

DOSIERES SEGUNDAS LENGUAS E INMIGRACIÓN

2008

Dossier nº 12

www.segundaslenguaseinmigracion.es

El sentit d'ensenyar y aprendre una L2 oral: fer
coses amb la llengua

David Caldeira i Bacardit

Dirección: Félix Villalba & Maite Hernández

© David Caldeira i Bacardit

ISSN: 1988-9038

DOSIERES SEGUNDAS LENGUAS E INMIGRACIÓN

2008, Nº 12



El documento que aquí se reproduce es propiedad de su autor/a quien lo ha remitido a *segundaslenguaseinmigracion.es* para su publicación.

Las ideas y opiniones recogidas en este trabajo no reflejan necesariamente, las de *Dosieres Segundas Lenguas e Inmigración*.

La versión electrónica de este documento ha sido preparada por este dominio respetando el formato y redacción del original.

**EL SENTIT D'ENSENYAR I APRENDRE UNA L2
ORAL: FER COSES AMB LA LLENGUA**

David Caldeira i Bacardit

Lingüista i professor de secundària

Dins del **Màster en Cohesió Social i Relacions Interculturals** coordinat pel Moviment Educatiu del Maresme i la Universitat de Vic i dirigit per Francès Carbonell.

EL SENTIT D'ENSENYAR I APRENDRE UNA L2 ORAL: FER COSES AMB LA LLENGUA

A L'Ainhoa Aranburu i a l'Aduna Olaizola,
qui em van ensenyar a ensenyar i a aprendre una L2

Els punts de partida.

Com en qualsevol escrit, per modest que sigui, cal fer unes petites matisacions prèvies per a què lector i autor acordin punts de referència comuns. Punts de referència comuns, però, no cal dir-ho, de procedència, si fos el cas, de perspectives absolutament diferents. Així doncs, vinguem d'on vinguem, siguem on siguem -pedagògicament parlant-, cal conèixer d'antuvi el marc teòric sobre el qual es desenvoluparà aquest treball.

Dit i fet. El llenguatge és una de les creacions més importants de la humanitat -si és que no és la que més- i que ens serveix, alhora, per a crear moltes altres coses. Amb el llenguatge podem crear un món, el temps, l'espai, una amistat, una confusió, un malentès o una guerra, per exemple. A partir del llenguatge creem i construïm el món, organitzem les relacions amb aquest i les relacions dels humans amb el humans respecte al món. El món el creem en tant que li donem vida amb les nostres paraules. El llenguatge, doncs, ens serveix per adaptar-nos a aquesta cosa, a vegades física, que és el món. El món, seguint la perspectiva ecològica per a interpretar-lo, a partir d'aquí l'anomenaré entorn. L'entorn, allò que envolta i amb què i qui interactua la persona, és una creació arbitrària i col·lectiva i mitjançant el llenguatge se n'apropa o se n'allunya, però mai pot aïllar-se'n. La persona forma part, també, de l'entorn i hi interactua sempre subjecte a les coordenades que ella mateixa ha creat: l'espai i el temps.

Quan parlem d'entorn, caldria no confondre'l amb el territori. El territori forma part de l'entorn, evidentment que sí, però és quelcom més que un simple espai on posem els peus les diferents comunitats humanes. L'entorn, doncs, com el llenguatge, podrà ser transportable, mòbil, substituït o bé augmentat. És acumulable i, per tant, no limitat. I l'entorn

pot ser això i molt més perquè dins de la humanitat hi ha tants entorns com llengües, com a mínim.

Cultura. La humanitat amb el llenguatge crea, classifica, anomena i també transforma. I tota aquesta construcció faraònica ha de reposar sobre alguna cosa, n'ha de quedar el llegat en algun lloc. Els i les parlants, a partir de la relació que estableixen amb l'entorn, generem un producte molt més ampli que la llengua i és el que anomenem cultura. El llenguatge és cultura¹, és una part molt important d'aquesta. Però la cultura és molt més que les llengües. Ara bé, ambdues estableixen una relació molt estreta ja que la cultura la transmetem a través de la llengua. La cultura forma part, també, de l'entorn; la podem crear com també podem intentar crear l'entorn a la nostra mesura per adaptar-nos-hi millor.

La cultura, el nostre coneixement i transformació de l'entorn, l'adquirim socialment transmesa de generació en generació intragrupalment, o bé en contactes intergrupals. En els contactes intergrupals, ja en parlarem més endavant, hi juguen un paper molt important els centres d'ensenyament. És allà on l'alumne nouvingut², normalment, tindrà un primer contacte guiat amb la "nova" cultura. La llengua és el fil connector que transmet la cultura, la socialitza; és la que vesteix la cultura.

Més coses. Parlaré de llengua 1 (L1) per anomenar la llengua que l'alumne ha après a casa, normalment, i en què ha fet els aprenentatges lingüístics de caràcter general. Amb la L1 ordena el pensament i elabora, com a part d'una col·lectivitat, la interpretació que aquesta fa de l'entorn. La competència en llengua oral no creix i es desenvolupa de forma

¹ El llenguatge és cultura. La capacitat de desenvolupar el llenguatge ja són figures d'un altre paner. Dit d'una altra manera: la cultura es crea, s'hereta, es manlleua, es transforma..., la capacitat de desenvolupar el llenguatge no.

² En aquest treball parlaré de nouvinguts i no d'immigrants. M'agrada parlar de *nouvinguts* pel fet que aquesta paraula esta composta d'un participi i denota, a parer meu, la consecució i finalitzaria d'un procés, el d'immigrar. Ja és sabut que molts nouvinguts arriben als Països Catalans pensant que hi seran per poc temps i que és un lloc de pas. Tot i això, aquest pensament no ha de ser cap condicionant per a ser tractats com a persones que són ara i a aquí com qualsevol altra. I així, parlar de *immigrant* no m'agrada perquè és un gerundi substantivat que ens recorda que el procés d'immigrar no ha acabat; quan moltes vegades sí ha estat així i llavors es construeixen aberracions lingüístiques que diuen coses com *immigrants de segona o tercera generació* a una persona que no ha immigrat i que és filla d'una que sí ho va fer però que pot dur deu, quinze o vint anys al nostre país. Per tant, per ser justos, prefereixo parlar de nouvinguts i nouvingudes.

"natural", també hi ha un aprenentatge i un ensenyament constant, com a mínim, des que un treu el cap a aquest món.

D'altra banda, parlaré de llengua 2 (L2) per anomenar aquella llengua, o llengües, que s'aprenen a partir de la L1. En l'aprenentatge d'una L2 els aprenentatges lingüístics de caràcter general queden a un segon pla, cal només traslladar-los, contextualitzar-los, de la L1 a la L2. Cal, però, tenir present que tant la L1 com la L2 s'aprenen. Són el resultat d'un procés social. Però, compte, els resultats d'aprendre una L1 i els d'aprendre una L2 són absolutament diferents. Així, el 90% de les persones no arriba a parlar una L2 com ho fa en la L1. Tot i això, hi ha condicionants que afavoreixen l'èxit en l'escomesa d'aprendre una L2. Així, si un té un bon coneixement de la seva L1, segurament tindrà més possibilitats d'aprendre més efectivament una L2. Aquesta és la Hipòtesi d'Interdependència Lingüística (Cummins, 1979) que diu que *l'alumnat d'incorporació tardana amb una bona escolarització prèvia i un bon desenvolupament de la seva llengua, no té problemes per a transferir-la a la L2 de l'escola si hi ha suficient motivació per a aprendre la nova llengua.*³

L'aprenentatge de L2 elabora sistemàticament una gramàtica comparativa entre la L1 que coneix i la L2 que aprèn; això és el que s'anomena interllengua. Mitjançant el mètode d'assaig i error l'aprenent fa hipòtesis sobre el funcionament de la L2. Si hi ha error és positiu perquè vol dir que hi ha progrés i comparació vers la L1.

També hi ha falsos condicionants, que a més han generat molta polseguera -molta lletra, per a ser precisos-, com per exemple el fet de la plasticitat cerebral de l'infant per aprendre llengües, en plural. Abans es deia dels 0 als 10 anys, i que això es perdia a la maduresa. De fet, no és ben bé així. Expliquem-ho. D'una banda, la màxima adquisició de gramàtica -el que en termes Chomskyans seria l'estimulació i desenvolupament de l'estructura profunda- es fa durant els primers cinc o set anys de vida. Aquesta base serà la que després utilitzarem per a continuar

³ Tot i que un alumne conegui molt bé la seva L1, no podem esperar que quan aprengui una L2 aprengui en un any allò que ha après un noi de la seva edat que ja parla com a L1 la L2 que està aprenent l'altre i que ha tardat tota la seva vida per a aconseguir-ho. Sobre l'aprenentatge de català com a L2 recomano el treball *El procés d'aprenentatge de català en alumnes marroquins a l'ensenyament obligatori*, de Lluís Maruny i Mònica Molina (2002).

desenvolupant el llenguatge en la nostra L1 o bé, si s'esdevé, en l'aprenentatge de qualsevol L2.

A banda, a qualsevol etapa de la vida hi ha condicionants que poden afavorir un aprenentatge. Sí, però aquests, si més no pel que fa a les llengües, no són de base psicolingüística, excepte a l'etapa de cinc a set anys, sinó de caràcter més aviat social. Una persona adolescent o adulta pot tenir dificultats per aprendre una L2, sense que això signifiqui directament que té mancances en l'adquisició de competència lingüística general, de la competència amb la seva L1, sinó que hi poden tenir a veure factors com el dol, les emocions, les actituds. La pèrdua de referents coneguts, etc... Seran factors emocionals o bé el nivell de competència en la L1 el que fan que no tothom assimili el mateix domini en L2 ni al mateix temps.

Més puntualitzacions: la competència. La competència són les habilitats que desenvolupa una persona amb la llengua; Això vol dir: escoltar, parlar, llegir i escriure. Aquestes quatre habilitats sovint s'havien dividit en dos grups: el grup de les habilitats passives format per escoltar i llegir i un altre grup, el de les habilitats actives, format pel parlar i l'escriure. I dins d'aquesta divisió, tradicionalment la llengua oral ha estat vista com a subordinada a la llengua escrita. Cal entendre, però, l'ensenyament de la llengua oral i l'escripta com a complementaris.

Com ja s'ha dit altres vegades, aquesta divisió és força absurda. Perquè? Doncs perquè una persona que escolta, quan llegeix, quan parla o bé quan escriu està fent un esforç, està fent una activitat tot i que en algunes situacions pugui aparentar que alguns d'aquests actes no impliquin cap mena de motricitat. Res d'això. Quan una persona escolta està treballant, està processant un discurs i, per tant, de passivitat, res de res. D'altra banda, cal tenir present que saber escriure i saber parlar no són objectius finals en la comunicació i que releguen a un segon pla l'escoltar i el llegir. De fet, l'objectiu primer de la comunicació és l'entendre's. Així, com planteja O'Malley et al. (1987), en l'aprenentatge de la L2 es distingeixen quatre fases:

1. Fase d'elaboració cognitiva on l'alumne està molt atent a les mostres de L2 i fa un esforç immens per a construir significats d'allò que es percep com a més visible del discurs

2. Fase associativa on, sense ser molt ambiciós, l'alumne desenvolupa el coneixement instrumental vinculat a l'ús del llenguatge i en la producció de la L2 hi ha molts errors formals que ajuden a regenerar el coneixement i a fer noves hipòtesis
3. Fase d'autonomia on la L2 s'utilitza a través de tasques de comunicació on el significat del missatge és l'objectiu de l'activitat
4. Fase de revisió i reciclatge de tot el procés que genera noves xarxes de significat en la dimensió formal (gramatical) i instrumental (vinculada a l'ús del llenguatge) del llenguatge emprat

La primera fase, aquella on l'alumne escolta, ja és per si sola una fase activa, malgrat el mutisme que tant pot durar poc com molt. Més endavant, en el capítol V, ja parlaré més a bastament de les dues competències que vull treballar en aquest treball, l'escoltar i el parlar. Només cal aclarir a aquí que una persona primer escolta i després parla quan s'aprèn una L2 i que, fruit d'escoltar, una persona adquireix molt més coneixement lingüístic del que pot explicar. Sempre es comprèn més que no pas es produeix.

Tres coses més i acabem la introducció. La primera és que l'aprenentatge de la llengua és personal, continu i acumulatiu. És una tasca que ningú pot fer per tu; l'aprenentatge de L2 és evolutiu i gradual. La segona qüestió és el fet que parlar una llengua i ensenyar-la són dues coses absolutament diferents. Al carrer hi ha molts competents en llengua catalana, però a nivell d'usuari; això vol dir parlar-la sense plantejar-se grans dubtes i respostes de caire lingüístic i pedagògic de la llengua i el seu ensenyament i aprenentatge. I tampoc es pot ensenyar llengua de la mateixa manera com a L1 que com a L2. Les coses cauen pel seu propi pes, però a vegades cal explicar-ho bé. Un dels objectius d'aquest capítol és, precisament, deixar clar que ensenyar català com a L1 i com a L2 no té res, res, a veure i que si no es té present això d'entrada, les probabilitats d'èxit en el procés d'ensenyament i aprenentatge recauran massa únicament en l'alumne i, en canvi, les possibilitats de fracàs recauran, quasi exclusivament, en el professorat. Ras i curt.

La tercera i última qüestió: l'ensenyament dins dels centres educatius és allò més i més allunyat del què és o podríem anomenar ensenyament "natural". S'aprèn per context i als centres el context, normalment, no hi és o hi és, per dir ho d'una manera, parcial i parcialitzat. Com diu Bruner (1997), *la tasca escolar proporciona coneixement quasi exclusivament al marge del context de l'acció. Hi ha absència de fets i accions sobre el que es parla o es conversa.*

Respecte a aquest mètode d'ensenyar, només cal pensar en la divisió per àrees del currículum, per exemple. La llengua és l'element transversal del currículum i el principal vehicle de coneixement de totes les àrees de desenvolupament del llenguatge. Les àrees són complementàries per a desenvolupar el coneixement. Aquesta complementarietat és poc viable, però, si s'esquarteren les àrees, o sigui per coneixements, per llengua, com es fa actualment.

Els mecanismes responsables de l'elaboració del coneixement instrumental del llenguatge es troba lligat a les situacions d'interacció social (Sheila Staire i Javier Zanón, 1990) i això sí que, en certa mesura, ho pot garantir el discurs a l'aula, que tot i l'especificitat del context, mostra moltes de les característiques que presenta el discurs en les interaccions socials.

Al context escolar s'hi suma el familiar a l'hora de l'adquisició del llenguatge. Això, però, en l'aprenentatge de L2 i, especialment amb alumnes nous, no s'esdevé així i, fins i tot, pot passar tot el contrari; és l'alumne qui sumarà el seu coneixement per a poder crear un coneixement de llenguatge a la família.

Bé, retornant a l'ensenyament i al context, aquest també és un dels altres objectius del treball, és necessari explicar i demostrar que per ensenyar, i per ensenyar L2 oral, que és del què s'ocupa aquest treball, cal que el que s'ensenyi i s'aprèn tingui un context, sigui significatiu per a l'alumne i això, entre altres factors, només s'aconsegueix contextualitzant el que s'ensenyi i s'aprèn. Saber utilitzar el llenguatge és saber seleccionar en cada context els elements més adequats i eficaços per a transmetre allò que es vol dir amb la intencionalitat corresponent. Això és difícil d'assolir només a dintre dels centres d'ensenyament on, com ja he dit, o bé el context és absent, o bé esquarterat i parcial. No és la meua intenció ser negatiu i catastròfic, com sovint m'han dit. No; no és

això, ni molt menys. Penso, això sí, que per a canviar les coses cal una bona anàlisi d'on ens trobem i les coses bones i dolentes que componen aquesta situació. Si les coses no es poguessin canviar, i jo penso realment que sí, no per això les hem d'acceptar com a bones.

Aquesta introducció segurament és espessa, extensa i ferregosa. Ara bé, a partir de totes aquestes matisacions s'entendrà més fàcilment el plantejament i tractament que proposo per a l'ensenyament i aprenentatge de L2 mitjançant una perspectiva significativa. Es podrien tractar a bastament molts més aspectes que hi tenen molt a veure amb com s'ensenya i s'adquireix una L2. Així, queden al pap qüestions de psicolingüística i psicologia que no s'han tractat i que condicionen clarament l'executar la tasca escolar d'una manera o una altra. Són aspectes que en propers treballs vull tractar per complementar aquest que ara tens a les mans.

D'altra banda, m'agradaria que aquest treball pogués ser una aportació, gens nova, ho sé, per al professorat que treballa a l'ensenyament obligatori i que, com jo, malgrat haver-hi treballs (Candlin, Bren, Llobera ...) que quasi ja fa una trentena d'anys que corren, no ha tingut el coneixement i la oportunitat per a què li arribin a les mans. És trist, però és així. La ELMT, si s'entén com una perspectiva global d'ensenyament, pot aportar quelcom d'interessant per a començar a canviar les coses a l'ensenyament, des de la base, des del fer.

Bé, només dir que si tenim clara la frase de Giovanni Gentile *només el que estudia és mestre. Només en la febre d'aprendre es pot exercir el mestratge* les coses segurament aniran molt millor. Els reptes són per a anar endavant i per a motivar; no per a anar enrere i abandonar. Sense reptes no hi ha emocions, i sense emocions no es pot ensenyar ni aprendre.

La llengua: eina bàsica per a interpretar l'entorn

Després de l'extensa i espessa introducció, farem que els capítols que vénen siguin més planers i fàcils de digerir.

Partint del que s'ha exposat en el capítol 1 (pàg. 1) respecte a l'entorn, es fa pal·lès que conèixer una llengua és conèixer com un grup determinat de persones interpreta col·lectivament tot allò que l'envolta, sigui físic, mental, metafísic, el que sigui. Si el fet de conèixer una llengua té com a conseqüència això exposat ara, doncs el fet de no conèixer-la implica tot el contrari. Obvi, sí, però cal dir-ho perquè a vegades apareixen comentaris en el sentit que les llengües serveixen per a comunicar-se, una afirmació inqüestionable sempre i quan es tingui present que la comunicació és respecte a alguna cosa, l'entorn. I que dues col·lectivitats poden viure en el mateix territori -una part física de l'entorn, però no la única- i elaborar dues perspectives de l'entorn, per tant dues maneres de crear el món diferent. I això passa, i no només als Països Catalans sinó a tota Europa i a gran part del món.

Aclareixo això perquè si s'entén, llavors és molt més senzill entendre que tota persona que parla una L1 i aprèn una L2 parteix d'un entorn conegut, d'uns referents, i que per aprendre la L2 el que fa es posar a prova tots els referents coneguts respecte als nous referents que està aprenent.

Aprendre una L2 és això: assaig-error-assaig-validació. Així, la llengua és un vehicle de comunicació que s'ajusta a unes regles d'ús que segurament no cal explicar. El nouvingut no entén el lèxic però si les necessitats comunicatives que apareixen a cada context. No coneix, per exemple, el lèxic per a anar a comprar, però si coneix que en una botiga, en una plaça de mercat o a un mercat de carrer el que es fa es vendre i, especialment, comprar. Per tant, en aquest exemple l'alumne reconeix el context i la necessitat comunicativa que requereix. Li caldrà conèixer el lèxic de les mesures, dels aliments, del *quan val?*, *quan és?*, etc. Però també li caldrà conèixer i, per tant, que se li expliqui coses de base més profunda i que no podem deixar a la mà de l'atzar esperant que per

generació espontània o per casualitat aprendrà. Em refereixo a les categoritzacions.

Sembla ser que les persones organitzem el nostre coneixement de l'entorn a partir de les categories que en fem d'aquest. Aquestes categories tenen una base clarament cultural. Dues grans categories poden ser la de temps i la d'espai. Altres categories poden ser entre animats i inanimats, entre humans i no humans, entre líquids i sòlids o entre avis, mares i fills, per exemple. Aquestes divisions i subdivisions de l'entorn són transmeses en termes de cultura a través de la llengua. Així doncs, com ja he dit, diferents cultures poden tenir diferents concepcions sobre com organitzar l'entorn. Algunes poden compartir categories però, en canvi, divergir en el que hi inclouen o hi exclouen. Les categoritzacions, doncs, també es transmeten socialment de generació en generació i s'han de transmetre també intergrupalmnt com una forma més d'aprenentatge.

Per això, cal ensenyar el fet que la carn i una altra carn que és el peix es venen separades i, a més, que al peix no se li diu carn. Li caldrà saber que hi ha una fruita que és seca i una que és verda, sense ser, molta d'aquesta, de color verd. Que la verdura i la fruita no és el mateix i, fins i tot, que la poden vendre a botigues diferents. Li caldrà saber que els ous els comprem en mitges dotzenes o, com a màxim, en dotzenes. D'exemples d'aquests en trobaríem a grapat i ens serveixen per demostrar que aprendre una L2 és molt més que aprendre lèxic, i que aquest lèxic només té sentit, moltes vegades, si se l'entén com una elaboració al llarg de la història d'una interpretació determinada de l'entorn que ha fet un col·lectiu humà determinat.

Una altra obvietat, però que cal recordar, és el fet que tot el que existeix té un nom; no hi ha res que existeixi i no en tingui. És a través de la llengua que es concedeixen permisos d'existència. Si una cosa es diu, una cosa existeix. Si una cosa no es diu, una cosa no existeix. I si una persona diu, pot parlar amb una de les llengües del territori, doncs llavors la persona existeix. Si no, no. Ras i curt. És per això que sense cap dubte, l'alumne vol parlar; fins i tot aquells que estan en una etapa de mutisme. En el parlar és on rau la seva necessitat. Les persones tenim un vincle natural amb la societat i, en últim extrem, no ens en podem desempallegar. Necessitem relacionar-nos i construir la nostra xarxa social. Així, quan jo faig alguna cosa és perquè la resta em mira i entendre el que vull comunicar. I, ahora, jo pensaré que la resta entendre el que vull que entengui i la resta entendre que jo penso que la resta està entenent el que

jo vull que entengui. Per tant, la comunicació no és més que un conjunt de convencions consensuades pels seus participants.

L'habilitat de desenvolupar el llenguatge la té tothom però només la interacció social provoca el pas de la potència a l'acte.

Abans, però, de produir oralment i, fins i tot, de tenir una mínima competència de comprensió oral, la persona que aprèn una L2 fa una adquisició molt ràpida d'una part del llenguatge, una part important doncs representa quasi un 80% de tot el llenguatge, i aquesta és la del llenguatge no verbal. Sovint, també, s'ha menystingut, en part per desconeixement de com fer-ho, l'ensenyament i aprenentatge d'aquesta part. S'esperava que per mimetisme, generació espontània o contribució de la Mare Terra el llenguatge no verbal s'adquiria sol. Evidentment, un no rotund, i més quan ja he dit que és la part més important del llenguatge quantitativament i qualitativament parlant.

El llenguatge no verbal condiona significativament les possibilitats d'integració a l'entorn. De fet, com comenta Manel Sánchez-Cano (1999), a l'ensenyament a nous nadius se sol començar pel vocabulari bàsic i estructures senzilles. La conseqüència és que es crea una interacció en què es demana a l'alumne què ha de dir, quan i com i, en canvi, s'obvien els elements no verbals que regulen la comunicació. Podem ensenyar com es gestiona una conversa; podem ensenyar com s'entra i com se surt d'una classe; podem ensenyar com s'exterioritza el dolor, l'alegria, la por; podem ensenyar els gestos, les mirades, l'ubicació espacial, el control del temps etc. En una conversa, per exemple, una persona no es pot apropar massa, doncs coacciona; ni pot allunyar-se massa, doncs demostra desinterès; ni pot no deixar parlar, doncs l'altra se sent menystinguda. Tot això s'ensenyava i no és ni subjectiu ni s'aprèn per generació espontània. Són normes socials que es transmeten culturalment i que s'adquireixen molt anteriorment al discurs oral.

La llengua és el fil connector que transmet la cultura, la socialitza. És la que vesteix la cultura externament. Per tant, ensenyar llengua sense, cap mena de dubte, és ensenyar cultura. És ensenyar símbols, creences, maneres de classificació de l'entorn, pressuposicions i actuacions que els parlants d'una llengua tenen interioritzades. Cal explicar a l'alumne tot el que la societat ha considerat digne d'ésser legitimat.

Un exemple del què estic dient podria ser el Nadal. A banda de qualsevol interpretació religiosa de la diada, cal explicar-lo. No s'hi val a dir que com que aquesta diada forma part d'una cultura, ara cristiana, doncs no cal explicar-la perquè l'alumnat nouvingut molt no és cristià i això li pot provocar una trontollada amb les seves creences. I jo dic, i què? Aprendre una L2 és una continuïtat de trontollades entre allò que un sap i el que està aprenent amb la L2. Per tant, no s'hi val a amagar el cap sota l'ala amb discursos pseudopolíticament correctes de pa sucat amb oli. A l'alumne se li ha d'explicar què es fa, majoritàriament, a aquest país durant el Nadal. Que hi participi o no, això ja és una decisió exclusivament seva. Si no s'explica el Nadal passen coses com que els dies vint-i-dos, vint-i-tres i vint-i-quatre de desembre els carrers són plens de gent, se saluda efusivament, fins i tot es fa petons i es desitja un bon futur per si no es torna a veure; tothom està content i compra regals per als altres; fins i tot hi ha música i llums a molts carrers. De cop i volta, però, el dia vint-i-cinc, a les mateixes hores que els dies anteriors, i fins i tot als mateixos llocs, tot i ser un dia d'entresetmana, doncs no hi ha absolutament ningú, no hi ha música i les botigues són tancades. Què ha passat? Doncs molt senzill: és Nadal. I tant les persones que decideixen participar-hi com les que no, cal que sàpiguen què és. Si no és així, el que està passant, com moltes altres vegades, és que el professorat ja decideix directament per l'alumne, amb un acte de protecció i paternalisme barat, i l'exclou del seu dret a l'accés a la nova llengua, a la nova cultura.

L'exemple anterior no és gens gratuït i irreal. Tot allò que fem els parlants de la L1 que el nouvingut aprèn com a L2 és susceptible d'ésser après i, per tant, d'ésser ensenyat. Com a professorat hem de reforçar l'autoestima de l'alumne i la seva relació emocional amb el nou entorn, amb la nova llengua que aprèn. El nouvingut vol utilitzar les paraules dels altres, les nostres; vol ser partícip del nou entorn que està coneixent. Amb quin grau d'implicació? Que ho decideixi ell; però que la seva decisió no sigui condicionada per una manca d'arguments de judici. Cal que tinguem present que el que nosaltres hem après, la nostra llengua, també ho pot aprendre una altra persona com a L2, amb més o menys competència, que mai serà, com ja he dit, com un parlant de català com a L1. Si als nouvinguts no se'ls ofereix el dret a conèixer la nostra llengua no podem esperar que, així com si res, participin de la nostra cultura. Si no hi ha llengua no hi ha cultura, són dues parts d'un mateix ens.

Com deia al principi d'aquest capítol, parlar una llengua és comunicar; però compte a reduir una llengua a un simple bon dia, bona

tarda, bon vespre o bona nit. Darrera la llengua hi ha l'entorn, hi ha la construcció del què existeix per a qui parla aquella llengua. No podem ser tant simplistes i dir que llengua equival a lèxic. Cada comunitat té la seva llengua i aquesta li és imprescindible per a viure i sobreviure en el seu entorn així com per a cohesionar-se com a grup. Ara bé, les portes per a entrar o per a sortir sempre són obertes de bat a bat. L'eina per a entrar o per a sortir d'una cultura només pot ser una: la llengua. És per això que he intitulat aquest capítol com Llengua: eina bàsica per a interpretar l'entorn.

Llenguatge significatiu: el sentit a l'aprenentatge

El títol d'aquest capítol pot semblar molt lògic, en tant que el llenguatge sempre és significatiu; qualsevol actuació sempre vol dir alguna cosa. Ara bé, el que estic plantejant és que aquesta significació sigui percebuda per la persona que està aprenent una L2. Aquesta persona també sap que el llenguatge és significatiu i que si algun interlocutor fa alguna cosa amb la llengua, allò té algun significat. Però no pot descodificar el missatge. I per aprendre a descodificar, per aprendre una L2, hi ha diferents mètodes els quals no explicaré en aquest apartat, però només cal que cadascú faci un esforç de memòria per recordar com va aprendre un francès, un anglès, un espanyol, un llatí o un grec per adonar-se que els mètodes són variats i que el fet de fer-ho d'una o altra manera implica, conscientment o no, una concepció determinada del llenguatge i de la psicolingüística i el fet d'assolir uns o altres resultats. La construcció d'un discurs significatiu és la condició bàsica per a l'aprenentatge.

Hem de partir del fet que l'aprenentatge a l'escola no és un aprenentatge natural. Com diu Bruner (1973-97), *és una situació d'aïllament on només hi ha aprenentatge. Seguint Ignasi Vila (2004b), a l'escola s'aprenen coses que no hi són presents i amb les quals no podem actuar, per a poder fer coses amb elles cal narrar i dialogar, allò que normalment no es fa a l'ensenyament. Dit d'una altra manera, a l'ensenyament s'ha separat l'aprenentatge del context de l'acció. L'únic context que hi ha l'ensenyament és el propi edifici i si l'ensenyament es redueix exclusivament al marc escolar, l'aprenentatge d'antuvi està condemnat al fracàs. Així, aprendre llengua és aprendre a fer coses amb ella i, per tant, aprendre a fer coses amb els altres. Si tenim present la descontextualització i el fet que la única manera de superar aquest handicap és el fer coses amb la llengua, i això vol dir, d'entrada la negociació de significats, doncs ja hem aclarit un gran què.*

Aclarit això, és aquí on suggereixo treballar utilitzant el mètode de l'Ensenyament de Llengua Mitjançant Tasques, l'ELMT. Sóc conscient que no aportaré res de nou en aquest capítol pel què fa al marc teòric. Aquest model va ser dissenyat als anys 60 per Breen i Candlin ([confirmar-ho amb Jesús garmendia](#)). Si apporto quelcom serà la reflexió de traslladar aquest model a l'ensenyament de català a nouvinguts adolescents de llengües no romàniques. Penso que aquest aspecte si que pot aportar quelcom de diferent, tot i que hi ha altres treballs que ho han fet, i molt bé, per cert.

Bé, tornem a l'ELMT. Si a l'ensenyament no hi ha context i hem de fer coses amb la llengua, doncs la gran part del temps el que fem és la negociació i la resolució dels problemes plantejats per la distància entre el que s'aprèn i el coneixement requerit per a la realització d'una tasca en L2. D'aquesta manera, tot el que intervé en la comunicació s'ha de negociar. Així, seguint Holec (1983-88), l'ELMT és un objectiu d'autonomia de l'aprenentatge que desenvolupa la capacitat d'aprendre a aprendre la L2 i a instrumentalitzar a dins i a fora l'escola el que s'ha après a l'aula. El fer coses amb la llengua també implica una reflexió multidisciplinària sobre el coneixement lingüístic. Reivindica un currículum de llengua capaç d'integrar els diferents eixos del procés educatiu i supera els currículums organitzats a partir de llistats de continguts estructurals o nocions formals. En altres paraules: no ensenya llengua el professorat de català sinó també el de matemàtiques o el d'educació física, per exemple. L'única delimitació que s'estableix és que la competència comunicativa té dos extrems que són, d'una banda, la dimensió formal (el coneixement sobre el llenguatge) i, de l'altra banda, la dimensió instrumental (la capacitat d'utilitzar el llenguatge).

Els eixos bàsics de l'ELMT són⁴:

1. Tota la unitat didàctica s'articula al voltant de les tasques finals i ens hem de preguntar què podrà fer l'alumne amb la L2 i que no podia fer abans? Segons la tasca final s'optarà per treballar amb una o altra tasca i totes les decisions es prendran respecte al paraigua de la significació de la tasca final. Així, si l'alumne coneix l'objectiu final on s'ha d'arribar, fa que hi hagi una presa de responsabilitat en els seus aprenentatges.
2. Diversificació i alliberament de materials. L'alumne vol, aspira, a parlar la L2 com aquells que la tenen com a L1 i no té cap intenció de reproduir diàlegs de llibre de text descontextualitzats i que ningú

⁴ No m'estendré en tot el marc teòric de l'ELMT perquè realment seria molt feixuc i llarg. Penso, però, que cal conèixer-lo per a executar-lo bé. Per això, recomano la lectura de l'article *El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo* de Sheila Estaire i Javier Zanón, publicat a la revista *Comunicación, lenguaje y educación*, núm. 7-8.

reproduceix. L'ELMT permet la incorporació i experimentació de materials nous amb un gran control. Permet utilitzar materials més reals respecte al llibre de text. Cal evitar situacions irrealistes i absurdes com, per exemple, que si treballem la botiga i fem un diàleg, l'alumne treballi el diàleg del venedor. Ell sempre és client. És una pèrdua de temps i d'esforç. Si en un diàleg l'alumne respon al venedor, ja demostra que l'entén. D'aquí a haver-lo de reproduir hi ha un gran què i una pèrdua de temps i de neurones. L'alumne és com una bateria de cotxe, no el podem sobrecarregar inútilment ja que podríem arribar a deteriorar el processament de continguts. Cal fer una selecció de llenguatge i optar per les situacions més freqüents; de cent alumnes només un, potser, acabarà essent venedor.

3. L'alumne participa constantment en la presa de decisions en cada pas de la unitat. Per això, a banda dels components lingüístics com són els gramaticals, lèxics i fonològics necessaris per a realitzar la tasca final i que decideix el professor, també hi ha els components temàtics i que són els aspectes d'interès que l'alumne proposa tractar. Un ensenyament significatiu mai pot ser tancat, per principi. Sempre hi ha una negociació entre professorat i alumne i aquest acte, el de poder negociar, fa que per a l'alumne tingui molt més sentit el procés d'aprenentatge. Així, en el procés negociador per organitzar la feina a l'aula s'ha de gestionar a partir de la resposta a les preguntes: Qui fa què?; Sobre què?; Amb quins recursos?; Quan?; Per quan de temps?; i Com i amb quin objectiu pedagògic?. A l'hora d'aprendre una L2, com diu Breen, l'alumne està immers en un procés negociador amb ell mateix respecte a allò que ja sap, amb la resta de companys i professorat i amb els continguts del currículum. L'alumne aprèn millor quan és conscient d'on ha d'arribar. Cal potenciar l'autoestima. L'aprendre a aprendre. Hi poden haver tasques amb la finalitat d'ajudar a l'alumne per a què sigui conscient que està aprenent i que creix la seva capacitat de comunicar-

se amb la resta i per a què sàpiga quin és el seu estat concret de l'aprenentatge.

4. L'ELMT és una eina molt bona per a la formació del professorat doncs s'escolten constantment els batecs de l'aprenentatge i no cal, necessàriament, arribar a un punt àlgid de l'aprenentatge-coneixement com és un examen. El fet d'ésser particip en tot moment de l'ensenyament-aprenentatge fa que el professorat disposi de molta més informació sobre l'alumne, sobre l'ensenyament i la gestió i conducció de les tasques. Tot canvi implica un esforç i deixar protagonisme i més del 80% de la focalització de la conversa és un repte difícil, però possible i molt enriquidor.
5. Aquest mètode facilita la incorporació de formes de treballar molt més flexibles i articulables que generen una adaptació més gran a les necessitats i característiques individuals de l'alumnat. No ens enganyem, no hi ha un mètode únic de creació de significats a l'aula. Cal ser més sensibles a les característiques individuals de l'alumnat i al fet que no tot l'alumnat entén i utilitza el llenguatge de la mateixa manera ni domina igual la L2. L'aprenentatge no és arribar a un nivell X sinó, i sobretot, el procés que s'esdevé en cada alumne per a fer les transferències des de la seva L1 a la L2 i que els continguts apresos en L2 es puguin relacionar amb allò que ja sap l'alumne. D'altra banda, els cursos s'han de dissenyar a la mesura de l'usuari, cursos que es basin en les seves necessitats comunicatives i de socialització⁵. La significació no és igual per a tothom, cal cercar punts en comú i fer una selecció de la llengua que ensenyem. Ens cal crear marcs que permetin a l'alumne reconèixer la funcionalitat de la llengua i les capacitats lingüístiques i no lingüístiques. Hem de tenir present que l'alumne és parlant, com a mínim, d'una llengua i que, per tant, coneix els mecanismes de la comunicació, de la funcionalitat del

⁵ En el cas de secundària, una mostra evident que hi ha un desajustament entre l'oferta didàctica i el que interessa a l'alumne és l'absentisme

llenguatge. És absurd i erroni fer-los completar frases del tipus:

Com et dius?

Jo em dic Oleguer.

La informació rellevant de la frase és Oleguer. Forçant aquestes frases irreals els trenquem tot allò que ja saben d'entrada i que els donava seguretat i és que la comunicació és, per si sola, economicista. No fer-ho, és anar enrera. O bé preguntar deu dies seguits: com et dius?. L'alumne pensarà que el professorat és ruc⁶. L'ensenyament ha de ser contextualitzat on l'alumne pugui reconèixer les actuacions que com a parlant ha de desenvolupar a cada moment. Cal cercar temes de comunicació que sintonitzin amb la realitat experiencial de l'alumne així com tenir present que tot passa, pràcticament, per una actitud favorable de l'alumne per a aprendre, per a fer un esforç de construcció individual de significació. Però compte, dic pràcticament perquè no pot recaure tota la responsabilitat de l'aprenentatge en l'alumne. El professorat ha de fer un tractament educatiu específic en la selecció de continguts, materials, procediments, adequació als diferents nivells del grup i provocar situacions que aportin significat. Així, ensenyar i aprendre són complementaris on alumnat i professorat comparteixen ambdues facetes: són alhora ensenyats i apresos mútuament. Un altre factor important és el fet que les activitats emmarcades en blocs i camps temàtics han de tenir una significació lògica dels seus elements que eviti la dispersió, l'abstracció i el continguts confusos i massa arbitraris. S'ha de fer agrupaments per blocs gramaticals, temàtics i per

⁶ Com diuen Long i Sato (1983), *la conversa entre parlants nadius -el professorat- i parlants no nadius -l'alumnat- a les classes de segones llengües es presenta com una versió distorsionada de la que existeix al món real*. Tornant a l'exemple descrit a dalt, i transcrivint una conversa normal a l'aula:

-Com et dius?

+Em dic Oleguer.

-Molt bé/Perfecte/si que en saps!

La resposta del professorat més irreal no pot ser. Això seria inexistent en una conversa al carrer.

tasques que es puguin relacionar amb altres temes. Seguint l'Ignasi Vila (2004a), *quan un alumne aprèn una L2 no només incorpora els aspectes formals de la llengua sinó que està desenvolupant les habilitats implicades en saber fer coses amb ella*. Així, per treballar el llenguatge en situacions descontextualitzades, per exemple la lectoescriptura, primer s'ha de treballar aquest llenguatge en situacions contextualitzades com pot ser una conversa "real" on hi ha interacció. Es processa abans un significat que la seva forma, doncs els significats són força "semblants" entre les llengües, si existeixen, i les formes no. Els aspectes formals de la gramàtica es processen en una etapa posterior, de fet molt posterior, a la d'entendre'ls. La gramàtica formal es processa quan aquesta ja no esdevé un esforç i una atenció molt alta.

Quan cerquem temes per a motivar l'alumne, el tema del lleure és molt recursiu i estimulante. Com a adolescent és on hi dedica més temps, i si pogués encara més. Per tant, de ben segur que és un bon centre d'interès. Un altre és el passat. Malgrat en casos excepcionals, per a un alumne adolescent parlar del passat és parlar de la infantesa i del seu país d'origen i, conseqüentment, de molts bons records. Aquest tema serveix per a què l'alumne s'obri i es motivi. Són dos exemples que acostumen a funcionar amb l'alumnat nouvingut adolescent per a fer una primera aproximació a la llengua. Compte, però. Són temes; després cal dissenyar on es vol arribar; què s'hi tractarà i com.

L'ELMT, no cal interpretar-ho erròniament, no bandeja una tasca més formal i mecànica; però sí que ho relega a una funció complementària a la oralitat i no a un paper central en el procés d'aprenentatge. Massa sovint es treballa la llengua quasi exclusivament de manera mecànica, com és el repetir o copiar, perdent així el potencial d'aprenentatges que és el negociar significats implicats en l'activitat que es vol realitzar. Si no es renegocien significats i les tasques sempre són mecàniques i molt sovint individuals, aquesta dinàmica no afavoreix l'ús de la llengua per a solucionar problemes i per a augmentar col·lectivament el coneixement. Els

exercicis mecànics són una eina complementària i no una finalitat en si mateixa.

Durant anys he conegut alumnes amb una competència alta de la llengua que no han sabut realitzar correctament exàmens de nivells oficials perquè eren exercicis descontextualitzats on el que es demanava era un domini del lèxic, una fase posterior al domini que acaba tenint un alumne nouvingut després de nou mesos d'ensenyament intensiu d'una L2. El que demostrava realment que sí tenien una competència alta era en la comprensió oral on, en general, tenien un tant per cent elevat. Si entenia correctament però no sabia executar era perquè se li estava avaluant la forma i no el significat. Per a mi, però, l'avaluació que m'interessava era la competència oral; és allà on l'alumne demostra tot el potencial del què sap i que, algun dia, si vol, ja produirà. Sempre sabem més del què acabem produint.

L'ELMT té una forta càrrega teòrica en el model i sense conèixer-lo és difícil articular la pràctica. Això, però, no ha d'esporguir al professorat per a provar "noves" maneres. Com tot, quan s'hi té la pràctica, acaba essent força fàcil i, en aquest cas, molt més gratificant per al professorat. Si l'alumne cal que trobi significació en el que fa, el professorat també. Molt sovint això no passa ni en l'alumne ni en el professorat. I ensenyar i aprendre una llengua sense saber perquè ni per a què és una de les coses més feixugues i ingrates que hi ha.

L'EMT no va adreçat només a ensenyar llengua, 1 o 2, sinó que és, ha de ser, extrapolable a tots els camps de l'ensenyament i l'aprenentatge. Per acabar, només em resta dir que m'agradaria que la lectura d'aquest capítol provoqui alguna reflexió, alguna autocrítica i, si pot ser, una nova pràctica.

L'ensenyament: l'evolució de les emocions

En l'aprenentatge d'una L2 sovint hi ha interrogants de caire existencialista que, en principi, no apareixen quan s'aprèn una L1. De fet, una L1 s'aprèn sense que un mateix sigui conscient durant una gran part del procés. Així, aprendre una L2 és anar superant interrogants sobre si ho faig bé; sobre si em servirà o no aquest aprenentatge; sobre si podré demostrar tot el que sé en la L1; sobre si evolucionaré acadèmicament i social amb l'aprenentatge d'aquesta L2 etc... I per anar superant aquesta continuïtat d'obstacles, a banda d'autonomia i recursos, el que cal és autoestima i una autoimatge molt positiva d'un mateix i de l'acte que està executant.

A tot això, cal afegir que en el cas de l'alumnat nouvingut a secundària hi ha molts altres factors emocionals que conflueixen en l'aprenentatge i que són determinants per a què l'alumne avanci en l'aprenentatge.

Quan una persona deixa el seu país per a traslladar-se a un altre acostuma a patir el que s'anomena el procés de dol migratori. Aquest procés, que segons cada persona pot durar més o menys i que, de forma definitiva, quasi mai s'acostuma a superar, té conseqüències biològiques i psicològiques. Respecte al tema biològic, el canvi de país, de territori, i sovint de clima, afavoreix que el nouvingut tingui una baixada substancial de defenses, que pugui emmalaltir o bé que pugui ser exposat a malalties que no existeixen en el seu lloc d'origen. Normalment, l'alteració física és transitòria. Pel que fa a l'apartat psicològic, la persona nouvinguda quan arriba al nou país, tot i que la migració moltes vegades és desitjada i per tant arrossega un gran nombre de perspectives positives de caire social i econòmic, doncs malgrat això, quan s'arriba al nou país el nouvingut pateix una alteració emocional a causa d'una forta desorientació, no només espacial, que es pot resumir amb la pèrdua de tots aquells referents coneguts⁷.

⁷ Això passa especialment amb nouvinguts de països culturalment i socialment molt diferents del nostre. Passa amb alumnat xinès, magrebí o senegambià, per exemple. I també, compte, amb tota la immigració sud-americana. I dic compte perquè massa vegades hi ha hagut molt professorat que ha pensat que com que parlen una llengua romànica que és cooficial a l'Estat espanyol, no a l'ensenyament, doncs que tot era bufar i fer ampolles. Res de res. I això ha fet que aquest alumnat hagi tingut daltabaixos importantíssims a nivell acadèmic, i a nivell social també, tant a nivell qualitatiu com també quantitatiu. Parlen espanyol, però no sempre com a L1. A més, ni que el parlessin com a L1, d'allà on

Després de la pèrdua de quelcom significatiu hi ha la reorganització de la personalitat. Algunes de les característiques del dol migratori són la pèrdua de contacte amb la família i amics; a vegades la pèrdua de la llengua materna, per impossibilitat de parlar-la, i de la cultura; la pèrdua d'estatus social i l'existència de greus riscos físics. Pel que fa referència especialment a l'alumnat adolescent nouvingut, a banda de les característiques explicades suara, els adolescents tenen una gran capacitat d'adaptació però, alhora, tenen una gran fragilitat psicològica que es resumeix en una immaduresa efectiva, en unes capacitats cognitives que s'estan desenvolupant i que poden quedar estroncades temporalment així com una socialització que també s'està creant. Pel que fa a les alteracions, els fills de nouvinguts tenen més alteracions psicològiques que els seus pares i mares; són de caire afectiu i d'ansietat. El dol genera trastorns conductuals, dificultats escolars, alteracions del llenguatge, ansietat⁸, manca de límits, etc...

Aquesta alteració de referents coneguts fa que els estats emocionals i les actituds dels nouvinguts puguin resultar molt noves i poc reconeixibles per a ells mateixos. El professorat que treballa amb nouvinguts sap que el primer trimestre sempre és el més dur perquè hi ha una negociació constant de caire conductual respecte al què es pot fer i no es pot fer. Però també perquè hi ha alguna ensopagades violenta entre alumnat d'un mateix grup. Aquesta distensió, la violència, és un recurs poc o gens conegut per a molts alumnes i en un passat immediat seria difícil veure-s'hi com a partícips. En canvi, en aquesta nova etapa en el nou país tot i que continuen sense reconèixer-s'hi, moltes vegades són partíceps d'actes de violència. Això s'esdevé perquè no hi ha una autoregulació d'un mateix, de les emocions.

Es controlen poc les emocions i es controlen poc una conseqüència de les emocions i que és l'actitud. Per aprendre una L2 cal una bona predisposició per part de l'alumne, una actitud favorable. Cal, però, relativitzar això per dues coses. Primera, perquè l'actitud no és una postura física sinó que també hi ha altres factors que són més complexes de valorar i que sovint es valoren molt més a la llarga. Hi ha hagut alumnes que han tingut una etapa de mutisme selectiu i de gens d'interacció amb el

vénen i on són ara hi ha un gran què. Un gran què que no s'ha tingut en compte, i els resultats són els que són.

⁸ Un exemple d'ansietat és el fet que l'alumnat té una gran necessitat de veure aigua. Són adolescents i en una situació "normal" s'autoregulen la set, però demanen reiteradament de veure aigua.

grup classe tant a dins com a fora de l'aula durant mes i mig o dos mesos i quan aquests s'han "destapat" han estat brillants en l'aprenentatge i han demostrat que malgrat aquella suposada apatia i manca de participació, a darrera hi havia una actitud molt positiva, havien estat escoltant i, fins i tot, a parer meu, participant a la classe. La segona cosa i, de fet, que va lligada amb la primera és allò que pot ser valorat com a actitud positiva a una banda de món pot ser mal interpretada a l'altra banda⁹. Deixem-ho que una actitud favorable és aquella en què l'alumne vol aprendre. El que si és cert, tant si ens mirem l'actitud d'una banda o d'una altra, és el fet que l'actitud condiciona processos psicològics com la percepció. La percepció serà el tast, la trobada amb el nou entorn; percebre és comparar el que un sap amb allò nou que experimenta utilitzant els sentits. Com ja he dit, pertànyer a una cultura diferent no només és parlar una llengua diferent sinó que es percep i, també, s'habita móns sensorials diferents. I les actituds condicionen aquests coneixements, aquest processament desbocat d'informació així com l'aprenentatge i l'organització de l'univers cognitiu. Inicialment, hi ha una inadaptació a l'entorn, es desconeix la L2, i això genera aquest estat de desorientació cognitiu que provoca a l'alumne la dificultat d'organitzar i integrar aquesta informació de l'entorn, de l'univers cognitiu.

Un cop s'ha trobat la clau, el camí, per a reorganitzar tot allò que l'alumne ja sap en la seva L1 a la L2, immediatament el que vol l'alumne, la seva motivació, és fer interaccions socials amb aquells que dominen la llengua. I fer interaccions socials vol dir utilitzar la llengua per a fer coses, per aconseguir fer i obtenir, perquè no?, coses. Qui aprèn, ja ho he dit, cal que sàpiga en tot moment perquè està fent allò i quin sentit té allò que aprèn. Cal, també, que l'alumne sigui part decisiva, que decideixi, en tot el procés d'aprenentatge, ha de sentir-se'n protagonista. I així, quan parlem de fracàs acadèmic no ha de ser en el sentit de fracàs escolar. Un alumne pot no haver aprovat amb èxit el seu pas per l'institut¹⁰ però si pot haver tingut una bona experiència d'aquesta etapa.

⁹ Això vol dir, per exemple, que a vegades entenem que el voler aprendre ja és una actitud favorable. Jo així ho penso. Però què passa quan aquest voler aprendre vol dir fer la feina amb el company de grup i el professorat interpreta que es copia? I el fet és que un alumne paquistanès en una situació com aquesta potser no copiaria, senzillament a la seva cultura es valora molt més la participació al grup que l'autonomia personal. Les rases no són mai iguals per a tothom.

¹⁰ No ens enganyem. Malgrat que hi ha alumnes nouvinguts molt brillants i amb moltes aptituds, la gran majoria ha vingut als Països Catalans a treballar i, després del seu pas per l'institut amb unes expectatives molt clares de conèixer la llengua del país i quatre coses més, amb 16 anys van directament a treballar. En general, les expectatives a l'hora

Previ als resultats al final de l'aprenentatge hi ha la valoració de les actituds que intervenen en el procés. En una avaluació -poden ser les notes, o no- s'ha de reflectir no només el coneixement a nivell d'aprenentatge sinó també aspectes de sociabilització, emocionals i d'adaptació.

Ensenyant una L2 hi ha d'haver una exigència de base: que el missatge sigui clar i entenedor i valorar l'efectivitat comunicativa per damunt de la correcció gramatical. La predisposició per a comunicar-se pot superar obstacles de caire més formal com pot ser les mancances gramaticals. El que no es pot fer, però, és fer veure que s'entén allò que és inintel·ligible. En el procés d'aprenentatge no és bo ser massa condescendent -perquè estariem enganyant a l'alumne-, però tampoc massa estrictes, perquè li trencariem la sensació de progrés: el fet comunicatiu i la motivació se'n ressentirien. Cal potenciar l'autoestima, bàsica per aprendre una L2, però no crear falses expectatives. De la mateixa manera que no conèixer una llengua pot generar angoixa i ansietat, l'avanç en l'aprenentatge i el coneixement comporta una gran satisfacció.

Així, per a corregir no es pot fer com una trituradora que no deixa res dret. És obvi que en un alumne que aprèn una L2 l'error hi és present, i que per molt de temps, doncs això vol dir que compara amb la seva L1; cal, però, que el professorat, que és qui coneix la llengua que s'ensenyava, corregeixi de forma ordenada, continuada i acumulativa, com l'aprenentatge. En la correcció des de bon principi hi ha d'haver uns ítems, els que considerem importants per a la comprensió i la posterior evolució de l'alumne, als quals no s'ha de renunciar. A mesura que es consoliden certs ítems, se'n van afegint més. La durada dels ítems pot ser molt diferent respecte a l'alumne i respecte al que es treballa. Tinguem

d'immigrar no són acadèmiques, són de caire socioeconòmic; l'escolar forma part d'un altra nivell no prioritari. Per a conèixer més a fons aquestes gradacions de prioritats només cal fer un cop d'ull a l'Estat francès on allò que es diu incorrectament "immigrants de tercera i quarta generació" són els que han fixat clarament unes expectatives molt altes a l'ensenyament. I, de fet, ho han aconseguit. Han assolit unes qualificacions acadèmiques molt altes. Ara bé, tot aquest reconeixement acadèmic no ha estat correspost amb un reconeixement social, perquè encara se'ls considera immigrants, uns no francesos. Serien figures d'un altre paner analitzar això; el que si cal tenir present és que als Països Catalans la immigració ve a treballar. Això no ha de ser cap motiu per a fer una rebaixa d'expectatives vers aquest alumnat. Ni que sigui escolaritzat un sol any, podem oferir-los allò que ells necessiten.

present que gran part del què s'entén i s'aprèn en una classe no es reté. Per tant, no cal voler estirar més el braç que la màniga. No podem esperar que allò que un alumne autòcton ha après en 15 anys ho aprengui un nouvingut en 9 mesos, i més quan moltes de les habilitats que l'alumne tenia adquirides en la seva L1 pateixen una regressió temporal. De calaix. Una manera de treballar per ajudar l'alumne a reafirmar-se en el seu aprenentatge, per a reforçar l'autoestima i la seguretat i, alhora, per a repassar ítems és el fet de cada dia començar a treballar sobre coses conegudes i treballades el dia anterior.

Un altre fet que pot ser una agressió directe a la motivació és que en el cas de la lectoescriptura no cal abusar del color vermell per a corregir; constatar amb color vermell que una activitat està farcida d'errors no és gens aconsellable si es pot fer, per exemple, amb un llapis fi. De veritat que els resultats en la motivació de l'alumne són evidents. Tant si es corregeix d'una manera com d'una altra, oral o escrit, no cal dir-ho, cal explicar on és l'error i perquè.

El tema d'aquest capítol penso que és capdal per a l'ensenyament i l'aprenentatge i especialment quan es tracta d'una L2 amb alumnes adolescents nouvinguts. Caldria parlar-ne molt i molt més i no jo, que passo molt de puntetes sobre aquest tema per desconeixement; només hi puc aportar la meua experiència i anàlisi quotidiana. Si no coneixem qui tenim a davant a l'aula, si no sabem què li passa i li deixa de passar, si no parlem de dol i de pèrdua de referents coneguts, si no parlem que aprendre és emocionar-se, si no parlem que com més alta és una perspectiva més gran pot ser el fracàs, si no parlem que en una classe si hi ha 10 alumnes doncs hi ha deu processos emocionals diferents, si no parlem de tot això i més l'ensenyament, tot i tot, però especialment el que respecte a aquest treball, és i serà un conflicte permanent d'incomprensions recíproques. La diferència entre professorat i alumnat en aquest cas és que el professorat és, així ho diu el nom, un professional, una persona reconeguda i que cobra per a fer la seva feina i que de cap de les maneres pot dimitir i seguir cobrant i, encara menys, pensar que són els altres només, l'alumnat, i especialment l'alumnat nouvingut, els culpables de tota aquesta davacle sociopedagògica. Res que no tingui solució. Això sí, amb voluntat i, especialment, amb formació pedagògica. Ser professional està bé, però a l'ensenyament a part de ser professional s'ha de ser mestre.

Ensenyament oral: aprendre a pensar, aprendre a parlar

En el darrer capítol d'aquest treball, i que sigui a tall de comiat, voldria fer un al·legat per a la defensa d'un ensenyament on el parlar i fer coses parlant sigui la base de tot. No parlaré de cap model, doncs en el capítol IV ja queda explicitat, però sí que qüestionaré certes actituds i dinàmiques del model actual i de qui l'articula: el professorat. Només em cal matisar que quan parlo de model actual parlo d'actituds i dinàmiques actuals assumides per una part significativa, quantitativament parlant, del professorat. Com a totes les cases, però, a l'ensenyament també hi ha gent que, qualitativament parlant, fa una tasca i treballa en unes dinàmiques molt i molt bones. Ara, però, aquest model de professorat no és, ni de bon tros, la majoria. Parlaré de l'ensenyament a secundària, on jo treballo, però tenint present que l'ensenyament és molt més complex i que comença amb la família, s'hi afegeix l'escola i després l'institut i, a partir d'aquí, segons la sort, la dissort i alguna petita elecció, doncs qui més qui menys va aprenent, amb guiatge o de forma autònoma.

Si parlaré de l'etapa de secundària, a banda de l'exposat anteriorment, no és per atzar sinó perquè penso, jo en sóc un producte clar, que a secundària hi ha molts professionals, els "tècnics en", i molt pocs mestres. Són persones amb coneixement de català, d'anglès, de matemàtiques, de física, de química, d'informàtica, etc., però gens preparades per a transmetre coneixement, per ensenyar i motivar. En alguna part del treball ja he dit que saber parlar una llengua i ensenyar-la són coses absolutament diferents. Doncs amb la mateixa rasa podem dir que saber matemàtiques, química, física o informàtica és una cosa i que ensenyar-ho és una cosa molt diferent. Utilitzant l'ELMT el professorat no pot, li és impossible, ser competent en una habilitat sense ser competent per a ensenyar-la. De compartir claustres, sales de professors i passadissos te n'adones que ensenyar vol dir transmetre conceptes, definicions a tort i a dret del tipus: *Què és l'aigua? L'aigua és un compost d'hidrogen i oxigen de fórmula H_2O ...*; i *d'on ve l'aigua? De l'ampolla dels supermercats*. Sorprenent, però cert. Sorprenent les definició a ESO i sorprenent la resposta a Batxillerat.

Ja se n'ha parlat a bastament; amb la cultura de la definició i del llibre de text com a mestratge l'alumne aprèn a fer i a respondre sobre el model, però no a entendre el que està treballant. S'ha comprovat que

molts alumnes responen a les preguntes sense saber el que diuen. Ara bé, ho responen correctament. Les definicions, si una cosa són, són sintètiques i amb una estructura gramatical molt previsible. I les respostes dels exàmens també. D'altra banda, si algú comet l'error de dir que exercitar la memòria, per exemple amb dites, cançons o emparaulaments, no és retornar a l'època de les cavernes de l'ensenyament, la gent es pensa que t'has begut l'enteniment. L'alumnat cada cop té menys habilitat memorística, perquè no l'exercita i perquè fora del centre està envoltat d'aparells que li fan la feina fàcil. Doncs malgrat anar a la contra, penso que agilitar la memòria i, fins i tot avaluar-la, és un gran què.

D'altra banda, el professorat escolta poc l'alumnat perquè aquest té poques ocasions per intervenir. Malgrat la percepció que té el professorat, això és així. I també és així que una llengua s'aprèn en la mesura que es participa; primer hi ha molt d'input on l'alumne està exposat al contacte amb la llengua, i més endavant hi ha output, que és quan l'alumne s'expressa. L'input no pot ser una hora seguida amb la veu del professor, això no passa ni a la primera lliçó amb *Jo sóc X*. Però passa. Fixem-nos-hi: en una hora el professor parla 20 minuts per explicar el tema i l'exercici; després hi ha un període de 20 minuts més, com a mínim, on l'alumne està força callat i fa l'exercici, que normalment és mecànic, i després hi ha 10 minuts on l'alumne, si hi ha sort, recita l'exercici en veu alta. El resultat de l'hora és que no hi ha hagut, o ben poca, una interacció real amb una negociació de significats sobre el que s'estava fent. Si no hi ha discurs a l'aula no es permet a l'alumne construir les seves hipòtesis sobre les regles d'ús del discurs, l'aplicació de les quals li permetrà comunicar-se. El discurs es construeix entre aquell qui parla i aquell qui escolta, conjuntament i de forma recíproca i interactiva. Per tant, el professorat ha d'aprendre a escoltar. I ho ha de fer perquè si no sap escoltar difícilment podrà ensenyar a l'alumne a fer-ho.

Ens cal, doncs, deixar enrere pràctiques tancades i desenvolupar allò que vol dir **ensenyament en grec i que no és res més que acompanyar amb autonomia**, o allò que diu Manel Sánchez-Cano (1999) i que és que la correcció no és res més que la gestió conjunta d'un procés, en aquest cas d'un aprenentatge.

L'ensenyament és com el laberint d'Ariadna. El professorat llença un fil - uns arguments- a l'alumne perquè ell sol se n'acabi sortint. El professorat, que inicialment té el poder per a fer-la sortir del laberint, no se'l queda. El

transmet a l'altre i és ell mateix que acabarà sortint. Amb l'alumnat s'ha de fer el mateix. Evitar que el professorat disposi de tot el poder. Cal cedir responsabilitat a l'alumnat. Sempre fa por deixar el timó de la nau al grumet. D'acord. Però només hem de decidir si volem que el grumet sigui sempre el grumet o que és millor que en un vaixell hi hagi dos "capitans" per a gestionar-lo. Sovint és més gran la por del capità que la inconsciència del grumet. I no ens enganyem, l'observació i l'experiència són molt bones aliades per a saber fins a on poden arribar els grumets.

Els canvis fan por, a tothom. Però el món, i l'ensenyament com a reflex d'aquest, ara i sempre ha canviat. Pensar que ara els canvis són molt grans i van molt ràpids i que abans havia estat diferent és perdre el temps i plànyer-se per un passat que de moment no fa l'afecte que tornarà. Cal adaptar-se al nou pati educatiu, cal adaptar-se al nou alumnat, tant autòcton com nouvingut i cal lluitar per a ser partícips nosaltres mateixos d'aquests canvis. De no ser així, serem condemnats a ser titelles del sistema, sense veu ni vot. No podem dimitir davant de la nova situació que hi ha als centres. No podem esperar que la família faci allò que la família espera que faci l'escola. No es pot dimitir perquè si dimiteix la família i dimiteix l'escola, el futur serà molt més pelut del què ja és el present. Tampoc podem condemnar els nouvinguts d'entrada i dir que aquesta nova situació als centres educatius és arran d'aquestes noves migracions. No podem ser tant curts de mires. Gran part del professorat que ha participat en diferents reformes i renovacions educatives, per tant ha estat subjecte actiu, ara llença la tovallola. Massa palla a l'ull. Els nouvinguts, juntament amb moltíssims altres factors, han fet reeixir, visibilitzar, problemes del passat no resolts. El tema de la llengua, el tema de les ràtios, el tema de les concentracions, el tema de la degradació del cos de professorat, el tema de l'allunyament entre l'escola i la família, entre l'escola i l'entorn, el territori, la llengua... Aquests són temes que fa 20 anys ja cuejaven i que ara no només cuegen sinó que salten i mosseguen. Una mirada enrera és de rigorosa necessitat per a saber on som i per a saber cap on anar. No sóc negatiu; només constato perquè penso que primer cal saber on som per després poder anar.

Aquest darrer capítol de cap de les maneres me l'he plantejat pensant exclusivament en l'ensenyament de L2. He descrit allò que he vist i veig, d'allò que he viscut com alumne i d'allò que visc com a professor. L'ensenyament de L2 a nouvinguts ha estat i és un bon laboratori per a experimentar i treure conclusions per a encarar els nous reptes a l'ensenyament del segle XXI. Intentar fer una programació més

transversal; intentar cedir protagonisme i temps de participació a l'alumne; intentar fer coses i crear amb la llengua; intentar ensenyar a pensar i a imaginar. En el fons, apropar el món a l'ensenyament amb la llengua com a clau. Qui no s'arrisca, no pisca. Hem de ser agosarats per a superar reptes. És per això que aquest treball va adreçat a aquell professorat que té ganes d'aprendre i té ganes de passar-s'ho bé treballant. No hi ha res més avorrit i depriment, em fa l'afecte, que treballar en una cosa que no t'agrada i, a més, que allò que no t'agrada no són màquines sinó que són persones. De ben segur que serà el professorat que té ganes d'encarar els nous reptes, ni que sigui només per dignitat, aquell qui guanyarà la partida. Que se n'abstingui aquell qui en el model actual ja ha dimitit o bé qui es pensa que sempre són els altres els qui s'equivoquen; que tingui clar que la partida no la perdrà ell, la perdrà l'alumnat.

En aquest treball he passat per sobre de moltes i moltes coses. També n'hi ha moltes que no he tractat. En molts casos he tractat l'ensenyament com un petit oasi o com un mar de conflictes i problemes. Tot s'ha d'agafar amb pinces. Tot. Malgrat tots els peròs, l'ensenyament encara ensenya i qui aprèn, encara aprèn. Només, que ho podem fer millor. I que no comencem mai de zero. Que sempre hi ha un camí fet. Des de la Revolució industrial fins ara, també s'han fet moltes coses bones i hi ha hagut molt bon professorat i res no ha estat en va. Per tant, el futur és desconegut i si volem, amb imaginació, gosadia, llengua i llenguatge podem fer tot allò que ens proposem. Podem fer que allò que ha estat bo en el passat sigui doblement bo en el futur, perquè no hi ha res que es repeteixi exactament igual dues vegades. De ben segur que no hi ha hagut mai cap futur com el que ens espera i a les nostres mans és el fet de construir-lo.

A Arenys de Mar, estiu de 2005

Bibliografia

CALDEIRA, D; (2002) Kataluniako esperientzia irakaskuntzan erromanikoak ez diren hizkuntzetako gazteekin. Conferència

CALDEIRA, D; (2004) Estratègies i recursos per a l'ensenyament de llengua 2 oral. Conferència.

CALDEIRA, D; BACARDIT, J; LAGO, J.R; i ROMERO, E (2004) L'aula d'acollida: una eina per al present i una millora per al futur. *Guix*, núm. 308, pàg. 11-16.

CANDLIN, C. R; (1990) Hacia la enseñanza de lenguas basadas en tareas. *A Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 7-8, pàg. 33-53.

CASSANY, D; LUNA, M; i SANZ, G (1994) *Ensenyar llengua*. Graó. Barcelona.

ESPESO, D; (2004) Psicopatología en la migración infanto-juvenil. Conferència.

ESTAIRE, S; ZANÓN, J; (1990) El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *A Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 7-8, pàg. 55-90.

GARCIA, G; (2004) Les actituds en el procés d'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua. Conferència.

JANER MANILA, G (1982) *Cultura popular i ecologia del llenguatge*. Editorial CEAC. Barcelona.

LLOBERA, M; (1990) Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE. *A Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 7-8, pàg. 91-98.

MORAN, R; PEÑARROYA, M (1995) *Llenguatge i cultura*. Per a una ecologia lingüística. Universitat de València.

SÁNCHEZ-CANO, M; (1999) *Aprenent i ensenyant a parlar*. Ajudar a comunicació i al llenguatge a l'escola. Lleida. ED. Pagès.

SÁNCHEZ-CANO, M; Les estratègies de gestió de la conversa amb els alumnes nouvinguts. Article.

VILA, I; SIQUÈS, C; SERRAT, E; SERRA, JM; MONREAL, P; (2002b) Actualidad y perspectivas de la educación en el Estado español. Article.

VILÀ, M; VILA, I; (1994) Acerca de la enseñanza de lengua oral. A Comunicación, Lenguaje y Educación, núm. 23, pàg. 45-54.

VILA, I; Nivel sociocultural o desconocimiento de la lengua? Una explicación de alguna de las relaciones entre escuela e inmigración. Article.

VILA, I; (2002a) Acerca del tratamiento escolar de las minorías lingüísticas y culturales con un especial énfasis en la lengua propia. Article.

VILA, I; (2004a) Lengua propia, lengua de la escuela y escolarización. Article.

VILA, I; (2004b) Algunes qüestions referides a l'adquisició de la llengua de l'escola per part de les criatures estrangeres. Article.

www.segundaslenguaseinmigracion.es



www.segundaslenguaseinmigracion.com

www.segundaslenguaseinmigracion.com

www.segundaslenguaseinmigracion.es

Las propuestas de publicación pueden remitirse a:

maiteifelix@segundaslenguaseinmigracion.es