

Col·lecció *Llengua, immigració i ensenyament del català*, núm. 1

LLENGUA I IMMIGRACIÓ

DIVERSITAT LINGÜÍSTICA I APRENENTATGE DE LLENGÜES

Juan Carlos Moreno

Elisabet Serrat

Josep M. Serra

Jordi Farrés

Grup de Lèxic i Gramàtica

Gabinet d'Assessorament Lingüístic per a la Immigració

Universitat de Girona



**Generalitat de Catalunya
Departament de Benestar i Família**

Llengua i immigració : diversitat lingüística i aprenentatge de llengües. – 2a ed. – (Llengua, immigració i ensenyament del català ; 1)

Bibliografia

ISBN 84-393-6952-2

I. Moreno Cabrera, Juan Carlos II. Catalunya. Departament de Benestar i Família III. Col·lecció: Llengua, immigració i ensenyament del català ; 1

1. Immigrants – Catalunya – Llengua 2. Llenguatge i llengües – Classificació 3. Llengua segona – Adquisició

4. Català – Ensenyament – Estudiants estrangers

800.7:314.7(467.1)

El projecte “Llengua, immigració i ensenyament del català” ha estat finançat pel Departament de Benestar i Família de la Generalitat de Catalunya a través d’un conveni de col·laboració amb la Universitat de Girona (2000-2001).

Els investigadors que han treballat en la redacció dels resultats d’aquest projecte són:

Lluïsa Gràcia Solé (coordinadora)	Grup de Lèxic i Gramàtica (UdG)
Joan Miquel Contreras Heras	Grup de Lèxic i Gramàtica (UdG)
Jordi Farrés Nierga	SEDEC, Girona
F. Xavier Lamuela Garcia	Grup de Lèxic i Gramàtica (UdG)
Juan Carlos Moreno Cabrera	Universidad Autónoma de Madrid
Marcos Orozco Pairet	Becari del projecte (UdG)
Francesc Roca Urgell	Grup de Lèxic i Gramàtica (UdG)
Raquel Sánchez Avendaño	Estudiant de màster (UdG)
Josep M. Serra Bonet	Grup de Cultura i Educació (UdG)
Elisabet Serrat Sellabona	Grup de Cultura i Educació (UdG)

Han participat en l’elaboració i reimpressió d’aquest volum com a becaris, col·laboradors o revisors:

Roser Agustí Hereu	Becària (UdG)
Berta Crous Castañé	Becària (UdG)
Olga Fullana Noell	Grup de Lèxic i Gramàtica (UdG i IEC)
Cristina Juher Barrot	Universitat de Girona
Laura Riera Casellas	Grup de Lèxic i Gramàtica (UdG)
Lídia Turon Planella	Grup de Lèxic i Gramàtica (UdG)

© Generalitat de Catalunya
Departament de Benestar i Família

Primera edició: abril de 2002

Primera reimpressió: març de 2003

Segona edició: desembre de 2005

Tiratge: 2.000 exemplars

Dipòsit legal: B. 51766-05

Disseny: THAU, S.L.

Impressió: Agpograf

PRESENTACIÓ

Em plau presentar-vos una reedició dels deu volums de la col·lecció «Llengua, immigració i ensenyament del català» que el Departament de Benestar i Família edita amb la voluntat d'ajudar a conèixer la nostra societat i d'acollir les persones que arriben d'arreu del món. Cadascun dels volums és fruit d'un estudi destinat a fer notar els aspectes lingüístics que poden afavorir o dificultar l'aprenentatge del català. Contenen una descripció gramatical de la llengua i un apartat dels errors i dels problemes lingüístics més freqüents, i, a més, uns estudis comparatius breus del sistema gramatical català amb els sistemes gramaticals de cadascuna de les llengües.

El Govern de la Generalitat de Catalunya aposta fermament per garantir una acollida adequada a totes les persones que han escollit el nostre país per a viure-hi. Cal posar els instruments necessaris per a fer-ho possible. Conèixer el català, per a aquestes persones, és un element important que tenen per a socialitzar-se. Però aprendre el català no ha de ser únicament una decisió personal i un dret, sinó que tota la ciutadania els ho hem de facilitar: els qui ens hi relacionem, els qui hi convivim i els professionals de les administracions, entre els quals hi ha els responsables de l'ensenyament.

Una de les tasques que podem fer, i volem fer, des de la Generalitat de Catalunya, és facilitar que aquest aprenentatge es faci, i es faci al més ràpidament possible. Per això, cal que els diferents nivells de formació i els professionals que hi treballen estiguin prou preparats i adaptats a la nova realitat. L'edició d'aquesta col·lecció és una eina que ha de permetre als professionals de l'ensenyament identificar les dificultats i els progressos en l'aprenentatge del català derivats de les diferències fonètiques, gramaticals i lèxiques amb la seva llengua materna. Desitgem que aquests manuals us facilitin la feina, una feina important per a garantir la igualtat d'oportunitats i articular l'acolliment també a partir d'un concepte inclusiu i vertebrador socialment com ha de ser l'aprenentatge de la nostra llengua pròpia.

ANNA SIMÓ I CASTELLÓ
Consellera de Benestar i Família

INTRODUCCIÓ

La idea de fer un estudi sobre les llengües dels immigrants que resideixen a Catalunya va sorgir de la constatació dels problemes que suposava el fet d'integrar a les aules i a la societat unes persones que parlaven una altra llengua de la qual la comunitat educativa del nostre país, en la majoria dels casos, no tenia cap coneixement. La situació, doncs, és ben diferent de la que es dóna amb els immigrants que parlen castellà, perquè els educadors sí que poden entendre i parlar la seva llengua i, per tant, no es dóna la impossibilitat de comprensió i de relació verbal.

L'objectiu d'aquests treballs és proporcionar als mestres i als professors que han d'ensenyar català als nostres immigrants una eina que els serveixi per apropar-se una mica a la llengua que parlen els seus alumnes. No es tracta, evidentment, que aprenguin àrab, xinès o mandinga, per exemple. Només pretenem que tinguin una idea general del funcionament de la gramàtica d'aquestes llengües que els permeti valorar i entendre les dificultats i els progressos dels aprenents. És obvi que no tots els problemes lingüístics provenen de la interferència amb la primera llengua: alguns són generals en qualsevol aprenentatge d'una segona o, fins i tot, d'una primera llengua. Però sí que hi ha determinats errors que s'entenen més bé si es compara la gramàtica del català amb la de l'altra llengua. Nosaltres no pretenem, en aquests estudis, donar solucions ni material didàctic per als problemes concrets. Això es podrà fer en una segona fase, ara que tenim identificades les diferències entre les dues llengües i que hem pogut detectar els errors més freqüents. El treball que presentem ara hauria d'ajudar l'ensenyant a deduir d'on vénen o d'on poden venir els problemes i hauria d'estimular-lo a trobar estratègies didàctiques adequades a cada cas.

La idea que hi ha al darrere d'aquest projecte és que, perquè els immigrants s'integrin, cal que la societat d'acollida tingui algun coneixement de la cultura dels que hi arriben. I la cultura, entre d'altres coses, inclou la llengua. I potser és el factor més important, perquè és el que permet la transmissió de coneixements, d'experiències i de sentiments. La llengua, i per raons històriques els catalans ho podem entendre molt bé,

és un tret molt lligat a la persona i a la comunitat, que mereix un respecte especial per part dels altres i que en cap cas no s'ha de menystenir o ignorar.

Poder demostrar als immigrants que sabem alguna cosa de la seva llengua, encara que només sigui que en coneixem l'existència i el nom o la manera de dir *bon dia* o *gràcies*, manifestar que hi estem interessats i ensenyar-los que tenim un llibret que ens pot ajudar a saber-ne més, són coses que ells agrairan, com ho agrairíem nosaltres si ens trobéssim en les seves circumstàncies. En molts casos, especialment per als parlants d'algunes llengües africanes, aquest interès pot tenir encara un altre efecte beneficiós: evitar que ells s'avergonyeixin de la seva pròpia llengua i, per tant, reduir el sentiment d'inferioritat que de vegades senten envers ells mateixos i la seva cultura quan són aquí. Només quan ens acceptem i ens sentim acceptats som capaços d'acceptar els altres. Un procés d'integració no pot anar desvinculat del coneixement mutu. Integrar no vol dir fagocitar. Integrar-se no pot implicar haver de renunciar a la pròpia cultura. Si fos així seria un empobriment... per a les dues parts.

Estructura del llibre

Aquest volum està pensat com una introducció general als altres treballs que s'han fet en el marc d'aquest mateix projecte sobre comparació gramatical entre el català i les diverses llengües dels immigrants.

El llibre consta de quatre parts. En la primera, *La diversitat lingüística mundial a l'era de la globalització*, es fa una reflexió sobre el valor de la diversitat lingüística i, especialment, en contra dels prejudicis que molt sovint s'amaguen al darrere de certes afirmacions sobre les llengües i les cultures o les persones que les parlen.

La segona part, *L'adquisició de segones llengües*, conté les nocions bàsiques que expliquen l'adquisició de les llengües: quins processos i quines estratègies se segueixen, quina importància té la primera llengua en l'aprenentatge de la segona i quins factors afavoreixen o entorpeixen aquest procés.

A la tercera part, *Escola, llengua i immigració a Catalunya*, es parla de l'educació bilingüe, del paper de l'escola en el procés d'aprenentatge de la llengua per

part dels alumnes immigrants, especialment en aquells casos en què el mestre no coneix la llengua materna de l'alumne.

Finalment, el quart capítol, *Didàctica de la llengua*, dóna unes pautes didàctiques basades en l'enfocament comunicatiu, amb exemples concrets d'activitats, que poden ser una primera eina per als educadors que tenen alumnes immigrants a les aules.

Agraïments

Tot aquest projecte no hauria estat possible sense el finançament del Departament de Benestar i Família de la Generalitat de Catalunya. Agraïm, doncs, la confiança que ens ha demostrat la consellera Irene Rigau i la col·laboració de les persones del Departament que presideix.

La coordinació del projecte vol agrair de manera molt especial la col·laboració de Juan Carlos Moreno Cabrera, de la Universidad Autónoma de Madrid, que va acceptar d'escriure el primer capítol d'aquest volum i que li traduïssim al català.

Agraïm per endavant tots els suggeriments, observacions i correccions que els lectors ens pugueu fer arribar a l'adreça de correu electrònic gali@udg.es. La vostra col·laboració ens podrà ser molt útil per millorar el nostre treball.

CAPÍTOL 1

LA DIVERSITAT LINGÜÍSTICA MUNDIAL A L'ERA DE LA GLOBALITZACIÓ*

Juan Carlos Moreno Cabrera

Universidad Autónoma de Madrid

1.1. EL VALOR DE LA DIVERSITAT D'UNA LENGUA

Normalment, es defineix una llengua humana com un mecanisme complex de transmissió d'informació, de comunicació. Es considera que aquesta és la característica essencial de les llengües. Tanmateix, si un idioma fos només això, si aquesta fos la seva única característica essencial, quedaria sense explicar la immensa varietat lingüística del món. Si les llengües serveixen exclusivament per comunicar-se i entendre's, per què hi ha tanta diversitat lingüística, tantes llengües que impedeixen d'entendre'ns? Sobre la base d'aquesta idea, l'ésser humà enyora un món unilingüe on tothom es comunicaria sense esforç. Els imperialismes lingüístics i culturals han intentat i intenten convèncer-nos que l'extensió universal d'una determinada llengua satisfaria aquest desig llargament anhelat per l'ésser humà.

L'error de partida és pensar que les llengües són exclusivament mitjans de transmissió d'informació. Són molt més que això. Són mitjans d'identificació i de caracterització de la personalitat i de la idiosincràsia d'una comunitat o col·lectivitat que comparteix determinats pressupòsits, finalitats i unes determinades pautes de comportament. A més, les llengües possibiliten que un individu s'integri en una

* Traduït de l'espanyol per O. Fullana i L. Riera. Els noms de les llengües de la traducció catalana s'han establert tenint en compte la forma com se citen en diverses obres de referència, prioritzades de la manera següent: *Diccionari de la llengua catalana*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 1995; *Gran Enciclopèdia Catalana*. Barcelona: Fundació Enciclopèdia Catalana; J. Tuson: *Diccionari de lingüística*. Barcelona: Vox, 2000; C. Junyent: *La diversitat lingüística*. Barcelona: Octaedro, 1999; C. Junyent: *Les llengües del món*. Barcelona: Empúries, 1989. Els noms que no s'han documentat en cap d'aquestes obres han estat proposats per les traductores, tenint en compte la denominació de la llengua d'origen i l'adaptació que n'han fet les diverses llengües que vehiculen aquestes denominacions, com ara l'anglès, el francès o l'espanyol, i les propostes catalanes per a altres noms de llengües.

comunitat o grup sense haver de renunciar a les seves característiques individuals, a la seva manera de ser peculiar.

Aquests dos aspectes de les llengües, el comunicatiu i l'identificatiu, són absolutament inseparables i molts dels prejudicis més perillosos sobre la conducta lingüística sorgeixen quan només se'n té en compte un. Si considerem només l'aspecte comunicatiu, podríem concloure que les comunitats més petites haurien de renunciar a la seva llengua per adoptar les de les comunitats més grans, per possibilitar d'aquesta manera la comunicació amb un cost tan reduït com sigui possible. Si fem atenció només a l'aspecte identificatiu, insistirem en la idea que dues comunitats que parlen de la mateixa manera són en realitat la mateixa comunitat i que dues comunitats diferents han de parlar necessàriament de manera diferent; per tant, intentarem afavorir la diversificació lingüística i no la diversitat.

El que explicarem a continuació és l'aspecte identificatiu i caracteritzador de les llengües com a *idiomes* i la seva relació amb la variació intra i interlingüística.

La diversitat lingüística no tan sols està determinada per l'existència de les diverses llengües del món. Cada llengua és essencialment variable i diversa en les seves manifestacions, ja que no tots els grups o comunitats que usen una mateixa llengua parlen exactament igual, ni tan sols dos individus d'un mateix grup o comunitat no parlen exactament de la mateixa manera. Les llengües són intrínsecament diverses i variables, com ho prova el fet que, amb el pas del temps, van canviant fins a fer-se moltes vegades irrecognoscibles. Aquesta variabilitat intra i interlingüística permet que els individus o els grups no hagin de renunciar a la seva idiosincràsia per poder integrar-se en una comunitat cultural determinada. En efecte, una llengua ens permet identificar-nos amb una determinada comunitat cultural (això és l'aspecte identificatiu de les llengües) i ens possibilita la comunicació efectiva i ràpida amb els nostres semblants (i això és el seu aspecte comunicatiu). Però, a més, serveix per expressar els nostres sentiments i emocions i per configurar la nostra personalitat social, la manera com ens integrem en una comunitat sense renunciar als nostres trets particulars i característics. Encara que tots els membres d'una comunitat parlin d'una mateixa manera, cadascú té una veu característica i una manera peculiar d'expressar-se, d'explicar les coses; però la llengua és suficientment flexible i rica per permetre'ns expressar la nostra idiosincràsia

particular sense perdre, per aquest motiu, la possibilitat que els altres ens entenguin. Tot i que ens entenem amb una facilitat aparent, hem de ser conscients de l'enorme varietat que es dona entre les persones que utilitzen una llengua en una mateixa comunitat lingüística, encara que sigui unilingüe. Hi ha dotzenes de maneres diferents de pronunciar la frase castellana *me lo han echado para atrás*, des de la manera pausada i *acurada* que suggereix l'ortografia estàndard d'aquesta frase, fins a la més *descurada* i ràpida, que es podria transcriure com *melan echao patrás*, passant per incomptables formes intermèdies com *me l^wan echa^do par^a atrás*. Malgrat això, som capaços de processar amb rapidesa i eficàcia totes les formes que podem sentir d'una expressió com aquesta. Tot això, sense tenir en compte les variacions que s'observen en diferents indrets més o menys pròxims on es parla aquesta llengua.

Una característica fonamental de la llengua és que presenta un grau notable de variació en els usos efectius. Aquesta variació té una funció social importantíssima ja que possibilita la caracterització i la cohesió de determinats grups dins les comunitats lingüístiques. En primer lloc, la variació, com ja hem dit, permet a cada individu expressar la pròpia personalitat. El fet de parlar una llengua de manera intel·ligible no suposa la renúncia a la manifestació dels nostres trets individuals, que ens identifiquen com a persones úniques i irrepetibles. En segon lloc, mitjançant la variació lingüística, diversos grups són capaços de mostrar la seva personalitat i idiosincràsia davant tota la societat i davant d'altres grups. Els advocats, els metges, els arquitectes, els informàtics o els policies, tenen, com a grup professional, una determinada manera de parlar, un argot amb el qual es caracteritzen i es mostren com a elements constituents d'aquest grup. L'edat, l'adscripció política o les aficions també poden expressar-se a través de determinades maneres de parlar.

Malgrat això, tots aquests grups poden entendre's senzillament perquè l'ésser humà neix capacitat per entendre la parla dels altres i aquesta capacitat només disminueix o desapareix a causa de factors de tipus cultural, ideològic o educatiu que moltes vegades ens intenten convèncer que l'hem perduda.

Quan es diu que tots els membres d'una comunitat parlen el mateix idioma, a vegades s'entén erròniament que tots els membres d'aquesta comunitat parlen exactament igual. Tal com hem explicat abans, això no és així de cap manera. Tampoc

no és cert que quan es diu que una altra comunitat parla una altra llengua això signifiqui que parlin de manera completament diferent de com parlen els de la primera comunitat. A vegades, hi ha més variabilitat dins d'allò que es concep com una mateixa llengua que entre parles que es conceptuen com a llengües diferents. Com a exemple, es pot esmentar que hi ha dialectes gallecs menys diferents de l'espanyol que no pas dialectes andalusos, que es consideren varietats de l'espanyol. Aquestes consideracions sobre a quina llengua ha d'assignar-se una determinada parla local, no tan sols es basen en criteris lingüístics, sinó també en criteris històrics, socials i ideològics. A l'Estat espanyol oficial es considera que Galícia és una comunitat autònoma amb llengua pròpia i que Andalusia no té llengua autònoma distintiva, tot i la gran distància que hi ha entre un parlant de Valladolid i un altre de Màlaga.

1.2. EL VALOR DE LA DIVERSITAT LINGÜÍSTICA MUNDIAL

1.2.1. LA RIQUESA LINGÜÍSTICA DEL PLANETA, EN PERILL

La diversitat lingüística mundial és més gran del que habitualment es creu. En el món actual pot ser que es parlin encara unes sis mil llengües diferents (còmput que podria augmentar a més del doble si comptéssim com a llengües varietats lingüístiques més o menys pròximes que se solen conceptuar com una única llengua). Es pot viatjar per gairebé tot el món (des dels Estats Units a Austràlia, passant per l'Índia) utilitzant una única llengua (l'anglès), però això no vol dir que en tot el planeta aquesta sigui la llengua que s'utilitzi majoritàriament en les comunitats lingüístiques dels diversos països. Els estudis més recents sobre la diversitat lingüística del planeta ens donen resultats que poden sorprendre a més d'un. A continuació, enumerem una sèrie de països del món amb el nombre de llengües que es parlen a cadascun d'ells:

país	llengües
Pakistan	66
Canadà	76
Etiòpia	82
Vanuatu	110
Sudan	142
Filipines	171
Estats Units	176
Brasil	195
Xina	205
Austràlia	234
Camerun	279
Índia	407
Nigèria	470
Indonèsia	713
Papua Nova Guinea	826

Val la pena fer alguns comentaris sobre aquestes dades. Com es pot veure, els països amb un nombre més gran de llengües són, amb algunes excepcions que comentarem, països del tercer món on la pobresa i els desastres naturals fan estralls. Països com ara Papua Nova Guinea, Indonèsia, Nigèria, Camerun, Sudan, Vanuatu i Etiòpia encara no han conegut, o presenten de manera molt incipient, les pautes d'uniformització cultural i lingüística típiques de la cultura occidental del món ric. Les societats industrialitzades es caracteritzen per una política cultural de caràcter uniformitzador que provoca la desaparició de totes aquelles maneres de parlar, expressar-se o identificar-se que no s'associïn amb els centres de poder o de prestigi polític, econòmic i cultural dominants; moltes comunitats desitjoses de prosperar socialment abandonen les seves formes idiosincràtiques de comunicació i adopten aquelles formes que suposen que els permetran importants millores socials i econòmiques. Aquesta política cultural uniformitzadora, juntament amb l'abandonament de les formes tradicionals de comunicació per part de les comunitats que desitgen *modernitzar-se* per prosperar socialment, fa que els àmbits que estan sota la influència directa de països industrialitzats perdin progressivament les seves llengües

i adoptin les dominants en aquells països. La pressió que actualment pateixen llengües europees, com ara el gal·lès (llengua nacional del País de Gal·les) o el bretó (llengua nacional dels bretons), per part de l'anglès i del francès, és un símptoma clar d'aquest procés d'uniformització.

Precisament els països on aquests processos no s'han portat a terme fins a les seves últimes conseqüències, perquè encara no s'han incorporat, o només de manera molt incipient, a la *modernitat* occidental, són aquells on hi ha més diversitat lingüística. No cal dir que no hauríem de caure a la trampa d'associar la diversitat lingüística amb la pobresa, la marginació o el subdesenvolupament, ja que és força evident que la diversitat lingüística contribueix a la riquesa cultural i la uniformització lingüística, a l'empobriment cultural.

Curiosament, entre els països més rics lingüísticament trobem estats del món desenvolupat com Canadà, els Estats Units o Austràlia. En els territoris que ocupen aquests països hi va haver una gran riquesa lingüística. Precisament, la occidentalització recent explica que encara es mantinguin restes d'aquesta riquesa. Però la uniformització cultural occidental a què s'han sotmès les comunitats indígenes d'Amèrica del Nord i d'Austràlia ha estat absolutament brutal. La major part de les 176 llengües indígenes dels Estats Units està a punt d'extingir-se, ja que tenen comunitats de pocs centenars, si no de desenes de parlants, i la immensa majoria de les llengües d'Austràlia deixaran de parlar-se amb tota seguretat al llarg d'aquest segle.

Per això, no és una exageració dir que la diversitat lingüística i cultural del planeta està greument amenaçada (Moreno Cabrera, 2000, capítol 18), perquè una gran majoria de llengües són parlades per comunitats molt petites. Vegem el quadre següent sobre diversitat lingüística en relació amb el nombre de parlants:

Tants per cent de llengües que tenen menys parlants que la xifra indicada

continent	<150	<1000	<10.000	<100.000	<1.000.000
Àfrica	1,7	7,5	32,6	72,5	94,2
Àsia	5,5	21,4	52,8	81	93,8
Europa	1,9	9,9	30,2	46,9	71,6
Amèrica del Nord	22,6	41,6	77,8	96,3	100
Amèrica Central	6,1	12,1	36,4	89,4	100
Amèrica del Sud	27,8	51,8	76,5	89,1	94,1
Pacífic /Austràlia	22,9	60,4	92,8	99,5	100
Món	11,5	30,1	59,4	83,8	95,2

(Font: Nettle, 1999: 114)

Malgrat que el nombre de parlants només és un dels factors que influeixen en el manteniment i la supervivència d'una llengua, el cert és que com més petit sigui aquest nombre, més pes tindrà aquest factor en la situació de perill d'una llengua concreta. Suposant que la xifra de 10.000 parlants (Nettle, 1999: 113) és el llindar per sota del qual es pot considerar que el factor del nombre de parlants té un pes decisiu en la supervivència d'una llengua i tenint en compte que, de les aproximadament 6.000 llengües del món, n'hi ha un 59,4 % amb menys de 10.000 parlants, hi hauria 3.564 llengües en perill. És a dir, durant el segle XXI, donada la seva situació de perill, és molt possible que desapareguin més de la meitat de les llengües parlades actualment. D'aquestes, un 30,1 %, és a dir, 1.806 llengües, té menys de 1.000 parlants. És possible que, si no la totalitat, la majoria d'aquestes llengües estiguin abocades a una extinció segura en qüestió de decennis. D'altra banda, un 11,5 %, és a dir, 690 llengües, tenen menys de 200 parlants. Aquestes llengües poden desaparèixer amb gran rapidesa. Tinguem en compte que aquest nombre de llengües és molt més elevat que el nombre dels idiomes parlats a Europa.

Això, *simplement* que hi hagi més de 3.000 llengües amenaçades (1.500 de les quals greument) juntament amb les cultures que vehiculen, és una catàstrofe cultural d'una magnitud realment esfereïdora. Com diu Nettle (1999: 114): «Most of our human

heritage is disappearing before our eyes.» [La major part del nostre patrimoni humà està desapareixent davant dels nostres ulls.]

1.2.2. LES REACCIONS DAVANT LA UNIFORMITZACIÓ LINGÜÍSTICA DE LA GLOBALITZACIÓ

Tal com hem exposat en l'apartat 1.1, moltes persones, dutes pel prejudici de considerar les llengües com a mers vehicles neutrals de transmissió d'informació, veuen en la uniformització lingüística un pas endavant en l'avançament de la humanitat cap a una entesa més gran i millor. Aquesta manera de concebre les coses és extremadament perillosa perquè justifica el genocidi cultural. Pensem una mica en el predomini actual de l'anglès. No seria millor que abandonéssim l'espanyol i adoptéssim l'anglès, que ja és la llengua dels negocis, de la política i de la cultura internacional? Si això es pogués fer, la humanitat estalviaria milers de milions en traductors i traduccions; els diaris només s'imprimirien en una llengua utilitzant el mateix alfabet i això abaratiria els costos enormement; les instruccions de tot tipus d'aparells s'imprimirien només en anglès, amb l'estalvi consegüent; els països no haurien de gastar diners educant en la seva llengua particular i utilitzarien només materials didàctics per a l'anglès, cosa que també abaratiria moltíssim els costos.

Malgrat tot això, per què els espanyols ens obstinem a continuar parlant espanyol, els francesos, francès i els alemanys, alemany? Per què continuen ensenyant espanyol, francès i alemany a les escoles? No sortiria més barat ensenyar únicament anglès i així preparar els futurs adults per a un món unilingüe molt més efectiu comunicativament?

Si la llengua fos només un mecanisme de transmissió d'informació i fos només això el que es pretengués en usar una llengua, l'actitud d'espanyols, francesos i alemanys seria un exemple de conservadorisme cec i sense fonament. Però ja hem dit abans que a través de la llengua cada comunitat expressa la seva particular idiosincràsia cultural. De la mateixa manera que cada cultura té un valor intrínsec i no podem justificar que hi hagi cultures inferiors o superiors, sense caure en el racisme més

flagrant, cada llengua suposa una estructuració definida, valuosa i única d'una determinada idiosincràsia cultural i comunicativa.

Realment, per entrar a la modernitat, hem de renunciar a la nostra idiosincràsia per adoptar-ne una d'aliena? Les cultures que es poden permetre oposar-se a aquesta visió de la modernitat es neguen, amb raó, a renunciar a la seva personalitat lingüística; per això, l'espanyol, el francès i l'alemany es continuen ensenyant i es pretén que competeixin amb l'anglès en tots els àmbits possibles.

Ara bé, què succeeix amb les llengües de comunitats petites i menys poderoses? Simplement, que no es poden permetre aquest luxe. Les comunitats petites no tan sols estan amenaçades per la uniformització lingüística anglosaxona, sinó també per les iniciatives legítimes de l'espanyol, el francès o l'alemany contra aquesta imposició. La comunitat espanyola, la francesa o l'alemanya opinen, de manera insolidària, que la promoció d'aquestes llengües petites pot posar en perill la seva lluita. Comunitats com ara l'espanyola, la francesa, l'alemanya, la xinesa o la russa creuen que la uniformització lingüística a favor de la seva llengua i en contra de llengües petites dintre del seu àmbit d'influència és el que pot contribuir a contrarestar la creixent influència lingüística anglosaxona. Però s'equivoquen. No es pot lluitar contra la uniformització a escala mundial mitjançant la uniformització a escala local. La comunitat gal·lesa, l'occitana, la bretona, la catalana o la basca entre moltes d'altres, pateixen la tendència a la uniformització lingüística per partida doble: a escala local (per part de la comunitat anglesa, francesa i espanyola) i a escala mundial (per part de la comunitat anglosaxona).

Les reivindicacions lingüístiques de les comunitats petites haurien de situar-se en el mateix nivell que les de les comunitats grans davant d'altres de majors, perquè es basen exactament en el mateix principi d'igualtat i dignitat de totes les comunitats humanes.

En l'època d'una globalització basada en la imposició d'un determinat model econòmic, polític i cultural, que passa pel manteniment i l'aprofundiment de les monstruoses desigualtats i dels desequilibris del món actual, existeix no tan sols el moviment antiglobalització, de què tant s'ha parlat i es parlarà, sinó també un conjunt d'iniciatives pacífiques de moltes comunitats petites que, essent conscients que el seu

patrimoni cultural es va debilitant lentament, actuen per conservar i desenvolupar aquest patrimoni cultural particular, una part inalienable del qual és la llengua. Vegem-ne breument dos exemples, d'entre molts d'altres que podrien presentar-se.

Els indis mohawk de Mont-real van portar a terme diverses iniciatives que es plasmen a l'escola de Kahnawake, Quebec, i que culminen amb la fundació, el 9 de setembre de 1978, de l'Escola de Supervivència Kahnawake (Burger, 1992: 146). Una de les coses que més va influir en això fou els resultats d'una investigació feta pel National Museum of Man (Ottawa) que mostrava clarament que la llengua mohawk estava amenaçada. Segons explica una lingüista mohawk (Jacobs, 1998: 118), aquesta comunitat no era conscient d'aquest fet (quan una comunitat és conscient d'aquest perill ja sol ser massa tard), però aquest factor va contribuir a la recollida de material didàctic de la llengua mohawk que va servir de base per a l'Escola. Des del setembre de 1984, en els primers nivells de l'ensenyament l'educació es pot dur a terme totalment en llengua mohawk. En els nivells superiors s'introdueix l'ensenyament de les llengües dominants (l'anglès i el francès). Segons declara el Consell Mohawk de caps d'Alwasasne (Burger, 1992: 146): «Educar els nostres fills és la clau per a la nostra supervivència, cosa que considerem la nostra prioritat més important i més urgent.»

El 1966 els jívaros (Shuar) de l'Equador (Calvet, 1998: 146, Burger, 1992: 148) van tenir la idea d'utilitzar la ràdio per mantenir la llengua i la cultura. Amb el suport dels missioners salesians i de diverses organitzacions internacionals, entre elles la UNESCO, van aconseguir fundar una emissora de ràdio que emet en jívaro i castellà i que, a partir de 1972 (Calvet, 1998: 147 i Burger, 1992: 148), s'utilitza per fer classes als nens en llengua jívara, ja que es va pensar que l'escolarització en castellà constituïa un autèntic trauma per als nens jívaros i suposava una ruptura brusca amb el seu entorn cultural immediat (Calvet, 1998: 148). Segons Calvet (1998: 149), aquesta iniciativa és molt interessant perquè ha sorgit de la mateixa comunitat, no pas de cap instància política superior, i ella mateixa l'ha posada en pràctica. D'altra banda, tot i reconeixent el castellà com a llengua de comunicació intercultural, s'han preocupat perquè no desplaci la llengua pròpia de la comunitat, de manera que es defineix un espai bilingüe que dona cabuda a les dues llengües, cadascuna amb un àmbit d'ús definit per la mateixa comunitat (no per instàncies polítiques superiors). Calvet ens assenyala que els jívaros han sabut adaptar la seva llengua a les noves condicions tecnològiques,

mitjançant la creació de neologismes i l'explotació enginyosa dels seus recursos gramaticals. Segons Calvet, la conclusió que s'ha d'extreure d'exemples com aquests és que els imperis lingüístics que s'estenen pel món no són una desgràcia inevitable i que és possible lluitar per aconseguir un lloc per a la diversitat en un món que tendeix a la uniformitat (Calvet, 1998: 152).

Iniciatives similars dels gitanos, romanxs, occitans, bretons o gal·lesos (i d'altres comunitats europees les llengües de les quals estan en perill, Moreno Cabrera, 2000, apèndix II), entre moltes d'altres dels cinc continents, mostren aquesta lluita per mantenir una part important de la riquesa cultural de la humanitat.

El valor de totes les llengües del món radica en el fet que cadascuna és un sistema lingüístic original i únic, que ens presenta una manera idiosincràtica i original d'organitzar socialment i comunicativament el pensament. Un dels descobriments fonamentals de la lingüística moderna és haver comprovat que totes les llengües existents posseeixen un grau similar de desenvolupament gramatical; que no hi ha llengües més o menys desenvolupades o perfeccionades, sinó que totes ho estan en el mateix grau. L'estructura gramatical de totes les llengües estudiades fins avui presenta un grau de complexitat global similar, fins i tot tenint en compte les grans diferències entre llengües. En l'últim apartat, examinarem la idea equivocada que les llengües estandarditzades i unificades, en les quals existeix una literatura escrita i que coneixen diccionaris i gramàtiques, s'han desenvolupat més que aquelles que no coneixen l'escriptura.

1.3. LES FAMÍLIES LINGÜÍSTIQUES DEL MÓN

1.3.1. LA CLASSIFICACIÓ GENÈTICA DE LES LLENGÜES

Les diverses llengües del món es classifiquen en famílies segons el seu parentiu genètic. És fàcil de veure que l'italià i l'espanyol són llengües més pròximes entre elles que no pas l'espanyol i l'alemany. Això és degut al fet que l'espanyol i l'italià procedeixen de varietats geogràfiques diferents d'una mateixa llengua ancestral, en

aquest cas, el llatí. Les varietats geogràfiques d'una llengua es van diferenciant fins a constituir llengües diferents. Com descobreixen els lingüistes una família lingüística?

S'utilitzen mètodes lingüístics molt precisos i complexos per saber si dues o més llengües estan emparentades; és a dir, si pertanyen o no a la mateixa família lingüística. El mètode habitualment utilitzat és l'historicocomparatiu. L'il·lustrarem breument amb un senzill exemple. Comparem sis paraules de sis llengües diferents: català (CAT), portuguès (PORT), búlgar (BUL), serbi (SRB), danès (DAN) i alemany (ALM).

CAT	u	tres	tu	lluna	arbre	ràdio
PORT	um	tres	você	lua	arvore	radio
BUL	edno	tri	ti	mesets	dërvo	radio
SRB	jedan	tri	ti	mesec	drvo	rádio
DAN	een	tre	du	måne	træ	radio
ALM	ein	drei	du	Mond	Baum	Radio

Simplement mitjançant la comparació de cinc dels sis elements del vocabulari d'aquestes sis llengües, podem determinar amb facilitat que pertanyen a tres famílies lingüístiques diferents. És important assenyalar el caràcter bàsic del vocabulari que es considera adequat per demostrar una afinitat genètica. Si ens fixem en la sisena paraula, *ràdio*, comprendrem de seguida que es tracta d'una paraula molt recent, que denota un invent modern i que no serveix per establir grups genètics; només les paraules molt antigues poden utilitzar-se amb aquesta finalitat. Els mots bàsics que corresponen a *u*, *tres* i *lluna* són molt antics, denoten objectes o conceptes, sens dubte, elementals i també molt antics i, per tant, serveixen per relacionar històricament el català (CAT) amb el portuguès (PORT), el búlgar (BUL) amb el serbi (SRB), i el danès (DAN) amb l'alemany (ALM).

Els termes *tu* i *arbre* presenten formes diferents en català i portuguès i en danès i alemany, però quan ampliem la mostra de llengües ens adonem que el portuguès *você* està relacionat amb l'espanyol *usted* i amb el pronom de segona persona del plural *vos*, cosa que confirma l'agrupament del català i el portuguès en una mateixa família a la qual també pertanyen l'espanyol o el gallec.

Una cosa similar succeeix amb la paraula per a *arbre* en danès i en alemany. Si comparem el danès *træ* amb l'anglès *tree*, veurem, com abans, que tenim una arrel que apareix en altres llengües de la mateixa família, com l'anglès.

D'altra banda, les paraules per a *u*, *tres* i *tu* són molt semblants entre totes les llengües citades, la qual cosa suggereix que, al seu torn, aquests tres grups de llengües, el format pel català i el portuguès, el format pel búlgar i el serbi, i el format pel danès i l'alemany, estan relacionats genèticament. En efecte, la família romànica, l'eslava i la germànica estan històricament emparentades i pertanyen a una unitat lingüística molt antiga anomenada *indoeuropeu*.

Habitualment les famílies que estan emparentades s'agrupen en conjunts més grans que s'anomenen *filums*. A l'exemple que hem donat, tenim tres famílies: la romànica, l'eslava i la germànica. Aquestes famílies són el resultat d'una diversificació d'una llengua ancestral anomenada *indoeuropeu*; per això, es diu que pertanyen al filum indoeuropeu. Al seu torn, cadascuna d'aquestes famílies es distribueix en diversos grups. Per exemple, dins de la família eslava tenim els grups següents: oriental (el rus, el bielorús, l'ucraïnès), meridional (el búlgar, el serbi, el croat) i occidental (el polonès, el txec, l'eslovac).

Una qüestió problemàtica és la que es planteja davant la decisió de què hem de considerar llengües i què, dialectes d'aquestes llengües. El límit entre llengua i dialecte és, la majoria de vegades, una qüestió politicosocial més que no pas purament lingüística. Les diferències entre molts dels anomenats dialectes xinesos són més grans que les que hi ha entre l'espanyol i el francès, que són considerats unànimement com a dues llengües diferents, però l'existència de la Xina com a estat unificat ha contribuït a parlar de dialectes en lloc de parlar de diverses llengües xineses. Si existís l'estat independent de Canton, estaria generalitzat parlar del cantonès com d'una llengua diferent del xinès pequinès, encara que siguin afins. De la mateixa manera, el danès i el suec es consideren dues llengües diferents perquè hi ha dos estats diferents que les adopten com a llengües oficials i, des d'un punt de vista lingüístic, no seria inadequat considerar una llengua dialecte de l'altra. D'altra banda, el sard, el cors i el friülès no solen comptar com a llengües indoeuropees independents als fòrums internacionals senzillament perquè Sardenya, Còrsega o el Friül no són estats independents: es tendeix

a considerar-los dialectes de l'italià per raons sociopolítiques tot i que els lingüistes afirmen que es tracta de llengües romàniques diferenciades.

En realitat, les diferències entre les llengües són moltes vegades graduals i no s'adeqüen necessàriament a les fronteres polítiques.

1.3.2. LES FAMÍLIES LINGÜÍSTIQUES DEL MÓN

Tot seguit farem un breu repàs a les principals famílies lingüístiques del món i enumerarem algunes de les llengües que les constitueixen. Les presentarem per zones geogràfiques: Europa, Àsia, Àfrica, Amèrica i Oceania.

1.3.2.1. Famílies lingüístiques d'Europa

Comencem per les famílies que pertanyen al gran filum indoeuropeu originari d'Europa i part d'Àsia Occidental.

1.3.2.1.1. Filum indoeuropeu

1.3.2.1.1.1. Família índica

- bengalí (Bangladesh)
- singalès (Sri Lanka)
- hindi (Índia)
- marathi (Índia)
- nepalès (Nepal)
- panjabi (Índia, Pakistan)
- sànscrit
- urdú (Pakistan)

1.3.2.1.1.2. Família irànica

- kurd (Iran, Iraq, Turquia)
- paixto (Afganistan)
- persa (Iran)

1.3.2.1.1.3. Família cèltica

- bretó (Bretanya)
- gaèlic irlandès (Irlanda)
- gaèlic escocès (Escòcia)
- gal·lès (País de Gal·les)

1.3.2.1.1.4. Família romànica

- català (Catalunya)
- espanyol (Espanya, Amèrica Central, Amèrica del Sud)
- francès (França, Canadà)
- gallec (Galícia)
- italià (Itàlia)
- occità (França meridional)
- portuguès (Portugal)
- romanès (Romania)
- sard (Sardenya)

1.3.2.1.1.5. Família germànica

- alemany (Alemanya)
- anglès (Regne Unit, Irlanda, Estats Units, Canadà, Austràlia, Nova Zelanda, etc.)
- danès (Dinamarca)
- islandès (Islàndia)
- neerlandès (Holanda, Bèlgica)
- noruec (Noruega)
- suec (Suècia)

1.3.2.1.1.6. Família bàltica

- letó (Letònia)
- lituà (Lituània)

1.3.2.1.1.7. Família eslava

- búlgar (Bulgària)
- txec (República Txeca) i eslovac (Eslovàquia)
- croat (Croàcia)
- eslovè (Eslovènia)

- macedònic (Macedònia)
- polonès (Polònia)
- rus (Rússia)
- serbi (Sèrbia)
- ucraïnès (Ucraïna)

1.3.2.1.2. Fílum uralià

1.3.2.1.2.1. Família samoiede

- nenets (Rússia)
- enets (Rússia)

1.3.2.1.2.2. Família úgrica

- hongarès (Hongria, Romaniaa)
- khanti (Rússia)
- mansi (Rússia)

1.3.2.1.2.3. Família finesa

- carelià (Finlàndia, Rússia)
- estonià (Estònia)
- finès (Finlàndia)
- sami (Finlàndia, Rússia, Suècia, Noruega)

1.3.2.1.3. Llengües del Caucas

1.3.2.1.3.1. Família kartveliana

- svan (Geòrgia)
- georgià (Geòrgia)
- mingrelià (Geòrgia)

1.3.2.1.3.2. Família caucàsica nord-occidental

- abkhaz (Geòrgia: Abkhàzia)
- circassià (Circàssia)

1.3.2.1.3.3. Família nakh

- bats (Geòrgia)
- txetxè (Rússia)
- inguix (Kazakhstan)

1.3.2.1.3.4. Família daguestànica (Rússia: Daguestan)

- àvar
- darguà
- dido
- lak
- lèsguic
- tabassaran

1.3.2.2. Famílies lingüístiques d'Àsia

1.3.2.2.1. Família dravídica

Les llengües d'aquesta família es parlen principalment al sud de l'Índia. N'enumerem algunes amb la indicació de l'estat de l'Índia on es parlen:

- tàmil (Tamil Nadu)
- telugu (Andhra Pradesh)
- malaialam (Kerala)
- kannada (Karnataka)

1.3.2.2.2. Família turquesa

- àzeri (Azerbaidjan)
- txuvaix (República dels Txuvaixos)
- kazakh (Kazakhstan)
- kirguís (Kirguizistan)
- turc (Turquia)
- turcman (Turkmenistan)
- uigur (Xina)

- uzbek (Uzbekistan)
- iakut (Iacútia)

1.3.2.2.3. Família mongol

- buriat (Federació Russa)
- calmuc (Federació Russa)
- mongol (Mongòlia)

1.3.2.2.4. Família tungús

- even (Sibèria)
- evenki (Sibèria)
- manxú (Xina)
- nanai (Rússia: Jabarovsk)
- negidal (Rússia: Jabarovsk)

1.3.2.2.5. Família sinotibetà

1.3.2.2.5.1. Família xinesa

- cantonès (Xina: Canton)
- mandarí (Xina)
- gan (Xina: Jiangxi)
- hakka (Xina: Canton)
- min (Xina: Fujian)
- wu (Xina: Xangai)

1.3.2.2.5.2. Família tibetana

- birmà (Birmània)
- naxi (Xina: Yunnan)
- tibetà (Tibet)

1.3.2.2.6. Família daica

- zhuang (Xina: Guangxi Zhuang)
- laosià (Laos)
- saec (Laos, Tailàndia)
- tai (Tailàndia)

1.3.2.2.7. Família moncambodjana

- bahnar (Vietnam)
- cambodjà (Cambodja, Vietnam i Tailàndia)
- vietnamita (Vietnam)

1.3.2.2.8. Altres llengües

- japonès
- coreà

1.3.2.3. Llengües del Pacífic

1.3.2.3.1. Família malaiopolinèsia

Aquesta família s'estén per una amplíssima zona que comprèn les Illes Filipines, Indonèsia, Malàisia, les illes de la Polinèsia, la Micronèsia i la Melanèsia i inclou també l'illa de Madagascar i l'Illa de Pasqua:

- axinès (Sumatra)
- bugui (Cèlebes)
- cebuano (Cebu, Zamboanga)
- hawaià (Hawaii)
- ilongo (Filipines)
- ilocà (Luzon, Mindanao)
- indonesi (Indonèsia)
- kapampango (Luzon)
- macassarès (Cèlebes)

- malai (Malàisia)
- malgaix (Madagascar)
- maori (Nova Zelanda)
- minangkaban (Sumatra)
- samoà (Samoa)
- tagal (Filipines)
- tahitià (Tahití)

1.3.2.3.2. Famílies papu i australiana

A Papua Nova Guinea es parlen unes 850 llengües indígenes entre les quals figuren el chimbu, el kamano, el dani, l'iale, el boiquí, el jimes, l'angoram, el timbe, el comba, el nasioi, el buí, el nabac, el sivai, l'ecagui, etc.

A Austràlia encara queden algunes llengües natives; d'entre les més parlades, hi ha el tiwi, el warlpiri, el cardutxara, l'aranda i l'aljavar.

1.3.2.4. Famílies lingüístiques d'Àfrica

En el pròxim Orient, estenent-se per tot el nord d'Àfrica, tenim les famílies del gran filum afroasiàtic.

1.3.2.4.1. Filum afroasiàtic

1.3.2.4.1.1. Família semítica

- amhàric (Etiòpia)
- àrab (Països Àrabs)
- hebreu (Israel)
- maltès (Malta)

1.3.2.4.1.2. Família berber

- cabilenc (Algèria)
- rifeny (Marroc)
- taixelhit (Marroc)

- tamazig (Marroc, Algèria)
- tuareg (Algèria)

1.3.2.4.1.3. Família txàdica

- haussa (Camerun, Txad, Níger, Nigèria, Tanzània)

1.3.2.4.1.4. Família cuixítica

- oromo (Etiòpia)
- somali (Somàlia)

1.3.2.4.2. *Fílum nigerocongolès*

Vegem ara el filum nigerocongolès, que conté un gran nombre de famílies de l'Àfrica subsahariana occidental, central i meridional.

1.3.2.4.2.1. Família atlàntica occidental

- fula (Nigèria)
- serer (Senegal)
- wòlof (Senegal)

1.3.2.4.2.2. Família mandé

- kpelle (Libèria)
- mandinga (Senegal, Costa d'Ivori)
- mende (Sierra Leone)
- soninké (Senegal, Gàmbia)

1.3.2.4.2.3. Família voltaica

- casén (Ghana, Burkina)
- dogon (Mali, Burkina)
- gurma (Burkina, Togo)

1.3.2.4.2.4. Família kwa

- akan (Ghana)
- ewe (Ghana, Togo, Benín)
- igbo (Nigèria)
- idoma (Nigèria)

- iyo (Nigèria)
- ioruba (Nigèria)

1.3.2.4.2.4. Família benuecongolesa

Inclou el nombrós grup de les llengües bantus entre les quals hi ha les següents:

- lingala (Zaire, Congo)
- kongo (Zaire, Congo, Angola)
- herero (Angola, Namíbia)
- xhosa (Sud-àfrica)
- kikuyu (Kenya)
- luganda (Uganda)
- macua (Tanzània, Moçambic)
- rwnda (Rwanda)
- sotho (Lesotho)
- suací (Suazilàndia)
- suahili (Tanzània, Kenya, Uganda, Rwanda, Burundi, Zaire)
- zulu (Sud-àfrica)

1.3.2.4.3. Família nilosahariana

És un grup de llengües que inclou, entre d'altres, les següents:

- massai (Kenya, Tanzània)
- nuba (Egipte, Sudan)
- dinca (Sudan, Etiòpia)

1.3.2.4.4. Família khoisan

Inclou llengües com l'hotentot, khoi o nama (nom del dialecte principal), parlat a l'Àfrica sud-occidental, i el boiximà o san parlat principalment a Angola i Namíbia. També cal mencionar el cung (Namíbia).

1.3.2.5. Llengües indígenes d'Amèrica

1.3.2.5.1. Amèrica septentrional

1.3.2.5.1.1. Família atapascana

- apatxe occidental: txiricahua i mescalero (Nou Mèxic)
- carrier (Canadà)
- txilcotí (Canadà)
- txipevià (Canadà)
- navaho (Estats Units: Arizona, Nou Mèxic, Utah, Colorado)

1.3.2.5.1.2. Família esquimoaleuta

Aquesta família està composta per unes quantes llengües parlades en un territori extens que va des de Groenlàndia fins a les regions àrtiques de Canadà, passant per Alaska i Sibèria. Les llengües més representatives són l'aleuta (Illes Aleutianes, Península d'Alaska) i les llengües esquimals inuit (Groenlàndia) i iupik (Alaska).

1.3.2.5.1.3. Família algonquina

- arapaho (Estats Units: Oklahoma, Wyoming)
- txipeva (Canadà, Estats Units)
- cree (Canadà: Ontario, Manitoba, Alberta)
- micmac (Canadà)
- openango [Passamaquoddy] (Canadà)
- potavatomy (Estats Units: Oklahoma, Wisconsin, Kansas)

1.3.2.5.1.4. Família sèlica

Grup de llengües indígenes parlades principalment a la Colòmbia Britànica (sud-est de Canadà). Inclou llengües com les següents:

- bella coola
- xusvap
- esquihuamès
- kalispel

- liluet
- nicutamú
- ocanagà

1.3.2.5.1.5. Família siú

La llengua més coneguda d'aquesta família de llengües indígenes nord-americanes és el dakota (Estats Units: Dakota del Sud).

1.3.2.5.1.6. Família muscògana (Estats Units: Texas, Oklahoma)

- txacta
- chickasaw
- muscoguí

1.3.2.5.2. *Amèrica central*

1.3.2.5.2.1. Família maia

- kanjobal (Guatemala)
- tzeltal (Mèxic: Chiapas)
- maia (Mèxic)
- quiché (Guatemala)

1.3.2.5.2.2. Família utoasteca

- huichol (Mèxic: Jalisco, Durango, Puebla, Coahuila)
- nahua (Mèxic: Veracruz, Puebla, Hidalgo, Guerrero)
- tarahumara (Mèxic: Veracruz, Puebla, Hidalgo, Guerrero)
- tepehua (Mèxic: Chihuahua, Durango, Sonora, Jalisco)

1.3.2.5.3. *Sud-amèrica*

1.3.2.5.3.1. Família txibtxa

- cuna (Panamà)
- rama (Nicaragua)
- talamanca (Costa Rica)

1.3.2.5.3.2. Família paezana

- warrau (Veneçuela)
- paezà (Colòmbia)

1.3.2.5.3.3. Altres llengües possiblement relacionades amb les anteriors:

- mura (Brasil)
- yanomami (Brasil i Veneçuela)

1.3.2.5.3.4. Famílies carib i gepano

1.3.2.5.3.4.1. Família carib

- carib (Brasil, Surinam, Guyana)
- macushi (Guyana, Brasil)

1.3.2.5.3.4.2. Família gepano

- augutjé (Brasil)
- cayapó (Brasil)
- matac (Bolívia, Argentina, Paraguai)

1.3.2.5.3.5. Família tupí

- chiriguano (Bolívia, Argentina)
- guaraní (Paraguai)

1.3.2.5.3.6. Família araucana

- campa (Perú)
- guajiro (Colòmbia, Veneçuela)
- machiguenga (Perú)
- piro (Perú)

1.3.2.5.3.7. Família quítxua-aimara

- quítxua (Perú, Bolívia, Equador, Colòmbia, Argentina i Xile)
- aimara (Bolívia, Perú)

1.3.2.6. Llengües no classificades i aïllades. Llengües mixtes

Existeixen algunes llengües que són ben conegudes i que no sembla que tinguin un parentiu amb cap de les famílies lingüístiques descobertes. Algunes de molt conegudes són

el buruixaski (Pakistan), el ket (Rússia: Sibèria Oriental), el nivekh (illa de Sajalin), el nahali (Índia) o el basc (País Basc).

Hi ha altres llengües el vocabulari i la gramàtica de les quals es deconeix i que, per tant, ara per ara, no poden classificar-se.

Ha estat molt freqüent en el món actual i en el món passat el sorgiment de llengües mixtes, que es produeixen a través del contacte més o menys continuat de comunitats lingüístiques diferents, gairebé sempre per motius comercials. N'hi ha per tot el món i es poden classificar segons la llengua que serveix de base fonamental:

1.3.2.6.1. De base anglesa

- crio (Guinea)
- saramacà (Surinam)
- surinamès (Surinam)
- neomelanesi [Tok Pisin] (Nova Guinea)

1.3.2.6.2. De base romànica

- haitià (Haití)
- mauricià (Maurici)
- reunionès (Reunió)
- seychelès (Seychelles)
- chabacano (Mindanao)
- papiament (Nicaragua, Puerto Rico, Antilles)

1.4. ANTROPOCENTRISME, ETNOCENTRISME I PREJUDICIS LINGÜÍSTICS

1.4.1. EL MENYSPREU SECULAR I PERSISTENT PER LES LLENGÜES DELS MENYS AFAVORITS

El dia 25 de febrer de 2001, apareix en el diari *El País*, a la pàgina 33 (requadre inferior esquerre), el text següent:

EL CHABACANO

Lo llaman chabacano. Ése debió ser el nombre que dieron los españoles a la variedad idiomática que se hablaba en los puertos, Cavite y Zamboanga (Mindanao). Hoy lo practican unas 650.000 personas. Carece de femenino (el mujer) y de tiempo verbal (puede visitar hoy?); es de transmisión oral; no tiene gramática y pervive por el empeño de la alcaldesa de Zamboanga, Clara Llobregat, quien impulsó un diccionario, la emisión de chabacano en las radios locales y un festival que coincide con la fiesta del Pilar. *Cosa diuste nombre? y donde uste ta queda?* Son formas chabacanas de preguntar por el nombre o dónde se hospeda. *Abultao, abogao o bandejao*, ejemplos en los que se ha suprimido la *d*, o *pulis*, un anglicismo importado.

Para el Instituto Cervantes, el chabacano es un problema; apoyarlo perjudicaría la expansión del castellano; ignorarlo, un error, pues corre el riesgo de desaparecer, como ha sucedido ya en Cavite, engullido por el tagalo.

Difícilment pot trobar-se un altre text que en menys espai expressi de manera tan crua els greus prejudicis que sobre les llengües apareixen expressats sense gens de vergonya ni pudor en els mitjans de comunicació. El chabacano no té gramàtica perquè és una varietat idiomàtica; no arriba, doncs, a la categoria de llengua i es practica, més que no es parla i, a més a més, les connotacions de l'adjectiu chabacano són clarament negatives, cosa que indica el menyspreu amb què sempre hem mirat aquesta *varietat idiomàtica*, que no és considerada una llengua.

La ciència lingüística moderna no pot servir per fonamentar o donar suport a aquestes opinions peregrines sobre el chabacano (ni sobre altres *varietats idiomàtiques* que es *practiquen* a tot el món). Més endavant, mostrarem fins a quin punt són errònies les idees com aquestes.

Ara convindria mostrar que aquest tipus de valoracions sobre formes de parlar que menyspreem o considerem inferiors estan fonamentades en un pensament etnocentrista subjacent que no percebem com a tal, però que apareix a vegades, com en el cas de les llengües, en la seva forma més crua i descarnada. El menyspreu i la infravaloració de les

anomenades varietats lingüístiques procedeix d'una ideologia etnocèntrica tenyida d'aparent objectivisme en la qual tots estem immersos en major o menor mesura.

En l'apartat que segueix, examinarem alguns dels conceptes bàsics d'aquesta ideologia subjacent tenyida de científisme objectiu.

1.4.2. PROGRÉS, DESENVOLUPAMENT, ANTROPOCENTRISME I ETNOCENTRISME

La idea que hi ha llengües o varietats lingüístiques de segon ordre, inferiors o sense gramàtica no és res més que una manifestació, entre d'altres de possibles, d'un *órganon* ideològic basat en gran mesura en conceptes com els de primitivisme i desenvolupament, que examinarem a continuació.

A les ciències biològiques, tal com se solen presentar, sembla que alguns poden reconèixer i justificar una mena d'*escala del progrés* que va des dels éssers vius considerats inferiors als superiors i que es pot justificar per l'existència d'un pla diví o mitjançant conceptes racistes com ara *la supervivència del més fort* que introdueixen factors teleològics a la natura.

En un llibre de divulgació sobre l'origen de l'ésser humà que ha tingut gran èxit, J. L. Arsuaga i I. Martínez (1998) s'afanyen a dir en el primer capítol:

Según Darwin, la evolución no tiene ningún propósito, no sigue ningún diseño preconcebido, es simplemente oportunista, no se dirige hacia ningún ideal de perfección. O mejor dicho, todas las especies (incluida la nuestra) son igualmente perfectas, cada una de ellas maravillosamente adaptada a sus hábitos de vida por obra de la selección natural. [...] La selección natural no tiene objetivo. (Arsuaga i Martínez, 1998: 31)

Comparant un ésser humà i un gerani, aquests autors continuen:

De acuerdo en que un geranio no puede escribir un libro, ésa es una de nuestras especializaciones, pero con la ayuda de la luz puede sintetizar materia orgánica a partir de sales minerales, agua y dióxido de carbono; no cabe duda de que el

geranio tiene un laboratorio bien equipado, y difícilmente puede ser considerado un ser *inferior*. (Arsuaga i Martínez, 1998: 31)

Podem preguntar-nos: de què li serviria a un gerani escriure un llibre? Això no obstant, nosaltres necessitem les sals minerals i no podem produir-les només amb l'ajuda de la llum.

Segons ens informen Pinker i Bloom (1990: 717), en el seu article fonamental sobre l'evolució de la llengua natural, la idea que la selecció natural tendeix a la perfecció ha estat posada en dubte de manera fonamentada ja des dels anys seixanta (Williams, 1966).

És important que es facin aquestes puntualitzacions en un llibre que tracta sobre els orígens de la humanitat i en un article que versa sobre l'evolució del llenguatge humà. És indicatiu que els autors intentin alliberar-se de la idea que l'espècie humana és la culminació de la naturalesa o de la creació, idea que no és científica sinó ideològica i clarament antropocèntrica. En aquesta línia, moltes persones consideren que els animals són éssers inferiors a nosaltres mancats de moltes de les nostres característiques humanes; accepten la idea cartesiana que els animals són éssers mecànics, sense ànima, sense sentiments i sense ment. Això se sol afirmar sense conèixer ni haver estudiat en profunditat el comportament animal. Aquells que ho han fet no solen adoptar aquesta posició. És evident que hi ha diferències abismals entre els animals i els humans, per la qual cosa mai no gosàriem dir que els animals són un tipus d'humans. No obstant això, sí que podem dir, sense por d'equivocar-nos, que els éssers humans som un tipus d'animals. No existeixen els animals, per una banda, i els éssers humans, per una altra, com a elements que pertanyen a dos móns oposats i incomunicats: tant els uns com els altres som resultat dels mateixos processos evolutius i existeix una continuïtat biològica entre tots dos, tant si ho volem acceptar com si no. Els éssers humans som animals, cosa que ha de portar-nos a ser més respectuosos amb ells, a reconèixer-nos en ells, a considerar-los parts de la biosfera a la qual pertanyem i a concedir-los la dignitat que, com a éssers vius, es mereixen.

En l'estudi de l'ésser humà existeix un concepte, que es deriva de l'anterior, que és el d'*home primitiu*. El concepte de primitivisme que se sol adoptar és racista i té un fonament ideològic, no científic. Si hi ha un individu que pertany a l'espècie *Homo sapiens*

sapiens no té sentit científic dir que aquest individu és un home primitiu. Normalment, s'entén per home primitiu aquell ésser humà que no ha arribat al desenvolupament i a la perfecció de... qui utilitza aquest terme! Si el concepte de *progrés biològic* és antropocentrista, el concepte de *primitivisme cultural* és clarament etnocentrista. Estem massa habituats a la imatge de l'home primitiu, de les caveres: un ésser tosc desproveït de tots els nostres avenços i excel·lències de l'ésser humà modern. Aquí tenim novament la interpretació tecnològica de l'evolució humana, tal com ens ho assenyala R. Rudgley:

Según el argumento de esta nueva mitología, la civilización se concibe como el relato de un éxito —de la miseria prehistórica a la civilización de la opulencia—, y se presenta como un floreciente final de los logros humanos derivado de una larga e interminable lucha contra las fuerzas de la oscuridad y la ignorancia representadas por la Edad de Piedra. (Rudgley, 1999: 11)

Rudgley nota, encertadament, el prejudici ideològic i racista que suposa el concepte de *progrés social i cultural*:

La creencia en el progreso social y cultural constituye un elemento esencial del mito moderno que nos habría hecho creer en una clara distinción entre la inercia prehistórica y el impulso de civilización [...]. La creencia en el progreso social forma parte integrante de la cultura moderna hasta el punto de que, con frecuencia, se considera una idea casi natural, y en cuanto tal se ha aceptado como un hecho incuestionable. (Rudgley, 1999: 16)

En efecte, aquesta és la clau de la qüestió, la base etnocèntrica d'on deriven els prejudicis de tota mena, inclosos els lingüístics.

Rudgley (1999: 11) observa que la història de les civilitzacions ocupa només el 5 % del temps que porta l'ésser humà sobre la terra i que en les històries de la humanitat es concedeix el 95 % de l'espai a aquest miserable 5 %; així, l'autor dóna a entendre, com a mínim, que fins aquest moment no hi ha gairebé res a dir de l'ésser humà. Hi hauria moltes coses a dir, però no ens interessa gaire. Tanmateix, hi ha indicis arqueològics més que suficients per deduir que l'ésser humà a l'Edat de Pedra tenia cultura i coneixements científics (mèdics, dietètics, astronòmics), tal com es proposa mostrar aquest autor en el llibre citat:

Aquí demostraremos que los elementos culturales que constituyeron la civilización sí existían en la Edad de la Piedra, y que las civilizaciones del antiguo Egipto y otras sociedades igualmente antiguas tenían sus precedentes prehistóricos. En este libro se dan las pruebas de la existencia de civilización en la Edad de la Piedra. (Rudgley, 1999: 27)

Tal com diu aquest autor, en un dels capítols del seu llibre dedicat a la tecnologia de l'Edat de Pedra:

Los pueblos del paleolítico hacían un uso limitado de aparatos mecánicos, no por falta de inventiva ni porque carecieran de las cualidades intelectuales necesarias para ello. Normalmente, el tipo de vida que llevaban, orientado a la caza y a la recolección, requería un elevado grado de movilidad, que habría hecho que les resultara muy poco práctico atarse a la fabricación y al mantenimiento de maquinaria. (Rudgley, 1999: 236)

El mateix prejudici de progrés i de superioritat també s'aplica habitualment al període històric. Un llibre de J. Diamond, que va obtenir el Premi Pulitzer de 1998 (Diamond, 1997), intenta respondre a aquesta pregunta: per què els pobles d'Euràsia van conquerir, desplaçar o delmar les poblacions autòctones d'Amèrica, d'Austràlia i d'Àfrica, i no a la inversa?

Diamond resumeix en la frase següent la seva explicació:

La historia siguió trayectorias distintas para diferentes pueblos debido a las diferencias existentes en los entornos de los pueblos, no debido a diferencias biológicas entre los propios pueblos. (Diamond, 1997: 23)

En general, els pobles que van habitar les zones més afavorides per la climatologia i per la fecunditat dels terrenys, pels tipus de cultius que suportaven i pels tipus d'animals que s'hi trobaven; és a dir, els pobles que van habitar zones climatològicament estables i biològicament riques, van tenir la possibilitat de créixer més i més ràpidament, d'estar més ben alimentats i de tenir un grau d'especialització i de divisió del treball més elevat i això és el que ha originat en última instància els

desequilibris històrics entre els pobles i ha fet possible que uns hagin acabat envaint i, fins i tot, exterminant els altres. L'ésser humà és igual a tot arreu, però ni el clima, ni la flora, ni la fauna no és igual a tots els racons del planeta.

Tots els raonaments anteriors cal aplicar-los al fenomen del llenguatge humà. Pinker i Bloom (1990: 707) comencen el seu influent article sobre l'evolució del llenguatge humà de la manera següent:

Las gramáticas de las sociedades industrializadas no son más complejas que las de los cazadores recolectores; el inglés moderno no supone un avance sobre el inglés antiguo. En las sociedades, los individuos usan la lengua de modo eficiente independientemente de la inteligencia, estatus social o nivel de educación. Los niños hablan fluidamente con complejas oraciones a la edad de tres años, sin instrucción formal alguna [...]. Esta serie de hechos sugiere que el uso de la lengua natural pertenece más al estudio de la biología humana que al de la cultura humana. (Pinker i Bloom, 1990: 707)

La idea que hi ha pobles primitius s'aplica actualment, de manera irreflexiva i discriminatòria, a les tribus dels indrets del planeta més o menys allunyats de la civilització occidental. A la televisió va aparèixer no fa gaire la notícia del descobriment d'una comunitat indígena de l'Amazones i es presentaven dos trets d'aquesta comunitat: desconeixen la roda i són caníbals. Aquesta comunitat viu en plena selva i els seus descobridors van arribar fins allà en canoa! No sembla que en aquest lloc del planeta la roda tingui gaire utilitat per als mitjans de transport.

Suposem que ens visita una nau d'extraterrestres i informa del seu descobriment en aquests termes: "hem trobat una civilització que desconeix la inducció de gravetat i que soluciona els seus conflictes utilitzant guerres cruentes i sagnants". Aquesta caracterització encaixa amb la civilització occidental, però és enormement injusta perquè és parcial i negativa. Som alguna cosa més que no uns ignorants de la gravetat artificial i uns guerrers. Però una cosa semblant hem fet amb la descripció de la comunitat indígena amazònica. És possible que practiquin el canibalisme, però el que és segur és que aquesta comunitat no és responsable de la desaparició de diversos milions

de persones innocents com les que van morir en les dues guerres mundials realitzades per les potències *civilitzades* occidentals.

Els antropòlegs han estudiat aquestes tribus o comunitats indígenes durant decennis. El que han trobat no són persones més o menys estúpides o endarrerides respecte de nosaltres. Tot al contrari, tenen coneixements precisos de botànica, astronomia, geografia, zoologia, dietètica o artesanía que poques persones de les nostres cultures comparteixen; tenen ritus molt complexos, cerimònies de tot tipus, creences en el més enllà, supersticions, art i totes les altres característiques que ens fan identificar una comunitat com a humana.

Segons ens explica Rudgley (1999: 167), els nadius de les illes aleutes posseeixen uns excel·lents coneixements d'anatomia humana i comparativa. Un antropòleg va obtenir ni més ni menys que 234 termes anatòmics indígenes d'un únic individu. Altres informants van ampliar la llista fins a 360 termes per a les diferents parts del cos humà, entre elles els conductes lacrimals, les diferents dents, els tendons de la gola, el pèl de les aixelles, el pericardi, la melsa o els músculs dels panxells. Practiquen, com els xinesos, l'acupuntura, que, segons Rudgley (1999: 171), podria tenir un origen prehistòric. Coses similars poden dir-se d'altres àmbits com la botànica o la zoologia. Pel que fa als coneixements aritmètics, s'ha dit que els aleutes saben comptar fins a més de deu mil, i, fins i tot, fins a milions (Rudgley 1999: 133).

Pinker i Bloom (1990: 724) afirmen, seguint un estudi de Konner (1982), que els caçadors-recol·lectors actuals tenen una biologia popular que comprèn coneixements sobre els cicles vitals, l'ecologia i el comportament de les plantes i dels animals salvatges i que és tan detallada que pot sorprendre i ser útil als botànics i zoòlegs professionals.

Ara analitzarem breument els conceptes de desenvolupament, subdesenvolupament i món subdesenvolupat o tercer món.

El mateix concepte de tercer món o subdesenvolupament es basa en uns pressupòsits clarament etnocentristes. Segons ens diu Martínez Navarro:

El modelo de desarrollo de los pueblos en un sentido exclusivamente economicista, como si el desarrollo fuese sinónimo de crecimiento económico, con flagrante desatención al medio físico-ecológico, a lo cultural y a lo político, o que ni siquiera ha atendido a la dimensión distributiva de la economía con un mínimo de sentido de la equidad, no es un modelo de desarrollo, sino de mal desarrollo. (Martínez Navarro, 2000: 50)

Martínez Navarro dedica una secció sencera del tercer capítol del llibre que acabem de citar per demostrar que és una manipulació inadmissible equiparar *desenvolupament* amb *creixement econòmic*. Fa notar que «un alto crecimiento puede traducirse en un pequeño desarrollo, mientras que un bajo crecimiento, junto con la reforma de la distribución de los recursos entre la población, puede dar lugar a un gran avance en términos de desarrollo» (Martínez Navarro, 2000: 51).

Des d'aquesta perspectiva, moltes comunitats indígenes que considerem primitives pot ser que estiguin més desenvolupades que nosaltres, ja que en elles hi ha un repartiment més igualitari dels béns bàsics de subsistència i hi ha una convivència més en harmonia amb l'entorn. Si comparem la seva manera de viure amb els monstruosos desequilibris de les societats considerades més *desenvolupades*, on hi ha cents de milers de persones per sota del llindar de la pobresa, on hi ha atur i, per tant, no es respecta el dret de tot ésser humà a tenir una manera digna de guanyar-se la vida, on s'agredeix de manera sistemàtica l'entorn físic i es crea una contaminació que amenaça la salut de les persones i la del planeta, aleshores ens podem deixar de concebre com a més desenvolupats que aquestes comunitats indígenes. Tot això sense caure, evidentment, en el mite del bon salvatge no *contaminat* per la civilització occidental, perquè en aquestes comunitats també trobem els mateixos vicis i defectes que són comuns a la societat occidental: egoisme, incomprensió, supèrbia o odi, per exemple. No existeix el bon ni el mal salvatge.

La globalització, de la qual tant es parla avui i que no és res més que un eufemisme d'*imperialisme econòmic, polític i cultural*, es basa en un concepte de desenvolupament que, en realitat, és un maldesenvolupament:

Desde el punto de vista del sistema mundial, parece obvio que el bien interno de las tareas de desarrollo que conecta con la necesidad de identidad es la *preservación de la diversidad*, frente al maldesarrollo que representa la *homogeneización o uniformización* de todo el planeta en términos occidentalizantes, individualistas y consumistas que paulatinamente se está extendiendo bajo el rodillo de las grandes compañías que controlan los medios de comunicación de masas y la hegemonía de los poderes económicos que están detrás de tales compañías. (Martínez Navarro, 2000: 177)

El resultat d'aquest procés homogeneïtzador que menysprea i arracona les cultures no dominants és caracteritzat de la manera següent per Martínez Navarro:

El resultado es desolador: comunidades que han perdido su memoria histórica, sus recetas culinarias tradicionales, sus conocimientos sobre supervivencia en condiciones precarias, sus antiguos conocimientos sanitarios preventivos y curativos, etc., pero que tampoco han logrado una nueva formación cultural que les equipare a los miembros del grupo colonialista. (Martínez Navarro, 2000: 185)

A això, hi podríem afegir la pèrdua de la llengua pròpia de la comunitat com a un altre factor que contribueix de manera certament dramàtica a la destrucció de moltes comunitats culturals de l'anomenat *Tercer Món*.

Per això, Martínez Navarro (2000: 186) considera que «la recuperación y aplicación de la sabiduría ecológica acumulada en las tradiciones de los pueblos es uno de los bienes internos de las tareas de desarrollo», i, a això, hi podríem afegir la recuperació de la llengua o de les llengües corresponents.

En resum, la globalització, tal com s'està efectuant actualment, lluny de constituir una etapa superior dins de l'avenç de la humanitat cap a una vida millor, suposa un retrocés i una amenaça per a la riquesa cultural, biològica i física del planeta. La contaminació, el canvi climàtic, la desigualtat creixent entre les comunitats del nord i del sud o la pèrdua de llengües i cultures ancestrals són els símptomes inequívocs d'un maldesenvolupament que tenim l'obligació de modificar.

1.4.3. LA GRAMÀTICA D'UNA VARIETAT IDIOMÀTICA SENSE GRAMÀTICA

Els prejudicis lingüístics deriven de la ideologia etnocentrista de què hem parlat en l'apartat anterior i tenen les seves arrels en aquesta ideologia; per això, mentre no s'abandoni aquesta ideologia, els prejudicis continuaran persistint. Si hi ha comunitats humanes primitives, menys desenvolupades, hi ha d'haver llengües primitives, menys desenvolupades, que no siguin llengües sinó «hablas dialectales sin ortografía común, sin gramática, sin vocabulario culto, sin literatura digna de tal nombre» (Lodares, 2000: 20), que és com es caracteritza en un llibre sobre les llengües d'Espanya la *fabla* aragonesa.

Existeixen moltíssims prejudicis lingüístics que circulen a tots els mitjans amb una facilitat esbalaïdora, tal com hem fet notar al primer punt d'aquest apartat. A Moreno Cabrera (2000), s'enumeren cent d'aquests prejudicis i la llista, amb tota seguretat, no és exhaustiva. Llibres com els de Yaguello (1998), Tuson (1997, 2001) o Bauer i Trudgill (1998) enumeren i comenten alguns d'aquests prejudicis. A l'últim llibre citat es dedica un capítol a cadascun dels prejudicis tractats; trobem mites com ara «els mitjans de comunicació estan destrossant l'anglès» (mite 3), «algunes llengües no tenen gramàtica» (mite 10), «l'italià és bonic i l'alemany és lleig» (mite 11), «els aborígens parlen llengües primitives» (mite 19), «tot el món té accent menys jo» (mite 20).

Comentem els fets que es donen sobre el chabacano a la cita periodística que encapçala aquest apartat. Per contrastar-los utilitzarem les breus descripcions gramaticals del chabacano de Zamora Vicente (1974) i de Quilis (1996).

Es diu que no té femení (*el mujer*). Aquest tret és molt freqüent en llengües de diferents parts del món. Sense anar més lluny, en anglès tant *man* com *woman* porten l'article *the*, que és invariable, com en el chabacano, per al gènere. El finès, l'hongarès, el basc, el turc, el tagal o l'indonesi són altres llengües que no coneixen el gènere gramatical. Però no es diu que, quan fa falta, en el chabacano es pot especificar el sexe del referent mitjançant les paraules *macho* i *hembra* o *mujer*; per exemple *el pianista*

mujer equival al nostre *la pianista*. Aquest procediment també s'usa en espanyol quan diem *tortuga macho* enfront de *tortuga hembra*.

Es diu que el chabacano no coneix el temps verbal, però això és incorrecte. Tant Zamora Vicente (1974) com Quilis (1996) coincideixen a assenyalar per al chabacano almenys tres temps verbals: el present (format per *ta* + infinitiu), el passat (format per *ya* + infinitiu) i el futur (format per *ay* + infinitiu). A més a més, es distingeixen quatre modes, segons Quilis: l'infinitiu, el participi, el gerundi i l'indicatiu.

El chabacano de Zamboanga té tres formes per al pronom de segona persona singular: *tu*, *evós* i *vos* (*usté* és de la variant de Cavite), els usos de les quals segueixen normes precises. També té dues formes per a la primera persona del plural: una d'inclusiva (*kamé*) i una altra d'exclusiva (*kitá*), preses del tagal i del cebuano.

Les expressions *abultao* o *abogao*, on s'ha suprimit la *d*, ja van ser notades per Zamora Vicente (1974: 451), qui assenyala que aquest fenomen és comú a tot el domini de l'espanyol.

Pel que fa als anglicismes, no cal insistir en la quantitat d'anglicismes que s'utilitzen a l'espanyol peninsular i a l'americà.

Es fa referència, a més a més, que el chabacano no té gramàtica i que subsisteix per l'interès d'una persona que va impulsar un diccionari.

Per començar, és perfectament sabut que perquè una llengua subsisteixi no és necessari que s'escrigui una gramàtica i un diccionari. Durant possiblement uns noranta-cinc mil anys l'*Homo sapiens* ha parlat llengües i les ha transmises generació rere generació sense l'existència de diccionaris ni de gramàtiques.

Què es vol dir quan s'afirma que una llengua no té gramàtica? Aquesta afirmació és ambigua: pot significar dues coses: o bé, que cap estudiós no ha escrit una gramàtica d'aquesta llengua; o bé, que aquesta llengua no té cap regla gramatical.

Examinem cadascuna d'aquestes dues possibles accepcions. Considerar que no existeix una llengua pròpiament dita fins que no s'escriu una gramàtica d'aquesta llengua és un gran disbarat. La primera gramàtica castellana la va acabar Nebrija el 1492; això significa que el castellà neix com a llengua a finals del segle XV? Cal recordar que hi ha gramàtiques d'altres llengües europees que no s'escriuen fins una mica més tard (la del portuguès, la del francès i la de l'italià). La publicació d'una gramàtica d'una llengua no afecta en res essencial la llengua l'estructura de la qual es pretén descriure.

Agafem l'accepció de gramàtica com a conjunt de regles que caracteritzen una llengua. Com seria una llengua sense regles gramaticals? En una llengua així, els parlants podrien unir paraules sense cap mena de condició o restricció gramatical (ja que no hi ha regles gramaticals) i, per això, podrien ordenar les paraules a caprici individual, sense cap regla fixa; qualsevol disposició de les paraules seria acceptable. No es pot posar en dubte que una parla així seria força difícil d'entendre.

És clar que en el chabacano hi ha regles gramaticals: no es pot dir, per exemple, *mujer el*, sinó només *el mujer*. Hi ha clarament altres regles sintàctiques. Per exemple, segons ens diu Quilis, en les construccions imperatives, el pronom es postposa en la forma positiva: *cantá kitá* 'cantem (tu i jo)', i s'anteposa en la forma negativa: *no kitá cantá* 'no cantem (tu i jo)'; per tant, les formes *kitá cantá* i *no cantá kitá* són agramaticals.

No cal dubtar gens que el chabacano té regles gramaticals i, per tant, gramàtica en el segon dels sentits explicats. Així doncs, l'afirmació periodística, que, tal com hem vist, apareix a vegades en escrits de lingüistes, és demostrablement falsa.

1.4.4. LA SUPOSADA SUPERIORITAT DE LA LLENGUA ESCRITA SOBRE L'ORAL

A la crònica periodística sobre el chabacano amb la qual iniciàvem aquest apartat, s'esmenta que aquesta *varietat idiomàtica* és de transmissió oral. Aquesta dada sembla demostrar el primitivisme o la inferioritat lingüística del chabacano enfront de les llengües *de cultura*, que es transmetrien també per via escrita.

Existeix la idea totalment falsa que, quan una llengua accedeix al mitjà escrit, adquireix unes qualitats gramaticals superiors a les llengües que només es parlen i que, per tant, es transmeten per via oral. Aquesta idea es concreta en afirmacions com: la llengua escrita és més rica, més complexa, més abstracta que la llengua oral.

Per justificar aquesta afirmació se solen tenir en compte dos punts de referència extrems: les obres dels grans escriptors, d'una banda, i la parla col·loquial, informal i expeditiva de la gent normal al carrer o a casa, de l'altra. No obstant això, el que s'hauria de comparar serien les obres dels grans escriptors amb els discursos dels grans oradors, conversadors o retòrics, o bé, les notes escrites que es deixen a l'oficina o a casa amb les converses informals en aquests àmbits.

És a dir, es parteix del prejudici que la llengua escrita és més rica que l'oral i, per *provar* aquest prejudici, es trien els exemples que convenen més dels dos tipus de llengua. Tanmateix, és força clar que la llengua oral no és més senzilla, menys estructurada o menys complexa que l'escrita. És exactament al contrari. La llengua escrita suposa una imitació força rude i empobridora de la llengua oral, perquè els sistemes d'escriptura no tenen els mitjans per reproduir les infinites i complexes estructures melodicorítmiques determinades per l'accent i l'entonació, que són essencials per a la comprensió del missatge i per a la seva desambiguació. En una expressió com ara *Has arribat tard!* el simple signe d'admiració és incapaç de reflectir les in comptables entonacions amb què aquesta frase es pot pronunciar, cadascuna amb diferents matisos i significats: des de l'estranyesa a la inseguretat, des de l'advertència fins al retret, de l'enuig a la incredulitat, poden ser expressats mitjançant entonacions distintes, cadascuna de les quals comporta una interpretació diferent del missatge.

Però això no s'esgota amb una simple frase, les tradicions literàries orals estan plenes de tot tipus de mecanismes prosòdics, morfològics, sintàctics i lèxics de caràcter dinàmic, que són molt difícils de reproduir en un text escrit. D. Crystal alerta sobre això en un llibre sobre la mort de les llengües (Crystal, 2000), quan fa una consideració sobre els perills que implica introduir l'escriptura de manera traumàtica en una comunitat de tradició oral:

Algunos opinan que su lengua va a quedar destruida cuando se pone por escrito. Y ciertamente va a haber un cambio en la forma en que se presenta la lengua: las historias de la tradición oral tienen una típica estructura dinámica, con variaciones según las versiones, en donde tienen una función determinante la interacción inmediata entre hablante y oyentes y en la que se usa una serie de efectos comunicativos de tipo no verbal. Cuando se transcriben, se hacen estáticas, se ven reducidas y privadas de sus elementos dialógicos; además el sistema alfabético es incapaz de expresar las melodías, los ritmos, los tonos, los gestos y las expresiones faciales que dan vida a esas historias. (Crystal, 2000: 139)

Per comprovar què significa això hem de comparar una lectura d'una obra teatral amb una bona representació que se'n faci. Aquesta obra teatral adquireix una vida que no érem capaços de veure ni d'experimentar quan la llegiem. Oblidem molt sovint que les obres de teatre s'han fet per representar-se i que els poemes s'han fet per declamar-se. Només amb una declamació adequada podrem apreciar intensament les emocions que aquest poema desperta.

El professor S. Serrano en un llibre sobre l'evolució de la comunicació humana (Serrano, 2000) ens adverteix dels judicis negatius que solem fer sobre la cultura oral:

Desde una cultura tipográfica en transición hacia otra electrónica es fácil caer en la trampa de considerar ingenua la organización oral del pensamiento, pese a saber cuán complejos y reflexivos pueden ser los discursos generados por las reglas de juego de la oralidad. [...] Demasiado a menudo hemos tenido que leer acerca del carácter *prelógico* del pensamiento de los pueblos orales y sobre lo *primitivos* que resultan sus procesos mentales, hasta el punto de que llega a negarse que el pensamiento oral pueda transmitir algún conocimiento, que su actividad mental cuente con relaciones de tipo causal, base de los intentos de explicación de los fenómenos naturales y culturales. ¡Menudas tonterías! [...] Nadie con dos dedos de frente puede poner en duda hoy día la capacidad de las culturas orales para crear ciertas organizaciones de pensamiento y expresiones admirablemente complejas, inteligentes y hermosas. (Serrano, 2000: 329-330)

Serrano també ens diu que la irrupció de l'escriptura no va acabar d'afectar els processos de pensament d'una manera general i fa referència a unes paraules de

Sòcrates recollides per Plató (Serrano, 2000: 357). Serrano fa referència al diàleg *Fedre*, en què trobem el passatge següent posat per Plató en boca de Sòcrates:

Es diu que van ser moltes les observacions que va fer Thamus a Theuth, tant a favor com en contra de cada art, però es necessitaria un discurs molt extens per referir-les. Tanmateix, un cop van arribar a les lletres, Theuth va dir: “L’aprenentatge d’això, oh rei, farà més savis els egipcis i els atorgarà més memòria, car s’ha descobert com a medecina de la memòria i de la saviesa.” Però Thamus li va respondre: “Oh Theuth, molt expert en arts! Alguns són capaços de crear arts, mentre que d’altres tenen la capacitat de judicar fins a quin punt faran mal o seran profitoses per a aquells qui es disposaran a emprar-les. I ara tu, essent el pare de les lletres, per benevolència els atorgues poders contraris als que tenen. És oblit, en efecte, el que causaran en les ànimes d’aquells qui les aprenguin, per descuit de la memòria, ja que refiant-se de l’escriptura assoliran els records des de fora, en virtut de caràcters aliens, i no des de dins, per si mateixos i en virtut de si mateixos; per consegüent, no has descobert pas una medecina de la memòria, sinó una forma suplementària de recordar. D’altra banda, quant a la saviesa, el que proporciona als alumnes és opinió, no pas veritat. (Plató, *Fedre*, 274e-275b. A: Plató, *El banquet. Fedre*, traducció de J. Leita, Barcelona: Edicions 62, 1997, p. 207-208)

La llengua escrita té, és clar, alguns avantatges notables sobre la llengua oral, però totes les llengües humanes es basen fonamentalment en l’oralitat. Només les llengües mortes s’aprenen, s’usen i es transmeten a través de l’escriptura.

Es pot entendre que des del punt de vista fonètic, la llengua escrita és molt inferior a la parlada. No obstant això, es podria argumentar que en altres aspectes la llengua escrita supera l’oral. Agafem l’exemple de la sintaxi. És força freqüent pensar que la sintaxi escrita és més complexa i està més desenvolupada que la sintaxi oral. Per exemple, en sintaxi podem trobar incrustacions molt complexes de frases subordinades que no s’usarien en la llengua oral. La llengua oral està limitada per la memòria a curt termini. És evident que aquest problema es resol amb l’escriptura. No obstant això, la nostra memòria a curt termini continua essent la mateixa quan parlem, el que passa és que en la llengua escrita podem repassar el que hem llegit per *refrescar* aquesta memòria. Però això no té res a veure amb l’estructura de la llengua. Simplement, en la

llengua escrita, podem permetre'ns el luxe de portar més lluny quantitativament, no qualitativament, els mecanismes gramaticals que són presents en la llengua oral i, fins i tot, crear-ne de nous. Però, en tot cas, explotem la potencialitat de la llengua, no creem un tipus nou de llengua essencialment diferent de l'oral.

Ara bé, fixem-nos en les qüestions de sintaxi que han suscitat un nombre més gran d'estudis en els decennis passats. N'hi ha dues que sobresurten pel fet que s'hi han dedicat molts més treballs, articles, tesis i monografies. Es tracta de l'anàfora i de l'el·lipsi. La complexitat d'aquests dos mecanismes en sintaxi és tan gran que la major part de teories sintàctiques actuals s'han dedicat a treure'n l'entrellat. Fins i tot, alguns dels models teòrics d'anàlisi sintàctica que s'han proposat s'han fonamentat en la millor descripció possible de l'anàfora i l'el·lipsi.

Però vet aquí que l'anàfora i l'el·lipsi són fenòmens típics de la llengua oral, no de l'escripta. Com que la llengua parlada té lloc en un context compartit per un parlant i un oient, els elements díctics i anafòrics poden explotar-se amb una sistematicitat i una eficàcia més grans que en la llengua escrita. Una cosa similar pot dir-se de l'el·lipsi.

Si les condicions de l'anàfora i de l'el·lipsi són complexes en la llengua escrita, encara ho són més en la llengua oral, en què l'estructura sintàctica és un factor més, entre d'altres de no gramaticals, que interactuen de manera molt subtil per regular l'àmbit d'aplicació dels dos fenòmens.

Si les frases de la llengua escrita solen ser més llargues que les de la llengua oral no és perquè la primera sigui més complexa que la segona, sinó perquè en la primera manquen els elements extralingüístics necessaris per a la interpretació lingüística ràpida i eficaç de les expressions, per la qual cosa aquests elements s'han de suplir i cal utilitzar més expressions. Això fa que la llengua escrita sigui més prolixa, menys ràpida que la parlada, però no més complexa. L'expressió parlada ha de connectar-se amb més factors extralingüístics que l'escripta i, per tant, presenta un major grau d'interrelació i, com a conseqüència, de complexitat.

De tota manera, podem comprovar amb un exemple pràctic com la llengua oral, a través del diàleg, pot ser tan complexa com l'escrita i, fins i tot, ser-ho més. Considerem el següent diàleg:

A: Ha arribat en Joan?

B: No, encara és a la feina.

A: Encara fa de mecànic?

B: No, l'han passat a les oficines.

A: Aleshores, ja deu saber fer anar els ordinadors.

B: Va fent.

Aquesta conversa té una incrustació de cinc nivells que han de distingir-se perfectament per poder-hi participar. Si intentem condensar-la en una única frase, obtindrem una cosa com la següent:

«En Joan, que encara és a la feina on feia les funcions de mecànic i on ara fa funcions d'oficinista, cosa que implica coneixements informàtics que en aquests moments està en procés d'adquirir, encara no ha arribat.»

És una manera força maldestra i complicada d'empaquetar tota la informació que en la conversa es maneja amb molta fluïdesa i facilitat. A més a més, s'ha de tenir en compte que l'ordre de les frases de la conversa encara és més fix i restringit que l'ordre de les subordinades a la versió monologada. Si canviem aquest ordre, obtindrem una conversa absurda com la següent:

A: Aleshores, ja deu saber fer anar els ordinadors.

B: No, encara és a la feina.

A: Encara fa de mecànic?

B: No, l'han passat a les oficines.

A: Ha arribat en Joan?

B: Va fent.

Creiem que vivim en una societat escrita, però, en realitat, vivim en una societat fonamentalment parlada. L'ésser humà necessita parlar i dialogar (és l'única manera

d'aprendre i d'ensenyar). Des dels mítings polítics fins a les entrevistes de feina, passant per les reunions de treball i discussió, les juntes de facultat o els congressos i simposis, necessitem parlar i dialogar per entendre'ns. Els escrits sols no serveixen per fer tot això.

Més que en l'època de l'escriptura i dels ordinadors, que encara no són mitjans absolutament generalitzats ni han substituït la interacció parlada, vivim en l'època de la ràdio, de la televisió i dels telèfons mòbils, molt més generalitzats que la lectura i l'escriptura. La humanitat continuarà trobant mitjans per parlar, per conversar, fins i tot amb aquells que estan més allunyats. Continuem vivint en una societat que necessita l'oralitat però en què, per no practicar prou aquesta oralitat, abunden les persones que no són capaces d'expressar-se oralment amb eficàcia, persuasió i facilitat. La tranquil·litat que ens dóna tenir les coses per escrit fa que no ens inquietem per aquestes mancances en l'oralitat. Però, al capdavant, els que són capaços de persuadir mitjançant la paraula, siguin xarlatans, polítics, oradors, tertulians, locutors o professors, continuen essent aquells que més possibilitats d'èxit tenen.

1.5. CONCLUSIÓ: EL PATRIMONI LINGÜÍSTIC DE LA HUMANITAT ESTÀ EN GREU PERILL

Hem vist a les pàgines precedents que l'origen dels persistents prejudicis lingüístics que apareixen, no tan sols en els mitjans generals de comunicació no especialitzats, sinó també en treballs d'entesos en la matèria, es troba en una ideologia antropocèntrica i etnocèntrica. En aquesta ideologia, conceptes com ara progrés o desenvolupament es defineixen de manera egocèntrica i es considera que l'estat on es troba qui aplica aquests termes és el més progressat o desenvolupat i aquell on es troben els altres és el menys desenvolupat o el subdesenvolupat.

En l'àmbit lingüístic, això suposa afirmar que hi ha comunitats amb una llengua subdesenvolupada, per la qual cosa es redueix a una varietat idiomàtica o parla que està desproveïda dels complexos mecanismes de les llengües de les societats considerades desenvolupades, que són, no cal dir, els idiomes més perfeccionats.

Quan la ideologia antropocèntrica i etnocèntrica de fons es desemmascara i es posa al seu lloc, els prejudicis lingüístics cauen immediatament, ja que, com que no es poden basar en allò que se sap en lingüística moderna, perquè en contradiuen les troballes fonamentals, ja no tenen cap base on sustentar-se. És necessari proclamar, doncs, que no hi ha cultures humanes superiors o inferiors. Totes les cultures i manifestacions culturals humanes són igual de dignes perquè són, en la mateixa mesura, expressions de la capacitat i del geni de l'espècie humana. Es podria pensar que les cultures que han desenvolupat l'energia elèctrica, els automòbils, els avions o els satèl·lits artificials i les llengües d'aquestes cultures són superiors a aquelles que no han desenvolupat res de tot això. Per comprendre la falsedat d'aquesta idea i entendre que la cultura i la llengua no es poden mesurar per l'arrasador dels avenços tècnics, n'hi ha prou d'observar la cultura clàssica grecollatina. La Roma i la Grècia clàssiques, sense cap mena de dubte, estaven més endarrerides tecnològicament que la majoria de les societats actuals. No obstant això, *no hi ha cap manera sensata de justificar* que les cultures i les llengües grega i llatina són inferiors a qualsevol de les cultures i les llengües de les societats actuals. Com a manifestació de les capacitats i possibilitats de l'individu i de les societats humanes, la cultura grecollatina clàssica i les seves llengües són tan perfectes, completes i dignes de l'ésser humà com qualsevol de les actuals. Per molt avançada tecnològicament que estigui, una societat humana continua tenint els rituals, les cerimònies o les normes socials que caracteritzen qualsevol comunitat humana de la selva amazònica o de la Conca del Sepik: des de la vestimenta fins a les relacions de parentiu, des dels ritus d'iniciació fins als ritus funeraris. Pel que fa a les llengües, és un fet demostrat pels lingüistes que els idiomes de les comunitats indígenes més petites tenen un grau de desenvolupament del tot similar al dels idiomes europeus, i que, per tant, no existeixen llengües primitives o inferiors o menys desenvolupades. Totes les societats, cultures i llengües humanes, siguin grans o petites, són humanes i, per tant, comparteixen la mateixa naturalesa essencial. No hi ha actualment, ni hi ha hagut en el passat proper, societats, cultures i llengües prehumanes, protohumanes o neandertaleses, com pot confirmar qualsevol antropòleg o sociòleg mínimament (in)format.

Un cop justificat que no hi ha cultures ni llengües superiors a d'altres, queda clar que la diversitat cultural i lingüística és un patrimoni que ens enriqueix i ens estimula,

perquè no hi ha dues cultures exactament iguals, de la mateixa manera que no hi ha dues llengües exactament iguals. Cadascuna expressa d'una manera *original* i *irrepetible* les immenses capacitats de l'ésser humà; cap cultura o cap llengua no esgota el potencial expressiu i cognitiu de l'ésser humà i, per tant, donada la seva idiosincràsia individual, totes ens revelen aspectes nous d'aquest potencial. El llatí ha desaparegut i s'ha convertit en diverses llengües (les romàniques), però no ha sorgit ni sorgirà en el futur una llengua que sigui exactament igual que el llatí, perquè el llatí, com qualsevol altra llengua, *és una entitat única i irrepetible* que, un cop perduda, mai no es tornarà a recuperar. La cultura llatina també ha desaparegut i no hi ha cap cultura actual que sigui idèntica a la llatina, ni es crearà en el futur. Cada cultura, com cada llengua, *és única i irrepetible*, quan es perd mai més no tornarà.

La varietat cultural i lingüística és consubstancial a l'ésser humà, senzillament perquè l'ésser humà és l'únic animal prou flexible per adaptar-se a qualsevol entorn natural o artificial. No sembla que hi hagi límits per a les coses que pot assimilar un ésser humà: no hi ha res més antinatural que desplaçar-se a cent vint quilòmetres per hora en un vehicle recolzat en rodes pneumàtiques i els humans podem aprendre a fer coses que ni el més dotat dels ximpanzés no podria fer. De la mateixa manera, la cultura, com la llengua, és molt flexible. Contínuament està assimilant elements i canviant-los, la qual cosa permet a l'ésser humà i a la societat humana adaptar-se amb èxit a entorns canvians i preservar la cultura i la llengua durant generacions i generacions. Podem permetre'ns el luxe d'anar perdent aquest patrimoni cultural desenvolupat per la humanitat al llarg de molts mil·lennis?

En el món existeixen més de sis mil llengües, la majoria restringides a comunitats petites o molt petites. Els judicis sobre si això és una cosa positiva o negativa, sobre si val la pena que continuïn existint aquestes sis mil llengües o si, al contrari, seria millor que totes les comunitats adoptessin un nombre reduït de llengües per millorar la comunicació entre elles, solen basar-se en prejudicis culturals, idees equivocades sobre com són i com funcionen les llengües i en determinats interessos polítics o econòmics.

És necessari, doncs, denunciar i posar de manifest tots aquests prejudicis i idees equivocades, perquè puguem avaluar de manera més objectiva i d'acord amb la naturalesa mateixa del fenomen aquesta multiplicitat lingüística.

La pregunta *per què hi ha tantes llengües?* es podria contraposar a la pregunta *per què n'hi ha tan poques?*, ja que els conceptes de *molt* i *poc* són clarament relatius. Si investiguéssim la naturalesa de les llengües humanes, ens adonaríem que les llengües es realitzen a través de parles individuals i que cada persona parla d'una determinada manera idiosincràtica, tant en el nivell fònic com en el morfològic, en el sintàctic i en el semàntic. Per exemple, en el nivell fònic cada persona té una veu característica. Quan dues persones pronuncien la mateixa paraula, realitzen dues emissions fonèticament distintes i molt diferents. Per tant, pel que fa a la seva funció com a manera d'expressió individual, hi hauria tantes maneres d'expressar-se lingüísticament com persones. En canvi, en el món no hi ha milers de milions de llengües. N'hi ha moltes, moltíssimes menys. Per què? Les llengües no tan sols són un mitjà d'expressió individual, són també un mitjà d'expressió col·lectiva, d'expressió d'una comunitat. Aquest requisit el compleixen totes les llengües del món. Tota llengua està associada a una o a diverses comunitats humanes, és un mitjà d'expressió de la individualitat cultural d'aquestes comunitats i és un mitjà de relació interpersonal entre els membres d'aquestes comunitats. Això fa necessària l'existència d'una sèrie de convencions lingüístiques que, tot i permetent un cert grau de variabilitat individual, obliguen els membres d'aquestes comunitats a complir una sèrie de requisits fonètics, gramaticals i semàntics. El conjunt d'aquestes convencions, el podem anomenar *idioma*. L'*idioma*, doncs, es defineix per una sèrie de regles establertes que constitueixen un codi lingüístic complex i dinàmic: complex, perquè interactua amb els factors psicològics individuals i socioculturals; dinàmic, perquè està en un procés de canvi permanent. *L'existència del codi lingüístic no és deguda principalment, tal com s'addueix amb freqüència, a la necessitat d'entendre's*, sinó a la necessitat de constituir un instrument que caracteritzi la individualitat d'una comunitat concreta, la individualitat de la seva cultura, la seva idiosincràcia especial i la delimiti davant d'altres comunitats. Però, a més, les llengües són mitjans d'intercomunicació i és possible comunicar-se lingüísticament amb altres comunitats sense renunciar a les pròpies característiques, sigui parlant la pròpia llengua (perquè la meua llengua serveix també per comunicar-se) o sigui parlant una llengua aliena, però amb un accent o una sèrie de característiques especials que denoten la meua

idiosincràsia (que l'imperialisme lingüístic vigent concep com «parlar malament una llengua» o «corrompre la llengua»). Això funciona també en l'àmbit interindividual: perquè m'entenguin els altres no he de renunciar a la meua veu, m'és impossible renunciar a la pròpia veu. Els altres accepten la meua veu, perquè jo accepto la dels altres.

Si es tractés només de transmetre informació de manera eficaç i de la manera més senzilla possible, n'hi hauria prou amb un codi molt menys estricte que el complex codi gramatical, molt menys concret. Com que la comunicació humana es basa en un conglomerat d'aspectes molt diversos que van des del coneixement del món al coneixement d'una cultura i d'unes pautes de comportament típicament humanes, és possible la comunicació eficient entre persones encara que no es disposi d'un codi de regles gaire precises. La informació no lingüística que ens dóna l'entorn, incloent-hi el nostre interlocutor, és, en molts casos, suficientment completa perquè amb un codi lingüístic molt poc definit n'hi hagi prou. Posem un exemple d'això: si volem expressar la idea que 'he menjat tres pomes', n'hi hauria prou emetent una cosa com *menjar tres poma*, els gestos i el context farien la resta. No obstant això, en català hem d'expressar obligatòriament moltes més coses: l'aspecte verbal, la persona verbal, el plural de *poma*. Aquestes subtileses no es deuen a la necessitat comunicativa, sinó a la necessitat identificativa, caracteritzadora de la parla d'una comunitat lingüística. És la manera com una comunitat humana manifesta la seva peculiaritat, la seva personalitat lingüística particular. Per això, cada comunitat lingüística desenvolupa unes regles gramaticals específiques que, estrictament, no són necessàries per a la comunicació eficaç, tot i que manifesten les determinacions cognitives, perceptives i articulatòries de l'ésser humà en *un grau d'equilibri específic i original per a cada llengua*.

En poques paraules, les comunitats lingüístiques desenvolupen idiomes caracteritzats per unes regles molt estrictes que van molt més enllà de les necessitats comunicatives. Cada comunitat lingüística tendeix a desenvolupar un idioma propi.

L'idioma s'assenta teleològicament sobre dos aspectes fonamentals que són inseparables: possibiliten, d'una banda, les relacions interpersonals (enfront de les parles individuals inconnexes) i permeten un cert grau d'idiosincràsia individual i, de

l'altra, funcionen com a expressió d'una personalitat col·lectiva, associada íntimament i inexorablement amb una cultura pròpia i característica.

Si l'únic criteri vàlid que dóna compte del fonament i de la naturalesa de les llengües humanes fos la transmissió d'informació, seria difícil explicar per què encara subsisteixen més de sis mil llengües diferents en el món. Seria difícil explicar per què els anglesos, els espanyols i els alemanys encara no han renunciat a les seves llengües per adoptar una llengua internacional, com l'esperanto o una altra de consensuada per endavant. Per què, tot i reconeixent que l'anglès és la llengua internacional amb què s'entén gairebé tot el món (això diuen), els alemanys, els russos o els espanyols no renuncien a continuar ensenyant a les escoles en alemany, en rus i en espanyol? La qüestió és que les llengües no es defineixen com a mers instruments per transmetre informació, perquè són essencialment idiomes, és a dir, instruments d'(inter)relació personal i social i de caracterització col·lectiva. Els espanyols, els alemanys i els russos no estan disposats a renunciar a les seves llengües perquè són, a més de mitjans de relació personal i social, mitjans d'expressió d'una idiosincràsia cultural i nacional. Tots els idiomes que es parlen (o es gesticulen) al món, com que són llengües humanes, tenen aquestes dues cares, que no es poden dissociar. Si una comunitat renuncia a la pròpia llengua a favor d'una altra llengua, està perdent una part important d'aquesta especificitat i personalitat cultural i nacional i, a més, està adoptant altres referents culturals que pertanyen a les comunitats vinculades a aquesta segona llengua, que van arraconant els propis. Quan parlem anglès estem adoptant uns referents culturals impossibles d'evitar. Parlem la llengua de Shakespeare, ho vulguem o no; si, a més, renunciem a la nostra llengua, en bona mesura estem eliminant una part de la nostra pròpia personalitat i idiosincràsia culturals, estem, doncs, empobrint-nos, renunciant a nosaltres mateixos, negant-nos.

En general, si una comunitat disposa dels mitjans materials i culturals adequats, intentarà preservar la seva llengua davant la ingerència d'una llengua aliena. Ningú renuncia a la seva llengua si no és que s'hi vegi obligat. L'adopció d'un determinat estil de vida basat en uns paràmetres provinents d'una altra cultura que es consideri superior no sol incloure un abandonament de la pròpia llengua a favor de la d'aquesta cultura, tret que no hi hagi accions coercitives directes o indirectes que obliguin la població a fer-ho. Generalment, quan una comunitat abandona la seva llengua, ho fa per

l'existència d'algun tipus de violència explícita o implícita, material o ideològica. Aquesta violència és evident avui a molts racons del planeta. És molt estrany, si és que es dona, que una comunitat adopti una llengua per una elecció totalment lliure, en unes condicions d'exercici ple dels seus drets individuals i col·lectius.

Per això, la gravíssima pèrdua de la diversitat lingüística del planeta és un símptoma més d'una situació de violència en què no es permet a moltes comunitats exercir els drets històrics sobre les seves terres, la seva cultura, la seva llengua, el seu mode de vida i les seves tradicions. De cap manera no és un símptoma de la modernització o de l'avenç i el desenvolupament de la humanitat.

Si som conseqüents amb la fal·làcia que per entendre'ns tots hem de parlar la mateixa llengua i tenir la mateixa cultura, hauríem de tendir cap a una societat uniforme i totalitària, en què qualsevol tipus de divergència sobre allò establert constituís una anomalia.

La pluralitat de les llengües i cultures no contribueix a la falta d'harmonia en la societat humana. El que contribueix de manera decisiva a la discòrdia i al patiment de la humanitat és la pretensió d'unes comunitats d'imposar la seva llengua, la seva manera de pensar, la seva cultura, a les altres.

De la mateixa manera que l'individu no pot desenvolupar una parla personal que només ell entengui i obligui els altres a aprendre-la, sinó que, al contrari, ha de sotmetre's a unes regles d'un codi per fer possible la interacció amb els altres, una cultura no hauria de pretendre que siguin les altres les que aprenguin a entendre-la i a valorar-la ni que l'adoptin en detriment de la pròpia cultura.

L'ésser humà està capacitat per entendre altres llengües i per comprendre altres cultures i només pot desenvolupar-se plenament si està obert a entendre altres llengües i altres cultures. Quan es diu que hem de parlar una llengua determinada per entendre'ns, s'està dient que no estem disposats a entendre els altres, que els altres ens han d'entendre a nosaltres. Això suposa una actitud totalitària que només pot derivar del menyspreu a altres llengües i a altres cultures i, per tant, del menyspreu al patrimoni lingüístic i cultural de la humanitat. Totes les llengües serveixen per entendre's. Per

tant, no té cap base lingüística la idea que per entendre'ns hem d'utilitzar una llengua determinada. L'única cosa que pot justificar això és algun tipus de domini polític, demogràfic o cultural.

Una manera de promoure l'entesa i el diàleg entre totes les comunitats del món és convèncer-nos que, si bé els altres ens han d'intentar entendre, nosaltres també hem d'intentar entendre els altres i això inclou també les llengües. *Només sobre la base de la entesa mútua* es pot arribar a una societat més equilibrada i justa. L'intent que siguin els altres els que assimilïn la nostra cultura i la nostra llengua, sense que ens preocupem de fer el mateix amb la seva, és una de les fonts dels conflictes més importants del món actual i ho ha estat en el passat. La convivència pacífica només pot basar-se en el respecte a l'altre, en l'intent de comprendre'l, a tenir-lo en compte com a igual i no com a subordinat.

No hi ha entesa autèntica si no és entesa mútua. És la interacció amb els altres el que enriqueix la persona; el progrés de la humanitat sorgeix de la interacció multidireccional i no de l'autarquia i de l'aïllament o de la interacció unidireccional. El problema és que si desapareix la major part de les cultures i de les llengües no hi haurà altres entitats culturals amb les quals es pugui interactuar i la humanitat quedarà possiblement estancada i devaluada. Preservar la diversitat cultural i lingüística és, encara que els prejudicis descrits anteriorment ens impedeixin de veure-ho, garantir l'enriquiment mutu i el progrés cultural de la humanitat.

1.6. BIBLIOGRAFIA

Obres citades

ARSUAGA, J. L. i I. MARTÍNEZ (1998): *La especie elegida: La larga marcha de la evolución humana*. Madrid: Temas de Hoy, 2000.

BAUER, L. i P. TRUDGILL (1998): *Language Myths*. Londres: Penguin Books.

BURGER, J. (1992): *Aborígenes: Para un futuro de los pueblos indígenas*. Madrid: Celeste Ediciones.

- CALVET, L. J. (1998): *Language Wars and Linguistic Politics*. Oxford: Oxford University Press.
- CRYSTAL, D. (2000): *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DIAMOND, J. (1997): *Armas, gérmenes y acero. La sociedad humana y sus destinos*. Madrid: Debate, 1998.
- JACOBS, K. A. (1998): “A Chronology of Mohawk language instruction at Kahnawà:ke”, a: L. A. Grenoble i L. J. Whaley (eds.) (1998): *Endangered Languages: Current issues and future prospects*. Cambridge: Cambridge University Press (p. 177-123).
- KONNER, M. J. (1982): *The Tangled Wing: Biological Constraints on the Human Spirit*. Nova York: Harper.
- LODARES, J. R. (2000): *El paraíso políglota: Historias de lenguas en la España moderna contadas sin prejuicios*. Madrid: Taurus.
- MARTÍNEZ NAVARRO, E. (2000): *Ética para el desarrollo de los pueblos*. Madrid: Trotta.
- MORENO CABRERA, J. C. (2000): *La dignidad e igualdad de las lenguas: Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza.
- NETTLE, D. (1999): *Linguistic Diversity*. Oxford: Oxford University Press.
- PINKER, S. i P. BLOOM (1990): “Natural language and natural selection”, *The Behavioral and Brain Sciences*, 13 (p. 707-784).
- QUILIS, A. (1996): “La lengua española en Filipinas”, a M. Alvar (dir.) (1996): *Manual de dialectología hispánica. El español de América*. Barcelona: Ariel (p. 233-243).
- RUDGLEY, R. (1999): *Los pasos lejanos. Una nueva interpretación de la prehistoria*. Barcelona: Grijalbo, 2000.
- SERRANO, S. (2000): *Comprender la comunicación. El libro del sexo, la poesía y la empresa*. Barcelona: Paidós.
- TUSON, J. (1997): *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro.
- TUSON, J. (2001): *Una imatge no val més que mil paraules (contra els tòpics)*. Barcelona: Empúries.
- WILLIAMS, G. C. (1966): *Adaptation and the Natural Selection*. Princeton: Princeton University Press.
- YAGUELLO, M. (1998): *Catalogue des idées reçues sur la langue*. París: Seuil.

ZAMORA VICENTE, A. (1974): “El español de las Islas Filipinas”, a A. Zamora Vicente (1974): *Dialectología española*. Madrid: Gredos (p. 448-454).

Lectures recomanades

CALVET, J. L. (1981): *Lingüística y Colonialismo. Breve Tratado de Glotofagia*. Madrid: Júcar.

CRYSTAL, D. (2001): *La muerte de las lenguas*. Madrid: Cambridge University Press.

JUNYENT, C. (1992): *Vida i Mort de les Llengües*. Barcelona: Empúries.

JUNYENT, C. (1993): *Las lenguas del Mundo. Una introducción*. Barcelona: Octaedro.

JUNYENT, C. (1998): *Contra la Planificació. Una proposta ecolingüística*. Barcelona: Empúries.

MORENO CABRERA, J. C. (2000): *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza.

SERRANO, S. (2000): *Comprender la Comunicación. El libro del sexo, la poesía y la empresa*. Barcelona: Paidós.

TUSON, J. (1997): *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro.

TUSON, J. (2001): *Una imatge no val més que mil paraules (contra els tòpics)*. Barcelona: Empúries.

CAPÍTOL 2

L'ADQUISICIÓ DE SEGONES LLENGÜES

Elisabet Serrat Sellabona

Universitat de Girona

El propòsit principal d'aquest capítol és comentar els aspectes més rellevants del procés d'adquisició de segones llengües. Per tal d'intentar una exposició sintètica d'aquests aspectes, ens centrarem en els punts que suposen un coneixement prou consensuat per ser tingut en compte en una introducció a aquest àmbit de coneixement. En primer lloc, definirem alguns termes importants dins de l'àmbit i comentarem els interessos teòric i pràctic del coneixement sobre aquest tema.

Per a una gran part de les persones és habitual viure en un entorn multilingüe. La gran majoria d'individus coneixen, es comuniquen –parlen o llegeixen– en més d'una llengua; de fet, allò més probable en una persona és ser bilingüe en algun grau. Una persona pot esdevenir bilingüe per diverses raons, com per exemple créixer en una societat oficialment bilingüe, en la qual s'espera que els ciutadans aprenguin més d'una llengua, com seria el cas de Catalunya o de Bèlgica; o bé ser immigrant en un país on no es parla la llengua pròpia; o créixer en una família en què s'utilitzen dues llengües quotidianament;¹ o aprendre una llengua diferent de la pròpia a l'escola. Exemples com aquests il·lustren que el ventall de situacions en les quals es pot aprendre més d'una llengua és força ampli. Per aquest motiu convé definir, encara que sigui breument, allò que volem expressar quan parlem *d'adquisició d'una segona llengua*, i també allò que volem significar en dir d'algú que és *bilingüe*.

L'adquisició de segones llengües –abreviadament, ASL– fa referència als casos en els quals una persona amb un cert grau de control o coneixement sobre un sistema

¹ En aquest cas parlem de bilingüisme familiar o nadiu –s'aprenen dues llengües de forma simultània des del naixement.

lingüístic, n'aprèn un altre. És important remarcar que l'aprenentatge es dona després de l'adquisició de la primera llengua o llengua nativa –la L1, la primera llengua que una persona aprèn. També cal aclarir que, tot i que s'anomeni segona llengua, la L2 fa referència a qualsevol llengua que s'aprèn després de la primera, ja sigui la tercera, la quarta o d'altres. L'ASL inclou tant l'adquisició en el context escolar com en les situacions d'exposició més 'natural'. Ara bé, de vegades es distingeix entre adquisició d'una segona llengua i aprenentatge d'una llengua estrangera. Quan l'adquisició de la segona llengua ocorre en l'entorn de la pròpia llengua s'anomena *adquisició o aprenentatge d'una llengua estrangera*, com per exemple, en el cas d'una persona de parla catalana que, vivint a Catalunya, adquireix l'anglès anant a classes d'aquesta llengua. En canvi, es parla d'ASL quan l'aprenentatge té lloc en un entorn propi de la L2, en el qual hi ha un accés considerable a parlants d'aquesta L2, com succeeix en el cas dels immigrants d'origen africà o asiàtic que vénen a viure a Catalunya.

Per altra banda, es considera de manera general que una persona és *bilingüe* si és capaç de fer ús de més d'una llengua. Això inclou persones que són molt competents en més d'una llengua, però també persones que són molt competents en una llengua i n'utilitzen una altra només per a determinats usos.

És obvi que l'objectiu últim d'un procés d'adquisició d'una segona llengua és esdevenir bilingüe. Tot i així, es pretén que l'adquisició d'una segona llengua inclogui una diversitat àmplia de casos: aquells que produeixen com a resultat un bilingüisme estable, aquells que originen una retenció parcial o temporal de la segona llengua i, també, aquells en els quals té lloc la pèrdua de la llengua materna que es veu substituïda per la segona.

L'àmbit de l'adquisició de segones llengües es proposa conèixer com ocorre el procés d'aprenentatge d'una segona llengua. A partir d'aquest objectiu principal, s'aconsegueix aprofundir en camps de coneixement diversos com la lingüística, la psicolingüística, la neurolingüística, etc. Però, deixant de banda aquests interessos de tipus més teòric, una gran part de l'interès en l'ASL està lligat a qüestions pràctiques. És així perquè s'entén que aprofundir en el procés d'aprenentatge de segones llengües ha de permetre facilitar i agilitar l'aprenentatge en els processos d'ensenyament-aprenentatge de llengües diferents de la primera –tant en el cas de llengües orals o escrites diferents, com en el cas de llengua oral i llengua de signes.

L'objectiu de l'ASL és comprendre com els aprenents aprenen, però l'ASL no es proposa estudiar l'ensenyament de la llengua. Això no obstant, tot i que l'ASL se centra en el desenvolupament d'una segona llengua com a fenomen en ell mateix i no sobre com es veu facilitat, també és cert que hi ha l'esperança ferma que les troballes en l'ASL contribueixin a la construcció d'una base més científica per a la instrucció lingüística. Ajudar els aprenents a aprendre no requereix una comprensió del fenomen de l'ASL, però l'aplicació basada en aquesta comprensió hauria de ser més eficient i efectiva. Una vessant aplicada que tingui particular interès a facilitar el procés d'aprenentatge de la llengua hauria de trobar maneres d'interpretar les dades de la recerca en l'ASL que fossin profitoses per als professors de llengües. En aquest sentit, l'àmbit de l'adquisició de segones llengües hauria d'esdevenir un punt de referència essencial per a totes aquelles persones implicades en activitats educatives, per investigadors que s'interessen per com es pot facilitar el procés d'aprenentatge, i també per a persones i/o estaments oficials responsables d'influir en els anteriors.

2.1. L'ADQUISICIÓ D'UNA PRIMERA LENGUA ÉS DIFERENT

Des dels inicis, una de les qüestions més interessants i recurrents en l'àmbit de l'adquisició de segones llengües ha estat la de si les persones adquirim una L2 de la mateixa manera que adquirim la nostra o les nostres L1. Allò que s'ha observat és que el tipus de competència lingüística, l'èxit de l'adquisició, la influència de factors afectius, la necessitat d'instrucció, etc. són diferents si comparem l'adquisició d'una L1 amb la d'una L2. Les diferències que s'han observat s'esquematitzen en el quadre següent que s'ha elaborat a partir d'Ellis (1994).

A partir de la comparació dels processos d'adquisició de llengües primeres amb els de segones llengües es fa evident una qüestió crucial subjacent a diversos dels temes que es tractaran en aquest capítol i en els capítols posteriors: l'adquisició de la L1 té un èxit complet, mentre que no el té la de la L2. Dit d'una altra manera, sembla que pocs aprenents d'una L2 són completament competents en la L2 de la manera en què ho són els parlants nadius. Així doncs, desafortunadament, la competència lingüística plena no sol ser el resultat de l'ASL. L'evidència d'aquesta deficiència es troba en el fet que la

competència gramatical de la L2 es mostra incompleta o en la *fossilització* en l'aprenentatge de la L2, en la qual, com veurem, l'aprenent no pot progressar més enllà d'un estadi o moment evolutiu particular.

Tret	ADQUISICIÓ DE LA L1	ADQUISICIÓ DE LA L2
Èxit	Els nens usualment arriben a dominar perfectament la L1	Els aprenents adults d'una L2 difícilment arriben a dominar-la
Fracàs	No n'hi ha	L'èxit complet és estrany
Variació	Poca variació en el grau d'èxit o en la ruta d'aprenentatge	Els aprenents d'una L2 varien en l'èxit general i en la ruta
Objectius	La competència lingüística	Els aprenents d'una L2 poden estar satisfets amb menys que la competència lingüística o més preocupats per la fluïdesa que per la correcció
Fossilització	Desconeguda	Comuna, regressió (o retorn a estadis anteriors del desenvolupament)
Intuïcions	Els nens desenvolupen intuïcions clares sobre la correcció	Els aprenents d'una L2 sovint són incapaços de formar judicis gramaticals clars
Instrucció	No necessària	Útil o necessària
Evidència negativa	No es troba correcció i no és necessària	La correcció és generalment útil o necessària
Factors afectius	No hi són implicats de manera rellevant	Tenen un paper important en la determinació de l'èxit

Així doncs, part de l'interès de la recerca en l'ASL se centra a explicar per què els aprenents de la L2 sovint no tenen èxit –cal tenir en compte, però, que aquesta suposada manca d'èxit depèn de com es mesuri l'èxit. La resposta a aquesta qüestió és lluny de ser consensuada. Una dificultat és destriar les diferències que són accidentals

d'aquelles que són inevitables. Els nens que aprenen una L1 adquireixen la llengua en diferents situacions i en graus d'exposició a la llengua diferents que els aprenents d'una L2, i també estan en estadis diferents de maduresa mental i social. Per tant, sembla bastant difícil comparar aprenents d'una L1 i una L2 equivalents. Només cal tenir en compte que un aprenent d'una L2, per definició, ja coneix una llengua i que aquest coneixement és susceptible d'influir d'alguna manera en l'aprenentatge de la llengua nova, mentre que no és així en el cas de l'adquisició d'una primera llengua.

Per altra banda, per tal de comparar l'aprenentatge de la L1 amb el de la L2, també s'intenta conèixer si els estadis que s'observen en el procés de desenvolupament de la primera llengua són els mateixos que s'observen en el cas dels aprenents de la L2. Si aquests estadis coincidissin, es podria acceptar que s'està utilitzant un mateix procés d'aprenentatge. Més endavant comentarem aquesta qüestió i les implicacions que té per conèixer la influència de la primera llengua en l'aprenentatge d'una segona llengua.

2.2. LA PRIMERA LENGUA EN L'APRENTATGE DE SEGONES LENGÜES

Qualsevol teoria sobre el procés d'adquisició d'una segona llengua intenta explicar quin és el paper que juga la L1 en aquest procés. És així perquè es considera que la L1 hi juga un paper decisiu. Iniciarem la revisió d'aquesta qüestió a partir de l'explicació d'un concepte bàsic en l'ASL, el d'interllengua, i seguidament, ens centrarem en quina és la influència de la primera llengua en l'adquisició d'una segona llengua i en com es dona aquesta influència.

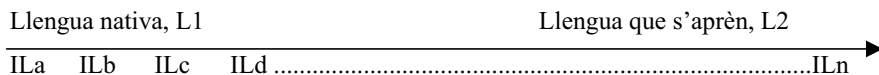
2.2.1. LA INTERLENGUA

Un supòsit bàsic en l'ASL és que els aprenents d'una L2 creen un sistema lingüístic propi. Selinker (1972), entre d'altres, va postular que durant el procés d'aprenentatge de segones llengües, l'aprenent mostrava un sistema lingüístic propi que podia situar-se entre la llengua nativa i la segona llengua. Aquest sistema, que s'ha anomenat *interllengua*, seria el resultat dels intents de l'aprenent d'expressar-se en la

segona llengua i seria observable externament. La idea de la interllengua es basa en l'assumpció que un aprenent particular d'una L2, en un moment particular de la seqüència d'aprenentatge, utilitza un sistema lingüístic que no és ni el de la L1 ni el de la L2, sinó que és un altre sistema lingüístic, amb la seva pròpia gramàtica, lèxic, etc.

D'una banda, mitjançant aquest supòsit, es posa l'èmfasi en el procés d'aprenentatge. La interllengua és un sistema dinàmic i continu que evoluciona i travessa etapes successives, a través de les quals la seva complexitat augmenta. En definitiva, s'assumeix que els aprenents passaran per una sèrie d'interllengües d'una manera sistemàtica i predictable. D'altra banda, també s'assumeix que l'estat final més proper a la L2 varia d'un aprenent a un altre. La producció de l'estudiant és peculiar i idiosincràtica, cosa que permet afirmar que es tracta d'un sistema lingüístic independent.

Aquest procés que transcorre per etapes o interllengües diferents, cada vegada més complexes, s'il·lustra freqüentment amb la figura següent:



Les interllengües mostren molta varietat, la major part de la qual és una variació sistemàtica o regida per regles. La variabilitat de les interllengües es dona als nivells pragmàtic, fonològic, lèxic i morfosintàctic i s'observa en un mateix parlant, en moments diferents en una mateixa situació. Aquesta variabilitat, però, té una sistematicitat en els elements entre els quals fluctua l'aprenent, cosa que ja permet predir quina serà la fase següent de desenvolupament.

Els ordres d'adquisició i les seqüències de desenvolupament d'una llengua, com a L1 o com a L2, són similars. Encara que les llengües primeres siguin diferents, davant d'una mateixa L2, s'ha observat que l'ordre d'adquisició dels morfemes serà similar. De la mateixa manera, es troben errors comuns a diferents aprenents d'una L2, amb diferents L1 d'origen.

En síntesi, la interllengua com a procés presenta les característiques següents:

- varia sistemàticament,
- presenta ordres d'adquisició i seqüències de desenvolupament comuns entre aprenents,
- la L1 hi influeix.

En relació amb les formes errònies que apareixen en la parla dels aprenents de segones llengües, Selinker (1972) va postular el concepte de *fossilització*, un fenomen lingüístic propi de la interllengua que fa mantenir, de manera inconscient i persistent, trets que no són de la gramàtica de la L2 en la interllengua. Més concretament, es tracta d'ítems lingüístics, regles i subsistemes que un aprenent d'una L2 tendeix a mantenir en la seva IL en relació amb una L2 particular independentment de l'edat de l'aprenent o de la quantitat d'explicació o instrucció que rebí en la L2. Poden ser ítems que no ha dominat mai o poden ser ítems que semblava que l'aprenent havia assolit, però que no pot reproduir consistentment.

La fossilització és un fenomen de l'estructura psicològica latent que entra en relació amb els processos responsables de la producció del llenguatge. Generalment fa referència a l'acabament de l'aprenentatge, però, donada la dificultat que suposa establir que l'aprenentatge s'ha acabat, per a alguns autors sembla més adequat plantejar l'*estabilització temporal* de les formes lingüístiques.

Com s'origina la interllengua? Selinker (1972) assenyala l'existència de processos psicològics en l'origen de la IL. Aquests processos afavoreixen l'aparició de material fossilitzable: la transferència –positiva o negativa–, la sobreproducció, les simplificacions, etc. En aquest sentit, la interllengua s'entén com un sistema lingüístic que construeix l'aprenent a partir de l'*input* lingüístic al qual està exposat. Aquest sistema es construeix mitjançant un procés de formació de regles, que s'interioritzen a través d'un procés de formació i comprovació d'hipòtesis. Dit d'una altra manera, l'aprenent no és un receptor passiu, sinó que els aprenents de segones llengües intenten donar sentit a allò que senten i organitzar-ho coherentment, de manera que formen hipòtesis sobre com funciona la llengua, sobre les regularitats que presenta. A partir d'aquest procés, l'aprenent intenta formar sintagmes i oracions basades en les seves hipòtesis. A mesura que rep més i més llengua, l'aprenent revisa i reforma o reorganitza les hipòtesis prèvies. Tot aquest procés és intern, però el producte d'aquest procés intern

sí que es veu reflectit en l'expressió lingüística externa. Brown (1987) descriu quatre moments o estadis d'aquest procés d'aprenentatge que anomena de desenvolupament de la interllengua.

Estadi d'errors aleatoris

L'aprenent suposa quina és la forma correcta, de manera que s'observen ocasions de variació aleatòria.

Estadi emergent

La producció de l'aprenent ja és més consistent i estable. L'aprenent ha internalitzat certes regles. Poden no ser regles correctes, però l'aprenent les utilitza consistentment en la seva parla.

Estadi sistemàtic

Hi ha major consistència i les regles de l'aprenent ja són més properes a les dels parlants nadius. En aquest moment els aprenents són capaços de corregir els propis errors.

Estadi d'estabilització

L'aprenent comet pocs errors i és capaç de comunicar-se amb fluïdesa. No necessita recolzar-se excessivament en el parlant nadiu per transmetre les seves idees.

2.2.2. LA INFLUÈNCIA INTERLINGÜÍSTICA

Durant els anys 50 i 60 s'assumia que la L1 jugava un paper decisiu, però negatiu, en l'ASL; aquest paper es va denominar *interferència*. També es considerava que aquesta interferència podia pronosticar-se mitjançant la comparació sistemàtica i contrastiva de la L1 i la L2 dels aprenents, tot tractant d'assenyalar les diferències entre ambdues. Aquesta línia teòrica no s'ha vist confirmada pels resultats d'investigació. D'una banda, no s'han confirmat les prediccions i, de l'altra, sembla que l'origen dels problemes són, de manera molt important, els punts comuns i no tan sols les diferències entre les llengües.

En concret, molts fenòmens que s'observen durant el procés d'aprenentatge no són atribuïbles directament a la L1. Com hem comentat, hi ha moltes similituds entre les

gramàtiques apreses produïdes per parlants de diferents L1. Alguns errors predits per l'anàlisi contrastiva no ocorren. Per aquest motiu, posteriorment es va considerar que eren uns principis universals els que guiaven l'aprenentatge d'una segona llengua i que no era la influència de la L1. Aquesta idea es recolzava en evidències empíriques com que els parlants de llengües no relacionades –com per exemple el xinès i el català– produïen ordres d'adquisició dels morfemes en anglès similars.

Certament, d'una banda, s'ha observat que durant l'aprenentatge d'una primera llengua els nens mostren un ordre predictable en l'adquisició de certs morfemes (Brown, 1973). D'altra banda, tant els adults com els nens aprenents de segones llengües aprenen aquests morfemes gramaticals en un ordre específic, i també ocorre de forma similar en el cas de la sintaxi. A partir d'aquestes observacions s'ha suggerit que la majoria d'errors que mostren els aprenents d'una L2 són específics de la L2 més que no pas una conseqüència de la interferència de la llengua materna. Ara bé, aquests resultats s'han vist discutits a partir del fet que hi ha molta variació en l'ús del llenguatge per part dels aprenents de segones llengües. És a dir, els aprenents poden utilitzar formes correctes en certs contextos lingüístics i formes incorrectes en altres situacions en les quals es requereix la mateixa expressió.

En l'actualitat, a partir de les evidències que acabem de comentar, allò que és centre de discussió és quina és la influència de la L1, com i quan influeix. Així, des dels anys 70, l'interès no se centra en si la L1 influeix en la L2, sinó en quan succeeix això, i també en com és aquesta influència. Sembla que la L1 no tan sols pot crear dificultats o facilitar l'aprenentatge de la L2, sinó que la transferència també es manifesta per altres mitjans. Per aquest motiu, diversos investigadors denominen *influència interlingüística* un conjunt de fenòmens que provoca la influència de la L1 en l'aprenentatge de la L2, i reserven el terme 'transferència' per als casos d'incorporació de trets d'una llengua a una altra. Així doncs, la influència interlingüística inclouria un reguitzell de fenòmens que són conseqüència de la influència de la L1 en l'aprenentatge de la L2, com la interferència, la transferència positiva, l'omissió, els préstecs, la sobreproducció o els aspectes de pèrdua de la llengua relacionats amb la L2.

D'aquesta manera, la llengua nativa de l'aprenent influeix en l'adquisició de la segona llengua i, per tant, influeix en la interllengua. Actualment es considera que el

paper que juga la llengua nativa és molt més complex, menys negatiu del que es concebia en un inici. Així, la primera llengua d'un aprenent d'una L2 pot provocar errors, sobreproducció i restriccions de les hipòtesis que l'aprenent forma durant el procés. Les diferències entre la L1 i la L2 no suposen necessàriament dificultats per l'ASL. La identitat estructural entre les dues llengües tampoc no dóna lloc necessàriament a una transferència positiva. Quan es produeix la transferència de la L1, sol ser en harmonia amb els processos de desenvolupament, i modifica el pas dels aprenents per les seqüències de la L1 en comptes d'alterar-les substancialment. També s'ha observat que la influència de la L1 és més evident o important en els inicis de l'aprenentatge de la segona llengua que en moments o estadis més avançats.

En resum, a partir de l'evidència que s'observen seqüències comunes de desenvolupament en parlants de diferents L1 i a partir de l'evidència que no es pot negar la influència de la L1, els efectes de la L1 en l'adquisició d'una segona llengua s'han concretat de manera més àmplia.

En la direcció que s'ha estat explicant, Larsen-Freeman i Long (1991) consideren que la influència de la L1 en l'adquisició d'una segona llengua s'ha de posar en relació amb els processos universals de desenvolupament (o seqüències). Aquests autors proposen que les modificacions dels processos universals de desenvolupament es poden veure afectats per la L1 de sis formes diferents:

- La L1 pot endarrerir el començament del pas per la seqüència de desenvolupament.
- Pot afegir subetapes a una seqüència.
- Pot accelerar el pas per una seqüència.
- Pot prolongar el període d'errors allà on es dóna un contrast tipològic entre la L1 i la L2, per exemple, on una llengua ha gramaticalitzat un camp i l'altra no.
- Pot prolongar l'ús d'una forma del desenvolupament que s'assembla a una estructura de la L1 (cosa que pot portar a convertir-se en fossilització).
- Pot estendre l'abast d'una estructura del desenvolupament.

Els mateixos autors consideren que, a més d'operar conjuntament –en comptes de fer-ho en conflicte– amb els processos universals de desenvolupament, la transferència està limitada per diverses classes de marcadors lingüístics i per la

percepció de la transferibilitat. Per una banda, addueixen que la possible influència de la L1 també vindrà donada per quines són les formes marcades d'una llengua envers l'altra. Per altra banda, també consideren que s'ha de tenir en compte la noció de transferència percebuda de Kellerman (1977, 1978), qui sosté que la percepció individual de la 'distància' entre la L1 i la L2 influeix en la transferència.

2.3. LES DIFERÈNCIES ENTRE APRENENTS

Com hem esquematitzat a l'inici del capítol, el resultat d'un procés d'adquisició d'una segona llengua mostra molta variabilitat d'un aprenent a un altre, a diferència d'allò que passa en el cas de l'adquisició d'una primera llengua. Les enormes diferències entre aprenents s'han explicat a partir de l'edat d'inici de l'aprenentatge, però també s'han adduït altres factors que influeixen en les diferències de resultats entre aprenents: l'aptitud lingüística, els factors afectius, la personalitat, l'estil cognitiu o les estratègies d'aprenentatge utilitzades. En aquest apartat, revisarem la influència dels factors afectius, de personalitat i d'aptitud en l'ASL. En apartats posteriors tractarem la influència de l'edat d'inici i també considerarem el paper de les estratègies d'aprenentatge en l'adquisició de segones llengües.

2.3.1. FACTORS AFECTIUS

Una bona part del procés d'aprenentatge de la segona llengua no és visible externament, sinó que té lloc en la ment de l'individu que aprèn, en tant que intenta donar sentit a la llengua que sent o veu en l'entorn. Per a diversos autors, en aquest procés és molt important el filtre afectiu. La quantitat i el tipus d'aprenentatge que acabarà assolint un aprenent depèn, en bona mesura, de les motivacions, les necessitats, les actituds i els estats emocionals de l'aprenent. Aquests factors afectius actuen com un filtre i determinen la rapidesa i la quantitat de llengua que adquirirà un aprenent.

Hi ha dos tipus bàsics de motivació: la integradora i la instrumental. La integradora fa referència al desig de l'aprenent d'esdevenir competent en una llengua per tal de participar activament en la vida de la comunitat o per comunicar-se amb una persona o grup de persones determinat. La motivació instrumental és el desig

d'aprendre una llengua particular per raons pràctiques com aconseguir una feina, ser capaç de comprendre pel·lícules en una altra llengua o llegir instruccions de manuals. La motivació elevada de cada tipus promou l'adquisició de la llengua, mentre que la poca o la nul·la motivació, n'inhibeix l'adquisició.

L'estat emocional de l'aprenent també afecta l'ASL. Com menys ansietat o estrès té, més i més ràpidament adquireix la llengua. D'altra banda, el procés d'adquisició de la llengua s'alenteix considerablement quan l'aprenent es troba ansiós.

2.3.2. PERSONALITAT I ADQUISICIÓ DE SEGONES LLENGÜES

També comptem amb diversos resultats que remarquen que hi ha diversos factors relacionats amb la personalitat de l'aprenent que poden afectar el procés d'adquisició. Alguns d'aquests factors són l'autoestima, l'empatia o l'ansietat.

L'autoestima de l'aprenent fa referència a una avaluació i a un judici personals de vàlua que s'expressa en l'actitud de l'individu cap a ell mateix o cap a les seves capacitats. Tot i que s'ha observat que les persones que tenen una autoestima elevada també són bons aprenents del llenguatge, és difícil dir si l'èxit en l'aprenentatge de la llengua és una conseqüència de l'autoestima elevada o si l'autoestima elevada és el resultat de l'èxit de l'aprenentatge de la llengua.

També cal tenir en compte que la inhibició en una persona augmenta quan intenta defensar o protegir la seva imatge. Si l'aprenent percep els errors que comet durant l'adquisició de la segona llengua com a amenaçadors per al seu benestar emocional, l'adquisició es veurà afectada, no es donarà o tindrà lloc més lentament.

Una altra de les característiques que s'ha trobat en els 'bons aprenents de llengües' és la seva disposició a 'suposar', a assumir riscos. Si l'aprenent és menys inhibit, estarà més preparat per aprofitar l'oportunitat de produir una expressió 'correcta' en la segona llengua. Serà capaç d'arriscar-se a suposar paraules possibles en la segona llengua, fins i tot quan les seves suposicions portin a resultats còmics. No es preocuparà de les conseqüències possibles –semblar o sentir-se ridícul– si fa una suposició incorrecta.

L'ansietat s'associa amb els sentiments de dubte, preocupació o por que una persona sent en certes circumstàncies. Tot i que els éssers humans experimentem ansietat en algun moment de la nostra vida, s'assumeix que hi ha persones més ansioses que d'altres, i que això té repercussions en l'aprenentatge de la segona llengua. D'altra banda, un entorn amenaçador no promou l'adquisició del llenguatge. Factors com l'èmfasi en la competició entre els estudiants o forçar-los a produir en la segona llengua abans que estiguin preparats per fer-ho poden causar ansietat.

Finalment, un altre aspecte de la personalitat d'un individu que s'ha suposat que afecta l'aprenentatge d'una segona llengua és l'empatia. L'empatia és l'habilitat d'un individu d'imaginar allò que una altra persona sent o pensa basant-se en les seves pròpies experiències –posar-se en el lloc de l'altre. Gran part de la comunicació es basa en l'habilitat de les persones per empatitzar amb d'altres persones amb les quals interactuem, 'suposant' o predient allò que la persona dirà seguidament. Això permet a l'aprenent de segones llengües preparar-se mentalment pel que dirà després. L'empatia és particularment important per l'aprenent de segones llengües que també ha d'aprendre respostes culturalment acceptables, a més de lingüísticament correctes.

2.3.3. L'APTITUD

En el procés d'adquisició d'una segona llengua intervenen tant factors afectius i de personalitat com cognitius. Els éssers humans tenim una capacitat general d'aprenentatge de llengües que podem aplicar a més d'una llengua. Tot i així, la capacitat per aprendre una determinada tasca, l'aptitud, es considera una capacitat essencial en l'aprenentatge d'una segona llengua. S'assumeix que una bona aptitud per a l'adquisició de segones llengües augmenta la proporció i la facilitat de l'aprenentatge de la L2. Les habilitats que es consideren rellevants són les de codificació fonètica, sensibilitat gramatical, aprenentatge inductiu i la capacitat per utilitzar material descontextualitzat.

2.4. LES ESTRATÈGIES EN L'ADQUISICIÓ DE SEGONES LLENGÜES

Des d'una determinada perspectiva, pot considerar-se la producció i la comprensió de la parla o del llenguatge com a una tria dinàmica d'estratègies dins d'una situació, una tria dividida en dues grans àrees d'estratègies d'aprenentatge, d'una banda, i de comunicació, de l'altra. Aquest punt de vista és central per entendre el procés d'adquisició d'una segona llengua.

En la teorització sobre la interllengua, Selinker (1972) va entendre les estratègies de l'aprenentatge de la L2 i les estratègies comunicatives com a dos processos centrals. En una estratègia d'aprenentatge l'aprenent intenta arribar a la competència a llarg termini i en una estratègia comunicativa, resoldre una dificultat momentània de comunicació. En aquest apartat comentarem el paper de les estratègies d'aprenentatge i de comunicació en l'ASL, com també els tipus d'estratègies que s'han proposat.

2.4.1. ESTRATÈGIES D'APRENTATGE

Les estratègies d'aprenentatge es defineixen com a activitats conscients i intencionals que guien les accions que s'han de seguir per aconseguir determinats objectius d'aprenentatge. En altres paraules, suposen una seqüència d'activitats dirigides a aprendre. Els punts més remarcables són que tenen un caràcter conscient i intencional i que impliquen un pla d'acció.

En l'àmbit de l'ASL hi ha un estudi fonamental sobre l'ús d'estratègies d'aprenentatge per part d'aprenents de segones llengües, l'estudi de O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Kupper i Russo (1985). El propòsit d'aquests autors va ser anar més enllà de les llistes ofertes fins aleshores i intentar descobrir les estratègies que els aprenents d'una L2 utilitzen realment. Van subdividir les estratègies de la manera tradicional en el camp de l'aprenentatge de continguts: *metacognitives*, *cognitives* i *estratègies de mediació social* –en altres àmbits també s'anomenen de suport o socioafectives.

2.4.1.1. Estratègies metacognitives

Són recursos executius d'ordre superior que poden comportar planificació per monitoritzar o avaluar l'èxit d'una activitat d'aprenentatge; en altres paraules, són estratègies sobre l'aprenentatge més que estratègies d'aprenentatge pròpiament. Es refereixen a la planificació, el control i l'avaluació de la pròpia cognició. Permeten el control i la regulació dels processos mentals, com també el seu coneixement, sempre amb l'objectiu d'aconseguir determinades metes d'aprenentatge. Estan profundament relacionades amb el coneixement metacognitiu de les persones. Aquest coneixement suposa conèixer aspectes relacionats amb la persona que aprèn (la consciència que té l'aprenent sobre les seves capacitats i limitacions), amb la tasca que ha de resoldre (la reflexió sobre el tipus de tasca que s'aborda, conèixer-ne l'objectiu, el nivell de dificultat, etc.) i sobre l'estratègia o estratègies adequades a un context determinat (requereix conèixer quines estratègies poden ser útils per enfrontar-se a la tasca).

Les estratègies metacognitives compliran una funció d'autoregulació mitjançant la qual els aprenents de segones llengües regulen el seu propi procés d'aprenentatge, en ser capaços de canviar les seves estratègies en funció de l'eficàcia que n'obtenen i de les demandes de la tasca. Segons O'Malley *et al.* (1985), la majoria de les estratègies metacognitives que usen els aprenents d'una L2 tenen a veure amb l'anticipació, la planificació o l'atenció dirigida a la tasca d'aprenentatge, com també amb l'autoavaluació i l'autocontrol de l'aprenent.

Com el seu nom indica, les estratègies metacognitives són més globals que les cognitives, a la vegada que menys susceptibles d'ensenyar-se. Tanmateix, s'ha mostrat la seva importància en tots els programes d'ensenyament, ja que permeten una major transferència de coneixement entre àmbits diferenciats.

2.4.1.2. Estratègies cognitives

Són estratègies que operen directament sobre la informació que arriba, manipulant-la o elaborant-la de manera que l'aprenentatge augmenta. Fan referència a la integració del contingut nou en el coneixement previ. Per tant, les estratègies de memòria –que serveixen per codificar, comprendre i recordar la informació–,

s'inclouran en aquest tipus d'estratègies d'aprenentatge. A més de les estratègies de memòria, es consideren estratègies cognitives les estratègies de selecció que tenen com a funció principal seleccionar la informació rellevant perquè la seva incorporació sigui més fàcil. Aquestes estratègies constitueixen la base de l'aprenentatge significatiu.

Les estratègies cognitives que proposen O'Malley *et al.* (1985) per a l'adquisició de segones llengües són, entre d'altres, les de repetició, traducció, agrupament, prendre apunts, deducció, recombinació, inferència, transferència i aclariments.

2.4.1.3. Estratègies de mediació social o estratègies socioafectives

Aquestes estratègies conformen un grup ampli que implica o la interacció amb una altra persona o el control ideacional sobre l'afecte. Aquestes estratègies inclouen una sèrie de recursos –o estratègies de suport– que ajuden a la resolució de la tasca. Fonamentalment es relacionen amb la disposició afectiva i motivacional dels aprenents davant l'aprenentatge. Aquestes estratègies no se centren directament en l'aprenentatge, sinó que s'adrecen a millorar les condicions materials i psicològiques en què es donarà l'aprenentatge. La majoria d'autors està d'acord que els components motivacionals tenen gran importància en el comportament estratègic, per això es considera que aquest component és gairebé un prerrequisit per a l'ús d'estratègies.

En definitiva, la posada en marxa de les estratègies d'aprenentatge no tan sols depèn de la capacitat de l'aprenent o de la disponibilitat que té d'aquestes estratègies, sinó també dels propòsits i intencions que les dirigeixen davant d'una tasca d'aprenentatge.

O'Malley *et al.* (1985) només hi inclouen la cooperació, és a dir, treballar amb altres companys en una tasca lingüística. Consideren que, d'aquesta manera, l'estudiant aconsegueix retroalimentació, contrastar la informació o modelar una activitat lingüística.

2.4.2. ESTRATÈGIES COMUNICATIVES I COMPENSATÒRIES

En considerar la producció i la comprensió de la parla, de la interllengua, en context, s'observa que els aprenents d'una L2 tenen problemes comunicatius a causa dels pocs recursos que posseeixen en la L2. Selinker (1972) suggerí que, si els aspectes fossilitzats de la interllengua són el resultat d'una aproximació identificable de l'aprenent a la comunicació amb els parlants nadius de la L2, aleshores estem davant d'estratègies comunicatives en segones llengües.

La majoria de la recerca en la L2 ha limitat el terme a estratègies emprades quan la comunicació resulta difícil en comptes d'aplicar-lo als processos de comunicació lliures de problemes: una estratègia comunicativa s'utilitza quan l'aprenent té dificultats a comunicar més que quan les coses transcorren tranquil·lament. Essencialment, els parlants d'una L2 tenen problemes per expressar alguna cosa com a conseqüència dels escadussers recursos que tenen en la L2 comparats amb els de la L1. Per a Bialystok (1990) les estratègies comunicatives salven obstacles per comunicar, de manera que proporcionen al parlant una forma d'expressió alternativa per al significat que intenta produir.

Els investigadors en aquest camp tendeixen a dividir-se en dos grups: els d'orientació sociolingüística, com Tarone (1980), que entenen les estratègies en termes d'interacció social; i els d'orientació psicològica, com Faerch i Kasper (1984), que les conceben com a processos psicològics. Les dues aproximacions pretenen llistar les estratègies disponibles per als aprenents d'una L2. En el quadre inferior es presenten les estratègies comunicatives que proposa Tarone (1978).

Les estratègies comunicatives

- 1) D'evitació. L'aprenent evita el problema comunicatiu mitjançant:
 - evitació del tòpic: no dient allò que tenia pensat inicialment;
 - abandonament del missatge.

- 2) Paràfrasis. Parafrasejar compensa una paraula desconeguda de la L2. Mitjançant:
- aproximació: trobant una paraula o expressió amb un significat proper, com ‘animal’ per ‘gos’;
 - paraules noves: l’aprenent crea una paraula nova per comunicar un significat. Per exemple, utilitzar ‘tomacar’ volent dir ‘sucari el pa amb tomàquet’;
 - circumloquis: descriure les característiques de l’objecte o de l’acció en comptes d’utilitzar la paraula o expressió correcta de la L2. Per ex.: ‘allò que s’utilitza per rentar-se les mans’ per ‘sabó’.
- 3) Transferència conscient d’elements de la L1.
- Traducció directa: ‘galeria’ per ‘museu’;
 - canvi de llengües: utilitzar el terme de la L1 sense traduir-lo;
 - mímica: usar estratègies no verbals;
 - requeriments d’ajuda: preguntar quin és el terme o expressió adequada: ‘Què és això?’ ‘Com es diu això?’

En estudis posteriors s’ha observat que la categoria de paràfrasi explica la major part de les estratègies usades –en termes de freqüència d’ús, en les quals destaquen els circumloquis.

Segons Faerch i Kasper (1984), els aprenents tenen, en general, dues estratègies possibles per resoldre els problemes de comunicació: estratègies d’evitació, en les quals eviten el problema, i estratègies a través de les quals troben una solució alternativa. Com a punt diferencial amb la proposta de Tarone (1978), aquests autors observen una sèrie d’estratègies comunicatives que es basen en la interllengua de l’aprenent i que inclouen la substitució d’un ítem per un altre, la generalització, l’exemplificació, la invenció de paraules i la reestructuració. Per a aquests autors, les estratègies comunicatives són plans potencialment conscients per resoldre allò que representa un problema per a un individu que vol aconseguir un objectiu comunicatiu particular.

2.5. EDAT I ADQUISICIÓ DE SEGONES LLENGÜES

Comunament es considera que els nens aprenen llengües més ràpidament que els adults, s'observa que els nens immigrants tradueixen als seus pares, que no han après la L2, o bé es constata que els nens parlen sense accent estranger, cosa que no es creu possible en els aprenents adults. Per motius com aquests, la majoria de les persones considera que els nens aprenen una segona llengua millor i més ràpidament que els adults.

Usualment, si es defensa la superioritat infantil en l'aprenentatge de segones llengües, es defensa algun tipus de variant de la hipòtesi del període crític.

El *període crític* per adquirir una competència nativa en una segona llengua ha estat establert abans de la pubertat, entre els 8 i els 12 anys. Tanmateix, com comentarem, aquesta franja d'edat fa referència especialment al component fonològic de la segona llengua, tant pel que fa a la fonologia segmental com a la suprasegmental.

Les diferències entre adults i nens en l'ASL s'han intentat explicar examinant la funció cerebral durant el procés d'aprenentatge. S'ha suggerit que certes funcions estan localitzades en un hemisferi cerebral concret. S'assumeix, en relació amb l'edat, que l'assignació de funcions o lateralització cerebral té lloc fins la pubertat. Si l'aprenent no ha estat exposat a la nova llengua abans de la lateralització, la competència lingüística nativa difícilment s'aconsegueix. Això no obstant, és important tornar a comentar que s'assumeix així pel que fa a la pronunciació, i no pel que fa a la competència comunicativa.

Hi ha, però, altres possibles explicacions, també de tipus fisiològic. Quan es tracta de pronunciació, estem parlant de l'habilitat muscular per adaptar-se a una nova llengua. Els nens tendeixen a ser més flexibles i adaptables en aquest sentit que els adults. La idea de la plasticitat muscular infantil *versus* la rigidesa muscular adulta és una explicació tan plausible com la de la lateralització. La producció fonològica implica patrons motors que han estat fossilitzats en la L1 i que són difícils d'alterar a certes edats a causa de la naturalesa dels mecanismes neurofisiològics que hi estan implicats.

La hipòtesi del període crític ha estat qüestionada per molts investigadors en els darrers anys. L'evidència de les bases biològiques del període crític ha estat controvertida i l'argument que s'ha adduït en contra gira al voltant del fet que les diferències en l'edat i la velocitat de l'adquisició de la L2 poden reflectir factors psicològics i sociològics, més que factors biològics, a favor dels aprenents infantils.

Possiblement uns dels factors més influents en relació amb l'edat són els factors afectius. Els adults i els adolescents són, en general, més autoconscients que els nens. Com a conseqüència, hi ha un nivell més elevat de filtre afectiu i menor adquisició. O bé els nens poden estar més motivats que els adults per aprendre una segona llengua. Probablement hi ha més incentius per als nens en el joc i a l'escola per comunicar-se en la L2 que no pas per als adults al treball –on sovint se'n poden sortir amb rutines i expressions, frases fetes– o amb els amics –que poden o solen parlar la llengua de l'individu, la L1–. Freqüentment, els nens es troben en més situacions en què es veuen forçats a parlar la L2 que no pas els adults.

A més, com a conseqüència del nivell de desenvolupament cognitiu, els adults i els adolescents són capaços d'imaginar allò que d'altres persones poden estar pensant sobre ells en un moment donat. Aquesta consciència els fa menys disposats a fer suposicions o a prendre riscos que els farien millors aprenents de llengües. Els nens, en canvi, són menys conscients d'aquesta possibilitat i estan més predisposats a intentar coses noves sense preocupar-se per la imatge que poden estar donant.

En tot cas, contràriament a la creença popular, la investigació experimental en la qual els nens s'han comparat amb els adults en l'aprenentatge de segones llengües ha demostrat consistentment que els adolescents i els adults ho fan millor que els nens petits sota condicions controlades. Una excepció n'és l'àrea o component fonològic, encara que alguns estudis que comparen nens i adults immigrants no donen suport a la noció que els nens més petits són més eficients en aquest component de l'aprenentatge de segones llengües.

Tot i així, popularment continua la creença que els nens aprenen la L2 més ràpidament que els adults. És o no il·lusòria aquesta superioritat? La dificultat per respondre aquesta qüestió és la d'aplicar els mateixos criteris de competència lingüística

a adults i a nens. Les exigències que es demanen a un nen per comunicar-se són diferents de les que es requereixen a un adult. Les construccions infantils són més curtes i més simples, i el vocabulari és relativament reduït en comparació amb allò que és necessari per tal que els adults parlin al mateix nivell de competència en una L2 que ho fan en la seva L1. El nen no ha d'aprendre tant com un adult per aconseguir la competència comunicativa. Per tant, hi ha la il·lusió que el nen aprèn més ràpidament que l'adult, però quan s'ha portat a terme una investigació controlada, tant en aprenentatge formal com informal, els resultats típicament han indicat que els adults i els adolescents ho realitzen millor que els nens.

Tot això implica que els professors no han d'esperar resultats espectaculars en els nens que aprenen català o castellà a la classe. S'ha de ser conscient que aprendre una llengua estrangera és tan difícil per al nen a la classe com pot ser-ho per al professor com a adult. De fet, potser ho és més, ja que els nens encara no són capaços d'usar espontàniament les estratègies d'aprenentatge que hem comentat i que altres estudiants més grans utilitzen per aprendre vocabulari i per aprendre les regles gramaticals de la llengua. És important que les persones implicades en el sistema educatiu comprenguin que l'aprenentatge d'una segona llengua per part dels nens en edat escolar és un procés més llarg, dur i complex del que la majoria d'ells pensen.

La manera òptima d'aprendre una segona llengua és començar al naixement i aprendre dues llengües simultàniament. Ara bé, quan ha de començar un nen que ja ha adquirit una llengua l'aprenentatge d'una segona? Alguns autors sostenen que com més jove es comenci, millor. Però, almenys pel que fa a l'escola, la literatura científica no dóna suport a aquesta conclusió.

Certament, diversos estudis mostren una correlació elevada entre l'edat en què una persona arriba a un entorn de segona llengua i l'habilitat per produir un accent similar al dels parlants nadius. Com més jove arriba, més capaç és l'aprenent de pronunciar els sons de la segona llengua. Estudis sobre l'adquisició de la sintaxi o la gramàtica d'una llengua no han mostrat conclusions tan clares, encara que també han assenyalat una tendència similar.

La pronunciació és un aspecte de l'aprenentatge del llenguatge en el qual la hipòtesi de “com-més-jove-millor” pot ser vàlida. Ara bé, deixant de banda la pronúncia, la recerca en contextos escolars no dóna suport a aquesta hipòtesi. Els nens més petits no tenen més avantatges sobre els més grans i, a causa de les seves limitacions cognitives i d'experiència, quan es comparen amb nens més grans, mostren desavantatge en la rapidesa d'adquisició de la L2, mantenint els altres factors estables.

S'ha de deixar clar, però, que tot el que s'ha comentat no significa que l'exposició primerenca a una L2 sigui perjudicial per a un nen. Tot al contrari, pot ser beneficiosa perquè permet una seqüència d'instrucció més llarga. Ara bé, l'exposició per si sola, no sembla que predigui l'adquisició de la llengua.

En resum:

- Els adults evolucionen a través dels primers estadis del desenvolupament sintàctic i morfològic més ràpidament que els nens –quan l'edat i l'exposició es mantenen constants. Dit d'una altra manera, els adults són millors que els nens en l'aprenentatge d'una L2.
- Els nens més grans adquireixen més ràpidament la L2 que els nens més joves. És a dir, els nens més grans són millors que els joves en l'aprenentatge d'una L2.
- Els aprenents que comencen l'exposició natural a una llengua estrangera durant la infància, arriben a una competència lingüística major que els que comencen d'adults, generalment.
- Els immigrants que comencen l'aprenentatge d'una segona llengua més joves, acaben essent millors parlants de la L1 que els que comencen de més grans.

L'única descripció d'aquesta evidència que no sembla contradictòria –realment les dades ho semblen– és que, en situacions naturalístiques, aquelles persones que estan exposades a una L2 en la infància, en general, superen aquells que comencen l'exposició en l'edat adulta, encara que els més grans mostren usualment avantatges inicials sobre els petits.

L'explicació de per què ocorre d'aquesta manera suposa tenir en compte alguns dels factors que hem estat comentant al llarg d'aquest apartat i també de tot el capítol.

Hi ha factors fisiològics, afectius, cognitius i també contextuals que es troben implicats en el procés d'aprenentatge d'una segona llengua i que són els que contribueixen a què el resultat final en un aprenent concret sigui de major o menor competència lingüística. De tots els factors esmentats, encara no hem tractat dels factors contextuals en l'adquisició de segones llengües. Aquest serà el tema del capítol següent.

2.6. BIBLIOGRAFIA

- BIALYSTOK, E. (1990): *Communication strategies*. Oxford: Basil Blackwell.
- BROWN, R. (1973): *A first language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BROWN, H. D. (1987): *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- ELLIS, R. (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FAERCH, C. i G. KASPER (1984): "Two ways of defining communication strategies", *Language learning*, 34 (p. 45-63).
- KELLERMAN, E. (1977): "Towards a characterization of the strategies of transfer in second language learning", *Interlanguage studies bulletin*, 2 (p. 58-145).
- KELLERMAN, E. (1978): "Giving learners a break: native language intuitions as a source of predictions about transferability", *Working papers on bilingualism*, 15 (p. 59-92).
- LARSEN-FREEMAN, D. i M. LONG (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- LARSEN-FREEMAN, D. i M. LONG (1991): *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- O'MALLEY, J.; A. CHAMOT; G. STEWNER-MANZANARES; L. KÜPPER i R. RUSSO (1985): "Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students", *Language Learning*, 35 (p. 21-46).
- SELINKER, L. (1972): "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, 10 (p. 209-231).
- TARONE, E. (1980): "Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage", *Language Learning*, 30 (p. 417-431).

CAPÍTOL 3

ESCOLA, LLENGUA I IMMIGRACIÓ A CATALUNYA

Josep M. Serra Bonet

Universitat de Girona

L'educació apareix com a un dels factors més importants per a la integració de les persones immigrades. Probablement, aquesta afirmació no sigui del tot certa pel que fa a les persones adultes, però no hi ha dubte que esdevé enormement transcendent per als seus fills i filles. Mitjançant l'educació aprenen la llengua (o llengües) del país, adquireixen les habilitats i els coneixements pertinents per viure en societat, conviuen amb nens i nenes que pertanyen al grup majoritari i, uns i altres, aprenen a viure junts. L'escola esdevé, per tant, un dels seus referents més importants.

Des de sempre, a Catalunya, l'escolarització de la infància procedent de la immigració s'ha fet independentment de la seva situació administrativa. Això no obstant, és clar que aquesta escolarització no es produeix de manera homogènia a totes les escoles de Catalunya, entre d'altres raons perquè la presència d'aquest alumnat és desigual als diferents pobles i ciutats de Catalunya i, també, perquè les persones, quan ens agrupem, tendim a fer-ho en un territori per raons d'habitatge, d'afinitat, etc.

Sens dubte, l'arribada d'un nombre creixent d'alumnat estranger que té llengües familiars diferents del català i del castellà al nostre sistema educatiu planteja reptes nous i no és cap exageració pensar que aquest fenomen fa trontollar en moltes ocasions algunes de les qüestions que aparentment teníem resoltes en el nostre sistema educatiu i ens inviten urgentment a reflexionar sobre la relació entre llengua i escola. Durant molt de temps, els problemes lingüístics escolars s'han referit a l'existència de dues llengües, el català i el castellà. Les qüestions que es plantejaven tenien a veure amb quines eren les propostes didàctiques més adients, quin era el millor moment per introduir la llengua estrangera, quins models d'educació bilingüe es mostraven més eficaços o si l'educació bilingüe era bona per a tothom.

Actualment sabem que aprendre més d'una llengua a l'escola no representa un problema infranquejable per als nens i per a les nenes si es fa bé. Aquest coneixement es fonamenta en estudis nombrosos i experiències ben documentades i, pel que fa a Catalunya, els programes d'immersió lingüística que s'han anat estenent en les darreres dècades i els seus bons resultats han constituït un laboratori a gran escala del que estem dient. Això no obstant, cal tenir present que avui tenim nous interrogants sobre la taula i que l'escola ha de fer front a nous reptes lingüístics que tenen com a base l'augment de la diversitat lingüística del seu alumnat. En altres paraules, malgrat que la immersió lingüística ha tingut efectes molt positius fins ara en els nens i en les nenes de parla familiar castellana pel que fa a l'aprenentatge de la llengua catalana, això no garanteix que els tingui també en relació amb el conjunt de l'alumnat que té com a llengua familiar una llengua diferent al català.

Per bé que avui l'escola té els mateixos objectius lingüístics que al començament dels anys 80, és a dir, garantir el coneixement lingüístic de la llengua catalana i la llengua castellana a tot l'alumnat independentment del seu origen lingüístic, cal ser prudents i no caure en el reduccionisme fàcil que els problemes lingüístics que té actualment l'escola no són gaire diferents dels que existien aleshores. Pensem que defensar això últim és una greu equivocació (o una gran inconsciència) i que l'escola, tot i que no ha de modificar els seus objectius lingüístics, ha de tenir molt present que la consecució d'aquests objectius ha de partir d'una reflexió important que es fonamenti en noves maneres d'afrontar les relacions entre llengua i escola.

3.1. SITUANT ELS PROBLEMES

Per començar, hem de dir que avui no tenim els mateixos problemes que fa vint anys. A diferència d'abans, el sistema educatiu català és ja de fet un sistema educatiu bilingüe, amb uns objectius lingüístics comuns per a tots els nens i les nenes independentment de quins siguin els seus orígens lingüístic, social i cultural. No hi ha possibilitat de demanar una educació monolingüe a mida, tothom té el dret a ser escolaritzat i l'escola ha de garantir plenament l'assoliment dels seus objectius lingüístics per tal de garantir la preservació dels drets lingüístics de tothom. Això no

obstant, el fenomen creixent de la immigració fa que cada cop més ens trobem amb alumnes a les aules la llengua (o llengües) familiar dels quals no coincideix amb cap de les llengües que tenen presència curricular a l'escola. En aquest sentit, equiparar la situació d'aquests alumnes no-catalanoparlants amb la dels alumnes castellanoparlants pel fet de compartir aquesta mateixa condició lingüística és un reduccionisme fàcil.

El sistema educatiu bilingüe català no ha estat pensat per a aquests alumnes. En el cas de la immersió lingüística al català dels nens i de les nenes de llengua familiar castellana, el sistema educatiu garanteix el bilingüisme del professorat, de manera que, independentment que la llengua de l'escola sigui la segona llengua de l'alumnat, els nois i les noies poden utilitzar sempre que ho desitgin la seva llengua sense que això comporti un trencament de la comunicació perquè el professorat comprèn la seva llengua. Però aquest no és el cas dels infants immigrants. Aquest fet és rellevant ja que, com veurem més endavant, per a l'aprenentatge d'una llengua nova són molt importants les actituds cap aquesta llengua. El fet que l'alumnat no se senti "obligat" a aprendre la segona llengua perquè pot utilitzar la seva pròpia, que és acceptada i valorada per l'escola, es converteix en una font d'actituds positives cap a la segona llengua i el seu aprenentatge. És evident que, en relació amb la infància immigrant, és impossible pensar en un professorat bilingüe i, per tant, una de les condicions bàsiques de la immersió lingüística no s'acompleix.

D'altra banda, si el que es vol és garantir a aquest conjunt d'infants les mateixes finalitats educatives que a la resta de la infància escolaritzada a Catalunya també cal tenir present altres consideracions. A vegades tendim a pensar que la infància estrangera és homogènia i que en el seu conjunt presenta trets molt semblants. Això no és així i, de la mateixa manera que en el cas de la població que pertany al grup cultural majoritari, el seu grau de diversitat és molt important. Així, per exemple, més enllà de les diferències culturals entre les diverses ètnies, en una mateixa ètnia les diferències pel que fa a les condicions de l'escolarització poden ser molt importants. Hi ha diferències que tenen a veure amb el nivell educatiu que han assolit en el seu país d'origen i amb l'edat en què arriben i s'escolaritzen a Catalunya, també amb les expectatives educatives de les famílies i les seves experiències anteriors en relació amb els sistemes educatius d'origen. Igual d'important i de negativa és la tendència a pensar que aquells infants que provenen de famílies immigrades i que han nascut a Catalunya no tenen problemes

especials per incorporar-se a l'escola i a la seva llengua, donant per suposat que els problemes lingüístics i escolars únicament es presenten en aquells nens i nenes que s'incorporen tardanament al nostre sistema educatiu.

El que volem dir posa de relleu que el manteniment de la immersió lingüística per a aquesta part de la infància sense tenir en compte aquest fet no afavoreix l'adquisició de les llengües de l'escola. Com ja hem dit abans, probablement això no significa abandonar ni la immersió lingüística ni els actuals objectius lingüístics de l'escola, sinó ajustar de forma conscient la pràctica educativa a aquest fet.

3.2. EL QUE JA SABEM SOBRE L'EDUCACIÓ BILINGÜE

Com ja hem vist en el capítol 2, aprendre una segona o tercera llengua depèn d'un conjunt de factors. Alguns d'aquests depenen exclusivament de nosaltres, mentre que d'altres depenen del context. Seguint, però, els interrogants que ja hem obert, hi ha un concepte que ens pot servir de punt de partida per intentar delimitar aquells factors més rellevants que expliquen el diferent rendiment en l'aprenentatge d'una segona llengua i al voltant dels quals avui existeix consens: la diferència entre *bilingüisme additiu* i *bilingüisme subtractiu*.

Lambert (1974) va definir aquest concepte per intentar de respondre l'interrogant següent: per què hi ha alumnes que han d'ésser escolaritzats en la seva llengua materna perquè el bilingüisme tingui efectes positius, mentre que n'hi ha d'altres que poden ésser escolaritzats, ja des d'un inici, en una segona llengua? Per a ell, el primer supòsit (*bilingüisme additiu*) agrupava totes aquelles experiències de canvi de llengua llar-escola en les quals s'escolaritzaven els alumnes que pertanyien a grups etnolingüístics d'alt prestigi mentre que el segon (*bilingüisme subtractiu*) agrupava totes aquelles en les quals s'escolaritzaven els nens i les nenes pertanyents a grups etnolingüístics de baix prestigi.

Per a Lambert aquesta distinció pressuposava una relació entre la competència lingüística en les diferents llengües que domina un individu. D'aquesta manera, en el primer cas, el subjecte, quan entrava en contacte amb una segona llengua, sumava la

competència lingüística desenvolupada en aquesta a la competència lingüística que ja posseïa en la seva primera llengua. Contràriament, en el segon cas, quan el subjecte entrava en contacte amb la segona llengua, el desenvolupament de la competència lingüística en aquesta es feia en detriment de la que ja posseïa en la primera llengua. Però, a més, per a Lambert, el bilingüisme additiu i el substractiu es relacionaven amb les actituds dels qui esdevenen bilingües. En funció de com vivia el subjecte la incorporació de la segona llengua, és a dir, de si posava en perill o no el manteniment de la seva pròpia llengua i de la seva pròpia cultura, aquest factor podia esdevenir determinant perquè l'individu arribés a ésser un bilingüe substractiu o additiu respectivament.

Malgrat que el model explicatiu elaborat per Lambert i els seus col·laboradors resulta coherent, al nostre entendre, creure en una explicació sobre els resultats de l'educació bilingüe que solament contempli els factors sociològics i actitudinals sense tenir en compte els factors lingüístics i pedagògics resulta insuficient.

En qualsevol cas, el que realment és interessant d'aquest plantejament és que el model que ofería Lambert arrencava de forma implícita de la consideració que la L1 i la L2 són interdependents, que hi ha una relació entre ambdues i que això ajudava a comprendre per què en determinades situacions un canvi de llengua entre la llar i l'escola no solament no resulta perjudicial per a un individu, sinó que pot comportar millores per al seu desenvolupament cognitiu i personal.

El 1979 Cummins formula la Hipòtesi d'Interdependència Lingüística en la qual planteja per primera vegada un model psicolingüístic en què es pressuposa la inexistència d'un magatzem separat per a cada una de les llengües i proposa l'existència d'una competència lingüística general que es pot vehicular en una llengua o en l'altra. Aquesta competència lingüística general, però, no fa referència directament als aspectes que habitualment es coneixen com a específicament lingüístics, sinó que té a veure fonamentalment amb les regles que governen l'ús del llenguatge. En altres paraules, la *competència lingüística subjacent comuna* a la qual es refereix Cummins no es relacionaria tant amb les diverses formes o regles com es concreta una determinada llengua en una comunitat lingüística, sinó amb una capacitat més general subjacent a totes les llengües que s'adquireix al llarg de l'aprenentatge de l'ús del llenguatge.

D'aquesta manera, el fet que un infant progressi en l'ús d'una llengua qualsevol i esdevingui cada vegada més capaç de relacionar-se amb els altres està lligat implícitament a una capacitat més general, reconèixer que el llenguatge és l'instrument més important i més econòmic per regular i controlar els intercanvis comunicatius amb els altres. Així és com l'infant, utilitzant-lo, va reconeixent gradualment el valor instrumental que té per poder relacionar-se cada vegada més eficaçment amb els altres. El progrés en el domini del seu ús és general a totes les llengües independentment de la forma que prenguin i dels arbitris que adopti una comunitat lingüística qualsevol.

En aquest sentit, si partim del fet que el llenguatge s'adquireix usant-lo en contextos socials i que hi ha unes regles generals que governen el seu ús però que no són patrimoni exclusiu de cap llengua en concret, l'avenç en el seu domini per part de l'infant es farà en la mesura que domini més i millor una llengua qualsevol. D'aquesta manera, quan un infant assisteix a una escola la llengua de la qual no coincideix amb la seva llengua familiar, si aquesta escola possibilita realment que l'infant sigui cada vegada més competent en la segona llengua, a banda d'aconseguir aquest objectiu concret, n'assoleix un altre: desenvolupar la competència lingüística general comuna a totes. Així, en la mesura que aquest infant pugui emprar la seva primera llengua en el seu medi social i/o familiar, també podrà transferir a aquesta les habilitats desenvolupades en la segona i viceversa. En altres paraules, pel que fa al domini de l'ús del llenguatge, el desenvolupament en una llengua és solidari amb l'altra sempre i quan els diversos contextos en els quals són presents promoguin realment el seu desenvolupament.

Ara bé, suposar que hi ha una relació d'interdependència entre les llengües tampoc no és suficient per explicar els resultats de l'educació bilingüe. En aquest sentit, la Hipòtesi d'Interdependència Lingüística, per bé que fa referència a les relacions que s'estableixen entre la competència en la L1 i la competència en la L2, no diu de quina manera es concreten. Sembla clar que cal un mínim de competència en la L1 perquè l'exposició intensiva a la L2 possibiliti l'accés a nivells superiors de competència lingüística tant en una com en l'altra llengua. Així doncs, quin és el nivell mínim suficient a partir del qual es pot garantir l'accés a aquests usos més elevats i que, de fet, si entenem que el desenvolupament lingüístic està íntimament lligat amb el

desenvolupament cognitiu, són els predictors principals de l'èxit o del fracàs escolar? La resposta a aquesta pregunta la trobem, d'una banda, en el concepte de competència lingüística i el seu desenvolupament i, d'una altra, en la Hipòtesi del Llindar proposada per Cummins (1976) i Toukomaa i Skutnabb-Kangas (1977).

Cummins (1981) elabora un marc teòric en el qual, a partir de la dicotomia BICS/CALP (estratègies bàsiques de comunicació interpersonal/competència lingüística cognitiva i acadèmica), intenta relacionar el desenvolupament de la competència comunicativa en la L1 amb el de la L2. El marc teòric proposat inclou una perspectiva evolutiva de tal manera que s'hi puguin distingir aquells aspectes de la competència comunicativa que són dominants en una època primerenca pels aprenents nadius d'una llengua i pels aprenents d'una segona llengua, d'aquells aspectes que varien individualment o que depenen d'altres desenvolupaments. En segon lloc, la seva proposta distingeix l'ús del llenguatge en situacions de comunicació interpersonal i l'ús del llenguatge en situacions escolars. En aquest sentit, l'autor considera que la competència comunicativa ha de conceptualitzar-se al llarg de dos desenvolupaments. El primer es relaciona amb el suport contextual disponible per codificar o decodificar un missatge i, el segon, expressa un continuum en què un extrem representa el conjunt de tasques i activitats comunicatives en el qual les eines lingüístiques estan automatitzades, mentre que en l'altre s'inclouen les que requereixen una participació cognitiva perquè no estan automatitzades.

Aquest model pressuposa que existeixen nivells elevats d'implicació cognitiva en el domini d'una habilitat determinada, però que la consecució d'aquesta en comporta la interiorització i, conseqüentment, l'automatització. Així, el domini de la sintaxi en un infant que aprèn a parlar es realitza en situacions amb suport contextual i amb una elevada implicació cognitiva, però a mesura que l'infant la domina, d'una banda, va assolint un coneixement del llenguatge més abstracte i formal, menys dependent de la immediatesa contextual i, d'una altra, va reduint la implicació cognitiva en un procés que cada cop té més automatitzat. En altres paraules, el desenvolupament de la competència comunicativa no s'entén com un procés sumatiu sinó exponencial, de manera que l'assoliment de noves habilitats i capacitats en relació amb l'ús de l'instrument lingüístic obre la possibilitat a nous usos d'aquest instrument, no solament

per relacionar-nos amb l'altre, sinó també per poder regular i planificar la nostra pròpia conducta.

D'aquesta manera, si admetem les relacions entre el desenvolupament lingüístic i el desenvolupament cognitiu, hem de concloure que, a un menor domini de l'instrument lingüístic, hi haurà un menor desenvolupament cognitiu i, consegüentment, es produirà un efecte en cadena que farà que la persona en qüestió cada vegada vegi més reduïda la seva capacitat d'ús en relació amb els seus instruments intel·lectuals. Igualment, aquesta consideració posa en evidència la importància que té el domini i l'ús del llenguatge per part dels alumnes en relació amb l'èxit o amb el fracàs escolar.

El model proposat per Cummins té, per tant, implicacions pedagògiques importants ja que se'n dedueix que, a vegades, en alguns programes d'ensenyament bilingüe no es valora prou la distinció entre la comunicació en la segona llengua en situacions contextualitzades i en situacions descontextualitzades. D'aquesta manera, sovint s'exigeix als nens i a les nenes que assisteixen a un programa de canvi de llengua llar-escola que, un cop ja han assolit un cert nivell en la L2, siguin capaços d'emprar-la tot seguit en situacions descontextualitzades i que requereixen una alta participació cognitiva, la qual cosa els aboca al fracàs.

Ens trobem doncs davant la paradoxa que, si bé l'objectiu de la instrucció escolar és el de possibilitar que els alumnes arribin a desenvolupar la capacitat d'emprar el llenguatge en situacions descontextualitzades que requereixen una alta participació cognitiva, tal com s'han encarregat de demostrar nombrosos estudis, l'únic camí per accedir a aquests usos consisteix a aprendre a usar-lo en situacions comunicatives fortament contextualitzades. Però, a més, cal que tinguem present que, tot i que aquestes condicions formen part de l'ensenyament de la llengua en general, en un programa que comporti l'ensenyament en una llengua diferent de la que tenen els alumnes a casa seva, les possibilitats que aquests tenen d'aprendre la llengua que empra l'educació solament recauen en el context escolar.

Les aportacions de Cummins posen de relleu la importància que té i les dificultats que comporta el tractament lingüístic a l'escola, sobretot quan, a més, s'hi afegeixen altres condicionants de partida com els dels alumnes que pertanyen a minories

lingüístiques o d'altres situacions de risc. Igualment, posa en evidència l'estreta relació entre els factors lingüístics, pedagògics, psicològics i sociològics a l'hora d'explicar per què a algunes persones el fet d'escolaritzar-se en una segona llengua els comporta beneficis mentre que a d'altres no. En aquest sentit, la Hipòtesi del Llindar aporta un marc teòric complementari al desenvolupat en relació amb la Hipòtesi d'Interdependència Lingüística i amb el concepte de competència comunicativa.

La Hipòtesi del Llindar pressuposa que, perquè un individu pugui transferir les habilitats adquirides en una llengua a l'altra, cal que assolixi un llindar mínim de competència en una de les dues. En el cas que aquest nivell mínim s'assoleixi, el fet d'haver esdevingut bilingüe no té cap repercussió negativa en el desenvolupament cognitiu però, perquè aquest mateix individu pugui accedir als aspectes potencialment positius del bilingüisme, cal que assolixi un segon llindar de competència en totes dues llengües. Contràriament, si l'individu no assolix aquest llindar mínim en cap de les dues llengües, el fet d'esdevenir bilingüe repercutirà de forma negativa en el seu desenvolupament cognitiu. Probablement, és impossible de definir en termes absoluts on se situa el llindar mínim i el màxim de competència bilingüe i, probablement també, això depèn en cada cas de la manera com es concreten i s'interrelacionen els diversos factors que hi intervenen. És a dir, per a aquest autor, tenir un mínim d'estratègies bàsiques de comunicació interpersonal (llindar més baix de competència) no és suficient per enfrontar-se amb les tasques que es plantegen a l'escola sinó que, per a la seva resolució, cal haver assolit una competència cognitiva i acadèmica (llindar més alt de competència). Però, a més, el doble desenvolupament de la competència comunicativa que proposa interacciona constantment amb el perfil instruccional del programa i, com diu el mateix autor, les interaccions dels professors amb els alumnes en aquests contextos es tradueixen, probablement, en pràctiques educatives específiques molt diferents a cada lloc. Això no obstant, aquest desenvolupament teòric ens ajuda a veure el fenomen de l'educació bilingüe com una realitat complexa i, en conseqüència, l'explicació dels resultats ha de fugir de la resposta fàcil.

3.3. ASPECTES RELLEVANTS EN L'APRENTATGE D'UNA SEGONA LLENGUA

Com hem pogut veure, en si mateix el bilingüisme no és un fenomen ni bo ni dolent, ni tampoc no representa un obstacle perquè un infant pugui arribar a desenvolupar-se intel·lectualment, sinó que això, en tot cas, depèn de les condicions i de la forma com es concreten en cada cas tant factors socioculturals com pedagògics i lingüístics. Entre aquests factors podem trobar, sense que això suposi fer un llista exhaustiva, el prestigi social de cada llengua i la seva relació de força amb les altres, el coneixement que l'infant té i l'ús que fa de la llengua abans d'ésser escolaritzat, el nivell sociocultural dels pares, el tipus de model d'educació bilingüe, l'ordre d'introducció de les diverses llengües que contempla cada model, la intensitat i el temps d'instrucció, la tipologia lingüística del grup escolaritzat en aquesta situació i la seva homogeneïtat, les expectatives, la formació i les actituds dels mestres, la participació dels pares en el programa, les motivacions i les actituds dels alumnes per aprendre la segona llengua, l'ús social en el context extraescolar de les llengües que reben tractament curricular a l'escola, etc.

La llista és inacabable. Tot i això, des d'una perspectiva general la majoria d'estudis coincideixen a identificar tres tipus de variables a l'hora de determinar per què l'ensenyament en una segona llengua pot comportar mecanismes additius o substractius en els desenvolupaments lingüístic, acadèmic i psicològic dels alumnes. Aquestes variables són *l'estatus social de la llengua i de la cultura de la llar, les actituds i les motivacions dels alumnes en relació amb la llengua de l'escola* i, finalment, *el tipus de tractament pedagògic* a través del qual aquests alumnes accedeixen a la segona llengua.

Pel que fa a *l'estatus social de la llengua i de la cultura de la llar*, la majoria d'estudis realitzats coincideixen a afirmar que els alumnes escolaritzats en els programes d'immersió amb una llengua i una cultura familiar socialment majoritària i forta poden accedir a un programa d'aquestes característiques amb suficients garanties d'èxit atès que, en la mesura que la seva L1 té una presència important en l'entorn extraescolar i no és qüestionada socialment, aquests alumnes incorporen la nova llengua sense que la seva en resulti perjudicada. Contràriament, aquests mateixos estudis

coincideixen també a afirmar que, quan no es donen aquestes condicions, és a dir, quan els alumnes pertanyen a grups lingüístics de llengua minoritària, en la mesura que el medi extraescolar menysprea els seus valors socioculturals i atribueix a la cultura i a la llengua majoritàries valors superiors, l'adquisició de la nova llengua probablement es faci en detriment de la llengua materna.

Si revisem les investigacions realitzades sobre l'educació bilingüe, podem concloure que el nivell sociocultural dels alumnes és per a molts autors un dels factors als quals s'atribueix un pes específic més important a l'hora de valorar els diferents resultats de l'educació bilingüe. De fet, quan formula la Hipòtesi d'Interdependència Lingüística, Cummins planteja que, en la mesura que el nivell sociocultural dels alumnes és un índex en relació amb el seu nivell de desenvolupament en la pròpia llengua abans d'incorporar-se a l'escola, els alumnes situats en els nivells inferiors de les escales social i cultural podrien no estar capacitats per seguir aquest tipus de programes. Els estudis realitzats a l'inici dels anys 80, però, no van donar suport a aquesta predicció.

Actualment, per tant, no sembla raonable pensar que l'èxit o el fracàs d'un programa d'educació bilingüe estigui determinat pel nivell de competència lingüística en la llengua pròpia abans d'assistir-hi, sinó que, molt probablement i a banda d'altres factors concomitants, es relacionaria més amb la capacitat del personal docent de l'escola d'ajustar-se al nivell de llenguatge que els alumnes posseeixen per, a partir d'aquí, desenvolupar una intervenció educativa conseqüent. En aquest mateix sentit, Cummins insisteix en el fet que la deficient competència en la L1 i en la L2 en alumnes de llengua minoritària i de classe social desafavorida no és imputable únicament a l'ambient o a la motivació prèvia a la seva escolarització sinó, sovint també, a l'aplicació de mètodes educatius inadequats i poc ajustats als seus nivells inicials i a les seves necessitats.

En aquest sentit, però, cal tenir present que una part molt important dels alumnes de què estem parlant i les seves famílies estan en una situació real de risc social d'exclusió o marginació. En aquests casos es pot pensar que les escoles on solen assistir aquests alumnes tendeixen a escolaritzar els nens i les nenes procedents de les famílies amb més baixes expectatives educatives, la qual cosa fa que, en el procés educatiu, es

perdin referents culturals i escolars, i que es limitin notablement les perspectives educativa i social d'aquesta part de la infància. En aquesta situació, l'educació deixa de ser un recurs per sortir d'una situació d'exclusió i de marginació i acaba reproduint, per a una gran part d'aquests alumnes, la mateixa situació social en què es troben.

Aquests aspectes convé tenir-los molt presents. La situació per la qual passen els alumnes que provenen de la immigració i les seves famílies en relació amb les nostres escoles (tant els que han nascut aquí com els que s'incorporen tardanament), com també els seus condicionants, més enllà d'explicar el seu rendiment lingüístic, expliquen el seu rendiment escolar en general. Certament, l'aprenentatge de la llengua o les llengües de l'escola és molt important, però no hem d'oblidar que les dificultats en què es troben al llarg del seu aprenentatge no responen tan sols a qüestions estrictament lingüístiques o pedagògiques, sinó que hi intervenen a més molts altres aspectes que tenen a veure amb les seves condicions de vida, amb la seva identitat, amb la seva experiència en relació amb altres situacions d'ensenyament i d'aprenentatge, etc.

Pel que fa a la segona variable, *les actituds i les motivacions dels alumnes en relació amb la llengua de l'escola* (tot i que no cal dir que, per a una gran majoria d'aquests, aquest fet representa una quarta o cinquena llengua), la majoria d'estudis li atorguen un pes específic tan significatiu com les mateixes aptituds acadèmiques que pugui tenir cada alumne. Evidentment, un aspecte molt lligat al factor actitudinal i motivacional es basa en el fet que l'assistència a un programa d'aquestes característiques ha d'ésser voluntària. Això no obstant, hi ha una altra qüestió important en relació amb les actituds i motivacions d'aquests alumnes respecte a la segona llengua: si acceptem el fet que difícilment es pot aprendre una llengua que no es desitja aprendre, hem de concloure que amb aquesta premissa no n'hi ha prou i, en conseqüència, és molt important plantejar-nos de quina manera es poden afavorir unes actituds positives al llarg de tota la seva escolaritat des de les mateixes activitats d'ensenyament-aprenentatge que es fan a l'aula. Probablement aquest és un dels punts centrals en aquesta discussió.

En aquest sentit, l'educació bilingüe compta amb dues pràctiques educatives indeslligables que es relacionen amb el manteniment d'actituds positives tant pel que fa a la primera com a la segona llengua de l'alumne. En primer lloc, en aquest tipus de programes, els mestres centren els esforços didàctics en els aspectes comprensius de la

llengua alhora que creen contextos d'ús que permetin als alumnes el sorgiment gradual de la segona llengua. Aquesta pràctica implica que mai no es força l'alumne a expressar-se en la segona llengua, sinó que sempre es deixa a la seva elecció la llengua que vol utilitzar en els intercanvis lingüístics que, a l'inici, solen ser pràcticament sempre en la primera llengua. Les raons que aconsellen aquest tipus de pràctica educativa són dues. La primera és que la comprensió sempre precedeix l'expressió i, la segona, que difícilment es poden promoure actituds positives en relació amb la llengua de l'escola per part d'aquests alumnes des d'una pràctica educativa que negui la pròpia llengua. En segon lloc, aquests programes solen comptar amb un professorat bilingüe coneixedor de la llengua dels alumnes per tal de garantir que la comunicació entre el mestre i els alumnes es doni des del primer dia a l'aula i que mai no es vegi interrompuda. No cal dir que aquest plantejament també suposa un enorme respecte per la llengua de l'alumne perquè, en la mesura que el mestre l'entén, al marge que per raons evidents sempre utilitza la llengua de l'escola a l'aula, pot recollir les aportacions fetes pels alumnes en la primera llengua com un puntal bàsic a partir del qual se serveix per arribar a les necessitats comunicatives de cada un.

Ja hem comentat que aquest punt no queda garantit en les condicions actuals del nostre sistema educatiu pel que fa als alumnes que pertanyen a les famílies que provenen de la immigració. És a dir, no comptem amb un professorat competent en la llengua d'aquests alumnes i, probablement, tot i que aquest fet és inimaginable, tampoc no sigui aquesta la seva reivindicació. Això no obstant, hem de pensar que podem proposar mesures i actituds coherents amb el marc que estem exposant. Un primer pas és fer present en el context escolar les llengües que utilitzen aquests alumnes i, així, contribuir a possibilitar des de l'escola actituds positives envers la llengua catalana a partir de valorar la seva pròpia llengua i la seva pròpia cultura. Això, com ja hem dit, no significa que el professorat sigui bilingüe, significa que mitjançant la pràctica escolar es faci present aquest reconeixement lingüístic a partir de tenir una pronúncia correcta dels noms d'aquestes criatures, de poder comprendre determinades fórmules lingüístiques com "adéu" o "bon dia", de mostrar-se sensible i intentar comprendre, especialment en l'educació infantil, el que diuen quan utilitzen la seva llengua, sentir que allò que és seu també pot tenir cabuda en les activitats programades, etc. (Vila, en premsa). D'altra banda, calen també materials específics per ensenyar la llengua de l'escola que tinguin en compte les característiques lingüístiques de la llengua familiar d'aquests escolars i,

en aquests casos, on hi hagi un nombre suficient d'alumnat que ho demani, sistematitzar els coneixements lingüístics que tenen sobre la seva llengua. Sens dubte, sentir que allò teu és valorat i que la teva participació en un context donat no solament serveix per treure'n profit tu mateix sinó que també és significatiu per als altres és determinant en la construcció d'una autoimatge positiva i una bona autoestima.

Pel que fa a la motivació, ja hem deixat clar que s'aprèn a parlar parlant en situacions significatives d'interacció social amb els altres, per la qual cosa, l'única manera d'accedir i ésser cada vegada més competent en una llengua passa irremissiblement perquè l'alumne desitgi mantenir intercanvis socials amb les persones que la dominen. L'infant, des que neix, va progressant en el domini de la comunicació en la mesura que desitja i necessita mantenir contacte social amb els adults que té al seu voltant i negocien conjuntament diferents procediments arbitraris per establir els termes i les regles a partir de les quals es circumscriuen aquests intercanvis. Evidentment, en el context familiar un factor molt important perquè l'infant s'interessi a fer coses conjuntament amb els seus pares és el lligam afectiu que s'estableix entre ells.

Si pensem, però, en el context escolar, resulta més difícil de creure que això passi de forma tan natural. Per tot això, les activitats que es realitzen a les aules han de defugir en tot moment de plantejar tasques que suposin el tractament del llenguatge com a objecte formal d'aprenentatge i, ben al contrari, han de fomentar l'ensenyament instrumental de la llengua de manera que es possibiliti que els alumnes trobin sentit a allò que estan fent mitjançant una comunicació efectiva en situacions significatives i estimulants. Això no serà possible si, des de les mateixes activitats, no es contemplan d'entrada pràctiques que tendeixin a la diversificació, no solament pel que fa a la mateixa organització de les tasques, sinó també pel que fa referència al fet que cada alumne pugui trobar sentit en algun dels diversos coneixements que es demanen per a la resolució de les tasques proposades. Per tant, en aquestes aules el mestre no s'ha de conformar únicament a saber proposar activitats lúdiques i engrescadores o a tenir un ventall ampli de recursos per treballar la llengua des d'aquestes perspectives, sinó que, el que és més important, ha de saber negociar i reconèixer què és el que vol conèixer l'alumne i què és el que té sentit per a ell, de manera que es pugui assolir l'objectiu que determinats coneixements arribin a tenir sentit per si mateixos i passin a formar part de la curiositat de l'alumne.

Quant a la tercera variable, *el tipus de tractament pedagògic* a través del qual aquests nens i nenes accedeixen a la segona llengua (vg. capítol 4), els estudis realitzats coincideixen unànimement a afirmar que l'ensenyament bilingüe mai no ha de consistir únicament en una exposició intensiva a una segona llengua sinó que, al darrere de tot això, hi ha d'haver un plantejament i una metodologia especials i adequats al propòsit que es pretén aconseguir. Molts d'aquests aspectes seran tractats en el capítol següent, però el que aquí ens interessa de destacar és que l'educació bilingüe ha d'utilitzar procediments didàctics molt semblants a aquells que utilitzen els pares i les mares en el procés natural d'adquisició del llenguatge per part dels fills i filles. Des d'aquesta perspectiva, sembla evident que els aspectes relacionats amb la interacció resulten decisius per a l'adquisició del llenguatge i, en aquesta mesura, els mestres han de buscar la comprensió dels seus missatges per part dels alumnes i, alhora, fer l'esforç de situar les produccions en contextos adequats pel que fa a la intenció que codifiquen. Per a aquests mestres, centrar-se en el procés comunicatiu comporta el treball conscient dels aspectes comprensius del llenguatge i obligar-se a contextualitzar de forma important les seves produccions perquè els alumnes en puguin negociar el significat implícit i, tot això, a partir d'un *input* comprensiu adaptat i ajustat contínuament al nivell de competència que tenen els alumnes. A més, també suposa que el treball d'aquests aspectes comprensius del llenguatge ha de situar-se en contextos d'ús que permetin als alumnes l'emergència gradual de la llengua de l'escola. Només cal afegir que, un cop més, aquests contextos d'ús han de plantejar-se i dissenyar-se a partir d'activitats realment significatives per a aquests alumnes.

3.4. PER ACABAR

La importància del domini del llenguatge com a instrument per controlar i regular els nostres intercanvis comunicatius i la nostra conducta, i les relacions que s'estableixen entre desenvolupament lingüístic i desenvolupament cognitiu, ja han estat llargament comentades en aquest mateix capítol. Wells (1986) afirma que cada cop hi ha més evidències que el que esdevé realment important per a un futur èxit acadèmic resideix en la qualitat de la interacció dels nens i de les nenes amb els adults del seu entorn i, també, que l'èxit d'un programa escolar depèn en bona mesura del nivell de domini de la llengua que arribin a assolir. D'altra banda, Bruner (1985) diu que

l'adquisició de les habilitats implicades en el domini de la lectura i l'escriptura que garanteixen gran part de l'èxit escolar suposen una confluència important amb el nivell del llenguatge oral que posseeix l'infant en el moment d'iniciar l'escolaritat. I finalment, Cummins (1979), quan proposa la Hipòtesi d'Interdependència Lingüística, afirma que el nivell de competència en la L2 que un infant bilingüe assoleix és parcialment una funció del tipus de competència que ha desenvolupat en la L1 en el moment que comença l'exposició intensiva a la L2.

Per a una part molt important d'aquesta infància, d'entrada, el fet de ser bilingüe és un fet normal. Molts d'ells, en el moment que entren en contacte amb l'escola, ja ho són, de bilingües. Així, la qüestió no és tant si és convenient la seva assistència a un programa d'educació bilingüe, sinó tenir present la seva situació i característiques per tal de poder fer una proposta educativa ajustada a les seves necessitats. D'aquí que, tot i que és un objectiu prioritari per a l'escola el fet que esdevinguin competents en la llengua de l'escola per poder participar en les activitats que es programen diàriament, sovint s'oblida que hi ha un altre objectiu encara més important: que tinguin ganes de venir a l'escola perquè s'ho passen bé, perquè participar en les activitats que se'ls proposen té sentit per a ells i per a les seves famílies. Sovint, aquest darrer aspecte no es té en compte a les aules i treballar la llengua es converteix en l'únic objectiu. De vegades, això comporta molta més tensió en el dia a dia del que és recomanable i s'afavoreix la creació de comportaments i pràctiques contraproductius en relació amb els valors que sovint es persegueixen.

Els problemes lingüístics, però, no acaben aquí. Hi ha dues situacions que requereixen una discussió específica. D'una banda, els alumnes que s'incorporen tardanament al nostre sistema educatiu i, d'una altra, el tractament lingüístic de l'alumnat de les famílies immigrants nascut a Catalunya. En relació amb aquella part de la infància immigrant nascuda a Catalunya, ja hem comentat que sovint s'acostuma a dir que no tenen problemes lingüístics específics i que desenvolupen sense dificultat el coneixement de la llengua de l'escola (Vila, en premsa i Maruny i Molina, 2000). En aquesta creença es confonen les competències lingüístiques conversacionals i les competències lingüístiques relacionades amb les activitats d'ensenyament i aprenentatge. En cap cas no són iguals, i pot passar que l'alumnat immigrant a l'Educació Infantil tingui una bona competència conversacional, però sempre

significativament inferior a la dels nens i les nenes que utilitzen la llengua de l'escola com a llengua familiar. A la llarga, si aquesta part de la infància no rep una ajuda específica per desenvolupar un bon coneixement lingüístic pot tenir problemes per dominar les habilitats lingüístiques relacionades amb les activitats que fa l'escola. Independentment d'haver nascut a Catalunya i de tenir un entorn social amb una presència elevada de la llengua catalana, aquesta part de la infància continua utilitzant a casa seva una llengua diferent i, per tant, no assoleix el mateix nivell lingüístic que les criatures autòctones que tenen el català com a llengua familiar (Vila, en premsa). Per això, és important que l'escola adopti ja a l'Educació Infantil estratègies organitzatives específiques i recursos i materials pensats expressament per respondre a les seves necessitats, amb la finalitat de garantir que aquestes criatures puguin desenvolupar les habilitats lingüístiques necessàries per realitzar les activitats escolars.

Pel que fa als alumnes d'incorporació tardana, cal insistir de nou que el llenguatge s'incorpora quan es fa servir per a alguna cosa. En aquest sentit, com ja hem dit, és difícil creure que quan un alumne immigrant arriba a l'escola o a l'institut les coses que vulgui fer amb la llengua es relacionin molt estretament amb continguts acadèmics. Probablement per a ells té més pes el fet de voler relacionar-se amb l'entorn i, en concret, amb els companys i les companyes del centre. Per això, creiem que s'han de combinar la instrucció específica en la llengua que utilitza l'escola i la promoció d'accions i activitats que tinguin com a objectiu afavorir les relacions socials de les persones nouvingudes amb la resta de l'alumnat (Vila, en premsa). La forma de combinar els dos aspectes no ha de ser necessàriament la mateixa arreu i depèn dels recursos que té cada centre, del nombre d'alumnes nouvinguts i de les seves característiques (domini de la seva llengua, escolarització prèvia, possibilitats d'incorporar-se a altres activitats al seu entorn d'acollida, etc.).

Finalment, tot i que de vegades l'obvietat ens fa creure que la integració de les persones immigrades passa exclusivament pel coneixement i la competència de la llengua o les llengües del país d'acollida, hem d'insistir un cop més que sovint deixem de tenir present altres aspectes que són tan o més importants que aquest. És clar que no es pot reduir la importància que té el domini de la llengua del país d'acollida en relació amb la integració d'aquestes persones. No pensem que això sigui discutible. El que volem posar en relleu és que aquest aspecte passa també per fer-los notar i fer-los saber

que els volem entre nosaltres amb igualtat de drets. Lamentablement, aquesta convicció de vegades no es percep. Ens obsessionem amb la manca de recursos humans i materials, amb el descobriment de noves metodologies i estratègies de treball, etc. És obvi que són necessaris molts més recursos dels que hi ha ara i que moltes mestres i molts mestres de les nostres escoles en aquests moments estan sotmesos a condicions de treball difícilment suportables. La veritat, però, és que, més sovint del compte, les aules són plenes de negativitat i el punt de partida, en lloc de situar-se en la potencialitat que tenen aquests alumnes, és un interrogant permanent perquè, deixats portar per estereotips i prejudicis, ni tan sols es donen, mestres i alumnes, una oportunitat.

3.5. BIBLIOGRAFIA

- BRUNER, J. S. (1985): *La parla dels infants*. Vic: Eumo.
- CUMMINS, J. (1976): "The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses", *Working Papers on Bilingualism*, 9 (p. 1-43).
- CUMMINS, J. (1979): "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children", *Review of Educational Research*, 49 (p. 22-251).
- CUMMINS, J. (1981): "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students", a *Schooling and Language Minority Students. A theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center (p. 1-50).
- LAMBERT, W. E. (1974): "Culture and language as factors in learning and education", a F. Aboud i R. D. Meade (eds.): *Cultural Factors in Learning*. Bellingham: Western Washington State College.
- MARUNY, L. i M. MOLINA (2000): "Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori". Seminari Intercultural Educació i Llengües. Girona, Maig.
- TOUKOMAA, P. i T. SKUTNABB-KANGAS (1977): *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Preschool Age and Children in the Lower Level of Comprehensive School*. Research Reports n. 26. University of Tampere.

VILA, I. (en premsa): *Problemes relatius a l'escolarització de la infància estrangera*.

Barcelona: Institut de la Mediterrània.

WELLS, G. (1986): *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.

CAPÍTOL 4

DIDÀCTICA DE LA LLENGUA

Jordi Farrés Nierga

Servei d'Ensenyament del Català, Generalitat de Catalunya (SEDEC)

4.1. CONSIDERACIONS INICIALS SOBRE L'ENSENYAMENT DE LLENGÜES

Com s'ensenyava una llengua? Com s'aprèn una llengua? Els mecanismes que regeixen aquest procés han estat estudiats, analitzats i debatuts, s'hi han bastit hipòtesis i teories, i altres hipòtesis i teories han substituït les anteriors; diverses generacions han estat formades amb un mètode, mentre que a d'altres generacions se'ls n'han aplicat d'altres.

Malgrat tot, des de la nostra òptica existeixen alguns aspectes que semblen comunament acceptats i experimentats, per la qual cosa, a l'hora de treballar amb els nostres alumnes, potser fóra bo de conèixer una mica aquestes teories i també estratègies per a l'ensenyament lingüístic. Intentarem de donar exemples d'allò que expliquem, amb la intenció de recolzar els elements teòrics en els pràctics.

4.2. L'ENFOCAMENT COMUNICATIU

L'enfocament comunicatiu és una línia metodològica en el camp de l'ensenyament lingüístic, que unifica i supera diversos corrents anteriors. Es diferencia bàsicament dels corrents anteriors per dos aspectes fonamentals:

- a) L'aprenentatge d'una llengua ja no és concebut com a la repetició i la interiorització dels models adequats, sinó que es veu com a un procés de construcció en el qual les condicions de tipus afectiu i personal tenen la seva part.

- b) D'altra banda, com explica Areizaga, no l'hem de veure com un mètode sinó com una "orientació general cap al desenvolupament de la competència comunicativa que pot servir-se de diferents formes de treball" (Areizaga, 2000: 138).

Per tant, ens trobem davant d'una sèrie de propostes de com s'organitza l'aprenentatge d'una llengua i de quins tipus d'estratègies poden utilitzar-se. Això fa que en el treball amb un grup classe concret puguem fer servir uns recursos prou diferents dels usats en un altre grup classe (necessitats individuals i grupals diferents, característiques diverses de cada component, etc.).

L'enfocament comunicatiu parteix de les necessitats comunicatives dels nostres alumnes. Els elements lingüístics no apareixen com a una finalitat de l'aprenentatge sinó que allò que es busca és la comunicació, la interacció amb l'altre. Per exemplificar-ho podríem dir que jo puc aprendre'm de memòria una estructura perquè és la feina que m'han encarregat (*Quant val...?*); des de l'òptica de l'enfocament comunicatiu interessa el domini de l'expressió (*Quant val...?*) usada dins la botiga quan vull comprar quelcom, que tingui una finalitat de comunicació. Tots els nostres alumnes tenen coses per explicar, per comunicar als altres. Si en l'àmbit quotidià aquesta necessitat és òbvia (jo tinc informació que tu no tens i que jo et vull donar, per tant, puc omplir aquest buit informatiu), a l'àmbit escolar hem de crear les possibilitats perquè també aparegui aquesta necessitat, i per això la situació comunicativa ha de ser com més real millor.

L'objectiu dels professors i de les professores ha de ser que els alumnes desenvolupin la seva competència lingüística i comunicativa (ho definim més endavant) en situacions reals, en situacions d'ús de llengua (l'aspecte de l'ús és molt important, la llengua s'ha d'usar per aprendre-la). Tot el que ajudi a contextualitzar la llengua, a posar-la en un context de realitat on aparegui la necessitat de comunicar coses serà una bona ajuda: materials gràfics, rètols, prospectes de grans magatzems, horaris de transports... I és per incentivar l'ús de la llengua que els teòrics demanen tantes vegades l'esforç d'acostar-se a la pròpia realitat de l'alumnat, per incentivar l'ús i per crear motivació per comunicar-se. Hi ha professionals que amb els seus grups d'alumnes s'han dedicat de forma sistemàtica a començar les classes parlant de com estan els de la família de cadascú, interessant-se per quin ha estat l'esmorzar o quin serà el dinar, o que

cadascú expliqués allò que més li va agradar del dia anterior; com que no són activitats gratuïtes sinó que estan planificades (ja en parlarem) i com que tothom vol dir-hi la seva i opinar, s'està fent un bon treball per a estimular l'ús real de la llengua.

Quan parlàvem de competència comunicativa ens referíem a uns coneixements que van més enllà de la retenció i l'ús de sons i estructures; són coneixements que requereixen l'ús de la llengua, l'habilitat social, el coneixement pràctic de la societat i la cultura que hi ha al seu voltant; i és aquesta competència la que cal estimular, perquè és superadora de la competència lingüística. Un cas de no-domini de la competència comunicativa pot ser el d'un alumne marroquí que va aprendre el tractament de la segona persona del singular (vostè), però que l'aplicava als seus companys i fins i tot als gossos.¹ Li calia l'ús lingüístic per adquirir aquesta habilitat pragmàtica.

Per això dèiem abans que cal que els alumnes s'interrelacionin, cal promoure l'intercanvi lingüístic per anar adquirint aquesta competència. Si ho apliquem als alumnes nous, és important que interactuïn amb la resta de companys/es del grup en tots els contextos possibles (no tan sols a l'aula, sinó també al pati, al menjador...).

Ara bé, aquests elements com poden ser la incentivació de l'ús i la interrelació lingüística no són elements que apareguin espontàniament. L'enfocament comunicatiu preconitza una planificació acurada i un plantejament molt rigorós de les propostes didàctiques. Els professors i les professores han de planificar amb cura cadascuna d'aquestes propostes: així poden preveure quines funcions o elements lingüístics volen treballar, el tema escollit, la funcionalitat (qui parla a qui), i poden anticipar conceptes o vocabulari que formin part d'aquestes funcions lingüístiques. Aquí us presentem un dels molts models de planificació que s'han utilitzat per al disseny d'una unitat didàctica (SEDEC, 1990: 4):

¹ Extret de l'experiència a l'Aula d'Incorporació Tardana de l'IES Cap Norfeu de Roses, durant els anys 1996-99.

Objectiu comunicatiu	Demandar i donar informació sobre preferències personals
Exponents lingüístics	M'agrada, t'agrada...?
Tipus d'activitat	Diàlegs breus
Procediment	<p>S'ensenyen fotografies o dibuixos de gent realitzant accions i s'estableix un diàleg:</p> <p>Professor: –Qui és? Alumne: –És un nen, una nena... Professor: –Saps què li agrada? Alumne: –Li agrada (llegir, nedar, córrer...)</p>
Material	Dibuixos i fotografies de persones diferents fent accions
Observacions	Després de la presentació, seria bo que els diàlegs fossin entre els alumnes, tot i que cal controlar les intervencions a fi d'evitar repeticions d'errors

4.3. APRENETATGE DE SEGONES LLENGÜES

L'enfocament comunicatiu que hem plantejat abans és un tipus d'organització de l'aprenentatge aplicable a l'ensenyament d'una primera llengua o també a l'ensenyament d'una segona llengua. Existeix molta bibliografia relacionada amb la didàctica de les segones llengües; per això ens ha semblat interessant i útil explicar breument els diversos estudis i entendre el mecanisme concret d'aquest aprenentatge; al mateix temps repassarem diversos aspectes de la relació entre la llengua d'origen i la llengua que es vol aprendre, elements que tenen una importància fonamental a l'hora d'obtenir resultats.

Quan tractem el cas dels nostres alumnes que des de la seva llengua materna han d'aprendre la nostra llengua escolar, ens trobem immersos en un camp disciplinar que des dels anys 70 als nostres dies ha rebut una gran atenció: l'educació bilingüe i plurilingüe (vg. capítol 3).

És dins aquest marc teòric que hem exposat on es poden plantejar unes problemàtiques concretes que caldria estudiar i que és bo de tenir en compte a l'hora de treballar amb els nostres alumnes:

1. Hi ha alumnes que presenten la possibilitat d'un domini competencial baix en la L1 pel que fa a la llengua escrita (cosa que no beneficiarà un desenvolupament competencial en la L2, la segona llengua) donada la situació lingüística dins del sistema escolar dels seus països (per exemple, els berbers dins del sistema escolar marroquí). Si hi afegim que hi pot haver un grau baix en la consideració cap a la pròpia llengua per la influència de la societat dominant (llengua vista amb prejudicis a l'ensenyament i a l'àmbit urbà, com per exemple que sigui considerada com a llengua inútil per als mitjans de comunicació moderns, de gent inculta i pobra)², la situació és encara més complexa. La situació sociolingüística d'aquests alumnes podria derivar cap al semilingüisme, un domini baix de competències en la primera llengua (L1).

Una experiència docent en un grup reduït de 13 alumnes corrobora aquesta idea: el grup que presentava unes dificultats d'aprenentatge majors i uns progressos menys perceptibles estava íntegrament compost per alumnes rifenys de la zona de Nador, mentre que el grup on s'advertien més avenços, contenia majoritàriament alumnes arabòfons de la zona de Fes (Farrés, 1999: 34).

2. Alguns estudiosos (Monegal, 1996: 2-4) consideren que en línies generals "els nens i les nenes de llengua minoritària de nivells socioculturals baixos i amb sentiments ambivalents respecte a la L2 obtenen millors resultats en programes de manteniment de la llengua pròpia o, en el seu defecte, mitjançant classes de suport addicional". Però dins

² Esperem que aquests elements s'entenguin en el seu punt just i no com a prejudicis lingüístics, tal com els exposa Juan Carlos Moreno en aquest mateix volum.

el sistema educatiu català no existeix per cap banda la figura del mestre en la L1, i encara menys si aquesta llengua és, per exemple, l'amazig (o berber).

Els punts exposats anteriorment podrien qüestionar el fet que fos adient exposar un grup a la L2 si encara no ha consolidat les competències en la L1. En aquest sentit, Guasch (1996: 26) conclou que “no es tractaria tant que els escolars amb problemes competencials desenvolupessin més competència en la L1, com que l'escola pogués anar-los trobant programes d'educació bilingüe que tinguessin en compte les seves característiques”. Per tant, l'èxit d'un programa bilingüe no tan sols vindria mediatitzat per un nivell competencial sinó també per com l'escola s'adapta a la llengua d'aquest alumnat específic.

Una vegada plantejades les diverses problemàtiques n'hauríem d'extreure la conclusió següent: la base de l'aprenentatge lingüístic o del d'una segona llengua som els professors i professores que hi treballem. I és per això que cal conèixer exactament quins mecanismes regulen aquests aprenentatges, quins factors hi influeixen i quines didàctiques es poden aplicar.

4.3.1. FACTORS QUE INFLUEIXEN EN L'ADQUISICIÓ DE LA L2

A partir de diversos estudis, es pot sostenir que gran part dels usos que realitza un aprenent en la llengua segona inclouen els elements lingüístics significatius que aquest capta dels interlocutors, com també l'expressió en aquesta mateixa L2 que el propi aprenent ofereix als interlocutors. És un mecanisme de *feed-back* sense el qual es fa molt difícil l'adquisició d'una competència comunicativa mínima en aquesta segona llengua. És a dir, els usos de la L2 que s'esdevenen en el procés d'adquisició de la nova llengua tenen molt a veure amb la participació de l'aprenent en intercanvis comunicatius amb altres parlants i tenen lloc en una activitat comunicativa compartida. Com podem veure, una i una altra vegada apareix l'element de l'ús de la llengua i de l'intercanvi com a base del treball amb els nostres alumnes.

Per afavorir l'adquisició de la L2 cal que la llengua sigui un instrument eficaç entre els membres del grup classe, que l'alumne tingui possibilitats reals d'usar-la i que la comprensió i la producció puguin ser compartides malgrat que, en el primer moment d'adquisició de la L2, la competència és encara molt reduïda.

Hi ha d'haver una actitud favorable i una motivació que ajudi a l'adquisició d'una nova llengua (ja en parlarem més endavant, però probablement algun de vosaltres ja s'ha trobat aquell alumne que no volia aprendre català amb els arguments que fos; fins que no s'ha vençut la seva actitud negativa i s'ha adonat ell mateix que li seria útil, tant dins com fora de l'escola, els progressos no s'han començat a veure). Però també hem comentat que no és suficient, que cal que la comprensió pugui interessar i sigui interioritzada, i, de la mateixa manera, que existeixi una producció prou rica per part de l'aprenent.

Segons els autors citats anteriorment, l'aprenent de la L2, sigui quina sigui la seva llengua d'origen i sigui quina sigui la nova llengua, segueix un itinerari sistemàtic que comprèn els nivells següents:

Pragmàtic: l'aprenent adquireix les paraules que necessita i que li són útils per subsistir en un context real d'ús.
Fonètic: l'aprenent observa la pronúncia de noves paraules i fa el paral·lelisme amb la L1.
Lèxic: l'aprenent adquireix vocabulari a partir de la influència de la L1: fa interferències, transferències, préstecs, hipòtesis i deduccions.
Morfosintàctic: l'aprenent produeix oracions: aplica regles morfosintàctiques en la L2 sense tenir-ne consciència ja que, probablement, tampoc no en té en la seva pròpia llengua. És el nivell que triga més a dominar.

L'acció didàctica ha de promoure situacions d'ensenyament-aprenentatge que possibilitin, de manera simultània, el desenvolupament d'aquests nivells.

4.3.2. ELS ALTRES PROFESSORS: ELS COMPANYS DE CLASSE

Ja hem comentat la importància de la conversa o de la interacció en l'aprenentatge d'una segona llengua. Cal insistir una altra vegada que no tot és tasca del professor. Es dóna molta importància a les converses que puguin tenir els alumnes nadius amb els nousvinguts: com que en tot moment s'han d'assegurar que s'entenen, estan negociant contínuament el significat; com que intenten mantenir a tot preu la comunicació, el nouvingut pot rebre informació i fer producció lingüística. Per això es dóna tanta importància a les relacions comunicatives en l'àmbit acadèmic però també en l'àmbit extraescolar. Posarem l'exemple d'en Farid, un alumne que, després d'un any d'haver arribat, va fer uns progressos espectaculars en llengua oral. Una mica intrigats, vàrem anar sondejant quines raons podien explicar aquells avenços; el fet és que en Farid, que vivia en un poble d'uns 100 habitants, era un apassionat del futbol i havia de jugar-hi a la plaça amb la resta de nois (la d'en Farid era l'única família marroquina establerta al poble). Per tant, i expressat a la seva manera: "si volia jugar a futbol i entendre els del meu equip, havia d'aprendre català" (Farrés, 1998: 45).

Òbviament, l'aprenentatge lingüístic d'en Farid no depenia exclusivament del futbol, però il·lustra prou bé uns quants conceptes que hem anat repetint fins ara:

- a) en Farid va aprendre la llengua amb l'ús, interaccionant amb altres companys parlants de la L2 a què ell volia arribar;
- b) en Farid tenia una motivació i una actitud positives respecte a l'aprenentatge d'aquesta llengua;
- c) en el seu procés d'aprenentatge es parteix de les seves necessitats comunicatives;
- d) al llarg del procés va ser necessària la negociació del significat entre ell i els seus companys de joc, ja que era necessari per al funcionament del partit.

Quan els alumnes són fora de les nostres aules es produeix una exposició important a la llengua a què es vol accedir, la L2, tot i que també hem de ser conscients que el procés es complica perquè pot existir una exposició a una L3, diferent de la llengua meta que es persegueix. Això passa en alguns contextos del nostre país, en els

quals la llengua d'exposició al carrer és el castellà i no el català. Però l'important és que la informació lingüística que els arriba sigui de qualitat, pugui ser interioritzada per l'alumne i n'extregui regles de funcionament lingüístic.

4.4. ELS ALUMNES I LES ALUMNES

Els nostres alumnes, sobretot aquells que acaben d'arribar d'altres parts del món i que desconeixen la nostra llengua, no apareixen del no-res. Quan entren a la nostra aula porten, a part d'una sèrie de motius que els han impulsat, a ells i a la família, a emigrar, una llengua i una cultura d'origen. També hi haurà la possibilitat d'una escolarització en origen, i si aquesta ha estat efectiva, hi haurà uns anys d'escolarització i una llengua d'ensenyament (que a vegades coincideix amb la llengua materna i a vegades no). D'altra banda no podrem obviar que existirà una edat i un nivell maduratiu. Per això és indispensable conèixer molt bé cadascun dels alumnes, donat que, en l'aprenentatge de llengües, tots ells aportaran bagatges diferents en el moment d'arribar a l'aula. Segons com sigui aquest bagatge, l'adquisició lingüística funcionarà d'una manera o d'una altra.

Sense voluntat de ser exhaustius, agafarem tres aspectes dels diversos que podríem tenir en compte, per adornar-nos de la gran varietat de situacions que poden presentar els nostres alumnes i de com poden incidir en el seu aprenentatge de la llengua. Probablement, si analitzéssim la majoria de les nostres classes a partir d'aquests tres aspectes, ens seria difícil trobar gaires alumnes idèntics; el més probable és que apareguessin molts grups diversificats.

4.4.1. LLENGUA MATERNA / LLENGUA ESCOLAR

No cal tornar a remarcar la importància del nivell competencial (lectura i escriptura) en la llengua de l'alumne (L1) en el procés d'aprenentatge d'altres llengües. Hi haurà alumnes que tindran un nivell de desenvolupament de competències lingüístiques que haurà anat en paral·lel al seu desenvolupament escolar. N'hi haurà que tindran una llengua materna diferent de la llengua de l'escola; és probable que hagin

desenvolupat eficientment la seva llengua materna i alhora la llengua d'escolarització (això es dona en els processos d'immersió lingüística ben fets).

Un altre cas és el dels alumnes de llengua materna no reconeguda al seu sistema educatiu (per tant, llengües “marcades” que predisposen a l'autoodi lingüístic); com que la llengua materna no és valorada i queda relegada de l'àmbit escolar, existeix la possibilitat que no s'acabi de desenvolupar en tots els nivells competencials que necessitaria en l'aprenentatge de les altres llengües (sense que això signifiqui que una llengua que es desenvolupi fora de l'àmbit de l'escolarització no compleixi tots els requisits lingüístics i pragmàtics per a la societat que l'ha creada). Així, es poden presentar problemes en l'aprenentatge de la llengua escolar perquè no hi ha la possibilitat que l'alumne traspassi totes les competències lingüístiques de la L1 a la L2 simplement perquè la L1 no s'ha desenvolupat fins a un nivell competencial suficient (per exemple, els alumnes amazighs que han estat escolaritzats en àrab).

4.4.2. MÈDIA QUÈ PERTANY L'ALUMNE

La variable urbà / rural té també la seva importància: és possible que la pertinença a un dels dos medis signifiqui tenir una escola o no, o tenir-la a prop o a tres hores de camí, o anar-hi cada dia o faltar cada vegada que la família necessita l'alumne per a les feines de la casa o les del camp. Això no té a veure amb cap tipus de prejudici lingüístic referit a societats “desenvolupades” respecte a societats “primitives”, sinó que remet a elements més pragmàtics: en l'àmbit escolar hi ha un treball de competències de llenguatge formal que s'haurà de traspasar en l'aprenentatge de la L2 (en el nostre cas, del català). Tampoc no significa que dins d'una cultura de llengua no escrita no es puguin desenvolupar les competències en la llengua materna, però tenint en compte que el treball sistemàtic és bàsic en l'aprenentatge de llengües, el fet de no tenir una escolarització regular podria, en alguns casos, acabar en una situació de semilingüisme.

4.4.3. GRAU D'ALFABETITZACIÓ

Depèn dels factors (a) i (b) vistos anteriorment i de molts altres factors; dins l'aula podrem trobar alumnat que no ha estat alfabetitzat en cap llengua (amb tots els

graus possibles: des del desconeixement de cap codi escrit, o amb alfabetització feta en una cultura àgrafa, etc.),³ o alumnes que han estat alfabetitzats en la seva llengua amb coneixement de codi escrit d'arrel llatina.

Com podeu veure, de l'anàlisi de només tres aspectes, ja s'intueix l'enorme ventall de possibilitats en el bagatge lingüístic i educatiu dels nostres alumnes. Aquest fet ens ha de fer pensar que haurem d'usar estratègies diferents segons la tipologia d'alumnes que tinguem. D'altra banda, com que partim de graus de desenvolupament lingüístic i de necessitats educatives diferents, òbviament obtindrem processos i resultats diferents amb cadascun dels alumnes.

La dificultat amb la *e* i la *o* en els alumnes arabòfons és un dels fenòmens que els educadors localitzen amb més facilitat i que alhora és suficientment persistent per suscitar preocupació, perquè s'estén a l'àmbit oral i a l'escrit. Això significa que el procés per arribar a interioritzar el sistema vocàlic nou no és gens senzill. Amb els alumnes arabòfons es pot treballar a partir d'uns mots clau, de tipus onomatopèic (existents també en la seva llengua), en els aspectes gràfics i fònics: es tracta d'associar una vocal a una expressió i dibuixar-la en cartells, remarcant especialment la vocal que interessa. Entre les moltes possibilitats que les onomatopèies ofereixen es poden escollir aquestes:

A:	Ahhhhhh!	(crit)
E:	Beeeee	(xai)
I:	Piiiiiiii	(xiulet del tren)
O:	Gooooool	(són molt afeccionats al futbol)
U:	Muuuuuu	(el crit de la vaca)

En els cartells, que ells mateixos poden pintar i penjar a l'aula, apareixen imatges relacionades amb l'onomatopèia. A partir d'aquest moment, cada cop que hi ha

³ Reiterem que el fet de pertànyer a una cultura àgrafa no significa cap element negatiu (cada llengua té sentit perquè respon a les necessitats i expressa la visió del món dels seus parlants). És cert, però, que en l'aprenentatge d'una llengua nova que té codi escrit, aquest fet s'ha de tenir en compte.

dubtes respecte a l'ús d'una vocal, es pot recórrer a l'expressió onomatopèica, o pronunciant la paraula o assenyalant el cartell que la conté.

Les diferències individuals es consideren cada vegada més com a una dimensió important en l'aprenentatge d'una llengua. Es parla de factors diversos com l'edat, l'aptitud, la motivació, la personalitat, etc. (vg. cap. 2).

Tornem, doncs, a relacionar tot el que hem vist amb els pressupòsits de l'enfocament comunicatiu. Partim de les necessitats comunicatives dels nostres alumnes; per tant, quan dissenyem activitats hem de tenir en compte aquesta especificitat de cadascú. Això no hauria d'angoixar-nos o de fer-nos pensar en una tasca infinita; probablement ja posem en pràctica elements d'aquest tipus en la feina del dia a dia: sabem com hem d'incentivar l'alumna introvertida i tímida o treballem amb més intensitat el lèxic amb aquell alumne que hi té tantes dificultats.

4.5. ELS PROFESSORS I LES PROFESSORES

Els professors i professores tenim un paper fonamental en l'ensenyament de llengües. Això s'hauria d'entendre des de tots els punts de vista, no només els hem d'ensenyar allò que ens pertoca ensenyar-los; en el cas de l'aprenentatge lingüístic, el nostre paper esdevé prou més important, perquè en qualsevol moment de comunicació hi tenim un paper, fins i tot en alguns en què podríem pensar que hem de ser simples espectadors.

4.5.1. HEM DE SER UNS BONS MODELS LINGÜÍSTICS

Partim d'uns alumnes amb poca o nul·la competència en català, per la qual cosa ens hem d'ajustar a les seves possibilitats comunicatives. Això significa que adaptarem el nostre discurs a l'alumne. Ara bé, massa vegades s'ha comès l'error de fer discursos

que no responen al funcionament de la llengua, que l'empobreixen i la desvirtuen, com si aquesta reducció pogués ajudar a la bona comprensió.⁴

Nosaltres hem de ser el seu model lingüístic i podem adaptar-nos a la seva capacitat de comprensió a través de diverses estratègies:

- **Ritme del discurs més lent:** si usem una velocitat inferior a la normal facilitem la comprensió.
- **Ús del llenguatge gestual:** la gesticulació augmenta les possibilitats de comprensió (perquè sigui possible necessitem contacte visual, cosa que en algunes cultures demana temps).
- **Repetir els missatges:** amb naturalitat i sense variar el to de veu.
- **Fer pauses en el missatge:** permeten que l'alumne processi la informació que li arriba.
- **Vigilar la pronúncia:** articular de forma clara, posant èmfasi en les terminacions, amb bones corbes d'entonació per marcar finals de frase i evitant, en els primers estadis, usar les contraccions i les elisions.
- **Entonació emfàtica:** cal exagerar una mica per marcar la suprasegmentalitat (que es vegi bé si és exclamació, interrogació, fi de frase...).
- **Tria d'hiperònims i mots freqüents:** escollir aquells més generals i propers a l'alumne enfront d'aquells més específics o cultes.
- **Estructures gramaticals simples:** tota frase ha d'ésser correcta, però evitant construccions massa complexes; evitar la subordinació i l'excés de complements verbals.
- **Fer un discurs complet:** a vegades, si es fa la pregunta, el mateix professor la pot contestar (On és la Rasima?... La Rasima és al costat de la finestra).

⁴ Tots hem conegut el cas de la persona que puja el to de veu o que crida, com si això pogués ajudar l'alumne que hi ha al davant. Segons els comentaris d'una alumna xinesa, la primera vegada que una de les seves professores la va tenir a l'aula, l'únic que va aconseguir va ser espantar-la de tal manera amb l'intent de comunicar-s'hi amb un to de veu molt alt, que la nena no va voler tornar-hi en tota la setmana.

4.5.2. HEM DE DINAMITZAR LES POSSIBILITATS D'EXPRESSIONI DELS ALUMNES

A partir del moment en què aquest alumnat domini mínimament la llengua, hem d'intentar incloure'l en qualsevol activitat de conversa que es realitzi a l'aula. A vegades les intervencions conversacionals són pures fórmules de convenció, però serveixen perquè l'alumne produeixi en la llengua que intenta aprendre (per exemple, les fórmules socials com presentar-se, demanar permís, preguntar, etc. són usades com a objectius comunicatius per planificar propostes didàctiques).

Per convertir-nos en bons dinamitzadors del grup, podem usar estratègies com les següents:

- **Anticipar el tema i el vocabulari corresponent:** podem oferir-los abans les estructures que usaran i familiaritzar-los amb el lèxic; així afavorim les possibilitats comunicatives.
- **Segons la competència dels alumnes, facilitar la seva participació:** hi han de participar tots; per tant, obrirem o tancarem més les preguntes segons a qui ens adrecem, però cal que tots s'hi sentin inclosos, no tan sols aquells que ens ajuden a dinamitzar la classe.
- **Esperar el que sigui necessari:** donar temps per respondre, sense angoixar l'alumne. Després es pot reformular la pregunta.
- **Estimular la imitació:** a la classe hi haurà alumnes que serviran de model lingüístic, i els que es troben en un primer estadi poden imitar-los.
- **Fer que els alumnes s'interrelacionin:** fer-los preguntar-se coses, donant un model a seguir.
- **Ampliar el discurs d'un alumne:** en estadis primerencs es pot completar el seu discurs.
- **Estimular la participació:** encoratjar i reconèixer els seus esforços i els seus avenços davant tota la classe.

4.5.3. HEM DE SER ELS INTERLOCUTORS PRINCIPALS DE LES CONVERSES

En una conversa, qui té més competència lingüística (hem de suposar que el professor) és qui ha de realimentar el coneixement dels altres, confirmar els seus encerts (i així s'adona que ha estat comprès). Així, per ser uns bons interlocutors, caldria que tinguéssim en compte:

- **Adreçar-nos a l'alumne nouvingut des del primer dia:** encara que no estigui en condicions de respondre.
- **Fer de les seves necessitats i dels seus interessos el tema de les converses.**
- **Esforçar-nos a valorar qualsevol intent comunicatiu:** encara que es tracti de gestos o sorolls, sobreinterpretem allò basant-nos en les indicacions que ens pot fer o en els referents del voltant.
- **Fer escolta activa:** així podem interpretar o reformular el missatge, podem demanar aclariments si no l'entendem, traduir els gestos amb el lèxic adequat o completar les frases.
- **Estimular l'alumne a mantenir els intercanvis verbals:** li podem donar pistes de com ha de posar en pràctica una habilitat, posar-lo en antecedents del que haurà de treballar, donar-li models de construcció de missatges o fer-li repetir els mots clau de l'activitat.
També podem donar-li pistes sobre una paraula o una frase que no recorda (assenyalant, dibuixant la silueta amb els dits, usant gestos, dient la primera síl·laba del mot, marcant l'última síl·laba...).

4.5.4. HEM DE SABER CORREGIR DE FORMA SUBTIL

La correcció als nostres alumnes ha de ser sempre implícita, sempre en positiu i recordant que a voltes és millor mantenir l'acte comunicatiu, malgrat alguna incorrecció, i així aconseguir més fluïdesa.

Quan corregim ho fem sempre dins de l'acte comunicatiu; la reflexió gramatical vindrà en un estadi posterior, quan el professor i els alumnes analitzin el que s'ha après (vg. l'exemple de l'apartat 4.6). Podem usar les estratègies següents:

- **Fer preguntes sobre la tria lèxica:**

–Què porta l'àvia a la bossa?

–Pescat.

–Què dius que porta, peix o carn?

- **Repetir en forma de pregunta:**

–On és el paquet?

–Al “suel”.

–El paquet és a terra?

- **Fer repeticions adreçades a la resta del grup:**

– “Esto” és un paquet.

–Mireu, en Mohamed diu que això és un paquet.

- **Assentir:**

–Què porta als pantalons?

–Un “parche”.

–Molt bé, porta un pedaç als pantalons.

- **Demanar aclariments:**

–Ai, no t'he sentit; m'ho pots repetir?

–A veure si m'ho dius d'una altra manera.

- **Repetir únicament la incorrecció:**

–Hola, Jurdi

–Jor...jor...

4.6. APRENENTATGE DE LA LLENGUA ORAL

Se sol considerar prioritari el treball de llengua oral perquè el coneixement dels sons ha de permetre posteriorment el reconeixement de les grafies i la relació entre el so i la grafia (hi ha altres elements de lectoescriptura que sí que es poden treballar en els primers estadis, quan s'ha iniciat la llengua oral; les quatre habilitats lingüístiques, és a dir, escoltar, parlar, llegir i escriure, s'han de desenvolupar alhora).

Aconseguir que els aprenents de la L2 assoleixin al més aviat possible la capacitat de comunicació en català que els permeti moure's en qualsevol de les situacions de la seva vida quotidiana, escolar i acadèmica és un dels objectius prioritaris dels centres educatius que tenen alumnes nouvinguts. Per això, l'objectiu del tractament de la llengua oral a partir de les dues habilitats estretament relacionades, comprensió i expressió, mereixen especial atenció.

Per desenvolupar la capacitat de comunicació oral es pot partir de la seqüenciació següent:

Fase 1: activitats de presentació. L'ensenyant tria el vocabulari i les estructures noves que vol presentar i intenta introduir-los de la manera més entenedora.

EXEMPLE

Objectiu comunicatiu	Demanar i donar informació sobre preferències personals
Exponents lingüístics	M'agrada, t'agrada...?
Tipus de pràctica	Presentació: frases de model

Habilitats lingüístiques	Comprensió oral
Procediment	<p>S'ensenyen fotografies o dibuixos de gent realitzant accions i s'estableix un diàleg:</p> <p>Professor: –Qui és? (Ensenya la foto) Alumne: –És en Shin Chan. Professor: –A en Shin Chan no li agrada el pebrot; i a tu? Alumne: –A mi tampoc. ...</p>
Material	Dibuixos i fotografies de personatges de la televisió
Observacions	Es pot aprofitar per presentar els personatges del còmic o de la televisió als alumnes nouvinguts

Fase 2: activitats possibilitadores. L'ensenyant proposa activitats als alumnes, que han de participar activament per tal d'anar memoritzant i interioritzant noves formes i nous continguts lingüístics.

EXEMPLE

Objectiu comunicatiu	Demanar i donar informació sobre preferències personals
Exponents lingüístics	Li agrada..., no li agrada...
Tipus de pràctica	Possibilitadora
Habilitats lingüístiques	Comprensió i expressió orals
Procediment	<p>Endevinar personatges</p> <p>Es posen a la pissarra fotografies de persones fent determinades accions. Cada alumne escull un personatge però no diu</p>

	<p>quin és. A partir de preguntes, els companys han d'endevinar quin personatge és.</p> <p>Alumne 1: –Al teu personatge li agrada tocar la trompeta?</p> <p>Alumne 2: –No, no és aquest.</p> <p>Alumne 1: –Li agrada més jugar a bàsquet?</p> <p>Alumne 2: –Sí, sí que és aquest.</p> <p>Un cop acabats tots, es pot fer per parelles, perquè aprenguin a demanar i a donar informació</p>
Material	Fotografies de personatges fent accions
Observacions	En el joc s'hi troba la finalitat extralingüística d'esbrinar el personatge

Fase 3: activitats comunicatives. L'ensenyant proporciona als aprenents els estímuls adients per desenvolupar l'activitat i deixa que els alumnes utilitzin lliurement i creativa els recursos lingüístics que han treballat anteriorment.

EXEMPLES

Objectiu comunicatiu	Demander i donar informació sobre preferències personals
Exponents lingüístics	(...) M'estimo més...que... (...) M'agrada (molt, gaire, gens)
Tipus de pràctica	Comunicativa: joc de simulació
Habilitats lingüístiques	Comprensió i expressió orals

Procediment	Dos alumnes simulen ser dos germans que volen veure la televisió junts. S'han de posar d'acord sobre quin canal volen veure i quins programes; per això argumentaran sobre quin programa els agrada més
Material	
Observacions	

Fase 4: activitats reflexives. L'ensenyant i el grup d'alumnes revisen conjuntament els aprenentatges assolits.

Aquesta darrera activitat també és interessant perquè serveix per completar el cicle i perquè els alumnes puguin adonar-se i prendre consciència del que han après. Dominar les formes lingüístiques demana un treball sistematitzat.

A continuació exposem una llista de criteris bàsics per treballar l'expressió oral en una L2 (vg. Ruiz, 2000: 75):

- a) Perquè l'alumne avanci en el domini de la llengua, a l'aula hi ha d'haver una organització de les tasques concretes i una distribució temporal.
- b) S'han d'oferir als alumnes experiències interessants, que despertin el seu interès.
- c) S'ha de potenciar la conversa (és l'àmbit per al domini progressiu de les regles del diàleg).
- d) Cal utilitzar imatges i símbols per facilitar la comprensió (sobretot en els primers estadis) i la memòria.
- e) S'han de repetir frases contextualitzades, perquè en la repetició es creen els models i s'aprenen estratègies discursives.
- f) S'ha de potenciar la reflexió lingüística.

- g) S'han de posar els alumnes en contacte amb els parlants nadius (ja n'hem parlat a l'inici).
- h) S'ha d'intentar que el bon humor i la confiança presideixin el clima de la classe.

4.7. APRENTATGE DE LA LECTOESCRITURA

Partim una altra vegada de l'enfocament comunicatiu. Per tant, com sempre, les necessitats comunicatives dels alumnes són el punt de partida de totes les activitats (Departament d'Ensenyament, 1996: 1-5).

Per començar, hi ha una sèrie d'orientacions que caldria tenir en compte quan es treballa en l'àmbit de la lectoescriptura: per exemple, és important de treballar el codi escrit dins i fora de l'escola; són molt útils els rètols o materials reals, perquè, a part que presenten moltes tipologies de lletra, fan que s'exerciti la competència comunicativa en contextos reals i propers a l'alumne. També és important tornar a recordar que les quatre habilitats bàsiques poden treballar-se alhora, encara que el fet d'haver començat per la llengua oral facilitarà la comprensió i el lligam de sons i grafies.

4.7.1. ESTRATÈGIES DE TREBALL I TIPOLOGIA D'ACTIVITATS

Per a l'aprenentatge de la lectoescriptura, el treball sistemàtic esdevé una eina eficaç. A continuació enumerem diverses estratègies de treball:

- Es treballa amb un mètode que parteix de la globalitat, de la frase significativa (així es veu el sentit global de la frase); posteriorment l'alumne pot identificar paraules i anar aïllant-ne els sons i les grafies. Buscarem frases simples i que permetin fer substitucions dels seus components (així es poden crear frases noves i interioritzar tant els mecanismes de lectura com els models d'estructura). Partim de les paraules per arribar a la síl·laba; es busquen síl·labes d'estructura C+V (consonant + vocal) i, amb preferència, sons i grafies que no siguin complexos (no s'ha de començar per les africades o les vibrants).

- Cal treballar la discriminació auditiva de les vocals, sobretot per a aquelles llengües d'origen amb sistemes vocàlics diferents. Quan es comença a treballar amb un so, s'ha d'intentar de no introduir després un so semblant (e / i) perquè podrien confondre's. Un cop s'ha aconseguit discriminar un so, introduïm l'altre. Les onomatopeies són un bon recurs per treballar els sons.
- **Tipologia d'activitats** que es poden realitzar:
 - **Presentar la frase:** el professor l'escriu i la va llegint per fer veure la relació del so i la grafia.
 - **Memoritzar la frase i identificar les paraules:** per exemple, fer buscar unes determinades paraules dins d'una sèrie de frases.
 - **Ordenar i substituir elements:** paraules desordenades o substitució de mots per dibuixos.
 - **Presentació de grafies:** discriminar visualment aquelles que es volen treballar.
 - **Discriminació auditiva dels sons.**

Estratègies per a la lectura:

Cal mostrar l'acte de llegir davant dels alumnes, perquè entenguin el procediment i també el significat d'aquest acte. S'han de fer sessions curtes i clares.

Estratègies per a l'escriptura:

Podem començar per paraules o frases conegudes i treballades que es poden copiar. Sempre que es pugui ens ajudem de material de suport manipulable (un ordinador, una màquina d'escriure, etc.). En alguns casos caldrà treballar la qüestió del traç, la lateralitat i la linealitat.

4.7.2. EXEMPLIFICACIÓ D'UN TREBALL DINS L'AULA

El treball amb alumnes de nova incorporació es pot realitzar a partir d'un suport lingüístic extern, que té els alumnes fora de l'aula ordinària, o també dins de la mateixa

aula. Quan treballem amb tot el grup classe, es fa més palesa la necessitat de planificació per veure com adaptem aquell material a les possibilitats comunicatives del nostre alumne. Ho volem exemplificar amb una seqüència didàctica feta sobre un llibre de text normal (*Flèndit*, Editorial Onda) pensada per a alumnes de 1r de Cicle Mitjà.

Lectura d'un text⁵

Professor - Grup classe	Alumne d'incorporació tardana	Habilitats
<p>Abans:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La mestra recull fotos de diversos animals (petits, grans, salvatges i domèstics). - Mirant la il·lustració del text (la selva), fan hipòtesis sobre quins animals de les fotos hi poden aparèixer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mira les fotos. - La mestra li diu els noms dels animals més significatius. 	<p><i>Escoltar</i></p>
<p>Durant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura guiada per part de la mestra. - Lectura silenciosa per part del grup classe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escolta. - La mestra li selecciona les fotos dels animals que apareixen al text: un hipopòtam i un elefant en cartonets que porten el text escrit amb lletra semblant al text. Parlen: la mestra li fa repetir els dos mots. - La mestra li assenyala sobre el text on apareixen els dos mots. 	<p><i>Escoltar</i></p> <p><i>Llegir</i></p> <p><i>Parlar</i></p> <p><i>Llegir</i></p>
<p>Després:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conversa entorn del problema que se li planteja a l'hipopòtam. - Pensar, entre tots, un títol per a la lectura; s'escriuen en majúscules a la pissarra i s'escull el que sembla millor (i es compara amb l'original "Les bèsties vergonyoses"). 	<ul style="list-style-type: none"> - Escolta, mira les fotos, el llibre o les fotocòpies. 	<p><i>Escoltar</i></p>

⁵ Mostra extreta de materials de seminaris del SEDEC.

<ul style="list-style-type: none"> - Copiar el títol de la lectura a la llibreta. - Activitat d'escriptura (comparacions, adjectius, text descriptiu). 	<ul style="list-style-type: none"> - Copia el títol escollit (si cal, la mestra li copia al foli). - Buscar i subratllar en el text els dos mots que ja coneix. - Classificar animals de les fotos (grans / petits, salvatges / domèstics). - Se li dona la foto de l'hipopòtam amb les parts més importants; les pot copiar en un altre full. 	<p><i>Escriure</i></p> <p><i>Llegir</i></p> <p><i>Llegir</i></p> <p><i>Escriure</i></p>
--	--	---

Nivell lllindar	Funcions: Identificar i descriure animals.	Exponents lingüístics: Aquest és... L'hipopòtam té...	Nocions: Animals salvatges coneguts; gran, petit; salvatge, domèstic; parts del cos.
------------------------	--	--	---

4.8. BIBLIOGRAFIA

ARAIZAGA, E. (2000): "El enfoque comunicativo. Propuestas didácticas", a *Didáctica de la enseñanza de la lengua*. Madrid: Síntesis DL.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1996): "Orientacions metodològiques per a la introducció de la lectura i l'escriptura". Barcelona: Generalitat de Catalunya (no publicat).

DICHY, J. (1990): "Inmigración árabe en Francia y bilingüismo", a *Las lenguas y la educación para la paz*. Barcelona: Ed. Horsori.

FARRÉS, J. (1998): *Normalització lingüística d'alumnes magribins d'incorporació tardana* (Llicència d'estudis any 1996/97). Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (accessible per internet a: www.xtec.es/sgfp/llicencies/199798/llista.htm).

FARRÉS, J. (1999): "Els amazighs: els més petits entre els petits", a *Segon simposi: Llengua, Educació i Immigració*. Girona: Universitat de Girona (p. 34-41).

- GUASCH, O. (1996): “L’ensenyament de l’escriptura en L2 de grups socials desfavorits”, *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 8.
- MONEGAL, C. (1996): “L’atenció als alumnes d’incorporació tardana”, *Sessions d’Assessorament anuals del SEDEC*, Girona.
- RUIZ, U. (2000): “La comprensión y la expresión orales”, a *Didáctica de la enseñanza de la lengua*. Madrid: Síntesis.
- SEDEC (1990): “Ensenyament-Aprenentatge del català per a alumnes d’Incorporació Tardana”. Barcelona: Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (no publicat).
- SEDEC (1994) [Galceran, Areny, Fornells, Rancé i Rodríguez]: *Estratègies d’intervenció lingüística amb alumnat nouvingut*. Barcelona: Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (no publicat).
- SEDEC (1997): “Orientacions metodològiques per a la introducció de la lectura i l’escriptura”. Barcelona: Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (no publicat).

ÍNDEX

CAPÍTOL 1

LA DIVERSITAT LINGÜÍSTICA MUNDIAL A L'ERA DE LA GLOBALITZACIÓ 1

Juan Carlos Moreno Cabrera

1.1. EL VALOR DE LA DIVERSITAT D'UNA LLENGUA _____	1
1.2. EL VALOR DE LA DIVERSITAT LINGÜÍSTICA MUNDIAL _____	4
1.2.1. La riquesa lingüística del planeta, en perill _____	4
1.2.2. Les reaccions davant la uniformització lingüística de la globalització _____	8
1.3. LES FAMÍLIES LINGÜÍSTIQUES DEL MÓN _____	11
1.3.1. La classificació genètica de les llengües _____	11
1.3.2. Les famílies lingüístiques del món _____	14
1.3.2.1. Famílies lingüístiques d'Europa _____	14
1.3.2.2. Famílies lingüístiques d'Àsia _____	17
1.3.2.3. Llengües del Pacífic _____	19
1.3.2.4. Famílies lingüístiques d'Àfrica _____	20
1.3.2.5. Llengües indígenes d'Amèrica _____	23
1.3.2.6. Llengües no classificades i aïllades. Llengües mixtes _____	25
1.4. ANTROPOCENTRISME, ETNOCENTRISME I PREJUDICIS LINGÜÍSTICS _____	26
1.4.1. El menyspreu secular i persistent per les llengües dels menys afavorits _____	26
1.4.2. Progrés, desenvolupament, antropocentrisme i etnocentrisme _____	28
1.4.3. La gramàtica d'una varietat idiomàtica sense gramàtica _____	36
1.4.4. La suposada superioritat de la llengua escrita sobre l'oral _____	38
1.5. CONCLUSIÓ: EL PATRIMONI LINGÜÍSTIC DE LA HUMANITAT ESTÀ EN GREU PERILL _____	44
1.6. BIBLIOGRAFIA _____	51

CAPÍTOL 2

L'ADQUISICIÓ DE SEGONES LLENGÜES _____ 55

Elisabet Serrat Sellabona

2.1. L'ADQUISICIÓ D'UNA PRIMERA LLENGUA ÉS DIFERENT _____	57
2.2. LA PRIMERA LLENGUA EN L'APRENENTATGE DE SEGONES LLENGÜES _____	59

2.2.1. La interllengua	59
2.2.2. La influència interlingüística	62
2.3. LES DIFERÈNCIES ENTRE APRENENTS	65
2.3.1. Factors afectius	65
2.3.2. Personalitat i adquisició de segones llengües	66
2.3.3. L'aptitud	67
2.4. LES ESTRATÈGIES EN L'ADQUISICIÓ DE SEGONES LLENGÜES	68
2.4.1. Estratègies d'aprenentatge	68
2.4.1.1. Estratègies metacognitives	69
2.4.1.2. Estratègies cognitives	69
2.4.1.3. Estratègies de mediació social o estratègies socioafectives	70
2.4.2. Estratègies comunicatives i compensatòries	71
2.5. EDAT I ADQUISICIÓ DE SEGONES LLENGÜES	73
2.6. BIBLIOGRAFIA	77

CAPÍTOL 3

ESCOLA, LLENGUA I IMMIGRACIÓ A CATALUNYA	79
--	----

Josep M. Serra Bonet

3.1. SITUANT ELS PROBLEMES	80
3.2. EL QUE JA SABEM SOBRE L'EDUCACIÓ BILINGÜE	82
3.3. ASPECTES RELLEVANTS EN L'APRENENTATGE D'UNA SEGONA LLENGUA	88
3.4. PER ACABAR	93
3.5. BIBLIOGRAFIA	96

CAPÍTOL 4

DIDÀCTICA DE LA LLENGUA	99
-------------------------	----

Jordi Farrés Nierga

4.1. CONSIDERACIONS INICIALS SOBRE L'ENSENYAMENT DE LLENGÜES	99
4.2. L'ENFOCAMENT COMUNICATIU	99
4.3. APRENENTATGE DE SEGONES LLENGÜES	102
4.3.1. Factors que influeixen en l'adquisició de la L2	104
4.3.2. Els altres professors: els companys de classe	106

4.4. ELS ALUMNES I LES ALUMNES	107
4.4.1. Llengua materna / llengua escolar	107
4.4.2. Medi a què pertany l'alumne	108
4.4.3. Grau d'alfabetització	108
4.5. ELS PROFESSORS I LES PROFESSORES	110
4.5.1. Hem de ser uns bons models lingüístics	110
4.5.2. Hem de dinamitzar les possibilitats d'expressió dels alumnes	112
4.5.3. Hem de ser els interlocutors principals de les converses	113
4.5.4. Hem de saber corregir de forma subtil	113
4.6. APRENENTATGE DE LA LLENGUA ORAL	115
4.7. APRENENTATGE DE LA LECTOESCRITURA	119
4.7.1. Estratègies de treball i tipologia d'activitats	119
4.7.2. Exemplificació d'un treball dins l'aula	120
4.8. BIBLIOGRAFIA	122

