



# La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany (LE) per part d'adults

Olga Esteve Ruescas

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers  
nivells d'aprenentatge d'alemany (LE) per part d'adults

Tesi doctoral per optar al títol de doctor en  
Filosofia i Ciències de l'Educació (Ciències de l'Educació)

Presentada per

Olga Esteve Ruescas

1999

Dirigida per

Dra. Margarida Cambra i Giné

Tutor: Dr. Francisco José Cantero Serena

*Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura*

*Universitat de Barcelona*

## II. TEORIES SOBRE ADQUISICIÓ DE LLENGÜES

### 1. MATISACIONS TERMINOLÒGIQUES

Abans de revisar les teories en les quals es pot emmarcar la nostra recerca cal fer una distinció terminològica entre “adquisició de segones llengües” i “aprenentatge de llengües estrangeres”.

Segons Ringbom (Ringbom:87), en els treballs sobre lingüística aplicada el terme ASL (“Adquisició de Segones Llengües”) apareix més freqüentment que el terme “aprenentatge de llengües estrangeres”. La tradició angloamericana d'aquests estudis, que tenen poc en compte qüestions sociolingüístiques, considera com a L2 *“tant la llengua parlada per una majoria d'immigrants (per exemple, els 'chicanos' a l'estat de Califòrnia), com qualsevol altra llengua que es parla a l'altra banda del món, tot això fruit d'una ideologia monolingüe (...). És a dir, que tot el que no és la llengua anglesa es considera com a L2, sigui quina sigui la proximitat dels àmbits socials d'ús”* (Cambra, 1996: 88).

Ringbom opina que en aquests estudis el terme “segones llengües” ha estat utilitzat de manera polivalent: per una banda, “L2” designa aquella llengua que s'adquireix i s'usa en àmbits pròxims, i que intervé en la vida social quotidiana dels parlants (l'àmbit d'ús esdevé per a ells un context natural). Per una altra banda, també fa referència a l'aprenentatge d'una llengua diferent a la L1 en un context social on no es parla aquesta llengua, per la qual cosa l'accés a la llengua objecte d'estudi queda reduït al context d'instrucció, l'aula. Aquest autor critica els resultats de moltes recerques en adquisició, perquè en molts casos es basen en estudis de casos “mixtos”, en els quals l'adquisició té lloc tant en context formal (aprenentatge a l'aula) com en context natural, és a dir, es tracta d'adquisició de segones llengües amb una part d'instrucció. La seva crítica va dirigida sobretot al fet que en cap cas es tenen en compte les diferències contextuais, diferències que poden arribar a tenir un efecte considerable en el procés d'adquisició (Ringbom: 87/26-27).

Si entenem per “LE” aquella llengua que es parla en altres països, més o menys llunyans (Cambra, 1996: 88), podríem dir que el criteri principal per distingir entre “L2” i “LE” és si l'aprenent té un accés directe a la llengua en el seu context d'ús social. En el cas d'una “L2”, l'aprenent té oportunitat immediata d'usar la llengua; en el segon cas, l'aprenent no té l'oportunitat d'interactuar en situacions naturals de comunicació. L'aprenent de segones llengües té molt més temps per a aprendre la llengua, mentre que l'aprenent d'una llengua estrangera està limitat al temps real de classe. El primer estarà exposat a un *input* molt més exhaustiu i ric que el segon, l'*input* del qual estarà seleccionat, controlat i esquematitzat de forma econòmica pel professor o pel llibre de text (Py, 1997). El primer, i seguint Ringbom, aprèn descobrint la llengua d'una manera no guiada. La interacció social és, per ell, el més important, i tenir instrucció gramatical o no li és del tot secundari. En el seu cas hi ha una necessitat genuïna per la comunicació oral: les habilitats orals són totes importants i la comprensió de parla natural és especialment important des del començament (Reves: 84, citat a Ringbom 87).

Tanmateix, hem d'apuntar que aquesta distinció entre “L2” i “LE” també té fronteres difuses. Cambra presenta un cas complex: el cas d'una escola pública a Perpinyà que duu a terme una experiència d'immersió parcial en català. Tenint en compte que el català és la llengua pròpia de la comunitat rossellonesa i que ha estat desplaçada per la llengua francesa, podem considerar que el català s'hi ensenya com a L2, no només pel fet que és la llengua adquirida en segon lloc sinó també perquè es pot entendre com a llengua ambiental present en la comunitat rossellonesa. Cambra es pregunta, en presentar aquesta situació, que potser per a alguns infants el català és la L1, en el sentit que ha estat la primera llengua que han adquirit a casa. I per a altres infants, procedents d'altres països, aquesta llengua potser no és una L2 sinó una L3 (Cambra, 1996: 88-89). Aquesta autora dóna a entendre que no es pot parlar de L1, L2 i LE de manera general i per a tots els membres de la comunitat, perquè aquesta està formada per minicomunitats que la integren i en què cada subjecte té el seu propi ventall verbal, adquirit i repartit de maneres diferents. Els infants, per exemple, que acabin l'ensenyament primari tindran, a més d'una L1 i una L2, dues LE diferents i en diferents estadis d'adquisició i aprenentatge. Usaran aquestes LE de manera diferent, segons el seu lloc de residència i les seves relacions socials.

Aquesta visió més àmplia i plurilingüe que presenta Cambra ens sembla del tot interessant. Ara bé, per a la nostra recerca considerem necessari matisar de manera concisa aquesta terminologia. Tenint en compte els problemes terminològics que, segons Ringbom, comporta el terme "segones llengües", hem fet una prospecció bibliogràfica dins els estudis en adquisició de segones llengües, que a partir d'ara abreuja amb les sigles ASL, que se centren en l'aprenentatge de llengües estrangeres, LE, tal com ho enten Ringbom i com ho hem descrit més amunt. Hem revisat bàsicament els estudis que serveixen de pont entre les *teories d'adquisició* i el que Ellis anomena *pedagogia de llengües* (Ellis: 92), perquè hem considerat que aquests són els treballs que ens podien donar informació sobre els aspectes que poden afavorir més l'adquisició de llengües en contextos institucionals.

La majoria d'aquests estudis van dirigits a l'aprenentatge en contextos institucionals o formals, no perquè s'exclouin altres situacions,<sup>1</sup> sinó perquè representa una situació clara d'aprenentatge de LE, on no es té accés directe al context genuí d'ús social de la llengua que s'estudia. Aquesta distinció és bàsica per entendre i analitzar quines han estat veritablement les implicacions dels resultats dels estudis sobre adquisició en la situació d'ensenyament-aprenentatge de llengües estrangeres. A partir d'aquestes lectures i de les consideracions d'ordre terminològic presentades, hem adoptat els termes següents:

- **segona llengua:** aprenentatge d'una llengua diferent de la L1 en un context social on es parla aquesta llengua;
- **llengua estrangera:** aprenentatge d'una llengua diferent de la L1 en contextos on no es té accés directe a aquesta llengua.
- **context formal:** el context de l'aula de llengua estrangera situat en un context social on no es parla la llengua objecte d'estudi i en un context institucional (centre d'ensenyament/aprenentatge de llengües estrangeres).

Per finalitzar, volem apuntar que la nostra recerca es basa íntegrament en l'aprenentatge de llengües estrangeres en context formal.

---

<sup>1</sup>Com per exemple, que a Catalunya es pugui aprendre el català o l'espanyol com a llengües estrangeres.

## 2. PRESSUPÒSITS TEÒRICS: ESTAT DE LA QÜESTIÓ

Com hem apuntat en el capítol anterior, dedicat a les ciències del llenguatge, la manera com s'ha entès l'anomenat *language knowledge* (coneixement sobre la llengua) segons les diverses teories lingüístiques ha fet emergir, dins del camp de l'adquisició, un nombre molt gran d'estudis que centren la seva atenció o bé en la forma (*form*) o bé en l'ús o significat (*meaning*).

L'aparició del concepte de "competència comunicativa" ha generat sens dubte un paradigma de recerca, en el qual trobem dues postures extremes de com entendre la relació ensenyament-aprenentatge: com a "instrucció" o com a "interacció" (Ellis, 1990; N. Garret, 1991). Aquesta dicotomia entre *form* i *meaning* és encara un punt recurrent de discussió entre els investigadors que ha fet emergir fins avui un gran nombre d'estudis en el camp de segones llengües i ha traspassat, tanmateix, aquesta visió dicotòmica a l'àmbit de llengües estrangeres on es reflecteix "*the field's pervasive belief that in classroom language acquisition one of the major issues is the continuing debate that pits a focus on form against a focus on meaning*" (N. Garret, 1991: 74). Aquesta autora presenta, en un interessant article, els problemes teòrics i pedagògics que deriven de la separació que es continua fent entre *grammar* i *communication*.

Una de les crítiques més importants va dirigida precisament a la manera com s'ha entès la "competència comunicativa", més concretament a què s'enten sota el terme "ús". El sentit més estès fa referència a la conducta lingüística en la comunicació interpersonal, en la qual la llengua és utilitzada per verbalitzar funcions comunicatives. Aquí el coneixement sobre la llengua s'ha d'usar per a comunicar de forma apropiada.

D'altra banda, però, s'entén aquest terme d'una manera totalment diferent: el coneixement gramatical s'usa també per a la comprensió i la producció d'enunciats. En aquest sentit, *using language knowledge* no és un fenomen social sinó més aviat psicològic; no és interpersonal sinó que té lloc dins la ment de cada individu. Convergeixen, per tant, dos interessos de recerca diferents: dins dels mateixos estudis

d'adquisició hi ha una branca orientada més cap a la sociolingüística i una altra més cap a la psicolingüística.

En els darrers anys, els estudis des de la perspectiva més cognitiva (a partir de la psicolingüística i la psicologia cognitiva) han estat molt nombrosos. Tots se centren a investigar de quina manera els aprenents de llengua adquireixen aquest "coneixement sobre la llengua" i quins processos tenen lloc per "usar aquest coneixement". I és aquí on es discuteix la funció de la instrucció gramatical explícita. En la bibliografia actual, els estudis que tracten les diferències entre els tipus de coneixement i la seva interrelació conformen, efectivament, el nucli central de la recerca en adquisició en contextos formals. Es considera que aquest àmbit pot fer emergir qüestions molt rellevants per a:

- a) comprendre les operacions que tenen lloc en la ment humana en el procés d'adquisició-aprenentatge de llengües segones i estrangeres;
- b) entreveure el paper de la instrucció gramatical en el pas d'un tipus de coneixement a un altre; i
- c) donar llum a la qüestió de quin tipus d'instrucció gramatical és el més adient en l'ensenyament a adults.

La primera qüestió la tractarem a partir d'una sèrie de pressupòsits que actualment estan reconeguts per tots els estudiosos dins la recerca en adquisició i que ja no es posen en dubte. Aquests pressupòsits conformen les premisses que ens serveixen com a punt de partida i de referència teòrica per a la nostra recerca. Les dues darreres qüestions conformen el nucli i la base de la nostra pregunta de treball que presentem més endavant.

Com ja s'ha explicat en l'apartat anterior, el nostre centre d'atenció és la situació d'adquisició-aprenentatge de llengües estrangeres en contextos formals. De les lectures diverses que hem dut a terme, hem extret una sèrie de conclusions que presentem en tres grans blocs:

1. L'efecte de la instrucció gramatical en el procés d'adquisició.

2. La importància de la interacció: la interacció com a matriu del procés d'aprenentatge.
3. Els processos mentals: les aportacions de la psicologia cognitiva i dels estudis sobre processament d'informació.

## 2.1. Efecte de la instrucció gramatical en el procés d'adquisició

La pregunta sobre la necessitat o no de la instrucció gramatical explícita emergeix sobretot a partir de la controvèrsia desencadenada pel que es coneix com la postura "no intervencionista" de Krashen i els seus seguidors, els quals fan una separació dràstica entre "aprenentatge" i "adquisició" (el primer concepte fa referència a un procés conscient, mentre que el segon es refereix a un tipus de procés plenament inconscient i intuïtiu).

Krashen (Krashen & Terrell, 1983; Krashen, 1985) va desenvolupar una teoria, l'anomenada *input hypothesis*, segons la qual l'adquisició d'una nova llengua té lloc només per un procés natural i inconscient semblant (si bé no idèntic) al procés que segueixen els nens a l'hora d'adquirir la primera llengua. El més important és que l'aprenent estigui constantment exposat a *input* comprensible. La idea central de la seva teoria és que parlar és el resultat de l'adquisició, no la seva causa: és el resultat d'haver adquirit una competència a partir de l'*input* subministrat. Si hi ha un subministrament lingüístic suficient, l'aprenent adquireix la gramàtica de forma natural. Krashen remarca aquí que l'*input* no ha d'estar manipulat de manera deliberada. Si la comunicació té èxit, el procés d'*i+1* (és a dir, l'adquisició d'una estructura nova una mica més difícil per al nivell de competència de l'aprenent) es produeix automàticament. En aquest procés d'adquisició, l'aprenent segueix un ordre natural que és previsible. I perquè tingui lloc l'adquisició, l'aprenent ha d'estar motivat i no ha de sentir ansietat.

Pel que fa a la instrucció gramatical explícita, Krashen considera que té un valor molt minimitzat, perquè només pot contribuir al procés d'"aprenentatge", no al d'"adquisició". Amb la idea del "monitor", Krashen fa una petita concessió. Segons la seva teoria, el coneixement explícit només es pot usar per "editar" enunciats generats pel coneixement adquirit. En aquest cas, serveix de "monitor" per controlar les produccions verbals, però



només en certes circumstàncies, quan hi ha suficient temps, quan es focalitza en la forma i quan la regla gramatical és coneguda. El *monitoring* es restringeix, de fet, a regles molt senzilles.

No es pot negar que la teoria de Krashen ha tingut una gran influència en els estudis d'adquisició de segones llengües dels darrers quinze anys. Així ho demostra el fet que va donar peu a un mètode d'ensenyament, el conegut *Natural Approach* (Krashen & Terrel, 1983) que va tenir una gran ressonància (encara patent) en l'àmbit nord-americà. Malgrat l'impacte d'aquesta teoria, el cert és que en els darrers anys, a partir d'altres recerques empíriques, s'han qüestionat moltes de les seves premisses principals. Queda, però, un principi general acceptat majoritàriament: la importància de l'*input*.

Actualment, malgrat que l'adquisició de llengües estrangeres és un procés multifacètic que implica múltiples aspectes d'aprenentatge (aspectes lingüístics, cognitius, afectius i socioculturals), hi ha una qüestió clau i acceptada per tothom també pel que fa a l'adquisició de la gramàtica: l'adquisició comença amb l'*input* (Larsen-Freeman & Long, 1991; Van Patten, 1993; Ellis, 1994, 1995). Tal i com apunten Larsen-Freeman & Long "*there are no cases of successful first or second language acquisition without some form of comprehensible input present during learning*" (Larsen-Freeman & Long, 1991: 142). Ara bé, actualment es considera que és necessari un treball específic sobre l'*input* perquè l'aprenent arribi a aprendre-adquirir estructures noves (Doughty, 1991; Larsen-Freeman & Long, 1991; Ellis, 1995; Williams, 1995). Es defensa, doncs, una postura més "intervencionista", basada en recerques empíriques sobre l'efecte de la instrucció gramatical explícita en el procés d'adquisició.

De la revisió bibliogràfica que hem dut a terme, hem extret una sèrie de conclusions, que resumim a continuació:<sup>2</sup>

1. En primer lloc, s'ha vist que la instrucció gramatical no té un efecte immediat sobre la fluïdesa i la correcció a l'hora de parlar. S'ha comprovat que, per exemple, el fet de

---

<sup>2</sup> Aquesta revisió s'ha fet a partir dels estudis comentats a l'assignatura "La interllengua en els primers estadis de l'aprenentatge", impartida per la Dra. Torres en el programa de doctorat d'aquest Departament, durant el curs 1995-1996.

demostrar en un examen gramatical que es coneix un ítem gramatical concret no és una garantia per usar-lo correctament en interaccions (Van Patten et al., 1987). Això vol dir que la instrucció gramatical no és el factor més decisiu pel que fa a la precisió i correcció de l'ús d'ítems gramaticals en converses (Spada, 1987).

2. Els resultats dels estudis sobre l'ordre de seqüències d'adquisició demostren que els aprenents de llengües segones i estrangeres passen per uns estadis determinats que no poden ser alterats per la instrucció gramatical explícita. Això té com a conseqüència que un aprenent de segona llengua o de llengua estrangera no pot produir una forma o estructura en la llengua objecte d'estudi si no està preparat, és a dir, si no ha arribat a l'estadi de maduresa cognitiva adequat (Ellis, 1994, 1995.). Així, Felix (1981) mostra, en un estudi amb aprenents (alemanys) d'anglès com a llengua estrangera, que la instrucció gramatical explícita no pot suprimir els processos naturals d'adquisició, malgrat la insistència per part de l'ensenyant d'usar unes estructures per a les quals els aprenents no estan preparats segons el seu desenvolupament.

3. Pica (1983), en un estudi on es comparen les seqüències d'adquisició en aprenents exposats a diferents tipus de condicions d'aprenentatge (natural, només formal o barrejat), conclou que, efectivament, *"different conditions of exposure to English L2 do not significantly alter the accuracy order in which grammatical morphemes are produced"* (Pica, 1983: 465).

4. Els estudis de Van Patten (1986, 1987) sobre l'aprenentatge de l'espanyol com a llengua estrangera demostren que els aprenents passen per cinc estadis diferents en l'adquisició de *ser* i *estar*. En les conclusions finals es fa èmfasi en el fet que aquests estadis no es corresponen amb les seqüències d'instrucció usades per l'ensenyant durant el temps que va durar l'estudi.

5. Els estudis de Pienemann, Meisel i col·laboradors, des de l'anomenat projecte ZISA (*Zweitsprachenerwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter*) finals dels setanta i posteriorment els treballs de Pienemann dels anys 1984 i 1988, conformen potser el treball més exhaustiu i que més influència ha tingut i té en aquesta qüestió. A partir

d'aquest projecte, Pienemann i els seus col·laboradors van descobrir les seqüències d'adquisició de les regles corresponents a l'ordre de les paraules en alemany. En la seqüència es constaten cinc fases que tenen caràcter implicacional: en la primera etapa (etapa X) s'estableix l'ordre canònic SVO (*Die Männer spielen Karten*); en la segona (etapa X+1), s'anteposa l'adverbi sense inversió subjecte verb que és obligatòria en alemany (*Morgen wir haben Unterricht\**); la tercera (etapa X+3) ve definida per la separació de la forma auxiliar i el verb principal (*Die Katze hat die Vase kaputtgemacht*); en la quarta etapa (etapa X+3) es fa la inversió subjecte/verb (*Morgen haben wir Unterricht*); i en la cinquena (etapa X+4) es tracta de la posició del verb de les clàusules subordinades en posició final (*Wir glauben, dass unsere Mannschaft gewinnt*). El més important d'aquest descobriment és que els investigadors alemanys van proposar a partir d'aquests estudis una explicació del perquè d'aquesta seqüència, basada en l'existència de certs principis de processament que a més poden servir per explicar altres seqüències i aplicar-se a altres llengües (Pienemann, Johnston & Brindley, 1988). Segons aquests autors, els principis subjacents d'aquestes i altres seqüències s'han d'entendre en forma de tres estratègies de processament de la parla que tenen caràcter restrictiu, que operen en combinació les unes amb les altres i que permeten concebre el desenvolupament de la interllengua de l'aprenent com una superació paulatina d'aquestes estratègies. Les esmentades estratègies són: a) l'estratègia de l'ordre canònic (a partir de la qual s'interpreta que la successió de constituents d'una oració es correspon un a un amb l'estructura sintàctica subjacent); b) l'estratègia d'inicialització o finalització, per la qual els moviments dels elements en l'oració es veuen limitats a aquells que van de posicions prominents (inici o final) a posicions prominents (inici o final); c) l'estratègia de la clàusula subordinada, per la qual s'eviten els moviments interns en les subcadenaes d'elements com el moviment del verb a posició final de les subordinades en alemany.

A partir d'aquestes hipòtesis Pienemann (1984) construeix la seva *Teachability Hypothesis*, segons la qual la instrucció gramatical explícita no té efecte sobre el desenvolupament de les seqüències d'adquisició i considera que poder ensenyar un ítem lingüístic depèn de si l'aprenent està cognitivament "preparat" per aprendre'l (com ho faria en l'adquisició en contextos naturals).

6. En la revisió que fa Long (1988) de la recerca sobre les seqüències d'adquisició, aquest autor apunta que "*acquisitional sequences may well be immutable*" (Long, 1988: 125).

En principi, els resultats d'aquests estudis donen suport a la idea "no intervencionista" de Krashen, a la idea que la instrucció gramatical explícita no repercuteix directament en el procés natural d'adquisició. Ara bé, també s'ha vist que la instrucció gramatical pot tenir un efecte positiu sobre el nivell últim d'assoliment de la interllengua dels aprenents, en l'ús d'estratègies d'aprenentatge i també pot millorar la velocitat d'aprenentatge:

Respecte a la primera idea, estudis més recents destaquen l'efectivitat de la instrucció gramatical pel que fa al nivell d'assoliment de la interllengua: Long, 1988; White, 1989, 1991; Doughty, 1991; Celce-Murcia, 1992; Spada & Lightbown, 1993; Harley, 1994; Doughty & Williams, 1998. Tots aquests estudis conclouen que *focus on form* és útil i hauria d'estar integrat també en currículums comunicatius. Pel que fa a la velocitat d'aprenentatge, destaquem l'estudi de Schmidt & Frota (1986), els quals conclouen que si les formes menys rellevants es fan aparèixer com a més rellevants, l'aprenentatge és més ràpid. Eckman, Bell & Nelson (1988), per la seva banda, afirmen que si es treballa sobre formes marcades, es facilita l'adquisició de formes no marcades.

Aquestes darreres asseveracions tenen a veure amb el fet que, segons recerca empírica, no totes les estructures es processen de la mateixa manera (Shook, 1994; Larsen-Freeman, 1995). El processament de certs ítems requereix una atenció explícita, mentre que la segmentació d'altres no necessita d'aquesta explicitació. Això vol dir que "*while FL/L2 acquisition researchers must try to determine what structures are processed in similar or different ways and why this occurs, FL/L2 instructors must not assume that an effective means for providing learners with access to one grammatical item for processing will necessarily be effective for a different type of structure, for different levels of learners, or for different purposes*" (Shook, 1994: 86).

Seguint el fil d'aquesta primera idea, hi ha estructures o *forms* (en el sentit que li atribueix Long)<sup>3</sup> que no s'haurien d'ensenyar específicament. El fet que l'aprenent pugui relacionar una "forma" que apareix en l'*input* amb la seva gramàtica interior fa que la nova forma emergeixi de manera natural en la seva interllengua (V.Cook, 1994; DeKeyser, 1998). Finalment, Long afirma que aprenents de més edat no poden arribar a un domini total de la llengua objecte d'estudi (Long, 1990)

La conclusió final que podem extreure d'aquesta revisió bibliogràfica és que la instrucció gramatical explícita s'ha d'entendre com un factor que pot facilitar el desenvolupament natural, no com a causa directa d'adquisició (Ellis, 1994).

Considerem que, des del punt de vista pedagògic, aquestes conclusions són de gran importància a l'hora de prendre decisions pel que fa al tractament de la gramàtica en la classe de llengua estrangera. Entrarem en detall en les conseqüències pedagògiques que resulten de tota aquesta recerca en el capítol sobre el tipus d'instrucció gramatical.

## 2.2. La importància de la interacció

Del gran nombre de teories que han sorgit a partir de les recerques sobre la "interacció" es desprèn la importància que els investigadors li han donat com a matriu de l'adquisició també en context formal. Efectivament, avui no es posa en dubte el paper central de la interacció en l'aprenentatge a l'aula (Kramsch, 1991; Matthey, 1996; Van Lier, 1996). Aquest pressupòsit tan important prové de dues branques de recerca amb un interès comú, la conducta lingüística en la comunicació interpersonal, però amb perspectives d'anàlisi diferents. Per una banda, trobem, com ja hem apuntat en un altre lloc, una branca de recerca orientada més cap a la sociolingüística, i, per una altra, una branca dirigida més cap a la psicolingüística. Pel que fa a la primera, farem una revisió de les anomenades teories interaccionistes; respecte a la segona, presentarem les aportacions de la psicologia cognitiva.

---

<sup>3</sup> Long fa una distinció entre *focus on form* i *focus on forms* que des de principis dels anys noranta té una gran rellevància en els estudis sobre la funció de la instrucció gramatical. El primer concepte fa referència al tipus d'instrucció que dirigeix l'atenció de l'aprenent cap a la "forma" en el context de comunicació significativa. El segon es refereix a les formes gramaticals concretes.

### 2.2.1. LES TEORIES INTERACCIONISTES

Hem apuntat en l'apartat anterior que actualment no es qüestiona la idea que un *input* comprensible és favorable per a l'adquisició d'una llengua segona o estrangera. Ara bé, durant els anys vuitanta van aparèixer una sèrie de teories d'adquisició, les teories interaccionistes, que van fer noves aportacions a la qüestió del subministrament de l'*input*. La idea central de totes aquestes teories és que tan important és el proveïment d'*input* comprensible com el procés de negociació de significats que s'inicia entre els interactuants a l'hora de parlar per tal de comprendre l'*input*.

Les teories interaccionistes es poden considerar més completes que les anomenades nativistes i ambientalistes,<sup>4</sup> perquè incorporen tant els factors innats com els factors ambientalistes per a explicar el procés d'adquisició-aprenentatge d'una llengua. Els defensors d'aquestes teories consideren que l'adquisició és més efectiva quan s'ofereix a l'aprenent moltes oportunitats per negociar significats. La idea bàsica és, per una banda, que aquesta negociació motiva l'aprenent a augmentar el seu grau de participació en la conversa, la qual cosa afavoreix l'adquisició; i, per una altra, que pot proveir l'aprenent amb elements formals específics de la llengua objecte d'estudi que apareixen en la conversa, el qual en etapes posteriors podria incorporar-les en el seu discurs.

Seguint aquesta idea, en l'aprenentatge d'una LE la interacció entre participants afavoreix l'aprenentatge. "Interacció", en aquest sentit, no fa referència només a intercanvis verbals que impliquin comunicació com la de fora de l'aula, sinó a tot tipus

---

<sup>4</sup> Les teories nativistes entenen "adquisició" com una qualitat biològica innata en l'individu que fa possible engegar el procés d'aprenentatge. En alguns casos, aquest mecanisme innat és en paràmetres lingüístics (per exemple, el coneixement innat d'universals com ara categories sintàctiques i els aspectes fonològics); aquesta branca és la que defensa Chomsky amb la seva teoria. Per altra banda, però, s'entén també que aquest coneixement innat pot fer referència a nocions cognitives i a mecanismes utilitzats per a tot tipus d'aprenentatge, també l'aprenentatge de llengua (Parker, 1988). Alguns investigadors consideren que el coneixement innat inclou ambdós nivells, el lingüístic i el cognitiu (Dulay & Burt, 1977).

Les teories ambientalistes, per la seva banda, defensen la idea que l'aprenentatge té lloc no tant per l'existència de coneixements innats, sinó més aviat per la manera com l'individu es nodreix d'*input* i hi experimental. L'exemple més conegut són les teories de "resposta-estímul" proposades pels conductistes. Dins d'aquesta mateixa branca, trobem els importants estudis de Schumann (1977) que van donar peu a l'hipòtesi sobre la "pidginització" i al seu *Acculturation Modell*, que tracten d'explicar perquè certs individus immersos en un context on es parla la llengua que estudien arriben a un grau d'adquisició limitat. Per Schumann, les causes són de tipus sociològic i psicològic.

d'intercanvi que s'esdevingui a l'aula de llengua, fins i tot aquells que es donen en el transcurs d'exercicis centrats a practicar aspectes formals de la llengua.

Per aquesta raó, l'anàlisi dels discursos a la situació institucionalitzada de la classe de llengua va començar a prendre, a partir de mitjans dels 80, una importància considerable. En principi, tots aquests estudis dedicats a l'anàlisi de la interacció a l'aula parteixen de categoritzacions ja establertes que serveixen de base per codificar i classificar els diferents comportaments verbals dels interactants a l'aula. La graella d'observació més coneguda és potser la de Flanders (1970), que inclou categories tant sobre el comportament de l'ensenyant com sobre la reacció de l'aprenent. Més tard, van sorgir graelles de codificació més sofisticades, com ara la de Sinclair & Couthard (1975), Fanselow (1977) i la d'Allwright (1980) i moltíssimes més que no cal mencionar ara.

Els fenòmens que s'investiguen a partir de graelles d'observació són bàsicament les característiques formals i funcionals del discurs de l'ensenyant envers els aprenents; la parla dels aprenents, en el sentit de quines estratègies comunicatives utilitzen per solucionar problemes de comunicació; les diferències entre discurs pedagògic i natural; els diferents tipus de discursos a l'aula; el tractament de l'error (com l'ensenyant tracta els errors dels aprenents).

La importància que es dona a la interacció, des del punt de vista de la negociació d'*input* i *output* comprensibles, va donar peu al naixement de teories diverses sobre l'aprenentatge a l'aula, totes amb un denominador comú: la visió de la instrucció o ensenyament a l'aula com a interacció i no com a instrucció gramatical. Farem un repàs de les més importants per les seves aportacions i implicacions en el camp de la metodologia didàctica: la hipòtesi de la interacció, la hipòtesi de l'*output* i la hipòtesi del discurs.

### 2.2.1.1. La hipòtesi de la interacció (*interactional hypothesis*): Long (1983, 1985, 1988)

En el primer apartat d'aquest capítol sobre els estudis d'adquisició, hem vist com Krashen subratlla la necessitat de subministrar *input* comprensible a l'aprenent. Segons Long, les vies per fer l'*input* comprensible són bàsicament tres, de les quals aquest autor en defensa la tercera:

- a) La simplificació (ús d'estructures i vocabulari més familiars a l'aprenent).
- b) L'ús lingüístics i extralingüístics del context (partir d'estructures més familiars, de coneixements previs, de la gesticulació, etc.).
- c) La modificació de l'estructura interaccional de la conversa.

El tercer element és, com hem dit, la base de la seva teoria (*Interactional Hypothesis*): tan important és el subministrament d'*input* com el que ell anomena "interacció modificada", perquè la parla dels nadius i no nadius és més efectiva per a l'adquisició quan es negocien la comprensió i els significats de l'*input*. Així, la seva teoria té en compte tant l'aspecte de l'*input* com la producció de l'aprenent: ambdós factors promouen conjuntament l'adquisició.

Long manté el postulat que tots els parlants modifiquen el seu llenguatge en el moment de participar en una conversa o de "negociar significats", perquè així eviten o solucionen problemes de comunicació. Aquest tipus de negociació és normalment espontània i pot alterar el curs de la conversa. Això implica que l'aprenent ja no pot estar com a subjecte passiu que rep *input* sinó que ha d'assumir un rol més actiu en la interacció, si vol fomentar l'adquisició. A partir d'aquí ens parla d'un *acquisition-rich environment*, que és aquell que es caracteritza per una gran freqüència de funcions interpersonals, com ara les demandes d'aclariment, les repeticions, etc.

En el treball a l'aula, la interacció (professor-alumne, alumne-alumne) és vista per Long i els seus seguidors com a significativa, perquè gràcies a ella l'alumne pot descompondre les estructures de la llengua estrangera, derivar-ne el significat a partir dels fets que es



donen a l'aula i incorporar estructures de la llengua objecte d'estudi a la seva pròpia parla, sempre a partir de la negociació de significat.

La teoria de Long va donar lloc a altres estudis d'adquisició a l'aula. Podem destacar el treball de Pica & Long (1986) en què es compara el tipus d'ajustaments i modificacions a la conversa entre aprenents exposats i no exposats a instrucció a l'aula. Altres estudis, com el de Duff (1986), han examinat els efectes del tipus de tasca en la quantitat d'interacció modificada o les diferències en la quantitat de negociació entre classes més centrades en el professor i classes on es treballa en grups petits de treball (Doughty & Pica, 1986). Malgrat, però, l'interès dels resultats d'aquests estudis, Ellis (1992) considera que encara hi ha poca evidència empírica sobre l'afirmació que la modificació de la interacció per fer l'*input* comprensible promogui adquisició.

#### 2.2.1.2. La hipòtesi de l'*output* (*output hypothesis*): Swain (1985, 1991, 1993, 1994, 1995, 1998)

Aquesta teoria no es considera com una alternativa a la hipòtesi de la interacció sino més aviat com a complement. Segons aquesta hipòtesi, l'aprenent ha de tenir oportunitats de produir, construir significats amb les estructures lingüístiques que vagi adquirint a partir de l'*input*. L'aprenent arribarà a dominar el sistema formal de la llengua objecte d'estudi només si es veu obligat a construir significats; és a dir a produir enunciats (*output*) d'una manera precisa, coherent i apropiada, el més correctament possible. La producció, a diferència de la comprensió, força l'aprenent a passar del camp semàntic al gramatical, a focalitzar l'atenció en el sistema formal de la llengua.

Volem apuntar aquí la rellevància que en els darrers anys ha pres aquesta teoria en els estudis d'adquisició. Tenim constància de diversos treballs actuals que, des de diferents punts de vista, ressalten les premisses que la suporten. Per la seves aportacions, sobretot pel que fa a la funció de la instrucció gramatical,<sup>5</sup> considerem important centrar-nos més detalladament en aquests estudis que fan referència a la hipòtesi de l'*output*.

---

<sup>5</sup> Tornarem a reprendre els pressupòsits d'aquesta teoria en capítols següents. Swain, en revisions diverses, ha anat perfilant i concretant les implicacions que té la seva teoria pel que fa a la qüestió de la funció de la instrucció gramatical en l'adquisició-aprenentatge d'una segona llengua.

En les revisions més recents de la seva teoria, Swain considera que "*just speaking and writing are not enough. Learners need to be pushed to make use of their resources; they need to have their linguistic abilities stretched to their fullest; they need to reflect on their output and consider ways of modifying it to enhance comprehensibility, appropriateness and accuracy*" (Swain, 1993: 160). Tanmateix, Swain opina que aquest treball pot ser dut a terme tant en sessions de classe dirigides pel professor com en sessions on es fomenti el treball en col·laboració. Destaca, però, aquestes últimes pràctiques les quals considera especialment útils per a l'aprenentatge. Dels seus postulats, els punts més importants (per les implicacions pedagògiques) són, des del nostre punt de vista, els següents:

a) El concepte de *pushing*: "empènyer" l'aprenent a produir enunciats de la manera més apropiada i gramaticalment més correcta. El fet d'haver de passar del camp semàntic al gramatical ajuda l'aprenent a ser conscient del buit que hi ha entre el que sap dir i el que vol dir. Segons Swain, aquest buit no es nota en els processos de comprensió, perquè l'aprenent "desxifra" el missatge no tant gràcies a la sintaxi sinó més aviat per la combinació d'elements lingüístics i contextuals (Kowal & Swain, 1994: 75).

b) A través del treball de producció en col·laboració, es dona als aprenents un context on puguin reflexionar sobre els seus coneixements en la llengua objecte d'estudi. Es fomenta així la presa de consciència.<sup>6</sup>

Ellis dona suport a la hipòtesi de Swain: en un estudi demostra que el fet d'empènyer els aprenents a produir *output* de la manera més precisa i correcta possible contribueix efectivament a l'adquisició (Nobuyoshi & Ellis, 1993: 204). Aquesta qüestió també es fa palesa en els treballs empírics duts a terme al Canadà en els programes d'immersió (Kowal & Swain, 1994; Lyster, 1994). Així mateix, una publicació molt recent (Doughty & Williams, 1998) torna a donar suport a la teoria de Swain. Altres estudis (Cumming, 1990; de Bot, 1996) destaquen també la importància del *pushing*. El fet d'empènyer a produir correctament textos en la llengua objecte d'estudi compleix tres funcions essencials:

---

<sup>6</sup> Aquesta qüestió és de gran importància pel que fa al tipus d'instrucció gramatical explícita. La presa de consciència es considera actualment un aspecte fonamental en el treball específic sobre la forma. Per la seva rellevància per a la nostra recerca, la tractarem en detall més endavant.

- a) *noticing function*, que fa referència al buit que pot "notar" l'aprenent entre el que sap i el que no sap;
- b) *hypothesis-testing function*, segons la qual es dona a l'aprenent oportunitats per fer hipòtesis, posar-les a prova, verificar-les i modificar-les (la qual cosa el serveix de *feedback*) i
- c) *metalinguistic function*, que permet a l'aprenent controlar i interioritzar el coneixement lingüístic.<sup>7</sup>

A causa de la seva actualitat i rellevància pel que fa al nostre estudi, creiem interessant seguir els pressupòsits d'aquesta teoria al llarg del present treball. Així, en capítols posteriors tornarem a tractar aspectes que han sorgit aquí.

### 2.2.1.3. La hipòtesi del discurs (*discourse hypothesis*), Givon (1979), Schumann, (1987), la hipòtesi del discurs en col·laboració i la hipòtesi de la topicalització

Una tercera teoria, defensada per autors que es basen en la visió funcionalista del llenguatge (Givon, 1979, 1984; Schumann, 1987) considera que la gramàtica està íntimament lligada al discurs. Givon fa la distinció entre discurs planificat (o formal) i discurs no planificat (o informal). La hipòtesi del discurs considera que l'aprenent adquireix les estructures associades al tipus de discurs en el qual participa: així, adquirirà un tipus de competència diferent segons hagi estat immers en un discurs més formal o

---

<sup>7</sup> En les teories basades en l'anàlisi de la interacció, trobem aquests arguments només en la hipòtesi de Swain. Hem volgut ressaltar-los aquí, perquè hem comprovat una evolució en els pressupòsits de la seva teoria. Des del nostre punt de vista, les darreres revisions estan clarament marcades per estudis paral·lels que, a partir de punts de partida completament diferents, arriben pràcticament a postulats similars. Ens referim bàsicament als treballs d'adquisició basats en les aportacions de la psicologia cognitiva: per una banda, els d'Adair-Hauck & Donato (1992), Donato & Adair-Hauck (1994), Lantolff (1994), Stone (1994) que remarquen la rellevància del treball en col·laboració per al creixement del coneixement; per altra banda, els treballs que es basen en la distinció que dins la teoria cognitivista fa Anderson entre "coneixement implícit i explícit" (Anderson, 1980, 1983, 1985) i de la seva interrelació: McLaughlin, Rossman & McLeod (1983), Bialystok (1981, 1982, 1988), Bialystok & Sharwood Smith (1985), Ellis, N. (1994), Schmidt (1990, 1993a, 1993b, 1994, 1995), Schmidt & Huot (1996).

Swain fa referència explícita als primers treballs en el seu estudi de 1994; veiem aquí un apropament a una visió més amplia i profunda del concepte de la interacció. Pel que fa al segon bloc d'estudis, hem d'apuntar que a partir de finals dels vuitanta i sobretot de començaments d'aquesta dècada, pràcticament tots els estudis d'adquisició fan referència a aquest aspecte sobre tipus de coneixement i la necessitat de la presa de consciència.

Anticipem aquí el que conformarà el nucli del següent apartat sobre la interacció.

més informal. A partir d'un model d'anàlisi (el FTSA o *Functional-typological syntactic analysis*), aquest investigador va arribar a la conclusió que tots els parlants i sistemes lingüístics es mouen d'un nivell més pragmàtic (basat en el discurs) cap a un nivell molt més sintàctic. Aquest darrer es caracteritza per una precisió gramatical més alta.

Si l'aprenent ha estat exposat a llenguatge informal, no planificat, desenvoluparà els recursos característics d'aquest discurs, el que Givon anomena *pragmatic mode*. Per contra, si l'aprenent està exposat a un tipus de discurs més formal i planificat, aleshores adquirirà l'anomenat *syntactic mode*. Ara bé, aquesta distinció s'ha d'entendre no com una dicotomia sinó com un *continuum* (Tarone, 1988) de variants de regles gramaticals que poden emergir més o menys en un discurs o en un altre.<sup>8</sup>

Ellis (1984) adverteix que l'adquisició d'un tipus de competència (segons el tipus de discurs en què l'aprenent hagi estat immers) no és cap garantia per assolir l'altre tipus i comenta que:

*"In order to acquire a full linguistic repertoire the learner needs exposure to formal/planned language use. It is through participation in this type of language use that the learner comes to 'grammaticalize' her language i.e. acquire the full range of morphological and syntactic devices provided by the grammar of the target language. The process of 'grammaticalization' requires both exposure to formal language and also opportunity to produce it"* (Ellis, 1991: 120).

---

<sup>8</sup> Tarone i d'altres investigadors (Bialystok, 1982; Ellis, 1988) sugereixen amb el que s'anomena *Variable Competence Model* que els aprenents segueixen possiblement "processos primaris", basats en un tipus de coneixement més intuïtiu i no controlat de la llengua quan estan immersos en un tipus de discurs més espontani (no planificat), mentre que en el cas d'estar immersos en un tipus de discurs més formal i planificat engeguen uns "processos secundaris" que es basen en un coneixement més analític i controlat. Això, segons Ellis (1988), és la raó per la qual un aprenent utilitza en una situació determinada una regla gramatical de manera totalment correcta i, en canvi, en altres situacions demostra un desconeixement de la regla.

El desenvolupament lingüístic de l'individu té lloc com a resultat de l'adquisició de regles noves a través de la participació en tipus diferents i diversos d'actes comunicatius i de l'habilitat d'activar ambdós tipus de coneixement. Com ja hem esmentat en algun moment, el fet de saber verbalitzar una regla gramatical no significa saber-la usar en l'acte comunicatiu.

Dins del grup de teories interaccionistes trobem dues més que no han tingut tanta ressonància com les anteriors. Per aquesta raó, no entrarem en detall sinó que farem només un petit repàs de les seves idees principals:

1. La hipòtesi del discurs en col·laboració (*collaborative discourse hypothesis*): Wagner-Gough (1975), Long & Sato (1984).

Segons aquesta teoria, el procés de construir significats en una interacció de tipus *two-way*, on tots els participants en la interacció han de compartir informació, fa que l'aprenent produeixi estructures lingüístiques noves. El tipus d'interacció bidireccional és més efectiva que la unidireccional (o *one-way*), on un aprenent té informació i només l'ha de transmetre a un altre que la utilitzarà per fer alguna cosa.

Segons Faerch & Sato (1986), el discurs en col·laboració pot ajudar l'aprenent a desenvolupar els recursos necessaris en el *mode pragmàtic* però no en el *mode sintàctic* (recordem aquesta distinció en la teoria de Givon).

2. La hipòtesi de la topicalització (*topicalization hypothesis*): Ellis (1984b), Slimani (1987).

Aquesta teoria dóna gran importància al fet que l'aprenent (i no el professor) determini i controli el tema de la conversa. Aquesta hipòtesi fa un èmfasi especial en un tipus d'*output*: precisament el que esdevé quan l'aprenent té l'oportunitat de decisió i control en la interacció.

Els primers estudis duts a terme per Wells (1985) sobre interaccions entre mares i fills se centren en la diferenciació de dos tipus d'estil d'interacció en el discurs de mares més o menys "tutorials", és a dir, mares que donen més o menys oportunitats als fills d'iniciar el tema de la conversa.

Segons el treball de Slimani (1987), tot allò que sigui iniciat com a tema pel mateix aprenent té més possibilitats de ser après.

## 2.2.2. LES APORTACIONS DE LA PSICOLOGIA COGNITIVA AL CONCEPTE D'"INTERACCIÓ": EXTENSIÓ D'AQUEST CONCEPTE

Segons molts autors preocupats per les implicacions de les teories sobre adquisició en les pràctiques pedagògiques a la classe de llengua estrangera (Allwright, 1984; Bange, 1992; Breen, 1985; Kramsch, 1991; Van Lier, 1988, 1996), s'ha de reconsiderar la importància del paper de la interacció a l'aula: hem de deixar d'entendre la interacció com un aspecte de metodologia didàctica i intentar aprofundir més en la seva essència o naturalesa social.

Aquesta és precisament la crítica que, des de la perspectiva cognitivista, es fa a la branca de recerca que hem presentat fins ara. La crítica va dirigida, sobretot, al model de comunicació en què es basen els seus estudis, l'anomenat *message model of communication* per Donato (1994: 34). En aquest model, l'objectiu primer i últim dels interactants en una situació comunicativa és enviar i rebre amb èxit "senyals lingüístics": la transmissió i recepció de missatges. Segons la branca de recerca en adquisició basada en les aportacions de la psicologia cognitiva, el fet d'emmarcar els estudis d'adquisició en aquest model no dona compte d'alguns dels mecanismes fonamentals que intervenen en el desenvolupament de la interllengua en L2 o LE i redueix tota la qüestió a una simple oportunitat de rebre, analitzar i incorporar *input* (Donato, 1988).

Es considera que, mentre que el significat (*meaning*) apareix fix i immutable, el que es perd és precisament la naturalesa col·laboradora de la tasca de construir significats (Savignon, 1991). Des del punt de vista més cognitivista, l'anàlisi basada en el *message model of communication* és limitada perquè explica només interaccions lingüístiques i reconeix tan sols de manera superficial la influència del context social en el desenvolupament lingüístic de l'individu. La influència dels factors socials i de la interacció entre els individus en el desenvolupament del llenguatge i, en general, en la construcció del coneixement, no tenen cabuda en aquest tipus d'anàlisi.

Actualment, i com veurem a continuació, la hipòtesi més consistent sobre adquisició de llengües es basa en una idea molt més ampla del concepte d'interacció, que prové

sobretot dels pensaments de Vygotsky, i que entén l'aprenentatge com un procés interactiu a través del qual l'individu construeix el seu propi coneixement.

Per la seva rellevància dins els estudis actuals en adquisició i per a aquesta recerca, ens detindrem en detall en els pressupòsits teòrics que donen suport a aquesta nova visió del concepte d'interacció:

- La zona de desenvolupament pròxim en la teoria de Vygotsky
- El concepte de *scaffolding* i de *collective scaffolding*

### 2.2.2.1. La ZPD o zona de desenvolupament pròxim

Com ja hem apuntat, l'ampliació del concepte d'interacció parteix bàsicament dels postulats del psicòleg soviètic Vygotsky. Els seus treballs, que daten de mitjans dels anys trenta, han estat recuperats per alguns dels seus deixebles i publicats molt més recentment (1978). Actualment, els seus pensaments constitueixen un punt de partida molt important en estudis sobre el procés d'adquisició-aprenentatge arreu del món. Així, ha nascut una escola vygotskiana nord-americana que ha fet aportacions molt interessants amb els seus treballs: Ricard-Amato (1988), Galloway & Labarca (1990), Donato & Adair-Hauck (1992), Scarcella & Oxford (1992), Adair-Hauck & Donato (1994), Lantolf & Appel (1994), Shrum & Glisan (1994). A part d'aquest grup, volem destacar també les aportacions d'un grup simpatitzant d'aquesta escola que trobem al Japó i que defensa una revisió més extensa i profunda del treball de Vygotsky: Hatano & Inagaki (1991), Hatano (1994).

Tots aquests estudis emfasitzen la importància dels següents aspectes del pensament de Vygotsky sobre l'aprenentatge:

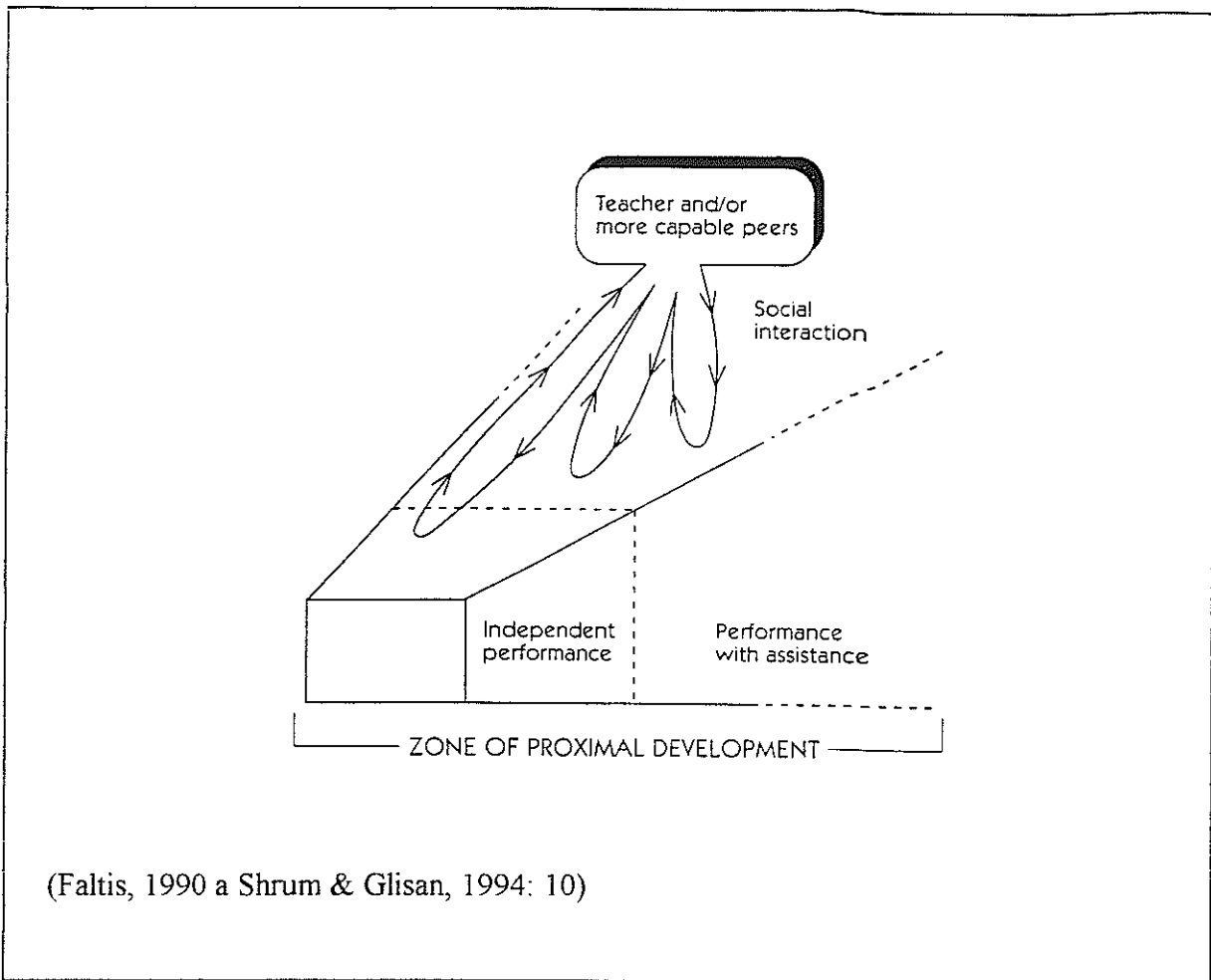
1. La idea més important és que els processos mentals superiors es deriven de la interacció social. Segons aquest pensament, el context social promou el desenvolupament de l'individu des dels principis de la seva vida. Per a Vygotsky "*the roots of thought are in communication with other human beings*" (Adair-Hauck &

Donato, 1994: 554). Efectivament, la comunicació per mitjà de sistemes semiòtics és el vehicle a través del qual els individus desenvolupen processos mentals superiors.

Això vol dir que un aprenent pot tenir un desenvolupament cognitiu (o sigui, aprendre) tot observant, participant i interactuant amb adults o amb persones més "expertes". Aquesta teoria difereix de la teoria constructivista de Piaget (1979), el qual considera que l'aprenentatge no afecta el curs del desenvolupament i que, si l'individu no està cognitivament "madur", no pot desenvolupar certes tasques d'aprenentatge. Si comparem les seves idees, per Piaget aprenentatge i desenvolupament mental són processos separats i la "maduresa cognitiva" precedeix l'aprenentatge, per Vygotsky, tanmateix, és justament a l'inrevés: l'aprenentatge precedeix la "maduresa cognitiva". Amb altres paraules: gràcies a l'aprenentatge tenen lloc processos mentals superiors que porten a crear coneixement. Mentre que Piaget accentua el paper del factor biològic en les etapes del desenvolupament i emfatitza la construcció individual de coneixement, Vygotsky incideix en el factor social com a determinant en el desenvolupament cognitiu, basat plenament en la "transmissió" de coneixement. Piaget apunta que les etapes del desenvolupament no són universals en la seva naturalesa, perquè la història de cada individu és diferent: cada persona té oportunitats d'interacció diferents.

Segons Vygotsky, durant l'aprenentatge es constaten dos nivells de desenvolupament: un d'actual que representa el que l'aprenent sap, i un de potencial, que representa el que l'aprenent serà capaç de fer en un futur. A través de la interacció amb altres individus, l'aprenent progressa del desenvolupament "actual" cap al "potencial". Entre aquests dos nivells hi ha el que Vygotsky anomena *Zone of Proximal Development* i que defineix com "*the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers*" (Vygotsky, 1978: 86). De forma gràfica, Faltis (1990) ens presenta aquest concepte com s'indica a continuació:





2. Així doncs, gràcies al diàleg amb altres individus, els parlants regulen o re-estructuren els seus coneixements. Vygotsky descriu tres tipus de regulació:

- a) la que té a veure amb l'objecte d'estudi, en aquest cas, amb la llengua: la producció oral d'un aprenent està determinada per les regles i convencions de la llengua;
- b) l'anomenada heteroregulació (*other-regulation*), que fa referència al fet que la producció oral d'un aprenent està marcada i dictada pels comentaris d'altres parlants (per exemple, pel professor) ;
- c) l'anomenada autoregulació (*self-regulation*), que fa referència a la situació d'interacció on el parlant no se sent restringit i expressa les seves idees i els seus pensaments regulant ell mateix la seva producció, però empès per la pròpia interacció amb els seus interlocutors.

Encara que Vygotsky, com també Chomsky, no va parlar directament de "pedagogia de llengües", el cert que aquestes idees sobre aprenentatge i desenvolupament en els nens

han tingut i tenen una implicació molt important en el camp de l'ensenyament de llengües. De fet, els tres tipus de regulació reflecteixen els tres elements clau presents en una classe de llengua: la llengua objecte d'estudi, el professor i els alumnes que aprenen la llengua. A través de la dinàmica que sorgeix a partir del diàleg, els aprenents tenen l'oportunitat d'arribar a un equilibri entre els tres elements i evitar, així, l'heteroregulació, que és segurament el tipus de regulació més omnipresent en el món educatiu (Di Pietro, 1987).

Tanmateix, alguns autors (Inagaki, 1981; Hatano, 1993) consideren que la concepció vygotskiana no ha estat tan fèrtil en innovació educativa com ho podria haver estat si s'hagués fet una revisió més extensa de la seva essència. Per Hatano, la concepció d'adquisició de coneixement des de la perspectiva de transmissió de Vygotsky s'ha entès bàsicament com una relació "asimètrica" (l'heteroregulació que hem apuntat abans): qui sap més és qui posseeix el coneixement, en aquest cas el professor. El professor és el membre que assigna la societat per transmetre coneixement. Es reflecteix aquí la mateixa situació d'interacció entre l'adult i el nen, en la qual l'adult transmet coneixement a qui sap menys o és menys expert, en aquest cas, el nen. Segons Inagaki (1981) i van Lier (1996), aquest tipus d'interacció és *vertical o asimètrica*. Hi ha, però, un altre tipus d'interacció que es considera més *horitzontal* i, per tant, més *simètrica*: la que té lloc entre "iguals", és a dir, entre membres amb més o menys el mateix coneixement. La interacció *simètrica (peer interaction)* és molt interessant des del punt de vista de "construcció de coneixement".

En aquesta revisió de l'obra de Vygotsky trobem incorporada la filosofia de Piaget que, com hem apuntat, emfasitza la construcció individual del coneixement. Hatano anomena aquesta visió més ampla (en la qual incorpora les idees de Piaget a les de Vygotsky) *realistic constructivism* o *constructivist Vygotskian conception* (Hatano, 1993: 155). Aquest concepte es refereix a la idea que "*knowledge is constructed by learners themselves under a variety of sociocultural constraints*" (Hatano, 1993: 155).

Aquesta nova interpretació ve, doncs, a ampliar la filosofia base de les idees de Vygotsky en tant que considera que la construcció de coneixement es pot donar tant a

partir d'una interacció vertical com d'una horitzontal. Sobre aquest últim tipus d'interacció existeixen dos raonaments bàsics:

- a) Si partim que la integració de coneixement es més favorable quan l'individu ha de defensar i/o justificar els seus judicis o opinions, la motivació per revelar el coneixement d'un mateix a d'altres serà més natural i, per tant, més forta si aquests són "iguals";
- b) la interacció entre "iguals" contribueix a integrar coneixement, perquè ajuda a desenvolupar una situació continuada i no reforçada d'immediat per persones externes (que serien els adults, en el cas del nen, i el professor, en el cas de la classe). En general, els individus accepten informació o objeccions d'altres amb més autoritat d'una manera no crítica, mentre que si les objeccions o informacions vénen d'algú més "igual", aleshores s'examinen més críticament. Tal i com pensa Piaget sobre l'equilibri en la integració de coneixement, situacions d'interacció sense reforç extern immediat activen processos de recerca de coneixement intern. Aquesta és la raó, per la qual la interacció entre iguals (*peer interaction*) i sobretot la discussió en grup facilita la integració de coneixement a la situació d'instrucció o classe.

Aquesta branca vygotskiana més radical (que incorpora també el constructivisme de Piaget) advoca clarament per un tipus de pedagogia més *simètrica*, per tal que els aprenents esdevinguin "experts potencials" (Doise & Mugny, 1984; Hatano & Newman, 1985; Brown, 1988; Glaser & Bassok, 1989).

Des de la pedagogia de llengües, són molt interessants els estudis de Donato (1994) i de van Lier (1996), que apunten cap a la idea d'una interacció més *simètrica*. El primer autor fa referència a un concepte íntimament lligat a aquesta qüestió, el concepte del *scaffolding* (que presentarem en l'apartat següent) i es basa en l'anomenada *Activity Theory* (Wertsch, 1979; Lantolf, 1994) on la idea base, que també rau en la filosofia de Vygotsky, és el "procés d'interiorització" (*internalization*) que esdevé a l'aprenent en el diàleg amb els altres: mitjançant la interacció amb els altres (procés interpsicològic), el menys expert arriba a interioritzar estratègies d'aprenentatge i coneixement d'altres tot observant i analitzant (procés intrapsicològic). I només en una activitat mediada socialment, és a dir, on el context social tingui veritablement un rol important es pot

iniciar un procés de construcció de coneixement. És el que, en pedagogia de llengües, s'anomena *learning through language* (Allwright, 1984: 157-158), que, com veurem en capítols següents, té unes implicacions molt importants pel que fa a les pràctiques docents.

Aquesta idea és essencial per entendre la base epistemològica de l'anomenat "treball en col·laboració". El treball en col·laboració, des d'aquest punt de vista, està relacionat amb la teoria social constructivista, segons la qual "*learning is fully situated or located within a given context. Learning occurs while people participate in the sociocultural activities of their learning community, transforming (i.e. constructing) their understanding and responsibilities as they participate*" (Oxford, 1997: 448). El concepte de "treball en col·laboració", des de la perspectiva de construcció conjunta de coneixement, inclou dos altres conceptes: el de context i el de *situated cognition* (Lave, 1991). El que s'emfasitza aquí és la idea que, també a la classe de llengua, existeix una comunitat d'aprenents amb molts actors i amb diferents tipus de relació. En aquesta comunitat, són moltes les persones que poden ajudar l'aprenent en el seu procés de construcció de coneixement.

La comunitat immediata dels aprenents de llengües estrangeres és l'aula. En l'aula "*cultural and linguistic ideas are best shaped through reflective inquiry with other people (teachers, peers, native speakers, etc. ), who help the learner negotiate his or her own ZPD, that is, the student's degree of potential under best conditions*" (Oxford, 1997: 448). Aquesta autora considera que en una comunitat on el centre del treball és aprendre, totes les persones que en formen part poden aportar un bastiment o guiatge que poden ajudar d'altres a avançar en el seu procés d'aprenentatge. En un estudi recent, dues col·laboradores d'aquesta autora destaquen la intersubjectivitat o el coneixement compartit a què es pot arribar a partir del treball en col·laboració (Nyikos & Hashimoto, 1997). Dos són els processos que poden ajudar a fer emergir aquesta intersubjectivitat: l'anomenat *cognitive apprenticeship* i el pensament crític. Descriurem aquests processos a partir de la metàfora de l'*scaffolding*.

### 2.2.2.2. La metàfora de l'*scaffolding*

El concepte de l'*scaffolding* és una metàfora creada per Bruner i els seus col·laboradors (Wood, Bruner & Ross, 1976) i fa referència al procés de pensament que un aprenent pot aconseguir desenvolupar a partir de la interacció verbal (del diàleg) amb un "expert" o "més expert" que domina més el procés i que, per tant, pot donar un guiatge o bastiment a l'aprenent. Malgrat que Bruner i els seus col·legues no es van basar explícitament en el treball de Vygotsky, el cert és que existeix un clar paral·lelisme entre les seves idees i el concepte de la ZDP.

Les discussions sobre l'*scaffolding* han passat per diverses etapes o fases, que descriuen la interacció en diferents dimensions de relació interpersonal i diferents contextos lingüístics.

1. En un començament, la metàfora del bastiment es va limitar als mecanismes discursius en la interacció *asimètrica o vertical* que té lloc entre adult i nen en tasques no dirigides específicament a l'aprenentatge de llengües. Els autors esmentats van utilitzar aquest terme per primera vegada com a metàfora per descriure el procés en què un adult ajuda un nen a dur a terme una tasca concreta; es tractava, en el seu estudi, d'una tasca en què el nen havia d'aprendre a fer uns jocs de construcció. L'*scaffolding* és descrit com el control per part de l'adult d'aquells elements de la tasca que en un primer moment estaven per sobre de la capacitat de l'aprenent, del nen. En la interacció durant aquesta tasca de resolució de problemes, Bruner i els seus col·laboradors van observar que el suport que provenia de l'adult servia bàsicament per a :

- a) fomentar en el nen interès per la tasca;
- b) reduir el grau de llibertat;
- c) mantenir "viu" l'objectiu de la tasca;
- d) destacar els aspectes més crítics de la tasca;
- e) controlar la frustració;
- f) i, finalment, mostrar el camí per arribar a una solució ideal.

(Adaptat de Stone, 1993: 169)

2. En una segona fase es va extrapolar l'aplicació d'aquesta metafòra a l'àmbit del llenguatge en general i a aprenents d'altres edats. En aquesta segona etapa, s'entén l'*scaffolding* bàsicament com una "interacció semiòtica". La interacció és vista com un procés semiòtic molt més subtil del que s'havia considerat fins ara: es tracta d'un procés d'apropiació de significats. L'objectiu principal de la interacció és, efectivament, arribar a interioritzar significats. I això comporta una dinàmica social i discursiva molt complexa. En aquesta dinàmica hi ha un tipus de moviment comunicatiu que no pot aparèixer si els parlants no tenen un referent comú (Rommetveit, 1979; Rogoff, 1986):

*"In order to communicate succesfully, the adult and child must find a common ground of knowledge and skills. Otherwise the two people would be unable to share a common reference point, and understanding would not occur"* (Rogoff, 1986: 32-33).

Si no existeix aquest base comuna, els parlants no poden tenir punts de referència que els puguin ajudar i no hi pot haver, per tant, una base de confiança mutua. Rommetveit defineix aquest procés com a un procés d'*intersubjectivitat* i considera que la confiança mutua és molt important perquè la comunicació tingui èxit.

Aquesta idea ve a completar la que havíem trobat en els analistes del discurs sobre la importància de les pressuposicions per part dels interactants; aquestes conformen el fons o punt de referència comú sense el qual la comunicació no pot tenir èxit. Van Lier, des de l'àmbit de les segones llengües, també emfatitza aquesta qüestió a partir de la idea que la interacció només pot tenir un valor pedagògic si és *contingent* (Van Lier, 1996). Ens parla d'una *visió contingent del llenguatge en l'àmbit educatiu* (Van Lier, 1996: 170), segons la qual és necessari un desenvolupament educatiu "caòtic-amb-feedback". Això significa que és important que en l'àmbit educatiu, i també en la pedagogia de llengües, l'aprenent tingui l'espai necessari per participar en converses autèntiques on pugui aprendre a partir de les apropiacions de significat (de què parlavem abans), perquè només en aquests tipus de converses on hagi d'inferir a partir del que li és conegut podrà adquirir nous coneixements. Aquest concepte fa referència al mateix procés d'aprenentatge: un individu només pot aprendre si en la seva activitat conflueixen

aspectes parcialment familiars (coneguts) i aspectes nous, de tal manera que allò nou s'incorpora a allò ja familiar, i així existeix un equilibri entre riscos i seguretat.

Veiem aquí un paral·lelisme amb la "Teoria de la Pertinència" de Sperber i Wilson: una enunciació és pertinent si encara que sigui nova està connectada amb la que ja tenim; la connexió provoca més informació nova que no s'hauria pogut inferir sense ella. Aquesta connexió entre allò nou i allò familiar crea, segons Van Lier, noves expectatives i nous contextos i ofereix als participants la possibilitat de seleccionar i elegir. En una conversa hem de prendre continuament decisions a partir del que diuen els altres.

3. Una tercera fase, que continua analitzant els mecanismes de l'*scaffolding* en el context de L1, va orientada cap a una altra dimensió: la interpersonal. Actualment, aquesta segona dimensió és el centre d'interès de nombrosos estudis: Bronfenbrenner (1977), Stone & Wertsch (1984), Cazden & Forman (1985), Rogoff (1990), Hatano & Inagaki (1991), Stone (1993). Tots aquests autors coincideixen en el punt que hi ha un major progrés cognitiu precisament quant més simètrica (entre iguals) sigui la relació entre els participants, perquè el grau de confiança és més alt i això fa que s'estigui cognitivament més "obert". La interacció *simètrica o horitzontal* és tan o més important que la vertical, perquè, com dèiem més amunt, l'intercanvi entre iguals afavoreix aquest procés de bastiment.

Es defensa, així doncs, una expansió de la metàfora cap a relacions interpersonals més simètriques, perquè s'ha vist que "*there is a close correspondence between the initial and evolving nature of the interpersonal relationship between the participants in a peer dyad and the degree of cognitive progress made by a dyad across a series of joint problem-solving sessions*" (Stone, 1993: 179)

Aquesta autora fa referència als treballs empírics de Rogoff sobre interaccions entre adult i nen i nen-nen, segons els quals existeixen diferències importants respecte a l'efectivitat de l'*scaffolding*, que són originades per factors relatius al grau d'autoritat dels participants.

Quines són les bases perquè funcioni una interacció realment "constructiva" entre iguals? S'entén per 'interacció constructiva' "*the collective invention of knowledge that none of a group's members has acquired or is likely to produce independently*" (Hatano & Iganaki, 1991: 333). En els seus estudis, aquests autors ens presenten quatre paràmetres que, segons ells, són determinants perquè en el treball en grup es comparteixi coneixement:

a) Per tal d'anar més enllà de la transmissió de coneixement (que seria el cas de la interacció *vertical* entre l'adult i l'infant), s'han de crear grups entre iguals (*peer interaction*). Gràcies a aquest tipus d'interacció, el no expert se sent més motivat i segur, precisament perquè no hi ha una incursió externa d'un més expert. Ara bé, aquest tipus de relació més simètrica o horitzontal no exclou que dins del grup hi hagi membres que, en un moment determinat, siguin més competents que uns altres. La distinció entre *vertical* i *horitzontal* s'ha d'entendre, doncs, no com una dicotomia sinó com un *continuum*.

b) Es considera que *dyads* (els grup de dos) no és el grup amb el nombre òptim de participants per a la construcció de coneixement. Sembla que és essencial la presència d'un tercer component en aquest procés per la raó següent: en grups d'aquest tipus emergeixen més fàcilment discussions que es converteixen pràcticament en jocs intel·lectuals, en els quals es fan propostes, s'avaluen, es defensen, hi ha intents de persuasió, etc. Es considera que en moltes ocasions l'aportació d'una tercera persona pot ajudar a solucionar un dilema.

c) L'activitat de grup ha d'estar inserida en un context molt específic i concret, en el qual hi hagi una evidència empírica del que és correcte o no, en definitiva, que hi hagi un *feedback*. En cas contrari, es necessita molt més esforç i energia per compartir coneixement.

d) Tot i que és més constructiu partir de diferents parcel·les de coneixement per solucionar problemes (això és el que ofereix el treball en col·laboració), també és necessari que hi hagi un espai per a l'adquisició individual de coneixement. El fet que es



solucioni un problema a partir del que aporta cadascun, no significa o no garanteix que cada membre de forma individual hagi adquirit el coneixement construït entre tots.

4. Finalment, trobem un quart camp d'aplicació d'aquesta metàfora. Aquest és molt més recent i hi tenen cabuda tant les interaccions asimètriques com les simètriques: es tracta de l'àmbit d'adquisició i pedagogia de llengües segones i estrangeres.

En general, podem dir que són més nombrosos els estudis dirigits a analitzar la interacció entre expert i no expert, aquí entre docent i aprenent (és a dir, en una relació interpersonal de tipus asimètric). Una de les primeres recerques, pel que fa al camp de l'adquisició de LE, va ser duta a terme per Long (1983) i per Ellis (1985).

Respecte a aquest camp hem d'especificar que en l'àmbit centreeuropeu existeix una branca de recerca que, sense tenir cap relació directa amb la investigació sobre els mecanismes de l'*scaffolding* en si, arriba a un concepte molt similar a aquest i al de les ZDP de Vygotsky. Ens referim als treballs de l'equip de Lyon (Bange, 1992) i de Paris (Vasseur, 1992, 1993, 1996 i altres); el de Bielefeld (Dausendschön-Gay, Güllich & Krafft, 1989, 1993) i el de Neuchâtel (De Pietro, Matthey i Py, 1989; Matthey 1996), en els quals trobem el terme SPA (*Séquences Potentiellement Acquisitionnelles*).

A partir de l'aplicació d'una anàlisi conversacional, i des del punt de vista interaccionista, aquests autors observen en la conversa entre nadius i no nadius (*conversa exolingüe*) que hi han certes seqüències que són favorables perquè el parlant no nadiu incorpori efectivament en la seva parla alguns elements, mentre que n'hi ha d'altres que no són favorables a aquesta incorporació. Després d'examinar un gran corpus d'interaccions entre nadius i no nadius, s'ha vist que es realitza una mena de "contracte didàctic" (terme que apareix en un estudi de De Pietro, Matthey i Py, 1989, i que ens sembla especialment interessant) entre tots dos segons, en què, a més d'intentar entendre's i comunicar, el no nadiu intenta aprendre i el nadiu l'ajuda a aprendre. En aquest "contracte" ocorren uns moviments de regulació que recorden els que hem presentat de la teoria vygostkiana:

- a) un moviment d'autoestructuració, a través del qual l'aprenent produeix un enunciat a partir de la seva interllengua, però sempre estimulat pel fet d'interactuar amb el seu interlocutor;
- b) un moviment d'heteroestructuració, a través del qual el nadiu (més expert) intervé en el moviment anterior amb funcions diverses (no només per corregir);
- c) un moviment doble d'interpretació, tant per part de l'expert com de l'aprenent. L'expert orienta la seva intervenció (heteroestructuració) segons el que interpreta del discurs de l'aprenent; l'aprenent s'autoestructura o no depenent de com interpreti la intervenció de l'expert.

Gràcies a aquests moviments, l'aprenent (el no nadiu) pot incorporar frases, lèxic o sons de la parla del nadiu al seu discurs. Vist des d'aquest angle, el nadiu proveeix el no nadiu, de manera indirecta i natural, amb elements formals de la llengua objecte d'estudi. Així el no nadiu construeix coneixement nou.

Hem considerat interessant apuntar aquesta recerca en *exolingüisme* per la seva analogia, quant a l'essència, amb la idea de la *ZPD* i perquè actualment sembla una branca de recerca molt rellevant en si mateixa i també per les analogies que s'han establert entre aquesta situació i les d'aprenentatge formal (sobretot Py, 1997).

Finalment, volem donar compte de la rellevància que actualment estan prenent els estudis i propostes pedagògiques que, dins de la pedagogia de llengües segones i/o estrangeres, van orientades cap al tipus d'*scaffolding* que ocorre entre iguals (relació simètrica): Richard-Amato, 1988; Donato, 1994; Shrum & Glisan, 1994; Kowal & Swain, 1994; Van Lier, 1988, 1996; Nyikos & Hashimoto, 1997. De tots aquests estudis volem destacar especialment el de Donato, que incorpora un nou terme, *collective scaffolding*, i el de Nyikos & Hashimoto, que se situen en la mateixa línia de Donato.

A partir de la seva recerca, aquest autor defensa la idea que "*collaborative work among language learners provides the same opportunity for scaffolded help as in expert-*

*novice relationships in the everyday setting*" (Donato, 1994: 41).<sup>9</sup> L'estudi de Kowal & Swain (1994) dona suport a la teoria de Donato atès que demostra empíricament, a partir de transcripcions de protocols on els aprenents negocien un text escrit, que efectivament es dona un *scaffolding* entre iguals<sup>10</sup>.

Donato (1994) fa una descripció de les característiques de l'*scaffolding* entre iguals que és molt semblant a la presentada per Bruner en la primera fase de l'aplicació d'aquesta metàfora. Segons Donato, l'ajuda dirigida cap a un *scaffolding* en una relació interpersonal entre iguals es caracteritza perquè:

- a) els aprenents intenten guanyar interès per la tasca;
- b) la simplifiquen;
- c) mantenen l'objectiu, no abandonen;
- d) observen discrepàncies entre el que han produït i la solució ideal;
- e) controlen la frustració durant el desenvolupament de les tasques,
- f) mostren una versió ideal del que han de produir.

En les conclusions, Donato apunta cap a la necessitat de fer un replantejament de les activitats d'aprenentatge que s'introdueixen a classe, sobretot pel que fa al treball en grup:

*"By recasting the role of learners during social interaction, the current theoretical position supporting group work in second language classrooms will be expanded beyond simple opportunities to exchange linguistic artifact to that of the collective acquisition of the second language"* (Donato, 1994: 53)

L'adquisició "col·lectiva" és l'aspecte que, com Donato, més remarquen Nyikos & Hashimoto. Aquestes autores es basen en el concepte de *cognitive apprenticeship* (a partir d'ara, CA) que és el model més recent d'aplicació dels plantejaments

---

<sup>9</sup>El que demostra Donato a partir del seu estudi és que efectivament té lloc un "bastiment" clar entre iguals. En cap moment afirma que hi hagi evidència empírica que demostrï que hi ha hagut un desenvolupament lingüístic dels membres del grup a partir de l'ajuda rebuda per l'*scaffolding*. Respecte a això, Donato considera que es necessita un tipus d'anàlisi i de validació diferents. No entra, per tant, a estudiar els efectes a nivell d'adquisició d'aquest tipus d'ajuda.

<sup>10</sup>Tornarem més endavant i en detall en aquest estudi per la seva rellevància envers la nostra recerca.

constructivistes socials que hem vist més amunt (Collins, 1991 a,b). El més destacable del CA i del *collective scaffolding* és que “*students are encouraged to monitor their performance in the context of the task, to compare their performance to the experts’ ways, and to move between the roles of knower and learner to stimulate use of multiple perspectives which, in turn, stimulate different types of cognitive activities in order to expand their perspectives*” (Nyikos & Hashimoto, 1997: 508). La implicació més important que té aquesta perspectiva pedagògica és, per una banda, que la responsabilitat d’aprendre rau primerament en l’aprenent, i, per l’altra, que el coneixement se situa i es desenvolupa en un context d’una comunitat d’aprenents (recordem la filosofia de Lave) “*whose ways of thinking, logic and reasoning are progressively appropriated by groups members*”(Nyikos & Hashimoto, 1997: 508).

Així doncs, els estudis que hem presentat estableixen la hipòtesi que així com s’ha demostrat que existeix una zona de desenvolupament pròxim a nivell individual, també hi ha una “zona de grup” (*group zone*), és a dir, una zona que, sense excloure la que posseeix cada membre del grup, es pugui estendre a una situació de grup.

Van Lier (1988, 1996) dona suport a totes aquestes idees i defensa pràctiques docents que afavoreixen el "bastiment" entre iguals. El seu argument apunta també cap a la importància que té la relació simètrica per al creixement del coneixement. Emfasitza, així, la dimensió interpersonal de l'*scaffolding*.

Per finalitzar, volem destacar que en els darrers anys l’aplicació de l’ajuda de l'*scaffolding* a la pedagogia de segones llengües i llengües estrangeres està prenent una gran rellevància. Per aquesta raó tornarem a aquest tema quan tractem el tipus d’instrucció gramatical que resulta més adient.

### **2.3. Els processos mentals: les aportacions de la psicologia cognitiva i dels estudis sobre processament d’informació**

En l’apartat anterior, hem fet referència a un àmbit que, dins els estudis d’adquisició, està adquirint una gran importància (sobretot per l’aportació que pot fer al tipus

d'instrucció gramatical): els mecanismes cognitius que s'activen en la ment humana a l'hora d'apropiar-se de significats. Recordem que en la presentació de la metàfora de l'*scaffolding* en la seva dimensió d'interacció semiòtica, és a dir, d'apropiació de significats, hem apuntat que l'individu parteix sempre de la informació prèvia (d'allò que li és conegut), la qual cosa li serveix de referent a l'hora d'enfrontar-se amb informació nova. Existeix, efectivament, la idea que el seu coneixement previ l'ajuda a inferir el significat de la nova informació.

A partir de les aportacions des de l'àmbit de la psicologia cognitiva i de la recerca sobre processament d'informació (intel·ligència artificial) s'ha anat estenent l'interès, també en la recerca d'adquisició de segones llengües, sobre les operacions mentals que tenen lloc en el moment d'aprendre una llengua. Actualment, un gran nombre d'autors parteixen de la visió de l'aprenent com a "processador d'informació", és a dir, com a individu cognitivament actiu que, en el seu intent d'arribar a un control d'una llengua segona o estrangera, activa una sèrie de mecanismes mentals gràcies als quals és capaç d'adquirir coneixement.

Els estudis que han estat el punt de partida de la recerca en aquest camp són sobretot els d'Anderson (1980, 1983, 1985, 1990), que va elaborar en un principi l'anomenat *ACT (Adaptive Control of Thought)* i que més tard es va convertir en l'*ACT\* (= ACT star: a theory of cognitive architecture)*. L'*ACT* és un model de processament de coneixement que es basa en un sistema de probabilitats molt complex. Precisament a causa de la seva complexitat no el presentarem aquí, ja que en el nostre cas no es tracta d'una recerca en psicolingüística. El que és interessant d'aquest model per a la nostra recerca és: *a)* quins tipus de coneixement distingeix, i *b)* quina relació existeix entre un tipus de coneixement i un altre.

Pel que fa a la primera qüestió, Anderson diferencia entre "coneixement explícit i implícit" (*explicit-implicit knowledge*), també anomenats *declarative and procedural knowledge*:

*"A distinction frequently made in psychology is that between declarative and procedural knowledge (...). Declarative knowledge is explicit knowledge that we can report and of which we are consciously aware. Procedural knowledge is knowledge of how to do things, and it is often implicit"* (Anderson, 1995: 308, citat a Multhaup, 1997: 76).

El "coneixement explícit" fa referència a un tipus de coneixement controlable i conscient, mentre que el "coneixement implícit" és més intuïtiu i inconscient. Alguns investigadors dins l'àmbit d'adquisició parlen de "coneixement controlat i coneixement automàtic" (McLaughlin, Rossman & McLeod, 1983).

Aquestes denominacions han provocat una confusió terminològica que cal aclarir abans de continuar.<sup>11</sup> Segons Multhaup (1997), el principal problema rau en la interpretació de "declaratiu" i "procedimental". La pregunta que ens hem de formular és si "declaratiu" i "procedimental" són sinònims de coneixement explícit i implícit, respectivament. Aquest autor, juntament amb Wolff (Wolff & Multhaup, 1992; Wolff, 1995), distingeix dos aspectes dins d'aquesta dicotomia.

Un aspecte és el coneixement que té l'individu en un moment determinat. Aquest pot ser un tipus de coneixement explícit que es pot verbalitzar però també implícit i no verbalitzable; ambdós tipus estan però emmagatzemats en la seva memòria. D'altra banda, cal esmentar el procés d'aprenentatge, que és necessari per guanyar i emmagatzemar coneixement i que pot seguir una via implícita o explícita; en algunes situacions, els aprenents observen i imiten i, sense una reflexió específica, arriben a aprendre, la qual cosa és senyal que han après implícitament. En altres ocasions, els aprenents es basen en la instrucció explícita que reben, la qual apliquen després

---

<sup>11</sup> Per la seva complexitat, no ens podem aturar aquí a revisar cadascuna de les terminologies. Remetem a l'excel·lent article de Schmidt & Huot, aparegut a la revista *Aile* (1996), on aquests autors fan una revisió exhaustiva sobre el problema terminològic que han provocat els termes "explícit"/"implícit". A efectes d'operativitat, hem considerat apropiat decantar-nos per la definició de Wolff & Multhaup (1992) i Multhaup (1997) perquè és més amplia; com hem vist, no abasta només "coneixement" en el sentit estricte de la paraula sinó també competències i habilitats, és dir, el procés d'aprenentatge. Com veurem més endavant (en el capítol dedicat al tipus d'instrucció gramatical), aquesta visió coincideix plenament amb els autors que investiguen en el camp de l'anomenat *language awareness*, que insisteixen en el fet que aquesta qüestió tan important no es pot reduir al coneixement lingüístic que tingui un individu emmagatzemat en la seva memòria. No es poden deixar de banda les vies o els camins a través dels quals s'ha arribat a adquirir-lo (Van Lier, 1996; Rampillon, 1997).

conscientment. Això representaria un aprenentatge explícit. La conclusió que treiem d'aquests pensaments és que la dicotomia "explícit-implícit" fa referència no només al coneixement en si sinó també a les habilitats d'aprenentatge. Cada coneixement té, com veurem tot seguit, una funció determinada en el procés d'aprenentatge, però es considera que l'objectiu últim ha de ser que l'aprenent arribi al *procedural knowledge* que fa referència a "*knowing how to do things*' and '*knowing how to help oneself*'" (Multhaup, 1997: 75).

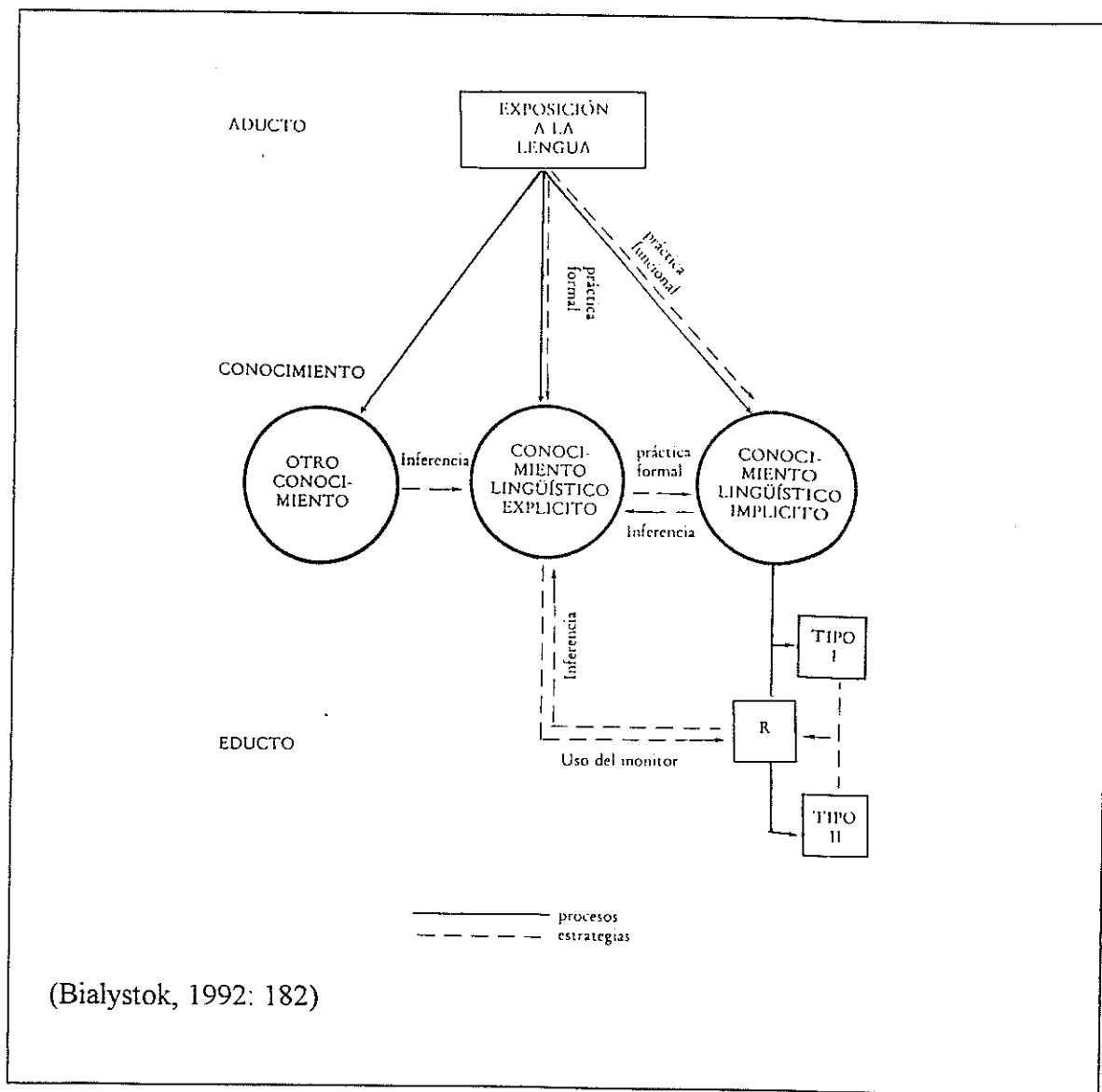
De la revisió bibliogràfica que hem dut a terme hem extret una sèrie d'informacions que poden ser rellevants per a la nostra recerca:

1. En primer lloc, hem de dir que malgrat que encara hi ha defensors acèrrims de la idea que no existeix cap mena de connexió entre els dos tipus de coneixement (com ara Krashen i els seus seguidors), sembla que hi ha prou evidència per pensar que efectivament existeix una connexió.
2. On no hi ha acord és sobre la manera exacta com es relacionen els dos tipus de coneixement. La pregunta és si l'aprenentatge comença amb coneixement explícit, que amb el temps es pot anar automatitzant a través de la pràctica, o si el coneixement implícit precedeix l'habilitat de verbalitzar explícitament el coneixement. Seguint Multhaup, l'aprenentatge pot tenir lloc en les dues direccions:

*"(...) if we look at the way little children learn, we notice that they first develop a tentative mental concept of a thing or event before they learn to name it lexically; but we also observe the reverse action when they first hear a new word which they do not understand and then explicitly ask for its meaning. This remind us that language learning cannot be understood separately from cognitive maturity and a general world knowledge (...)"* (Multhaup, 1997: 77)

Des del nostre punt de vista, els models d'adquisició de segones llengües més clarificadors són el de Bialystok (1982, 1988, 1991, 1994) i el de Towell & Hawkins (1994), precisament perquè contemplen una interrelació entre els dos tipus de coneixement.

El model de Bialystok, que reproduïm aquí, s'organitza en tres nivells: *aducto* (adducte), *conocimiento* (coneixement) i *educto* (educte), que representen tres estadis diferents en l'aprenentatge i ús d'una llengua segona.<sup>12</sup>



En primer lloc, s'ha de tenir un contacte amb la llengua i s'ha d'experimentar (*aducto*); la informació obtinguda a partir d'aquest primer contacte s'ha d'emmagatzemar d'alguna manera (*conocimiento*) i després s'ha d'utilitzar per a la comprensió o la producció (*educto*). L'anomenat *aducto* es refereix a l'exposició a la llengua, que inclou experiències específiques com ara el discurs de l'aula. El nivell de coneixement és molt

<sup>12</sup> L'esquema apareix en castellà en el llibre de Muñoz-Liceras (1992). El reproduïm tal i com es mostra en aquesta publicació.



interessant perquè se subdivideix en tres subnivells més: *otro conocimiento*, *conocimiento lingüístico explícito* i *conocimiento lingüístico implícito*. Cada subnivell es posa en funcionament, d'una manera específica, en la ment de l'aprenent a l'hora de dur a terme una tasca d'aprenentatge. La diferència entre coneixement explícit i implícit es defineix per la seva funció operativa. Així, el coneixement implícit inclou tota la informació automàtica, intuïtiva i utilitzada espontàniament. Al coneixement explícit se l'assignen tres funcions:

- a) la informació nova, com ara entrades lèxiques o una altra que, per la seva explicitud, necessita ser representada en el coneixement explícit. Amb el temps aquesta informació es podrà automatitzar. Posseeix aquí una funció "amortiguadora";
- b) la segona funció és actuar com a magatzem per a aquella informació que sempre es representa de forma explícita;
- c) finalment, actua com un "sistema articulador explícit"; és a dir, ajuda que la informació representada en el coneixement implícit es faci conscient o explícita.

Amb els mots "altre coneixement", aquesta autora fa referència a altres tipus d'informació que el mateix aprenent pot aportar, com ara el coneixement d'altres llengües (com la materna), el coneixement del món. Conformen un tipus d'informació auxiliar, que no ha de ser específicament lingüística.

Com podem observar en l'esquema, els diferents mòduls estan connectats per dos tipus de línies: les contínues són línies de processament i indiquen una relació obligatòria entre els mòduls. La seva funció és transmetre informació al sistema representacional, és a dir, al coneixement. També són necessàries per ser utilitzades en l'anomenat "educte" o resposta, que pot ser espontània i immediata (tipus I, per exemple, a l'hora de parlar) o deliberades, i que es produeixen després d'un espai de temps (tipus II, com ara el procés de lectura o escriptura). Les línies discontinues, per la seva banda, representen estratègies d'aprenentatge, que es defineixen com a mitjans opcionals per explotar la informació disponible per tal d'adquirir-la.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> En aquest camp, s'ha vist, per exemple, que hi ha aprenents que tenen una habilitat especial innata a desenvolupar estratègies que els ajudin a aprendre. Com sabem, han aparegut molts estudis que han investigat les estratègies que fa servir el bon aprenent. La seva finalitat ha estat primerament identificar

El model de Towell i Hawkins intenta, com el de Bialystok, donar compte de l'existència d'una interrelació entre els dos tipus de coneixement. Aquests autors fan, però, més referència a dos tipus de memòria: una a curt termini, que és la que determina quina informació pot ser disponible per a la memòria a llarg termini, la qual consta així mateix de dos tipus de submemòries, una declarativa i una altra procedimental. La interacció entre la memòria a curt termini i el coneixement declaratiu o explícit està controlada i funciona a partir de mecanismes d'interpretació. Com a resultat, es tracta d'un procés lent, però flexible, perquè l'usuari està prestant atenció a la forma. La relació entre la memòria a curt termini i memòria procedimental, en canvi, és inflexible perquè es processen com a productes sencers i no es poden modificar (el llenguatge formulari).

Aquest model considera que tot coneixement (derivat de recursos interns o d'estímuls externs) passa inicialment per la memòria declarativa. Aquí és on les hipòtesis derivades internament "dipositen" la informació que poden aportar. Així mateix, la informació que prové de fora (la instrucció explícita i/o les fórmules) passa a través de la memòria a curt

---

les estratègies i els procediments que utilitzen els aprenents més competents i veure si alguna d'aquestes estratègies es podia transmetre (ensenyar) als menys "bons".

De tots són coneguts en l'àmbit de les estratègies d'aprenentatge, els treballs de Stern (1975); Naiman, Fröhlich, Stern & Todesco (1978); Rubin (1981); Faerch & Kasper (1983); Oxford (1990); Wenden (1991); Friedrich & Mandl (1992); Zimmermann (1992); Oxford & Nyikos (1993) i Chamot & O'Malley (1990, 1994). Tots presenten llistats exhaustius de tipus d'estratègies i han estat una aportació molt important. Gràcies a ells, actualment no es qüestiona la necessitat d'incloure estratègies d'aprenentatge com a part de la instrucció, també en l'ensenyament de llengües.

Dins l'àmbit d'estratègies d'aprenentatge, volem destacar una idea que es basa precisament en la recerca sobre processament d'informació. En l'estudi d'Oxford (Nyikos & Oxford, 1993), les autores, des d'una perspectiva de processament d'informació (coneixement explícit i implícit), destaquen dos tipus globals d'estratègies: "*From an information-processing perspective, strategies used by learners are of two broad types: cognitive process strategies, which are largely unconscious and automatic (though they were once conscious and can be consciously strengthened through strategy training), and metacognitive strategies, which allow conscious management and control over learning by students themselves*" (Nyikos & Oxford, 1993: 12).

Les estratègies cognitives van dirigides a optimitzar la solució de problemes, mentre que les metacognitives serveixen per avaluar i controlar els processos cognitius i, així, indirectament, en la cerca de solucions. Les autores atorguen aquí gran importància a les estratègies metacognitives.

Chamot & O'Malley (1994) també destaquen aquest darrer tipus d'estratègies. Com Nyikos & Oxford, es basen en la distinció entre aprenentatge explícit i implícit. Consideren que "*the available information indicates that metacognition, rather than frequency of learning strategy use, may be the major factor in determining the effectiveness of individuals' attempts to learn another language*" (Chamot & O'Malley, 1994: 372).

Observem que actualment es posa èmfasi en la metacognició com a factor de primer ordre en l'aprenentatge de llengües (Wolff & Multhaup, 1992; Gombert, 1993; Grotjahn, 1997). Per la seva rellevància tornarem a reprendre aquesta qüestió en el capítol sobre el tipus d'instrucció gramatical.

termini a la memòria declarativa, la qual pot operar a set nivells diferents d'implicitat i explicitat.

Un dels aspectes que més emfasitza aquest model són els recursos interns. En primer lloc, ressalta la gramàtica interna (gramàtica universal) que posseeix cada parlant com a recurs intern en l'aprenentatge de segones llengües. Gràcies a aquesta gramàtica, l'aprenent no estableix hipòtesis "salvatges"; el permet fer connexions lògiques (estudis actuals corroboren efectivament aquesta funció: DeKeyser, 1998). Un segon recurs el conformen les capacitats d'ús verbal que provenen de la L1. A partir d'aquests recursos interns, l'aprenent estableix hipòtesis internes. Les hipòtesis internes s'hauran d'anar perfilant i es convertiran en mecanismes útils, la qual cosa dependrà de l'exposició a informació nova i de la manera com es processa aquesta informació. La informació rellevant per a l'adquisició pot provenir de diverses fonts. I una és la instrucció gramatical explícita, que passarà en primer lloc, com hem apuntat, per la memòria a curt termini.

Com veiem, tots dos models destaquen l'existència d'unes fonts internes d'informació que juguen un paper important en la construcció de coneixement.<sup>14</sup> La conclusió més important per a nosaltres és que l'aprenent adult no parteix de "zero". Recordem que aquest coneixement previ no ha de ser, segons Bialystok, només lingüístic. Wolff (1995) ressalta també que l'aprenent de segones llengües posseeix uns coneixements i unes habilitats d'aprenentatge adquirides en la seva llengua materna. Per això ja està capacitat

---

<sup>14</sup>Existeixen molts altres models basats en el sistema humà de processament d'informació. Un dels més anomenats, i que darrerament apareix citat en moltes publicacions, és el *Competition Model* de MacWhinney (1987, 1997). Aquest model és vist com una complementació del model d'Anderson que hem presentat més amunt. El *Competition Model* és un model "connectionista" que estudia les connexions entre els senyals lingüístics (ordre sintàctic, vocabulari, morfologia i entonació) i les representacions mentals. Segons MacWhinney, el sistema humà de processament d'informació pot utilitzar només un nombre limitat d'aquests elements en un mateix temps (això és el que diferencia una llengua d'una altra: així, l'anglès es basa en gran part en l'ordre de les paraules i fa poc ús de la morfologia; el llatí, per contra, rau en la morfologia i no tant en l'ordre de les paraules). La finalitat última d'aquest model, com tots els models "connectionistes", és descobrir les restriccions o limitacions a l'hora de processar llengua.

des del principi per incorporar coneixement explícit o declaratiu, és a dir, coneixement nou. A diferència del nen, l'adult "*verfügt über das sprachunabhängige prozedurale Wissen, das sich das muttersprachliche Kind erst erwerben muß*" (Wolff, 1995: 221).<sup>15</sup> Aquesta és la raó per la qual dóna tanta importància al coneixement procedimental que considera la base per a l'adquisició de coneixement declaratiu. Es tracta d'un coneixement que va molt més enllà del coneixement purament lingüístic:

*"Besonders wichtig scheint mir im vorliegenden Zusammenhang zu sein, daß das deklarative Wissen als sprachspezifisches Wissen, das prozedurale Wissen hingegen als sprachunabhängiges Wissen gesehen werden muß, als Wissen, das Menschen auch bei allen anderen Informationsverarbeitungs- und Lernprozessen einsetzen"* (Wolff, 1995: 218).<sup>16</sup>

3. Un altre aspecte relacionat amb el coneixement previ és l'anomenat pensament esquemàtic. En la ment de l'individu (de l'aprenent adult) existeixen unes representacions de coneixement que l'ajuden a interpretar i analitzar la realitat. Entrem en el camp del pensament esquemàtic, dels *esquemes* o "*frames*" (Kintsch, 1978; Schank, 1982; Rumelhart, 1984; Minsky, 1985; Sorace, 1985), que és un aspecte de gran rellevància per a la nostra recerca. Un esquema és, segons la definició de Rumelhart (1984), "una estructura de dades que representa conceptes genèrics emmagatzemats a la memòria" (Rumelhart, 1984: 96). Constitueix la representació d'una situació prototípica. Els esquemes estan, així doncs, relacionats amb el coneixement que es posseeix de situacions quotidianes i estereotipades (per exemple, anar a un restaurant, anar al dentista, celebrar una festa d'aniversari). Malgrat que en un principi els esquemes són fixos, són susceptibles de ser reinterpretats, revisats i "reconstruïts". Gràcies a això es poden adaptar a noves situacions. El pensament esquemàtic està, doncs, lligat al coneixement previ, atès que relaciona coneixement nou amb representacions de

---

<sup>15</sup>"L'adult té al seu abast el coneixement procedimental, que és independent del llenguatge i que el nen encara ha d'adquirir" (la traducció és nostra).

<sup>16</sup>"Un dels aspectes que em semblen més importants en aquest context és que el coneixement declaratiu s'ha d'entendre com un coneixement específicament lingüístic, mentre que el coneixement procedimental s'ha de veure com un tipus de coneixement independent del lingüístic, que es pot aplicar també en altres processos d'aprenentatge i de processament d'informació" (la traducció és nostra).

coneixement (o “models”: van Dijk, 1983) ja emmagatzemades en la memòria de l'individu.

La teoria dels esquemes té una implicació directa amb l'aprenentatge en general i en l'aprenentatge de llengües en contextos formals, en particular (Wolff & Multhaup, 1992; O'Malley & Chamot, 1994). Van Dijk (1987), concretament, considera que aquesta interrelació juga un paper molt important en la interpretació del discurs: en els processos de comprensió i producció del discurs l'individu fa un ús estratègic dels seus models.

4. Tant el model de Bialystok com el de Towell & Hawkins com el concepte de Wolff i Multhaup intenten integrar els plantejaments de les propostes de Krashen (acèrrim defensor dels processos implícits) i les de McLaughlin i altres (N. Ellis) que defensen la idea que l'aprenent parteix sempre d'allò que li és familiar o conegut, és a dir, del seu coneixement previ. Quan arriba informació nova a la seva ment, canvia l'organització de la informació ja existent per tal d'acomodar-la a la nova. És a dir, té lloc una reorganització o, en paraules de McLaughlin (1987, 1990), una “reestructuració”. Es tracta d'un “procés de connexions”: quant la ment humana rep un estímul es posen en funcionament uns mecanismes que intenten connectar l'estímul extern amb les representacions de coneixement que estiguin emmagatzemades en la memòria. En alguns casos no s'arriba a aquesta reorganització i els éssers humans ens limitem a reduir l'*input* (l'estímul) a un format que es pot comprendre amb facilitat a partir del coneixement ja emmagatzemat; aleshores, només té lloc una “assimilació”.

Les conclusions més importants que extraïem de totes aquestes idees i que són de gran interès per a la nostra recerca són les següents:

1. L'aprenent adult no arriba “ignorant” a la classe de llengua. Té uns recursos interns ja interioritzats, dels quals pot fer un ús estratègic. Entenem que el seu coneixement previ inclou tant el coneixement del món i l'experiència social com unes representacions de coneixements i també unes capacitats d'ús de la llengua i unes habilitats d'aprenentatge que provenen de la seva llengua materna.

2. No s'exclou en cap moment el subministrament d'informació a través d'una instrucció explícita. Els dos tipus de coneixement tenen, com veiem en tots els models presentats, la seva funció.

3. Pel que fa a les pràctiques docents, i seguint la idea de Multhaup que compartim, "*teaching materials should be based in a combination of implicit and explicit approaches*" (Multhaup, 1997: 82). N. Ellis també dona suport a aquesta idea en el seu estudi de 1994. Aquest autor considera que hi han tres tipus diferents d'aprenentatge i que els aprenents adults els poden seguir tots tres. Depenent de la situació d'aprenentatge, l'adquisició d'una nova llengua es pot donar

a) de manera explícita via "regles", és a dir, tot assimilant regles en una situació d'instrucció (de classe);

b) de manera explícita a través d'un aprenentatge més selectiu, en què l'aprenent cerca i elabora informació, planteja hipòtesis i les verifica, etc.

c) o de manera implícita, és a dir, mitjançant una abstracció inconscient/automàtica de l'estructura de la llengua que es deriva de l'experiència prèvia de l'aprenent.

Aquests tres camins no s'exclouen, sinó que formen una espècie de *continuum* a través d'un moviment que va d'allò explícit a allò implícit. Multhaup i Ellis coincideixen en la idea que si bé el coneixement (que inclou, insistim, tant el coneixement en si com el procés d'aprenentatge) implícit i explícit són diferents, no es poden separar.

La relació entre els dos tipus de coneixement i la manera com l'aprenent arriba a un o a l'altre conforma actualment un nucli important de discussió en els estudis d'adquisició. R. Ellis remarca que aquesta qüestió és la clau per arribar a entendre la funció de la instrucció gramatical. (1990, 1992, 1994, 1995). Per aquesta raó la incloem en la nostra recerca.

A partir de tots els pressupòsits que hem presentat en aquest apartat, entenem que en relació amb la instrucció gramatical no es pot partir de la simple dicotomia

“implícit”/“explícit” i que s’ha de trobar un procediment metodològic més globalitzador, obert i modular. Aquesta qüestió conforma el nucli del següent capítol.

### 3. SÍNTESI

Les idees més importants que hem recollit en els diferents apartats d’aquest ampli capítol i que són rellevants per a la nostra recerca són les següents:

1. Tal com demostra la recerca en adquisició i també la que s’ha desenvolupat sobre el processament d’informació, existeix un ordre natural d’adquisició que no pot ser alterat per condicionants exteriors. Això significa que la instrucció gramatical no té efecte sobre el desenvolupament de les seqüències d’adquisició i no és, per tant, causa directa d’adquisició. Un aprenent no adquireix una forma lingüística si no ha arribat a l’estadi de maduresa cognitiva adequat. La recerca sobre processament d’informació dona també suport a aquest argument.

2. La instrucció gramatical pot, però, tenir un efecte positiu en el procés d’adquisició atès que ajuda en la velocitat d’aprenentatge i eleva el nivell últim d’assoliment de la interllengua tot evitant així la coneguda fossilització.<sup>17</sup> No té, per tant, un efecte immediat.

3. Des de les aportacions dels estudis de la psicologia cognitiva, cognició, interacció i aprenentatge estan estretament lligats.

4. Efectivament, actualment s’emfasitza el paper clau de la interacció en l’aprenentatge de llengües segones i estrangeres, tant des del punt de vista sociolingüístic com, i sobretot, des del punt de vista de transmissió i construcció del coneixement.

---

<sup>17</sup> No hem entrat en aquest capítol en el tema de la fossilització perquè, en general, els estudis que s’han dut a terme han tingut lloc en contextos naturals (aprenentatge d’una segona llengua) i no tenen una connexió directa amb la nostra recerca.

5. L'*scaffolding* que té lloc en la interacció entre expert-no expert i també entre iguals es dibuixa com una de les línies més importants de recerca, que pot tenir grans implicacions per a les pràctiques docents.
6. Partint de la importància de la interacció des del punt de vista cognitiu, les pràctiques docents s'hauran de situar en l'espai vygotskià de la *ZDP*, és dir, de l'estadi cognitiu de l'aprenent que es pot anar transformant a partir de la interacció amb altres.
7. L'aprenent adult arriba a la classe de LE amb uns coneixements i unes capacitats d'ús de la llengua que provenen de la seva llengua materna (i del coneixement d'altres llengües) i de la seva gramàtica interna. En l'aprenentatge d'una LE, l'aprenent pot fer un ús estratègic d'aquests recursos interns.
8. L'aprenentatge és vist com un procés en què la integració de coneixement nou té lloc a partir d'un mecanisme mental de reorganització de la informació prèvia (el coneixement ja adquirit) a partir de camps de coneixements nous. Això significa que l'aprenent partirà sempre de la seva experiència i de les seves representacions del coneixement. No es pot partir, per tant, només del coneixement implícit o explícit. Ambdós existeixen en la ment humana i tenen la seva funció en el moment de processar informació. Per aquesta raó s'advoca per unes pràctiques docents que estableixin una balança entre plantejaments implícits i explícits.