
This is the **accepted version** of the journal article:

Masats i Viladoms, M. Dolors (Maria Dolors); Llompart, Júlia; Moore, Emilee.
«Interacció i plurilingüisme a l'aula». *Articles: Revista de didàctica de la llengua
i de la literatura*, p. 40-45

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/324739>

under the terms of the  ^{IN}
COPYRIGHT license.

Interacció i plurilingüisme a l'aula

Dolors Masats, Júlia Llompart i Emilee Moore

Universitat Autònoma de Barcelona

La interacció és l'element clau en tot procés d'ensenyament i aprenentatge. En aquest article relacionem nocions sobre la interacció a l'aula amb les pràctiques plurilingües que adopta el professorat. Pretenem mostrar-hi la importància de fer un ús de qualitat de la interacció plurilingüe a l'aula per promoure el desenvolupament de la competència plurilingüe de l'alumnat i la construcció de sabers disciplinaris.

Paraules clau: pràctiques plurilingües, normes interaccionals, gestió d'aula

Introducció

Les escoles són espais multilingües perquè hi conviuen moltes llengües; n'hi ha algunes que són llengües curriculars i d'altres que no. El col·lectiu del professorat i de l'alumnat està compost per persones plurilingües que, en major o menor mesura, coneixen les llengües curriculars i en poden saber d'altres. El repertori lingüístic de cada individu és únic, perquè les experiències amb cadascuna de les llengües amb què hom ha tingut algun

tipus de contacte també ho són. Aquest contacte s'estableix gràcies a la participació de les persones en situacions comunicatives amb finalitats diverses. El primer contacte amb les llengües es té dins la família i posteriorment a l'escola. En aquest sentit, les aules poden considerar-se comunitats de pràctica (Wenger, 1998). És a dir, són petits grups de persones que comparteixen l'objectiu d'aprendre i que ho fan mitjançant la interacció amb un participant expert que actua de model i, de vegades, també amb el grup d'iguals. Tota comunitat de pràctica, a través de la interacció, construeix, implícita o explícitament, normes d'usos lingüístics, entre les quals hi ha les relatives a quina o quines llengües s'empren per construir els coneixements o per relacionar-se. Per exemple, l'escola catalana estableix que el català és la llengua vehicular de la majoria d'aprenentatges i també la que utilitza el professorat per comunicar-se amb l'alumnat i les famílies. Ara bé, l'alumnat pot lliurement triar en quina llengua o en quines llengües es comunica amb el grup d'iguals.

Les llengües curriculars són alhora vehiculars i objecte d'estudi a les aules corresponents. Sovint, amb l'objectiu de maximitzar el temps d'exposició i ús de la llengua meta, es defensa la idea que *només* aquella llengua és vàlida per interactuar a l'aula. Si bé això és aconsellable quan els alumnes tenen un ampli domini de la llengua que aprenen, les pràctiques plurilingües són necessàries per construir les bastides que han de permetre desenvolupar competències en la llengua objecte d'estudi (Llompart et al., 2020). És a dir,

emprar alguna paraula en una altra llengua, establir semblances i diferències entre la que és objecte d'estudi i les que l'alumnat coneix o promoure les habilitats d'intercomprensió són algunes de les accions que el professorat pot dur a terme per recolzar l'aprenentatge d'una nova llengua en els coneixements d'altres parles que l'alumnat ja té.

Per últim, és important prendre consciència que tenir en compte el patrimoni lingüístic de l'alumnat i les llengües que hi ha en l'entorn escolar no són accions que s'hagin d'acomplir només a les classes de llengua. Com afirma Noguerol (2009), els aprenentatges lingüístics es porten a terme en totes les àrees i en tots els espais dels centres escolars. Per tant, l'educació plurilingüe és responsabilitat del conjunt de membres de la comunitat educativa. En aquest text, però, ens centrarem en les pràctiques discursives de qui ensenya.

Interaccions plurilingües a l'aula

Els estudis en didàctica de la llengua que s'interessen per entendre i descriure el paper que té la conversa a l'aula en l'aprenentatge conclouen que la interacció guiada estructura i promou l'adquisició de sabers i el desenvolupament d'habilitats cognitives, lingüístiques i socials per part de l'alumnat. Segons Walsh (2013), per vetllar perquè aquesta interacció sigui de qualitat cal que el professorat tingui en compte diverses premisses. En primer lloc, ha de vetllar per fer encaixar els seus usos lingüístics amb els seus objectius didàctics. En segon lloc, cal que creï un espai que afavoreixi

que l'alumnat pugui participar en les converses de l'aula, fet que inclou ajudar-lo a articular el seu discurs. En aquest sentit, proporcionar-li retroacció informativa i/o correctiva també és molt important. Per últim, el professorat també ha de donar temps a l'alumnat per pensar abans de respondre i ha de procurar que les converses siguin entenedores.



L'ús de diverses llengües per dur a terme totes aquestes activitats discursives no necessàriament va en detriment de l'aprenentatge i la utilització de la llengua meta. Si el professorat es basa en les llengües familiars de l'alumnat per construir bastides que han de permetre comprendre millor els continguts que es presenten en la llengua objecte d'estudi, les pràctiques plurilingües acompanyen i guien l'alumnat en l'aprenentatge d'aquesta llengua. Això ho podem veure en el fragment següent, on el docent d'una aula d'acollida, el Pep, guia una activitat de comprensió lectora d'un text il·lustrat sobre la faula del llop i l'ovella. A la faula, els animals volen evitar que el llop es mengi l'ovella i li diuen que al pou hi ha un formatge. En realitat, al pou només hi

ha aigua i el formatge és el reflex de la lluna. El llop es tira al pou i s'ofega.

Observem el discurs del docent en l'exemple 1:

Exemple 1

01 Pep: Arriba el llop, va arribar el llop. Què és el llop? (Pausa de quatre segons.)

02 Shahid: Lllllop, un animal.

03 Khalid: Uuuuh!

04 Pep: Sí.

(Al cap d'una estona.)

05 Pep: Però allà hi ha un pou, eh. Heu parlat del pou?

06 Laura: No, del pou no, del formatge i dels animals.

07 Pep: I del pou com se'n diu en urdú?

08 Rukhsana: *Kwa*.

09 Pep: *Koa*.

10 Rukhsana: *Kwa*.

11 Pep: I en *araby*?

12 Hala: *Daba*.

13 Pep: *Daba*. Ells miren. Què hi veuen allà?

14 Shahid: Aigua.

15 Pep: Aigua i una cosa blanca rodona.

16 Shahid: Sí.

17 Pep: Que diu que és el formatge, mira el formatge. Però, és formatge?

18 Imran: No.

19 Rukhsana: No.

20 Pep: Hi ha formatges a *kwa*?

21 Imran: No.

22 Ghulam: En el pou, no.

23 Pep: Però, què hi ha que és així? Mira la imatge, què és?

24 Ghulam: [fragment incomprensible].

25 Pep: Sí, però això blanc, de color blanc, què és?

26 Shahid: Aigua.

27 Pep: Aigua de color negre.

28 Shahid: Sol, sol.

29 Pep: Lluna.

30 Shahid: Lluna.

31 Pep: És la lluna. La lluna es reflecteix com si fos *aina*.

32 Imran: *Aina*.

33 Pep: *Aina* és mirall, eh, de vegades... diu ara li direm queee, li direm al llop.

34 perquè el llop és una mica *paguel*. Li direm al llop «mira, aquí hi ha

35 formatge. Si tu vols el formatge, ves i agafa el formatge», val? Endavant a

36 veure si el llop és tonto o no és tonto.

En aquest fragment hi podem veure que el docent vol ajudar l'alumnat a

desenvolupar les seves destreses de comprensió lectora (del text de la faula)

i de comprensió auditiva (de la interacció que es genera durant l'activitat).

Per aconseguir aquesta finalitat, formula preguntes que li serveixen o bé per comprovar si els infants coneixen el vocabulari clau o bé per elicitat la seqüència narrativa. Així doncs, en primer lloc situa l'atenció de l'alumnat cap al personatge principal (línia 1). Per fer-ho, anuncia l'arribada a escena del llop dues vegades, primer en present i després en passat, i tot seguit atura la narració del conte per preguntar a l'alumnat si entén la paraula llop. La resposta la donen dos alumnes de manera complementària. En Shahid descriu el llop com un animal (línia 2) i el Khalid imita el so d'aquest animal (línia 3). No n'hi ha cap que tingui prou coneixements de català per descriure un llop, però poden comunicar que han entès la pregunta i que saben què és un llop. En aquesta breu interacció el docent realitza dues accions importants. En primer lloc, dona temps a l'alumnat per respondre. En segon lloc, informa, explícitament, que accepta la resposta dels nois (línia 4), fet que posa de relleu davant el grup que valora que s'hi esforcin per contestar amb els recursos lingüístics dels quals disposen, encara que siguin limitats.



Més endavant, el Pep vol comprovar si entenen un altre mot. Aquest cop els en demana la traducció a les seves llengües familiars (línies 7 i 11). Aquesta acció serveix tant per comprovar si l'alumnat entén la paraula pou com per indicar quin és l'element del conte en què cal fixar-se. Un cop queda clar, el Pep formula una nova pregunta (línia 13) per mirar d'aconseguir que l'alumnat reconstrueixi el fil narratiu i digui què és allò que hi ha al pou. La resposta del Shahid (línia 14) és correcta (al pou hi ha aigua), però no és la resposta que el docent esperava, per tant, l'accepta com a vàlida a través de la repetició i, tot seguit, proporciona la descripció de l'objecte que vol que assenyalin (línia 15). Atès que aquesta acció no fa que el Shahid hi aportin la paraula formatge (línia 16), la diu ell (línia 17), qui, al mateix temps, formula noves preguntes (línies 17 i 20) per comprovar si l'alumnat entén que el formatge és en realitat el reflex de la lluna a l'aigua. És interessant observar que per plantejar aquestes noves preguntes fa servir les paraules que els estudiants li han ensenyat en les seves llengües. L'ús de la llengua familiar de l'alumnat per part del docent, l'ús de la paraula *kwa* (línia 20), anima el Guhram a respondre-li en català (línia 22). Tot seguit, la resposta correcta del Guhram en català (no hi ha formatge al pou) empeny el docent a formular una nova pregunta per veure si entenen què hi ha al pou (línia 23). El Shahid novament afirma que al pou hi ha aigua (línia 26), i el docent (línia 27) fa referència al color (l'aigua és negra) per fer-li adonar que cerca una altra paraula (al pou hi ha una cosa blanca). La nova resposta del Shadid no és

correcta, perquè parla del sol (línia 28). Llavors el docent hi aporta la paraula lluna, que era la que volia elicitar (línia 29) i el Shadid la repeteix (línia 30). Tot seguit, el docent completa la història (línies 33 a 36) i, per fer-ho, recorre a les paraules clau que ja coneix en la llengua de l'alumnat (*aina*: 'mirall', i *paguel*: 'ruc'). També reformula els seus enunciat per fer-los més entenedors. Per exemple, en la línia 33, quan proposa als infants què li poden dir al llop fa servir el pronom 'li' per anomenar-lo. No obstant, immediatament dubta que el puguin entendre (l'allargament de la vocal de la paraula 'que' indica dubte) i tornar a produir aquest enunciat fent servir la paraula 'llop'. D'aquesta manera indica al grup quin és el significat del pronom.



Aquest fragment, doncs, ens serveix per observar que el docent crea un espai que facilita que l'alumnat participi en la conversa a l'aula, ja sigui en català o en la seva llengua familiar, i dona temps per fer-ho. També podem comprovar que les preguntes que formula el docent serveixen perquè l'alumnat pugui comprendre la narració i articular el seu discurs. En aquest sentit, també formula enunciat que conviden l'alumnat a autocorregir-se.

Per exemple, quan no accepta la resposta ‘aigua’ perquè vol elicitat la paraula ‘lluna’, la descriu (i una cosa blanca rodona, línia 15), repeteix la paraula incorrecta i hi construeix una frase perquè s’adonin de l’errada (aigua de color negre, línia 27) o bé proporciona explícitament la paraula que cercava (lluna, línia 29) i tot seguit hi construeix una frase en què apareix la paraula ‘mirall’ en àrab (línia 31) per explicar que la lluna es reflecteix a l’aigua.

Consideracions finals

El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya (Departament d’Ensenyament, 2018) estableix que, en acabar l’etapa d’educació obligatòria, l’alumnat ha de ser capaç de comunicar-se en català, en castellà (i en aranès a Aran) i, com a mínim, en una llengua estrangera. També contempla l’obligació dels centres de facilitar l’aprenentatge d’almenys una segona llengua estrangera, la qual pot ser una llengua familiar d’una part de l’alumnat d’origen estranger. L’aposta per un model educatiu plurilingüe té una llarga tradició a Catalunya i s’articula a partir d’allò que Cenoz (2017) denomina plurilingüisme sostenible. És a dir, a partir de crear comunitats de pràctica en què es reforci l’aprenentatge i l’ús de la llengua catalana com a llengua de referència i en què es valorin i es tinguin en compte els recursos lingüístics de tot l’alumnat a l’hora de construir nous sabers i desenvolupar noves competències. Això s’aconsegueix quan la interacció a l’aula és de

qualitat i les normes d'ús de les llengües són coherents amb els objectius d'ensenyament i aprenentatge.

Finançament

Aquest article és part del projecte I+D+i PID2020-115446RJ-I00, finançat per MCIN/ AEI/10.13039/501100011033.

Referències bibliogràfiques

Cenoz, J. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901-912.

Departament d'Ensenyament (2018). *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya: L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural*. Generalitat de Catalunya.

Llompart, J., Masats, D., Moore, E. i Nussbaum, L. (2020). “Mézlalo un poquito”: Plurilingual practices in multilingual educational milieus. *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 98-112.

Noguerol, A. (2009). Didàctica de les llengües en entorns multiculturals. *Perspectiva Escolar*, 337, 20-27.

Walsh, S. (2013). *Classroom discourse and teacher development*. Edinburgh University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.