

Quan un i un sumen més de dos: Les bastides multilingües en els projectes que incorporen l'Aprenentatge Integrat de Llengua i Contingut

Neus Lorenzo Galés

Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació

Resum

Aquest document vol aportar a l'AICLE un marc per a l'aplicació de bastides d'aprenentatge (*scaffolding*) en projectes plurilingües i multiculturals, en el context del sistema educatiu català.

Paraules clau: AICLE, didàctiques plurilingües, transferència interlingüística, bastides, construcció cognitiva, tasques d'aprenentatge col·laboratiu (TAC), treball amb tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), estratègies per a la gestió de la diversitat.

Abstract

The purpose of this document is to provide a scaffolding framework for multicultural and multilingual CLIL projects in the context of the Catalan educational system.

Key words: AICLE, didàctiques plurilingües, transferència interlingüística, bastides, construcció cognitiva, tasques d'aprenentatge col·laboratiu (TAC), treball amb tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), estratègies per a la gestió de la diversitat.

1. Introducció

Per regla general, es diu que els enfocaments d'immersió i de semiimmersió en l'ensenyament d'una llengua van més enllà de l'aplicació de les didàctiques específiques de l'idioma, i de l'accés sistemàtic a la informació de l'àrea curricular implicada: volen, a més a més, estimular el desenvolupament d'estratègies d'aprenentatges col·laboratius, la gestió d'actituds d'esforç i autonomia en el treball, i la recerca metodològica. La finalitat esdevé no únicament la docència acadèmica, sinó l'acompanyament del creixement personal de l'alumnat, per tal de transcendir els continguts que es treballen i anar a la reflexió i interiorització del processos cognitius que tenen lloc en una situació d'aprenentatge concreta, en un moment determinat. (Marsh 2000, entre d'altres).

Ben mirat, el valor afegit de l'Aprentatge Integrat de Llengua i Contingut (AICLE) no queda únicament en la suma dels aprenentatges de llengua i de matèria d'estudi. Aquí, un i un són molt més de dos. Una vegada reconeguts els objectius d'aprendre un nou idioma i d'assolir els continguts curriculars de l'àrea implicada a través de projectes transversals, es posa de manifest la necessitat de fer un recull d'altres objectius que s'assoleixen en la construcció cognitiva de l'AICLE: en especials, els vinculats a la gestió de la complexitat, que reflecteix una dimensió plurilingüe global i una realitat multicultural. L'educació, ja se sap, pot tenir un rol cabdal en la conscienciació ètica d'acceptació de la pluralitat.¹

L'AICLE adquireix una transcendència ètica quan ofereix la possibilitat d'acompanyar l'alumnat en el procés de construcció de la pròpia consciència cognitiva, la creació de pautes per la gestió de valors, el desenvolupament d'actituds de socialització i convivència, l'exploració en diversitat d'alternatives per a l'assoliment de competències transversals, la descoberta de les estratègies personals i de la pròpia identitat en un grup social. Per tal d'incorporar conscientment aquests objectius en les classes AICLE ens cal, però, plantejar algunes *bastides* concretes, segons el terme proposat per J. Bruner el 1976, que estimulin les accions per a la presa de consciència dels aprenents. En aquest treball les clas-
sifiquem com a bastides de sensibilització, de recepció, de transformació i d'acció i producció.

2. Les bastides d'Aprentatge Integrat de Continguts i Llengua (AICLE)

En aquest article definim *bastides* com a estructures temporals que ajuden puntualment en els processos d'aprenentatge. Per exemple, els esquemes, les estructures, les fitxes quadres o els diagrames que han de permetre als alumnes arribar a fites que no podrien aconseguir sense ajuda complementària. Es tracta d'activitats facilitadores, de suport, guiatge i modelatge que l'alumnat pot utilitzar per aprendre i descobrir més enllà del que faria habitualment tot sol. S'ha d'entendre, doncs, com una ajuda transitòria, sovint d'ús voluntari, que enriqueix la gestió de la diversitat col·lectiva amb opcionalitat i alternatives i individualitzades. La gestió compartida d'aquestes tasques pot ajudar el professorat a dinamitzar el grup, a activar el desenvolupament de valors i criteris d'equitat i a promoure el respecte per la pluralitat en el conjunt de l'alumnat.

2.1. Les bastides de sensibilització: motivació per a l'aprenentatge i exploració d'idees prèvies

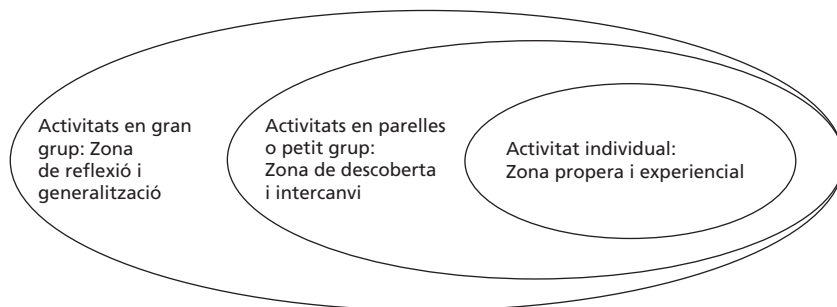
Usualment es tracta d'exercicis per estimular la participació i despertar l'interès pel tema de treball, i esdevenen essencial en la presa de consciència (Kowan i Swain 1994). Formen part de les accions emocionals per a la gestió de la diversitat i estan relacionades amb la maduració volitiva i l'autonomia de l'aprenentatge (*awareness raising*).

Un esquema útil per gestionar el pas de l'experiència personal envers l'empatia i l'alteritat és la seqüència centrífuga d'activitats, en la qual el professorat pot treballar des de les zones d'aprenentatge proper de l'alumne per dinamitzar l'adquisició de nous coneixements connectats amb la interacció i la mediació amb els altres (Vygotsky 1978, Lantlof 2002). Aquest aprenentatge es pot fer des de la interacció personal amb el món real (observació), en grups de treball (diàleg i debat) o en la comunitat del gran grup classe:

1. «Education plays a crucial role in raising awareness» Document a Internet: http://www.unesco.org/web-world/mdm/administ/en/MOW_fin9.html [Últim accés: 20 març 2009].

- a) Activitats individuals i d'exploració personal, per motivar la participació i la implicació.
- b) Activitats en parelles o petit grup, per iniciar el contrast i la consciència de la diferència.
- c) Activitats en gran grup, per detectar, valorar i apreciar la diversitat i la pluralitat.

Figura 1. Zones d'aprenentatge proper, en la construcció col·lectiva del coneixement



Hi ha diverses maneres engrescadores d'abordar aquesta etapa prèvia de l'aprenentatge, tan necessària en totes les etapes, però essencialment compromesa en l'educació dels alumnes adolescents. Algunes d'elles funcionen per la sorpresa, per la connotació emocional o per l'enfocament lúdic: veiem alguns exemples per a l'ESO i el batxillerat:

Canviar de codi. Demanar a l'alumnat que pensi una frase a partir d'una seqüència de vídeo, o que dibuixi una icona per a un text descriptiu, té l'atractiu del canvi de codi, de la creativitat individual i de l'aportació personal: la creativitat i la innovació són sempre motivadores. Pot ser útil iniciar la sessió amb una fotografia curiosa que cal explicar, una cançó que cal identificar, un experiment senzill que permeti manipular objectes reals, o un exercici motriu que força l'alumnat a moure el cos i desplaçar-se. Qualsevol exercici que esdevingui un detonant visual, auditiu o gestual, que porti informació inesperada, que generi expectatives intrigants o que estimuli la reacció neuronal automatitzada ens ajudarà a crear un clima d'implicació personal i de participació. Qualsevol activitat que fomenti el procés de verbalització d'emocions i d'idees ajudarà a crear un context adequat per a la cognició: escriure ajuda a pensar.² En una classe de ciències socials en anglès, per exemple, podem explorar imatges que descriguin la realitat codificada; en una classe de ciències naturals, podem posar fotografies d'animals o de plantes; en una classe d'educació física, podem utilitzar fotos de partits i campionats de diferents esports. L'objectiu seria, especialment, afavorir connotacions mentals, explicacions orals, associació de sons o sorolls. Qualsevol cosa, en suma, que els sorprengui i estimuli la seva curiositat i el seu interès.

Passar del general al particular. Una bona manera d'iniciar la implicació individual de tot l'alumnat és proposar al grup classe que es posicioni sobre afirmacions generals, idees o opinions genèriques, i passar després a contrastar en petits grups anècdotes i situacions viscudes pels alumnes, que s'expliquin exemples concrets per comprovar o il·lustrar les asseveracions inicials. El pas del general al particular ajuda els aprenentatges reflexius i argumentadors, aporta evidències raonades i genera situacions de contrast, debat i reconeixement de la diversitat. Les bastides per fer

2. Teresa Julià, «Llegir ajuda a pensar», document de l'equip d'Assessorament Psicopedagògic de Terrassa, 1998. [Document a Internet: <http://www.xtec.es/%7Emjulia/centres/divers/escriue.pdf> Últim accés: 20 març 2009]

aquests procés reflexiu hauran de recollir els tres passos d'aprenentatge dialògic de manera que es visualitzin fets que d'altra manera serien massa abstractes o llunyans per a l'alumnat. La pràctica reflexiva que afavoreix el procés de presentació d'evidències és essencial la maduració personal (Esteve *et al.* 2007).³ En una classe de ciències naturals en anglès podem començar per conèixer la seva opinió sobre el reciclatge; en una classe d'educació artística podem demanar opinions sobre la compra i venda d'obres d'art; en una classe d'informàtica podem recollir les idees del grup en relació a la utilitat dels xats o dels fòrums. L'objectiu seria cercar, a partir d'aquestes idees generals, les concrecions viscudes i comprovades que ens ajudin a validar o relativitzar una creença o una opinió.

Passar del particular al general. Una manera d'estimular la implicació i la participació de tothom, a classe, pot ser un intercanvi de vivències personals que ajudin l'alumnat a reflexionar sobre situacions del món real. El fet particular i proper sovint és més fàcil de transmetre i d'interioritzar, i permet iniciar el camí a l'abstracció i la formulació general. Les bastides per facilitar el pas de l'experiència personal i particular a la generalització de normes, lleis naturals o principis consensuats acostumen a fomentar també l'intercanvi i la tolerància, l'acceptació de la diversitat i el reconeixement de l'alteritat. En una classe de geografia en anglès, podem començar per conèixer els darrers viatges de l'alumnat i intercanviar anècdotes que ajudin a crear un consens actitudinal.

2.2. Les bastides de recepció: exploració de coneixements i introducció de nous conceptes i procediments

La recepció d'informació no és pas automàtica, per molt que ens arribi a través dels sentits. La neurociència ha demostrat la tendència natural del cervell humà a l'estasi o inacció, a la inhibició de resposta immediata, en rebre un estímul (Mondt *et al.* 2008). Avui sabem que cal activar repetidament una neurona per a què arribin al llindar de resposta i es descarreguin els neurotransmissors que activaran la neurona següent. La repetició és necessària si volem que es consolidin els aprenentatges, i la reiteració de conductes és essencial per tal de crear un hàbit. La millor manera d'estimular l'aprenentatge que requereix constància és, sens dubte, aquella que parteix dels coneixements previs i incorpora els nous conceptes i procediments, en diferents contextos. Podem suggerir activitats que segueixin les bastides de la pràctica reflexiva (Esteve 2003), que ens permeten construir des dels sabers assolits envers l'adquisició de noves evidències i reflexions. A tall d'exemple:

L'observació de la realitat i experimentació somàtica: el procés d'observació és un entrenament per saber mirar i saber veure, per saber distingir i identificar, per saber detectar i relacionar. Requereix pràctica, repetició i sovint un acompanyament en la creació de conceptes, per passar de l'anècdota a la generalització del saber. Integra, en general, l'experimentació somàtica i sensorial, de manera integrada. L'alumnat pot exercitar l'observació de l'entorn amb graelles i pautes d'anàlisi preparades per a les diferents activitats, amb seqüències didàctiques pròpies del mètode científic, o fins i tot el mètode heurístic (preguntes i respostes). En qualsevol cas, l'observació de la rea-

3. Esteve, O.; Arumí, M.; Cañada, M. D. (2007) «Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje». Document a Internet: http://ciam.ucol.mx/villa/docs/CCVA_ARFL_007.doc [Últim accés: 20 març 2009]

litat hauria d'anar acompanyada d'activitats per fer emergir en les classes aquells fets i aquelles situacions de la realitat social que no sempre estan controlats i superats: els tòpics per qüestió d'edat o d'extracte social, la segregació per qüestions d'origen o de gènere, etc.

Lectura de textos: el procés lector és un exemple excel·lent del desenvolupament de competències transversals. D'una banda, respon a la necessitat d'adquirir estratègies per a l'aprenentatge al llarg de la vida, i de l'altra, facilita una habilitat lingüística que obre oportunitats comunicatives per accedir a la realitat llunyana i asincrònica. A més a més, afavoreix la construcció cognitiva a partir d'experiències alienes, permet la recollida d'informació a través de tipologies de textos diversos i facilita la gestió de les emocions en contextos creats des de la simulació i l'imaginari literari. En una classe de ciències naturals o de ciències socials, en qualsevol llengua, es pot iniciar una reflexió sobre la lectura i la veracitat dels continguts, en especial als documents trobats a Internet; es poden abordar lectures literàries o científiques fraccionades i repartides aleatòriament entre el grup d'alumnes, per tal que trobin l'estructura i l'ordre inicial; es poden facilitar textos preparats per a la lectura en parelles, amb paràgrafs alterns o barrejats; es poden organitzar jocs de recerca lectora a la caça de tresors, idees, dites o frases famoses en diferents llibres i textos de diverses llengües. Es tracta, en fi, d'utilitzar el vessant lúdic per estimular el plaer de la lectura i afavorir l'oportunitat de desenvolupar habilitats lectores complexes.

Lectura de graelles i taules: sovint, treballar des de l'experiència personal de l'alumnat ens permet, a més de descobrir amb ells molts fets observables que coneixen per experiència, iniciar el viatge envers la consciència ètica i moral que necessitaran per participar amb responsabilitat en del món de l'adult. Reflexionar col·lectivament sobre tòpics i prejudicis és una bona manera d'iniciar-se en l'empatia i la sensibilització envers el món dels altres, des de qualsevol de les àrees curriculars. A tall d'exemple, podem proposar la lectura d'una taula informativa, una tipologia de text moderna i freqüent.

Audició de discursos: passar del fet col·lectiu a la variació personal. En general, el procés de concreció ajuda a orientar l'actitud de l'alumnat i a motivar una reflexió sobre fets de la vida quotidiana. Ens permet aprofundir en la construcció d'identitat, la responsabilitat per les pròpies accions, el creixement personal i l'autonomia en la presa de decisions. Passar del fet col·lectiu a la variació personal és, doncs, una activitat que afavoreix en el grup classe la maduració i l'avaluació del propi treball en contextos diversos. Convé, en tot cas, posar de manifest de manera explícita les dificultats per recordar el discurs oral, els elements que primer s'obliden i les estratègies de memorització que es poden utilitzar per millorar aquesta situació. A tall d'exemple, podem partir de l'audició de les autobiografies de l'alumnat.

Aquestes bastides ens serveixen d'exemple per proposar una pauta cognitiva, és a dir, una seqüència d'interacció i metacognició que va des de l'aportació personal i l'exploració fins a la posada en comú i la reflexió dialògica. Són estadis que esdevenen fonts de reflexió i d'aprenentatge quan hi ha la suficient dinamització de nous coneixements que es poden connectar i relacionar amb els existents. El valor afegit d'aquesta pauta cognitiva esdevé altament significatiu quan incorpora elements de diàleg intercultural, reflexions per a la transferència interlingüística o accions de sensibilització plurilingüe.

2.3. Les bastides de transformació: estructuració, sistematització i interiorització dels coneixements

Les bastides d'estructuració afavoreixen processos mentals d'alt nivell, que permeten la gestió cognitiva conscient (l'anàlisi, la síntesi, l'avaluació, la presa de decisions, la creació de criteri). Si

bé la transformació de dades simples en estructures de coneixement es pot trobar en activitats senzilles d'identificació, comparació o classificació, el procés avançat d'interiorització es produeix, bàsicament, en situacions d'ús i d'aplicació contextualitzada complexa que requereixen valoració, creativitat i implicació en la presa de decisions (Bloom 1956). La presència d'altres usuaris de la informació, en interacció educativa a l'aula, permet el contrast i l'intercanvi d'evidències, però sobretot permet crear pautes de conducta per a l'acceptació de la pluralitat de realitats i l'alteritat d'experiències. Les bastides de transformació generen interès i motivació, acompanyen en la col·laboració, faciliten el debat i afavoreixen l'acció independent i la presa de decisions en entorns complexos. Aquests en són alguns exemples:

Les bastides de gestió individual. L'autonomia s'adquireix progressivament amb el pas per estadis d'assoliment progressiu. Requereix activitats pautades i seqüenciades d'acord amb els nivells de dificultat de les tasques a realitzar. A més a més, la didàctica d'escola activa afavoreix la implicació de l'alumnat i incorpora els plantejaments afectius en el procés d'aprenentatge. Nombrosos estudis confirmen la importància de motivar, estimular i predisposar emocionalment abans d'iniciar estadis d'anàlisi i aprenentatge conscient, atès que creen altes expectatives d'èxit (Bernaus i Gardner 2008). Cal, en general, permetre l'autoregulació, la regulació entre iguals i la coresponsabilitat. A la classe es poden establir bastides i activitats pautades per estimular representants d'aula, mediadors, traductors d'aula i altres figures de suport al grup que requereixin autonomia, representativitats i esforç a favor de la comunitat. A una classe amb projectes AICLE es podria, per exemple, proposar activitats d'autoavaluació ovaluació compartida, activitats per a la selecció de representants de grup, o activitats per a la distribució de tasques i rols diferenciats.

Les bastides de gestió col·lectiva. L'aprenentatge col·laboratiu i social aporta l'enriquiment de la construcció de referents simbòlics i cognitius compartits i el desenvolupament de significats i conceptes col·lectius. Com deia Shakespeare, estem fets de la matèria dels somnis, i és precisament el procés emocional que es genera en la interacció el que estableix un espai per crear pautes cognitives per a la socialització en grup, per al reconeixement de l'altre i per al procés de maduració en la construcció de la pròpia identitat. Som i pensem d'acord amb les experiències viscudes, amb les reflexions personals que en fem, i amb les valoracions col·lectives. La transformació de la informació en coneixement es produeix, doncs, en fases d'estructuració i interiorització profunda, en plena construcció cognitiva. En un projecte d'immersió o semiimmersió, les bastides haurien de considerar les parelles diversificades, els grups heterogenis, el plurilingüisme individual i el multilingüisme del grup, el diàleg intercultural i el treball de rol i simulació creativa, en petits grups d'alumnes.

Les bastides d'interacció oberta. Les actuacions cognitives que faciliten la transformació del coneixement són, en general, seqüències mediades que incorporen les opinions inicials de l'alumnat, el contrast amb les altres opinions i la valoració final de tot grup. Aquesta aportació plural del grup classe dona lloc a l'enriquiment de la novetat i la visió creativa i la innovació. En classes AICLE s'utilitzaran les pluges d'idees, les tècniques de bola de neu, els grups actius en Philips 6.6 i els debats preparats en petits grups. Si hi afegim un alumne que faci el paper de moderador, de representant, de portaveu o de traductor en diverses llengües, les activitats esdevenen fins i tot més enriquidores i transcendents.

Aquestes i altres bastides de transformació i interiorització del coneixement reproduïen seqüències que han d'afavorir l'estructuració de sabers, processos i actituds de manera integrada, per a la seva aplicació en situacions diverses. Es tracta, en suma, d'estimular aquells coneixements que permetin prediccions realistes i preses de decisions que ajudin la futura acció coherent i res-

ponsable. És a dir, unes estructures cognitives, unes estructures de comportament i uns sistemes discursius que afavoreixin l'accés al saber i que facilitin una cognició distribuïda i consolidada (Brown, Bransford *et al.* 2000).

2.4. Les bastides d'acció i producció: aplicació ètica i generalització del coneixement per a la transcendència i l'equitat

L'ensenyament AICLE vol establir les bases de l'aprenentatge al llarg de tota la vida, amb l'assoliment de competències lingüístiques, comunicatives, metodològiques i d'aprenentatge en els camps científics en els quals es desenvolupa. A més de facilitar els aprenentatges a llarg termini per a l'acció i la producció autònoma i coherent, aquest enfocament té un valor afegir si aconsegueix introduir el vessant ètic i la perspectiva transcendent o moral, en el sentit humanista del terme. Això és especialment rellevant en les fases productives de l'aprenentatge, que esdevenen situacions de simulació i d'exemplarització de conductes.

La producció oral o escrita, l'operació individual o en grup, l'acció lliure o dirigida, l'acció de reflexió interna o de construcció de processos externs, la generalització o l'aplicació que en resulta són dicotomies que cal treballar des de bastides específiques. Per a veure'n alguna:

- Les bastides de producció oral i escrita. L'autonomia de l'alumne esdevé un procés a adquirir, especialment necessari per a la producció oral (monòleg, exposició, diàleg, conversa, debat) i per a la producció escrita en totes les llengües del currículum, i en diverses tipologies de text adaptades a l'edat de l'alumnat (redacció discursiva, descripció, narració, argumentació, còmic, etc.). Són conegudes les seqüències de textualitat (introducció, desenvolupament, conclusió, fets, generalització, experiència personal, presentació, cos, cloenda, inici, procés, resultat...). No obstant això, cal parlar una atenció especial a les bastides que ajuden el procés d'integració i de producció immersos en el respecte, la tolerància, l'equitat i l'autoregulació.

Les bastides d'operació individual o en grup. Les actuacions cognitives que faciliten l'emissió d'opinions, d'idees noves, d'evidències i de fets viscuts són en general la culminació emocional i discursiva d'un procés d'interacció amb el medi i amb la resta de la societat. L'autonomia productiva de l'alumnat no és suficient, si no és capaç d'ajustar la seva conducta a la resta de la comunitat social. Per això, a l'aula, aquesta necessitat relacional s'ha de canalitzar i educar des de la participació responsable, la consciència de millora i l'autoavaluació del procés regulador, dins d'un grup social complex i molt divers. D'una banda, les seqüències mediades per a la producció comunicativa han de facilitar les aportacions individuals de l'alumnat, l'intercanvi d'evidències demostratives, el consens amb les altres opinions i la valoració crítica de la producció final de tot grup. D'altra banda, han d'incloure accions per al creixement emocional en grup, per a la sostenibilitat personal en societat, per a la resiliència i la resistència a la frustració que de vegades esdevé part de la convivència i del respecte a la norma social.

Les bastides d'acció lliure o dirigida. Els processos d'acompanyament envers l'acció autònoma s'han d'anar relativitzant fins a afavorir la presa de decisions conscient irresponsable. De la mateixa manera, l'acció dirigida és un acompanyament que s'ha d'alternar amb pautes d'expressió lliure, amb accions emergents que es puguin desenvolupar de manera natural amb els condicionants propis de l'existència en espais col·lectius i compartits en el centre educatiu. L'acció lliure permet valorar i apreciar la creativitat, l'originalitat i la diversitat inherent de l'alumnat, i esdevé un entorn cognitiu ideal per a la creació artística i l'acció innovadora. Les bastides que faciliten

l'acció emprenedora de grups heterogenis reduïts és, potser, la més educativa en el sistema escolar actual: permet l'autogestió, la regulació entre iguals i el creixement natural en contextos de socialització. En una classe d'informàtica en llengua estrangera es poden proposar bastides per fer dibuix individual i per parelles, amb programes d'imatge i animació; en una sessió d'economia es pot treballar la creació d'una empresa o d'una entitat ONG innovadora; en una classe d'història podem estimular exercicis de dramatització teatral o de simulació situacional.

Les bastides de reflexió interna o de construcció de processos externs i compartits. Les activitats pautades que afavoreixen la reflexió interna són especialment indicades per obtenir productes concrets de caire competencial: sabers i procediments interioritzats, amb actituds participatives i positives. La conversa ajuda a l'argumentació, però és precisament el resultat de la conversa el que construeix les actituds dialogants del futur: experiències prèvies condicionen les experiències futures, i la manera en què abordarem cada acció està marcada per les similituds i diferències amb les anteriors. Per tant, les bastides per a la reflexió no únicament consideraran la pràctica activa o la reflexió sobre el procés, sinó que també incorporaran una discussió sobre les causes i les conseqüències dels resultats, per a l'individu i per a les altres persones implicades en la situació. Per exemple, en una classe d'expressió artística i musical en llengua anglesa o francesa, es podria treballar el cant solista i el cant coral; en una classe de ciències de la terra es podrien organitzar infogrames individuals i col·lectius, reflectint opinions enfrontades sobre l'ús del sòl i les energies naturals; en una classe de càlcul es podria distingir entre el càlcul exacte i la matemàtica aproximativa. Es tracta, de fet, d'estimular l'expressió personal en els espais comuns i compartits.

Les bastides per a l'acció i producció tenen un interès especial perquè promouen una acció real visible per part de l'alumnat, que es pot avaluar. És la producció oral i la producció escrita el que realment ens ajuda a avaluar i comprovar la comprensió i els altres processos cognitius interns. Per tant, aquesta etapa de l'assoliment educatiu ens interessa per treballar els valors i les actituds, la transcendència personal i l'equitat en l'acció o l'aplicació dels aprenentatges. Si s'aborden des de la col·laboració i la consciència de pertinença a un grup, tindrem encara més bons resultats.

2.5. Els principis de col·laboració per a la creació de coneixements, en entorns multilingües

L'acompanyament en l'adquisició i creació de coneixements és la finalitat principal de l'ensenyament escolar, però no podem oblidar que també cal repensar la societat i fer l'acompanyament socialitzador de l'alumnat, a la recerca d'estratègies de futur que els ajudin a crear comunitat, i a col·laborar en la creació col·lectiva d'una realitat pròpia. Cal, doncs, incorporar valors i principis de convivència, a través de bastides i tècniques d'aprenentatge col·laboratiu, en especial amb tecnologia digital i de comunicació en entorns virtuals: és el que s'ha anomenat darrerament el pas de les TIC a les TAC (Vivancos 2006).

Els dotze principis de col·laboració per a la creació de coneixements establerts per Carl Bereiter i Marlene Scardamalia en el projecte telemàtic ComConèixer⁴ (diversos autors 2006), s'han

4. Diversos autors. «Avaluació del projecte ComConèixer. L'aprenentatge a través de comunitats virtuals», editat pel Consell Superior d'Avaluació, amb l'assessorament de M. Scardamalia i C. Bereiter [Document a Internet: <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIU/comconeixer.pdf> Últim accés: 20 març 2009]

aplicat durant tres anys a les escoles catalanes. El projecte, que ha tingut la participació del Departament d'Educació de Catalunya, es va presentar al OISE/UT (Ontario Institute for Studies in education of the University of Toronto) sota la coordinació internacional de Mireia Muntaner. Els principis de col·laboració científica i educativa inclouen la identificació dels diferents estadis d'aprenentatge dialògic, i els resultats han estat editats amb l'assessorament del Consell Superior d'Avaluació. La selecció de principis de col·laboració valorava la creació de comunitat, la diversitat, l'autenticitat, la transformació actitudinal i la mobilitat cognitiva, i l'equitat o avançament simètric del saber, tant per a l'individu com per al grup.

Principis de col·laboració per a la construcció del coneixement del projecte ComConèixer:

1. **Un saber comunitari, una responsabilitat col·lectiva:** incorpora el concepte de participació en la creació de comunitat.
2. **Ús constructiu de les fonts d'autoritat:** inclou els vessants interculturals i estimula l'accés a la informació disponible, en totes les llengües susceptibles de ser útils i contrastades.
3. **Una avaluació simultània, arrelada i transformativa:** gestiona l'autonomia i l'esperit crític de l'alumnat.
4. **La democratització del saber:** incorpora els valors democràtics en la gestió del coneixement, independentment de la llengua o l'entorn social.
5. **Un comportament epistemològic:** garanteix el rigor científic i la participació en la definició de processos d'aprenentatge.
6. **Diversitat d'idees:** desplega el respecte per la identitat individual, els vessants culturals, multilingües i de diversitat d'aprenentatges.
7. **Idees perfectibles:** prepara per a l'autoregulació, l'autoavaluació, la resiliència i l'equilibri emocional, amb l'acceptació de l'error com a etapa necessària per a l'aprenentatge.
8. **La ubiqüitat de l'elaboració dels coneixements:** contribueix a l'acceptació d'altres individus i col·lectius, en igualtat de condicions, amb respecte i valoració objectiva.
9. **Idees reals, problemes autèntics:** desenvolupa l'aprenentatge significatiu i la implicació conscient en la vida social per part de l'alumnat.
10. **Integració de les idees debatudes i emergència de noves idees.**
11. **Discurs transformatiu.**
12. **Avançament simètric del saber.**

L'AICLE col·laboratiu, amb principis iguals o similars als defensats per Scardamalia i Bereiter, esdevé una oportunitat pel plurilingüisme actiu a l'escola, en els nivells d'educació primària i secundària. Els projectes AICLE que segueixen aquests principis posen l'alumnat en situació de comunicació i ús real de la llengua en totes les fases de l'aprenentatge, amb implicació i compromís autoregulator, en diverses llengües. El treball d'aula, on es coordina la llengua, el contingut i els processos ètics i democràtics per a la construcció de comunitat, permet abordar la construcció lingüística i cognitiva individual i la pertinença compromesa a un grup social complex i divers, conjuntament. L'aprenentatge significatiu que en resulta permet ampliar les aportacions que es destaquen en l'AICLE plurilingües o en les propostes d'immersió o semiimmersió abordades des del reconeixement de la diversitat individual, social i cultural (figura 2):

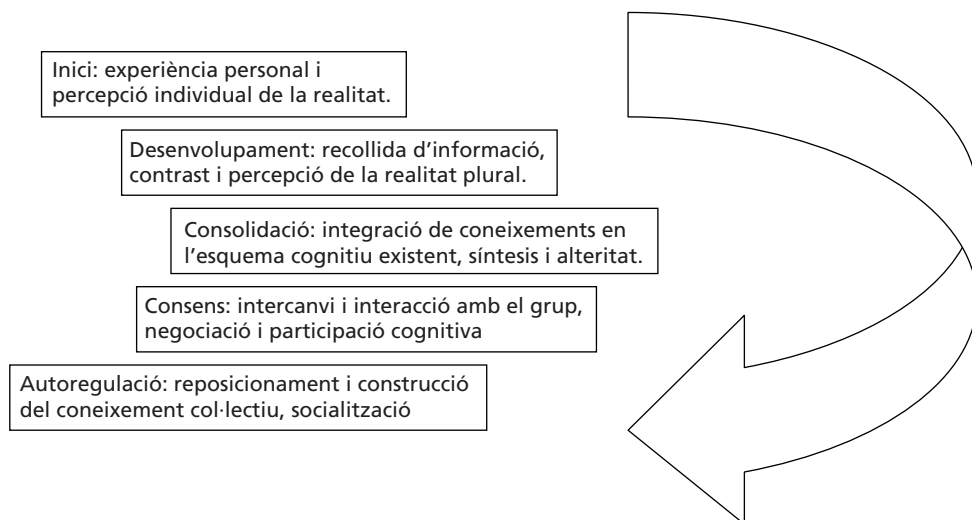
Figura 2. Quadre d'enriquiment de l'AICLE plurilingüe i multicultural

Etapas de l'aprenentatge	Valoració del plurilingüisme i la multiculturalitat
Motivació per a l'aprenentatge i exploració d'idees prèvies	- Sensibilització envers la complexitat lingüística actual - Reconeixement del plurilingüisme com un enriquiment personal i un valor col·lectiu - Sensibilització envers la diversitat cultural - Respecte per la diferència i l'expressió d'opinions - Comparació, contrast i consens de significats inicials - Exploració d'entorns virtuals en diverses llengües
Introducció de nous conceptes i nous procediments	- Recollida d'informació en diverses llengües - Identificació icònica i audiovisual de missatges - Accions de transferència interlingüística per a les llengües romàniques, per a les llengües anglogermàniques, etc.) - Recerca i comparació de terminologia científica rellevant - Gestió de documentació diversificada: textos, imatges, missatges de so, vídeo... - Estratègies de lectura diversificades, en diverses llengües: <i>scan, skin...</i> - Estratègies d'audició individual i compartida - Expressió oral i conversa (reproductiva, guiada, dialògica, oberta...) - Estratègies d'escriptura multilingüe diversificada: reproducció mecànica, producció individual guiada i lliure, producció cooperativa i col·lectiva - Interpretació d'informació en diverses tipologies textuais: descripció, narració, diàleg, còmic - Gestió de les TIC amb tècniques d'aprenentatge col·laboratiu (TAC)
Estructuració, sistematització i interiorització dels coneixements	- Valoració de la prioritació i l'opcionalitat en la selecció d'informació - Estratègies diversificades per a l'ordenació, classificació i organització de dades - Identificació, relació i argumentació d'informació - Incorporació d'aprenentatges fàctics, procedimentals i emocionals - Treball sistemàtic en entorns virtuals de col·laboració i intercanvi. - Gestió de l'eix temporal d'informació (ara/abans) - Gestió de l'eix espacial de la informació (aquí <i>versus</i> en altres indrets) - Gestió de l'eix casuístic i conseqüencial de la informació (<i>perquè, per a què, fruit de, atès que...</i>) - Gestió de la identitat polièdrica de multinivells: identitat familiar, de gènere, social, lingüística, cultural... - Formulació de raonaments per a, construcció de criteri i d'opinió en contextos plurals - Gestió del canvi i de la incertesa en la construcció semàntica i cognitiva i cultural - Presa de consciència de la importància de la conducta i la creació d'hàbit per al creixement personal
Aplicació i generalització del coneixement	- Formulació de principis i valors propis, amb reconeixement i respecte dels aliens - Acceptació del diàleg intercultural com a enriquiment personal - Hàbit i domini de les TIC per al desenvolupament de les competències lingüístiques i comunicatives al llarg de la vida - Incorporació d'actituds i estratègies metodològiques i científiques útils per a l'aprenentatge al llarg de tota la vida - Construcció de la pròpia personalitat enriquida amb eines per a la interculturalitat - Desenvolupament de capacitats emocionals i socials per al diàleg intercultural - Desenvolupament del propi estimul emprenedor, en vessants de transcendència social - Ús de coneixements diversos, transversals, integrats i competencials en la vida diària - Actuació emprenedora amb intencionalitat social, amb valors d'equitat i justícia - Actuació i compromís envers conductes d'ecologia i sostenibilitat

3. Conclusions i propostes

Entenem que seria poc oportú establir conclusions d'estudis i processos que encara estan oberts al desenvolupament, la concreció i l'experimentació, en les nostres escoles. Catalunya té el repte d'unificar els programes d'immersió per a l'ensenyament i aprenentatge de la llengua catalana, i els projectes d'immersió o semiimmersió en llengua estrangera (CLIL o EMILE). No obstant això, volem finalitzar la proposta d'AICLE per a l'educació plurilingüe amb uns exemples concrets d'activitats per a l'aula, organitzats en bastides que poden ser exemples per modificar, utilitzar i experimentar a l'aula. L'esquema general d'expansió de consciència seria una proposta seqüenciada per al desenvolupament d'estratègies didàctiques, a manera de conclusió.

Figura 3. Esquema general per a bastides d'elevació de consciència: observació (opinió, contrast/comparació i generalització/negociació)



Exemples d'activitats per a la creació de bastides educatives.

Els principis de col·laboració per a la creació col·lectiva de comunitat i de coneixements, en entorns multilingües, es poden exemplificar amb activitats d'aula ben concretes. Algunes d'aquestes propostes poden il·lustrar els principis recollits en aquest article:

Figura 4. Exemple 1. Exemple per a 2n cicle d'ESO o batxillerat: bastida per a la lectura de textos (comprensió/evidències/reflexió)

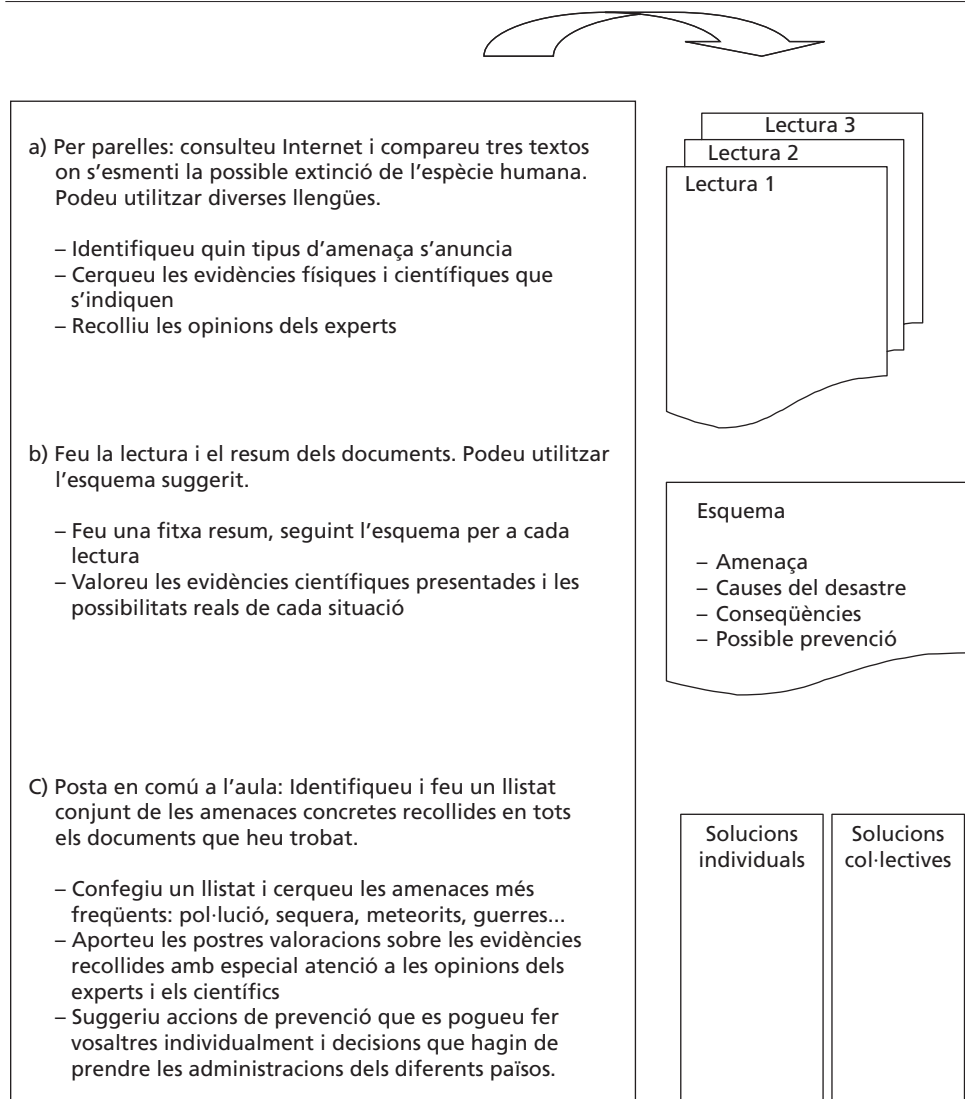


Figura 5. Exemple 2. Bastida per a la reflexió en l'audició d'un discurs, passant de fet col·lectiu al personal. Material per a l'ESO

- a) Ask three students of the group to go out of the classroom, and the rest of the classmates listen to this story, read by your teacher:

"Born in the year 12 after Christ, a famous Roman Caesar, known as Caligula, became famous for this eccentric and perfidious behaviour. There are many anecdotes about his life and habits:

–He liked bathing in perfumes, he made his senators run besides his chariot for miles, he killed people who mentioned goats in this presence, he married his sister, he appointed his horse Consul and Priest, he earned 90.000 gold pieces for selling 13 gladiators to a sleeping senator, he drank pearls dissolved in vinegar, he declared himself a god and built a temple...

Finally, he was killed by one of his Praetorian Guards, Cassius Chaerea, because he called him "effeminate".

- b) Ask one of the students from outside to come back, and one of the classmates inside to "repeat" the story to him.

- c) Ask another student from outside to come in, and ask the previous one from outside to tell the story he heard... do the same routine until all the students outside have come and repeated the story to the next one.

- d) Now, in groups of four, try to make a list of the information that was missing in the last version, considering how you colleagues have repeated the story:

- What information was lost from the first moment?
- What information has been kept until the last version?
- Names and dates have been remembered or forgotten?
- What anecdote has been the easiest to remember? Why?
- What anecdote has been the most difficult one to remember? Why?

- e) Individually, try to think of what did you forget, and WHY:

- First part of the story?
- Final part of the story
- Names and specific vocabulary (senator, gladiator, Praetorian...)?
- Dates and numbers?
- Common facts? ... Anecdotes?
-

4. Bibliografia

- ADAIR-HAUCK, B.; DONATO, R. (1994). Foreign language explanations within the zone of proximal development, *The Canadian Modern Language Review*, vol. 50, núm. 3, 533-557.
- BEREITER C.; SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- BERNAUS, M.; Gardner, R.C. (2008). Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement, a: *Modern Language Journal*, 92 (3) p387-401 Fall 2008
- BLOOM, B.S. (ed). (1956), *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*, Longman Group, Londres.
- BROWN, A. L.; BRANSFORD, J.D.; FERRARA, R.A.; CAMPIONE, J.C. (1983). Learning, remembering and understanding. A P.H. MUSSEN (ed), *Handbook of child psychology*, vol. 3, Nova York: Wiley & Sons.
- BRYSON, A. (1998). *From Courtesy to Civility: Changing Codes of Conduct in Early Modern England*. Anna. Nova York: Oxford University Press.
- CAÑADA, M. D.; ESTEVE, O. (2001). La interacción en el aula desde el punto de vista de la construcción de conocimiento. A C. MUÑOZ (coord.), *Trabajos en lingüística aplicada*, Barcelona: Univerbook, 73-83.
- DIVERSOS AUTORS. *Avaluació del projecte ComConèixer. L'aprenentatge a través de comunitats virtuals*, editat pel Consell Superior d'Avaluació, amb l'assessorament de M. Scardamalia i Carl Bereiter C. [Document a Internet: <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIU/comconexer.pdf> Últim accés: 20 març 2009]
- DONATO, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. A J.P. LANTOLF i G. APPEL (eds.), *Vygostkian Approaches to Second Language Research*, Norwood, (NJ): Ablex, 33-53.
- ELLIS, G. (2000). Is it worth it? Convincing teachers of the value of developing metacognitive awareness in children. A B. SINCLAIR, I. MCGRATH, I., T. LAMB (eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions*, Londres: Longman.
- ESTEVE, O. (2000). La gramàtica en l'ensenyament comunicatiu de llengües estrangeres a adults: una proposta didàctica per a nivells diversos d'aprenentatge. A: A. CAMPS (coord.). *Gramàtica a l'aula*, Barcelona: Graó, 132-141.
- ESTEVE, O. (2003). Preparando el camino hacia la autoregulación en la clase de lengua extranjera: la función de la mediación. A: *Actas del Simposio Conmemorativo del 40 Aniversario de La Escuela Oficial de Idiomas de Valencia*, Centre de Formació, Innovació i Recursos Educatius, València 2007. [Disponible a: <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIU/comconexer.pdf> Últim accés: 20 març 2009].
- ESTEVE, O.; ARUMÍ, M.; CAÑADA, M. D. (2007). *Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje*. Document a Internet: http://ciam.ucol.mx/villa/docs/CCVA_ARFL_007.doc Últim accés: 20 març 2009].
- JULIÀ, T. *Llegir ajuda a pensar*, document de l'equip d'Assessorament Psicopedagògic de Terrassa [Document a Internet: <http://www.xtec.es/%7Emjulia/centres/divers/escriupe.pdf> Últim accés: 20 març 2009].
- KOWAN, M.; SWAIN, M. (1994). Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness, *Language Awareness*, vol. 3, 73-93.
- LANTOLF, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- LANTOLF, J. P. (2002). La enseñanza de la lengua como comunicación, a: *La lengua, vehículo cultural multidisciplinaria*. Aulas de verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 83-95

- LITTLE, D. (1997). Language awareness and the autonomous language learner, *Language Awareness*, vol. 6 (283), 93-104.
- MARSH, D. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- MESITO, P.; MARSH, D.; FRIGOLS, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*, Macmillan Books for teachers, Macmillan Publishers, Limited.
- MONDT, K. *et al.* (2008). Potentiating Learning through CLIL: How and Why the Brain Changes Under Contexts of Content and Language Integrated Learning presentació a Tallin, European CLIL conference-2008. Segueix el grup de treball a: Towards Multilingualism in Europe: adopting a neuroscience-based approach to language learning, Vrije Universiteit Brussel. Faculteit Letteren & Wijsbegeerte, Vakgroep Taal - & Letterkunde, Centrum voor Linguïstiek.
- ONRUBIA, J. (1993). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir. A C. Coll (ed.), *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- SINCLAIR, B. (2000). Learner Autonomy: the next phase? A B. SINCLAIR, I. MCGRATH, T. LAMB (eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. Londres: Longman.
- SWAIN, M.; LAPKIN, S. (2000). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. A M. BYGATE, P. SKEHAN, and M. SWAIN (eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. Harlow, Essex: Addison-Wesley Longman.
- SWAIN, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. A C. DOUGHTY & J. WILLIAMS (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN LIER, L. (1996). *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity, Applied linguistics and language study*. Nova York: Longman.
- VICTORI, M.; LOCKHART, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning, *System*, vol. 23 (2), 223-234.
- VIVANCOS, J. (2006). Estàndards oberts *elearning*: estat de la qüestió i tendències (PDF 1,9 Mb). *V Jornades Programari lliure* (5/7/2006), [Document a Internet: http://www.xtec.net/%7Ejvivanco/estandards_oberts.pdf, en el Portfoli personal de Jordi Vivancos, De les TIC a les TAC a: <http://www.xtec.net/~jvivanco/index.htm> Últim accés: 20 març 2009]
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Cambridge (Mass): Harvard University Press.
- WENDEN, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning, *Applied Linguistic*, 19 (4).
- ZABALA, A. (1999). *Enfocament globalitzador i pensament complex*. Barcelona: Graó, Biblioteca Guix.