



# 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*

### **III. QUIN TIPUS D'INSTRUCCIÓ GRAMATICAL?**

#### **1. INTRODUCCIÓ**

En el capítol anterior hem presentat una sèrie de qüestions que actualment, tal com hem apuntat, conformen la base de tots els estudis d'adquisició de llengües segones i estrangeres. Com hem vist, la interacció és la matriu de l'adquisició, també en context formal. Hem vist també, però, que s'ha comprovat que la instrucció gramatical pot tenir un efecte positiu en el procés d'adquisició, sempre que aquesta es consideri com a facilitadora en el desenvolupament natural i no com a causa directa d'adquisició (Ellis, 1994). Des d'aquest punt de vista, la instrucció gramatical pot ajudar a aprendre, a entendre el camp d'aplicació d'una regla apresada, a millorar la velocitat d'aprenentatge i, sobretot, a elevar el nivell d'assoliment últim de la interllengua dels aprenents.

El problema que es planteja en els estudis actuals és de quina manera es pot ajudar l'aprenent a centrar la seva atenció en els aspectes formals de la llengua sense que això signifiqui abandonar l'objectiu comunicatiu. Aquesta és precisament la qüestió central de la nostra recerca, a partir de la qual presentarem la pregunta i les hipòtesis de recerca.

Efectivament, tota la recerca en adquisició parteix del principi que l'objectiu principal de tot ensenyament de llengües ha de ser el desenvolupament de la competència comunicativa de l'aprenent. Això vol dir que no s'exclou la instrucció gramatical, però sempre que no es trobi aïllada de la finalitat comunicativa.

Encara que actualment existeix una certa unanimitat quant a l'efecte positiu de la instrucció gramatical (Long & Richardson, 1998), les propostes concretes de com treballar la gramàtica a la classe de llengua estrangera no estan exemptes de problemes. Es considera que una part de la problemàtica prové d'una idea molt estesa del que significa "ensenyar gramàtica": explicacions directes per part del professor seguides d'exercicis molt manipulats que no tenen en compte l'objectiu comunicatiu ni el context (Shrum & Glisan, 1994). Aquest tipus d'ensenyament assigna a l'aprenent clarament un rol molt més passiu, la qual cosa entra en contradicció amb la premissa de la interacció.

Si, per una banda, l'ensenyament gramatical explícit pot ser arriscat perquè corre el perill de no contemplar la necessitat de comunicar i de convertir-se en una llarga exposició de regles gramaticals per part del professor, un ensenyament gramatical de tipus inductiu (com és el que propugnava Krashen en la seva teoria basada en la gramàtica implícita), on l'aprenent ha d'anar induint per si mateix la funció i el significat de les formes lingüístiques, no garanteix d'una banda que l'aprenent pugui arribar a descobrir els aspectes més importants i d'una altra, que el que descobreixi sigui correcte (Herron & Tomasello, 1992).

Malgrat que els ensenyaments gramaticals explícit i implícit són oposats, ambdós tenen clares deficiències en comú: en cap dels dos tipus d'ensenyament es té en compte la importància de la interacció constructiva entre professor i aprenent, una interacció que va dirigida a construir les explicacions gramaticals de manera conjunta i que parteix de la premissa que l'alumne també pot aportar informació significativa (Tharp & Gallimore, 1988).

Actualment, es defensa un replantejament seriós de l'ensenyament gramatical que va més enllà de la simple oposició entre "explícit" i "implícit".<sup>1</sup> Aquest nou plantejament va dirigit cap a una metodologia més global sobre la llengua (en què convergeixin "forma" i "significat") i en què s'arribi conjuntament (professor i alumne) a entendre el funcionament de la llengua. Les propostes dirigides a un enfocament didàctic de la gramàtica d'aquest tipus es basen en les teories vygotskianes presentades en el capítol anterior (Galloway & Labarca, 1990; Donato & Adair-Hauck, 1992; Scarcella & Oxford, 1992). Els autors d'aquests estudis consideren que una aproximació vygotskiana al tractament de la gramàtica dona una solució a la dicotomia simplista entre explícit i implícit.

La proposta d'orientació vygostkiana es basa en el pressupòsit que s'ha de tractar la gramàtica dins la Zona de Desenvolupament Pròxim, que és, com ja hem explicat, la distància entre el que l'individu sap fer per si mateix i el que sabria arribar a fer amb la guia d'altres més experts. Això vol dir que s'ha de partir dels coneixements i de les competències que ja posseeix cada individu, per tal de facilitar el pas al proper estadi. El camí d'un estadi a l'altre anirà sempre d'allò que és familiar o conegut a allò nou: s'adquiriran coneixements

---

<sup>1</sup> Recordem que des dels estudis sobre processament d'informació també es defensen plantejaments didàctics que estableixin una balança entre implícit/explicit (Multhaup, 1997).

nous a partir dels coneixements previs. La funció del professor és precisament la d'ajudar a fer el pas d'un estadi a un altre. Ha d'adoptar, doncs, el rol de mediador i/o facilitador.

Aquesta és la base de la proposta d'Adair-Hauck & Donato (1994). Amb l'anomenat *cyclical approach*, aquests autors intenten arribar a un compromís entre els tipus d'ensenyament gramatical "tradicionals", com es desprèn del requadre següent:

Implicit Explanations	Guided Participation	Explicit Explanations
<i>Learners analyze the grammar explanation for themselves.</i>	<i>Teachers and learners collaborate on and co-construct the grammar explanation.</i>	<i>Teacher provides grammar explanation for learners.</i>

(Shrum & Glisan, 1994: 92)

En aquesta aproximació es destaca la importància del discurs integrat. La unitat didàctica progressa d'activitats globalitzadores a activitats més focalitzades en la forma (Donato & Adair-Hauck, 1992). És a dir, el professor es concentra en un principi a desenvolupar estratègies en els alumnes que el permetin entendre el significat global del text abans d'introduir activitats que es concentrin en el codi lingüístic, que s'ha de basar en la presa de consciència. Es tracta que l'aprenent adquireixi habilitats tot usant-les (*skill-using*). Quant a la forma, s'ha de treballar sempre des del punt de vista del significat funcional de l'estructura gramatical: l'aprenent ha d'arribar a entendre que les estructures gramaticals serveixen per construir significats. En l'última fase, el professor ha de completar el cicle amb activitats extensives que tornin a concentrar-se en el significat. D'aquesta manera, l'aprenent veurà que pot dur a terme una activitat nova (diferent a la que s'ha introduït) tot explotant els recursos lingüístics que ha après. Es tracta, doncs, no d'aprendre a construir oracions correctes sinó d'aprendre l'habilitat d'usar els coneixements lingüístics en contextos diferents o nous.

Aquesta aproximació didàctica a la gramàtica es troba en plena consonància - així ho expressen els autors- amb el marc tri-dimensional de Larsen-Freeman (cf. I.6.) en el qual, tal com hem especificat, situem el nostre concepte de gramàtica: aquí el significat, la forma i la funció (*meaning, form, function*) són dimensions que actuen conjuntament i s'influeixen recíprocament. Així mateix, i des del nostre punt de vista, concorda amb el model funcional de llenguatge que proposa la Lingüística Cognitiva (cf. I.5.).

Ens centrarem en els principis bàsics d'aquest nou plantejament de la instrucció gramatical, perquè considerem que ofereix un marc referencial molt sòlid. Abasta molt més que el concepte de gramàtica: parteix dels processos cognitius presents en l'aprenentatge i de la manera com es poden incentivar aquests processos a partir d'un concepte integrador de la instrucció formal,<sup>2</sup> que, com deiem, ha de partir dels coneixements i de l'experiència prèvia dels aprenents que entraran en interacció amb camps de coneixements nous presentats per altres aprenents o pel docent (establint així un equilibri entre "implícit" i "explícit"). Així ens trobem que el tractament de la gramàtica està sotmès al procés d'adquisició-aprenentatge i no a l'inrevés, com havia estat pràcticament fins ara. Aquests principis bàsics són els següents:

1. Tal i com explicita el psicolingüista Goodman "*language is language only when it is whole*" (Goodman, 1976 citat a Fountas & Hannigan, 1989: 134).
2. S'ha d'induir l'aprenent a estar atent als aspectes de la forma. Aquesta atenció és bàsica per entendre el funcionament del nou sistema lingüístic.
3. L'aprenent no pot arribar a esbrinar i a entendre el funcionament del nou sistema lingüístic només a partir de les explicacions del professor. Professor i aprenent han de construir l'explicació gramatical conjuntament. Perquè això sigui possible, l'aprenent ha de poder plantejar hipòtesis, esbrinar, preguntar, deduir, descobrir i experimentar amb la llengua (és a dir, tot treballant-la) per tal que arribi a una consciència lingüística, principi bàsic en l'aprenentatge de llengües. El professor es converteix, així, en un mediador. Passa de ser dipositador de coneixement o proveïdor d'*input* lingüístic a mediador en la solució de problemes.

---

<sup>2</sup> Respecte a la instrucció formal, Van Lier considera que s'ha de parlar de *form on language* (Van Lier, 1996: 96), concepte que apunta clarament cap a una visió molt més global i integradora de la gramàtica.

4. Una focalització en el codi lingüístic d'aquest tipus només és útil si l'aprenent pot usar el coneixement lingüístic nou d'una altra manera en tasques posteriors. L'aprenent ha d'aprendre a aplicar el que sap en contextos diferents als que s'han treballat. S'ha d'engegar en l'aprenent un procés actiu de construcció d'esquemes a partir d'informació significativa. L'aprenent aprendrà la llengua tot usant-la. Això significa que "*performance is really the basis of competence*" (Garret, 1991: 78).

Aquests principis engloben una sèrie de conceptes que actualment es consideren la base de l'aprenentatge de llengües segones i estrangeres per part d'adults: la llengua en la seva globalitat, atenció i consciència lingüística, actuació<sup>3</sup> versus competència.

## 2. "LANGUAGE IS LANGUAGE ONLY IF IT IS WHOLE"

La totalitat és, segons Goodman (1976), més gran que la suma de les seves parts, i és precisament la totalitat la que dona significat a les diferents parts. Pel que fa a la instrucció gramatical, això significa que els elements lingüístics només adquireixen significat quan estan en un context i quan s'usen en relació amb una totalitat. Aquesta idea destaca la necessitat de treballar amb discursos naturals, "no artificials", a classe i de partir del significat global i no del codi lingüístic. La comprensió global precedeix el tractament específic del codi lingüístic (Ellis, 1995). La idea subjacent més important és que el llenguatge és un sistema global, inserit dins el conjunt de sistemes cognoscitius. Així doncs, s'imposa un tractament globalitzador que tingui en compte especialment els aspectes psicològics i socials.

Si es parteix d'un sistema global, l'ensenyament també ha de ser globalitzador i no atomístic: això vol dir que no es pot partir només d'un enfocament *bottom-up* (de baix a dalt) sinó que s'ha de mostrar i desenvolupar la manera com el sistema opera en el context (*top-down*) (Cook, 1989).

Es tracta de partir sempre de situacions comunicatives completes i autèntiques, ja que l'objectiu final de l'ensenyament és que els aprenents usin la llengua receptivament i

---

<sup>3</sup> Com veurem més endavant, el concepte d'actuació té aquí una doble vessant (cf. III.3.)

productivament. I això només es pot aconseguir si interpreten i produeixen textos complets i no només oracions (Cuenca, 1992). Aquesta és la raó per la qual, en els estudis actuals sobre el tractament de la gramàtica, es defensa específicament una metodologia integradora com a alternativa a la instrucció gramatical tradicional que comporta “*whole language activities to focus on form and then back to whole or integrative activities. In other words, the teacher is concentrating on using higher level skills and using language to emphasize meaning (i.e., thoughts and ideas) before moving to activities which focus on form*” (Adair-Hauck & Donato, 1994: 537).

Aquest plantejament didàctic de la llengua que parteix de la complexitat s’anomena *discourse-based approach* (McCarthy, 1994) o *enfocament discursiu*. Es tracta d’un plantejament metodològic que, com veïem, parteix del text o discurs, de la complexitat, abans de passar als diversos elements d’ús de la llengua i comporta una atenció explícita de la llengua tant en la forma com en el significat i de la manera com es construeixen significats mitjançant la llengua (McCarthy, 1994).

Kramsch, seguint Widdowson (1978, 1983), ens parla concretament de la noció *d’analyse de discourse* com la base de l’ensenyament de llengües estrangeres, perquè és l’única manera que en la classe de LE es fan paleses totes les relacions semàntiques i tots els principis pragmàtics que dominen la comunicació natural, la que es dona fora de l’aula. En aquest mateix sentit, McCarthy considera que “*linguistic competence cannot be separated from discourse competence*” (McCarthy, 1994: 174). Com Kramsch, aquest autor parteix de la llengua en la seva globalitat, que és precisament la que es troba en el discurs. Per McCarthy, treballar amb textos/discursos molt diversos fomenta la presa de consciència (que veurem en el següent apartat): aquesta s’estimula més quan es comparen i contrasten textos entre si. Així mateix, el treball intensiu amb textos diversos està íntimament lligat amb el principi d’inferència, que remarca precisament la necessitat de desenvolupar estratègies d’aprenentatge: l’aprenent ha d’aprendre a inferir el significat de molts textos i a saber-los manejar.

Volem apuntar aquí que les propostes d’organització de continguts gramaticals a partir de tipologies textuais ofereixen, des del nostre punt de vista (i seguint les idees de van Dijk,



1987; McCarthy, 1994 i Castellà, 1995) una base sòlida per treballar la llengua de manera globalitzadora i des de la seva complexitat. Les raons que argumentem a favor de les tipologies textuais com a eix organitzador dels continguts gramaticals són diverses:

- a) Per una banda, i seguint el fil d'aquest apartat, el coneixement de la tipologia textual<sup>4</sup> dona a l'alumne una visió més global i diversa, no monolítica, de la llengua.
- b) Les tipologies textuais progressen de la totalitat de la llengua cap a les estructures gramaticals que emergeixen naturalment del text.
- c) Seguint Castellà, *"la visió tipològica es pot incorporar amb facilitat a l'anàlisi dels textos que es llegeixen i es comenten a classe"* (Castellà, 1995: 78).
- d) L'aprenent adult ja té un coneixement previ sobre el que és i com està estructurat un tipus de text, que ha adquirit en la seva llengua materna, i que forma part del seu pensament esquemàtic (van Dijk, 1987).
- e) Com veurem seguidament, aquests esquemes o representacions mentals poden ajudar l'aprenent a entendre el funcionament del nou sistema lingüístic, és a dir, poden servir d'estratègia tant en la comprensió com en la producció de textos.

### 3. L'ATENCIÓ EN LA FORMA: LA CONSCIÈNCIA LINGÜÍSTICA

Reflexionar sobre la gramàtica ha estat durant molt de temps una qüestió que no s'ha tingut en compte, en part per la influència de la teoria de Krashen, que, com veiem, defensava que el procés d'adquisició-aprenentatge és bàsicament inconscient.

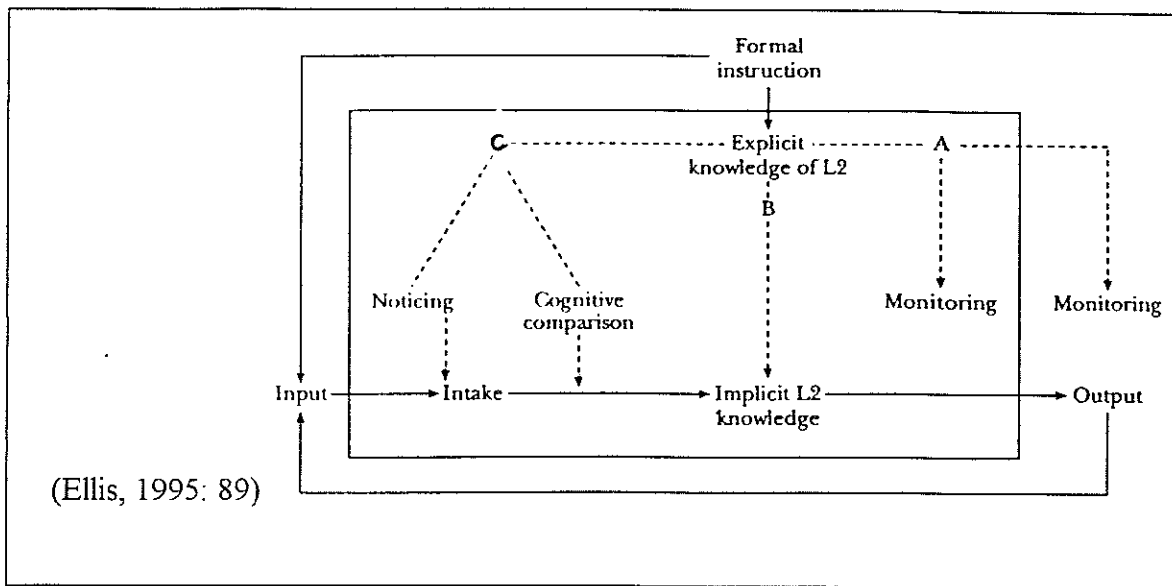
A partir, però, de les aportacions de la psicologia cognitiva que hem presentat en el capítol II.2.3., s'ha posat en dubte aquest postulat i s'ha tornat a destacar el paper de certs processos conscients en la situació d'adquisició-aprenentatge: *"The need for awareness of and/or attention to language form for the learning of some aspects of a SL means that a*

---

<sup>4</sup> Entenem el terme de *tipologia textual* en el sentit més ampli. Per nosaltres, aquest terme inclou "gènere" (p.e., el debat, la notícia, etc.), "tipus de text" (per la seva funció comunicativa, una notícia és un text informatiu) i "registre" (generalment una notícia usa un registre més formal i més proper al discurs escrit). Malgrat que, tal com ja hem vist en el capítol dedicat a les ciències del llenguatge, cada un dels termes prové de tradicions diferents (des de la lingüística del text a la lingüística sistemicofuncional), considerem que totes aquestes característiques estan interrelacionades i que totes conflueixen quan s'analitzen textos a classe.

theory that holds all language learning to be unconscious is inadequate” (Long, 1990: 660).

Efectivament, el descobriment dels dos tipus de coneixement existents en la ment de l'ésser humà ha obert noves vies de recerca que poden donar compte de la funció de la instrucció gramatical. Per a la presentació d'aquesta qüestió partim de l'esquema d'Ellis (1995), perquè el seu plantejament dona cabuda tant als processos tipus *top-down* com els de tipus *bottom up*: presenta un model del camí que es pot seguir per passar de la globalitat de la llengua (el text/discurs) a les unitats lingüístiques (la forma), és a dir, presenta un model d'adquisició que serveix de base per dissenyar tasques dirigides específicament a treballar la gramàtica (*interpretation grammar-tasks*):



En línies generals, aquest esquema presenta un model d'adquisició que en els darrers anys està prenent una gran rellevància, precisament perquè està dirigit cap a la funció de la instrucció gramatical en el procés d'adquisició. Com podem observar, està basat en la distinció entre coneixement implícit i coneixement explícit, entre coneixement més intuïtiu i coneixement més analític. Ellis considera que el coneixement explícit pot convertir-se amb el temps en coneixement implícit. No s'assegura que s'hi converteixi perquè, com hem explicitat al capítol II.2.1., la recerca en adquisició ha demostrat que l'aprenent segueix un ordre natural de seqüències adquisitives i aquest ordre no s'altera pel fet de practicar exhaustivament i repetitivament estructures de la llengua objecte d'estudi. Si això és així, de

quina manera ajuda aquest model a entendre la funció de la instrucció gramatical? Hem d'interpretar-lo de la següent manera:

- a) La relació entre els dos tipus de coneixement no s'entén com una relació directa sinó indirecta.
- b) Això significa que el coneixement explícit en una LE facilita o pot facilitar coneixement implícit.
- c) Pot arribar a facilitar-lo tot ajudant els aprenents a prestar atenció (*noticing*) en els aspectes del codi lingüístic de l'*input* que no reconexerien d'una altra manera. L'*input* es processa a partir de estratègies tipus *top-down* que serveixen per inferir-ne el significat; són, però, també necessàries estratègies tipus *bottom-up* per poder decodificar-ne els aspectes formals. La hipòtesi és que el processament tipus *bottom-up*, gràcies al qual l'aprenent s'adona gradualment del funcionament del nou sistema lingüístic, és una condició necessària perquè es produeixi l'adquisició.
- d) I d'aquesta manera, el coneixement explícit es pot convertir en *intake* o *input* rellevant per a l'aprenent, que, amb el temps, pot arribar a automatitzar-se.

El concepte clau de l'esquema que hem presentat és, sens dubte, el de *noticing*, que implica una atenció específica per part de l'aprenent. En molt altres estudis sobre adquisició es destaca la importància de l'atenció (Sharwood-Smith, 1981, Bialystok, 1992; Fotos, 1993; Hulstijn & Schmidt, 1994; Schmidt, 1990, 1992, 1993, 1994, 1995, 1996, 1998).<sup>5</sup> Per Schmidt, per exemple, existeix una diferència entre intenció i atenció. Considera que "*while the intention to learn is not always crucial to learning, attention (voluntary or involuntary) to the material to be learned is*" (Schmidt, 1992: 209, citat a Ellis, 1995: 90).<sup>6</sup> I aquesta atenció es pot arribar a fomentar tot induint l'aprenent a comparar el que percep a l'*input* amb allò que ell produeix en el seu *output*; d'aquesta manera, l'aprenent arriba a "identificar on són els buits entre el que sap i el que encara ha d'aprendre" (*noticing the gap*) però

<sup>5</sup> Com hem vist, els estudis sobre processament d'informació donen suport també a aquesta idea (Multhaup, 1997).

<sup>6</sup> Hem d'apuntar aquí que Schmidt considera la postura d'Ellis una *weak interface position*, perquè segons ell, Ellis és molt cautelós quant a la qüestió de si el coneixement explícit pot passar a implícit. Schmidt és molt més radical respecte a això: l'atenció, el coneixement explícit, és absolutament necessari perquè hi hagi adquisició (Schmidt, 1998).

també a establir hipòtesis sobre una estructura determinada, que més tard verificarà o desestimarà.

Segons Ellis (1995: 90-91; 1997) i el recull d'estudis presentat per Doughty & Williams (1998), en aquest model s'identifiquen una sèrie de processos cognitius implicats en l'aprenentatge i ús dels aspectes formals de la llengua:

1. El primer pas implica el que Ellis anomena *cognitive comparison*,<sup>7</sup> adonar-se del que és conegut i del que és nou, que és precisament el que porta a l'*input* rellevant o *intake* (parteix, per tant, del coneixement previ que té l'aprenent).

2. La integració del nou coneixement té lloc si l'aprenent és capaç d'incorporar l'*intake* a la seva interllengua (que representa, en definitiva, el coneixement implícit en la L2 o LE). Aquesta acomodació (en paraules de Van Patten, 1993) o "procés de reestructuració" (MacLaughlin, 1987) només és possible si l'aprenent està cognitivament preparat, madur. El que passa durant aquest procés és que l'aprenent reorganitza o reestructura la informació que té emmagatzemada en el seu sistema d'interllengua, en el seu coneixement implícit, a partir de la informació nova que va processant (tal com havíem descrit en el capítol sobre els processos mentals: cf. II.2.3.).

3. Finalment, en aquest model es considera que la producció de l'aprenent (*output*) no parteix només de coneixement implícit sinó que també pot partir de coneixement explícit, sempre que s'entengui que aquest darrer no és la via directa d'adquisició sinó un camí per ajudar l'aprenent a fixar-se més en la correcció gramatical. El pot ajudar a monitoritzar-se, és a dir, a ser conscient en el moment de la producció dels errors que fa i els problemes que té.

Entenem que hi ha consonància entre el que presenta aquest model d'adquisició i la didàctica integradora d'Adair-Hauck & Donato, que ens ha servit de punt de partida per a aquest capítol: una implicació clara del model d'Ellis és, com hem apuntat, que el focus d'atenció primer és la interpretació de l'*input*, és a dir, en primer lloc s'ha de partir de la

---

<sup>7</sup> Aquest concepte té el mateix significat que el de Schmidt *noticing the gap*.

globalitat per passar progressivament a una concentració en la forma, perquè, insistim, només així l'aprenent podrà arribar a inferir de quina manera es poden construir significats mitjançant la forma (McCarthy, 1994). Schmidt ens adverteix respecte a això: "*Awareness alone (without input or interaction) is clearly inadequate. We all know people who know something about a language but can neither understand nor speak it*" (Schmidt, 1995: 47).

Així doncs, la idea principal és que és necessari fomentar en l'aprenent l'atenció en els aspectes del codi lingüístic. Aquest és precisament el rol de la instrucció gramatical: fomentar la presa de consciència per tal de desenvolupar coneixement explícit, que amb el temps es pot convertir en implícit.<sup>8</sup> Hem d'apuntar que, a partir de les lectures que hem fet respecte a aquesta qüestió, arribem a la conclusió que actualment hi ha unanimitat sobre la qüestió que l'anomenada *consciència lingüística* és essencial en l'aprenentatge de llengües estrangeres per part d'adults. Aquest argument el retrobem en tots els àmbits de recerca europeus: en l'àmbit anglosaxó, alemany i francès-suís que presentarem paulatinament al llarg d'aquest capítol. Tots els treballs emfasitzen la idea que el tipus d'instrucció gramatical més adient és aquella metodologia que es basa en tasques comunicatives que incorporin fases on l'aprenent es vegi obligat a parar esment i a reflexionar (individualment o amb altres) sobre els aspectes del codi lingüístic.

A aquests arguments des de l'àmbit d'adquisició s'afegeixen altres arguments que provenen d'un tipus de recerca basada en l'anàlisi d'actuacions verbals d'aprenents de llengües i que aporten informació molt interessant respecte a la necessitat o no d'introduir fases més reflexives a la classe "comunicativa".

Un argument de pes prové de la llarga recerca duta a terme dins de l'àmbit de l'*exolingüisme* o estudi de la interacció entre nadiu i no-nadiu des del punt de vista de les SPA, que hem presentat en l'apartat sobre la metàfora de l'*scaffolding* (recordem que el concepte de seqüències potencialment adquisicionals s'apropa a la teoria de la ZDP de Vygotsky, encara que provinguin d'una línia de recerca diferent).

---

<sup>8</sup>Aquesta seria la manera de facilitar en l'aprenent el pas d'un estadi a un altre en el seu desenvolupament (recordem la Zona de Desenvolupament Pròxim).

Aquí volem destacar sobretot els estudis de Vasseur (1993, 1996). Els resultats de la seva recerca donen compte que en les converses entre nadius i no-nadius, efectivament, apareixen verbalitzacions i actuacions no verbalitzades dirigides a una reflexió conscient sobre la llengua. És a dir, es tracta d'una activitat metalingüística pràcticament de manera intuïtiva: aquesta és omnipresent. Aquesta idea troba suport en els treballs de Gombert, un dels màxims representants d'aquest àmbit (Gombert, 1990, 1992, 1993, 1994, 1996) i de Nicholas (1991), aquest últim membre del grup de *language awareness* de la Gran Bretanya. Segons aquests autors, es tracta d'unes representacions internes del que és llengua, les quals són de vegades explícites i es poden verbalitzar i de vegades no. L'argument és que donat que formen part d'una capacitat psicolingüística innata per adquirir i processar llengua, ja existent en les nostres ments, no es pot pensar que es poden obviar en el procés d'aprenentatge d'una nova llengua. Així mateix, les activitats reflexives estan estretament lligades a la interacció. Segons Vasseur, *"l'interaction implique la réflexivité. Qu'il parle ou qu'il en parle pas, le récepteur (que est aussi locuteur) renvoie au locuteur (que est aussi récepteur) ses propres paroles. Il détermine, par sa seule présence, ou par sa seule existence s'il est absent, des déplacements continuiels de la part du locuteur qui a besoin, pour interagir au mieux, de se mettre à la place de l'autre. Par sa double fonction, chacun des 'co-énonciateurs' est à la fois un double et un miroir de l'autre. C'est ainsi que se met en place un jeu de reflets, réflexions, réflexions qui fondent et articulent le discours collectif. Se mettre à la place de l'autre pour emprunter son regard sur le discours produit est le principe même de la réflexivité"* (Vasseur, 1996: 67-68).

En el nostre país, i dins el camp de llengües estrangeres, la recerca duta a terme per l'equip de J.M. Cots a la Universitat de Lleida (Cots, et al., 1997) demostra que els aprenents efectivament realitzen constantment aquest tipus d'operacions cognitives també quan treballen en grup. Els informants investigats són aprenents de llengua anglesa a la secundària obligatòria. Una de les conclusions a què arriben és la següent:

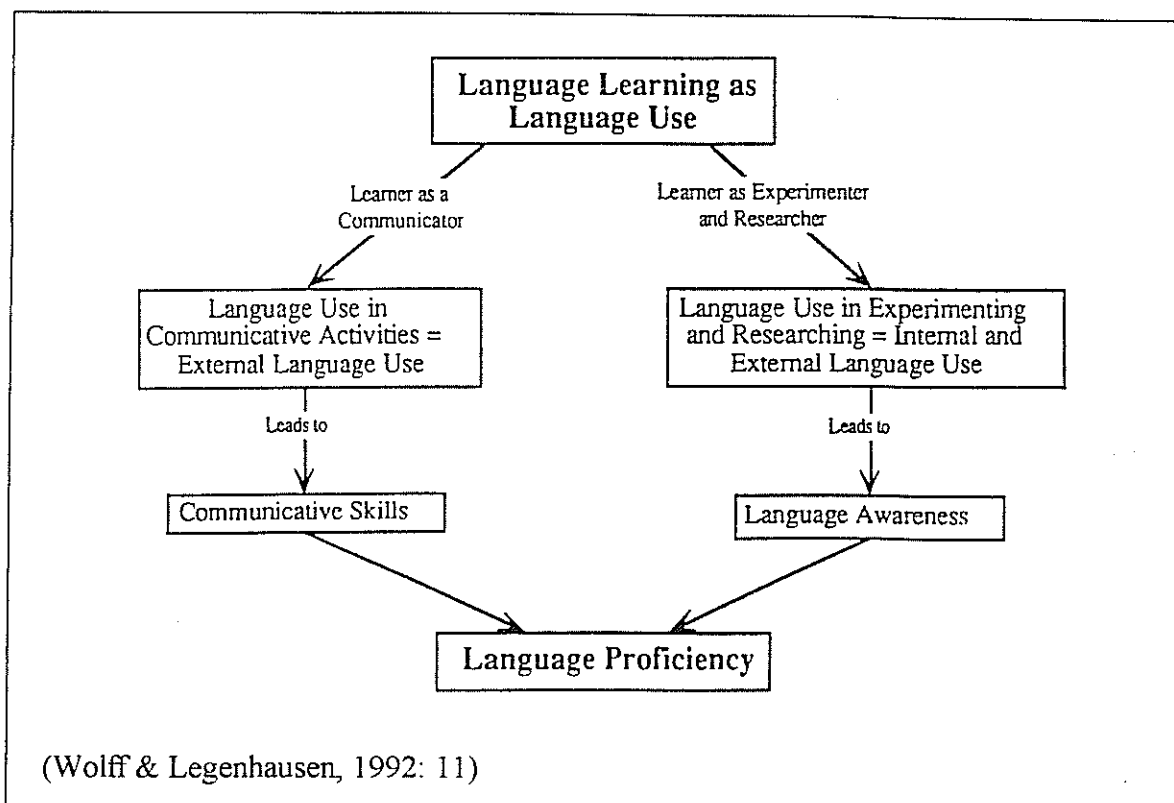
*"L'observation et l'analyse des tâches proposées montrent que les élèves sont effectivement capables de réfléchir sur la langue, de façon explicite et*

*implicite, sans avoir recours à l'intervention constante de l'enseignant*"

(Cots, et al, 1997: 101)

Un altre estudi interessant que arriba a les mateixes conclusions és l'estudi de Carrasco (Universitat Complutense de Madrid) dins l'anomenat projecte *Galatea*, dirigit per L. Dabène (Universitat Stendhal a Grenoble) i centrat en la intercomprensió entre llengües llatines. Aquí els informants són estrangers aprenents de llengua espanyola (falsos principiants) i en situació de lectura.

La importància i el caràcter necessari d'activitats reflexives en situació exolingüe, els resultats de les observacions en processos interactius a l'aula de llengua estrangera, que demostren que aquestes activitats són omnipresents, i la recerca en adquisició a partir del processament d'informació han despertat l'interès dels investigadors per la "consciència lingüística i/o la reflexió sobre la llengua". Fonamenten també empíricament una idea, actualment ja compartida majoritàriament, que a la classe de llengua estrangera s'ha de donar espai tant per a pràctiques comunicatives com de reflexió sobre la llengua. El model didàctic que proposen Wolff & Legenhausen (1992) reflecteix, des del nostre punt de vista, aquesta idea. El seu pressupòsit bàsic és que s'aprèn la llengua tot usant-la:



L'enunciat "s'aprèn la llengua tot usant-la", té, com es desprèn d'aquest esquema, dues dimensions: per una banda, s'entén "ús" en la seva dimensió d'interacció social, l'ús verbal de la llengua en actes comunicatius. Per una altra, "ús" conté una dimensió cognitiva, que fa referència a l'activitat mental que té lloc en l'aprenent i que el porta a reflexionar conscientment sobre el funcionament de la nova llengua. Aquesta reflexió, l'aprenent la pot dur a terme de forma individual (*internal use*) o en col·laboració amb altres aprenents o el docent (*external use*).<sup>9</sup>

Aquest model apunta clarament cap a una actuació pedagògica que uneix pràctiques comunicatives amb activitats de reflexió sobre la llengua, perquè en l'aprenentatge d'una llengua segona o estrangera tant important és l'ús verbal com la gestió cognitiva que té lloc durant el procés d'apropiació de la llengua. Dèiem en les conclusions del capítol anterior que, a partir de les aportacions dels estudis en l'àmbit de la psicologia cognitiva i de la psicolingüística, cognició, interacció i aprenentatge estan estretament lligats. Aquesta interrelació queda plenament reflectida aquí.

Abans de centrar-nos en tots els aspectes que convergeixen en aquest model, i donat el problema terminològic que han provocat les diferents interpretacions del concepte *language awareness* (i subsegüentment el terme reflexió metalingüística), creiem necessari especificar què s'entén exactament per aquests termes.

### **3.1. Què és la consciència lingüística?: matisacions terminològiques i conceptuals**

Per a la presentació d'aquest concepte partim del terme anglès *language awareness*, perquè és un terme multifacètic que ha conduït a moltes interpretacions i a moltes traduccions terminològiques. Per això es fa necessari un repàs previ dels seus usos abans de definir-nos per una o altra interpretació:

1. La denominació *language awareness* va sorgir en un principi a Gran Bretanya d'unes discussions en termes de reforma educativa a partir de les observacions que havien fet

---

<sup>9</sup> Tractem específicament el treball en col·laboració en el capítol 4.



ensenyants de llengua en escoles angleses, segons les quals els alumnes de secundària tenien (al final del cicle) grans mancances en la comprensió i producció de textos tant en la llengua materna com en la llengua estrangera.

Una de les possibilitats que es van considerar per tal de solucionar aquest problema va ser intentar fomentar en l'aprenent una "adquisició, un aprenentatge més autònom", lluny de l'aprenentatge "consumista i passiu" que havia tingut lloc fins aleshores.

Al llarg de les discussions, i també per influència de la recerca americana,<sup>10</sup> es va considerar que un aprenentatge més autònom es basava especialment en el foment del *language awareness*, que, en un primer moment, i dins del *National Congress on Language in Education (NCLE)*, es va definir com "*a person's sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life*" (Donmall, 1985: 7). Es tractava del que podríem anomenar una "acció educativa" que pretenia millorar en l'alumne de secundària el seu nivell de competència en la LI tot sensibilitzant-lo sobre el que signifiquen el llenguatge i la comunicació i induint-lo a treballar certs aspectes formals de la llengua. Aquest treball més conscient i analític hauria, així mateix, de preparar el camí cap l'aprenentatge d'una llengua segona o estrangera. El concepte *language awareness* prové, doncs, del camp de la pedagogia de llengües i amb el temps ha anat incorporant més i més contextos pedagògics i acadèmics:

*"Language Awareness (LA) is a term that crops up more and more in a widening range of academic and pedagogical contexts and this growing frequency of use has brought with it a proliferation of senses of the label. This, in its turn, has led to an increased lack of clarity and consensus regarding its meaning. At times, there is no doubt what the user is referring to; at others it is used somewhat vaguely, perhaps in passing, and one is not really sure what the user has in mind"* (James & Garret, 1991: 3).

---

<sup>10</sup> El moviment que va tenir una gran influència en aquesta visió pedagògica va ser l'anomenat *Whole language movement* (Goodman, 1986; Cazden, 1992), en el qual es defensaven experiències amb la llengua objecte d'estudi més riques i multifacètiques en l'àmbit de la primària. Recordem que ja hem citat, des d'un altre angle, aquesta concepció de Goodman (apartat III.2. del present treball).

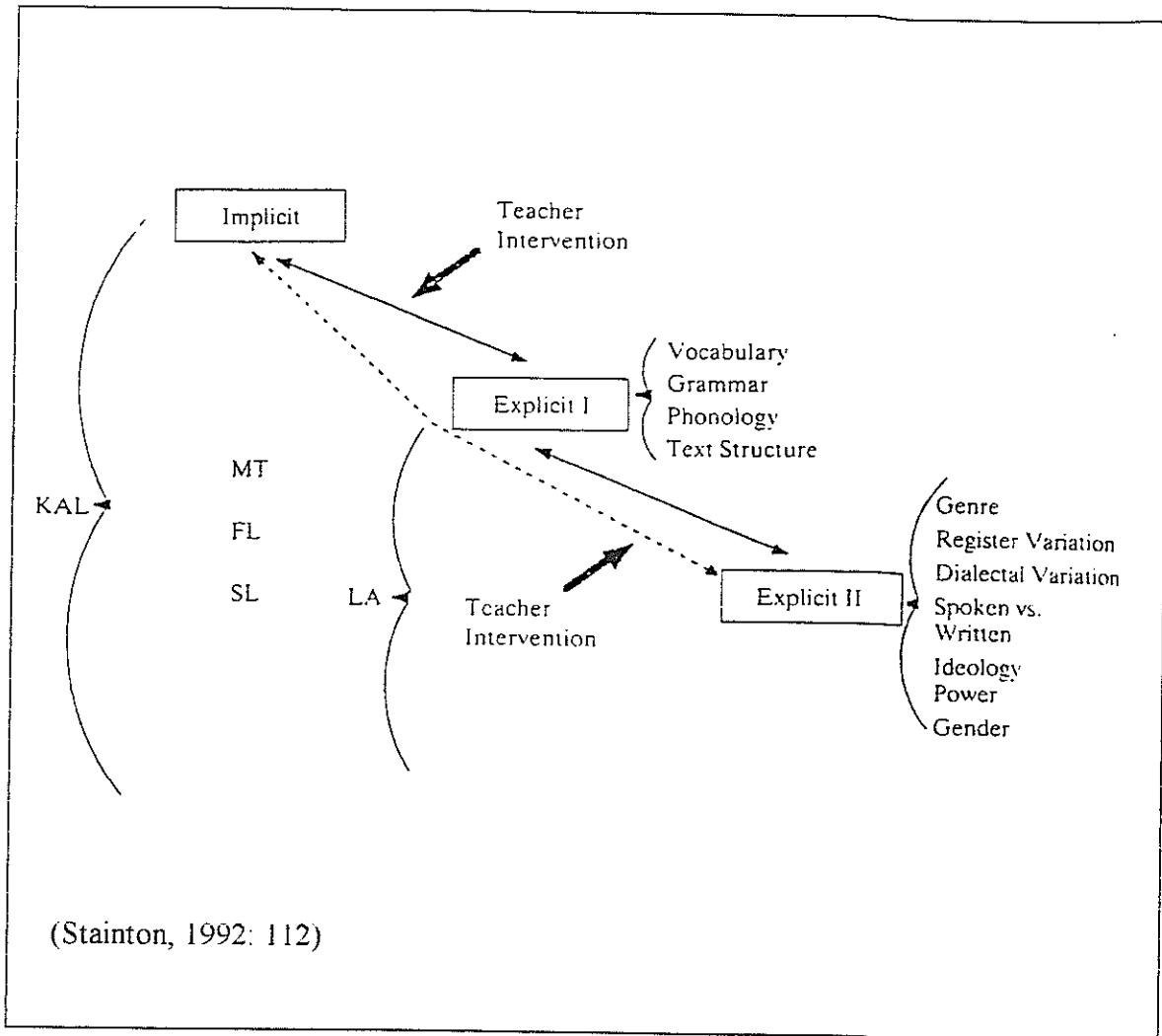
Una primera diferenciació que hem d'establir és entre *language awareness* i el que el que dins la recerca en adquisició en l'àmbit americà s'enten per *consciousness-raising*.

En l'àmbit americà, *consciousness-raising* (terme que prové de Rutherford, 1987) fa referència a un procediment metodològic que es basa en la diferenciació entre coneixement explícit i implícit i en el concepte de "reestructuració" que hem presentat més amunt. Es tracta de fomentar els processos cognitius que ajuden l'aprenent a establir hipòtesis sobre el funcionament del nou sistema lingüístic i a adonar-se dels "buits" entre la seva interllengua i el que presenta l'*input* així com de les deficiències en la mateixa interllengua a partir d'un treball conscient i analític sobre el codi lingüístic. Com ja hem apuntat, a partir dels estudis en adquisició s'ha vist la necessitat de prestar atenció específica als aspectes formals de la llengua. Aquest procediment pretén precisament establir un pont entre l'ensenyament gramatical tradicional i una instrucció gramatical integrada en una metodologia comunicativa.

Una altra diferenciació és la que apareix dins del mateix àmbit anglès entre *language awareness* i l'anomenat *knowledge about language*, per una banda (Carter, 1990; Hawkins, 1992) i *critical language awareness* (CAL: Fairclough, 1992) per una altra. El KAL (*knowledge about language*) ha nascut recentment dins del treball *LINC (Language in the National Curriculum)* i té a veure amb els dos tipus de coneixement (implícit i explícit) que ja hem tractat. Els dos conceptes estan, segons Stainton (1992), interrelacionats però no són idèntics. *Knowledge about language* està constituït:

- pel coneixement intuïtiu que té cada aprenent sobre la llengua: la seva competència lingüística, tant en una llengua primera, com en una segona, com en una estrangera (seria el coneixement implícit),
- com pel coneixement que és conscient: coneixement analític o explícit.

L'"explicitació o conscienciació de coneixement" és el que s'entén per *awareness*; té, per tant, només a veure amb coneixement explícit. Stainton ens presenta un esquema molt interessant en què dóna compte d'aquest engranatge i del que podria ser un model dinàmic de LA.



Considerem especialment interessant el model de Stainton per les raons següents:

- a) Presenta una visió totalment ampla de la llengua: té en compte tots els aspectes que van més enllà de la morfologia i sintaxi i està, doncs, en consonància amb el que entenem nosaltres per gramàtica;
- b) dóna compte de la intervenció del professor;
- c) i, per tant, de la funció de la instrucció gramatical: a partir del coneixement intuïtiu de l'aprenent, anar incorporant aspectes nous; això es podrà fer gràcies a la reorganització d'informació i a associacions de manera conscient;
- d) el tractament de la gramàtica dins el currículum: des d'una anàlisi interlingüística (l'aprenent compara el seu sistema lingüístic amb el nou), l'aprenent progressa lentament cap a una anàlisi intralingüística a partir del coneixement que va incorporant en la LE i que es va

convertint en implícit.<sup>11</sup> En definitiva, seria el que es fa ja actualment a nivell de llengua materna o segona a la secundària obligatòria: a partir del domini de la llengua oral progressar cap a una anàlisi intralingual per arribar a les característiques de la llengua escrita, més formal, etc. (Tolchinsky, 1997; Esteve, 1998).

El CLA (*critical language awareness*) és un moviment, també dins l'àmbit anglès, que vol donar compte i fomentar la consciència sobre l'ús manipulador de la llengua per part de la societat. Aquí la llengua és vista com a una forma de pràctica social o discurs.

2. Tot el que hem vist fins ara prové, com hem apuntat, del camp de la lingüística aplicada i sobretot de la pedagogia de llengües. Hi ha, però, una interpretació de *language awareness* que prové del camp de la psicolingüística i de les teories cognitives.

Des d'aquests àmbits, s'entén *language awareness* no com una acció pedagògica basada en plantejaments educatius sinó com la capacitat innata que té cada individu per adquirir i processar la llengua, i que de vegades s'explicita i es verbalitza i de vegades no. Alguns autors anomenen aquesta capacitat *linguistic awareness* (Masny, 1997).

Una altra capacitat estretament lligada a aquesta darrera és l'anomenada *metalinguistic awareness* (Birdsong, 1989). Aquest terme defineix la capacitat de reconèixer tant aspectes formals de la llengua com enunciats metalingüístics, és a dir, enunciats sobre els conceptes i categories gramaticals. Birdsong ens parla de "*sensitivity to formal aspects of language, as well as to interlocutors' metalinguistic statement*" (Birdsong, 1989: 163).

3. Finalment, s'ha ampliat la visió psicolingüística i cognitivista d'*awareness* tot incorporant una perspectiva més sociocognitiva basada en els pensaments de Vygotsky. Els autors que com ara Van Lier (1996, 1997) parteixen de la filosofia de Vygotsky, diferencien entre *consciousness* i *awareness*.

---

<sup>11</sup> No és objectiu d'aquesta recerca dissenyar un model sobre el tractament de la gramàtica al llarg del currículum. Creiem, però, molt interessant deixar apuntada aquesta qüestió per a posteriors treballs, que tinguin en compte precisament el *language awareness* a nivell curricular, perquè és un àmbit que no pot quedar reduït a unes hores de classe determinades amb uns professors determinats i que hauria de ser centre de discussió a nivell institucional.

*Consciousness* té un significat més ampli que *awareness*. ‘Consciència’ s’entén aquí des de la perspectiva vygostkiana. Per a Vygotsky, la consciència és el nivell més elevat de l’activitat mental: a través de la interacció amb altres s’engeguen uns processos intel·lectuals i afectius que donen peu a l’aprenentatge. En aquest sentit, *consciousness* significa l’organització, el control i l’avaluació d’experiència i organitza l’activitat humana, i *awareness* com a ‘tenir coneixement de’ és només un dels seus components (altres són, segons Schmidt 1994, intenció, atenció i control).

Seguint Van Lier (1996, 1997), no ens hem de plantejar la dicotomia “conscient-inconscient” o “focalització en el significat o en la forma” (a partir de la presa de consciència que proposa l’àmbit americà). Ambdues diferenciacions són dues opcions incorrectes, perquè tot aprenent de llengües ha d’estar “*conscious, aware, and attentive*. *The unconscious person is asleep, or in a coma perhaps, the unaware person goes through life in a daze, and the inattentative person will sooner or later get run by a car*” (Van Lier, 1996: 77). En resum, hem de partir de la perspectiva que per aprendre llengua és absolutament essencial que hi hagi una implicació conscient en l’aprenentatge i que això no implica només una atenció específica en el codi lingüístic sinó també conèixer tots els processos que tenen lloc durant l’aprenentatge, del que passa i del que s’està fent, en definitiva, la implicació d’una “ment conscient”.

*“We must therefore study language awareness and learning awareness from the perspective that conscious involvement in language learning is essential, but that such conscious involvement does not equate with explicit grammatical study, although we cannot rule out that such study might have a role to play for certain learners in certain circumstances.”* (Van Lier, 1996: 74).

### 3.2. Consciència lingüística i autonomia

Actualment, en les propostes pedagògiques concretes per fomentar la ‘consciència

lingüística<sup>12</sup> a la classe de llengua estrangera, ja no es parla només de *language awareness* sinó també de *learning awareness*. I els autors que, dins l'ensenyament de L2 i LE, parteixen d'aquests pressupòsits, no separen consciència d'un altre concepte molt arrelat en l'àmbit educatiu: el d'autonomia.

En el títol d'una de les publicacions de Van Lier, *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity* (1996),<sup>13</sup> ja es fa palesa l'estreta relació entre aquests tres conceptes, que, per a aquest autor, són tres components pedagògics bàsics i inseparables que han de formar part de tot currículum de llengua, tant si és llengua materna, segona o estrangera. El currículum de les tres AAA, com l'anomena Van Lier, es basa en "*our knowledge of language learning and education, and on our values of language use in society*" (Van Lier, 1996: 21).

Van Lier ens adverteix del perill de caure en conclusions simplistes sobre aquest principi pedagògic. La visió sobre *awareness*, que abasta no només l'aspecte del coneixement lingüístic (el que seria propiament *linguistic awareness*) sinó també la d'aprenentatge, és la que explica, com veurem a continuació, la interrelació entre els àmbits de la consciència i de l'autonomia de l'aprenent.<sup>14</sup> Altres autors dins de l'àmbit europeu subratllen també la idea que 'consciència' en el sentit més ampli juga decisivament un rol important en el foment de l'autonomia de l'aprenent.

Així, Little (1997), com Van Lier, encara que des d'un altre àmbit de recerca i actuació, considera que no hi pot haver autonomia sense una implicació conscient en l'aprenentatge. Com tots sabem, en l'àmbit educatiu, el foment de l'autonomia de l'aprenent és un dels objectius principals perquè la finalitat bàsica és preparar els alumnes per a un aprenentatge "de per vida". L'autonomia és entesa com la capacitat de prendre decisions, actuar independentment, reflexionar de manera crítica i objectiva. Per a Little, si fem de

---

<sup>12</sup> En el nostre àmbit lingüístic no existeix un altre terme més ampli que pugui traduir les connotacions conceptuals que acabem de presentar.

<sup>13</sup> Per a aquesta recerca va ser de gran importància el fet de poder contactar directament amb Leo Van Lier i d'expressar-li l'objectiu del treball així com els dubtes respecte a aquesta qüestió, quan va impartir en aquest Departament el seminari sobre *Curriculum y Ecologia* al novembre de 1997.

<sup>14</sup> Recordem que aquesta era també la problemàtica en els estudis sobre processament d'informació: actualment, tal i com hem apuntat, quan es parla de "coneixement" hem d'incloure tant coneixements com habilitats (el coneixement en si com el mateix procés d'aprenentatge).

l'autonomia l'eix vertebrador de la instrucció escolar "*conscious reflection will necessarily play a central role from the beginning, for the simple reason that all formal learning is the result of deliberate intention*" (Little, 1997: 94). I aquesta reflexió conscient abasta tant els coneixements i sabers com els processos per adquirirlos.

Retrobem el mateix argument en l'àmbit alemany en els treballs d'una de les autores més representatives del camp de les estratègies d'aprenentatge: Ute Rampillon. En la seva darrera publicació *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen* (1997), Rampillon fa referència específica a aquesta qüestió quan critica l'actitud pasiva a què poden arribar els alumnes de secundària a Alemanya (aprenents de llengües estrangeres), si no se'ls exposa una metodologia que fomenti l'autonomia. Per a ella aquesta metodologia es basa precisament en la presa de consciència en el sentit més ampli:

*"Stattdessen müssen wir jedoch zu Reflektionen über die Fremdsprache führen und ihnen dabei verdeutlichen, dass Selbstbeobachtung anderer Lernender in ähnlichen Situationen immer wieder Anstöße für ein selbstbewusstes Fremdsprachenlernen und -anwenden geben können. Solche Reflexionen wollen also keineswegs zurückführen in den alten grammatikalisierenden und kognitivierenden Fremdsprachunterricht. Im Gegenteil: Sie sollen die SchülerInnen vom reinen Regellernen lösen, sollen sie zu eigenen Hypothesen ermutigen und sie über die Sprachbewusstheit zur Lernerautonomie führen"* (Rampillon, 1997: 175).<sup>15</sup>

El terme *Sprachbewusstheit* que utilitza Rampillon prové dels treballs de Wolff (Wolff, 1992) i inclou tant el coneixement sobre aspectes de la llengua i la comunicació com dels processos d'aprenentatge, l'aprendre a aprendre.

<sup>15</sup> "Per contra, els hem de conduir a reflexionar sobre la llengua estrangera i els hem d'explicar que el fet d'observar altres aprenents en la mateixa situació pot estimular un aprenentatge més conscient de llengües estrangeres. Reflexions d'aquest tipus no han de conduir novament a un tipus d'ensenyament tradicional de la gramàtica. Tot el contrari: aquestes reflexions han d'ajudar els aprenents a ensortir-se de la memorització de regles, els han d'estimular a plantejar hipòtesis i els han de conduir, a través de la consciència lingüística, a la pròpia autonomia com aprenents" (la traducció és nostra).

Rampillon presenta *language awareness* com a "*metakognitive Reflexionen zum Fremdsprachenlernen*" (Rampillon, 1997: 176). Aquesta definició està, des del nostre punt de vista, en consonància amb les visions de Van Lier i de Little, perquè inclou "l'aprendre a aprendre", base de l'autonomia de l'aprenent.

Per Rampillon, *language awareness* no és sinònim de *linguistic awareness*. El primer terme és molt més globalitzador i abasta el coneixement conscient, reflectiu sobre: a) els aspectes del codi lingüístic i de les habilitats per decodificar l'*input* (*linguistic awareness*); b) sobre el que significa la comunicació, així com les habilitats per usar estratègies comunicatives (*communicative awareness*); c) i finalment sobre estratègies d'aprenentatge (*learning awareness*).

El mateix postulat trobem en l'àmbit francès:

*"Les arguments en faveur d'un tel enseignement métalinguistique sont alors ceux de la visée de l'autonomie de l'apprenant dans son auto-formation, son autogestion future, à long terme, son élaboration de repères (...)"* (Trevisse, 1993: 91).

Pel que fa a la nostra recerca, entenem el concepte "consciència lingüística" d'una forma integradora: Per una banda, entenem "consciència lingüística" en el sentit de la recerca americana *consciousness-raising*. Per a nosaltres, es tracta aquí d'un procediment metodològic per treballar la gramàtica, que té com a finalitat portar l'aprenent a prestar atenció als aspectes formals de la llengua (a la gramàtica, des de la perspectiva funcionalista de Larsen-Freeman, que, tal com hem explicat a I.6., engloba tot el ventall d'ítems lingüístics que van des de la frase al text) a partir d'un treball de *cognitive comparison*, com el que hem presentat d'Ellis (1995). A partir d'aquest treball cognitiu, l'aprenent planteja hipòtesis sobre com es construeixen significats en el nou sistema lingüístic. Actualment, es considera l'aprenent de llengües estrangeres (com ja hem especificat reiterativament) "*comme un producteur d'hypothèses, c'est-à-dire de constructions cognitives et langagières*" (Vasseur, 1993: 26).



Entenem, però, també que, a l'hora d'aprendre una LE, l'aprenent adult inicia una sèrie de processos que l'ajuden a decodificar significats i, per tant, a comprendre'ls i també a produir-ne de nous. Es tracta no només de coneixements lingüístics sinó també d'habilitats i operacions mentals que formen part intrínseca del procés d'aprenentatge. Per aquesta raó entenem *language awareness* també com a *learning awareness*.

Insistim que aquesta interpretació més àmplia que inclou coneixements i processos és la que actualment està prenent més rellevància en l'àmbit europeu (sobretot en el francès) i la que conforma la base de les propostes pedagògiques dirigides a reflexionar sobre la llengua, tant en L1 com en L2 i LE.

### 3.3. La reflexió metalingüística: nivells lingüístics i metallenguatge

Efectivament, a partir de la revisió bibliogràfica que hem dut a terme i que en part ja hem presentat en els apartats anteriors, podem dir que existeix una gran unanimitat respecte a la necessitat d'introduir activitats que fomentin reflexió metalingüística a la classe de llengua estrangera, tant en la secundària obligatòria com en l'àmbit de l'ensenyament a adults. Però de la mateixa manera que existien problemes conceptuals amb el terme *language awareness*, el concepte "reflexió metalingüística" no n'està exempt.

El prefix *meta-* el veiem aplicat a molts nivells. La línia de recerca francesa és potser la més fructífera en aquest àmbit. Així, trobem els termes *métalangue*, *métadiscours* i *métacommunication* (Coste, 1985), als quals un altre autor francès afegeix *métalocutive* i *métainteractive* (Bouchard, 1996). El concepte "metalingüístic" fa referència, en aquests autors, a les característiques lexicosintàctiques dels codis lingüístics; "metadiscursiu" es refereix a l'activitat d'organització de la informació del text; "metacomunicatiu" fa referència a l'organització dialogal de l'esdeveniment comunicatiu en què es participa, mentre que "metalocutiü" indica les formulacions que es refereixen a la producció física i a les condicions de percepció del missatge; per la seva banda, "metainteractiu" fa referència a la regulació de l'esdeveniment comunicatiu en les seves dimensions no pròpiament verbals. Finalment, existeix el terme (impossible de traduir) "*métalangagier*" (Gombert, 1993) que engloba tots els aspectes, tant verbals com no verbals.

Davant d'aquesta proliferació de termes, ens hem vist obligats a triar una opció. I donat que, tal i com s'ha especificat en l'apartat anterior, entenem *language awareness* en el seu sentit més ampli, que inclou tant el coneixement lingüístic com aprendre a aprendre, hem cercat un concepte de "reflexió metalingüística" que inclogués aquestes dues dimensions. Aquest concepte integrador l'hem trobat en els treballs de Gombert (1993, 1996).

Entenem, així, "reflexió metalingüística" en el sentit de Gombert, com la verbalització dels processos cognitius de gestió conscient dels objectes lingüístics (segons Gombert, 1992). La seva definició va més enllà de la que utilitzen els lingüistes propiament dits:

*"Pour les linguistes, l'adjectif métalinguistique est dérivé du substantif métalangue et qualifie donc les utilisations de la langue pour référer à elle-même. Pour les psycholinguistes cognitivistes, les activités métalinguistiques constituent un sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation. Il comprend les activités de réflexion sur le langage ainsi que les activités de contrôle conscient et de planification intentionnelle par le sujet de ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension ou en production)"* (Gombert, 1996: 41-42)

La definició de Gombert s'apropa més, des del nostre punt de vista, als estudis que hem presentat dins la teoria cognitivista, en els quals apareix un cop i un altre el terme de "metacognició".

Una distinció molt important és la que fan Gombert i altres investigadors en adquisició en el mateix àmbit francès (Vasseur, 1993, 1996; Trévisse, 1994, 1996) entre "representacions metalingüístiques i reflexions metalingüístiques" en l'adquisició d'una segona llengua.

Les "representacions" són intuïtives i implícites i provenen dels coneixements de la llengua materna ja interioritzats en els aprenents. Segons Trévisse, aquestes representacions són "transferides" quan s'aprèn una nova llengua: així, emergeixen una mena de binomis, com ara *imparfait/prétérit* = BE+ -ING quan algú de llengua materna francesa aprèn anglès.

Aquesta autora considera (a partir de la recerca que ha dut a terme) que aquestes activitats són omnipresents en tot tipus de situació d'aprenentatge d'una llengua estrangera. Aquest procés de transferència i elaboració de "binomis" no és sempre conscient i no es manifesta sempre verbalment, encara que algunes d'aquestes transferències estiguin provocades per una metodologia didàctica basada en una anàlisi contrastiva.

Gombert anomena aquest tipus de procés *épilingüistique*; segons aquest autor, aquestes representacions formen part d'uns processos primaris que sobrepassen el nivell de la simple reacció associativa, però encara no estan disponibles per a un accés a la consciència i a una gestió cognitiva. La conscienciació d'aquests processos primaris (que ja es donen) són la base de la gestió cognitiva, conscient; i aquesta és la que es pot verbalitzar. La "metacognició" es defineix precisament com "el control conscient d'activitats cognitives" (Flavell, 1976). I en aquesta verbalització no és estrictament necessari un metallenguatge: sembla que l'aprenent pot arribar a explicar fenòmens sobre la llengua a partir de les seves intuïcions. Bouchard ens parla d'un *métalangage mondain* (Bouchard, 1996).

Per contra, la reflexió *métalinguistique* fa referència, com ja hem definit, a un tractament metacognitiu d'aquestes operacions mentals i es manifesta verbalment.

D'altra banda, els resultats de la recerca empírica en comunicació exolingüe (Vasseur, 1993, 1996; Trévisse, 1994, 1996), corroboren la idea que les activitats reflexives sobre la llengua són processos omnipresents, encara que no siguin conscients i que no es verbalitzin d'una manera específica. Efectivament, la recerca duta a terme a partir d'anàlisis de tipus conversacional en les converses entre nadius i no nadius demostra que en la parla del no-nadiu tenen lloc una sèrie d'activitats dirigides a "manipular" la llengua per tal de poder comunicar amb èxit, encara que no es verbalitzin amb un metallenguatge específic. Per això, Vasseur (1996) opta per un terme més genèric, el d'"activitats reflexives" (per "activitats metalingüístiques"), perquè "*le terme réflexif, plus général, permet de regrouper tous ces mouvements discursifs, toutes ces activités de commentaire et de manipulation, nombreuses dans la communication exolingue, per lesquelles le locuteur prend ses distances per rapport à l'échange, à ce qui s'y passe et aux outils utilisé*" (Vasseur, 1996: 61). Així, les activitats reflexives representen per al parlant no-nadiu un recurs important

comunicació amb èxit. I aquest recurs inclou, segons els autors esmentats, no només comentaris amb metallenguatge específic sinó també repeticions, reformulacions i altres mecanismes, tots ells part integrant de la competència comunicativa (Vasseur, 1996: 66).

Així doncs, no s'ha d'entendre l'activitat reflexiva sobre la llengua com el discurs específic sobre el codi lingüístic (que seria l'estrictament metalingüístic) sinó com totes les activitats (amb o sense metallenguatge) que tinguin el discurs i la comunicació com a centre d'atenció. En aquest sentit, Van Lier dona també més importància a la sensibilitat intuïtiva envers la llengua pròpia i l'estrangera que a l'ús d'un metallenguatge específic. Aquest autor considera, per tant, que *language awareness* no necessita una terminologia específica, sinó que es basa molt més en l'esforç per controlar i manipular el material lingüístic de què es disposi (Van Lier, 1997). El que realment aporta quelcom de positiu no són els comentaris sobre la llengua sinó el que s'intenta fer i/o es fa amb la llengua, és a dir, la gestió cognitiva que hem apuntat més amunt (vegeu la definició de Gombert). Aquest comentari de Van Lier és de gran importància. Creiem que això s'ha de tenir en compte si no volem caure en una llarga llista de definicions i explicacions amb terminologia específica que no condueixen a res.

*“El resultat final d’una manera de definir conceptes com la tradicional és que el sistema fa aigües per totes bandes, de manera que és molt difícil que l’ensenyament dels conceptes metalingüístics sigui productiu. Si els alumnes arriben a diferenciar les categories és més pel fet que posseeixen aquests conceptes intuïtivament. I de fet, sovint, quan intenten aplicar les definicions (si mai les arriben a entendre), s’equivoquen en la identificació d’elements que abans identificaven sense massa dificultat”*  
(Cuenca, 1994: 29).

Cuenca, com Van Lier, ens alerta d'un mal ús de terminologia metalingüística. Estem d'acord amb aquest raonament segons el qual el coneixement intuïtiu sobre la llengua pot portar a una reflexió metalingüística molt profunda sense que per això sigui necessari dominar un metallenguatge específic. Aquesta és la conclusió a què, com hem apuntat més amunt, arriben els estudis en l'àmbit francès i en l'àmbit català (en segones llengües,

llengües de contacte i també llengües estrangeres). Gombert diu el següent respecte al metallenguatge:

*“De fait, la métalangue peut être considérée comme un produit particulier d’activités métalinguistiques qui n’ont pas nécessairement une telle manifestation. En d’autres termes, “métalinguistique” en renvoie pas restrictivement à “métalangue” mais à “activité cognitive sur le langage”, la métalangue n’étant qu’un produit possible et un outil privilégié de l’activité métalinguistique” (Gombert, 1996: 43).*

Un altre aspecte a tenir en compte és quins nivells lingüístics inclou la reflexió metalingüística. Aquí no podem deixar de banda l’aspecte que hem tractat en el primer apartat d’aquest capítol: s’ha d’entendre la llengua en la seva totalitat. En l’àmbit francès s’usa, com hem apuntat més amunt, un terme de traducció difícil que és més globalitzador que el terme “metalingüística”, *métalangagier*. Aquesta denominació considera la llengua tant un mitjà de comunicació com un comportament i, en conseqüència, *métalangagier* suposa una presa de consciència no només dels aspectes purament lingüístics, sinó també dels aspectes psicològics, sociològics i etnolingüístics (Coste, 1985). Davant la dificultat de traduir aquest terme, optem per continuar usant el terme “reflexió metalingüística”, però en el sentit més ampli que ens ofereix Gombert, perquè té en compte tots els aspectes que conflueixen en el concepte de gramàtica que hem donat en el primer capítol i que conforma la base de la nostra recerca.

Partint del pressupòsit que les activitats metalingüístiques formen part de la metacognició (tal i com destaca Gombert), aquest autor considera

a) que el coneixement metalingüístic inclou els següents components:

- un component metafonològic, que fa referència al coneixement sobre el component fonètic i fonològic de la llengua;
- un component metasemàntic, que fa referència a les relacions entre signe i significat;

- un component metatextual, que és el coneixement sobre la sintaxi en el sentit més ampli. Aquí diferencia els següents subcomponents: un component morfològic (p.e., flexions verbals), un sintàctic, que fa referència a la gramàtica de l'oració i el component pròpiament metatextual, que fa referència a les relacions intratextuals (aspectes de cohesió i coherència ...);

b) que, i aquesta és potser la seva idea més important, el coneixement metalingüístic és una subcategoria del coneixement metapragmàtic: el nivell metapragmàtic és el que dona compte de la relació entre la llengua i el context no lingüístic d'ús. És el paràmetre que governa la situació de l'enunciat. Gombert considera que *"metapragmatics is the interface between the metalinguistic and the metacommunicative, which (...) concerns the subject's knowledge of factors intervening in all the behaviour involved in an act of communication, whether this behaviour is verbal or not"* (Gombert, 1993: 574). El coneixement metapragmàtic es refereix, doncs, al coneixement sobre les regles d'ús de la llengua en un acte comunicatiu. I això inclou la persona (si ens pot entendre), les operacions que hem de fer en la tasca comunicativa (per exemple, que hem de ser més explícits en una conversa telefònica que en una conversa cara a cara) i les estratègies que hem d'aplicar per aconseguir el propòsit comunicatiu (per exemple, si som molt amables, podem persuadir més de pressa). Respecte a aquest coneixement metapragmàtic, Gombert ens diu el següent:

*"Therefore, in its broad sense, metapragmatics would refer to the set of metacognitive phenomena which, although concerned with language, do not bear exclusively on the linguistic character of the information being handled. (...) Metacognitive experience concerning language manipulation would always lie within a context of communication (real or virtual) and would, therefore, always be metapragmatic in nature"* (Gombert, 1993: 575).

Ens sembla especialment interessant aquesta visió de Gombert, perquè des del nostre punt de vista, hi ha una estreta correlació entre la seva concepció i el concepte de competència comunicativa de Canale & Swain amb els seus subcomponents, el concepte de "language competence" de Bachman i la visió funcionalista del llenguatge de Halliday: la base és la

llengua en la seva funció comunicativa, l'acte comunicatiu que es compon d'enunciats en una situació comunicativa on dominen unes regles socials d'ús.

En general, hem observat que els estudis que se centren en la recerca sobre activitats metalingüístiques en l'àmbit de L1 o L2 entenen el terme metalingüístic en aquest sentit més ampli (Camps, 1994, 1997; Guasch, 1995, 1997), com a part de la metacognició: compren les activitats de reflexió sobre la llengua així com les activitats de control conscient i de planificació per part del subjecte dels seus propis processos de tractament lingüístic en comprensió i producció.

Hem explicitat en aquest apartat els postulats teòrics que defensen el foment de l'activitat metalingüística en la classe de llengua estrangera i totes les dimensions que poden arribar a abastar aquestes activitats.<sup>16</sup> Respecte a aquest últim punt, insistim en tres aspectes molt importants:

1. L'activitat metalingüística, des del punt de vista psicocognitiu que és al que ens apropem nosaltres, forma part integrant de la metacognició i inclou d'aquesta manera tant objectes lingüístics com els mateixos processos cognitius per al seu tractament en comprensió i producció;
2. Entenem l'activitat reflexiva sobre la llengua en el sentit més ampli, tal i com l'entenen Vasseur i Trévisse, que inclou totes les activitats que es duen a terme per a manipular objectes lingüístics, tant si es verbalitzen específicament amb metallenguatge com si no (repeticions, reformulacions, etc.).
3. L'ús de metallenguatge no és decisiu; el que és important és l'esforç per controlar i manipular el material lingüístic, és a dir, el que s'intenta fer o es fa amb la llengua (Van Lier, 1997).

---

<sup>16</sup> En la segona part del treball, en l'anàlisi de les dades observacionals, apareixen els diferents nivells lingüístics que hem observat i analitzat els quals els hem categoritzat segons la terminologia de Gombert.

Un cop fonamentada teòricament la necessitat d'incorporar activitat de reflexió sobre la llengua, també a la classe de llengua estrangera, i emmarcats els àmbits lingüístics i cognitius que engloba aquest tipus d'activitat mental, el que interessa per a aquesta recerca és veure quin tipus de tasca o activitat pot realment arribar a promoure reflexió metalingüística sense que hi hagi el perill de caure en llargues explicacions gramaticals. Recordem les paraules de la cita de Schmidt que hem apuntat més amunt, segons les quals introduir *awareness* sense interacció és una metodologia inadequada.

### **3.4. Tasques per fomentar la consciència lingüística**

Vèiem més amunt (cf. I.4.4.3.1.) que el principi bàsic de tota tasca és que tingui un objectiu comunicatiu; d'aquí el nom de "tasques comunicatives". Recordem que les característiques bàsiques de les tasques comunicatives són, segons Ellis, les següents (Ellis, 1995):

- a) l'objectiu no és purament lingüístic sinó **comunicatiu**;
- b) l'atenció se centra en el missatge més que en el codi lingüístic;
- c) hi ha d'haver un tipus de "buit" (*information or opinion gap*);
- d) hi ha d'haver oportunitats de negociar durant el desenvolupament de la tasca;
- e) els participants han de buscar els recursos, verbals i no verbals, que siguin necessaris per dur a terme la tasca.

Si fins fa uns anys el focus d'atenció era dissenyar tasques comunicatives, actualment, i a partir dels resultats de les recerques en adquisició i dels estudis en psicologia cognitiva que han donat compte de la necessitat de dissenyar activitats més reflexives sobre el sistema formal de la llengua, s'observa un interès especial a elaborar activitats i tasques per treballar explícitament la gramàtica des del punt de vista de la consciència lingüística, sense que això signifiqui tornar a l'ensenyament tradicional.

I així, en els treballs d'Ellis (1991, 1997), trobem per primera vegada el concepte de "tasques per fomentar la consciència lingüística" (*consciousness-raising tasks*<sup>17</sup>).

---

<sup>17</sup> Ellis entén "consciència lingüística" en el sentit de la recerca americana, és a dir, com a plantejament metodològic per treballar la gramàtica, partint d'un tipus de metodologia inductiu que ha de portar l'aprenent a prestar atenció als aspectes formals de la llengua a partir d'un treball d'anàlisi.



L'objectiu específic d'aquest tipus de tasques és adquirir el "coneixement explícit de les estructures gramaticals". Ellis les defineix de la manera següent:

*"A CR task is a pedagogic activity where the learners are provided with L2 data in some form and required to perform some operations on or with it, the purpose of which is to arrive at an explicit understanding of some linguistic property or properties of the target language"* (Ellis, 1997: 160).

Les *consciousness-raising tasks* presenten una alternativa a l'ensenyament tradicional de la gramàtica (Fotos, 1993). Ellis (1997) distingeix dins d'aquest grup entre tasques de tipus inductiu i de tipus deductiu, una distinció que de fet no és nova en la pedagogia de llengües. En una Tasca *CR* de tipus inductiu, els aprenents reben textos en la L2 o LE i se'ls insta a induir o descobrir una representació explícita d'alguna estructura de la llengua meta. En el cas que es tracti d'una tasca de tipus deductiu, els aprenents reben la descripció d'una estructura de la llengua meta, que han d'aplicar posteriorment. Independentment que es tracti d'un tipus o d'un altre, el principi bàsic és que es tracta de subministrar *input* als aprenents per tal que hi incloguin un tipus de treball cognitiu. Les opcions respecte al tipus d'*input* que ha d'incorporar l'ensenyant són, segons Ellis, les següents:

- a) Es tracta de textos autèntics o amb finalitats pedagògiques?
- b) Es tracta de mostres de llengua oral o escrita? (Ambdós modes han d'estar representats; en el cas de textos oral, s'ha de treballar a partir de transcripcions)
- c) Es treballa la llengua a partir d'oracions o de textos?
- d) Es treballa la llengua a partir de mostres normatives o s'inclouen també variants (dialectals, etc.)?
- e) Hi ha un buit d'informació (és a dir, tenen tots els aprenents la mateixa informació o està la informació compartimentada?)

En les seves propostes, Ellis parteix per incorporar tasques *CR* d'un treball específic sobre l'*input*.<sup>18</sup> Això significa que les tasques que presenta per fomentar la consciència lingüística

---

<sup>18</sup> Aquesta proposta està relacionada amb la que presenta Sharwood-Smith (1993) amb el nom d'*input enhancement*.

que ell presenta van dirigides a “interpretar i/o manipular l’*input*”;<sup>19</sup> en canvi, no presenta cap proposta dirigida a manipular l’*output*. El mateix succeeix amb les propostes pedagògiques que presenten Cook (1989) i McCarthy (1994)<sup>20</sup> a partir de l’enfocament discursiu. El disseny de tasca que proposen aquests autors també va dirigit cap a un treball sobre l’*input*. I en els dos casos, es tracten de tasques dirigides a nivells avançats d’aprenentatge. La raó que addueix Ellis del perquè aquest tipus de tasca no és adient o apropiat en el nivell de principiants és que “*they have very limited implicit L2 knowledge to draw on and will need to complete the tasks through the medium of their L1*” (Ellis, 1997: 164).

A mode de resum, les activitats específiques que conformen les tasques de manipulació d’*input* que proposen els autors esmentats són les següents (segons la llista presentada per Ellis, 1997: 161):

- a) Identificar trets lingüístics específics (per exemple, tot subrallant-los).
  - b) Jutjar sobre la validesa o no validesa de determinats enunciats.
  - c) Completar textos o passatges seleccionats.
  - d) Modificar un text, per exemple, reorganitzant-lo i/o reformulant-lo.
  - e) Classificar *items* lingüístics específics presentats en l’*input* i a partir de categories predefinides o definides pels mateixos aprenents.
  - f) Desenvolupar regles gramaticals (en el cas de pràctiques inductives)
- etc.

En les conclusions, Ellis remarca la idea que aquest tipus de tasca interpretativa no exclou altres tipus de pràctica més productiva. Considera, com McCarthy, que aquestes tasques

---

<sup>19</sup> Ellis fa una subdiferenciació entre *interpretation tasks* i *consciousness-tasks*. Des del nostre punt de vista, no apareixen diferències substancials entre unes i altres, perquè en les primeres no es tracta només de fomentar la comprensió de l’*input* sinó també d’induir els aprenents a “notar” ítems lingüístics específics. Així doncs, en totes dues hi ha un objectiu específic d’induir l’aprenent a parar esment en algunes estructures o característiques lingüístiques dels textos que reben com a *input*, a identificar els binomis forma-funció de la llengua meta i a comparar-los amb els que l’aprenent ja coneix. Per aquest, nosaltres obviem aquesta diferenciació.

<sup>20</sup> Aquests autors no parlen específicament de tasques per fomentar la consciència lingüística. Les seves propostes es basen plenament en l’enfocament discursiu, que va dirigit, encara que no quedi explícit, a treballar a partir d’anàlisis de textos i discursos. L’anàlisi del discurs es dibuixa en aquests treballs com un tipus d’activitat que fomenta la consciència lingüística.

s'han d'introduir conjuntament amb altres que es concentrin tant en els aspectes del codi lingüístic, i ambdues s'han de completar mútuament.

Altres estudis, més influenciats per les idees que presenten les teories sobre adquisició basades en la producció (*output hypothesis*, cf. II.2.2.1.2.), dirigeixen les seves propostes sobre com fomentar la consciència lingüística a la classe de llengua estrangera cap a tasques basades primordialment en la producció (o treball específic sobre l'*output*), i, més concretament, en la producció escrita. Malgrat que aquests estudis són relativament recents, estan prenent gran rellevància. Per a la nostra recerca són especialment interessants perquè contemplin nivells inicials d'aprenentatge. Tots ells coincideixen en una idea comú: les activitats amb un component de producció escrita fomenten consciència lingüística o reflexió metalingüística, sobretot si aquesta té lloc en col·laboració.

Pel que s'extreu de les lectures que hem dut a terme, les tasques que integren una part de producció escrita en col·laboració són efectivament unes de les més adients per promoure reflexió metalingüística. Ens centrem a partir d'ara en la importància de la producció escrita a la classe de llengua estrangera, per una banda, i en la importància de l'activitat d'escriptura col·lectiva, per una altra.

## 4. LA PRODUCCIÓ ESCRITA

### 4.1. Producció escrita i consciència lingüística

En aquest subcapítol presentem no només un tipus de tasca alternativa per fomentar la consciència lingüística basada en la producció o *output*, sinó l'últim dels principis del *cyclical approach* d'Adair-Hauck & Donato, que s'ha esmentat de forma global en la introducció d'aquest capítol (cf. III.1.): "actuació" versus "competència" (l'actuació o *performance* precedeix la competència). Segons aquest principi, l'aprenent ha d'aprendre a aplicar el que sap i el que ha après a partir d'un treball específic sobre l'*input* en contextos diferents dels que s'han treballat, a solucionar "dilemes" (en paraules de Lave, 1991).<sup>21</sup>

<sup>21</sup> Volem apuntar que la presentació de "dilemes o conflictes" lingüístics es pot fer també a partir del treball sobre l'*input* (vegeu les propostes d'Ellis i McCarthy presentades a l'apartat III.3.4.). Nosaltres entenem, però, que el conflicte és més profund si es tracten de tasques de producció.

Recordem que en el capítol dedicat al concepte d'interacció des del punt de vista de construcció de coneixement a partir de la interacció amb altres (cf. II.2.2.2.) apuntàvem el concepte de *situated cognition* de Lave. La idea de "conflicte o dilema lingüístic" té a veure amb aquest concepte. El que importa és que l'aprenent estigui constantment "actiu" amb la llengua en la seva comunitat d'aprenentatge. I això no significa només que interactui amb els altres en la llengua meta sinó que estigui tot el temps que duri el seu aprenentatge "cognitivament actiu" (Breen, 1985).

L'aprenent no s'ha de limitar a aplicar les regles gramaticals només al tipus d'exercicis que ha fet a classe, sinó que ha d'arribar a saber aplicar aquestes regles en contextos nous (Towell & Hawkins, 1994), per tal que passi de l'estat actual de les seves possibilitats a un grau superior de competències comunicatives i d'habilitats d'aprenentatge. Recordem que la proposta d'Adair-Hauck & Donato es mou dins d'una acció educativa situada en l'espai de la Zona de Desenvolupament Pròxim; es tracta d'un tipus d'acció que està adquirint darrerament una gran importància en la didàctica de llengües estrangeres, sobretot respecte al tractament de la gramàtica.

Segons aquesta perspectiva, s'han d'introduir tasques en què l'aprenent no només apliqui un inventari de formes o funcions lingüístiques, sinó en què es vegi obligat a gestionar i a resoldre per ell mateix els conflictes sociocognitius que esdevenen de la tasca (Nussbaum, 1996). El més important no és que l'alumne aprengui a construir oracions o textos correctes, sinó el mateix procés de construcció de significats, és a dir, la gestió cognitiva:

*"(...) learning is a thinking process. The learner is actively engaged in the lesson even before she has mastered the necessary subskills. In this respect, the co-constructed lesson is similar to a "guessing game", since the learner is given the opportunity to hypothesize, take risks, approximate, make errors, and self correct" (Adair-Hauck & Donato, 1994: 539).*

Pel que s'extreu de la bibliografia existent, activitats globalitzadores que integren una part de producció escrita són òptimes per fomentar la gestió cognitiva, precisament pel fet que la

cerca de solucions a dilemes o conflictes lingüístics condueix a una reflexió sobre la llengua, la qual cosa, com hem vist, és necessària per poder adquirir-la. Els arguments que donen suport a la idea que la producció escrita és una activitat que, efectivament, fomenta la reflexió metalingüística per part dels aprenents són diversos.

En primer lloc, retrobem l'*output hypothesis* de Swain (cf. II.2.2.1.2.). Com ja hem apuntat en aquell capítol, aquesta teoria està adoptant darrerament una gran rellevància dins els estudis d'adquisició. La base conceptual de la teoria de Swain és la idea que s'ha de forçar o empènyer (*push*) l'aprenent a passar del camp semàntic al gramatical per tal que focalitzi l'atenció en el sistema formal de la llengua. No n'hi ha prou a treballar l'*input*, i més endavant a parlar i escriure per tal d'interactuar; l'aprenent s'ha de veure forçat a produir enunciats de la manera gramaticalment més apropiada i més correcta.

En les revisions successives de la seva teoria, Swain (1994, 1995, 1998) perfila més el tipus d'activitat que pot ajudar l'aprenent a tenir més control sobre els seus coneixements de la llengua objecte d'estudi. Aquesta autora parteix dels resultats del treball en els programes d'immersió duts a terme al Canadà. L'anàlisi de les produccions dels aprenents immersos en aquests tipus de programa va demostrar que, malgrat que la seva competència estratègica era molt bona, els aprenents no havien assolit una bona competència lingüística (Swain & Lapkin, 1989). Aquesta és la raó per la qual Swain i els seus col·laboradors van començar a perfilar la seva hipòtesi, que s'ha d'entendre com a complement de la teoria de la interacció de Long i de totes les propostes sobre interpretació de l'*input*.

Ja hem esmentat les tres funcions que, segons Swain, compleix la producció d'*output* en la situació d'adquisició-aprenentatge: la de "notar" el buit sobre el que l'aprenent sap o no sap, la d'establir hipòtesis sobre característiques del nou sistema lingüístic i la "funció metalingüística", que ha d'ajudar precisament a controlar i interioritzar el coneixement lingüístic.

Aquesta última funció engloba, de fet, les dues primeres i fa referència a una reflexió conscient sobre la llengua. En aquest sentit, Swain considera que un dels procediments més

adients per fomentar aquesta reflexió és mitjançant tasques de producció escrita en col·laboració (entrarem en aquest darrer aspecte en detall al següent apartat).

En una activitat de producció escrita, l'aprenent disposa de més temps i té a l'abast més recursos per reflexionar sobre el funcionament del nou sistema lingüístic. Per una altra banda, i aquest és un argument molt important, activitats d'aquests tipus tenen el gran avantatge d'integrar forma i significat, ofereixen la possibilitat de donar èmfasi tant al significat i al contingut com a la forma (recordem que segons els estudis d'adquisició, no és efectiva l'atenció en els aspectes formals de la llengua si no és te en compte la seva funció comunicativa).

De Bot (1996), seguint les idees de Swain, ressalta la reflexió metalingüística que esdevé del procés de producció escrita. Dóna, així, suport a la hipòtesi de l'*output*. En el seu estudi, aquest autor intenta elucidar els mecanismes psicolingüístics d'aquesta teoria. Parteix del paradigma d'adquisició sobre el processament d'informació. Dins dels processos cognitius, la producció d'*output* ajuda que el coneixement explícit o declaratiu es converteixi en coneixement implícit o procedimental. Així mateix, l'*output* pot jugar un paper indirecte en l'adquisició de coneixement explícit perquè desencadena *input* que l'aprenent pot usar per generar coneixement explícit nou.<sup>22</sup> En definitiva, la hipòtesi és que l'efecte de l'*output* rau en la transició d'un tipus de coneixement a un altre, precisament perquè implica una discussió i una reflexió sobre la llengua, fomenta, per tant, reflexió metalingüística. En el model d'adquisició de segones llengües de Bialystok, que hem presentat en el subcapítol II.2.3., es descriu el procés d'utilització de la llengua i es remarca que el comportament lingüístic canviarà sota diferents restriccions temporals. Només en les pràctiques formals, és a dir, en pràctiques que se centren en el codi lingüístic (que requereixen més temps per a processar) es pot operar sobre informació ja existent en el coneixement explícit per tal d'automatitzar-lo i transferir-lo a l'implícit. Si és així, aleshores la informació explícita es pot desplaçar al magatzem operatiu de la informació implícita, que és l'objectiu final de l'aprenentatge. En la pràctica purament funcional, és a dir, en la utilització immediata de la llengua per fins només comunicatius, no s'opera pràcticament en el coneixement lingüístic explícit. I aquest darrer és l'únic on l'aprenent pot aplicar l'estratègia de la monitorització

---

<sup>22</sup> Aquesta idea concorda amb el model d'Ellis presentat en l'apartat III.3.

(Oxford, 1990), gràcies a la qual el coneixement conscient de la llengua es pot examinar, modificar i/o corregir.

Altres estudis que se centren en la producció escrita en general també fan èmfasi en aquesta qüestió. Ens referim als estudis de Cortese (1985) i, sobretot, als de Cumming (1990), Friedlander (1990) i Heilenman (1991).

Cumming destaca la vàlua de la producció escrita per a l'aprenentatge de "segones" llengües. La seva argumentació es basa precisament en els postulats de Swain (sobretot en el que fa referència a la reflexió metalingüística) i estan en consonància amb els pensaments de Bialystok:

*"While composing in a second language, learners may be obliged to monitor their language production in a way that is not necessary or feasible under the time constraints of comprehending or conversing in the second language. This monitoring may foster learning conditions in which the communicative value of second language expression is personally significant, sufficient time is available for analysis, and learners have accumulated sufficient analysed or unanalyzed knowledge"* (Cumming, 1990: 483).

I més endavant:

*"Tracing learners' thinking processes while composing in a second language may provide substantive insights into processes of metalinguistic problem solving that are integral to other conditions of second language acquisition"* (Cumming, 1990: 487).

Com s'extreu de la cita, Cumming destaca la importància de la monitorització i la idea que aquesta no pot tenir lloc en els processos de comprensió ni de producció oral, precisament perquè en aquests ocorre una restricció temporal important. Tanmateix, en el seu estudi ens crida l'atenció sobre un aspecte que també considerem de gran importància. És molt

abundant la bibliografia existent sobre els processos de composició escrita en una segona llengua. S'ha de destacar, però, que la majoria d'aquests estudis es basen en les teories sobre processos d'escriptura en L1 en el sentit d'augment del coneixement a través de l'escriptura. Des d'aquest àmbit de recerca, s'ha "*treated composing more as a skill to learn than a means of learning*" (Cumming, 1990: 484).

Efectivament, la majoria dels estudis que han aparegut sobre aquest tema s'han dut a terme en cursos dirigits específicament a l'ensenyament de l'expressió escrita com a habilitat en adults, aprenents d'anglès o de francès com a segona llengua i a establir les similituds o diferències entre els processos d'escriptura en la llengua materna i en la llengua segona (Edelsky, 1986; Zamel, 1982, 1983, 1987; Jones & Tetroe, 1987; Bouchard, 1996).

Malgrat la importància dels seus resultats, el cert és, i aquí estem plenament d'acord amb Cumming, que aquesta aproximació a la composició escrita no pot aportar-nos informació directa de l'activitat metalingüística dels aprenents. Des de l'àmbit alemany apareix una crítica dirigida també a aquesta qüestió que, a més, posa en dubte que l'aprenent d'una llengua estrangera pugui desenvolupar el procés d'escriptura com ho faria en la seva L1, per la qual cosa no es pot pretendre ni tan sols engegar-lo (Portmann, 1991).

Hem destacat el terme llengua estrangera, perquè, com ja hem especificat al llarg de tot el treball, és una situació d'aprenentatge amb una idiosincràcia pròpia que difereix de la que s'esdevé quan es tracta d'una llengua segona.

Heilenman també es fa la mateixa pregunta, és a dir, si el procés de composició escrita i tot el que implica és viable en la classe de llengua estrangera. Així mateix, Heilenman fa una clara distinció entre l'escriptura en llengua estrangera o segona llengua. Així, considera que l'expressió escrita no s'ha tingut en compte a la classe de llengua estrangera, almenys pel que fa a l'anglès. Apunta al respecte que "*writing, in the sense of creating meaning, has been most noticeable by its absence or by its use to apply and practice grammatical knowledge*" (Heilenman, 1990: 276). La seva crítica va dirigida cap a la visió de l'expressió escrita com a seqüència lineal, centrada en el producte i no en la forma, una producció a nivell d'oració, sense errors i sota una guia molt clara per part del professor.



Després d'una revisió de totes aquestes qüestions, Heilenman conclou, com Cumming, que el que pràctiques escrites poden oferir als aprenents d'una llengua estrangera és precisament *"the opportunity of reflecting upon their language learning and working out problems in lexicon and structure as well as in organization and voice, all within the context of their own, and not someone else's meaning"* (Heilenman, 1990: 283).

Aquesta autora remarca també el fet que, en una aproximació globalitzadora de la llengua en l'ensenyament d'una LE, la producció escrita té el potencial d'integrar llengua i contingut i també d'estendre el control de la llengua estrangera (aquí cita Cumming i Swain), pensament que apunta cap a l'activitat metalingüística que ocorre en la composició escrita en la LE.

I Heilenman, per aconseguir-ho, advoca per un tractament integrador de l'expressió escrita: s'ha d'integrar dins una àrea temàtica que també es treballi en les altres habilitats per tal que sigui una part integral del procés d'aprenentatge que s'hagi engegat. Amb aquesta finalitat s'ha d'exposar l'aprenent a "activitats riques" (Ammon, 1985), a partir de les quals es crearan oportunitats d'aprenentatge, en què l'aprenent haurà de reflexionar i crear discurs en la llengua estrangera. Heilenman, que destaca aquest aspecte de l'activitat metalingüística, conclou en el seu estudi que aquesta seria una bona alternativa pel que fa a la gramàtica.

Desde el nostre punt de vista, aquesta idea d'integració està en consonància amb el model cíclic o modular d'Adair-Hauck & Donato (cf. III.1.). Segons aquests autors, el cicle s'acaba quan s'introdueixen tasques tipus *feed-on*, que serveixen perquè l'aprenent usi el coneixement lingüístic nou d'una altra manera en tasques posteriors; l'aprenent ha d'aprendre a aplicar el que sap en contextos diferents dels que s'han treballat, de tal manera que es vegi obligat a improvisar solucions noves a partir dels recursos verbals de què disposa.

És important, des del nostre punt de vista, que hi hagi un fil conductor, de contingut o temàtic, que serveixi de pont entre una fase del cicle i una altra i que doni globalitat a tota

l'activitat d'aprenentatge. D'aquesta manera, creiem, es poden fomentar "activitats riques", que, per a nosaltres, són activitats significatives en un triple sentit:

- a) tenen un fi comunicatiu, un començament i un final, no estan aïllades ni descontextualitzades, la qual cosa pot assegurar que el focus d'atenció sigui el contingut o significat i no només la forma;
- b) significatives quant a la mateixa situació d'aprenentatge; donen espai per treballar sobre "dilemes" perquè, repetint el principi vygotskià, aprenentatge i cognició són processos interdependents. És precisament aquest aspecte de la tasca el que realment compromet més l'individu com a aprenent.
- c) des de l'angle de processament d'informació i seguint les idees de Multhaup (1997), permeten d'establir una balança entre plantejaments implícits i explícits, atès que donen espai per comprendre i parlar (on es fa ús del coneixement implícit), però també per treballar sobre coneixement explícit (a través de l'escriptura), que, com hem vist, engega un tipus de procés més reflectiu i analític, que també és necessari per adquirir llengua.

Les activitats d'aprenentatge amb un component de producció escrita integren la reflexió sobre la llengua i la finalitat comunicativa.

Altres estudis, dins del mateix àmbit americà, que donen suport a aquests arguments són els de Swaffar (1991), Omaggio (1993) i Shrum & Glisan (1994).

L'estudi de Swaffar és especialment interessant perquè és un dels pocs que va adreçat a un nivell de principiants. Efectivament, els altres estudis que hem presentat parteixen més aviat de la recerca en grups d'aprenents de nivell intermedi-avançat. Creiem que aquesta és potser la raó per la qual han confluït línies de recerca diverses (les que investiguen la funció metalingüística i les que se centren més en les diferències en els processos de composició entre la L1 i la LE).

Swaffar dóna compte dels processos cognitius que s'inicien en l'activitat d'aprendre, és a dir, en els processos de control i d'automatització que hem presentat en el capítol II.2.3. Swaffar basa la seva teoria en les operacions mentals que tenen lloc a la memòria de

l'individu en el moment de processar informació. En relació amb aquestes operacions, específica, com Bialystok i Cumming, que el processament de la llengua a l'hora de parlar i/o escoltar difereix del que s'esdevé en les altres dues habilitats (llegir i escriure). Parlar, per exemple, implica l'ús de macro i microfuncions en la memòria, que han d'operar en un espai molt restringit de temps i en el qual no hi ha pràcticament la possibilitat de "reflexionar". Aquesta autora considera que, des del punt de vista cognitiu, les tasques dirigides a escoltar i parlar són *immediacy tasks*, en les quals l'habilitat d'utilitzar el coneixement previ i d'iniciar processos metacognitius es veu restringida per factors de temps. El parlant es veu forçat a avançar continuament per no perdre el fil de la conversa. I això fa que l'autocorrecció durant una interacció posi en perill l'atenció al missatge.

En la comprensió i producció escrites, en canvi, l'individu pot rellegir, comprovar i reconsiderar. Ens parla aquí de *recursive tasks* perquè l'acte de tornar al text i de reconsiderar permet precisament que es presti atenció a la llengua en detall, és a dir, que es fomentin els microprocessos, tipus *bottom-up*:

*"The written word facilitates controlled processing of lexicon and grammar because it enables recursive reading. When focal attention and macroprocessing deal with familiar schemata, they activate well-trained pathways. Recognition and replication of unfamiliar textual language as components of a familiar message reduce the processing load. Such reading and writing tasks capitalize on the students' familiarity with textual schemata on the one hand, yet free memory for attention to details of unfamiliar language on the other"* (Swaffar, 1991: 255).

Retrobem en aquests pensaments tots els pressupòsits del paradigma cognitiu: la connexió d'informació nova amb informació ja coneguda o familiar, els esquemes textuais emmagatzemats en la memòria de l'individu, que l'ajuden a decodificar el nou sistema lingüístic, la teoria de la pertinència sobre el processament de la informació, etc.

Swaffar destaca també el fet que la majoria dels aprenents de llengües estrangeres són adults "*who are fully literate*". Aquesta consideració, que és un avantatge a l'hora d'aprendre una

LE, i l'argument sobre la importància dels processos cognitius que fomenten la comprensió i producció escrites porten aquesta autora a pensar que *"postponing reading and writing tasks until an unspecified level of language mastery probably does our adult learners a practical as well as a cognitive disservice"* (op.cit.: 255). La idea clau del seu estudi és que *recursive tasks* poden servir de suport a tasques que exigeixen respostes més immediates i, per tant, més automàtiques (*immediacy tasks*). Swaffar destaca la importància que té, sobretot per a principiants d'una LE, donar oportunitats per practicar la lectura i l'escriptura com a tasques complementàries que són les que poden ajudar a monitoritzar i controlar els seus coneixements de la nova llengua. Efectivament, i seguint la línia dels seus pensaments, els aprenents necessiten oportunitats per reflexionar sobre el nou sistema lingüístic, sempre, però, a partir de l'objectiu comunicatiu, és a dir, *"reading and writing assignments must concentrate on messages rather than concern for linear translation"* (op. cit.: 254). Si l'aprenent està immers en una tasca de producció escrita amb un objectiu comunicatiu concret, que va dirigida a escriure les seves idees a partir del que ha après i en la qual tingui temps per revisar i reconsiderar, aleshores la tasca fomentarà els seus processos cognitius. En aquest sentit, i en conculoure, Swaffar ressalta la idea que *"FL students need early, consistent opportunities for such practice, because sophisticated language can only develop from sophisticated thought"* (op. cit.: 270).<sup>23</sup>

Retrobem tots aquests pensaments en el treball d'Omaggio (1993). Aquesta autora també insisteix en la necessitat d'involucrar els aprenents, ja des dels primers nivells, en activitats o tasques amb un component de producció escrita, perquè *"writing can be used to support the learning of formal aspects of the new language"* (Omaggio, 1993: 296). Destaca, però també, que les pràctiques escrites no s'han de dur a terme d'una manera descontextualitzada i aïllada, sinó que han de tenir una relació interdependent amb altres habilitats. Així mateix, considera que s'ha d'empènyer els aprenents, ja des d'un principi, a sobrepasar el nivell oracional, la qual cosa només és possible si el que han d'escriure té un objectiu comunicatiu. I conclou que en la producció escrita en nivells elementals *"there is a planned overlap (...) between form and function so that the gap between skill-getting and*

---

<sup>23</sup> La negreta és nostra.

*skill-using can be bridge more effectively as students' writing skills progress*" (op. cit.: 296).<sup>24</sup>

Aquest pensament ens sembla especialment interessant, perquè d'alguna manera ve a unir els dos vessants de l'activitat d'escriptura que havíem apuntat: com a eina per aprendre o com habilitat en si mateixa. Sembla que aquests dos vessants no es poden separar del tot. Entenem, a partir de la lectura dels estudis de Swaffar, Omaggio i, com veurem a continuació, de Shrum & Glisan, que es tracta més aviat d'un *continuum*, en el qual es passa del primer vessant a l'altre d'una manera gradual i convergent: des de l'escriptura més guiada i relacionada amb els continguts gramaticals treballats (fase que podríem anomenar reproductiva-productiva) cap a una escriptura més creativa i lliure, basada en els actes comunicatius de la vida social que s'han de fer consignar per escrit.

I pel que sembla, els aprenents poden anar adquirint aquesta habilitat, perquè, tal i com apunta Swaffar, els adults aprenents d'una LE no arriben "ignorants" a classe. Han desenvolupat les seves habilitats en la L1 i, el que sembla clar és que aquestes es transfereixen a l'aprenentatge d'una LE. És per això que no es pot fer una separació dràstica entre l'escriptura com a eina d'aprenentatge i l'escriptura com a habilitat.

En el treball de Shrum & Glisan (1994) apareix la mateixa idea. Aquestes autores presenten també la relació entre escriptura i aprenentatge en el sentit de Swaffar: l'escriptura *as a tool for learning*. En una primera presentació, fan referència als treballs que van dirigits a l'escriptura com a procés de desenvolupament natural, en el sentit vygotskià: el mode escrit de la llengua és un factor decisiu per al desenvolupament de les funcions mentals superiors, perquè escriure és una acció analítica, conscient i abstracta.

A partir d'aquest pensament vygotskià i pel que fa a l'ensenyament de LE, defensen una integració de tasques amb un component de producció escrita, perquè l'escriptura "*can help push students to the next developmental level*" (Shrum & Glisan, 1994: 182). La seva proposta es situa, així, dins l'acció educativa de la ZDP.

---

<sup>24</sup> Segons Omaggio, que es basa en els estudis de Rivers (1975), "*skill-getting emphasizes the understanding of the way the language operates while skill-using emphasizes the use of the code for expressive writing and purposeful communication*" (op. cit.: 291).

Shrum & Glisan presenten propostes concretes de com introduir activitats d'escriptura a la classe de LE al nivell de primària, secundària i postsecundària. En totes les propostes s'emfasitza que les activitats d'escriptura han de ser activitats integrades en un context i han de tenir un objectiu comunicatiu clar. Aquesta és la manera de no caure en "activitats tradicionals d'escriptura", que van dirigides cap a un punt de vista de seqüència lineal, centrada en el producte i en la forma. Com els altres autors que hem presentat, Shrum & Glisan destaquen que el que ens ofereixen les tasques amb un component de producció escrita és precisament que l'atenció es dirigeixi tant cap al missatge com a la forma, dit d'una altra manera, cap a la manera com es construeixen missatges (significats) mitjançant la llengua.

Altres treballs que donen suport a les idees presentades provenen de l'àmbit europeu, sobretot de l'alemany i l'anglès. En l'àmbit alemany existeix ja una llarga tradició en el que s'anomena *Fremdsprachliche Schreibdidaktik*. Krück (1982), Bliemel (1987), Augst (1988), Antos & Krings (1989), Heid (1989), Portmann (1991), Börner (1992), Kast (1989, 1998). En tot aquest moviment es contrasten els dos vessants de l'escriptura.

Börner (1992a,b), que es basa en gran part en autors de l'àmbit francès (Coste, 1977; Dabéne, 1984), ens parla de les representacions que els aprenents d'una LE tenen de l'escriptura: eina d'aprenentatge (*Lernhilfe*), suport memorístic (*Gedächtnisstütze*), i també herència cultural, ús normatiu, etc. És a dir, l'escriptura ja resulta implícitament una eina per a l'aprenent. I apunta que "*fremdsprachliches Schreiben ist im Normalfall kein "developmental writing" (...). Das Gefälle zwischen Ausdruckswillen und Ausdrucksfähigkeit, das Nachhinken der fremdsprachlichen Produktion hinter der kognitiven Entwicklung, das sich bei weiteren, später gelernten Sprachen naturgemäss noch verstärkt, ist ein Grundproblem des Fremdsprachunterrichts; es stellt sich verschärft bei heranwachsenden und eben im freien Schreiben*" (Börner, 1989).<sup>25</sup> En els seus estudis, Börner conclou que el primer vessant és el que sempre imperarà en l'escriptura en LE, la qual cosa no significa que no s'hagin d'introduir pràctiques d'aquest tipus. Börner

<sup>25</sup> "L'escriptura en llengua estrangera no és normalment un *developmental writing*. El desnivell entre el que es vol expressar i el que es pot expressar, el fet que hi hagi un gran desnivell entre la producció en la llengua estrangera i el desenvolupament cognitiu (...) planteja un problema en l'ensenyament de llengües estrangeres: aquest problema s'agreuja en la producció escrita" (la traducció és nostra).

simplement qüestiona que l'aprenent pugui realment iniciar en LE processos d'escriptura de la manera que ho faria en la L1. Aquest és el mateix argument de Portmann (1989, 1991), que també destaca el primer vessant com a única funció possible de l'escriptura en LE:

*“Es geht somit nicht um das Problem eigentlicher Schreibkurse (‘Wie lernt man, gute Berichte, Briefe, Protokolle etc. in der Fremdsprache zu schreiben?’), es geht auch nicht primär um das Erlernen eines genuin ‘schriftlichen Codes’, sondern um die Frage, ob nicht Schreiben auch in ‘allgemeinen Sprachkursen, vielleicht schon auf der Anfänger-, spätestens auf der Mittelstufe, das Sprachlernen generell stützen und aktivieren helfen kann”* (Portmann, 1989: 91).<sup>26</sup>

En relació amb aquesta funció de suport, Portmann considera que *“auch dies mag einen Schritt zur Autonomie des Lerners darstellen: dass er über seine eigene, überlegte Spracharbeit dazu kommt, sich über sein eigenes Lernen klarer zu werden”* (op. cit.: 95)<sup>27</sup>. Destaca aquí el que la procés mateix d'escriptura pot aportar a l'autonomia de l'aprenent: En tant que han de solucionar “dilemes lingüístics”, els aprenents es veuen obligats a fer ús de tots els recursos que tenen i a buscar els que necessiten per tal de poder expressar en la LE el que realment volen dir.

En l'àmbit anglès, retrobem aquest mateix pensament en un dels autors que més ha treballat en el camp de l'autonomia, David Little. En un estudi recent, Little destaca la producció escrita en LE com a camí per desenvolupar i fomentar, a través de l'anàlisi i l'avaluació, una reflexió sobre la nova llengua. Activitats d'escriptura proporcionen un espai per pensar conscientment sobre la llengua i la comunicació, la qual cosa juga un paper de primer ordre en el desenvolupament de l'autonomia de l'aprenent (Little, 1997). Com en els estudis a què hem fet referència abans, Little insisteix que, a la classe de llengua estrangera, s'introdueixin

<sup>26</sup> La negreta és nostra. “No es tracta del problema que cursos d'escriptura poden plantejar (com s'aprèn a redactar informes, cartes, actes, etc. en la llengua estrangera?), tampoc es tracta d'aprendre el codi escrit, es tracta de preguntar-se si la producció escrita pot, també en cursos generals de llengua i ja en nivells de principiants i com molt tard en nivells intermedis, ajudar com a suport i a activar l'aprenentatge de la llengua estrangera” (la traducció és nostra).

<sup>27</sup> “Això podria representar un pas endavant cap a l'autonomia de l'aprenent: que l'aprenent arribi a través del treball específic amb la llengua estrangera a ser conscient del seu propi aprenentatge” (la traducció és nostra).

activitats d'escriptura ja des dels nivells de principiants zero justament perquè la producció escrita "*creates the all-important interface between explicit processes of language learning and implicit processes of language use*" (Little, 1997: 102). Aquestes paraules donen suport als arguments presentats fins ara. A partir d'aquesta idea, Little adverteix que s'ha de reconsiderar el paper de la producció escrita en L2 i LE.

En el seu estudi, aquest autor fa referència a una proposta didàctica duta a terme en l'àmbit d'anglès/LE en la primària obligatòria a Dinamarca (Dam, 1995). Per a nosaltres, aquesta ressenya és especialment interessant perquè la seva proposta va dirigida sobretot a nivells de principiants.

Finalment, volem fer referència a les propostes didàctiques presentades per Willis (1996), en què explicita que un cicle d'activitats per tasques ha d'incorporar una part escrita. Les raons que defensa són les següents:

*"(...), language students need to write for other reasons. It is well known that writing is in itself a learning process. It often helps people to clarify ideas and to create new ones. (...) For learners this process challenges their current language system. Composing in the target language often demands a 'restructuring' of language form; it forces learners to examine aspects of their current grammatical knowledge and adapt and exploit it so that it will carry the meanings they wish to express. In a task-based approach, writing constitutes a natural part of the cycle"* (Willis, 1996: 61).

Un aspecte que es destaca en molts dels estudis centrats en la producció escrita en L2 i LE és que aquesta és més efectiva si s'introdueixen activitats que fomentin la producció escrita en col·laboració. Ens centrem a partir d'ara en un tipus d'activitat que completa tot el que s'ha explicat sobre la reflexió metalingüística que esdevé en la producció escrita.



## 4.2. La producció escrita en col·laboració

En les darreres revisions de la teoria de Swain (1994, 1995, 1998), apareix una proposta concreta dirigida a la reflexió metalingüística: la producció escrita en col·laboració. L'argument que presenta és de base vygotskiana:

*"(...), it is hypothesised that through talk in collaborative tasks, consciousness is raised. Vygotsky (1979) claims that it is through the mediation of another that consciousness is created and raised. That is, if a task can be devised to have learners talk about the language they are producing, their talk may well serve the function of raising their awareness of forms, rules and their relationship to the meaning they are trying to express. It may also give the learners control over their learning by providing content to be reflected on, understood and controlled"* (Swain, 1994: 75).

En aquesta citació veiem reflectits tots els arguments sobre el que s'anomena *learning through discussion* (Allwright, 1984), que es basa en la idea de la construcció i el creixement del coneixement a través del diàleg amb altres. Swain s'apropa, amb la revisió de la seva teoria, al treball del grup de vygotskians americans als quals fa explícitament referència (Adair-Hauck & Donato, 1992; Donato, 1994). Efectivament, en la discussió sobre les funcions de l'*output*, aquesta autora proposa una perspectiva vygotskiana per entendre el procés d'aprenentatge d'una llengua.<sup>28</sup>

*"According to Vygotsky, cognitive processes arise from the interaction that occurs between individuals. That is, cognitive development, including presumably language development, originates on the interpsychological plane. Through a process of appropriation, what originated in the social sphere comes to be represented intrapsychologically, that is, within the individual"* (Swain, 1995: 135).

---

<sup>28</sup> Ja hem fet esment d'aquesta evolució de Swain en presentar la seva teoria sobre la hipòtesi de l'*output* en el capítol II.2.2.1.2.

Swain arriba a aquestes conclusions sobretot a partir de l'estudi del 1994, en el qual s'analitzen els intercanvis entre aprenents en el desenvolupament de una tasca de producció escrita en col·laboració. Aquí remarca *"the importance of including opportunities for students to produce extended output in collaborative circumstances, even if it does entail the teacher giving up a degree of control over the language used and discussed in the L2 classroom"* (Swain, 1994: 88)

Tornem a destacar aquí que aquesta és l'essència de la filosofia de l'ensenyament-aprenentatge de Lave (Lave, 1991), que hem apuntat més amunt. Recordem que aquesta autora ha aprofundit en el que significa ensenyar en un context d'aprenentatge en el qual els aspectes cognitius i socials juguen un paper de primer ordre. En un dels capítols del seu llibre remarca precisament la importància que té per a l'aprenentatge que els aprenents estiguin exposats a "dilemes lingüístics":

*"(...) the central question is not whether problem situations are real dilemmas or hypothetical puzzles; the crucial question is whether there are authentic dilemmas, whether imagined or real, which will offer opportunities to improvise new solutions"* (Lave, capítol 5, citat a Butterworth, 1992: 9).

La gestió cognitiva que esdevé de la tasca i l'ajuda mutua que poden aportar els mateixos aprenents és la base d'aquesta teoria de l'aprenentatge que, com veiem, dona suport plenament a la idea del treball en col·laboració.<sup>29</sup>

Segons de Bot (1996), que hem citat en l'apartat anterior, la seva fonamentació difereix una mica de la fonamentació vygotskiana de Swain. Malgrat això, de Bot considera que els dos

---

<sup>29</sup> Hem d'especificar que, segons estudis actuals, existeix una diferència terminològica i conceptual entre els termes "treball en cooperació" i "treball en col·laboració". El primer fa referència a un procediment metodològic molt estructurat, i que no ha d'estar necessàriament lligat a cap contingut, que es pot introduir tantes vegades com es vulgui i que fomenta la interacció i el desenvolupament cognitiu a partir del treball en grup i d'un tipus de tasca concreta. Això seria, per exemple, l'essència de les tasques del tipus *dictogloss* o *jigsaw*. Aquest concepte no és tan profund com el de "treball en col·laboració", el darrer amb una base epistemològica molt més profunda que centra la seva atenció en la relació interpersonal en una comunitat d'aprenents (Oxford, 1997). Recordem que en el capítol dedicat al concepte de l'*scaffolding* fèiem referència a la importància de la dimensió interpersonal de l'aprenentatge.

paradigmes es complementen. En el paradigma de processament d'informació, per exemple, no té cabuda la idea de l'aprenentatge interpsicològic que advoca Vygotsky. No és tan important la transmissió com la coconstrucció d'informació. Indirectament, de Bot defensa una revisió més amplia de la perspectiva vygotskiana. Recordem que en el capítol dedicat a aquesta qüestió, esmentàvem ja una línia de recerca que es basa en una visió més amplia de l'obra de Vygotsky: la *constructivist Vygotskian conception*. Aquesta concepció, com veiem, incorpora una idea bàsica de la filosofia de Piaget: la construcció individual del coneixement a partir de la interacció. Creiem que aquí es troba el nexa d'unió entre el paradigma de processament d'informació i el paradigma vygostkià sobre la transmissió del coneixement i que, tal i com també diu de Bot, el fet d'entendre el fenomen de l'adquisició desde prismes diferents l'enriqueix.

Tornant a la qüestió central d'aquest apartat, s'insisteix en els processos cognitius que es posen en funcionament quan es negocia un text escrit en col·laboració: tal com hem presentat detalladament en l'apartat dedicat a la interacció (cf. II.2.2.2.), gràcies al diàleg amb iguals o amb més experts, s'inicien uns processos mentals superiors que porten a generar coneixement.<sup>30</sup> Hem destacat aleshores la importància que la interacció tingui lloc entre iguals, perquè en una situació d'aquest tipus (simètrica) hi ha un intent més fort i natural d'articular el propi coneixement i d'acceptar les propostes d'altres, la qual cosa, com veiem, ajuda a aprendre. En aquest sentit, el diàleg amb els altres serveix de base per

---

<sup>30</sup> En l'àmbit de llengua materna són molt nombrosos els treballs sobre la importància del procés d'escriptura en col·laboració per a l'aprenentatge. El que s'anomena *learning through writing* (Flower & Hayes, 1981; Bereiter & Scardamalia, 1987) té ja una llarga tradició i s'ha convertit en un àmbit de recerca molt important. En aquest sentit volem remetre a un interessantíssim article de Halliday que tracta de les fases que els infants segueixen en el seu procés d'adquisició i aprenentatge de la llengua materna i de la importància que té en una fase determinada l'escriptura, els processos de composició (Halliday, 1993).

En el nostre país trobem aportacions molt importants, com ara les de Camps (1990, 1994) i Cassany (1987, 1990, 1996, 1997). Sobretot el treball de Camps dona compte de la reflexió metalingüística que impulsa la composició escrita en col·laboració. Volem apuntar aquí que, malgrat que aquest treball va dirigit a L1, els seus resultats són, des del nostre punt de vista, aplicables a l'àmbit de llengües estrangeres. En primer lloc i pel que fa a aquesta recerca, tenen un punt de partida comú: la reflexió metalingüística en la classe de llengua. En segon lloc, parteixen dels mateixos postulats de la psicologia cognitiva sobre el creixement de saber a partir del diàleg entre iguals.

Un altre estudi més recent que volem destacar és el de Guasch (1997), que se centra en el procés d'escriptura col·lectiva en un context de llengües en contacte (català i castellà). Guasch investiga en el seu estudi la forma específica que pren l'ús de la L1, és a dir, les condicions d'ús de la L1 en la interacció en el grup. Analitza, doncs, el fenomen d'alternança de llengües des del punt de vista de l'anàlisi del discurs. En les conclusions, dona compte del rol determinant que juga la L1 dins la interacció. Aquest estudi és més a prop de la nostra recerca.

al creixement del coneixement individual, perquè ajuda a establir les connexions d'informació de què parlavem més amunt. Els aprenents es "basteixen" mútuament, sobretot perquè es posa en marxa en cada aprenent un procés de reestructuració (McLaughlin, 1990) que és inherent al processament d'informació (cf. II.2.3.).

Retrobem aquí totes les premisses i característiques del *collective scaffolding*. Swain remarca la necessitat i la importància d'introduir en la pràctica docent tasques que condueixen a una discussió sobre la llengua. Defensa un procediment metodològic de tipus *proleptic* (Donato & Adair-Hauck, 1992), que fa referència a aquella pràctica que intenta animar l'aprenent a assumir el rol o la posició de l'expert. En aquest sentit, Swain proposa la tasca anomenada *dictogloss*.

El *dictogloss* és un tipus de tasca, un procediment metodològic, que condueix els aprenents a reflexionar sobre el seu propi *output*. Es basa en la tècnica del *dictogloss* descrita per Wajnryb (1990), que consisteix en la lectura d'un text de dificultat mitjana a velocitat normal. Els aprenents prenen notes mentre el professor llegeix el text en veu alta. La següent fase consisteix a formar grups i construir el text a partir de les notes (o sigui recursos) que té cada membre del grup. Un cop acabada la tasca en grup, les diferents versions són comentades conjuntament amb tot el grup de classe. El text inicial és, de fet, una excusa per treballar els aspectes gramaticals de la llengua. Wajnryb considera que "*through active learner involvement students come to confront their own strengths and weaknesses. In so doing, they find out what they need to know*" (Wajnryb, 1990: 10). El que és important en aquest tipus de tasca és que els aprenents es veuen forçats a parar esment no només en la forma en si sinó en la manera com expressen o construeixen significats (*meaning*). Aquest aspecte és d'una importància cabdal per evitar caure en reflexions metalingüístiques descontextualitzades que, com Schmidt apunta, no aporten res (Schmidt, 1995).

Cada vegada són més nombroses les publicacions que destaquen el treball en col·laboració per fomentar la reflexió metalingüística, també a la classe de llengua estrangera. Totes es basen en les teories de Piaget i/o Vygotsky i ressalten la importància de la interacció entre aprenent-aprenent. L'argument més important que hi apareix és la relació simètrica que es

dóna entre iguals. El fet de distribuir la responsabilitat entre els mateixos aprenents fa que aquests tinguin el control de la tasca i que s'involucrin d'una manera més profunda.

Aquesta interacció més simètrica entre iguals, en què té lloc tant una transmissió com una coconstrucció del coneixement, té diferents denominacions, *peer interaction*, *peer tutoring*, *peer writing conference*, i serveix de base per a un tipus de metodologia didàctica en què l'experiència immediata personal (compartida) és el focus principal d'aprenentatge. Aquesta metodologia rep el nom d'"*experiential language learning*" (Kohonen, 1992). L'experiència personal necessita ser processada conscientment, la qual cosa implica una reflexió sobre ella mateixa. El procés d'aprenentatge es converteix així en un procés cíclic en el qual s'integren experiències immediates, reflexió, conceptualització abstracta i acció. El més important és que la reflexió va dirigida no només a la tasca en si sinó al mateix procés d'aprenentatge, la qual cosa duu a l'autonomia de l'aprenent. Retrobem en aquesta metodologia molts aspectes que hem tractat en capítols anteriors: el model cíclic d'Adair-Hauck & Donato, que també contempla l'acció, la reflexió i la co-construcció de coneixement; la importància de la consciència lingüística (*awareness*) en el sentit més ampli de Van Lier i Rampillon, que inclou tant la llengua com el procés d'aprenentatge i gràcies a la qual l'aprenent pot arribar a assumir més responsabilitat en relació amb el seu propi aprenentatge. El desenvolupament de la consciència lingüística en tot el seu abast "*is seen as a way of empowering the learner to be a more competent person and learner*" (Kohonen, 1992: 22).

No es tracta simplement de repartir els aprenents en grups de treball. La vàlua social i educativa del treball en col·laboració va molt més enllà. Perquè la feina tingui èxit, l'ensenyant ha de tenir en compte dues qüestions molt importants: en primer lloc, com s'estructuren els objectius d'aprenentatge i en segon, com els aprenents manegen i solucionen els conflictes, els dilemes. Això no significa que s'hagi de treballar contínuament en col·laboració. De fet, cada objectiu necessita d'un tipus d'interacció diferent. Tal com dèiem quan parlàvem de la interacció en el sentit vygostkià, el cert és que també s'ha de deixar un cert espai a l'individu (cf. capítol II.2.2.2.).

Aquesta és l'essència de les diferents formes que han pres les activitats de producció escrita en col·laboració. Com dèiem més amunt, ens trobem davant d'una línia de recerca molt important que està donant propostes concretes dirigides cap a un currículum més procedimental.

Un altre autor que té la mateixa orientació és Freeman (1992), que es basa plenament en el concepte cíclic descrit. Aquest autor fa un estudi pilot amb una professora de francès de secundària en un institut públic d'Estats Units que implanta aquesta metodologia en els seus grups. La conclusió més important que emergeix d'aquest projecte és la importància de la relació simètrica que s'esdevé en el treball en col·laboració, que és, insistim, la que comporta una construcció i un creixement del coneixement. En aquest treball, la reflexió conscient sobre el funcionament de la nova llengua i el propi procés d'aprenentatge són l'eix central.

Actualment, hi ha un gran interès per l'anomenada *peer revision* en la classe de segones llengües i estrangeres. El marc d'anàlisi dels estudis centrats en aquesta qüestió és de base vygotskiana i intenta donar compte de la dimensió tant social com cognitiva de la interacció que té lloc en aquest tipus de tècnica. *Peer revision*, *peer response* o *peer tutoring* es consideren, ja des de fa temps i a partir de la recerca dels processos de composició escrita en L1, una tècnica d'escriptura molt efectiva. Actualment, aquestes tècniques s'han transferit a la classe d'escriptura de llengües segones i estrangeres i s'està investigant el tipus d'interacció que té lloc entre els aprenents i les seves aportacions en l'aprenentatge de l'habilitat d'escriure. És a dir, en principi, els estudis que centren l'atenció en la dimensió vygostkiana del treball en col·laboració en L2 i LE s'han dut a terme en classes específiques que aprenen l'escriptura com a habilitat d'escriure textos específics.

La introspecció del procés de negociació i/o avaluació i revisió d'un text escrit, basada en l'anàlisi del discurs entre aprenent-aprenent, és la que ha aportat informació sobre la reflexió metalingüística que ocorre en aquest procés: Rotschild & Klingenberg (1990); Hafernik (1992); Hedgcock & Lefkowitz (1992), Stanley (1992).

Aquests són els estudis en què es basen les investigacions dutes a terme a la Universitat de Puerto Rico per Villamil & Guerrero (1992, 1996), que van dirigitas a estudiar la dimensió social i cognitiva en la revisió en col·laboració de textos escrits pels aprenents. Els seus estudis donen suport a la idea que s'ha de fomentar el treball en col·laboració. L'argument central és que, a través d'un treball d'aquest tipus, els aprenents es veuen immersos en una situació en què no només han d'exercir un control sobre la tasca sinó que també han de regular i ser regulats pels altres, la qual cosa afavoreix l'aprenentatge (recordem els nivells de regulació de la teoria de Vygotsky).

Concretament, en el seu estudi de 1996, Villamil & Guerrero expliciten les estratègies de mediació que usen els aprenents en el procés de revisió de la seva producció escrita. En aquesta llista, apareixen les següents estratègies: explotació de recursos externs (com ara diccionaris, l'ensenyant, etc.), explotació de la seva interllengua, l'ús de la L1, la provisió de l'*scaffolding* per tal de donar-se suport mutu en la consecució de la tasca i la verbalització de *private speech*. Ens centrarem, en primer lloc, en la provisió d'*scaffolding*, perquè sembla que és un dels aspectes més recurrents en aquest i en d'altres estudis, i, posteriorment, en l'ús de la L1, perquè és un altre dels punts conflictius en l'ensenyament de llengües estrangeres.

L'estratègia de l'*scaffolding* detectada en l'estudi de Villamil & Guerrero està en consonància amb els resultats de l'estudi de Swain i dels vygostkians americans (Lantolf, Donato). El fet que el "més expert" en el grup entre iguals "basteixi" el menys expert significa que l'aprenent, que en un moment determinat pot assumir aquest rol, ha d'explicar, defensar i argumentar la seva idea i/o solució del problema que es planteja. Això comporta necessàriament una reflexió conscient tant de la tasca en si com de la manera com solucionar el problema. Així es fomenta la consciència lingüística (repetim, en el seu sentit més ampli). És a dir, el que importa és la cerca de solucions a "dilemes lingüístics", el procés que s'inicia en el moment de plantejar-se un problema.

Tots els autors esmentats estan d'acord en què, perquè això sigui possible, els participants del grup han de tenir confiança mútua i han de veure que realment cadascú d'ells juga un paper legítim i important en el procés d'aprenentatge. Retrobem aquí la filosofia de

Rommetveit (que hem presentat en el capítol sobre la interacció), segons la qual la confiança mútua és la condició necessària perquè es doni una relació realment simètrica o horitzontal. En relació amb això, un estudi de Nelson & Murphy (1992) palesa la dificultat que pot presentar el treball en col·laboració si no existeix una confiança i respecte mutus dins el grup. La seva anàlisi es basa en dades observables extretes de les transcripcions d'enregistraments en vídeo i d'altres dades complementàries, com ara diaris i entrevistes amb els aprenents. En les conclusions, ens alerten de la idealització que s'ha fet del treball en col·laboració. I especifiquen que, si bé aquest tipus d'activitats a classe poden oferir grans avantatges, també és cert que poden ser negatives segons la reacció dels membres del grup.

És a dir, les dimensions cognitiva i social no es poden dissociar. Això significa que, malgrat que les activitats d'escriptura en col·laboració poden ser molt positives en la classe de llengua perquè promouen una reflexió conscient sobre ells a partir de la cerca de solucions, també poden ser poc efectives si no es té en compte la dimensió social, és a dir, el tipus de relació que existeix entre els participants. Nelson & Murphy diuen que s'ha d'"entrenar" els aprenents a treballar en col·laboració.

Finalment, volem apuntar que, excepte l'estudi de Swain (basat en el treball de Donato), tots els altres estudis basen la seva recerca en classes dirigides específicament a instruir l'habilitat d'escriure en L2 o LE, és a dir, en què l'escriptura no es contempla com a eina d'aprenentatge sinó com a finalitat per ella mateixa. Aquesta és la raó per la qual els informants són aprenents de llengua de nivell avançat. Malgrat això, creiem que les seves conclusions ens poden ser de gran utilitat. Es dona suport a la idea que el treball en col·laboració, en el qual es negocia la composició d'un text nou, fomenta, si les condicions socials dins del grup són òptimes, la reflexió metalingüística. Aquesta és la conclusió més important a què hem arribat a partir d'aquestes lectures.

Abans de resumir les conclusions de la recerca bibliogràfica que hem dut a terme en aquest àmbit hem de tractar un altre aspecte que hem esmentat més amunt: l'ús de la L1 en el procés de negociació d'un text escrit.



### 4.3. L'ús de la L1 en el treball en col·laboració

Tots sabem que durant un llarg període de temps, des del mètode directe, passant pel mètode audiolingual, fins a les primeres versions dels mètodes comunicatius, s'ha defensat un ús exclusiu de la LE a la classe de llengua estrangera. Els arguments que aleshores es donaven es basaven sobretot en la idea que la L1 era la causa directa de moltes interferències i que el seu ús podria donar lloc a llargues explicacions gramaticals, la qual cosa desvirtuaria la premissa de la comunicació. Així mateix, es considerava que reduïa l'exposició per part de l'aprenent a la llengua meta. Recordem la importància que s'ha donat a l'*input* comprensible per a l'adquisició.

Segons altres perspectives, però, la insistència a evitar l'ús de la L1 a classe de L2 o LE també pot arribar a ser perjudicial (Van Lier, 97) i contraproduent en alguns casos. Darrerament, han aparegut estudis que qüestionen aquest protagonisme de la LE i consideren que l'ús de la L1 pot tenir, contràriament al que es pensava, una funció facilitadora (Fleming, 1995; Van Lier, 1995).

Les raons d'aquest fet són diverses: per una banda, es considera, per exemple, que només es pot donar un veritable desenvolupament d'una LE si el context i l'ambient en què s'estudia afavoreixen una atmosfera cordial i que estimuli l'aprenent; en aquest cas, la L1 pot ajudar a crear aquest tipus d'ambient. Per una altra banda, es donen clarament buits d'informació que només es poden solucionar mitjançant la L1 (per raons òbviament pràctiques). Tanmateix, les influències interculturals es consideren actualment més aviat enriquidores i positives (Ringbom, 1987). I, finalment, existeix un tercer argument pedagògic i educatiu que va més enllà i té a veure amb les llengües minoritàries. En aquest cas, l'ús de la L1 en classes amb minories ètniques ajudaria que aquestes no perdessin la seva llengua materna.

Tots aquests arguments conflueixen, de fet, en una premissa única: la importància de la interacció social en la pedagogia de llengües. Aquest pressupòsit fa referència sobretot a la dinàmica de grup i a la "interacció entre iguals" (*peer interaction*), que, com hem vist, fomenten la consciència lingüística. Recordem que la dimensió social i cognitiva no es poden dissociar. Dins la dimensió cognitiva, s'entén (tal i com hem vist), que l'aprenentatge

és un procés en què es relaciona allò nou amb allò ja conegut. En aquest sentit, l'aprenentatge de llengües no és cap excepció i segueix aquest mateix procés. L'aprenentatge d'una LE, doncs, està relacionat amb el coneixement previ, una part del qual és el coneixement de la pròpia L1 (cf. II.2.3.) Es tracta d'una relació simbiòtica entre la L1 i la LE, en què la L1 pot ajudar a construir coneixement nou en la LE i a l'inrevés. La reflexió sobre la LE, per exemple, duta a terme en L1, pot facilitar la comprensió de certs fenòmens lingüístics, que més endavant poden ser útils quan s'usi la LE en actes comunicatius.

Des d'aquest punt de vista "*a rigid, artificial separation in the learner's mind of L1 and L2 inhibits, rather than promotes, L2 acquisition*" (Van Lier, 1995: 39). Per altra banda, i segons Van Lier, no s'ha demostrat fins ara que els problemes que puguin emergir de la relació entre L1 i LE es puguin solucionar només "apartant" la L1 de la classe. Més aviat, considera que aquests tipus de problemes es poden tractar tot animant l'aprenent a examinar conscientment les dues llengües per tal de detectar el focus del problema i cercar, conjuntament amb el professor, la solució més adient: "una guerra es pot guanyar, si realment coneixes l'enemic".

En aquest mateix sentit, Py (1997) parla d'una "perspectiva bilingüe" en l'ensenyament de llengües. Aquest autor entén la classe de segones llengües o estrangeres com una "comunitat diglòsica" (*communauté diglossique*), en què dues llengües o més comparteixen els diferents àmbits. Pot ser, per exemple, que una qüestió formulada per l'ensenyant en L2 o LE provoqui un debat important (a nivell de contingut) en L1. Segons aquesta idea, la L1 s'ha de veure no com a obstacle real o virtual sinó com un constituent més d'un repertori "bilingüe" que està condicionat per les pràctiques socials, l'identitat dels interlocutors i les tasques que l'aprenent ha de dur a terme.

Efectivament, segons Py, l'aprenent d'una L2 o LE és un bilingüe potencial, perquè està sempre a cavall entre dues o més llengües, que contrasta i compara entre si, el sistema de les quals organitza i reestructura en base a aquest treball cognitiu. Això vol dir que l'aprenentatge d'una L2 o LE és la construcció i l'emmagatzemament progressius d'un

repertori bilingüe: els coneixements en una nova llengua no s'afegeixen als coneixements que es tenen sinó que es combinen amb els coneixements de la L1.

Dins la dimensió social de la interacció, s'entén que la interacció social no és només un intercanvi d'informació. Va molt més enllà: es tracta d'establir i mantenir una relació interpersonal a través de converses, jocs, el desenvolupament de tasques. El punt central és la cooperació entre els mateixos aprenents, perquè això és el que ajuda a crear l'ambient cordial que apuntàvem més amunt i, per tant, a aprendre. Per això no s'ha de penalitzar l'ús de la L1 *"when it can be seen to reasonably contribute to the smooth completion of the task in hand"* (Van Lier, 1995: 41).

Aquest és un aspecte crucial que dona suport, des d'una perspectiva pedagògica, a l'ús de la L1 en el treball en col·laboració. En aquesta direcció, han aparegut ja alguns estudis que, a partir d'un tipus d'anàlisi microetnogràfica,<sup>31</sup> donen compte de l'ús estratègic que fan els aprenents de la L1 quan treballen en grup en activitats d'escriptura. Encara que els resultats no són conclouents, sí evidencien certes qüestions força interessants.

Els estudis de Cumming (1989) i Friedlander (1990), per exemple, demostren que l'ús de la L1 permet efectivament planificar i organitzar la informació del text abans d'intentar elaborar-lo en L2. L'ús de la L1 en activitats d'escriptura col·lectiva no té una influència directa en la producció del text en L2, sinó una influència indirecta, pel fet que ajuda a fer una reflexió sobre la llengua meta i a transferir les capacitats de tractament de textos que els aprenents posseeixen en la L1 a la producció en una altra llengua. Efectivament, la conclusió a què han arribat les diferents recerques en escriptura és que aquesta capacitat que es té en la L1 es traspassa a la L2/LE.

En l'estudi de Villamil & Guerrero (1996), es demostra, a partir d'una anàlisi microetnogràfica, que l'ús de la L1 és una de les estratègies més importants que usen els aprenents a l'hora de revisar un text escrit en col·laboració:

---

<sup>31</sup> Explicitem aquest tipus d'anàlisi a la segona part del treball.

*“For most of the students, the L1 was an essential tool for making meaning of text, retrieving language from memory, exploring and expanding content, guiding their action through the task, and maintaining dialogue” (Villamil & Guerrero, 1996: 60).*

Els informants en tots aquests estudis són aprenents de nivell intermedi-avançat en cursos d'escriptura en L2. Creiem que és precisament aquest fet el que dona compte de la importància de l'ús de la L1 (hem de pensar que es tracta d'aprenents amb un nivell de llengua segona o estrangera que teòricament permetria una interacció en L2 dins del grup). D'aquesta citació es desprèn la rellevància de les dues dimensions apuntades: la cognitiva i la social. Dóna, doncs, suport, a la concepció de Van Lier i està en consonància amb els resultats dels altres estudis.

Finalment, volem apuntar els resultats de l'estudi de Guasch (1997). Si bé la base del seu estudi és la situació d'escriptura en col·laboració en un context escolar de llengües en contacte, les seves conclusions ens semblen interessants per a la nostra recerca. Guasch confirma el rol determinant i específic de la L1, que sembla la llengua base de la comunicació dins del grup. La L1 és la que predomina en la interacció, mentre que la L2 apareix quan el seu ús és estrictament obligatori: per exemple quan es tracta de formulacions orals de proposicions del text escrit, de dictar proposicions del text, vocalitzar el text mentre s'escriu, de rellegir el text produït, etc. S'apropa amb aquests resultats a l'estudi de Villamil & Guerrero: la L1 facilita la producció escrita en L2. Apunta, però, que la producció en L2 és possible a través d'un ús parcial d'aquesta llengua.

Hi ha una qüestió que hem de matisar. En els estudis de Cumming, Friedlander i Guasch, es tracta de llengües segones. En l'estudi de Villamil & Guerrero, les autores parlen de L2. Els informants són, tanmateix, estudiants d'anglès de llengua materna espanyola en una universitat de Puerto Rico. Aquesta situació s'apropa més al context d'una LE que les situacions dels altres estudis, en les quals la llengua meta es parla en el context on s'estudia.

Si ens centrem en la bibliografia dirigida específicament a LE, veurem que és molt menys nombrosa i no hi ha unanimitat en les conclusions a què s'ha arribat. Si, per una banda els

resultats d'alguns estudis donen compte de la influència positiva de l'ús de la L1 en la negociació d'un text escrit, altres demostren el contrari.

Així, un estudi dut a terme a Turquia (Akyel, 1994) analitza l'efecte de la llengua utilitzada per a la planificació de textos escrits en estudiants turcs universitaris, aprenents d'anglès de nivells diferents: des de nivell intermedi fins a nivell avançat. Els textos han d'abordar tres temes diferents: un de caràcter general, un de relacionat amb el món cultural anglòfon i el darrer, relacionat amb el món cultural turc. Els resultats de l'estudi indiquen que la llengua utilitzada en la planificació no és determinant de la qualitat dels textos finals dels aprenents de nivells més superiors i que té un efecte més aviat negatiu en els aprenents de menys nivell en la planificació dels textos sobre el món turc i anglòfon. Sembla que tant uns com altres prefereixen usar el seu coneixement en la LE (tant els avançats, que se centren més en l'organització d'idees, com els de nivell més elemental, que se centren en qüestions lèxiques i gramaticals), abans que fer ús de la L1.

Aquest estudi no dóna, doncs, suport als estudis de Cumming i Friedlander. La raó, segons Akyel, és que en el seu cas es tracta d'un context exclusivament de LE, que difereix del context de L2, i que els informants provenen d'un món cultural molt diferent del dels altres estudis. Tanmateix, Akyel explicita que aquests subjectes tenen una actitud molt determinada envers l'ús de la L1 en els processos de planificació i composició. Com apunten Jones & Tetroe (1987), l'actitud de l'aprenent respecte a l'escriptura i l'ús de la L1 en el procés d'escriptura en una altra llengua poden produir efectes diferents. Un altre raonament és el límit de temps imposat a aquests subjectes per a la producció dels tres textos, la qual cosa pot afectar directament els resultats de l'estudi. Finalment, Akyel apunta que s'ha de ser cautelós en l'ús de la L1 en la planificació de textos escrits, perquè existeix el perill que els aprenents es deixin portar per l'hàbit de "traduir". Aquest hàbit pot arribar a disminuir la fluïdesa a l'hora d'escriure.

Encara que no podem extreure unes conclusions definitives de la revisió bibliogràfica que hem dut a terme, creiem que podem aventurar-nos a afirmar que l'ús de la L1 té un rol específic i determinat dins la interacció i que el seu ús no és aleatori: sembla ser que està estretament lligat a uns tipus determinats d'activitats dins el treball en grup. Tanmateix,

segons alguns estudis, la L1 representa una estratègia mediatra per als aprenents. De fet, com apunta Guasch (1997), aquestes observacions condueixen a nous interrogants, com, per exemple, la tendència a usar la L1 en activitats metalingüístiques explícites. Deixem aquestes preguntes obertes, perquè en certa mesura formaran part de les hipòtesis que presentarem en la segona part del treball.

## **5. SÍNTESI**

Les principals idees que extraïem a partir de la revisió bibliogràfica que hem dut a terme i que ens han de guiar al llarg de la recerca són les següents:

1. En primer lloc, segons les teories sobre ciències del llenguatge i els estudis d'adquisició, és important que s'entengui i s'ensenyi la llengua en la seva globalitat. Des de l'aparició del concepte de competència comunicativa, els enfocaments basats en aquesta visió del llenguatge parteixen de l'estudi dels aspectes situacionals per arribar a les unitats discretes, per tornar després, a partir d'aquestes unitats discretes, a la globalitat.
2. L'objectiu de l'aprenentatge és que l'aprenent arribi a adquirir les competències necessàries perquè pugui entendre discursos socials anomenats "autèntics" i produir-ne de la forma més adequada a les situacions de comunicació.
3. Des d'una aproximació comunicativa i funcional del llenguatge, els aspectes relatius al sistema de la llengua són només una part de tots els altres aspectes que constitueixen el discurs.
4. No es pot entendre el procés d'aprenentatge si no es té en compte que es tracta d'un procés cognitiu en què l'individu intenta construir coneixement nou i competències noves a partir del seu coneixement i la seva experiència previes i a partir de la interacció amb altres individus. Hi ha la idea, àmpliament compartida, que cognició, interacció i aprenentatge estan fortament interrelacionats.

5. S'ha d'anar més enllà de la dicotomia entre instrucció gramatical explícita i implícita i situar el tractament de la instrucció gramatical dins la Zona de Desenvolupament Pròxim, perquè és l'única via d'integrar ambdós plantejaments. Aquí entren en relació l'experiència de cada individu amb camps de coneixements i de competències noves.
6. L'aprenentatge requereix una atenció específica i una presa de consciència tant del que és la llengua com del procés mateix d'aprenentatge. La presa de consciència comporta una atenció específica al codi lingüístic de la nova llengua.
7. El professor hauria d'induir l'aprenent a descobrir, tot observant amb atenció i reflexionant de manera conscient sobre els textos, el funcionament de la nova llengua, per tal de conèixer de quina manera els parlants construeixen el sentit dels discursos i quina és la gramàtica dels diferents discursos, perquè, com hem dit, sense atenció no hi ha aprenentatge.
9. La reflexió sobre el llenguatge i la comunicació han de formar part intrínseca de les tasques d'aprenentatge. Ha d'establir-se una balança entre plantejaments implícits i explícits, perquè, segons els models d'adquisició més actuals, ambdós tipus de coneixement tenen la seva funció en el procés d'adquisició.
10. Es fa necessària la introducció d'activitats metalingüístiques en la classe de llengua estrangera: ajuden en la transició de coneixement explícit a coneixement implícit. S'han d'entendre les activitats metalingüístiques en un sentit ampli, com a part de la metacognició, perquè fan referència tant a la consciència sobre els objectes lingüístics com a la consciència sobre els processos cognitius de gestió d'aquests objectes.
11. No s'ha de caure en el perill d'introduir llargues activitats de reflexió metalingüística de forma descontextualitzada, sense tenir en compte el context comunicatiu: no es pot partir únicament i exclusivament de les unitats discretes aïllades. La gramàtica s'ha d'entendre, doncs, en la seva funció comunicativa.

12. Existeix una idea àmpliament compartida que el control conscient de les activitats cognitives fomenta l'autonomia de l'aprenent. La reflexió conscient sobre la llengua i el seu aprenentatge ajuda no només a entendre el funcionament del nou sistema lingüístic sinó també a ser conscient de la manera com s'aprèn.

13. Sembla que activitats amb fases d'escriptura fomenten reflexió metalingüística. L'escriptura, en la classe de llengua estrangera, es pot entendre com a eina d'aprenentatge o com a habilitat per si mateixa. En ambdós casos l'escriptura ajuda a fomentar processos cognitius superiors, perquè és una activitat conscient i analítica.

14. En els primers nivells d'aprenentatge d'una llengua estrangera, l'escriptura pot servir sobretot d'eina per consolidar el coneixement explícit sobre la llengua i/o integrar-ne de nou.

15. Es considera que la reflexió metalingüística és més fructífera en tasques d'escriptura en col·laboració. Aquest tipus de tasques tenen el potencial de crear un marc idoni perquè es doni una relació de simetria. El fet que hi hagi un marge ampli de gestió per part dels aprenents fomenta l'intercanvi de coneixement i competències, que sembla més fructífer si es tracta d'una interacció entre iguals.

16. En principi, l'ús de la L1 durant la negociació d'un text en LE no s'ha de considerar com un obstacle, sinó més aviat una estratègia medidora per assolir l'objectiu comunicatiu.

17. Són poc nombrosos els estudis publicats que facin referència a activitats d'escriptura en col·laboració i que vagin dirigits específicament al context de llengües estrangeres.

18. Malgrat la idea, compartida per diversos investigadors, que el treball d'escriptura en col·laboració en nivells de principiants pot esdevenir una eina d'aprenentatge molt útil, perquè fomenta reflexió metalingüística, no existeixen massa estudis dirigits cap a aquest nivell.