

COMPETÈNCIA COMUNICATIVA LINGÜÍSTICA. ENSENYAR I APRENDRE A SER COMPETENT LINGÜÍSTICAMENT A L'EDUCACIÓ OBLIGATÒRIA

Pilar Iranzo García

Universitat Rovira i Virgili

Enric Queralt i Catà

Inspecció d'Educació

RESUM

La competència comunicativa lingüística (CCL) suposa saber comprendre textos orals i escrits, saber-se expressar oralment i per escrit d'una manera eficaç i ajustada a les diverses situacions comunicatives. És una competència fonamental per a créixer i formar-se al llarg de tota la vida en la nostra societat. En aquest treball abordem: 1. El concepte, característiques i dimensions de la competència comunicativa lingüística (CCL), i la seva interrelació amb les diverses àrees i matèries en les etapes de primària i secundària obligatòria. 2. Alguns aspectes rellevants dels nous currículums amb relació a la CCL i les funcions del llenguatge i de les llengües que conviuen a l'escola per a la construcció del coneixement. 3. Algunes de les principals estratègies didàctiques i organitzatives que permetrien dotar els propòsits competencials de formes pràctiques perquè els aprenents tinguin experiències de funcionalitat i de sentit. Tenint en compte que, en el sistema educatiu actual, el principi d'inclusivitat fa que es pretengui l'assoliment d'aquesta competència per a la totalitat dels alumnes. Aquest fet exigeix processos de gradació i coordinació curriculars no exempts de complexitat però alhora indefugibles en una societat democràtica.

PARAULES CLAU: competència comunicativa lingüística (CCL), parlar-escoltar-llegir-escriure i interaccionar, progressió competencial de formalitat lingüística, construcció cultural, coordinació pedagògica.

LINGUISTIC COMMUNICATIVE COMPETENCE: TEACHING AND LEARNING
TO BECOME LINGUISTICALLY COMPETENT IN COMPULSORY EDUCATION

ABSTRACT

Linguistic communicative competence (LCC) means understanding oral and written texts and expressing oneself orally and in writing. It is a key skill required for learning

and developing throughout life in our society. In this paper we address: 1. The LCC concept, its features and dimensions, and its relationship with different areas and subjects at primary and secondary education levels. 2. Some relevant aspects of new curricula related to LCC and the functions of language, and the languages that coexist in schools for knowledge construction. 3. Some teaching and organisational strategies that provide educational goals with practical ways for learners to gain experiences of sense and functionality. Taking account of the fact that, in the current education system, the principle of inclusiveness seeks that all pupils should attain this skill, it clearly requires processes of curriculum coordination and grading that are neither free from complexity nor unavoidable in a democratic society.

KEYWORDS: linguistic communicative competence (LCC), speaking-listening-reading-writing and interaction, progression of formal linguistic competence, cultural construction, pedagogical coordination.

Iranzo (2008) abordava algunes de les claus de l'ensenyament i l'aprenentatge de la competència comunicativa lingüística (CCL) en l'educació primària. En aquest treball, doncs, aprofundim el concepte de la CCL tant pel que fa a l'etapa primària com a la secundària obligatòria, el situem en el seu marc legal, i subratllem que es tracta d'una competència que, pels seus alts nivells estratègic i transversal, no es pot construir —en l'àmbit escolar— sense la mediació del conjunt del professorat.

Ensenyar i aprendre a ser competent lingüísticament és actualment un dels reptes més importants que té plantejats la societat. Cada cop més, davant de qualsevol activitat personal, social o professional cal preguntar-se pels components comunicacionals que requereix. En les societats basades en el coneixement i en la innovació, si no es volen augmentar els desequilibris socials, cal democratitzar la preparació i el domini de les competències comunicatives. Això és així perquè avui el que és important és «...un moviment de l'activitat humana cap endins... la capacitat d'inventar, de crear, d'actuar sobre nosaltres, de controlar el nostre comportament, de conèixer millor els nostres llenguatges, de conèixer millor les xarxes, els efectes dels altres...» (Touraine, 2007).

Quan els sistemes educatius es comprometen a formar i desenvolupar les competències lingüístiques assumeixen un dels reptes més indefugibles però, alhora, més complexos de portar a terme. Saber comprendre textos orals i escrits i saber expressar-se oralment i per escrit són competències fonamentals per a créixer i formar-se al llarg de tota la vida en la nostra societat. El principi d'inclusivitat afegeix a aquest propòsit, ja per si mateix ampli, el de prioritzar aquestes competències per a la totalitat dels alumnes. Abordar aquesta complexitat pot

mostrar la riquesa que hi inclou i aportar idees que ajudin a aprofitar les oportunitats que ofereix l'àmbit escolar.

Organitzem el discurs en blocs per apropar-nos a:

— El concepte, característiques i dimensions de la competència comunicativa lingüística (CCL), i la seva interrelació amb les diverses àrees i matèries.

— Alguns aspectes rellevants dels nous currículums amb relació a la CCL i a les funcions del llenguatge i de les llengües que conviuen a l'escola per a la construcció del coneixement.

— Algunes de les principals estratègies didàctiques i organitzatives que permetin dotar els propòsits competencials de formes pràctiques perquè els aprenents tinguin experiències de funcionalitat i de sentit.

1. COMPETÈNCIA COMUNICATIVA LINGÜÍSTICA (CCL)

El concepte de *competència comunicativa* (CC) és molt anterior de la data de publicació dels decrets 142 i 143/2007 de la Generalitat de Catalunya. L'any 1971 Dell Hathaway Hymes ja havia publicat els primers treballs relacionats amb la competència comunicativa dels parlants d'una llengua. L'autor proposava un marc teòric i metodològic que permetés investigar les regles d'utilització d'una llengua «en funcionament», és a dir, en els diversos contextos socials i situacionals en els quals s'esdevé la comunicació verbal. Vinculava el concepte de CC, especialment, a la llengua oral.

Hymes (1971) conceptualitzava la CC com un terme complex: la suma del coneixement i de l'ús de la llengua. Va fer notar que la coneguda com a dicotomia d'A. N. Chomsky, consistent a distingir entre *competence* —el coneixement interioritzat d'una llengua— i *performance* —l'evidència externa d'aquesta competència lingüística— era insuficient per explicar les regles d'ús de la interacció lingüística dins les societats.

Per a l'autor, els intercanvis lingüístics es produeixen dins de situacions canviants, situacions que condicionen enormement els interlocutors, tant pel que fa a «què dir» i a «què escriure», com, sobretot, a «com dir-ho» o «com escriure-ho». Assolir una comunicació eficaç i adequada requereix posar en joc un seguit de competències o subhabilitats que, conjuntament, formen la competència comunicativa. Dins d'aquest concepte i sense voluntat d'exhaustivitat, particularment referits a la CC oral, hi podem trobar components de naturalesa ben diversa:

a) Lingüístics: representats per la capacitat de formular enunciats sintàcticament i lèxica adequats a la llengua.

b) Discursius: que permeten elegir el tipus de text adequat a la situació o la circumstància.

c) Textuals: representats per la capacitat de construir un text ben organitzat un cop l'hem escollit.

d) Pragmàtics: necessaris per aconseguir un determinat efecte en el nostre acte comunicatiu.

e) Enciclopèdics: relacionats amb el coneixement del món; un coneixement que supera l'àmbit dels continguts de l'àrea de llengua.

f) Paralingüístics: representats per la capacitat d'utilitzar de manera adequada determinats signes no lingüístics que ens permeten expressar l'actitud en relació amb l'interlocutor i amb allò que està dient: to de veu, ritme, velocitat i tipus de pronunciació.

g) Corporals: relacionats amb la capacitat, més o menys conscient, de completar la informació verbal mitjançant gestos, expressions facials o corporals.

b) Espacials: representats pel nostre moviment per l'espai, per la nostra decisió d'apropar-nos o allunyar-nos de l'interlocutor, d'arribar a tocar-lo o no. Aspectes que estan estretament relacionats i diferenciats per cada cultura.

Els éssers humans, des de la infantesa, anem adquirint i desenvolupant un seguit de capacitats relacionades amb el fet de saber quan és millor parlar o callar, i també amb què hem de dir, a qui, on, per què i de quina manera. És a dir, des d'infants progressem en el coneixement no només de la gramàtica de la llengua materna, sinó també dels seus diferents registres,¹ de la seva pertinència i oportunitat; aquests aprenentatges ens permeten prendre part en esdeveniments comunicatius molt diversos i alhora avaluar la nostra participació i la dels altres interlocutors.

La Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació és el primer text legislatiu de l'Estat espanyol que defineix la competència comunicativa lingüística (CCL) com un instrument que ha de permetre el domini de la llengua oral i escrita en contextos diversos i l'ús funcional d'una llengua estrangera. Un instrument de comunicació que ha de permetre als alumnes: representar, interpretar i comprendre la realitat, construir i comunicar coneixement i organitzar i autoregular el pensament, les emocions i les conductes. Lògicament, els coneguts com a «decrets de mínims»² de l'Estat en fan una referència molt similar en l'annex núm. 1.

1. Entenem per *registre* qualsevol variant de la llengua condicionada per factors socioeconòmics i culturals.

2. Reial decret 1513/2006, de 7 de desembre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims de l'educació primària (BOE, núm. 293, 8 desembre 2006) i Reial decret 1631/2006, de 29 de desembre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims corresponents a l'educació secundària obligatòria (BOE, núm. 5, 5 gener 2007).

Per la seva part, els decrets curriculars de l'ensenyament no universitari de Catalunya detallen, també en l'annex 1, la relació de les anomenades *competències bàsiques*. Interessa remarcar tres elements d'aquest annex:

— El fet que comparteixen el redactat els dos decrets d'escolaritat obligatòria (el d'educació primària i el d'educació secundària obligatòria).

— El fet que la CCL que s'hi esmenta encapçala la llista de les vuit competències.

— En aquesta competència s'hi inclouen dos àmbits: el lingüístic i l'audiovisual.

Així, es pretén que l'escolaritat obligatòria faciliti l'apropiació de la comunicació en un sentit ampli que incorpori, alhora, coneixement, ús i reflexió sobre els diversos usos. Amb aquest propòsit, la CCL ha de permetre a l'alumnat:

— Expressar: fets, conceptes, explicacions, emocions, sentiments, posicionaments i idees.

— Argumentar i interpretar sentiments, opinions, idees i fets.

— Interactuar i dialogar adequadament en contextos socials i culturals diversos.

— Adonar-se de l'efecte de les nostres paraules en els altres.

— Prendre consciència del que hi ha «darrere» dels mots.

— Prendre consciència dels mots, fets i opinions que afavoreixen la segregació, la desigualtat, la violència o que suposen una agressió a la integritat de les persones.

En la descripció que es fa de la CCL en l'annex núm. 1 dels decrets curriculars, el conjunt de coneixements, habilitats i actituds que s'hi relacionen també haurien de permetre als alumnes estructurar el coneixement, donar coherència i cohesió al propi discurs i a les pròpies accions i tasques, adoptar decisions i gaudir llegint, escoltant, parlant i escrivint. Comunicar-se i conversar suposen habilitats per establir vincles i relacions constructives amb els altres i amb l'entorn, acostar-se a noves cultures, i adquirir consideració i respecte en la mesura que es coneixen. Per això, la CCL és present en la capacitat efectiva de conviure i de resoldre conflictes.

D'aquest annex 1 també val la pena ressaltar l'encert de concebre conjuntament el desenvolupament lingüístic i audiovisual de l'alumnat d'aquestes etapes en el segle XXI en què cal una educació que asseguri la codificació i descodificació dels mitjans de comunicació de massa i que atengui, no només el llenguatge verbal, sinó tots els tipus de llenguatge, codis i formats que permetin maniobrar amb idees, imatges, impressions, percepcions, sensacions, moviment, etc., per a formar experiències d'interpretació o expressió «on siguem nosaltres». De fet,

cal suposar que la CCL que s'esmenta en els decrets curriculars del Departament d'Educació ha estat la continuació natural del que ja es plantejava Sarramona (2000) en què, fruit de les aportacions del col·lectiu docent i de les famílies, es demanava d'introduir al currículum competències referides al llenguatge plàstic i iconogràfic.

La CCL fa referència, no només a situacions d'interacció, sinó també a tot un altre conjunt de coneixements conceptuals, metodològics i estratègics relacionats amb el tractament, diguem-ne personal, de la informació relacionada amb les diverses àrees del currículum:

- Saber tractar la informació: recuperar-la, ordenar-la, organitzar-la, jerarquitzar-la, resumir-la, sintetitzar-la i comunicar-la (en format analògic o digital).
- Disposar de tècniques de memorització.
- Disposar dels recursos comunicatius més propis (específics) de cada àrea: descripcions, explicacions, justificacions, argumentacions, presentació d'informes.

Aquesta opció es justifica des d'una perspectiva socioconstructivista: els humans construïm el pensament en la interacció comunicativa amb els altres i, per tant, el llenguatge es troba a la base de tots els aprenentatges. Aquesta interacció suposa saber fer-ho oralment: conversar, escoltar, explicar-se, justificar-se, argumentar i expressar-se de manera ajustada a cada context; i també, saber fer-ho per escrit.

La CCL es presenta com la capacitat de comunicar oralment (conversar i escoltar i expressar-se), per escrit i amb els llenguatges audiovisuals, fent servir el propi cos i les tecnologies de la comunicació amb diverses llengües, i amb l'ús de les eines analògiques i digitals. Com proposava Hymes, aquesta capacitat implica el coneixement de la diversitat cultural i de les regles de funcionament de la diversitat lingüística així com les estratègies necessàries per interactuar d'una manera adequada.

Comprendre i saber comunicar són sabers pràctics que s'han de basar en el coneixement reflexiu sobre el funcionament del llenguatge i les seves normes d'ús, i impliquen la capacitat de prendre el llenguatge com a objecte d'observació i anàlisi. Expressar i interpretar diferents tipus de discurs lligats a una situació comunicativa en diferents contextos socials i culturals implica el coneixement i l'aplicació efectius de les regles de funcionament del sistema de la llengua i de les estratègies necessàries per interactuar lingüísticament d'una manera adequada.

Disposar d'aquesta competència comporta tenir consciència de les convencions socials, dels valors i aspectes culturals i de la versatilitat del llenguatge en funció del context i la intenció comunicativa. Implica la capacitat empàtica de posar-se en el lloc d'altres persones; de llegir, escoltar, analitzar, tenint en compte

opinions diferents de la pròpia amb sensibilitat i esperit crític; d'expressar adequadament —en el fons i la forma— les pròpies idees i emocions, i d'acceptar i fer crítiques amb esperit constructiu.

El model de llengua implícit en el concepte de CCL va més enllà de l'etiquetatge lingüístic de la realitat. Les grans funcions de la llengua estan relacionades tant amb la intercomunicació com amb la intracomunicació: les llengües es creen, s'estructuren, es consoliden i prosperen en la mesura que permeten a un mateix i a una comunitat de parlants poder lamentar-se, alegrar-se, explicar, pregar, defensar-se, atacar, emocionar-se, queixar-se, justificar, recordar, etc. El sentit de les llengües humanes es troba, per tant, en l'àmbit natural del seu ús privat i públic: en la conversa, la interacció comunicativa, el tracte quotidià, la vida en societat, la introspecció, etc. Així entesa, la llengua deixa de ser només un sistema semiòtic abstracte, potser immanent, aliè a les intencions i a les necessitats dels parlants, i es converteix en una mena de teatre: un espai de representació de repertoris culturals la significació dels quals es construeix i es renova de manera permanent per mitjà d'estratègies de participació i de cooperació.

Ens trobem, doncs, davant d'una competència complexa, podríem dir que integral, ja que també involucra actituds, valors i motivacions relacionats amb la llengua, amb les seves característiques i els seus usos; amb la comunicació en general. Naturalment, l'adquisició d'aquesta capacitat ha d'estar lligada a una experiència comunitària, social, a unes necessitats, a unes motivacions, a una acció; no es podria adquirir en cap altre context.

En síntesi, el desenvolupament de la competència lingüística al final de l'educació obligatòria comporta el domini de la llengua oral i escrita en múltiples contextos, i l'ús funcional, almenys, d'una llengua estrangera. Cal, doncs, obligadament, que en aquest desenvolupament s'hi comprometin decididament totes les àrees dels currículums.

2. NOUS CURRÍCULUMS, COMPETÈNCIES ESCOLARS I DESENVOLUPAMENT LINGÜÍSTIC

2.1. NOUS CURRÍCULUMS I COMPETÈNCIES ESCOLARS

Com hem dit, els nous currículums d'educació obligatòria assumeixen la finalitat de proporcionar a l'alumnat de les dues etapes un conjunt de competències que els permetin desenvolupar-se de manera personal, cultural i social. D'aquestes, la CCL es defineix per si mateixa i alhora és necessària per a l'assoliment de la resta de competències.

Així, la CCL és fonament d'altres competències que tenen a veure amb la igualtat de drets i oportunitats entre les persones, l'autonomia personal, la coresponsabilitat i la interdependència personal, la resolució de problemes i els coneixements bàsics de la ciència, la cultura i la convivència, el rebuig de tot tipus de comportaments discriminatoris, etc. Vol dir que un primer element característic de la CCL és el seu caràcter «transversal» del currículum: totes les àrees curriculars i totes les situacions educatives es fonamenten en el desenvolupament lingüístic i en les relacions comunicatives.

Les competències tenen, a més, un caràcter funcional i «vital» perquè han de donar resposta a les necessitats principals que tenim com a persones, estudiants, ciutadans, futurs professionals, etc. Per a resoldre situacions diverses, l'activació esdevé oportuna, estratègica, intencionada i resultant d'haver reflexionat i controlat el que està passant: «...és competent qui davant d'una situació particular és capaç de construir en aquell moment un projecte d'acció que pot abastar, entre d'altres, la identificació de la tasca, de les seves exigències i condicionants, adonar-se dels recursos de què es disposa, decidir les accions que s'han de fer, executar-les amb eficàcia, comunicar el resultat de manera entenedora... apropar-se a la competència és un exercici, no d'aplicació de regles, de comportaments identificats prèviament, sinó més d'usos estratègics de coneixements, de decidir el millor entre possibilitats, d'encertar...» (Valls, 2005, p. 24).

Ens trobem, doncs, amb dos reptes escolars: encertar el disseny de situacions d'ensenyament-aprenentatge que permetin mobilitzar els interessos i les capacitats dels alumnes, i assolir un desenvolupament lingüístic, intel·lectual, emocional i interpersonal, que els permeti tenir experiències actives i estratègiques.

Ambdós reptes impliquen finançar el coneixement docent i alhora trobar les condicions adients per a fer possible el desenvolupament dels alumnes. I en aquest sentit, si bé no és poc el coneixement disponible sobre quines situacions didàctiques afavoreixen la mobilització i implicació dels alumnes en el seu aprenentatge, encara és gran la dificultat per a gestionar l'enorme diversitat de nivells i característiques personals i escolars dels alumnes i menar-los a «tots» a l'assoliment de capacitats estratègiques que, no ens enganyem, impliquen alts nivells de formalitat i d'autonomia cognitiva, emocional i social.

Cal insistir en què no parlem només del pla cognitiu, tradicionalment més desenvolupat i estudiat en l'àmbit escolar; ens referim també al pla relacional i de convivència, al pla emocional, a l'actitudinal, a l'ètic, a l'artístic, al pla de l'acció i de les decisions... Tots els plans de l'acció humana estan mitjançats pel llenguatge —pels llenguatges— ja que suposen una negociació de significats amb els altres, una subjectivació o un «parlar amb nosaltres», i una consciència de la nostra relació amb el món.

Del nou currículum interessa finalment destacar, en relació directa amb l'àmbit lingüístic, que l'èmfasi posat en la funcionalitat, la significativitat, la relació amb l'entorn mediat i immediat, la participació i l'atenció a les diferents necessitats educatives, és coherent amb el fet assumit que les metodologies globalitzadores i el treball cooperatiu faciliten centrar-se en la resolució de problemes i són viscuts pels alumnes com a reptes que els obliguen a mobilitzar tots els seus sabers i voluntats. Una mostra concreta és el fet que es proposa desenvolupar un mínim d'un projecte o treball interdisciplinari a cadascun dels cicles d'educació primària, i també que es prescriu en el mateix articulat dels decrets d'escolaritat obligatòria que es dediqui un temps diari a la lectura (trenta minuts diaris com a mínim) en l'educació primària i que totes les àrees d'educació secundària s'han de comprometre en la millora del nivell lector de l'alumnat.

2.2. EL LLENGUATGE, LA CULTURA I L'EDUCACIÓ

Bruner, Vigotsky, Piaget, entre d'altres, han estat autors que s'han dedicat abastament a analitzar les relacions entre el llenguatge, la cultura i l'educació: el llenguatge és alhora instrument —fonamenta tot allò que té a veure amb el desenvolupament— i producte —és fonamentat per tota experiència sigui intencionadament educativa o no—, i té caràcter social i cultural —el fet que existeixi llenguatge és alhora causa i conseqüència que la cultura es reconstrueixi de manera permanent.

Per aquesta raó el debat entre si el paper de les institucions escolars és la instrucció o l'educació cal qualificar-lo de fals. La cultura i el significat són processos interpretatius de models simbòlics que desenvolupen els individus en una societat concreta. Aquests processos són mitjançats per una negociació cultural i personal per mitjà del llenguatge. Com assenyala clarament Bruner (1987), les «realitats» de la vida social són productes de l'ús lingüístic representat en actes de parla, de manera que la realitat resideix més en l'acte mateix de discutir i negociar sobre el seu significat que en la «cosa» o en la ment: les realitats socials són els significats que aconseguim compartint les cognicions humanes. L'autor atorga a l'educació el rol de fòrum, on la societat promou que la cultura es recreï constantment a ser interpretada i renegociada pels seus integrants, que s'atenen al conjunt de regles o especificacions per a l'acció que les institucions encarregades, en aquest cas l'escola, determinen.

Actualment, cal afegir que si la perspectiva intercultural i la cohesió social són, juntament amb el desenvolupament cognitiu i emocional, pilars fonamentals per al progrés social, hem de considerar que el llenguatge, a més de ser l'eina

més poderosa per a organitzar l'experiència i construir «realitats», és el principal mitjà per a aconseguir una referència conjunta, una solidaritat intersubjectiva que permeti construir junts.

Estem d'acord que «l'únic bon aprenentatge és aquell que s'avança al desenvolupament» (Vigotsky). Aquest principi l'aconsegueixen en la pràctica els mestres que coneixen l'alumnat i els seus mecanismes; els que estan autènticament interessats en allò que fan i en la manera de poder ajudar-los; els que transformen les tasques en reptes abastables, que s'estan amb els alumnes donant-los suport i sentit. D'alguna manera, els «presten» la seva consciència i, a poc a poc, els van cedint —generosament— el control de l'espai que ja poden recórrer sols.

Així, en la mesura que els continguts i els materials de treball permetin la transformació imaginativa i siguin presentats de manera que convidin a la negociació i l'especulació i, en aquest procés, deixin marge per a la reflexió i la metacognició, l'educació arribarà a formar part de «l'elaboració de la cultura» en el sentit que diu Bruner: el llenguatge de l'educació és el llenguatge de la creació de cultura, no del consum de coneixements o l'adquisició de coneixements solament.

Per a acabar aquest apartat, un bonic suggeriment del mateix autor: la qüestió és com crear en els joves una valoració del fet que molts mons són possibles, que el significat i la realitat són creats i no descoberts, i que la negociació és l'art de construir nous significats amb què els individus poden regular les relacions entre si.

3. LES LLENGÜES A L'ESCOLA: COM S'HA D'ENSENYAR A SER COMPETENT LINGÜÍSTICAMENT

Presentades —a grans trets— les característiques psicopedagògiques i culturals de les competències lingüístiques, cal que ens plantegem aspectes específics de desplegament curricular i metodològic tot emmarcant-los globalment en l'organització dels centres educatius perquè és allí on es s'expressen en pràctiques educatives. L'assoliment de les competències requereix d'una pràctica docent exigent marcada pel coneixement, la reflexivitat i la coordinació. Els centres educatius són organitzacions cada vegada més complexes i necessiten mecanismes que assegurin que, tot i que són nombrosos els docents implicats en l'aprenentatge de l'alumnat, tots s'apleguen entorn de propòsits consensuats.

Sense la coordinació compromesa de tots els docents de cada cicle, nivell, departament o seminari no pot ser possible aprofitar les oportunitats i els recursos disponibles en els centres educatius. La diversitat existent entre l'alumnat demana grans dosis de saviesa i experiència en aspectes tan variats com el diagnòstic de ne-

cessitats, la seqüenciació de pràctiques al llarg de l'etapa i l'adequació als diversos i progressius nivells d'assoliment, mecanismes avaluadors que donin informació de manera quasi permanent sobre l'èxit del procés i les regulacions necessàries.

Valls (2005) aporta pistes de caràcter general que ens són útils en la conceptualització d'aquesta coordinació i de les quals seleccionem i adaptem a la nostra temàtica les següents:

Generar consens entre els docents sobre el significat de les competències per interpretar amb la màxima coincidència les intencions educatives i negociar les formes d'assolir-les. Assolir-ho requerirà:

— Resituar les actuacions de docents i alumnes perquè les dinàmiques de les aules siguin coherents amb les condicions per a l'assoliment de les competències. Preguntar-nos pels diversos agrupaments (individual, petit grup, col·lectiu) que requereixen, per exemple, l'exercitació de la lectura en veu alta de poesia, així com la forma de preparar entre tots aquesta activitat, desenvolupar-la, revisar-la, etc., implica concebre l'organització de les tasques com si es tractés d'un taller d'experimentació, on es poden valorar les condicions d'èxit: com ens ha anat d'aquesta forma?, com ho farem les properes vegades?, què n'heu pensat, sentit, discutit, etc.?

— Acordar amb suficient consens quines situacions s'oferiran repetidament als estudiants perquè els sigui fàcil assolir i practicar els diversos components de les competències. Representar situacions; exposar idees, opinions, sentiments; resumir, desenvolupar temes... són competències que caldrà practicar sovint.

— Seqüenciar al llarg de l'etapa el treball de les competències i visualitzar l'aportació que s'hi fa des de totes les àrees del currículum. L'annex 1, comú als dos decrets d'escolaritat obligatòria, ofereix indicacions en aquest sentit i la Conferència Nacional d'Educació 2000-2002 en va recollir també especificacions (<http://www.gencat.net/cnel/index.html>).

Buscar les formes d'orientar els alumnes amb més claredat sobre què han de fer, com, per què, etc., i alhora demanar-los implicació i constància en la reflexió sobre allò que es fa (revisar, planificar, decidir, rectificar, plantejar-se reptes...).

Oferir-nos el model de com «pensem les accions» que tenim entre mans quan resollem tasques: això implica fer tasques junts en què negociem què hem de fer, per què ho hem de fer i de quina manera.

Planificar suficients i variades actuacions per practicar allò que s'aprèn, incorporant situacions que puguin ser identificables com a escolars i no escolars però, en tot cas, que allò après ens sigui d'utilitat per a la vida quotidiana.

Crear climes que permetin treballar amb acceptació i on puguem experimentar què ens resulta més o menys satisfactori, fàcil, interessant, etc., per a poder-lo

regular per mitjà de processos de participació. De nou, la imatge és la dels tallers d'expressió i de negociació, que ens col·loca en una situació d'aprenents que col·laboren per a fer-ho cada vegada millor.

Ara bé, en el context plurilingüe en què ens movem cal que ens plantegem, a més, en quines condicions desenvoluparem l'atenció a la diversitat. Aquesta atenció ha de resoldre dues qüestions:

- La relació entre les L-1 dels aprenents i les llengües d'aprenentatge.
- De quina manera configurem un programa lingüístic d'aprenentatge que assegurí, per a tots els alumnes, que el domini de formats comunicacionals informals no s'atura i dona pas a discursos formals i més complexos, imprescindibles en la construcció de bona part dels coneixements exigits per a l'èxit escolar.

Insistim en el fet que la diversitat no es refereix exclusivament a l'alumne procedent d'altres països i que té altres llengües, sinó que l'evolució de què parlem ateny la totalitat dels alumnes i per això els centres en la seva totalitat són unitats d'atenció a la diversitat.

No podrem superar el difús concepte de fracàs escolar si no atenem les condicions en què es dona el desenvolupament lingüístic dels aprenents: en aquest factor rau una de les claus per a poder exercir la funció educadora des dels centres educatius. Són comuns els casos d'alumnes que no han estat escolaritzats ni alfabetitzats (o ho han estat feblement); o d'alumnes que no han desenvolupat usos formals de la llengua perquè els seus contextos familiars i socials estan fonamentats principalment en intercanvis orals de caràcter informal; contextos socials que tenen patrons de criança allunyats de l'abstracció, la concentració, l'estructuració, l'estudi i l'apropiació conceptual, etc., requerits per a aprendre i construir coneixements en totes les àrees curriculars.

Perquè davant del risc de fracàs, si no hi ha intervenció adequada, clarament específica i diferenciada, les úniques mesures que podem prendre seran la seva constatació, actuacions de contenció i de defensa davant les conductes disruptives dels alumnes, derivades en gran part de la seva pròpia impossibilitat per a participar més en la vida escolar, i el manteniment, si no l'augment, de les desigualtats socials. Per a un abordatge òptim del plurilingüisme serà necessari tenir en compte aspectes com els següents:

1. Un tractament conjunt de les llengües que respongui satisfactòriament a les necessitats educatives de tots els alumnes no hauria de recórrer, exclusivament, a components lingüístics. Una llengua, per si mateixa, no sembla suficient per a assegurar un procés adequat d'integració social, i escolar, perquè cal connectar-hi altres elements determinants en aquesta mena de processos: autoconcepte, autoi-

matge, socialització, representacions i identitats personals i col·lectives, etc. Així, els fonaments psicolingüístics haurien d'acompanyar-se de:

— Abordatges interculturals del currículum escolar que permetin reconèixer la interrelació entre les diverses cultures i llengües.

— Potenciació de les bases psicopedagògiques i socioculturals de l'aprenentatge, com el plantejament ecològic de Bronfenbrenner (1995) pel que fa —sobretot— a la relació entre els contextos escolar i familiar.

2. Revisar el desplegament curricular i el projecte lingüístic del centre per respondre a: per a què serveix cadascuna de les llengües? Quin tipus d'estratègies i activitats hi desenvoluparem amb cadascuna per a promoure la participació i implicació dels alumnes, sense caure en repeticions o llacunes?

3. Aprofundir, en cada context educatiu, el concepte que es té de l'atenció a la diversitat. Sens dubte, una de les repercussions del fet migratori en els centres escolars ha estat la revisió de com s'estava fent aquesta atenció a la diversitat. Expressions com les següents han estat habituals: «...si tinc alumnes a la classe que estan “pitjor” que els que van a l'aula d'acollida; [...] el que es fa a l'aula d'acollida és el que haurien de fer tots els alumnes a les classes; [...] el nostre centre és, tot ell, un centre d'acollida...».

4. Sistematitzar activitats que permetin progressar de les competències comunicatives informals a aquelles requerides per a situacions amb més exigència d'abstracció, autoregulació i domini de processos amb un alt grau de formalització.

Sabem que la competència subjacent comuna a totes les llengües que posseeix un alumne (Cummins, 1979) li permet, sobre una base d'usos determinats del llenguatge, anar incorporant els aspectes formals de cada llengua amb què té contacte en experiències escolars i socials. Aquesta competència comuna és la que ens permetria aprofitar el que sabem d'una llengua per a aprendre'n d'altres. El bilingüisme-plurilingüisme desitjable és aquell que suma condicions perquè totes les llengües s'enriqueixin entre si i permetin seguir aprenent-les.

Quin domini de la llengua es requereix per a seguir l'ensenyament de continguts escolars de «tots» els alumnes?³ Inicialment, l'aprenent d'una llengua desenvolupa les anomenades *habilitats bàsiques de comunicació interpersonal* (BICS). Un cop assolides, pot trigar més de cinc anys a progressar fins a les anomenades *competències cognitives i acadèmiques de la llengua* (CALP) per arribar a tenir un nivell similar al d'un parlant nadiu de la mateixa edat en condicions sociocul-

3. Iranzo (2005) desenvolupa aquests continguts i dona informació més àmplia de les fonts (Subdirecció de Llengua i Cohesió Social del Departament d'Educació), Coelho (1998) i Cummins (2002).

turals alineades amb les exigències escolars; en més ocasions de les desitjades i per diverses raons d'índole personal, sociocultural o econòmica, aquestes condicions tampoc no es donen en els alumnes autòctons.

A l'escola es parla i, sobretot, es llegeix i s'escriu tot sovint de coses «que no hi són»: de fets definits per un lèxic abstracte i una sintaxi complexa que requereixen d'una situació —*grosso modo*— en el temps i en l'espai a més d'una connexió important entre conceptes; de problemes la solució dels quals implica una concatenació d'estructures sintàctiques que ens han de permetre visualitzar la imatge tant d'allò que volem resoldre com dels possibles camins per a fer-ho; d'exercicis d'expressió oral i escrita que reclamen una determinada posició davant la vida, argumentació, síntesi, composició de poesia utilitzant «segones lectures» o distanciament entre significat i significant; etc.

Tot sembla indicar que entre les habilitats del primer i segon tipus no hi ha una evolució, diguem-ne natural, com la que duu de la infància a la pubertat: es tracta d'una evolució que ha d'estar mitjançada per un tipus d'estructura en la planificació i el control de les tasques, a més, és clar, de la possessió de coneixements sobre el món i sobre les funcions i les formes dels discursos (narratius, científics, argumentatius, poètics, etc.), i de l'autoimatge de «ser capaç» i voler fer-ho. En aquest sentit, Schneuwly planteja que entre el que ell anomena *gèneres primers* i *segons* ha de donar-se una ruptura cognitiva (1993, a Prat, 1998). El coneixement i la pràctica dels dos tipus de gèneres demanen diferències substancials competencialment.

Els gèneres primers:

- S'utilitzen en situacions d'intercanvi verbal espontani.
- Les mateixes situacions «controlen i regulen» el funcionament de la comunicació.
- La comunicació funciona com una globalitat, com una sola unitat.
- Hi ha poc o cap control metalingüístic de l'acció lingüística.
- S'adquireixen de manera espontània.

Els gèneres segons, en canvi:

- Apareixen en circumstàncies d'intercanvi cultural (sobretot escrit, però també oral).
- Exigeixen la creació de cohesió interna (per mitjà de pronoms i d'organitzadors textuais).
- Desenvolupen mitjans per controlar la progressió del tema.
- No funcionen en la immediatesa; es construeixen mentre es desenvolupen.
- No es relacionen, necessàriament, amb situacions contextualitzades o de

motivacions personals, sinó que poden ser assumits com a tasques «formals» o simulacions d'exercitació.

A partir d'això, Cummins en el seu pla d'instrucció proposa analitzar l'adequació de les tasques en funció del grau de dificultat cognitiva i de contextualització que necessiten, en quatre quadrants, de manera que situa en els nivells o quadrants inicials el treball amb activitats simples pel que fa a abstracció i volum d'informació que remetent a experiències pròximes i referents compartits, fins a anar avançant cap a altres activitats més «formals», en què l'ajuda que aporta el context és menor, i l'alumne pot treballar amb més informació i més complexa.

Així, les característiques de les activitats del primer quadrant serien les que:

— Fan referència a l'aquí i l'ara en tractar temàtiques molt contextualitzades i familiars.

- Posen en pràctica un llenguatge molt funcional.
- Suposen l'ús del vocabulari freqüent.
- Estan vinculades, sobretot, a l'emissió i la demanda d'informació.
- Incorporen, gairebé sempre, la conversa cara a cara.
- Vehiculen poca informació o reben *feed-back* del docent (correcció subtil i ampliació).

— Es basen en suports visuals diversos.

— Sovint demanen repetir o etiquetar.

— Requereixen situacions de treball no individual.

Les ajudes o estratègies de suport que permetran avançar cap els següents quadrants són l'exercitació conjunta de:

— Organitzadors gràfics: esquemes, llistes, relacions entre conceptes, índexs...

— Lectures guiades.

— Introducció de vocabulari.

— Guions d'escriptura (formularis, impresos, esquemes textuais buits...).

— Ajudes per al desenvolupament del procés d'escriptura: definició conjunta dels paràmetres de la situació, planificació conjunta del contingut i de la forma del text, llistes de lèxic, anàlisis col·lectives d'un escrit, pautes d'avaluació, etc.

— Projectes guiats.

Per tant, que un alumne —sigui autòcton o al·lòcton— ens «entengui», no garanteix que sàpiga expressar-se i, menys encara, que pugui seguir les exigències cognitives i acadèmiques escolars. Caldrà gestionar i implicar les diverses àrees curriculars per al progrés de la competència lingüística dels alumnes.

Quan parlàvem de la complexitat «estratègica» de les competències, en aquest cas, lingüístiques, ens referíem al caràcter «abstracte» d'aquestes competències «segones». Tota l'ajuda que hem plantejat quan hem parlat de fer tasques en què els mestres expliquem i guiem amb el nostre model les feines dels alumnes, també està referida a aquest segon gènere de competències. No és possible que es desenvolupin soles sense la mediació adulta, sigui en alumnes autòctons o al·lòctons. Més enllà de considerar quant de temps serà necessari per a desenvolupar-les, l'important és establir una seqüenciació i progressió que no n'aturi el progrés. Això comporta haver de compartir la responsabilitat entre tots els agents implicats.

En aquesta seqüenciació les tres o quatre llengües escolars tenen papers confluents i alhora específics. Mentre la competència subjacent comuna de totes les llengües permet la transferència d'aprenentatges estructurals i pragmàtics, el tractament específic de cada llengua ha de vetllar per a desenvolupar els components semàntics, sintàctics i netament culturals, i tot això, com és sabut, sense repeticions ni llacunes d'allò propi del currículum de l'etapa.

Els alumnes nouvinguts, com a parlants de llengües, tenen també estructures cognitives comunes: cal partir d'aquestes per a dotar-les de formes lingüístiques pròpies del nostre sistema educatiu. Això sí, caldrà estar molt atent també a la construcció d'estructures abstractes que fonamentin els aprenentatges formals en els cursos superiors.

4. COMPETÈNCIA COMUNICATIVA LINGÜÍSTICA: QUATRE O CINC HABILITATS LINGÜÍSTIQUES?

Està comunament arrelada en la majoria de pràctiques docents de les etapes obligatòries l'assumpció del que es coneix per les *quatre habilitats lingüístiques*: parlar, escoltar, llegir i escriure; ara bé, també és cert que amb diferències notables. La nostra tradició pedagògicoescolar acostuma a prioritzar les dues habilitats relacionades amb la llengua escrita per damunt de les relacionades amb la llengua oral. Altres tradicions escolars, com la italiana, emfasitzen més les dues habilitats lingüístiques relacionades amb la «llengua que es diu». Per comprovar-ho, només caldrà que ens fixem en la desproporció existent, en la literatura especialitzada, entre els manuals publicats relacionats amb les dues habilitats de la llengua escrita i els de les dues que es relacionen amb la llengua oral. La desproporció a favor de les primeres és manifesta.

Si bé la relació entre aquestes quatre habilitats i la CCL resulta del tot justificada caldrà adonar-se que un enfocament competencial de la comunicació lin-

güística no hauria de prescindir d'una cinquena habilitat: la interacció. Un alumne resultarà competent des del punt de vista comunicativolingüístic si aconsegueix comunicar-se d'una manera eficaç i eficient. Ho aconseguirà si assoleix el propòsit comunicatiu que s'havia plantejat. L'enfocament i el tractament competencials de les quatre habilitats lingüístiques requerirà, doncs, tenir sempre molt present tant l'interlocutor com els paràmetres de les diverses situacions comunicatives. Requerirà no escriure per «aprendre a escriure», sinó aprendre a escriure tot participant en situacions d'escriptura que tinguin sentit, destinatari i que generin efectes.

De la mateixa manera que no té sentit escriure per aprendre a escriure, no en té escoltar pel fet de fer-ho o llegir per aprendre a llegir, de la mateixa manera que no parlem mai perquè sí. Lògicament, les situacions d'aprenentatge competencial demanen treballar amb situacions i contextos versemblants, utilitzar materials reals i posar en funcionament de manera simultània les cinc habilitats lingüístiques.

Un exemple. Al cicle mitjà d'educació primària, el grup es planteja d'iniciar l'edició telemàtica d'un noticiari escolar, del barri o del poble. Plantejar-se aquest objectiu pot demanar, entre moltes altres activitats:

- Familiarització amb la premsa escrita, analògica o digital.
- Anàlisi de la macroestructura d'aquesta mena de textos.
- Comparació en el tractament diferenciat d'un mateix fet noticiable.
- Lectura expressiva.
- Elaboració i presentació d'informes orals o escrits.
- Coneixement de les microhabilitats relacionades amb l'escolta activa.
- Definició de seccions temàtiques.
- Redacció de notícies.
- Anàlisi guiada de notícies escrites.
- Selecció de notícies.
- Disseny i maquetació.
- Etc.

Lògicament, un plantejament com aquest és totalment inviable en una distribució del temps escolar, hora a hora i per matèries. Fa prop de nou anys, el Consell Escolar de Catalunya ja plantejava dubtes raonables sobre la inoperància d'un horari escolar excessivament fragmentat; en la publicació de la jornada de reflexió celebrada a Terrassa el mes de novembre del 2000 s'hi recollia una reflexió molt suggeridora: «...no es pot continuar mantenint l'horari compartimentat d'hora a hora, que respon a la idea de classe magistral. Cal reestructurar el temps escolar per tal de facilitar el treball individual organitzat (cerca d'informació a la biblioteca, ús de les tecnologies de la informació i de la comunicació...) i el treball en petit grup (elaboració de temes treballats, intercanvi, reflexió...)» (s/ref.)

Resulta molt complex, per no dir inviable, fer un tractament competencial dels continguts del currículum a partir de sessions de 55 o 60 minuts. En aquests espais de temps només és possible presentar la «llició», plantejar i respondre preguntes més o menys tancades, revisar-ne les respostes i, habitualment, completar la relació d'«activitats» a casa, en part, deixant que el suport acadèmic sigui responsabilitat de l'enorme diversitat de suport familiar existent que pot ser, a més, insuficient. Un tractament competencial dels continguts ha de preveure, en primer lloc, la possibilitat de definir trams horaris més extensos; una decisió que, ara per ara, es troba a la taula dels docents dels cicles o dels departaments didàctics. Si es disposa de dues o tres hores serà més factible dissenyar situacions d'ensenyament i aprenentatge en les quals sigui possible:

— Plantejar l'aplicació de coneixements i habilitats en situacions de la vida quotidiana i la capacitat per a utilitzar-los en contextos i situacions complexos.

— Integrar els diferents aprenentatges: tractament més transversal dels coneixements.

— Impulsar metodologies més interactives que prioritzin la reflexió, la interpretació, la construcció de coneixement i la presa de consciència en el procés d'aprenentatge.

— Fomentar la participació de l'alumnat en la dinàmica del centre i en el seu procés d'aprenentatge.

Actualment, els equips docents més compromesos en el desenvolupament de la CCL dels alumnes assagen organitzacions horàries alternatives. Horaris en què el treball cooperatiu que permet la interacció lingüística de l'alumnat suposa pràcticament la meitat del temps. Horaris en què és habitual la presència simultània de dos mestres o professors a les aules que faciliten el tractament integrat dels continguts; un tractament en què la CCL ocupa un paper destacat.

5. ORIENTACIONS METODOLÒGIQUES DE LA CCL

En l'espai de què disposem només resulta possible apuntar estratègies i orientacions de caràcter global. Com dèiem, el darrer i fonamental desplegament dels continguts i dels criteris d'avaluació relacionats amb la CCL de l'escolaritat obligatòria apunta a la millora de la coordinació entre àrees curriculars, cicles educatius, equips docents i departaments didàctics; apunta també a la planificació conjunta de projectes interdisciplinaris i a l'actuació simultània de diversos docents a les aules.

En aquest context, doncs, caldrà tenir clars alguns criteris d'organització curricular per tal d'aprofitar òptimament els recursos humans i materials i disse-

nyar les situacions més idònies per a desenvolupar un treball d'orientació competencial. En destaquem els següents:

1. Els tres aspectes tradicionals del llenguatge, sintàctic, semàntic i pragmàtic estan regulats per l'ús. Fins i tot en els nivells més simples, els enunciats són regits per les necessitats del discurs i el diàleg (Bruner, 1987). Hem de ser conscients que així com la funcionalitat no existeix sense el progrés dels elements formals que componen la llengua, l'ús és l'element que regula l'acció i que provoca la interacció entre tots els altres nivells.

2. En aquest sentit, les tipologies textuales tenen un paper fonamental d'organitzadores curriculars, paper avalat pel fet que s'han construït i mantingut al llarg de la nostra història com a civilització i també en la nostra configuració com a persones. Segur que els alumnes capten «el sentit» de treballar entorn les diferents tipologies, i com a docents hem de dotar els nostres alumnes dels dominis que aquestes tipologies els aporten: la descripció ens permet percebre i ens estructura l'espai; la narració ens construeix com a persones perquè relata històries sobre nosaltres mateixos i sobre el món; el text expositiu ens «objectiva» el món, tant el natural com el social i el dels arguments; hi ha un món permeable als sentits, la bellesa i les emocions en la poesia, etc. Educativament és un privilegi poder treballar entorn d'aquestes realitats culturals, i ens atreviríem a dir que treballar les tipologies textuales amb els alumnes des de totes les àrees resulta altament infal·libre pel que fa a la seva implicació.

3. A l'hora de planificar i programar les tasques, resulta d'utilitat pensar en la complementarietat de les cinc competències lingüístiques esmentades: escoltar, parlar, llegir, escriure i interaccionar. Fer-ho, ens ajudarà, d'una banda, a equilibrar el pes entre l'oral i l'escrit, entre les capacitats i les situacions en què actuem receptivament o expressivament, i d'altra banda, a considerar tothora el paper fonamental de la interacció en l'adquisició de la competència comunicativa-lingüística. Si la nostra societat tendeix més a la receptivitat que a l'expressivitat, l'escola té un repte de reequilibri: l'era de la complexitat ens obliga a construir-nos com a subjectes i a ser escriptors i relators dels nostres propis projectes. Així:

a) Si ens fixem en el tàndem parlar-escoltar, les situacions en què usem el codi oral hauran de tenir en compte que sobretot parlem quan ens escolten de «veritat» i escoltem quan ens interessa de «veritat» el que ens expliquen. Així, en la planificació de l'oral, entre altres coses, cal preparar allò que han de fer els qui escolten i per què els serà «vital» escoltar —no només perquè ho «manem» els mestres i professors—, i què han de tenir en compte els qui parlen: quin auditori i què han d'aconseguir quan parlin (informar eficaçment, entretenir, encantar, etc.).

b) Si ens fixem en el tàndem llegir-escriure, cercarem també l'equilibri. Podríem defensar que ensenyem a llegir bé amb el mateix èmfasi que ensenyem a

escriure bé? Som conscients de per què ho fem com ho fem? Cal cercar en la lectura la meravella de la negociació del significat en el grup i en l'escriptura el miracle de la creativitat, la subjectivitat i la innovació dels nostres mons, també en el si del grup.

c) En el treball de les cinc habilitats lingüístiques actuarem com a guia per ajudar a ensenyar els alumnes a ser experts:⁴

— Per comprendre caldrà abordar el text, abans, durant i després de la descodificació i fer diverses operacions articulades, sobretot, entorn del propòsit, la formulació i verificació d'hipòtesis, i la recapitulació i síntesi d'allò que es comprèn.

— Per expressar-se caldrà contextualitzar l'acte, regulant tota l'acció entorn del propòsit i el destinatari, i planificar, textualitzar i revisar simultàniament allò que anem produint per ajustar-ne l'adequació al propòsit pretès.

— Tant per a expressar-se com per a comprendre s'han de tenir en compte les propietats textuais més rellevants (adequació, coherència, cohesió, normativa i lèxic apropiat i variació).

d) Les situacions més riques són les que apleguen les cinc habilitats lingüístiques de manera simultània: en part no ens ha de resultar difícil perquè quatre comparteixen un nucli estratègic que regula l'acció (fig. 1) (Solé, 1994). Quan a l'aula els alumnes escolten com desenvolupar una tasca i en parlen entre ells i amb el docent; quan la tasca implica manejar informació escrita i seleccionar-la, discutir-la i després posar-ho per escrit seguint una estructura pactada prèviament, però que admet regulacions també consensuades en el treball per parelles o per grups, etc., estem desenvolupant dinàmiques que interrelacionen les cinc habilitats, tot i que, com veiem en la figura 1, cadascuna té també estratègies específiques que es desenvolupen si l'activitat cobra sentit per a l'alumnat i està dins del seu nivell de desenvolupament proper.

4. La imatge que més s'acosta a la situació en què es pot produir un aprenentatge competencial és la d'uns tallers d'expressió i de negociació on la composició textual i la comprensió de textos, respectivament, constitueixin experiències de participació col·lectives en què tingui sentit ser lectors i oients o actors i escriptors per als altres perquè s'ha aconseguit crear un ambient de confiança i creativitat, i disposem de materials de guiatge, recursos de consulta per a construir junts la nostra història en el si de l'escola. Jolivert (1992) presenta una mostra del que en diem tallers totalment vàlida encara.

4. Els models d'expert per a desenvolupar les quatre competències ja es van tractar en una obra enciclopèdica que hauria de ser, juntament amb altres de més recents, a la biblioteca professional de cada centre: Cassany, Luna i Sanz (1992).

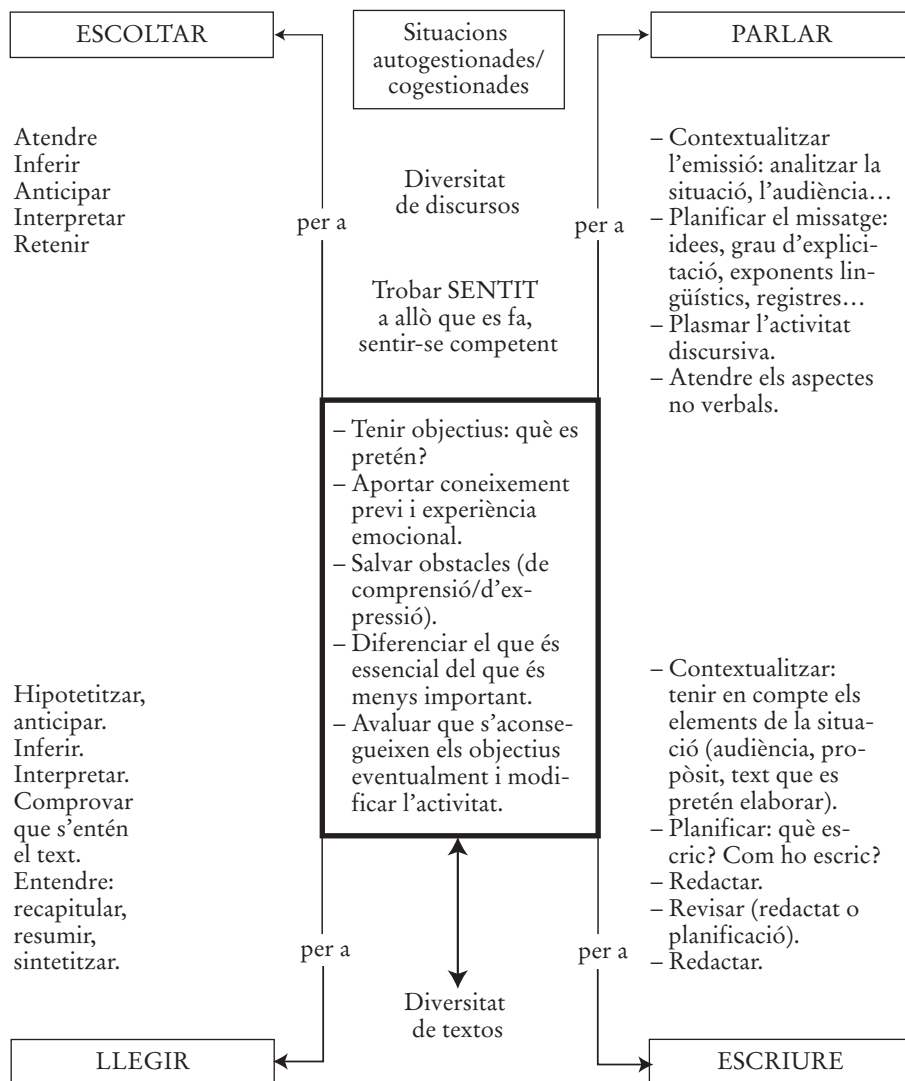


FIGURA 1. I. SOLÉ (1994), «Aprendre a usar la llengua», *Aula de Innovación Educativa*, núm. 26, p. 5-10.

5. Pel que fa a l'alfabetització, cal tenir en compte els coneixements previs dels alumnes i les possibilitats de connexió entre l'alfabetització en la seva llengua materna i el català tant pel que fa als usos que domina, com a les formes i l'estructura de funcionament de la seva llengua (si és alfabètica, si és d'arrel llatina, etc.). En general, cal aportar recursos que n'estimulin la memòria visual i auditiva, tot partint d'unitats tan globals i significatives com es pugui. El coneixement del funcionament de les fases logogràfica, alfabètica i ortogràfica implicades en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura inicials, han de ser útils als docents encarregats d'aquest ensenyament. A hores d'ara, el Servei de Llengua i Cohesió Social (LIC) disposa d'una àmplia experiència en aquest assessorament. Sabem per experiència que l'alfabetització pot ser un procés amb un elevat èxit si som curiosos a atendre aspectes com els apuntats fins ara.

6. AVALUACIÓ DE LA CCL

Avaluar la CCL de l'alumnat no hauria de fer-se de manera diferent de la resta de competències. Avaluacions que facin referència, preferentment, a continguts formals de la llengua han d'estar molt lluny d'una avaluació competencial. Avaluar la CCL dels alumnes suposa comprovar-ne la capacitat de reorganitzar els continguts treballats per transferir-los a noves situacions i contextos. Per tant, l'enfocament competencial en l'avaluació de la CCL està més vinculat amb el que coneixem com a avaluació formativa que no pas amb l'avaluació d'un producte oral o escrit finalitzat. Les formes, no gens simples metodològicament i instrumental, són l'observació de la demostració de l'alumne, la conversa entorn la pròpia exercitació, l'anàlisi d'enregistraments de la posada en pràctica, etc. És a dir, la comprovació del grau d'assoliment en una situació que realment activi la competència de què es tracti. També implica servir-se de l'autoavaluació, la coavaluació i l'heteroavaluació.

Avaluar la competència dels alumnes, per exemple, en la lectura crítica, podria suposar la presentació d'un informe escrit o oral relacionat amb el tractament que, d'un mateix fet noticiable, fan diversos mitjans de comunicació. Un enfocament competencial de l'avaluació de la CCL hauria de permetre una implicació personal de l'alumnat en la revisió i millora de les pròpies produccions escrites, amb activitats com ara:

— Quan una parella d'alumnes ha finalitzat el guió escrit d'una intervenció oral prevista per l'endemà s'intercanvia el treball amb el d'una altra parella, el revisen i en fan propostes de millora de naturalesa diversa (forma, lèxic, cohesió, coherència, etc.). Les modificacions proposades hauran de ser comentades, justificades i debatudes oralment.

— En finalitzar una presentació electrònica, un grup d'alumnes penja a la cartellera de l'aula el seu treball. El mestre o professor deixa temps perquè tots els alumnes puguin apropar-s'hi, analitzar-lo i anotar-hi esmenes i suggeriments. Un cop efectuats, el grup autor del treball considera la valoració i la incorporació de les propostes de millora.

— Avaluar la CCL dels alumnes amb relació a la lectura implica necessàriament l'autocontrol de la comprensió i la consciència dels processos i estratègies personals de lectura. Un enfocament competencial de la lectura podria demanar que cada alumne en finalitzar una determinada lectura d'estudi hagi d'omplir una taula similar a aquesta:

Com llegeixo?				
Nom i cognoms:	Nivell:	Data:		
		<i>Molt</i>	<i>Bastant</i>	<i>Poc</i>
Abans de llegir, m'he preguntat què sabia i què no sabia sobre el tema de la lectura?				
Abans de començar a llegir, he donat un cop d'ull als subtítols, a les il·lustracions, als peus de fotografia, als gràfics, si n'hi ha.				
Abans de començar a llegir, m'he imaginat el contingut i he pensat quines coses podia aprendre?				
Abans de començar a llegir, tenia clar per què ho havia de fer, què intentava aconseguir amb la lectura?				
Mentre llegia, anava recordant allò que havia llegit? M'he aturat, quan ha estat necessari, a pensar quina relació tenia el que havia acabat de llegir amb el que havia llegit fins llavors?				
Mentre llegia, pensava en què s'explicaria més endavant?				
Mentre llegia, m'adonava de les informacions que no coincidien amb el que havia pensat anteriorment?				
Mentre llegia, he mirat de trobar les informacions més importants de la lectura? Les he anotat al marge?				

Com llegeixo?			
	<i>Molt</i>	<i>Bastant</i>	<i>Poc</i>
Quan no entenia alguna cosa, me n'adonava?			
Quan no entenia alguna cosa, què he fet? — M'he aturat i he pensat? — He tornat enrere per rellegir la frase o el paràgraf? — He continuat llegint, la frase o el paràgraf fins que he trobat paraules que m'han ajudat a comprendre-ho? — He fet comparacions amb altres paraules que em pensava que s'hi assemblaven?			
Quan he acabat de llegir, he pensat, recordat o revisat les anotacions relacionades amb les informacions més importants que he anat trobant mentre llegia?			
Quan he acabat de llegir, he pensat en si he aconseguit el que volia?			

Tinguem-ho present i preguntem-nos-ho: un alumne pot —aparentment— saber llegir i no ser competent a la vegada? Massa sovint la resposta que es pot donar és confusa. Ser competent llegint ha de requerir saber com i què fer amb la lectura.

Tanquem l'apartat i l'article amb un desig: que l'estudi de les competències ens contiï suggerint accions educatives per a la construcció cultural en què estem immersos.

BIBLIOGRAFIA

- BRONFERBRENNER, Urie. *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1995.
- BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles: Los actos que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa, 1987.
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glòria. *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó, 1992.
- COELHO, Elizabet. *Document policopiat al Seminari de formació del professorat de l'aula d'acollida, SSTT-LIC*. Tarragona, 2005. [Va tenir lloc el 15 d'octubre de 2004.]
- CUMMINS, Jim. «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children». *Review of Educational Research*, núm. 49 (1979), p. 222-251.

- CUMMINS, Jim. *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica-Morata, 2002.
- HYMES, Dell Hathaway. «Competence and performance in linguistic theory». En Huxley, Renira y Elizabeth Ingram (eds.) *Language Acquisition: Models and Methods*. London: Academic Press: 3-28.
- IRANZO, Pilar. «Experiencias de integración e interculturalidad en Cataluña» [en línia]. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado* [Universidad de Granada], vol. 9, núm. 1 (2005). 27 p. <<http://www.ugr.es/~recfpro>> [Consulta: 5 juliol 2010].
- «Ensenyar i aprendre a ser competent lingüísticament a l'educació primària» [en línia]. A: *Competències bàsiques. Educació Primària. Proves d'avaluació - Àmbit lingüístic. Anàlisi de resultats i orientacions per la millora. Curs 2006-2007*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2008), p. 6-15. <www.xtec.cat/estudis/primaria/edubib/analisi_resultats_06_07.pdf> [Consulta: 11 desembre 2009].
- JOLIBERT, Josette. *Formar infants productors de textos*. Barcelona: Graó, 1992.
- PRAT I PLA, Àngels. «Habilitats cognitivolingüístiques i tipologia textual». A: JORBA, Jaume; GÓMEZ, Isabel; PRAT, Àngels (coord.). *Parlar i escriure per aprendre: Ús de la llengua en situació d'ensenyament i aprenentatge des de les àrees curriculars*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació, 1998, p. 59-84.
- SARRAMONA, Jaume. *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2000.
- SOLÉ, Isabel. «Aprendre a usar la llengua». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 26 (1994), p. 5-10.
- TOURAINÉ, Alain. «Després d'una societat industrial passem a una societat d'eines, a una societat de llenguatge» [en línia] 2007. <http://www.uoc.edu/portal/english/la_universitat/sala_de_prensa/entrevistes/2007/touraine.html> [Consulta: 7 novembre 2009].
- VALLS, Enric. «Orientar l'ensenyança cap al desenvolupament de competències. Reptes i risc». *Comunitat Educativa* [Universitat Rovira i Virgili: FCEP], núm. 18 (2005), p. 20-26.