicular, doncs, els aprenents adquireixen de manera implícita una bona part de les estructures lingüístiques de la L2 paral·lelament a l'adquisició dels continguts disciplinaris, especialment les que són congruents amb les de la L1, el vocabulari més freqüent i elements fàcils de detectar en el flux de discurs perquè hi destaquen fonològicament. Tanmateix, la recerca en aquest camp ha posat de manifest que, si bé aquest *input* comprensible és necessari per a l'adquisició de la L2, no hi és de cap manera suficient. Les avaluacions del programa d'educació bilingüe en què s'ha fet un ús exhaustiu d'aquesta estratègia –el programa d'immersió lingüística– han posat de manifest que l'alumnat hi assoleix unes competències funcionals en comprensió molt semblants a les dels parlants nadius, però que fins i tot després de molts anys d'immersió, encara presenten deficiències en producció, especialment en l'expressió oral i escrita, i també en la correcció gramatical, la precisió lèxica i l'adequació sociolingüística (Harley *et al.* 1990). Com diu Lyster (2018: 5):

[...] ha quedat clar que moltes característiques de la llengua meta, especialment (encara que no únicament) aquelles relacionades amb la morfosintaxi, no són apreses «per osmosi» i en comptes d'això requereixen un èmfasi instructiu més intencional.

Quins són, doncs, aquests trets de la llengua minoritzada que no solen ser adquirits mitjançant l'ús vehicular? Harley (1993), Lyster (2004) i altres especialistes han aportat dades sobre quines són les característiques dels elements lingüístics difícils d'adquirir durant l'ús vehicular de la L2. Aquestes dificultats es presenten tant en la llengua general com en els llenguatges d'especialitat. A partir de les seues recerques i de les observacions a les nostres aules, presentarem una mostra del tipus de formes lingüístiques del valencià/català que poden presentar dificultats per als aprenents castellanoparlants en el TLC en valencià/català L2:

- ▶ Formes lingüístiques del valencià/català molt diferents de les del castellà per al mateix significat:

tallo → *tija* *escama* → *escata* *cauce (d'un riu)* → *lilit*

- ▶ Formes lingüístiques valencianes que no existeixen en castellà:

pronom en: *Si no queda pan, yo traeré.* → *Si no queda pa, jo **en** portaré.*

- ▶ Una forma lingüística en valencià/català es manifesta en dues o més en castellà amb significats diferents:

Castellà		Valencià	
<i>medio</i>	La adaptación al medio	<i>medi</i>	L'adaptació al medi
	Se ha comido medio bocadillo	<i>mig</i>	S'ha menjat mig entrepà
	A medio camino	<i>mitjan</i>	A mitjan camí
	El coche es su medio de trabajo	<i>mitjà</i>	El cotxe és el seu mitjà de treball

- ▶ Hi ha una semblança enganyosa entre certes formes lingüístiques del valencià/català i el castellà:

(el) postre → *(les) postres* *(la) frente* → *(el) front* *(la) ventaja* → *(l') avantatge*

- ▶ Formes incorporades a l'ús habitual del valencià/català en el procés de normalització, però que no estan consolidades:

vertedero → *abocador* *tobillo* → *turmell* *invernadero* → *hivernacle*

- ▶ Formes que corresponen a configuracions semàntiques diferents en valencià/català i castellà:

<i>tierra</i>	Tierra arcillosa	<i>terra</i>	Terra argilencs
<i>suelo</i>	Se ha caído al suelo		Ha caigut a terra
	Suelo no urbanizable	<i>sòl</i>	Sòl no urbanitzable

Naturalment, el que hem presentat és només una mostra. Les formes lingüístiques concretes que poden presentar dificultat són innum-

brables i cal que cada docent, a la vista dels errors en l'expressió del seu grup-classe, concrete quines són les que haurà de tractar. Cal dir, a més a més, que a causa de la pressió del castellà i del procés inacabat de normalització del valencià/català moltes d'aquestes distincions lingüístiques presentaran dificultats no solament a l'alumnat castellano-parlant (i a l'alumnat migrant), sinó també a gran part de l'alumnat valencianoparlant.

Les causes d'aquestes deficiències són diverses. De la recerca en programes d'immersió, en deduïm:

- ▶ Els alumnes i les alumnes poden comprendre una exposició a partir dels seus coneixements previs, de la contextualització que proporciona el mestre o la mestra (il·lustracions, gestos, realia...), del treball sobre el vocabulari, etc., sense necessitat d'acudir a la informació gramatical. En aquest cas, si aquesta informació gramatical no és necessària per a la comprensió, amb la comprensió solament aquesta informació gramatical no s'aprén.
- ▶ Els recursos gramaticals utilitzats en les aules d'integració llenguajcontinguts són d'una varietat limitada d'acord amb les necessitats del discurs del professorat a l'aula. Per posar un exemple, els temps verbals utilitzats solen ser, predominantment, els temps lligats a l'ací i ara de la situació didàctica, generalment el present i l'imperatiu. La resta de temps verbals, com ara els pretèrits, futur o condicional, tan importants en la nostra llengua, solen estar absents de la comunicació expositiva i poden no ser ben apresos pels aprenents.
- ▶ L'accés al contingut per part de l'alumnat sol realitzar-se mitjançant les explicacions de l'ensenyant, que sol monopolitzar l'ús de la paraula a classe i proporciona als alumnes i les alumnes poques oportunitats per a expressar-se en la llengua que utilitzen amb un discurs que vaja més enllà de respostes curtes. No és estrany que aquestes habilitats de producció lingüística estiguen menys desenvolupades que les de comprensió.

La instrucció gramatical, tot i que es fa, sol tindre lloc amb un tractament independent i descontextualitzat, generalment en l'àrea de llengua i per mitjà d'activitats no relacionades amb les necessitats comunicatives dels alumnes, de manera que aquesta competència gramatical no millora les seues produccions orals i escrites.

Per resoldre aquest problema, Merrill Swain (1985 i 2005) va proposar la **hipòtesi de l'output comprensible**. Per a aquesta investigadora, en aules on el professorat acaparava l'ús de la paraula la major part del temps, calia donar veu a l'alumnat tot potenciant i empentant la seua expressió, especialment oral, mitjançant un **output forçat**, és a dir, una producció una mica més enllà de les seues capacitats expressives. Aquest esforç d'encabir els significats que es volen expressar dins les estructures lèxiques i morfosintàctiques de la llengua és allò que els faria prendre consciència de les formes lingüístiques necessàries per a expressar-los i en facilitaria l'aprenentatge.

Per a Skehan (1996: 42), tanmateix, tampoc l'output comprensible; tot i que el veu necessari, no el creu suficient per a fer avançar la interllengua dels aprenents i aprenentes cap a la llengua meta. Ell creu que, a més a més, és necessària una atenció específica a les formes lingüístiques, però no descontextualitzada, independent, sinó integrada en l'activitat comunicativa oral i escrita (*vegeu* capítol 9). La conclusió és òbvia: si l'objectiu del TILC és realment doble –l'aprenentatge de coneixements disciplinaris i l'adquisició de competència lingüística– és necessari un tractament explícit dels aspectes gramaticals que els alumnes i les alumnes no podran adquirir de manera implícita simplement amb l'ús vehicular.

Aquesta instrucció explícita, no obstant, no pot ser idèntica a l'ensenyament tradicional de la llengua, en què és tractada de manera independent, aïllada dels seus usos, i prestant atenció simplement a la mecànica estructural i a les regles que en donen compte. I no pot ser-ho perquè aquesta memorització de les regles i estructures de la llengua fora del seu context comunicatiu no promou el que s'anomena **procesament apropiat per a la transferència** (Lightbown, 2008; Segalowitz, 2000). Per dir-ho amb altres paraules: un ensenyament de la llengua que es fixe bàsicament en les regles ortogràfiques, morfològiques i sintàctiques de manera independent, i mitjançant exercicis estructurals atents només a les formes lingüístiques, proporcionarà un coneixement declaratiu apte només per a reeixir en els exàmens, però incapaç d'incorporar-se a la interllengua i millorar la comunicació *real* oral i escrita dels alumnes. Per a això és necessari un coneixement procedimental, automatitzat, que caldrà adquirir, segons Lyster (2007), per mitjà d'un tractament explícit de la gramàtica integrat a l'ús de la llengua com a eina d'instrucció.

Per a Ranta i Lyster (2017), la **instrucció focalitzada en la forma** és la millor manera d'incorporar un tractament flexible de la llengua, espe-

cialment de la morfologia i la sintaxi, conjuntament amb els continguts disciplinaris. Aquesta instrucció, però, no pot consistir en el **focus en la forma** (*Focus on Form: FonF*) tal com el plantegen Loewen i Sato (2017: 5):

Focus en la forma descriu una instrucció que està primàriament focalitzada en el significat, però inclou una breu atenció als elements lingüístics quan en sorgeix la necessitat durant la comunicació.

Aquesta breu atenció, per freqüent que siga, fora insuficient per a aconseguir el doble objectiu de la immersió, assumit totalment pel TILC: l'adquisició dels continguts i la llengua. Per a assolir aquest doble objectiu, Lyster i Mori (2006, citat a Lyster, 2007) proposen una combinació entre l'activitat de construcció dels continguts disciplinaris i una instrucció explícita en les formes i usos lingüístics que anomenen **hipòtesi del contrapès**. Segons Lyster (2007: 4):

D'acord amb la hipòtesi del contrapès, la instrucció que demana als alumnes que varien el seu centre d'atenció entre, d'una banda, el contingut al qual usualment atenen en el discurs de l'aula; d'altra, característiques de la llengua meta que altrament no serien ateses, facilita la desestabilització de les formes de la interllengua. Es preveu que l'esforç que es requereix als alumnes perquè canvien la seua atenció a la forma en un context orientat al significat deixa traces en la memòria que són suficientment accessibles per a afectar el sistema subjacent.

Per a Lyster, el tractament de la llengua integrat en les tasques d'ensenyament-aprenentatge dels continguts acadèmics pot fer-se de dues maneres: mitjançant un **enfocament proactiu** en el qual el tractament de la llengua es planifica per endavant, conjuntament amb els continguts disciplinaris i cognitius, en la unitat d'ensenyament-aprenentatge, o mitjançant un **enfocament reactiu** en el qual, durant el procés d'ensenyament-aprenentatge dels continguts disciplinaris, s'ha de proporcionar ajuda als aprenents quan no saben com expressar un significat en la L2, o quan usen un mot no correcte o no apropiat, o que no pertany a la L2.

Per a cada un d'aquests tractaments, i en el context de la immersió canadenca, Lyster (2007 i 2018) ha desenvolupat dos tipus de seqüències didàctiques, que responen als enfocaments proactiu i reactiu en l'adquisició de la llengua social o general, que són plenament utilitzables en el TILC quan la llengua vehicular és el valencià/català L2.

13. L'enfocament proactiu: una seqüència didàctica

A la figura 5.13 podem veure l'estructura d'una seqüència didàctica en la qual, d'acord amb la hipòtesi del contrapés (Lyster i Mori, 2006), s'alterna la importància atorgada als continguts disciplinaris i als recursos lingüístics:

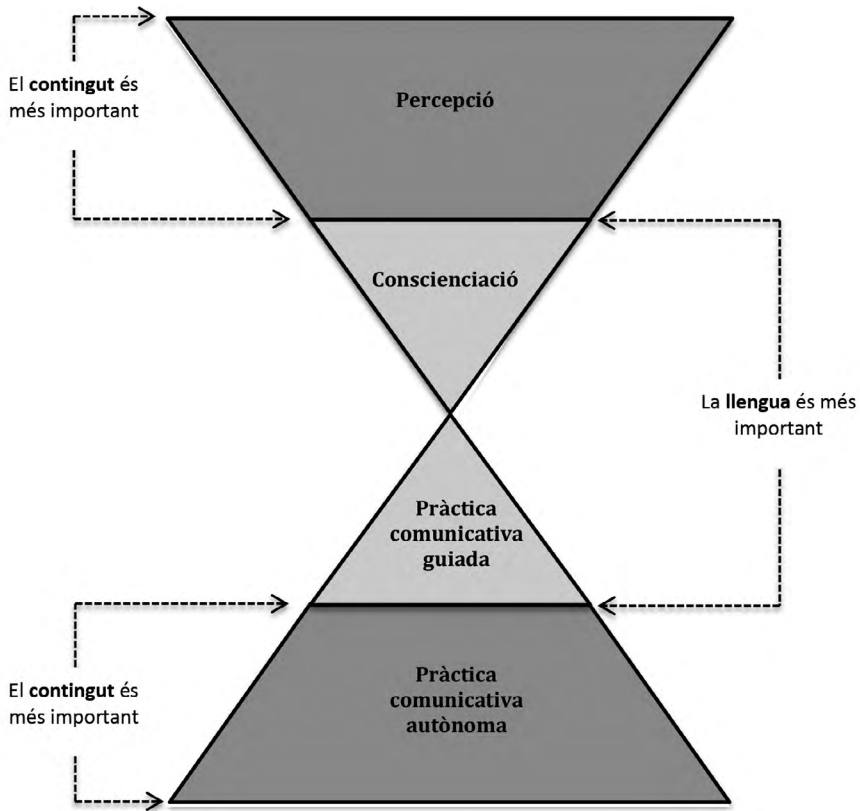


Figura 5.13. Una seqüència proactiva (Govern de Manitoba, 2016: 10)

Tot seguit presentem una seqüència proactiva completa.

Les neveres de muntanya al País Valencià / El pronom EN

1a fase: Percepció

Objectiu disciplinari: Que l'alumnat adquirisca coneixements sobre les neveres i el comerç del gel al País Valencià.

Objectiu lingüístic: Que l'alumnat preste atenció a les formes i usos del pronom **en**.

Les neveres de muntanya al País Valencià

Les neveres, anomenades també caves o pous de gel, eren construccions que servien per a guardar neu arreglada durant l'hivern per a vendre-la durant l'estiu. Són molt antigues i encara **n**'hi ha moltes al País Valencià. A la serra de Mariola **en** podem trobar de ben famoses, com ara la Cava d'En Miquel, al terme de Bocairent, i la Cava Gran o Cava Arquejada, possiblement del segle xv, al terme municipal d'Agres.



Generalment, una nevera estava constituïda per un pou circular recobert de paret de pedra seca on s'emmagatzemava la neu i una coberta en forma de volta. També disposava d'una entrada per on extraure la neu ja convertida en gel. (Podeu comprovar els elements més característics a la il·lustració)

Emmagatzemar la neu era una tasca complexa: calia que alguns hòmens la carregaren i que d'altres l'arreglaren dins del pou. Allí, la neu es col·locava per capes. Se'**n** posava una de neu, d'un metre aproximadament, tot compactant-la perquè es convertira en gel, i tot seguit se'**n** posava una altra de palla. Quan el pou estava ple, se'**n** posava una gran de palla i es segellava per damunt per tal de mantindre la neu intacta.

Aquesta neu, ja convertida en gel, era transportada amb ases durant la nit, per tal que no es fonguera. **En** portaven principalment a Alzira, a Xàtiva, a Alcoi o a Gandia i **n**'utilitzaven tant per a la conservació d'aliments i el tractament d'algunes malalties com per a la fabricació de gelats, orxata i refrescos.

Entre els segles ^{xvi} i ^{xix}, un període especialment fred i plujós, la indústria del gel natural assolí el seu punt màxim a les terres valencianes. **En** consumia molta gent i es convertí en un producte popular. Tanmateix, quan al segle ^{xix} van aparéixer les fàbriques de gel artificial, gràcies a l'electricitat, la gent deixà de comprar-**ne** i aquest comerç va entrar en una crisi de la qual ja mai no es va recuperar.

2a fase: Conscienciació

Objectiu disciplinari: No hi ha objectiu disciplinari en aquesta fase.

Objectiu lingüístic: Que l'alumnat observe les formes, usos i funcions del pronom **en** i que expliciten verbalment les seues observacions.

Activitat 1: Torna a redactar les expressions de la taula tal com s'ha fet amb la primera, tot mirant el text, i escriu la forma del pronom **en** que has utilitzat en cada ocasió:

Encara hi ha moltes neveres al País Valencià. Encara n' hi ha moltes al País Valencià.	n'
...i tot seguit es posava una altra capa de palla. _____	
Portaven neu principalment a Alzira, a Xàtiva, a Alcoi... _____	
A la serra de Mariola podem trobar caves ben famoses. _____	
La gent deixà de comprar gel ... _____	
Es posava una capa de neu, d'un metre aproximadament. _____	
...i utilitzaven gel per a la conservació dels aliments... _____	
Molta gent consumia gel natural i es convertí en un producte... _____	
Quan el pou estava ple es posava una capa gran de palla... _____	

Activitat 2: Ompliu en equip, després d'una anàlisi de les expressions, la graella següent:

Quines formes del pronom en has utilitzat?	
Quan s'usa cada una?	
Quina funció té el pronom en ?	

3a fase: Pràctica guiada

Objectiu disciplinari: Que l'alumnat revise el contingut del text.

Objectiu lingüístic: Que l'alumnat practique oralment la substitució de sintagmes amb el pronom **en** en diferents posicions.

Activitat 1: Repeteix l'oració substituint l'expressió subratllada per la forma corresponent del pronom **en**:

Els comerciants venien peix als pobles de la costa però volien, també, vendre peix als pobles de l'interior.

Si un hivern no queia neu, no hi havia neu per a omplir les neveres.

Els fabricants de gelats compraven gel perquè necessitaven gel per a fer gelats.

Fins que Charles Louis Abel Tellier inventà la màquina productora de gel industrial, les persones havien obtindre gel per mitjans naturals.

A més dels usos alimentaris del gel, als metges els agradava utilitzar gel per a tractar algunes dolències.

A l'edat daurada del comerç de gel feia molt de fred: ara no fa tant de fred .

4a fase: Pràctica autònoma

Objectiu disciplinari: Que els alumnes i les alumnes revisen el contingut del text.

Objectiu lingüístic: Que els alumnes i les alumnes contesten diverses preguntes, després de preparar-ne la resposta i tan extensament com puguem, utilitzant alguna forma del pronom *en*.

Activitat 1: Que els alumnes preparen en equip petites exposicions, on utilitzin alguna forma del pronom *en*, al voltant de les preguntes següents:

- Com era una nevera?
- Com es preparava la neu per a convertir-la en gel?
- Què es feia amb aquest gel?
- Quina utilitat podia tindre el gel que es treia de les neveres?
- Què passà quan començà a fabricar-se gel de manera industrial?
- Quina utilitat té el gel ara?

14. L'enfocament reactiu: la correcció d'errors

A més de l'enfocament proactiu, una altra manera d'integrar el tractament de la llengua i el dels continguts disciplinaris és l'**enfocament reactiu**. El tractament de la llengua serà reactiu quan, durant el procés d'aprenentatge dels continguts disciplinaris per part de l'alumnat, la professora o el professor han de proporcionar, d'una banda, la **bastida** adequada per afavorir la comprensió i l'elaboració de coneixements, i promoure l'expressió més enllà de les competències reals que posseeixen (*output forçat*), i d'altra, una **retroacció correctiva** quan no saben com expressar un significat en la L2, o quan usen un mot no correcte o no apropiat, o que no pertany a la L2. Desenvoluparem aquest enfocament seguint de manera molt personal l'adaptació que en fa el Govern de Manitoba (2016: 18). A la figura 5.14 podem visualitzar-ne les característiques principals:

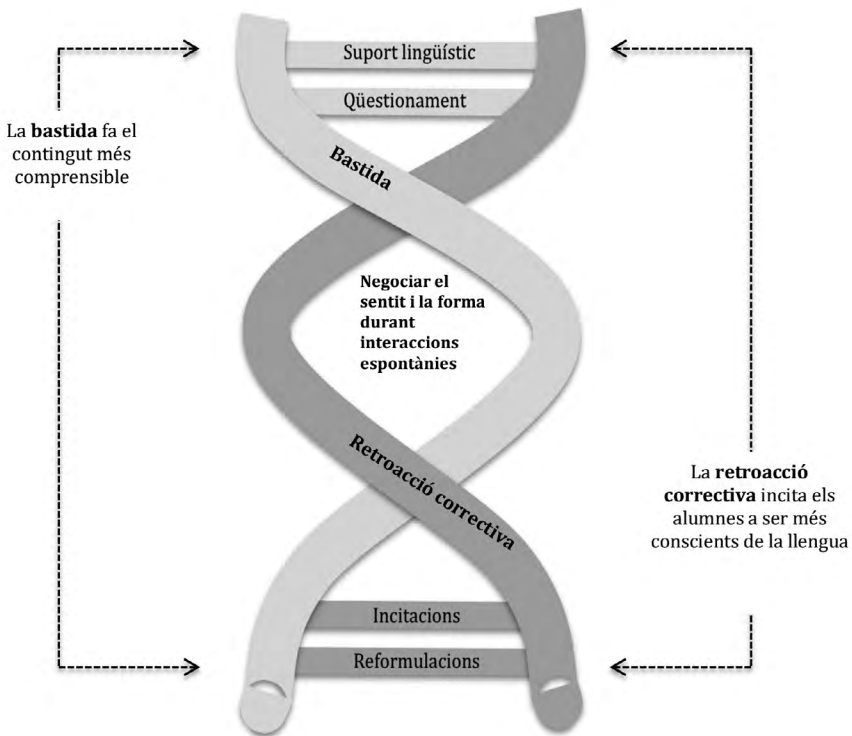


Figura 5.14. Una seqüència reactiva (Govern de Manitoba, 2016: 18)

Com podem comprovar, hi ha dues línies d'actuació entrelaçades, la **bastida** i la **retroacció correctiva**. La bastida, com sabem, té com a missió proporcionar *suport lingüístic* a l'alumnat per fer l'*input* més comprensible, i mitjançant el *qüestionament* (conversa instructiva) ajudar a construir els continguts disciplinaris i lingüístics, i ampliar els seus recursos expressius. Per a aconseguir aquests objectius el professorat fa ús de tècniques específiques com les presentades als capítols 9 i 11.

En aquesta construcció dialògica dels coneixements disciplinaris l'ensenyant, amb l'objectiu que els membres del grup-classe aconseguisquen una producció oral lingüísticament i discursivament més complexa que la que poden fer sense ajuda, van modelant l'expressió adequada tot corregint estratègicament els errors que cometen en la seua parla espontània. Errors que no han de ser considerats com una mostra d'incompetència o de fracàs, sinó com un element necessari en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Per a Lyster (2007, 2018 i 2019) hi ha dos tipus de retroacció correctiva: les **reformulacions** i les **incitacions**. En les reformulacions, quan algú comet un error, se li proporciona la forma correcta. Per exemple:

Correcció explícita de l'error	La professora o el professor indica a qui parla que el que ha dit és incorrecte i li proporciona la resposta correcta: <i>Oh, vols dir... Hauries de dir...</i>
Reformulació implícita	Repeteix tot o part de l'enunciat de l'alumne o alumna amb l'error corregit.

Figura 5.15. Estratègies en què la professora proporciona la resposta correcta

També per a Lyster (1998: 67), aquesta negociació de la forma no és tan efectiva com quan es dirigeix l'atenció de cadascú sobre l'error comés durant la interacció i l'encoratja a l'autocorrecció i a la correcció conjuntament amb els companys i companyes:

Preguntes de clarificació	<ul style="list-style-type: none"> • Indiquen a qui parla que el seu missatge no ha sigut entès o que està mal format i que, per tant, cal repetir-lo o reformular-lo: <i>Perdó?, Què vols dir amb...?</i>
Indicacions metalingüístiques	<ul style="list-style-type: none"> • Es refereixen a la bona formació de l'enunciat de qui parla sense proporcionar explícitament la forma correcta. Poden ser: <ul style="list-style-type: none"> – Comentaris metalingüístics. Indiquen que hi ha un error en algun lloc: <i>Hi ha un error, Pots trobar el teu error?, Això no es diu en valencià.</i> – Informacions metalingüístiques. Indiquen la naturalesa de l'error (per exemple: <i>És masculí</i>) o proporcionen la definició d'una paraula si l'error és lèxic. – Preguntes metalingüístiques. També assenyalen la naturalesa de l'error, però intenten obtenir la informació de l'alumne o alumna: <i>És femení?</i>
Sol·licitació de la forma correcta	<ul style="list-style-type: none"> • L'ensenyant utilitza tècniques per a obtenir la resposta correcta directament dels alumnes: <ul style="list-style-type: none"> – Preguntes. Es demana la resposta correcta: <i>Com es diu açò? Com diem lagarto en valencià?</i> – Compleció d'enunciats. S'obté l'enunciat correcte fent una pausa i deixant que l'alumne ompliga el buit: <i>Es diu..., No, això no; és un...</i> – Reformulacions: Es demana als alumnes que reformulen el seu enunciat de forma correcta: <i>Reformula aquesta frase.</i>
Repetició de l'error	<ul style="list-style-type: none"> • L'ensenyant repeteix en solitari la frase que conté l'error, fins i tot amb una entonació que el posa de manifest. <p>Alumne: <i>El suor és salat.</i></p> <p>Professora: <i>El suor?</i></p>

Figura 5.16. Estratègies de negociació de la forma que no proporcionen la resposta correcta

És precisament aquesta negociació de la forma la que permet a l'alumne ser conscient de la diferència entre la seua competència i el llenguatge normatiu, i fer avançar la seua interllengua.

Pel que fa a la correcció, hi ha alguns aspectes pràctics que hauríem de tindre molt en compte:

<p>Per corregir els alumnes i les alumnes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Triar els errors principals que s'han de corregir: <ul style="list-style-type: none"> – Els que s'esdevenen amb una freqüència més alta. – Els que interfereixen amb el significat i fan un enunciat incompreensible. – Els relacionats amb el vocabulari i expressions clau de la situació d'aprenentatge. • Decidir com corregir: <ul style="list-style-type: none"> – Amb alumnat molt jove i amb una competència baixa en la llengua: corregint mitjançant estratègies que proporcionen a l'alumne o alumna directament la forma correcta, correccions explícites de l'error i reformulacions. – Amb alumnat més gran i amb una major competència lingüística: mitjançant estratègies que dirigeixen la seua atenció sobre l'error comés durant la interacció i els encoratja a l'autocorrecció i a la correcció conjunta amb els companys i companyes (preguntes de clarificació, indicacions metalingüístiques, obtenció de la forma correcta i repetició de l'error). • Buscar les estratègies adequades de correcció: <ul style="list-style-type: none"> – Creant un clima de classe que promoga l'assumpció de riscos comunicatius perquè l'error és vist com un pas en el procés de construcció de la norma correcta. – Encoratjant l'alumnat a controlar la seua parla i autocorregir-se. – Atenent, durant la correcció, a un error cada vegada. – Registrant els errors i les correccions més freqüents en un cartell per a futures referències. – Reconeixent i celebrant usos correctes posteriors a les correccions. – Procurant que la parla professor o la professora siga un model de parla correcta, apropiada i genuïna.
--	---

Figura 5.17. Estratègies en què la professora proporciona la resposta correcta

15. La cognició: motor de l'aprenentatge

En aquest capítol hem intentat demostrar la relació entre els continguts disciplinaris i els continguts lingüístics. Explicar com s'engega la construcció simultània d'aquests dos elements del TILC exigirà la incorporació a l'esquema dels factors cognitius que la fan possible: els més importants són les **funcions cognitives del discurs (FCD)** i les **estratègies d'aprenentatge**.

6. La cognició

1. Introducció

Com ha quedat explícit des del principi, el propòsit d'aquest treball és plantejar una proposta didàctica que integre, de manera articulada, els continguts disciplinaris, els continguts lingüístics i la cognició. Els continguts disciplinaris i els continguts lingüístics mantenen, potser, una relació més forta; però són els procediments cognitius els que engeguen i alimenten els processos conjunts d'adquisició de continguts+llengua mitjançant activitats multiliterades d'ensenyament-aprenentatge.

Hi ha dos factors que hem de tindre en compte si volem jutjar bé la importància dels factors cognitius en l'aplicació del TILC. En primer lloc, el fet que no tots els tractaments didàctics dels continguts garanteixen el desenvolupament del pensament d'ordre superior, una de les exigències d'un bon ensenyament-aprenentatge. El desenvolupament o no d'aquest tipus de pensament depén del tipus de processament cognitiu al qual seran sotmesos aquests continguts. Si els alumnes estudien, per exemple, un concepte com ara *triangle*, no serà el mateix *copiar-ne* o *memoritzar-ne* la definició que *observar* diversos tipus de triangle, *identificar-ne* les característiques essencials, *diferenciar* els triangles d'altres figures semblants que no ho són i, finalment, *definir* el concepte de triangle amb les pròpies paraules oralment o per escrit. A mesura que el treball de conceptualització és més profund, més necessària és la utilització d'unes eines lingüísticocognitives que anomenarem **funcions cognitives del discurs** (Dalton-Puffer, 2013). Unes funcions que estableixen un pont, com veurem, entre els continguts disciplinaris i els continguts lingüístics.

En segon lloc, atés que el TILC defuig un plantejament transmissiu de l'ensenyament-aprenentatge i es decanta per un enfocament socioconstructivista, l'agentivitat dels alumnes i les alumnes, la seua acció proposi-

tiva i conscient envers l'aprenentatge, ha de ser primordial per a l'èxit acadèmic. Han de ser capaços d'assumir els objectius, establir un pla d'acció, engegar els propis recursos (motivació, coneixements previs, habilitats i estratègies, resiliència...), explorar noves fonts d'informació, organitzar-se, buscar col·laboració i ajuda, controlar el propi aprenentatge, avaluar-ne els resultats, etc. Aquest control sobre el propi aprenentatge exigeix el coneixement i l'aplicació tàctica de les estratègies d'aprenentatge.

Hi ha, doncs, dos tipus de procediments cognitius que haurem d'analitzar, mal que siga per damunt damunt: les funcions lingüístiques, relacionades amb els continguts disciplinaris i els gèneres de text, i les estratègies d'aprenentatge. Altres estratègies, com ara les estratègies cognitives i metacognitives relacionades principalment amb les habilitats d'interacció, comprensió i producció oral i escrita, seran estudiades en el capítol 9.

2. Les funcions cognitives del discurs

Una bona part del professorat està convençut que integrar el llenguatge amb els continguts consisteix a treballar el lèxic acadèmic específic de l'àrea que imparteixen. Tanmateix, no és aquest lèxic específic, ni tan sols els altres recursos multimodals de representació, el que duu el pes de la integració.

En realitat, la integració es produeix en la interfície entre el llenguatge i els continguts, en aquest territori compartit en què el llenguatge estructura i dona forma als continguts. Aquest territori compartit és el marc d'actuació de les **funcions cognitives del discurs**, l'escenari on aquestes construeixen simultàniament una estructura de coneixement i la seua concreció lingüística. Podem veure aquesta integració pel que fa a la funció cognitiva DEFINIR en la figura 6.1:

DEFINIR			
X	=	Y	
Terme que cal definir	Verb de relació	Paraula general	Detalls específics
<i>Els fertilitzants</i>	<i>són</i>	<i>compostos</i>	<i>que serveixen per a ajudar el creixement de les plantes.</i>

Figura 6.1. Definir (*funció cognitiva del discurs*) (Lin, 2016)

Les funcions cognitives del discurs, doncs, especifiquen, d'una banda, la complexitat de la tasca d'ensenyament-aprenentatge (*definir...*), i d'altra, la fan visible a través de la seua concreció lingüística (*Els fertilitzants són compostos que serveixen per a ajudar el creixement de les plantes*). A més, no estan limitades a una àrea disciplinària concreta, sinó que són transversals a totes les àrees i, per tant, formen part de la competència subjacent comuna (Cummins, 2000).

Hi ha hagut diverses propostes pel que fa a les funcions lingüístiques o funcions cognitives del discurs. Nosaltres, però, hem adoptat la proposta de Dalton-Puffer (2013), que planteja set funcions: *classificar, definir, descriure, avaluar, explicar, explorar i informar*. Aplicar cada una d'aquestes funcions exigeix l'ús d'uns recursos lingüístics que cal dominar. Aquests recursos lingüístics poden ser apresos bé mitjançant una adquisició implícita practicant l'activitat de descriure en diverses tasques tant orals com escrites, o bé mitjançant un tractament explícit, com veurem més avant.

Pel que fa a la funció cognitiva DESCRUIRE, per exemple, hi ha alguns recursos lingüístics més o menys obligatoris (*vegeu* figura 6.2). De la mateixa manera que per a la resta de funcions.

Descriure

- Verbs copulatius (*ser...*): *Els amfibis són animals vertebrats.*
- Verbs de pertinença (*tindre, portar...*): *La tortuga té una closca o cuirassa formada per plaques.*
- Temps verbals habituals: *present d'indicatiu i imperfet d'indicatiu.*
- Enumeracions: *Les cèl·lules s'organitzen en teixits, òrgans, aparells i sistemes.*
- Verbs pronominals: *Els peixos es reproduïxen mitjançant ous.*
- Adjectius descriptius (*cua llarga*) i classificadors (*respiració aquàtica*).
- Formes lingüístiques de comparació: *igual que, semblant a, més/menys... que, tan... com, a diferència de.*
- Merònims (relació part-tot): *La barraca és una construcció típica valenciana; la teulada té uns aiguavessants molt inclinats.*

Figura 6.2. Descriure (*funció cognitiva del discurs*) (Lin, 2016)

Un fet que cal destacar és que les funcions cognitives del discurs, o millor dit, la seua concreció lingüística, constitueixen els elements amb

què es construeixen els textos, com podem veure a la figura 6.3. Com podem comprovar, en aquest text, que correspon al gènere *exposició descriptiva* (vegeu figura 5.7), cada una de les diverses funcions cognitives lingüístiques han construït una informació que, una vegada concretada lingüísticament, forma un element puntual, en aquest cas un paràgraf, del conjunt del text. Cal prendre nota que, tot i que de vegades tinguen un nom semblant, no és el mateix un gènere de text que una funció cognitiva del discurs. De fet, com podem comprovar en l'exemple següent, tot i que l'orientació global del text és descriptiva, és a dir, l'enumeració de les característiques principals de les *tortugues*, a més d'una funció descriptiva en conté d'altres amb orientacions específiques diferents: *definir* (què és una tortuga?), *classificar* (tipus de tortugues), *explicar* (com es reproduïxen les tortugues?), etc.

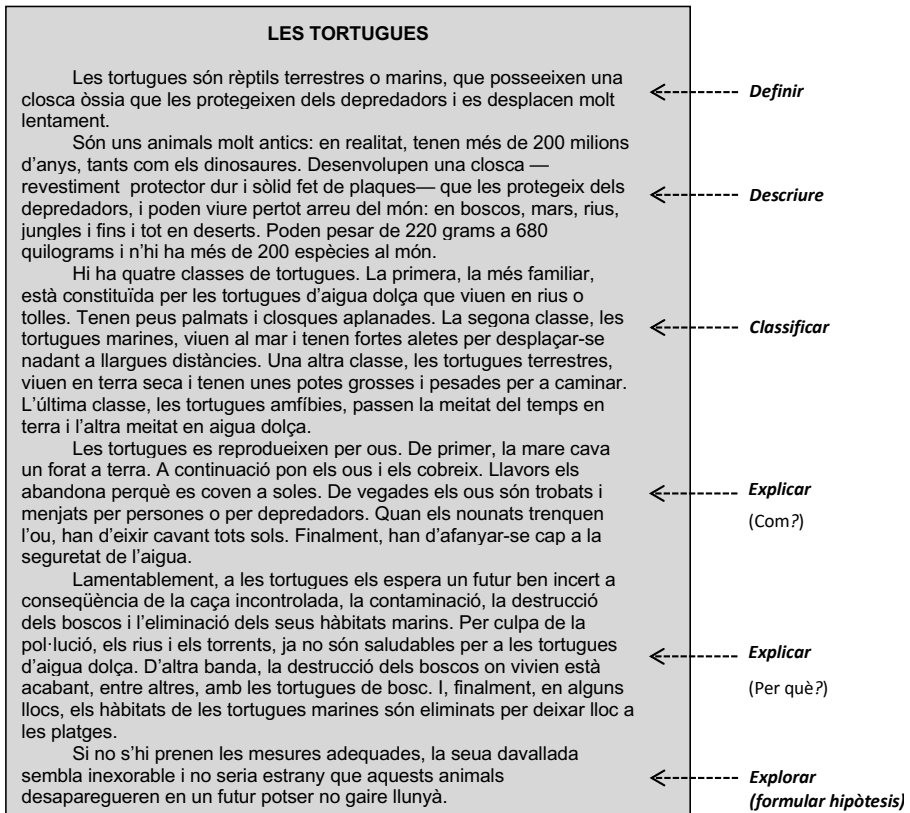


Figura 6.3. Les funcions cognitives del discurs com a elements constitutius dels textos

Com veiem, les funcions cognitives del discurs constitueixen un pont entre els continguts, la cognició i els gèneres de text (*vegeu* capítol 7) i també entre les diferents disciplines acadèmiques, que solen compartir aquestes funcions tot i que les fan servir amb una freqüència diferent. Constitueixen, doncs, l'eina bàsica de la integració en el TILC.

La recerca avançada de Christiane Dalton-Puffer (2013) ens ha proporcionat una proposta i una descripció bàsica de les funcions cognitives del discurs. Aquesta autora proposa set tipus de funcions (classificar, definir, descriure, avaluar, explorar i informar) i cada tipus està representat per diferents **membres** (no tots els tipus tenen el mateix nombre de membres). (*Vegeu* la figura 6.4)

F1 CLASSIFICAR	Et dic com podem dividir en parts el món d'acord amb certes idees. <i>Classificar, comparar, contrastar, relacionar, estructurar, categoritzar, subsumir</i>
F2 DEFINIR	Et parle sobre l'extensió d'aquest objecte de coneixement especialitzat. <i>Definir, identificar, caracteritzar.</i>
F3 DESCRIURE	Et dic detalls del que jo puc veure (també metafòricament) <i>Descriure, etiquetar, identificar, anomenar, especificar</i>
F4 AVALUAR	Et dic quina és la meua posició amb relació a X. <i>Avaluar, jutjar, argumentar, justificar, prendre postura, criticar, comentar, reflectir</i>
F6 EXPLORAR	Et dic alguna cosa que és potencial és a dir, no-factual). <i>Explorar, formular hipòtesis, especular, predir, endevinar, estimar [calcular], simular</i>
F7 INFORMAR	Et parle sobre alguna cosa exterior al nostre context immediat sobre la qual tinc una legítima pretensió de coneixement. <i>Informar, contar, narrar, presentar, resumir, relatar</i>

Figura 6.4. Les funcions cognitives del discurs (adaptat de Dalton-Puffer, 2013)

En qualsevol modalitat d'ús vehicular, les **funcions cognitives del discurs** són una eina indispensable per a la comprensió profunda de la informació, per a la integració i, especialment, per a l'elaboració dels sabers. En el TILC, per consegüent, s'incorporen amb ple dret a la planificació i la intervenció didàctica.

3. Els organitzadors gràfics

Analitzem la concreció lingüística de la funció *classificar* en el text de la figura 6.3 sobre les tortugues.

Hi ha quatre classes de tortugues. La primera, la més familiar, està constituïda per les tortugues d'aigua dolça que viuen en rius o tolles. Tenen peus palmats i closques aplanades. La segona classe, les tortugues marines, viuen al mar i tenen fortes aletes per desplaçar-se nadant a llargues distàncies. Una altra classe, les tortugues terrestres, viuen en terra seca i tenen unes potes grosses i pesades per a caminar. L'última classe, les tortugues amfibies, passen la meitat del temps en terra i l'altra meitat en aigua dolça.

En realitat, aquest paràgraf és la representació verbal d'una estructura de coneixement que anomenem *classificació* (Mohan, 1990). L'estructura de coneixement *classificació* és un patró abstracte, una estructura cognitiva que hem construït mitjançant la funció cognitiva del discurs *classificar*, tot organitzant els coneixements pertinents sobre els diferents tipus de tortugues. Com que és una estructura mental abstracta, pot ser representada no solament mitjançant el discurs verbal, sinó també de manera esquemàtica mitjançant un **organitzador gràfic** (en aquest cas un *arbre de classificació*):

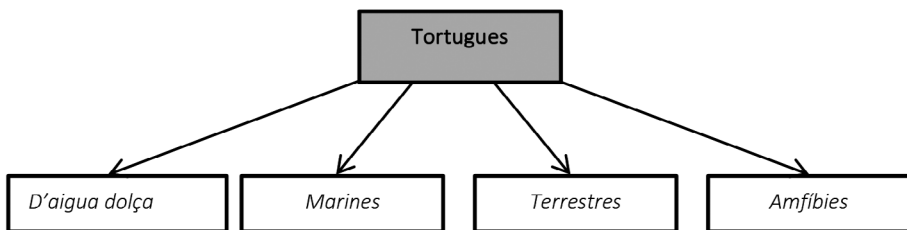


Figura 6.5. Representació d'una estructura de coneixement mitjançant un organitzador gràfic

Aquesta representació mitjançant un organitzador gràfic, amb una càrrega lingüística mínima, d'una estructura de coneixement com ara la classificació, ens obri la possibilitat de representar tots els productes de

les funcions cognitives del discurs mitjançant aquests organitzadors, la qual cosa pot facilitar inicialment la comprensió de la informació, especialment a aprenents que tenen una competència limitada en la llengua vehicular d'ensenyament.

En general, els organitzadors gràfics poden ser utilitzats com a eines pedagògiques tant en L1 com en L2, i tant en la comprensió com en la producció de textos. Pel que fa a la comprensió de textos, la recerca revisada per Jiang i Grabe (2007) certifica que l'entrenament dels alumnes en l'ús dels organitzadors gràfics com a representacions de l'estructura dels textos facilita la comprensió, l'aprenentatge i la retenció de la informació en la L1 i la L2. I, pel que fa a l'escriptura, diverses experiències a l'aula (Early, 1990; Tang, 1994) mostren com els organitzadors gràfics elaborats per l'alumnat mateix a partir de textos acadèmics, i de l'estudi dels recursos lingüístics necessaris per a expressar tant l'estructura de coneixement com el contingut acadèmic, convertia cada un d'aquests organitzadors gràfics en una mena de patró a partir del qual els alumnes i les alumnes podien elaborar un text escrit propi.

És interessant constatar que aquests organitzadors gràfics, de la mateixa manera que les estructures de coneixement, no són específics d'una determinada àrea d'estudi, sinó que són transversals a les diferents disciplines. Aquest fet permet utilitzar tant els organitzadors gràfics com les funcions cognitives del discurs com a elements de construcció del coneixement que poden ser apresos des de qualsevol de les àrees i adaptats a la resta d'àrees del currículum.

Tot seguit podeu veure'n algunes mostres, amb indicació del tipus d'organitzador i la funció cognitiva del discurs a la qual serveix (*vegeu* la figura 6.6).

A poc a poc va quedant clar el paper protagonista que té l'alumnat en el seu propi aprenentatge. El TILC defuig un plantejament transmissiu i es decanta per un enfocament socioconstructivista, en el qual l'agentivitat dels alumnes i les alumnes, la seua acció propositiva i conscient envers l'aprenentatge, ha de ser essencial per a l'èxit acadèmic. Com hem dit més amunt, han de ser capaços d'assumir els objectius, establir un pla d'acció, engegar els propis recursos (motivació, coneixements previs, habilitats i estratègies, resiliència...), explorar noves fonts d'informació, organitzar-se, buscar col·laboració i ajuda, controlar el propi aprenentatge, avaluar-ne els resultats, etc. Aquest control sobre el propi aprenentatge exigeix el coneixement i l'aplicació tàctica de les **estratègies d'aprenentatge**.

Mitjans de significació gràfics i multimodals

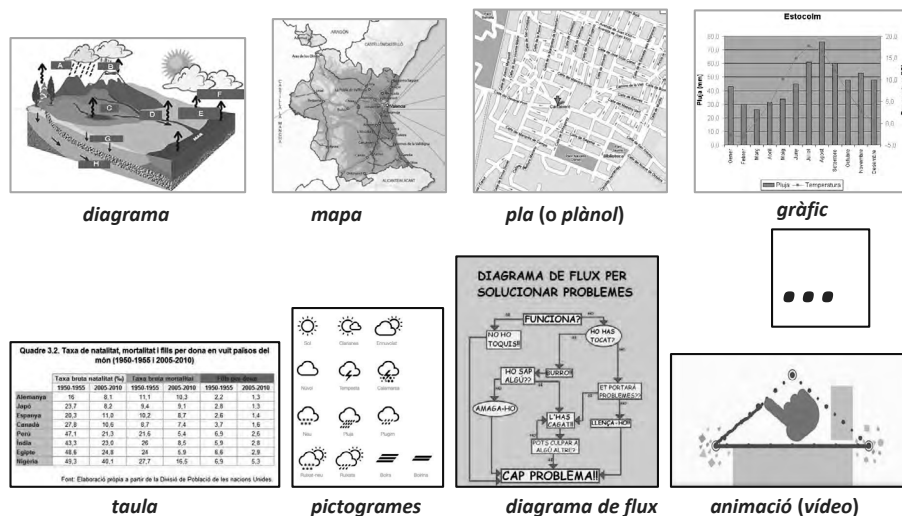


Figura 6.6. Els organitzadors gràfics

4. Les estratègies d'aprenentatge

4.1. Què són les estratègies d'aprenentatge?

A diferència d'altres èpoques, en la societat del coneixement en què ens ha tocat viure l'adquisició de coneixements i destreses no es limita a l'època escolar, sinó que s'estén al llarg de tota la nostra vida. **Aprendre a aprendre**, és a dir, aprendre les estratègies necessàries per a l'adquisició de coneixements i destreses, esdevé un objectiu important del currículum. I també del TILC.

Segons Chamot (2004: 14), «les estratègies d'aprenentatge són els pensaments i les accions conscients que fan els aprenents per a assolir un objectiu d'aprenentatge». Són, doncs, eines cognitives que l'estudiant ha de posar en joc per a processar, emmagatzemar i recuperar els coneixements, especialment si són adquirits mitjançant una L2 com a llengua vehicular. I no solament ha d'assolir la destresa necessària en l'ús d'aquestes estratègies, sinó també l'expertesa suficient per a saber com i quan ha de fer-les servir.

La competència estratègica comporta una sèrie de coneixements complementaris i progressius. En primer lloc, un *coneixement declara-*

tiu, que consisteix en el coneixement que tenim sobre una estratègia determinada (què és i per a què serveix) i quantes estratègies tenim a la nostra disposició per a realitzar una tasca o diverses; en segon lloc, un *coneixement procedimental*, que consisteix en l'habilitat d'executar l'estratègia en una determinada situació per a resoldre un problema o enllestir una tasca; i finalment, el *coneixement condicional*, que implica saber quan i per què s'ha d'aplicar l'estratègia, i si funcionarà o no; i també implica conèixer quina de les estratègies del repertori personal és l'adequada o les adequades per a resoldre un problema o dur a terme una tasca. Més enllà dels coneixements, però, és la voluntat dels alumnes i les alumnes d'aplicar una o més estratègies a la tasca que han de realitzar la que inicia i manté la conducta estratègica. Com diu Gu (2019: 24):

És la motivació, creences, voluntat i persistència de l'aprenent allò que el porta intencionalment a explorar noves estratègies, i coordinar i continuar la conducta d'aprenentatge estratègic.

El que caldria entendre és que el més important de la conducta estratègica no és l'habilitat d'aplicar una estratègia predeterminada per a cada situació, sinó la capacitat de seleccionar les estratègies adequades del repertori personal d'acord amb les exigències de la tasca o problema i aplicar-les de manera coordinada d'acord amb les necessitats.

En els darrers trenta anys, la recerca sobre les estratègies d'aprenentatge han sigut nombroses i el resultat d'aplicar-les als processos d'ensenyament-aprenentatge s'han revelat altament positius. També ha anat concretant, aquesta recerca, quines són les estratègies més productives que utilitzen els bons alumnes i que, per tant, haurien de formar part del currículum.

Tot seguit parlarem de les diferents classes d'estratègies i d'algunes propostes de classificació i intervenció.

4.2. Quines són les estratègies d'aprenentatge?

Hi ha diferents propostes pel que fa a l'inventari i classificació de les estratègies d'aprenentatge lingüístic pel que fa a la L2. Nosaltres, però, adoptarem la proposta de Chamot *et al.* (2003), especialment perquè va adreçada concretament a l'alumnat d'immersió.

La proposta d'aquests autors divideix les estratègies d'aprenentatge en dos grups:

- ▶ **Estratègies metacognitives**, que reflecteixen la manera com l'alumnat *planifica, gestiona, controla* i *avalua* el seu propi aprenentatge, com ara planificar la tasca que ha de realitzar, comprovar el seu progrés o valorar com de bé l'ha realitzada.
- ▶ **Estratègies basades en la tasca**, que reflecteixen la manera com aprenents i aprenentes utilitzen els seus recursos cognitius per a aprendre efectivament, com ara «pensa en el que saps i fes-ho servir per a ajudar-te a fer la tasca», «relaciona els nous conceptes amb els teus coneixements i experiències», «usa imatges per a entendre i/o representar informació», «treballa amb altres per a completar tasques, crear confiança, i donar i rebre resposta», i altres.

Tot plegat, com hem dit més amunt, aquestes estratègies són necessàries per a l'autoorganització i l'autoregulació, l'ús efectiu dels recursos cognitius, i per a convertir-se en alumnes autònoms i autònomes.

4.3. Com s'ensenyen les estratègies d'aprenentatge?

Qualsevol persona, dins i fora de l'escola, situada davant d'un repte en la realització d'una tasca o la resolució d'un problema, utilitza intuïtivament alguna estratègia per a sortir-se'n. I fins i tot cal dir que en bona part dels casos se'n surt bé. Dins l'escola, però, per garantir l'èxit acadèmic a *tothom*, hem de formar un alumnat estratègic i autònom, capaç d'autoregular-se en els processos d'ensenyament-aprenentatge individualment i en grup, i amb disposició per a controlar la tensió, la inseguretats i l'esforç que comporta el treball intel·lectual.

Com tot just acabem de dir, potser la majoria d'alumnes, a partir de tasques d'ensenyament-aprenentatge ben dissenyades i dutes a terme amb la bastida adequada per part de la professora o el professor, són capaços d'interioritzar de manera implícita estratègies d'aprenentatge idiosincràtiques, en consonància amb els estils personals d'aprenentatge. Tot i això, l'opinió de les persones expertes es decanta, majoritàriament, d'una banda pel seu ensenyament explícit, i d'altra, pel seu tractament integrat amb la resta de continguts en les unitats didàctiques.

Pel que fa a la **instrucció explícita** en estratègies d'aprenentatge, a hores d'ara es sol seguir la **teoria d'adquisició d'habilitats** (DeKeyser, 2015 i Lyster i Sato, 2013), que proposa un model de tres etapes en el camí que va des del contacte inicial de l'alumne amb una determinada

estratègia fins a la seua automatització. Aquestes són les tasques de cada alumne o alumna en les diverses etapes:

- ▶ En la **declarativa**. Adquireixen informació sobre l'estratègia, observant i analitzant com altres l'apliquen, o bé mitjançant la instrucció explícita per part del professor, però sense aplicar-la ell mateix.
- ▶ En la **procedimental**. Posen en pràctica els coneixements que ha adquirit sobre l'estratègia aplicant-la directament a la tasca.
- ▶ En l'**automàtica**. Automatitzen l'estratègia, a través de la pràctica, de manera que aquesta és aplicada amb tota rapidesa i amb el mínim esforç.

Des d'aquest plantejament teòric, Anna Uhl Chamot (2005) proposa un model d'instrucció directa i explícita de les estratègies d'aprenentatge en cinc fases. Al llarg d'aquest itinerari, en què es tracten conjuntament continguts, llengua i estratègies, la responsabilitat de l'aprenentatge va passant de l'ensenyant a l'estudiant, que, d'aquesta manera, adquireix progressivament més autonomia. Aquestes cinc fases són:

1. **Preparació**. En la planificació d'una tasca en què s'usa alguna estratègia d'aprenentatge cal, inicialment, activar els seus coneixements previs sobre l'estratègia que s'ha d'utilitzar per a realitzar aquesta tasca específica.
2. **Presentació**. En aquesta fase la professora o el professor descriu com és l'estratègia i explica com posar-la en pràctica. Convé tractar l'estratègia en el context del contingut disciplinari. Concretament, cal que:
 - Anomene l'estratègia.
 - Descriga quines característiques presenta, per a què serveix i quines aplicacions té.
 - Explique com usar-la.
 - Especifique quan usar-la.
 - En modele l'aplicació (l'aplica personalment en veu alta per tal que els alumnes i les alumnes puguin imitar la seua actuació).
 - N'explique la importància per a enllestir amb èxit la tasca.
3. **Pràctica**. Una vegada han rebut instrucció explícita en l'estratègia, els alumnes i les alumnes han de practicar-ne l'ús en el context de tasques autèntiques de la unitat. Aquesta pràctica pot ser realitzada tant en tasques lingüístiques com disciplinàries, i millor en el treball cooperatiu amb les companyes i els companys.

4. **Autoavaluació.** En aquesta fase, aprenents i aprenentes s'autoavaluen per a valorar l'efectivitat de les diverses tasques que usen per a realitzar tasques específiques. Aquesta autoavaluació els permet controlar quines estratègies són efectives i quines no, i així organitzar el seu propi repertori d'estratègies.
5. **Expansió.** En l'etapa d'expansió, l'alumnat aprén a transferir les estratègies a altres continguts lingüístics o disciplinaris (per exemple en un treball per a casa), i fins i tot a les seues vides.

Podem veure aquestes etapes tot distingint-hi el paper de docents i alumnes en la figura 6.7:



Figura 6.7. Cessió de responsabilitat en la instrucció d'estratègies (elaborat a partir de Chamot, 2009)

Com es veu a la figura, a més de la teoria de l'adquisició d'habilitats, aquest plantejament d'ensenyament-aprenentatge de les estratègies es basa en el model de **cessió progressiva de la responsabilitat** docents → alumnes (Pearson i Gallagher, 1983). En aquest sentit, el treball cognitiu canvia progressivament des del modelatge de l'ensenyant a la responsabilitat conjunta ensenyant-alumnes, la pràctica independent i l'aplicació autònoma dels alumnes i les alumnes.

Més enllà d'aquestes etapes del model d'instrucció explícita, cal habitar l'alumnat a fer ús de les estratègies d'aprenentatge, a compartir-les amb els companys i companyes, i a buscar ocasions per a aplicar-les.

4.4. Un altre plantejament de l'ensenyament de les estratègies d'aprenentatge

La proposta de Chamot pel que fa a l'ensenyament de l'ensenyament-aprenentatge de les estratègies, que hem analitzat fins ara, és un plantejament *top down* ('de dalt a baix') en el qual la professora o el professor, d'acord amb la tasca, selecciona l'estratègia o bloc d'estratègies que són necessàries per a la seua realització i, tot seguit, duu a terme la instrucció.

Recentment, però, s'han presentat models *bottom up* ('de baix a dalt'), com ara el de Butler *et al.* (2013), en el qual les estratègies que s'han de treballar estan determinades per una decisió conjunta professorat-alumnes, els quals, en analitzar la tasca d'ensenyament-aprenentatge, decideixen quina estratègia o quin bloc d'estratègies són més útils per a la tasca en qüestió.

El fet que es basen en la capacitat metacognitiva de l'alumnat i promouen l'autoregulació de l'aprenentatge, permeten l'establiment d'itineraris d'aprenentatge més personalitzats. Aquest plantejament, especialment valorat en les darreres aproximacions al currículum (Coll i Manzano, 2020), li atorguen un paper com més va més important en l'aprenentatge estratègic. Els resultats de les avaluacions (Gu, 2019) són, així mateix, molt prometedors.

7. Síntesi: la integració de continguts disciplinaris, llengua i cognició

1. Introducció

El factor clau pel que fa al TILC, com sabem, és el tractament conjunt, integrat, de la llengua, els continguts disciplinaris i la cognició. Tot i això, no sempre resulta senzill que el professorat de les àrees no lingüístiques assumisca la necessitat ineludible d'aquesta integració. I fins i tot quan es comprén i s'accepta la relació íntima entre aquests elements, tampoc resulta fàcil abordar el seu tractament integrat de manera apropiada i eficaç, possiblement perquè no s'entén la naturalesa real d'aquesta relació.

Un error comú, del qual hem parlat ja, consisteix a pensar que la relació de la llengua amb els continguts es limita al lèxic acadèmic que sol representar els conceptes de la disciplina. Com déiem al capítol 4, aprendre els sabers d'una disciplina acadèmica no consisteix només a apropiarse dels continguts conceptuals o procedimentals i del lèxic acadèmic corresponent, sinó aprendre a participar en les maneres de pensar i de comunicar-se de cada disciplina. És, precisament, mitjançant les pràctiques discursives de cada disciplina, i a través de la modalitat específica del llenguatge que li és pròpia (el llenguatge acadèmic com l'hem descrit al capítol 5), que el coneixement disciplinari es constitueix i es desenvolupa. Unes pràctiques discursives orals i escrites que es desenvolupen a través dels gèneres de text.

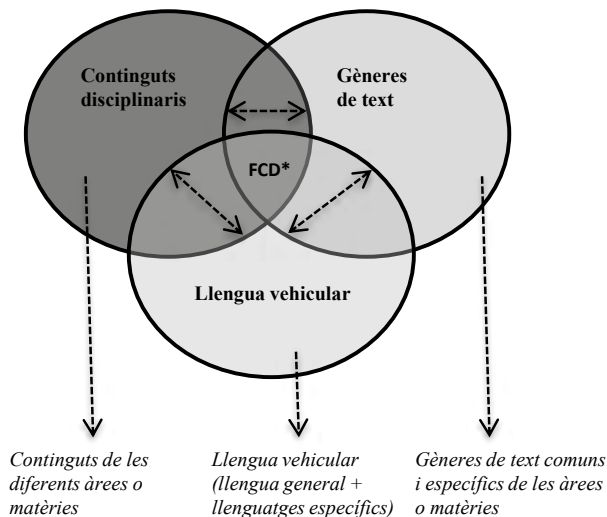
Un altre error consisteix a separar en el temps el tractament de la llengua del tractament dels continguts que representen i que ajuden a construir; per exemple tractant el llenguatge de manera prèvia, com a preparació per a l'aprenentatge dels continguts. Per a Donato (2016), això aniria en contra dels ensenyaments de Vigotski, per al qual el llenguatge és un instrument de mediació intel·lectual que permet donar forma al

pensament que es construeix, en la interacció dialògica: és a dir, mitjançant l'acció de *llenguar*.

Com podem, doncs, tindre una perspectiva conjunta i integrada d'aquests tres elements: continguts disciplinaris, llenguatge i cognició? Abans que res caldrà analitzar la configuració exacta d'aquesta relació. I com a pas previ, caldrà descobrir el paper, en aquesta integració, de les **funcions cognitives del discurs**.

2. Les funcions cognitives del discurs

Al capítol anterior ja hem parlat de les funcions cognitives del discurs. Hi déiem que aquestes, d'una banda, actuen en la interfície entre el llenguatge i els continguts, en aquest territori compartit en què el llenguatge estructura i dona forma als continguts, i, d'altra banda, concreten en discurs verbal el producte de la seua activitat de manera que esdevenen els blocs de construcció dels gèneres de text. A més a més, utilitzen formes i construccions morfològiques i sintàctiques per a realitzar la seua comesa. Observem la figura 7.1, elaborada a partir de Cammarata i Cavanagh (2018) i Morton (2020):



*FCD: *Funcions cognitives del discurs*

Figura 7.1. Integració de continguts disciplinaris, llengua, gèneres de text i funcions cognitives del discurs

En la figura s'hi observen les relacions estretes entre els tres elements més importants de la integració: continguts disciplinaris, llengua i gèneres de text:

- ▶ **Relació continguts disciplinaris - gèneres de text:** L'aprenentatge dels continguts disciplinaris està relacionat amb els gèneres de text, ja que els sabers de cada àrea o matèria estan «empaquetats» (Morton, 2020: 9) en diversos gèneres, comuns i específics a les diverses disciplines acadèmiques. Conèixer els continguts de l'àrea significa, doncs, conèixer també els diversos gèneres mitjançant els quals cada àrea o matèria construeix i comunica el seu coneixement. Cada gènere, per fer aquesta funció, adopta una estructura en etapes i fases que, d'una banda, reflecteixen l'itinerari de construcció d'aquest coneixement i, d'altra, l'objectiven en un text oral, escrit o multimodal que permet comunicar-lo.
- ▶ **Relació gèneres de text - llengua:** Els gèneres de text i la llengua (concretament la gramàtica textual) també estan relacionats, ja que cada text, a més d'una estructura en etapes i fases, utilitza uns recursos lingüístics diferents depenent de la seua funció. No s'utilitzen els mateixos recursos lèxics o gramaticals en una exposició descriptiva, en un relat històric o en un debat científic. La presència d'adjectius, dels tipus de verbs, dels temps verbals, de les construccions impersonals, del llenguatge valoratiu, etc., depenen, precisament, dels significats vehiculats en cada gènere.
- ▶ **Relació llengua - continguts disciplinaris:** L'aprenentatge dels continguts disciplinaris està íntimament lligat a l'aprenentatge de la llengua i pot adoptar tres papers: el llenguatge dels continguts (tant lèxic com discursiu), el llenguatge per a aprendre el contingut (llenguatge de la redacció de les activitats, de la cooperació en grup, del suport pedagògic...) i el llenguatge que es pot aprendre aprenent els continguts (llengua general, el desconeixement de la qual pot entrebancar la fluïdesa en comprensió i expressió).

Tenim clares, doncs, les relacions entre aquests tres elements: continguts, gèneres i llengua. Ara bé, com es posen en marxa aquestes relacions? Quines eines cognitives facilitaran la construcció dels continguts disciplinaris, i la seua concreció en textos elaborats amb el llenguatge acadèmic adient? Doncs mitjançant les **funcions cognitives del discurs (FCD)**.

Les funcions cognitives del discurs són, d'una banda, les eines per a construir els continguts disciplinaris mitjançant les operacions de *definir*, *descriure*, *explicar*, *avaluar*, etc., a partir d'elements d'informació. D'altra banda, cadascuna d'aquestes operacions exigeix un tipus de llenguatge particular, per a definir, per a descriure, per a explicar...; finalment, el resultat d'aquestes operacions es concreta en verbalitzacions (definicions, descripcions, explicacions, avaluacions...) que constitueixen els blocs de construcció dels gèneres de text.

Sembla, doncs, que les funcions cognitives del discurs es troben sempre en la interfície entre tots tres elements. No és estrany, doncs, que Morton (2020) situe aquestes funcions en el centre de la figura, en la intersecció dels tres cercles, com a pont entre els diversos tipus de continguts.

En el TILC, és important poder gestionar aquestes relacions de cara a la planificació de la intervenció didàctica.

3. Plànol de la integració

En la taula següent podem veure les relacions entre els elements que tot just hem comentat, organitzats a partir dels processos semiòtics *fer*, *organitzar*, *explicar* i *argumentar*.

Malgrat que en la taula les relacions semblen ben delimitades, en realitat la correspondència és merament indicativa. Un text, com ara una *exposició descriptiva* sobre els peixos, a més de les funcions cognitives pròpies (*identificar*, *descriure*, *etiquetar*, etc.), pot haver utilitzat la funció *classificar* per a elaborar un paràgraf sobre les classes de peixos o la funció *explicar* per a explicar com es reproduïxen.

Tindre en compte aquesta taula-resum, tanmateix, pot resultar molt útil en el capítol 13, en la planificació d'una situació d'aprenentatge TILC.

CONTINGUTS DISCIPLINARIS	PROCESSOS SEMIÒTICS	FUNCIÓNS COGNITIVES DELS DISCURS	GÈNERES	ORGANITZADORS GRÀFICS	LENGUA
SABER Coneixement factual: • Dades. • Terminologia. • Detalls i elements específics. Coneixement conceptual: • Conceptes. • Classificacions i categories. • Principis i generalitzacions. • Teories, models i estructures.	Fer (els aprenents produeixen dades científiques)	[Procediu] Investigar	OBSERVACIÓ EXPERIMENT INFORME D'UNA OBSERVACIÓ INFORME D'UN EXPERIMENT RELAT HISTÒRIC AUTOBIOGRAFIA BIOGRAFIA	línia temporal diagrama de flux seqüència d'activació	Verbs d'acció: <i>concloure, continuar, començar, acabar...</i> Marques d'ordre: <i>en primer lloc, en segon lloc, finalment...</i> ; <i>pròxim, successiu...</i> Substantius d'ordre: <i>començament, acabament, final, conclusió, continuació...</i>
		[Recat] Informar	<i>Informar, contar, narrar, presentar, resumir,</i>	foto, gràfic d'afidat/mapa diagrama de Venn gràfic de barres gràfic circular gràfic	Verbs copulatius (ser...) i de pertinença (<i>indiar, portar...</i>) Temps verbals habituals: <i>present d'indicatiu i imperfet d'indicatiu</i> Enumeracions: <i>les celuries s'organitzen en taxons, grans agerats i sistemes</i> Verbs pronominals: <i>els peixos s'organitzen mitjançant ous</i> Adjectius descriptius (cua llarga) i classificadors (<i>respiració aquàtica</i>) Útils per a descriure i organitzar: <i>figurar que, semblava o, més/menys... que, tant... com a diferència de, igual que, com ara...</i>
SABER FER Coneixement procedimental: • Habilitats i algorismes específics de l'àrea. • Tècniques i mètodes de l'àrea. • Criteris per a determinar procediments.	Organitzar (els aprenents recullen i organitzen dades científiques)	Descobrir	EXPOSICIÓ DESCRIPTIVA EXPOSICIÓ COMPARATIVA RELAT HISTÒRIC DEPLICATIU	arbre de classificació mapa d'ananya taula gràfic	Verbs copulatius (ser...) i de pertinença (<i>indiar, portar...</i>) Temps verbals habituals: <i>present d'indicatiu i imperfet d'indicatiu</i> Mots de classificació: <i>es dividixen, es componen...</i>
		Classificar	<i>Classificar, comparar, contrastar, relacionar, estructurar, categoritzar, subsumir</i>	EXPOSICIÓ COMPOSITIVA EXPOSICIÓ CLASSIFICATÒRIA	Verbs d'acció: <i>preferentment en present d'indicatiu</i> Adjectius descriptius (cua llarga) i classificadors (<i>respiració aquàtica</i>) Comparacions: <i>a diferència de, igual que...</i> Connectors: <i>causals (perquè...), de conseqüència (per tant, en conseqüència, a conseqüència de...), finals (a f. que/de, perquè, amb l'objectiu de...), adversatius (però...), condicionals (sempre que, a condició que...)</i> i concessius (<i>malgrat que, a pesar de...</i>) Introducció d'un exemple: <i>per exemple, com ara...</i> Abundància de subordnació
SABER FER Actituds: • Actituds científiques: el rigor dels mètodes d'obtenció del coneixement. • Actituds envers la ciència: la seva complexitat i capacitat de solucionar problemes ètics...	Explicar (els estudiants coneixement amb les dades)	Explicar	EXPLICACIÓ DUBITATIVA EXPLICACIÓ D'FACTORS EXPLICACIÓ DE CONSEQÜENTS	cadena causa → efecte gràfic cècle diagrama de problema → solució	Verbs d'acció: <i>preferentment en present d'indicatiu</i> Connectors: <i>causals (perquè...), de conseqüència (per tant, en conseqüència, a conseqüència de...), finals (a f. que/de, perquè, amb l'objectiu de...), condicionals (sempre que, a condició que...)</i> i d'oposició (<i>tanmateix, malgrat que a pesar que, no obstant...</i>) Introducció d'un exemple: <i>per exemple, com ara...</i> Introducció d'una conclusió: <i>finalment, en resum, per tant, en definitiva...</i>
		Definir	<i>Explicar, raonar, expressar causa-efecte, traure conclusions, debatre</i>	ARGUMENTACIÓ	Verbs de pensament: <i>pensar, creure, imaginar...</i> Verbs de preferència i recomanació: <i>preferir, atènyer, recomanar, recomanar, recomanar...</i> Conjunctions comparatives: <i>tant... com, més... que...</i> Lèxic: <i>avaluatiu: bo, no...</i> Connectors: <i>causals (perquè...), de conseqüència (per tant, en conseqüència, a conseqüència de...), finals (a f. que/de, perquè, amb l'objectiu de...), condicionals (sempre que, a condició que...)</i> i d'oposició (<i>tanmateix, malgrat que a pesar que, no obstant...</i>) Introducció d'un exemple: <i>per exemple, com ara...</i> Introducció d'una conclusió: <i>finalment, en resum, per tant, en definitiva...</i>
SABER FER Actituds: • Actituds científiques: el rigor dels mètodes d'obtenció del coneixement. • Actituds envers la ciència: la seva complexitat i capacitat de solucionar problemes ètics...	Argumentar (els aprenents usen el nou coneixement per qüestionar idees/fer món que els envolta)	Explorar	ARGUMENTACIÓ	seqüència d'activació gràfic de generació de decisions alternatives	Verbs de percepció: <i>agradar, desagradar, valer, desitjar, fondre's per...</i> Verbs d'elecció: <i>decidir, elegir, triar, destinar, seleccionar, preferir, estimar-se més...</i> Verbs modals: <i>caldrà, podria, hauria de...</i> Connectors d'alternança o contraposició: <i>o... bé, tant... com, per altre costat, o si no...</i> Substantius d'elecció: <i>opció, decisió, elecció, trió...</i>
		Avaluar	<i>Avaluar, jutjar, argumentar, justificar, prendre postura, criticar, comentar, reflectir</i>	DEBAT	seqüència d'activació gràfic de generació de decisions alternatives

Figura 7.2, Integració de continguts disciplinaris, llengua, gèneres de text i funcions cognitives del discurs

8. El marc cultural

1. Introducció

En tots els treballs sobre educació plurilingüe i intercultural, s'hi sol passar de puntelletes sobre la part «intercultural» o bé s'hi fa una referència exclusiva a aspectes culturals relacionats amb l'ensenyament-aprenentatge de llengües estrangeres. Nosaltres intentarem adoptar una perspectiva més global, que tinga en compte, a més a més, els aspectes relacionats amb la cultura valenciana minoritzada i també la que aporta l'alumnat migrant.

Per a nosaltres, doncs, hi ha dos aspectes que ha de tindre en compte una educació a la cultura en el marc de l'educació plurilingüe i intercultural a l'escola valenciana:

- ▶ La llengua i la cultura pròpies del País Valencià han de ser el nucli organitzatiu del projecte d'escola valenciana, sobre el qual es bastiran la resta de competències tant plurilingües com interculturals.
- ▶ *Tots els alumnes i les alumnes han d'aprendre a conviure i participar com a ciutadans en la nostra societat multilingüe i multicultural, amb el valencià/català com a llengua comuna, tot construint-se una identitat positiva en la qual tinga un paper important el coneixement i experiència de la llengua i cultura pròpia del país del qual han de convertir-se en ciutadans de ple dret.*

El tractament de la cultura en el model lingüístic educatiu valencià, doncs, ha de configurar un marc revitalitzador de la cultura pròpia i, alhora, inclusiu pel que fa a les cultures foranes. A més a més, la cultura en el TILC tindrà en compte la relació que manté la cultura amb la resta dels components (figura 8.1).

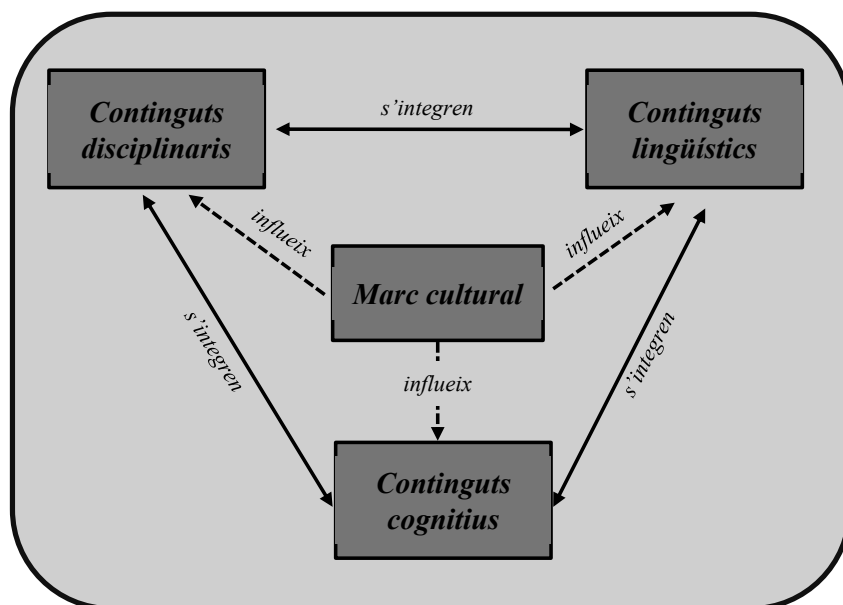


Figura 8.1, Relació de la cultura amb altres components TILC

Començarem amb el concepte de *cultura*.

2. La cultura

És cert que és difícil definir què és la cultura. S'ha intentat de fa molt de temps sense arribar a un resultat satisfactori. Una definició senzilla és la que ens proporciona la Unesco en la *Universal Declaration of Cultural Diversity* (2001: 1):

La cultura ha de ser considerada com el conjunt dels trets distintius espirituals i materials, intel·lectuals i emocionals que caracteritzen una societat o un grup social, i que comprén, a més de l'art i la literatura, estils de vida, maneres de viure junts, sistemes de valors, tradicions i creences.

Per a Spencer-Oatey (2008: 3):

La cultura és un conjunt difús d'assumpcions i valors bàsics, orientacions per a la vida, creences, normes, procediments i convencions de conducta que són compartits per un grup de persones i que influencia (però no de-

termina) la conducta de cada membre i la seua interpretació del «significat» de la conducta d'altres persones.

Si analitzem aquestes dues definicions de cultura, hi trobarem diferències notables. La primera inclou tant elements externs a l'individu com interns: **productes culturals** (*monuments, tradicions, símbols...*), **pràctiques culturals** (*festes, atenció infants, gastronomia...*), i **valors** (*creences, sistemes de valors...*). La segona només inclou elements interns: *assumpcions i valors bàsics, orientacions per a la vida, creences, normes, procediments i convencions de conducta*. Possiblement perquè, des d'una certa perspectiva, més important que els elements objectius, visibles, de la cultura (artefactes, creacions artístiques, maneres de viure, etc.), es considera la manera subjectiva que tenen els membres d'aquesta cultura de donar sentit als elements objectius. En realitat, la diferència entre les dues definicions és conseqüència de plantejaments de partida molt diferents: pel que fa a la Unesco, es tracta de preservar les cultures amenaçades i embrancar-les en un procés de dignificació i revitalització; pel que fa a la segona, la preocupació se centra en la intercomunicació dins la cultura i entre cultures diverses, al marge de les seues realitzacions materials i els seus problemes de supervivència.

Aquests valors, creences, formes d'actuar i de relacionar-se, etc., són, alhora, individuals i socials. L'individu els aprén, no els hereta, en el seu procés de socialització dins el grup de referència, i els amplia i reestructura a mesura que entra en contacte amb grups i contextos d'interacció cada vegada més complexos (a hores d'ara ja no solament amb presència real, sinó a través de les xarxes socials). Aquesta nova competència cultural li permet, al seu torn, participar en el desenvolupament i enriquiment de la cultura. En aquest procés, la llengua és, alhora, un instrument creador de cultura, però també un producte creat per la cultura. La llengua i la cultura, en general, es desenvolupen paral·lelament, i cada llengua assoleix el grau i amplitud de desenvolupament que el progrés científic, tècnic, artístic, social o polític de la societat que la fa servir li exigeix. Pot passar, tanmateix, que el desenvolupament de la llengua pròpia es trobe limitat pel fet que la comunitat lingüística haja de substituir, per dominació, per profit o simplement per abandó, la llengua pròpia per una altra suposadament més útil. O pot passar també, pels mateixos motius, que sense abandonar la llengua, s'adopten progressivament els trets d'una cultura forana suposadament més prestigiosa. O, fins i tot, poden passar totes dues coses.

Aquest conjunt de valors, creences, formes d'actuar i de relacionar-se, etc., i els productes i pràctiques culturals en què han cristallitzat, constituïts pels elements desenvolupats en valencià/català a les nostres terres, pels elements que hem incorporat d'altres cultures que hem assumit com a nostres, i pels elements de cultures de contacte produïts al País Valencià, és el que anomenem **cultura valenciana**. Hi ha, doncs, la **cultura valenciana específica**, configurada pel nucli cultural en valencià/català, i la **cultura valenciana general**, constituïda per tots els elements culturals elaborats en el si de la nostra societat.

Algú potser no veurà la necessitat de posar èmfasi en els aspectes culturals valencians específics en el currículum. Possiblement perquè la cultura valenciana feta en valencià/català és una cultura minoritzada i a hores d'ara sembla prou més còmode plantejar un currículum neutre culturalment, sense inoportunes exigències culturals ni reivindicacions identitàries. Encara que el resultat en siga l'homogeneïtzació amb les cultures dominants, especialment la castellana i l'anglesa, i la pèrdua d'identitat. Els ciutadans del País Valencià, però, necessitem un nucli comú de coneixements, habilitats i experiències culturals en la llengua pròpia del país, que cohesione la societat i vehicule un projecte de futur. Si deixem que es degrade la llengua i es despersonalitze la cultura, quin interès han de tindre els futurs valencians a mantindre-les?

Totes les valencianes i valencians, independentment de la seua procedència, tenen el dret de conservar els seus trets culturals, i desenvolupar-los, mantindre'ls o reconfigurar-los a partir de les seues experiències personals, però també han d'assumir una familiaritat creixent amb els productes culturals, maneres de pensar el món i valors de la societat de la qual han decidit formar part.

Tampoc vol fer pensar la nostra proposta que, quan parlem de la cultura que volem promoure, ens referim a la cultura tradicional lligada a un món rural i a un passat considerat com a primordial. Tot al contrari. Ens referim una cultura valenciana moderna, oberta a Europa i al món, al progrés científic, tècnic, humanístic i artístic, i a la resta dels pobles i cultures, però des d'una perspectiva valenciana.

3. Els continguts culturals en el TILC

En el TILC cal ser conscient que el desenvolupament dels continguts disciplinaris, el llenguatge acadèmic i la cognició han de ser influïts inevitablement tant per la cultura lligada a la llengua vehicular com pel marc sociocultural en què té lloc aquest desenvolupament.

Des de la perspectiva valenciana en la qual ens situem, estudiarem quines són aquestes influències i com abordar-les des del punt de vista didàctic i educatiu. Ho farem amb tots tres elements bàsics del TILC:

- ▶ La cultura i els continguts disciplinaris
- ▶ La cultura i la llengua
- ▶ La cultura i la cognició

3.1. La cultura i els continguts disciplinaris

En un moment en què les noves tendències globalitzadores estan imposant una homogeneïtzació cultural dràstica a nivell mundial, no és estrany que els valencians hàgem d'exigir-nos un esforç de recuperació i revitalització de la cultura pròpia, i que plantejem en l'àmbit educatiu les activitats i experiències necessàries perquè continue ajudant-nos a construir la nostra identitat com a valencians.

3.1.1. La competència cultural dels valencians

A partir d'una simplificació i adaptació del plantejament de Puren (2016) al context TILC, establim tres classes de competència cultural: intracultural, intercultural i transcultural.

En el primer cas caldrà que establim quins són els continguts bàsics –coneixements, habilitats i actituds– que ajudarien a establir una **competència intracultural específica** valenciana, bàsica i comuna per a tots els valencians al voltant d'un conjunt d'elements que caldria conèixer o sobre els quals caldria reflexionar. Tot seguit en presentem uns quants:

Cultura tradicional	<ul style="list-style-type: none"> • Llocs i monuments emblemàtics de l'entorn geogràfic i social. • Esdeveniments i personatges històrics rellevants • Fires • Tècniques agrícoles • Tipus d'habitatge • Alimentació: dieta mediterrània • Tècniques de conservació d'aliments • Remeis naturals • Jocs tradicionals: pilota, etc. • Símbols i mites col·lectius
Organització social i política	<ul style="list-style-type: none"> • Organització territorial • Institucions polítiques, culturals i educatives • Societats culturals i recreatives • Relació amb entitats supraregionals i supraestats. • Commemoracions històriques i polítiques
Economia	<ul style="list-style-type: none"> • Característiques específiques de l'agricultura, pesca, indústria, serveis, noves tecnologies...
Comunicació	<ul style="list-style-type: none"> • Varietats i usos de la llengua • Mitjans de comunicació • Vies de comunicació: el corredor mediterrani
Art	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestacions artístiques: literatura, teatre, música, arts plàstiques, dansa, disseny... • Consum de productes culturals en valencià/català • Cinema en valencià/català
Oci i vida social	<ul style="list-style-type: none"> • Celebracions familiars i socials • Jocs • Esports • Festes religioses i laiques
Aportacions valencianes a la cultura global	<ul style="list-style-type: none"> • Contribució d'investigadors, escriptors, científics, humanistes, etc., valencians als coneixements de l'àrea • Aportació de les dones valencianes, implícita o explícita, en totes les branques del saber i la creació al llarg de la història

Figura 8.2, Elements bàsics de la cultura valenciana

De res no servirà aquesta immersió cultural si els valencians no reflexionem sobre alguns dels estereotips que tenim atribuïts:

Estereotips	<ul style="list-style-type: none"> • Individualisme • Menfotisme • Baixa consciència identitària • Llenguatge proçaç i escatològic
--------------------	--

Figura 8.3. Alguns estereotips de la cultura valenciana

3.1.2. La competència intercultural

A més d'aquesta competència cultural, és necessària també una **competència intercultural**. En una societat plural com l'actual, cal tindre un coneixement suficient dels altres grups socials a fi d'eliminar conceptes erronis, prejudicis i estereotips; ser capaços d'establir un diàleg amb membres d'aquests grups evitant els malentesos; i ser capaços de distanciar-nos de la nostra llengua i cultura per tal de detectar possibles impediments a la convivència. El més important és que tots els valencians, cada un des de la seua pròpia identitat i respectant la dels altres, siguen capaços d'establir una convivència en igualtat, tot assumint les diferències, i gestionar pacíficament i democràticament els conflictes.

Aquest objectiu d'arribar a la convivència i un diàleg en igualtat serà difícil d'aconseguir si els valencians no reflexionem sobre els motius i conseqüències de determinades actituds:

Actituds	<ul style="list-style-type: none"> • Baixa autoestima en una part dels valencianoparlants pel que fa a la llengua i cultura pròpies, i poc compromís en el seu manteniment. • Actituds en contra del valencià/català, i del seu ensenyament i ús vehicular en una part dels castellanoparlants. • Anticatalanisme generalitzat.
-----------------	--

Figura 8.4. Algunes actituds que caldria modificar

3.1.3. La competència transcultural

Finalment, en una societat com la nostra, configurada per diverses llengües i cultures que han de conviure en pau malgrat les seues diferències, cal una **competència transcultural**, que, d'una banda, emfasitze els valors universals, que poden compartir totes les cultures en presència, d'altra, que promoga la construcció de valors nous, d'elements culturals compartits per tots els grups socials, dins aquesta dinàmica fluida que constitueix l'evolució cultural dins les societats modernes. Aquesta competència transcultural facilitaria, potser, la dinamització, enriquiment

i projecció vers el futur de la cultura específica valenciana al si de la cultura valenciana global.

Alguns d'aquests nous valors hauran de ser construïts al voltant dels greus problemes que han emergit o s'han aguditzat amb força a nivell mundial en aquest principi de segle i que tenen una incidència clara en la vida dels valencians.

<p>Incidència dels problemes globals en el marc valencià</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escassetesa d'aigua • Agressions al medi ambient • Canvi climàtic • Transició energètica • Violència de gènere • Desigualtat econòmica • Racisme • Raciolingüisme • Desafiament tecnològic • Consumisme
---	--

Figura 8.5. Problemes globals

Tots aquests problemes han constituït, en l'actual ordenament educatiu, el punt de partida del desenvolupament curricular en el marc de les competències.

3.1.4. Com integrar la competència cultural en el currículum

El tractament didàctic de la competència cultural ha de proporcionar als alumnes valencians, qualsevol que siga la seua adscripció lingüística, cultural o identitària, els coneixements, les habilitats i estratègies, i les actituds i valors necessaris per al respecte, la convivència i la interacció entre iguals. Així mateix, la capacitat d'aprendre i treballar junts tot assumint una nova manera d'abordar els reptes i conflictes que planteja (i plantejarà) la societat valenciana, dins un marc com més va més global, del present i del pròxim futur.

Com a exemple de com incorporar un **enfocament cultural** en el currículum, proposem tot seguit algunes mesures pràctiques:

Incorporació d'elements culturals específics

- ▶ Incorporar *referents culturals* propis: elements emblemàtics de l'entorn geogràfic i social; esdeveniments i personatges històrics; símbols, productes i pràctiques culturals, etc.

- ▶ Incorporar la *contribució* d'investigadors, escriptors, científics, etc., del nostre àmbit als sabers de l'àrea.
- ▶ Incorporar al currículum l'*aportació* de cultures no occidentals, especialment les relacionades amb les cultures de l'alumnat migrant.
- ▶ Observar com resolen, en altres llocs del món, *problemes* que també tenim al País Valencià: la falta d'aigua, les catàstrofes naturals, els conflictes polítics, les desigualtats socials, etc.
- ▶ Incorporar al currículum les *cultures específiques* dels grups socials vulnerables presents a l'aula (alumnat migrant, d'ètnia gitana...): productes, pràctiques i perspectives culturals.
- ▶ *Atorgar un paper clau* en el currículum a temes de gran rellevància ecològica, social, política i econòmica, que seran motiu de debat i decisió en els pròxims anys: la subordinació lingüística, el canvi climàtic, la transició energètica, l'automatització del treball, les migracions, els conflictes bèl·lics, les desigualtats econòmiques, el treball infantil, etc.

Una perspectiva cultural crítica

- ▶ Els continguts i les il·lustracions dels materials curriculars no haurien de centrar-se exclusivament en elements propis de la cultura occidental i presentar només personatges de raça blanca i classe mitjana dins un model familiar tradicional. Haurien de **fer visibles**, a tots els nivells, personatges no prototípics (persones de color, migrants, homosexuals, discapacitats...) o estructures socials no dominants (famílies monoparentals, religions de credo no catòlic...), etc.
- ▶ Analitzar críticament les creences, ideologies, pràctiques socials i institucions, tant pròpies com foranes, per a descobrir-hi prejudicis, desigualtats i discriminació, i **passar a l'acció** per tal de desarrelar-les: violència de gènere, assetjament escolar, subordinació de les dones, racisme, raciolingüisme, xenofòbia, llenguatge sexista, etc.
- ▶ Prendre consciència de les perspectives oposades que existeixen entre diferents cultures o grups culturals o polítics sobre molts aspectes del currículum que impliquen conceptes, relacions, esdeveniments o conflictes entre grups socials (la unitat d'Espanya, el descobriment d'Amèrica, la batalla d'Almansa, l'eutanàsia...) i aprendre a argumentar i a crear-se una opinió pròpia.
- ▶ Pel que fa als textos *input*, en la intervenció didàctica, cal que els alumnes analitzin sempre:
 - Quins elements (cultures, llengües, ètnies, classes socials...) hi són presents i quins en són exclosos.

- Quina és la perspectiva ideològica de l'autor o autora?
- De què ens vol convèncer?
- Quines altres perspectives són possibles?
- Quina ha de ser la nostra perspectiva respecte de les idees, conclusions o opinions de l'autor o autora que es reflecteixen en el text (*adhesió, rebuig...*)?

Una perspectiva de gènere

- ▶ Incorporar al currículum l'aportació de les dones, implícita o explícita, en totes les branques del saber i la creació al llarg de la història, en igualtat amb els homes.
- ▶ Els materials curriculars han de proposar rols socials equipotents per a dones i homes.
- ▶ En la selecció de biografies de persones il·lustres, etc. (*científiques, investigadores, escriptores, polítiques...*), ha d'haver-hi una representació justa de les dones.

Un dels perills del tractament dels elements culturals en el currículum és considerar-los com a fets o conceptes, com una cosa externa a l'alumne o alumna que ha de saber descriure o definir, perquè caldrà que manifeste aquest saber en un examen. Si volem que els alumnes adquireixen les competències que hem anomenat més amunt, és evident que l'ensenyament-aprenentatge ha de consistir en un procés de reestructuració cognitiva, actitudinal i de l'acció, a partir de la *participació* en experiències i/o activitats didàctiques que contindran tots o alguns d'aquests passos: *percepció/presa de consciència, comparació, reflexió, implicació/compromís i acció*.

3.2. La cultura i la llengua

Més enllà dels continguts i la perspectiva cultural que tot just acabem de comentar, és molt important que tinguem en compte, en el TILC, com hi influeix la relació entre cultura i llengua pel que fa a la llengua vehicular, en aquest cas el valencià/català.

No tota la cultura és llengua; per exemple, l'arquitectura o la música. La llengua, però, és sempre portadora de cultura. Com diu Risager (2015: 94):

Les llengües no són mai culturalment neutrals. Qualsevol llengua (i varietat lingüística, i barreja de llengües) porta possibilitats de significat que són, fins a cert punt, específics per a aquesta llengua.

L'infant aprén la seua primera llengua en el procés de socialització, embrancat en activitats conjuntes amb membres de la seua cultura en un procés que comporta, d'una banda, l'adquisició de la llengua i, d'altra, l'adaptació a la cultura encarnada en aquesta llengua. En aquestes activitats, doncs, la llengua és una eina per a l'adquisició de la seua competència cultural i, alhora, un dels components clau d'aquesta competència.

Cada llengua organitza la percepció de la realitat, i les diferents perspectives a l'hora de verbalitzar-la d'una manera específica, congruent amb les necessitats o plantejaments de la cultura. Aquest conjunt d'aspectes lingüístics lligats a la cultura és la **linguacultura**. La seua importància en el TILC radica en el fet que quan s'aprén o s'usa per a aprendre una llengua com a L2, la linguacultura en la L1 està sempre present en els processos d'ensenyament-aprenentatge de la L2 influint en la linguacultura de la llengua meta.

L'atenció a la linguacultura és molt important en els processos d'adquisició-aprenentatge d'una L2, siga en el seu ensenyament com a àrea com en el seu ús vehicular, ja que les linguacultures de les llengües difereixen, tot i que el grau de diferència pot ser major o menor.

Tot seguit plantejarem alguns aspectes de la linguacultura del valencià que ens semblen rellevants en el TILC, aspectes que fan referència a l'estructura i a l'ús de la llengua, i que poden no coincidir en la linguacultura d'alumnat no valencianoparlant que ha d'adquirir el valencià/català mitjançant el seu ús vehicular. O que caldrà tindre en compte també quan l'alumnat valencianoparlant haja d'adquirir una llengua estrangera.

Tractarem aspectes referits al llenguatge acadèmic i aspectes referits al llenguatge general. Pel que fa al **llenguatge acadèmic**, tot i que sol considerar-se que és el més transversal a totes les llengües i el més neutral culturalment, tampoc podem dir que és absolutament immune als aspectes culturals. Encara que en aquest punt no totes les àrees són iguals.

Potser el llenguatge de les matemàtiques i les ciències és el més neutre pel que fa als aspectes culturals específics. Així i tot, s'hi detecten alguns fenòmens ben curiosos (adaptats i ampliat a partir de Coste, 2002):

- ▶ Nom diferent per a una operació matemàtica:

$2 \times 2 = 4$, [català] *dos per dos fan quatre* – [castellà] *dos por dos son cuatro*.

[català] *Aillar una incògnita* – [castellà] *Despejar una incògnita*

[català] *Elevant al quadrat* – [anglès] *to square*

- ▶ Diferent manera d'anomenar nombres amb paraules simples o compostes:

En català amb la fórmula desenes + unitats: *noranta-tres*

En alemany, amb la fórmula unitats + desenes: *zweiundneunzig*

En francès amb una fórmula especial: *quatre-vingt-treize*

- ▶ Construccions més opaques o més transparents pel que fa al significat:

[castellà] construcció opaca, no dona pistes sobre el significat:
renacuajo

[català] construcció més transparent, dona pistes sobre la forma:
cullerot, cap-gros

[italià] construcció més transparent, dona pistes sobre com es mou: *girino*

A l'altre extrem, el llenguatge de les ciències socials planteja qüestions més serioses. Certes expressions es refereixen a conceptes culturals, ideològics, que no tenen referents objectius en el món real i han de ser construïts discursivament, i que, a més a més, tenen connotacions pròpies en diferents cultures nacionals i en diferents grups socials. Ben sovint, el seu ús sol ser objecte de malentesos, refús, debats terminològics o disputes ideològiques. Algunes mostres:

- ▶ Conceptes presents en pràcticament totes les llengües, però amb significats no sempre coincidents: *democràcia, feminisme, nació, llibertat*, etc.

- ▶ Conceptes propis de la cultura valenciana, difícilment traduïbles a altres llengües: *menfotisme*, *coentor*, *pensat i fet*, etc.

Pel que fa al **llenguatge general**, hi ha, també, molts aspectes que cal tindre en compte en l'ús de la llengua vehicular. Algunes mostres:

- ▶ Diferent distribució dels camps semàntics:

[català] *provar* – *emprovar* – *tastar* → [castellà] *probar*

[català] *medi* – *mitjà* – *mig* → [castellà] *medio*

- ▶ Diferents formes d'un significat segons la categoria sintàctica:

[català] **Creumar llenya** (ús transitiu) – *La llenya crema* (ús intransitiu) → [castellà] **Quemar leña** (verb transitiu) – *La leña arde* (verb intransitiu)

- ▶ Diferent estructura semàntica de certes expressions:

[català] *Eixir corrent* ([moviment + desplaçament] + manera)

[anglès] *Run away* ([moviment + manera] + desplaçament)

- ▶ Diferents construccions metafòriques per a designar una realitat:

[català] *El sol es pon* → [francès] *Le soleil se couche*

[català] *S'assegué en el sofà i es quedà torrat* → [castellà] *Se sentó en el sofá y se quedó frito*

Hi ha un aspecte important que hem d'esmentar. Ben sovint, en especial fora de les grans urbs, l'ús del valencià/català, a causa de la seua condició de llengua minoritzada, va lligat a una cultura relacionada majoritàriament a activitats econòmiques del sector primari (agricultura, ramaderia, pesca...) o bé a tecnologies tradicionals. Pel que fa al TILC, aquest factor, juntament amb la seua situació de minorització, pot tindre conseqüències importants respecte a les competències amb què els alumnes arriben a l'escola, concretament la poca familiaritat

amb el valencià/català estàndard, el llenguatge acadèmic i els registres formals; i, de vegades, una certa actitud de rebuig envers aquests usos de la llengua. Aquest rebuig pot deure's, possiblement, al fet que aquests usos es veuen llunyans a la seua experiència comunicativa de cada dia i els pot provocar **inseguretats lingüística** (Baldaquí, 2007), és a dir, la impressió que parlen malament la seua llengua i que no podran mai parlar-la bé. O bé perquè estan més familiaritzats amb aquest registre en castellà perquè aquesta és la llengua habitual en aquests usos en el seu entorn comunicatiu.

Pel que fa a l'alumnat migrant, cal reconèixer que la seua situació a l'aula pot ser molt complexa. En situacions extremes, desconeixen la llengua vehicular, són portadors d'una cultura que és exclosa del currículum i potser no han estat escolaritzats o han estat escolaritzats en un altre sistema educatiu molt diferent. És evident que tindran dificultats per a seguir el currículum i per a integrar-se. Poden fer la impressió de falta de capacitat, de falta d'interés o de presentar retards de llengua o problemes d'aprenentatge. És possible que siga així en alguns casos, però en general es tracta simplement d'alumnes per a qui la llengua vehicular és una llengua addicional (una L2, una L3 o una Ln) en la qual han d'adquirir competència, i la cultura de l'entorn una cultura desconeguda que han de conèixer i practicar per a poder integrar-se.

Quant a l'adquisició de les competències comunicatives de l'alumnat migrant, hem de partir de la distinció de Cummins entre llenguatge conversacional i llenguatge acadèmic (*vegeu* capítol 5). En general, la recerca ha demostrat que, en aquest alumnat, el progrés va en la direcció *llenguatge conversacional* → *llenguatge acadèmic*. Si la integració és bona i el llenguatge social de l'entorn és el valencià/català, aprendrà amb rapidesa el llenguatge conversacional amb el qual interactuarà sense problemes amb la resta de la classe. Aquesta interacció pot crear la falsa impressió que ja estan preparats per a l'adquisició dels continguts disciplinaris sense cap suport addicional. Les disciplines acadèmiques, però, com ja sabem, són vehiculades mitjançant el llenguatge acadèmic, que els plantejarà moltíssimes més dificultats. Segons les recerques (Cummins, 2021), si el llenguatge conversacional pot ser adquirit en dos anys aproximadament al nivell del grup d'alumnes de la mateixa edat, arribar a tindre la seua competència en llenguatge acadèmic pot costar-los de 5 a 7 anys. El suport i l'atenció específica dins el TILC serà, doncs, la millor eina perquè arriben al màxim de les seues possibilitats.

Dins aquesta multidiversitat inherent a l'escola, hi ha un altre grup amb característiques lingüístiques específiques: l'alumnat procedent de famílies de baix nivell econòmic i sociocultural. D'acord amb Bernstein (2003), hi ha una relació directa entre una determinada estructura social i la manera com les persones en aquesta estructura social fan servir la llengua. Segons Bernstein, diferents grups socials utilitzen diferents tipus de llenguatge. Per a ell hi ha dos tipus de llenguatge que s'utilitzen en societat, el **codi restringit** i el **codi elaborat**, que presenten característiques distintes. El codi elaborat expressa el contingut mitjançant un ús acurat de l'estàndard pel que fa a l'ordre gramatical i la sintaxi. Explícita les relacions temporals i lògiques mitjançant preposicions i fa servir oracions compostes amb recursos variats per a expressar la coordinació i la subordinació. Matisa el significat mitjançant un ús acurat d'adjectius i adverbis. Per contra, el codi restringit utilitza frases curtes i simples gramaticalment, moltes vegades sense acabar; fa servir formes col·loquials, de vegades incorrectes; usa poques conjuncions (*i, però, perquè*) però de manera repetitiva; no utilitza quasi mai la subordinació, i rarament adjectius i adverbis. A més a més, apel·la sovint a la comprensió de l'interlocutor (*Saps què vull dir?*)

L'assumpció de la realitat d'aquests codis, no ha d'alimentar la teoria del dèficit (Cole i Bruner, 1971) pel que fa a l'alumnat procedent de famílies d'un nivell sociocultural deprimat que són els que solen utilitzar únicament el codi restringit, a diferència dels alumnes procedents de llars socioculturalment estimulants que, a més del codi restringit, han estat familiaritzats amb el codi elaborat a partir dels patrons comunicatius familiars, de les lectures conjuntes amb la mare i/o el pare, i amb les pràctiques alfabetitzades orals i escrites familiars en què han participat comboiats per aquests (*narracions d'experiències, lectura dialògica de llibres infantils, escriptura de textos propis del domini familiar*, etc.). No són deficitaris ni tenen cap problema intel·lectual: simplement els patrons comunicatius que han adquirit a casa, tot i ser plenament legítims i eficaços, no els han preparat per a l'escola, el llenguatge de la qual és el codi elaborat.

La tasca de l'escola serà, doncs, proporcionar competència en aquest codi elaborat al mateix temps que proporciona competència en la resta de continguts.

3.3. La cultura i la cognició

De la mateixa manera que, d'acord amb el que hem dit més amunt, una professora o professor pot arribar a pensar que l'estudiant que aprèn en una L2 posseeix capacitats intel·lectuals baixes perquè té problemes a l'hora de comprendre o d'expressar els continguts de la lliçó, quan en realitat aquests problemes es deuen simplement a la manca de competència comunicativa. També podem arribar a pensar el mateix d'alumnes que presenten dificultats a l'hora realitzar una tasca d'ensenyament-aprenentatge, o una prova o un test, si aquests contenen elements culturals amb els quals els alumnes estan poc familiaritzats, bé perquè són migrants o bé perquè pertanyen a grups socials vulnerables.

El fet que hi haja una enorme diversitat cultural (a més de lingüística) a l'aula ha obligat els experts a canviar certes idees que tenien sobre la influència de la cultura en l'aprenentatge i el desenvolupament cognitiu dels alumnes. El primer punt important és que hem de deixar de pensar en el cervell com si es desenvolupara i funcionara de manera independent del context i començar a veure'l com un òrgan situat dins d'un entorn físic, social i cultural que influeix profundament sobre aquest. Com expliquen Wang i Kushnir (2019: 1):

La cognició humana no és simplement el producte de la ment o el cervell que es despleguen amb la maduració biològica i neurològica. Per contra, reflecteix un procés i un resultat d'adaptació estratègica en resposta a les demandes de l'entorn socioecològic (Bruner, 1990; Cole, 1996; Hermans, 2001; Hong, Morris, Chiu i Benet-Martínez, 2000; Tomasello, 1999; Uskul, Kitayama i Nisbett, 2008). Una de les influències de l'entorn que té efectes profunds sobre la cognició humana és la cultura –els sistemes de significats compartits i de pràctiques compartides que cohesionen els grups socials. Durant les dues últimes dècades, una recerca exhaustiva ha identificat variacions culturals importants en diversos processos cognitius fonamentals, incloent-hi atenció, percepció, memòria, raonament i presa de decisions, i també en representacions cognitives a través d'àmbits de coneixement.

Aquesta perspectiva sobre la cultura ens indica que en les aules multilingües i multiculturals que tenim a hores d'ara les diferències entre els alumnes són més importants potser del que havíem imaginat. D'acord

amb les afirmacions de Wang i Kushnir, cadascun dels alumnes que no pertanyen a la cultura dominant arriben a l'aula amb uns coneixements, una visió del món i unes pràctiques culturals que no tenen utilitat a l'escola, i han adquirit aquest bagatge mitjançant pràctiques d'ensenyament i aprenentatge que potser tampoc tenen res a veure amb les que l'escola que tenim privilegia. No és estrany, doncs, que a classe ens semblen tímids, poc actius o incompetents.

Tanmateix, aquests alumnes són posseïdors d'un bagatge important de coneixements, experiències i habilitats que han adquirit en el procés de socialització en la pròpia cultura (**fons de coneixement**, segons Moll *et al.*, 1992; Esteban-Guitart *et al.*, 2012). Com ens diu la psicologia cognitiva, les persones organitzem totes aquestes experiències adquirides en contextos socials d'aprenentatge en **esquemes**, que no són altre que conjunts de coneixements i experiències organitzades que ens permeten donar sentit a la realitat que ens envolta, i que ens guia en la participació en l'activitat social. Qualsevol infant de 7 o 8 anys té un esquema que organitza tot el que sap sobre els arbres propis del seu entorn biològic, i un altre sobre com s'ha de comportar en un dels establiments de menjar que hi ha en el seu entorn social.

Aquests esquemes no solament li permeten actuar com un membre competent del seu grup en l'activitat social, sinó que, al mateix, temps, guien el seu procés d'adquisició de nous coneixements i experiències tot integrant-los en aquests esquemes inicials. En paraules de Pérez-Arce (1999: 586):

El coneixement cultural i l'experiència social que porta l'individu proporcionen els marcs interpretatius que guien el seu raonament i els processos de resolució de problemes. En altres paraules, hi ha un aspecte de «vinculació cultural», si voleu, als processos cognitius (Derry, 1996; Pribram, 1971). Com que aquests esquemes internalitzats guien el processament de la informació, com més consolidada estiga una creença, valor o rol social, més difícil és per a l'individu canviar aquest esquema fins i tot quan se li proporciona informació nova i convincent que el corregeix.

Com veiem, aquests esquemes estan construïts a partir de les experiències en la seua pròpia cultura, i segurament no l'ajudaran en un context estrany amb pautes culturals i models d'aprenentatge diferents.

Què hem de fer, doncs, en el TILC, davant les dificultats que han d'afrontar els alumnes de llengües i cultures no dominants en arribar

a l'escola, i que no són degudes a cap insuficiència intel·lectual, sinó al seu repertori lingüístic i cultural distint? D'entrada, cal especificar que aquestes dificultats són de dos ordres diferents: d'una banda, han d'adquirir els continguts del currículum poc familiar i en una o més llengües que potser dominen poc; d'altra banda, han de fer front a l'estrés provocat per formes d'estigmatització escolar degudes a assumpcions relacionades amb la procedència, la raça, la pobresa, el gènere, la llengua o les dificultats d'aprenentatge.

La manera tradicional de concebre aquesta situació és com un problema, i aquests alumnes, com deficients des del punt de vista de la cultura dominant que és la de l'escola. Per a superar aquest obstacle, es considera que cal que deixen de banda els seus patrons comunicatius i culturals, i que adopten la ruta d'aprenentatge que l'escola té preparada per a tothom. A més a més, en general, el professorat sol tindre baixes expectatives pel que fa a les possibilitats educatives d'aquest grup d'alumnes i, equivocadament a parer nostre, tendeix a planejar-los activitats de baix nivell cognitiu com si foren incapaços d'assumir tasques estimulants i d'alt nivell cognitiu.

El TILC ha d'adoptar, tanmateix, una perspectiva diferent. La diversitat cultural i lingüística a l'aula no ha de ser un problema, sinó una riquesa i un conjunt de noves possibilitats d'aprenentatge i educació a partir dels *fons de coneixement* que porten els alumnes i les alumnes a l'aula. Si volem assegurar-nos que tota la classe, però especialment el grup d'alumnes de llengües i cultures no dominants arriben al màxim de les seues possibilitats pel que al rendiment acadèmic i les competències comunicatives, caldrà plantejar un enfocament didàctic per a la inclusió:

<p>Un plantejament global que...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rebutge la teoria del dèficit i tinga expectatives elevades pel que fa a les capacitats i possibilitats d'aquests alumnes i d'aquestes alumnes. • Conceba la diversitat no com a problema, sinó com una riquesa i un recurs educatiu. • Capgire les relacions jeràrquiques de la societat dins l'escola, per tal d'empoderar els alumnes i les alumnes.
<p>Un tractament metodològic que...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Partisca d'un coneixement exhaustiu del repertori comunicatiu i les experiències culturals que porten. • Els permeta utilitzar aquestes competències lingüístiques i experiències culturals de manera estratègica en els seus processos d'aprenentatge. • Afirme les seues identitats tot valorant les seues llengües i cultures, fent-les presents de manera sistemàtica en l'itinerari curricular de l'escola i considerant i integrant aquesta perspectiva multicultural en els processos d'ensenyament-aprenentatge. • Plantege tasques i activitats d'elevada exigència cognitiva i la bastida necessària per a realitzar-les. • Permeta negociar formes i significats lingüístics i culturals amb la professora o el professor i els companys i companyes mitjançant tasques i projectes oberts que impliquen la seua implicació activa. • Integre l'aprenentatge de les llengües a l'adquisició dels coneixements de les ANL (TILC). • Assumisca la integració social i les relacions dins el grup de companys com a motor de l'aprenentatge. • Assegure el control de les pròpies adquisicions i l'autoregulació per a fer-lo avançar amb les tasques adequades.
<p>Una avaluació...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Plantejada de manera que aquests alumnes, mitjançant la comunicació oral, escrita o plàstica, o en qualsevol varietat lingüística al seu abast, puguen manifestar realment els seus coneixements i competències, mentre va assolint la completa competències comunicativa en la llengua o llengües vehiculars.

Figura 8.6. Enfocament didàctic per a la inclusió

9. Pluriliteracitat acadèmica

1. Introducció

Com hem repetit al llarg del nostre treball, la integració de la llengua i els continguts és un dels aspectes principals del TILC. De fet, la causa fonamental de les reticències que sol presentar el professorat al TILC és la dificultat d'incorporar la llengua al tractament dels continguts disciplinaris. Quan ho fan, no solen anar molt més enllà del tractament del lèxic acadèmic.

Per anar més enllà hem de canviar la nostra concepció sobre la llengua en el TILC. No ens és útil considerar-la com un conjunt de formes i estructures que s'han de memoritzar, sinó com una eina per a construir i comunicar significats. Des d'aquesta perspectiva, l'activitat comunicativa –*escoltar, interactuar i parlar* pel que fa als usos lingüístics orals; *visionar* pel que fa a obtenir informació d'imatges estàtiques o en moviment, *llegir i escriure* pel que fa als usos lingüístics escrits, i *transllenguar* pel que fa a la comprensió i expressió usant més d'una llengua– esdevenen eines essencials per a adquirir el llenguatge (llenguatge acadèmic) i les maneres específiques de construir i comunicar els significats de cada una de les disciplines acadèmiques.

Tradicionalment, aquestes activitats comunicatives es basaven en el llenguatge verbal i el document imprès. A hores d'ara, però, les habilitats comunicatives que ha de dominar una persona competent són més complexes. Els avanços actuals han proporcionat tecnologies de creació i comunicació de significats inimaginables fa poc, alhora que els missatges ja no són elaborats només amb recursos lingüístics, sinó multimodals. I la persona lletrada ja no és aquella que sap simplement llegir i escriure un text imprès. Hem d'ampliar i reorganitzar les antigues competències lectoescriptores i derivar-les cap al concepte de **literacitat**. Definirem

aquesta competència, seguint Luke, Freebody i Land (2000: 20), de la manera següent:

Literacitat és el domini flexible i sostenible d'un repertori de pràctiques amb els textos de tecnologies tradicionals i de les noves comunicacions a través del llenguatge parlat, del text imprès i dels multimèdia.

Pel que fa al TILC, concretant aquesta definició, si algú posseeix **habilitats lletrades acadèmiques** significa que pot interpretar i produir informació vehiculada:

- ▶ A través de textos verbals o multimodals;
- ▶ vehiculats en la L1, en una L2, en una llengua addicional, en una llengua estrangera, o bé en una combinació de dues, tres o més d'aquestes llengües;
- ▶ redactats en llenguatge acadèmic, que incorpora llenguatge verbal, recursos ortotipogràfics (*cursiva, negreta, trames*, etc.), altres codis semiòtics (*fórmules, diagrames, gràfics, mapes...*) i altres maneres de significar (*imatges en moviment, sons, organització espacial...*); i
- ▶ elaborats mitjançant velles tecnologies (*llapis i paper*) i noves tecnologies de construcció de significats (*processadors de textos, bases de dades, programes de dibuix, programes gràfics...*), per mitjà de nous aparells (*ordinadors, tauletes tàctils, mòbils intel·ligents...*) i transmesos a través de nous canals (*Internet o telefonia mòbil*).

En resum, des de la perspectiva de la literacitat, hem d'assumir que la informació no ha de procedir sempre de textos propis de la cultura escrita. Els lectors i lectores s'hauran de familiaritzar amb textos i documents multimodals, elaborats amb tecnologies diverses, procedents de fonts d'informació i comunicació múltiples, i amb aparells més o menys sofisticats pel que fa a accedir a la informació que contenen, elaborar-la i comunicar-la.

Aquesta diversitat, que d'entrada sembla intimidatòria, presenta molts aspectes positius. En efecte: només integrant informació procedent de diferents fonts i formats podrà qui llig arribar a un processament profund d'aquesta informació. La procedència variada dels continguts que ha d'adquirir, que tindrà com a conseqüència normal tractaments no coincidents entre les diferents fonts, l'obligarà a seleccionar-los, analitzar-los, completar-los, comparar-los i contrastar-los.

I li facilitarà l'elaboració d'informació nova amb un objectiu determinat i des d'un punt de vista personal. És així com evitarem l'adquisició de coneixements prefabricats i propiciarem la reconstrucció personal de la cultura.

Finalment, la informació pot procedir no solament de fonts diverses, sinó de fonts amb perspectives múltiples, visions complementàries i punts de vista oposats. Només així, i des de la perspectiva pròpia d'una literacitat crítica que analitza, per a cada informació, quina n'és la font i la seua perspectiva ideològica, quines són les intencions de qui l'ha elaborada, quins continguts s'hi presenten i quins s'hi oculten, i a quines instàncies de poder serveixen, lectores i lectors arribaran a tindre una visió i opinió pròpia sobre el món i no consentiran que els adoctrinen.

Aquestes competències lletrades en diferents disciplines acadèmiques, en diverses llengües i cultures, en modalitats d'expressió plurals i en distintes tecnologies, constitueixen el que anomenem **pluriliteracitat** (o multialfabetisme), i les persones que la posseeixen, **plurilletrades**. Aquestes competències plurilletrades, doncs, haurien de ser els pilars sobre els quals descansa l'ensenyament-aprenentatge dels continguts disciplinaris, les competències lingüístiques i les estratègies cognitives que configuren el TILC.

Estudiarem el paper de les pràctiques plurilletrades en el funcionament del TILC a través de tres àmbits fonamentals: *escoltar i parlar per a aprendre, llegir per a aprendre i escriure per a aprendre*.

2. Escoltar i parlar per a aprendre en el TILC

A l'aula, els alumnes i les alumnes han d'escoltar, interactuar i parlar per a adquirir nous coneixements. Poden escoltar les explicacions de l'ensenyant sobre un tema d'història, comentar un vídeo sobre els efectes del canvi climàtic, participar en una discussió en grup sobre la millor estratègia per a resoldre un problema determinat, o bé exposar els resultats d'una petita recerca a la resta de la classe.

Tanmateix, a parer nostre, les pràctiques orals són a hores d'ara la parenta pobra de les classes en les àrees no lingüístiques. Generalment, la comunicació didàctica oral a l'aula està dominada per la parla de l'ensenyant, que la utilitza, d'una banda per a la presentació i explicació dels continguts de la lliçó i, d'altra, per a una interacció simple amb els

membres del grup-classe que li permet controlar-ne les adquisicions, organitzar l'activitat d'ensenyament-aprenentatge o detectar qui del grup pot quedar-se despenjat.

Per al TILC, però, l'ús oral de la llengua ha de tindre un paper més rellevant en l'adquisició de la informació, en la construcció dels conceptes i en la recontextualització i comunicació dels sabers per a un auditori determinat. A més a més, ha de ser l'origen i l'instrument per a l'adquisició de la resta d'habilitats lingüístiques, especialment la lectura i l'escriptura.

La comunicació oral en el TILC, per consegüent, és un element clau en la construcció dels sabers i en la preparació lèxica, gramatical i textual per al desenvolupament de la lectura i escriptura acadèmica. En la secció següent, aprofundirem la comprensió de l'activitat oral en la construcció dels coneixements lligats a les disciplines acadèmiques.

2.1. L'activitat oral en la construcció dels coneixements

Com diuen Wellington i Osborne (2001), en ensenyar ciència el professorat s'enfronta a un dilema: d'una banda, ha de promoure les construccions pròpies de l'alumnat sobre entitats i esdeveniments a partir de les seues experiències i raonament crític, i, d'altra banda, posseeix un cos de coneixements acceptats per la comunitat científica en un currículum que ha d'impartir.

En l'inevitable compromís que ha d'assumir el professorat entre aquestes dues opcions, no seria arriscat afirmar que ha triomfat la segona, i a les classes la comunicació sol convertir-se en una eina didàctica bàsica per a impartir coneixements i on la veu de l'alumne sol tindre més aviat poca importància, amb variacions que depenen de la sensibilitat o l'expertesa didàctica de professores i professors.

En general, la primera activitat comunicativa en ordre d'importància a l'aula és l'**explicació** de la lliçó a càrrec de l'ensenyant. Tot i que pot ser una activitat altament creativa i en mans de professorat expert es converteix en un art, és clar que la missió de l'explicació habitual a l'aula és la de transmetre uns sabers ja construïts i, a més a més, vehiculats des d'una determinada perspectiva. L'explicació en gran grup no pot pretendre la comprensió dels continguts a partir de les experiències pròpies de l'alumnat, ni la construcció personal dels conceptes, ni l'aplicació del pensament crític, ni la motivació i implicació personal d'aquests. Al capdavall, es tracta que els continguts del currículum se-

leccionats i transmesos siguen més o menys compresos, i memoritzats el temps suficient per a ser recuperats en el moment de l'examen per poder aprovar-lo.

Per a aquesta tasca, l'esquema comunicatiu ensenyant-alumnes més freqüent a l'aula és la **seqüència IRA** (Sinclair i Coulthard, 1975). És un esquema estudiat i comprovat durant molts anys en moltíssims contextos educatius. Aquesta seqüència sol constar de tres torns: *Iniciació* (pregunta de l'ensenyant → *Resposta* (contestació de l'alumne o alumna) → *Avaluació* (valoració de l'ensenyant). Heus-ne ací un exemple:

I → Iniciació (pregunta de l'ensenyant, que inicia la seqüència):

Quina és la capital de França?

R → Resposta (contestació de l'alumne o alumna que continua la seqüència):

París.

A → Avaluació (valoració de l'ensenyant, que finalitza la seqüència):

Molt bé!

Aquesta seqüència és utilitzada per la professora o el professor generalment per a ajudar el grup-classe a adquirir el lèxic científic o manifestar el domini dels coneixements apresos. Com a conseqüència, també, aquesta seqüència permet detectar qui no ha assolit els coneixements desitjats i necessita un treball suplementari de recuperació.

Aquest plantejament donar potser, als membres del grup-classe, la idea equivocada que l'aprenentatge és un conjunt de coneixements pre-construïts, presents en els llibres de text o en la ment de l'ensenyant, que poden ser transmesos i memoritzats, i recuperats i reproduïts tal com s'han après. En realitat, aquests coneixements memorístics els ajudaran, ben cert, a aprovar un examen, però no formaran part de les competències profundes i complexes que els ajudaran a entendre el món en què viuen, a analitzar-ne els problemes i les possibles solucions, i a prendre decisions tant personals com professionals.

Per a arribar a una comprensió conceptual profunda i al desenvolupament lingüístic adient per a assolir-la, cada alumne o alumna ha d'assumir un aprenentatge actiu. Per a Barnes (2008), l'apre-

nentatge actiu no significa exactament que hagen de manipular objectes o desplaçar-se contínuament per l'aula. Significa que, en lloc de rebre passivament el coneixement que altres han elaborat, han d'actuar com a agents del propi aprenentatge. En aquest nou paper, doncs, quan participen en una interacció fan preguntes, plantegen dificultats, aporten exemples que donen suport o contradueixen certes afirmacions, formulen hipòtesis, suggereixen explicacions alternatives, relacionen les noves idees amb les seues experiències prèvies, adopten una postura crítica davant afirmacions poc fonamentades, proposen col·lectivament solucions a problemes, planifiquen conjuntament una activitat, etc.; és a dir, s'impliquen totalment en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Aquesta participació activa en la construcció de coneixements i habilitats pot ser desenvolupada en tres contextos: la interacció oral, l'accés a l'*input* oral i la producció d'*output* oral.

2.1.1. La interacció oral

Ni cal dir que qui organitza la interacció oral curricular en classe és l'ensenyant. Pot, però, decidir gestionar la interacció en gran grup, amb la seua intervenció directa i sistemàtica, guiant i assistint el diàleg amb l'alumnat, o bé pot preferir agrupar-los en equips petits de manera que la interacció s'hi desenvolupe amb una major llibertat.

El diàleg ensenyant-alumnes: la conversa instructiva

Més enllà de la simple presentació i explicació dels continguts per part de l'ensenyant, des del plantejament dialògic que promovem en el TILC, en què s'ensenyava per al diàleg i a través del diàleg, l'ensenyant ha de guiar la classe en la construcció dels coneixements, per exemple a través del que Saunders i Goldenberg (2007) anomenen la **conversa instructiva**. Aquesta activitat oral té unes característiques molt diferents de la seqüència IRA, que hem descrit més amunt. A partir de les idees de Wolfe i Alexander (2008), Barnes (2008), Resnick *et al.* (2018), Gibbons (2009) i Zwiers (2014), n'hem elaborat una proposta de configuració i n'hem desenvolupat les característiques més rellevants perquè pugui ser aplicada a classe.

La professora o professor, doncs, que dirigeix una conversa instructiva:

- ▶ Selecciona o negocia un tema amb el grup-classe, o més sovint, focalitza la conversa sobre el tema que està presentant o explicant (per exemple, la lliçó corresponent del llibre de text).
- ▶ Activa els coneixements previs del grup-classe relacionats amb el tema i/o aporta els coneixements suplementaris necessaris perquè tothom pugui participar en la conversa.
- ▶ Amplia la seqüència IRA. No l'acaba amb l'avaluació d'una resposta predeterminada per part de l'alumnat. Continua amb més preguntes, aquesta vegada obertes, que forcen a expandir la primera resposta (*Què més?, Pots ampliar la teua resposta...?*), a clarificar-la (*Què vols dir amb això?, Pots explicar-ho millor?*), a raonar-la o justificar-la (*Per què penses això?, Quines proves tens? o a explorar-ne les implicacions (Vol dir això que...?)*).
- ▶ Fa preguntes motivadores, que animen els estudiants a allargar les respostes per a expressar els seus pensaments, posar de manifest les seues idees errònies o fer comentaris rellevants sobre els punts de vista i les idees dels altres. Més que preguntes de tipus *Què?* (*Què és un triangle?*), calen preguntes del tipus *Per què?* (*Per què ixen els caragols quan plou?*)
- ▶ Quan pregunta, deixa temps al grup per a elaborar les seues respostes. O, millor encara, fa una pregunta en veu alta sense adreçar-se a ningú en particular i un quant temps després, quan tothom ha tingut temps d'elaborar una resposta personal, demana a algú que proporcione la resposta. La pot demanar a altres alumnes, fer que justifiquen les respostes, que les comparen, que algú comente la resposta d'altres, que arriben conjuntament a una formulació acceptada per tothom, etc.
- ▶ Planteja qüestions o proposa tasques que ajuden els membres de la classe a desenvolupar les estratègies i habilitats cognitives pròpies de les activitats de comprendre, elaborar i comunicar coneixements, i raonar críticament: *explicar, fer preguntes, analitzar situacions, resoldre problemes, formular hipòtesis, explorar i avaluar idees, discutir, argumentar, justificar*, etc. (vegeu les funcions cognitives del discurs, capítol 6)
- ▶ Fa que el raonament de cada alumne o alumna siga explícit, és a dir, que expliquen com han arribat a la conclusió, que la justifiquen, que hi aporten evidències rigoroses, que expliquen els arguments que els porten a no estar d'acord amb alguna de les afirmacions dels companys o companyes, que posen exemples reals de les afirmacions que fan, etc.

- ▶ Procura la participació col·lectiva en la interacció, de manera que tothom pugui cooperar en la progressió de la conceptualització, a partir de les respostes rebudes tot contradient-les, acceptant-les o elaborant-les.
- ▶ Reprén les aportacions incompletes o temptejants dels participants i les reelabora tot refinant-ne les idees i donant-los alhora una forma progressivament més acostada al llenguatge acadèmic.
- ▶ Procura la participació de tothom i valora cada aportació independentment de la seua qualitat.

Ni cal dir que la conversa instructiva exigeix un coneixement profund dels continguts que s'hi tracten, un bon coneixement del grup-classe i una gran habilitat per a conduir la interacció. Per això mateix exigeix una preparació minuciosa per tal de preveure les possibles derivacions del tema, l'ajust a les possibilitats de cadascú i les estratègies comunicatives més eficaces per a assegurar-se la participació de tothom. Aquesta cura en la planificació i l'ajust serà més necessària amb alumnat de L2 i alumnat vulnerable.

El diàleg alumnes-alumnes: la conversa exploratòria

La interacció oral mitjançant la qual els participants, treballant en grups petits o per parelles, busquen cooperativament el seu camí envers la construcció d'una comprensió profunda del material que han d'aprendre a través de la indagació, el diàleg i la discussió col·laborativa, l'anomenem, seguint Barnes (2010), **conversa exploratòria**. Segons aquest autor, la conversa exploratòria sol ser vacil·lant i incompleta, perquè segueix el pensament de cada participant mentre va temptejant per provar noves idees, estructurar la informació des de les seues concepcions prèvies, trobar una formulació satisfactòria a les seues intuïcions, reestructurar la informació a partir de les objeccions dels companys i les companyes, etc.

En la parla exploratòria:

- ▶ Tothom hi participa.
- ▶ Qui participa connecta críticament però constructivament amb les idees de la resta.
- ▶ Les idees provisionals són tractades amb respecte.
- ▶ Les idees poden ser posades en dubte.

- ▶ Es justifiquen les objeccions, es proporcionen raons i s'ofereixen noves idees i acords.
- ▶ Es consideren les opinions abans que siguen preses les decisions i es busca l'acord.
- ▶ El raonament és explicat públicament i, per tant, el raonament és visible en la parla.

A més de la conversa exploratòria, les **discussions** a classe en equips reduïts són un mitjà idoni per a consolidar o reestructurar les pròpies idees, veure determinades qüestions des d'una perspectiva diferent, assumir que determinades qüestions tenen diverses respostes, totes correctes, i aprendre la necessitat de col·laborar per a arribar a una acció conjunta.

Tot i això, com sap qualsevol docent, establir una discussió per parelles, en petits grups o en gran grup és una tasca difícil si es vol que participe tothom en la discussió, que es respecten les normes d'intercanvi comunicatiu, que no monopolitzi la parla alguna o algun dels alumnes o que la interacció progresse envers un acord final.

Com a eina facilitadora d'aquestes discussions a classe, aportem una proposta (figura 9.1) que apareix a Wellington i Osborne (2001: 91), on podem observar l'estructura de la discussió i la distribució de papers entre alumnes i docent.

Una altra forma d'interacció alumnes-alumnes la constitueix la **conversa per parelles**. Per a Resnick *et al.* (2018), en aquesta modalitat d'interacció l'ensenyant fa una pregunta i demana als participants que la discutisquen per parelles. Després demana a alguns membres de les parelles, individualment, que compartisquen amb la classe el que han discutit.

Finalment, la **conversa mediada per ordinador**, com ara un xat fet des de l'escola o des de casa, en grups de 4 o 6 participants, que permet una reflexió més profunda sobre el tema que es discuteix que cara a cara, i on ràpidament es pot reaccionar a les propostes de cada un, compartir raonaments i opinions i arribar a una conclusió.

Discussió sobre idees falses en biologia
El creixement de les plantes

A Material per a la discussió

Afirmació	Hi estic d'acord	No hi estic d'acord	No ho sé	Evidència
<i>Les plantes poden créixer en la foscor</i>				
<i>Les plantes absorbeixen oxigen i emeten diòxid de carboni</i>				
<i>Les plantes emeten oxigen i absorbeixen diòxid de carboni</i>				
<i>Les plantes obtenen l'aliment del sòl</i>				
<i>La major part de la matèria, en una planta, procedeix de l'aire</i>				
<i>Les plantes no respiren com els humans</i>				

B Fases de la discussió:

- 1** *Els alumnes i les alumnes treballen sobre el material de manera independent.* Estudien individualment cada afirmació i decideixen si és falsa o verdadera. Si és possible, també concreten les raons d'aquest judici.
- 2** *Tot seguit discuteixen en petits grups.* En aquesta fase, cada grup discuteix cada punt i els membres hi manifesten el seu acord o desacord.
- 3** *Finalment, hi ha una posada en comú en gran grup dirigida per la professora o el professor.* Aquest aporta la visió científica pel que fa a què és correcte o incorrecte i justifica les afirmacions tant correctes com les incorrectes.

Figura 9.1. Una discussió a l'aula de biologia

En aquesta interacció en grups petits o per parelles, la interacció és conduïda per l'alumnat mateix i el paper del professor o la professora consisteix generalment a desplaçar-se entre els equips o les parelles per tal d'oferir-los suport en el moment i amb el format que necessiten.

Tot i això, és possible que aquest suport que no siga suficient pel motiu que el grup-classe està desenvolupant encara les habilitats relacionades amb la discussió i la cooperació. Per això és necessària també una preparació prèvia. Així opinen Oliver i Philp (2014: 127):

Açò posa en relleu la necessitat per part dels professors de preparar els alumnes per al treball per parelles i en grup: assegurar-se que tots entenen la tasca, que tenen alguna cosa a aportar per a completar-la, i que posseeixen el llenguatge i els coneixements previs requerits per a aquesta. També suggereix la importància d'ensinistrar els alumnes en com col·laborar efectivament, incloent-hi com escoltar-se els uns als altres i encoratjar una participació igualitària.

2.1.2. Les activitats de comprensió d'*input* oral

Seguir les explicacions de l'ensenyant, o la informació vehiculada través d'altres gèneres de text com ara una conferència, no sempre resulta senzill per a la totalitat dels membres de la classe. Potser no entenen algun concepte, no coneixen el significat d'algun terme científic, o bé el contingut es troba una mica més enllà dels seus coneixements previs. Com a conseqüència perden el fil del discurs i els continguts no són compresos. I si no són compresos, difícilment podran ser apresos.

Cal que aquestes activitats siguen preparades amb molta cura per tal d'evitar els problemes que tot just acabem d'esmentar. Cal ajustar l'exposició dels nous continguts als coneixements previs de cada estudiant, i garantir que disposen dels recursos lingüístics i les estratègies cognitives necessaris per a fer-ne una interpretació personal. Reeixir en la tasca, doncs, requereix, d'una banda, la implicació de tothom en l'activitat i, d'altra, el suport constant de l'ensenyant durant la realització d'aquesta.

Adquirir aquesta competència d'escolta ha de ser conseqüència d'un treball constant a l'aula. A més de les explicacions del professorat, que solen ser les més habituals, haurien de practicar, com a activitats aïllades o com a activitats que formen part d'una seqüència didàctica, l'accés a informació vehiculada per altres gèneres o macrogèneres acadèmics orals, com ara una *conferència* amb suport de recursos multimodals o

sense, un *debat* (presencial o televisat), un *documental* científic o una *animació* històrica, una *entrevista* a un expert, etc.

En totes aquestes pràctiques lletrades, ha de quedar clara, en la intervenció didàctica, el funcionament integrat de continguts disciplinaris, recursos gramaticals i textuals, i estratègies comunicatives, cognitives i de pensament crític. I la seua posada en pràctica requerirà la bastida constant de la professora o el professor.

Com a exemple de tot el que hem dit, plantegem l'escolta d'un gènere acadèmic oral certament exigent: una **conferència**. En la guia que proposem tot seguit hi ha la majoria d'elements necessaris per a planificar el treball, no solament en una conferència, sinó també en els altres gèneres acadèmics orals esmentats més amunt.

ESCOLTA D'UN TEXT ACADÈMIC ORAL

1. Preparació:

- ✓ Reflexionar sobre el que se sap sobre el tema; recordar les coses paregudes que s'han sentit, llegit o viscut...
- ✓ Documentar-se sobre el tema (consultar una enciclopèdia, veure algun document multimèdia, llegir algun article divulgatiu, etc.).
- ✓ Documentar-se una mica sobre qui fa la conferència.
- ✓ Informar-se sobre l'estructura del gènere oral.
- ✓ Assumir un propòsit per a l'escolta: *comprendre el text, completar la informació d'un diagrama o taula, adquirir informació per a un treball...*
- ✓ Formular hipòtesis sobre el contingut del text.

2. Escolta:

- ✓ Adoptar estratègies d'escolta activa d'acord amb la situació de comunicació: mantenir l'atenció, anotar les preguntes que es faran, prendre notes per a recordar millor...
- ✓ Aplicar estratègies de comprensió: utilitzar els coneixements que es posseeixen sobre l'estructura dels textos orals per a ajudar-se en la comprensió; relacionar allò que se sent amb allò que es coneix, fer-se una imatge mental de tot allò que s'escolta per tal d'ajudar-se amb la comprensió i el record, comprovar les hipòtesis inicials sobre el contingut o formular-ne d'altres si resulten falses, determinar les idees importants, fer inferències, detectar les intencions comunicatives de qui fa l'exposició...
- ✓ Integrar la informació verbal escoltada amb la informació que arriba en altres codis de representació (làmines, informació gràfica a la pissarra, informació visual en PowerPoint, gestos i inflexions de veu...) utilitzats en l'exposició.
- ✓ Controlar la comprensió: fent preguntes i demanant explicacions durant o al final de la intervenció o compartint idees amb la resta de la classe en la posada en comú final.

3. Reflexió crítica:

- ✓ Avaluar si la forma de l'exposició ha permès comunicar efectivament les idees o continguts, i el punt de vista de la o del conferenciant, i si les estratègies de presentació (gestos, entonació, to, recursos visuals...) han sigut les més efectives.
- ✓ Reflexionar críticament sobre el text: *Quins elements hi són presents i quins hi són exclosos? Quina és la perspectiva de la o el conferenciant? De què ens vol convèncer?, Quines altres perspectives són possibles?*

4. Elaboració:

- ✓ Reelaborar de manera personal o en grup la informació rebuda: *contestant preguntes, sintetitzant les idees en un resum, completant o elaborant un diagrama, omplint una taula, construint un mapa conceptual...*
- ✓ Elaborar, ampliar i modificar les pròpies idees, si cal, després d'escoltar la informació presentada.

Figura 9.2. Escolta d'un text acadèmic oral**2.1.3. La producció de textos acadèmics orals**

Documentar-se sobre un tema determinat, reconstruir-ne els continguts amb l'objectiu de comunicar-los i presentar-ne el resultat a una audiència determinada mitjançant l'activitat comunicativa adient, fomenta l'adquisició profunda dels continguts, promou l'autonomia de l'alumnat en els processos d'ensenyament-aprenentatge, augmenta la competència en la comunicació monogestionada i millora la seua capacitat d'actuar en entorns comunicatius formals.

En l'àmbit del TILC, potser un exemple de text acadèmic oral adequat per a ser elaborat i presentat per l'alumnat (individualment, per parelles o en equip) seria l'**exposició multimèdia** (una *exposició descriptiva*, un *relat històric*, etc.). Per tal de seleccionar els continguts i estructurar possibles seqüències didàctiques, pot resultar útil la guia següent:

L'EXPOSICIÓ ORAL MULTIMÈDIA

Fer una **exposició oral** individual, per parelles o en grup, davant un auditori sobre un tema relacionat amb els continguts disciplinaris o transversals:

- **Preparació**

- ✓ Concretar el propòsit de l'exposició: per exemple comunicar les conclusions d'un petit projecte de recerca.
- ✓ Planificar el contingut: *determinar la informació necessària, recollir-la i organitzar-la.*

- ✓ Planificar la forma: *analitzar alguna exposició d'una persona experta per descobrir-ne l'estructura* (introducció: declaració dels objectius de l'exposició i punts que s'hi tractaran; exposició i conclusions), *preveure el llenguatge acadèmic pertinent, preveure els recursos multimodals necessaris*.
- ✓ Elaborar el guió de l'exposició o la presentació en PowerPoint.
- ✓ Assajar prèviament l'exposició (si pot ser amb alguna companya o company que ens faça suggeriments sobre el contingut, la forma i la presentació).
- **Exposició:**
 - ✓ No llegir el guió o la presentació (és un recurs per a l'audiència, només cal fer-hi una ullada).
 - ✓ Parlar de manera clara, amb les paraules justes, i amb l'estil i l'entonació adequats.
 - ✓ Canviar el to i el ritme d'expressió per evitar la monotonia.
 - ✓ Adoptar la postura i fer servir els gestos adequats al missatge.
 - ✓ En acabar, respondre a les preguntes que facen els presents.
- **Avaluació:**
 - ✓ Fer una reflexió personal sobre l'exposició valorant-ne l'èxit o el fracàs, i analitzant els possibles factors que hi han contribuït.

Figura 9.3. L'exposició oral multimèdia

Aquestes exposicions orals poder constituir el resultat d'una unitat competencial o el producte final d'un projecte de treball.

3. Llegir per a aprendre en el TILC

3.1. Introducció

Sembla evident que un bon instrument per a l'adquisició de coneixements en les diverses disciplines acadèmiques és la lectura. Tanmateix, la font més important de coneixements de l'alumnat de secundària no sol ser la lectura personal dels llibres de text, sinó les explicacions de la professora o el professor. Aquest fet minva, sens dubte, les possibilitats d'accedir de manera autònoma a la diversitat de coneixements disponibles fora de l'aula.

Aquesta disponibilitat de coneixements i informació en llibres, enciclopèdies, revistes, etc., s'ha vist multiplicada a hores d'ara per la vehiculació d'aquests coneixements i informació per Internet, mitjançant dispositius cada vegada més variats. De fet, dins el marc de la pluriliteracitat, aquestes noves possibilitats han modificat i ampliat el concepte mateix de lectura.

A hores d'ara, pel que fa al TILC, saber llegir implica la capacitat de buscar, seleccionar, interpretar i integrar informació procedent de:

- ▶ textos continus, discontinus i mixtos;
- ▶ redactats generalment en llenguatge acadèmic;
- ▶ que incorporen recursos ortotipogràfics (*títols, subtítols, negreta, cursiva...*), altres codis semiòtics (*fórmules, mapes, gràfics, diagrames...*) i altres modes de significar (*imatges i sons*);
- ▶ vehiculats mitjançant noves tecnologies: nous *aparells* (ordinadors, tauletes tàctils, mòbils intel·ligents...), nous *canals* (Internet, telefonia mòbil...);
- ▶ escrits en diferents llengües;
- ▶ procedents de cultures variades i amb perspectives ideològiques o doctrinals no coincidents; i
- ▶ elaborats amb propòsits diversos.

Ni cal dir que aquesta capacitat és complexa i que la seua adquisició requerirà un tractament rigorós i progressiu al llarg de tota l'escolaritat, no solament en els primers cursos de l'educació primària, sinó també en l'educació secundària i fins i tot en la universitat. Aquesta necessitat es farà evident sobretot a partir dels 8/9 anys, quan l'alumnat comence a afrontar la lectura de textos escrits en els registres propis de les diverses disciplines acadèmiques per tal d'aprendre'n els continguts científics, tècnics i humanístics.

3.2. Model de lectura

Llegir per a aprendre és el tipus de lectura propi d'una classe TILC. La lectora o el lector s'enfronten a un text que no solament han de comprendre, sinó del qual han d'extraure uns determinats continguts que augmentaran els seus coneixements sobre el tema del text. Aquest procés de comprensió i, potencialment, d'integració de determinats continguts amb un propòsit, ha de tindre lloc relacionant i fent funcionar de manera conjunta elements molt diversos, cognitius, lingüístics i socials.

Podem veure'ls representats a la figura 9.4, que representa un model didàctic de la lectura. Aquest model didàctic representa, de manera resumida, el procés de lectura:

En una **situació de lectura** personal o escolar, un lector o lectora amb **motivació per a llegir** i un **propòsit de lectura**, activa els seus **coneixements previs**, i aplica les seues **destreses lectores** sobre un **text**, per tal de fer-ne una **interpretació** adient amb el propòsit de lectura.

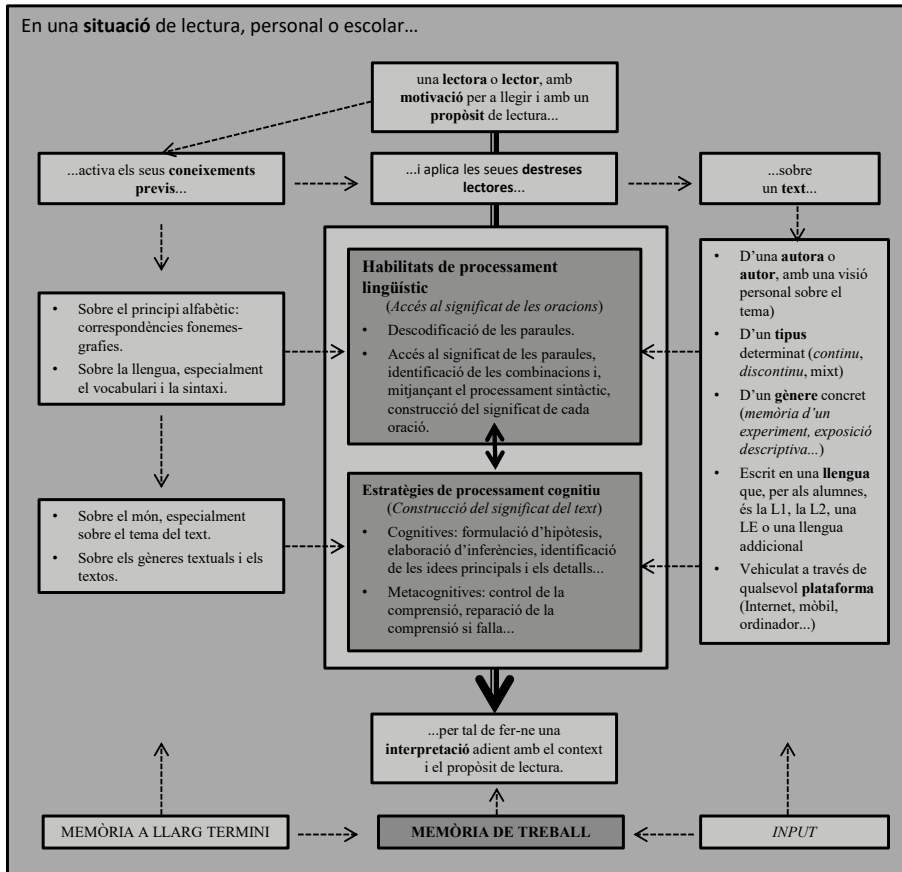


Figura 9.4. Model didàctic de la lectura (elaboració pròpia a partir de Birch [2015] i Grabe i Stoller [2020]).

D'entrada, tenim la **situació de lectura**, i no totes les situacions són iguals. Un xiquet o una xiqueta pot llegir a casa tranquil·lament una novel·la del seu autor o autora favorits, o llegir la lliçó del llibre de text perquè l'endemà hi ha un examen, o bé llegir oralment a classe un poema. Cada activitat de lectura incorpora d'entrada, a més a més, una

motivació per a llegir. Una motivació extrínseca, si la tasca suposa una activitat o conjunt d'activitats exigida per la professora o el professor unilateralment, o bé una motivació intrínseca, derivada de l'interés que suscite o la satisfacció intel·lectual que provoque l'activitat de lectura que realitza. I alhora, tota activitat de lectura es realitza en general amb un **propòsit**, és a dir, allò que s'espera aconseguir mitjançant la lectura del text proposat.

En el TILC, el propòsit de lectura sol estar lligat a una activitat d'ensenyament-aprenentatge; per exemple *llegir un text identificant-hi les idees principals per a fer-ne un resum*. Els propòsits de lectura poden ser molt variats, fins i tot amb els textos disciplinaris. Tot seguit podeu veure'n alguns d'importants:

OBJECTIUS DE LA LECTURA

- **Llegir per a buscar una informació específica:**
 - ✓ Llegir per a conèixer el significat global d'un text, quin n'és el tema. Exemple: Quan en una revista llegim per damunt damunt per a seleccionar un article sobre un tema que ens agrada.
 - ✓ Llegir per a buscar una informació puntual en un text. Exemple: Quan busquem una dada en un article d'una enciclopèdia, l'hora d'eixida d'un tren en un horari, etc.
- **Llegir per a fer:**
 - ✓ Llegir per a seguir les instruccions contingudes en un text. Exemple: Quan llegim les instruccions per a fer una observació o realitzar un experiment.
- **Llegir per a una comprensió general:**
 - ✓ Llegir per plaer personal sense cap propòsit funcional. Exemple: Quan llegim un article de divulgació, una entrada d'enciclopèdia simplement per plaer o per a satisfer una curiositat.
- **Llegir per a comunicar:**
 - ✓ Llegir per a comunicar un text a un auditori. Exemple: Quan llegim els resultats d'una recerca del nostre equip a la resta de la classe.
- **Llegir per a adquirir informació:**
 - ✓ Llegir un text per a seleccionar-ne la informació més rellevant. Exemple: Quan subratllem les idees principals d'un text o un article per fer-ne després un resum.
 - ✓ *Llegir per a aprendre (comprendre, organitzar i memoritzar) uns continguts.* Exemple: Quan llegim un text intensivament per comprendre'n de primer el significat i després memoritzar-lo per poder-lo integrar en les estructures cognitives pròpies i ser capaç, més endavant, de recordar-lo i verbalitzar-lo amb una interpretació personal (allò que anomenem estudiar).

- ✓ *Llegir per a crear-se una opinió o arribar a una presa de posició sobre un determinat tema.* Exemple: Quan no tenim formada una opinió personal sobre un tema i llegim diferents informacions i opinions al voltant per tal d'arribar a una postura pròpia; quan després de llegir diferents informacions en un o més textos al voltant d'un tema, arribem a una presa de posició i elaborem un pla d'acció, etc.
- ✓ *Llegir per a comprendre en profunditat el significat d'un text i els recursos formals (estructura, llenguatge, etc.) que ha utilitzat l'autor o autora per a elaborar-lo.* Exemple: Quan llegim un text particularment difícil, com ara un problema de matemàtiques (lectura detallada).
- **Llegir per a integrar informació:**
 - ✓ *Llegir per a integrar **informació diversa**, vehiculada en una o diverses llengües i procedent d'una o diverses cultures.*
 - ✓ *Vehiculada a través de **codis semiòtics variats**: mapes, gràfics, diagrames, fotografies, fórmules, equacions...* (La informació pluricodificada és més rica i complexa, i es comprén millor)
 - ✓ *Procedent de **fonts i formats diversos**: llibres de text, Internet, enciclopèdies, periòdics o revistes, llibres de divulgació, documents multimèdia, etc.)*. (Aquesta diversitat de fonts obliga a processar més profundament la informació, a analitzar-la, comparar-la i valorar-la, i a efectuar-ne una síntesi personal).
 - ✓ *Elaborada des de **perspectives ideològiques diverses i punts de vista oposats***. (Aquesta diversitat de perspectives obliga a adoptar una postura crítica envers la informació llegida, a reflexionar i comparar opcions, i a una presa de posició).
- **Llegir per a reelaborar la informació amb diversos propòsits:**
 - ✓ ***Escriure**: Llegir per a recollir informació, prendre notes, revisar i/o corregir un text escrit)*
 - ✓ ***Informar**: Llegir un text per a informar un auditori sobre el contingut del text, per a compartir en un treball en equip...*
 - ✓ ***Actuar**: Llegir per a documentar-se i participar en una discussió, en un debat, en un joc de rol, en una improvisació...*
 - ✓ ***Condensar la informació**: Llegir per a sintetitzar la informació mitjançant un esquema, un resum, un organitzador gràfic...*
 - ✓ ***Recodificar**: Llegir per a canviar el format d'una informació, com ara convertir un text en un gràfic o un diagrama; o bé verbalitzar la informació d'un diagrama, d'una taula...*
 - ✓ ***Repassar**: Llegir per a realitzar una prova o examen, una presentació oral, una entrevista...*
 - ✓ ***Mediar**: Llegir per a explicar, resumir, etc., una informació en una altra llengua oralment o per escrit).*
- **Llegir per a avaluar, criticar o refutar una informació:**
 - ✓ *Llegir un text per a descobrir les intencions comunicatives de l'autor o autora (quin és el missatge *real* del text).* Exemple: Quan llegim un article divulgatiu i intentem descobrir, darrere del contingut i l'estructura de l'argumentació, quina és la posició ideològica de l'autor o autora i les implicacions d'allò que ens vol fer creure.

- ✓ Llegir per a comparar i avaluar informacions i opinions diferents sobre el mateix tema o contingut. **Exemple:** Quan llegim dos o més textos, al voltant d'un mateix fet històric, procedents dels bàndols implicats.
- ✓ Llegir un text per a contestar-lo. **Exemple:** Quan llegim un article o document històric intensivament, analitzant-ne el contingut, la intenció, el rerefons ideològic i l'estructura de l'argumentació per refutar-ne els arguments.
- ✓ Llegir per a revisar un escrit propi o d'altri. **Exemple:** Quan revisem un esborrany per a reescriure'l i corregir-lo, quan llegim un escrit d'altri amb intenció crítica, per tal d'avaluar la qualitat lingüística de l'escrit, etc.

Figura 9.5. Objectius de la lectura

Un segon element important és l'**autor** o **autora**. És el responsable del text i de les idees que hi figuren, idees que poden ser pròpies o copiades d'altri. En el TILC és molt important saber com n'és, de competent, l'autor o autora, en el tema sobre el qual escriu. També és important a l'hora d'interpretar un text, la perspectiva ideològica des de la qual presenta aquest tema, com el presenta, què diu i no diu, quins dobles sentits facilita. Per a detectar aquests aspectes en els textos que lligem els nostres i les nostres alumnes, és clar que la lectura que en facen no ha de ser neutra, sinó que ha d'adoptar una *perspectiva crítica*, atenta a relacionar el contingut dels textos que es lligem amb altres textos, amb la realitat a la qual es refereixen i a la perspectiva personal sobre el tema.

El **text** és allò que llegim. En les àrees disciplinàries els textos no solen ser únicament verbals (d'acord amb la terminologia PISA, els anomenarem **textos continus** (*verbals*), **no continus** (*taules, gràfics, diagrames...*) i **mixtos** (*multimodals*). Els textos pertanyen a gèneres diversos (*informe d'un experiment, exposició descriptiva, relat històric...*) i solen aparèixer en suports textuals variats (*llibre de text, document multimèdia, article divulgatiu, reportatge televisiu...*). Poden estar escrits en la L1 o la L2 dels lectors, en una LE o una llengua addicional (que pot ser una L2, una L3 o altra), o bé ser bi/plurilingües. I potser cal llegir-los en un ordinador, un mòbil o una tauleta tàctil. La complexitat del text que en resulta fa que, depenent del tema, de l'audiència a què va adreçat, del propòsit de l'autor o autora, i dels recursos multimodals que fa servir, els textos presenten graus diversos de dificultat a l'hora de ser llegits.

Potser el **lector** o **lectora** és l'element més important en un model de lectura. No totes les persones que lligem són iguals: no totes tenen la mateixa competència lingüística, ni han passat per les mateixes experiències culturals, ni tenen els mateixos coneixements previs sobre les

matèries curriculars. Tampoc tenen les mateixes habilitats lectores, ni la mateixa familiaritat amb els documents escrits habituals a l'escola, ni les mateixes motivacions per a llegir, ni potser les seues cultures de procedència donen la mateixa importància a l'habilitat per a llegir. Presentar a la classe textos d'informació per a ser llegits ha d'exigir, doncs, una variada gamma d'*estratègies didàctiques* (no confondre amb les *estratègies cognitives* de comprensió) que permeten a aquesta diversitat d'alumnes afrontar l'acte lector amb expectatives d'èxit.

Finalment, parlarem de les **habilitats lectores**. Des de la nostra perspectiva qui llig no és un element passiu que simplement rep la informació que li presenta el text, sinó una persona que construeix significats personals a partir d'aquest. Per a aconseguir-ho, aplica al text de manera activa tota una sèrie d'habilitats i estratègies cognitives per tal d'arribar a una *comprensió* de la informació que conté i a una *interpretació* d'aquesta a partir dels seus propòsits de lectura, els seus coneixements previs, la seua perspectiva personal i la seua motivació.

Aquestes habilitats lectores són de dos tipus diferents. D'una banda, les *habilitats de processament lingüístic* permeten al lector descodificar les paraules del text, accedir al significat i, mitjançant el processament morfològic i sintàctic, construir un significat per a cada oració. Són habilitats que, mitjançant la pràctica, van automatitzant-se progressivament fins que es realitzen pràcticament sense cap càrrega cognitiva ni d'atenció. Les *estratègies de processament cognitiu*, d'altra banda, permeten anar integrant progressivament aquests significats bàsics i procedir a la comprensió i interpretació del text. Aquestes estratègies esdevenen també progressivament automatitzades, però solen ser utilitzades també de manera estratègica quan es presenta alguna dificultat de comprensió. Són habilitats cognitives importants per a la lectura, i tot i que bastants alumnes les adquireixen amb molt poca ajuda, en general exigeixen una instrucció explícita per a fer-les servir amb eficàcia. A continuació presentem les més importants (adaptades de Grabe i Stoller, 2020: 156) organitzades segons el grau de validació empírica:

ESTRATÈGIES DE LECTURA

ESTRATÈGIES VALIDADES EMPÍRICAMENT

- **Estratègies de lectura global:**
 - ✓ Establir un propòsit per a la lectura.
 - ✓ Donar una ullada prèvia al text.

- ✓ Formular hipòtesis sobre el contingut del text.
 - ✓ Fer preguntes sobre el text.
 - ✓ Connectar la informació del text amb els coneixements previs.
 - ✓ Crear imatges mentals com a representació del contingut del text.
- **Estratègies de control de la lectura**
 - ✓ Controlar la comprensió.
 - **Estratègies de suport a la lectura**
 - ✓ Resumir.
 - ✓ Fer servir organitzadors gràfics.
- ALTRES:**
- ✓ Activar els coneixements previs.
 - ✓ Comprovar les prediccions (confirmant-les, rebutjant-les o modificant-les).
 - ✓ Identificar la informació important i les idees principals.
 - ✓ Intentar inferir informació no explícita en el text, especialment quan és important per a la seua comprensió.
 - ✓ Prestar atenció a l'estructura del text per a comprendre'l.
 - ✓ Avaluar el propòsit de l'autor o autora en escriure'l, les seues creences i opinions, i la seua perspectiva ideològica, moltes vegades amagats dins del text.
 - ✓ Aplicar estratègies de reparació de la comprensió quan aquesta falla (rellegir, mirar avant i arrere, analitzar les paraules i el context per descobrir-ne el significat, mirar les il·lustracions, demanar ajuda...).
 - ✓ Rellegir el text.
 - ✓ Prendre notes.
 - ✓ Traduir mentalment.
 - ✓ Subratllar o ressaltar expressions o fragments.
 - ✓ Jutjar si s'han assolit els objectius de lectura.
 - ✓ Reflexionar sobre què s'ha après del text.

Figura 9.6. Estratègies de lectura

En definitiva, doncs, la comprensió i interpretació d'un text és el resultat de l'acció conjunta de diversos elements, l'aportació dels quals pot ser altament variable i, en alguns casos, insuficient perquè el procés lector pugua desenvolupar-se amb èxit. Pot ocórrer, per exemple, que a l'hora de llegir un text acadèmic, qui llig no tinga prou competència lingüística per a accedir al significat. O que els seus coneixements previs sobre el tema de què tracta el text siguen insuficients i li impedisquen entendre'n la informació. O potser el text està redactat de manera desordenada i amb un llenguatge tan innecessàriament complicat que li dificulte la comprensió. O que tinga les habilitats lectores

poc desenvolupades. En tots aquests casos, una bona didàctica ha de reequilibrar el conjunt d'elements tot donant suport a l'alumne o alumna que té un nivell de desenvolupament insuficient. Pot treballar els problemes de lèxic acadèmic a fi de facilitar la comprensió de qui té una competència lingüística baixa; pot fer una adaptació del text per a permetre la comprensió dels conceptes i la informació a alumnes amb uns coneixements curriculars escassos; pot guiar-ne la comprensió amb una lectura detallada perquè interpreten textos enfarfegats, especialment si només posseeixen competències lingüístiques bàsiques, etc.

Per això és cabdal, sobretot amb alumnat de L2, l'assistència de l'ensenyant durant la lectura, especialment en la preparació abans de llegir.

3.3. Evolució de les pràctiques de lectura en el TILC al llarg de l'itinerari escolar

El camí cap a l'expertesa lectora és llarg i variable. Les activitats d'ensenyament-aprenentatge de les habilitats lectores van experimentant una especialització progressiva a mesura que es va avançant en l'educació primària i s'entra en l'educació secundària. Com veiem a la figura 9.8, per a Shanahan i Shanahan (2008), hi ha tres etapes en aquesta especialització progressiva:

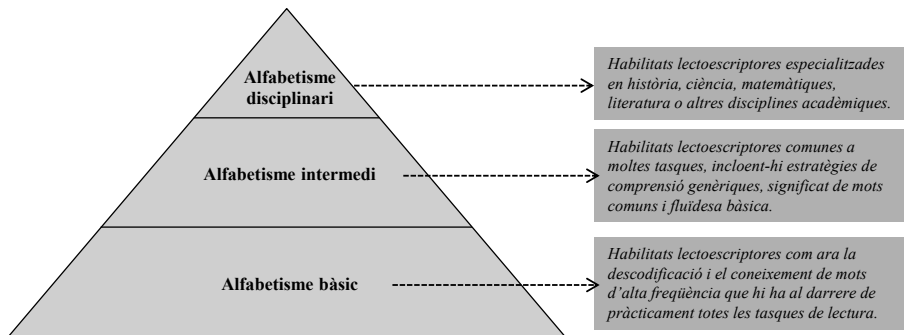


Figura 9.7. Especialització progressiva del desenvolupament de la lectoescriptura (Shanahan i Shanahan, 2008: 44)

1. **L'alfabetisme bàsic (o literacitat bàsica)** [4→8/9 anys], durant el qual l'alumnat adquireix les convencions bàsiques de la lectoescriptura (direccionalitat, primacia del text sobre les il·lustracions...), les habilitats bàsiques de descodificació i memorització de paraules fre-

qüents, el paper de l'autor o l'autora i certes propietats estructurals de textos bàsics (narracions, llistes, etc.) i de recursos com la puntuació bàsica.

2. **L'alfabetisme intermedi (o literacitat intermèdia)** [8/9→12/13 anys], durant el qual l'alumnat aprèn a descodificar paraules difícils i a llegir amb una certa fluïdesa basant-se en un millor domini de la puntuació i en el coneixement de paraules que no són habituals en el llenguatge general. Aprèn a aplicar estratègies de comprensió lectora (*formular i comprovar hipòtesis, descobrir la idea principal d'un paràgraf, controlar la comprensió, reparar la comprensió amb les estratègies adequades si aquesta falla, buscar paraules en el diccionari, etc.*). Aquests coneixements i estratègies els aplica a tots els textos que vehiculen els coneixements acadèmics, bé en els manuals escolars, o bé en documents extraescolars incorporats al treball curricular (articles, llibres de divulgació o documents multimèdia).
3. **L'alfabetisme disciplinari (o literacitat disciplinària)** [12/13→ 16 anys], durant el qual les exigències lingüístiques de les àrees disciplinàries van fent-se més específiques. Cada disciplina acadèmica va especialitzant el seu ús del llenguatge verbal i dels codis no verbals, de manera que, a mesura que els continguts de Ciències, de Matemàtiques o de Ciències Socials van fent-se més especialitzats, també ho fa el llenguatge utilitzat per a adquirir-los i vehicular-los. Per a comprendre els textos de cada disciplina ja no són suficients les estratègies de comprensió global que es feien servir en l'etapa anterior i cal incorporar les maneres de significar pròpia dels textos matemàtics, científics, tècnics o humanístics. Cal incorporar-hi un treball específic sobre les estratègies necessàries per a descobrir com es vehiculen els continguts en cada disciplina mitjançant la combinació pròpia de text verbal i recursos multimodals.

Atesa l'audiència d'aquest document, deixarem de banda l'etapa de literacitat bàsica i ens centrarem en les tasques de lectura en les dues altres etapes.

3.4. La lectura TILC en L2 en l'etapa de literacitat intermèdia

Les tècniques de lectura assistida que proposem pressuposen que en la selecció de textos que s'han de llegir s'han tingut en compte criteris com ara que el text vehicule la informació de manera interessant, que siga

rellevant per a la unitat d'intervenció que s'està desenvolupant, que siga multimodal per tal que la informació no estiga vehiculada solament mitjançant text verbal, etc. A més a més, poden acudir a diverses estratègies didàctiques per a fer-lo més assequibles a l'alumnat de L2:

- ▶ Adaptar el text sense reduir-ne el contingut.
- ▶ Afegir-li algun organitzador gràfic (*diagrama, gràfic, etc.*) que ajude a interpretar-lo.
- ▶ Incorporar-li un glossari del lèxic més difícil amb definicions assequibles que ajuden a la comprensió.

Per a Grabe i Stoller (2020: 184-185), per a llegir un text en L2, el millor és la lectura assistida per l'ensenyant, de manera que, amb el seu ajut, la lectora o el lector novells puguen llegir el text tot aplicant-hi les estratègies que aplicarien si foren totalment competents. El suport (bastida o instrucció explícita) de l'ensenyant tindria lloc en un procés amb tres etapes: *abans de la lectura, durant la lectura i després de la lectura*.

3.4.1. Tècnica de lectura guiada

La tècnica de lectura guiada que proposem permetrà que l'alumnat entenga el text tot i que es troba una mica per damunt del seu nivell de comprensió. Aquesta tècnica descansa sobre tres suports bàsics: macrobastida, instrucció explícita i microbastida (*vegeu-ne un tractament més extens al capítol 11*). La **macrobastida** consisteix a fer avançar la lectura a través del disseny d'un procés que facilita la construcció progressiva d'una interpretació per a un text que planteja dificultats a qui el llig tant pel que fa als continguts com a la llengua. Aquest procés lector es desenvolupa en tres fases: *preparació per a la lectura, lectura i reflexió sobre la lectura*. La **instrucció explícita** es refereix a activitats puntuals en les quals el professor o la professora expliquen, modelen o revisen elements importants per a la comprensió. Finalment, mitjançant la **microbastida**, donen suport puntual a la classe durant la lectura del text, especialment mitjançant preguntes o ajudant a interpretar-lo d'acord amb la tasca de lectura. Tots tres elements funcionaran de manera integrada al llarg del procés de lectura.

El primer pas consistirà a concretar el propòsit i la tasca de lectura. El propòsit i la tasca de lectura marquen les estratègies que lectores i lectors adoptaran en la lectura del text. Tot seguit desenvoluparem la tècnica de lectura guiada de manera força completa. En aplicar-la, cada

docent en seleccionarà els elements que li siguin necessaris per a ajudar a interpretar el text.

TÈCNICA DE LECTURA GUIADA

A. PREPARACIÓ PER A LA LECTURA:

Es farà una preparació minuciosa de la lectura del text. En aquesta preparació exhaustiva radica, per a alguns experts, la clau de l'èxit. Permet que cada lector o lectora, qualsevol que siga la seua situació de partida, afronte la lectura del text amb els recursos lingüístics, temàtics i estratègics suficients per a interpretar-lo. Aquesta preparació inclou la realització guiada de les activitats següents:

- Motivar l'alumnat a llegir el text.
- Guiar l'activació i posada en comú dels seus coneixements previs: coneixements sobre el tema i sobre el gènere al qual pertany el text que s'ha de llegir.
- Facilitar-los l'ampliació dels coneixements sobre el tema mitjançant fotos, vídeos, etc.
- Seleccionar i explicar els conceptes i el lèxic clau, però desconegut, que figuren al text.
- Fer una instrucció explícita de l'estructura del gènere a què pertany el text per tal que puguen fer previsions de com s'hi presentarà informació.
- Guiar-los en una lectura del text per damunt damunt, observant-ne les il·lustracions, el títol, els subtítols, etc., per tal de fer-se una idea del contingut.
- Proporcionar-los una visió prèvia del contingut global del text mitjançant un *organitzador previ*.
- Ajudar-los a formular hipòtesis sobre els continguts concrets que poden esperar trobar al text.
- Facilitar-los la concreció dels objectius que es pretenen aconseguir tot llegint el text.

B. LECTURA:

La professora o professor TILC assistirà el grup-classe tant en la construcció dels coneixements i el control de la comprensió com en l'adquisició i pràctica de les estratègies necessàries. Concretament:

1. Els **guiarà** en la construcció dels significats d'acord amb els propòsits de lectura mitjançant preguntes que exigiran un tipus de lectura a un nivell cada vegada més exigent per tal d'aconseguir una comprensió profunda del text i de les seues possibilitats i implicacions:

- ✓ *Preguntes literals*, que demanen una informació directament localitzable en el text. Són les menys interessants des del punt de vista instructiu, però les més abundants en els llibres de text
- ✓ *Preguntes inferencials*, que demanen construir una informació que no és present al text, però que es pot elaborar a partir dels coneixements i experiències prèvies.
- ✓ *Preguntes avaluatives*, que forcen a jutjar críticament la informació del text, les evidències científiques i el mateix procés lector que ha pogut portar el lector o lectora a conclusions falses.

✓ *Preguntes creatives*, que empenyen a anar més enllà del text i a aplicar els coneixements construïts a noves situacions.

2. Modelarà, tot creant-hi les oportunitats per a fer-ho, l'adquisició, aplicació i automatització de les estratègies cognitives i metacognitives de comprensió:

- ✓ Comprovar les prediccions (confirmant-les, rebutjant-les o modificant-les).
- ✓ Identificar la informació important i les idees principals, tot subratllant-les, ressaltant-les, etc.
- ✓ Connectar la informació del text amb allò que coneixen.
- ✓ Crear-se un model visual mental d'allò que lligem.
- ✓ Integrar la informació proporcionada pel text verbal i altres recursos multimodals (mapes, diagrames, gràfics, etc.).
- ✓ Inferir informació no explícita en el text, especialment quan és important per a la seua comprensió.
- ✓ Prestar atenció a l'estructura del text per a comprendre'l.
- ✓ Controlar la comprensió per detectar-hi errors o fallades.
- ✓ Aplicar estratègies de reparació de la comprensió quan aquesta falla (rellegir, mirar avant i arrere, analitzar les paraules i el context per a descobrir-ne el significat, mirar les il·lustracions, demanar ajuda...).

El modelatge de les estratègies es farà d'una manera semblant a les estratègies d'aprenentatge (vegeu capítol 6).

3. Farà una **instrucció explícita** dels conceptes i el vocabulari difícils quan siga evident que l'alumnat no els entén.

4. Durà a terme, si cal, juntament amb l'alumnat, la **lectura detallada** d'algun fragment difícil, d'una banda, perquè l'entenguen i, d'altra, perquè coneguen una estratègia que els permetrà fer una lectura profunda de qualsevol text pel seu compte tot adonant-se de com es vehiculen idees complicades mitjançant un llenguatge complex.

C. REFLEXIÓ SOBRE LA LECTURA:

Després de la lectura, i des d'una perspectiva global i crítica sobre el text, els alumnes i les alumnes:

- Resumiran el text tot controlant les coses que hi han après.
- Avaluaran el contingut del text des dels seus coneixements i experiències prèvies i jutjaran la competència i credibilitat de l'autor o autora per a escriure'ls.
- Reflexionaran críticament sobre la perspectiva ideològica del text i jutjaran la seua credibilitat mitjançant el qüestionament a l'autor o autora: *Quina és la perspectiva de l'autor o autora? De què ens vol convèncer? Quins elements són presents al text i quins en són exclosos? Quines altres perspectives són possibles?...*
- Avaluaran l'adequació de l'estil, del llenguatge i dels recursos multimodals utilitzats en el tema del text i a la situació d'escriptura.

Figura 9.8. Tècnica de lectura guiada

A més de la *tècnica de lectura guiada*, que és una tècnica general, que cobreix tots els passos del procés de lectura d'un text, n'hi ha d'altres que es concentren en algun dels tres passos. Atesa la necessitat d'espai, només en proposarem una mostra. La professora o el professor, en els llibres que se citaran i en d'altres disponibles en el mercat o en Internet, podran localitzar altres tècniques complementàries adequades a les necessitats del seu alumnat.

3.4.2. Tècniques per a la preparació de la lectura

Comentarem la taula KWL i la guia per a la predicció.

La taula KWL

La Taula KWL (Blachowicz i Ogle, 2008: 113-116) és una tècnica força útil per a organitzar la lectura d'un text informatiu des del principi. Tot i que pot ser utilitzada amb múltiples adaptacions, la seua forma més simple és la que apareix a la figura 9.9.

Tema o títol de la lectura:		
<hr/>		
<i>Què en sé?</i>	<i>Què en vull saber?</i>	<i>Què n'he après?</i>

Figura 9.9. Taula KWL

Com veiem, els objectius de la taula KWL són, principalment, facilitar a l'alumnat l'activació dels seus coneixements previs pel que fa al tema de la lectura, ajudar-los a formular i contestar preguntes, motivar-los a l'estudi del tema i establir un propòsit per a la lectura del text.

Per a aplicar aquesta estratègia didàctica a l'inici de la lectura d'un text, podem seguir els passos següents:

1. Mitjançant una *pluja d'idees* farem emergir els coneixements previs dels alumnes i les alumnes sobre el tema i els demanarem que verbalitzen les seues idees mentre nosaltres les escrivim a la pissarra.
2. Tot seguit els demanarem que ens diguen què voldrien aprendre sobre el tema. Si no hi estan acostumats a formular preguntes, caldrà que els ajudem a fer-ho.
3. Després de llegir contestaran les preguntes amb la informació que els haurà proporcionat el text.

Naturalment, aquest és el procés més senzill; però pot adoptar formes més complexes: podem fer que les idees prèvies inicials es generen en equip o per parelles, podem ajudar-los a categoritzar aquestes idees inicials proporcionant-los una estructura coherent, podem fer que anoten les preguntes que no tenen resposta en el text i que localitzen la informació en altres fonts, etc.

La guia per a l'anticipació

És important, abans de començar a llegir, estimular l'interés i la curiositat de lectors i lectores, generar hipòtesis sobre el contingut del text per a comprovar-les després i establir el propòsit de lectura. La guia per a la predicció aconsegueix una major implicació d'aquests i és una eina útil per al canvi conceptual, ja que té la capacitat de provocar desacord i portar a la superfície nocions que representen un desafiament a les seues creences actuals.

Tots aquests objectius podem aconseguir-los amb la *guia per a l'anticipació* (Alvermann *et al.*, 2010: 178-185). Podem aplicar-la seguint els passos següents amb el tema *L'efecte hivernacle*.

1. Es lliura als membres del grup-classe, organitzats en equips, una còpia de la guia amb afirmacions sobre el text que han de llegir. La professora o professor ha elaborat aquestes afirmacions tenint en compte les idees principals del text i els probables coneixements previs del conjunt d'alumnes de manera que decidir sobre les afirmacions els plantege un repte raonable.

GUIA PER A LA PREDICCIÓ

Tema o títol de la lectura:			
Abans de llegir	Afirmacions	Després de llegir	Pàgina o paràgraf
<i>Hi estic d'acord</i> <i>No hi estic d'acord</i>	Les temperatures del planeta han augmentat en l'últim segle.	<i>Hi estic d'acord</i> <i>No hi estic d'acord</i>	
<i>Hi estic d'acord</i> <i>No hi estic d'acord</i>	L'efecte hivernacle fa que al llarg de l'any es succeïsquen les quatre estacions.	<i>Hi estic d'acord</i> <i>No hi estic d'acord</i>	
<i>Hi estic d'acord</i> <i>No hi estic d'acord</i>	Encara que les temperatures de la Terra augmenten 2 o 3 graus, els efectes es notaran ben poc.	<i>Hi estic d'acord</i> <i>No hi estic d'acord</i>	
<i>Hi estic d'acord</i> <i>No hi estic d'acord</i>	A hores d'ara, els experts saben que el calfament global no tindrà conseqüències nefastes sobre l'agricultura.	<i>Hi estic d'acord</i> <i>No hi estic d'acord</i>	
<i>Hi estic d'acord</i> <i>No hi estic d'acord</i>	La contaminació actual és un dels factors responsables del calfament global.	<i>Hi estic d'acord</i> <i>No hi estic d'acord</i>	

2. Cada alumne o alumna llig les afirmacions i, després de reflexionar-hi a partir de les seues experiències i coneixements previs, senyala a la guia el seu acord o desacord.
3. Comparteix i discuteix les seues respostes amb la resta de membres de l'equip i les modifica si cal.
4. Llig el text *L'efecte hivernacle*, bé a classe o bé a casa com a deure.

L'efecte hivernacle

El terme *efecte hivernacle* fa referència al fenomen natural pel qual la Terra es manté calenta gràcies a la presència a l'atmosfera d'uns gasos (vapor d'aigua i CO₂, principalment) que absorbeixen i retenen la radiació solar, i també a l'escalfament general del planeta com a conseqüència de la contaminació de l'atmosfera.

Avui dia l'efecte hivernacle s'ha incrementat molt a causa de la contaminació de l'atmosfera, que provoca que alguns gasos retenguin massa calor a prop de la superfície de la Terra. És per aquest motiu que les temperatures del planeta han augmentat en l'últim segle.

L'escalfament del planeta és un fenomen que cada vegada causa més preocupació. Pot semblar que el fet que la temperatura de la Terra augmentara un parell o tres de graus s'hi notaria ben poc, però no és cert. Si la temperatura pujara uns quants graus, es produiria

un canvi climàtic a nivell mundial, cosa que provocaria l'extinció de molts éssers vius, i arruïnaria l'agricultura i la vegetació, amb conseqüències nefastes per a la humanitat. Si la temperatura pujara, es fondria una part dels casquets polars, amb la consegüent inundació de les zones costaneres molt poblades.

Xtec: Adaptat del Portal Salvem la Terra. A <http://www.xtec.cat/~mferna99/projecte/hiverna.htm>

5. Confirma o modifica el seu acord o desacord amb les afirmacions a partir de les informacions i opinions que figuren al text. Anotarà la pàgina o paràgraf on ha trobat la prova que l'ha fet canviar de parer. Podrà, fins i tot, anotar la seua opinió definitiva sobre les afirmacions amb les seues pròpies paraules.

3.5. Tècniques per al desenvolupament de la lectura

Comentarem la tècnica de les preguntes als marges i la tècnica de la taula d'investigació.

3.5.1. Preguntes als marges

És una tècnica (Gibbons, 2009: 94-97) en què diverses preguntes se situen als marges del text per tal que lectores i lectors les contesten. Aquestes preguntes, a diferències del que passa en altres tècniques, no van adreçades a la comprensió del text, sinó a forçar-los a posar de manifest i a practicar les estratègies que sol utilitzar un bon lector o lectora per a comprendre.

Cada pregunta, doncs, lluny d'estar plantejada a l'atzar, està ben fonamentada i representa una estratègia concreta. Aquestes activitats de reflexió sobre les estratègies que usen i el resultat que n'obtenen augmenta la motivació i millora la seua competència estratègica (figura 9.10).

Com podeu veure-hi, cada pregunta exigeix l'aplicació d'una estratègia concreta per a poder trobar-hi la resposta:

1. Formular hipòtesis sobre el contingut del text.
2. Descobrir el concepte a partir de la lectura del co-text i verbalitzar-lo amb paraules pròpies.
3. Fer inferències senzilles a partir de la lectura del paràgraf.
4. Fer-se una imatge del contingut de l'oració i representar-lo amb un dibuix o descriure'l.
5. Determinar la idea global del contingut nuclear del text.
6. Inferir el significat d'una paraula a partir de la informació del co-text.

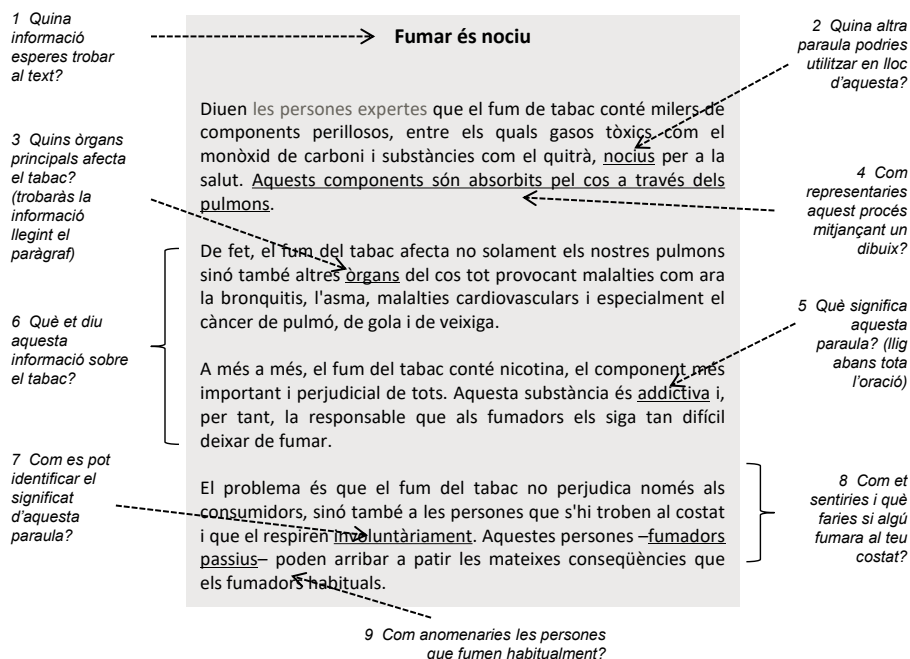


Figura 9.10. Tècnica Preguntes als marges

7. Inferir el significat d'una paraula a partir de la seua estructura interna: *in + voluntàriament*.
8. Posar-se en una situació hipotètica descrita pel text i preveure la pròpia reacció emocional.
9. Fer una inferència creativa.

Al grup d'alumnes més avançat, se li podria demanar que generaren en grup les seues pròpies preguntes als marges i que les passaren a altres grups perquè les contestaren. I viceversa.

3.5.2. Taula d'investigació

Actualment, la informació ve vehiculada des de fonts múltiples (Internet, mòbils, enciclopèdies, revistes...), mitjançant formats diversos (textos impresos multimodals, blogs, llibres de text...), molt sovint amb opinions i punts de vista diferents. Els alumnes i les alumnes, en el seu procés de construcció del coneixement, han d'utilitzar informació de procedències diverses, organitzar-la i avaluar-la críticament d'acord amb els objectius de la tasca que duen a terme. Per a aquesta comesa una

eina adequada pot ser la **taula d'investigació** (adaptada de Blachowicz i Ogle (2008: 121-122) i Alvermann *et al.* (2010: 349-351). Aquesta tècnica pretén, entre altres, els objectius següents: aprendre a generar preguntes per a investigar, buscar informació en diferents fonts per a contestar-les, integrar la informació procedent d'aquestes fonts diverses, i pensar críticament.

La taula d'investigació presenta el format següent:

TEMA:

	<i>Pregunta 1</i>	<i>Pregunta 2</i>	<i>Pregunta 3</i>	<i>Pregunta 4</i>	<i>Fets interessants</i>
Coneixements previs					
Font 1					
Font 2					
Font 3					
Font 4					
Resum					
Text elaborat a partir dels resums					

Figura 9.11. La taula d'investigació

Per a aplicar aquesta tècnica, seguirem els passos següents:

1. Una vegada seleccionat el tema que es vol estudiar, el grup-classe, assistit per la professora o el professor, concretarà les preguntes a les quals cal o es vol buscar resposta. És possible que els coste donar la forma adequada a les preguntes i que necessiten ajuda. Les preguntes s'escriuran al capdamunt de la plantilla.

2. Se'ls demana que utilitzen els seus coneixements previs per a contestar cada pregunta. Escriuran les respostes a les caselles corresponents de la primera fila. S'hi escriurà també algun fet interessant que els vingi al cap.
3. Per a cada font d'informació (proporcionada per l'ensenyant, o localitzada per elles i ells mateixos) s'anota la resposta trobada a la casella corresponent de la columna.
4. Una vegada contestades les preguntes a partir de les diverses fonts, per a cada pregunta es fa un resum integrant les diverses respostes. S'anota el resum a la casella final de la columna que correspon a cada pregunta.
5. Es comenten i discuteixen i es resolen respostes conflictives o incompletes.
6. S'anoten, també, fets interessants trobats a les fonts documentals, encara que no responguen a cap pregunta.
7. Finalment, cada alumne o alumna escriu un text amb la informació elaborada.

3.6. Tècniques per a la síntesi i reflexió sobre la lectura

Després de la lectura d'un text paràgraf per paràgraf, cal veure'l des d'una perspectiva global i realitzar algunes activitats de recapitulació, síntesi i avaluació.

3.6.1. Tècniques de recapitulació, reflexió crítica i avaluació

- ▶ Resumir i sintetitzar el contingut del text.
- ▶ Reflexionar críticament sobre el text: *Quins elements hi són presents i quins hi són exclosos? Quina és la perspectiva de l'autor o autora? De què ens vol convèncer? Quines altres perspectives són possibles?*
- ▶ Valorar el contingut del text, l'escriptura i la nostra adhesió a les idees, conclusions i opinions de l'autor/a.

El primer punt, tanmateix, pot resultar complicat per a algun grup d'alumnes de la classe. Aquesta recapitulació del text llegit la realitzaran millor mitjançant organitzadors gràfics que representaran l'estructuració del text mitjançant una presentació visual.

Un *relat històric*, per exemple, podrà ser representat perfectament, de manera sintètica, mitjançant una línia temporal on podran estar senyalades les dates dels esdeveniments més importants:

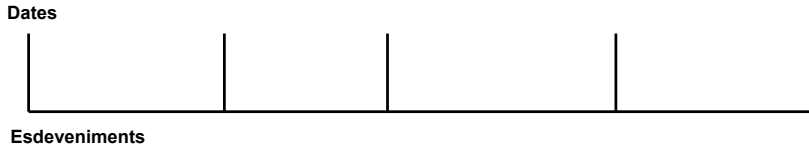


Figura 9.12. Línia temporal per a representar el relat històric

Igualment, una *explicació de factors*, un gènere de text que té la funció d'explicar com diverses causes produeixen un efecte, pot ser representada mitjançant un l'organitzador gràfic següent:

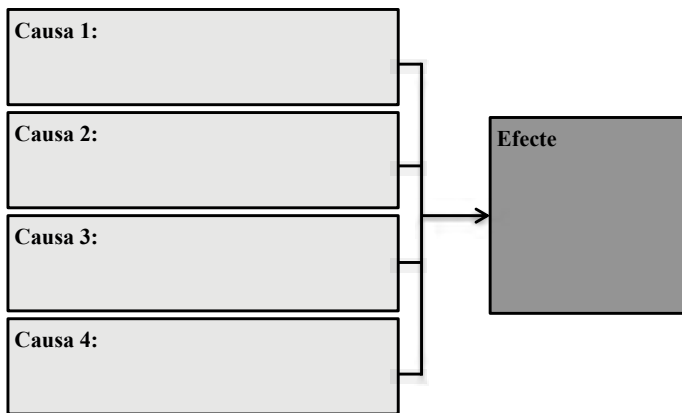


Figura 9.13. Organitzador gràfic per a representar una explicació de factors

Pràcticament tots els gèneres de text poden ser representats visualment mitjançant un organitzador gràfic, cosa que permet representar la informació amb una menor càrrega lingüística. Aquesta estratègia afavoreix l'alumnat de L2 i l'alumnat vulnerable (*vegeu* un desenvolupament més complet dels organitzadors gràfics al capítol 6).

3.6.2. Tècnica: xarxa de discussió

Després de llegir un text, a l'hora de revisar-ne els continguts, considerar diversos punts de vista sobre aquests continguts permet una reflexió més profunda sobre el tema i una major comprensió. Una discussió, per consegüent, pot ser l'instrument més adient a classe, però pot comportar, si no s'organitza bé, el monopoli de la parla per part d'alumnes molt competents i la inhibició d'altres menys competents, o bé que, en lloc d'arguments sòlids i ben construïts, només s'aporten al debat generalitzacions o arguments emocionals.

Per a dur a terme una bona discussió postlectura, Alvermann *et al.* (2010: 292-295) proposen la *xarxa de discussió* com una manera idònia de posar en joc el contrast de parers entre els membres del grup-classe.

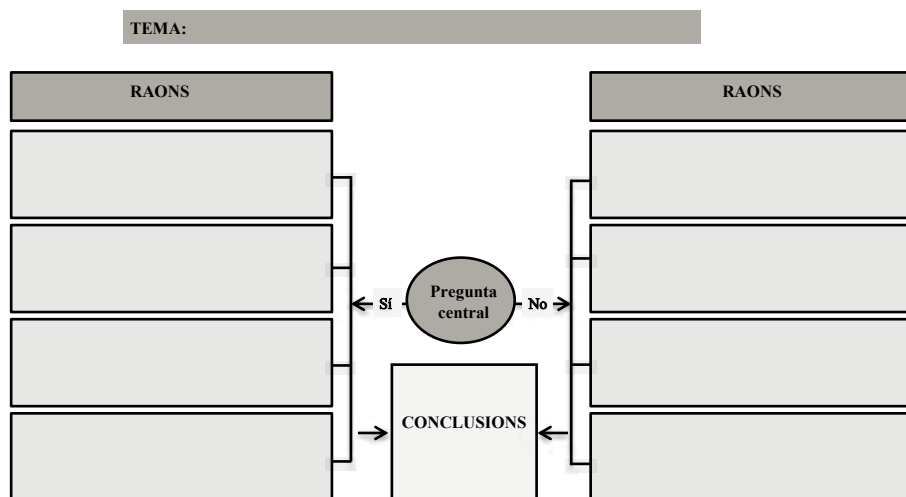


Figura 9.14. Xarxa de discussió

Podem desenvolupar la xarxa de discussió mitjançant els passos següents:

1. El grup-classe llegirà el text amb l'ajuda d'alguna de les tècniques de lectura assistida que ja hem vist per a abans i durant la lectura.
2. Lliurarem a cada alumne i alumna una plantilla de la xarxa de discussió.
3. Introduïrem la pregunta central i els organitzarem per parelles. Cada parella anotarà en la plantilla arguments a favor i en contra després d'haver-los consensuat.
4. Agruparem les parelles en grups de quatre perquè comparen les seues xarxes de discussió i arriben a una conclusió conjunta després de debatre-les. Si alguns membres no estan d'acord amb la conclusió general poden elaborar un informe particular.
5. Quan els grups hauran acabat, presentaran a la classe les conclusions, l'argument més fort i l'opinió en desacord.
6. Finalment, a partir de la xarxa que cada alumne o alumna s'ha elaborat, podrà escriure una resposta personal a la pregunta central.

3.7. La lectura TILC en L2 en l'etapa d'alfabetisme disciplinari

3.7.1 Diversificació de les estratègies de comprensió a l'educació secundària

A l'entrada de l'ESO, i possiblement abans, les estratègies cognitives de comprensió que s'han anat utilitzant ja són insuficients per a les necessitats en lectura de l'alumnat de primària i secundària. Tot i que encara són útils, aquestes estratègies, que són les mateixes per a totes les àrees, han de deixar pas a maneres de llegir específiques de les diverses disciplines acadèmiques.

Especialistes en les diverses matèries han arribat a la conclusió que cada àrea curricular constitueix una comunitat d'estudi i pràctica amb maneres pròpies de construir i vehicular el coneixement. L'important en aquesta etapa és que l'alumnat compregui com es construeix el discurs i els continguts de cada disciplina mitjançant el llenguatge. No es construeix de la mateixa manera el coneixement matemàtic que el científic, o el de les humanitats. Ni són els mateixos els discursos mitjançant els quals es vehiculen els continguts de cada àrea. Per això tampoc són les mateixes les estratègies que utilitzen les persones expertes en cada una d'aquestes àrees a l'hora de llegir (Shanahan, 2015).

Qualsevol que siga la disciplina a la qual pertany el text que l'alumnat han de llegir, la qüestió principal és descobrir com l'autor o autora ha utilitzat el llenguatge i altres recursos semiòtics (fórmules, equacions, mapes, diagrames, etc.) com a constructors de significats. I com han organitzat de manera coherent el text per tal de comunicar els resultats. Com hem dit, per a aquesta tasca no són suficients les estratègies cognitives de comprensió; tanmateix, Rose i Azevedo (2014), dins el marc del projecte australià *Reading to Learn* ('Llegir per a aprendre'), han desenvolupat la tècnica de la **lectura detallada**, que presentem tot seguit.

3.7.2 Tècnica: lectura detallada (Rose i Acevedo, 2014)

Quan les competències del grup-classe, especialment la competència lingüística, són insuficients per a afrontar la lectura del text proposat, és ben recomanable fer servir la tècnica de la **lectura detallada**. Mitjançant aquesta tècnica es pot aconseguir un objectiu doble: d'una banda, que cada membre, fins i tot el més feble, pugui entendre el text; i, d'altra, que pugui descobrir els recursos lingüístics mitjançant els quals l'autora o autor n'ha vehiculat els significats.

El patró d'interacció docent-alumnes que configura la lectura detallada consta de tres passos: *preparar* la tasca de lectura, realitzar la *tasca* i *elaborar* sobre la comprensió (figura 9.15).

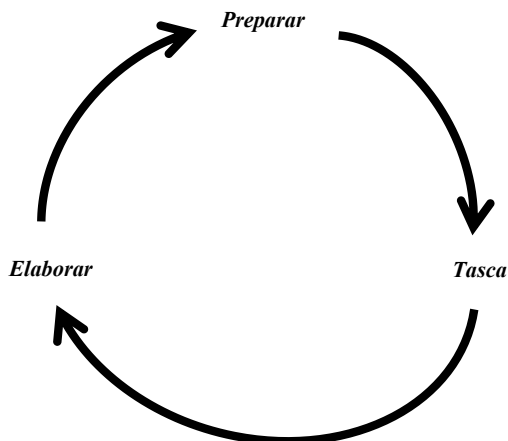


Figura 9.15. Cicle de bastida (Rose i Acevedo, 2017: 13)

De primer, però, cal seleccionar un text (o un fragment de text) que continga informació essencial per al tema que es treballa, que plantege un repte cognitiu elevat pel que fa als continguts i que faci servir estructures lingüístiques complexes en la construcció dels continguts. Per a la nostra exemplificació proposarem el text *La pluja àcida*.

La pluja àcida

La pluja àcida és una pluja que arrossega compostos àcids, especialment l'àcid sulfúric i l'àcid nítric, originats per reaccions químiques en l'atmosfera com a resultat de la contaminació industrial. Una contaminació industrial causada especialment per les emissions de gasos produïts per fàbriques, centrals elèctriques, calefaccions o vehicles que cremen carbó o productes derivats del petroli. La pluja àcida es genera quan aquests àcids, en combinar-se amb el vapor d'aigua atmosfèric, formen petites gotes d'aigua àcida. Aquestes gotes són traslladades pels moviments de les masses d'aire a zones allunyades on acaba caient com a pluja o neu sobre un territori ben diferent al de l'origen de les emissions.

La pluja àcida té efectes danyosos no solament per a la salut de les persones, sinó també per a la vegetació i els ecosistemes aquàtics. La majoria d'especialistes la consideren una amenaça seriosa per al medi ambient.

Figura 9.16. La pluja àcida

El primer pas del cicle de bastida el constitueix, com hem vist, la *preparació* per a la lectura. En aquest pas es poden utilitzar totes o algunes de les activitats proposades més amunt en la tècnica de **lectura guiada**, fins que *tota* la classe compartisca els coneixements previs suficients per a afrontar la lectura del text. Llavors l'ensenyant llig tot el text en veu alta, dona a cada participant el text imprès i comença la lectura detallada oració per oració.

Durant la tasca de lectura detallada, l'ensenyant repeteix la seqüència d'activitats que presentem a continuació per a cada una de les oracions. Exemplificarem el treball per a la primera oració del text:

La pluja àcida és una pluja que arrossega compostos àcids, especialment l'àcid sulfúric i l'àcid nítric, originats per reaccions químiques en l'atmosfera com a resultat de la contaminació industrial.

1. La professora o el professor introdueixen el significat global de l'oració, tot parafrasejant-lo, amb un llenguatge que pot ser comprés sense dificultat per tothom:

–Sabeu què és la pluja, veritat? Doncs bé, aquesta oració ens diu què és la pluja àcida i com es produeix. És clar que la paraula àcida ens fa pensar que no és una pluja normal. I que la culpa la té la contaminació que puja al cel i l'embruta.

2. Fan preguntes per tal que localitzen en el text les expressions més tècniques amb què es representen els conceptes que abans han designat amb llenguatge corrent:

–Quins compostos conté la pluja àcida? Quins són aquests compostos? On es produeixen? Què origina aquests compostos àcids? Quina és la causa d'aquestes reaccions químiques?...

Durant l'**elaboració**, aprofundeixen el significat de les paraules més tècniques, demanen alternatives a les expressions utilitzades o recorren a les experiències del grup-classe per a donar sentit a l'oració:

–Quina paraula s'utilitza al text en lloc de *conté*? Per a què creieu que s'utilitza l'àcid sulfúric? Quina altra paraula podria utilitzar-se en lloc de *compostos*? Com podríem dir d'una altra manera originar? Quin efecte creieu que pot tindre la pluja àcida?

Posteriorment, fan el mateix amb cada una de les oracions del text. En acabar poden plantejar una reescriptura del text proposat demanant que s’hi utilitze el llenguatge acadèmic que s’ha après durant la lectura.

3.8. La lectura plurilingüe

Una persona plurillectrada no és la que posseeix una competència en lectura i escriptura en la L1, la L2 o la L3 de manera independent, sinó la que és capaç de llegir en qualsevol de les llengües del seu repertori tot fent ús de les competències lingüístiques i les destreses lectores que ha adquirit en totes i cada una.

S’entendrà millor aquesta afirmació si observem la figura 9.17.

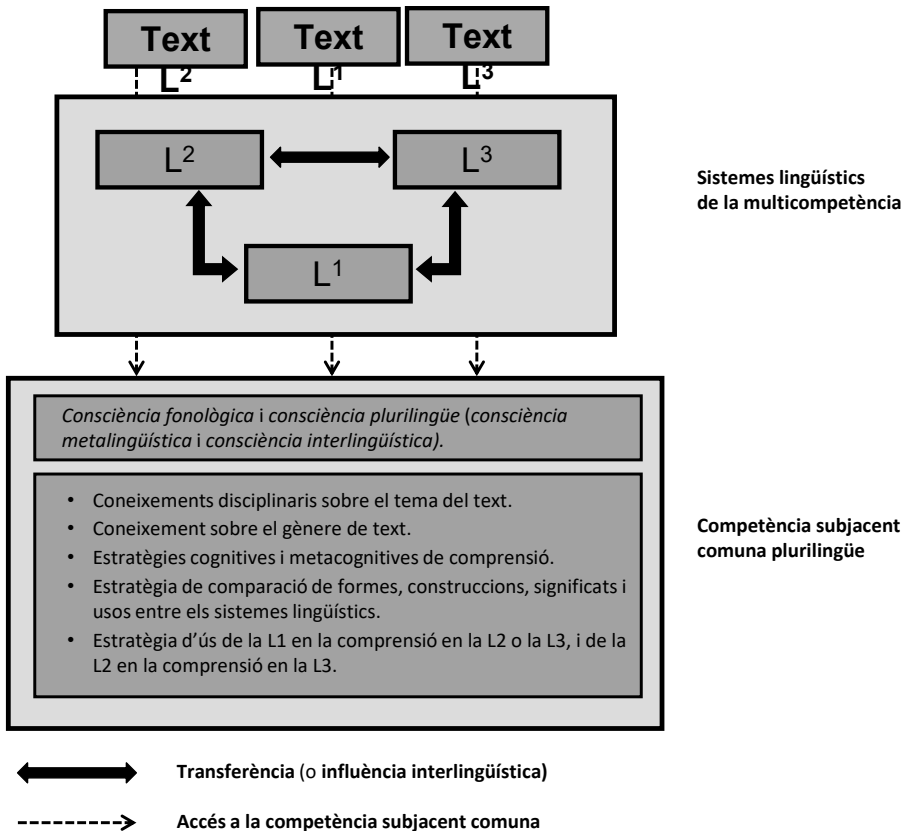


Figura 9.17. Model de lectura plurilingüe

Aquest model, derivat del model de lectura en la L1 que hem presentat al principi d'aquest capítol, explica en gran part els elements i processos de la lectura en L2 i en L3. Els comentem breument.

D'entrada, podem distingir, en aquest model, dos components: els sistemes lingüístics que configuren la multicompetència i la competència subjacent comuna plurilingüe. Els sistemes lingüístics que configuren la competència malgrat ser independents estan íntimament relacionats, de manera que la transferència de formes, construccions, significats i usos entre les llengües del repertori personal és relativament fàcil i, per tant, freqüent. Pel que fa als sabers de la competència subjacent comuna, com sabem també, poden ser construïts mitjançant qualsevol de les llengües del repertori, i repesos, ampliat i consolidats en qualsevol altra d'aquest repertori. Tant la transferència com l'accés són processos importants en la lectura plurilingüe (*vegeu*, tanmateix, el que diem en el capítol 3 sobre la competència plurilingüe).

Com podem comprovar a la figura, quan una persona llig un text en una L2, no solament posa en joc les competències lingüístiques i les habilitats i estratègies que ha anat adquirint en aquesta L2. Com que les competències i habilitats en la L1 no estan desactivades, sinó que es troben presents, les fa servir també. Aquest fet és el que permet que, a l'hora de descodificar un text o d'entendre'l, l'usuari de la L2 pugi fer-hi servir conjuntament les seues competències lingüístiques i habilitats lectores tant en la L1 com en la L2 (o en la L3).

Els lectors i lectores, però, tot i que sàpiguen descodificar en la L2 paraules senzilles i que coneguen les estratègies de lectura perquè les han apreses llegint en la seua L1, no podran accedir a la lectura de textos complexos en la L2 mentre no en tinguen una competència lingüística suficient. És important, doncs, que desenvolupen aquesta competència en la L2; perquè, més enllà de la habilitats lectores, un coneixement profund de la llengua és l'únic mitjà per a comprendre el contingut dels textos.

Un lector o una lectora plurilingüe poden beneficiar-se, doncs, tant de la transferència entre els sistemes lingüístics com de l'accés a la competència subjacent comuna. Pel que fa als sistemes lingüístics, en la lectura en una L2, per a interpretar el text, poden aprofitar estratègicament la transferència (o influència interlingüística) de la L1 a la L2, o de la L1 o la L2 a la L3, per a descobrir el significat de paraules i construccions semblants. Quant a l'accés a la competència subjacent comuna, poden posar en joc, a l'hora de comprendre un text, l'estra-

tègia d'activació dels coneixements adquirits en qualsevol de les llengües, especialment en la L1. A més a més, poden utilitzar les estratègies lectores adquirides en la L1, per tal de comprendre el text redactat en la L2.

Atés el propòsit principal del nostre treball, l'impuls a l'ús del valencià/català en relació amb la llengua dominant, el castellà, presentarem dues propostes de lectura bilingüe.

3.8.1. La lectura bilingüe en un mateix text

Tot i que la preocupació del TILC consisteix a aconseguir l'ús majoritari de la llengua minoritzada, el valencià/català, el TILC pot plantejar-se, de manera puntual, un ús estratègic de la llengua de l'alumnat, especialment de l'alumnat vulnerable i de l'alumnat migrant, en alguna de les fases de la lectura: en la preparació, en el desenvolupament, i en la síntesi i reflexió sobre la lectura.

En la *preparació de la lectura*, en les activitats d'activació i ampliació dels coneixements previs, els membres del grup-classe poden fer servir la seua L1. També la professora o professor poden presentar-los textos en la seua L1.

Per al *desenvolupament de la lectura*, es poden escriure en negreta les paraules clau o determinades paraules de major dificultat, i escriure'n un glossari al marge amb una explicació del significat en la L1 de cada membre del grup-classe o una traducció també a la seua L1. Se'ls pot presentar també un organitzador gràfic del text amb etiquetes en aquesta llengua per a facilitar la comprensió.

En la *síntesi i reflexió sobre la lectura*, els alumnes i les alumnes, després de llegir el text poden elaborar-ne un resum, construir un diagrama amb la informació del text, convertir el text en un article, etc., en la L1.

3.8.2. La lectura plurilingüe en textos diferents

Un plantejament enginyós per a aplicar la lectura bilingüe en un programa d'immersió la constitueix la tècnica de lectura bilingüe utilitzada per Lyster *et al.* (2009) en una escola del Quebec, amb alumnes de 6 a 8 anys, en el projecte *Connectant llengües a través d'un projecte de lectura bilingüe en veu alta*.

Tècnica: projecte de lectura bilingüe en veu alta

Els objectius d'aquesta original tècnica, que utilitza l'*alternança* entre les dues llengües com a recurs didàctic, són ambiciosos, tant pel que fa a

professorat i alumnes com als resultats que se n'esperen. En la seua aplicació al valencià /castellà:

Pel que fa al professorat i alumnes:

- ▶ Fer conscient el professorat dels recursos bilingües de l'alumnat.
- ▶ Encoratjar la col·laboració interlingüística entre l'alumnat.
- ▶ Promoure la col·laboració interlingüística i intercurricular entre el professorat.
- ▶ Pel que fa als assoliments:
- ▶ Promoure la transferència del lèxic, especialment el més acadèmic, entre les dues llengües.
- ▶ Potenciar l'accés a les estratègies cognitives de lectura des de les dues llengües.
- ▶ Promoure l'accés als continguts en les dues llengües.

El material de lectura pot consistir en algun llibre que combine narració amb continguts rellevants, tal com eren els llibres seleccionats per a l'experiència: *Vacation under the Volcano / Panique a Pompéi*, *Day of the Dragon King / Le terrible empereur de Chine* i *Viking Ships at Sunrise / L'attaque des Vikings*.

Seleccionats un o més llibres, editats en valencià/català i castellà, la lectura es realitzarà de la manera següent:

1. Lectura del capítol 1 del llibre en valencià/català: es llegirà aquest capítol de manera assistida amb alguna de les tècniques presentades més amunt, tot treballant les estratègies de comprensió abans, durant i després de la lectura.
2. Lectura del capítol 2 en castellà:
 - Abans de llegir:
 - › Explicar el contingut del capítol 1 en castellà (recordem que l'havien llegit en valencià).
 - › Formular hipòtesis sobre el capítol que estan a punt de llegir (el capítol 2) en castellà.
 - Llegir el capítol 2 (en versió castellana):
 - › Proporcionant, si cal, instrucció directa dels conceptes i lèxic nous, i revisió i ampliació de les estratègies de comprensió (en castellà).
 - Després de llegir:
 - › Fer prediccions sobre el que passarà al capítol 3 (en castellà).

3. Realitzar així la lectura de la resta de capítols, alternant les dues llengües i reprenent en cada una els continguts adquirits en l'altra.
4. Acabar el projecte amb una presentació oral, un text multimodal, una dramatització o una composició plàstica.

En el projecte original hi havia dos ensenyants, un de francès i un d'anglès. Van concloure que hauria anat millor si s'hagueren coordinat més.

4. Escriure per a aprendre en el TILC

4.1. Importància de l'escriptura en la construcció dels coneixements?

Potser l'escriptura és una activitat freqüent en les àrees disciplinàries no lingüístiques. Per a Wellington i Osborne (2001), tanmateix, les activitats escrites habituals en aquestes àrees (prendre notes, fer exercicis on cal omplir una frase amb la paraula correcta, o contestar preguntes sobre un text senzill) són cognitivament poc exigents i tenen poc a veure amb la lectura i escriptura acadèmica.

Molts professors i professores pensen que ensenyar a llegir i escriure en les àrees no lingüístiques, mal que siguin textos de l'àrea, no és missió de l'especialista en la disciplina, que aquesta comesa correspon a l'àrea de llengua. En aquest sentit, cal que el professorat, especialment de l'educació secundària, assumisquen que llegir i escriure en les àrees científiques, tècniques i humanístiques no és únicament l'ús conjunt d'algunes estratègies per a interpretar la informació de textos acadèmics, sinó una part integral de l'aprenentatge (Moje, 2008) pel que fa a la comprensió, elaboració, comunicació i avaluació del coneixement científic, tècnic i humanístic.

Saber escriure, doncs, en l'àmbit acadèmic, no és simplement usar amb correcció la mecànica de l'escriptura (correcció ortogràfica i gramatical), sinó ser capaç de *definir* conceptes, *descriure* objectes, éssers i fenòmens, *explicar* les causes i conseqüències de fenòmens i esdeveniments, *argumentar* per a discutir punts de vista oposats, *narrar* una seqüència d'esdeveniments, etc., tot fent servir el llenguatge acadèmic propi d'aquestes funcions cognitives del discurs, per a elaborar els textos pertanyents als gèneres de text propis de les diferents disciplines aca-

dèmiques: *informe de laboratori, exposició descriptiva, explicació seqüencial, relat històric*, etc. (vegeu els diferents tipus de gèneres de text al capítol 5).

Escriure aquests textos no és una tasca fàcil. Els textos corresponents a cada gènere tenen una *funció*, una estructura en *etapes* i el *registre* lingüístic que correspon a cada disciplina acadèmica. Alhora desenvolupen uns continguts acadèmics que han hagut de ser seleccionats i organitzats prèviament, tot i que la forma i els continguts definitius els adquiriran durant el procés mateix d'escriptura, un procés que Bereiter i Scardamaglia (1992) anomenen *transformar el coneixement* (en contraposició a l'altre procés, *dir el coneixement*, més senzill i de menor intensitat cognitiva).

En la nostra proposta TILC, tenint en compte que l'activitat d'escriptura ha de ser realitzada en una L2 minoritzada com a llengua vehicular, i majoritàriament en classes multilingües, hem adoptat l'enfocament que sol anomenar-se de l'Escola de Sidney, basat en la lingüística sistèmica funcional de M.A.K. Halliday, la lingüística del text de D. Rose i J.R. Martin, i la pedagogia que se'n deriva, especialment les aportacions de Beverly Derewianka al model de lectura-escriptura anomenat **cicle del currículum**. L'atenció que posa aquest enfocament en els continguts curriculars a l'hora d'escriure, així com el tipus intensiu de bastida que incorpora, el fa especialment recomanat per a l'escriptura en L2 i per a grups heterogenis.

4.2. El cicle del currículum

4.2.1. Què és el cicle del currículum o cicle d'ensenyament-aprenentatge?

El **cicle del currículum** o **cicle d'ensenyament-aprenentatge** és un enfocament que aborda la construcció de continguts disciplinaris com més va més complexos lligada al desenvolupament de la competència lingüística, en la seua evolució des del llenguatge conversacional al llenguatge acadèmic. Fou dissenyat per Joan Rothery i col·legues (1994); però, tot i que presenta lleugeres variants segons les autores o autors, nosaltres utilitzarem la versió de Beverly Derewianka (2014), una altra investigadora australiana que treballa dins la lingüística sistèmica funcional.

És un enfocament que s'adreça bàsicament al desenvolupament de l'escriptura des de la perspectiva dels gèneres textuais, però està especialment indicat per al TILC, ja que, com hem dit, posa un èmfasi especial en la construcció, recollida i organització dels continguts,

concretament dels continguts disciplinaris. A més a més, segueix un plantejament molt en línia amb la visió actual d'integrar l'alfabetització acadèmica (oralitat, lectura i escriptura) en l'ensenyament-aprenentatge de les disciplines acadèmiques.

Tant l'estructura del *cicle del currículum* com el desenvolupament de les activitats al llarg del continu modal faciliten:

- ▶ La integració estratègica de les habilitats psicolingüístiques (*interacció oral, escolta, parla, visionat, lectura i escriptura, i transllenguar*) i la comunicació visual (*mapes, diagrames, gràfics, etc.*) en una mateixa seqüència didàctica.
- ▶ Diferents maneres de pensar, aprendre i comunicar, en una progressió constant, començant per la interacció oral plurigestionada inicial, continuant mitjançant la lectura i finalment mitjançant l'escriptura o l'expressió oral monogestionada.
- ▶ El desenvolupament d'una comprensió progressivament més profunda dels continguts disciplinaris al llarg de la seqüència, d'una banda, per l'enriquiment progressiu de la informació i, d'altra, per l'aprofundiment conceptual propiciat per les eines lingüístiques, cada vegada més exigents, d'elaboració de la informació (*interacció → lectura → escriptura*).
- ▶ Que la tasca final d'escriptura o de producció oral monogestionada siga assolida per tot l'alumnat, d'una banda, per l'estructura de la seqüència, la selecció de les tasques, l'*input* multimodal i l'agrupament en funció de la tasca (*macrobastida*); d'altra, pel suport puntual continuat de la professora o el professor al llarg de la seqüència, especialment en l'etapa de construcció conjunta, la cessió progressiva de responsabilitat a l'alumnat i l'ajust continuat del suport al seu progrés (*microbastida*).

El cicle del currículum comença amb l'**establiment del context**, que comporta la concreció tant del *tema* que desenvoluparà la seqüència com del *gènere de text* que caldrà haver elaborat en finalitzar. A partir d'aquest moment, com podem veure a la figura 9.18, el *cicle del currículum* consta de cinc etapes: *construir coneixements sobre el tema, lectura guiada intensiva, aprendre sobre el gènere, construcció conjunta del text i construcció independent del text*.

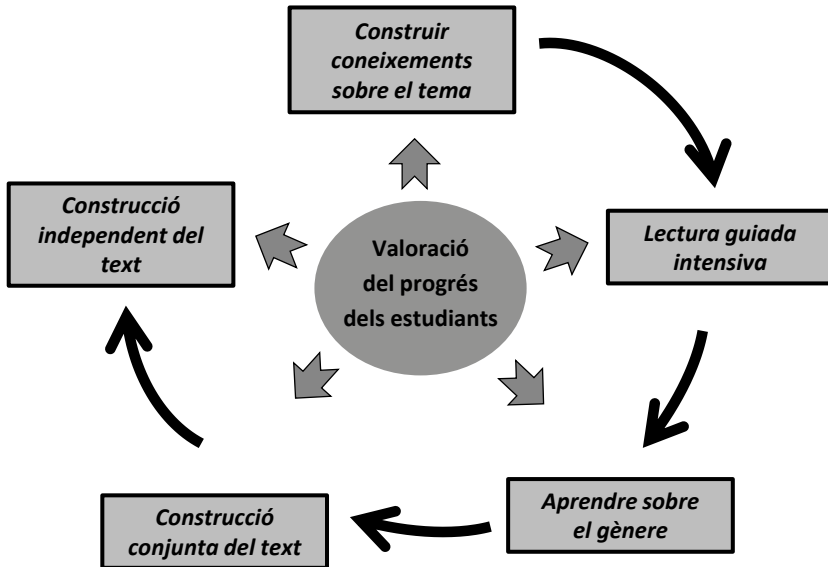


Figura 9.18. El cicle del currículum (Derewianka, 2014: 170)

4.2.2. El cicle del currículum en la pràctica³

El tema de la seqüència és *Què és un ecosistema?* i el gènere de text que cal haver escrit al final de la seqüència és una *exposició descriptiva*. La seqüència està adreçada a un alumnat del final de primària o començament de secundària per al qual la llengua vehicular no és la seua L1.

Etapa 1: Construir coneixements sobre el tema

L'èmfasi en aquesta etapa està posat en els continguts disciplinaris. D'entrada cal que l'alumnat active i pose en comú els coneixements sobre els ecosistemes mentre va controlant el llenguatge parlat necessari per a explorar el tema. Són activitats comunicatives orals que promouen la interacció dins el grup i l'ús per part de la professora o el professor d'estratègies de contextualització del llenguatge per tal de gestionar l'activitat.

Tot seguit es fa una eixida per a anar a visitar una **bassa natural** per a observar i documentar l'ecosistema. El grup, per parelles, va anotant les observacions en una matriu ja preparada. Tot i que cal escriure les observacions, l'activitat és bàsicament oral (llenguatge exploratori per parelles

3. En aquest apartat seguirem escrupolosament les etapes tal com les desenvolupa Derewianka (2014). Treballarem el tema que ella planteja, però el context i les activitats estan adaptats al context mediterrani, i els textos són nostres.

per a decidir les anotacions, ajudant-se sovint amb la L1) i el llenguatge escrit en la matriu d'observació, més aviat una transcripció de l'oral.

	<i>Al voltant de la bassa</i>	<i>Dins la bassa</i>
Plantes		
Insectes		
Peixos		
Ocells		

Figura 9.19. Matriu d'observació

En arribar a l'escola se'ls demana que compartisquen els seus descobriments sobre allò que han observat a la bassa. És fer una passa avant, perquè han de distanciar-se de l'experiència d'observació i contar als companys i companyes què han observat. Amb l'ajuda de la professora o el professor omplim una matriu a la pissarra molt semblant a la que ells han utilitzat on es recollirà tota la informació que han replegat, tant sobre les plantes com sobre els animals. Aquesta activitat servirà per a consolidar i compartir la informació que han recollit com a preparació del text escrit que finalment hauran d'elaborar.

<i>Nom de la planta o de l'animal</i>	<i>Tipus</i>	<i>Aspecte</i>	<i>De què s'alimenta</i>	<i>Fets interessants</i>

Figura 9.20. Matriu de recollida d'informació

Etapa 2: Lectura guiada intensiva

L'èmfasi en aquesta etapa està posat, també, en els continguts disciplinaris, en la seua ampliació i consolidació. Cal triar un text una mica més enllà de les competències lingüístiques i curriculars dels alumnes i les alumnes, i assistir-los en el procés de lectura mitjançant una lectura guiada. En aquest procés ampliaran els seus coneixements a partir de la interpretació de textos i d'imatges i, alhora, aprendran les estratègies necessàries per a millorar els seus processos lectors.

Un ecosistema: una bassa natural

Una bassa (o un estany, depenent de la grandària) és una massa d'aigua acumulada en una depressió del terreny de manera temporal o permanent. Una bassa natural, especialment si és permanent, constitueix un entorn on es desenvolupen formes de vida que depenen les unes de les altres, i totes del medi natural que els proporciona l'aigua; és a dir, configuren un ecosistema.

Aquesta massa d'aigua acumulada té un paper molt important per a la vida, sobretot per a aquells organismes que necessiten un medi aquàtic estancat per a desenvolupar-s'hi. Per



exemple les libèl·lules, aquests invertebrats voladors que ronden les zones amb aigua, necessiten aquests llocs, ja que hi depositen els ous, i les larves s'hi desenvoluparan dins l'aigua fins que fan la metamorfosi convertint-se en adults voladors. O els amfibis: granotes i gripaus depenen d'aquests ambients per a reproduir-se i per al desenvolupament de les seues larves, els cullerots. I no oblidem les plantes aquàtiques, el lliri groc, els juncs, o la llengua d'oca, espècies vegetals que només creixen on hi ha aigua acumulada. Les basses poden ser ambients extremament rics, amb una gran diversitat de flora i fauna, creant un ecosistema complex en un espai reduït. I és que gran part de la riquesa biològica d'una bassa passa desapercibuda: petits invertebrats que omplien l'aigua de vida i que sustenten els nivells superiors de la cadena alimentària.

Malauradament, aquests ambients han anat desapareixent del nostre territori. A més, amb la perspectiva imposada pel canvi climàtic de sequeres prolongades i pluges encara més estacionals, aquests hàbitats i les espècies que hi viuen es troben més amenaçats. Així doncs, per tal de preservar les zones humides i la seua biodiversitat cal conscienciar propietaris privats, ajuntaments i altres entitats perquè aquests llocs puguen ser protegits i conservats.

Text elaborat a partir de l'article «De què parlem quan parlem de basses», de la Fundació Emys. Baixat el 2020.02.09 a <https://www.fundacioemys.org/es/2019/09/18/de-que-parlem-quant-parlem-de-basses>

Figura 9.21. Un ecosistema: la bassa

La tècnica de lectura guiada que utilitzarem, a partir del que hem comentat més amunt, permetrà que cada alumne i alumna entenga el text tot i que potser es troba una mica per damunt del seu nivell de comprensió. Aquesta tècnica descansarà, com hem dit més amunt, sobre tres recursos bàsics: **macrobastida**, **instrucció explícita** i **microbastida**. La **macrobastida** consisteix en el desenvolupament de les activitats lectores a través d'una seqüència de tres fases que facilita la construcció progressiva d'una interpretació per a un text que pot plantejar dificultats tant pel que fa als continguts com a la llengua: *preparació per a la lectura*, *lectura* i *reflexió sobre el text*. Dins d'aquesta seqüència s'aplicaran els altres dos recursos: la **instrucció explícita**, que es refereix a activitats puntuals en què l'ensenyant explica, modela o revisa elements del text o estratègies lectores importants per a la comprensió; i, finalment, la **microbastida**, mitjançant la qual l'ensenyant dona suport puntual als alumnes i les alumnes durant la lectura del text ajudant-los a interpretar-lo d'acord amb la tasca de lectura. Tots tres elements funcionaran de manera integrada al llarg del procés de lectura.

El primer pas consistirà a concretar la **tasca de lectura**. S'assumirà que el propòsit de la lectura d'aquest text és, de manera general, ampliar els seus coneixements sobre l'ecosistema *la bassa*; i, al final, com a activitat concreta, seleccionar continguts rellevants per al text que han d'escriure.

En la **preparació del text**, com que el grup d'alumnes ja ha activat i posat en comú els seus coneixements previs sobre el tema, la professora o el professor revisaran aquests continguts previs, introduiran les idees noves importants que aporta el text, explicaran el lèxic acadèmic clau i assenyalaran l'estructura del text per tal que puguin fer previsions sobre com s'hi presentarà la informació. En la **lectura** del text els ajudaran a comprendre'l mitjançant *preguntes literals, inferencials, crítiques o de resposta personal*; modelaran les estratègies de comprensió necessàries (*identificar les idees principals i els detalls, integrar la informació verbal i la informació de la il·lustració, restaurar la comprensió quan aquesta falla...*) i els assistiran en la *lectura detallada* d'algun fragment difícil per tal que s'adonen de com es vehiculen idees complicades mitjançant un llenguatge complex. En la **reflexió sobre el text**, els ajudaran a valorar la informació del text, a reflexionar sobre la perspectiva ideològica que conté (*preocupació pel medi ambient* o no) i a avaluar el text globalment per tal d'adherir-se o no a les idees i opinions que hi figuren.

Finalment, per a concloure la tasca, els alumnes i les alumnes seleccionaran la informació del text més rellevant per al text que han d'escriure i inseriran aquesta informació en la matriu que han anat reomplint.

Etapa 3: Aprendre sobre el gènere

Com a preparació per al text que han d'escriure cal preparar un text senzill del mateix gènere que l'alumnat ha de construir, *una exposició descriptiva*, i sobre un tema relacionat. L'èmfasi d'aquesta etapa, doncs, es posa en els continguts lingüístics. El text que proposarem ha de presentar clara l'estructura de l'exposició descriptiva: *definició inicial* → *informacions sobre el tema*. També ha de permetre observar-hi la naturalesa tècnica dels textos escrits.

Un ecosistema: la séquia

1 Definició → Una **séquia** és un canal excavat en terra que té la funció de conduir l'aigua d'un riu o torrent per a regar els camps. Generalment, a les séquies es desenvolupa una gran diversitat de plantes i animals.

2 Informacions → Algunes plantes creixen dins l'aigua com ara els crèixens, o bé a la vora, com ara el lliri d'aigua o la canyota.

Pel que fa als animals, en algunes séquies es crien peixos, com la llisa, el samaruc i l'anguila; o bé amfibis, com la granota i el gripau; o bé rèptils com la colobra d'aigua. Els peixos viuen sempre en l'aigua, però la granota i el gripau poden viure tant en terra com dins l'aigua. Alguns ocells, fins i tot, poden acostar-se a la séquia per a beure-hi.




Figura 9.22. Séquia de Mislata (Membrado, J. C., 2017, «L'horta a través dels seus noms», *Mètode*: 13/01/2017).

A través de diverses activitats, a més de l'estructura del text i de com hi progressa la informació, també s'ha de fer observar al grup-classe alguns recursos lingüístics utilitzats en la construcció del text i l'elaboració del contingut, com ara el lèxic acadèmic general (*excavat, funció, desenvolupar, diversitat...*), el lèxic acadèmic específic (*rèptils, amfibis...*), les especialitzacions lèxiques (*plantes* → *creixen*, *animals* → *es crien...*), els sintagmes nominals complexos que emmagatzemen molta informació ('un canal excavat en terra que té la funció de conduir l'aigua d'un riu o torrent per a regar els camps'), etc. Caldrà que ensenyant i alumnes compartisquen un metallenguatge senzill per a poder analitzar el text i el funcionament de la llengua. Cada alumne o alumna, una vegada

conscienciats de la funció, l'estructura i els recursos lingüístics propis de l'exposició descriptiva, consolidaran aquests coneixements mitjançant activitats puntuals d'escriptura.

Ensenyant i alumnes, treballant conjuntament, redactaran, revisaran i corregiran el primer paràgraf de manera conjunta. Tot seguit s'organitzarà la classe per parelles i cada parella elaborarà un altre paràgraf diferent, bé sobre les plantes, bé sobre els animals. Una vegada redactats, seran discutits en gran grup per tal de comentar-los i/o introduir-hi les correccions que es consideren necessàries.

Etap 4: Construcció independent del text

Arribats ací, segurament l'alumnat estarà preparat per a escriure una *exposició descriptiva* pròpia. Els proposarem un tema semblant, però no igual al que han redactat conjuntament amb el professor: per exemple, una *marjal*.



Figura 9.23. Marjal de Xeresa i l'Auir (<https://www.auntirdepedra.com/2011/05/la-marjal-de-xeresa-i-lahuir.html>)

És cert que ja disposen de molta informació sobre els ecosistemes aquàtics, però caldrà que tornen a seguir el procés: omplir una matriu amb la informació rellevant (seleccionar la que serveix de la que han elaborat i ampliar-la i concretar-la per a la marjal a través d'Internet), redactar l'esborrany, revisar-lo i corregir-lo.

Tot i que l'elaboració és individual, són lliures de compartir informació amb la resta de la classe, conferenciar amb la professora o professor, buscar informació suplementària, etc.

4.2.3. Els esquemes o plantilles de bastida

Com hem vist, l'estructura de la tècnica el *cicle del currículum*, i la bastida intensiva que incorpora, fan que el procés de lectura-escriptura que planteja pugui ser seguit pràcticament per tot el grup-classe. Tot i això, en la darrera fase, la *construcció independent del text*, potser hi ha alumnes que troben dificultats a realitzar la tasca amb perspectives d'èxit. En aquest cas, podem proporcionar-los una bastida específica per al procés d'escriptura mitjançant les *plantilles* o *esquemes de bastida* (Wellington i Osborne, 2001; Wray i Lewis, 2000). Són instruments que ens permeten proporcionar un suport tan intensiu com vulguem en el procés d'escriptura independent d'un text acadèmic.

Com a exemple, proposarem un esquema de bastida per a un *debat* dut a terme com a tasca final d'una situació d'aprenentatge sobre *La romanització del País Valencià*. En acabar el debat, tothom havia d'escriure, individualment, un text-resum del debat i una conclusió personal. Se'ls presentà la plantilla següent:

Tema del debat	Avantatges i desavantatges de la romanització al País Valencià
Opinions	S'ha discutit molt durant el debat si la romanització va ser beneficiosa o perjudicial per a les tribus iberes. Qui opina que va ser beneficiosa afirma que...
Argumentes a favor de cada una	A més a més, pensa que... Qui opina que va ser perjudicial argumenta que... També afirma que...
Conclusió	Després de considerar tots dos punts de vista, pense que...

Figura 9.24. Plantilla de bastida per a un debat

Com veiem, aquestes plantilles estan constituïdes per un conjunt d'oracions inicials de paràgraf, organitzades de manera que a mesura que són completades, segons la competència de cadascú, fan emergir el text propi complet amb l'estructura adequada. Ni cal dir que aquestes plantilles de bastida poden oferir diferents nivells de suport a cada alumne o alumna depenent de la manera com redactem les oracions inicials de paràgraf i el suport addicional que hi incorporem (glossari, il·lustracions, final de les oracions, etc.).

4.2.4. Punts febles del cicle del currículum

Hem comentat més amunt la idoneïtat de l'enfocament *cicle del currículum* per al tractament de l'escriptura en el TILC. Sobretot per l'èmfasi en el desenvolupament dels continguts disciplinaris i l'atenció a la llengua com a eina per a la construcció d'aquests continguts.

Així i tot, hem de reconèixer, com ho fa Hyland (2019: 21 i següents), que hi trobem a faltar alguns elements relacionats amb l'agentivitat de l'alumnat, que sí que es troben en altres propostes, com ara l'anàlisi del *context*, una major atenció a l'*audiència* i més èmfasi en l'*activitat cognitiva* dels alumnes i les alumnes, concretada en les estratègies cognitives i metacognitives de *composició*, *redacció* i *revisió*.

Hyland proposa, i nosaltres hi estem d'acord, completar la proposta més disciplinària, social i textual del cicle del currículum amb la incorporació i integració d'elements d'altres enfocaments, com ara l'*escriptura de procés*, especialment de les estratègies cognitives i metacognitives d'escriptura.

5. Fluïdesa en les activitats lletrades orals i escrites

No és habitual trobar en els materials didàctics activitats adreçades al desenvolupament de la fluïdesa. Tanmateix, atés que la característica principal del TILC en valencià/català és l'adquisició conjunta dels sabers disciplinaris, i la competència lingüística i comunicativa en valencià/català L2 (competència que hauria d'arribar a ser pròxima a la del castellà), l'assoliment de la fluïdesa esdevé, com veurem, un objectiu important.

5.1. Què és la fluïdesa?

L'opinió més estesa sobre la fluïdesa la conceptualitza com:

[...] la capacitat de produir llenguatge a una velocitat raonable, és a dir, sense pauses indegudes, reparacions freqüents o lentes, ni cerca de paraules. (DeKeyser, 2007b: 307)

Segalowitz (2016) anomena aquesta perspectiva **fluïdesa en l'expressió** i és, potser, la primera que es percep quan se sent parlar algú en una L2 o una llengua estrangera. No obstant això, una altra perspectiva sobre la fluïdesa que presenta força interès per a nosaltres és la que proposa Lennon (2000: 26): «traducció ràpida, suau, acurada, lúcida i eficient del pensament o de la intenció comunicativa al llenguatge». Segalowitz (2016) anomena aquesta perspectiva **fluïdesa cognitiva**, la qual es refereix a la facilitat de processament dels mecanismes cognitius subjacents a la fluïdesa de l'expressió.

Totes dues perspectives sobre la fluïdesa són importants des del punt de vista del TILC. Totes dues permeten un ús eficaç de la llengua en situacions de comunicació i aprenentatge. A parer nostre, la manca de fluïdesa sol tindre, des del punt de vista del TILC, conseqüències negatives en tots dos processos:

- ▶ La parla disfluent pot fer la impressió que un alumne o alumna té dificultats d'aprenentatge o que li manca preparació.
- ▶ En la interacció instructiva, l'escolta o la lectura, una manca de fluïdesa pot exigir una excessiva atenció al llenguatge en detriment de l'atenció necessària per a la comprensió dels continguts.
- ▶ A l'hora de comunicar els aprenentatges, la manca de fluïdesa pot ser confosa amb una adquisició insuficient dels continguts.
- ▶ La manca de fluïdesa pot dificultar la comunicació amb les companyes i companys que tenen el valencià/català com a L1. Aquest fet dificulta la integració i el treball col·laboratiu, i els priva de les oportunitats de pràctica de la llengua, que són tan necessàries.

La fluïdesa verbal exigeix el funcionament eficient i quasi simultani de diversos components cognitius, lingüístics i articularis. Aquest funcionament competent exigirà la seua automatització mitjançant la pràctica (DeKeyser, 2007a). La pràctica, doncs, ha d'aconseguir l'auto-

matització tant dels processos de construcció dels significats com de la seua traducció en expressions fluides, a la velocitat adequada i sense pauses, ni vacil·lacions ni tornades arrere.

En el TILC, s'aconseguirà aquesta automatització mitjançant activitats centrades en els continguts i integrades en el desenvolupament de la situació d'aprenentatge. Aquestes activitats han de tenir les característiques següents:

- ▶ Han de ser repetitives, però amb un valor comunicatiu.
- ▶ El llenguatge que s'hi utilitzarà ha de ser conegut per tot l'alumnat.
- ▶ No s'hi poden presentar continguts disciplinaris nous.

L'objectiu, doncs, d'aquestes activitats no serà la d'introduir competències lingüístiques o continguts nous, sinó el d'automatitzar el funcionament dels que ja es coneixen. Tot i que privilegiarem ací la fluïdesa en l'expressió oral com a element clau de la competència en L2 en el TILC, és una qualitat que forma part de totes i cada una de les habilitats comunicatives d'interacció, comprensió oral i escrita, i producció oral i escrita.

5.2. Tècniques per a desenvolupar la fluïdesa oral

A partir dels reculls de Derwing (2017: 255) i Tavakoli i Wright (2020: 95 i següents) i l'aportació d'altres autors (Meyer, 2010), etc., presentarem algunes tècniques idònies per a desenvolupar la fluïdesa oral en el TILC:

- ▶ Repetició de tasques
- ▶ Permetre temps per a la planificació
- ▶ Instrucció en expressions formulàries

Tot seguit comentarem breument aquestes tècniques i en presentarem algunes activitats.

5.2.1. Repetició de tasques

La recerca en l'adquisició de segones llengües ens diu, d'una banda, que la pràctica augmenta la fluïdesa en l'ús de la L2 i, d'altra, que en les classes que integren llengua i continguts (per exemple, les classes d'immersió) sol haver-hi poca pràctica de l'expressió oral. Una manera d'aconseguir aquesta pràctica consisteix a repetir la realització de tasques, però

no de manera purament formal, sinó directament lligades a l'adquisició dels continguts disciplinaris que es treballen. Com a exemple tenim les **tasques de multiactuació** (Meyer, 2013: 302), una derivació, o adaptació de la **tècnica del trencaclosques** o **puzle d'Aronson** (Aronson, 1978), que té l'objectiu de desenvolupar la fluïdesa mitjançant la repetició d'activitats amb valor comunicatiu dins la mateixa tasca.

Meyer proposa desenvolupar aquesta tècnica a través dels passos següents:

1. Es divideix la classe en grups de quatre.
2. A cada un dels membres de cada equip se li proporciona un text diferent relacionat amb el tema que s'estudia.
3. Cada membre, després de llegir i estudiar el seu text, l'ha d'explicar individualment a cada un dels companys i companyes (passos 1, 2 i 3 de la figura).

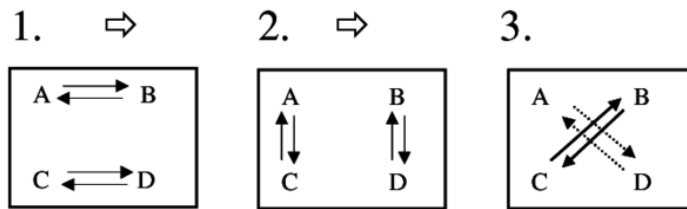


Figura 9.25. Tasca multiactuació

Aquesta triple repetició, d'acord amb Meyer, reprenent continguts ja apresos i llenguatge conegut, pot consolidar els continguts disciplinaris i els recursos comunicatius corresponents. I potser serà més efectiu, hi afegint, si s'encoratja els alumnes i les alumnes, a utilitzar el diccionari entre cada un dels torns.

5.2.2. Permetre temps per a la planificació

Quan els alumnes i les alumnes reben l'ensenyament en una llengua que no dominen bé han d'afrontar, quan s'expressen, el problema de la bifocalització (Bange, 1992); és a dir, han de dedicar una atenció central al contingut de l'expressió, però també una atenció perifèrica als recursos comunicatius han d'utilitzar i que encara no han automatitzat.

Aquesta situació pot provocar **disfluències** (vacil·lacions, pauses llargues, quedar-se sense saber què dir, repeticions...). És necessari,

doncs, en aquestes activitats que demanen un *output* forçat, és a dir, una expressió que exigeix recursos comunicatius dels alumnes i les alumnes que van més enllà de la seua competència real, com ara la **conversa instructiva** (activitat de construcció dialògica dels coneixements i competències), que l'ensenyant done temps suficient perquè puguen preparar les respostes).

I en les produccions orals més formals (presentacions orals, debats, etc.) la planificació ha de ser més exhaustiva i hauria de ser, si cal, assistida per la professora o el professor, o bé elaborada col·lectivament en equip. A més d'una preparació acurada, podria haver-hi fins i tot un assaig de la producció amb suggeriments de millora per part de les companyes i companys.

Aquesta preparació assistida podria anar acompanyada d'un entrenament en estratègies de planificació i producció orals, anàlisi de les característiques dels textos orals i instrucció explícita dels marcadors discursius.

5.2.3. Instrucció d'expressions formulàries

Una altra tècnica per a desenvolupar la fluïdesa consisteix en la instrucció explícita de **seqüències formulàries**. Les seqüències formulàries són, parafrasejant a Tavakoli (2020: 95), fragments prefabricats de llenguatge que formen bona part de la llengua en ús. Com a exemples de seqüències formulàries tenim les següents:

<i>a llarg termini</i>	<i>fer la contra</i>
<i>a parer meu</i>	<i>la resta de</i>
<i>com a mínim</i>	<i>no cal dir que</i>
<i>comptat i debatut</i>	<i>pense que</i>
<i>des del meu punt de vista</i>	<i>posar de manifest</i>
<i>el que vull dir és</i>	<i>que jo sàpia</i>
<i>és a dir</i>	<i>sé cert que</i>
<i>estar a punt de</i>	...

D'acord amb la recerca (Tavakoli i Wright, 2020; Rossiter *et al.*, 2010; Derwing, 2017), la incorporació d'aquestes seqüències formulàries a l'expressió n'augmenta la naturalitat i la fluïdesa. Solen ser expressions apreses i memoritzades com un tot i que són recuperades de la memòria

de manera global, sense cap processament morfològic ni sintàctic, amb la qual cosa requereixen molt pocs recursos atencional i faciliten l'expressió fluida.

Lightbown (2014) hi afegeix altres estratègies, com ara la realització d'una enquesta dins el marc d'una situació d'aprenentatge, en la qual es realitza la mateixa pregunta a diversos companys i companyes de classe; la lectura de textos acadèmics senzills, amb continguts i llenguatge ja adquirits amb una major profunditat; donar diàriament la informació de l'oratge, etc.

Hi ha dues coses que cal posar en relleu: l'una, que tot i que ens hem centrat en la fluïdesa oral, caldrà desenvolupar la fluïdesa en les diferents habilitats (escolta, parla, lectura i escriptura), i l'altra, que els alumnes i les alumnes han d'automatitzar la seua fluïdesa mitjançant la pràctica en activitats repetitives però significatives.

Aquesta fluïdesa oral és absolutament necessària en el context del sistema educatiu valencià, ja que els joves aprenents inicialment no valencianoparlants, només quan perceben que són competents en valencià/català, i que la seua expressió oral sona natural i es desplega sense un esforç excessiu, poden permetre's el luxe d'adoptar el valencià/català com a una de les llengües habituals d'interacció.

10. Gestió didàctica de les llengües vehiculars en el TILC

1. Evolució de les idees sobre la gestió bi/plurilingüe de les llengües

La gestió de les llengües en el TILC dins el nostre sistema educatiu és complexa. D'una banda, per l'elevat nombre de llengües curriculars mitjançant les quals es vehiculen els sabers de les disciplines acadèmiques (valencià/català, castellà i anglés); i d'altra, perquè el domini inicial d'aquestes llengües vehiculars amb què arriben a escola és diferent entre l'alumnat que les té com a L1, com a L2, com a llengua estrangera o com a llengües addicionals (per a l'alumnat migrant, que, a més a més, sol posseir competències bi/plurilingües en arribar a les escoles).

Un segon punt, molt important en un sistema educatiu com el nostre amb tres llengües vehiculars, el constitueix l'obligació legal que tot l'alumnat domine *les dues llengües* principals d'escolarització (valencià/català i castellà) de manera equivalent i que siga capaç, també, de manifestar el seu domini dels sabers curriculars de les àrees no lingüístiques *en aquestes dues llengües*. Una obligació legal que implica la necessitat d'adoptar determinats programes lingüístics (preferiblement immersió total o parcial) que comportaran l'ús majoritari (o com a mínim equivalent) del valencià/català com a L1 per a l'alumnat inicialment valencianoparlant, com a L2 per a l'alumnat inicialment castellanoparlant i com a llengua addicional (L2, L3 o Ln) per a l'alumnat migrant.

La gestió de les llengües en el TILC ha de proposar-se, doncs, com a objectius inexcusables, l'excel·lència i la inclusió. Pel que fa a l'excel·lència, la gestió de les llengües en el TILC no tracta només de resoldre els problemes per a afrontar el multilingüisme i multiculturalitat de les aules, sinó aprofitar aquest multilingüisme com a palanca i instru-

ment d'aprenentatge, d'innovació i d'èxit acadèmic. Quant a la inclusió, assumim que és un concepte educatiu bàsic per als models educatius del segle XXI i, amb més motiu, per als models d'enriquiment d'educació plurilingüe com ara el nostre. Atés que el llenguatge és una de les barreres que dificulten l'educació de força alumnes, especialment dels grups més vulnerables, un dels objectius de la gestió de l'ús vehicular de les llengües en el TILC és la d'eliminar aquesta barrera en general i especialment en les aules multidiverses, tot convertint la diversitat lingüística en un instrument eficaç d'educació plurilingüe.

Com veurem, aconseguir l'excel·lència lingüística i acadèmica general, i que aquesta excel·lència siga assolida per tot l'alumnat, exigeix un qüestionament de l'ús *monoglòssic* (ús de la llengua d'instrucció en solitari, sense el suport de les altres llengües que coneixen els alumnes i les alumnes), i *descontextualitzat* (sense el suport d'estratègies que faciliten la construcció dels sabers quan la competència en la llengua vehicular és insuficient) de la L2 o una altra llengua vehicular. Aquests enfocaments metodològics dificulten l'accés als sabers de les àrees disciplinàries, especialment quan van augmentant progressivament de dificultat cognitiva i lingüística a mesura que l'alumnat avança en l'itinerari curricular. Per tant, són enfocaments que suposen una dificultat seriosa per a la majoria d'alumnes a partir de l'inici del tercer cicle de l'educació primària, molt especialment per a l'alumnat migrant, el qual o bé té poca familiaritat amb el llenguatge acadèmic i formal de l'escola, o bé els seus referents culturals són diferents, o bé els seus coneixements i competències no es corresponen amb els sabers curriculars que el nostre sistema educatiu potencia

Com s'ha d'organitzar, doncs, l'ús vehicular de les llengües en un context de diversitat lingüística i curricular com el nostre? Com planificar i aplicar simultàniament l'ús vehicular del valencià/català com a L1 per a alumnat valencianoparlant, com a L2 per a alumnat castellanoparlant o com a llengua addicional per a alumnat migrant en aules majoritàriament multilingües que apliquen projectes de centre plurilingües i interculturals? És un objectiu complex. Per a assolir-lo, el TILC proporciona un enfocament didàctic rigorós, com hem anat veient en capítols anteriors. Per tal de completar aquest enfocament didàctic, en aquest capítol n'abordarem dos aspectes en certa manera conflictius. D'una banda, la decisió sobre l'ús separat o conjunt de les llengües en les activitats d'ensenyament-aprenentatge; d'altra, com podem aprofitar la relació entre els sistemes lingüístics de la multicompetència d'aprenents

i aprenentes per tal de promoure i facilitar transferències i de controlar les interferències entre les llengües.

Tractarem d'entrada el primer punt. Començarem estudiant l'evolució de les estratègies que s'han desenvolupat al llarg del temps pel que fa a l'organització de l'ús vehicular de les llengües en els programes que integren llengües i continguts, especialment en el programa d'immersió.

2. Evolució de les estratègies organitzatives pel que fa als usos vehiculars de les llengües

En el moment en què un sistema educatiu incorpora dues o més llengües com a llengües d'instrucció, apareixen els problemes derivats de com articular els usos vehiculars de cadascuna: el moment d'incorporació d'aquests usos vehiculars en l'itinerari curricular, com es distribuïran els continguts acadèmics entre les diverses llengües curriculars i en quina proporció; com aconseguirem que els continguts en una llengua vehicular estiguen disponibles mentalment per a ser represos mitjançant les altres llengües vehiculars; com serà l'ús vehicular d'aquestes llengües en les activitats d'ensenyament-aprenentatge, independent o conjunt amb alguna altra llengua, etc.

De totes aquestes qüestions, la que més enrenou ha mogut, sens dubte, i la que a hores d'ara es troba en plena efervescència és, com hem dit més amunt, si l'ús vehicular de les llengües en les activitats d'ensenyament-aprenentatge ha de ser *separat* o *conjunt*. Diverses respostes a aquesta qüestió s'han anat succeint, concretament en el programa d'immersió i en altres programes que incorporen l'ensenyament-aprenentatge de la llengua a través dels continguts disciplinaris. Els presentem tot seguit.

2.1. Llengües separades en la ment i a l'aula

Tradicionalment, quan s'usa una L2 com a llengua vehicular, ha imperat la prohibició explícita d'usar a classe la L1 dels alumnes i les alumnes. Aquest plantejament, que anomenarem *bilingüisme a través del monolingüisme* (Swain, 1983), comportava, d'una banda, la construcció de les competències en cada llengua per separat i, d'altra, la prohibició d'usar la L1 en classe de la L2. Es pensava que la L2 s'aprenia millor usant-la en solitari per la major quantitat d'*input* que es rebia i perquè s'evitava la influència negativa de les habilitats en la llengua pròpia (*interferències*).

De fet, des de l'inici de l'ensenyament-aprenentatge en dues llengües tant als Estats Units com al Canadà, la separació de llengües en l'ensenyament-aprenentatge ha estat un dels elements «innegociables» dels programes bilingües. Pel que fa al programa d'immersió al Canadà, Lambert (1984: 13) ho resumia així:

Cap destresa bilingüe s'exigeix al professor, que fa el paper de monolingüe en la llengua meta [...] i que mai no canvia de llengua, ni revisa els materials en l'altra llengua, ni fa servir la llengua nativa de l'infant en les interaccions professor-alumne. En els programes d'immersió, per tant, el bilingüisme és desenvolupat mitjançant dues rutes d'instrucció monolingües separades.

La separació de les llengües encara sol ser un element bàsic en l'imaginari del professorat d'immersió, no solament a ca nostra sinó arreu del món. Per posar un exemple, en el recent *Principis rectors d'una educació lingüística dual* (Howard *et al.*, 2018, 3a ed.) encara es manté inamovible aquest plantejament. Un plantejament que implica totes o alguna de les estratègies següents (Garcia, 2013: 157):

- ▶ *Separació determinada pel temps*: és a dir, una llengua és ensenyada durant una part del dia, un dia o una setmana; l'altra llengua és ensenyada durant l'altra part del dia, un altre dia o una altra setmana.
- ▶ *Separació determinada per la professora o professor*: és a dir, un professor o professora ensenya en una llengua, un altre o altra usa l'altra llengua.
- ▶ *Separació determinada pel lloc*: és a dir, una llengua és parlada en un espai físic o una aula i l'altra llengua és ensenyada en una altra aula o espai.
- ▶ *Separació determinada per l'àrea*: és a dir, una llengua és usada per a ensenyar certes àrees, mentre que l'altra llengua és usada per a ensenyar les altres.

Hi havia arguments de pes que justificaven l'ús separat de les llengües, és a dir, que la L2 vehicular minoritzada fora l'única present a classe, sense interferències per part de la llengua dominant. D'una banda, repetim, perquè maximitzava la quantitat d'*input* que els aprenents i les aprenentes rebien en la llengua minoritzada, i aquesta riquesa d'*input* era la clau per a la seua adquisició; d'altra, perquè l'ús de la llengua minoritzada per a entendre conceptes disciplinaris complexos obligava

a professorat i alumnat a una implicació cognitiva més gran i a un ús de recursos contextualitzadors que facilitaven una comprensió més profunda dels continguts; finalment, perquè el professorat havia observat que quan es barrejaven les llengües, tant alumnes com docents tendien progressivament a fer un ús més ampli i més freqüent de la llengua dominant.

Aquesta posició, que semblava inamovible, ha sigut posada en qüestió en els darrers temps. Cummins (2007 i 2017), Swain i Lapkin (2013) i molts altres han qüestionat la validesa i efectivitat del plantejament de les «dues solituds», com l'anomena Cummins, i han advocat per l'adopció de plantejaments més flexibles, que permeten la incorporació, a l'estratègia de separació, d'espais que posen en relació les llengües del repertori en determinades activitats d'ensenyament-aprenentatge.

Aquesta nova perspectiva es refereix tant a la persona bilingüe com a la plurilingüe.

2.2. Llengües interconnectades en la ment i a l'aula

2.2.1. La persona bilingüe

Fa molt de temps que hi ha esteses algunes idees sobre el bilingüisme que s'han revelat falses; per exemple, que la persona bilingüe té les llengües completament separades en la seua ment, que per a ser bilingüe s'ha de tindre la mateixa competència en la llengua segona i en la primera, i que, en general, el bilingüisme amb una llengua minoritzada provoca dificultats cognitives, endarreriment intel·lectual i conflictes emocionals.

Si ens hi fixem bé, ens adonarem que, amb aquest model de llengües absolutament separades en l'estructura cognitiva de la persona bilingüe, resulta difícil d'explicar fets ben simples de la vida quotidiana. Per exemple, com es pot expressar o comprendre una oració com la següent:

Diu que ara que és jove vol divertir-se; després, *que le quiten lo bailado.*

Diem que resulta difícil perquè és evident que per a entendre i produir una oració com aquesta, utilitzant no una sola llengua sinó dues, totes dues llengües han d'estar activades simultàniament i, a més a més, tan íntimament relacionades, que han pogut ser utilitzades de manera conjunta per a construir i/o comprendre una oració respectant les regles

sintàctiques de les dues llengües. La persona bilingüe no és, doncs, la suma de dues de monolingües, sinó una personalitat lingüística específica. Parafraçant Paradis (2014), tot i que no hi ha res ni en la dotació cerebral ni en els sistemes de processament d'una persona bilingüe que la faça diferent, l'experiència bilingüe o plurilingüe la converteix en una personalitat específica, amb les diferents varietats de les diferents llengües que domina fortament interrelacionades en la seua organització cognitiva, i amb unes competències idiosincràtiques fora de l'abast de la persona monolingüe.

El primer a afirmar-ho amb contundència va ser el psicolingüista François Grosjean. Com explica en un article (1989: 6):

Una visió bilingüe (o holística) del bilingüisme proposa que el bilingüe és un tot integrat que no pot ser descompost fàcilment en dues unitats separades. El bilingüe NO és la suma de dos monolingües complets o incomplets; més aviat, ell o ella tenen una configuració lingüística específica. La coexistència i la interacció constant de les dues llengües en el bilingüe ha produït una entitat diferent però completa. Una analogia ens ve de les proves d'atletisme. El corredor en la cursa de tanques barreja dos tipus de competències: la de l'especialista en salt d'alçada i la del corredor en la cursa de velocitat. Si el comparem individualment amb el saltador o amb el velocista, no arriba al nivell de competència de cap dels dos i, tanmateix, si el prenem en la seua globalitat, és un atleta per dret propi. Cap expert en proves atlètiques compararia mai un corredor de cursa de tanques amb un saltador d'alçada o amb un velocista, encara que el primer combina certes característiques dels altres dos. Un corredor de cursa de tanques és un tot integrat, un atleta únic i específic; ell o ella poden assolir els nivells més alts en la competició mundial de la mateixa manera que el velocista i el saltador d'alçada.

En molts aspectes, la persona bilingüe és com la corredora o corredor de tanques: un tot integrat, una o un parlant-oient únic i específic, i no la suma de dos de monolingües. Aquesta persona ha desenvolupat competències en les dues llengües, i possiblement en alguna altra, en la mesura que ho requereixen les seues necessitats i les exigències de l'entorn. Concretament, usa les dues llengües –junes o separades– per a diferents propòsits, en diferents àmbits de la seua vida i en situacions diferents.

Aquesta competència bilingüe, a més a més, no li ha provocat dificultats, sinó que li ha proporcionat diversos avantatges, especialment

cognitiu. Segons les recerques sobre els beneficis del bilingüisme, la persona bilingüe millora, a causa de l'esforç que suposa l'aprenentatge profund i el control sistemàtic de l'ús de dues llengües, la *flexibilitat mental*, l'*habilitat per al pensament abstracte*, la *consciència metalingüística* i el *pensament divergent* (creatiu). Les recerques més actuals sobre la competència bi/plurilingüe amplien el camp d'investigació a altres factors cognitiu, com ara la *consciència metacognitiva* i *multilingüe*, i el *control executiu* pel que fa a les tasques lingüístiques i no lingüístiques. Un bon resum dels resultats d'aquestes recerques ens el proporciona Paradowski (2011: 342):

Hem vist que aprendre (i utilitzar regularment) una altra llengua no solament millora els coneixements lingüístics i culturals, sinó que té també un efecte beneficiós en el desenvolupament dels tres components bàsics del funcionament executiu (Diamond 2006):

- control inhibitori (resistir una forta inclinació a fer una cosa per veure el que és més apropiat o crític, incloent-hi l'exercici d'una atenció focalitzada i selectiva malgrat la distracció);
- flexibilitat cognitiva (la capacitat d'ajustar-se àgilment a demandes o prioritats canviades, poder canviar de perspectiva o pensar amb originalitat; Feng *et al.* 2007);
- memòria de treball (com manipular mentalment idees, fer aritmètica mental o relacionar informació nova amb la que ja és familiar);

i exerceix efectes saludables generalitzats sobre altres habilitats cognitives generals al llarg de la vida d'un individu, incloent-hi la conservació durant més temps de l'eficiència intel·lectual i el retard del declivi cognitiu relacionat amb l'envelliment.

Com veiem, la configuració complexa de la persona bilingüe esdevé més intricada, si cap, en la persona plurilingüe.

2.2.2. La persona plurilingüe

La persona bilingüe, en aprendre una nova llengua (o llengües) es converteix en una persona plurilingüe. El pas de la competència bilingüe a la plurilingüe, però, ens exigeix una nova perspectiva. Per a la majoria d'especialistes en l'aprenentatge de terceres llengües l'adquisició d'una L3 no constitueix simplement un canvi quantitatiu (*competència pluri-*

lingüe = competència bilingüe + competència en una nova llengua), sinó un canvi qualitatiu. En general, opinen que l'addició d'una nova llengua a la competència bilingüe configura un sistema complex, una multicompetència (Cook, 2016) amb característiques específiques que van més enllà del que es podia esperar de la suma de les tres llengües. En aquesta multicompetència, qui parla pot usar de manera independent o de manera conjunta les varietats lingüístiques (llengües, i també dialectes, registres i estils d'una llengua, d'algunes o de totes) per a resoldre problemes de comunicació i d'aprenentatge independentment de la llengua a la qual pertanyen aquestes varietats. Des d'aquesta perspectiva, doncs, la multicompetència es configura com un sistema global, en el qual les diverses varietats estan íntimament relacionades, se solapen en determinats punts, i poden ser utilitzades de manera flexible i estratègica en les activitats de comunicació i aprenentatge. Tanmateix, les llengües que componen aquesta multicompetència són entitats discretes amb límits perceptibles, dels quals qui les usa és ben conscient.

També des de la perspectiva d'adquisició de terceres llengües s'ha adoptat una perspectiva holística semblant pel que fa al multilingüisme (terme que força especialistes en adquisició d'una L3 solen usar en lloc de plurilingüisme). Moltes autores i autors basen aquesta perspectiva holística en el **model dinàmic del multilingüisme** (Herdina i Jessner, 2002). Per exemple, Safont (2005: 14) el descriu així:

Aquesta interdependència que caracteritza l'aprenentatge de la tercera llengua, ens porta a considerar la primera, la segona i la tercera llengua com un sistema lingüístic complet, que ells [*els aprenents i les aprenentes*] controlen simultàniament. De fet, sembla més lògic considerar les llengües conegudes per un parlant multilingüe com una unitat completa que veure-les com a entitats separades que es desenvolupen de manera aïllada.

També, doncs, des de l'adquisició de terceres llengües, s'assumeix que: *a*) la competència plurilingüe és un sistema complex, que funciona de manera global; i *b*) que les llengües que la configuren són entitats discretes tot i que funcionen de manera interrelacionada.

Aquesta visió holística sembla coincidir, més o menys, amb la que planteja el *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*, del Consell d'Europa, per a la competència plurilingüe (traducció de l'original de 2001, a càrrec del Gencat *et al.*, 2003: 205):

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.

Coincideixen també, en aquesta visió, Beacco *et al.* (2016: 23-24) en la *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*:

La competència plurilingüe i intercultural pot ser definida com l'habilitat de mobilitzar –de manera adequada a les circumstàncies– el repertori de recursos lingüístics i culturals, per a comunicar-se, interactuant amb altres, i també per a ampliar el repertori mateix.

Aquestes definicions detallen encara més les característiques de la competència plurilingüe: *a)* la competència plurilingüe no és la suma de les competències monolingües en cada una de les llengües, sinó que és una competència específica configurada no solament per les competències específiques en cada llengua, sinó també per les possibilitats que deriven de la interacció entre aquestes; *b)* les llengües, tanmateix, tenen límits més o menys precisos entre si; *c)* les competències entre les diferents llengües no tenen per què ser simètriques, en alguna es pot tindre competències parcials; *c)* la persona plurilingüe és capaç d'utilitzar conjuntament recursos expressius de diferents llengües alhora per a resoldre problemes comunicatius o per a aprendre; i *d)* fins i tot es pot utilitzar el repertori personal per a aprendre una llengua nova o per a millorar les que es coneixen.

En resum, la persona plurilingüe, pel fet de ser-ho, presenta unes característiques i té unes competències que la fan molt diferent de les persones monolingües. També presenta una sèrie d'avantatges que van més enllà de la persona bilingüe. A partir del funcionament integrat dels sistemes lingüístics i de la necessitat que té la persona plurilingüe de controlar-los per tal de mantindre'ls separats o d'utilitzar-los conjuntament en l'activitat comunicativa i d'aprenentatge, van emergint una sèrie de propietats que configuren el que Ulrike Jessner (2018) anomena el **factor (M)ultilingüisme**, el qual inclou diversos graus

i modes de consciència metacognitiva i metalingüística. En paraules seues (2018: 35):

El factor (M)ultilingüisme és una propietat emergent que pot contribuir als efectes catalitzadors o acceleradors en l'adquisició de la tercera llengua. A més del sistema multilingüe que es troba en un estat de canvi constant, l'aprenent multilingüe desenvolupa també certes destreses i habilitats de les quals manca el parlant monolingüe. El component fonamental del factor (M)ultilingüe és la consciència multilingüe, que pot afectar els dominis següents: el desenvolupament lingüístic en general, el desenvolupament de les habilitats cognitives, metacognitives i de processament de la informació, i el desenvolupament de les habilitats lectoescriptores. Aquestes habilitats formen part del desenvolupament multilingüe, de la gestió dels recursos lingüístics i del manteniment dels nivells de competència en els diversos sistemes lingüístics implicats o del sistema multilingüe mateix, que està constantment subjecte a canvis.

Des d'un plantejament plurilingüe, doncs, és evident que les llengües formen un sistema integrat, però alhora mantenen la seua individualitat dins d'aquest sistema. Aquesta individualitat permet que hi haja una influència interlingüística entre els sistemes del repertori i que s'hi puguin realitzar transferències, s'hi puguin alternar les llengües en l'expressió amb propòsits diversos, s'hi puguin dur a terme activitats d'interpretació i traducció, etc. I, sobretot, podem assumir que aquests processos resulten beneficiosos per a adquirir una major competència en aquestes llengües i un ús més eficaç per a comunicar-se i aprendre.

No tothom, però, assumeix aquest plantejament.

2.3. Llengües foses en la ment i a l'aula

Darrerament, aquesta perspectiva de la multicompetència com a conjunt discret de varietats interrelacionades ha sigut qüestionada per un enfocament anomenat *transllenguar* (*translanguaging*). Els i les especialistes (sociolingüistes, lingüistes, docents...) que treballen dins aquest enfocament proposen amb força no solament una nova conceptualització del que és la competència bi/plurilingüe, sinó també una nova manera de construir-la. Segons aquesta concepció, les llengües no existeixen en la ment de les persones com a entitats discretes i ben definides. En realitat –diuen– són construccions socials i culturals elaborades, fixades i

imposades per les normes socials, les institucions culturals i la norma escrita, i descrites, pel que fa a la norma estàndard, en diccionaris, gramàtiques o llibres d'estil. Tanmateix, en la ment de la persona plurilingüe no hi ha cap separació entre les llengües que usa. La seua competència comunicativa està constituïda pel conjunt acumulat de pràctiques lingüístiques diverses, apreses a través de l'activitat comunicativa i identificades com a més o menys pertinents en situacions comunicatives determinades. Aquestes pràctiques lingüístiques solen fer un ús fluid i simultani d'elements lingüístics i comunicatius, que poden pertànyer a **llengües amb nom** (valencià/català, castellà, anglès...) diferents, tant en la comunicació com en l'aprenentatge.

El que tot just acabem de descriure és, tanmateix, la versió forta, la més actual, de *transllenguar*. Aquest enfocament, però, apareix molt abans com una tècnica pedagògica al País de Gal·les, i el nom en anglès, *translanguaging*, és la traducció que fa Colin Baker de la paraula gal·lesa *trawsieithu* (introduïda per Cen Williams el 1994). Amb aquesta paraula, Cen Williams al·ludia a una tècnica didàctica específica consistent a alternar la llengua de l'*input* i la llengua de l'*output* en una unitat d'intervenció. Per exemple, llegir i comentar en una lliçó un text en anglès i escriure'n una resposta o comentari en gal·lès. En la lliçó següent, l'ús de l'anglès i el gal·lès s'invertia (McPake i Tedick, 2022). Per a Williams, aquest plantejament obligava no solament a una comprensió més profunda del contingut del text, sinó també a una utilització més efectiva de la llengua minoritzada. Aquest enfocament constitueix l'inici del que anomenem la versió dèbil de *transllenguar*, una de les característiques del qual consisteix a assumir que la competència plurilingüe és un sistema complet, però les llengües que la configuren són entitats discretes amb límits més o menys precisos, assumpció que comparteix amb la multicompetència, el model dinàmic del multilingüisme i el concepte de competència plurilingüe del Consell d'Europa. Aquesta divisió en versió dèbil i forta és proposada pels experts mateixos que s'adscriuen a la versió forta de *transllenguar* (Garcia i Lin, 2017a: 15-16):

D'una banda, hi ha una versió forta de *transllenguar*, una teoria que planteja que les persones bilingües no parlen llengües, sinó que fan servir el repertori de components lingüístics de manera selectiva. D'altra banda, hi ha una versió dèbil de *transllenguar*, la que dona suport als límits nacionals i estatals entre les llengües i, tanmateix, demana que es suavitzen aquests límits.

Aquesta clarificació és necessària, ja que, en sentir alguns experts parlar de *transllenguar*, no sempre queda clar a quina versió es refereixen, si a la versió dèbil o a la forta, o bé a un plantejament amb elements de totes dues.

3. Dues versions, doncs, de la competència plurilingüe?

En efecte, del que hem dit més amunt es desprén que hi ha dos plantejaments pel que fa a la conceptualització de la competència plurilingüe. El criteri de diferenciació de tots dos plantejaments el constitueix l'acceptació o no de l'existència de les llengües com a entitats discretes amb límits entre aquestes, tot i que aquests límits poden ser més o menys imprecisos. Dos plantejaments bastant diferents que tenen conseqüències importants pel que fa a l'aplicació didàctica que se'n deriva. Anomenarem aquests dos plantejaments, seguint Cummins (2021), **teoria unitària de *transllenguar*** (*Unitary Translanguaging Theory*, UTT) i **teoria interlingüística de *transllenguar*** (*Crosslinguistic Translanguaging Theory*, CTT) respectivament. La teoria interlingüística de *transllenguar* és, potser amb alguns matisos diferenciadors, la proposta del Consell d'Europa; la teoria unitària de *transllenguar*, tot i que originada al País de Gal·les (Williams, 1994), és la proposta que arriba amb força des dels Estats Units (García, 2009; García i Wei, 2014, Otheguy, García i Reid, 2018; Wei, 2018) i que ha rebut el suport, en els darrers anys, de molts investigadors en el context europeu. Podem anomenar també aquests dos plantejaments amb una terminologia més acostada al Consell d'Europa: **plurilingüisme** (teoria interlingüística) i ***transllenguar*** (teoria unitària).

Són irreconciliables, però, aquests dos enfocaments?

4. Una perspectiva integrada

És cert que, malgrat la vehemència amb què és proposada i defensada la versió forta de *transllenguar*, l'afirmació d'una competència plurilingüe configurada per un sistema lingüístic únic, que conté tots els elements que la societat distribueix entre les diverses llengües amb nom, i les corresponents varietats, és rebutjada a hores d'ara per un munt de persones expertes des de la lingüística aplicada (Cummins, 2017; Piccardo *et al.*,

2019; Singleton, 2018), des de la lingüística (MacSwann, 2017) o des de la neurolingüística (Paradis, 2004). En realitat en la majoria de treballs sobre adquisició, ensenyament i aprenentatge de llengües, dificultats de llenguatge, etc., es continua treballant sobre hipòtesis que giren al voltant de la multicompetència. Més encara, d'acord amb MacSwan (2020), assumir que no existeixen les llengües comporta assumir que els drets lingüístics, els intents de revitalitzar llengües minoritzades o els esforços per planificar models d'educació plurilingüe no tenen cap sentit.

Per dir-ho de manera senzilla: hi ha una acceptació unànime del caràcter global i interrelacionat de la competència plurilingüe; però no tothom accepta que les llengües, en la ment de qui les usa, tenen límits tan imprecisos que aquesta competència, en realitat, estiga constituïda per un sistema únic.

És cert que fa l'efecte, llegint les darreres aportacions, que certes qüestions crucials en aquest àmbit es presenten com si s'acabaren de descobrir. Per exemple, cal reconèixer que el plantejament de *transllenguar* porta al límit tendències ben vives de fa temps en lingüística i en didàctica. És cert també que els lingüistes saben que totes les llengües i varietats lingüístiques, siguen llengües o dialectes, varietats estàndard o no estàndard, llengües dominants o minoritzades, ambientals o foranes, tenen la mateixa funcionalitat a l'hora de permetre a aprenents i aprenents abordar i enllestir les tasques escolars cognitivament més exigents. També és cert que *transllenguar*, en el sentit d'alternar els codis, és un recurs que utilitzem pràcticament tots, en totes les cultures, en la nostra activitat comunicativa informal diària. També hem acceptat de fa temps que aquest *transllenguar* és legítim en determinats contextos, i que no s'ha de blasmar ningú, especialment qui parla una varietat minoritzada (llengua o dialecte) que no és la llengua vehicular, per usar tot el ventall de recursos comunicatius pertanyents a diverses llengües, dialectes i registres, tant per a comunicar-se com per a aprendre.

És important que assumim, però, que les societats han convertit determinades llengües (nacionals, estatals i de comunicació àmplia) i determinades varietats (varietat estàndard i registres formals, i llenguatges d'especialitat) en instruments de progrés personal, social i professional. Són aquestes llengües i varietats les que s'usen en àmbits prestigiosos i, en conseqüència, se n'exigeix el domini en l'administració, l'economia, l'educació mitjana i superior, la política, les professions liberals, etc. No dominar aquestes varietats prestigioses significa no disposar d'un **capital lingüístic** imprescindible en la nostra societat

i tindre dificultat a exercir els drets que corresponen a cada u com a ciutadà.

I pel que fa a una llengua minoritzada com ara el valencià/català, la no-adquisició i conreu d'aquestes varietats prestigioses per part de l'alumnat, i la no-exigència del seu ús més enllà de les varietats col·loquials i informals, dificulta enormement qualsevol intent de revitalització seriosa i de normalització d'aquesta llengua.

Cal admetre, doncs, que aquestes dues perspectives no han de ser excloents sinó complementàries (Jaspers, 2018; Leung i Valdés, 2019). Cal combinar, doncs, com diu Heugh (2018), aquest **multilingüisme horitzontal** que planteja el fet de *transllenguar*, que ens permet la comunicació fluida amb recursos variats i compartits mitjançant els quals construïm i vehiculem la nostra identitat en la interacció social, amb el **multilingüisme vertical**, configurat pel domini progressiu de les varietats prestigioses (de cada llengua), que han de ser dominades al nivell que els contextos en què són predominants exigeixen.

Tots dos plantejaments, doncs, són versemblants i responen a criteris rigorosos de conceptualització lingüística i cognitiva, i resulta difícil, des de la pura reflexió teòrica, rebutjar cap dels dos. Considerats com a plantejaments oposats, els resultats per a la pràctica pedagògica serien negatius. La solució, però, podria vindre de l'acceptació de tots dos com a plantejaments complementaris. Aquesta és la proposta de dues de les representants més dures de la versió forta de *transllenguar*, que intenta aprofitar el millor del plurilingüisme i de *transllenguar* (Garcia i Lin, 2017b: 127):

Per tal que els programes d'educació bilingüe [*per a aquestes autores inclouen programes bilingües i plurilingües*] oferisquen una educació més equitativa i justa, i sostindre pràctiques lingüístiques minoritàries, és important que combinen la versió dèbil i la forta de la teoria de *transllenguar*. D'una banda, els educadors han de continuar assignant espais separats per a les llengües amb nom encara que suavitzant els límits entre aquestes. D'altra banda, han de proporcionar un espai d'instrucció on *transllenguar* és fomentat i usat críticament i creativament sense que els parlants hagen de seleccionar i suprimir diversos elements lingüístics del propi repertori.

A partir de tot el que hem dit, des de la perspectiva de la multicompetència i la teoria dels sistemes dinàmics, proposarem una conceptualització complexa per a la competència plurilingüe que ens permetrà ges-

tionar les llengües en el TILC. Concebrem la **competència plurilingüe** *com un conjunt de sistemes lingüístics relacionats en diferents graus de desenvolupament, que interactuen i se solapen, que poden ser utilitzats en solitari i conjuntament, i que evolucionen i es reestructuren de manera interdependent a partir d'experiències reals de comunicació i aprenentatge.*

Per resumir, aquest concepte de competència plurilingüe pressuposa una **consciència lingüística i cognitiva** progressives que permeten a l'usuari o bé afluixar els límits entre les varietats del seu repertori lingüístic per tal de participar en activitats de *transllenguar*, o bé endurir aquests límits entre les varietats que domina per tal d'interpretar o traduir missatges entre aquestes, o bé solidificar-los del tot i participar en activitats comunicatives o d'aprenentatge fent servir únicament les varietats estàndard de les llengües del repertori. De la mateixa manera, aquesta consciència lingüística i cognitiva permet a les persones plurilingües controlar l'aprenentatge i ús de les llengües, promovent transferències entre aquestes o controlant-hi les interferències.

Com veiem, doncs, la competència plurilingüe abraça tant el multilingüisme horitzontal com el multilingüisme vertical, i comporta el domini de les llengües per separat, un domini de la mediació entre les llengües i la capacitat d'usar simultàniament les llengües del repertori personal amb propòsits comunicatius i d'aprenentatge. En un model d'educació plurilingüe és clar que aquesta diversitat de competències no podrà ser adquirida actuant des d'una perspectiva monoglòssica, planificant les activitats d'ensenyament-aprenentatge únicament en un espai de separació de llengües. Tampoc no podrà ser adquirida *transllenguant* de manera global i indiscriminada. La diversitat de competències que configuren la competència plurilingüe exigeixen diversos espais, tant monoglòssics com heteroglòssics, per a assolir-les (i també per a avaluar-les). Uns espais que caldrà seleccionar i aplicar en cada situació didàctica depenent del context (tipus d'alumnat, situació sociolingüística de les llengües, edat dels aprenents, etc.).

Tota aquesta activitat plurilingüe, doncs, no pot ser aplicada de manera irreflexiva en qualsevol situació didàctica. El seu ús estratègic dependrà de la distància lingüística entre les llengües, del context educatiu (llengua vehicular, edat dels alumnes i les alumnes, competència comunicativa i acadèmica d'aquests...) i, especialment, de l'estatus sociolingüístic de les llengües en presència. A aquest darrer punt, protagonista d'un debat interminable, li dedicarem la secció següent.

5. El context valencià

Si hem analitzat amb atenció l'evolució de les estratègies de gestió de les llengües, ens haurem adonat que els nous plantejaments no han substituït els anteriors, sinó que en certa manera semblen estar tots en ús; potser perquè alguns poden ser adequats en contextos on altres serien improcedents.

El que és cert és que, com deien Fortune i Tedick (2019), el context importa i caldrà analitzar certs aspectes relacionats amb el nostre context abans de decidir el nostre plantejament en la gestió de les llengües vehiculars; en concret la nostra tradició lingüística i pedagògica, la situació de minorització de la nostra llengua i la composició lingüísticament diversa dels nostres centres.

5.1. La nostra tradició lingüística i pedagògica

Com es dedueix del que hem dit més amunt, pel que fa a la competència plurilingüe adoptem el **plurilingüisme** (o **teoria interlingüística de transllenguar**, o versió dèbil de *transllenguar*) com a marc teoricopràctic. Per a nosaltres, la competència plurilingüe és una multicompetència constituïda per tres o més sistemes lingüístics amb límits discrets, però íntimament relacionats, que se solapen i s'influeixen mútuament. De tota manera aquesta configuració no determina de manera inexorable un ús barrejat de les llengües en totes les situacions. En la nostra cultura comunicativa, l'ús monolingüe sol ser la norma preferida, especialment en contextos d'una certa formalitat i, especialment, aquells en què els membres de la comunitat valencianoparlant volem fer palés un ús correcte i genuí de la nostra llengua com a senyal de la nostra identitat i del nostre compromís amb la seua normalització.

Aquest ús independent té, sens dubte, aspectes positius. De fet, alguns dels avantatges cognitius de la persona bilingüe deriven del fet que ha de mantindre els sistemes lingüístics separats en l'ús comunicatiu. O, com diu Jessner (2018: 35) més amunt:

Aquestes habilitats [*el desenvolupament cognitiu i altres*] formen part del desenvolupament multilingüe, de la gestió dels recursos lingüístics i del manteniment dels nivells de competència en els diversos sistemes lingüístics implicats o del sistema multilingüe mateix.

Defensem, doncs, una concepció de la competència bi/plurilingüe que tendisca cap a un model coordinat, no compost. Com sabem, en un bilingüisme coordinat, cada forma lingüística en cada llengua té una representació mental del significat corresponent independent de l'altra llengua; en un bilingüisme compost, les formes lingüístiques paral·leles tenen una mateixa representació mental del significat, fet que empobreix la genuïtat de cada llengua perquè n'elimina els aspectes més específics. Cada llengua, des de la teoria del relativisme lingüístic, estableix una xarxa conceptual sobre el món i les formes lingüístiques vehiculen l'entrellat d'aquesta xarxa. Per al TILC, malgrat una suposada convergència del llenguatge de les disciplines acadèmiques en les diverses llengües, mantindre aquesta genuïtat és una qüestió fonamental que forma part de la lluita nacional per la qualitat de la llengua.

Aquest fet no significa, tanmateix, que pensem que quan ens expressem en una llengua desactivem l'altra, com si posseïrem un interruptor mental capaç de fer-ho. És més exacta la idea que el bilingüe pot funcionar en diferents **modes lingüístics** (Grosjean, 2013) durant la comunicació: en el **mode monolingüe**, en què el parlant activa una de les llengües que coneix per a interactuar amb un interlocutor monolingüe en aquesta llengua, i en el **mode bilingüe** (o **plurilingüe**), en què les dues o més llengües estan activades en major o menor grau per a interactuar amb una persona bilingüe o plurilingüe que domina les mateixes llengües i que accepta un parlar bi/plurilingüe. De manera que, tot i que la persona plurilingüe activa d'entrada la llengua base de la conversa, pot fer ús de les altres llengües del repertori quan hi ha en aquestes una expressió més adient amb els seus propòsits comunicatius o, més sovint, més accessible des del punt de vista psicolingüístic que la corresponent en la llengua base.

La persona plurilingüe pot adquirir, doncs, una bona competència plurilingüe que li permeta, d'una banda, comunicar-se en mode monolingüe usant la llengua adequada en cada context; i, d'altra, quan les intencions l'hi forcen o la situació li ho exigeix, de posar en joc tot aquest conjunt de recursos multilingües per a expressar-se en mode plurilingüe (amb estadis intermedis entre tots dos extrems).

És veritat que la decisió d'utilitzar el mode monolingüe o plurilingüe té les seues conseqüències pràctiques, pel motiu que comporten dificultats diferents pel que fa al processament cognitiu, i que potser explica en part la freqüència del parlar bi/plurilingüe en situacions informals, amb un menor control de l'expressió. Ho expressa molt bé Kail (2015):

En el pla del comportament, el mode de llengua bilingüe es tradueix en un augment de llengua mixta i un discurs més fluid. (Pàg. 15)

En el pla del comportament, el mode de llengua monolingüe està caracteritzat per una presència feble de canvis a l'altra llengua, com també per una menor fluïdesa que resulta de certes vacil·lacions quan el llenguatge seleccionat no permet l'expressió adequada. (Pàg. 14)

En situació escolar, doncs, assumim *transllenguar* com l'ús lliure i fluid per part d'alumnes plurilingües de les varietats del seu repertori, que domina en major o menor grau, en la fase inicial de les activitats d'ensenyament-aprenentatge en què participa quan està més centrat en el significat que en l'expressió. Considerem, però, que aquest *transllenguar* ha de ser això, un primer pas per a aconseguir l'adquisició dels recursos suficients *en cada una de les llengües del repertori*, depenent de la importància que tinguen per a ell, per tal de poder participar gradualment en activitats de comunicació i aprenentatge per separat en cada una d'aquestes llengües.

A parer nostre, no podem construir aquesta competència plurilingüe/ús monolingüe amb pràctiques comunicatives i pedagògiques que usen de manera lliure recursos lingüístics de diverses llengües en el context d'una llengua minoritzada. Hi ha una mena de determinisme provocat per la situació d'inferioritat de la llengua feble que provoca que, en un ús conjunt, sense restriccions, la llengua dominant es convertisca progressivament en la llengua d'ús majoritari. En aquest cas, el bilingüisme valencià/castellà de l'alumne o alumna serà un bilingüisme subordinat, en el qual els significats per a les dues llengües són els de la llengua dominant (el castellà) i les formes lingüístiques de la llengua minoritzada (el valencià/català) són simplement una traducció de les de la llengua dominant. I no solament això: aquest ús subordinat impedirà sens dubte el desenvolupament normal dels recursos lingüístics de la llengua minoritzada perquè l'aprenent sempre tindrà a la seua disposició i estarà legitimat per a usar els recursos de la llengua dominant.

L'opinió d'especialistes internacionals confirma les nostres apreciacions (Lewis, Jones i Baker, 2012; Kubota, 2016; Jones i Lewis, 2014). Jasone Cenoz i Durk Gorter (2017: 907-908) exposen molt bé els efectes que pot tindre *transllenguar* en contextos diferents:

Transllenguar pot ser una eina per a empoderar els alumnes de llengua minoritària als EUA [*Estats Units d'Amèrica*] perquè accepta la manera en què els bilingües es comuniquen. La direcció és «de minoria a majoria» perquè legitima els trets dels bilingües tenen en la totalitat del seu repertori lingüístic i els porta a espais on l'anglès (i en certs casos l'espanyol) és la llengua principal. En aquest context, totes dues llengües, anglès i espanyol, són fortes.

En referir-se a les llengües regionals minoritàries, tanmateix, *transllenguar* va en la direcció oposada, «de majoria a minoria» i açò està relacionat, doncs, amb la diferència d'estatus i demografia de les llengües implicades. Encara que alguns trets associats amb la llengua minoritària (fonètics, lèxics, sintàctics i pragmàtics) poden ser identificats quan la llengua majoritària és parlada en les regions bilingües, aquests trets són mínims comparats amb el mitjà barrejat que per defecte usen els parlants bilingües.

Fins i tot les autores i autors més combatius a favor de la versió forta de *transllenguar* assumeixen la realitat de la situació de les llengües minoritàries. Com ara Garcia (2009: 301):

Si bé és important posar la llengua minoritària al costat de la llengua majoritària, assegurant-li així un lloc en els dominis poderosos, és important preservar un espai, tot i que no un lloc rígid o estàtic, en el qual la llengua minoritària no competisca amb la llengua majoritària.

Totes aquestes opinions venen a dir que les experiències de *transllenguar* a l'aula poden tindre, especialment en les primeres edats, conseqüències negatives per a l'adquisició i ús de la llengua minoritzada. Annick De Houwer (2011: 228) fa algunes precisions referint-se a les estratègies usades pels pares i les mares a casa en situacions bilingües: bé *estratègies monolingües* on cada progenitor parla en una llengua, especialment la minoritària, i exigeix que el fill o la filla li conteste en aquesta llengua; o bé *estratègies bilingües* en què cada pare o mare usa les dues llengües amb els fills i permeten que aquests els responguen en la llengua que vulguen:

Encara que fins ara no hi ha hagut prou estudis que documenten aquestes estratègies discursives i el seu possible efecte en l'ús lingüístic dels xiquets i xiquetes, és molt probable que si els pares utilitzen principalment estratègies discursives bilingües, i permeten que el xiquet use «l'altra» llengua Alfa, els xiquets no tenen necessitat de parlar la llengua A, i es convertiran

en part d'aquest gran grup de xiquets criats de manera bilingüe que comprenen dues llengües, però en parlen només una.

No és aquest un bon punt de partida per a construir la competència plurilingüe dels nostres infants. Aquesta competència plurilingüe ha de perseguir, pel que fa a les dues llengües ambientals, el valencià/català i el castellà, el desenvolupament d'unes competències lingüístiques i comunicatives equivalents, que només podran ser construïdes, pel que fa al valencià/català, proporcionant-li espais comunicatius majoritaris i segurs on pugua créixer i enriquir-se sense haver de competir amb la llengua dominant (o, més ben dit, amb les llengües dominants, castellà i anglés).

5.2. Un pas avant

En conclusió, no podem proposar l'ús separat radical de les llengües en el TILC. Tampoc, però, podem proposar un ús conjunt sense límits com planteja la versió forta de *transllenguar*. McPake i Tedick (2022: 307) posen una primera pedra, des de la perspectiva de la immersió lingüística, per a un ús estratègic de les llengües vehiculars en la intervenció didàctica amb una disposició semblant a la que nosaltres proposem:

Inicialment, la separació lingüística tenia ecos clars d'una conceptualització monolingüe de l'aprenentatge de llengües, segons la qual s'havia de suprimir la L1 per millorar l'adquisició de la L2. Implicava que no hi havia cap connexió entre les dues llengües i, efectivament, es dissuadia els estudiants de fer-hi connexions, ja que això podria provocar interferències. No obstant això, els defensors actuals de la separació lingüística reconeixen de grat que els estudiants recorreran de forma natural als recursos lingüístics de què disposen, fins i tot quan s'espera que utilitzen una llengua o una altra. També destaquen la importància de fer explícites les connexions interlingüístiques alhora que es mantenen espais d'instrucció separats per a les llengües del programa com a mitjà per a protegir i esperar l'ús de la llengua minoritzada en un d'aquests espais. Es recomanen pedagogies que fomenten les connexions interlingüístiques mantenint espais separats per a les llengües del programa.

Queda clar, doncs, que no es poden deixar de banda els avanços teòrics i les experiències reeixides que demanen flexibilitat per a no

quedar-se ancorats en la recepta «al plurilingüisme a través dels monolingüismes». El repte consistirà a equilibrar allò que sabem que ha funcionat amb allò que també podria funcionar. Les estratègies organitzatives que ha de fer servir el TILC, doncs, i que permetran l'assoliment d'aquest equilibri, han de ser variades i complexes, i exigiran una articulació creativa de totes les llengües, curriculars i no curriculars, en la planificació i aplicació de la intervenció didàctica.

Per a organitzar aquestes estratègies, tanmateix, necessitem avançar en la comprensió de la competència bi/plurilingüe des d'una perspectiva que pose de manifest quins són els elements comuns entre les llengües, quins en són els elements específics de cadascuna, i quines són les possibilitats de transferència i interferència entre aquests.

6. La competència bi/plurilingüe

6.1. Articulació de la competència en dues llengües

A moltes persones els sembla de sentit comú que si en una escola s'usen tres llengües com a llengües d'instrucció, es distribuïska el temps curricular equitativament entre aquestes per tal que l'alumnat assolisca una competència equivalent en totes tres. Lamentablement, ni la teoria, ni la investigació, ni les bones pràctiques en educació bilingüe i plurilingüe avalen aquesta opinió.

En primer lloc, hem de tindre en compte la diferència d'estatus i de presència social de cada una de les llengües oficials en la nostra societat. El castellà hi és la llengua dominant, la preferida pels estaments privilegiats, per l'església, pel món de l'economia, pels mitjans de comunicació i per la classe política en general. Aquesta situació li confereix prestigi, valor d'ús i una presència majoritària en el paisatge lingüístic oral i escrit. En conseqüència, disposa de més oportunitats per a ser usat i, a més a més, suscita més motivació per a ser après. El valencià/català, a pesar de la fidelitat d'àmplies capes de la població i del món de la cultura, i malgrat la recuperació experimentada els darrers anys, continua sent a hores d'ara, en el país que li és propi, una llengua ja minoritària, minoritzada i, en molts àmbits de l'activitat social, pràcticament invisible.

En segon lloc, la recerca més recent ens confirma que els xiquets i les xiquetes no adquireixen la llengua només a l'escola. La família i la societat són, fins i tot, àmbits d'aprenentatge encara més poderosos, ja que

poden proporcionar competències –com ara la competència oral– que l'escola té dificultats a ensenyar. Per tant, en una situació asimètrica de les llengües com la que hi ha a casa nostra, l'escola ha de compensar la situació de privilegi que té el castellà en l'àmbit social, institucional i en els mitjans de comunicació mitjançant una discriminació positiva en l'entorn escolar. Aquesta discriminació positiva tindrà dos vessants:

1. La incorporació del valencià/català des del principi de l'escolaritat i l'ús majoritari com a llengua d'instrucció en les àrees no lingüístiques, per a garantir-ne la competència.
2. La promoció del seu ús predominant en l'activitat administrativa, social i cultural del centre, i en les relacions amb l'entorn com a mitjà per a prestigiar-lo i d'afermar-ne l'ús.

Una descripció molt visual de la influència del medi social, institucional i dels mitjans de comunicació en l'adquisició de la competència bilingüe i la necessitat de tindre-la en compte a l'hora de dissenyar els programes d'educació en dues llengües, ens la proporcionen dos investigadors canadencs que desenvoluparen el model dels **balancins compensadors** (Landry i Allard, 2000), que podem veure a la figura 10.1:

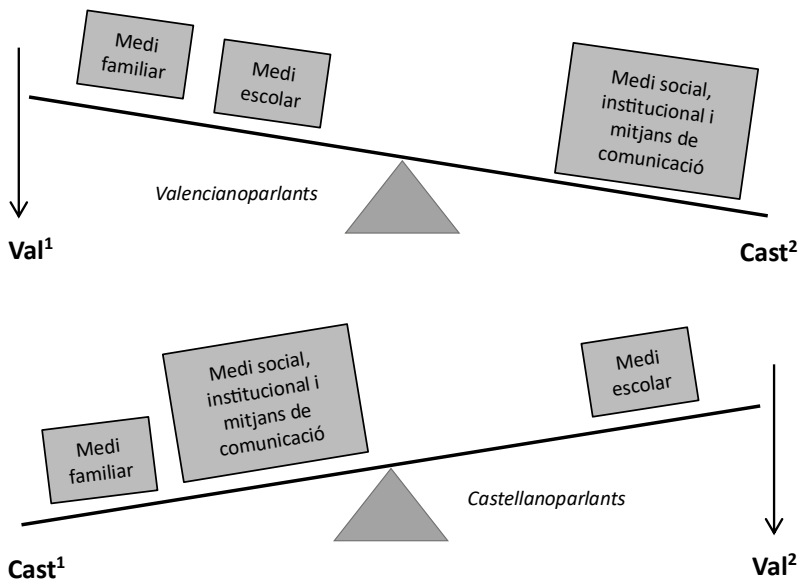


Figura 10.1. Adaptació del model dels balancins compensadors (adaptat de Landry i Allard, 2000)

El model de Landry i Allard prediu que, per al grup d'alumnes valencianoparlants, l'única manera d'aconseguir un bilingüisme equilibrat, atès el predomini absolut del castellà en el medi social, institucional i mediàtic, és una escolarització forta en valencià/català i un ambient fort en aquesta llengua en el medi familiar. Per al grup d'alumnes castellanoparlants, per contra, només s'assolirà un bilingüisme equilibrat si l'alumnat està fortament escolaritzat en valencià/català, ja que la competència en la L1, el castellà, estarà àmpliament afavorida en el medi familiar, el medi social i institucional i els mitjans de comunicació.

Per resumir-ho: *si es vol que tots els xiquets i les xiquetes, tant els inicialment valencianoparlants com els inicialment castellanoparlants, tinguen una competència equilibrada en les dues llengües cooficials, el valencià/català i el castellà, haurien de cursar les disciplines acadèmiques majoritàriament en valencià/català, especialment en l'ensenyament obligatori.*

Hi ha una pregunta que es fan, de vegades, pares i docents poc familiaritzats amb l'educació bilingüe i plurilingüe: *Com és possible que l'alumnat desenvolupe una competència semblant en valencià/català i en castellà si la major part del currículum s'imparteix en valencià/català?*

És cert que la pràctica de l'educació bilingüe i plurilingüe ens corrobora que sí, que és possible; però l'explicació des del punt de vista psicolingüístic ens la proporciona Jim Cummins, un dels grans experts en educació bi/plurilingüe mitjançant el model de representació de la competència bilingüe anomenat **model del doble iceberg** (figura 10.2).

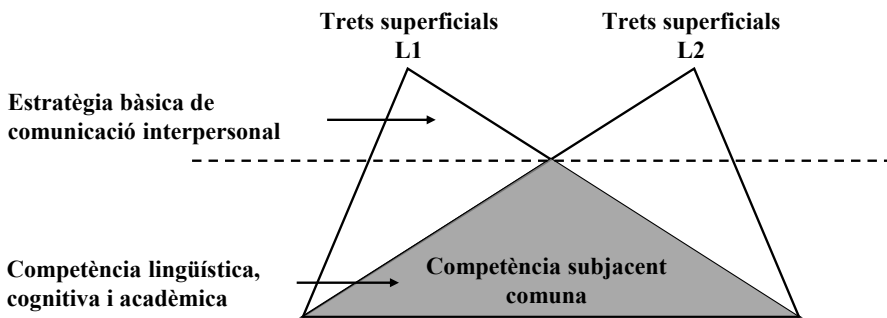


Figura 10.2. Model del doble iceberg de la competència bilingüe (adaptat de Cummins [1986: 83], a partir de les seues publicacions posteriors)

Segons aquest model, en la infantesa i a l'entrada a l'escola, la competència comunicativa en una llengua comença amb l'adquisició de l'es-

tratègia bàsica de comunicació interpersonal, que és l'habilitat per a comunicar-se en contextos informals, sobre temes familiars i en situacions de comunicació cara a cara tot utilitzant un lèxic i una gramàtica bàsica (el **llenguatge conversacional**). A l'escola, a partir d'aquesta competència bàsica, l'infant aprèn els coneixements i les habilitats relacionats amb la lectura i escriptura, i amb l'aprenentatge, construcció i comunicació dels coneixements de les àrees no lingüístiques (mitjançant el **llenguatge acadèmic**). Aquesta competència lingüística i conceptual, més profunda i exigent que l'anterior, s'anomena **competència lingüística cognitiva i acadèmica**, i és un factor decisiu en l'èxit acadèmic dels alumnes i les alumnes. (*Vegeu* una explicació més extensa de les varietats curriculars de la llengua al capítol 5)

El més interessant, però, per a la nostra argumentació, és que, a diferència de l'estratègia bàsica de comunicació interpersonal, que ha de ser adquirida per separat en cada llengua, la competència lingüística cognitiva i acadèmica –anomenada també **competència subjacent comuna**–, una vegada apresada en la L1 no ha de ser apresada de nou, sinó que *es troba disponible de manera latent* per a ser usada en la L2 tan bon punt s'haja adquirit una competència suficient en aquesta llengua. Això significa, concretament, que mentre s'està desenvolupant la competència en una de les llengües s'està desenvolupant també la competència en l'altra, ja que gran part de la competència lingüística és compartida.

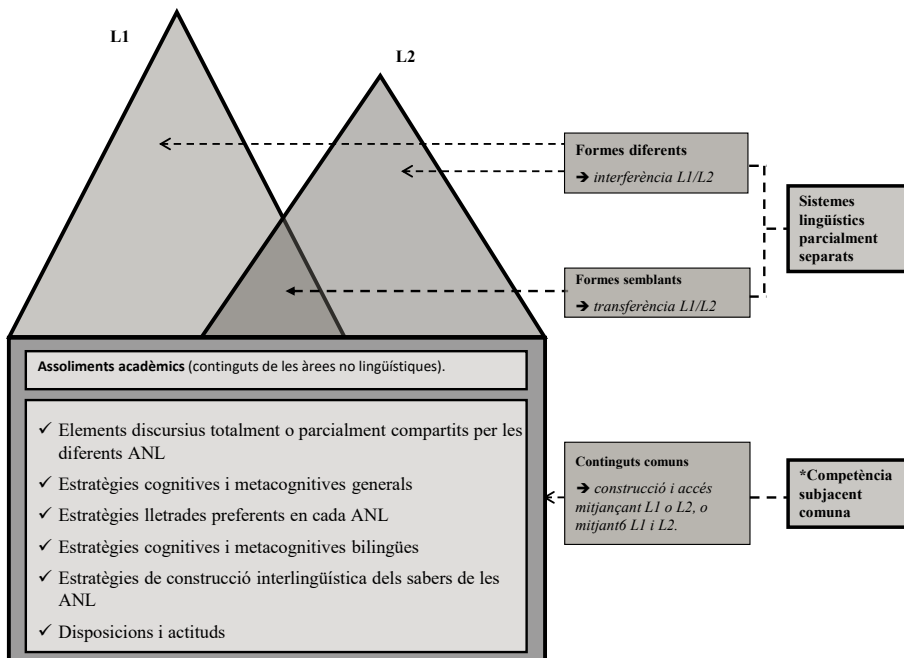
Per posar un exemple, durant les activitats de llengua a l'escola els alumnes i les alumnes descobreixen la relació entre la tira fònica i la tira gràfica (el principi alfabètic), aprenen a detectar les idees principals d'un text, a organitzar les idees per a elaborar un escrit, a descobrir l'estructura d'un text, a utilitzar text verbal i imatges per a vehicular un missatge, a descriure un objecte, a explicar una relació de causa-efecte, a fer servir estratègies per a revisar l'ortografia, etc. Totes aquestes habilitats podríem anomenar-les *cognitivolingüístiques* perquè no pertanyen a cap llengua específicament, sinó, més aviat, al funcionament cognitiu del llenguatge. Això fa que una vegada apresades en una llengua estiguen disponibles per a ser usades en l'altra.

La incorporació inicial del valencià/català i el seu ús predominant com a llengua d'instrucció en un programa d'educació bilingüe o plurilingüe, doncs, no solament no entrebanca la competència que s'adquireix en castellà, sinó que és l'única manera perquè l'alumnat adquireixca una competència en valencià/català semblant a la que adquireix en castellà.

6.2. Un model operatiu de la competència bilingüe

El model de Cummins ens proporciona una visió global explicativa dels fonaments dels models additius d'educació plurilingüe, és a dir, d'aquells models que en una situació de minorització tenen com a objectiu que el conjunt d'alumnes dominen la llengua minoritzada alhora que la llengua dominant.

Per a propòsits pràctics, però, necessitem un model més desenvolupat, que ens done pautes per a l'actuació en la gestió de l'ús vehicular de les llengües curriculars. Us el presentem a la figura 10.3.



*Hi ha una explicació més detallada de la competència subjacent comuna a la figura 3.5, capítol 5.

Figura 10.3. Model didàctic de la competència bilingüe (elaborat a partir de Francis [2012: 58-59] i Baker i Wright [2017: 158-159])

Aquest model de competència bilingüe acadèmica consta de dos elements: els dos **sistemes lingüístics** i les competències no lligades a les llengües que constitueixen la **competència subjacent comuna** a totes dues. Els sabers d'aquesta competència subjacent comuna són continguts no lingüístics (disciplinaris, discursius i cognitius) que

poden ser construïts a partir de qualsevol de les dues (o més llengües) i poden ser represos, reutilitzats i ampliat mitjançant qualsevol d'aquestes llengües en tasques acadèmiques o no acadèmiques. Aquesta represa, reutilització i ampliació dependrà de la competència que tinguen, aprenents i aprenentes, en la L2. Com es pot veure a la figura, aquests continguts no són transferits d'una llengua a cap altra perquè en realitat no pertanyen a cap llengua, sinó que formen part del magatzem cognitiu de la competència subjacent comuna. Aquesta realitat, com hem dit, permet que aquests continguts comuns puguin ser elaborats i adquirits mitjançant qualsevol de les llengües del repertori personal, i puguin ser represos, reutilitzats i ampliat mitjançant qualsevol d'aquestes llengües, encara que no siga la que ha servit per a aprendre'ls.

Les dues llengües constitueixen sistemes separats, però els aprenents, en general, solen tindre més competència en la seua L1; per això el triangle corresponent a la L1 en més gran que el de la L2. Ara bé, tot i que són sistemes separats i relativament independents, poden tindre equivalents de traducció molt similars tant en el lèxic com en la morfologia o la sintaxi. Depenent de la **distància lingüística** entre la L1 i la L2, la quantitat de formes semblants serà major o menor. La intersecció entre els triangles que representen la L1 i la L2 a la figura (amb l'etiqueta de *formes semblants*) podrà ser més gran o més petita depenent de la major o menor coincidència entre els dos sistemes lingüístics. Una de les conseqüències d'aquest fet és que entre llengües que comparteixen més elements estructurals la transferència i, per tant, la facilitat d'aprenentatge podrà ser, si els aprenents i les aprenentes en prenen consciència, major que entre llengües que tenen entre elles una major distància.

La importància d'aquest model és que, com veurem tot seguit, ens proporciona una base per al tractament de les formes lingüístiques de totes dues llengües i dels continguts de la competència subjacent comuna (figura 10.4)

D'acord amb el que es veu a la figura 10.4, en general, en el TILC en valencià/català L2, l'alumnat castellanoparlant adquireix una bona part del llenguatge conversacional i acadèmic de manera implícita mentre participen en les activitats d'ensenyament-aprenentatge dels continguts disciplinaris i paren atenció a les explicacions de la professora o professor quan apareix en el discurs una paraula desconeguda que pot entrebancar la comprensió.

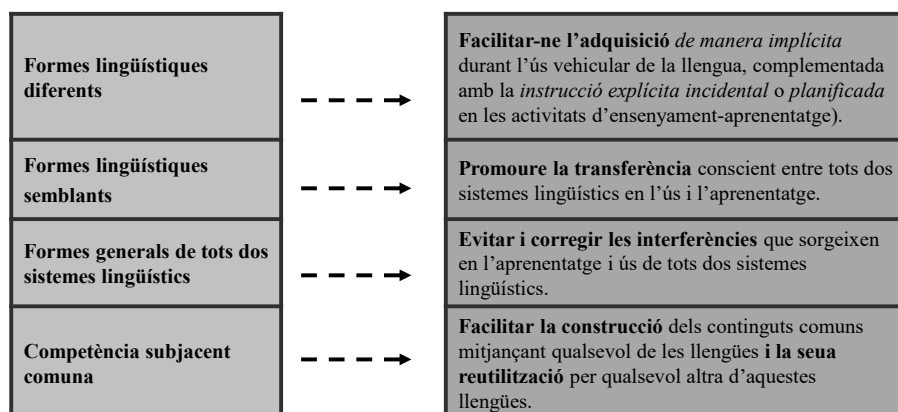


Figura 10.4. Tractament didàctic dels continguts de la competència plurilingüe

També, però, són ben útils les estratègies de *promoció de les transferències* entre les llengües, especialment entre el valencià/català i el castellà, per tal d'afavorir-ne l'aprenentatge i les *estratègies de control de les interferències*, amb la finalitat de millorar la correcció i genuïtat de les produccions en totes dues llengües, especialment en la minoritzada.

Pel que fa a les transferències, si hi ha alumnes que no les fan de manera intuïtiva, la professora o professor pot encoratjar-los a fer de detectius lingüístics tot descobrint relacions entre certes paraules i els seus equivalents de traducció, quan tenen una forma i significats semblants (els anomenem **cognats**), per facilitar la comprensió, adquisició i producció de paraules com ara les següents:

tema (tema), *telèfon* (teléfono), *banyador* (bañador), *escriptora* (escritora), *rebentar* (reventar), *sacerdot* (sacerdote), *hipopòtam* (hipopótamo)...

Fins i tot, si estan motivats i amb la bastida adequada, podran fer el mateix amb paraules no tan semblants:

esclau (esclavo), *llegum* (legumbre), *perjudici* (perjuicio), *sentinella* (centinela), *verola* (viruela), *carrejar* (acarrear), *aljub* (aljibe), *mandament* (mandamiento)...

Fer que els alumnes i les alumnes perceben aquesta semblança entre les llengües ajuda a desenvolupar la seua consciència lingüística i la seua

autonomia com a aprenents, i faciliten un augment ràpid del vocabulari. Però també cal que controlen les possibles interferències entre paraules que són semblants en les dues llengües, però que tenen un significat diferent en cada una (les anomenem **falsos amics**), com ara:

cama/cama: en valencià/català, ‘extremitat’; en castellà, ‘moble’.

manxa/mancha: en valencià/català, ‘bombín’; en castellà, ‘senyal que embruta’.

No són aquestes les úniques interferències valencià/català - castellà. N’hi ha de més subtils. Per exemple, el relativisme lingüístic, que afirma que cada llengua codifica la realitat d’una manera diferent i que la distribució de formes i significats no sempre coincideix entre una llengua i una altra, preveu d’altres interferències. Per exemple, alguns conceptes corresponents a equivalents de traducció no tenen el mateix abast en valencià/català que en castellà.

En valencià/català, el concepte ‘peix’ inclou tant el peix viu com el peix com a aliment:

El peix és un animal vertebrat.

Demà menjarem peix al forn.

Tanmateix, en castellà, hi ha dos conceptes, un per al peix viu i l’altre com a aliment, cadascun amb la seua forma lèxica corresponent:

El pez es un animal vertebrado.

Mañana comeremos pescado al horno.

De manera semblant, el concepte ‘grande’, en castellà, representat per la paraula *grande*, incorpora en valencià/català dos matisos, cadascun amb la seua forma lèxica. En castellà:

Una casa grande (‘que supera en grandària, importància, intensitat, etc., a allò que és comú i regular’)

Un pez grande (‘que té un volum considerable, que ultrapassa el volum ordinari’)

En valencià/català:

Una casa gran ('que supera en grandària, importància, intensitat, etc., a allò que és comú i regular')

Un peix gros ('que té un volum considerable, que ultrapassa el volum ordinari')

No podem assumir, doncs, que encara que la majoria d'alumnes posseïsquen el concepte 'grande', en castellà, el puguen transferir directament al valencià/català mitjançant la paraula *gran*. Quan els continguts conceptuals són apresos en una llengua i han de ser represos i consolidats en una altra, cal tindre en compte les diferències conceptuals. A més d'adquirir les formes lingüístiques, necessàries per a denominar aquests conceptes, caldrà dur a terme un procés de **reestructuració** per tal que, en ser transferits, s'adeqüen a l'estructura conceptual de la nova llengua i els puguen ser assignades les formes lingüístiques adients.

Pel que fa a la competència comuna podem aconseguir una economia en l'adquisició d'aquests continguts, ja que, en general, només cal aprendre'ls en una de les llengües i reprendre'ls i consolidar-los en l'altra. En la figura 10.3 hem vist una bona part d'aquests continguts (coneixements disciplinaris i discursius, i estratègies). Aquests continguts, tot i que construïts mitjançant recursos lingüístics, i represos i reutilitzats també mitjançant recursos lingüístics, no són lingüístics sinó cognitius, i una vegada s'adquireixen en una llengua estan disponibles en qualsevol altra de les llengües del repertori personal.

Ara bé, cal tindre en compte que els continguts de la competència comuna, tot i estar latents en espera de ser utilitzats en una altra llengua, no poden ser recuperats de manera automàtica. Perquè es pugui accedir als continguts de la competència subjacent comuna des d'una L2 o una L3, caldrà que siguin represos i reutilitzats en cada una de les noves llengües per tal de consolidar-ne l'adquisició. En paraules de Cummins (2000: 39):

Açò [*el fet comprovat que hi ha transferència d'habilitats d'una llengua a l'altra*] no significa, tanmateix, que la transferència de la lectoescriptura i del coneixement del llenguatge acadèmic es produïsquen automàticament; també sol fer falta l'ensenyament formal en la llengua meta per a aprofitar la transferència interlingüística.

Com hem dit més amunt, la possibilitat de reprendre els continguts de la competència comuna dependran, en gran manera, del domini que es tinga en la L2 o la L3.

6.3. Un model operatiu de la competència plurilingüe

Tenen raó els experts que treballen en adquisició de la L3 i del multilingüisme quan asseguren que en el pas del bilingüisme al plurilingüisme hi ha no solament un canvi quantitatiu (una llengua més), sinó també qualitatiu. Una llengua més, com podem comprovar a la figura 3.5 (*vegeu* capítol 3), augmenta exponencialment la complexitat de la multicompetència.

L'augment de la complexitat del sistema global i la necessitat de controlar les formes, els significats i els usos de totes les llengües del repertori són a la base, com hem vist més amunt, de l'emergència del **factor M(ultilingüisme)**, el component nuclear del qual és la **consciència multilingüe**, composta de dos elements fonamentals: la *consciència metalingüística* i la *consciència interlingüística* (Jessner, 2022). Per a Karmiloff-Smith *et al.* (1996: 198):

La consciència metalingüística implica la reflexió conscient sobre, l'anàlisi de o el control intencionat sobre diversos aspectes del llenguatge –fonologia, semàntica, morfosintaxi, discurs, pragmàtica– fora dels processos inconscients normals de producció o comprensió. En altres paraules: més enllà del domini de l'ús de la llengua, els infants formen gradualment representacions explícites de les diferents maneres en què funciona el llenguatge.

i la *consciència interlingüística* (Jessner *et al.*, 2016: 160):

[...] s'entén com la consciència de les relacions entre les llengües expressada tàcitament o explícitament durant la producció o l'ús del llenguatge.

Aquesta superior consciència multilingüe és la que permet incorporar al TILC plurilingüe totes les tècniques i estratègies didàctiques utilitzades en el TILC bilingüe (*vegeu* secció anterior) i altres de pròpies. De fet, aquesta consciència de com estan estructurades, de com funcionen i de com s'usen les llengües dins d'un sistema global com és la multicompetència ens permet un aprenentatge més eficaç i un ús més estratègic.

7. Estratègies de gestió didàctica de llengües en el TILC

Segons l'opinió d'especialistes actuals en programes bilingües d'enriquiment –programes que busquen el desenvolupament harmònic de la llengua dominant i la subordinada, siguen programes de manteniment de la llengua de la llar per a l'alumnat de llengua minoritzada (programa d'ensenyament en valencià) o de canvi de llengua llar-escola per a l'alumnat de llengua dominant (programa d'immersió), com ara Ballinger (2017), Fortune i Tedick (2019), Tedick i Lyster (2020), i McPake i Tedick (2022), el plantejament bàsic per a la gestió de llengües en el TILC ha de consistir en la separació d'aquestes d'acord amb la tradició pedagògica en immersió. En un context com el nostre, en què hi ha una presència abassegador del castellà en l'activitat comunicativa en tots els àmbits socials, i també en el **paisatge lingüístic** oral i escrit, mantindre un espai segur per a la llengua minoritzada sembla l'estratègia més eficaç per tal que els alumnes i les alumnes desenvolupen la seua competència comunicativa en aquesta llengua.

Establir la separació de llengües com a estratègia bàsica no vol dir, com hem vist més amunt, que en el TILC es té la idea que les llengües es troben absolutament separades en la ment dels parlants, ni que per a construir la competència plurilingüe no es puga posar en relació les llengües en l'activitat didàctica, ni tampoc que no puguen ser utilitzades les tres llengües conjuntament en certes activitats de construcció dels sabers i de gestió de l'aprenentatge.

En aquesta secció analitzarem la gestió de les llengües en el TILC tant pel que fa al seu ús vehicular, generador d'aprenentatges implícits, com pel que fa a la reflexió metalingüística, tendent a millorar la competència sobre els sistemes lingüístics. Analitzarem, doncs, les estratègies monolingües, bilingües o plurilingües en dos marcs diferents, però complementaris: el **marc per a la gestió de l'ús vehicular** de les llengües i el **marc de reflexió** sobre les llengües.

Conjuntament, abasten un ventall variat de tècniques, estratègies i activitats que representen una mostra del que anomenaríem **TILC plurilingüe**.

7.1. Marc per a la gestió de l'ús vehicular

Com hem observat, la gestió de les llengües en el TILC és complexa atés que ha d'organitzar l'ús vehicular d'almenys tres llengües (valencià/

català, castellà i anglés). D'entrada, mitjançant el seu ús com a llengües d'**ensenyament-aprenentatge**, la majoria d'alumnes adquireix de manera implícita una competència més o menys elevada en cada una, de manera independent, d'acord amb l'horari vehicular. Una competència que es completa amb una **instrucció de focus en la forma**, també independent, que adreça l'atenció dels aprenents no als significats, sinó a les formes lingüístiques. Aquest ús vehicular sol tindre lloc en contextos educatius separats (en classes diferents i, en l'educació secundària, potser amb professores i professors diferents) on s'usa únicament la llengua vehicular.

Des de la perspectiva del TILC plurilingüe, com sabem, cal considerar altres eines d'ensenyament-aprenentatge en què s'usen les llengües no de manera independent, sinó connectada. Per exemple, els coneixements i competències que pertanyen a la *competència subjacent comuna*, que han sigut construïts mitjançant qualsevol de les llengües vehiculars, poden ser represos, utilitzats i consolidats des de qualsevol d'aquestes mateixes llengües mitjançant les activitats adequades, sense que calga aprendre'ls de bell nou. Pel que fa als *sistemes lingüístics*, poden posar-se en relació formes, significats i usos lingüístics de dues o tres d'aquestes llengües per tal de facilitar-hi transferències i controlar-hi i evitar-hi interferències.

De vegades, de manera estratègica, es permet l'ús simultani de més d'una llengua, com a mitjà per a millorar la construcció dels continguts i les competències lingüístiques.

Des d'un marc bàsic de separació de les llengües, doncs, es dibuixen tres espais en cada un dels quals hi predominen activitats específiques d'ús de la llengua o llengües curriculars: *a*) un espai de **separació** en què el valencià/català pot desenvolupar-se amb seguretat i sense interferències de llengües més potents; *b*) un espai d'**interconnexió** entre les llengües que promou l'ús d'estratègies interlingüístiques bilingües i plurilingües; i *c*) un espai de **conjunció** on es fan servir aquestes habilitats plurilingües com a eina per a facilitar la construcció dels continguts disciplinaris i lingüístics. Aquests espais configuren el **marc per a la gestió de l'ús vehicular** de les llengües.

7.1.1. Espai de separació

És l'espai bàsic en la metodologia TILC en valencià/català L2. Les activitats d'ensenyament-aprenentatge s'hi realitzen en aquesta llengua, generalment en la varietat estàndard i el registre formal, evitant, com

a regla general, la presència de qualsevol altra llengua en el discurs de l'aula. Tot i això, aquesta separació de llengües és simplement estratègica no completament real. Per dues raons. La primera perquè, com afirma Grosjean (2013), en una situació d'ús qui parla la llengua pot trobar-se en **mode bilingüe** i, per tant, tindre activades mentalment les dues llengües del seu repertori, el castellà que és la seua L1 i el valencià/català, que és la llengua que aprén. De manera que, quan escolta el professor o la professora, o quan llig un text, pot fer servir simultàniament les dues llengües tot construint un significat per a allò que escolta o llig a partir d'aquests recursos bilingües tot i que de vegades no en siga conscient. En activitats cognitivament exigents, com ara llegir un text particularment difícil, aquest lector o lectora pot aplicar durant el procés de lectura, de manera més aviat conscient, estratègies multilingües com ara traduir mentalment una paraula o una expressió a la seua L1 per tal de donar un sentit a allò que llig. També, en escriure, potser en activar, seleccionar i organitzar les idees que volen comunicar, i en estructurar el text i revisar-lo, faça servir mentalment la seua L1 al costat de la llengua vehicular.

La segona raó és que, de fet, la separació és una tècnica didàctica que utilitza l'ensenyant, però no és una imposició per als alumnes i les alumnes. És cert que els encoratja contínuament a parlar valencià/català, però sol permetre que aprenents i aprenentes, quan participen en la interacció didàctica, per tal de no aturar el flux del pensament, incorporen ara i adés a la seua parla paraules i expressions de la llengua pròpia. És un recurs que, progressivament, solen deixar d'utilitzar a mesura que la seua competència en la llengua vehicular va augmentant. En l'espai de separació, l'estratègia didàctica més habitual és la que anomenem *construcció convergent* (Pascual, 2006: 118).

Construcció convergent

En l'espai de separació, doncs, es desenvolupa el currículum mitjançant *unitats d'intervenció* (per exemple, situacions d'aprenentatge) planificades, aplicades i avaluades mitjançant una sola llengua. Hi ha una estratègia explícita de separació per part dels ensenyants, però els alumnes i les alumnes solen utilitzar l'alternança de codis per mantindre l'eficàcia en la comunicació, tot i ser conscients que han d'anar utilitzant de manera única la llengua vehicular (valencià/català). Alhora, per sota, hi ha un treball de coordinació horitzontal del professorat envers una transferència lingüística i curricular no explícita, de manera que els continguts transversals que figuren en la competència comuna, depenent del tipus

de programa que aplica el centre, s'introdueixen en la L2 o la llengua estrangera després que hagen estat treballats en la L1 o la L2.

Aquesta separació en l'ús vehicular de les llengües només és possible perquè la professora o el professor dominen tota una sèrie de tècniques didàctiques necessàries per aconseguir que el grup-classe compregui les presentacions i explicacions dels continguts disciplinaris sense haver d'acudir a l'ajut d'altres llengües. Al capítol 11 presentem un bon estoc d'aquestes estratègies.

Tot i això, pot haver-hi moments puntuals en què aquestes estratègies no siguin adequades per a l'activitat que s'està realitzant, o bé siguin insuficients per a resoldre una situació d'incomprensió o d'elaboració d'un concepte. En aquest cas, i de manera estratègica, poden utilitzar-s'hi aquestes altres:

- ▶ **Activació bilingüe dels coneixements previs:** activació i verbalització dels coneixements previs per part del grup-classe en qualsevol de les llengües en què els vinguen a la memòria, com a punt de partida per a la tasca d'ensenyament-aprenentatge.
- ▶ **Bastida en L1 durant l'activitat d'ensenyament-aprenentatge:** traducció a la L1 del grup d'alumnes de paraules desconegudes i/o explicació en aquesta llengua de conceptes complexos, o de procediments o estratègies difícils de seguir.

Naturalment, la comprensió inicial de la informació per part dels alumnes i les alumnes és només el primer pas en la construcció i internalització dels conceptes i l'adquisició i automatització de les habilitats. La comprensió profunda i l'elaboració dels coneixements requereixen un plantejament més complex i una arquitectura didàctica a l'altura. Les estratègies que es presenten al capítol 11, però, ens fan conscients que la professora o el professor generalment no tenen necessitat del recurs a altres llengües per a vehicular i fer entendre els continguts disciplinaris, especialment quan es tracta de dues llengües molt pròximes com ara el valencià/català i el castellà.

Sí que necessita posar en contacte les llengües curriculars per a aconseguir altres objectius com veurem en l'espai d'interconnexió.

7.1.2. Espai d'interconnexió

Que el context preferencial per a la planificació i realització de les activitats d'ensenyament-aprenentatge en el TILC siga l'espai de separació,

no vol dir, com hem dit més amunt, que el TILC està immersit encara en les «dues solituds» de què parlava Cummins. La construcció d'una competència plurilingüe requereix una posada en relació de les llengües del repertori per a desenvolupar i millorar la consciència multilingüe (o millor, plurilingüe): la consciència metalingüística i la consciència interlingüística; i per a usar aquestes habilitats augmentades com a instrument d'una didàctica plurilingüe. En aquest espai els continguts es construeixen d'entrada en la llengua vehicular de la situació d'aprenentatge i tot seguit són represos, resumits, ampliat, reelaborats o recontextualitzats en qualsevol altra de les llengües vehiculars, bé en una tasca independent dins la situació, gestionat per la mateixa professora o professor, o bé en contextos didàctics separats, és a dir, en classes separades i amb un professor o professora diferent.

Aquest és l'espai, doncs, en què es poden establir connexions i alternances entre les llengües vehiculars amb la finalitat d'aconseguir una comprensió més profunda dels continguts disciplinaris, facilitar la transferència d'habilitats transversals a les diverses àrees i llengües, i ajudar a construir la competència plurilingüe. Concretament, en l'espai d'interconnexió:

- ▶ S'hi facilita l'accés als continguts de qualsevol disciplina acadèmica adquirits mitjançant una, dues o més llengües del repertori, perquè puguin ser reestructurats, integrats i comunicats en qualsevol altra d'aquestes llengües.
- ▶ S'hi facilita la transferència de determinats continguts lingüístics i lingüísticocognitius transversals adquirits en una àrea i/o en una llengua determinades, que poden ser represos i reutilitzats en les altres disciplines acadèmiques i mitjançant altres llengües vehiculars: *funcions lingüístiques acadèmiques, gèneres textuais i estratègies d'aprenentatge*.
- ▶ S'hi facilita l'adquisició dels continguts disciplinaris des d'una perspectiva plurilingüe.

Tot seguit, i a tall d'exemple, presentarem algunes tècniques que permeten aconseguir aquests objectius en l'espai d'interconnexió.

Represa

Comporta l'aprofitament dels continguts adquirits en una llengua tot representant-los, afirmant-los i/o consolidant-los en qualsevol de les altres llengües vehiculars. Per exemple:

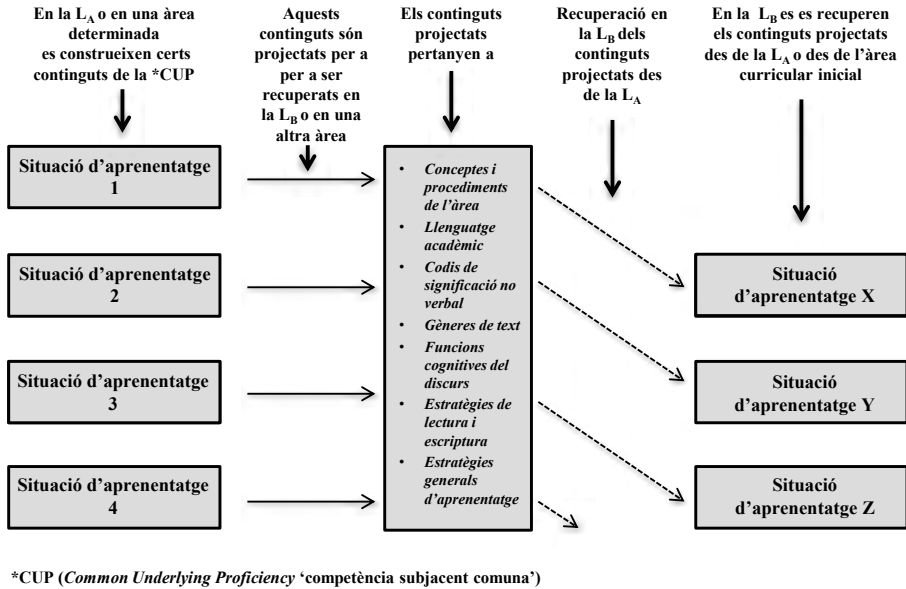


Figura 10.5. Projecció-recuperació de continguts transferibles

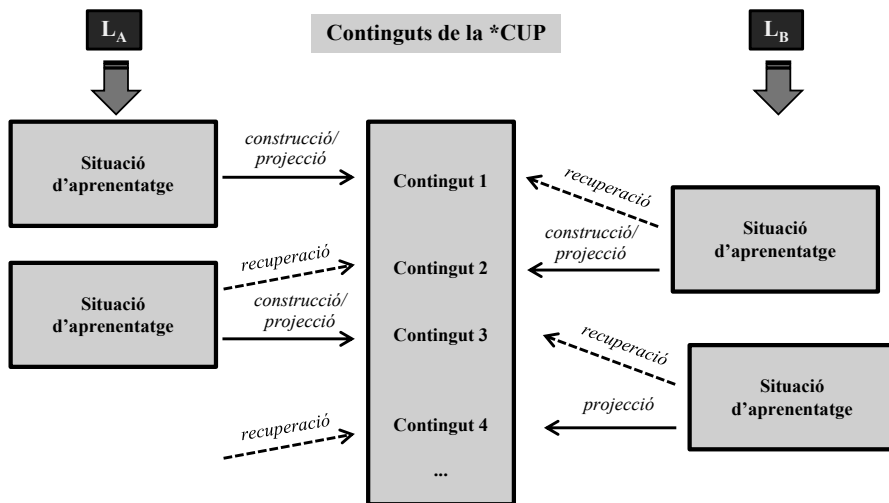
- ▶ **Unitat satèl·lit:** una unitat d'intervenció desenvolupada en una llengua curricular en la qual es té una menor competència (per exemple una llengua estrangera aprofita els continguts disciplinaris ja treballats en una situació d'aprenentatge desenvolupada en la llengua curricular bàsica. Sol ser aplicada immediatament després o en un termini no massa llarg després de la situació d'aprenentatge inicial.
- ▶ **Re-representació:** es reelabora en un altre codi semiòtic i en una altra llengua, informació elaborada en la llengua base de la situació d'aprenentatge. Per exemple, convertir un *text explicatiu* en un *diagrama*.
- ▶ **Reelaboració:** es reelabora el contingut d'un text transposant-lo a un altre gènere de text i en una altra llengua. Per exemple, convertir un *fullet informatiu* en una *presentació*.
- ▶ **Condensació:** es reprén i es reelabora de manera sintètica en una altra llengua informació adquirida en la llengua base de la situació d'aprenentatge: *resum*, *paràfrasi*, *retiquetatge d'una il·lustració* (*dibuix*, *diagrama*, *mapa*...).
- ▶ **Ampliació:** realització, individualment o en equip, d'una recerca o projecte senzills, com a continuació de la situació d'aprenentatge, en una llengua diferent de la que s'ha fet servir per a desenvolupar-la.

- ▶ **Projecció-Recuperació:** durant el desenvolupament d'una situació d'aprenentatge, es deixa constància documental (un mural, per exemple, a la paret de la classe) de certes adquisicions pertanyents a la competència subjacent comuna (conceptes i procediments de l'àrea, llenguatge acadèmic, codis de significació no verbal, gèneres de text, funcions cognitives del discurs, estratègies de lectura i escriptura, i estratègies generals d'aprenentatge) perquè puguin ser aprofitades en una altra àrea i/o llengua (*projecció*). Més tard es reprenen aquestes adquisicions i es fan servir, es refermen i potser s'amplien en una situació d'aprenentatge i una llengua nova (*recuperació*).

Alternança

Ensenyament-aprenentatge de continguts de la competència subjacent comuna (transversals, per tant, a diverses àrees i/o diferents llengües: *funcions cognitives del discurs, gèneres de text i estratègies d'aprenentatge*) de manera que mitjançant l'ús alternat de les diferents llengües es desenvolupen, alternant-los, refermant-los i ampliant-los, tots aquests continguts.

- ▶ **Programació en ziga-zaga:** programació de continguts transversals a les diverses àrees i llengües per a ser construïts en dues o més llengües de manera alternada. L'alternança permet treballar aquests



*Competència subjacent comuna

Figura 10.6. Programació en ziga-zaga

continguts entre les dues llengües de manera que en cada una es presenten uns continguts específics que es reprenen en l'altra com a coneixements previs i tot seguit s'hi afigen els continguts següents, però en l'altra llengua. Al seu torn, aquests continguts nous seran represos en la llengua primera i així successivament. Com a exemple tenim el Projecte de lectura bilingüe en veu alta de Lyster *et al.* (2009) (vegeu capítol 9).

- ▶ **Vehiculació alterna:** poc usada entre nosaltres tot i que seria d'aplicació fàcil. Consisteix a alternar la llengua vehicular en una mateixa àrea disciplinària: una situació d'aprenentatge en una llengua, la següent situació en l'altra; o un curs en una llengua i el curs següent en una altra.

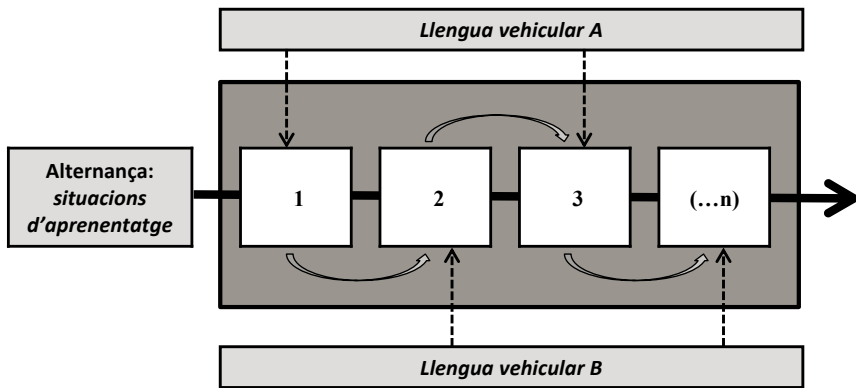


Figura 10.7. Vehiculació alterna anual

Representa, doncs, una construcció bilingüe del currículum. El fet de canviar de llengua vehicular, implica que, a intervals, hi ha una represa conscient i/o inconscient dels continguts i la terminologia de l'àrea treballats en l'altra llengua. Aquesta construcció bilingüe, tot i que separada, facilita un accés més equilibrat als continguts de l'àrea des de les dues llengües. Com veiem, a diferència de l'estratègia de ziga-zaga, la recuperació es refereix més als continguts disciplinaris que als continguts transversals.

És cert que, d'acord amb el **principi de complementarietat** (Grosjean, 2015), les persones bilingües no tenen la mateixa competència en tots els contextos i àrees d'activitat en les dues llengües alhora. Les experiències d'ús i aprenentatge fan que use una de les llengües del re-

ptori amb més comoditat i eficiència que l'altra per a parlar o escriure sobre determinats temes en determinats contextos. Com diu Grosjean (2015: 41-42):

Tanmateix, aquestes situacions [*quan la persona bilingüe té dubtes o no troba la paraula adequada en una de les llengües*] mostren la força del principi de complementarietat: els bilingües aprenen i utilitzen les seues llengües en situacions diferents, amb persones diverses, per a objectius distints. Les diferents facetes de la vida requereixen llengües diferents.

Així i tot, pel que fa a l'aprenentatge dels continguts curriculars en un model educatiu com el nostre la situació ha de ser diferent. Com diuen Tedik i Lyster (2020: 19):

El primer gran objectiu dels programes d'immersió i d'educació dual [*el que en el nostre sistema educatiu hem anomenat tradicionalment Programa d'Ensenyament en Valencià*] és l'èxit acadèmic adequat a l'edat (èxit en matemàtiques, lectura/llengua, ciència, etc.) en *totes dues* llengües.

Totes les activitats en aquest espai d'interconnexió, faciliten, en major o menor grau, l'accés als continguts curriculars, i la represa, afermament i ampliació d'aquests, des de les dues llengües vehiculars cooficials (i en menor grau, pel motiu de la menor competència), des de la llengua estrangera vehicular).

7.1.3. Espai de conjunció

Comporta la utilització sistemàtica per part d'alumnes i professorat de dues o més llengües en una mateixa situació d'aprenentatge o activitat durant els processos d'ensenyament-aprenentatge. Els objectius són:

- ▶ Facilitar la transferència dels continguts disciplinaris de la situació d'aprenentatge treballats en una llengua, a una altra llengua mitjançant una tasca o activitat complementària.
- ▶ Reestructurar i clarificar els conceptes i la terminologia en transferir-los a l'altra llengua.
- ▶ Facilitar un domini més profund dels sabers en haver-los de processar en les dues llengües alhora.

Aquesta conjunció de llengües en l'ensenyament-aprenentatge es pot desenvolupar a dos nivells: en la planificació de situacions d'aprenentatge, tasques i activitats, i en el moment de la interacció didàctica a classe.

En la planificació

En general, les estratègies que proposem a continuació solen exigir un nivell de competència bastant elevat en les diferents llengües. Això fa que siguin més adequades en nivells elevats de l'educació bàsica. A més a més, aquesta planificació plurilingüe ha de ser utilitzada com una mena de macrobastida, és a dir, com una eina que facilite l'aconsegüiment dels objectius essencials: la construcció dels continguts disciplinaris i la competència plurilingüe.

- ▶ **Reprocessament.** Dins una situació d'aprenentatge, en una tasca *l'input* lingüístic (textos d'informació, explicacions, etc.) es proporciona en una llengua (o en més d'una); però la construcció dels sabers i *l'output* que en resulta es fa en l'altra llengua. En la tasca següent es fa al contrari.
- ▶ **Integració.** Es distribueix el contingut de la situació d'aprenentatge en diverses tasques que seran impartides en les diferents llengües vehiculars. Aquest ús distribuït pot continuar durant tota la unitat, o bé la síntesi/producte final pot ser realitzada en una d'aquestes llengües.

En la construcció dels coneixements

Més amunt hem argumentat en contra de la barreja de llengües en la construcció dels coneixements, especialment quan la competència en la llengua minoritzada no s'havia consolidat. No obstant això, altres posicionaments teoricopràctics, com ara els partidaris de la versió forta de *transllenguar* (Vogel i Garcia (2017) o els que proposen la **instrucció plurilingüe** en l'àrea francòfona (Gajo i Steffen, 2015), plantegen la construcció conjunta de continguts en totes les etapes de l'itinerari curricular. A parer nostre, tanmateix, i mentre no demostren la seua eficàcia en el nostre context, aquestes estratègies han de ser utilitzades amb prudència, de manera estratègica i responent a motius didàctics ben ponderats pel professorat.

- ▶ **Instrucció bilingüe:** hi ha una microalternança de les llengües del repertori compartit per professorat i alumnes, guiada per cada profesora o professor amb propòsits didàctics, en el punt exacte de la construcció dialògica dels coneixements durant la conversa exolingüe, és a dir, aquella interacció en què un dels interlocutors o interlocutores és competent en la llengua d'interacció i l'altre o altra, no (Gajo i Steffen, 2015).
- ▶ **Transllenguar** (*versió forta*): utilització lliure dels recursos expressius de les llengües de l'aula per part del professorat i l'alumnat, en les tasques d'ensenyament-aprenentatge, especialment per part de l'alumnat migrant.

8. La gestió de l'ús vehicular de les llengües en l'itinerari curricular

Arribats ací ha d'haver quedat clara la nostra postura pel que fa a la gestió de les llengües vehiculars en un ensenyament-aprenentatge pluri-lingüe majoritàriament en valencià/català. D'una banda, assumim, com hem vist, diverses estratègies de gestió de l'ús vehicular de les llengües; d'altra, les anem incorporant a mesura que aprenents i aprenentes van adquirint competència en les diverses llengües i el desenvolupament metalingüístic i interlingüístic necessari per a establir connexions entre aquestes. El desenvolupament d'aquestes competències, i especialment de la competència en valencià/català, els permetrà utilització conjunta d'aquestes sense risc per a la llengua minoritzada. Aquest plantejament coincideix amb el proposat per Baker (2001: 282):

[...] açò suggereix que una política estàtica respecte dels límits i l'ús concurrent dins l'escola és menys justificable que una política progressiva que examina diferents usos a través dels anys i a través dels nivells. La separació primerenca pot ser molt important, més avant, al final de l'escola primària i principis de la secundària, l'ús concurrent pot ser més defensable per a possibilitar la claredat conceptual, la profunditat de la comprensió i, possiblement, per a accelerar el desenvolupament cognitiu.

Resumirem, doncs, gestió vehicular de les llengües mitjançant la figura 10.8.

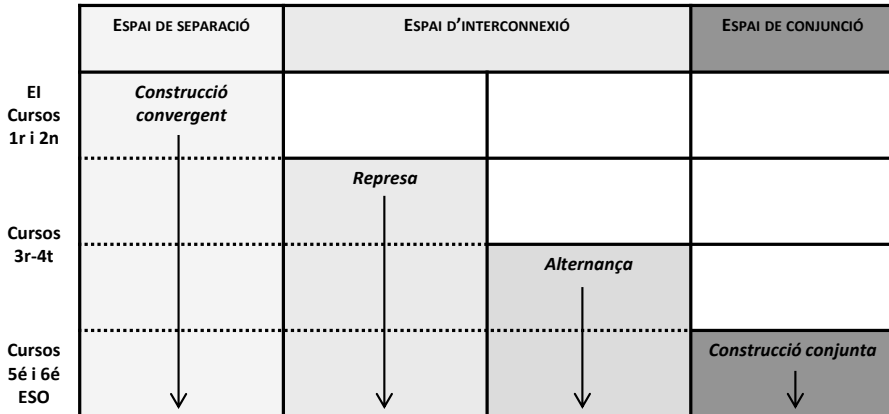


Figura 10.8. Actuació dins el marc de gestió de l'ús vehicular de les llengües

Si ens hi fixem bé, cada una de les diverses estratègies (construcció convergent, represa, alternança i construcció conjunta) no desapareixen en incorporar-se la següent, sinó que es mantenen al llarg de l'itinerari curricular. Al final de l'educació primària i a l'ESO, doncs, el ventall complet d'estratègies està disponible per al professorat.

9. Tècniques bi/plurilingües de focalització en la forma

Els dos objectius primaris del TILC són, com sabem, d'una banda, l'adquisició dels sabers disciplinaris del currículum; d'altra el desenvolupament de les competències lingüístiques de les llengües vehiculars, especialment de la llengua minoritzada. Com hem dit mantes vegades, l'adquisició implícita de les llengües durant l'ús vehicular no és suficient perquè els alumnes i les alumnes n'adquirisquen la competència requerida; per això, cal afegir-hi una **instrucció de focus en la forma**. En aquest punt de la nostra exposició ens referim a una **instrucció de focus en la forma plurilingüe**.

9.1. La consciència metalingüística i interlingüística

Hem dit més amunt que a mesura que els aprenents van desenvolupant la seua competència bilingüe i plurilingüe van augmentant també la seua consciència metalingüística i la seua consciència interlingüística,

és a dir, la seua capacitat d'analitzar com estan estructurades, com funcionen i com s'usen les llengües (*consciència metalingüística*) i la capacitat de relacionar dues o més llengües per tal de comparar-les, detectar semblances i diferències i clarificar quines són, per a cadascuna, les formes, significats i usos correctes (*consciència interlingüística*).

Pel que fa al TILC, aquesta reflexió plurilingüe no solament pot ajudar a millorar la competència de l'alumnat que té el valencià/català com a L2. També els valencianoparlants, que a causa de la minorització poden experimentar **inseguretat lingüística** (Baldaquí, 2007-2008, 2009) en algunes ocasions, poden desenvolupar i consolidar la seua competència lingüística en la llengua normativa més enllà de la seua competència comunicativa.

Ja hem comentat que, mitjançant l'ús vehicular, l'alumnat de llengua inicial castellana pot assolir una elevada competència implícita en valencià/català, competència que millorarà i es refinarà amb una instrucció de focus en la forma, proactiva o reactiva, com les que hem analitzat al capítol 5. Tanmateix, certes formes, significats i usos normatius solen ser resistents a una instrucció de focus en la forma monolingüe. En tot cas, la comparació o contrast entre les dues llengües, valencià/català i castellà, pot posar en relleu formes específiques del valencià/català, diferents de les del castellà, i que poden ser difícils de percebre i d'adquirir per l'alumnat castellanoparlant.

No sempre és fàcil que el professorat de les àrees no lingüístiques assumisca aquestes tasques de reflexió metalingüística, necessàries per a la millora de la qualitat lingüística de l'expressió del seu grup d'alumnes. Cal insistir, tanmateix, que el professorat d'immersió, qualsevol que siga l'àrea que impartisca, ha de saber que els objectius del programa són dos, fonamentalment: l'adquisició dels continguts de l'àrea i l'adquisició de la llengua en què són impartits. Com a recurs complementari, en un vertader ensenyament en equip, part d'aquesta càrrega de reflexió lingüística, tot i que relacionada amb les àrees disciplinàries, podria ser assumida pel professorat de l'àrea de llengua.

Com a mostra de les possibilitats d'aquest enfocament, presentarem tres actuacions que fan servir les relacions d'igualtat, semblança o contrast entre els diversos sistemes de les llengües vehiculars per tal que puguem ser interioritzades les formes correctes de cada una de les llengües: **l'ensenyament per a la transferència i la instrucció contrastiva**.

Cal advertir, abans d'entrar en les estratègies, que la instrucció de focus en la forma, en qualsevol de les seues modalitats (monolingüe, bi-

lingüe o plurilingüe), exigeix de manera explícita que l'atenció a les formes, significats i usos lingüístics no tinga lloc de manera independent, sinó lligada als processos de construcció dels continguts disciplinaris. Durant l'activitat d'ensenyament-aprenentatge dels sabers acadèmics, doncs, ha d'haver-hi moments per a la instrucció de focus en la forma mitjançant intervencions puntuals, minilliçons o tasques facilitadores.

9.2. L'ensenyament per a la transferència

L'ensenyament per a la transferència facilita l'adquisició de qualsevol element d'una nova llengua a partir de la seua similitud amb un element de la primera. Com sabem, entre el castellà i el valencià/català, per exemple, hi ha molts *cognats*, és a dir, paraules que tenen un origen comú en les dues llengües:

Cognats en el vocabulari acadèmic					
incògnita	<i>incògnita</i>	focus	<i>foco</i>	carboni	<i>carbono</i>
adjacent	<i>adyacente</i>	funció	<i>función</i>	demostrar	<i>demostrar</i>
dada	<i>dato</i>	període	<i>período</i>	generar	<i>generar</i>
noció	<i>noción</i>	criteri	<i>criterio</i>	complex	<i>complejo</i>
obvi	<i>obvio</i>	petroli	<i>petróleo</i>	contrast	<i>contraste</i>
canvi	<i>cambio</i>	arbitrari	<i>arbitrario</i>	erosió	<i>erosión</i>

Figura 10.9. Cognats en el llenguatge acadèmic

Una bona manera de promoure la transferència és utilitzar una versió modificada del *model Frayer* (Frayer *et al.*, 1969), que utilitzarem per a l'ensenyament del vocabulari, aprofundir la comprensió d'un concepte i promoure'n la transferència a l'altra llengua vehicular mitjançant la *traducció* (figura 10.10).

Mitjançant aquesta tècnica, els aprenents i les aprenentes, convertits en *exploradors lingüístics*:

1. Exploren el concepte i la paraula en la L_A : les dues accepcions a partir de les imatges, una definició per a cada una, almenys un sinònim i exemples d'ús.
2. Busquen el cognat en la L_B al diccionari, en una llista de paraules, etc., i en detecten els canvis de forma.
3. Escriuen una oració com a exemple d'ús per a cada accepció.

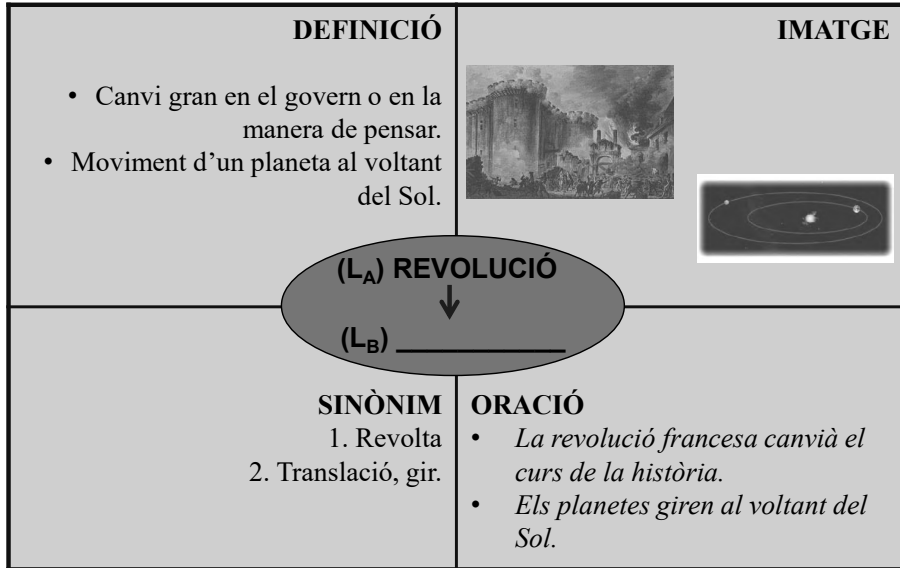


Figura 10.10. Transferència del lèxic mitjançant la traducció

Es pot complicar la tasca deixant en la figura alguns quadrants buits: caldrà que busquen les il·lustracions, o les definicions al diccionari o els sinònims.

9.3. La instrucció contrastiva

Quan els elements lingüístics paral·lels entre dues llengües manifesten diferències importants bé en la forma, el significat o l'ús, la **instrucció contrastiva** ens permet posar en relació aquests elements per tal de comparar-los, detectar les semblances i diferències entre aquests i, finalment, atribuir a cadascun la forma, el significat i l'ús correcte. Tot seguit mostrarem alguns exemples d'instrucció contrastiva pel que fa al vocabulari i a la morfosintaxi.

Pel que fa al vocabulari, pot tractar-se de clarificar el significat, les formes i usos de dos **equivalents de traducció** (paraules que, en cada llengua, representen el mateix concepte), els de dos **cognats** (paraula d'una llengua que històricament comparteix un origen comú amb una paraula d'una altra llengua) o els de dos **falsos amics** (paraules i expressions que tenen una ressemblança en la forma amb una altra d'una altra llengua, encara que en cada llengua el significat o l'ús és diferent).

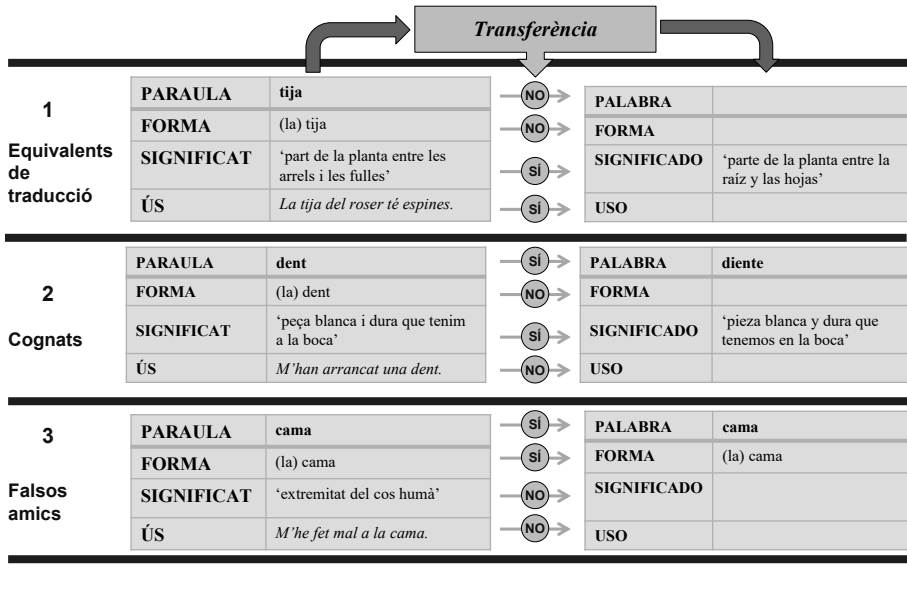


Figura 10.11. Instrucció contrastiva d'elements del vocabulari

Els alumnes i les alumnes, convertits en detectius lingüístics i treballant col·laborativament, poden completar aquestes taules tot usant els mitjans necessaris, especialment diccionaris i/o gramàtiques.

Altres vegades, quan són estructures sintàctiques difícils d'adquirir, la instrucció contrastiva pot ser molt més eficaç que la focalització en la forma monolingüe. En aquesta tècnica de comparació entre sistemes lingüístics podem seguir la seqüència de passos que marca l'estratègia didàctica d'adquisició d'habilitats:

1. *Detecció del problema.* Els alumnes i les alumnes, tot observant textos o expressions paral·leles en les dues llengües, hi detecten una discrepància en la forma, el significat o l'ús.
2. *Presa de consciència.* Mitjançant la guia de la professora o el professor, descobreixen quina és la discrepància i formulen una regla amb les seues pròpies paraules que explique les diferències de funcionament en les dues llengües.
3. *Pràctica guiada.* Basant-se en aquesta regla, són capaços de resoldre alguns exercicis tancats d'aplicació de la regla que ells mateixos, amb l'ajuda de la professora, han formulat.
4. *Pràctica independent.* A partir d'aquest moment fan servir els coneixements adquirits per mirar d'integrar aquesta estructura en la seua

expressió oral i escrita habitual. Durant bastant temps, la professora o el professor la controlarà i la corregirà en l'expressió oral i escrita del grup-classe.

Proposem com a exemple una de les estructures que més costa adquirir per l'alumnat de llengua inicial castellana:

Caiguda del pronom EN sota la pressió del castellà
*Necesito dinero, pero no tengo. → Necesite diners, però no **o** tinc.*

<p>OBSERVA: <i>El govern necessitava recursos, però no en tenia. → El gobierno necesitaba recursos pero no o tenía. Et donaria taronges, però no en porte. → Te daría naranjas, pero no o traigo.</i></p>	<p>1 Adonar-se (presentació)</p> <p>↓</p>
<p>ANALITZA I EXPLICA: <i>Necesite diners, però no tinc (diners). → Necesite diners, però no en tinc. Et donaria taronges, però no porte (taronges). → Et donaria taronges, pero no en porte. No te puedo dar azúcar porque no queda (azúcar). → No te puedo dar azúcar porque no o queda.</i></p> <p style="text-align: center; font-size: small;">(Incluir, individualment o en equip, una regla personal que explique la diferència de comportament entre les dues llengües amb l'ajuda de la professora o professor si cal.)</p>	<p>2 Presa de consciència (modelatge)</p> <p>↓</p>
<p>REESCRIU: <i>Volen que els done llibres, però no tinc llibres. → _____</i> <i>Han vingut tres amics, però encara vindran més amics. → _____</i></p> <p>TRADUEIX: <i>Antes venían turistas, pero ahora ya no vienen. → _____</i> <i>No me traigas cerezas que no quiero. → _____</i></p>	<p>3 Pràctica guiada</p> <p>↓</p>
<p>USA DE MANERA AUTÒNOMA: <i>Especialment en la producció oral i escrita en valencià, esforça't a usar el pronom EN.</i></p>	<p>4 Pràctica independent</p>

Figura 10.12. Transferència del lèxic mitjançant la traducció

Una seqüència didàctica semblant pot ser útil especialment quan hi ha implicades en la comparació tres llengües. Veient la figura 10.13 es comprén de seguida com pot ajudar el coneixement de més d'una llengua en l'aprenentatge d'una tercera. És important que aprenents i aprenentes observen des de quina llengua es fa la transferència i que expliquen per què.

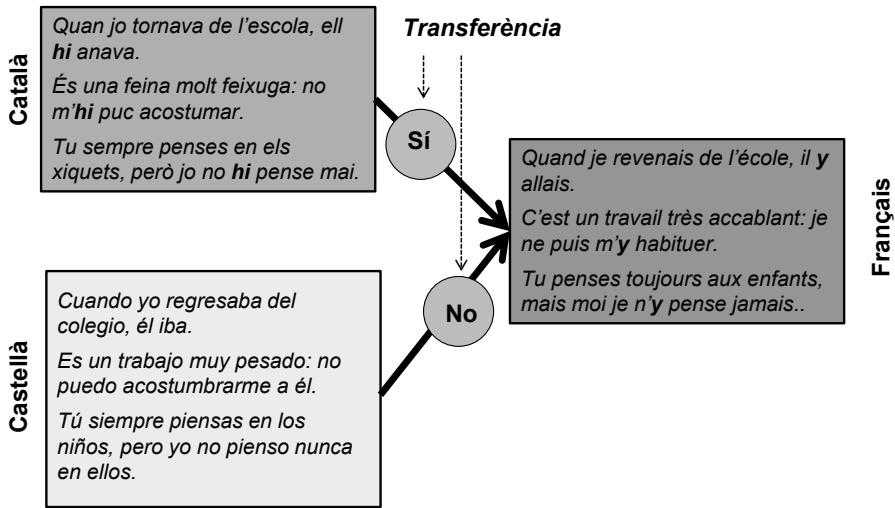


Figura 10.13. Instrucció contrastiva en tres llengües

9.4. Estratègies d'atenció a l'alumnat migrant

En general, l'alumnat provinent de la immigració extracomunitària obté resultats inferiors a l'alumnat autòcton com han posat de manifest les avaluacions realitzades en entorns pròxims al nostre (Serra, 2010; Oller, 2008; Oller i Vila, 2011). No és difícil entendre les causes d'aquests resultats:

- ▶ Possible baix estatus socioeconòmic i sociocultural.
- ▶ Baixa competència en la llengua vehicular de l'escola.
- ▶ Possessió d'un fons de coneixements lingüístics i culturals (Moll *et al.*, 1992; Esteban-Guitart, Oller i Vila, 2012) que són rebutjats o devaluats pel currículum escolar.
- ▶ Baixes expectatives sobre les seues capacitats per a aprendre per part del professorat.
- ▶ Percepció de la presència de l'alumnat migrant per part dels agents educatius com un problema i no com un component natural de la població escolar amb implicacions clares per al projecte educatiu del centre.
- ▶ Segregació a nivell de centres (concentració de l'alumnat migrant en determinats centres tot formant guetos), dins del centre (concentració

en aules especials) o a l'aula (separats del gruix de l'alumnat, amb treballs rutinaris).

- ▶ Determinades microagressions raciolingüístiques (Corona i Block, 2020) que, unides als factors tot just esmentats, impedeixen una construcció positiva i estimulante de la pròpia identitat.

De cap manera volem insinuar que aquest és el panorama general a les aules. La nostra intenció és posar de manifest les barreres que solen actuar, individualment o totes alhora, impedit que l'alumnat migrant pose en joc tot el seu potencial per a aprendre. És evident que l'escola ha d'actuar amb fermesa per a eliminar aquestes barreres i per a donar una resposta educativa contundent a favor de la inclusió.

Centrant-nos en l'ensenyament-aprenentatge, és cert que l'ensenyament-aprenentatge bi/plurilingüe en la llengua pròpia i en les llengües vehiculars, o almenys el desenvolupament de la llengua pròpia i la lectoescriptura en aquesta llengua fora la solució ideal que hauria de ser adoptada en tots els centres en què el nombre d'alumnes ho permetera. Quan aquesta solució no és practicable pels motius que siguen, cal adoptar les estratègies necessàries perquè la llengua i cultura pròpies de tot l'alumnat estiguen presents en l'itinerari curricular. Per a Cummins (2015), l'important per a l'alumnat vulnerable és que l'escola capgiri les relacions de poder dins la societat i els empodere tot ajudant-los a aprendre i a construir-se una identitat positiva que els facilite la integració. Concretament, el mateix Cummins, en aquest article, planteja les respostes didàctiques idònies per a l'èxit de l'alumnat migrant:

- ▶ Proporcionar la bastida adequada a la comprensió i producció de la llengua.
- ▶ Incorporar a l'ensenyament-aprenentatge els repertoris multilingües dels estudiants.
- ▶ Reforçar el llenguatge acadèmic a través del currículum.
- ▶ Ampliar al màxim l'accés al llenguatge imprés i la implicació en la lectura i escriptura.
- ▶ Connectar la instrucció a les vides dels estudiants.
- ▶ Afermar les identitats dels estudiants en associació amb el compromís en la lectura i escriptura.

Per dir-ho més clarament: fins ara, en general, atés que la metodologia d'immersió donava bons resultats amb alumnat que tenia

el valencià/català com a L2, la creença general era que l'alumnat migrant també podia beneficiar-se d'aquesta metodologia. És cert que l'alumnat migrant pot obtenir bons resultats en el programa d'immersió, però com hem vist més amunt caldrà atendre certes necessitats específiques, i una de les més importants és incorporar a l'ensenyament-aprenentatge els seus repertoris multilingües i les seues experiències multiculturals.

Especialistes que treballen en el context català ja fa temps que n'han proposat la incorporació en el tractament d'aquest grup d'alumnes. Per exemple, per a Ignasi Vila i Carina Siqués (2006: 35-36):

La pràctica educativa ha de reconèixer i fer present la llengua familiar de l'alumnat. No es tracta que les mestres i els mestres coneguin aquestes llengües. Es tracta, d'una banda, de reconèixer que, en el progrés del domini de la llengua de l'escola, la seva llengua és la matriu que ho fa possible i, per tant, les «errades» que comet no són el resultat d'un pobre domini de la llengua de l'escola, sinó al contrari, una mostra dels seus progressos lingüístics i, de l'altra, el centre docent ha d'entendre que aquestes criatures quan s'incorporen al nostre sistema educatiu, sigui en el moment que sigui, ja saben fer moltes coses amb el llenguatge i, per tant, del que es tracta és de desenvolupar una pràctica educativa que permeti transferir allò que ja saben fer a fer-ho amb la nova llengua.

Més explícita és la proposta que fan aquests autors, juntament amb els companys de la Comissió de Nova immersió i canvis metodològics en el document *Els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola: canvis metodològics i organitzatius* (2006: 79) pel que fa a l'ús de les llengües familiars de l'alumnat migrant en una activitat de lectura i escriptura:

La mestra demana a l'alumnat, un per un, que anomeni tots els objectes que coneixen utilitzant la seva llengua. A la vegada, apunta en una graella formada per columnes (per exemple, amazic, àrab, sarakole i castellà) les produccions lingüístiques de l'alumnat i es reserva una columna per al català, llengua de l'escola. És a dir, davant, per exemple, de l'objecte pilota, escrit a la columna del català, va apuntant al costat el nom segons la llengua utilitzada per l'alumnat (un nom, si l'alumnat el diu, per cada columna –amazic, àrab, castellà i sarakole). Aquesta activitat mostra que les llengües no són tan diferents i que determinades paraules en una llengua existeixen de forma no massa distinta a les altres per designar coses diferents. Això provoca

un joc divertit que permet negociar un lèxic, el de la llengua catalana, per poder entendre's i anomenar els objectes de la mateixa forma.

Propostes com aquestes van apareixent com a innovacions en diferents contextos educatius. I són cada vegada més plurilingües a mesura que augmenta la diversitat multilingüe i multicultural a les aules. Comprovem-ho en aquest exemple d'una escola de Dublín, amb l'anglès com a llengua dominant, l'irlandès com a llengua minoritzada i una majoria d'alumnat procedent de la immigració. Aquesta és una experiència del curs 6é (Little i Kirwan, 2018: 321):

Al principi de la lliçó de ciències, un professor de sisé curs va demanar als seus alumnes que pensaren en el nom de «rata penada» en el seu idioma natal, tot explicant que és *sciathán leathair* ('ala de cuir') en gaèlic. Els alumnes aportaren diversos noms, incloent-hi *chauve-souris* ('ratolí calb') en francès i *lityshia mishe* ('ratolí volador') en rus. D'aquesta manera es recordà a la classe que una rata penada vola, té ales de cuir, sembla un ratolí i pareix que estiga calba. El professor també va explicar que la majoria de rates penades d'Irlanda pertanyen a la família *Vespertilionidae*, afegint-hi que «vespres» és el nom d'una de les hores canòniques que s'observaven en els monestirs. Els alumnes utilitzaren els diccionaris per a descobrir que «vespres» significa 'oració del capvespre', cosa que els portà a deduir que les rates penades pertanyents a la família *Vespertilionidae* volen de nit. Així, abans que la lliçó de ciència pròpiament dita comencés, els alumnes havien recorregut als seus coneixements lingüístics col·lectius per a establir alguns dels trets característics de les rates penades.

Presentem, també, una experiència duta a terme en una escola holandesa, explicada per Sierens i Van Avermaet (2014: 19-20):

Fem servir un exemple d'una classe de física per a aclarir el que volem dir [la utilització de diverses llengües en la construcció dels sabers]: palanques. La classe es divideix en grups de tres i a tots els grups se'ls dona alguns articles específics, alguns textos en neerlandés amb fotos i il·lustracions sobre palanques, i una pàgina web de Technopolis amb experiments en línia amb palanques. Els estudiants han d'esbrinar com funciona realment el principi de les palanques. Un dels grups està format per tres estudiants turcs. Se'ls permet parlar diferents llengües mentre treballen en els experiments, però cal que lligin els textos en neerlandés. Si un no entén el text en neerlandés

o algunes parts d'aquest, els altres dos poden explicar-li'l en turc; i si un dels estudiants no entén una instrucció donada pel lloc web de Technopolis, els altres dos poden aclarir-li-la en neerlandés. Quan el professor s'uneix a aquest grup particular, pot donar consells als estudiants per a tornar al bon camí si els necessiten, o donar-los retroacció/proacció sobre com han realitzat la tasca fins a aquest moment. D'aquesta manera el professor pot valorar si el procés d'ensenyament, que ha tingut lloc en un context multilingüe, ha anat bé. Nou de cada deu professors usarà el neerlandés com a llengua d'instrucció. Aquest enfocament té diversos avantatges: en primer lloc, el professor reforça les idees que els estudiants han adquirit sobre com funciona una palanca i ofereix reajustaments on són necessaris. Quan l'estudiant A explica alguna cosa a l'estudiant B en turc i el professor ho parafraseja en neerlandés, els temes que són adquirits en turc reforçaran l'adquisició de certs conceptes i idees sobre palanques en neerlandés. Aquest és el nucli de l'**aprenentatge multilingüe funcional** [*la negreta és nostra*]; les idees sobre palanques s'adquireixen usant diferents vies lingüístiques, i es reforcen les habilitats lingüístiques acadèmiques en turc i en neerlandés.

Jim Cummins mateix, a més de la seua orientació global, planteja, entre altres, una activitat que ell anomena **textos d'identitat** (Cummins *et al.* 2015) elaborats per alumnat migrant amb recursos plurilingües. S'hi tracta d'anar més enllà de la utilització dels fons de coneixement lingüístic i cultural que posseeixen, i desenvolupar la seua identitat de manera positiva. Durant molt de temps Cummins ha suggerit que els alumnes i les alumnes, especialment els que pertanyen a col·lectius vulnerables com ara l'alumnat migrant, s'impliquen més en els aprenentatges, tant lingüístics com acadèmics, si tenen la possibilitat d'expressar la seua identitat en les seues produccions, especialment escrites i multimodals. Mitjançant aquests textos no solament expressen la seua identitat mentre aprenen, sinó que la projecten a altres esferes socials i la recreen mitjançant el diàleg amb altres audiències. Cummins i altres col·laboradors han dut a terme diverses experiències, com ara la *Creació d'un llibre en dues llengües per estudiants nowinguts: El nou país*, un llibre de 20 pàgines escrit i publicat en el web per tres estudiants d'origen pakistanés en una escola de Toronto, de diferents llengües familiars i nivells diversos de domini de l'anglès. En aquest llibre contenen les seues experiències en arribar al Canadà, les dificultats que van tindre, les diferències entre el nou país i el propi, etc. (*vegeu més informació a Cummins et al., 2015; Cummins et al. 2017*).

Com a conclusió de tot el que acabem de dir, queda clar que la situació de l'alumnat migrant no és la mateixa que la d'altres grups d'alumnes, valencianoparlants o castellanoparlants. No sempre les seues experiències culturals i curriculars, ni les seues competències lingüístiques són suficients en la nova situació educativa en què es troben immersos. Per això, si els alumnes i les alumnes aprenen a partir de les seues experiències i coneixements previs, tant l'opinió de les persones expertes com la filosofia que es desprèn dels exemples que hem mostrat ens indiquen que la metodologia d'immersió no és totalment adequada per a aquest sector de l'alumnat. Per tal de garantir el seu èxit, a més de ser tinguts en compte tots els processos de contextualització per a l'alumnat de L2 que proposa la metodologia d'immersió, s'ha de permetre a aquest grup d'alumnes que facen ús de tots els seus recursos lingüístics i dels fons de coneixement que posseeixen per a la construcció dels coneixements, el domini de les competències i l'augment de l'autoestima.

Aquest ús estratègic de tots els recursos lingüístics multilingües propis i els fons de coneixement que constitueixen el seu bagatge inicial els ajudaran sens dubte a anar adquirint progressivament els continguts del currículum. És important també, però, que al mateix temps desenvolupen la competència social i acadèmica en les llengües curriculars, el valencià/català i el castellà. El nucli de la qüestió és si mitjançant un ús lliure dels recursos del seu repertori plurilingüe podran desenvolupar les competències unilingües en les llengües curriculars. Aquesta exigència, com hem pogut comprovar, no sempre sembla una preocupació explícita de les investigadores i investigadors.

En el context de la catalanofonia, tanmateix, aquesta qüestió sí que ha preocupat algunes autores que investiguen la didàctica plurilingüe des del camp de l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera en classes profundament multilingües. Llompарт *et al.* (2020), per exemple, proposen una **didàctica del plurilingüisme** basada en la utilització conjunta dels recursos lingüístics plurilingües per a aprendre en classes multilingües, però aquesta barreja de codis no constitueix l'objectiu d'aquest enfocament, sinó que representa un pas necessari per a la posterior participació amb plena competència en interaccions unilingües. En paraules d'aquestes autores (Llompарт *et al.*, 2019: 10):

Argumentem que l'aprenentatge de llengües és un procés que es reflecteix en les maneres en què la participació dels aprenents s'aconsegueix i es modifica en la interacció a l'aula al llarg del temps, i en les maneres en què mo-

bilitzen recursos interactius per a la bastida de la compleció de les activitats cognitives i comunicatives. Els aprenents parteixen d'una etapa inicial en la qual tenen poques possibilitats de participar en activitats comunicatives en la llengua meta, i progressivament, a través de la pràctica, i a través de l'ús de procediments interlingüístics (com ara el recurs a altres llengües en el seu repertori plurilingüe) i intralingüístics (substitució lingüística i paràfrasi) aprenen a participar en interaccions en mode monolingüe.

A la figura 10.14 pot veure's modelat aquest procés visualment:

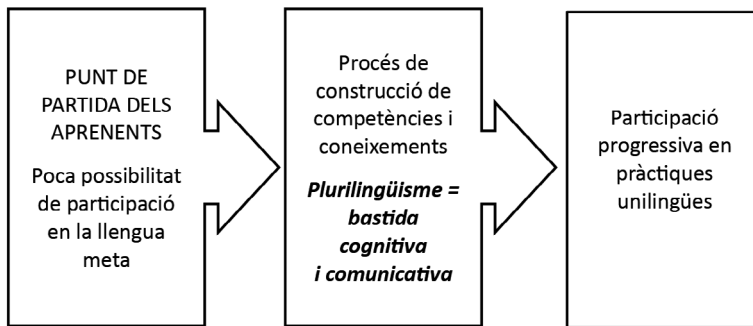


Figura 10.14. Aprenentatge lingüístic com a procés plurilingüe de bastida cognitiva i comunicativa (adaptat de Nussbaum *et al.*, 2013: 246)

Organitzar l'educació lingüística de l'alumnat migrant no és una tasca senzilla. D'entrada l'alumnat migrant pot incorporar-se al sistema educatiu en qualsevol moment de l'itinerari escolar. Com a conseqüència, en general és vist com un problema per al grup-classe per part del professorat perquè, a causa del seu desconeixement habitual de la llengua i potser fins i tot uns coneixements curriculars insuficients, no pot seguir de manera normal la marxa de la classe.

Familiaritzar-se amb la llengua vehicular (o llengües vehiculars si n'hi ha dues) és la primera tasca que ha d'emprendre, bé en una aula d'acollida o en la classe mateix. Si pensem en les dues competències bàsiques, la competència conversacional i la competència lingüística cognitiva i acadèmica (*vegeu* capítol 3) les recerques en aquest tema i l'experiència dels docents ens diuen, com hem explicat ja, que si bé l'alumnat migrant tarda aproximadament dos anys a assolir la competència conversacional de l'alumnat general de la seua edat, en tarda 5 o 7 a assolir la mateixa competència lingüística cognitiva i acadèmica que té

l'alumnat general. En paraules d'Àngel Huguet (2008: 287), que es basa en Cummins (1996, 2000):

És cert que aquests xiquets i xiquetes solen adquirir ràpidament una fluïdesa considerable en la llengua dominant de la societat quan s'hi troben exposats en l'entorn i a l'escola; però malgrat aquest increïble progrés en la fluïdesa conversacional, generalment és necessari un mínim de 5 anys (i sovint molts més) per a poder recuperar el terreny assolit pels parlants nadius en els aspectes acadèmics de la llengua que són, en definitiva, els que garanteixen l'èxit escolar.

Assolir aquesta competència en els aspectes acadèmics no els resultarà fàcil. D'una banda, els seus coneixements i competències lingüístiques no són reconeguts per l'escola. Fins i tot la incapacitat de comunicar el que sap i les coses que aprén pot portar-lo a ser considerat com a suspecte de retard lingüístic i/o endarreriment intel·lectual i enviat als serveis escolars de pedagogia terapèutica o d'audició i llenguatge.

D'altra banda, és habitual que algú pense que aquest grup d'alumnes ha d'adquirir una competència lingüística suficient en la llengua vehicular abans que no puga afrontar amb la resta d'alumnes el currículum ordinari. Cal anar assumint ja que el seu problema no és cap retard del llenguatge ni cap endarreriment intel·lectual, sinó desconeixement de la llengua vehicular, exclusió cultural, pobresa o marginació social. La solució ha de ser acolliment inicial, tractament integrat de la llengua vehicular i els continguts disciplinaris perquè els puguin anar desenvolupant de manera conjunta, i valoració de la seua cultura i de les experiències culturals (els fons de coneixement) que porten a l'escola.

Amb un suport paral·lel i continuat, i amb les adaptacions necessàries, l'alumnat migrant ha de ser inserit en les classes amb tots els companys i seguir el currículum ordinari. El TILC permet aquesta inserció, i l'èxit d'aquest grup d'alumnes, si s'hi apliquen els pressupòsits previstos i els recursos necessaris.

Incorporat a les classes ordinàries, i passats els moments inicials, també es poden fer servir amb l'alumnat migrant les estratègies de **separació**, d'**interconnexió** i de **conjunció**, tal com proposàvem per a l'alumnat castellanoparlant i valencianoparlant; però amb les característiques específiques que plantejàvem en la secció anterior. La diferència radica en el fet que aquest alumnat ha de partir d'una etapa de conjunció, a l'inici de la qual puga usar totes les llengües del seu repertori,

les curriculars, la seua L1 i les llengües altres que haja pogut adquirir al llarg de la seua biografia lingüística. Aquesta etapa inicial, durant la qual passaran gradualment d'un ús plurilingüe de llengües curriculars i no curriculars a un ús unilingüe en les llengües curriculars, serà necessària no solament amb l'alumnat migrant d'escolarització primerenca, sinó també amb alumnat migrant nouvingut en cada etapa d'escolaritat.

Tan bon punt l'alumnat migrant va sent capaç d'usos unilingües de les llengües curriculars, podrà incorporar-se a les estratègies d'interconnexió i de conjunció només amb llengües curriculars. És un procés per al qual necessitarà bastida i suport durant molt de temps. No oblidem la dificultat que planteja la competència en llenguatge acadèmic, especialment per a l'alumnat que s'incorpora tard al sistema educatiu o no ha estat escolaritzar anteriorment.

10. Conclusió

Com hem repetit al llarg del treball, mitjançant el TILC l'alumnat plurilingüe ha de desenvolupar una multicompetència que li permetrà mobilitzar les estratègies necessàries per a actuar de manera competent en situacions acadèmiques plurilingües, tant de la vida com del context escolar. Ara bé, aquestes estratègies pròpies de la multicompetència no es desenvolupen completament de manera implícita: requereixen una pràctica explícita, un entrenament necessari per a l'adquisició de la competència multilingüe. Com diuen Jessner i Allgäuer-Hackl (2022:12) a partir dels estudis realitzats dins la **teoria dels sistemes complexos i dinàmics**:

La consciència multilingüe s'ha de formar en enfocaments pedagògics multilingües per a afavorir el multilingüisme.

11. Adequació de la intervenció didàctica

Tots sabem que, a hores d'ara, les aules presenten una gran diversitat lingüística i cultural. També sabem que tot l'alumnat, independentment de la seua procedència, té dret a una educació rigorosa i de qualitat, adequada a les seues possibilitats, necessitats i interessos. I també sabem que, en aquestes circumstàncies, una proposta pedagògica uniforme i única per a tot l'alumnat no té cap sentit. Ni tampoc té sentit classificar els alumnes i les alumnes d'acord amb la llengua, el gènere, la procedència o la capacitat, i oferir a cada grup un tipus diferent d'educació.

Des de la perspectiva TILC el model educatiu ha de ser rigorós, únic però flexible, i capaç d'adequar-se a tots els contextos per a elaborar **itineraris personalitzats d'aprenentatge**. Per a aconseguir la inclusió, doncs, necessitarem eines d'adequació diversificades, adaptables i eficaçes. Abans, però, caldrà que reflexionem sobre què és una activitat adequada per a un alumne o alumna.

1. Un marc d'inclusió: les zones d'aprenentatge

Sentim moltes vegades l'afirmació que l'activitat que es proposa a qui aprén ha de ser adequada al seu nivell de desenvolupament lingüístic i acadèmic. Què significa, però, que una tasca és adequada per a algú? Que la sap fer a soles? Que la sap fer amb ajuda d'una persona més competent? Si la tasca ha de resultar en una millora de les seues competències, és evident que ha d'anar una mica més enllà de les seues possibilitats actuals, i que serà el suport abans i durant la realització de la tasca allò que permetrà que la realitze amb èxit. És cert que la tasca ha de tindre un cert grau de dificultat perquè li resulte engrescadora i productiva; però, al mateix temps, no ha de ser tan difícil que li provoque frustra-

ció i desànim. Des d'una perspectiva sociocultural, la dificultat de les tasques i activitats pot ser compensada mitjançant el suport adequat per part de la professora o el professor, del context d'aprenentatge, dels materials, etc. De la manera com combinem la dificultat de la tasca i el suport que proporcionem a qui la fa, el resultat dependrà no solament l'acompliment de la tasca, sinó també la motivació i, el que és més important, els seus avanços en l'aprenentatge.

Pauline Gibbons (2009: 16) ens dona la fórmula màgica per a manejar aquesta qüestió tan complicada tot adaptant una proposta de Luciano Mariani:

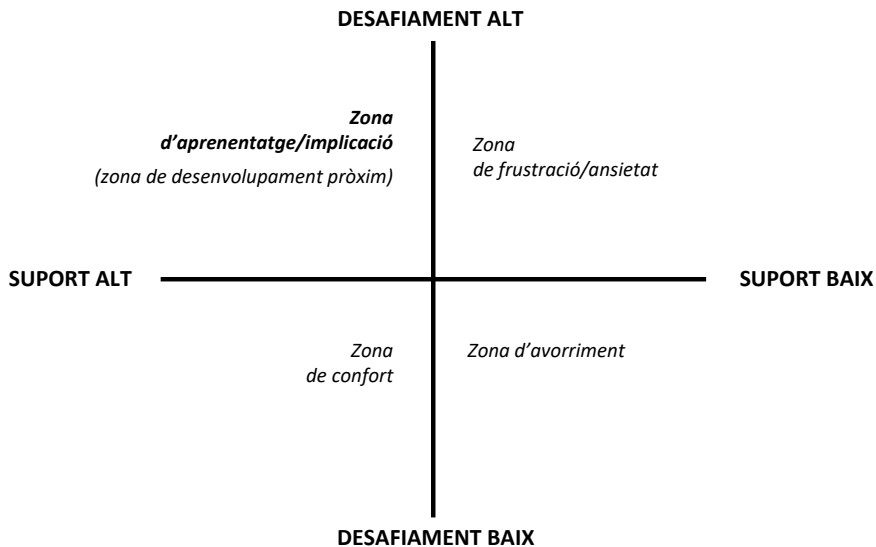


Figura 11.1. Zones d'ensenyament-aprenentatge

Com veiem, les activitats d'ensenyament-aprenentatge poden desenvolupar-se en qualsevol d'aquests quadrants. Si les activitats presenten un desafiament alt i el suport és insuficient, el resultat serà la frustració i el desànim, i probablement la no implicació dels alumnes i les alumnes en l'activitat de classe (*zona de frustració/ansietat*). Si les activitats presenten un desafiament baix i el suport també és baix, els alumnes i les alumnes no trobaran cap interès en les activitats i s'avorriran; el resultat és pràcticament el mateix que l'anterior: es desentendran del treball a classe (*zona d'avorriment*). Si les activitats presenten un desafiament baix i es proporciona un suport alt per a realitzar-les, se situen en la *zona de*

confort: s'hi fan les tasques, però els alumnes i les alumnes no avancen en el seu desenvolupament cognitiu, comunicatiu i disciplinari. Ara bé, si les activitats presenten un desafiament alt i, alhora, es proporciona el suport necessari per a dur-les a terme, el treball se situa en la *zona d'aprenentatge*: els alumnes i les alumnes van desenvolupant les seues capacitats i sabers amb el suport adequat, i van continuant cap a nivells d'aprenentatge cada vegada més elevats.

Plantejar als alumnes i les alumnes tasques cada vegada més complexes i proporcionar-los simultàniament el suport o bastida adequats per a realitzar-les és, probablement, un dels factors més importants de la intervenció didàctica. Tanmateix, resulta especialment difícil dur a terme aquest procés en l'aula multidiversa, on hi ha alumnes amb capacitats, interessos i sabers diferents.

2. Diferències entre alumnes

De fet, les diferències entre alumnes poden ser considerables i exigir tractaments diversificats d'una sofisticació elevada. En moltes de les nostres aules, doncs, a hores d'ara, podem trobar-nos:

- ▶ Alumnes d'alt rendiment.
- ▶ Alumnes que fracassen contínuament a l'escola.
- ▶ Alumnes amb una baixa competència en una o les dues llengües ambientals vehiculars: valencià/català i/o castellà.
- ▶ Alumnes amb escassa familiaritat amb el llenguatge acadèmic.
- ▶ Alumnes amb graus diversos d'interés i motivació envers les tasques escolars.
- ▶ Alumnes migrants amb llengües i experiències culturals diverses.
- ▶ Alumnes amb dificultats de lectura, escriptura i aprenentatge.
- ▶ Alumnes procedents d'entorns socioculturals deprimits o de grups marginals.
- ▶ Alumnes amb estils d'aprenentatge diversos i preferències específiques respecte a l'ús de les intel·ligències múltiples.
- ▶ Alumnes que, en incorporar-se a l'escola, posseeixen un coneixement insuficient del currículum escolar.

Tot aquest alumnat mereix una intervenció de qualitat i reptes curriculars elevats que pugua assolir amb el suport didàctic necessari. Cal que

tothom aconseguisca dur a terme els aprenentatges que Coll i Marzano (2021) anomenen **aprenentatges bàsics imprescindibles**. Aquests aprenentatges, en la definició que en dona Coll (2007: 236-237), són:

[...] els aprenentatges que, en cas de no haver estat assolits al terme de l'educació bàsica i obligatòria, comporten una situació de risc d'exclusió social per a l'alumnat, comprometen el seu projecte de vida futur, condicionen molt negativament el seu desenvolupament personal i social, i els impedeixen accedir a processos educatius i formatius posteriors amb unes mínimes garanties d'aprofitar-los. Cal afegir, a més, que són aprenentatges l'assoliment posterior dels quals més enllà del període de l'educació bàsica obligatòria inicial presenta grans dificultats.

També es tracta, però, que tot l'alumnat tinga la possibilitat d'ampliar aquests aprenentatges bàsics imprescindibles amb els aprenentatges que Coll i Marzano (2021) anomenen **aprenentatges bàsics desitjables**. Aquests serien, també segons Coll (2007: 237):

[...] aprenentatges que, tot contribuint de forma significativa i destacada al desenvolupament personal i social de l'alumnat, no comporten els riscos ni tenen les implicacions negatives dels anteriors en cas de no haver estat assolits al terme de l'educació bàsica i obligatòria; a més, són aprenentatges que poden ser «recuperats» sense grans dificultats en el marc de processos educatius i formatius posteriors al termini de l'educació bàsica obligatòria inicial.

És necessari aconseguir unes **trajectòries personals d'aprenentatge** mitjançant les quals tots assolisquen la totalitat dels objectius imprescindibles i el màxim de desitjables, amb una intervenció didàctica amb enfocaments metodològics avançats, suports i recursos, i les eines adequades per a la inclusió. Cal explicar, tanmateix, que en aquest document les estratègies de suport a l'aprenentatge integrat de llengua i continguts no se circumscriuen a les que es presenten en aquest capítol, sinó que es troben presents, d'una manera o altra, al llarg de tot el treball.

3. Eines per a la inclusió

Crear, doncs, uns entorns d'aprenentatge en aquestes aules multidiverses que permeten el desenvolupament de totes les potencialitats de tots i cada un dels alumnes i les alumnes, en tots els continguts de les disciplines acadèmiques i en totes les llengües del currículum, serà un dels objectius principals de la nostra proposta TILC per a l'etapa educativa de transició entre l'educació primària i la secundària.

En aquest context, la **perspectiva inclusiva** té la missió de facilitar l'organització i aplicació de la intervenció didàctica de manera que s'ajuste a les necessitats de tot l'alumnat de la classe, especialment de l'alumnat més vulnerable. Aquest ajust requerirà unes eines capaces de flexibilitzar l'activitat d'ensenyament-aprenentatge per tal que tothom pugui aconseguir els objectius encara que seguint camins diferents.

En la figura següent podem veure diferents marcs d'adequació dins els quals podem trobar les eines d'inclusió necessàries per a personalitzar aquesta activitat: la **bastida**, la **diferenciació**, el **disseny universal d'aprenentatge**, **transllenguar** i el **sistema de suport multinivell** (figura 11.2).

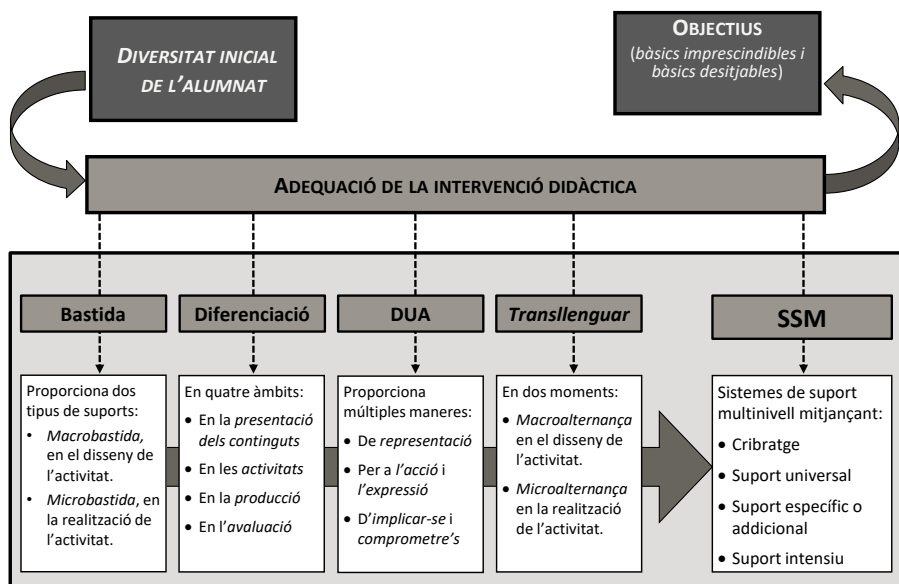


Figura 11.2. Eines d'adequació per a la intervenció didàctica

3.1. La bastida

Pel que fa a la bastida, analitzarem les propostes de Hammond i Gibbons (2005) i la de Walqui (2006). Tot plegat, aquests dos conjunts de propostes de bastida constitueixen un pou de recursos i estratègies de suport al treball de llengua i continguts.

3.1.1. La bastida segons Hammond i Gibbons

Si parlem de bastida, d'entrada hem de referir-nos a la **zona de desenvolupament pròxim**. Aquest concepte procedeix de Vigotski, tot i que ell, realment, no va usar mai aquest nom. Per al TERMCAT, la *zona de desenvolupament pròxim* és:

[...] la distància entre el nivell real de desenvolupament d'un alumne, determinat per la capacitat que té de resoldre un problema de forma autònoma, i el nivell de desenvolupament potencial, determinat per la capacitat que té de resoldre un problema amb l'ajuda d'un adult o amb la col·laboració de companys amb més capacitat.

Aquesta ajuda o suport que proporcionem als alumnes i les alumnes, depenent de les seues necessitats, perquè tinguen èxit en la realització de la tasca és el que anomenem **bastida**. És a dir, quan fem ús de la bastida perquè reïsquen en la realització d'una activitat, l'activitat no canvia ni es rebaixa: el que canvia és la quantitat i el tipus de suport que els proporcionem.

Hammond i Gibbons (2005) consideren la bastida com a *estructura* i com a *procés*. Com a estructura l'anomenen *macrobastida* (o bastida de disseny) i està constituïda per les decisions estratègiques referents a l'establiment d'objectius, la planificació de les activitats i l'organització de l'aula, adreçades a organitzar la intervenció didàctica de manera que proporcione oportunitats òptimes d'aprenentatge a tot l'alumnat. Com a procés l'anomenen *microbastida* i està constituïda pels suports puntuals que ensenyant i alumnes, i els elements de l'entorn d'aprenentatge, ofereixen a l'estudiant durant el desenvolupament d'una activitat d'ensenyament-aprenentatge. Totes dues treballen conjuntament.

La macrobastida

La macrobastida consisteix, doncs, en la manera d'organitzar la tasca complexa per tal de facilitar l'adquisició dels continguts per part de tots

els membres del grup-classe. Hammond i Gibbons, a partir de la recerca duta a terme en el context escolar, concreten tota una sèrie de possibilitats d'articulació de l'activitat d'ensenyament-aprenentatge. Tot seguit en fem un resum centrant-nos en l'elaboració d'una situació d'aprenentatge.

La professora o el professor:

- ▶ Ha d'establir d'entrada el nivell de l'alumnat pel que fa als coneixements disciplinaris i les habilitats lingüístiques, i relacionar-los amb els sabers del currículum.
- ▶ No solament ha de concretar els objectius de la situació d'aprenentatge i de les tasques de què constarà. A més a més, compartirà els objectius amb el grup-classe, i explicarà com s'adeqüen les tasques als objectius de la situació.
- ▶ Ha de seqüenciar les tasques de manera que cada una partisca dels assoliments de la tasca anterior i servisca de bloc de construcció per a la següent. Aquesta seqüenciació és important perquè és l'única manera d'anar pas a pas cap a la comprensió dels coneixements i l'automatització de les destreses de la situació d'aprenentatge.
- ▶ Ha d'utilitzar l'agrupament d'alumnes –treball en gran grup, en equip, per parelles o individual– de manera estratègica, depenent de la naturalesa de l'activitat que han de realitzar i el tipus de suport que se'ls ha de proporcionar. L'ús combinat dels diferents tipus d'agrupament permet ajustar millor la intervenció i fer-los avançar cap a un treball independent.
- ▶ Ha de desenvolupar la comprensió dels conceptes facilitant l'accés a la mateixa informació o una informació semblant però procedent de fonts i formats lingüístics diversos. Aquestes fonts inclouran gestos i moviments del cos, demostracions, textos verbals, mapes, diagrames, vídeos, etc.
- ▶ Ha de fer servir textos de mediació i artefactes per tal d'organitzar l'activitat. Per exemple, un *full de discussió* que organitze el diàleg com a pas previ de la realització de la tasca (*vegeu capítol 9*), o un petit text, una *exposició explicativa*, que permeta estructurar l'activitat prèviament o durant la realització de la tasca.
- ▶ Ha de facilitar que els alumnes i les alumnes, a més de fer avançar les tasques tot construint els sabers disciplinaris mitjançant els recursos lingüístics necessaris, siga capaç en el moment adequat, de reflexionar sobre quins són els continguts que construeix, quin és el llenguatge que hi utilitza i quina és manera específica en què es construeixen

conjuntament els continguts i el llenguatge. És la manera d'usar/desenvolupar la seua consciència metalingüística i metacognitiva.

La microbastida

Com hem dit més amunt, doncs, la microbastida és el suport momentani que rep un aprenent treballant en la zona de desenvolupament pròxim, per tal d'avançar en la realització de la tasca, per part d'una persona experta, un company o companya o l'entorn d'aprenentatge (un ordinador, o un diccionari, per exemple). Aquest tipus de bastida, bàsicament interactiu i de col·laboració directa amb l'aprenent, és molt important –per a alguns és l'únic tipus de bastida–; tanmateix, sense l'ajut que proporciona l'estructura de la macrobastida, el seu paper no seria tan rellevant. Assumim, doncs, que la màxima eficàcia s'assoleix quan s'integra la microbastida amb la macrobastida.

Quins són els elements de la microbastida que han sorgit de la recerca de Hammond i Gibbons que comentem? Doncs els següents:

En començar cada activitat, hi ha un establiment de relacions entre allò que s'aprén i els coneixements i les experiències de l'alumnat. És una mirada inicial retrospectiva que configura allò que se sap i allò que s'ha après recentment com a plataforma per a anar desenvolupant els elements necessaris per a arribar a allò que es vol aprendre.

Al final de la interacció, la professora o el professor fan recapitular el grup d'alumnes sobre els punts principals apresos durant la interacció, els fan reflexionar sobre la seua pertinència per a l'assoliment dels sabers de la situació d'aprenentatge, i promouen la presa de consciència de les estratègies que han seguit per a aprendre'ls.

Durant la interacció, hi ha una apropiació per part de l'alumnat del discurs de la professora o el professor: com planteja les coses que ensenya, quin llenguatge utilitza, etc. En tot cas, tan important com aquest procés és l'apropriació que realitza la professora o el professor del discurs de l'alumnat.

Aquesta apropiació reprén el llenguatge dels alumnes i les alumnes, generalment el llenguatge social, i el fa evolucionar cap al llenguatge propi de les disciplines acadèmiques, el qual, juntament amb uns continguts disciplinaris més científics i abstractes, constitueixen l'objectiu final de la interacció com a procés de coconstrucció.

L'estructura pedagògica oral més habitual a l'escola, com sabem, és la seqüència IRE (*Interrogació-Resposta-Avaluació*): l'ensenyant fa una pregunta de la qual ja sap la resposta, l'alumne o alumna contesten i

l'ensenyant avalua positivament o negativament aquesta resposta. Tot i que ha sigut criticada a bastament, el l'ensenyant pot utilitzar aquesta estructura de dues maneres: l'una, amb el seu format inicial; l'altra ampliant les seues possibilitats amb la participació de la classe. Pel que fa a la primera possibilitat, pot obtenir respostes concretes i sabudes dels coneixements que té cada aprenent o aprenenta en encetar una situació d'aprenentatge, pot revisar el que recorden d'una situació estudiada anteriorment o pot assegurar-se de la participació de tothom en les activitats. En relació amb la segona possibilitat, pot promoure una *expressió més extensa i fluida* per part del grup i, per tant, un aprofundiment dels coneixements disciplinaris, afegint-hi un element més a la seqüència IRA → IRAE: *Interrogació-Resposta-Avaluació-Elaboració*. En l'*elaboració*, l'ensenyant intenta una ampliació de la intervenció de cada participant demanant-li una clarificació, que justifique una resposta, que done més detalls, que explique el seu punt de vista, etc.

D'aquest resum de la recerca feta per Hammond i Gibbons (2005), des de la perspectiva vigotskiana de l'aprenentatge i des de la perspectiva lingüística de la lingüística sistèmica i funcional, se'n desprenen línies concretes per a la planificació i aplicació d'una situació d'aprenentatge TILC. Aquestes línies s'enriquiran molt si hi afegim les propostes d'Aida Walqui (2006) també sobre el tema de la bastida, especialment pel que fa a la microbastida.

3.1.2. La bastida segons Walqui

En aquest important article, Walqui desenvolupa unes propostes pel que fa a la bastida que parteixen d'una mateixa fonamentació pedagògica (teoria sociocultural de l'aprenentatge) i lingüística (lingüística sistèmica funcional). Tanmateix, les seues propostes resulten interessants perquè amplien i complementen les que hem comentat en l'apartat anterior –ahora que s'hi solapen–, especialment pel que fa a la microbastida. En primer lloc, comentarem les fonts de bastida, és a dir, qui o què pot proporcionar suport a l'alumnat en la realització de les tasques. Tot seguit, comentarem els diversos tipus de bastida que proposa Walqui (2006).

Fonts de bastida

D'entrada cal insistir que, en general, quan parlem de **bastida** ens referim en general al suport conjuntural i col·laboratiu que una persona experta (pare o mare, professor o professora) ofereix a una altra menys experta (fill-filla, alumne-alumna) en la realització d'una tasca. Tot i

això, Walqui, basant-se en el treball de diversos investigadors, comenta que la bastida pot donar-se no solament entre persones més expertes i menys expertes, sinó també entre persones amb el mateix grau d'expertesa, com ara un grup d'estudiants treballant conjuntament en la realització d'una tasca. En aquesta modalitat, que anomenarem **bastida col·lectiva**, es produeix una bastida mútua entre els components de l'equip i l'equip és capaç d'assolir objectius que no podrien aconseguir cada membre per separat.

Segons Walqui, Van Lier (1996) hi afegim encara dues modalitats de bastida. D'una banda, la bastida que es produeix quan una persona més capaç explica o aclareix continguts complexos a una persona menys capaç. Per a la persona que intenta ensenyar aquests continguts, el fet d'haver d'adaptar-se a les capacitats de comprensió d'altri l'obliga a organitzar i clarificar les seues idees, a condensar-les i verbalitzar-les de manera més senzilla, i a aportar arguments ben desenvolupats a l'hora de negociar les formes i els continguts.

Finalment, en realitzar un treball individual, l'aprenent o aprenenta ha de recórrer als coneixements interns, a les estratègies mimetitzades del professorat o d'altres alumnes, als recursos externs que li són accessibles, etc. Aquest treball d'elaboració activa i de concentració en els propis recursos fa aprofundir en els conceptes i consolida l'aprenentatge.

Tipus de bastida

Walqui proposa els tipus de bastida següents: *modelatge, establiment de ponts, contextualització, construcció d'esquemes, re-representació d'un text i desenvolupament de la metacognició*.

Pel que fa al *modelatge*, és un tipus de bastida en el qual l'estudiant assimila els models i maneres de fer que proposa l'ensenyant en les manipulacions, explicacions i demostracions que realitza davant la classe, en grups o individualment. Si l'activitat és complexa, l'estudiant ha d'haver-la vist fer a l'ensenyant o haver-la fet conjuntament amb els companys i companyes, o haver-los vist fer-la abans de fer-la individualment.

L'*establiment de ponts* fa referència a la impossibilitat d'adquirir els nous coneixements disciplinaris i competències lingüístiques si no es construeixen fermament sobre adquisicions prèvies. Només la sensació que els seus coneixements previs són valorats i desitjats, promou en l'alumnat el desenvolupament d'aquests nous sabers. Les **guies d'anticipació** (vegeu capítol 9) són un bon exemple de com establir aquests ponts en lectura.

Quant a la *contextualització*, l'alumnat de L2 té dificultat a entendre els conceptes disciplinaris quan el discurs fa servir el llenguatge acadèmic. Com hem vist en altre capítol, el llenguatge acadèmic posseeix unes característiques específiques que el fan difícil d'entendre, especialment per a l'alumnat de L2 i l'alumnat vulnerable. La professora o el professor, doncs, ha de contextualitzar el missatge tot simplificant la llengua o utilitzant tècniques específiques (*vegeu* capítol 5), que fan possible la vehiculació del contingut amb missatges de menor càrrega lingüística.

Com sabem, les experiències i sabers que anem adquirint els organitzem en *esquemes de coneixement*. Aquests esquemes són flexibles i van ampliant-se i/o reorganitzant-se a mesura que s'hi incorporen nous coneixements i experiències. Aprendre implica, des d'un punt de vista cognitiu, la incorporació d'elements nous a aquests esquemes que van creixent i reorganitzant-se en funció d'aquestes noves adquisicions. La millor manera de facilitar l'afegiment de coneixements nous als esquemes que posseïm, o de construir nous esquemes, consisteix a incorporar les noves adquisicions ja organitzades i ordenades, i preparades per a ser integrades en els esquemes preexistents, o ser memoritzades com a esquemes incipients. Un bon procediment consisteix a utilitzar organitzadors gràfics que permeten presentar els nous continguts de manera estructurada (*vegeu* capítol 6).

La *re-representació* dels continguts amb altres objectius, en altres formats i per a altres interlocutors poden facilitar, d'una banda, la comprensió profunda dels continguts i la pràctica del llenguatge acadèmic. Per exemple, reescriure la informació d'una *exposició descriptiva* en un article per a una revista, re-representar una exposició seqüencial en un diagrama, etc.

Finalment, una perspectiva dels alumnes i les alumnes com a constructors actius del seu aprenentatge ha de promoure, de manera explícita, el desenvolupament de la *metacognició*, és a dir, el control sobre el propi aprenentatge, que comporta la capacitat d'establir objectius, aplicar estratègies d'aprenentatge, ajustar l'actuació durant la realització de l'activitat i planificar les actuacions futures a partir de les experiències anteriors.

Tots els tipus de bastida comparteixen la idea que tot l'alumnat ha d'aconseguir objectius semblants i realitzar activitats paregudes. El que canvia és la quantitat i el grau de suport que caldrà proporcionar als diferents aprenents en funció de les seues possibilitats. La diferenciació, tanmateix, té una altra concepció de l'adequació.

3.2. La diferenciació

En efecte, la **diferenciació**, per a Tomlinson (2017), consisteix en els esforços que fa un ensenyant per a adaptar la intervenció didàctica a la diversitat d'alumnes a l'aula mitjançant un tractament específic de certs elements. Concretament, pot adaptar la intervenció didàctica tenint en compte la *preparació*, l'*interés* o el *perfil d'aprenentatge* de cada membre del grup-classe. A partir d'aquests tres elements, per tal d'ajustar l'ensenyament-aprenentatge a les seues necessitats, hi ha diferents possibilitats: la diversificació dels *continguts*, del *procés d'aprenentatge*, del *producte* i de l'*entorn d'aprenentatge* (Tomlinson, 2017).

És important comentar que algunes estratègies de diversificació poden coincidir, tot i que des d'una altra perspectiva, amb estratègies pròpies de la bastida.

3.2.1. Diversificació dels continguts

Tomlinson (2017), quan parla dels continguts, es refereix a dos aspectes molt diferents: d'una banda, els conceptes, procediments, habilitats i estratègies que han de ser adquirits, i d'altra, a la manera com l'alumnat accedeix a aquests continguts. Des d'una perspectiva inclusiva, doncs, els objectius i continguts motiu d'ensenyament-aprenentatge no han de ser rebaixats, però es pot i es deu diversificar-ne l'accés per tal de fer-los accessibles a tothom. Per tal de facilitar l'accés a l'*input* i la seua comprensió, doncs, es pot:

- ▶ Usar documents amb formats variats (verbals, multimodals, visuals, etc.) i amb diversos nivells de dificultat.
- ▶ Adaptar els textos *input* al nivell de lectura del grup-classe. Cal especificar que adaptar un text no significa eliminar ni rebaixar el contingut, sinó més aviat fer-lo més llegible.
- ▶ Presentar la informació mitjançant textos amb diferent càrrega verbal, en què els continguts puguen ser vehiculats en part o majoritàriament mitjançant recursos visuals: diagrames, gràfics, mapes, fotos, etc.
- ▶ Presentar informació simultàniament mitjançant recursos visuals i auditius.

3.2.2. Diversificació del procés

Com sabem, una vegada s'ha accedit a la informació, cal processar-la i elaborar-la per a construir els coneixements nous. Aquest procés de construcció dels coneixements haurà de ser diversificat:

- ▶ Mitjançant activitats a diversos graus de dificultat lingüística i conceptual, i amb diversos nivells de suport per part de la professora o professor o dels materials.
- ▶ Proposar activitats variades, que responguen als diversos estils d'aprenentatge i a les diferents intel·ligències múltiples de l'alumnat. (En els annexos I i II d'aquest capítol trobareu activitats variades per als estils d'aprenentatge i per a les intel·ligències múltiples respectivament).
- ▶ Muntant racons que animen els alumnes i les alumnes a explorar subtemes del tema que està treballant la classe i que despertin el seu interès.
- ▶ Proporcionant més temps a qui el necessita per a enllestir les tasques o aprofundir en el tractament d'un tema que li interesse.

3.2.3. Diversificació del producte

Són les tasques o activitats finals mitjançant les quals els alumnes i les alumnes sintetitzen, organitzen o apliquen allò que han après al llarg de la tasca. En una classe que aplica la diferenciació no cal demanar a tothom els mateixos productes. Hi ha altres solucions:

- ▶ Donar a triar de quina manera volen manifestar els sabers que han après: dibuixos, carta, mural amb rètols.
- ▶ Donar opció a elaborar el producte final individualment o en grups reduïts.

3.2.4. Diversificació de l'entorn d'aprenentatge

És la manera com la professora o el professor organitza el treball a classe, el suport que pot proporcionar al seu grup d'alumnes, la col·laboració entre ells i elles en la realització de les tasques, el clima de seguretat i respecte en la convivència, etc. Pot:

- ▶ Organitzar la classe de manera que hi haja llocs on treballar de manera col·laborativa i d'altres on es puga treballar de manera individual.
- ▶ Organització de racons de manera que no siga necessari que tothom estiga fent el mateix.

- ▶ Organitzar la classe de manera que hi haja alumnes que treballen individualment mentre altres treballen en grup.
- ▶ Preparar materials variats per a les situacions d'aprenentatge programades de manera que tothom pugui escollir els que preferisca.

Tots aquests elements són recursos que poden utilitzar-se junts o separats en la programació i aplicació de la unitat.

3.2.5. Annex 1: Els estils d'aprenentatge de l'alumnat en la planificació de l'activitat

Segons una opinió molt estesa en el camp de la didàctica, totes les persones tenim maneres específiques d'abordar l'aprenentatge. En conseqüència, doncs, cada alumne o alumna pot tindre preferència per un **estil d'aprenentatge**, el qual es refereix, dit de manera simple, a la manera com li agrada aprendre. O millor, en la definició del TERMCAT, a la «manera que una persona té de resoldre problemes, pensar i aprendre».

Quan la professora o el professor, doncs, planteja l'*ensenyament* dels continguts de manera coincident amb les *preferències d'aprenentatge* dels membres del seu grup-classe, aquests aprenen millor. Si planteja l'ensenyament de diverses maneres, que coincideixen amb diversos estils d'aprenentatge, a més alumnes arribarà de manera efectiva. A més a més, tot el grup podrà familiaritzar-se amb la utilització d'estils d'aprenentatge que no són de la seua preferència, amb la qual cosa millorarà, sens dubte, el seu rendiment.

Per a força especialistes en neurociència (Howard-Jones, 2014; Grospietsch i Mayer, 2020), tanmateix, aquest és un dels **neuromites**; és a dir, conclusions errònies derivades, amb poc rigor científic, de resultats objectius de la recerca en neurociències. Pel que fa als estils d'aprenentatge, darrere del neuromite hi ha la idea que si existeixen en l'escorça cerebral regions amb un paper important en el processament visual, auditiu i sensorial, els alumnes i les alumnes aprendran millor si la informació els arriba en forma visual, auditiva o cinestèsica depenent de quins centres de l'escorça cerebral els funcionen millor. Per a Howard-Jones (2014: 818), no obstant, la recerca no dona suport a aquestes afirmacions. Ara bé, tot i la negativa a acceptar la versió forta, segons la qual l'alumnat aprèn millor depenent de com li arriba la informació, aquest autor sí que reconeix una versió més feble:

Tanmateix, és cert que pot haver-hi preferències i, potser més important, que la presentació de la informació en múltiples modes sensorials pot afavorir l'aprenentatge.

Atés, doncs, que aquestes preferències poden ser útils en el disseny de les unitats d'intervenció didàctica, i tenint en compte també que en el camp de segones llengües encara hi ha molts autors que defensen els estils d'aprenentatge, incorporem la taula següent, basada en l'*Enquesta sobre els estils d'aprenentatge* (Cohen, 2010: 177-178), i adaptada perquè s'hi puguin observar les preferències pel que fa a l'enfocament general de l'aprenentatge en diverses situacions i la correspondència d'aquestes preferències amb els estils d'aprenentatge.

Preferències pel que fa a l'enfocament general de l'aprenentatge en diverses situacions	Estil d'aprenentatge
Part 1: Com utilitze els meus sentits físics	
Recorde millor una cosa si l'escric	Visual
Entenc millor les classes si escriuen a la pissarra	
Els gràfics, diagrames i mapes m'ajuden a entendre el que algú em diu	
Recorde millor les coses si les comente amb algú	Auditiu
Preferisc aprendre escoltant una conferència que llegint	
M'agrada escoltar música quan estude o treballo	
Necessite descansos freqüents quan treballo o estude	Tàctil
Si puc triar entre estar assegut o dret, preferisc estar dret	
Pense millor quan em moc (per exemple anant amunt i avall o picant amb els peus a terra)	
Part 2: Com em mostro en les situacions d'aprenentatge	
Aprenc millor quan treballo/estude amb altres que sol	Extravertit
Conec gent nova amb facilitat incorporant-me a la conversa	
Em resulta fàcil acostar-me als desconeguts	
M'anima el món interior (el que pense per dins)	Introvertit
Preferisc els jocs i activitats individuals o d'un en un	
Quan estic en un grup gran, tendisc a guardar silenci i a limitar-me a escoltar	

Part 3: Com manege les possibilitats	
Tinc una imaginació creativa	Aleatori-intuïtiu
Aporte moltes idees originals durant els debats a classe	
Estic obert a nous suggeriments dels meus companys i companyes	
Llig els manuals d'instruccions (per exemple, dels ordinadors) abans d'usar l'aparell	Concret-seqüencial
Confie en fets concrets en lloc d'idees noves i no provades	
Preferisc que les coses es presenten pas a pas	
Part 4: Com afronte les tasques	
Els meus apunts i altres materials escolars estan organitzats amb cura	Orientat al tancament
Escric llistes de tot el que he de fer cada dia	
Gaudisc d'una sensació d'estructura a l'aula	
Aplegue molta informació i després prenc decisions d'última hora	Obert
Preferisc les activitats divertides o obertes a les estructurades	
El meu horari és flexible per als canvis	
Part 5: Com manege les idees	
Puc resumir informació fàcilment	Sintetitzador
Gaudisc de les tasques en què he d'aplegar idees per formar una idea gran	
Mirant la situació global, puc entendre fàcilment algú	
Preferisc centrar-me en les regles gramaticals	Analític
M'agraden les activitats en què he de comparar o contrastar dues coses	
Soc bo a resoldre misteris i trencaclosques complicats	
Part 6: Com manege l'input	
Em resulta fàcil veure el pla general o la imatge global	Global
Copse la idea principal i això és prou per a mi	
Quan conte una història antiga tendisc a oblidar molts detalls específics	
Necessite exemples molt concrets per tal d'entendre completament	Particular
Puc descompondre fàcilment les grans idees en les seues parts més petites	
Preste atenció a fets i informació específics	

Figura 11.3. Estils d'aprenentatge

Una lectura atenta d'aquesta taula ens proporcionarà, sens dubte, idees per a la planificació de les activitats per tal d'adequar-nos a les preferències d'aprenentatge de tot l'alumnat.

3.2.6. Annex II: Adequació a les preferències de l'alumnat pel que fa a l'ús de les diferents intel·ligències múltiples en la planificació de l'activitat

Segons Gardner, autor de la teoria de les **intel·ligències múltiples** (1995), els éssers humans estem dotats no d'una única intel·ligència, sinó de vuit –*lingüística, musical, cineticocorporal, espacial, naturalista, logicomatemàtica, interpersonal i intrapersonal*–, cadascuna de les quals és responsable d'unes habilitats específiques el conjunt de les quals determina les capacitats d'actuar d'una persona. Com podem endevinar, la composició particular d'aquest conjunt d'intel·ligències és diferent per a cada persona i aquesta composició particular és la que determina els seus punts forts i febles davant una determinada tasca.

També en aquest cas és renuent Howard-Jones (2014: 2) a acceptar una relació directa entre la concepció de les intel·ligències múltiples i el disseny de la intervenció didàctica. Amb paraules seues:

Tanmateix, la complexitat general de processament del cervell fa improbable que res semblant a la teoria de les Intel·ligències múltiples pugui ser utilitzat alguna vegada per a descriure'l, i no sembla acurat ni útil reduir l'ampli ventall de complexos diferències individuals als nivells neural i cognitiu a un nombre limitat de capacitats.

Tot i això, com hem dit més amunt, l'avantatge de rebre la informació des de múltiples perspectives i la possibilitat d'adequar-se millor a les preferències de processament de l'alumnat (*vegeu* el que hem dit a propòsit dels estils d'aprenentatge), ens mouen a mantindre encara les intel·ligències múltiples com un instrument vàlid per al disseny i aplicació de la intervenció didàctica.

En la taula següent presentem una descripció de cadascuna de les intel·ligències múltiples i un recull d'activitats que l'alumne o alumna que la posseïssa en un grau elevat podrà realitzar amb una facilitat especial.

L'alumne o alumna que té un grau elevat de...	Posseeix...	Li agradarà especialment fer les activitats següents:
1 Intel·ligència lingüística	Habilitat per a usar eficaçment el llenguatge parlat i escrit: <i>a</i>) per a processar amb rapidesa missatges lingüístics; <i>b</i>) per a recordar informació; <i>c</i>) per a convèncer algú altre que faça alguna cosa; i <i>d</i>) per a parlar del llenguatge mateix.	<ul style="list-style-type: none"> • Relatar, oralment i per escrit, observacions i experiències, esdeveniments històrics, fenòmens naturals, etc. • Liderar una conversa, una discussió o un debat sobre el tema de la situació d'aprenentatge. • Elaborar les preguntes per a una entrevista a un expert o experta sobre un tema científic, tècnic, històric, etc. • Fer una exposició oral. • Inventar endevinalles, jocs de paraules o mots encruats adequats al tema de la situació d'aprenentatge. • Crear un programa de ràdio al voltant del tema de la situació d'aprenentatge. • Fer un diccionari amb els termes científics principals de la situació d'aprenentatge. • Fer un anunci publicitari i/o un eslògan relacionats amb el tema de la situació d'aprenentatge. • Escriure els textos per a una presentació en PowerPoint o una pàgina web. • Escriure un diari personal durant la durada de la situació d'aprenentatge (escrivint-hi el que ha après). • Escriure una defensa verbal del punt de vista propi. • Escriure una notícia, un reportatge o un informe dins la situació d'aprenentatge. • Inventar un acudit relacionat amb el tema de la situació d'aprenentatge. • Convertir un text expositiu en una narració o en una peça dramàtica. • Imaginar-se una narració en primera persona o una conversa personalitzant elements de les diferents disciplines (relat del viatge d'una gota en el cicle de l'aigua, conversa entre els leucòcits i els bacteris en una infecció...). • Donar instruccions detallades amb els passos adequats per a manejar un aparell, fer servir un programa informàtic, realitzar un experiment, etc. • Explicar a un altre com realitza alguna cosa (resoldre un problema, fer un experiment...) mentre ho està fent. • ...

L'alumne o alumna que té un grau elevat de...	Posseeix...	Li agradarà especialment fer les activitats següents:
2 Intel·ligència musical	Habilitat per a ser conscient de ritmes, tons, timbres i melodies: <i>a</i>) reconèixer cançons senzilles; <i>b</i>) variar la velocitat i el ritme en melodies simples; i <i>c</i>) valorar diverses formes d'expressió musical.	<ul style="list-style-type: none"> • Posar lletra del tema de la situació d'aprenentatge a una cançó coneguda. • Il·lustrar una presentació o exposició amb la música adequada. • Trobar música adequada per a estudiar. • Escoltar música pròpia d'altres èpoques històriques i/o d'altres cultures presents en la situació d'aprenentatge. • Convertir una petita peça dramàtica en un musical. • ...
3 Intel·ligència cinetocorporal	Capacitat: <i>a</i>) de controlar els moviments corporals –coordinació, flexibilitat, velocitat i equilibri; <i>b</i>) d'usar el cos per a expressar idees i sentiments, i resoldre problemes; i <i>c</i>) de manipular objectes amb habilitat.	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar alguna cosa usant només gestos. • Fer una demostració a classe (sobre com realitzar un amidament, com realitzar un experiment...). • Interpretar un paper en un joc de rol dins el tema de la situació d'aprenentatge. • Construir un model (amb cartó, fusta, etc.). • Crear un joc de taula o un joc de pati sobre el tema. • Inventar alguna cosa nova que es pugui construir (un ferrament, un atifell, un tipus d'habitatge...). • Fer servir alguna part del cos per a amidar (pam, peu, eixem...). • Aprendre balls propis d'altres èpoques històriques i/o d'altres cultures presents en el tòpic. • ...
4 Intel·ligència espacial	Habilitat per a percebre amb precisió les formes, l'espai, el color, les línies i les figures, i per a representar gràficament idees visuals o espacials.	<ul style="list-style-type: none"> • Crear cartells, murals, mapes, plànols, gràfics, diagrames, etc. • Dissenyar i fer una pàgina web o una presentació de PowerPoint. • Fer un reportatge en vídeo. • Crear un model amb fusta, cartó, argila...; un mòbil, una escultura, un mapa en relleu, una maqueta... • Crear pictogrames per a diferents conceptes. • Fer dibuixos o buscar les il·lustracions adequades per a determinades produccions orals o escrites. • Crear una tira còmica per a la situació d'aprenentatge. • Fer un collage o un muntatge en un tema de ciències. • Fer diagrames i línies temporals d'esdeveniments naturals o històrics, de processos, etc. • Fer mapes conceptuals relacionats amb els sabers de la situació d'aprenentatge. • Dibuixar un objecte des de diferents angles. • Ambientar la classe a partir de la cultura que s'estudia en la situació d'aprenentatge. • Dibuixar un plànol o un mapa a partir d'una descripció. • ...

L'alumne o alumna que té un grau elevat de...	Posseeix...	Li agradarà especialment fer les activitats següents:
5 Intel·ligència naturalista	Habilitat per a reconèixer i classificar tant elements del món natural –plantes, animals, minerals– com productes artificials –cotxes, sabatilles, establiments comercials–, i l'habilitat per a establir relacions entre els diferents elements.	<ul style="list-style-type: none"> • Col·leccionar objectes de la natura. • Utilitzar instruments científics per a observar la natura. • Fer diaris d'observacions de la conducta dels animals. • Cultivar plantes i criar algun animal a l'aula. • Investigar problemes mediambientals. • Fer senzilles taxonomies de plantes i animals. • Comparar animals mitològics amb animals reals. • Iniciar-se en el llenguatge dels naturalistes. • Estudiar animals de diferents parts del món. • Plantejar-se problemes matemàtics a partir de fenòmens naturals. • Analitzar la influència del clima i la geografia sobre les persones, la seua història i la seua cultura. • Entendre la influència de les persones sobre el medi ambient i la seua responsabilitat a evitar-ne el deteriorament. • Reproduir experiments científics ja realitzats. • Observar l'entorn, i formular i comprovar hipòtesis mitjançant experiències. • Entendre com han influït esdeveniments naturals en la història. • ...
6 Intel·ligència logicomatemàtica	Habilitat per a detectar patrons lògics o numèrics, per a usar els nombres i per a raonar amb facilitat. Permet, doncs, entendre les propietats bàsiques dels nombres, fer prediccions lògiques, comprendre les relacions de causa i efecte i construir cadenes de raonament.	<ul style="list-style-type: none"> • Fer una llista de fets mitjançant un criteri (seqüència temporal, seqüència lògica, etc.). • Desxifrar i elaborar codis. • Fer càlculs. • Formular i comprovar hipòtesis. • Comparar i contrastar informació. • Elaborar una base de dades senzilla. • Usar el raonament deductiu per a resoldre un problema. • Descobrir patrons en un conjunt de dades, fets o esdeveniments. • Categoritzar informació sobre un tema. • Elaborar un procediment mnemotècnic per a aprendre i recordar informació. • Analitzar dades. • Usar organitzadors gràfics per a processar informació. • Utilitzar signes, símbols i fórmules. • Establir relacions de causa i efecte entre fets, esdeveniments, etc. • Crear una línia de temps per a una època històrica. • Re-representar informació d'un format (per exemple, dades numèriques en un text) a un altre (gràfic). • ...

L'alumne o alumna que té un grau elevat de...	Posseeix...	Li agradarà especialment fer les activitats següents:
7 Intel·ligència interpersonal	Habilitat per a comprendre a altres persones –els seus estats d'ànim, els seus sentiments, les seues motivacions i les seues intencions–. Permet actuar de manera efectiva en una situació amb companyes i companys, fent, per exemple, que participen en un treball en equip o un projecte.	<ul style="list-style-type: none"> • Donar una retroacció positiva al professor o la professora i als companys o companyes. • Participar en activitats comunicatives cara a cara. • Participar en activitats cooperatives d'aprenentatge. • Explicar a un company o companya alguna cosa que no entén. • Coordinar un debat. • Resoldre conflictes positivament. • Utilitzar el correu electrònic o el telèfon per a contactar, fer plans, etc. • Treballar en equip per a discutir una qüestió, organitzar un projecte, resoldre un problema o emprendre una acció. • Participar en un joc de rol o dur a terme una simulació. • Fer una entrevista a una persona experta en el tema de la unitat. • Intuir els sentiments, humor, motius per a obrar, etc., d'altri i ajustar-hi la pròpia conducta. • Compartir l'experiència lectora davants els companys i companyes després d'haver llegit un text. • Assumir la perspectiva d'una altra cultura. • Crear un reglament per al grup, la classe o la biblioteca. • ...
8 Intel·ligència intrapersonal	Habilitat per a entendre's un mateix –les pròpies motivacions, punts forts i febles, estats d'ànim, desitjos i intencions–. Permet un bon accés a la pròpia vida interior i comprendre com s'és de semblant o de diferent dels altres, quina mena d'aprenent s'és, com manejar els propis sentiments, i com comportar-se quan s'està enutjat o trist.	<ul style="list-style-type: none"> • Escriure un diari personal. • Organitzar-se per a l'estudi, concentrar-se en un tema o aplicar les habilitats cognitives a una activitat. • Descriure el propi caràcter, els sentiments envers un tema o una persona, etc. • Avaluat el propi treball. • Establir objectius a llarg termini, resoldre problemes o dur a terme projectes individualment. • Explicar el perquè de les pròpies decisions. • Compilar portafolis personals. • Identificar-se amb un personatge de ficció (per exemple, un científic, una enginyera o una historiadora). • Escriure un relat autobiogràfic. • Reconèixer el propi estil d'aprenentatge. • ...

Figura 11.4. Intel·ligències múltiples

3.3. Disseny universal per a l'aprenentatge (DUA)

El disseny universal per a l'aprenentatge és un dels marcs d'adequació més exigents pel que fa a la inclusió. De fet, tracta de portar a les últimes conseqüències l'afirmació que no són els alumnes i les alumnes els que han d'adequar-se a l'escola, sinó l'escola la que ha d'adequar-se a ells. De fet, el DUA proporciona els instruments necessaris per oferir-los un **entorn d'aprenentatge** amb les opcions necessàries per a construir-se el seu itinerari personalitzat d'aprenentatge. Tot i que resulta especialment indicat per a grups d'alumnes amb característiques diferencials acusades, les seues propostes poden ser útils pràcticament per a tot l'alumnat.

3.3.1. Com definiríem, doncs, el disseny universal per a l'aprenentatge?

Segons la Llei d'Oportunitats en Educació Superior (*Higher Education Opportunity Act*) de 2008, del Govern dels Estats Units, el terme *disseny universal per a l'aprenentatge* fa referència a un marc científicament vàlid per a guiar la pràctica educativa que:

- a) proporciona flexibilitat en les maneres en què la informació és presentada, en les maneres en què els estudiants responen o demostren els seus coneixements i habilitats, i en les maneres en què els estudiants són motivats i es comprometen amb el seu propi aprenentatge, i
- b) redueix les barreres en l'ensenyament, proporciona adaptacions, suports i desafiaments apropiats i manté altes expectatives d'èxit per a tots els estudiants, incloent-hi aquells amb discapacitats i els que es troben limitats per la seua competència lingüística en l'idioma d'ensenyament.

Tot i que en certa manera, el DUA té uns objectius semblants a la resta de marcs d'adequació que hem presentat en aquest capítol, presenta unes característiques específiques que convé posar en relleu.

3.3.2. Una perspectiva nova sobre la variabilitat

El DUA adopta una perspectiva nova sobre la variabilitat de l'alumnat tot abandonant la vella idea de centrar-la en les diferències individuals. D'una banda, perquè és inviable adequar propostes específiques per a cada un dels alumnes i les alumnes, i també, a nivell més teòric, per-

què la recerca neurocientífica va assumint progressivament que les fortaleeses i febleses de les persones no es troben només en el seu interior, sinó que estan directament relacionades amb els contextos on actuen, una perspectiva que s'adiu amb l'enfocament per competències. Aquests contextos poden facilitar el desplegament de les seues fortaleeses o posar barreres als seus esforços per a aprendre. L'escola, doncs, ha de proposar entorns d'aprenentatge (tasques, materials, espais, organització, etc.) en els quals es minimitzen les barreres que impedisquen l'aprenentatge i permeten als alumnes i les alumnes posar en pràctica les seues habilitats (tots en tenen) per a un aprenentatge eficaç.

La clau de volta del disseny universal per a l'aprenentatge és una nova perspectiva sobre la variabilitat de l'alumnat. Per al DUA, aquesta variabilitat és sistemàtica i està relacionada amb tres xarxes neuronals bàsiques: l'*afectivitat*, la *representació dels coneixements* i l'*acció executiva*. La variabilitat de l'alumnat, doncs, es desplega al llarg d'aquests tres eixos i comporta una implicació diversa en l'aprenentatge, una manera diferent d'accedir a la informació i d'elaborar-la per a convertir-la en coneixement, i l'ús d'estratègies diverses per a iniciar, mantindre, controlar i avaluar el procés d'aprenentatge.

Les propostes didàctiques basades en aquestes tres xarxes han de ser prou obertes per tal que cada membre de la classe hi descobrisca les opcions més assumibles d'acord amb la seua manera de comprometre's, d'aprendre i d'actuar. Presentem un resum de la gamma d'opcions en cada una de les xarxes a partir de la infografia corresponent a les *Pautes DUA* versió 2.2 (CAST, 2018). (Vegeu figura 11.5).

Un dels avantatges del plantejament DUA, compartit pràcticament amb tots els marcs d'adequació, és que l'adaptació de la intervenció didàctica es fa durant la planificació, realitzada amb l'objectiu que tot l'alumnat tinga èxit i no siguin necessàries intervencions posteriors per a compensar o recuperar dèficits en l'aprenentatge trets de casos que exigisquen una atenció molt especial.

És cert que en el capítol 6 del llibre *Universal design for learning: Theory and practice*, de Meyer, Rose i Gordon (2014), hi ha instruccions per a l'elaboració d'unitats basades íntegrament en l'aplicació completa de la filosofia, la fonamentació i la pràctica literals de les *Pautes DUA*, per tal que motiven i interessin tots els alumnes i les alumnes, i que aquests mantinguen l'esforç i la motivació, i regulen el seu propi aprenentatge. No és la nostra intenció, tanmateix, proposar aquest ús de les *Pautes DUA en el TILC*. Per a nosaltres, el DUA constitueix una font riquíssima

Pautes de disseny universal per a l'aprenentatge (versió 2.2)

	Proporcione múltiples formes de Motivació i compromís Xarxes afectives El «PER QUÈ» de l'aprenentatge	Proporcione múltiples formes de Representació Xarxes de reconeixement El «QUÈ» de l'aprenentatge	Proporcione múltiples formes de Acció i expressió Xarxes estratègiques El «COM» de l'aprenentatge
A c c é s	Proporcione opcions per a Despertar l'interés <ul style="list-style-type: none"> • Optimitze les eleccions individuals i autonomia • Optimitze la rellevància, el valor i l'autenticitat • Minimitze les amenaces i distraccions 	Proporcione opcions per a la Percepció <ul style="list-style-type: none"> • Oferisc formes per personalitzar la visualització de la informació • Oferisc alternatives per a la informació auditiva • Oferisc alternatives per a la informació visual 	Proporcione opcions per a l'Acció física <ul style="list-style-type: none"> • Varie els mètodes de resposta, navegació i interacció • Optimitze l'accés a eines
C o n s t r u c c i ó	Proporcione opcions per a Mantindre l'esforç i la persistència <ul style="list-style-type: none"> • Ressalte la rellevància de metes i objectius • Varie les demandes i els recursos per optimitzar els desafiaments • Promogui la col·laboració i la comunicació • Augmente la retroalimentació orientada al mesatge 	Proporcione opcions per al Llenguatge i els símbols <ul style="list-style-type: none"> • Aclarisc vocabulari i símbols • Aclarisc sintaxi i estructura • Done suport a la descodificació de textos, notacions matemàtiques i símbols • Promoc la comprensió entre diferents llengües • Il·lustre a través de múltiples mitjans 	Proporcione opcions per a l'Expressió i la comunicació <ul style="list-style-type: none"> • Utilitze múltiples mitjans per a la comunicació • Utilitze múltiples eines per a la construcció i composició • Desenvolpe fluidesa amb nivells de suport
I n t e r n a l i t z a c i ó	Proporcione opcions per a l'Autoregulació <ul style="list-style-type: none"> • Promoc expectatives i creences que optimitzen la motivació • Facilita habilitats i estratègies per a afrontar desafiaments • Desenvolpe l'autoavaluació i la reflexió 	Proporcione opcions per a la Comprensió <ul style="list-style-type: none"> • Active o proporcione coneixements previs • Destaque patrons, característiques fonamentals, idees principals i relacions entre aquestes • Guie el processament, visualització i manipulació de la informació • Maximitze la transferència 	Proporcione opcions per a la Funció executiva <ul style="list-style-type: none"> • Guie l'establiment de metes apropiades • Done suport a la planificació i el desenvolupament d'estratègies • Facilita la gestió d'informació i recursos • Millore la capacitat per monitorar el progrés
M e t a	Aprenents experts		
	Decidits i motivats	Enginyosos i coneixedors	Dirigits a la meta

Figura 11.5. Adaptació de les *Pautes DUA* versió 2.2 (CAST, 2018)

de recursos i estratègies per a adequar el currículum, generalment molt rígid, a les necessitats de l'alumnat. El TILC, però, ha de recórrer també a altres plantejaments, alguns dels quals comentem en aquest capítol, per tal d'adequar la intervenció didàctica de manera eficaç d'acord amb els seus propis paràmetres.

Per acabar, hem de posar de manifest la importància de l'ús de la tecnologia en el DUA. No té res d'estrany. Si basem la intervenció didàctica en el material imprés, com ara en el llibre de text que és el material curricular més estés, resulta molt complicat oferir opcions diverses perquè cada estudiant pugui seguir el seu itinerari personal d'aprenentatge. La tecnologia, però, permet propostes didàctiques més variades per la facilitat que proporciona a l'hora d'elaborar propostes multimodals i multinivell. Al document *Pautas sobre el Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA)*, versió 2.0. (Dalmau, Sala i Llinares, 2015), de fàcil accés, trobareu un ventall impressionant de recursos pel que fa a l'aplicació de la tecnologia a la inclusió, a més d'estratègies variades en les tres xarxes proposades pel DUA.

3.4. *Transllenguar* com a facilitador de l'aprenentatge

Tenint en compte tot allò que hem dit al capítol 10 sobre la gestió didàctica de les llengües i sobre *transllenguar*, ací comentarem l'estratègia de *transllenguar* des del punt de vista de la seua versió feble, és a dir, des de la teoria interlingüística de *transllenguar*, com a eina d'inclusió. Comentarem aquesta estratègia de *transllenguar*, doncs, com un tipus específic de bastida (Duarte, 2020; Cenoz i Gorter, 2021), una bastida plurilingüe.

Malgrat l'extensa discussió d'aquest tema en el capítol esmentat, incorporarem ací alguns elements rellevants pel que fa a *transllenguar* com a exemple de bastida. Com a bastida plurilingüe, *transllenguar* és una estratègia bé posada en joc de manera espontània per l'alumnat, bé utilitzada, de manera estratègica i prudent pel professorat, com a eina d'aprenentatge. Una eina que facilitarà als estudiants l'accés als continguts i al desenvolupament dels recursos de la llengua vehicular mitjançant l'ajuda d'altres llengües, especialment la seua L1.

Pel que fa a la intervenció didàctica, aquesta estratègia de *transllenguar* pot ser un recurs didàctic assumit en els moments inicials de la situació d'aprenentatge, i ha d'anar sent substituït de manera progressiva

per un ús estàndard a mesura que aprenents i aprenentes vagen adquirint, mitjançant el suport didàctic adequat, el llenguatge necessari per a l'adquisició dels sabers i l'actuació competent al final de la situació d'aprenentatge.

3.4.1. L'ús vehicular del valencià/català L2 en la programació global de la situació d'aprenentatge

En general, si la llengua vehicular és el valencià/català, la unitat didàctica ha de desenvolupar-se majoritàriament en aquesta llengua. Des d'una perspectiva plurilingüe, però, en el disseny global de la unitat es poden preveure altres configuracions, amb la condició que faciliten l'adquisició dels continguts disciplinaris i les competències bi/plurilingües. Dins el marc d'una situació d'aprenentatge, alguns exemples d'aquesta macrobastida poden ser els següents (*vegeu* un tractament més ampli d'aquest tema al capítol 10):

- ▶ **Macroalternança:** En casos en què el grup-classe té una competència elevada en les dues llengües ambientals, es pot dissenyar la unitat de manera que les activitats *input* siguin en una llengua (la dominant) i les activitats de preparació, d'elaboració i de producció en la llengua minoritzada.
- ▶ **Represa** sintètica i estratègica en la llengua dominant dels sabers construïts en la llengua minoritzada en alguna activitat de recapitulació. En aquesta activitat es reprenen de manera resumida en la llengua dominant els continguts disciplinaris adquirits en la llengua minoritzada. Com per exemple reetiquetar les parts d'un dibuix, escriure els rètols en un diagrama; resumir un procés a partir d'una seqüència d'il·lustracions, fer un petit resum, etc., en la llengua dominant, com a mitjà per a recuperar de manera resumida els continguts d'una situació d'aprenentatge vehiculada en la llengua minoritzada.
- ▶ En un moment prou avançat de la competència bilingüe, alternança de dues llengües en la mateixa situació d'aprenentatge multitasca. Una tasca s'imparteix en una llengua i la tasca següent en una altra (*vegeu* capítol 9: Projecte de lectura bilingüe en veu alta de Lyster, Collins i Ballinger, 2009).

3.4.2. Planificació de l'ús vehicular de les llengües en l'aplicació de la situació d'aprenentatge

Pel que fa a l'ús conjunt o separat de les llengües en la interacció didàctica, i tenint en compte el que hem debatut al capítol 10, és important, a parer nostre, que l'estratègia de *transllenguar* per part de la professora o professor, prudent i flexible, ha de tindre molt en compte la llengua d'instrucció bàsica de la unitat. Hi ha dos casos molt diferents:

Si la llengua vehicular és el valencià/català L2

Si la llengua vehicular és la llengua minoritzada (valencià/català), cal usar aquesta llengua (com a L1 o com a L2) com més millor, en totes les ocasions possibles, tant en l'ús vehicular com en l'ús social. En l'ús vehicular, com ha demostrat la recerca en els programes d'immersió, les diverses tècniques de contextualització i adequació (*vegeu* capítol 11) han de permetre la comprensió de la informació i el desenvolupament de la llengua de manera conjunta en la conversa instructiva. Tot i que la separació de llengües és la tècnica preferent que utilitza el professorat, és cert com hem dit que es permet als alumnes i les alumnes, en el seu camí cap a l'ús de la llengua vehicular, utilitzar provisionalment la seua L1 o altres recursos comunicatius per tal de no perdre el fil discursiu a l'hora de construir les seues competències comunicatives (en valencià/català) i disciplinàries.

Tècniques didàctiques per a la comprensió de la informació i el desenvolupament de la llengua

Les propostes que ens arriben des de la bastida i la diversificació ens proporcionen algunes claus bàsiques des del punt de vista de l'adequació didàctica a l'alumnat de L2 i a l'alumnat vulnerable, tant pel que fa a l'arquitectura de la unitat com al suport conjuntural que se'ls pot oferir durant l'aplicació d'aquesta. Se n'han presentat més, al llarg d'aquest document. De fet, des de totes les perspectives es tracta d'evitar qualsevol barrera que pugua entrebancar l'èxit de l'alumnat. I una de les barreres més importants, si no la més important, és el desconeixement o una baixa competència en la llengua vehicular, especialment el valencià/català.

En aquesta batalla per la comprensió, ens fixarem tot seguit en la interacció professorat-alumnes, en la **conversa instructiva** (Goldenberg, 1991), mitjançant la qual es co-construeixen els continguts curriculars i les competències orals, especialment quan la llengua d'instrucció no és la llengua habitual del grup d'alumnes.

En aquesta situació, hem d'establir un procés gradual de l'ús vehicular de la L2 que començarà amb un **input comprensible** (Krashen, 1982), és a dir, un llenguatge oral que és comprés encara que conté elements que els alumnes i les alumnes encara no coneixen. Un llenguatge que, per a ser comprés, exigirà unes tècniques didàctiques específiques com les que presentem a continuació:

Tècniques per a facilitar l'exposició d'aprenents i aprenentes a un input comprensible

- ▶ Aprofitar rutines diàries (entrades, eixides, organització de l'aula, gestió de la instrucció, etc.) per a adquirir les estructures adequades en aquestes situacions.
- ▶ Presentar la informació mitjançant un *input* diversificat, constituït no solament pels textos i les il·lustracions del llibre de text, sinó, a més a més, per *textos multimodals* (textos mixtos, documents multimèdia, hipertextos...).
- ▶ Reduir la càrrega lingüística del missatge per a fer-lo comprensible:
 - Presentant la informació mitjançant manipulacions i demostracions pràctiques davant la classe.
 - Parlant de manera clara, lenta i amb una entonació expressiva.
 - Contextualitzant les explicacions utilitzant mitjans de representació amb poca càrrega verbal (*mapes, il·lustracions, diagrames...*).
 - Utilitzant organitzadors visuals per a il·lustrar els conceptes (*gràfics, mapes conceptuals, diagrames...*).
 - Expressant-se mitjançant gestos, expressions facials, etc.
 - Presentant l'*input* amb documents variats que promouen la comprensió tot complementant-se (*vídeos, il·lustracions, notícies, reportatges, Internet...*)
- ▶ Adequar el discurs oral a les competències del grup-classe:
 - Utilitzant un registre oral més lent i gramaticalment més simple.
 - Reformulant oracions compostes com a seqüència d'oracions simples.
 - Explicant contínuament el significat d'expressions i frases fetes (i evitant que siguin massa abundants).
 - Repetir de diverses maneres la informació tot reciclant-la, connectant-la o ampliant-la.
 - Parant-se sovint per a permetre que els alumnes i les alumnes processen el que han sentit.
- ▶ Adaptar els textos escrits per a fer-los més comprensibles sense reduir-ne el contingut.

Tècniques per a ensenyar als alumnes explícitament a comprendre

- ▶ Treballant les estratègies de comprensió tant orals (demanar un aclariment, discutir idees, formular i comprovar hipòtesis, resumir una intervenció...) com escrites (identificar el tema, la idea principal i els detalls d'un text, diferenciar fets i opinions, integrar informació del text verbal i de les il·lustracions...).
- ▶ Treballant l'escolta i la lectura de textos acadèmics orals (reportatge televisiu, debat, conferència d'un expert...) i escrits (entrada d'enciclopèdia, article divulgatiu, text del llibre de text...) amb la bastida directa del professor o la professora i en grups col·laboratius.

Tècniques per a facilitar a aprenents i aprenentes l'adquisició simultània dels conceptes i del llenguatge

- ▶ Presentant els conceptes/paraules noves i difícils simultàniament de manera oral, escrita i visual.
- ▶ Repetint l'explicació dels conceptes i el lèxic acadèmic.
- ▶ Emfasitzant les idees importants i el vocabulari clau mitjançant l'entonació o escrivint-los a la pissarra.
- ▶ Promovent, a través de la *conversa instructiva*, la construcció dels continguts a un grau cognitiu elevat i donant temps als participants perquè responguen.
- ▶ Creant redundància en l'*input* (repetició, explicació del mateix contingut des de perspectives diferents, exemplificació...).
- ▶ Preparant activitats sobre el mateix contingut acadèmic i conceptual, però amb diferents graus d'exigència lingüística.

Tècniques per a controlar la comprensió de la informació per part d'aprenents i aprenentes

- ▶ Fent preguntes freqüents per a controlar la comprensió dels continguts.
- ▶ Reformulant les respostes incorrectes.
- ▶ Fent que verbalitzen la informació presentada amb les seues pròpies paraules.
- ▶ Demanant que definisquen termes importants amb les seues pròpies paraules.
- ▶ Fent que resumisquen periòdicament els punts més importants de la lliçó ja treballats.
- ▶ Fent que decidisquen si una determinada informació és vertadera o falsa.

- ▶ Proposant-los que donen exemples.
- ▶ Fent un seguiment constant de l'alumnat més feble assegurant-se que no es queda despenjat:

Tècniques per a contribuir a l'adquisició, per part d'aprenents i aprenentes, d'un llenguatge progressivament més fluid, correcte, precís i complex

- ▶ Proporciant-los oportunitats freqüents i variades d'aplicar la *conversa exploratòria* en observacions i experiències per parelles o en equip, i presentació posterior a la resta de la classe dels resultats d'aquestes observacions i experiències.
- ▶ Utilitzant una gran varietat de tipus de preguntes tot deixant-los temps suficient perquè puguin construir les respostes i ajudant-los a verbalitzar-les.
- ▶ Expressant amb altres paraules les seues afirmacions.
- ▶ Encoratjant-los a proporcionar respostes progressivament més elaborades i complexes a les preguntes.
- ▶ Explicant i revisant sovint el vocabulari desconegut que sorgeix a classe.
- ▶ Modelant el llenguatge correcte que han de fer servir i corregint estratègicament les seues expressions.

Com hem dit més amunt, l'ensenyant gaudeix de l'autonomia suficient per a decidir si necessita utilitzar alguna de les estratègies de *transllenguar*. Tot i això, pel que fa a l'accés a la nova informació i la seua comprensió inicial per part dels alumnes i les alumnes, les tècniques presentades més amunt, ben utilitzades, poden assegurar-nos que, tret d'ocasions molt particulars, no hi ha necessitat del recurs a altres llengües per a vehicular i fer entendre els continguts disciplinaris, especialment quan es tracta de dues llengües molt pròximes com ara el valencià/català i el castellà.

Estratègies didàctiques per a la correcció d'errors

Una actuació important per a millorar la competència lingüística de l'alumnat durant el procés d'ensenyament-aprenentatge dels continguts disciplinaris, la constitueix la **correcció d'errors**. El professorat duu a terme aquesta *negociació de la forma* per tal de proporcionar ajuda a l'alumnat quan no sap com expressar un significat en la L2, o quan usa un mot no correcte o no apropiat, o que no pertany a la L2.

Pel que fa a la correcció, convé tindre en compte els aspectes següents:

Es trien els errors principals que s'han de corregir (no s'han de corregir tots):

- ▶ Els que s'esdevenen amb una freqüència més alta.
- ▶ Els que interfereixen amb el significat i fan un enunciat incompreensible.
- ▶ Els relacionats amb el vocabulari i expressions clau de la unitat.

Es decideix com corregir:

Amb alumnat molt jove i amb una competència baixa en la llengua: corregint mitjançant estratègies que li proporcionen directament la forma correcta (correccions explícites de l'error i reformulacions).

Amb alumnat més gran i amb una major competència lingüística: corregint mitjançant estratègies que dirigeixen la seua atenció a l'error comés durant la interacció i l'encoratja a l'autocorrecció i a la correcció conjuntament amb els seus companys i companyes (preguntes de clarificació, indicacions metalingüístiques, obtenció de la forma correcta i repetició de l'error).

Es busquen les estratègies adequades de correcció:

- ▶ Creant un clima de classe que promoga l'assumpció de riscos comunicatius perquè l'error és vist com un pas en el procés de construcció de la forma correcta.
- ▶ Encoratjant els alumnes i les alumnes a controlar la seua parla i autocorregir-se.
- ▶ Atenent, durant la correcció, a un error cada vegada.
- ▶ Registrant els errors i les correccions més freqüents en un cartell per a futures referències.
- ▶ Reconeixent i celebrant usos correctes posteriors a les correccions.
- ▶ Procurant que la parla de l'ensenyant siga un model de parla correcta, apropiada i genuïna.

En el capítol 5 trobareu més informació sobre les correccions, la importància que tenen, tipus de correccions i eficàcia de cada una.

Si la llengua vehicular és la llengua dominant (castellà)

Si la llengua vehicular és la llengua dominant (castellà), cal usar la llengua minoritzada (valencià/(català) de manera estratègica tant per part del professorat com de l'alumnat per tal de donar presència a la llengua minoritzada en els usos formals i acadèmics, i prestigiar-ne l'ús.

Si hi pensem una mica, no hi ha cap contradicció amb el que hem dit més amunt, quan la llengua vehicular era el valencià/català. En el cas del valencià/català, els aprenents que la tenen com a L1 (valenciano-parlants) no solen estar familiaritzats, pel motiu de la minorització i la poca presència social conseqüent, amb els usos formals i acadèmics d'aquesta. Un ús estratègic de la llengua minoritzada podria, en aquest cas, permetre un desenvolupament major del valencià/català sense minvar de cap manera la competència que els castellanoparlants adquiriran en castellà, en suport de la qual hi ha tots els mecanismes lingüístics de comunicació social des del paisatge lingüístic oral i escrit a la comunicació mediàtica i les tecnologies multimèdia.

3.5. El sistema de suport multinivell

En aquest capítol, des d'una perspectiva inclusiva, hem proposat estratègies didàctiques (bastida, diferenciació, etc.) assumint que *tot* l'alumnat, d'una manera o altra, tenen unes necessitats educatives específiques que han de ser ateses evitant que el centre presente qualsevol barrera que els impedisca fer ús de tot el seu potencial.

Aquestes estratègies d'adequació de la intervenció didàctica, basades en l'evidència científica o en les bones pràctiques, no haurien de ser aplicades de manera intuïtiva i aleatòria, sinó organitzades de manera rigorosa i sistemàtica per a beneficiar, de la manera més eficient possible, tot l'alumnat. L'enfocament idoni per a aconseguir-ho és el **sistema de suport multinivell**, o SSM (Jimerson *et al.*, 2016; Pullen *et al.*, 2019), conegut també com **resposta a la intervenció**.

Nosaltres preferim la primera denominació basant-nos en l'opinió de les expertes i experts citats. Per a Pullen *et al.*, el SSM no s'adreça solament a l'alumnat amb necessitats específiques d'aprenentatge, sinó a tot l'alumnat. Per a aquestes i aquests especialistes, implica tant el professorat general com l'especialitzat en necessitats educatives específiques, i organitza alumnes, professorat i especialistes en un tot integrat. A més de les autores i autors citats, també són de la mateixa opinió Harlacher *et al.* (2013: 24):

El MTSS [*Multi-Tiered System of Support* 'sistema de suport multinivell'] és més que un procés per a proporcionar intervencions a un petit grup d'estudiants. Es tracta més aviat d'un model de reforma escolar i amb aquest arriba una nova manera de pensar i actuar en educació.

En concret, doncs, la resposta a la intervenció (o millor, el SSM en la concepció més actual) respondria a la definició de Batsche *et al.* (2005, citat a Burns *et al.*, 2016: 720).

La RTI [*Response to Intervention*] és el procés de proporcionar una instrucció de qualitat aplicant intervencions adaptades a les necessitats dels estudiants i utilitzant les dades de resposta dels estudiants per a prendre decisions instructives i educatives importants.

Es tracta, com hem dit, que *tot* l'alumnat pugui aconseguir dur a terme els aprenentatges que Coll i Manzano (2021) anomenen aprenentatges bàsics imprescindibles i que *tot* l'alumnat tinga la possibilitat d'ampliar aquests aprenentatges bàsics imprescindibles amb els aprenentatges que Coll i Manzano (2021) anomenen aprenentatges bàsics desitjables. Facilitar, però, unes trajectòries personals d'aprenentatge a cada alumne i alumna per tal que assolisquen la totalitat dels objectius imprescindibles i el màxim dels objectius desitjables no ha de consistir a efectuar la intervenció didàctica durant un temps prolongat i després proporcionar als que no han aconseguit els aprenentatges esperats ajuda compensatòria, reforç o recuperació. La detecció de l'alumnat de risc ha de tindre lloc des dels moments inicials de la intervenció didàctica, de manera que el suport als alumnes i les alumnes en risc de quedar-se rere pugui ser proporcionat al menor símptoma que no poden assolir els objectius.

Analitzarem tot seguit quina és l'estructura i com funciona l'SSM.

3.5.1. Aplicació del sistema de suport multinivell

La configuració del sistema de suport es pot veure en la figura 11.6, adaptada de Beam-Conroy i Alvarez McHatton (2015: 384).

D'acord amb la figura, doncs, el SSM integra tot l'alumnat (general, amb dificultats d'aprenentatge, d'alta capacitat i alumnat vulnerable, especialment migrant, que rep la instrucció en una L2 o addicional) en un tractament conjunt mitjançant els tres nivells. A mesura que pugem de nivell la intervenció s'aplica progressivament a un menor nombre d'alumnes i és, progressivament, més individualitzada, intensiva i freqüent.

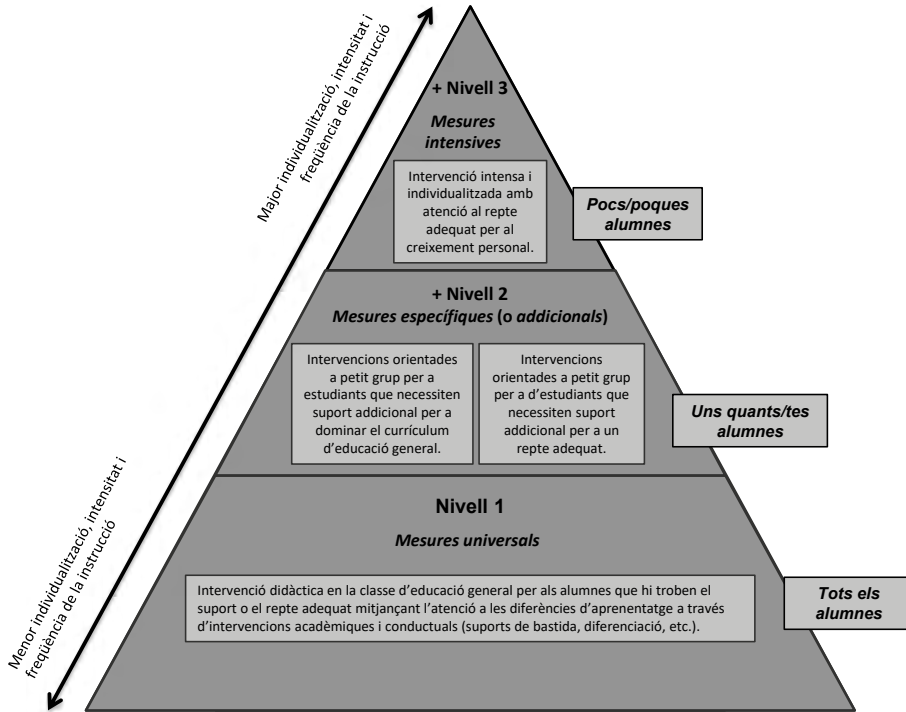


Figura 11.6. Sistema de suport multinivell

3.5.2. Com engegar l'aplicació del sistema multinivell de suport en un grup d'alumnes

El procés comença amb un **cribratge**, és a dir, l'avaluació d'un grup d'alumnes per tal d'identificar quins membres podrien no assolir els continguts del currículum. Aquesta avaluació ha de ser ràpida i fàcil d'aplicar, i no solament ha de detectar qui es troba en situació de risc, sinó també quins són els aspectes del currículum que puguen necessitar un suport suplementari.

En el nivell 1 s'aplica un **suport universal**. El currículum és impartit al grup-classe complet amb tots els recursos de bastida, diferenciació, DUA, etc., que hem proposat en aquest capítol, i especialment les estratègies lingüístiques i didàctiques específiques, necessàries per al tractament de l'alumnat de L2, especialment l'alumnat migrant. Segons States *et al.* (2017), en un informe tècnic per al Wing Institute, la intervenció en aquest nivell es considerarà efectiva si, aproximadament, el 80% dels alumnes i les alumnes fan els progressos adequats.

En el nivell 2 s'aplica un **suport específic o addicional**. La intervenció s'aplica, aproximadament, al 20% d'alumnes, els quals no han reeixit amb les mesures del nivell 1 i, per tant, a més a més, se'ls impartirà la intervenció del nivell 2, generalment en petits grups, per a necessitats específiques, i dins i fora de l'aula. D'acord amb States *et al.* (2017), la intervenció en aquest nivell es considerarà efectiva si aproximadament el 80% dels alumnes i les alumnes realitzen els progressos adequats (poden passar al nivell 1, o continuar encara un quant temps en el nivell 2 abans de passar al nivell 1). Cabdal en aquest nivell és la instrucció intensiva en la llengua vehicular per a l'alumnat migrant i l'alumnat vulnerable, especialment en la competència oral, el llenguatge acadèmic i els sabers disciplinaris bàsics.

Pel que fa al TILC, hi haurà una instrucció específica en aquest nivell 2 per a:

- ▶ Ajudar el grup pel que fa al llenguatge acadèmic de la unitat a partir de recursos i materials elaborats específicament d'acord amb les seues necessitats.
- ▶ Treballar amb el grup el llenguatge social per a desenvolupar la unitat i el llenguatge d'interacció per a treballar en equip.
- ▶ Treballar el llenguatge que sol utilitzar la professora o professor per a la gestió de l'aula, i també el que han d'utilitzar els alumnes i les alumnes per a dir que no ha entés alguna cosa, demanar un aclariment, fer preguntes, contestar una pregunta després d'haver planificat la resposta, col·laborar amb els companys d'equip, etc.
- ▶ Proporcionar instrucció explícita en l'estructura, el llenguatge i les estratègies necessàries en la producció dels textos orals i escrits corresponents al que hem anomenat *output* complex.
- ▶ Introduir o refermar els sabers disciplinaris (coneixements i estratègies) necessaris per a participar en les activitats de la situació d'aprenentatge

En el nivell 3 s'aplica un **suport intensiu**. La intervenció s'imparteix, aproximadament, al 5% de l'alumnat, que no ha tingut prou amb la intervenció del nivell 2 per a assolir els objectius. Aquesta intervenció es realitzarà de manera individualitzada o en grups molt petits i homogenis.

Finalment, cal comentar que l'operació de cribratge, a més de la detecció individual de l'alumnat amb possible situació de risc, té també

una funció pel que fa a la valoració de la metodologia a l'aula. Si en una classe es detecta que molt més del 20% de l'alumnat no assoleix les competències i/o els continguts del currículum, és costós i poc eficaç dedicar recursos excessius al nivell 2 en una intervenció diferenciada. És més profitós dedicar l'atenció i els esforços a millorar la intervenció al nivell 1 fins que arribe als percentatges esperats, tret que hi haja unes circumstàncies contextuais realment extraordinàries.

3.5.3. El sistema de suport multinivell i el TILC

Per a nosaltres, el SSM constitueix el marc global d'adequació que integra la resta de marcs (figura 11.2) i dins el qual es pot ajustar la intervenció didàctica coordinant l'actuació dels diversos professionals amb responsabilitat envers l'alumnat. Des d'aquesta perspectiva hem de situar la intervenció que plantegem en aquest treball de manera central, en el nivell 1, tot i que la majoria de les propostes que hi figuren poden ser útils en la intervenció del nivell 2 si s'apliquen en les condicions que exigeix aquest nivell.

4. L'adequació final: tasca de la professora o professor i de l'equip docent

Tot i que la totalitat del llibre té la intenció d'oferir una perspectiva inclusiva, aquest capítol presenta actuacions molt específiques per a la personalització de l'ensenyament-aprenentatge. Hem analitzat propostes fetes des de diferents plantejaments, adreçats tots a promoure l'èxit de *tots els alumnes* i *totes les alumnes*. Unes propostes que consideren tant els aspectes didàctics com els organitzatius.

És cert que, molt o poc, tots aquests plantejaments comparteixen estratègies i propostes tot i que han sigut fetes des de diferents perspectives. No considerem aquest fet com un problema, sinó com un enriquitment. En realitat ha de ser l'ensenyant individualment, o els equips docents, els que concreten, per a cada classe, per a cada matèria o àrea, per a cada alumne o alumna, o per a cada activitat les estratègies més adients per a aconseguir una intervenció didàctica òptima.

12. L'avaluació en el TILC

1. Introducció

L'avaluació ja fa temps que ha deixat de ser la mesura de la informació que recorda cada estudiant després d'escoltar les explicacions a classe, de llegir (o no) la informació del llibre de text i d'estudiar (o no) per a l'examen. De fet, hi ha diversos factors que demanen, a hores d'ara, un canvi en la nostra concepció de l'avaluació: les elevades expectatives de la societat envers els resultats de l'escola, la diversitat de coneixements i competències inicials de l'alumnat, els nous plantejaments pel que fa a quins són els continguts de l'educació i com s'aprenen a l'aula, i la necessitat d'una intervenció didàctica que els implique i els motive a la recerca de l'èxit.

En el TILC considerem l'avaluació com una eina fonamental en el procés d'ensenyament-aprenentatge. L'avaluació promou l'aprenentatge quan les professores i professors la utilitzen per a descobrir els coneixements, les competències, les motivacions i interessos, i els estils d'aprenentatge de cada membre del grup-classe, i planifiquen la intervenció didàctica d'acord amb les seues fortaleces i febleses; quan la fan servir per a controlar-ne el progrés en tots els aspectes per a ajustar-hi la planificació inicial; i quan en valoren els resultats de l'aprenentatge com a punt de partida per a la planificació posterior. Més encara, quan els engresquen perquè siguin agents del seu aprenentatge, perquè reflexionen sobre les tasques que han de realitzar, perquè controlen la seua actuació per a redirigir-la si veuen que les estratègies que hi apliquen no funcionen, o perquè valoren les tasques realitzades i el procés que han seguit per a realitzar-les per tal de traure'n les conclusions pertinents.

Podem dir, doncs, que en el TILC l'avaluació té com a objectius:

- ▶ Descobrir quines són les competències i els coneixements previs dels alumnes i les alumnes per tal de planificar l'ensenyament-aprenentatge d'acord amb les seues possibilitats.
- ▶ Analitzar els seus interessos, motivacions i estils d'aprenentatge per tal de tindre'ls en compte en la planificació.
- ▶ Detectar els fons de coneixements i competències lingüístiques que aporten des de casa, i la perspectiva cultural des de la qual s'han adquirit, perquè constituïran la plataforma des de la qual adquiriran els nous coneixements i competències.
- ▶ Controlar el seu procés d'aprenentatge per tal de proporcionar-los un itinerari personalitzat.
- ▶ Fer que controlen el seu procés d'aprenentatge i siguen capaços de regular-lo d'acord amb la seua percepció dels resultats durant i al final de l'activitat.
- ▶ Mesurar els resultats finals de l'ensenyament-aprenentatge per a informar la comunitat educativa de l'èxit individual i de grup en aquest procés.

Per a assolir aquests objectius, l'avaluació, en cada situació d'aprenentatge, hauria de ser:

- ▶ Congruent amb els objectius i amb la metodologia d'ensenyament-aprenentatge.
- ▶ Continuada i adreçada a motivar l'alumnat, i a millorar-ne el rendiment.
- ▶ Culturalment apropiada.
- ▶ Transparent, de manera que els resultats de l'aprenentatge han de ser definits i redactats de manera clara, i compartits amb el grup-classe.

Tot i aquestes clarificacions, cal assumir que en els nous plantejaments de l'ordenació curricular vigent i des de la perspectiva dels enfocaments integrats, l'avaluació és un dels temes que susciten més dubtes, possiblement perquè han sigut els menys explorats i, en conseqüència, disposem de poques orientacions pel que fa a la seua conceptualització i aplicació.

A parer nostre, des del punt de vista TILC, el tractament de l'avaluació ha de ser considerat des de les perspectives següents:

- ▶ Des de les exigències derivades de l'avaluació de les competències.

- ▶ Des dels problemes que planteja l'avaluació conjunta dels continguts disciplinaris i dels recursos lingüístics per a construir-los.
- ▶ Des de la necessitat d'aplicar l'avaluació en dues o més llengües.
- ▶ Des de la voluntat de conceptualitzar i aplicar l'avaluació com a eina d'ensenyament-aprenentatge.

Tot seguit comentarem, mal que siga per damunt damunt, els aspectes més importants.

2. L'avaluació en el marc de les competències

Com sabem, una competència és l'aptitud per a mobilitzar capacitats, coneixements, destreses, disposicions, etc., amb la finalitat d'actuar de manera adequada en una tasca complexa de la vida diària o del context educatiu. Fins a arribar a aquest tractament competent, cal haver seguit un procés de selecció, activació, construcció i/o ús d'una sèrie de recursos interns i externs –durant el tractament de la situació real o situació escolar– per tal de realitzar amb èxit una actuació competent.

Hi ha diversos aspectes que cal avaluar dins els dos àmbits principals de la situació d'aprenentatge: el **procés** i els **resultats**. Pel que fa al **procés** cal avaluar, en primer lloc, la *comprensió de la situació complexa*, és a dir, quin escenari planteja i quin n'és el repte. En segon lloc, en l'*assumpció de la tasca*, els alumnes i les alumnes analitzen la situació complexa, n'assumeixen el repte, concretat en una *tasca final d'integració*, i els *critèris d'avaluació* que indicaran que la tasca s'ha realitzat amb èxit. Tot seguit, acceptaran o negociaran les actuacions proposades per a desenvolupar les competències i construir els sabers necessaris per a realitzar amb èxit la tasca final. Durant la *construcció dels sabers*, caldrà valorar la implicació dels alumnes i les alumnes en les tasques, la seua participació en els treballs de grup, l'aprofitament dels recursos interns (sabers i competències prèvies, estratègies d'aprenentatge...), del context (materials curriculars, utilatge TIC, companyes i companys del grup...) i externs (Internet, biblioteca municipal, informadors externs...).

Quant als **resultats**, el més important és valorar el grau d'assoliment de les competències desenvolupades en la unitat d'intervenció. Tanmateix, en un moment en què en les diferents disciplines acadèmiques es pretén la comprensió conceptual profunda dels coneixements disciplinaris, el domini dels procediments de construcció dels sabers i la com-

petència estratègica en les destreses pluril·letrades corresponents a les diverses disciplines, no és estrany que moltes professores i professors decidisquen assegurar-se que aquests sabers estan degudament assolits.

Podem veure com s'integra l'avaluació en la configuració de la situació d'aprenentatge a la figura 13.4)

3. L'avaluació en el marc de la integració continguts-llengua

3.1. Dues opcions: separació o integració

Atés que un dels principis bàsics del TILC és la integració profunda entre els continguts disciplinaris de les ANL i els recursos lingüístics necessaris per a construir-los, ens preguntarem: hem d'avaluar la llengua, a més dels continguts? I, si hem d'avaluar tots dos components, hem d'avaluar-los de manera separada o de manera conjunta?

En efecte, hi ha dues maneres d'actuar pel que fa a l'avaluació de la llengua i els continguts en els tractaments integrats: l'avaluació separada o l'avaluació integrada. En la primera s'avaluen els continguts i la llengua de manera independent, en tasques o activitats separades; en la segona, en les mateixes tasques o activitats s'avaluen alhora els continguts disciplinaris i la llengua.

La primera reacció davant aquest problema va ser la d'adoptar la separació com a estratègia d'avaluació: calia avaluar, d'una banda, els continguts disciplinaris i, d'altra, la llengua. Short (1993: 635), per exemple, afirmava:

En general, l'avaluació s'ha de considerar de manera holística, però en un curs integrat de llengua i contingut, on es demana als estudiants que demostrin coneixements i habilitats en diverses àrees, és important separar les qüestions lingüístiques dels conceptes de l'àrea.

Per a altres autors (Brisk i Zhan-Wu, 2016: 94), la separació de llengua i continguts a l'hora d'avaluar és pràcticament impossible:

El contingut i el llenguatge són estretament interdependents entre ells (Mohan, 1986). Per tant, l'aïllament de la llengua del contingut és impossible

quan es tracta de la instrucció i l'avaluació. TOTES les proves de contingut són també proves de llengua, que cobreixen no solament els coneixements de la matèria, sinó també la competència gramatical, sociolingüística, discursiva i estratègica dels aprenents (Brisk, 2006).

També Llosa (2017: 9), després d'analitzar la recerca relativa a la separació de llengua i continguts en l'avaluació, arriba a la conclusió següent:

En altres paraules, en les avaluacions centrades en el domini dels estàndards ELP [*English Language Proficiency* 'Competència en Llengua Anglesa'] per part dels estudiants que vinculen la competència lingüística amb les àrees de contingut, es va fer difícil desenredar la competència lingüística del coneixement dels continguts a nivells superiors de competència lingüística.

També ací, com en altres aspectes, el context importa, i el context és diferent si es tracta d'alumnat castellanoparlant en un programa d'immersió o d'alumnat migrant.

Pel que fa a l'alumnat migrant, a més d'adaptar-se a una nova cultura, han d'aprendre els continguts disciplinaris al mateix temps que la llengua, i ho han de fer amb rapidesa per tal de posar-se al mateix nivell que els seus companys i companyes de classe, que també van avançant. Aquest fet els col·loca en una situació complicada, en la qual pot passar que mitjançant una contextualització i adequació del currículum siguin capaços d'adquirir els coneixements necessaris, però que després, per una baixa competència productiva en la llengua, no siguin capaços de posar de manifest aquests coneixements. La solució, en aquest cas, ha de ser, com afirmen Lo *et al.* (2021: 14), adequació i suport pel que fa a l'avaluació:

Els dissenyadors d'avaluacions (per exemple, les professores i els professors) haurien de ser més conscients quan dissenyen tasques d'avaluació, pel que fa a la distribució de preguntes de suport als seus estudiants, especialment suport als estudiants per a superar les possibles barreres lingüístiques en les avaluacions amb diferents nivells d'exigències cognitives i lingüístiques. A més, haurien de proporcionar més suport als seus estudiants, especialment suport als estudiants per a superar les possibles barreres lingüístiques en les avaluacions.

Una manera de superar aquestes barreres consisteix a adaptar les activitats o tasques d'avaluació tant per a l'alumnat vulnerable com per a l'alumnat general. Com diuen Leontjev, Jakonen i Skinnari (2020: 222):

Quan s'avaluen els coneixements relacionats amb el contingut en l'avaluació de l'aprenentatge, els professors de CLIL [*usat ací com a terme que engloba totes les modalitats d'integració de llengua i continguts*] disposen de maneres de minimitzar el paper que les habilitats/competències lingüístiques dels aprenents tenen en l'avaluació; això pot passar permetent l'ús de la L1 dels aprenents o demanant als aprenents que expliquen conceptes i definicions en el llenguatge quotidià (tal com va ocórrer en les entrevistes que hem analitzat); o mitjançant bastides de les activitats d'avaluació lingüística (Lin 2016).

En el capítol 11 hi ha propostes per a l'adequació, especialment lingüística, que poden servir per a adaptar l'avaluació. Hi ha un problema, però: les adaptacions lingüístiques no han d'anar tan lluny com per a posar en perill l'adquisició dels coneixements disciplinaris. Avenia-Tapper i Llosa (2015) proposen, respecte a aquest problema, que certs aspectes específics de la llengua formen part del domini de l'àrea disciplinària i no poden ser considerades irrelevantes. A parer nostre, aquests aspectes específics de la llengua formen part del llenguatge acadèmic essencial, i han de formar part de l'avaluació com més prompte millor.

3.2. En el TILC, separació o integració?

En el TILC es planteja l'avaluació des d'una perspectiva integrada: intentem avaluar els continguts disciplinaris i la llengua de manera simultània, mitjançant les mateixes tasques i/o activitats d'avaluació.

Tanmateix, com proposen Genesee i Hamayan (2016), pel que fa a l'alumnat al qual s'imparteix el currículum en una L2 o llengua addicional, cal separar en l'avaluació, en les primeres etapes, la valoració dels continguts disciplinaris i de la llengua, de manera que puguin manifestar els seus coneixements sobre les àrees i matèries amb qualsevol codi de representació, i no solament amb el codi lingüístic. Amb el benentès que, com que a mesura que s'avança en l'escolaritat primària i ja de ple en la secundària els continguts són més complexos i abstractes, exigiran progressivament que siguin ensenyats i avaluats amb tots els requisits del llenguatge general i acadèmic, i de manera integrada.

4. L'avaluació en un marc plurilingüe

Com hem vist al llarg del llibre, les idees sobre la competència plurilingüe han avançat cap a una concepció com a multicompetència global, dins la qual els sistemes lingüístics no estan completament separats ni són totalment independents, sinó que se solapen i interactuen reestructurant-se a través de les experiències d'ús i d'aprenentatge. També hem vist, des d'aquesta perspectiva global integrada, que el tractament integrat de llengües i continguts constitueix el tractament didàctic idoni per a abordar el seu ensenyament-aprenentatge i ús vehicular.

Malgrat aquest canvi en la concepció de la competència plurilingüe i en l'ensenyament-aprenentatge i ús vehicular de les llengües, com reconeixen diversos autors i autores (Shohamy, 2011; Gorter i Cenoz, 2017; Dendrinos, 2019), l'avaluació plurilingüe es fa encara com si les llengües foren entitats absolutament separades i hagueren de ser avaluades de manera independent. Aquesta perspectiva monolingüista pel que fa a l'avaluació de les llengües provoca algunes discriminacions pel que fa a una part de l'alumnat i els col·loca en desavantatge respecte d'altres companys i companyes.

En primer lloc, avaluar les llengües només de manera aïllada i independent posa l'alumnat bi/plurilingüe en desavantatge respecte de l'alumnat monolingüe. En efecte, com ja afirmava Grosjean (1989), la persona bilingüe no és la suma de dues de monolingües, sinó un usuari lingüístic especial amb unes competències específiques i diverses fora de l'abast de la persona monolingüe. De fet, és poc probable que la persona plurilingüe adquirisca una competència semblant, en cada una de les llengües que domina, a la competència de la persona monolingüe en la seua llengua. Amb tot, posseeix altres competències, com veurem més avant, de gran importància en la comunicació global en què ens trobem immersos. Per dir-ho clarament: l'avantatge de la persona plurilingüe no consisteix només en què pot fer amb cada una de les llengües que coneix per separat, sinó en què pot fer amb dues, tres o totes aquestes llengües alhora.

Més enllà dels problemes que planteja l'avaluació separada o conjunta de la llengua vehicular i els continguts disciplinaris, hi ha qüestions de l'avaluació plurilingüe que encara estan per resoldre, especialment *en quina llengua s'ha d'avaluar i quines capacitats plurilingües s'han d'avaluar*. No pretenem de cap manera resoldre ara i ací aquest problema, però hem d'aportar algunes indicacions provisionals pel que fa especialment a l'avaluació d'una situació d'aprenentatge.

4.1. En quina llengua s'ha d'avaluar?

Una qüestió important, des del punt de vista plurilingüe de l'avaluació, és que la construcció dels sabers que condueixen al desenvolupament d'una competència pot ser realitzada mitjançant dues, tres o més llengües, i que l'aplicació de la competència desenvolupada pot ser realitzada en qualsevol de les llengües del repertori, malgrat que aquesta no haja sigut utilitzada per a la construcció dels sabers. Des d'un punt de vista plurilingüe, doncs, cal que tinguem en compte en quin llenguatge hem d'avaluar (social, simplificat, multimodal, acadèmic...). I, a més a més, quines són les capacitats plurilingües que poden ser mobilitzades per a desenvolupar i aplicar una competència.

D'acord amb el currículum, tot l'alumnat del sistema escolar valencià hauria d'assolir els resultats exigits pel que fa a les disciplines acadèmiques i a les competències en les llengües vehiculars. De totes maneres, en els continguts disciplinaris vehiculats en una L2, com hem dit, una part de l'alumnat podria tindre dificultats a posar de manifest les seues adquisicions a causa d'un baix coneixement de la llengua vehicular. De fet, aquests coneixements disciplinaris poden haver estat adquirits mitjançant l'ajuda pedagògica (contextualització de la llengua, bastida, adaptació, etc.) utilitzada pel professorat a fi de fer comprensible l'*input* i facilitar la construcció dels sabers. D'acord amb això, a l'hora d'avaluar aquests continguts disciplinaris, caldria fer servir recursos facilitadors semblants als utilitzats en les activitats d'ensenyament-aprenentatge.

D'entrada, doncs, tot i que caldria avaluar els sabers disciplinaris en la llengua mitjançant la qual s'han vehiculat els continguts, és important fer-hi algunes precisions:

- ▶ En els estadis inicials d'adquisició de la llengua vehicular (per exemple, el valencià/català L2), l'aprenentatge dels continguts compta amb el suport de tot un seguit de tècniques per a fer-los comprensibles, malgrat que la competència lingüística d'aquest grup d'alumnes és insuficient. En conseqüència, l'avaluació haurà de ser realitzada a través d'activitats que presenten una adaptació específica (simplificació lingüística, ús d'organitzadors gràfics, suports com ara un diccionari i altres). Més avant, a mesura que va augmentant la seua competència en la L2, tant en el llenguatge acadèmic com en el llenguatge general, s'equilibraran les exigències disciplinàries i lingüístiques en les activitats d'avaluació.

- ▶ En casos extrems, especialment pel que fa a l'alumnat vulnerable i l'alumnat nouvingut, quan no poden manifestar els seus coneixements acadèmics en la llengua vehicular, haurien de poder fer-ho amb dibuixos, diagrames..., o fins i tot, en casos límit, i de manera provisional, en la seua L1 o en la llengua en què els siga més fàcil.

4.2. Quines capacitats plurilingües caldrà avaluar?

Des del TILC es proposa que cal treballar les competències mobilitzant sabers construïts de manera plurilingüe. Aquesta proposta exigeix el desenvolupament de les capacitats plurilingües tot utilitzant-les com a sabers que cal construir i com a mitjans per a construir els altres sabers, i per a desenvolupar i aplicar les competències. De manera general direm que aquestes competències són bàsicament les següents:

- ▶ Capacitat per a construir sabers de les disciplines acadèmiques progressant des del llenguatge conversacional al llenguatge acadèmic, mitjançant qualsevol llengua curricular (L1, L2 o LE) d'acord amb el domini de la llengua i el contingut d'aprenentatge.
- ▶ Capacitat d'adquirir sabers de qualsevol disciplina acadèmica mitjançant una, dues o més llengües del repertori, i integrar-los, elaborar-los i comunicar-los en qualsevol d'aquestes llengües.
- ▶ Capacitat d'interpretar, traduir i reelaborar sabers elaborats, d'unes llengües del repertori a les altres, com a mitjà de comunicació i d'aprenentatge.
- ▶ Capacitat de posar en relació el llenguatge acadèmic de dues o més llengües, tot comparant formes i significats lingüístics d'expressions paral·leles, per tal de promoure'n la transferència i controlar les interferències, o de diferenciar i reestructurar formes i significats quan no hi ha coincidència entre les llengües.
- ▶ Capacitat d'alternar entre les llengües del repertori per a participar en una situació comunicativa multilingüe (per exemple, en una presentació a classe, quan de l'auditori fan preguntes en dues o més llengües).
- ▶ Capacitat de construir coneixements de les disciplines acadèmiques posant en joc tots els recursos lingüístics disponibles de qualsevol de les llengües i varietats del repertori, quan hi ha un desconeixement de la llengua vehicular, i una situació personal de minorització.

La importància de desenvolupar les capacitats plurilingües implica que cal dissenyar situacions d'aprenentatge multilingües, amb tasques complexes que exigisquen l'ús d'estratègies plurilingües i l'actuació competent en tasques finals d'integració que necessiten habilitats plurilingües.

5. L'avaluació com a eina d'ensenyament-aprenentatge

Centrarem el tractament de l'avaluació, en aquesta secció, en la realització de la *tasca complexa* i en el seu resultat *la tasca final d'integració*. Hi analitzarem els processos d'avaluació, seguint Earl (2006); i Earl i Katz (2006), considerant tres tipus d'avaluació segons l'objectiu: *l'avaluació per a l'aprenentatge*, *l'avaluació com a aprenentatge* i *l'avaluació de l'aprenentatge*. La descripció que en fem a continuació, tret de les referències al TILC, està basada en aquests autors.

5.1. L'avaluació *per a* l'aprenentatge

L'avaluació *per a* l'aprenentatge proporciona a la professora o el professor informació sobre els coneixements i les competències de l'alumnat, els seus interessos i motivacions i els seus estils d'aprenentatge. Aquesta informació els permet planificar de manera diferenciada els processos d'ensenyament-aprenentatge a l'inici de la intervenció didàctica i ajustar-la, a mesura que avança, als progressos que fan i a les dificultats que afronten.

L'avaluació *per a* l'aprenentatge es desenvolupa principalment en dos moments: abans de començar la tasca complexa i durant el desenvolupament d'aquesta. També podem considerar que l'avaluació *de* l'aprenentatge, al final de la situació d'aprenentatge, té el caràcter d'una avaluació *per a* l'aprenentatge si la considerem només com a punt de partida per a la planificació de la situació següent, sense propòsit de certificació. Els instruments d'avaluació que s'hi utilitzen són variats i diferents en cada moment de la unitat.

Abans de començar la tasca complexa, per tal d'activar i detectar els coneixements i competències prèvies, els interessos i la manera d'aprendre, es fan servir:

- ▶ La pluja d'idees.
- ▶ Les preguntes.
- ▶ La conversa, la discussió o l'entrevista.
- ▶ El joc de rol.
- ▶ Petits escrits.
- ▶ Dibuixos.

Durant el desenvolupament de la tasca complexa, per tal d'ajustar la intervenció didàctica al progrés individual de cada alumne i alumna:

- ▶ Observació de l'actuació dels alumnes i les alumnes treballant a soles o en grup; però no una observació global, sinó focalitzada en aspectes que es consideren valuosos per a redirigir la intervenció si cal.
- ▶ Registre de les observacions mitjançant *registres anecdòtics*, *llistes de control* o el *diari de la professora o el professor*, entre altres.

Al final de la tasca complexa, per tal de prendre decisions sobre algun treball suplementari o la planificació de properes situacions:

- ▶ Avaluació analítica dels resultats mitjançant una *rúbrica*.

5.2. L'avaluació *com a* aprenentatge

El professorat fa servir l'avaluació com a aprenentatge per a promoure i desenvolupar en l'alumnat la metacognició, és a dir, la capacitat de prendre consciència del propi aprenentatge i de regular-lo. Els alumnes i les alumnes coneixen la tasca final d'integració i les seues exigències, controlen les estratègies que utilitzen per a realitzar les activitats i reajusten aquestes estratègies quan veuen que no són vàlides. La professora o el professor, per tal de promoure la metacognició i els processos d'autoregulació, utilitza diverses tècniques i instruments d'avaluació.

Abans de començar la tasca complexa, comparteix i/o negocia la tasca final d'integració i la manera que tindran els alumnes i les alumnes de posar de manifest que han desenvolupat les competències en el grau adequat.

Durant el desenvolupament de la tasca complexa, facilita que aprenents i aprenentes puguin controlar i reajustar el seu aprenentatge mitjançant:

- ▶ Activitat d'*autoavaluació* dels continguts apresos fins a un moment determinat de la unitat.
- ▶ Proposta de reflexió sobre la qualitat de la pròpia actuació tenint en compte els objectius i les tasques.

En acabar la tasca complexa, en la fase de **Reflexió sobre l'actuació**, una mirada retrospectiva d'alumnes i docent, sobre el desenvolupament de la unitat (al capítol 13 es fan suggeriments per a aquesta reflexió sobre l'actuació).

5.3. L'avaluació *de* l'aprenentatge

L'avaluació *de* l'aprenentatge es realitza en acabar la intervenció didàctica i proporciona a l'ensenyant, i a altres membres de la comunitat educativa, informació sobre el grau d'assoliment dels objectius d'aprenentatge de cada alumne o alumna.

Des de la perspectiva del nostre treball, que consisteix a planificar i dur a terme la intervenció en situacions d'aprenentatge, aquesta avaluació es referirà a la *tasca final d'integració*, que incorpora, des d'una perspectiva integrada, els resultats de la construcció dels sabers i el desenvolupament de les competències del grup-classe al llarg de la situació d'aprenentatge. En aquesta tasca, que comportarà generalment una producció oral o escrita (*exposició oral, text escrit, document multimodal, presentació multimèdia*, etc.), les competències desenvolupades i els continguts adquirits podran ser observats i avaluats mitjançant una rúbrica (Sanmartí, 2020), especialment una **rúbrica analítica** (figura 2), que hem adaptat a les necessitats específiques del TILC.

Aquesta rúbrica, a més d'indicar el grau pretés d'assoliment de les competències, mostra també els elements que integren la o les competències, i les fortaleses i febleses de cada alumne o alumna en relació amb aquests factors, per tal de completar una avaluació formativa personal.

Com podeu veure a la figura 12.1, per a construir aquesta rúbrica analítica, hem mantingut l'organització de Neus Sanmartí (2020) en **criteris d'avaluació de realització, criteris d'avaluació de qualitat i indicadors**.

RÚBRICA GENERAL PER A L'AVALUACIÓ D'UNA TASCA FINAL D'INTEGRACIÓ				
ASPECTES	CRITERIS D'AVALUACIÓ DE REALITZACIÓ	CRITERIS D'AVALUACIÓ DE QUALITAT		
		Expert (excedeix les expectatives en l'execució de la tasca)	Competent (assoleix el grau esperat en l'execució de la tasca)	Apte (amb adaptacions pot realitzar una actuació competent)
Gènere. Discussió	El document, pel que fa al gènere de text: ... conté totes les etapes, i ... les etapes estan ben organitzades.	/		
Continguts disciplinaris i llengua	Els continguts disciplinaris: ... fets, conceptes, generalitzacions i procediments; i ... el lèxic acadèmic corresponent hi estan usats amb adequació i precisió.	n	d	
	Les funcions cognitives del discurs, ... com ara <i>descriure, argumentar, avaluar i presa de posició</i> , i ... la llengua amb que s'apliquen hi són usades de manera efectiva.		i	c
Continguts disciplinaris i llengua	El document oral o escrit ha sigut elaborat ... amb el to i l'estil adequats, ... amb els recursos gramaticals i textuals exigits, i ... amb les imatges convenientes.		a	d
	S'hi ha controlat l'expressió en ... en la vocalització / en el grafisme i l'ortografia, ... en l'entonació i el ritme / en la puntuació, i ... en la compaginació.			o
Presentació	S'hi ha aconseguit l'impacte adequat mitjançant: ... la claredat i coherència del contingut, ... la comprensibilitat de la informació ... la precisió i riquesa del llenguatge, i ... l'atractiu de la modulació oral / la silueta gràfica.			r s

Figura 12.1. Rúbrica per a avaluar la tasca final d'integració

Pel que fa als criteris de realització, tenint en compte els diversos formats que pot presentar la tasca final d'integració, els hem agrupat segons tres aspectes: el *gènere* o *macrogènere* a què correspon la presentació oral o el document escrit resultat de la tasca, els *continguts disciplinaris* i els *continguts lingüístics*, i els *aspectes formals* de la presentació oral i el document escrit, incloent-hi l'actuació dels alumnes i les alumnes. Aquesta rúbrica, doncs, planteja una avaluació integrada pel que fa als continguts disciplinaris i la llengua.

Pel que fa als criteris d'avaluació de qualitat, hem intentat establir uns nivells que, d'una banda, permeten a la professora o professor comprovar el grau d'adquisició de les competències i els sabers de cada alumne o alumna; d'altra, determinar qui no ha adquirit determinats sabers; i, finalment, observar qui podria necessitar suports addicionals per a avançar de manera adequada en el seu aprenentatge.

Aquests nivells són, del més elevat al menys elevat: *expert*, *competent*, *apte* i *novell*. Cada un d'aquests nivells comporta un grau d'assoliment de les competències i els sabers:

Novell	No arriba al nivell esperat d'actuació competent ni d'adquisició dels sabers.
Apte	Amb adaptació i bastida, assoleix una actuació competent bàsica i l'adquisició dels sabers essencials.
Competent	Sense suport assoleix el grau d'actuació competent esperada i l'adquisició dels sabers.
Expert	Excedeix el resultat esperat pel que fa a l'actuació competent i l'adquisició dels sabers.

Figura 12.2. Nivells en la realització de la tasca final d'integració

Per a cada casella, en l'encreuament d'un criteri de realització i un de qualitat, s'elaborarà un **indicador** (figura 12.2). Aquests indicadors s'han d'elaborar de manera clara, senzilla i entenedora, perquè puguin ser compresos pel grup-classe, però han de ser prou informatius perquè cada aprenenta o aprenent pugui relacionar cada indicador amb una producció determinada. Hem de tindre en compte que aquesta rúbrica és la que compartiran professorat i alumnes en la fase d'assumpció de la tasca al principi de la unitat.

Atés que els alumnes i les alumnes són sabedors, des del començament de la tasca complexa, de quines eren les exigències de la tasca final d'integració, és important que usen la rúbrica per a *controlar* i *fer una valoració personal* de la marxa del seu procés d'aprenentatge i del grau d'èxit final.

A més de les competències, pot haver-hi necessitat de valorar l'adquisició de determinats conceptes, habilitats i estratègies que es consideren pertinents per a la continuïtat dels aprenentatges. Pot dur-se a terme aquesta valoració mitjançant una prova *objectiva*, un *test*, una *rúbrica*

o qualsevol altra tècnica que permeta a l'alumnat posar de manifest aquests aprenentatges concrets.

De vegades, si volem tindre una visió més global dels resultats de l'aprenentatge d'un alumne o alumna, val la pena no confiar només en els instruments d'avaluació anteriors, tot i la seua pretensió d'objectivitat. És millor complementar-ne els resultats amb la utilització del **portafolis d'aprenentatge**. El portafolis d'aprenentatge és un dossier elaborat per cada alumne on recull tots els treballs realitzats, tant orals (la tecnologia ara ho permet) com escrits, mitjançant els quals pot demostrar el seu progrés en l'aprenentatge d'uns continguts determinats i el rendiment que hi ha assolit. Comentat amb la professora o professor, el portafolis pot servir també com a eina d'autoavaluació.

Com a conclusió, direm que l'avaluació en el TILC, doncs, és una eina d'ensenyament-aprenentatge, un instrument per a avançar, no una porta que pot ser tancada per tal de barrar el pas a una part de l'alumnat. Per a ajudar-los a avançar, hem de tindre en compte els pressupòsits de l'**avaluació dinàmica**, que posa més èmfasi en les tasques que pot realitzar l'alumne amb la bastida adequada dins la zona de desenvolupament pròxim (indiquen les seues possibilitats d'avançar), que en les tasques que pot realitzar tot sol sense cap suport.

13. Una situació d'aprenentatge TILC

1. Una situació d'aprenentatge complexa

Els professors i les professores, com a professionals de l'ensenyament, han de ser experts en l'elaboració de propostes didàctiques per al seu grup d'alumnes, incloent-hi, és clar, situacions d'aprenentatge. Això no significa que hagen d'elaborar o reelaborar tots els materials curriculars que apliquen a classe. Però sí que han de fer servir aquesta habilitat per a seleccionar els materials més adients i, a més a més, adaptar-los perquè els ajuden a complir millor els seus objectius. És cert que poden utilitzar propostes didàctiques més simples (tasques, activitats, etc.); però, atesa la multiplicitat de factors que cal tindre en compte en el tractament integrat de llengües i continguts (TILC), una situació d'aprenentatge extensa ofereix certs avantatges de cara al desenvolupament de les competències i la construcció dels sabers. Concretament:

- ▶ S'hi poden tractar continguts d'una única àrea o integrar continguts de diferents àrees curriculars de manera natural a partir de les exigències de la tasca complexa.
- ▶ Permet integrar l'ús de les diferents habilitats psicolingüístiques –*interactuar, escoltar, llegir, visionar, parlar i escriure*– en una o més llengües, i entre les llengües –*interpretar, traduir, reformular...*– de manera progressiva i sistemàtica.
- ▶ Facilita l'adequació de la intervenció didàctica a la diversitat de l'alumnat, especialment l'alumnat vulnerable, pel que fa als coneixements acadèmics, competències comunicatives, experiències culturals i visions del món des d'una perspectiva inclusiva i integradora.
- ▶ Permet una atenció constant, implícita i explícita a l'aprenentatge i ús del valencià/català com a llengua minoritzada, tant pel que fa al llenguatge acadèmic com a la llengua general.

- ▶ S'hi pot establir un itinerari didàctic progressiu mitjançant el qual les competències disciplinàries, lingüístiques i cognitives es desenvolupen conjuntament al llarg de la unitat donant-se suport les unes a les altres.
- ▶ Facilita la gestió didàctica plurilingüe de les llengües en el seu disseny, elaboració i aplicació.
- ▶ Finalitza, de manera natural, en una producció que integra i mobilitza els sabers disponibles inicialment i els apresos durant el procés d'ensenyament-aprenentatge.
- ▶ És coherent, doncs, amb l'adopció d'una perspectiva competencial i plurilingüe en el disseny i aplicació de la intervenció didàctica.

Ja n'hem parlat, al capítol 3, de les situacions d'aprenentatge. Des d'un de vista més pràctic, però, cal que en parlem una mica més.

2. Diferents situacions d'aprenentatge

Arribats ací, doncs, cal que ampliem una mica la nostra concepció de les situacions d'aprenentatge i seleccionem almenys tres tipus de situacions adequades per a l'etapa escolar que ens interessa, a partir dels treballs de Roegiers (2007) i Jonnaert *et al.* (2020): les **situacions d'integració** (o **d'aplicació**), les **situacions d'avaluació** i les **situacions d'aprenentatge**. Les **situacions d'aprenentatge** són situacions d'una certa extensió per al tractament de les quals es dissenya i s'aplica tota una proposta d'ensenyament-aprenentatge mitjançant la qual s'hi adquireixen els sabers i s'hi desenvolupen les competències necessàries per a actuar de manera competent en la producció final, a partir de la qual, especialment, s'avaluaran aquests sabers i competències. Les **situacions d'integració** (o **d'aplicació**) no pretenen construir els sabers necessaris per a aplicar les competències. Se suposa que aquests sabers ja han sigut assolits mitjançant una intervenció didàctica realitzada de manera independent i possiblement no competencial. S'hi tracta de reprendre, de manera estratègica, els sabers i recursos disponibles per a actuar de manera competencial en la tasca final proposada. Les **situacions d'avaluació** són semblants (o les mateixes) que les situacions d'integració, però els objectius són diferents: davant d'una situació problema, l'alumne o alumna ha de demostrar que ha adquirit les competències necessàries, és a dir, la capacitat de mobilitzar els sabers i els recursos necessaris davant una situació desconeguda, amb el grau d'expertesa exigida pel currículum.

Abans de centrar-nos en les situacions d'aprenentatge, objecte del nostre treball, comentarem per damunt damunt les situacions d'integració (o d'aplicació). No aprofundirem, en aquest treball, les situacions d'avaluació.

2.1. Les situacions d'integració (o d'aplicació) TILC

Com hem dit, la situació d'integració o d'aplicació no busca la construcció dels sabers necessaris per a l'actuació competent: se suposa que, aquests sabers, ja els posseeixen els aprenents. L'objectiu primordial és aprendre a mobilitzar aquests sabers i tots altres recursos interns i externs de què disposen per a afrontar les exigències de la situació de manera competent. En aquest tipus de situació s'ha de proporcionar la informació necessària per al tractament de la situació.

Tot seguit proposem una situació complexa d'integració, centrada en l'àmbit de les matemàtiques, per a ser plantejada després d'un treball complet sobre com calcular l'àrea de les figures geomètriques planes més senzilles. A més de l'escenari i el repte, hi podeu comprovar que s'hi dona la **informació** necessària per al **tractament de la situació**.

La propietària d'un xalet ha demanat a una empresa de jardineria un pressupost per a tallar la gespa del jardí durant la temporada d'estiu (12 setmanes). Perquè pugui fer el pressupost li proporciona el plànol del xalet:

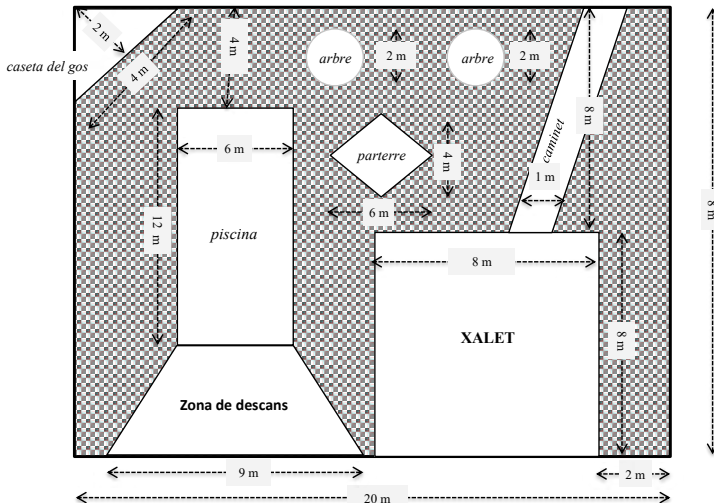


Figura 13.1- Informació per a resoldre la situació d'integració

El gerent de l'empresa no s'hi acaba d'entendre a calcular la superfície de gespa que ha de tallar. Podríeu ajudar-lo a calcular aquesta superfície i a fer el pressupost tenint en compte que ha de tallar la gespa dues vegades cada setmana i que cobra 1,5 euros per metre quadrat? Ni cal dir que, una vegada enllestit el pressupost, caldrà que li expliqueu com l'heu elaborat.

Podem observar els diferents elements d'aquesta situació d'integració en la figura 13.2:

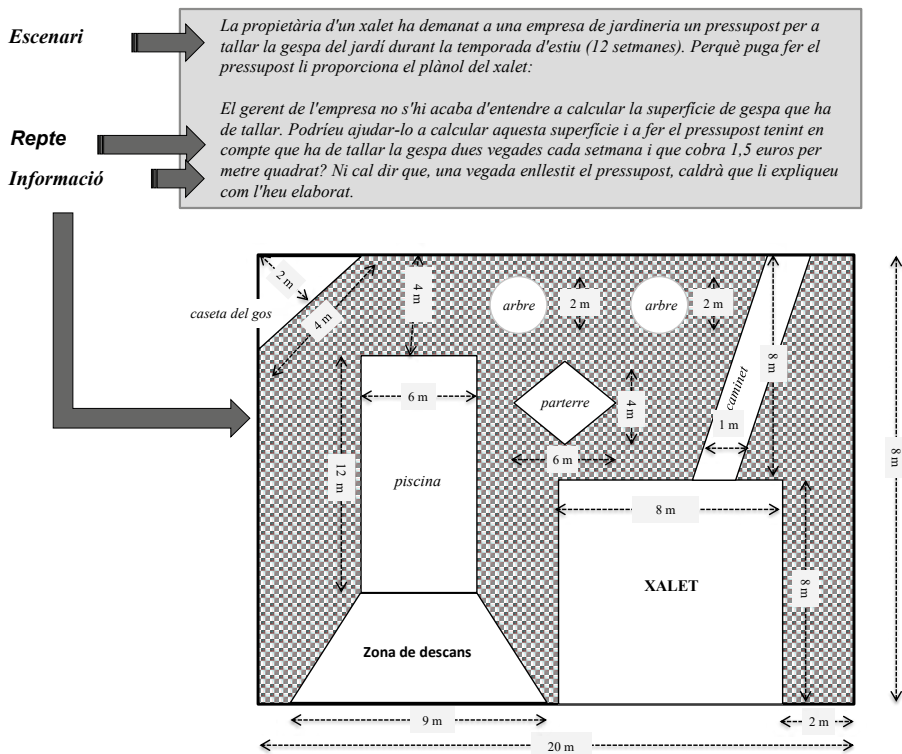


Figura 13.2. Elements d'una situació d'integració

Com podem comprovar, els alumnes i les alumnes ja dominen els sabers sobre les àrees, les operacions aritmètiques bàsiques i, potser, l'ús de la calculadora. El tractament de la situació consisteix a mobilitzar tots aquests recursos per a trobar la solució al repte que s'hi ha plantejat. Tal com està dissenyada la situació, no hi ha un únic itinerari que calga

seguir per al tractament reeixit d'aquesta. Cada alumne pot aplicar-hi les seues pròpies estratègies per a arribar a la solució correcta.

Com veiem en aquesta situació, una part important del repte consisteix a conceptualitzar i explicar com s'ha tractat la situació.

2.2. Les situacions d'aprenentatge TILC

En el disseny i aplicació d'una situació d'aprenentatge TILC, convergeixen diverses perspectives didàctiques teòriques i pràctiques. D'entrada sembla que els documents legals curriculars plantegen poques concrecions metodològiques i s'inclinen a proposar diversos enfocaments que ja es feien servir, com ara *l'aprenentatge basat en projectes*, *l'aprenentatge basat en problemes*, *l'aprenentatge servei*, etc.

La nostra proposta TILC, atesos els contextos on ha d'aplicar-se, exigeix explicitar tot un conjunt de teories, recerques i bones pràctiques, i la fonamentació corresponent a cadascuna, a l'hora de planificar la intervenció didàctica. Per concretar, les perspectives principals que ens han servit en el disseny de les situacions d'aprenentatge i avaluació, així com en l'elaboració dels materials curriculars corresponents (*vegeu* la figura 13.3 per a fer-vos-en una idea global), són les següents (no totes les perspectives, però, són exigibles alhora en el disseny d'una situació d'aprenentatge concreta):

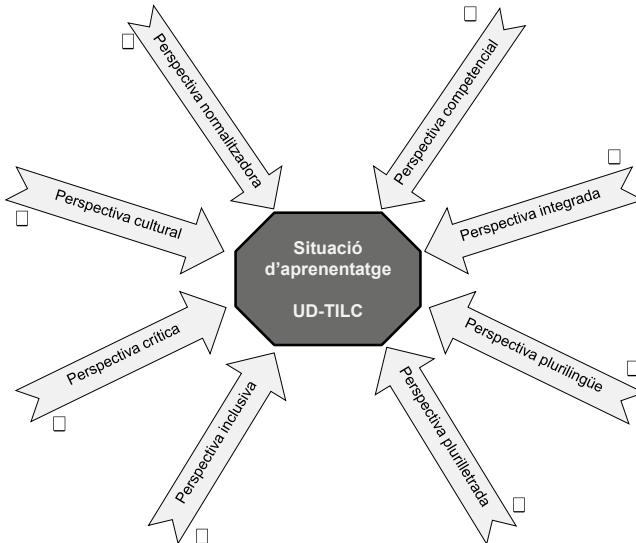


Figura 13.3. Perspectives en el disseny d'una situació d'aprenentatge

1. **Perspectiva competencial:** la situació d'aprenentatge TILC assumeix les exigències de la perspectiva competencial en la majoria d'aspectes, tot modificant-ne i adaptant-ne alguns en funció de les exigències d'altres perspectives, com ara la perspectiva integrada o la perspectiva plurilingüe.
2. **Perspectiva integrada:** la situació d'aprenentatge TILC considera que el llenguatge i la cognició són indispensables per a l'adquisició dels sabers disciplinaris, i que tots tres han de ser apresos de manera simultània i conjunta en l'activitat d'ensenyament-aprenentatge.
3. **Perspectiva plurilingüe:** les situacions d'aprenentatge TILC han de preparar l'alumnat per a una societat multilingüe. La competència plurilingüe emergent en cada moment ha de ser no solament un *objectiu*, sinó també un *mitjà* per a construir els sabers i desenvolupar les competències.
4. **Perspectiva pluril·letrada:** tots els processos d'adquisició de sabers i de desenvolupament de les competències tenen lloc mitjançant activitats d'*interacció, escolta, parla, visionat, lectura i escriptura*. Dominar en profunditat aquestes habilitats és una condició necessària per a reeixir en les activitats d'ensenyament-aprenentatge a classe. A més a més, aquest domini profund constitueix un instrument fonamental per a continuar formant-se fora de l'àmbit acadèmic.
5. **Perspectiva inclusiva:** la situació d'aprenentatge TILC ha de ser dissenyada perquè tots els alumnes i les alumnes, independentment de la seua procedència, i de les competències lingüístiques, sabers curriculars i experiències culturals amb què arriben a l'escola, assolisquen un rendiment òptim en les tasques d'ensenyament-aprenentatge.
6. **Perspectiva crítica:** una situació d'aprenentatge TILC és conscient de la importància dels objectius de desenvolupament sostenible i de l'atenció que s'ha de dedicar als desafiaments del segle XXI com proposa el currículum. Així i tot, més enllà de formar ciutadans conscients i estratègics pel que fa a aquests reptes, també ha de formar ciutadans crítics capaços de desmuntar certes mistificacions pròpies del *capitalisme verd* (hem d'atendre a nivell micro les exigències dels desafiaments del segle XXI i els objectius de desenvolupament sostenible, mentre a nivell macro continua l'explotació salvatge dels recursos naturals, creixen els negocis amb l'aigua, amb les armes, amb els aliments, etc.). També, més enllà de l'aplicació com a ciutadans conscients de les troballes de la ciència i de la tècnica, aprenents i aprenentes han de poder incorporar-se a les comunitats

de pràctica científica des de ben joves, tot alternant l'aplicació dels sabers de manera interdisciplinària, amb l'aprofundiment de les maneres de construir i comunicar el coneixement de cada una de les disciplines acadèmiques.

7. **Perspectiva cultural:** a hores d'ara conviuen, en la mateixa aula, diferents sensibilitats culturals que no sempre coincideixen en la interpretació del marc cultural de la societat actual. Cal assumir els fons de coneixements i experiències culturals de tot l'alumnat com a base per a la intervenció didàctica, per a analitzar i sotmetre a crítica pràctiques culturals que atempten contra els drets fonamentals, i per a familiaritzar-se amb productes i pràctiques culturals valencians, antics i moderns, amb l'objectiu de conèixer-los, avaluar-los, revitalitzar-los i estimar-los.
8. **Perspectiva normalitzadora:** la perspectiva plurilingüe ha de ser modulada per la perspectiva normalitzadora. Les situacions d'aprenentatge TILC han de tindre en compte la situació del valencià/català i han de crear espais majoritaris d'ús vehicular per a la llengua minoritzada, incorporar la instrucció explícita del valencià acadèmic i el valencià general, i promoure l'ús del valencià en tota mena de situacions dins les classes de les disciplines acadèmiques.

A partir d'aquests pressupòsits, exposats tots amb una major o menor extensió al llarg del llibre, nosaltres proposarem un model d'unitat didàctica (a partir d'ací anomenarem aquesta unitat **situació d'aprenentatge**), especialment dissenyat per al TILC, que tot plegat responga a les exigències d'una situació d'aprenentatge competencial, que siga prou flexible per a oferir a cada alumne o alumna el grau de participació adient pel que fa a la planificació, gestió i avaluació dels processos d'ensenyament-aprenentatge; i que li permeta desenvolupar i aplicar les competències previstes en una producció final (figura 13.4).

2.2.1. La configuració global d'una situació d'aprenentatge TILC

En el disseny global d'una situació d'aprenentatge TILC hem tingut en compte una sèrie de factors. En primer lloc, l'**estructura de la situació d'aprenentatge**: la *situació complexa* (el context de la situació i la demanda que es fa als alumnes i les alumnes) i la *tasca complexa* (el tractament de la situació, és a dir, l'activitat d'ensenyament-aprenentatge, que finalitzarà en la realització del *producte final*). Finalment, la situació serà avaluada en la seua globalitat.

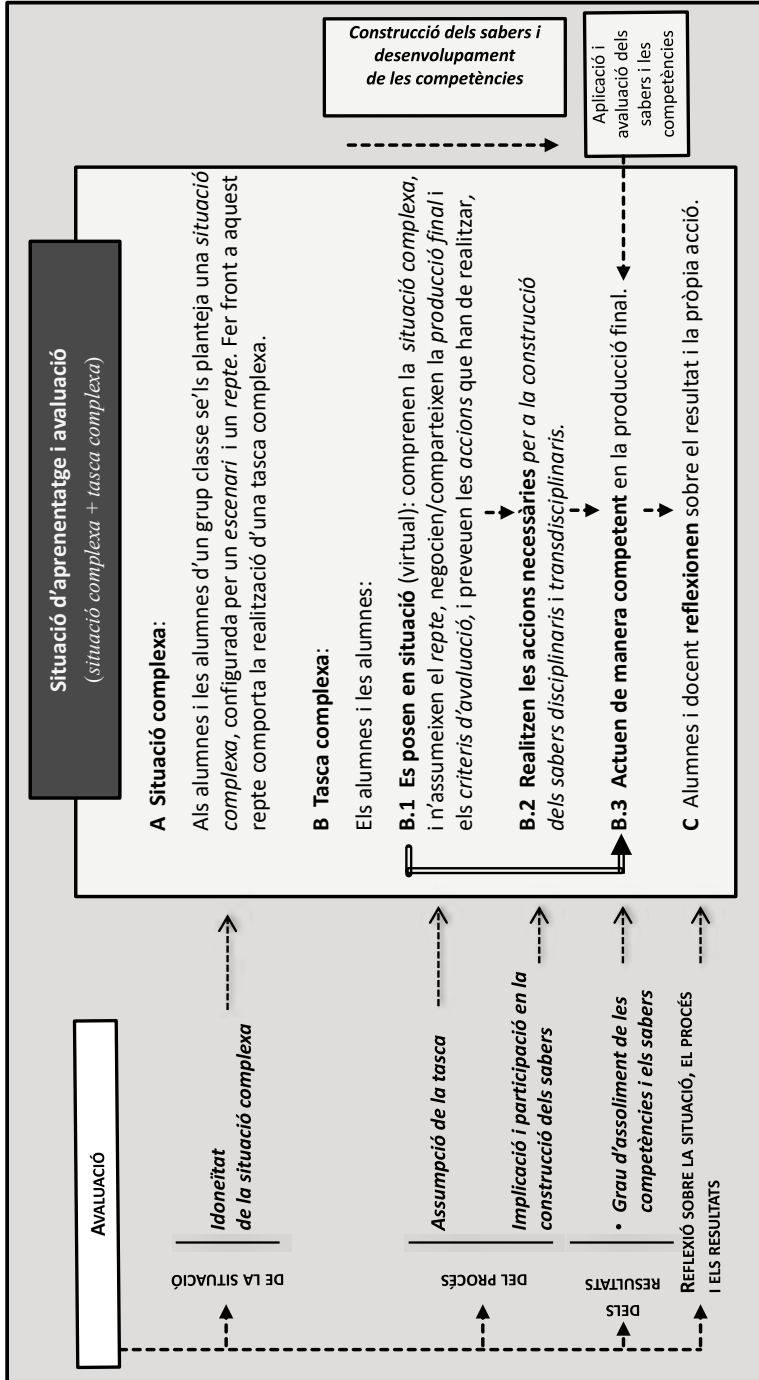


Figura 13.4. Configuració d'una situació d'aprenentatge

En segon lloc, les **exigències de la situació d'aprenentatge** pròpies de l'enfocament per competències. En concret, la contextualització dels aprenentatges per tal que tinguin sentit per a l'alumnat, i la mobilització dels recursos tant interns (sabers inicials i elaborats, motivació, implicació en la situació...) com externs (materials curriculars, suport de la professora o el professor, recursos TIC...) per a actuar de manera competent en la producció final.

En tercer lloc, les propostes procedents de la **macrobastida** (Hammond i Gibbons, 2005). Des d'aquesta perspectiva una unitat didàctica ha d'estructurar-se de manera que facilite als alumnes i les alumnes l'adquisició dels sabers i el desenvolupament de les competències. Els diversos elements que la componen han d'organitzar-se i articular-se de manera estratègica per tal de construir un itinerari d'ensenyament-aprenentatge coherent i eficaç dirigit a un resultat final que done sentit a totes les activitats.

Hi ha estat fonamental, també, el plantejament del **disseny invers** o **disseny cap arrere** (*backward design*), proposat per Wiggins i McTighe (2005 i 2011). En aquesta proposta, una situació d'aprenentatge efectiva ha de ser planificada «cap arrere» a partir dels resultats finals que es pretenen aconseguir. En el tractament d'una situació d'aprenentatge TILC, aquest procés de planificació comporta tres fases de disseny: concreció dels resultats desitjats (*objectius competencials* que integren *competències i sabers*), determinació de les evidències que provaran que els objectius s'han assolit (*criteris d'avaluació*) i el pla d'aprenentatge (*tasques i activitats d'ensenyament-aprenentatge i avaluació*). Aquesta proposta, com veiem, és completament coherent amb l'enfocament per competències. La configuració detallada es pot veure a la figura 13.5 (pàgina següent).

Així mateix, hem tingut en compte la programació dels continguts lligada a les activitats. Els sabers que es treballaran en la tasca complexa no estan previstos totalment des del principi. Una vegada concretades les tasques, per a cada una es seleccionaran els continguts que hi han de ser treballats. Aquest plantejament s'adiu plenament amb l'enfocament per competències, ja que permet seleccionar, per a cada situació d'aprenentatge, només aquells continguts que són necessaris per al desenvolupament de les competències segons demanen Coll i Martin (2021a i 2021b).

Finalment, hi hem incorporat l'avaluació dels diversos elements de la situació d'aprenentatge: la idoneïtat de la situació complexa, l'acceptació de la tasca complexa i la implicació en el seu tractament per part del grup-classe, i l'avaluació dels resultats de la situació d'aprenentatge.

2.2.2. La configuració global de la tasca complexa

Pel que fa a la planificació de la tasca complexa, hem assumit majoritàriament la perspectiva dels **gèneres de text** com a vehicles de construcció i comunicació dels sabers. No solament els considerem les eines mitjançant les quals s'accedeix a la informació disciplinària i s'elabora aquesta per a convertir-la en coneixement, sinó que també són els receptacles amb què s'empaqueten els coneixements ja elaborats per a ser comunicats i discutits.

En conseqüència, doncs, anomenarem la producció final **tasca final d'integració**, ja que mobilitza i aplica tots els sabers i competències, tant els que ja posseïen els alumnes i les alumnes com els que han elaborat durant les tasques i activitats d'ensenyament-aprenentatge. Aquesta tasca consistirà generalment en l'elaboració d'un **gènere de text** per a un destinatari concret i amb una funció específica, i la seua presentació, si escau, davant un auditori (figura 13.5).

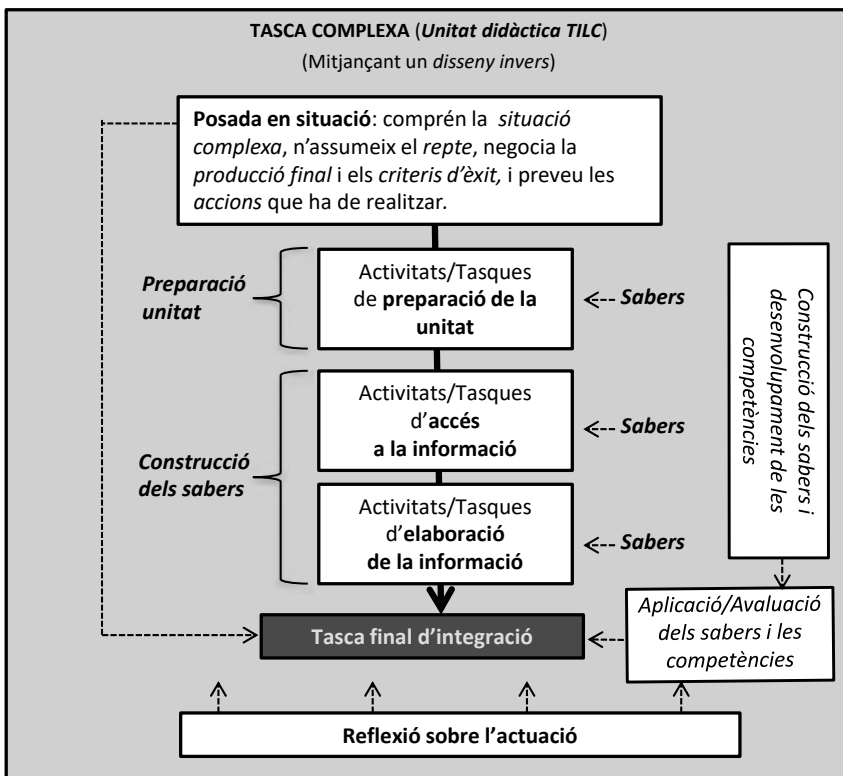


Figura 13.5. Tasca complexa d'una situació d'aprenentatge

Seguirem aquesta figura en la nostra proposta de planificació de la tasca complexa d'una situació d'aprenentatge.

2.2.3. Planificació d'una situació d'aprenentatge TILC

A parer nostre, la programació de les unitats d'intervenció que les professores i els professors han d'aplicar quotidianament a classe no hauria de consistir en la quadratura del trencaclosques constituït pel conjunt tots els elements curriculars continguts en la normativa oficial. Més aviat hauria de consistir en una reflexió profunda sobre què i com ha d'aprendre l'alumnat, i com ha d'actuar el professorat perquè aquest aprenentatge sigla plaent, motivador i eficaç. En aquesta programació, que ha d'atendre, pensem, més a la planificació de l'activitat a l'aula que no a l'emplenament dels formularis administratius de programació, la professora o el professor seleccionarà els elements essencials per tal de preparar el seu treball, dur-lo a terme de la manera més professional i creativa, i comunicar les intencions i els resultats del seu treball als agents educatius interessats.

Tot seguit analitzarem un per un els elements essencials per a la planificació d'una situació d'aprenentatge TILC. Hem d'avisar, tanmateix, que la descripció serà bastant àmplia i algú pot pensar que és impossible encabir tots aquests elements en una única situació. Hi tindrà tota la raó. Aquesta descripció està pensada com un banc de dades d'on seleccionar els elements possibles perquè cada docent, a partir de les seues necessitats, pugui elaborar la seua pròpia planificació. Exemplificarem els aspectes que ho necessiten a partir d'una situació d'aprenentatge més o menys típica al voltant de la instal·lació d'un parc d'energia èdica en una zona d'elevat interès ecològic com ara la Serra de Mariola.

Concreció de la situació complexa

És important començar amb una delimitació tan precisa com es pugui de la situació complexa (primera part de la situació d'aprenentatge). Cada situació complexa està situada en un context específic, s'adreça a un alumnat concret amb coneixements i habilitats diverses, desenvolupa sabers i competències que recolzen sobre altres ja tractats en el currículum, prepara per a sabers i competències que s'abordaran en situacions d'aprenentatge posteriors i intenta ser interessant i enriquidora intel·lectualment, i útil socialment. Alhora pretén proporcionar sabers i competències que puguen ser aplicats a la vida real o transferits a altres situacions d'aprenentatge semblants amb les modificacions necessàries.

És important, doncs, que comentem la descripció, la contextualització i la justificació de la situació complexa com a pas previ a la planificació de la tasca complexa.

Descripció

Com hem vist més amunt, una situació complexa consisteix en un **escenari**, bé real, de la vida quotidiana, o bé escolar, el qual planteja un **repte** que és assumit pel conjunt d'alumnes de la classe. En la situació d'aprenentatge que hem triat com a exemplificació, la situació complexa hi és descrita de la manera següent:

(Escenari) En un moment en què els preus de l'energia elèctrica han augmentat de manera desmesurada, una empresa ha proposat a l'alcalde d'un poble situat als peus de la Serra de Mariola una bonificació en el preu de la llum per al veïnat si l'ajuntament permet la construcció d'un parc eòlic en una de les zones més elevades de la serra. Aquesta proposta ha desfermat una gran controvèrsia al poble.

(Repte) Com podem ajudar l'alcalde i la ciutadania a prendre una decisió informada, a partir de l'anàlisi dels pros i els contres de la construcció d'aquest parc?

2.2.4. Contextualització de la situació d'aprenentatge

Com hem dit més amunt, una situació d'aprenentatge no és una proposta didàctica aïllada i independent. En realitat, està situada en la confluència de dos contextos que han d'influir, sens dubte en el seu disseny i aplicació. D'una banda, l'alumnat al qual s'adreça i, de l'altra, la seua situació en el currículum.

La diversitat de l'alumnat

Una situació d'aprenentatge TILC s'elabora per a ser aplicada a l'alumnat d'una classe determinada. Com ja hem vist, la diversitat dins la classe pot ser molt gran i, tanmateix, l'activitat d'ensenyament-aprenentatge ha de poder ajustar-se a les necessitats de cada alumne o alumna.

L'ajust de la intervenció didàctica al grup-classe, doncs, exigeix un coneixement complet d'alguns factors rellevants relacionats amb els seus membres: quina n'és la llengua habitual, quines són les experiències

culturals que porten a l'escola; quins són els seus coneixements, competències comunicatives i actituds, especialment envers el valencià i envers el seu ús com a llengua vehicular; i qui podria trobar-se en situació de necessitar suport educatiu addicional.

Alumnes \ Factors	Competència en valencià/català, llengua vehicular	Competència en altres llengües	Familiaritat amb el llenguatge acadèmic	Coneixements respecte al tema de la situació	Actituds envers la llengua vehicular minoritzada
<i>Inicialment valenciano-parlants</i>					
<i>Inicialment castellano-parlants</i>					
<i>Migrants</i>					
<i>Procedent de grups marginals o de llars socioculturalment deprimides</i>					
<i>Amb retards lleus d'adquisició del llenguatge o dificultats lleus d'aprenentatge</i>					

Figura 13.6. Composició de la classe

Aquestes comprovacions inicials ens permetran preveure qui podrà seguir les activitats de Nivell I de la situació d'aprenentatge i a qui caldrà controlar per a descobrir si necessiten suport de nivell II o III (*vegeu capítol 11*).

Per al nostre exemple de situació d'aprenentatge, a partir de les dades que ens ha proporcionat la taula, hem elaborat la radiografia d'una aula corresponent a l'entorn on es desenvolupa la situació:

La classe està formada per 24 alumnes: 15 són valencianoparlants, 2 de llengua romanesa, 2 de llengua àrab magribí i 5 castellanoparlants. L'alumnat romanés i magribí no han tingut una escolaritat continuada; el seu aprenentatge dels sabers curriculars, doncs, exigeix un suport específic, especialment en el tema de la situació d'aprenentatge. Els 2 alumnes romanesos i 2 dels castellanoparlants són nous i tenen un baix domini del va-

lencià, cosa que exigirà, per a ells i elles, un tractament com a L2 o de llengua addicional. A més a més, una alumna valenciàno-parlant necessita atenció específica de l'especialista d'Audició i Llenguatge. Com que l'entorn social és bàsicament valenciàno-parlant, les actituds envers l'ús vehicular del valencià són bastant positives, tot i que es detecta una certa resistència inicial per part de l'alumnat inicialment castellanoparlant. Tot i la diversitat, hi ha una bona convivència a l'aula, i les alumnes i els alumnes, en general, són actius i estan motivats.

Com a previsió inicial, doncs, sembla que bona part de la classe funcionarà bé amb les mesures de suport universal introduint-hi les adequacions pertinents. Només caldrà un suport addicional per a l'alumnat de L2 o de llengua addicional, i un suport específic per a l'alumna que necessita el suport de l'especialista d'Audició i Llenguatge.

El context curricular

Déiem al principi del llibre que podíem programar un curs complet o qualsevol espai de temps mitjançant la combinació de diverses situacions d'aprenentatge. En tot cas, hem de tindre en compte que les diferents situacions que programarem no han de ser totalment independents les unes de les altres. Pel que fa als sabers, alguns experts (Grabe i Stoller, 2018) es queixen que, de vegades, les diferents unitats d'intervenció que constitueixen un curs manquen d'una línia argumental que els done coherència al llarg de l'itinerari curricular del curs. En el nostre cas, tot i la centració en les competències, si l'aprenentatge consisteix en una acumulació, reestructuració i internalització dels coneixements, i en una automatització de les destreses, aquesta incoherència no facilitarà l'adquisició d'aquests sabers. Una bona perspectiva per a evitar-ho és considerar que cada situació d'aprenentatge, en realitat, construeix sobre sabers ja treballats en situacions anteriors i posa les bases per a sabers que es treballaran en situacions posteriors. Aquesta perspectiva permet revisar els continguts apresos anteriorment abans de començar la tasca complexa, com a part de l'activació dels coneixements previs i, en acabar-la, projectar els sabers adquirits cap a la nova o noves situacions d'aprenentatge. Exigeix també, no cal dir-ho, una programació acurada de les situacions d'aprenentatge que constituïran el fil curricular de cada curs. En la nostra situació-exemple:

En el conjunt de situacions d'aprenentatge per al Cicle Tercer que ha elaborat el centre, aquesta situació segueix a dues situacions d'aprenentatge sobre les energies renovables per a conscienciar l'alumnat sobre la necessitat d'una planificació estratègica de la seua aplicació, i prepara per a altres sobre el consum responsable de béns naturals, d'energia i d'aliments.

2.2.5. Justificació de la situació complexa

Creiem que és important comentar amb el grup-classe l'interés que pot tindre per a ells la situació complexa, com afecta el problema, demanda o repte que planteja, directament o indirectament, les seues vides, juntament amb la possibilitat d'aportar una resposta o una solució des de l'escola. És important, també, la motivació intrínseca que pot presentar una tasca que planteja una demanda que, tot i trobar-se al seu abast, exigeix un grau elevat d'implicació personal i de treball en equip. Aquests dos aspectes inicials de motivació poden resultar estimulants per a engegar la tasca complexa.

Tot seguit, posem com a exemple la justificació de la nostra situació d'aprenentatge:

L'ús de les energies renovables i la protecció del medi ambient són aspectes bàsics dels objectius de desenvolupament sostenible. De vegades, però, tots dos objectius sembla que estan en contradicció. Per exemple, l'escassetat d'energia elèctrica justifica espatllar un entorn natural privilegiat? Aquesta situació d'aprenentatge es proposa analitzar aquesta contradicció pel que fa a la construcció d'un parc eòlic en un entorn natural, i prioritzar una de les opcions.

2.2.6. Transferència a altres situacions de la mateixa família de situacions

Un dels objectius de l'enfocament per competències és la possibilitat de transferir les competències apreses en una situació a altres situacions semblants. Ací és pertinent el concepte de **famílies de situacions**. Per a Jonnaert (2010: 50):

Una família de situacions [...] està composta d'un cert nombre de situacions que responen a característiques comunes.

Dins d'una família, doncs, la transferència entre situacions requereix només una adaptació de les competències. La família a la qual pertany la situació d'aprenentatge Instal·lació d'un parc eòlic seria, potser, emplaçament de generadors d'energies alternatives. No és una família molt llarga –parcs eòlics, parcs solars, instal·lacions energia hidràulica–, però l'adaptació de les competències entre si resulta molt fàcil.

D'altra banda, Carles Segura Llopez (comunicació personal), per fer més operatiu el concepte de família de situacions, suggereix fer-les més extenses per tal d'ampliar l'adaptació de les transferències. Per exemple, la situació que exemplifiquem en aquest capítol podríem convertir-la en un conjunt de situacions referides a l'emplaçament en l'entorn natural d'instal·lacions de les quals cal valorar i decidir entre el respecte al medi ambient i el benefici de la ciutadania.

Des d'aquesta perspectiva, la família de situacions adquireix una major extensió i les competències adquirides en una situació d'aprenentatge es podrien adaptar a altra o altres de la mateixa família en major o menor proporció depenent del grau de parentiu (figura 13.7).

Família de situacions	Exemples
<i>Emplaçament en l'entorn natural d'instal·lacions de les quals cal valorar i decidir entre el respecte al medi ambient i el benefici de la ciutadania</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Parc eòlic • Parc solar • Instal·lació d'energia hidràulica • Abocador de fem • Antena de telefonia • Granja avícola • Cementeri nuclear • ...

Figura 13.7. Família de situacions

2.3. Planificació de la tasca complexa

D'acord amb la figura 10.5, els elements constitutius de la tasca complexa són la *posada en situació*, la *preparació de la tasca complexa*, el *desenvolupament de la tasca complexa* i la realització de la *tasca final d'integració*.

Diferenciarem entre la posada en situació de l'ensenyant abans de la sessió, quan ha de planificar la tasca complexa, i la posada en situació dels alumnes i les alumnes a l'aula, quan han de compartir-la o negociar-la.

2.3.1. Posada en situació de l'ensenyant

A parer nostre, primer que res, la professora o el professor hauria de fer una reflexió profunda sobre la tasca complexa i una preplanificació acurada de tots els seus elements. Hauria de:

- ▶ Concretar la *tasca final d'integració*, la qual consistirà en una resposta rigorosa a la demanda o repte que planteja la situació complexa. Pensem que, en la situació que exemplifiquem, hi ha dues accions importants en la tasca final d'integració:
 - **Acció 1.** Elaboració guiada d'un document multimodal consistent en el text d'una *discussió* (gènere de text) que analitzi els arguments a favor i en contra de la instal·lació a la Serra de Mariola d'un parc eòlic, i que després de valorar-los faci una recomanació.
 - **Acció 2.** Pas a l'acció: Preparar i dur a terme una campanya de difusió del document per totes les classes del centre, i dels centres de la localitat.

El document *multimodal* pertanyerà, d'acord amb els plantejaments de Beverly Derewianka i Pauline Jones, al gènere *Discussió* i tindrà l'estructura que es presenta en la figura 13.8 (Derewianka i Jones, 2016: 237). Aquesta informació sobre el document és important, ja que repercutirà en la selecció de les tasques i activitats.

Gènere: <i>Discussió</i>	«Les <i>discussions</i> presenten informació sobre un tema des de dues o més perspectives, afavorint generalment una de les parts en funció del pes de l'evidència.»
Estructura	<ul style="list-style-type: none"> • Assumpte (Títol) • Presentació de les posicions enfrontades. • Posició A: <ul style="list-style-type: none"> – punts – evidència – identificació i rebuig de les posicions contràries • Posició B: <ul style="list-style-type: none"> – punts – evidència – identificació i rebuig de les posicions contràries • Recomanació

Figura 13.8. Discussió com a gènere de text

- ▶ Determinar les competències i els sabers del currículum oficial que es tindran en compte durant el tractament de la situació d'aprenentatge i que s'aplicaran en la tasca final d'integració, i els criteris que

permetran valorar el grau d'adquisició de les competències i els sabers (en el nostre plantejament integrat TILC, a més de les competències específiques de les àrees no lingüístiques, hi inclourem la *competència en comunicació lingüística* i la *competència plurilingüe*):

Competències específiques	Criteris d'avaluació
C.EC. 7: Identificar els desafiaments ecològics plantejats pels Objectius de Desenvolupament Sostenible i actuar de manera compromesa amb la transformació de l'entorn proper.	7.2. Identificar i avaluar l'impacte de les pròpies accions en les esferes escolar, familiar i local en relació amb la sostenibilitat ecològica.
C.CM. 5: Identificar, analitzar i proposar solucions als problemes generats per l'acció humana en l'entorn, tant a nivell local com de manera global, derivats dels factors demogràfics, històrics, econòmics, tecnològics i ambientals.	5.2 Analitzar críticament l'impacte que suposa l'acció humana en el medi tant a nivell local como global. 5.3 Participar activament en l'elaboració i formulació de propostes d'actuació raonades, viables i sostenibles orientades a la conservació i cura del medi ambient i el paisatge.
C.LL. 5: Produir, de manera guiada, textos escrits i multimodals adequats i coherents amb un vocabulari apropiat, utilitzant estratègies bàsiques de planificació, textualització, revisió i edició. C.LL. 2: Comprendre, interpretar i valorar, de manera guiada, textos orals i multimodals propis dels àmbits personal, social i educatiu, a través de l'escolta activa, l'aplicació d'estratègies de comprensió oral i la reflexió sobre el contingut i la forma. C.LL. 3: Comprendre, interpretar i valorar, de manera guiada, textos escrits i multimodals propis dels àmbits personal, social i educatiu, a través de la lectura de textos, l'aplicació d'estratègies de comprensió lectora i la reflexió sobre el contingut i la forma. C.LL. 4: Produir, de manera guiada, missatges orals senzills amb coherència, cohesió i adequació a través de situacions de comunicació dels àmbits familiar, social i educatiu . C.LL. 5: Produir, de manera guiada, textos escrits i multimodals adequats i coherents amb un vocabulari apropiat, utilitzant estratègies bàsiques de planificació, textualització, revisió i edició.	6.1. Interactuar oralment, de manera pautada, sobre coneixements que s'ajusten a la situació comunicativa, a través de diferents suports, utilitzant un vocabulari apropiat i ètic i recursos com la cortesia lingüística, l'etiqueta digital, l'entonació, el ritme pausat, o el llenguatge no verbal, emprant estratègies d'escolta activa per a la construcció d'un discurs comú. 2.2. Interpretar el sentit global i les idees principals i secundàries de textos orals senzills de coneixements diversos, extraure informació explícita i implícita en el text, fer deduccions, valorar el contingut i els elements no verbals elementals i, de manera guiada, alguns elements formals elementals, i donar una opinió raonada sobre el que ha escoltat. 5.4. Localitzar, seleccionar, gestionar i integrar en el text, de manera puntualment acompanyada, la informació de dues o més fonts i incloure les seues referències en compartir-la. 5.1. Produir, a partir d'exemples i de manera guiada, textos escrits i multimodals de gèneres discursius dels àmbits personal, social i educatiu adequats i coherents, amb vocabulari no discriminatori apropiat i estratègies bàsiques de cohesió. 5.3. Planificar, textualitzar, revisar i editar, de manera guiada, mitjançant instruments i estratègies bàsiques, com a part explícita del procés d'escriptura.

Sabers		
<p>Educació en Valors Cívics i Ètics</p> <p>Empatia, cura i respecte dels éssers vius i el medi natural.</p> <p>Accions quotidianes, activisme i emprenedoria escolar.</p>	<p>Coneixement del medi</p> <p>La transformació de l'energia. Fonts d'energia renovables i no renovables, sostenibilitat.</p> <p>El paisatge, agents que el transformen, consciència sobre l'acció de l'home en el paisatge.</p> <p>Desenvolupament sostenible.</p> <p>Estratègies de recollida, emmagatzematge i representació de dades que faciliten la comprensió i l'anàlisi. Citat.</p> <p>Presentació i comunicació dels resultats de les investigacions realitzades en diferents formats, utilitzant el llenguatge científic bàsic adquirit.</p> <p>Valoració i respecte per l'hàbitat natural dels éssers vius.</p>	<p>Valencià: Llengua i literatura</p> <p>Tipologies textuais i gèneres discursius.</p> <p>Elements de contingut (tema, fórmules fixes, lèxic) i forma (estructura, format, títol, imatges).</p> <p>Diferenciació entre fets i opinions.</p> <p>Estructura del discurs: la coherència i la cohesió.</p> <p>Adequació textual a la situació comunicativa.</p> <p>Estratègies de cerca en fonts documentals diverses i amb diferents suports i formats.</p> <p>Estratègies de comprensió abans de la lectura: activar els coneixements previs, establir objectius de lectura i formular hipòtesis a través d'informació paratextual i gràfica.</p> <p>Estratègies de comprensió durant la lectura: realitzar inferències a partir dels coneixements i experiències prèvies.</p> <p>Estratègies de comprensió durant la lectura: reformular hipòtesis, interpretar sentits figurats i significats no explícits en els textos.</p> <p>Estratègies de comprensió després de la lectura: comprovar hipòtesis i traure conclusions.</p> <p>Aplicació de normes ortogràfiques.</p> <p>Presentació acurada de les produccions escrites.</p> <p>Estratègies del procés d'escriptura: planificació i correcció.</p> <p>Estratègies del procés d'escriptura: textualització i revisió.</p> <p>Elements gràfics i paratextuals.</p> <p>Estratègies de transferència entre les llengües.</p>

Figura 13.9. Competències, sabers i criteris d'avaluació

- ▶ Especificar, a partir d'aquestes exigències normatives generals, uns *objectius competencials* i uns *criteris d'avaluació* adients amb la situació d'aprenentatge que programem, per tal de facilitar-ne la planificació i l'avaluació. Des d'una perspectiva TILC, a més de les competències i sabers que figuren en els currículums oficials, caldrà tindre sempre presents les propostes del Consell d'Europa que figuren en el nou *Common European Framework of Reference for Languages: Learning*,

Teaching, Assessment, Companion volume (2018), que presta una atenció molt especial a les activitats de mediació, especialment plurilingüe.

En la figura 13.10 podem observar la manera de realitzar aquesta concreció.

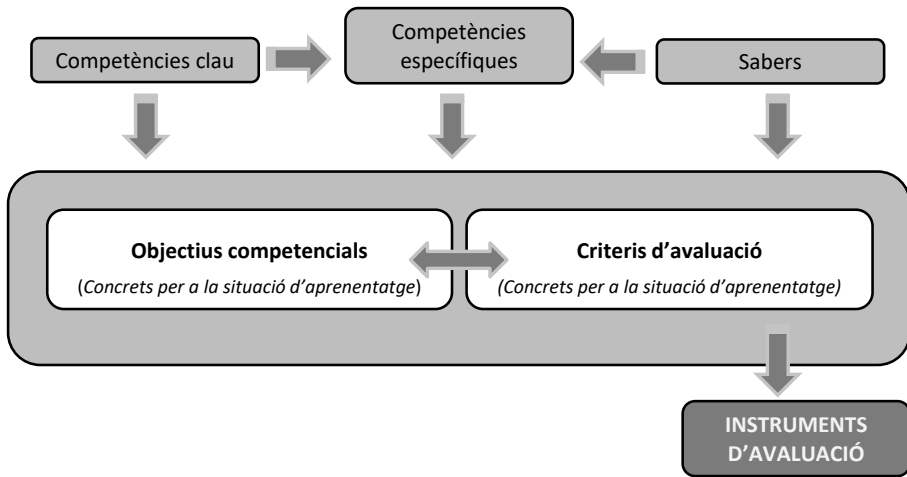


Figura 13.10. Concreció dels objectius competencials i els criteris d'avaluació

Tot seguit, podeu observar com hem concretat aquests objectius competencials i criteris d'avaluació per a la nostra situació d'aprenentatge:

Objectius competencials	Criteris d'avaluació
<p>Objectiu d'aprenentatge Acció cognitiva + concepte o idea (dels Sabers) + context o propòsit (de la competència i l'activitat)</p>	<p>Criteri d'avaluació Acció + saber + context o propòsit (de la competència i l'activitat)</p>
<p>1 Prendre consciència del valor de les energies renovables en la transformació energètica de la societat.</p> <p>2 Analitzar i comparar els avantatges i els inconvenients de la instal·lació d'un parc eòlic en la Serra de Mariola, i l'impacte sobre paisatge, la flora, la fauna i les restes culturals de la Serra de Mariola que aquesta instal·lació pot provocar, per proposar solucions.</p> <p>3 Emprendre accions col·lectives de difusió del problema i de les accions necessàries per tal d'aplicar-hi la solució proposada.</p> <p>4 Interactuar oralment en la discussió i debat en grup per construir coneixements, debatre opinions i prendre una posició comuna.</p> <p>5 Interpretar i valorar l'exposició acadèmica oral multimodal d'un expert o experta sobre les energies renovables per copsar la seua importància en el futur energètic.</p> <p>6 Interpretar i valorar textos acadèmics escrits multimodals, analitzant-ne les idees principals i els arguments que les recolzen per tal d'identificar els avantatges i inconvenients de l'energia eòlica.</p> <p>7 Recollir dades de l'exposició oral, de la lectura del text escrit i de les recerques en Internet, i representar-les de manera que en faciliten la comprensió, l'anàlisi i la valoració.</p> <p>8 Produir, de manera guiada, un text acadèmic (<i>Discussió</i>) amb l'estructura adequada, el lèxic acadèmic adient, i utilitzant estratègies bàsiques de planificació, textualització, revisió i edició, per mobilitzar i concretar els sabers adquirits.</p> <p>9 Elaborar un resum en castellà, per transferir els continguts disciplinaris bàsics, amb el llenguatge adequat, a l'altra llengua cooficial.</p>	<p>1 Enumerar i descriure sucintament les energies renovables principals, i donar algunes raons que justifiquen la importància d'aquestes per al futur energètic de la societat.</p> <p>2.1 Analitzar críticament tres o més dels efectes que tindria sobre la Serra de Mariola la instal·lació d'un parc eòlic en relació amb la sostenibilitat ecològica i la defensa del patrimoni natural i cultural.</p> <p>2.2 Identificar i valorar alguns dels avantatges i inconvenients de la instal·lació del parc eòlic, i col·laborar en la formulació d'una proposta justificada, viable i sostenible orientada a la preservació del medi ambient i el paisatge de la serra.</p> <p>3 Participar activament en les accions col·lectives adreçades a la conscienciació social sobre el problema.</p> <p>4 Interactuar amb la professora o el professor, i els companys i les companyes, tot utilitzant les estratègies d'escolta activa i d'expressió adequada, i utilitzant un llenguatge progressivament més acadèmic.</p> <p>5 Interpretar, de manera guiada, el sentit global, i les idees principals d'una exposició oral multimodal, tot aplicant-hi les estratègies d'escolta adients, tot valorant-les per tal de prendre notes personals.</p> <p>6 Interpretar, de manera guiada, el sentit global, i les idees principals d'una exposició escrita multimodal, tot aplicant-hi les estratègies de lectura adients, i valorant-les, per tal de prendre notes personals.</p> <p>7 Integrar en un text, en equip i de manera guiada, la informació de les notes recollides al llarg de la unitat.</p> <p>8.1 Produir, a partir d'exemples i de manera guiada, un text acadèmic multimodal amb l'estructura adequada, el registre pertinent i el llenguatge acadèmic específic.</p> <p>8.2 Planificar, textualitzar, revisar i editar, a partir de models de manera, la redacció final del text mitjançant instruments i estratègies bàsiques, planificació, textualització, revisió i edició, com a part explícita del procés d'escriptura.</p> <p>9 Identificar les idees principals del text final, traduir-les al castellà de manera guiada i amb l'ajuda d'un diccionari d'equivalències, per escriure un petit resum o un mapa conceptual, on figuren els continguts bàsics amb el llenguatge adequat.</p>

Figura 13.11. Objectius competencials i criteris d'avaluació

- **Seleccionar i seqüenciar les tasques i activitats** que caldrà realitzar per tal d'actuar competencialment en l'activitat final d'integració (figura 13.12).

Tasca complexa	Tasques i activitats
Posada en situació	<ul style="list-style-type: none"> • Presa de consciència de la problemàtica que es planteja. • Assumpció del repte i negociació o compartició de les tasques necessàries. • Informar-se de la manera de controlar el seu procés d'aprenentatge i els resultats. • Plantejar-se el pas a l'acció.
Preparació	<ul style="list-style-type: none"> • Activar i compartir els coneixements previs. • Explorar informació nova: visionar vídeos, observar la flora, la fauna, el paisatge, les construccions tradicionals, etc., en una eixida a la serra, visitar webs sobre la Serra de Mariola, entrevistar algun veí o veïna, etc. • Construir un <i>voladoret</i> (o <i>molinet de vent</i>) i observar com funciona. • Posar en comú i sistematitzar (en una llista) les informacions aportades, elaborades i compartides.
Desenvolupament	<ul style="list-style-type: none"> • Accés a la informació: <ul style="list-style-type: none"> – Activitat 1. Preparar la xarrada: estratègies d'escolta activa, de comprensió, i de presa de notes per traure'n el màxim profit. – Activitat 2. Escoltar atentament la intervenció del ponent: escoltar atentament, formular preguntes, demanar aclariments i prendre notes per emmagatzemar la informació. • Processament de la informació (després de la xarrada) <ul style="list-style-type: none"> – Activitat 3. En equip, posar en comú les notes i presentar la informació a la resta dels equips. – Sistematitzar, en gran grup, la informació compartida, en un <i>mapa conceptual</i> descriptiu.
Tasca 2 <i>Llegim els experts i les expertes: Avantatges i inconvenients d'un parc eòlic.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Accés a la informació: <ul style="list-style-type: none"> – Activitat 1. Llegir dos textos sobre l'energia eòlica (l'un d'una empresa d'energia eòlica i l'altre d'un grup ecologista per identificar els avantatges i desavantatges d'aquest tipus d'energia. • Processament de la informació: <ul style="list-style-type: none"> – Activitat 2: Elaborar un doble resum: resum dels avantatges i resum dels desavantatges que figuren al text.

Tasques i activitats	
Tasca complexa	<p>Tasca 3 <i>Preses de posició: integrem i valorarem la informació</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Accés a la informació: <ul style="list-style-type: none"> – Activitat 1: En equip, integrar la sistematització dels coneixements previs, de les notes preses en la xarrada de l'expert o experta, i de la lectura, mitjançant una <i>taula d'integració</i>. • Processament de la informació: <ul style="list-style-type: none"> – Activitat 2: En equip, avaluar la informació tot comparant els avantatges i els desavantatges de l'energia eòlica, analitzar els avantatges per al municipi del parc eòlic, i les conseqüències que tindria per a la flora, la fauna, el paisatge i els elements patrimonials de la Serra de Mariola. – Activitat 3: En gran grup, posada en comú dels equips i presa de posició col·lectiva.
Tasca final d'integració	<ul style="list-style-type: none"> • Preparació del text argumentatiu «discussió» <ul style="list-style-type: none"> – Activitat 1: Deconstrucció, amb el suport de la professora o el professor, d'un text curt pertanyent al gènere <i>discussió</i>, millor si ha sigut elaborat per la professora o professor, per tal d'analitzar-ne, de manera senzilla, la funció social, el registre, l'estructura i els recursos lingüístics utilitzats. – Activitat 2: Modelatge, per part de la professora o el professor de la redacció de la part inicial del text (<i>avantatges</i>) davant dels alumnes tenint en compte els aspectes analitzats en l'activitat anterior. – Activitat 3: Construcció guiada (per equips, però amb l'ajuda de la professora o el professor) de la segona part del text (<i>desavantatges</i>). – Activitat 4: Redacció individual de les recomanacions. • Redacció final del document <ul style="list-style-type: none"> – Activitat 5: Revisar, corregir i compaginar el document final, <i>en gran grup, concretant, matissant i arrodonint els fons, la forma i la intenció</i>. • Pàs a l'acció <ul style="list-style-type: none"> – Preparar i dur a terme una campanya de difusió en el centre i entre les famílies.

Figura 13.12. Tasques i activitats previstes en la tasca complexa

- Fer una *previsió dels sabers* que es construiran en cada tasca o activitat. Aquesta programació dels sabers es realitzarà activitat per activitat. A tall d'exemple, incorporarem activitats i sabers de la tasca 1 de la nostra situació d'aprenentatge:

	ACTIVITATS	Continguts disciplinaris	Cognició	Llengua	Cultura	Adequació i suport
Tasca 1 <i>Escoltem els experts i les expertes: l'energia eòlica</i>	<p>Accés a la informació:</p> <ul style="list-style-type: none"> Activitat 1. Preparar la xarxarada: estratègies d'escolta activa, de comprensió, i de presa de notes per treure'n el màxim profit. Activitat 2. Escoltar atenentment la informació delponent per prendre notes acurades. <p>Processament de la informació (després de la xarxarada):</p> <ul style="list-style-type: none"> Activitat 3. En equip, posar en comú les notes i presentar la informació a la resta d'equips. Sistematitzar, en gran grup, la informació compartida, en un <i>mapa conceptual</i> descriptiu. 	<p>Informació (xarxarada):</p> <ul style="list-style-type: none"> Què és l'energia eòlica? Què la produeix? Com funciona un aerogenerador? Quanta energia elèctrica pot produir un aerogenerador? On solen instal·lar-se? <p>Estructura de coneixement</p> <ul style="list-style-type: none"> Descripció (informació organitzada al voltant d'un tema) 	<p>Estratègies de comprensió i presa de notes.</p> <p>Estratègies de comprensió multimodals</p> <p>Estratègies d'aprenentatge: presa de notes i posada en comú.</p> <p>Funcions cognitives: <i>definir, descriure i explicar.</i></p> <p>Organitzador gràfic descriptiu.</p>	<p>Lèxic acadèmic específic:</p> <p><i>energies renovables, aerogenerador, rotor, pala, parc eòlic...</i></p> <p>Llenguatge general: <i>proporcionar, impulsar, instal·lació, generar...</i></p> <p>Gènere de text: <i>Exposició descriptiva:</i> (estructura i gramàtica del text)</p> <p>Recursos lingüístics de les funcions cognitives del discurs: <i>definir</i> (Què és l'energia eòlica?), <i>per a descriure</i> (informació global) i <i>per a explicar</i> (Com funciona un?).</p>	<p>Antecedents pel que fa a l'aprofitament de l'energia eòlica: les veles dels vaixells i, més acostats als aerogeneradors, els molins de vent.</p> <p>Aprofitament de la Serra de Mariola com a lloc d'esbarjo i de recollida de flors i plantes aromàtiques.</p> <p>El jocuet anomenat <i>voladoret</i> o <i>moli de vent</i>.</p>	<p>En la preparació de la xarxarada s'ampliaran els coneixements previs relacionats amb aquesta.</p> <p>S'introduiran i practitaran estratègies de comprensió i de presa de notes.</p> <p>En les presentacions, la professora ajudarà a incorporar a l'expressió el llenguatge acadèmic.</p> <p>Altres mesures de suport <i>micro</i> (en el desenvolupament de les activitats i en el procés d'ensenyament-aprenentatge) previstes en aquest capítol.</p>

Figura 13.13. Sabers corresponents a una tasca

- *Preveure els recursos que es trobaran disponibles per a dur a terme les tasques i activitats. Pel que fa a la situació d'aprenentatge amb què exemplifiquem l'exposició:*

Recursos interns	Recursos socials	Recursos curriculars	Recursos de l'entorn
Coneixements inicials sobre la serra i sobre les energies renovables Estratègies d'aprenentatge i de cerca d'informació Motivació, implicació, creativitat... Domini de la llengua vehicular	Treball col·laboratiu amb companyes i companys Bastida de la professora o professor Ajuda d'experts d'alguna associació ecologista Suport de les mares i els pares	Materials didàctics Eines TIC	Plànol de la serra Possibilitat de fer una eixida o una visita a la serra

Figura 13.14. Recursos per al tractament de la situació

- *Construir la rúbrica adequada per a avaluar la tasca final d'integració d'acord amb el model que figura en l'apartat d'avaluació de la tasca d'integració (redactat de manera entenedora per tal de poder-lo compartir i negociar amb el grup-classe).*

RÚBRICA PER A L'AVALUACIÓ DEL DOCUMENT ESCRIT DE LA TASCA FINAL D'INTEGRACIÓ		CRITERIS D'AVALUACIÓ DE QUALITAT			
		Expert (excedeix les expectatives en l'execució de la tasca)	Competent (graü esperat en l'execució de la tasca)	Apte (amb adaptacions pot realitzar una actuació competent)	Novell (no pot realitzar, ni amb adaptacions, una actuació competent)
ASPECTES	CRITERIS D'AVALUACIÓ DE REALITZACIÓ				
Gènere. Discussió	El document, pel que fa al gènere de text: ... conté totes les etapes, i ... les etapes estan ben organitzades.	/			
	Els continguts disciplinaris: ... fets, conceptes, generalitzacions i procediments; i ... el lèxic acadèmic corresponent hi estan usats amb adequació i precisió.	n			
Continguts disciplinaris i llengua	Les funcions cognitives del discurs: ... com ara <i>descriure, argumentar, avaluar i presa de posició</i> , i ... la llengua amb què s'apliquen són usades de manera efectiva.		i		
	El text està redactat: ... amb el to i l'estil adequats, ... amb els recursos gramaticals i textuals exigits, i ... amb les imatges convenients.		c	a	
Presentació	S'hi ha controlat l'expressió en ... el grafisme i l'ortografia, ... la puntuació, i ... la compaginació.			d	
	Impacte ben aconseguit mitjançant: ... la claredat i coherència del contingut. ... la comprensibilitat de la informació. ... la precisió i riquesa del llenguatge, i ... l'atractiu de la silueta gràfica.				r s

Figura 13.15. Rúbrica per a la tasca final d'integració

Com a exemple per a completar la rúbrica amb els **indicadors** pertinents, proposem els indicadors d'un dels **criteris d'avaluació de realització**:

Aspectes	CRITERIS D'AVALUACIÓ DE REALITZACIÓ	CRITERIS D'AVALUACIÓ DE QUALITAT			
		Expert (excedeix les expectatives en l'execució de la tasca)	Competent (assoleix el grau esperat en l'execució de la tasca)	Apte (amb ajuda pot realitzar una execució competent de la tasca)	Novell (amb ajuda pot realitzar una execució competent de la tasca)
Continguts disciplinaris i recursos lingüístics	Incorporar i usar de manera adequada ...els continguts disciplinaris (fets, conceptes, generalitzacions i procediments) i ...els recursos lingüístics (llenguatge acadèmic i general) corresponents ...de manera adequada i precisa, i ...ajudar altres a fer el mateix.	<i>Ha presentat i explicat els continguts disciplinaris mitjançant el llenguatge acadèmic i general al nivell dels continguts de manera completa i precisa, i ha ajudat altres a fer el mateix.</i>	<i>Ha presentat i descrit els continguts disciplinaris principals usant quasi sempre el llenguatge acadèmic i general al nivell dels continguts adequadament i sense ajuda.</i>	<i>Ha presentat i descrit els continguts bàsics amb ajuda, principalment pel que fa al llenguatge.</i>	<i>Només ha pogut presentar informacions molt bàsiques i amb moltes vacil·lacions pel que fa al llenguatge.</i>

Figura 13.16. Exemple de la rúbrica dels indicadors corresponents a un criteri d'avaluació de realització

La rúbrica, una vegada completa, permetrà a la professora o el professor guiar, negociar o compartir la visió de la situació per tal d'engegar el procés de cessió de responsabilitat al llarg de l'activitat d'ensenyament-aprenentatge.

2.3.2. Posada en situació dels alumnes i les alumnes

En general, abans de començar, a conseqüència de la planificació que tot just acabem de veure, el professorat sol tindre clars, per a cada unitat d'intervenció, quines són les competències i quins els sabers que l'alumnat ha de desenvolupar i adquirir, la seqüència didàctica mitjançant la qual ha d'adquirir-los i la manera com ha de demostrar que els ha adquirit. No sempre, però, comparteix aquestes expectatives amb el seu grup-classe. Els alumnes i les alumnes poden començar la tasca complexa o la seqüència d'activitats sense tenir una visió de conjunt fins a enllestir la darrera activitat. O bé es posen a fer una activitat sense saber exactament quin objectiu es pretén que aconseguisquen. Cal, doncs, *compartir amb el grup-classe les expectatives, l'itinerari i el control dels resultats* de la situació d'aprenentatge, de cada tasca o de cada activitat, o fins i tot negociar-los, com a primer pas en l'autoregulació de l'aprenentatge.

Per a Galperin, en el *nivell d'orientació a la tasca d'aprenentatge* del seu model anomenat *Instrucció Basada en Conceptes* (d'acord amb la interpretació d'Arievitch i Haenen, 2005: 180):

El contingut d'aprenentatge hauria de ser presentat com un tot significatiu des del començament mateix del procés d'ensenyament-aprenentatge. Introduir el coneixement com un tot significatiu implica presentar-lo com una mena de «coneixement de demà» que ha de ser comprés conceptualment des del començament mateix. De primer els estudiants han d'entendre i acceptar el valor motivacional i cognitiu del coneixement que ha de ser adquirit abans de l'apropiació real i de l'habilitat d'usar-lo que tindrà lloc. [...] Aquesta orientació inicial inclou els resultats pretesos, els objectes i els mitjans de l'acció, i els passos necessaris i les condicions de l'acció.

D'acord amb Galperin, doncs, aquesta configuració global significativa de la tasca no inclou simplement un *organitzador previ* (mapa conceptual, índex, esquema, etc.) que presente els continguts. És necessari que els *objectius de la tasca*, els *continguts* que han de ser adquirits, el *resultat final* que es pretén i les *etapes* i *condicions* en què es realitzarà la tasca siguin compartits amb els aprenents. Això significa, com hem dit, que els objectius han de ser *redactats* de manera que els aprenents i aprenentes puguin entendre'ls, *valorar* la seua rellevància i *comprovar* durant el procés d'ensenyament-aprenentatge si s'estan aconseguint; i que pel que fa a la resta d'elements, *controlar*, durant aquest procés, en quina mesura s'estan seguint o millorant les previsions inicials.

En conseqüència podríem afirmar que, des de l'inici, el grup-classe hauria de conèixer i compartir els *objectius* de la tasca, i tindre una idea clara de les *competències* i *sabers* que han de ser adquirits, del *resultat final* que es pretén i de les *etapes* i *condicions* en què es realitzarà la tasca.

En una situació d'aprenentatge TILC, com hem fet més amunt, això comporta que les *competències* que s'han d'assolir han de ser redactades de manera que els alumnes i les alumnes puguin entendre-les, els *continguts* que hauran de ser mobilitzats han de ser presentats de manera global a l'inici de la tasca complexa, la planificació de la tasca complexa es farà començant per la tasca final –la *tasca final d'integració*– que indica l'aplicació de les competències que s'hi construiran, i que dirigirà, en un moviment cap arrere, la planificació de les *tasques* i *activitats* que permetran actuar de manera competent en aquesta *tasca final*.

Tenint en compte les premisses anteriors, a partir de la planificació inicial cal aconseguir que els alumnes i les alumnes compreguen la situació i les seues exigències, i s'impliquen en la realització de la tasca complexa. A parer nostre, aquesta implicació s'aconseguirà mitjançant una familiarització progressiva amb l'escenari, el repte i la tasca. Pel que fa a la situació d'aprenentatge que exemplifiquem, uns quants passos semblen necessaris:

- ▶ *Presa de consciència* de l'encariment de l'energia elèctrica, però també de la bellesa del patrimoni que constitueix la serra de Mariola. Caldria una eixida a la serra o una exploració de fotos, documents, etc., no solament de la serra, sinó també de parcs edílics.
- ▶ *Assumpció del repte*: el grup-classe s'implica en la tasca, es comparteix o es negocia la tasca final d'integració, i les tasques que possibilitaran la realització de la tasca final d'integració. Així mateix, es comprovaran els recursos disponibles en el centre i es sol·licitaran els que siguin absolutament necessaris si no es troben disponibles.
- ▶ *Informar-se de la manera de controlar el seu procés d'aprenentatge i els resultats*: el grup-classe es familiaritza amb la rúbrica tot atenent els criteris d'avaluació de realització (aspectes que han de dominar) i de qualitat (nivell al qual els han de dominar). És important que professora o professor i alumnes analitzen i comenten una versió adaptada de la rúbrica d'avaluació analítica de la tasca d'integració, que servirà de guia als aprenents i aprenentes durant la realització de la tasca, per a autoregular-se i per a comprovar els seus assoliments en enllestir-la.

- ▶ *Plantejar-se el pas a l'acció*: com a implicació en la participació ciutadana, una campanya de difusió del document final i la presentació d'aquest a les famílies, a les altres classes del centre i a l'ajuntament.

2.4. Orientacions per al tractament de la tasca complexa

De manera general, per tal que cada professora o professor pugui adaptar aquestes orientacions al seu context, comentarem les etapes de tasca complexa.

2.4.1. Activar ampliar i posar en comú els coneixements previs

D'acord amb la psicologia cognitiva, la persona va adquirint coneixements procedents de diverses fonts: l'experiència personal observant l'entorn físic i social, el procés de socialització mitjançant el qual adquireix els sabers acumulats per la pròpia cultura i, finalment, l'educació formal a l'escola. La ment organitza totes aquestes experiències i coneixements en un format cognitiu que anomenem **esquemes de coneixement** (Rumelhart i Ortony, 1997) o, com també els anomena Rumelhart (1980) **blocs de construcció de la cognició**. El conjunt dels esquemes de coneixement de què disposa una persona en un moment determinat constitueix els seus **coneixements previs**.

Per a alguns experts (Shing i Brod, 2016), els coneixements previs tenen un pes fonamental en el funcionament dels processos de memòria responsables de l'aprenentatge de coneixements nous: *adquisició, consolidació i recuperació*. Aquest pes prové del fet que proporcionen una estructura mental que permet que aquests coneixements nous s'integren en els coneixements que la ment ja posseeix. En general, aquesta integració es configura a partir de dos moviments: el d'assimilació, mitjançant el qual els esquemes presents incorporen els nous coneixements; i el d'acomodació, mitjançant el qual els coneixements anteriors s'han de reestructurar en major o menor grau per tal de ser assimilats. Els esquemes de coneixement nous, en gran part dels casos, representen una reelaboració a partir dels coneixements antics i els nous.

Perquè aquest procés d'adquisició, però (Shing i Brod, 2016), pugui realitzar-se, és indispensable que els coneixements previs siguin activats degudament perquè puguin integrar la informació nova i puguin convertir-la en coneixement significatiu. Aquest procés d'activació permetrà valorar aquests coneixements previs, observar-ne les insuficiències i detectar-hi les concepcions errònies. Aquest procés és particularment

important per a l'alumnat migrant, ja que ens permet descobrir quins són els coneixements, habilitats i experiències que posseeixen (el seu **fons de coneixement**, com diuen Moll *et al.* (1992), que roman moltes vegades invisible perquè no coincideix amb els que l'escola proposa, però que són valuosos i han de constituir el punt de partida per a aquest grup d'alumnes en la construcció dels nous coneixements.

Aquest treball sobre els coneixements previs, doncs, té un objectiu ben clar: a l'hora d'abordar la tasca complexa, *tothom* ha de posseir els coneixements suficients per a afrontar-la amb garanties d'èxit. Això suposarà una sèrie d'actuacions específiques:

- ▶ *Activació dels coneixements previs de tota la classe.* Es poden utilitzar tècniques ben conegudes com ara la pluja d'idees, preguntes estructurades, la taula KWL, escriptura improvisada sobre el tema, etc.
- ▶ *Revisió dels sabers tractats anteriorment.* En un currículum ben organitzat els continguts de les situacions d'aprenentatge successives ha de presentar la coherència necessària. Això ens permet, revisant els continguts treballats anteriorment, posar les bases per als continguts que es treballaran en la nova situació.
- ▶ *Exploració d'informació nova.* Quan una insuficiència de coneixements curriculars o unes experiències culturals diferents pot posar un grup d'alumnes en desavantatge respecte a la resta, cal incorporar informació nova rellevant per a la situació:
 1. Informacions addicionals mitjançant textos diversos: reportatges, vídeos, fullets informatius, visita a webs, etc., amb formats diversos i amb exigència lingüística diferenciada, per tal d'enriquir l'experiència prèvia de tota la classe i construir una base comuna per a iniciar la tasca complexa.
 2. Fer una eixida o una visita, una entrevista, etc.
 3. Construir un model relacionat amb el tema (en la nostra situació-exemple, un *voladore* o *molinete de vent*).
- ▶ *Sistematització dels coneixements actualitzats, compartits i ampliat.* Amb la guia de la professora o el professor i a partir del que s'ha dit, s'estructuren tots els sabers activats, revisats i suplementats, mitjançant algun tipus d'organitzador gràfic (*mapa conceptual* o altre *organitzador gràfic, resum*, etc.), que permeta organitzar-los, facilitar que siguin compresos i compartits per tot el grup-classe i que puguin ser relacionats amb els continguts nous que es presentaran en la tasca complexa.

Per a Rose i Martin (2012), aquestes activitats de preparació faciliten l'adquisició dels sabers a *tot l'alumnat* pel fet que permeten que tothom iniciï la tasca complexa amb uns coneixements compartits i semblants. Presumiblement, contribuiran a l'èxit de tots, especialment si la tasca complexa es desenvolupa amb les bastides de suport necessàries.

2.4.2. Desenvolupar la tasca complexa: construcció dels sabers i desenvolupament de les competències

Arribats ací, els alumnes i les alumnes accediran a la nova informació que constituirà els continguts i els procediments disciplinaris de la situació d'aprenentatge. La fase de construcció dels sabers sol constar de dues etapes més o menys diferenciades: *a) accés a la informació nova; i b) processament de la informació* per a convertir-la en coneixement. Aquest processament facilita la internalització dels conceptes i a l'automatització de les habilitats i destreses.

Intercalades dins les tasques de comprensió i de processament, s'hi desenvoluparan les activitats d'instrucció explícita, les d'*output* forçat i les de fluïdesa. Totes tres han d'estar dissenyades per a facilitar i consolidar els coneixements i les habilitats.

Accés a la nova informació

En general la informació nova que es presenta en una situació d'aprenentatge procedeix bé de l'aportació personal dels membres de la classe a través d'observacions i experiments senzills, de l'*input* proporcional per les explicacions de l'ensenyant, o bé de l'accés a diversos documents que contenen informació sobre el tema d'estudi. Especialment en el darrer cas, ampliant i concretant plantejaments de Pauline Gibbons (2015: 42 i següents) i Stoller i Tedick (2003), desenvoluparem la idea que continguts es comprenen i es retenen millor, especialment quan són vehiculats en una L2 o una llengua addicional, quan es presenten en diferents formats, i des de diverses visions i perspectives. És a dir: com a **informació multimodal**, vehiculada mitjançant diversos codis semiòtics (*fórmules, mapes, gràfics, diagrames...*) i diversos modes de significar (*imatge, so, gest i organització espacial*); procedent de **fonts i formats diversos** (*llibres de text, Internet, enciclopèdies, diaris o revistes, llibres de divulgació, etc.*); i elaborada des de **perspectives ideològiques diverses i punts de vista oposats**.

En efecte, l'accés a la informació des de textos multimodals facilita que aquesta informació s'integre, s'aclarisca, es complemente i s'arredo-

nisca. En primer lloc, perquè d'aquesta manera la informació es processa en zones diferents del cervell, cosa que en facilita la comprensió i la retenció. En segon lloc, perquè arriba millor a cada alumna o alumne, que potser posseeixen un estil d'aprenentatge (auditiu, visual o cinestèsic) preferit i, finalment, perquè hi ha informació que pot presentar-se de manera precisa i més fàcilment a través de codis semiòtics no lingüístics (per exemple, el tipus d'informació que representa una fórmula matemàtica o un gràfic).

A més, la comprensió profunda dels continguts acadèmics no s'aconseguirà amb la utilització única o dominant d'una sola font de consulta, que sol ser el llibre de text. L'estudiant, a hores d'ara, es troba immers en un univers mediàtic configurat per missatges que li arriben codificats en diverses llengües i cultures, elaborats amb diferents tecnologies (*processadors de textos, bases de dades, programes de dibuix, programes gràfics...*), utilitzant aparells cada vegada més sofisticats (*mòbil, videocàmera, tauleta tàctil, etc.*) i que arriben a través de canals que li són tan familiars o més que el llibre (*internet, telefonia mòbil...*). Aquest és l'univers amb què l'alumnat està familiaritzat des de casa i que l'escola ha d'incorporar a les seues tasques. Ho vulguem o no, la recepció, processament i producció d'informació per part del nostre alumnat serà cada vegada més visual i auditiva, i l'ensenyament ha de fer ús de totes aquestes tecnologies aprofitant el millor que cada una pugui aportar a l'adquisició de coneixements.

D'altra banda, com ja hem dit anteriorment, d'assumir que només amb informació procedent de diferents fonts i formats podrà l'estudiant arribar a un processament profund dels continguts. La procedència variada de la informació que ha de processar, que tindrà com a conseqüència normal tractaments no coincidents entre les diferents fonts, l'obligaran a seleccionar-la, analitzar-la, completar-la, comparar-la i contrastar-la. I li facilitaran l'elaboració d'informació nova amb un objectiu determinat i des d'un punt de vista personal. És així com evitarem l'adquisició de coneixements prefabricats i propiciarem la reconstrucció personal de la cultura.

Finalment, repetim, és convenient que la informació procedisca no solament de fonts diverses, sinó de fonts amb perspectives múltiples, visions complementàries i punts de vista oposats. Només així, i des de la perspectiva pròpia de l'alfabetització crítica que analitze, per a cada informació, quina n'és la font i la perspectiva ideològica, quines són les intencions de l'autor o autora, quins continguts s'hi presenten i quins s'hi oculten, i a quines instàncies de poder serveix, l'estudiant

arribarà a tindre una visió i opinió pròpia sobre el món i no consentirà que l'adoctrinen.

En aquesta fase d'accés a la informació, seran fonamentals, d'una banda, les **estratègies d'aprenentatge** relacionades amb la interacció i la comprensió oral i escrita (*vegeu* capítol 9) i, d'altra, totes les estratègies didàctiques que faciliten la comprensió quan els coneixements curriculars són insuficients o la llengua vehicular és una L2.

Tot i això, com veurem, la comprensió de la informació és un primer pas, però no tota la història. Aquesta informació inicial ha de ser processada per a convertir-la en coneixement i aquest resultat només pot ser obtingut a partir de l'activitat intel·lectual sobre la informació.

Elaboració dels coneixements a partir de la informació

La comprensió de la informació és només la primera part de l'aprenentatge. Internalitzar els conceptes fins a arribar a una comprensió conceptual profunda i la pràctica deliberada dels procediments fins a l'automatització requereix una implicació cognitiva intensa dels aprenents i un treball actiu sobre la informació. Aquest treball actiu implica que la informació recollida i compresa ha de ser reordenada, estructurada, jerarquitzada i convertida en coneixement tot fent servir les **funcions cognitives del discurs** (*vegeu* capítol 5), les **estratègies lletrades de producció** (*vegeu* capítol 9) i les **estratègies d'aprenentatge** (*vegeu* capítol 5), mitjançant activitats orals, de lectura i d'escriptura per a aconseguir, com hem dit, la construcció i internalització de conceptes i esquemes de coneixement, i l'adquisició i automatització de les habilitats i estratègies. També implica que aquesta informació pugui ser recontextualitzada, és a dir, reelaborada tot canviant els paràmetres del context inicial; per exemple, el *propòsit*, el *destinatari*, l'*extensió*, el *codi de representació*, la *llengua*, etc.

Pel que fa a l'elaboració de conceptes i estructures, i l'automatització de procediments, l'activitat dels aprenents i aprenentes sobre la informació rebuda i compresa pot centrar-se en:

- ▶ **Construir, aprofundir i refinar** els conceptes, tot elevant el nivell d'abstracció, i construir les generalitzacions.
- ▶ **Elaborar estructures de coneixement** mitjançant les funcions cognitives del discurs: *definir*, *classificar*, *explicar*, *avaluar*, *relatar*, *resumir*, *comparar*, *argumentar*, *formular hipòtesis*... (*vegeu* capítol 6).
- ▶ **Automatitzar les destreses**, com ara: a) *procediments de les ANL* (fer observacions i experiments, interpretar i construir mapes, resoldre

equacions...); b) *estratègies de comprensió oral* (mantindre l'atenció, fer-se una imatge mental d'allò que s'escolta, relacionar allò que s'escolta amb allò que es coneix...); b) *estratègies de comprensió escrita* (descodificar, fer inferències, descobrir la idea principal...); c) *estratègies de producció oral* (planificar el contingut d'una exposició, modular el to de veu...); d) *estratègies de producció escrita* (organitzar el contingut d'un esborrany, corregir l'escrit...); i e) *estratègies d'aprenentatge* (prendre notes, elaborar un mapa semàntic...) mitjançant la pràctica deliberada.

Respecte a la recontextualització de la informació, els alumnes i les alumnes poden fer servir les estratègies següents:

- ▶ **Re-representar la informació** (organitzant-la, condensant-la o ampliant-la) mitjançant altres sistemes de representació: representar la informació d'un text en una taula, un gràfic, un esquema o un diagrama, o viceversa.
- ▶ **Reformular la informació** amb paraules pròpies, com ara informar sobre un reportatge en televisió, resumir un debat o explicar un fenomen.
- ▶ **Reelaborar la informació** ja coneguda des d'una perspectiva distinta, amb un propòsit diferent o per a un destinatari específic: contar l'incendi en un bosc pròxim, a partir d'una notícia apareguda en el periòdic, des de la perspectiva de l'alcalde de la localitat, d'un veí del poble, de la presidenta d'*Ecologistes en acció* o d'un dels bombers que apagaven el foc; aprofitar un ban de l'ajuntament sobre la contaminació del riu per a escriure un pòster per a l'escola perquè ningú hi vaja a prendre el bany; o adaptar un text sobre el perill de les meduses a la platja per a alumnes més joves.
- ▶ **Revisar una informació** per a utilitzar-la en una prova o examen, una presentació oral o una entrevista.
- ▶ **Canviar la llengua** de l'entrada d'informació, del processament o de l'eixida. Aplicar aquestes estratègies *canviant la llengua* de l'*input*, del processament o de l'*output* en aplicar aquestes estratègies.

Al llarg de tot aquest procés, des de l'activació dels coneixements previs fins a la construcció dels coneixements i automatització de les destreses no solament s'arriba progressivament a una comprensió conceptual profunda. Aquesta comprensió conceptual profunda comporta, des de la perspectiva de l'alumnat, un **canvi conceptual** (DiSessa, 2014). Els con-

ceptes, que en un principi són intuïtius, construïts a partir d'experiències concretes (observacions, manipulacions, etc.) i ben sovint inadequats o simplement erronis, van refinant-se i convertint-se en conceptes més abstractes i propis de l'utilatge conceptual de les diferents disciplines acadèmiques. Alhora, aquesta progressió en la profunditat, coherència i rigor dels conceptes anirà acompanyada, com hem vist, d'una progressió en la complexitat i formalització del llenguatge utilitzat per a construir-los: el llenguatge acadèmic.

2.5. Tasca final d'integració

La tasca final d'integració és la culminació de la tasca complexa i, per tant, de la situació d'aprenentatge. Representa la resposta informada i rigorosa donada pels alumnes i les alumnes al repte plantejat per la situació problema o situació d'aprenentatge. Diem informada i rigorosa perquè en la realització d'aquesta tasca es mobilitzen, integrats i fonamentats, tots els sabers i les competències que tenien en començar, i tots el que han adquirit al llarg de la situació d'aprenentatge.

Naturalment, les tasques finals d'integració són tan complexes i variades com les situacions i els reptes als quals responen; en tot cas, assumirem que la tasca final d'integració hauria de comportar una **producció** individual o de grup. En el TILC, en aquesta producció, a més de l'exigència d'aplicació de les competències previstes, han d'incorporar una atenció central als sabers disciplinaris i als recursos lingüístics necessaris per a construir-los. Com a mostra, proposem algunes tasques finals d'integració agrupades en diversos contextos:

2.5.1. Tasques orals

- ▶ Una presentació oral (xarrada, seminari...) de la situació dramàtica del riu proper, de tots els elements que la contaminen i de la manera de revertir el procés.
- ▶ Una discussió o debat oral, des de dues perspectives oposades, sobre la conveniència o no que l'ajuntament accepti la proposta d'una empresa energètica per a instal·lar aerogeneradors al cim de la muntanya per a abastir d'energia elèctrica el municipi o la comarca.
- ▶ Un monòleg construït a partir de l'estudi de la documentació verbal i gràfica adequada, amb una elaboració inicial i una *performance* posterior davant la classe. Per exemple sobre les sensacions físiques, mentals i emocionals que experimenta l'alumne o alumna «situant-se

en el paper d'Armstrong, en posar els peus sobre la superfície de la Lluna».

2.5.2. Tasques escrites

- ▶ Escriure un text sobre la situació en perill dels peixos, les causes i les conseqüències.
- ▶ Descriure la gravetat de l'augment dels preus dels productes bàsics per a viure, analitzar-ne les causes a hores d'ara, i pensar si tenen solució o són irremediabls.
- ▶ Escriure un informe davant un públic comparant perspectives sobre la batalla d'Almansa en documents publicats des d'una perspectiva centralista o des d'una perspectiva més aviat independentista i explicar les causes d'aquesta diversitat d'opinions.

2.5.3. Tasques multimèdia

- ▶ Elaborar un videoreportatge del poble que aporte les dades naturals, socials i econòmiques més importants, algunes dades històriques rellevants, i els llocs més atractius, per a poder penjar-lo en Internet.
- ▶ Elaborar un pòster sobre la guerra d'Ucraïna mostrant els horrors de la guerra, especialment per als més grans, i fent un crit per la pau.

2.5.4. Tasques de construcció

- ▶ Dissenyar i construir un model (model del sistema solar, model d'un molí de vent...) a partir de la informació científica adient i explicar-lo als companys i companyes.
- ▶ Dissenyar i realitzar un experiment que demostre que les plantes necessiten sol i aire per a viure.

2.5.5. Participar en accions socials reivindicatives i accions solidàries

- ▶ Elaborar una carta-protesta a l'ajuntament de la teua ciutat contra la construcció d'un abocador molt pròxim al nucli urbà aportant raons i arguments a partir de treball de camp, la consulta de documentació científica, i entrevistes a especialistes, veïns i veïnes.

2.5.6. Dur a terme un servei comunitari

- ▶ Dissenyar un museu de la taronja i demanar a l'ajuntament una sala on muntar-lo. Recollir els ferraments –catalogar-los, descriure'n la funció, situar-los en el temps, per quins han sigut substituïts modernament...–, recipients per al transport, pesos, mostres de publicitat

antigues i modernes, etc. També fotos, relats de primera mà, etc. Una vegada muntat el museu, caldria fer de guies els caps de setmana.

- ▶ Com hem dit més amunt, qualsevol que siga el format de la tasca –oral, escrit, multimèdia...– en el TILC sempre hauria de tindre, a més de l’atenció a les competències, un vessant central adreçat als continguts disciplinaris i als recursos necessaris per a construir-los. Malgrat els diversos formats que pot presentar la tasca final, serà difícil que no constituïska un gènere monodisciplinari o multidisciplinari (una exposició descriptiva, un relat històric, etc.) o un macrogènere format per diversos gèneres simples (un pòster, un *lapbook* o carpeta d’aprenentatge) on podran figurar exposicions descriptives, explicacions seqüencials, classificacions, etc., combinats i organitzats de manera eficaç i harmoniosa.

Finalment, aquesta tasca final d’integració té, en realitat, dues funcions: d’una banda, reflectirà l’actuació competent del grup d’alumnes, mobilitzant les competències i sabers que ja posseïen i els que han desenvolupat al llarg de la situació d’aprenentatge, i d’altra, constituirà un producte observable a partir del qual es pot avaluar el grau d’aconseguint de les competències i de construcció dels sabers, especialment dels continguts integrats continguts disciplinaris-llengua.

3. Orientacions per a dissenyar i aplicar les tasques i activitats

Les *activitats generals* d’ensenyament-aprenentatge, en el TILC, són les activitats que faciliten la construcció de la majoria dels sabers integrats (continguts disciplinaris/llengua/cognició) mitjançant l’ús vehicular assistit a classe. Tanmateix, intercalades entre aquestes, poden haver-hi, a més a més, activitats independents que ajuden a assolir o a consolidar uns sabers específics: *activitats d’estructuració* i *sistematització*, *activitats d’instrucció explícita* i *activitats de fluïdesa*.

3.1. Les activitats generals d’ensenyament-aprenentatge

A l’hora de dissenyar les activitats d’ensenyament-aprenentatge, hauríem de tindre en compte algunes qüestions importants:

3.1.1. Característiques

- ▶ Les activitats proposades han de ser interessants, significatives i engrescadores per tal de motivar inicialment l'alumnat, i facilitar el manteniment de la motivació inicial.
- ▶ Les activitats es proposaran en la *zona de desafiament* (vegeu capítol 11): han de plantejar un repte elevat, però, alhora, han de proporcionar un suport elevat que permeti la seua realització.
- ▶ Els sabers lingüístics i cognitius s'hi programaran en funció dels continguts disciplinaris.
- ▶ Cal dissenyar les activitats de manera que:
 - Especifiquen una activitat dels alumnes i les alumnes (no de la professora o el professor).
 - Prevegen un producte: *Contesta les preguntes següents després de llegir el text.*
 - Suggestisquen, si cal, la font d'informació: *Busca a... com s'anomenen els ossos dels peixos.*
 - S'hi proposa la utilització de les TIC, bé amb materials de la situació o amb activitats relacionades amb Internet.
 - Han de ser redactades de manera clara a fi que tothom sàpia què ha de fer.
 - Cal estructurar minuciosament els passos de cada activitat per tal que ningú perdi el fil del que fa.
- ▶ Convé que les tasques i activitats siguin realitzades en escenaris diversos (aula, biblioteca, llar...).

3.1.2. Seqüenciació

- ▶ Cada *tasca* constituirà un *bloc de construcció* per a la tasca següent, i, dins la tasca, cada activitat hi té la mateixa funció. Totes juntes, dins la situació d'aprenentatge, formaran una **cadena** de tasques i activitats que duren directament a la tasca final d'integració.
- ▶ Les tasques/activitats progressaran al llarg de la tasca complexa:
 - **Pel que fa als continguts disciplinaris.** Progressió des dels conceptes intuïtius producte de l'experiència de l'alumnat als conceptes científics elaborats per persones expertes.
 - **Pel que fa a la llengua vehicular.** Progressió des del llenguatge conversacional, lligat a l'acció, al llenguatge acadèmic (escrit o oral monogestionat), propi de la comunicació científica i humanística més formal.
 - **Pel que fa a les activitats lletrades.** Progressió dins la seqüència *interacció oral* → *comprensió oral i escrita planificada* → *producció oral espontània* → *producció oral o escrita planificada*.

- **Pel que fa a la comunicació plurilingüe.** Progressió des d'una comunicació inicial fluida, en què l'alumnat, especialment l'alumnat migrant, poden utilitzar l'estratègia de *transllenguar*, a un desenvolupament continuat de la varietat estàndard del valencià com a llengua d'ús oral i escrit.
- **Pel que fa a l'autonomia.** Hi ha una progressió des del suport intensiu de qui ensenya en la planificació, realització i valoració de les tasques a una cessió gradual d'autonomia a qui aprén.

3.1.3. Suport a l'alumnat en la realització de les activitats

(Més informació al capítol 11)

- ▶ S'han d'adequar activitats per a diferents alumnes amb el mateix contingut acadèmic, però amb diferents graus d'exigència lingüística.
- ▶ Cal proposar activitats sobre el mateix contingut però amb diferents graus de dificultat.
- ▶ Cal proporcionar instruccions detallades i comprensibles per a cada activitat de manera que tothom sàpia exactament què ha de fer, amb quin objectiu i quin n'ha de ser el producte.
- ▶ Se'ls ha d'organitzar i estructurar la informació mitjançant organitzadors gràfics que puguen facilitar la comprensió de la informació.
- ▶ Cal promoure la construcció activa dels conceptes mitjançant fulls de treball, plantilles o altres artefactes.
- ▶ Cal posar a la seua disposició els recursos (materials, eines, documentació, etc.) per a realitzar-les.
- ▶ Si cal, se'ls han de facilitar models d'activitats ja resoltes.
- ▶ Cal proporcionar-los oportunitats freqüents d'interacció organitzant-los en grups que l'afavorisquen i amb tècniques que promouen el diàleg col·laboratiu.
- ▶ Se'ls ha de controlar el procés de realització de les tasques per a suggerir-los noves vies, noves estratègies, punts de reflexió, etc.

3.2. Les activitats d'instrucció explícita

En general, una bona part de l'adquisició dels sabers integrats (continguts disciplinaris/llengua/cognició) té lloc de manera implícita durant les activitats d'ensenyament-aprenentatge generals. La recerca, tanmateix, com hem vist al llarg del nostre treball, no garanteix l'èxit en l'adquisició dels sabers refiant-se només en l'aprenentatge implícit. Es-

pecialment per als menys afavorits, l'aprenentatge explícit garanteix una adquisició més completa i profunda de certs continguts.

En una tasca complexa TILC, doncs, es proposaran, en el moment que siguin necessàries i lligades a les activitats d'ensenyament-aprenentatge generals, activitats d'instrucció explícita per tal de construir conceptes, procediments o estratègies necessaris per al desenvolupament global de la situació. Concretament:

3.2.1. Dels conceptes fonamentals i el lèxic acadèmic

Com hem dit més amunt, una bona part dels conceptes són adquirits per l'alumnat de manera implícita durant les activitats d'ensenyament-aprenentatge dedicades a la construcció dels continguts disciplinaris-llengua, però no tots. Tant per a qui els adquireix com per a qui no, l'ensenyament explícit dels conceptes essencials i/o dels que costen més d'interioritzar, és una mesura eficaç.

En efecte, l'adquisició d'un concepte, siga concret o abstracte, és un procés gradual. Com vam veure al capítol 4, passa d'una percepció inicial (d'un objecte o una representació visual) a una verbalització, fins a arribar a una representació purament mental (concepte). Per aconseguir que els aprenents i aprenentes arriben, doncs, a aquest darrer nivell d'abstracció d'un concepte, representat per una paraula, una estratègia particularment recomanable és el model de Frayer (Frayer *et al.*, 1969) (figura 13.17).

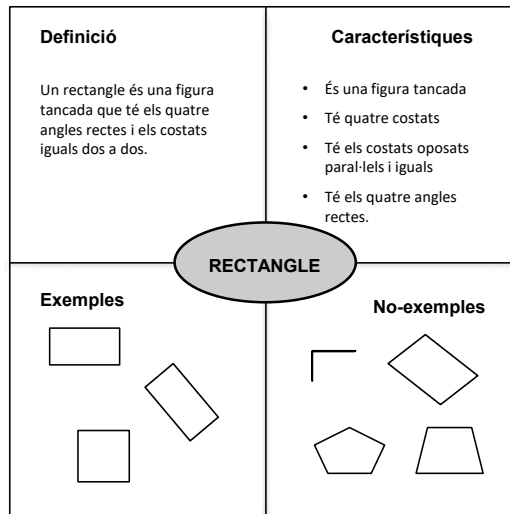


Figura 13.17. Model de Frayer per a l'adquisició de conceptes i vocabulari.

En aquesta figura veiem representats els elements que, segons Barth (2013), són els elements constitutius d'un concepte: l'etiqueta (paraula que representa el concepte), la definició, les característiques essencials del concepte i els exemples del concepte. Per tal de completar aquesta perspectiva, al model de Frayer s'han afegit no-exemples com a base per a la comparació.

A partir del model de Frayer, els alumnes i les alumnes poden aprofundir la comprensió i utilització del concepte amb una marxa inductiva o deductiva: *inductiva*, anant dels exemples, a les característiques i a la definició, és a dir, del concret a l'abstracte i del particular al general, o *deductiva*, anant de la definició a les característiques i als exemples, és a dir, del general a al particular i de l'abstracte al concret.

3.2.2. Dels sistemes de representació no lingüístics

Com diu Lemke (1998), la comunicació científica no és únicament verbal, sinó, més aviat, multimodal, ja que fa servir altres sistemes de representació (gràfics, dibuixos, diagrames, taules, fórmules, etc.). Al capítol 5, a més d'una explicació, hi trobareu exemples jerarquitzats dels sistemes de representació no lingüístics més usuals. A més d'aquests sistemes no verbals de representació, el discurs escrit fa servir també recursos ortotipogràfics que faciliten l'organització visual dels continguts que es volen comunicar. Pel que fa a la informació d'un text, alguns d'aquests elements poden ser molt útils per a localitzar-la, entendre-la o elaborar-la. Tothom s'ha familiaritzat amb aquests recursos durant els anys d'escolaritat, però no sempre queda clar el significat i la funció que tenen.

Tot plegat, podem utilitzar estratègicament els recursos ortotipogràfics, quan escrivim amb processadors de textos, amb les funcions següents:

- ▶ Per a *organitzar* la informació:
 - Compaginació: combinació de tots els elements significatius (*títols i subtítols, il·lustracions, ús del color i de trames, cos de les lletres, etc.*) que facilita l'organització i la integració de la informació.
- ▶ Per a *jerarquitzar* i *seqüenciar* la informació:
 - Títols i subtítols; pics d'enumeració (*•, •...*) o lletres (*a, b*).
- ▶ Per a *emfasitzar* una informació concreta:
 - Cursives i negretes per a introduir els conceptes importants; trames per a destacar petits textos addicionals.

- ▶ Per a *localitzar* la informació:
 - Numeració de les pàgines, índex, taula de continguts.
- ▶ Per a *complir la normativa ortotipogràfica* si s'escriu amb un processador de textos: escriptura amb lletra cursiva dels títols dels llibres (*l'Odissea*) i del nom de revistes (*El Temps*, les paraules d'altres llengües (*input*), les lletres en les fórmules matemàtiques ($a + b = c$), en lletra versaleta (lletra que té la forma de la majúscula però la grandària de la minúscula) els numerals romans referits a segles (*el segle XIX*), etc.

El coneixement d'aquests recursos és una eina important per a accedir a la informació durant la lectura dels textos amb informació d'entrada. Més importants són encara si els alumnes o les alumnes han d'elaborar una presentació escrita o multimèdia. En aquest cas, un text multimodal, amb l'ús combinat de diversos sistemes de significació, serà l'opció més adequada.

3.2.3. De les estratègies d'aprenentatge

Mentre que els conceptes s'adquireixen mitjançant un procés continuat de construcció personal i d'internalització fins a arribar a l'abstracció final, els procediments s'aprenen mitjançant un procés de procedimentalització, que comença amb un coneixement declaratiu de com s'ha de dur a terme el procediment, una pràctica de primer guiada i tot seguit independent, fins a arribar a l'automatització del procediment i el seu ús quan el context ho exigeix.

- ▶ Els procediments que ha d'incorporar el currículum són diversos:
 - a) *procediments de les disciplines acadèmiques* (fer observacions i experiments, interpretar i construir mapes, resoldre equacions...);
 - b) *estratègies cognitives de comprensió oral* (mantindre l'atenció, fer-se una imatge mental d'allò que s'escolta, relacionar allò que s'escolta amb allò que es coneix...);
 - b) *estratègies cognitives de comprensió escrita* (descodificar, fer inferències, descobrir la idea principal...);
 - c) *estratègies de producció oral* (planificar el contingut d'una exposició, modular el to de veu en parlar...);
 - d) *estratègies cognitives de producció escrita* (organitzar el contingut d'un esborrany, corregir l'escrit...);
 - estratègies metacognitives orals* (controlar la comprensió del text que s'escolta...) i *escrites* (revisar l'esborrany d'un escrit per a reescriure'l, si cal);
 - i e) *estratègies d'aprenentatge* (prendre notes, elaborar un mapa semàntic, etc., mitjançant la pràctica deliberada).

Bastants alumnes adquireixen la majoria d'aquests procediments de manera incidental, integrats en les activitats d'ensenyament-aprenentatge generals, però molts altres, no. És convenient, doncs, fer una instrucció explícita almenys d'aquells procediments més necessaris o més difícils d'aprendre. La millor estratègia és la modelització del procediment per part de la professora o el professor mitjançant la tècnica de **cessió gradual de la responsabilitat** (figura 13.18 construïda a partir de la proposta de Fisher i Frey, 2013, segona edició.).

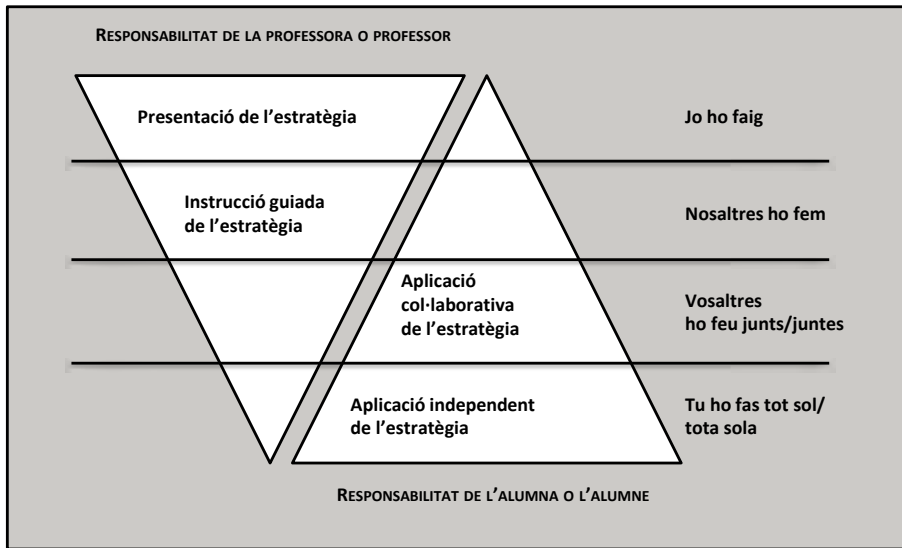


Figura 13.18. Cession gradual de responsabilitat (adaptat de Fisher i Frey, 2013)

En el capítol 5 trobareu una explicació extensa sobre les estratègies en general i sobre la cession gradual de responsabilitat. La figura que us presentem ací és una proposta més motivadora per tal que els alumnes i les alumnes situen cada pas que fan dins el procés de modelització que duu a terme l'ensenyant.

4. Les activitats de fluïdesa

Un dels elements fonamentals de la competència comunicativa, tant en llenguatge general com en llenguatge acadèmic, és la fluïdesa, és a dir, la capacitat de comprendre i produir expressions lingüístiques sen-

se dubtes, ni pauses innecessàries, ni l'obligació d'estar excessivament atent a les formes lingüístiques en detriment de l'atenció deguda al contingut del missatge, cosa que dificulta, sens dubte, la seua percepció i adquisició.

En el TILC, tot i que la fluïdesa en totes les destreses psicolingüístiques (escoltar, parlar, llegir, visionar, escriure) es considera important, hi ha una preocupació constant per la fluïdesa oral, especialment la parla. Aquesta preocupació ens porta a suggerir que, en una tasca complexa, en el moment adequat, després d'haver aconseguit el coneixement declaratiu de les formes lingüístiques programades, s'hi proposen activitats adreçades a aconseguir la fluïdesa en la llengua vehicular, especialment quan és la L2 de l'alumnat.

Hi ha diverses modalitats d'activitat que poden servir-nos (*vegeu* capítol 7). La més freqüent és la repetició de tasques, com ara que els aprenents i aprenentes elaboren i passen una enquesta, fent-se mútuament les mateixes preguntes, per tal de replegar una determinada informació a nivell col·lectiu (hàbits alimentaris, ús del mòbil...). Una modalitat interessant de repetició de tasques és la **tasca multiactuació** (Meyer, 2013), una derivació, o adaptació de la **tècnica del trencacloques** o **puzle d'Aronson**, que té l'objectiu de desenvolupar la fluïdesa mitjançant la repetició d'activitats amb valor comunicatiu dins la mateixa tasca (per a una explicació i exemples, *vegeu* capítol 9).

5. Activitats d'autoregulació

Un element important en el procés d'ensenyament-aprenentatge és el desenvolupament de la metacognició, és a dir, el coneixement per part de cada alumna o alumne dels seus processos de pensament. Aquesta capacitat de metacognició és la que permet, entre altres, l'autoregulació, és a dir, la capacitat de controlar el procés d'adquisició dels sabers durant la tasca, valorar les estratègies que hi posa en pràctica i fer-hi els ajusts necessaris perquè siga més eficaç. A parer nostre, els instruments més importants per a l'autoregulació durant el desenvolupament de la tasca complexa són els següents:

- ▶ Moments d'autoreflexió i de reflexió conjunta sobre el desenvolupament de les tasques, de les dificultats i del seguiment dels plans previstos (plasmats en la rúbrica inicial).

- ▶ Gestió d'un **diari personal** de l'aprenentatge i/o d'una **carpeta d'aprenentatge** (portafolis).
- ▶ Retroacció de la professora o el professor en consultes personals.

En el capítol 12, en la secció de l'avaluació com a aprenentatge hi trobareu una explicació ampliada d'aquests aspectes.

6. L'agrupament dels alumnes i les alumnes

La dificultat d'una tasca no depèn solament de la complexitat dels continguts disciplinaris que han de ser apresos ni de la dificultat dels recursos lingüístics que han de ser posats en joc. Aquestes dificultats objectives poden ser reduïdes, com sabem, mitjançant, entre altres recursos (*vegeu* capítol 11), del suport que rep l'aprenent en la realització de l'activitat dins la *zona de desenvolupament pròxim*. Aquest procés de suport en la realització de l'activitat, proporcionat generalment per l'ensenyant, o un company o companya més expert, s'anomena, com sabem, **bastida** perquè, de la mateixa manera que la bastida en una obra es col·loca mentre es fa l'obra per a facilitar els treballs de construcció i es retira quan està acabada, en l'adquisició de competència per part de l'aprenent se li proporciona l'ajuda necessària per a dur a terme l'activitat i va retirant-se-li progressivament a mesura que va sent capaç de realitzar-la tot sol.

D'acord amb la proposta de van Lier (citada a Walqui, 2006: 168), aquest aprenentatge mitjançant bastida dels aprenents es pot produir en una **zona de desenvolupament pròxim ampliada** (*vegeu* figura 13.19).

Segons la proposta de Van Lier, la bastida dins la zona de desenvolupament pròxim no es produeix només mitjançant el suport de la professora o el professor. Per a aquest autor, aquest suport en la realització d'una tasca pot produir-se de quatre maneres:

- ▶ Quan l'estudiant rep l'ajuda d'una persona experta o un company o companya més capaç, que li proporciona guia, consell i modelatge: així és capaç de participar en activitats més complexes.
- ▶ Quan, actuant amb altres companyes i companys amb una competència semblant, l'aprenentatge es realitza en col·laboració mitjançant activitats de descobriment i de construcció conjunta. En aquestes circumstàncies, quan un aprenent o aprenenta descobreix alguna cosa

nova, és probable que la resta de l'equip participe també d'aquest descobriment.

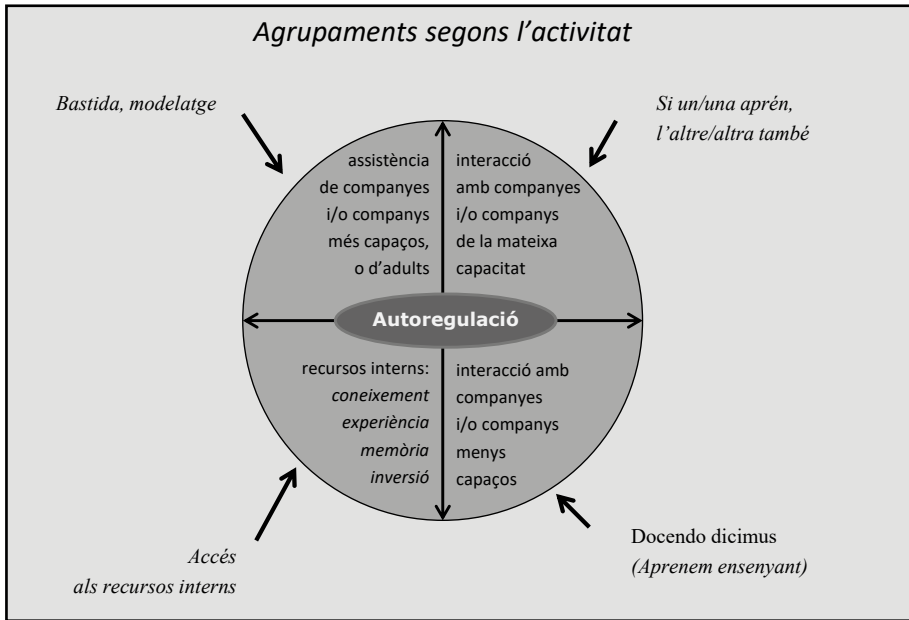


Figura 13.19. Zona de desenvolupament pròxim ampliat (Van Lier [2004, citat en Walqui, 2006: 208])

- ▶ Quan algú ajuda a algú altre menys capaç, el fet d'haver d'organitzar el propi pensament i les pròpies accions per tal d'assolir la màxima claredat d'exposició per a fer-se entendre provoca un aprofundiment de la seua competència en el tema que està explicant.
- ▶ Quan, treballant a soles, l'estudiant recorre als seus recursos interns, a pràctiques i estratègies d'aprenentatge internalitzades, a la parla interior, o a l'experimentació de nous enfocaments, d'una manera autodirigida, arriba a aprofundir conceptes i a solucionar problemes que sense aquesta tensió intel·lectual serien inassolibles.

Des d'aquests plantejaments podem agrupar els alumnes i les alumnes en *gran grup*, en *equips de treball*, en *treball per parelles* o per fer *treball individual*. I organitzar estratègicament cada una d'aquestes modalitats d'agrupament per a garantir, per a cada activitat i en cada moment de la tasca complexa, el suport necessari per a la realització de la tas-

ca, el treball col·laboratiu entre alumnes, i l'accés als recursos interns individuals.

7. Perspectiva cultural crítica

A l'hora d'elaborar les propostes pedagògiques i els materials curriculars, hem d'adoptar diferents **perspectives** sobre alguns aspectes de la cultura:

- ▶ **Una perspectiva global.** Tot i que cal partir de l'entorn social i natural en què es troba l'alumnat, el món, en la seua diversitat, està cada vegada més al seu abast. L'enorme varietat mundial d'escenaris i cultures ha d'estar present en els materials, no com a elements exòtics, sinó com a manifestacions normals de la rica heterogeneïtat del nostre planeta.
- ▶ **Una perspectiva inclusiva.** Els materials curriculars tenen tendència a incorporar personatges que constitueixen només una part de la societat. Cal incorporar-hi també, en la seua justa mesura, personatges no prototípics (persones d'altres races i procedències, diferents orientacions afectivosexuals, discapacitats o altes capacitats, etc.), estructures socials no dominants (famílies monoparentals, creences de credo no catòlic...), professions noves i alternatives, etc.
- ▶ **Una perspectiva de gènere.** La situació d'aprenentatge ha de proposar rols socials equipotents per a dones i homes. Per exemple, ha d'haver-hi una presència equivalent de científiques, investigadores, escriptores, polítiques, etc. I en la selecció de reconeixement a la tasca investigadora (biografies, menció de les aportacions a la ciència, etc.), ha d'haver-hi una representació justa de les dones en les diferents branques del saber.
- ▶ **Una perspectiva crítica.** Valorar críticament, diverses *estructures familiars* (matrimoni per compravenda...), *comportaments socials* (violència de gènere...), *relacions econòmiques* (treball infantil...), *decisions polítiques* (invasió militar), *novetats científiques* (mares de lloguer), *interacció social* (les xarxes socials), etc.

Trobareu una discussió àmplia sobre els aspectes culturals del TILC al capítol 8, i elements suficients per a enriquir la proposta didàctica de la situació d'aprenentatge.

8. Orientacions per a l'avaluació global de la situació d'aprenentatge

Suggerim que, en primer lloc, avaluem el **rendiment** de l'alumnat, és a dir, el grau d'assoliment en l'aplicació de les competències, demostrada en l'execució de la tasca final d'integració. Tal com proposàvem en el capítol 12, farem aquesta avaluació mitjançant una *rúbrica analítica*, la qual, a més del grau d'assoliment de les competències i dels sabers integrats llengua-continguts, ens mostrarà els punts on cada alumne o alumna necessitarà un suport didàctic addicional. Aquesta avaluació pot ser complementada si és necessari, amb informació addicional sobre el rendiment de l'alumnat, mitjançant *proves objectives, converses* o l'estudi dels *diaris de classe* o *carpetes d'aprenentatge*.

Aquesta avaluació ha d'anar seguida d'una reflexió sobre els resultats de la tasca complexa i el procés seguit durant la seua aplicació, especialment per a traure'n conclusions per a millorar el desenvolupament de tasques posteriors. Concretament, hauria d'haver-hi:

► Una reflexió dels alumnes i les alumnes:

- **Què he après?** Valoració personal sobre els resultats del seu aprenentatge: *He après tot el que m'havia proposat? Hi havia massa continguts? Eren els continguts massa complicats per a mi?...*
- **Com he après?** Reflexió sobre la situació d'aprenentatge: *Estaven ben dissenyades, les activitats? Teníem els materials necessaris? Hem tingut un suport ajustat a les nostres necessitats?;* i sobre la pròpia actuació: *Hi he posat l'esforç necessari? Hi he utilitzat les estratègies més eficaces? He demanat ajuda quan la necessitava? He sabut treballar en equip?...*
- **Com he demostrat el que he après?** Reflexió sobre la seua actuació competent en la tasca d'integració: *He tingut èxit en la realització de la tasca? He utilitzat amb rigor els continguts? M'he adequat a l'auditori? He presentat el treball de manera organitzada i entenedora?...*

► Una reflexió de la professora o professor:

- **Com he ensenyat?** Reflexió sobre la pròpia actuació durant la planificació, aplicació i avaluació de la situació d'aprenentatge: *Estava ben dissenyada, la situació d'aprenentatge? Era interessant i motivadora? Era adequada per a l'edat, coneixements i competències dels alumnes i les alumnes? Eren els continguts rellevants, significatius i motivadors? Estaven ben construïdes, les activitats? He proporcionat a tothom l'ajuda necessària? He ajustat com calia l'avaluació?...*

► **Una reflexió conjunta docent-alumnes:**

- **Anàlisi dels resultats** per tal de prendre decisions conjuntes sobre un possible suport de nivell 2 o 3, o proposar modificacions per a properes situacions d'aprenentatge.

Arribats ací, el més important és que els resultats de l'avaluació del rendiment dels alumnes ha de ser explicat. No sempre la causa d'aquest rendiment es deu a les capacitats o implicació dels aprenents: hi ha més factors. Si volem poder explicar de manera clara els resultats, cal fer una avaluació completa de la situació d'aprenentatge tal com la proposa Jonnaert, en molts dels seus escrits (per exemple, Jonnaert, 2014). N'adoptem i adaptem lliurement alguns dels punts més rellevants (figura 13.20):

Avaluació i reflexió global de la situació d'aprenentatge

<p>Pel que fa a la <i>situació complexa</i></p>	<p>En relació amb la situació proposada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Era rellevant per als alumnes i les alumnes? • Era adequada d'acord amb l'edat i interessos? • Era motivadora? • Podia generar activitats engrescadores? • ...
<p>Pel que fa al procés d'ensenyament-aprenentatge (tractament de la <i>tasca complexa</i>)</p>	<p>En relació amb les tasques:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les tasques/activitats eren les adequades per a arribar a la tasca final d'integració? • Podien proporcionar els sabers adequats per a desenvolupar les competències que calia aplicar en la tasca d'integració? • Estaven adaptades a les possibilitats i motivacions dels alumnes i les alumnes? • ... <p>En relació amb la professora o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • He organitzat bé l'espai, el temps i els alumnes i les alumnes per tal de facilitar l'aprenentatge? • He proporcionat als alumnes i les alumnes el suport necessari a l'hora de fer les tasques? • He sigut capaç de crear un clima de confiança a l'aula per a eliminar l'ansietat i els bloquejos comunicatius? • ... <p>En relació amb els alumnes i les alumnes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • He esmerçat l'esforç necessari en la realització de les tasques/activitats? • Hi he utilitzat les estratègies més eficaces? • He demanat ajuda quan la necessitava? • He sabut treballar en equip? • ...

	<p>En relació amb els recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Han disposat els alumnes i les alumnes dels recursos necessaris per a dur a terme les tasques/activitats? • Han rebut el suport necessari per a aprendre a utilitzar-los? • S'hi han implicat en la seua utilització? <p>...</p>
<p>Pel que fa al producte final (la <i>tasca final d'integració</i>)</p>	<p>En relació amb el disseny de la tasca:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estava la tasca, amb el suport necessari, a l'abast de les possibilitats dels alumnes i les alumnes? • Mobilitzava els sabers adquirits durant el desenvolupament de la unitat? • ... <p>En relació amb la realització:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hi ha hagut la preparació necessària per a la realització de la tasca? • S'han proporcionat, als alumnes que ho necessitaven, recursos de suport o alternatives de realització?
<p>Pel que fa al <i>rendiment global</i> de la unitat?</p>	<p>Conclusió:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Què hem après a fer? • Quines coses hem après? • Quins dels nostres punts de vista han canviat?

Figura 13.20. Avaluació global d'una unitat TILC

9. La planificació global de la situació d'aprenentatge

Arribats ací, pensem que disposem de tots els elements necessaris per a la planificació global d'una situació d'aprenentatge TILC. Una planificació, com devem haver deduït, que anirà completant-se al llarg de la seua posada en pràctica i que no estarà completa fins que no estiga enllestida del tot. És de sentit comú pensar que no tots els elements que hem comentat seran necessaris en totes les situacions d'aprenentatge i d'avaluació. En realitat, les pàgines anteriors haurien de constituir una base de dades dins la qual seleccionar els elements necessaris per a la planificació de qualsevol situació

Cal que comentem una qüestió important. Tot i que les indicacions que hem proporcionat suggereixen una direcció pel que fa a la planificació, cal tindre en compte que la situació d'aprenentatge és un tot articulat, en què totes les peces interactuen i s'influeixen, de manera que durant la programació inicial la professora o el professor mantenen tots els elements enlaire, tot reordenant-los i reajustant-los fins a aconseguir un tot harmoniós.

Proposem la plantilla següent per a organitzar tots els elements de programació de la situació d'aprenentatge:

SITUACIÓ D'APRENENTATGE									
TÍTOL: _____									
1 Situació complexa		Descripció		Contextualització		Justificació		Transferència	
2 Tasca complexa		Tasques/Activitats		Organització i recursos		Sabers integrats		Cultura	
		Tasques i activitats d'ensenyament-aprenentatge				Continguts disciplinaris ← → Lenguatge Transllengüar ← → Cognició			
A Posada en situació		– Activitat (s)							
B Preparació		– Activitat (s)							
C Desenvolupament		Tasca 1, 2, 3... n (cada tasca) <ul style="list-style-type: none"> • Accés a la informació – Activitat(s) • Processament de la informació – Activitat(s) 							
D Producte final		Tasca final d'integració							
		Objectius competencials				Criteris d'avaluació			
3		A partir dels...							
Avaluació		Què i com?		L'escenari i el repte (idoneïtat de la situació complexa)		El procés (tractament de la tasca complexa)		El producte (la tasca final d'integració)	
4		Reflexió i conceptua litració							
		Alumne		Què he après?		Com he après?		Què i com puc millorar?	
		Docent		Què he ensenyat?		Com he actuat?		Què i com puc millorar?	

Figura 13.21. Plantilla per a la planificació d'una situació d'aprenentatge

14. Referències

- Alexander, Robin J. i Wolfe, Sylvia (2008). *Argumentation and dialogic teaching: Alternative pedagogies for a changing world*. <http://robinalexander.org.uk/wp-content/uploads/2019/12/wolfealexander.pdf>
- Alverman, Donna et al. (2010). *Content area reading and literacy. Succeeding in today's diverse classrooms*. Boston/Nova York/San Francisco: Allyn and Bacon.
- Arievitch, Igor M. i Haenen, Jacques (2005). Connecting Sociocultural Theory and Educational Practice: Galperin's Approach. *Educational Psychologist*, 40(3), 155-165.
- Aronson, Elliot (1978). *The jigsaw classroom*. Londres: Sage.
- Avenia-Tapper, Brianna i Llosa, Lorena (2015). Construct relevant or irrelevant? The role of linguistic complexity in the assessment of English language learners' science knowledge. *Educational Assessment*, 20(2), 95-111.
- Baker, Colin (2001, 3a ed.). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, Colin (2011, 5a ed.). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, Colin i Wright, Wayne E. (2017, 6a ed.). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters
- Baldaquí, Josep M. (2007-2008). La Inseguretat lingüística i l'aprenentatge de les llengües minoritzades: reflexions des del País Valencià. *Revista Catalana de Pedagogia*, 6, 177-197.
- Baldaquí, Josep M. (2009). Inseguretat lingüística o consciència normativa? Inseguretat i ús de la llengua entre els joves valencians. *Zeitschrift für Katalanistik*, 22, 71-94.
- Ballinger, Susan (2017). Context-appropriate crosslinguistic pedagogy. Considering the role of language status in immersion education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5(1), 30-57.

- Bange, Pierre (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles. Acquisition et interaction en langue étrangère. <http://journals.openedition.org/aile/4875>
- Barnes, Douglas (2008). Exploratory Talk for Learning. Dins: Neil Mercer i Steve Hodgkinson (ed.). *Exploring Talk in School. Inspired by the Work of Douglas Barnes*. Londres: Sage.
- Barnes, Douglas (2010). Why talk is important? *English Teaching: Practice and Critique*, 9(2), 7-10.
- Barth, Britt-Mari (2013, d'acord amb la 2a ed, de 2004). *L'apprentissage de l'abstraction*. París: Retz.
- Batsche, George M. et al. (2005). *Response to intervention policy considerations and implementation*. Reston: National Association of State Directors of Special Education.
- Beacco, Jean-Claude et al. (2010). *Language and school subjects - Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*. Estrasburg: Consell d'Europa.
- Beacco, Jean-Claude et al. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Estrasburg: Consell d'Europa.
- Beam-Conroy, Teddi i Alvarez-McHatton, Patricia (2015). Bilingual Education and Students with Dis/Abilities and Exceptionalities. Dins: Wayne E. Wright et al. (ed.). *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (p. 372-390). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Bernstein, Basil (2003). *Class, Codes, and Control, vol. II*. Londres/Nova York: Routledge.
- Birch, Barbara M. (2015). *English L2 reading: Getting to the bottom*. Londres/Nova York: Routledge.
- Blachowicz, Camille L. Z. i Ogle, Donna (2008). *Reading Comprehension: Strategies for Independent Learners* (2a ed.). Nova York/Londres: Guilford Press.
- Blachowicz, Camille L. Z. et al. (2013), *Teaching Academic Vocabulary K-8*. Nova York: Guilford Press.
- Bolívar, Antonio (2015). Un currículum común concensuado en torno al Marco Europeo de Competencias Clave. Un análisis comparativo con el caso francés. *Avances en supervisión educativa*, 23, 1-35.
- Bolívar, Antonio et al. (2021). *Propuesta de estructura y componentes curriculares para la elaboración de las enseñanzas mínimas*. Documento interno del Ministerio de Educación y Formación Profesional
- Brisk, Maria E. (2006). *Bilingual education: From compensatory to quality schooling* (2a ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- Brisk, Maria E. i Zhang-Wu, Qianqian (2016). Academic Language in K-12 Contexts. Dins: Eli Hinkel (ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning* (3a ed.) (p. 82-100). Nova York/Londres: Routledge.
- Burns, Matthew K. *et al.* (2016). Toward a Unified Response-to-Intervention Model: Multi-Tiered Systems of Support. Dins: Shane R. Jimerson *et al.* (ed.). *Handbook of Response to Intervention* (p. 719-732). Nova York: Springer.
- Butler, Deborah L. *et al.* (2013). Layers of self-and co-regulation: Teachers working collaboratively to support adolescents' self-regulated learning through reading. *Education Research International*, vol. 2013, art. ID 845694.
- California State Department of Education, Sacramento. Office of Bilingual Bicultural Education (1984). *An Overview of Issues in Immersion Education. A Collection for United States Educators*. Washington, D.C, Equal Educational Opportunity Program; Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs
- Cammarata, L. i Cavanagh, M. (2018). In search of immersion teacher educators' knowledge base: Exploring their readiness to foster an integrated approach to teaching. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 6(2), 189-217. <https://doi.org/10.1075/jicb.18009.cam>
- CAST (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2* [graphic organizer]. Wakefield, Author. [Adaptació]
- Cavalli, Marisa (2001). Vers l'adaptation des curricula nationaux: aspects curriculaires de l'enseignement bi-/plurilingue. *École Valdôtaine*, 54. <http://www.regionevda.it/istruzione/Pubblicazioni/ecolevaldotainearchives/54/54.htm#uno>
- Cenoz, Jasone i Gorter, Durk (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901-912.
- Cenoz, Jasone i Gorter, Durk (2021). *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chamot, Anna U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
- Chamot, Anna U. (2009, 2a ed.). *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. White Plains: Pearson Education/Longman.
- Chamot, Anna U. i Robbins, Jill (2005). The CALLA Model: Strategies for ELL student success. Workshop for Region 10. Nova York City Board of Education.
- Chamot, Anna U. i O'Malley, J. Michael (1992). *The Cognitive Academic Language Learning Approach: A Bridge to the Mainstream*. Dins: Patricia A.

- Richard-Amato i Marguerite Ann Snow (ed.). *The Multicultural Classroom. Readings for Content-Area Teachers*. Reading: Addison-Wesley.
- Chamot, Anna U. i O'Malley, J. Michael (1994). *The CALLA Handbook: How to implement the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Reading: Addison-Wesley.
- Chamot, Anna U. et al. (2003). *The elementary immersion learning strategies resource guide* (2a ed.). Washington: National Capital Resource Centre.
- Chamot, Anna U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic journal of foreign language teaching* 1(1), 14-26.
- Coffin, Caroline (2006). Learning the language of school history: the role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 413-429.
- Cohen, Andrew D. (2010). Focus on the language learner: Styles, strategies and motivation. Dins: Norbert Schmitt (ed.). *An introduction to applied linguistics* (2a ed.) (p. 161-178). Londres: Hodder Education.
- Cole, Michael i Bruner, Jerome S. (1971). Cultural differences and inferences about psychological processes. *American psychologist*, 26(10), 867.
- Coll, César (2007). El bàsic imprescindible i el bàsic desitjable: un eix per a la presa de decisions curriculars en l'educació bàsica. Dins: César Coll (dir.). *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar* (p. 227-247). Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Coll, César (2022). Les competències i la concreció curricular de les intencions educatives. Dins: Joan Amer Fernández (Dir.). *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2022* (p. 16-31). Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya.
- Coll, César i Manzano, Raül (2021). Les necessitats d'aprenentatge en el segle XXI o què cal ensenyar i aprendre a les escoles i els instituts. Dins: César Coll i Bernat Albaigès (dir.). *Anuari 2020. L'estat de l'educació a Catalunya* (p. 444-483). Barcelona: Fundació Bofill.
- Coll, César i Martín, Elena (2021a). La LOMLOE y la apuesta por un proceso de modernización curricular. *Aula de Innovación Educativa*, 305, 33-35.
- Coll, César i Martín, Elena (2021b). La LOMLOE: una oportunidad para la modernización curricular. *Avances en supervisión educativa*, 35, 1-22.
- Collier, Virginia (1995). Acquiring a second language for school. *Directions in Language & Education*, vol. 1, núm. 4.
- Consell d'Europa (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Estrasburg: Consell d'Europa.
- Cook, Vivian (2016). Premises of multi-competence. Dins: Vivian Cook i Li Wei (ed.). *Linguistic multi-competence*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Corona, Víctor i Block, David (2020). Raciolinguistic micro-aggressions in the school stories of immigrant adolescents in Barcelona: a challenge to the notion of Spanish exceptionalism?. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1713046>
- Coste, Daniel (2002). *Pluralité des disciplines et des langues dans la construction/transmission des connaissances*. Intervenció al Convegno L'uso veicolare de la lingua straniera in apprendimenti non linguistici organitzat per l'IRRE Piemonte i l'Ufficio scolastico regionale per il Piemonte (29-30 octubre de 2002).
- Cummins, Jim (1986). Linguistic interdependence: a central principle of bilingual education. Dins: Jim Cummins i Merrill Swain. *Bilingualism in Education* (p. 80-95). Londres i Nova York: Longman.
- Cummins, Jim (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual matters. [Traducció al castellà de 2002 en Ediciones Morata]
- Cummins, Jim (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.
- Cummins, Jim (2015). Inclusion and Language Learning: Pedagogical Principles for Integrating Students from Marginalized Groups in the Mainstream Classroom. Dins: Christiane M. Bongartz i Andreas Rohde. *Inklusion Im Englischunterricht* (p. 95-116). Frankfurt: Peter Lang.
- Cummins, Jim (2017). Teaching for Transfer in Multilingual School Contexts. Dins: Ofelia Garcia et al. (ed.). *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education* (p. 103-116). Dordrecht: Springer.
- Cummins, Jim (2021). *Rethinking the education of multilingual learners*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim et al. (2015). Identity texts and academic achievement: Connecting the dots in multilingual school contexts. *Tesol Quarterly*, 49(3), 555-581.
- Cummins et al. (2017). Identity Text Projects: Generating Academic Power in Multilingual Classrooms. Dins: Jill B. Cummings i Mary L. Blatherwick (ed.). *Creative Dimensions of Teaching and Learning in the 21st Century*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Dalmau, Mariona et al. (2015). *Pautes sobre el Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA), versió 2.0*. Barcelona: Universitat Ramon Llull. [Aquestes Pautes DUA han estat recopilades pel Dr. David H. Rose, cofundador i director educatiu del CAST, i Jenna Gravel, Màster en Educació i estudiant de doctorat a la Universitat de Harvard.]

- Dalton-Puffer, Christiane (2013). A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 216-253.
- Darling-Hammond, Linda *et al.* (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140.
- De Houwer, Annick (2011). Language input environments and language development in bilingual acquisition. *Applied Linguistics Review*, 2(2), 221-240.
- DeKeyser, Robert (2007a). Introduction: Situating the concept of practice. Dins: Robert DeKeyser (ed.). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (p. 1-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, Robert (2007b). Glossary. Dins: Robert DeKeyser (ed.). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (p. 305-311). Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, Robert (2015, 2a ed.). Skill Acquisition Theory. Dins: Bill VanPatten i Jessica Williams (ed.). *Theories in Second Language Acquisition*. Nova York i Londres: Routledge.
- De Ketele, Jean-Marie (2018). Des tâches complexes et de leurs enjeux. *Didactiques en pratique*, 4, 22-32.
- Dendrinou, Bessie (2019). *Multilingual testing and assessment for plurilingual education*. «Multitest» ECSPM position. Copenhagen: European Civil Society Platform for Multilingualism (ECSPM).
- Derewianka, Beverly (2014). Supporting students in the move from spoken to written language. Dins: Ahmar Mahboob i Leslie Barrat (ed.). *Englishes in multilingual contexts* (165-181). Dordrecht: Springer.
- Derewianka, Beverly i Jones, Pauline (2016). *Teaching language in context* (2a ed.). Nova York: Oxford University Press.
- Derwing, Tracey M. (2017). L2 fluency development. Dins: Shawn Loewen i Masatoshi Sato. *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (p. 246-259). Nova York: Routledge.
- Direction de l'Éducation des Adultes et de la Formation Continue (2018). *Programme de la formation de base diversifiée. Science et technologie. Formation générale des adultes*. Govern del Québec: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur.
- Disessa, Andrea A. (2014). *A history of conceptual change research: Threads and fault lines*. eScholarship.org.

- Domènech-Casal, Jordi (2023). Situacions d'aprenentatge: idees per al desplegament curricular de les ciències. *Ciències: revista del professorat de ciències de primària i secundària*, 45, 73-85.
- Donato, Richard (2016). Sociocultural Theory and Content-based Foreign Language Instruction. Dins: Laurent Cammarata (ed.). *Content-based foreign language teaching: Curriculum and pedagogy for developing advanced thinking and literacy skills* (p. 25-51). Nova York/Abingdon: Routledge.
- Duarte, Joana (2020). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 232-247.
- Earl, Lorna (2006). Assessment-a powerful lever for learning. *Brock Education Journal*, 16(1), 1-15.
- Earl, Lorna i Katz, Steven (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind: Assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning*. Winnipeg: Manitoba Education, Citizenship & Youth.
- Early, Margaret (1990). *ESL Beginning Literacy: a content-based approach*. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, 7(2), 82-93.
- Esteban-Guitart, Moisès *et al.* (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad: Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 21-34.
- Fang, Zhihui (2012). The Challenges of Reading Disciplinary Texts. Dins: Tamara L. Jetton i Cynthia Shanahan (ed.). *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines: General Principles and Practical Strategies*. Nova York: Guilford Press.
- Fang, Zhihui i Schleppegrell, Mary J. (2010). Disciplinary Literacies Across Content Areas: Supporting Secondary Reading Through Functional Language Analysis. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(7), 587-597.
- Fisher, Douglas i Frey, Nancy (2013). *Gradual release of responsibility. Instructional framework*. *IRA e-essentials*, 1-8.
- Fortune, Tara W. i Tedick, Diane J. (2019). Context Matters: Translanguaging and Language Immersion Education in the US and Canada. Dins: Mari Hamed i Hossein Nassaji (ed.). *Perspectives on Language as Action*. Bristol: Multilingual Matters.
- Francis, Norbert (2012). *Bilingual Competence and Bilingual Proficiency in Child Development*. Cambridge (Mass.): The MIT Press.
- Frey, Dorothy *et al.* (1969). *A Schema for Testing the Level of Cognitive Mastery*. Madison: Wisconsin Center for Education Research.
- Gajo, Laurent i Steffen, Gabriela (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance de codes: le cas de l'enseignement bilingue précoce. *Canadian modern language review*, 71(4), 471-499.

- Garagorri, Xabier (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de innovación educativa*, 161, 47-55.
- García, Ofelia (2009). *Bilingual Education in the 21st Century*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia (2013). From diglossia to transglossia: Bilingual and multilingual classrooms in the 21st century. Dins: Christian Abello-Contesse *et al.* (ed.). *Bilingual and multilingual education in the 21st century: Building on experience* (155-175). Clevedon: Multilingual Matters.
- García, Ofelia i Wei, Li (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Londres: Palgrave Macmillan.
- García, Ofelia i Lin, Angel M. Y. (2017a). Extending Understandings of Bilingual and Multilingual Education. Dins: Ofelia García *et al.* *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education*. Cham: Springer.
- García, Ofelia i Lin, Angel M. Y. (2017b). Translanguaging in Bilingual Education. Dins: Ofelia García *et al.* *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education*. Cham: Springer.
- Gardner, Howard (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós. [Original en anglès de 1993]
- Gencat *et al.* (2003). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Barcelona: Ministeri d'Educació, Joventut i Esports del Govern d'Andorra; departaments de Cultura i Ensenyament de la Generalitat de Catalunya; i Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears. [Traducció de l'original del Consell d'Europa de 2001]
- Gencat (2022). Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica.
- Gibbons, Pauline (2003). Mediating Language Learning: Teacher Interactions with ESL Students in a Content-Based Classroom. *TESOL Quarterly*, 32(2), 247-273.
- Gibbons, Pauline (2009). *English Learners, Academic Literacy, and Thinking: Learning in the Challenge Zone*. Portsmouth: Heinemann.
- Gibbons, Pauline (2015, 2a ed.). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Goldenberg, Claude (1991). *Instructional conversations and their classroom application* (vol. 2). Santa Cruz (Ca): National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Gorter, Durk i Cenoz, Jasone (2017). Language education policy and multilingual assessment. *Language and Education*, 31(3), 231-248.
- Gouvernement de Manitoba (2016). *La langue au coeur du Programme d'immersion française*. Manitoba: Govern de Manitoba.

- Grabe, William i Stoller, Fredricka L. (2018). Building Coherence into the Content-Based Curriculum. Dins: Marguerite Ann Snow i Donna M. Brinton (ed.). *The Content-Based Classroom*. Londres/Nova York: Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Grabe, William i Stoller, Fredricka L. (2020, 3a ed.). *Teaching and researching reading*. Londres/Nova York: Routledge, 2019.
- Grosjean, François (1989). Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person. *Brain and Language*, 36, 3-15.
- Grosjean, François (2013). Bilingual and monolingual language modes. Dins: Carol Chapelle (ed.). *The encyclopedia of applied linguistics* (p. 502-510). John Wiley and Sons.
- Grosjean, François (2015). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. París: Albin Michel.
- Grospietsch, Finja i Mayer, Jürgen (2020). Misconceptions about neuroscience-prevalence and persistence of neuromyths in education. *Neuroforum*, 26(2), 63-71.
- Gu (2019). Approaches to Learning Strategy Instruction. Dins: Anna U. Chamot i Vee Harris. *Learning Strategy Instruction in the Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hammond, Jennifer i Gibbons, Pauline (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6-30.
- Haneda, Mari (2014). From academic language to academic communication: Building on English learners' resources. *Linguistics and Education*, 26, 126-135
- Harlacher, Jason E. et al. (2013). Multi-Tiered System of Support. Dins: Jason E. Harlacher et al. *Practitioner's guide to curriculum-based evaluation*. Nova York: Springer.
- Harley, Birgit (1993). Instructional Strategies and SLA in Early French Immersion. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 245-259.
- Harley, Birgit et al. (1990). *The Development of Second Language Proficiency*. Nova York: Cambridge University Press.
- Herdina, Philip i Jessner, Ulrike (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Heugh Kathleen (2018). Conclusion: Multilingualism, Diversity and Equitable Learning: Towards Crossing the «Abyss». Dins: Piet Van Avermaet et al. (ed.). *The multilingual edge of education* (341-367). Londres: Palgrave Macmillan.
- Howard, Elizabeth R. et al. (2018). *Guiding Principles for Dual Language Education* (3a ed.). Washington: Center for Applied Linguistics.

- Howard-Jones, Paul A. (2014). Neuroscience and education: Myths and messages. *Nature. Reviews Neuroscience*, 15, 817-824.
- Huguet, Ángel (2008). Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 31(3), 283-301
- Hyland, Ken (2019). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Järvinen, Heini-Marja (2009). *Handbook. Language in content instruction*. Turku: Universitat de Turku.
- Jaspers, Jürgen (2018). The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication*, 58, 1-10.
- Jessner, Ulrike (2018). Metacognition in Multilingual Learning: A DMM Perspective. Dins: Åsta Haukås et al. *Metacognition in language learning and teaching* (p. 31-47). Nova York/Londres: Routledge.
- Jessner, Ulrike et al. (2016). Emerging multilingual awareness in educational contexts: From theory to practice. *Canadian Modern Language Review*, 72(2), 157-182.
- Jessner, Ulrike i Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2022). Metacognition in multilingual learning and teaching. Multilingual awareness as a central subcomponent of metacognition in research and practice. *AILA Review*, 35(1), 12-37.
- Jiang, Xiangying i Grabe, William (2007). Graphic organizers in reading instruction: Research findings and issues. *Reading in a Foreign Language*, 19(1), 34-55.
- Jimerson, Shane R. et al. (2016). From Response to Intervention to Multi-Tiered Systems of Support: Advances in the Science and Practice of Assessment and Intervention. Dins: Shane R. Jimerson et al. (ed.). *Handbook of Response to Intervention* (p. 1-6). Nova York: Springer.
- Jones, Bryn i Lewis, W. Gwyn (2014). Language Arrangements within Bilingual Education. Dins: Enlli Môn Thomas i Ineke Mennen (ed.). *Advances in the Study of Bilingualism* (p. 141-170). Bristol: Multilingual Matters.
- Jonnaert, Philippe (Dir.) (2010). *Approche par situations. Matrice du traitement compétent de situations*. Montreal: Chaire Unesco de Développement Curriculaire - Université du Québec à Montréal.
- Jonnaert, Philippe (2014). Évaluer des compétences? Oui, mais de quelles compétences s'agit-il? Dins: Christophe Dierendonck et al. (ed.). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (p. 35-55). Brussel-les: De Boeck De Boeck Supérieur.
- Jonnaert, Philippe (2019). [Texte accompagnant la conférence de Ph. Jonnaert pour le lancement du «Référentiel de l'agir compétent en conseilance pédagogique».

- ACCPQ, Commission scolaire des Sommets, Université de Sherbrooke et Association des conseillères et conseiller pédagogiques du Québec, Magog, 26 de febrer de 2019]
- Jonnaert, Philippe *et al.* (2007). From competence in the curriculum to competence in action. *Prospects*, xxxvii(2), 187-203.
- Jonnaert, Philippe *et al.* (2020). *Curriculum et situations. Un cadre méthodologique pour le développement de programmes éducatifs*. Louvain-la-Neuve: deBoeck.
- Kail, Michèle (2015). *L'acquisition de plusieurs langues*. Paris: PUF.
- Karmiloff-Smith, Annette *et al.* (1996). Rethinking metalinguistic awareness: representing and accessing knowledge about what counts as a word. *Cognition*, 58, 197-219.
- Kecskes, Istvan i Papp, Tünde (2000). *Foreign language and mother tongue*. Londres/Nova York: Psychology Press.
- Krashen, Stephen D. (1982). *Principles and Practice of Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kubota, Ryuko (2016). The multi/plural turn, postcolonial theory, and neoliberal multiculturalism: Complicities and implications for applied linguistics. *Applied Linguistics*, 37(4), 474-494.
- Lambert, W. E. (1984). An overview of issues in immersion education. Dins: California State Department of Education (ed.). *Studies in immersion education: a collection for United States educators* (p. 8-30). Sacramento, California State Department of Education.
- Landry, Rodrigue i Allard, Réal (2000). Langue de scolarisation et développement bilingue: le cas des acadiens et francophones de la Nouvelle-Écosse, Canada. *DiversCité Langues*, vol. 5. <http://www.teluq.quebec.ca/diverscite>
- Lantolf, James P. i Poehner, Matthew E. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide*. Nova York/Londres: Routledge.
- Laplante, B. (2000). Apprendre en sciences, c'est apprendre à parler sciences: des élèves de l'immersion parlent des réactions chimiques. *La revue canadienne des langues vivantes / The Canadian Modern Language Review*, 57(2), 245-271
- Leisen, J. (2005). Wechsel der Darstellungsformen. Ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 78, 9-11.
- Lemke, Jay (1998). Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text. Dins: James R. Martin i Robert Veel (ed.). *Reading science*. Londres: Routledge.
- Lennon, Paul (2000). The lexical element in spoken second language fluency. Dins: Heidi Rigganbach (ed.). *Perspectives on fluency* (p. 25-42). Ann Arbor: University of Michigan.

- Leontjev, Dmitri *et al.* (2020). Assessing (for) Understanding in the CLIL Classroom. Dins: Mark deBoer i Dmitri Leontjev (ed.). *Assessment and Learning in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms* (p. 205-228). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Leung, Constant i Valdés, Guadalupe (2019). Translanguaging and the trans-disciplinary framework for language teaching and learning in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 103(2), 348-370.
- Lewis, Gwyn *et al.* (2012). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655-670.
- Libben, Gary i Schwieter, John W. (2019). Lexical organization and reorganization in the multilingual mind. Dins: John W. Schwieter (ed.). *The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism* (p. 297-312). Chichester: John Wiley & Sons.
- Lightbown, Patsy M. (2008). Transfer appropriate processing as a model for class second language acquisition. Dins: Zhaohong Han (ed.). *Understanding second language proces* (p. 27-44). Clevedon: Multilingual Matters.
- Lightbown, Patsy M. (2014). *Focus on Content-Based Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lin, Angel M. Y. (2016). *Language Across the Curriculum & CLIL in English as an Additional Language (EAL) Contexts*. Singapur: Springer.
- Little, David i Kirwan, Déirdre (2018). Translanguaging as a key to educational success: The experience of one Irish primary school. Dins: Piet Van Avermaet *et al.* (ed.). *The multilingual edge of education* (p. 313-339). Londres: Palgrave Macmillan.
- Liu, Jiajia Eve i Lin, Angel M. Y. (2021). (Re) conceptualizing «Language» in CLIL: Multimodality, translanguaging and trans-semiotizing in CLIL. *AILA Review*, 34(2), 240-261.
- Llompart, Júlia *et al.* (2019). «Mézclalo un poquito»: plurilingual practices in multilingual educational milieus. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI: 10.1080/13670050.2019.1598934
- Llosa, Lorena (2017). Assessing Students' Content Knowledge and Language Proficiency. Dins: Elena Shohamy *et al.* (ed.). *Language Testing and Assessment, Encyclopedia of Language and Education* (p. 3-14). Nova York: Springer.
- Lo, Yuen Yi *et al.* (2021). Assessing content knowledge through L2: mediating role of language of testing on students' performance. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. DOI: 10.1080/01434632.2020.1854274
- Loewen, Shawn i Sato, Masatoshi (2017). Instructed Second Language Acquisition (ISLA). An Overview. Dins: Shawn Loeven i Masatoshi Sato (ed.). *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (1-12). Londres/ Nova York: Routledge.

- Lo, Yuen Yi *et al.* (2021). Assessing content knowledge through L2: mediating role of language of testing on students' performance. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. DOI: 10.1080/01434632.2020.1854274
- Luke, Allan *et al.* (2000). *Literate futures: Review of literacy education*. Brisbane, Queensland: Education Queensland.
- Lyster, Roy (1998). Immersion Pedagogy and Implications for Language Teaching. Dins: Jasone Cenoz i Fred Genesee (ed.). *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lyster, Roy (2004). Research on form-focused instruction in immersion classrooms: Implications for theory and practice. *French Language Studies*, 14, 321-341.
- Lyster, Roy (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content. A counter-balanced approach*. Amsterdam/Filadèlfia: John Benjamins.
- Lyster, R. (2011). Content-Based Second Language Teaching. Dins: Eli Hinkel (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Nova York: Routledge.
- Lyster, R. (2017). Language-Focused Instruction in Content-Based Classrooms. Dins: Donna Brinton i Margaret A. Snow (ed.). *The Content-Based Classroom*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lyster, Roy (2018). *Content-Based Language Teaching*. Nova York/Londres: Routledge.
- Lyster, Roy (2019). Translanguaging in immersion: Cognitive support or social prestige? *Canadian Modern Language Review*, 75(4), 340-352.
- Lyster, Roy *et al.* (2009). Linking languages through a bilingual read-aloud project. *Language Awareness*, 18(3-4), 366-383.
- Lyster, Roy i Sato, Masatoshi (2013). Skill acquisition theory and the role of practice in L2 development. Dins: María del Pilar García Mayo *et al.* (ed.). *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- MacSwan, Jeff (2017). A Multilingual Perspective on Translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54(1), 167-201.
- MacSwan, Jeff (2020). Translanguaging, language ontology, and civil rights. *World Englishes*, 39(2), 321-333.
- Macaro, Ernesto (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90(3), 320-337.
- Marope, Mmantsetsa *et al.* (2017). *Future Competences and the Future of Curriculum. A Global Reference for Curricula Transformation*. International Bureau of Education-Unesco.

- Masciotra, Domenico (2013). *Un curriculum par compétences en formation des adultes: l'entrée par les situations*. <https://www.researchgate.net/publication/235901626>
- McPake, Johanna i Tedick, Diane J. (2022). Translanguaging and Immersion Programs for Minoritized Languages at Risk of Disappearance: Developing a Research Agenda. Dins: Jeff MacSwan (ed.). *Multilingual Perspectives on Translanguaging* (p. 295-320). Bristol: Multilingual Matters.
- Met, Myriam (1999). Impulsando el desarrollo de la segunda lengua mediante la enseñanza de contenidos. *Infancia y Aprendizaje*, 86, 13-26.
- Meyer, Anne et al. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing. <https://clusive.cast.org/resreader/UDLTP>
- Meyer, Oliver (2010). Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies. *Pulso*, 33, 11-29.
- Meyer, Oliver (2013). Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for CLIL Planning and Teaching. Dins: Maria Eisenmann i Theresa Summer (ed.). *Basic Issues in EFL Teaching* (2a ed.) (295-313). Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.
- Mohan, Bernard A. (1986). *Language and Content*. Reading: Addison-Wesley.
- Mohan, Bernard A. (1990). *LEP Students and the Integration of Language and Content: Knowledge Structures and Tasks*. Washington: Office of Bilingual Education and Minority Languages.
- Moje, Elizabeth B. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of adolescent & adult literacy*, 52(2), 96-107.
- Moll, Luis C. et al. (1992). Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- Morton, Thomas (2020). Cognitive Discourse Functions: A Bridge between Content, Literacy and Language for Teaching and Assessment in CLIL. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 3(1), 7-17.
- Moya, José i Luengo, Florencio (coord.) (2021). *LOMLOE: de la norma al aula*. Madrid: Anaya.
- Nussbaum, Luci et al. (2013). Accomplishing multilingualism through plurilingual activities. Dins: Anne-Claude Berthoud et al. *Exploring the Dynamics of Multilingualism* (p. 229-252). Amsterdam/Filadèlfia: John Benjamins.
- OECD (2018a). PISA for Development Science Framework. Dins: OECD. *PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science*. París: OECD.

- OECD (2018b). *Manual per a entorns d'aprenentatge innovadors* [Traducció no oficial de l'original de 2017]. Barcelona: UOC.
- Oliver, Rhonda i Philp, Jenefer (2014). *Focus on Oral Interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- Oller, Judith (2008). *El coneixement de la llengua catalana i la llengua castellana per part de l'alumnat estranger escolaritzat a l'educació primària de Catalunya: factors explicatius i relacions d'interdependència lingüística* (Tesi doctoral). Girona: Universitat de Girona.
- Oller, Judith i Vila, Ignasi (2011). Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano y efectos de la lengua familiar en la adquisición de las lenguas escolares. *Cultura y Educación*, 23(1), 3-22.
- Otheguy, Ricardo *et al.* (2018). A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review*, 10(4), 625-651.
- Papert, S. (1993). *The children's machine. Rethinking school in the age of the computer*. Nova York: Basic Books.
- Paradis, Michel (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Paradis, Michel (2014). The cognitive neuropsychology of bilingualism. Dins: Annette M. B. de Groot i Judith F. Kroll. (ed.). *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives* (p. 331-354). Nova York/Londres: Psychology Press. [Publicació original de 1997]
- Paradowski, Michal B. (2011). Multilingualism - Assessing Benefits. Dins: Hanna Komorowska (ed.). *Issues in Promoting Multilingualism Teaching-Learning-Assessment*. Varsòvia: Foundation for the Development of the Education System.
- Pascual, Vicent (2004). Llengua nacional, llengua pròpia i llengües estrangeres: el tractament de les llengües a l'educació multilingüe. Dins: Assumpta Fargas, i Teresa Puntí (ed.). *Actes del Tercer Simposi d'ensenyament del català a no catalanoparlants (realitzat a Vic, setembre de 2002)* (p. 27-53). Vic: Eumo.
- Pascual, Vicent (2006). *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. València, Generalitat Valenciana.
- Pascual, Vicent (2008). Components i organització d'una unitat amb un tractament integrat de llengua i continguts en una L2. *Caplletra*, 45, 121-152.
- Pascual, Vicent (2016). El tractament integrat de llengües i continguts (TILC). Dins: Mònica Pereña. (coord.). *Cap al plurilingüisme: aprenentatge i ús de les llengües al sistema educatiu de Catalunya* (p. 69-77). Barcelona: Horsori.
- Pavlenko, Aneta (2009). Conceptual representation in the bilingual lexicon and second language vocabulary learning. Dins: Aneta Pavlenko (ed.). *The bilingual mental lexicon: Interdisciplinary approaches* (p. 125-160). Bristol: Multilingual Matters.

- Pearson, P. David i Gallagher, Margaret C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 317-344.
- Pérez-Arce, Patricia (1999). The influence of culture on cognition. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 14(7), 581-592.
- Piccardo, Enrica *et al.* (2019). Broadening the Scope of Language Education: Mediation, Plurilingualism, and Collaborative Learning: the CEFR Companion Volume. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15(1), 17-36.
- Polias, J. (2016). *Apprenticing students into science: Doing, talking & writing scientifically*. Melbourne: Lexis Education.
- Pullen, Peige C. *et al.* (2019). Response-to-Intervention and Multi-Tiered Systems of Support. How Do They Differ and How Are They the Same, If at All? Dins: Peige C. Pullen i Michael J. Kennedy. *Handbook of Response to Intervention and Multi-Tiered Systems of Support*. Nova York: Routledge.
- Puren, Christian (2016). *Modelo complejo de competencia cultural (componentes históricos trans-, meta-, inter-, pluri- y co-culturales. Ejemplos de validación y aplicación actuales*. [Versió en espanyol de l'original francès de 2011]. <http://www.christianpuren.com>
- Ranta, Leila i Lyster, Roy (2017). Form-Focuses Instruction. Dins: Peter Garrett i Josep M. Cots (ed.). *The Routledge Handbook of Language Awareness*. Londres: Routledge.
- Resnick, Lauren B. *et al.* (2018). *Accountable talk: Instructional dialogue that builds the mind*. Ginebra: The International Academy of Education (IAE) and the International Bureau of Education (IBE) of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco).
- Richard-Amato, Patricia A. i Snow, Marguerite A. (1992). Strategies for Content-Area Teachers. Dins: Patricia A. Richard-Amato i Marguerite A. Snow (ed.). *The Multicultural Classroom. Readings for Content-Area Teachers*. Reading: Addison-Wesley.
- Risager, Karen (2015). Linguaculture. The language-culture nexus in transnational perspective. Dins: Farzad Sharifian (ed.). *The Routledge handbook of language and culture*. Londres/Nova York: Routledge.
- Roegiers, Xavier (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José (Costa Rica): Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI. [Original francès del 2000]
- Rose, David (2017). Languages of Schooling: embedding literacy learning with genre-based pedagogy. *European Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 1-31.
- Rose, David (2020). Designing pedagogic registers: Reading to Learn. Dins: David Caldwell *et al.* (ed.). *Developing Theory: A Handbook in Applicable Linguistics and Semiotics*. Londres: Bloomsbury.

- Rose, David i Acevedo, Claire (2017). Learning to write, Reading to Learn: background and development of genre-based literacy improvement projects in Australia. *Lenguaje y textos*, 46, 7-18.
- Rose, David i Martin, James, R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Londres: Equinox. [Traducció al castellano a l'editorial Pirámide, 2018]
- Rossiter, Marian J. (2010). Oral fluency: The neglected component in the communicative language classroom. *Canadian Modern Language Review*, 66(4), 583-606.
- Rothery, Joan (1994). *Exploring Literacy in School English (Write it Right Resources for Literacy and Learning)*. Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.
- Rumelhart, David E. (1980). Schemata: The Building Blocks of Cognition. Dins: Rand J. Spiro *et al.* (ed.). *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (p. 33-58). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Rumelhart, David E. i Ortony, Andrew (1982). La representació del coneixement en la memòria. *Infancia i Aprendizaje*, 19-20, 115-158. [Original anglès de 1977]
- Safont Jordà, María Pilar (2005). *Third language learners: Pragmatic production and awareness*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sanmartí, Neus (2020). *Avaluar és aprendre*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Saunders, William M. i Goldenberg, Claude (2007). The Effects of an Instructional Conversation on English Language Learners' Concepts of Friendship and Story Comprehension. Dins: R. Horowitz (ed.). *The Effects of an instructional conversation on English Language Learners' concepts of friendship and story comprehension. Talking texts: How speech and writing interact in school learning* (p. 221-252). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Sawyer, R. Keith (ed.) (2014). *The Learning Sciences*. Npva York: Cambridge.
- Scarcella, Robin (2003). *Academic English. A conceptual framework*. Irvine: The University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Schleppegrell, Mary J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Schleppegrell, Mary J. (2006). The challenges of academic language in school subjects. *Språket och kunskapen*. Dins: Actes de la conferència nòrdica duta a terme a la Universitat de Göteborg l'octubre de 2005, 47-69.
- Schleppegrell, Mary J. (2009). Language in academic subject areas and classroom instruction: What is academic language and how can we teach it? *Paper prepared for the Workshop on the Role of Language in School Learning: Implications for Closing the Achievement Gap*. Menlo Park: Hewlett Foundation.

- Segalowitz, Norman (2000). Automaticity and attentional skill in fluent performance. Dins: Heidi Rigggenbach (ed.). *Perspectives on fluency* (p. 200-219). Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Segalowitz, Norman (2016). Second language fluency and its underlying cognitive and social determinants. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 54(2), 79-95.
- Serra, Josep M. (2010). Escola, llengua i immigració a Catalunya. Algunes reflexions. *Llengua, Societat i Comunicació*, 8, 27-33
- Shanahan, Cynthia (2015). *Literacy Practices that Adolescents Deserve. Disciplinary Literacy Strategies in Content Area Classes*. International Literacy Association, ILA e-ssentials.
- Shanahan, Timothy i Shanahan, Cynthia (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.
- Shanahan, Timothy i Shanahan, Cynthia (2012). Disciplinary Literacy and Why Does It Matter. *Top Lang Disorders*, 32(1), 7-18.
- Shing, Yee L. i Brod, Gavin (2016). Effects of prior knowledge on memory: Implications for education. *Mind, Brain, and Education*, 10(3), 153-161.
- Shohamy, Elana (2011). Assessing multilingual competencies: Adopting construct valid assessment policies. *The modern language journal*, 95(3), 418-429.
- Short, Deborah J. (1993). Assessing Integrated Language and Content Instruction. *TESOL Quarterly*, 27(4), 627-656.
- Sierens, Sven i Van Avermaet, Piet (2014). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. Dins: David Little *et al.* (ed.). *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies* (p. 204-222). Bristol: Multilingual Matters.
- Sinclair, John i Coulthard, Malcolm (1975). *Toward an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Singleton, David (2018). Multilingualism, Multi-competence and (Limits to) the Interaction Between Language Systems. *Teanga*, 25, 1-14.
- Skehan, Peter (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied linguistics*, 17(1), 38-62.
- Snow, Catherine E. (2014). Input to interaction to instruction: three key shifts in the history of child language research. *Journal of Child Language*, 41, 117-123.
- Spencer-Oatey, Helen (2008). *Culturally Speaking. Culture, Communication and Politeness Theory* (2a ed.). Londres: Continuum.
- States, Jack *et al.* (2017). *Multitiered System of Support*. Oakland: The Wing Institute.

- Stoller, Fredrika L. i Tedick, Diane J. (2003). Promoting the Acquisition of Content and Language. *The Bridge. ACIE Newsletter*, novembre, 1-8.
- Stoller, Fredricka L. i Grabe, William (2018). Building Coherence into the Content-Based Curriculum: Six Ts Revisited. Dins: Marguerite Ann Snow i Donna M. Brinton (ed.). *The Content-Based Classroom. New Perspectives on Integrating Language and Content. Second Edition* (53-66). Ann Arbor: Michigan Teacher Training.
- Swain, Merrill (1983). Bilingualism without tears. Dins: Mark A Clarke i Jean Handscombe (ed.). *On TESOL '82. Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching* (p. 35-46). Washington: TESOL.
- Swain, Merrill (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and co mprehensible output in its development. Dins: Susan M. Gass i Carolyn G. Madden (ed.). *Input in second language acquisition* (p. 235-253). Rowley: Newbury House.
- Swain, Merrill (2005). The output hypothesis: Theory and research. Dins: Eli Hinkel. *Handbook of research in second language teaching and learning* (p. 471-483). Londres/Nova York: Routledge.
- Swain, M. (2006). Linguaging, Agency and Collaboration in Advanced Second Language Proficiency. Dins: Heidi Byrnes (ed.). *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*. Londres: Continuum.
- Swain, Merrill i Lapkin, Sharon (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 101-129.
- Tang, Gloria M. (1994). Teacher collaboration in integrating language and content. *TESL Canada Journal*, 11(2), 100-116.
- Tavakoli, Parvaneh i Wright, Clare (2020). *Second Language Speech Fluency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tedick, Diane J. i Lyster, Roy (2020). *Scaffolding Language Development in Immersion and Dual Language Classrooms*. Londres/Nova York: Routledge.
- Tomlinson, Carol A. (2017, 3a ed.). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria: ASCD.
- Unesco (2001). *Universal Declaration of Cultural diversity*. París: Unesco.
- Van Lier, Leo (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Londres: Longman.
- Vila, I. (coord.) (2006). Els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola: aspectes metodològics i organitzatius. Dins: Departament d'Orientació. *Consell assessor de la llengua a l'escola: Conclusions*. Barcelona: Gencat.
- Vila, Ignasi i Siqués, Carina (2006). Infància estrangera i coneixement de la llengua de l'escola. *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 38, 29-37.

- Vogel, Sara i Garcia, Ofelia (2017). Translanguaging. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181>
- Walqui, Aida (2006). Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159-180.
- Wang, Qi i Kushnir, Tamar (2019). Cultural Pathways in Cognitive Development: Introduction to the Special Issue. *Cognitive Development*, 52, 100816.
- Wei, Li (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied linguistics*, 39(1), 9-30.
- Wellington, Jerry i Osborne, Jonathan (2001). *Language and Literacy in Science Education*. Buckingham/Filadèlfia: Open University.
- Wiggins, Grant i McTighe, Jay (2005, 2a ed.). *Understanding by Design*. Alexandria: ASCD.
- Wiggins, Grant i McTighe, Jay (2011). *The Understanding by Design. Guide to Creating High-Quality Units*. Alexandria: ASCD.
- Williams, Cen (1994). *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog*. Bangor: Bangor University.
- Wray, David i Lewis, Maureen (2000). *Aprender a leer y a escribir textos de información*. Madrid, Morata. [Original en anglés de 1997]
- Zabala, A. (2009). Desarrollo curricular de las competencias básicas. El ámbito común o de tutoría. *Aula de innovación educativa*, 180, 20-25.
- Zwiers, Jeff (2014). *Building Academic Language* (2a ed.). San Francisco: Jossey Bass.

Índex

Pròleg.....	11
1. El context.....	17
1. Introducció.....	17
2. Un nou ordre mundial lingüístic i educatiu.....	17
3. La minorització de la llengua pròpia del sistema educatiu valencià.....	19
4. Un model d'enriquiment d'educació plurilingüe al País Valencià	21
5. El tractament integrat de llengües i continguts en el context del model valencià d'educació plurilingüe i intercultural.....	22
2. Què és el tractament integrat de llengües i continguts?.....	25
1. Una primera definició.....	25
2. Evolució del concepte de <i>tractament integrat llengua-continguts</i>	26
3. Contextos en què pot ser aplicada la metodologia TILC.....	29
4. Les aules multdiverses.....	31
5. El TILC com a metodologia i com a organització.....	33
3. El TILC en un marc competencial.....	35
1. El nou paper de l'escola.....	35
2. L'enfocament per competències.....	37
3. Què són les competències?.....	37
4. Elements del marc competencial.....	39
5. El marc competencial TILC.....	42
5.1. Les situacions d'aprenentatge.....	43
5.2. Les competències.....	48
5.2.1. Primer nivell: Quin tipus de persona volem ajudar a desenvolupar?.....	49

5.2.2. Segon nivell: Quines són les competències i aprenentatges que han de desenvolupar i adquirir?	50
5.2.3. Tercer nivell: Quin tipus d'escola necessitarem per aconseguir-ho?	50
5.3. Els sabers.	51
5.3.1. La competència plurilingüe	51
5.3.2. Capacitats de la persona plurilingüe	53
6. Com organitza el TILC l'adquisició de la competència acadèmica plurilingüe?	55
4. Els continguts disciplinaris	59
1. Introducció.	59
2. La concreció i diferenciació dels continguts disciplinaris.	61
3. L'organització dels continguts: profunditat i amplitud	63
4. La comprensió conceptual profunda	66
4.1. Nivell material	67
4.2. Nivell verbal	67
4.3. Nivell mental	68
5. L'aula com a espai d'activitat de construcció de coneixements	68
6. Els continguts disciplinaris en el marc de les competències.	71
7. Conclusió	72
5. El llenguatge acadèmic	73
1. Introducció.	73
2. Què és, doncs, el llenguatge acadèmic?	74
3. Configuració del llenguatge acadèmic.	75
4. Característiques del llenguatge verbal	76
4.1. Abundància de vocabulari tècnic: el lèxic acadèmic	76
4.2. Abundància de conceptes abstractes	78
4.3. Sintagmes nominals extensos	79
4.4. Nominalitzacions.	80
4.5. Realització metafòrica del raonament lògic.	82
4.6. Veu d'autoritat.	83
5. Altres codis de representació: codis semiòtics no verbals	85
6. Recursos ortotipogràfics.	88
7. Els gèneres de text.	88
8. La llengua vehicular	94
9. De la competència conversacional a la competència acadèmica.	98

10. Construcció simultània del llenguatge acadèmic i dels continguts disciplinaris dins el continu modal	100
11. L'adquisició de la llengua vehicular	101
12. L'adquisició de la llengua vehicular lligada a la construcció dels continguts	102
13. L'enfocament proactiu: una seqüència didàctica	108
14. L'enfocament reactiu: la correcció d'errors	113
15. La cognició: motor de l'aprenentatge	116
6. La cognició	117
1. Introducció	117
2. Les funcions cognitives del discurs	118
3. Els organitzadors gràfics	122
4. Les estratègies d'aprenentatge	124
4.1. Què són les estratègies d'aprenentatge?	124
4.2. Quines són les estratègies d'aprenentatge?	125
4.3. Com s'ensenyen les estratègies d'aprenentatge?	126
4.4. Un altre plantejament de l'ensenyament de les estratègies d'aprenentatge	129
7. Síntesi: la integració de continguts disciplinaris, llengua i cognició	131
1. Introducció	131
2. Les funcions cognitives del discurs	132
3. Plànol de la integració	134
8. El marc cultural	137
1. Introducció	137
2. La cultura	138
3. Els continguts culturals en el TILC	141
3.1. La cultura i els continguts disciplinaris	141
3.1.1. La competència cultural dels valencians	141
3.1.2. La competència intercultural	143
3.1.3. La competència transcultural	143
3.1.4. Com integrar la competència cultural en el currículum	144
3.2. La cultura i la llengua	146
3.3. La cultura i la cognició	152

9. Pluriliteracitat acadèmica	157
1. Introducció	157
2. Escoltar i parlar per a aprendre en el TILC	159
2.1. L'activitat oral en la construcció dels coneixements	160
2.1.1. La interacció oral	162
El diàleg ensenyant-alumnes: la conversa instructiva	162
El diàleg alumnes-alumnes: la conversa exploratòria	164
2.1.2. Les activitats de comprensió d' <i>input</i> oral	167
2.1.3. La producció de textos acadèmics orals	169
3. Llegir per a aprendre en el TILC	170
3.1. Introducció	170
3.2. Model de lectura	171
3.3. Evolució de les pràctiques de lectura en el TILC al llarg de l'itinerari escolar	178
3.4. La lectura TILC en L2 en l'etapa de literacitat intermèdia	179
3.4.1. Tècnica de lectura guiada	180
3.4.2. Tècniques per a la preparació de la lectura	183
La taula KWL	183
La guia per a l'anticipació	184
3.5. Tècniques per al desenvolupament de la lectura	186
3.5.1. Preguntes als marges	186
3.5.2. Taula d'investigació	187
3.6. Tècniques per a la síntesi i reflexió sobre la lectura	189
3.6.1. Tècniques de recapitulació, reflexió crítica i avaluació	189
3.6.2. Tècnica: xarxa de discussió	190
3.7. La lectura TILC en L2 en l'etapa d'alfabetisme disciplinari	192
3.7.1 Diversificació de les estratègies de comprensió a l'educació secundària	192
3.7.2 Tècnica: lectura detallada (Rose i Acevedo, 2014).	192
3.8. La lectura plurilingüe	195
3.8.1. La lectura bilingüe en un mateix text	197
3.8.2. La lectura plurilingüe en textos diferents	197
Tècnica: projecte de lectura bilingüe en veu alta	197
4. Escriure per a aprendre en el TILC	199
4.1. Importància de l'escriptura en la construcció dels coneixements?	199
4.2. El cicle del currículum	200

4.2.1. Què és el cicle del currículum o cicle d'ensenyament-aprenentatge?	200
4.2.2. El cicle del currículum en la pràctica	202
Etapa 1: Construir coneixements sobre el tema	202
Etapa 2: Lectura guiada intensiva	204
Etapa 3: Aprendre sobre el gènere	206
Etapa 4: Construcció independent del text	207
4.2.3. Els esquemes o plantilles de bastida	208
4.2.4. Punts febles del cicle del currículum	209
5. Fluïdesa en les activitats lletrades orals i escrites	209
5.1. Què és la fluïdesa?	210
5.2. Tècniques per a desenvolupar la fluïdesa oral	211
5.2.1. Repetició de tasques	211
5.2.2. Permetre temps per a la planificació	212
5.2.3. Instrucció d'expressions formulàries	213
10. Gestió didàctica de les llengües vehiculars en el TILC	215
1. Evolució de les idees sobre la gestió bi/plurilingüe de les llengües	215
2. Evolució de les estratègies organitzatives pel que fa als usos vehiculars de les llengües	217
2.1. Llengües separades en la ment i a l'aula	217
2.2. Llengües interconnectades en la ment i a l'aula	219
2.2.1. La persona bilingüe	219
2.2.2. La persona plurilingüe	221
2.3. Llengües foses en la ment i a l'aula	224
3. Dues versions, doncs, de la competència plurilingüe?	226
4. Una perspectiva integrada	226
5. El context valencià	230
5.1. La nostra tradició lingüística i pedagògica	230
5.2. Un pas avant	234
6. La competència bi/plurilingüe	235
6.1. Articulació de la competència en dues llengües	235
6.2. Un model operatiu de la competència bilingüe	239
6.3. Un model operatiu de la competència plurilingüe	244
7. Estratègies de gestió didàctica de llengües en el TILC	245
7.1. Marc per a la gestió de l'ús vehicular	245
7.1.1. Espai de separació	246
Construcció convergent	247

7.1.2. Espai d'interconnexió	248
Represa	249
Alternança	251
7.1.3. Espai de conjunció	253
En la planificació	254
En la construcció dels coneixements	254
8. La gestió de l'ús vehicular de les llengües en l'itinerari curricular	255
9. Tècniques bi/plurilingües de focalització en la forma	256
9.1. La consciència metalingüística i interlingüística	256
9.2. L'ensenyament per a la transferència	258
9.3. La instrucció contrastiva	259
9.4. Estratègies d'atenció a l'alumnat migrant	262
10. Conclusió	270
11. Adequació de la intervenció didàctica	271
1. Un marc d'inclusió: les zones d'aprenentatge	271
2. Diferències entre alumnes	273
3. Eines per a la inclusió	275
3.1. La bastida	276
3.1.1. La bastida segons Hammond i Gibbons	276
La macrobastida	276
La microbastida	278
3.1.2. La bastida segons Walqui	279
Fonts de bastida	279
Tipus de bastida	280
3.2. La diferenciació	282
3.2.1. Diversificació dels continguts	282
3.2.2. Diversificació del procés	283
3.2.3. Diversificació del producte	283
3.2.4. Diversificació de l'entorn d'aprenentatge	283
3.2.5. Annex I: Els estils d'aprenentatge de l'alumnat en la planificació de l'activitat	284
3.2.6. Annex II: Adequació a les preferències de l'alumnat pel que fa a l'ús de les diferents intel·ligències múltiples en la planificació de l'activitat	287
3.3. Disseny universal per a l'aprenentatge (DUA)	292
3.3.1. Com definiríem, doncs, el disseny universal per a l'aprenentatge?	292

3.3.2. Una perspectiva nova sobre la variabilitat.	292
3.4. <i>Transllenguar</i> com a facilitador de l'aprenentatge	295
3.4.1. L'ús vehicular del valencià/català L2 en la programació global de la situació d'aprenentatge	296
3.4.2. Planificació de l'ús vehicular de les llengües en l'aplicació de la situació d'aprenentatge	297
Si la llengua vehicular és el valencià/català L2.	297
Si la llengua vehicular és la llengua dominant (castellà).	301
3.5. El sistema de suport multinivell.	302
3.5.1. Aplicació del sistema de suport multinivell.	303
3.5.2. Com engegar l'aplicació del sistema multinivell de suport en un grup d'alumnes.	304
3.5.3. El sistema de suport multinivell i el TILC	306
4. L'adequació final: tasca de la professora o professor i de l'equip docent.	306
12. L'avaluació en el TILC	307
1. Introducció.	307
2. L'avaluació en el marc de les competències.	309
3. L'avaluació en el marc de la integració continguts-llengua.	310
3.1. Dues opcions: separació o integració.	310
3.2. En el TILC, separació o integració?	312
4. L'avaluació en un marc plurilingüe	313
4.1. En quina llengua s'ha d'avaluar?	314
4.2. Quines capacitats plurilingües caldrà avaluar?	315
5. L'avaluació com a eina d'ensenyament-aprenentatge	316
5.1. L'avaluació <i>per a</i> l'aprenentatge.	316
5.2. L'avaluació <i>com a</i> aprenentatge.	317
5.3. L'avaluació <i>de</i> l'aprenentatge.	318
13. Una situació d'aprenentatge TILC	323
1. Una situació d'aprenentatge complexa	323
2. Diferents situacions d'aprenentatge.	324
2.1. Les situacions d'integració (o d'aplicació) TILC.	325
2.2. Les situacions d'aprenentatge TILC	327
2.2.1. La configuració global d'una situació d'aprenentatge TILC	329
2.2.2. La configuració global de la tasca complexa	332

2.2.3. Planificació d'una situació d'aprenentatge TILC	333
Concreció de la situació complexa	333
Descripció	334
2.2.4. Contextualització de la situació d'aprenentatge	334
La diversitat de l'alumnat	334
El context curricular	336
2.2.5. Justificació de la situació complexa	337
2.2.6. Transferència a altres situacions de la mateixa família de situacions	337
2.3. Planificació de la tasca complexa	338
2.3.1. Posada en situació de l'ensenyant	339
2.3.2. Posada en situació dels alumnes i les alumnes	350
2.4. Orientacions per al tractament de la tasca complexa	352
2.4.1. Activar ampliar i posar en comú els coneixements previs	352
2.4.2. Desenvolupar la tasca complexa: construcció dels sabers i desenvolupament de les competències	354
Accés a la nova informació	354
Elaboració dels coneixements a partir de la informació	356
2.5. Tasca final d'integració	358
2.5.1. Tasques orals	358
2.5.2. Tasques escrites	359
2.5.3. Tasques multimèdia	359
2.5.4. Tasques de construcció	359
2.5.5. Participar en accions socials reivindicatives i accions solidàries	359
2.5.6. Dur a terme un servei comunitari	359
3. Orientacions per a dissenyar i aplicar les tasques i activitats	360
3.1. Les activitats generals d'ensenyament-aprenentatge	360
3.1.1. Característiques	361
3.1.2. Seqüenciació	361
3.1.3. Suport a l'alumnat en la realització de les activitats	362
3.2. Les activitats d'instrucció explícita	362
3.2.1. Dels conceptes fonamentals i el lèxic acadèmic	363
3.2.2. Dels sistemes de representació no lingüístics	364
3.2.3. De les estratègies d'aprenentatge	365
4. Les activitats de fluïdesa	366
5. Activitats d'autoregulació	367

6. L'agrupament dels alumnes i les alumnes	368
7. Perspectiva cultural crítica.	370
8. Orientacions per a l'avaluació global de la situació d'aprenentatge	371
9. La planificació global de la situació d'aprenentatge	373
14. Referències	375

Tractament Integrat de Llengües i Continguts (TILC) en un context de minorització lingüística

De la teoria a la pràctica

L'actual societat del coneixement demana als futurs ciutadans competències noves i cada vegada més exigents. El nostre sistema educatiu, a més a més, ha de proporcionar aquestes competències a una població escolar com més va més diversa des del punt de vista lingüístic i sociocultural. La complexitat del nostre sistema educatiu deriva, per tant, de la necessitat d'aconseguir l'*equitat* mitjançant un tractament inclusiu de la *diversitat* i una *intervenció didàctica* rigorosa i de qualitat. És a dir, els nostres centres educatius han d'afrontar la diversitat de llengües, la diversitat de sabers curriculars, la diversitat d'alumnes i la diversitat de situacions educatives mitjançant enfocaments metodològics i organitzatius potents que permeten dur a terme una educació inclusiva plurilingüe i intercultural en un context en què la llengua principal d'escolarització (el valencià/català) és una llengua minoritzada.

En aquest context, l'obra que presentem pot representar una eina privilegiada per a aconseguir no solament un domini profund dels sabers disciplinaris des d'una perspectiva plurilingüe, sinó també una optimització de la multicompetència de cada alumne i alumna, la revitalització i normalització del valencià/català en el sistema escolar i la comunitat educativa, i una educació global més avançada.

Estem convençuts que el TILC és el model d'ensenyament-aprenentatge del futur, particularment en els sistemes educatius multilingües que pretenen oferir una educació plurilingüe de qualitat. I no solament perquè és un mitjà idoni per a augmentar el temps dedicat a les llengües del currículum sense incrementar el nombre d'hores en l'horari escolar, sinó també per la seua capacitat a l'hora d'afrontar els reptes educatius del segle XXI.

Vicent Pascual i Granell

Mestre, pedagog i escriptor. En el camp de l'educació plurilingüe ha publicat *Un model educatiu per a un sistema escolar amb tres llengües* (1991, amb la col·laboració de Vicent Sala), *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe al sistema educatiu valencià* (2006) i diversos articles en revistes especialitzades. L'any 2016 coordinà l'informe de les UEM de les tres universitats valencianes *Un nou model lingüístic educatiu per a l'educació plurilingüe i intercultural del sistema educatiu valencià*. També és autor de tres diccionaris, quatre novel·les juvenils i nombrosos materials didàctics. El 2013 va ser nomenat membre numerari de la Secció Filològica de l'IEC i el 2016 va rebre la medalla de la Universitat de València.

En col·laboració amb:



GENERALITAT
VALENCIANA

Conselleria d'Educació,
Universitats i Ocupació



Universitat d'Alacant