

Juli Palou Sangrà

Montserrat Fons Esteve (coord.)

La competència plurilingüe a l'escola

Experiències i reflexions

Juli Palou Sangrà

Llicenciat en Filosofia i Lletres i Filologia i doctor. Professor titular de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Membre cofundador del grup Plurilingüismes Escolars i Aprenentatge de Llengües (PLURAL). Forma part del grup de recerca consolidat LLETRA. Ha participat en diversos projectes subvencionats per la Comissió Europea. Col·labora amb l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona en la formació de formadors de l'àrea de llengua i literatura.

Montserrat Fons Esteve

Mestra, llicenciada en Pedagogia i doctora. Professora titular de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Membre del grup Plurilingüismes Escolars i Aprenentatge de Llengües (PLURAL). Forma part del grup de recerca consolidat LLETRA. Ha participat en diversos projectes subvencionats per la Comissió Europea. Col·labora amb l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona en la formació de formadors en l'aprenentatge inicial de la lectura i l'escriptura.

La competència plurilingüe a l'escola

Experiències i reflexions

Juli Palou Sangrà i Montserrat Fons Esteve
(coord.)

La competència plurilingüe a l'escola

Experiències i reflexions

Col·lecció Horitzons-Educació

Títol: *La competència plurilingüe a l'escola. Experiències i reflexions*

Primera edició: novembre de 2019

© Juli Palou Sangrà i Montserrat Fons Esteve (coord.)

© De esta edición:

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

Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització dels seus titulars, llevat de les excepcions previstes a la llei. Dirigeixi's a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necessita fotocopiar o escanejar algun fragment d'aquesta obra.

ISBN: 978-84-17667-95-5

Dipòsit legal: B 27142-2019

Disseny i producció: Editorial Octaedro

Impressió: Ulzama

Imprès a la UE – *Printed in UE*

Sumari

Entrada

MONTSERRAT FONS I JULI PALOU

Escoles participants

1. Fer visibles les llengües: acollir

1.1. Primer pas: descobrir l'entorn

JORDINA CODINACHS, XAVIER PLANÀS I ANNA VILARÓ

1.2. Aprendre de i amb els relats de vida lingüística

MONTSERRAT COMA, JULI PALOU I MONTSERRAT PIÑOL

1.3. L'oral i l'escrit, diferents formes de representació

MONTSERRAT FONS I MIREIA PÉREZ-PEITX

2. Conèixer i reconèixer: crear vincles

2.1. Parlem de llengües amb els «Projectes compartits»

MÍRIAM CABRÉ, CARMEN GÜELL I ISABEL VILAGRAN

2.2. Les llengües de les famílies entren a l'escola

MONTSERRAT COMA, MARIA MOYA I MONTSERRAT PIÑOL

2.3. Les capses de vida

MARIA MARCOS I NÚRIA SÁNCHEZ-QUINTANA

2.4. Les llengües a l'escola de la presó

GEMMA CASASAYAS, BLANCA SÁNCHEZ I IRENE TORT

3. Transitar entre les llengües: contrastar per aprendre

3.1. El projecte «Contes en família»

ALESSIA CORSI I MÍRIAM TURRÓ

3.2. Plurilingüisme i intercomprensió

ENCARNACIÓN CARRASCO I JUAN ANTONIO SOLER

3.3. Les llengües puguen a l'escenari: una Rínxols d'Or plurilingüe

MARIA MARCOS, SANDRA MEMMINGER I EVA TRESSERRAS

3.4. La reflexió metalingüística a l'aula

NEUS FRIGOLÉ I EVA TRESSERRAS

4. La formació dels docents

4.1. La reflexió sobre el plurilingüisme a través de les narratives multimodals

MÍRIAM CABRÉ I JULI PALOU

4.2. El sistema de creences en la formació del professorat

MIREIA PÉREZ-PEITX I NÚRIA SÁNCHEZ-QUINTANA

Bibliografia general

Coda

MARGARIDA CAMBRA

Glossari

ISABEL CIVERA

Sobre els autors

La reflexió metalingüística a l'aula

NEUS FRIGOLÉ I EVA TRESSERRAS

Parlem de l'experiència

Quan preguntem al nostre alumnat universitari què significa ser plurilingüe, sovint la resposta aboca a aquesta definició: «Ser capaç de parlar moltes llengües a la perfecció». En aquesta resposta trobem dos conceptes interessants: *moltes llengües* i *perfecció*. Quan parlem de *moltes llengües* ens referim a l'ús d'un codi lingüístic que ens permet la comunicació entre una comunitat que comparteix un mateix sistema lingüístic, però també extralingüístic, pragmàtic, semàntic i social. Quan parlem de *perfecció*, en canvi, ens referim a la norma, al saber, al coneixement profund. Aquest paral·lelisme entre ús i reflexió ens planteja una primera dicotomia entre els sabers i les habilitats que concorren en el si de l'acte comunicatiu i que s'allunyen de la visió plurilingüe que defensem al llarg d'aquest llibre.

Situem-nos-hi

De les aules de la universitat també n'extraïem la reflexió següent:

Jo penso que és molt important saber moltes llengües, però que principalment ens hauríem de centrar primer en la llengua que tenim en el nostre país i després en l'anglès, que és una llengua universal que a tots ens fa falta reforçar. Si n'afegim més, després potser no en sabrem cap, sabrem una miqueta de totes però sense realment saber. És molt important aprendre altres llengües, però val més centrar-se en una i saber-la bé que no pas saber-ne

poques malament. (Anna, alumna de primer del Grau d'Educació Infantil).

Aquest exemple corrobora el que acabem d'afirmar unes línies més amunt. Segurament, com a conseqüència de la seva experiència com a aprenent de llengües, l'Anna defineix la llengua des de la perspectiva del saber, i hi insisteix de manera reiterada.

Tot plegat ens fa veure que encara perdura una visió molt tradicional de l'aprenentatge de llengües, una visió que podem sintetitzar així: les llengües conviuen en compartiments estancs, sense contrast ni transferència. Ens queda un llarg camí per recórrer si volem trencar tòpics i fugir dels estereotips! Quan l'Anna parla de «la llengua que tenim en el nostre país» reflexiona sobre el coneixement de la llengua, però no es planteja possibles relacions entre aquest coneixement adquirit i l'aprenentatge d'altres llengües. Per tant, si bé situa com a prioritari el domini de les estructures lingüístiques, no concep possibles relacions entre aquesta sistematització i la consegüent relació amb les altres llengües que aprèn.

D'aquestes reflexions també en podem extreure el paper que s'atorga al parlant. En cap cas el consideren com algú que ha de buscar estratègies i recursos que permetin fer ús de diferents llengües en situacions diverses; no veuen el parlant com algú que es comunica de forma eficaç en diferents contextos i que, per tant, afavoreix una consciència social més gran i estimula actituds positives envers la diversitat lingüística i cultural.

Evidentment, si l'Anna i els seus companys expressen creences tan arrelades pel que fa al coneixement i ús de la llengua, tant oral com escrita, és per la funció que s'ha atorgat a la llengua a l'escola. Aquesta constatació ens ajuda a veure la necessitat de promoure una didàctica de les llengües decantada cap a la descoberta de la diversitat, i això vol dir ajudar a descobrir com són i com s'usen les llengües en cada una de les dimensions que hem indicat a l'inici: com a sistema lingüístic, però també extralingüístic, pragmàtic, semàntic i social. No cal dir que aquesta proposta es mou en la mateixa direcció que el Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües (MECR), on podem llegir: «La competència lingüística comunicativa inclou els components següents: el lingüístic, el sociolingüístic i el pragmàtic».

Mai s'és massa petit per reflexionar sobre la llengua

El fragment següent correspon a una mestra de primer cicle de Primària:

Per exemple, avui que fèiem *it's a jacket* o *they are shoes* sí que hi havia la referència de dir *it's a jacket* (n'hi ha una), *they are shoes* (són dues) i després una nena, la Gal·la, diu: «Ah, perquè *they are* és quan hi ha dos, o tres o quatre o cinc». Són moments molt puntuals, quan ells hi arriben. (Núria, mestra de P5 i 1r)

El que veiem en aquest fragment és que la Gal·la, de manera espontània, porta a terme una activitat metalingüística de la qual és molt poc conscient. Som davant un primer estadi de reflexió en el qual l'observació, l'anàlisi i la comparació permeten que la Gal·la atorgui significat, a partir del contrast entre el singular i el plural, als pronoms *it* i *they*. A més, la Gal·la també aconsegueix establir relacions entre la llengua que aprèn i la que ja té adquirida, perquè compara *it's a jacket* i *they are shoes* amb un, dos, tres, quatre o cinc elements. El que també podem veure en aquest exemple és que la comprensió sobre el funcionament de la llengua és possible a través de la interacció i una escolta atenta per part de la docent, perquè així són possibles aquests moments puntuals, moments en els quals «ells hi arriben».

Presentem un altre exemple que mostra de quina manera l'Aida, una mestra de 2n i 3r de Primària, pren consciència en el transcurs de l'activitat de com els alumnes construeixen coneixement.

Jo crec que no en som conscients a l'hora de preparar les activitats, però l'altre dia ens va sorgir sense buscar-ho. El dia de la dona vam estar treballant amb diverses activitats i una d'elles era dibuixar *a teacher*, *a firefighter*, *a football player* i no recordo l'altra. Clar, si feies aquesta activitat en català, ja hi posaves l'article en masculí o femení. La gràcia era que els nens ho havien de dibuixar i després comptàvem quants nens de l'aula havien dibuixat una mestra noia o un mestre noi, i això amb cada una de les feines. Vam decidir fer l'activitat en anglès perquè així podríem veure si els nens tenien idees preconcebudes. Quan va acabar l'activitat vam aprofitar per comentar que en anglès no hi havia el femení o el masculí, que no

es veia, no el podíem notar i que per això els havíem demanat que dibuixessin [...]. Després ho vam passar al català i els nens es van adonar que en català ja sabien si es tractava d'un noi o d'una noia només dient-ho. (Aida, mestra de 2n i 3r de Primària)

Aquí ens trobem davant una altra activitat molt interessant per començar a reflexionar sobre una llengua a partir del contrast amb una altra. Partim d'un exemple senzill, real i contextualitzat que ens ofereix una primera possibilitat de reflexió. En aquest cas, s'estableixen connexions entre dues llengües i és el mateix alumnat qui s'adona de la diferència de gènere existent. Si, a més, tenim en compte que hi ha una llengua que és la base de les altres llengües que s'aprenen, ens adonem com els alumnes recorren al coneixement previ adquirit per establir aquestes relacions i contrastos.

Aquest exercici de reflexió conscient que ha sorgit de la mateixa interacció amb els companys i amb la mestra evidencia una vegada més la importància de l'observació i de l'anàlisi i permet elaborar nou coneixement, lingüístic primer i metalingüístic després. Així doncs, alhora que portem a terme una activitat metalingüística col·lectiva, estructurem i sistematitzem nous coneixements sobre la llengua. És obvi que la mestra, sense plantejar-s'ho en un primer moment, aconsegueix una apropiació de significat més fort pel que fa als usos lingüístics en català i en anglès.

Aquesta mateixa activitat es pot fer extensible a qualsevol de les llengües presents a l'aula, siguin o no curriculars. El fet que els alumnes siguin participants del seu propi procés d'aprenentatge facilita l'adquisició i l'aprenentatge del nou contingut, per mitjà de la descoberta de les relacions existents i de la consegüent verbalització, a banda de ser una font inesgotable de motivació.

A causa de la situació de contacte de llengües en què vivim a Catalunya, el primer que se'ns acut en transcriure aquesta experiència és ajudar els alumnes a indagar sobre el funcionament de l'article en català i en castellà, i veure que també és diferent de l'anglès. A continuació, podem animar els alumnes a observar, a analitzar, a contrastar i a prendre consciència de com actua l'article en les diferents llengües d'origen presents a l'aula. Una activitat plurilingüe d'aquestes característiques, real i contextualitzada, que sorgeix d'una reflexió espontània, permet que en-

tre tots s'adonin que les llengües resolen problemes similars de maneres diferents i que totes aquestes maneres de resoldre són vàlides, ja que en cap cas entorpeixen la comunicació entre els parlants d'una mateixa comunitat. Alhora, aquest tipus d'activitats també ajuden a comprendre les dificultats per aprendre les llengües curriculars que tenen els alumnes la llengua familiar dels quals és una altra.

Si anem una mica més enllà en aquesta qüestió, ajudarem a descobrir, per exemple, que el català i l'àrab tenen algunes similituds o que les llengües romàniques comparteixen estructures oracionals molt semblants. Per exemple, pot ser interessant veure que el mot *sucre*, en castellà *azúcar*, prové de *as-sukkar*, i que *ar-ruz* la fa servir l'àrab per referir-se a *arròs*. I, en relació amb les estructures oracionals, mentre que les llengües romàniques juguen amb subjecte, verb i complement, llengües com el panjabi o l'urdú, per esmentar-ne dues, anteposen el complement al verb. Així, mentre que en català diem *La Gal·la menja cireres*, un infant que parla panjabi ho estructurarà una mica diferent: *La Gal·la cireres menja*. Tot un repte, oi?

Parlem del sabers

Algunes representacions que pesen

En el primer dels fragments que hem presentat a l'apartat anterior hem vist com l'Anna insisteix en *saber* una llengua a la *perfecció*. Si bé aquesta és la visió més arrelada pel que fa a l'aprenentatge de llengües, nosaltres preferim parlar de competència, perquè disposem d'eines i de recursos per desenvolupar-nos en situacions diverses, i d'aquesta manera ens podem moure amb facilitat en més d'una llengua sense *saber-la a la perfecció*. Per més que una llengua ens sembli estranya, disposem de molts recursos inherents a nosaltres que podem mobilitzar davant una llengua que, en aparença, desconeixem.

La sensibilització davant la diversitat lingüística és clau. Quan fem observar i contrastar la diversitat de codis lingüístics existents –entre llengües i dins d'una mateixa llengua–, ajudem a prendre consciència del propi repertori i, per extensió, del repertori dels altres. Aquest és un dels camins per arribar a entendre

que parlar una llengua no vol dir ser-ne expert i que, justament per això, el MECR (2001) introdueix el concepte de *competència parcial*.

Sabem alguna cosa de moltes llengües. Els que venim d'una llengua romànica, posem per cas, podem entendre força l'italià, el portuguès, el francès, etc. Potser no podem escriure un text ni fer una explicació llarga en públic, però sí que estem en condicions d'entendre un article o algú que ens parla a poc a poc. D'això en diem *competència parcial*. Es tracta d'una competència fruit del repertori de llengües que cadascú porta dins seu, perquè no hem d'oblidar que no hi ha una única manera de ser plurilingüe, sinó moltes. Com indica Coste (2010), tots som plurilingües a la nostra manera, perquè el plurilingüisme té relació amb:

- ▶ Origen: l'escollim?, és familiar?
- ▶ Desenvolupament: equilibrat?, precoç?
- ▶ Extensió: propi d'un territori?
- ▶ Estatus de la llengua: llengua dominant o dominada?, amb tradició escrita?
- ▶ Característiques de les llengües: sistema gràfic?, amb variacions?
- ▶ Representacions socials: plurilingüisme reconegut o ignorat?, reivindicat?

Com és cadascú dels nois i de les noies plurilingüe? Com porten dins seu les llengües? Convé saber-ho, ja que atendre la diversitat de plurilingüismes presents al centre educatiu pot ajudar a planificar actuacions més ajustades.

Les llengües i la manera com estan presents a l'entorn educatiu, la manera com s'encarnen, és el que ha de merèixer la nostra atenció. Per això, s'han de promoure activitats com ara la traducció o el contrast entre llengües, activitats que afavoreixin la coexistència de les llengües i la convivència de les persones que les parlen. El que defensem, per tant, és una interacció natural i alhora regulada entre elles.

La presència de diferents llengües a l'aula no s'ha de veure com un punt feble de cara a l'aprenentatge de les altres. Hem d'aprofitar els repertoris lingüístics del nostre alumnat i utilitzar-los des de la quotidianitat a fi d'establir relacions i contrastos amb les altres llengües que estan aprenent, atès que aquests coneixements

que tenen, que comparem amb una motxilla ben carregada, fan de pont i de mediadors del propi procés d'aprenentatge.

Aprendre a crear ponts entre llengües

Quan parlem del procés d'ensenyament i d'aprenentatge d'una llengua, hem de tenir present que el llenguatge no és només un objecte, sinó que aquest és inherent a la cultura. Així, quan fem ús de la llengua, no només prenem en consideració la seva dimensió formal, sinó també la pragmàtica, és a dir, la llengua en relació amb el seu ús i els usuaris, i la semàntica, que fa referència a les paraules i al seu significat. No són només les paraules i la manera de construir les oracions, allò que distingeix les llengües. Quan els parlants es comuniquen, ho fan en un context cultural, en el qual hi ha unes normes de cortesia, una manera de valorar el to de veu, de situar-se en la conversa, etc. I hi ha també tot allò que no transmeten les paraules: la rialla, el gest o la mirada. El contrast entre llengües també ha de tenir en compte tots aquests aspectes que donen lloc a la comunicació entre les persones. Posem-ne alguns exemples, en forma d'interrogants: quan un japonès ens fa un regal, l'hem d'obrir al seu davant, o no?, quants petons es fan els francesos?, en quins països podríem preguntar al nostre interlocutor, sense cap problema, quants anys té?

Ni fer ús de la llengua significa conèixer-ne la gramàtica formal ni conèixer les regles gramaticals garanteix fer ús de la llengua com a instrument de comunicació. Quan entenem la llengua des d'aquesta perspectiva, comencem a interrelacionar el saber pràctic i el saber reflexiu o, el que és el mateix, l'activitat lingüística i l'activitat metalingüística. Com afirmen Camps *et al.* (2005), hi ha dos tipus de coneixement: el *coneixement lligat a l'ús*, en què el més important és el significat del missatge que es transmet, i el *coneixement centrat en el sistema*, en què pren importància la llengua en si i la manera com la utilitzem segons la intenció que tenim.

Com a docents hem de ser capaços de generar situacions en les quals els aprenents puguin construir representacions sobre els codis lingüístics i, per tant, puguin identificar semblances i diferències entre les llengües. Per una banda, hem de facilitar-los uns continguts i uns procediments, podríem dir que un conjunt d'estratègies, que els permetin apropiar-se dels codis lingüístics

corresponents per tal de millorar les seves capacitats verbals. Per altra banda, hem de crear espais per a la reflexió a fi que puguin passar de ser vagament conscients –nivell epilingüístic– a ser conscients –nivell metalingüístic–, com hem pogut veure en el cas de la Gal·la («ah, perquè *they are* és quan hi ha dos, o tres o quatre o cinc»). Conseqüentment, perquè el coneixement implícit esdevingui explícit, cal que el desenvolupem a partir de l'observació, la reflexió, el raonament, la conversa i l'escriptura.

Si ens fixem una vegada més en l'exemple de la Gal·la, podrem constatar que a ella el català li serveix de trampolí per establir relacions entre dues llengües. Aquest seria un dels nivells dels quals parla Culioli (1990) en relació amb l'activitat metalingüística. Aquí la Gal·la parteix de l'ús i del domini de les estructures lingüístiques en la seva primera llengua per avançar en l'observació de les seves relacions amb la llengua que està aprenent, l'anglès, i en la sistematització d'estructures lingüístiques. De nou veiem com el fet d'establir relacions entre llengües ajuda a construir coneixement.

És essencial, doncs, promoure situacions en què es puguin focalitzar el contrast i la reflexió metalingüística, ja que aquestes situacions són el camí per passar de parlar a través de la llengua a parlar sobre la llengua. Portar a terme activitats de reflexió sobre dos o més sistemes lingüístics contribueix a desenvolupar la *competència plurilingüe*, perquè interrelaciona les llengües amb les persones que en fan ús.

Volem deixar constància, així, que tots els parlants portem a terme reflexions metalingüístiques a diari, sovint de forma inconscient. Un exemple d'aquest tipus de reflexió seria quan decidim escollir una paraula en detriment d'una altra i, per tant, sense ni tan sols adonar-nos-en, som capaços de diferenciar l'*entrepà* del *bocadillo*, o l'*haig de* del *tinc que*. Altres vegades, aquesta reflexió és conscient però no la verbalitzem i, quan ho fem, utilitzem un llenguatge comú o un de més específic; la Gal·la fa ús d'un llenguatge comú. Aquest llenguatge comú, fruit d'un coneixement implícit, és el punt de partida per arribar a una consciència lingüística que ha de connectar amb el coneixement explícit, de tipus meta, que serà el que ajudarà a prendre decisions: farem ús de *bocadillo* o demanarem un *entrepà*?

El procés que acabem d'indicar es promou mitjançant preguntes que estimulin la reflexió i diàlegs al voltant de la llen-

gua, mentre es realitzen activitats de lectura i d'escriptura reals i funcionals. És molt important que ajudem el nostre alumnat a ser conscient dels seus sabers lingüístics, perquè reflexionar sobre com utilitzen la llengua els ajudarà a adquirir i interioritzar nou coneixement i, alhora, desenvoluparan diferents recursos que podran aplicar cada cop que s'enfrontin a una nova situació comunicativa.

Reflexions finals

La reflexió metalingüística a l'aula permet dotar l'alumnat d'eines i recursos per moure's amb facilitat en més d'una llengua i promoure, d'aquesta manera, la seva *competència plurilingüe*. El nostre objectiu és contribuir a la presa de consciència de la diversitat lingüística i cultural que els envolta i de les habilitats que tenen, a fi que arribin a ser parlants competents en diverses llengües. Així doncs, pensem que les activitats de reflexió metalingüística han d'estar presents a l'aula per diferents raons:

- ▶ Les activitats de reflexió metalingüística permeten adquirir i interioritzar nou coneixement sobre la llengua que s'està aprenent a partir de la reflexió sobre com fem servi la llengua, així com mitjançant la creació de ponts entre les llengües presents a l'aula.
- ▶ L'ús i la reflexió sobre la llengua contribueixen al desenvolupament de la *competència plurilingüe*, perquè es creen espais d'interacció compartits en els quals totes les llengües tenen cabuda.

Bibliografia

- Camps, A.; Guasch, O.; Milian, M.; Ribas, T. (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.
- Coste, D. (2010). «Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingüe e interculturelle». *Les Cahiers de l'Acedle*, 1(7): 141-165.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*. París: Ophrys.