

**Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura
i de les Ciències Socials
Universitat Autònoma de Barcelona**

**PROCESSOS DE COMPOSICIÓ ESCRITA I
PROGRAMES D'IMMERSIÓ: ELS CANVIS DE
LLENGUA EN LA INTERACCIÓ PER A LA
COMPOSICIÓ EN L2**

Oriol Guasch i Boyé

**Tesi doctoral dirigida per la
Dra. Anna Camps i Mundó**

Setembre 1999

Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Biblioteques



1500459782

**PROCESSOS DE COMPOSICIÓ ESCRITA I
PROGRAMES D'IMMERSIÓ:
ELS CANVIS DE LLENGUA EN LA INTERACCIÓ
PER A LA COMPOSICIÓ EN L2**

TESI DOCTORAL

dirigida per la Dra. Anna Camps i Mundó

Oriol Guasch i Boyé

**Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura
i de les Ciències Socials
Universitat Autònoma de Barcelona**

Setembre 1999

Agraïments

La redacció en primera persona del plural del treball que es recull en aquest volum respon lògicament a un recurs retòric, però vol ser sobretot l'expressió que la feina que s'hi presenta és el resultat de la col.laboració directa i indirecta d'una pila de col.legues, companyes i companys, amigues i amics, que han fet possible que prenguéssin forma. La veu del locutor, doncs, és en realitat una veu coral. No cal dir que si desafina el responsable n'és qui signa, que l'ha transcrita.

Agraeixo a Anna Camps la seva direcció sempre atenta, suggerent i plena d'idees d'aquest treball, i el seu suport i el seu mestratge al llarg de tants anys.

Aquesta recerca no hauria estat possible sense la feina feta per escoles com el C.P. Sant Miquel de Cornellà, mestres com Magda Baqués i nens i nenes com els de sisè de primària del curs 1995-1996 i la seva actitud oberta i receptiva. Ells són els protagonistes del que presentem.

Les veus de les companyes i companys del departament de didàctica de la llengua i la literatura amb qui he col.laborat en tantes feines són presents també en el treball. Especialment les de Teresa Ribas, que ha llegit amb atenció els esborranys de la tesi, i de Marta Milian, que m'ha suggerit la lectura d'una pila de referències bibliogràfiques. Totes dues m'han ajudat, a més, en la validació de l'anàlisi de les dades. Han estat, també, importants per a mi els comentaris i les lectures recomanades de Lucy Nussbaum sobre l'anàlisi de les converses i, des d'una perspectiva més general, les reflexions de Teresa Colomer sobre l'ensenyament de les llengües.

Les converses amb les companyes i companys dels grups de recerca sobre l'avaluació de la composició escrita i sobre l'activitat metalingüística en l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita són a l'origen de moltes de les consideracions recollides a la tesi.

Dec a Mercè Bernaus els instruments per dur a terme l'anàlisi quantitativa i a Josep M^a Masjuan els criteris per no perdre-m'hi.

Lídia Torres, Xavier Gutiérrez i Gemma Notario m'han ajudat a fer les feines feixugues de transcriure converses i processar dades, i Alfons Valenzuela ha evitat que em perdés en els laberints administratius.

Finalment, la paciència i els consells de l'Anna, el suport d'en Bernat i els dibuixos de la Marta han fet la resta.

A tots, moltes gràcies.

PROCESSOS DE COMPOSICIÓ ESCRITA I PROGRAMES D'IMMERSIÓ: ELS CANVIS DE LLENGUA EN LA INTERACCIÓ PER A LA COMPOSICIÓ EN L2

Introducció..... 1

I Marc teòric

1. Els processos de composició escrita: una perspectiva cognitiva.....9

1.1. Els processos de composició en L111

1.2 Els processos de composició en L2 14

2. L'escriptura en L1 i en L2: semblança de processos i transferència d'habilitats17

2.1.La semblança dels processos de composició en una primera i una segona llengua17

2.1.1 Els processos de composició dels productors nadius i no nadius 18

2.1.2 Les activitats de composició en L1 i L2 d'uns mateixos productors.....19

2.1.3 Recapitulació i conclusions23

2.2. La transferència de les habilitats de lectura i escriptura.....24

2.2.1 La transferència automàtica de les habilitats de lectura i escriptura25

2.2.1.1 La transferència interlingüística.....25

2.2.1.2 La transferència intralingüística.....31

2.2.2. Transferència d'habilitats i reestructuració cognitiva.....34

2.2.3. Transferència d'habilitats i síntesi dels procediments implicats en els usos lingüístics.....40

2.2.4. Recapitulació i conclusions41

3. Especificitat dels processos d'escriptura en L245

3.1 La consciència metalingüística i el coneixement de segones llengües.....45

3.2 Incidència de les habilitats d'escriptura i del domini de la L2 en els processos de composició52

3.3 Les particularitats dels processos de composició en L255

3.3.1 Els processos de composició de nadius i no nadius.....56

3.3.2 La composició en L1 i L2 d'uns mateixos productors.....60

3.4 Recapitulació i conclusions.....66

4. La funció de la L1 en els processos de composició en L2.....	71
4.1. Factors que incideixen en l'ús de la L1 en l'escriptura en L2.....	72
4.1.1 L'estructura de la memòria dels bilingües i l'ús de la L1	73
4.1.2 Les dificultats de la tasca d'escriptura en L2 i l'ús de la L1	77
4.1.3 El context d'aprenentatge de la llengua i l'ús de la L1	81
4.2. Incidència de l'ús de la L1 en els processos de producció i en els productes.....	83
4.3. Recapitulació i conclusions	86
5. El marc sociocultural: activitat social, consciència i llenguatge.....	91
6. L'aprenentatge i l'ús de segones llengües des d'una perspectiva sociocultural	101
6.1 El coneixement de la L1 i l'adquisició de la L2	102
6.2 Aprenentatge i interacció social.....	105
6.2.1 Interacció informal i adquisició de la L2.....	111
6.2.1.1 Context lingüístic de l'aprenentatge: Sistema, Norma, Tasca.....	112
6.2.1.2 La conversa exolingüe	115
6.2.1.3 La conversa exolingüe bilingüe.....	118
6.2.1.4 Interacció exolingüe, interacció bilingüe i adquisició de L2	121
6.2.1.5 Recapitulació i conclusió	125
6.3 El discurs en L2 des d'una perspectiva vigotskiana	126
6.3.1 La presència del discurs privat en la producció en L2	128
6.3.2 Les característiques i les funcions del discurs privat	132
6.3.3 Recapitulació i conclusions.....	140
7. La llengua escrita des d'una perspectiva sociocultural	145
7.1 El llenguatge escrit com a funció psicològica superior.....	146
7.2 Interacció oral i treball grupal en l'aprenentatge del llenguatge escrit	153
7.3 Interacció oral i treball grupal en l'escriptura en L2.....	157
7.3.1 Els mestres com a constructors de bastides: l'escriptura en els programes d'escolarització de minories lingüístiques immigrants	160
7.3.1.1 Característiques dels estudis recollits.....	160

7.3.1.2 El desenvolupament de les habilitats d'escriptura en L2	161
7.3.1.3 L'ensenyament de l'escriptura en L2: coincidències i especificitats respecte de l'ensenyament de l'escriptura en L1	165
7.3.1.4 Observacions finals	171
7.3.2 Interacció entre iguals per a la revisió en l'escriptura grupal en L2	174
7.3.2.1 Semblances en la interacció per a la composició en L1 i L2	175
7.3.2.2 Particularitats de la interacció per a la composició en L2.....	182
7.3.3 L'escriptura en el programes d'immersió	189
7.3.3.1 Els límits de les teories innatistes de l'adquisició de llengües i del marc cognitiu per a l'explicació del seu ús	190
7.3.3.2 La hipòtesi de l'output des d'una persepectiva sociocultural.....	200
7.3.4 Recapitulació i conclusions	207

II. Els canvis de llengua en la interacció per a la composició en L2

8. Algunes consideracions prèvies al plantejament de la recerca.	
Objectius i hipòtesis de la investigació	213
8.1. Consideracions (teòriques) prèvies.....	213
8.1.1 Interacció i aprenentatge de l'escriptura	215
8.1.2 Conversa bilingüe i exolingüe, o endolingüe?	217
8.1.3 Ús de la L1 en la producció en L2.....	219
8.1.4 El canvi de llengües en la conversa	221
8.2 Objectius i hipòtesis de la investigació.....	227
9. Disseny de la recerca	231
9.1. Característiques de la mostra: l'escola i el grup classe	233
9.1.1 El coneixement de llengua catalana	234
9.1.2 Usos i actituds lingüístiques	236
9.1.3 Constitució dels grups de treball	242
9.1.3.1 Caracterització dels grups segons el coneixement del català	243
9.1.3.2 Caracterització dels grups segons les actituds lingüístiques	245
9.1.3.3 Caracterització dels grups segons l'actitud respecte de la tasca.....	247
9.2. Treball per seqüències didàctiques.....	249
9.2.1. Disseny i realització de la seqüència didàctica	250
9.3. Recollida de dades	253

10. Criteris d'anàlisi de les converses	255
10.1. Categories per a l'anàlisi de la conversa	255
10.1.1. Consideracions prèvies	255
10.1.2. Categories proposades	259
10.1.2.1. Activitats explicitades en la conversa	260
10.1.2.2. Llengües emprades en la conversa	282
10.2. Unitats d'anàlisi	283
11. Anàlisi quantitativa dels resultats	287
11.1 Resultats globals.....	287
11.1.1 Activitats de composició.....	287
11.1.2 Els productors dels enunciat.....	290
11.1.3 Llengües emprades en les activitats de composició	291
11.1.4 Conclusions	292
11.2 Relacions entre les variables de l'anàlisi: activitats de composició, llengües emprades en la conversa i components dels grups.....	293
11.2.1 Relació entre usos lingüístics i activitats per a la composició	293
11.2.1.1 Consideracions prèvies	293
11.2.1.2 Associació Llengua - Activitat	294
11.2.1.3 Conclusions	302
11.2.2 Relació entre usos lingüístics i productors	303
11.2.2.1 Consideracions prèvies	303
11.2.2.2 Associació Llengua - Productors.....	304
11.2.2.3 Conclusions	310
11.2.3 Relació entre productors i activitats d'escriptura.....	311
11.2.3.1 Consideracions prèvies	311
11.2.3.2 Associació Productors - Activitats de composició	312
11.2.3.3 Conclusions	319
11.2.4 Recapitulació i conclusions.....	321
12. Anàlisi qualitativa de la interacció	329
12.1 Els canvis de llengua no normatius	329
12.1.1 Les transgressions de la norma en un context d'ús normatiu del castellà	332

12.1.2 Les transgressions de la norma en un context d'ús normatiu del català.....	337
12.1.3 Els usos no normatius del castellà	342
12.1.4 Recapitulació i conclusions	343
12.2 Els enunciats amb canvis de llengua.....	345
12.2.1 Anàlisi quantitativa	345
12.2.2 Les mencions de text a les categories 4,5 i 6	348
12.2.3 Els canvis de llengua en els enunciats sobre l'elaboració del contingut	352
12.2.4 Els canvis de llengua en la textualització i en d'altres casos especials	358
12.2.5 Recapitulació i conclusions	363
13. Consideracions finals	367
13.1 L'escriptura en segones llengües segons els marcs teòrics de referència ..	367
13.1.1 Les aportacions de la teoria cognitiva.....	367
13.1.2 Les aportacions de la psicologia sociocultural	369
13.1.3 L'ús de la L1 en els processos de composició en L2.....	373
13.2 Les hipòtesis de la recerca.....	375
13.3 Perspectives per a la recerca.....	387
13.3.1 Els processos d'escriptura en programes bilingües de contextos amb contacte de llengües	388
13.3.2 L'ensenyament de llengües en situació de contacte de llengües.....	389
Referències bibliogràfiques	395

INTRODUCCIÓ

L'ensenyament de la llengua ha canviat radicalment en els darrers vint anys en el món occidental. Al nostre país, la LOGSE i les lleis d'ordenació del tractament de les llengües oficials a les escoles han estat l'expressió administrativa d'aquests canvis.

La implantació de la reforma educativa ha donat lloc a una activitat intensa i generalitzada de reflexió sobre l'ensenyament de la llengua: les iniciatives dels "centros de profesores" i de les associacions de mestres arreu de l'estat, els programes de formació permanent impulsats per les administracions educatives, l'activitat docent i investigadora dels departaments de didàctica de la llengua i la literatura, les assessories dels ICES, etc. en són una mostra. Aquesta efervescència ha estat la base propícia per a una investigació en didàctica de la llengua i la literatura que en un grau o altre ha tingut el seu ressò a les escoles.

En canvi, el tractament de dues llengües ambientals a l'escolaritat obligatòria i la implantació progressiva dels programes d'immersió lingüística al nostre sistema educatiu ha estat més objecte de discussió política i ideològica que no de reflexió científica o acadèmica. És veritat que ha donat lloc a una investigació incipient respecte de l'ensenyament de les llengües a les primeres etapes de l'educació obligatòria, tant des d'un punt de vista de les propostes d'intervenció dels mestres a les aules com de les bases que les poden fonamentar des de les ciències de referència, i a estudis valuosos sobre aspectes generals de la implantació d'aquests programes en els nivells posteriors. Segons la nostra opinió, però, no s'ha produït una recerca didàctica específica proporcionada a la magnitud quantitativa i qualitativa dels interrogants que planteja a l'estat espanyol l'ensenyament plurilingüe als sistemes escolars de les comunitats autònomes amb dues llengües oficials.

La recerca que presentem, centrada en els processos de composició escrita en català (L2) d'escolars que tenen el castellà com a llengua habitual, pretén de ser una aportació a aquest segon àmbit. Parteix de l'observació que en la interacció per a la composició grupal de textos en català els escolars recorren sovint al castellà, de manera que l'alternança de les dues llengües es converteix en un fenomen usual en la conversa, i té per objectiu d'observar les causes d'aquests canvis de llengua i els efectes que pot tenir en la seva formulació la presència d'un parlant habitual del català en els grups de treball conformats per escolars de llengua castellana.

L'anàlisi de les dades que observem, d'una banda, ens il·lustra sobre com es desenvolupen els processos de composició escrita en L2 i, de l'altra, ens dóna criteris per valorar la funcionalitat de l'ús de la L1 en el desenvolupament dels processos d'escriptura en L2, en l'aprenentatge de l'escriptura i en l'aprenentatge de les llengües en general.

El nostre marc de referència es doble. En primer lloc, partim de les recerques sobre la llengua escrita i sobre els processos de composició que s'han dut a terme respecte de les llengües primeres. En segon lloc, busquem referències en la recerca específica que, sobretot des de les àrees anglòfones però també des de les francòfones, s'ha desenvolupat respecte de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües apreses després de la primera¹ en contextos sociolingüístics i en programes escolars diversos. Tot i que l'escriptura hi havia tingut tradicionalment un paper secundari, les necessitats docents derivades de les noves situacions socials, les noves concepcions respecte de l'aprenentatge de la llengua en general i de la llengua escrita en particular, i les recerques sobre la composició escrita en L1 han portat a desenvolupar, també, per a l'escriptura en segones llengües un cos de recerques valuós.

El nostre estudi s'insereix en una de les línies de recerca de la unitat de Didàctica de la Llengua i Literatura del departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials de la UAB: l'ensenyament de la

¹ Cambra (1996) explica que la terminologia tradicional (llengua materna o llengua primera (L1), llengua segona (L2) i llengua estrangera (LE) ha anat quedant obsoleta davant la creixent complexitat de les relacions entre les llengües i els grups humans que les parlen. Nosaltres emprarem al llarg d'aquest treball el terme llengua segona (L2), amb un criteri psicolingüístic i cronològic, com a llengua adquirida amb posterioritat a la primera.

llengua escrita. El plantejament que en fem respon a les directrius generals que informen els treballs desenvolupats en aquesta línia per l'equip de recerca dirigit per la doctora Anna Camps, i que podríem tipificar com a recerques centrades en l'activitat que es desenvolupa a les aules, atentes als processos de composició, fonamentalment qualitatives i que prenen com a marcs de referència teòrics bàsics els estudis sobre l'escriptura i els processos de composició escrita desenvolupats en els àmbits de la teoria cognitiva i la psicologia sociocultural.

El treball que presentem s'organitza en dues parts: la primera dedicada a la exposició del marc teòric de referència; i la segona, a la presentació de la investigació duta terme, dels resultats que se'n desprenen, i a la discussió d'unes conclusions.

La nostra mirada sobre els processos de composició escrita en L2 ha adoptat, d'una banda, el punt de vista de l'anàlisi de les operacions mentals que hi desenvolupen els individus, i de l'altre, el punt de vista que els considera com a resultat d'una activitat social. Dediquem els quatre primers capítols a presentar la primera perspectiva.

En el primer presentem les línies generals de les propostes més emblemàtiques sobre els processos de composició desenvolupades per a la L1, que van ser preses com a punt de referència, també pels ensenyants de segones llengües, i recollim uns primers resultats de la investigació sobre els processos d'escriptura en aquest darrer àmbit.

En el segon fem referència a la semblança dels processos d'escriptura en L1 i L2. Aquesta similitud és constatada empíricament per alguns estudis i teoritzada per d'altres en funció de la pressumció de l'existència d'unes úniques capacitats de processament de la llengua escrita, disponibles -un cop desenvolupades- per a les diferents llengües que coneixen els usuaris. L'exposició de les característiques d'aquesta disponibilitat, que és automàtica segons uns i que està condicionada pel compliment d'alguns requisits previs segons d'altres, i la presentació d'una proposta que la nega completen el capítol.

El tercer capítol està dedicat a la descripció de les particularitats observades en els processos de composició escrita en L2 i a l'explicació de les causes possibles d'aquestes particularitats. Reservem el quart capítol a una d'aquestes particularitats: l'ús de la L1. El motiu d'aquesta atenció especial és doble: perquè es tracta d'un fenomen especialment rellevant i perquè és constitueix en el tema central de la nostra recerca.

En els tres capítols següents es desenvolupa una visió de l'ús i l'aprenentatge de les segones llengües en general, i de l'ús i l'aprenentatge de la llengua escrita en segones llengües en particular a partir, sobretot, de la psicologia sociocultural, però també d'estudis sobre la interacció congruents amb les propostes d'aquest corrent.

En el capítol cinquè, presentem de manera succinta els punts de referència fonamentals de les teories vigotskianes sobre el desenvolupament de la consciència i l'aprenentatge de la llengua a través de l'activitat social. En el sisè, després de remarcar el caràcter de constructe de segon nivell de les segones llengües respecte del coneixement de les primeres, presentem una proposta que explica el valor de l'ús lingüístic en la interacció com a mecanisme per a la seva adquisició i observem les característiques específiques des discurs oral en segones llengües.

Finalment en el setè, ens referim, en primer lloc, a la llengua escrita com a funció psicològica superior i al doble repte que, des d'aquest punt de vista, representa l'escriptura en L2 per als aprenents: es tracta de dur a terme una activitat lingüística de nivell superior amb un instrument lingüístic bastit, també, sobre uns coneixements previs. En segon lloc, comentem el valor i les característiques de la interacció en la resolució de les tasques d'escriptura i en l'aprenentatge dels processos de composició. Ho fem en funció d'estudis desenvolupats en tres àmbits: els programes d'escolarització per a minories lingüístiques immigrants, que ens permeten de destacar el rol dels mestres com a constructors de bastides, en el sentit que dona Bruner (1983) a aquest mot; els estudis sobre els processos de revisió de textos, que ens porten a remarcar el paper fonamental de la interacció entre iguals; i els estudis sobre l'escriptura en els programes d'immersió canadencs, en què es posa de relleu

el valor de la interacció com a mecanisme desvetllador de la consciència dels productors.

La segona part del treball es dedica a l'exposició de la investigació i s'organitza en una introducció, el plantejament de la recerca, l'anàlisi dels resultats i la conclusió. El capítol vuitè constitueix la introducció d'aquesta segona part. En primer lloc, s'hi fan unes consideracions generals en funció de l'adaptació del marc teòric presentat en els capítols inicials al context educatiu en què es du a terme la recerca. En segon lloc, s'hi presenten algunes nocions provinents de l'anàlisi del discurs, referides als canvis de llengua en la conversa. I en tercer lloc, s'hi plantegen les hipòtesis de la nostra recerca respecte del fenomen del canvi de llengües en la interacció per a la composició de textos escrits en català (L2) per escolars usuaris habituals del castellà.

El plantejament de la recerca es desenvolupa en dos capítols. En el novè s'exposa el disseny de la investigació duta a terme a partir de l'observació de l'escriptura grupal en català de dos grups d'escolars de 6è de Primària enquadrats des de parvulari en un programa d'immersió lingüística al català en una escola del cinturó industrial de Barcelona. Un dels grups està compost per tres escolars que tenen el castellà com a llengua usual; l'altre, per dos usuaris habituals del castellà i un del català. El contingut d'aquest capítol s'il·lustra amb els documents recollits al volum d'annexos. En el capítol 10 es defineixen els criteris per a la delimitació de les unitats d'anàlisi de la interacció i es presenten de manera prolixa i detallada les categories establertes per a la seva classificació en funció de les activitats de composició escrita.

L'atenció a dues menes de dades ens porta a dur a terme dues menes d'anàlisis. Per una banda, la comptabilització d'enunciats segons la llengua en què es produeixen, l'activitat d'escriptura a què es refereixen i el productor o productora que els formula ens aboquen a una anàlisi quantitativa que es recull al capítol 11. Per una altra banda, la descripció dels contextos en què es produeixen alguns canvis de llengua específics ens porta a una anàlisi qualitativa que es recull al capítol 12.

Per acabar, el capítol 13 conté les conclusions del nostre treball: les que es poden plantejar en funció de la revisió dels marcs teòrics presentats a la primera part i les que es desprenen de l'acarament de les hipòtesis i els resultats de la recerca. Finalment hi recollim algunes consideracions sobre les perspectives de la recerca sobre l'ensenyament de l'escriptura en segones llengües i sobre l'ensenyament de llengües en general en les situacions de llengües en contacte.

I. MARC TEÒRIC

1. ELS PROCESSOS DE COMPOSICIÓ ESCRITA: UNA PERSPECTIVA COGNITIVA

Nystrand, Greene i Wiemelt (1993) expliquen que, des de 1940 i fins a 1970 aproximadament, les concepcions formalistes sobre la llengua, la literatura i la composició escrita, canalitzades a través de corrents com el New Criticism americà o, una mica més aviat, el Formalisme rus, predominen en els àmbits de la investigació universitària i de l'educació lingüística bàsica. El formalisme és el resultat de la insatisfacció respecte dels estudis filològics de finals del XIX, que no ofereixen a ulls dels estudiosos de començament del XX criteris estrictament literaris i lingüístics per a l'anàlisi dels textos. La voluntat d'acostar-se a les obres amb una actitud "científica" empeny els investigadors i els docents a cercar criteris exclusivament literaris o lingüístics, observables i compartibles, és a dir, punts de referència "objectius" per analitzar i interpretar els fenòmens lingüístics per ells mateixos i des d'ells mateixos.

El formalisme fa referència als productes verbals i als elements que els componen en la seva materialitat d'objectes sonors o gràfics. Els seguidors d'aquest corrent consideren que els textos tenen propietats objectives, independents de les intencions dels seus productors i de les interpretacions dels seus lectors. No atenen, per tant, els factors lligats al processament de la llengua en el seu ús perquè impliquen activitats mentals difícilment aprehensibles i perquè aparten l'atenció dels productes lingüístics com a tals. Les claus per a l'anàlisi i la interpretació dels textos orals o escrits s'han de buscar en la seva materialitat mateixa i no fora dels textos o a través de dades no objectives: no observables ni empíriques.

Nystrand, Greene i Wiemelt (1993) resumeixen aquesta aproximació a l'explicació dels usos lingüístics en aquests quatre principis:

- “1. Language is composed of objective elements organized into fixed systems
2. The meaning of the texts is encoded in “autonomous” texts themselves and is explicit to the extent that writers spell things out.
3. Written texts are more explicit than oral utterances
4. Texts are properly interpreted only when readers avoid inferences about the writer or the context on which the text was written”. (278)

Aquestes concepcions donen lloc en l'ensenyament de segones llengües a les propostes prescriptives de composició guiades pas per pas (“controlled composition”) (Silva, 1990), en què l'escriptura és una pràctica lingüística de reforçament dels hàbits orals adquirits en la nova llengua. La transcripció gràfica controlada d'allò après oralment, realitzada a partir de models estrictes per evitar errors que puguin induir a la creació de mals hàbits en el comportament lingüístic, és el que tipifica les pràctiques d'escriptura dels aprenents de segones llengües fins a finals dels anys 60 del nostre segle.

Una constatació complementària informarà aquestes propostes. La preocupació dels ensenyants pels problemes de la interferència de la L1 en els usos de la L2 s'estendrà més enllà de la frase. L'efecte distorsionador, previst per la psicologia conductista, que produeix l'aplicació dels hàbits de comportament lingüístic en la L1 per sobre dels nous que s'estan adquirint, no es refereix només la construcció de frases. Les estructures dels textos i de les unitats que els componen (els paràgrafs) estaran, també, condicionades per la dificultat de distingir i de mantenir separats els comportaments lingüístics que corresponen a cada llengua. Kaplan (1983), teòric de la retòrica contrastiva, proposa d'oferir patrons més enllà de la frase perquè els aprenents aprenguin les estructures de la nova llengua i estableix propostes d'organització del paràgraf i d'estructuració dels textos.

Des dels últims anys 60 fins als primers 80, però, els plantejaments provinents de noves concepcions teòriques sobre l'escriptura i les experiències pràctiques del seu ensenyament s'influencien mútuament i donen lloc a estudis sobre la composició escrita (anàlegs als estudis psicològics sobre lectura o el desenvolupament lingüístic, o als sociològics i antropològics sobre la parla de les comunitats) que desborden els límits de l'anàlisi formal dels textos com a objectes autònoms.

Moffet (1968 a, 1968 b) promou un canvi de perspectiva atenent no als resultats de l'activitat lingüística sinó a l'activitat mateixa. Observa, en aquest sentit que el discurs és: a) reflexiu i relacional, en la mesura que explicita la relació que estableix el productor amb els temes que tracta a nivells diferents d'abstracció; i b) retòric, en la mesura que estableix una relació determinada del productor amb el lector.

El desenvolupament de l'escriptura demanarà, doncs, d'aprendre a escriure: a) sobre temes cada vegada més abstractes; i b) per a audiències cada vegada més àmplies. La necessitat d'abstracció respecte del tema que es tracta i respecte dels interlocutors de la comunicació incidiran en la transformació de l'experiència en pensament. En resum, considera que l'aprenentatge de la llengua és un problema cognitiu i que:

“the sequence of psychological development should be the backbone of curriculum continuity...” (Moffet, 1968 a: 14)

Per Britton (1970) el llenguatge és el mitjà organitzat i sistemàtic de representació de l'experiència i l'instrument individual per operar sobre aquesta representació. El *llenguatge expressiu*, silenciada a l'escola perquè s'hi practiquen formes prescrites que ofeguen la veu dels productors, es concreta en *llenguatge poètic*, conformació verbal de l'experiència, i *llenguatge transaccional*, conformació de la influència sobre els altres.

Moffet i Britton anticipen les reflexions d'Emig (1971) que, des del camp de l'ensenyament, reclama l'atenció prioritària dels ensenyants sobre els processos de composició i no sobre els textos; i les de Flower i Hayes (1981), que des de la retòrica i la psicologia cognitiva, basteixen un model de funcionament dels processos de composició.

1.1 ELS PROCESSOS DE COMPOSICIÓ EN L1

Els models de Hayes i Flower i de Scardamalia i Bereiter (Camps, 1994) són possiblement les propostes més emblemàtiques d'entre totes les que es formulen en aquest moment i les que tenen una incidència més gran i immediata en la reflexió sobre les necessitats del món de l'ensenyament.

Hayes i Flower (1981) plantegen una metàfora sobre el funcionament dels mecanismes que governen l'escriptura a partir de tres components: la memòria a llarg termini de l'escriptor, que conté els coneixements necessaris perquè la composició es pugui dur a terme; el context de producció, constituït per tot allò que configura la situació retòrica i pel mateix text que es produeix; i el procés, que fa referència al conjunt d'operacions (de planificació, textualització i revisió) que du a terme l'escriptor per elaborar el producte escrit. Aquests tres components estan estretament interrelacionats en la solució del problema retòric en què consisteix l'activitat d'escriptura.

Les operacions de planificació es refereixen tant als procediments per a l'elaboració del producte escrit com als continguts que haurà de vehicular. Pel que fa a aquests darrers, es tractarà de triar-los i d'organitzar-los en funció de la situació retòrica en què es produeix el text. Les operacions de textualització estan conformades pel conjunt d'activitats relacionades amb la traducció de les idees a una forma lingüística lineal amb totes les exigències que això comporta: des de l'atenció a les característiques gràfiques fins a les gramaticals en els seus diferents nivells. Les operacions de revisió es refereixen a l'avaluació dels resultats de la planificació i de la textualització en funció dels objectius plantejats a cada moment.

En iniciar una tasca d'escriptura els productors es representen el problema al qual s'enfronten i els objectius que pretenen d'assolir. Aquestes representacions, que s'aniran modificant al llarg de la producció, seran el punt de referència perquè d'una manera recursiva i no lineal les operacions de planificació, textualització i revisió s'alternin en la producció del text. La gestió d'aquestes operacions de composició només serà possible a través de l'equilibri entre l'automatització de les activitats de nivell més local (l'ortografia, per exemple) i el control conscient de les de nivell més global (l'adequació a l'audiència, per exemple).

Scardamalia i Bereiter (1987) plantegen un model que distingeix dues maneres diferents d'acostar-se a la resolució dels problemes d'escriptura i que afegeix matisos a la metàfora de Hayes i Flower. Per aquests darrers l'escriptura és sempre un mitjà no tan sols d'expressió del pensament sinó de creació de pensament. És a dir, atorguen a l'escriptura un caràcter epistèmic

que li seria inherent. Bereiter i Scardamalia, en canvi, no creuen que aquesta característica sigui consubstancial a l'escriptura i estableixen una distinció bàsica entre les múltiples maneres de dur terme la producció dels escrits: hi ha processaments en què les operacions de composició es limiten a donar forma gràfica a un coneixement preexistent, a "dir el coneixement", i n'hi ha d'altres en què les operacions van més enllà i comporten una activitat ideacional que consisteix a crear coneixement nou a partir del coneixement preexistent, és a dir, a "transformar el coneixement".

En el primer cas, la tria i organització de la informació i la seva formulació d'acord amb superestructures textuais determinades es durien a terme únicament en funció dels coneixements de l'escriptor. En el segon cas, en canvi, l'escriptura seria el resultat de la tensió entre dos àmbits: el dels coneixements de l'escriptor i el de la situació retòrica en què es produeix el text. La tria i l'organització de la informació i la seva formulació en el marc de determinades superestructures textuais es produiria, en aquest segon cas, en funció d'un espai retòric, és a dir, segons les exigències derivades de la voluntat d'assolir uns objectius comunicatius i de dirigir-se a una audiència determinada.

No es tracta d'atribuir el model de "dir el coneixement" als mals escriptors i el de "transformar el coneixement" als experts, perquè un i altre poden ser posats en funcionament per un mateix productor segons la situació discursiva en què es trobi. Alguns escrits que podem produir de manera automatitzada no ens exigeixen ideació, mentre que d'altres no són possibles si no és a través d'una activitat complexa que necessita el control conscient de l'escriptor per adaptar la informació elaborada i la seva forma lingüística a les demandes d'un espai retòric determinat. El problema, en tot cas, és que la demanda cognitiva que això comporta només és a l'abast dels escriptors experts, és a dir, dels que han desenvolupat la capacitat d'enfrontar-se a la gestió de la multiplicitat de factors que caldrà tenir en compte per arribar a produir un escrit que s'adigui a les necessitats expressives i comunicatives que se li demana de complir.

És clar, doncs, que els models que acabem de presentar de manera succinta situen el centre de gravetat de l'activitat de composició i el seu caràcter

creador no en el coneixement del codi lingüístic ni en la seva traducció més o menys mecànica a una forma gràfica sinó en els processos mentals d'elaboració i d'organització de la informació en funció dels temes de què es tracta i dels contextos retòrics en què es produeixen els textos. Aquest enfocament general remarca el que hi ha de comú en el processament de l'escriptura en qualsevol situació i per a qualsevol llengua i ho fa a partir del que hi ha de comú en tots els humans: unes capacitats cognitives de processament de la informació que s'apliquen als usos lingüístics.

Plantejades les coses en aquests termes, no és estrany que els ensenyants de segones llengües facin seves aquestes reflexions i les considerin útils per a la seva activitat docent i que la recerca en escriptura en L2 les prengui com a punt de referència. Així Zamel, en un article que és paradigmàtic de l'actitud dels investigadors en aquesta àrea, afirma:

"These and other investigations have reinforced the notion that writing is indeed a process of discovering and making meaning. Through the act of writing itself, ideas are explored, clarified and reformulated and, as this process continues, new ideas suggest themselves and become assimilated into the developing pattern of thought. Understanding that writing may be recursive, non-linear, and convoluted, writers are able to modify or even discard chunks of discourse or original plans as they review their writing, reconsider its function, and distance themselves from it in order to meet their reader's expectations. It is in this way that they approximate more closely in writing what may only have existed on an intuitive level" (Zamel, 1983:166)

1.2 ELS PROCESSOS DE COMPOSICIÓ EN L2

Les pràctiques docents per a l'escriptura en L1 sorgides d'aquests models es constitueixen en un punt de referència alternatiu que s'experimenta amb èxit en l'ensenyament de l'anglès com a segona llengua. La recerca sobre els processos d'escriptura en L2 anirà a remolc de la iniciativa dels ensenyants i seguint els seus passos prendrà com a punt de referència els estudis duts a terme sobre l'escriptura en L1.

La investigació es produeix amb posterioritat a l'assumpció dels ensenyants, implícita la majoria de les vegades, que allò que és útil per a l'ensenyament de l'escriptura en la L1 és també útil per a la L2. O, el que és el mateix, que

les concepcions sobre els processos d'escriptura que justifiquen les propostes d'intervenció dels ensenyants pel que fa a la L1, són aplicables també a la L2 (Silva, 1990; Krapels 1990).

Krapels (1990), en un intent d'establir l'estat de la qüestió de la investigació en escriptura en segona llengua, recull els estudis més significatius que, a partir dels anys 80, es desenvolupen als EUA. Segons aquesta autora, tots es basen en un coneixement profund de la recerca sobre els processos d'escriptura en L1, que prenen com a referència. La majoria són estudis de casos concrets, és a dir, estudis que parteixen de pocs informants i d'activitats de producció aïllades de productors que solen ser aprenents avançats de la L2, l'anglès, enquadrats en cursos de preparació per a l'inici dels estudis universitaris. Les tasques analitzades en cada cas varien pel que fa al seu nombre i a les seves característiques, tant pel que fa al gènere i al tema que tracten, com al temps assignat per dur-les a terme. Les dades recollides fan referència tant al producte com al procés de composició, i en aquest darrer cas són el resultat tant d'observacions directes com de l'anàlisi d'enregistraments de diversa mena del procés d'escriptura.

Krapels reconeix que no totes les recerques que inventaria tenen el mateix grau de fiabilitat, perquè en alguns casos s'hi fan interpretacions excessives o errònies de resultats vàlids, en principi, només per a petites mostres o per a situacions particulars. Tot i així, considera que es factible de sintetitzar-ne els resultats en els següents punts:

- 1) La falta de competència en l'escriptura en L2 és més el resultat de la falta de competència de composició que no de la falta de competència lingüística en L2.
- 2) Els processos de composició dels mals escriptors en L2 són semblants als processos de composició dels mals escriptors en L1, i també són semblants els processos dels bons escriptors en una i altra llengua. En tot cas, les diferències entre l'escriptura en L1 i L2 està més relacionada amb les habilitats de composició que no amb les L1 dels escriptors.

- 3) Els processos d'escriptura en L1 es transfereixen o es reflecteixen en els processos d'escriptura en L2.
- 4) Malgrat el que s'ha afirmat al punt 2, algunes investigacions estableixen que els processos d'escriptura en L2 són en alguns aspectes diferents dels processos d'escriptura en L1.
- 5) L'ús de la L1 en els processos d'escriptura en L2 és una estratègia comuna, a la qual s'atribueixen valors diversos en diferents investigacions.
- 6) L'ús de la L1 en l'escriptura en L2 sovint fa referència al vocabulari i pot estar relacionat amb la generació d'idees, amb l'organització dels processos de composició o amb estratègies de caràcter estilístic.
- 7) Les tasques d'escriptura relacionades amb temes lligades als móns culturals específics dels productors sovint provoquen més ús de L1 en els processos de composició.

Nosaltres pararem una atenció especial a alguns aspectes d'aquests resultats perquè pensem que tenen un caràcter central a l'hora de donar raó dels processos de composició en L2 i perquè ens semblen especialment rellevants per als objectius del nostre estudi. En el capítol 2 ens centrarem en la semblança dels processos i en la possible transferència a l'escriptura en L2 de les habilitats de composició desenvolupades amb la L1. Dedicarem el capítol 3 a les especificitats que, dins d'un marc general comú amb la L1, presenten els processos de composició en L2. I el capítol 4, a un aspecte del punt anterior que ens interessa de tractar amb deteniment: el paper de la L1 en els processos de composició en L2.

2. L'ESCRITURA EN L1 I L2: SEMBLANÇA DE PROCESSOS I TRANSFERÈNCIA D'HABILITATS

Una gran quantitat de recerca empírica dóna suport a la idea que els processos de composició es desenvolupen d'una manera paral·lela en l'escriptura en L1 i en l'escriptura en L2. L'observació d'aquestes semblances reforça la creença en l'existència d'unes úniques capacitats cognitives en el processament de la informació que s'apliquen a l'ús de les diverses llengües que coneixen els usuaris. Aquesta idea, que reprèn una intuïció ja suggerida segons Hall (1990) a principis dels anys 40 per autors que proposen que algunes de les habilitats implicades en l'ús de les llengües són probablement de caràcter interlingüístic (Dunkel, 1948), és recuperada en funció de les observacions sobre l'aprenentatge de l'escriptura de l'anglès com a L2 per estudiants estrangers als EUA i és actualitzada en el marc dels estudis cognitius sobre els processos d'escriptura.

En aquest capítol comentarem, d'una banda, els estudis sobre els processos d'escriptura que remarquen les semblances entre les activitats que caracteritzen la composició en L1 i en L2; i, de l'altra, les propostes que expliquen la possible transferència de les habilitats de lectura i escriptura en els usos de la L1 i la L2.

2.1 LA SEMBLANÇA DELS PROCESSOS DE COMPOSICIÓ EN UNA PRIMERA I UNA SEGONA LLENGUA

Algunes investigacions sobre aquest tema tenen el seu punt de partida en la comparació general dels processos de composició dels productors nadius i no nadius i d'altres en les activitats d'escriptura en L1 i L2 d'uns mateixos productors.

2.1.1 Els processos de composició dels productors nadius i no nadius

Zamel (1983) analitza els processos de producció en anglès com a L2 d'estudiants estrangers als EUA i els confronta als que s'han tipificat per a la composició en L1. Comprova que els seus informants més hàbils entenen que compondre comporta una interacció constant entre pensar, escriure i reescriure i confirma el caràcter recursiu i generatiu de l'escriptura en els processos que duen a terme. La interacció de l'escriptor amb el text i amb ell mateix en la relectura i la revisió dels diferents esborranys distingeix els més hàbils dels que ho són menys, que no poden mantenir l'atenció prioritària a l'organització del significat perquè es bloquegen amb les dificultats lingüístiques de caràcter local o superficial. Com per a la L1, la distinció entre els escriptors experts i els poc hàbils es concreta en la capacitat dels primers de centrar-se inicialment en la descoberta i exploració d'idees i en la construcció d'un marc obert que les ordeni i que admeti possibles revisions i reformulacions a mesura que el text es va produint. Això és possible, en primer lloc, perquè l'escriptor és capaç de distanciar-se del que ha produït i avaluar-ho des del punt de vista del lector i, en segon lloc, perquè el seu coneixement del llenguatge li permet de deixar la resolució dels problemes locals com una tasca posterior a la de la gestió de les significacions que ha de vehicular l'escrit.

Els escriptors poc hàbils, en canvi, sovint elaboren plans tancats que no admeten reformulacions posteriors perquè en la seva pràctica d'escriptura estan més pendents de la resolució dels problemes que plantegen els aspectes lingüístics locals que no dels problemes d'organització de les idees. L'atenció a aquests aspectes locals els dificulta la distanciació respecte del text produït i la seva reconsideració en la revisió, de manera que per a ells la producció de text no és tant un procés de generació de sentit com de transcripció d'unes idees estàtiques preestablertes.

D'aquestes observacions, Zamel n'extreu unes conseqüències per a l'ensenyament que la porten a: a) oposar, a les concepcions formalistes de què hem parlat al capítol 1, d'imitació de models retòrics, la concepció de l'escriptura com a tasca de resolució dels problemes que comporta la gestió dels significats que s'hi vehiculen; b) remarcar la importància de l'ajuda en els estadis de preescriptura i d'escriptura, a través, sobretot, de la discussió i

la reflexió conjunta amb els companys i els ensenyants; i c) assenyalar la importància de concebre sempre l'activitat d'escriptura com una activitat real de comunicació.

2.1.2 Les activitats de composició en L1 i L2 d'uns mateixos productors

Els estudis duts a terme a partir de la comparació de l'escriptura en L1 i L2 en uns mateixos individus reforcen, també, la idea que els processos de composició en les dues llengües són semblants. Però de l'observació de la similitud dels processos es passa, en alguns casos, a la proposta de la transferència de les habilitats desenvolupades en la L1. Les dues formulacions són molt pròximes i possiblement l'únic que les diferencia és la voluntat, en el plantejament de la segona, d'anar més enllà de la mera constatació d'uns fets. És a dir, la voluntat de bastir una teoria que els expliqui.

Bona part de l'interès d'aquestes recerques és que observen l'activitat d'escriptura parant atenció a aspectes específics dels processos de composició. Raimés (1987) i Hall (1990) consideren que Gaskill (1987), pel que fa a la revisió, i Jones i Tetroe (1987) respecte de la planificació, són les més ambicioses. Cumming (1989), a més de les dues citades, considera significatives les aportacions d'Ardnt (1987), pel que fa al manteniment dels estils personals de composició en L1 i L2, i d'Edelsky (1986) pel que fa a la integració dels coneixements en l'escriptura. Citarem breument els estudis de Gaskill, que no coneixem de primera mà, i d'Edelsky, que comentem en l'apartat 7.3.1 del nostre estudi perquè correspon a un àmbit educatiu i de recerca diferent del que estem tractant ara, i comentarem amb més amplitud els d'Ardnt i de Jones i Tetroe.

Segons Hall (1990), Gaskill observa que les estratègies de revisió dels escriptors poc hàbils són les mateixes en L1 i L2. Ho comprova en l'anàlisi del comportament de quatre hispanòfons escrivint en castellà i en anglès. Aquests productors, amb diferents nivells de domini de la llengua anglesa, revisen sobretot en el moment de producció dels esborranys i centren la seva revisió, tant en una llengua com en l'altra, en els aspectes més superficials del text.

Edelsky, com veurem més endavant, treballa en l'àmbit de la primera escolarització de nenes i nens immigrants. La seva perspectiva és la de la integració d'aquests escolars en el sistema educatiu dels EUA a través de programes de bilingüisme transicional. Les recerques que du a terme, en conseqüència, no es limiten a l'aprenentatge lingüístic sinó que abasten la globalitat de la integració educativa dels escolars. Per aquest motiu la seva atenció se centra sobretot en els aspectes socials de les activitats d'ús de la llengua en general i de l'escrita en particular i no tant en la perspectiva dels mecanismes cognitius individuals que són a la seva base. Des d'aquest punt de vista comprova, d'una banda, com l'aprenentatge de les habilitats d'escriptura en L2 és molt més que el mer aprenentatge de la nova llengua i, de l'altra, que els coneixements sobre l'escriptura desenvolupats en la L1 no tan sols no interfereixen en la composició en L2 sinó que són la base per al seu desenvolupament. Aquesta darrera afirmació és allò que ens interessa en aquest apartat perquè constitueix un argument a favor de la transferència d'habilitats.

Ardnt (1987) estudia els processos de composició en xinès i anglès de sis universitaris xinesos que aprenen l'anglès com a llengua estrangera a la Xina i que en tenen un nivell de coneixement molt semblant. Parteix de l'anàlisi de les produccions i de la transcripció dels protocols enregistrats a partir de la tècnica del "pensament en veu alta" (thinking aloud)¹.

Els resultats que obté li permeten, per una banda, de confirmar per a les dues llengües la semblança de les estratègies de composició que posen en

¹ Aquesta estratègia d'elicitació del pensament que es produeix en els processos de composició és molt utilitzada en aquesta mena d'estudis. Consisteix a ensinistrar els subjectes, el comportament dels quals serà estudiat, a verbalitzar el seu pensament mentre realitzen les activitats de composició, perquè es considera que aquesta verbalització serà un reflex fidel de les operacions mentals dels productors. Raimés (1985) justifica a partir d'observacions pròpies i amb referències a observacions i reflexions de Hayes i Flower (1983) i Ericsson i Simon (1980) la no influència d'aquesta tècnica en les operacions de composició que realitzen els productors. Des d'una perspectiva sociocultural, en canvi, Swain i Lapkin (1999) en considerar el diàleg entre els productors com una explicitació (enactment) dels processos mentals, recorren a Goss, Ying-Hua i Lantolf (1994) per criticar els mètodes que, com el "thinking aloud", proposen alguna mena d'instropecció. Refusen aquest mètode d'elicitació de dades perquè la seva demanda és doble: la resolució de problemes (nivell cognitiu) i el comentari de com s'està duent a terme aquesta resolució (nivell metacognitiu), i són de l'opinió que en aquestes circumstàncies un dels processos (solucionar o explicar) fallarà. En les activitats col·laboratives, en canvi, els aprenents empraran el llenguatge com ho fan normalment: com a instrument de mediació, i, per tant, el diàleg que s'hi produeixi reflectirà més fidelment els seus processos mentals que no la tècnica del "thinking aloud".

funcionament els productors més hàbils i els que ho són menys. En aquest sentit, remarca que les dificultats dels productors en la composició provenen no tant de la llengua amb què escriuen com de la capacitat cognitiva que són capaços d'aportar a la resolució dels problemes que planteja la tasca que duen a terme. Així, comprova que tant en una llengua com en l'altra el problema fonamental dels escriptors de la seva mostra és un coneixement insuficient de les característiques centrals de la llengua escrita: a) el seu caràcter permanent i complet, que demana de l'escriptor una capacitat especial d'avaluació del text que està produint; b) el seu caràcter abstracte, descontextualitzat en algun sentit, que demana del productor la capacitat de representar-se una situació d'enunciació amb una audiència contextualitzada en un context diferent del de la producció del text ; i c) el seu caràcter autosuficient des del punt de vista del significat: el fet que el text hagi de tenir per ell mateix tot el significat que el seu autor vulgui atorgar-li demanen dels productors un esforç intel·lectual conscient i deliberat que no és possible de dur a terme sense un coneixement dels mecanismes de la llengua escrita i sense la capacitat de la seva manipulació conscient.

Segons Arndt, la manca de capacitat d'autoavaluació, la falta de consciència de l'audiència i el poc domini de les estratègies de gestió són els problemes fonamentals de la mostra d'escriptors en L2 que analitza. Així, el que caracteritza les mancances dels aprenents és sobretot el coneixement escàs de les particularitats de la llengua escrita.

Per una altra banda, Arndt comprova que els sis components de la seva mostra, malgrat el caràcter homogeni del seu rendiment acadèmic i del seu nivell de domini de l'anglès, tenen estratègies diferents per fer front a la resolució de les tasques d'escriptura. Observa, així mateix, que aquestes estratègies es mantenen independentment de la llengua amb què escriuen: des del planificador que preveu tots els detalls de l'estructura del text abans de començar a textualitzar, malgrat que després aquesta estructura no s'acordarà amb la direcció que emprèn el text que es genera, fins al que no fa cap mena de pla previ però segueix amb molta cura la construcció lògica del text a mesura que es genera; des de la productora que avança dificultosament en la producció de text, vetllant a cada mot per la correcció i l'adequació del que

produeix, fins a la que el genera de manera fluida i després el rellegeix i revisa.

En funció del que acabem de dir, Ardnt considera que l'ensenyament hauria de centrar-se en dues qüestions fonamentals. Pel que fa a les mancances observades, hauria de proposar-se dos objectius: 1) la millora de les estratègies d'escriptura dels escriptors poc eficients, i 2) l'ajuda a la producció de textos més efectius, enriquint el coneixement dels recursos lingüístics en L2 i afavorint el coneixement del seu ús per a les demandes específiques de l'escriptura. Quant a l'escriptura com a activitat, hauria de definir clarament el problema a resoldre per l'escriptor, evitant les pràctiques escolars fictícies per tal d'aconseguir la implicació dels aprenents en tasques amb un valor comunicatiu real.

Jones i Tetroe (1987) es plantegen d'estudiar com les habilitats de planificació desenvolupades a través de la composició escrita en L1 actuen en la composició en L2. Treballen amb un grup de sis hispanòfons estudiants d'anglès que preparen la seva entrada a la universitat. A l'inici i a mig curs els demanen d'escriure en anglès i en castellà, redaccions "escolars" de gènere textual indefinit i sobre temes de caràcter general, i a l'acabament del curs els plantegen l'escriptura d'una narració i d'una argumentació de les quals es donen el marc inicial i les frases finals. La seva hipòtesi és que els patrons de composició en les dues llengües estaran relacionats², és a dir, que es planificarà amb les mateixes estratègies en les dues llengües, però que la planificació en L2 serà, potser, qualitativament i, probablement, quantitativament pitjor que la que es du a terme en L1. Caracteritzen aquesta planificació, segons els objectius amb què es du a terme, en cinc nivells, que de més simple a més complex tipifiquen així: a) llistat de temes no jerarquitats, b) continguts essencials de l'escrit, c) llistat de continguts essencials, d) manipulació d'elements genèrics i e) intencions respecte de la globalitat del text.

L'anàlisi dels protocols els permet de comprovar, en primer lloc, que els productors que es plantegen objectius de nivell alt en l'escriptura en L1 ho fan també en l'escriptura en L2, i que els que planifiquen només en funció

² Això és així perquè, com veurem a l'apartat 2.2, defensen la transferència de les habilitats de processament als usos de les diferents llengües que coneixen els productors.

del continguts en la L1 fan el mateix per a l'escriptura en L2. Aquestes dades són interpretades com una confirmació de la transferència entre llengües del que anomenen "abstract language performance", és a dir, una confirmació del fet que les habilitats d'alt nivell de processament de la informació lligades a les operacions d'escriptura no són exclusives per a la llengua amb què es desenvolupen sinó que són emprades també per a les llengües que s'aprenen amb posterioritat a la primera.

Comproven, en segon lloc, que l'activitat planificadora de la seva mostra és pobra però que varia segons el tipus de tasca que es proposa. Així, la quantitat i la qualitat de la planificació es superior en els textos narratius i argumentatius que no en els textos escolars, perquè els primers comporten un nivell d'exigència superior. En aquest cas, però, es fa patent que la planificació en L2 és més pobra que la desenvolupada per a la L1. Quan planifiquen en L2 desenvolupen poc els plans, no mantenen l'atenció a la planificació mentre componen i són poc hàbils a replanificar mentre escriuen. És a dir, que les planificacions en L2, tot i que tendeixen a mantenir el mateix nivell d'abstracció i complexitat que en L1, no es mantenen de la mateixa manera al llarg de tot el procés de composició.

Atribueixen aquest fenomen al fet que el menor coneixement de la llengua obliga a diversificar l'atenció cap a aspectes que en la composició en L1 no demanen control conscient perquè funcionen de manera automàtica. D'aquesta constatació, finalment, en conclouen que és la qualitat i no la quantitat de planificació el que es transfereix d'una llengua a l'altra. Així, la planificació en L2 demana més capacitat mental que planificar en L1 perquè per mantenir-hi el mateix nivell pel que fa a la quantitat demana un esforç suplementari d'atenció.

2.1.3 Recapitulació i conclusions

Les aportacions que hem recollit en aquest apartat ens porten a fer les següents consideracions:

a) Les primeres aproximacions generals als processos d'escriptura en L2 (Zamel, 1983; Ardnt, 1987) centrades a remarcar els paral·lelismes amb

l'escriptura en L1 en base a la universalitat dels processos cognitius que s'hi impliquen, donen pas a recerques més atentes a aspectes específics dels processos de composició que en remarquen els matisos i pretenen de formular principis generals de referència que fonamentin i que justifiquin els comportaments que s'hi observen (Jones i Tetroe, 1987).

b) Els estudis que hem recollit fan pensar que és plausible de proposar que els productors transfereixen en l'escriptura en llengües diferents el que Jones i Tetroe anomenen "abstract language performance", és a dir, unes habilitats bàsiques de processament desenvolupades en la L1, que hem documentat pel que fa a la planificació (Jones i Tetroe, 1987), la revisió (Gaskill, 1987) o els estils personals de composició (Ardnt, 1987).

c) Aquestes habilitats bàsiques comunes, que s'apliquen als processos d'escriptura en L2, poden concretar-se en estratègies específiques de composició en funció de les particularitats de les noves situacions d'escriptura (Jones i Tetroe, 1987). Possiblement la particularitat més decisiva en la conformació d'aquestes estratègies és el nivell de domini de la L2, que usualment és menor que el de la L1 en els productors aprenents.

d) Dels dos punts anteriors es desprèn que si bé es confirma que els processos de producció escrita en L1 i L2 es regeixen per uns mateixos paràmetres i, per tant, són bàsicament semblants, també s'observa que comporten per als aprenents dificultats diferents, que provoquen actuacions diferenciades dels productors respecte de la seva activitat de composició en la L1 (Jones i Tetroe, 1987).

2.2 LA TRANSFERÈNCIA DE LES HABILITATS DE LECTURA I ESCRITURA

J.E. Carson³ (1990) defineix tres posicionaments, conformats a partir d'estudis empírics i de consideracions teòriques diverses, sobre la transferència de les habilitats de lectura i escriptura en els usos de la L1 i la L2 dels productors. Segons la primera, la transferència de les habilitats

³ Hem unificat la seva signatura com a J.E. Carson, malgrat que en alguns casos signa com a Joan Carson Eisterhold.

relacionades amb el processament de la llengua escrita és després del caràcter mateix d'aquestes habilitats, i el fet que es produeixi depèn només de l'assoliment d'un nivell mínim de competència en la L2. Els estudis que reflecteixen la segona defensen que la competència en la L2 és una condició necessària però no suficient per a la transferència d'habilitats, que depèn de la reestructuració dels coneixements de l'usuari. La tercera, oposada a la primera, considera que no es pot parlar d'unes habilitats lingüístiques comunes sinó d'habilitats lligades a situacions d'ús específiques i que la transferència és possible només a través de la síntesi de subhabilitats separades. Malgrat el seu caràcter aparentment contradictori, aquests tres posicionaments es complementen i permeten d'establir algunes conclusions operatives des del punt de vista de l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura en L2.

2.2.1 La transferència automàtica de les habilitats de lectura i escriptura

En aquest apartat recollirem estudis referits a dues menes de transferències: les interlingüístiques i les intralingüístiques. Entenem per transferència interlingüística l'aplicació per un usuari bilingüe o plurilingüe de competències desenvolupades en l'ús d'una llengua A a l'ús d'una llengua B. Entenem per transferència intralingüística l'aplicació de les habilitats desenvolupades en una modalitat d'ús d'una llengua, per exemple, la lectura, a una altra modalitat d'ús de la mateixa llengua, per exemple, l'escriptura.

2.2.1.1 La transferència interlingüística

J.E. Carson personifica en J.Cummins la defensa de la transferència interlingüística. Les propostes d'aquest investigador canadenc sorgeixen, sobretot, d'observacions realitzades en l'àmbit de l'escolaritat obligatòria i se centren en els programes d'immersió al francès d'escolars anglòfons i en la integració d'escolars immigrants amb llengües minoritàries a programes de llengües majoritàries. La seves teoritzacions sorgeixen dels intents d'explicar els factors que condicionen els resultats, de vegades contradictoris, dels programes d'educació bilingüe duts a terme en situacions sociolingüístiques diverses.

Bona part de les seves propostes tenen el seu punt de partida en l'anàlisi de dades quantitatives sobre el rendiment escolar general i sobre el grau de domini de les diferents habilitats lingüístiques dels aprenents. Les seves hipòtesis de la *competència subjacent comuna*, del *desenvolupament interdependent* i del *llindar* són fruit de consideracions d'aquesta mena i de reflexions sobre els mecanismes interns de processament del llenguatge que tenen els seus punts de referència en la teoria cognitiva.

Segons la *hipòtesi de la competència subjacent comuna*, els bilingües no posseeixen dues competències lingüístiques separades sinó una sola competència que es concreta d'una manera específica en cadascuna de les dues llengües que coneixen. Cummins (1981) remet a cinc tipus d'investigacions per avalar aquesta proposta:

a) Avaluació de programes bilingües

L'avaluació de diferents programes d'educació bilingüe (Cummins, 1981; Cummins i Swain, 1986) en què escolars de diferents L1 minoritàries són educats en aquesta llengua mostra que els alumnes tenen èxit en el desenvolupament de les habilitats lingüístiques acadèmiques en la llengua majoritària en l'entorn (anglès L2) malgrat que hi estan menys exposats que en els programes monolingües anglòfons. Per un altra banda, les experiències dels programes d'immersió lingüística mostren que la instrucció mitjançant la L2 és efectiva per promoure competència en la L2 i també en la L1, de manera que el nivell de domini de la L1 pels immersióistes és com a mínim igual que el dels seus companys de programes monolingües⁴. En definitiva, tant en els programes d'immersió a llengües minoritàries dirigits a escolars de llengües majoritàries, com en els programes bilingües per a escolars de llengües minoritàries la instrucció en la llengua minoritària promou coneixement (proficiency) en les dues llengües. Aquests resultats el porten a formular la *hipòtesi d'interdependència*:

“To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly” (Cummins, 1981: 29)

⁴ A l'apartat 3.1 fem referència als estudis pioners de Peal i Lambert (1962) sobre els resultats dels programes d'immersió lingüística, en parlar dels efectes del bilingüisme en el desenvolupament de les habilitats metalingüístiques

La noció de *competència subjacent comuna* explica, doncs, l'aparent contradicció que es desprén de la consideració dels programes d'immersió i dels que prioritzen l'atenció a l'educació inicial en llengua materna.

b) Edat d'iniciació en la nova llengua i la seva adquisició

Cummins (1981) va predir, sobre la base de la *hipòtesi d'interdependència*, que els aprenents més grans (cognitivament més madurs i amb una L1 més desenvolupada) adquiririen més ràpidament les habilitats d'ús de la L2 que demanen més implicació cognitiva (usos monologals formals, per exemple); i que els aprenents més petits, amb menys maduresa cognitiva i un coneixement menor de la seva L1, hi tindrien més dificultats. Skutnabb-Kangas i Toukomaa (1976) van comprovar aquesta hipòtesi amb un estudi sobre l'escolarització de nens finesos a Suècia, emigrats a diferents edats, i una multiplicat d'estudis posteriors l'han confirmada (Cummins i Swain, 1986).

c) Llengua de la llar i èxit acadèmic

La importància de la interacció amb els adults en el marc familiar per al desenvolupament de les habilitats lingüístiques dels infants és àmpliament reconeguda per la investigació (Tough, 1979; Wells, 1986). La incidència d'aquestes primeres habilitats en l'adquisició posterior de la lectoescriptura és decisiva (Bruner, 1983). Cummins (1979) mateix assenyala que el desenvolupament de la capacitat de processar llenguatge descontextualitzat, d'un determinat nivell de consciència metalingüística i del coneixement semàntic (capacitat de denominació de l'entorn) constitueixen un "coneixement conceptual lingüístic" que es desenvolupa abans l'escolarització i que és imprescindible per a la iniciació a la lectoescriptura.

Diversos estudis (Cummins, 1981; Cummins i Swain, 1986) comproven, efectivament, que el manteniment de la L1 en les relacions familiars d'escolars, de llengua minoritaria o no, educats en programes que prioritzen la L2 té un efecte beneficiós en la mesura que assegura interaccions riques, des del punt de vista lingüístic i cognitiu, que afavoreixen el desenvolupament d'habilitats fonamentals per a l'escolarització posterior, amb independència de la llengua en què es produeixi aquesta escolarització.

d) Desenvolupament de la competència en L1 i L2

Vila (1985) assenyala que tots els estudis referits a l'adquisició del llenguatge per part de bilingües familiars⁵ coincideixen a assenyalar que s'hi poden delimitar tres estadis:

“En un primer estadi, l'infant no distingeix l'existència de dos codis diferents, sinó que incorpora paraules de l'un i de l'altre, semblantment a un infant monolingüe. En un segon estadi, l'infant diferencia tots dos sistemes lexicals, però continua tenint un sistema únic pel que fa a les regles sintàctiques. Finalment, en un tercer estadi, l'infant descobreix que tots dos codis posseeixen regles distintes i aplica d'una manera rígida el principi d' 'una persona-una-llengua'” (Vila, 1985: 14)

La *competència subjacent comuna* es fa patent en el desenvolupament del coneixement lingüístic, com es desprèn d'aquesta citació, i en les característiques de les formes interlingüístiques⁶ que es produeixen en els estadis intermedis d'aquest desenvolupament.

e) Bilingüisme i processament de la informació

A l'apartat 4.1.1 farem referència a l'estructura de la memòria dels bilingües i a les hipòtesis sobre l'existència en la seva ment de dos sistemes conceptuals, un per a cada llengua, o un de sol per a les dues llengües que coneix. Hi acabarem postulant l'existència d'un sol sistema conceptual en els bilingües. La facilitat d'accès a aquest únic sistema en la L1 o en la L2 dependrà del nivell de coneixement de la llengua que s'hagi desenvolupat: un coneixement baix de la L2 exigirà la intermediació de la L1 per accedir als conceptes, un coneixement alt de la L2 permetrà l'accés directe als significats sense el pas previ per la L1.

A cavall dels arguments recollits a (a) i a (b) podríem fer referència a dues menes d'usos de la llengua que defineix Cummins (1980 i 1981) i que corresponen a dos nivells d'habilitat en el seu domini (language proficiency): el “Cognitive Academic Language Proficiency” (CALP) i el “Basic Interpersonal Communication Skills” (BICS). El CALP és propi dels usos en

⁵ Retornarem a aquesta qüestió quan parlem de la consciència metalingüística dels bilingües a l'apartat 3.1.

⁶ Vila (1985) observa com els bilingües familiars sobreestenen marques morfosintàctiques als dos idiomes que estan adquirint. Així, es troben en les produccions de bilingües català - castellà formes com : manjado (comido) per menjat, o manjó (comió) per va menjar

què, com a l'escriptura, la independència del producte lingüístic respecte del context de producció demana una alta aportació cognitiva per part del productor. El BICS, relacionat amb els usos orals conversacionals, respon a la capacitat de dur a terme usos lingüístics automàtics, que no demanen - doncs- un esforç cognitiu important, i que estan fortament lligats al context en què es produeixen. El CALP⁷ és refereix a habilitats de processament de la llengua molt relacionades amb l'elaboració del pensament, que són a la base d'operacions no estrictament lingüístiques. El caràcter translingüístic d'aquestes habilitats ens portaria a parlar, més que de transferència, de disponibilitat per al processament de la resta de llengües que es coneixen de les habilitats cognitives desenvolupades amb cadascuna.

Ara bé, Cummins (1979) posa condicions a aquesta disponibilitat i les formula en la *hipòtesi del llindar* (threshold hypothesis). Aquesta hipòtesi postula que el nivell de competència desenvolupat en la L1 i/o la L2 mediatitzen el caràcter favorable o desfavorable del bilingüisme. Estableix dos llindars en la competència desenvolupada almenys en una de les dues llengües: un de baix, per sota del qual l'aprenentatge d'una segona llengua tindrà uns efectes cognitius negatius; i un d'alt, per sobre del qual l'aprenentatge d'una segona llengua tindrà efectes cognitius positius.

La transferència d'habilitats, que se segueix de la hipòtesi d'interdependència, es produirà només si els aprenents han desenvolupat en una de les llengües que utilitzen un nivell mínim de competència, és a dir, només si -en paraules de Cummins- han construït un "coneixement conceptual lingüístic" bàsic que els permeti de processar la llengua segons les exigències que es desprenen del marc escolar.

La idea de la hipòtesi del llindar també és adduïda en un estudi sobre la transferència d'habilitats lectores (Alderson, 1984) a què remetent Jones i Tetroe (1987) per reforçar els seus punts de vista en defensa de les tesis de Cummins. Alderson repassa dues parelles d'hipòtesis sostingudes per diferents investigacions.

⁷ El CALP és una noció paral·lela a la que hem anomenat abans com a "coneixement conceptual lingüístic" (Cummins, 1979 i 1980)

En la primera (Carey i Cummins, 1979; Lapkin i Swain, 1977) es defensa la relació directa entre les habilitats de lectura en L1 i L2 a partir d'estudis quantitius en què es constata una correlació positiva en les capacitats lectores dels escolars en una i altra llengua. Els casos en què aquesta correlació no es produeix s'expliquen pels mateixos factors socials que defineixen les situacions de bilingüisme additiu i substractiu definides per Lambert (1975): la pertinença o no a grups lingüístics d'alt prestigi i la pertinença o no a grups socioculturalment afavorits. Com que no observen conductes individuals, però, no es pot concloure d'aquests estudis si els comportaments lectors per a la L1 i la L2 són o no similars.

La segona hipòtesi és el resultat d'una modificació de la primera. S'hi afirma que la lectura en L1 i L2 demana estratègies específiques en cada cas, que s'acordin a les estructures pròpies de cada sistema lingüístic. Així, els bilingües tindrien dues menes d'estratègies lectores i l'escassa habilitat de lectura en L2 seria deguda, sobretot, al fet d'emprar en aquesta llengua estratègies pròpies de la L1 (Cowan, 1976). La semblança o la dissemblança de les llengües implicades facilitaria o dificultaria la possibilitat de traspasar les habilitats lectores d'una llengua a l'altra. Aquesta proposta no explica els casos en què es produeix una transferència d'habilitats en un sentit (de la L1 a la L2) però no en l'altre (de la L2 a la L1).

La tercera hipòtesi relaciona els problemes de lectura en L2 amb un mal coneixement de la L2, més que no pas amb la competència lectora en L1 (Cziko, 1978). Considera que els bons lectors fonamenten la construcció del sentit no tant en les marques sintàctiques com en les semàntiques i les discursives, i que només els usuaris amb un domini alt de la L2 són capaços d'emprar-les de manera efectiva en la lectura.

La quarta hipòtesi, resultat de la reformulació de la tercera, planteja que l'escassa habilitat lectora en L2 és deguda a la no aplicació de les estratègies lectores de la L1 a la L2 per causa d'un coneixement insuficient de la L2 (Clarke, 1979). L'adquisició d'un nivell llindar mínim en L2 comportaria la possibilitat d'emprar-hi les habilitats desenvolupades a través de la lectura en L1.

Les conclusions que Alderson extreu d'aquesta revisió de les diferents hipòtesis són que: a) malgrat algunes evidències de transferència directa d'habilitats de lectura de la L1 a la L2, les habilitats de lectura en L2 semblen més directament relacionades amb el nivell de domini de la L2 que no pas amb les habilitats de lectura en L1, b) del punt anterior se'n desprèn que els problemes de lectura en L2 són, sobretot, lingüístics, però no lligats al coneixement sintàctic sinó al semàntic; i c) sembla que es confirma que cal arribar a un dintell mínim de competència en la L2 perquè es produeixi una transferència a la lectura en L2 de les habilitats de lectura desenvolupades amb la L1.

Jones i Tetroe (1987) fan seves i comproven les propostes de Cummins i Alderson sobre la transferència i sobre les condicions que s'han de complir perquè es produeixi. El traspàs d'habilitats entre llengües depèn, en primer lloc, del fet que s'hagin desenvolupat suficientment en una de les llengües i, en segon lloc, que s'hagi adquirit un dintell mínim de coneixement en l'altra. Els resultats del seu estudi⁸ sobre la planificació mostren que el nivell de domini de la L2 condiciona l'efectivitat de les operacions: en redueix la quantitat però no la qualitat. Es transfereix la capacitat d'abstracció (la qualitat), però l'actualització d'aquesta capacitat està condicionada pel coneixement de la L2. D'aquí en dedueixen que planificar en L2 demana més capacitat mental que planificar en L1, perquè s'ha de dur a terme amb un instrument l'ús del qual demana un esforç suplementari als productors.

Finalment, remarquen que aquestes propostes no donen arguments definitius que facin inqüestionable la transferència d'habilitats i que, en qualsevol cas, no expliquen com el domini de la L1 actua sobre l'ús de la L2, ni com les estratègies dels usuaris estan afectades per la seva competència en L2.

2.2.1.2 La transferència intralingüística

Carson et al. (1990) plantegen que la construcció del sistema lingüístic d'una L2 es produeix a partir de dues fonts: el coneixement de la L1 i l'input de la L2. Pel que fa al desenvolupament de les habilitats de processament de la

⁸ Hem descrit aquest estudi a l'apartat 2.1

llengua escrita en L2, aquestes dues fonts es concreten en la transferència de coneixements i habilitats de la L1 a la L2, i en el que es poden aportar mútuament la lectura i l'escriptura en la nova llengua. Acabem de fer referència a la transferència interlingüística i ens fixarem, ara, en la intralingüística: les relacions entre les habilitats de lectura i d'escriptura.

Carson (1990) cita Stotsky (1983) per fer referència a les connexions entre lectura i escriptura en L1. Segons aquest autor, les correlacions positives observades entre les habilitats d'escriptura i les capacitats de lectura, entre la qualitat dels escrits i l'experiència lectora, i entre la complexitat sintàctica dels escrits i l'habilitat lectora confirmen que hi ha una interrelació innegable entre els procediments implicats en la recepció i en la producció de la llengua escrita. Sobre el caràcter d'aquesta relació Carson (1990) comenta tres enfocaments⁹, que ofereixen perspectives particulars de les relacions entre lectura i escriptura: el primer prioritza la importància de l'input (la lectura) en el desenvolupament de les habilitats lligades al processament de la llengua escrita, el segon remarca allò que tenen de comú aquestes habilitats, i el tercer emfatitza la multiplicitat i diversitat de relacions que s'estableixen entre la comprensió i la producció de llengua escrita. El conjunt, però, fa patent la interdependència de les habilitats implicades en aquests usos.

Carson et al. (1990), estudien el desenvolupament de la "literacy" en L2, i recullen dades sobre com es relacionen les habilitats de processament de la llengua escrita entre les llengües i entre les modalitats d'ús, lectura i escriptura, de cada llengua. A partir de dues mostres d'universitaris aprenents d'anglès als EUA, una composta per xinesos i l'altra per japonesos, duen a terme una experiència que els permet d'avaluar i correlacionar les habilitats lectores i de composició escrita en anglès (L2) i en la L1 de cadascun dels grups. Els objectius de la seva observació i els resultats que en dedueixen són els següents:

⁹ Aquests enfocaments poden tipificar-se així: a) les hipòtesis unidireccionals, que consideren com la lectura influeix l'escriptura o a la inversa; b) les hipòtesis no direccionals, que consideren que la construcció del significat és la base d'una competència subjacent comuna entre les habilitats d'escriptura i les lectores; i c) les hipòtesis bidireccionals, que consideren que lectura i escriptura són interdependents i interactives i que la seva relació es va modificant a mesura que es desenvolupa el domini de la "literacy" pels usuaris.

a) Relació entre les habilitats de lectura en L1 i L2: comproven que es produeix una correlació moderada entre les habilitats de lectura en L1 i L2 en els dos grups.

b) Relació entre les habilitats d'escriptura en L1 i L2: comproven que es produeix una correlació moderada, i menor que la de la lectura, entre les habilitats d'escriptura en L1 i L2 en el grup japonès, i una absència de correlació en el grup xinès.

c) Relació entre les habilitats de lectura i escriptura en la L1 i relació entre les habilitats de lectura i escriptura en la L2: comproven que es dona una correlació moderada entre lectura i escriptura en els dos grups tant pel que fa a la L1 com a la L2; per als japonesos la relació és més forta en la L1 i per als xinesos en la L2.

d) Efecte del grau de domini de la L2 en les transferències intralinguals i interlinguals: no n'extreuen dades significatives però observen dues tendències remarcables lligades a l'augment del domini de la L2; el major coneixement de la L2 comporta una millora de les habilitats de lectura i escriptura en L2 i un empitjorament d'aquestes habilitats en la L1¹⁰.

Les conclusions que les autores extreuen d'aquests resultats són que:

a) Es produeixen transferències interlinguals però amb intensitat i esquemes diferents en els dos grups, és a dir, segons les llengües i els diferents entorns educacionals i experiencials dels aprenents.

b) Les habilitats de lectura es transfereixen més fàcilment que les d'escriptura: mentre que les índexs de lectura en L1 prediuen els de L2 en les dos grups, els d'escriptura en L1 no es constitueixen en una variable que predigui els d'escriptura en L2.

c) Les relacions entre lectura i escriptura (input intralingual) és confirmen i, sobre la base d'uns aspectes comuns, mostren diferències entre els dos grups,

¹⁰ vid. Carson, J.E. i Kuehn, P.A. (1992) Evidence of Transfer and Loss in Developing Second Language Writers. *Language Learning*, 42 (2): 157-182.

relacionades possiblement amb les seves llengües i els móns culturals a què pertanyen.

Aquestes conclusions permeten de matisar el valor de la transferència d'habilitats entre llengües en l'aprenentatge, segons siguin de comprensió o de producció, i de reforçar el paper de la transferència intralingual. Així, sembla que les habilitats de lectura en L1 poden ser tingudes en compte en el desenvolupament de les habilitats lectores en L2. En canvi, les habilitats d'escriptura en L1 probablement seran efectives només en aprenents amb un domini baix de la L2 i en grups lingüístics que compleixin unes condicions determinades. Per altra banda, si la relació entre lectura i escriptura en L1 i en L2 canvia a mesura que augmenta el grau de domini de la L2, també canvia la possibilitat d'explotar la transferència de la L1 a la L2 d'habilitats lligades a la "literacy". Segurament a nivells baixos de domini de la L2 tindrà sentit d'explotar la transferència interlingual, però a nivells alts de domini de la L2 l'input intralingual serà una força més important de desenvolupament de les habilitats relacionades amb el processament de la llengua escrita en L2.

En definitiva, doncs, segons les dades i les reflexions recollides en aquest apartat, és plausible de defensar la transferència de les habilitats lligades al processament de la llengua escrita. Una aproximació més detallada, però, fa veure la necessitat de matisar i precisar les característiques d'aquest traspàs en els processos per a l'ús de la L2. En primer lloc s'apunten diferències en les transferències interlinguals entre les modalitats de comprensió i de producció; en segon lloc es manifesta que les llengües implicades, els entorns socials i els entorns educacionals i experiencials dels aprenents condicionen el caràcter d'aquestes transferències; i en tercer lloc es manifesta la importància de les transferències intralinguals, o de l'efecte de retroalimentació mútua que es produeix entre les habilitats de lectura i d'escriptura.

2.2.2 Transferència d'habilitats i reestructuració cognitiva

Els estudis que consideren la transferència d'habilitats lligades a l'ús de la llengua escrita com un fenomen automàtic o en tot cas dependent només d'un nivell mínim de coneixement de la L2 són qüestionats per alguns

plantejaments teòrics alternatius i pels resultats d'algunes recerques que mostren que individus amb un domini alt de les habilitats de processament de la llengua escrita en la seva L1 no són capaços de mantenir aquest nivell com a usuaris de la L2.

Mc Leod i McLaughlin (1987), en un estudi crític amb les propostes de transferència automàtica entre llengües de les habilitats lligades a la "literacy", comparen el comportament lector d'estudiants universitaris anglòfons nadius i d'estudiants japonesos amb dos nivells diferents de domini de l'anglès com a L2. Observen els seus errors en una activitat de lectura preparada ad hoc i, a partir d'un test, la seva capacitat de predicció de les categories dels mots que poden aparèixer en contextos determinats.

Paren atenció en cada cas als errors que es relacionen amb la construcció del sentit del text i als que no s'hi relacionen (deixant de banda els problemes de pronúncia). Els resultats que obtenen els permeten de diferenciar clarament els comportaments dels tres grups. Allò que distingeix els nadius del no nadius és que els primers cometem gairebé només errors relacionats amb la construcció del sentit i els segons fonamentalment errors que no s'hi relacionen, i el que distingeix els no nadius segons el seu nivell de domini de l'anglès és que els que en tenen un coneixement alt cometem molts menys errors que els altres.

La interpretació d'aquests resultats es fa a partir de la contraposició de dues maneres d'entendre l'aprenentatge que els forneix la teoria cognitiva: una concepció lineal, que lliga l'aprenentatge a l'automatització dels coneixements, i una de no lineal, que el lliga a la seva reestructuració.

Segons la primera (Shiffrin i Schneider, 1977; citats per McLaughlin, 1987), s'entén que la realització de tasques complexes exigeix dues menes d'operacions: unes d'automàtiques i unes de controlades. Els processos controlats comporten l'activació conscient en una seqüència determinada d'alguns dels nodes interconnectats que conformen la complexa xarxa de la nostra memòria a llarg terme. Per una banda, donada la nostra capacitat limitada de processament, l'atenció que requereixen les nostres activitats controlades no ens permet de dur-les a terme de manera simultània amb

d'altres activitats de la mateixa mena; i, per l'altra, donat el seu caràcter conscient, aquests processos poden adaptar-se amb relativa facilitat a les necessitats derivades de situacions noves. Els processos automàtics, en canvi, comporten l'activació no conscient dels nodes en una seqüència difícilment alterable. El seu caràcter no conscient fa que sigui possible la simultaneïtat d'aquests processos amb d'altres perquè la seva realització no demana l'atenció del subjecte que els du a terme.

En aquest marc, l'aprenentatge és entès com el procés controlat a través del qual es transfereix informació a la memòria a llarg terme. Les habilitats complexes són apreses només a partir d'aquests processos controlats. Quan la familiarització amb aquests processos permet la seva automatització podem dir que aquest coneixement s'ha internalitzat. La internalització d'un coneixement deixa lliure l'atenció per fer-se càrrec d'altres processaments controlats. Així, l'aprenentatge d'habilitats es concep com un continuum en què es tracta d'automatitzar habilitats inicialment controlades per tal de poder parar atenció a habilitats que comporten una demanda cognitiva superior.

La concepció no lineal de l'aprenentatge (Cheng, 1985; citat per McLaughlin, 1987) proposa una explicació complementària de la que acabem d'exposar. Segons aquesta proposta, la millora en les habilitats de processament de la informació no és explicable només per l'automatització dels coneixements. La diferència entre sumar cinc vegades dos i multiplicar cinc per dos, per exemple, no rau en l'automatització de la suma, afirma Cheng, sinó en la reestructuració dels components de la tasca en noves unitats que permeten procediments més eficients de processament de la informació. En l'aprenentatge d'habilitats cognitives complexes, com en el cas dels usos de la L2 lligats a la lectura i l'escriptura, els aprenents actuen construint noves estructures per interpretar informació nova i per imposar una nova organització a la informació que ja es posseeix.

El diferent comportament dels lectors en l'estudi de què parlem és interpretat en el marc d'aquesta darrera perspectiva. Els resultats del test mostren que els no nadius amb un nivell baix de coneixement de la L2 tenen un coneixement de la sintaxi d'aquesta llengua que no els permet de fer prediccions acurades en la lectura. En concordança amb aquests resultats, la seva activitat lectora i

els seus errors se centren en els nivells més superficials del text. En canvi, els errors dels no nadius avançats són menors i això és una mostra de la seva competència superior en el domini de la llengua. Els resultats del test mostren, a més, que el seu coneixement de l'estructura de la nova llengua els permet de reconèixer els indicis semàntics i sintàctics que els haurien de fer capaços d'anticipar hipòtesis sobre la construcció del sentit del text. Però el caràcter de les seves errades contradiu aquesta potencialitat perquè continuen processant el text paraula per paraula, a nivell local, i no empren els seus coneixements per dur a terme un processament de l'escriptura centrat en la construcció del significat.

Una concepció de l'aprenentatge centrada exclusivament en l'automatització no explica aquests resultats, perquè els no nadius amb un domini alt de l'anglès mostren que han dut a terme un procés d'automatització de les habilitats bàsiques en lectura en L2 però, també, que aquest fet no els converteix en lectors hàbils en la nova llengua. L'explicació d'aquest fenomen es troba en la concepció de l'aprenentatge com a reestructuració. Aquests lectors es comporten com a lectors poc hàbils en L2, malgrat la seva competència lectora en L1 i malgrat que els coneixements de la L2 els permetrien de centrar la seva atenció en la construcció del significat, perquè no han arribat a reestructurar les seves habilitats lectores.

D'aquesta manera, segons McLeod i McLaughlin (1987), ni el fet d'haver assolit un determinat nivell de domini de la nova llengua ni el fet d'haver desenvolupat unes habilitats d'ús amb la primera no serien arguments suficients per justificar la capacitat de processar l'ús de la L2. La reestructuració de les habilitats que es posseeixen per adaptar-les a les demandes de la nova situació i a les característiques del nou codi lingüístic es contemplen, doncs, com una exigència inevitable per als usuaris de segones llengües.

La idea de la reestructuració dels coneixements lingüístics es planteja, també, en les teoritzacions sobre el desenvolupament del llenguatge. Bialystok (1994), en el marc de la teoria cognitiva, defineix tres estadis en la progressiva reestructuració del sistema lingüístic que els infants duen a terme

en l'adquisició natural de la llengua de l'entorn: 1) una primera etapa en què es té un coneixement implícit de la llengua que permet el seus usos inicials; aquest coneixement no es fonamenta en unes formes de representació específiques per al llenguatge, és a dir, no es té consciència del llenguatge com a instrument diferenciat per a la comunicació i la representació; 2) un segon moment en què, sense canviar les bases de la seva representació, és té consciència del llenguatge com a instrument verbal, i 3) un estadi final en què el coneixement conscient de la llengua es basa en una representació diferenciada de la seva existència com a instrument de comunicació i de representació.

Karmiloff-Smith (1986, 1992) en el seu model de *redescripció representacional* remarca com a capacitat específicament humana la possibilitat de constituir les pròpies representacions en objecte d'atenció cognitiva.:

“El modelo de RR pretende explicar de qué manera se hacen progresivamente más flexibles las representaciones de los niños, cómo surge el acceso consciente al conocimiento y cómo construyen los niños teorías. Consiste en un proceso cíclico mediante el cual la información ya presente en las representaciones del organismo que funcionan independientemente y están al servicio de propósitos particulares se pone progresivamente a disposición de otras partes del sistema cognitivo, gracias a la intervención de procesos de redescripción. En otras palabras, la redescripción representacional es un proceso mediante el cual la información que se encuentra implícita en la mente llega a convertirse en conocimiento explícito *para la mente*” (Karmiloff-Smith, 1992 (1994:37))

Aquesta capacitat general s'aplica, lògicament, també a la llengua i dóna lloc a quatre menes de representacion que apareixen de manera successiva en el procés de desenvolupament del llenguatge (Camps, 1999):

- a) els coneixements implícits, que són a la base dels primers usos verbals dels nens i que constitueixen el correlat cognitiu de les primeres accions lingüístiques. Coneixements no articulats i no accessibles a la consciència.
- b) els coneixements explícits primaris, que són el resultat d'una primera reorganització interna dels coneixements implícits. Coneixements no accessibles a la consciència, però articulats en funció dels seus components comuns.

- c) els coneixements explícits secundaris, accessibles a la consciència encara que es representen segons el mateix codi representacional que els primaris.
- d) els coneixements explícits terciaris, que són el resultat de la recodificació dels coneixements secundaris en un codi més abstracte i que són disponibles per a la seva verbalització.

La dinàmica del procés de redescrípció es produiria segons aquestes fases:

- a) En la primera, la producció de les formes lingüístiques dependria de factors externs i les representacions implícites de la llengua no estarien relacionades entre elles en la memòria. L'èxit en l'ús comunicatiu provocaria l'absència de feed-back negatiu i la possibilitat de contrastar les representacions emmagatzemades. Aquesta darrera possibilitat constituiria el motor del canvi a un nou estadi.
- b) La recerca d'un control sobre l'organització dels coneixements implícits emmagatzemats comportaria una ordenació de les representacions de la fase anterior, de manera que a més de les relacions forma-funció pròpies de la fase 1 s'estableixen les primeres relacions forma-forma, constitutives d'un sistema incipient encara no accessible a la consciència.
- c) A la tercera fase les relacions establertes en la segona esdevenen verbalitzables, per estímuls externs, i per tant es fan accessibles a la consciència¹¹

La reestructuració seria, doncs, inherent a l'adaptació de les capacitats de coneixement a les noves situacions tant des d'un punt de vista evolutiu, en la maduració intel·lectual que es desenvolupa entre el naixement i la pubertat, com des d'un punt de vista sincrònic, en l'adaptació de les capacitats de coneixement a les exigències derivades de noves situacions.

¹¹ Gombert (1990) redefineix aquestes tres fases en quatre i remarca la vessant social dels mecanismes que desencadenen l'evolució de les representacions successives de la llengua en el desenvolupament del seu coneixement.

2.2.3 Transferència d'habilitats i síntesi dels procediments implicats en els usos lingüístics

Freedle (1985) (citada per J.E. Carson, 1990) adopta una posició simètrica i oposada a la de Cummins. Enfront del caràcter global de les habilitats lingüístiques que defensa aquest darrer, afirma el seu caràcter compartimentat i fragmentari i la impossibilitat de la seva transferència automàtica.

Aporta dos exemples per il·lustrar la seva afirmació de la no generalització del coneixement lingüístic. El primer fa referència a l'ús de determinades estructures fonètiques i entonacionals, en uns casos, i morfosintàctiques, en d'altres, corresponents a diferents registres i lligades als usos de l'àrab per marroquins, i de l'àrab sirià per anglòfons. Freedle (1985) observa que el coneixement que permet determinats usos lingüístics en un registre (reconeixement o producció de determinats sons, per exemple) sembla desaparèixer en un altre registre. El segon exemple fa referència a les investigacions de Scribner i Cole (1981, citats per Carson, 1990) sobre la llengua Vai, que permeten d'afirmar que les habilitats sobre el processament de la llengua escrita desenvolupades pels Vai en la seva educació no escolar no són les mateixes que les desenvolupades en l'aprenentatge escolar de l'escriptura en altres ambients culturals¹².

Freedle explica aquests fenòmens per les característiques dels nostres mecanismes de coneixement. En primer lloc per la nostra capacitat limitada de processament de la informació, i en segon lloc per la nostra capacitat d'automatitzar cadenes de comportaments que es constitueixen en unitats procedimentals. La necessitat d'enfrontar-se a situacions molt diverses i de donar resposta als problemes que plantegen ens porta a simplificar la realitat, a esquematitzar-la i a bastir esquemes de comportament que posem en funcionament en situacions similars. Aquesta estratègia simplifica la dificultat de la presa de decisions i ens permet de controlar la conducta adequada a per a cada situació específica. Els esquemes de comportament, que inicialment demanen una atenció cognitiva analítica i conscient, es rutinitzen a mesura que es repeteixen. La rutinització comporta la pèrdua de consciència dels processos que es duen a terme, de manera que esquemes

¹² Retornarem sobre aquesta recerca de Scribner i Cole a l'apartat 7.1, per parlar del caràcter epistèmic de l'escriptura.

pròxims o amb components comuns poden ser contemplats com a absolutament diferents un cop automatitzats perquè s'associen a la resolució de problemes diferents.

L'aplicació del que acabem d'exposar als usos lingüístics porta Freedle a postular que bastim no una representació global dels nostres usos lingüístics sinó una representació fragmentada, que ens porta a entendre'ls com un conjunt de subsistemes acordats a situacions expressives i comunicatives determinades i a modalitats diverses. El caràcter fragmentari d'aquesta representació seria la causa de la nostra visió discontinua de les habilitats lingüístiques que s'hi actualitzen. Les habilitats implicades en cada subsistema serien específiques i les barreres cognitives que comportarien els mecanismes que acabem d'esbossar n'impedirien la transferència d'un subsistema a l'altre. Aquestes barreres, així mateix, dificultarien la possibilitat de descobrir-ne les similituds i els punts de contacte.

Només la síntesi d'aquests subsistemes permetria la transferència d'habilitats de l'un a l'altre. Aquesta síntesi no es produiria d'una manera automàtica sinó a través de situacions en què es trenqués l'automatisme dels usos i l'usuari fos abocat a prendre consciència de les similituds en els mecanismes cognitius que es posen en funcionament en subsistemes diferents.

2.2.4 Recapitulació i conclusió

Com remarca Carson (1990) aquests tres posicionaments, que no són necessàriament excloents entre ells, no qüestionen que alguna mena de coneixements lligats a les habilitats d'ús lingüístic relacionades amb la literacy es transfereixin entre llengües i entre modalitats d'ús. Allò que s'hi posa en qüestió és l'automaticitat d'aquesta transferència a tots els nivells i les condicions sota les quals es produeix.

Entre les variables que condicionen el traspàs de les habilitats d'ús, sobretot entre llengües diferents, es remarca en primer lloc el grau de domini ("language proficiency") de la nova llengua. Aquesta condició, necessària però no suficient, pot haver d'estar acompanyada d'un segon requeriment,

una reorganització dels coneixements dels usuaris que possibiliti el processament del nou material lingüístic. Finalment, la presa de consciència, fonamentalment a través de la intervenció educativa, dels processos actualitzats en determinats usos serà imprescindible per fer possible la síntesi entre les habilitats implicades en la utilització de modalitats diferents d'una llengua o de llengües diferents.

D'altra banda, un cop descartada l'automaticitat absoluta i per a totes les situacions, sembla que, malgrat les seves diferències, les tres propostes que hem presentat comparteixen, de manera explícita o no, l'existència de: 1) mecanismes que ens permeten de descobrir les semblances entre llengües, 2) mecanismes a través dels quals podem reestructurar la nostra experiència per possibilitar noves interpretacions de l'input en L2, i 3) mecanismes que ens permeten de compartir per a llengües diverses el nostres coneixements i habilitats.

Carson (1990) defineix l'existència de dos models (quadre 2.1) per explicar la transferència de coneixements i habilitats. Els tipifica en funció dels posicionaments teòrics que acabem d'exposar, i a partir de la consideració dels processos cognitius implicats en la lectura i l'escriptura, dels components estructurals subjacents a aquestes modalitats d'ús lingüístic i dels mecanismes que permeten la transferència de processos i estructures entre llengües i entre modalitats d'ús.

Quadre 2.1

Components	Model A	Model B
Processos cognitius	Competència subjacent comuna	Competències interrelacionades
Estructura lingüística	Components estructurals compartits	Sistemes lingüístics separats
Nivell llindar de coneixement lingüístic		
Mecanisme de transferència	Reestructuració	Síntesi

J.E.Carson (1990)

Tant per un model com per a l'altre la consecució d'un nivell lliard de coneixement de la llengua és considerat com una condició prèvia perquè la transferència d'habilitats es pugui produir. El model A comporta una visió global de la literacy en què lectura i escriptura comparteixen processos cognitius subjacents i components lingüístics estructurals en les dues llengües. En aquest model la reestructuració de les habilitats implicades en la producció o en la comprensió de textos és una condició prèvia perquè la transferència es produeixi. El model B, en canvi, parteix d'una visió en què lectura i escriptura constitueixen processos cognitius interrelacionats, i en què es considera que les estructures lingüístiques constitueixen sistemes separats. El caràcter discret dels processos i les estructures és el que justifica la síntesi com condició prèvia perquè la transferència sigui possible.

Des del punt de vista de l'ensenyament, tant des d'un model com des de l'altre es remarquen dos fets importants: que la transferència depèn del nivell de domini de la llengua i que no és automàtica. La intervenció pedagògica que vulgui afavorir els traspàs d'habilitats entre llengües i entre modalitats en la lectura i l'escriptura haurà de vetllar, doncs, per una banda, pel desenvolupament del nivell de competència lingüística dels aprenents i, per l'altra, per la facilitació de la reestructuració i/o la síntesi de les habilitats interlingüístiques i intralingüístiques. Aquesta facilitació haurà de passar necessàriament per convertir en conscients els procediments automàtics de processament dels usos lingüístics en la lectura i l'escriptura.

Aquestes consideracions no invaliden les propostes de Cummins, des del nostre punt de vista, sinó que qüestionen o bé la seva idea d'"automaticitat" o bé la imatge que ens n'hem fet inicialment nosaltres. Si automaticitat vol dir que pel sol fet d'haver desenvolupat unes habilitats de processament en una llengua A, serem sempre capaços d'aplicar-les a una llengua B sense que es compleixi cap altre condició, evidentment això és contradictori amb les dues opcions que defineix Carson. Ara bé, si la noció d'"automaticitat" està lligada fonamentalment a la de no consciència explícita dels mecanismes de coneixement que es posen en funcionament en els usos lingüístics, en aquest cas els plantejaments de Cummins poden perfectament conjuminar-se amb aquestes opcions.

Schmidt (1990) parla dels valors diversos del terme *consciència*; Bialystok (1991), Karmiloff-Smith (1986, 1992) i Gombert (1990) de la reestructuració progressiva dels nostres coneixements declaratius i procedimentals sobre la llengua i el seu ús. Camps, Guasch, Milian i Ribas (1997) observen, al costat d'episodis d'activitat metalingüística explícita, una activitat metalingüística implícita en els processos de composició que, seguint Culioli, anomenen epilingüística i que és descrita amb minuciositat per Milian (1999). És a dir, hi ha processos lligats a l'ús de les llengües -la seva mateixa adquisició, per exemple- que poden semblar "automàtics", però que, malgrat que es produeixen d'una manera aparentment simple i sense cap mena de cost per als usuaris, amaguen una gran complexitat i un esforç cognitiu que els aprenents no s'adonen que estan realitzant.

3. L'ESPECIFICITAT DELS PROCESSOS D'ESCRITURA EN L2

Un cop establert que no es pot parlar pròpiament d'unes operacions de composició diferenciades per a l'escriptura en L2, però que això no es obstacle perquè aquestes operacions es duguin a terme segons unes estratègies específiques, en aquest capítol pararem atenció a les particularitats del processament de la producció escrita quan s'empra una segona llengua i a les causes possibles d'aquestes particularitats.

Per començar farem referència a la incidència del coneixement de més d'una llengua en el desvetllament de la consciència metalingüística dels aprenents i a la seva possible influència en alguna mena de diferenciació en les habilitats d'escriptura dels monolingües i els bilingües. En segon lloc, revisarem un estudi empíric sobre la incidència de les habilitats d'escriptura desenvolupades en la L1 i del nivell de coneixement de la L2 (language proficiency) en els processos de composició en L2. En tercer lloc, comentarem les característiques específiques d'aquests processos, des de la perspectiva de dues menes d'estudis: els que comparen les activitats de producció de nadius i no nadius, i els que comparen les activitats de producció en L1 i en L2 d'uns mateixos productors. Per acabar, ordenarem les dades observades en una recapitulació final.

3.1 LA CONSCIÈNCIA METALINGÜÍSTICA I EL CONEIXEMENT DE SEGONES LLENGÜES

La incidència del coneixement de segones llengües en les capacitats generals de coneixement i, especialment, en les capacitats de reflexió sobre la llengua mateixa ha estat una qüestió força estudiada, sobretot en funció dels pretesos avantatges o inconvenients de la seva introducció en l'ensenyament

obligatori. Un dels arguments esgrimits a favor de l'ensenyament precoç de llengües segones ha estat la influència que pot tenir en el desvetllament primerenc de la consciència metalingüística dels aprenents. El desenvolupament d'aquesta consciència està molt lligat, com acabem de veure, amb el desenvolupament de les habilitats necessàries per enfrontar-se a usos lingüístics que comportin una demanda cognitiva alta, com la que solen exigir els usos escrits, i per tant té sentit que hi fem referència en aquest capítol.

Perregaux (1994) fa un repàs dels treballs més significatius sobre la incidència de l'aprenentatge d'una segona llengua en el desvetllament de la consciència metalingüística¹. Comenta, en primer lloc, les aportacions de Peal i Lambert (1962) en el seu estudi sobre l'adquisició de coneixements vehiculats en L2 (mesurada a través dels seu rendiment a l'àrea matemàtiques), sobre els coneixements lingüístics en L1 (anglès) i L2 (francès), i sobre el desenvolupament de les capacitats de coneixement d'escolars anglòfons immersits al francès. Els seus arguments van ser el principi del final de les actituds negatives respecte de la introducció precoç de segones llengües en l'educació. Pel que fa a les capacitats de coneixement, aquests autors van pressuposar que els bilingües estarien familiaritzats amb contextos més variats i més complexos que no els monolingües i que la diversitat de la seva experiència afavoriria el desenvolupament cognitiu. A banda dels avantatges en els coneixements lingüístics, els resultats dels seus tests van mostrar que els bilingües del seu estudi eren millors que els monolingües en índexs d'intel·ligència verbal i no verbal: que el coneixement i l'ús de dos sistemes lingüístics afavoria la diversificació i la flexibilització de les capacitats mentals i la formació de conceptes. En definitiva:

“...il ressort de cette recherche que les enfants monolingües et bilingües sont représentatifs de deux groupes distincts qui diffèrent au niveau de la structure cognitive, aux niveau des attitudes envers les langues et leur culture, et au niveau des acquisitions scolaires et linguistiques” (Perregaux, 1994, 67)

¹ El punt de partida d'aquesta autora són les consideracions de Vigotsky sobre la dependència del coneixement de la L2 respecte dels coneixement de la L1 (veure capítol 6), i la seva constatació que l'aprenentatge d'una L2 accelera la presa de consciència de la distància entre els aspectes fonològic i semàntic dels mots, de manera que facilita la diferenciació entre la forma i el sentit lingüístics i, per tant, l'atenció al llenguatge com a instrument diferenciat del món que denomina. Perregaux recorre a estudis posteriors a les propostes vigotskianes i plantejats des d'un paradigma científic molt allunyat del sociocultural, per confirmar les previsions dutes a terme pel psicòleg rus.

Un cop trencat el mite de la inconveniència de l'aprenentatge precoç de segones llengües, els estudis que el relacionen amb una millora de les capacitats de coneixement es van multiplicar. Ianco-Worrall (1972) comprova que infants de 4 a 9 anys que han desenvolupat un bilingüisme simultani afrikaaner - anglès són capaços d'analitzar el llenguatge com a sistema abstracte més precoçment que els infants monolingües, i observa, també, que el seu desenvolupament semàntic és més precoç que el dels monolingües. Ben-Zeev (1977) compara infants bilingües anglès - hebreu amb infants monolingües en cadascuna de les llengües. Parteix de la hipòtesi que els primers tracten les regles sintàctiques amb una flexibilitat cognitiva particular, perquè en les seves produccions han de dur a terme un control més acurat de les regles que regeixen cadascuna de les llengües per tal d'evitar interferències entre els dos sistemes. En el seu estudi comprova que, efectivament, la confrontació precoç a un entorn verbal d'una complexitat especial desenvolupa una facilitat particular per buscar i trobar les regles lingüístiques requerides per a cada llengua en cada situació específica.

Cummins (1978) es pregunta sobre els efectes del bilingüisme en les capacitats d'anàlisi de la producció lingüística. Observa diferències significatives a favor dels bilingües pel que fa a l'estabilitat del significat dels mots respecte dels seus referents. No es pronuncia respecte de la consciència de l'arbitrarietat del signe lingüístic i no troba diferències significatives pel que fa a la consciència de la diversitat material dels signes i els seus referents. Cummins (1989), en canvi, indica que el bilingüisme pot afectar positivament el desenvolupament lingüístic i cognitiu.

Galambos i Goldin-Meadow (1990) pretenen de determinar si l'entorn bilingüe afavoreix la consciència metalingüística de nens bilingües espanyol - anglès. Observen activitats que demanen tres nivells de coneixement explícit: judicis sobre la correcció d'un enunciat, correcció dels errors que conté i explicació de per què uns determinats falsos errors no ho són. Els seus resultats mostren que els bilingües tenen un avantatge respecte dels monolingües pel que fa a la sensibilitat respecte dels errors en els enunciats i pel que fa a la seva correcció, però que no ocorre el mateix en la seva capacitat d'explicitació de les causes dels pretendes errors. Segons els autors, l'experiència de l'aprenentatge simultani de dues llengües en un ambient

bilingüe afavoreix la consciència metalingüística, perquè la necessitat de diferenciar les dues llengües demana de parar una atenció particular a les formes, primer de manera inconscient i després conscientment. L'habilitat i l'atenció necessàries per a la diferenciació dels dos codis no tan sols desenvolupen procediments de diferenciació sinó que els automatitzen i, per tant, els deixen disponibles per al seu aflorament a la consciència.

Bialystok i Ryan (1985) expliquen les capacitats d'ús lingüístic a partir de dos paràmetres: el coneixement analític de la llengua i el control del seu processament. Prediuen que el bilingüisme afavoreix les habilitats de control sobre la llengua en la mesura que les necessitats de diferenciar l'ús de dos codis en contextos diferents millora la seva atenció selectiva (control del nivell de detall en la representació d'un problema) i la seva atenció directiva (control de l'atenció a les informacions pertinents). La comprovació d'aquestes prediccions és duta a terme en els dos estudis següents, als quals Perregaux (1994) no fa referència.

En el primer (Bialystok, 1986), la recercadora proposa als seus informants (nens monolingües anglesos de 5, 7 i 9 anys, i nens de la mateixa edat escolaritzats en anglès en un entorn anglòfon, però amb llengües familiars no angleses) de jutjar la correcció gramatical i de corregir frases de quatre menes, segons la combinació dels paràmetres de gramaticalitat / agramaticalitat i de coherència / incoherència semàntica. Les hipòtesis que es planteja són que la dificultat de les tasques es reflectirà en el nivell de d'anàlisi i de control exigits, que els més grans respondran millor a les demandes altes d'anàlisi, i que els bilingües seran millors en les demandes altes de control. Els resultats de l'activitat dels escolars mostren que:

- a) L'activitat meta no és exclusiva dels escolars més grans. Tots els nens i nenes, independentment de la seva edat donen alguna resposta o altra a les tasques metalingüístiques proposades.
- b) Tal com es preveia, en la resolució de problemes l'edat afecta el desenvolupament del coneixement analític, i el bilingüisme afecta el desenvolupament del control del processament.
- c) Els monolingües i els bilingües tenen nivells diferents de domini de les capacitats d'anàlisi i control: els primers són més sensibles a la

gramaticalitat (coneixement analític) i els segons més sensibles a la coherència semàntica (control).

En el segon estudi (Byalistok, 1988) planteja dues hipòtesis:

a) Els bilingües són millors que els monolingües en el control del processament perquè la connexió arbitrària forma / significat es fa més evident quan es coneixen dues llengües, perquè tenen més experiència a parar atenció als trets lingüístics formals que canvien entre llengües però que deixen intactes els significats, i perquè la consciència del coneixement d'estructures lingüístiques diferenciades per a cada llengua facilita l'atenció selectiva als trets lingüístics.

b) Els bilingües amb un nivell alt de competència en les dues llengües són millors que els monolingües o els bilingües parcials en el seu nivell de coneixement analític de la llengua. Els problemes que demanen un coneixement analític per ser resolts seran més fàcils per al bilingües amb coneixement de llengua escrita en les dues llengües, però els bilingües no lletrats en L2 no seran millors que els monolingües pel que fa al coneixement analític.

Les conclusions dels seus estudis² són, per una banda, que les diferències entre els monolingües i els bilingües es concreten en el control superior dels segons en el processament del llenguatge (els monolingües l'aconsegueixen més tard i amb més dificultats); i per l'altra, que el nivell de coneixement de la L2 en els bilingües és decisiu per explicar la millora en el coneixement analític de la llengua, que la introducció en el món de la llengua escrita pot ajudar en aquesta millora independentment del bilingüisme, i que és ambigua la influència del domini de les habilitats lectores i de escriptura en les dues llengües en aquestes capacitats d'anàlisi.

² Un amb nens de 7 anys monolingües anglòfons, parcialment bilingües (anglès/ francès) i bilingües totals, que responen proves sobre l'arbitrarietat del signe lingüístic, la noció de mot i la correcció sintàctica d'expressions determinades; i un altre amb nens de 7 anys de llengua familiar italiana escolaritzats en anglès en un ambient anglòfon, que fan judicis sobre la gramaticalitat de frases de quatre tipus diferents, segons els paràmetres de gramaticalitat / agramaticalitat i de coherència / incoherència semàntica.

Finalment, ens referirem a una recerca sobre el desenvolupament del llenguatge en bilingües familiars català - castellà (Vila, Boada, Siguan, 1982; Siguan, Colomina, Vila, 1986) que confirma les apreciacions adduïdes fins aquí sobre els avantatges del bilingüisme en la promoció de la consciència metalingüística. Es tracta de situacions en què els infants duen a terme un aprenentatge simultani de dues llengües, per raons familiars i/o socials³. En aquests casos es pot considerar que la “primera llengua” són dues llengües diferents.

En el desenvolupament d'aquestes llengües entre el naixement i els 3 o 4 anys es poden distingir tres estadis. Un primer moment en què els infants diferencien dos sistemes fonètics, però empren un sol sistema lèxic -en el qual es barregen mots de les dues llengües- i un sol sistema sintàctic. Una segona fase en què diferencien també dos sistemes lèxics, però que són emprats segons un sol sistema sintàctic. Aquesta etapa és especialment important perquè, en acceptar la possibilitat de denominar les mateixes coses amb mots diferents, els nens i nenes estan descobrint el caràcter arbitrari dels signes lingüístics. I un tercer estadi en què empren les dues llengües segons sistemes fonètics, lèxics i sintàctics diferenciats, i segons el principi d'“una persona una llengua”.

Diferents estudis apunten que les característiques d'aquest aprenentatge poden tipificar-se així:

- a) normalitat: no s'hi observen dificultats especials dels aprenents
- b) similitud amb els monolingües: processos d'adquisició molt semblants als dels monolingües de cadascuna de les llengües
- c) influència mútua dels aprenentatges: la competència dels nens en un determinat moment i en una llengua determinada no pot explicar-se exclusivament per l'estadi anterior de desenvolupament d'aquesta llengua; des de molt aviat s'estableix una relació entre els coneixements de cadascuna de les llengües, de manera que s'influencien mútuament

³ Com és obvi, aquest estudi és molt interessant des de la perspectiva dels Països Catalans, on un percentatge elevadíssim de nens i nenes entren en contacte molt aviat amb una llengua ambiental diferent de la familiar.

- d) independència i alternança dels dos sistemes: els bilingües familiars són capaços, molt aviat, de mantenir separats els dos codis lingüístics i d'utilitzar-los adequadament segons la situació
- e) consciència metalingüística: en la mesura que es té consciència molt aviat d'estar en presència de dos codis diferents, es desenvolupa també molt aviat la consciència de l'arbitrarietat del signe lingüístic i, per tant, la consciència de l'existència del llenguatge com a instrument de representació de la realitat.

La precocitat en el desvetllament d'aquesta consciència és una de les particularitats que diferencia els monolingües dels bilingües, que desenvolupen, per tant, des de més aviat que els primers la capacitat de d'emprar la llengua per referir-se a la llengua mateixa⁴.

En definitiva aquests estudis confirmen que el coneixement d'una L2 afavoreix la consideració dels sistemes lingüístics com a entitats abstractes diferenciades del món al qual es refereixen. I proposen una distinció en les capacitats dels monolingües i dels bilingües de referir-se a aquests sistemes: els primers són més sensibles al coneixement analític de la llengua i els segons al control del seu processament. Les diferències a favor dels monolingües en la capacitat analítica desapareixen, però, en el cas que els bilingües siguin també biliterats.

Així doncs, sembla que en la mesura que l'aprenentatge de segones llengües promou la consciència metalingüística, la seva introducció precoç tendria a afavorir el desenvolupament de les habilitats d'escriptura en L1 i en L2 i situaria els bilingües en una posició d'avantatge respecte dels monolingües en la gestió dels processos de composició.

⁴ Swain i Cummins (1986) citen un estudi de Hakuta i Diaz (1984) en què es planteja si el bilingüisme és el motor o és el resultat d'un desenvolupament cognitiu precoç, i en què es conclou que tot fa pensar que n'és la causa.

3.2 INCIDÈNCIA DE LES HABILITATS D'ESCRITURA I DEL DOMINI DE LA L2 EN ELS PROCESSOS DE COMPOSICIÓ

Hem vist al capítol 2 que els nivells de domini de la L2 i de l'escriptura en L1 són dues variables directament relacionades amb la possible transferència d'habilitats en els usos lingüístics. Ara tornarem a fer referència a aquests paràmetres, però atenent a la seva incidència directa en el desenvolupament dels processos d'escriptura en L2.

Cumming (1989) comparteix les reflexions teòriques que defensen les coincidències generals en els processos de composició escrita en L1 i L2 i les investigacions empíriques que descriuen aquestes semblances. Però reconeix, també, que aquestes investigacions⁵ remarquen que la composició en L2 presenta algunes especificitats respecte de la composició en L1. Aquestes especificitats estan lligades a les estratègies i als coneixements que els usuaris empren en la seva activitat d'escriptura i, en alguns casos, als valors culturals que l'escriptura posa en joc.

Cumming (1989) observa que en les recerques sobre de les particularitats dels processos de producció en L2 s'han fet observacions contradictòries respecte de la incidència de les habilitats d'escriptura en L1 i el nivell de coneixement de la L2, i assenyala que, en bona part, aquestes contradiccions són degudes al fet que sovint s'ha investigat sense establir una distinció clara entre aquests dos paràmetres. Per aquest motiu es proposa d'estudiar la seva incidència en l'escriptura en L2. Es basa en una mostra d'universitaris quebequesos francòfons aprenents d'anglès com a L2 amb tres nivells diferents d'habilitats d'escriptura en francès (L1) i amb dos nivells de domini de la L2 (anglès). Analitza els seus processos de producció escrita a partir de l'estudi de l'enregistrament del "pensament en veu alta" durant la composició, i dels productes escrits. Para atenció, doncs, en la seva anàlisi tant als textos produïts com als processos per compondre-los.

Pel que fa a la qualitat dels productes, valorada a partir del contingut, l'organització i l'ús lingüístic, els resultats que obté indiquen que: a) com era

⁵ Hem vist a l'apartat 2.1 que Jones i Tetroe (1987) en un estudi per avaluar la transferència d'habilitats de composició escrita de la L1 a la L2 observen, també, particularitats en els processos de composició en L2 que els diferencien dels que són habituals en la L1.

previsible, els escriptors més hàbils en L1 i amb més domini de la L2 obtenen puntuacions superiors, b) els escriptors que compleixen només una de les dues característiques, ser hàbils en l'escriptura en L1 o dominar la L2, obtenen millors resultats que els que no en compleixen cap, i c) que les puntuacions referides a l'organització del discurs i al contingut correlacionen amb l'habilitat d'escriptura i són significativament diferents de les puntuacions referides a la qualitat lingüística dels textos.

Anàliza els processos de producció a partir de dues menes d'observacions: els aspectes de la composició escrita a què paren atenció els aprenents durant el procés, i les estratègies que empren per a la resolució dels problemes que la composició planteja.

Pel que fa a la primera, constata que allò que diferencia el comportament dels components de la mostra no és tant el centre de la seva atenció (el sentit general dels escrits, en tots) sinó la capacitat d'assumir la complexitat de l'escriptura parant atenció a més d'un aspecte alhora. La capacitat d'atendre de manera simultània dos o més aspectes en la composició diferencia els escriptors més experts dels que ho són menys. Els escriptors de nivell intermedi s'acosten als millors o als pitjors en funció del seu domini de la segona llengua.

Quant a la resolució dels problemes que planteja la composició, es fa patent que el grau de domini de les habilitats d'escriptura és un element diferenciador de les estratègies que empren els informants. Tots duen a terme activitats d'identificació i de resolució de problemes sense recerca heurística, però són clarament els més experts els qui, independentment del seu nivell de domini de la llengua, empren més aquesta estratègia i els menys experts els qui identifiquen problemes però no els acompanyen de solució ni de recerca heurística per resoldre'ls.

Aquests resultats permeten de verificar per a l'escriptura en L2 tres característiques que configuren, també, l'habilitat d'escriptura en L1: l'ús d'estratègies per avaluar i resoldre problemes, l'atenció a la complexitat de l'escriptura en la presa de decisions i la producció de contingut i discurs efectius en la composició. Així mateix, es confirma que la conducta dels

escriptors experts en L2, independentment del nivell de domini d'aquesta llengua, està d'acord amb la dels escriptors experts en L1: 1) usen estratègies particulars per resoldre problemes mentre escriuen, 2) transformen el seu coneixement quan escriuen, 3) usen representacions mentals complexes per guiar les seves decisions, 4) produeixen més contingut efectiu i organitzat del discurs en les seves composicions, 5) interrelacionen els processos de planificació i de producció de maneres força elaborades i complexes, i 6) paren atenció a la tria de mots.

El domini de la L2 (language proficiency), en canvi, no comporta canvis qualitius en els processos de pensament i de presa de decisions per a la composició, tot i que s'observa que facilita l'escriptura en L2. Cumming confirma, com comentarem més endavant, que els escriptors empen la seva experiència en L1 per escriure en L2 i que el domini d'aquesta L2 no determina els trets essencials de la seva escriptura. Així, concep el coneixement de la L2 com un mer factor extern facilitador o entorpidor, segons els casos, de la possibilitat de posar en funcionament les habilitats cognitives diferenciades que regeixen les activitats d'escriptura, però que no afecta aquestes habilitats cognitives.

Aquestes observacions permeten a Cumming (1989) de confirmar aquells aspectes de les tesis apuntades per Chomsky (1980, 1988), Fodor (1983), Gardner (1983) i Cummins (1980, 1984) (citats per ella mateixa) que porten a distingir les facultats cognitives que s'apliquen a l'ús de la llengua, del domini d'aquesta llengua: les primeres són facultats intel·lectuals no lligades a una única llengua, el segon és una facultat lingüística lligada a un codi. No ho diu Cumming, però sí Ellis (1990): les primeres poden trobar la seva explicació en el marc d'una teoria del processament de la informació, i les segones en el marc d'una teoria de l'adquisició i desenvolupament de la llengua⁶.

⁶ No hem de confondre, però, la incidència més o menys marginal del domini de la llengua amb què s'escriu amb el fet que el coneixement de més d'una llengua possibiliti la millora indirecta de les habilitats d'escriptura. Com veurem a l'apartat 3.1, s'ha comprovat que l'experiència en usos orals en més d'una llengua incrementa les habilitats de control dels bilingües, que solen ser superiors a les dels monolingües, i que l'experiència en usos escrits en diverses llengües té els mateixos efectes pel que fa als nivells d'anàlisi lingüística d'uns i altres (Bialystok, 1991).

3.3 LES PARTICULARITATS DELS PROCESSOS DE COMPOSICIÓ EN L2

Les primeres reflexions sobre les processos d'escriptura en L2 tenien per objectiu fonamental de justificar, per una banda, que el canvi de paradigma en la reflexió sobre l'escriptura que s'havia dut a terme en la L1 tenia també sentit per a la L2 i, de l'altra, que les implicacions per a l'ensenyament de la composició escrita en L1 que es desprenien de les recerques sobre els processos d'escriptura en aquesta llengua eren també aplicables a la L2.

Un cop justificats aquests paral·lelismes en funció de les operacions que conformen els processos de composició, dels mecanismes cognitius que s'hi impliquen i de la transferència de competències entre llengües, l'atenció es desvia cap als aspectes diferencials. Un conjunt de factors justifiquen la necessitat d'aquesta nova perspectiva: una observació cada vegada més acurada dels processos de composició, la necessitat de bastir propostes d'ensenyament de l'escriptura adaptades a les necessitats específiques dels aprenents de L2 (tant si es tracta de segones llengües ambientals com de llengües estrangeres), i la voluntat de constituir una recerca pròpia, que no anés a remolc de la recerca en L1, des de l'àmbit de l'ensenyament i l'aprenentatge de segones llengües.

Al punt (c) de la cloenda de l'apartat 2.1 anunciàvem que les habilitats bàsiques de processament de la L1 que s'apliquen als processos d'escriptura en L2 poden concretar-se en estratègies específiques de composició en funció de les particularitats de la nova situació d'escriptura. I al punt (d) comentàvem que si bé els processos d'escriptura en L1 i L2 es regeixen per uns mateixos paràmetres s'observa que comporten per als aprenents dificultats específiques que provoquen actuacions diferenciades respecte de l'activitat de composició en L1. L'estudi de Jones i Tetroe (1987) presentat en el mateix apartat per il·lustrar la defensa de les similituds en els processos de composició i en què es justifica la transferència del que els seus autors anomenen "abstract language proficiency" és a la base d'aquestes afirmacions perquè, a banda de les similituds generals en la planificació en L1 i L2, s'hi constata que el menor coneixement de la L2 condiona la quantitat de planificació i que per mantenir-hi els mateixos estàndards que per a la L1 els productors han de fer un esforç mental superior.

En els estudis a què ens referirem en aquest apartat es produeix un fenomen semblant però de sentit invers. Si Jones i Tetroe se centren en la justificació de la semblança dels processos, però acaben indicant les diferències, les recerques que presentarem tot seguit tenen per objectiu d'observar l'especificitat dels processos d'escriptura en L2, però parteixen totes de l'assumpció de la similaritat global d'aquests processos en la L1 i la L2. No es tracta, doncs, de contraposar el contingut d'aquest apartat i el del capítol 2 sinó de considerar que corresponen a dos moments de la investigació que focalitzen l'atenció a objectius complementaris. Farem referència, en primer lloc, a recerques que comparen globalment els processos de composició de nadius i no nadius i, en segon lloc, a recerques que comparen els processos d'escriptura en L1 i L2 d'uns mateixos productors.

3.3.1 Els processos de composició de nadius i no nadius

D'entre les recerques d'aquesta mena són considerats especialment significatius dos estudis de Raimés (1985, 1987) que analitzen els processos d'escriptura a partir de les dades recollides pel procediment d'enregistrar el "pensament en veu alta" dels escriptors, estudiants immigrants de primer curs d'universitat o d'últims cursos de secundària, i de llengües primeres diverses (xinesa, espanyola i grega, entre d'altres). El seu objectiu primordial és de descriure allò que diferencia els procediments de composició d'aquests productors (amb nivells de coneixement diversos de la L2 i amb habilitats d'escriptura també diverses) dels procediments de composició dels escriptors nadius.

Raimés parteix de l'assumpció d'algunes premisses que considera prou justificades, tant per la recerca com per la pràctica educativa. Així, admet que es produeix una transferència de les habilitats d'escriptura entre les llengües, que el nivell de domini de la llengua no és una condició suficient per explicar les habilitats d'escriptura en L2, i que les dificultats de la composició en una segona llengua provenen fonamentalment dels constreyniments del mateix acte d'escriptura, és a dir, que el context de producció, el tema que es tracta i el problema retòric que es planteja condicionen les habilitats per generar idees, planificar els textos, escriure'ls, revisar-los i editar-los en una llengua que es coneix menys que la primera.

Els resultats dels dos estudis permeten Raimés d'arribar a unes conclusions pel que fa als trets que tipifiquen les estratègies de composició dels no nadius i les diferencien de les dels nadius, i pel que fa a les conseqüències que se'n poden extreure per a l'ensenyament. Podem recollir les referides als processos d'escriptura en els següents punts:

1) Les estratègies dels escriptors es caracteritzen per la seva semblança en els seus aspectes fonamentals, tant si són nadius com no i, en aquest darrer cas, independentment del seu nivell de domini de la L2. Els escriptors poc hàbils, per exemple, contràriament al que s'observa en els experts, dediquen poc temps a les tasques de pre-escriptura, planifiquen poc, i limiten l'ús de la recursivitat de les operacions de composició al nivell de la frase. La seva atenció es focalitza en els problemes lingüístics i no en les discursius, perquè els seus objectius no són tant comunicar-se amb una audiència com expressar uns continguts.

2) El que s'estableix en el punt anterior no és contradictori amb la constatació d'alguns trets diferencials en les estratègies d'escriptura en L2, que tipifiquen els procediments de composició dels no nadius respecte dels nadius. Els podríem sintetitzar d'aquesta manera:

- a) El nivell de compromís amb la tasca que demostren els aprenents de composició escrita en L2 és, en general, molt superior al que mostren els aprenents nadius. Aquest fenomen és degut, possiblement, al fet que l'aprenentatge de l'escriptura en L2 es relaciona estretament en la consciència dels productors amb l'aprenentatge de la pròpia L2, cosa que no ocorre amb els nadius respecte de la seva llengua.
- b) A diferència dels nadius, els productors no nadius paren una atenció prioritària a donar forma a les idees i a transformar-les en mots, i mostren una escassa preocupació pels errors i per l'editatge de les composicions. Els productors se saben aprenents de la L2 i aquest fet els fa permissius amb ells mateixos i orienta les seves prioritats. En general, els no nadius estan més atents a la generació de significat en la textualització ("writing") que no a la cura dels aspectes més formals en la revisió

definitiva (“editing”): la relectura dels esborranys, que els nadius entren sobretot per corregir i editar, és utilitzada pels escriptors en L2 per comprovar l’adequació dels continguts produïts i per generar-ne de nous. En aquesta línia, Raimes fa dues observacions. La primera és que els escriptors menys hàbils troben menys dificultats a passar d’una frase a una altra que a completar frases soles: plans per produir més text es donen amb més facilitat que la producció concreta a partir d’aquests plans. La segona és que les dificultats que planteja un menor coneixement de la L2 limiten la tendència a produir nous esborranys.

- c) En l’escriptura en L2 es dóna un fet especial que no es produeix de la mateixa manera en l’escriptura en L1: la descoberta simultània de les noves idees i del llenguatge necessari per expressar-les. Si es troben en unes condicions d’escriptura favorables -tenen temps, tenen al seu abast instruments de consulta, tenen el feed-back adequat, etc.- els escriptors no nadius, en la seva activitat de composició, poden generar el coneixement del vocabulari necessari per a les seves necessitats d’ideació. En aquesta línia Raimes qüestiona la idea que un mínim de competència en L2 es necessària per veure l’escriptura en L2 com una descoberta de significat (Zamel, 1983) i afirma que amb un context adequat els aprenents amb qualsevol nivell de domini de L2 poden ser posats en situació d’escriptura⁷.

Aquests resultats porten Raimes a pensar que l’ensenyament de l’escriptura en L2 no es pot limitar a aplicar de manera mimètica els principis que són vàlids per a l’ensenyament dels processos de composició en L1. Per aquest motiu planteja les següents observacions:

- 1) La semblança dels processos d’escriptura en L1 i L2 permet de plantejar l’ensenyament de la llengua escrita d’una manera similar, però en l’escriptura en L2 cal millorar, adaptar o canviar les estratègies d’escriptura que es posseeixen perquè poden no ser facilitatives en la nova situació. En aquest sentit defensa que en l’ensenyament es pari atenció, no a les estratègies de caràcter general sinó a les específiques per a cada tasca

⁷ En l’apartat 7.3.1 tornarem a aquesta qüestió, en parlar de l’aprenentatge de l’escriptura de nens pertanyents a minories lingüístiques (Edelsky, 1986).

d'escriptura concreta. (Arndt (1987) insisteix, també, en aquesta última recomanació)

2) Cal tenir en compte que la composició en L2 comporta unes dificultats específiques que poden generar fàcilment en l'aprenent un cert grau de bloqueig i d'ansietat. Per aquest motiu l'ensenyant ha de tenir cura d'emprar les estratègies adequades a les particularitats dels escriptors en L2: atenent, d'una banda, els processos d'escriptura i, de l'altra, el coneixement de la L2.

Pel que fa a la primera qüestió, pren en consideració la cura especial que cal tenir a donar el temps que sigui necessari per dur a terme tot el procés de producció i a proposar estratègies que ajudin a superar les dificultats específiques. Per exemple, Zamel (1982) parla de la revisió com a component essencial de la instrucció en el procés d'escriptura, però la revisió sense una ajuda i una direcció genera desconfiança en l'escriptor en L2, per tant fóra inadequat d'atorgar-li un rol central. En canvi, podria tenir un paper preponderant l'elaboració i tria d'idees en veu alta ("rehearsing"), que sembla de molta més ajuda perquè genera consciència de les diferents opcions que s'ofereixen a l'escriptor i confiança en les seves possibilitats. En aquesta línia, la mateixa Raimés proposa emprar la tècnica del "pensament en veu alta" per al seguiment del procés d'escriptura com a estratègia falicitativa per a la composició, que pot ajudar, entre altres coses, a desenvolupar el sentit de l'audiència.

Pel que fa a la segona qüestió remarca, la importància de dur a terme activitats d'ús lingüístic de tota mena, orals i escrites, de comprensió i de producció, per ajudar els aprenents a assolir no tan sols un coneixement millor de la L2 i les convencions del seu ús, sinó per crear una base de coneixement i d'experiències vehiculades en L2 que es constitueixi en un marc de referència per a les seves activitats d'escriptura.

3) La poca correspondència entre el coneixement de la L2 i el domini de les estratègies de composició indica que calen mesures més complexes i globals que el mer coneixement de la llengua per establir el nivell de competència i avaluar les dificultats dels aprenents en la seva escriptura. L'escriptura en L2, a banda del coneixement de la llengua i de les habilitats d'escriptura

desenvolupades per a la L1, demana el coneixement de les convencions pròpies dels productes d'aquesta llengua i l'habilitat de generar idees i organitzar-les segons aquestes convencions per a un lector en L2. Aquests fets hauran de ser tinguts en compte en el disseny dels currículums i les estratègies d'ensenyament.

4) Cal alguna cosa més que la mera proposta d'una audiència i un objectiu perquè desaparegui de l'escriptura en L2 la idea que els textos produïts no tenen altre destinatari que el professor i altre objectiu que la correcció i la qualificació. La realització de les activitats d'escriptura en funció de temes interessants per als aprenents, i la recerca d'objectius i de destinataris reals esdevé una condició indispensable per a la facilitació dels processos de producció.

3.3.2 La composició en L1 i L2 d'uns mateixos productors

Silva (1993) comenta l'adopció per a la L2 de les propostes dissenyades per a l'ensenyament de l'escriptura en L1 i observa que:

“... seem to be an assumption that L1 and L2 writing are practically identical or at least very similar. On a superficial level, such an assumption seems warranted. (...) However, a closer examinations of L1 and L2 writing will reveal salient and important differences drawn from the intuition of ELS writers (Silva, 1992), and ELS writing practitioners (Raines, 1985), and from the results of the relevant comparative empirical research” (Silva, 1993: 657)

La recerca comparativa empírica en la composició en L1 i L2 d'uns mateixos productors serà el tema d'aquest apartat. Hi presentarem, en primer lloc, una síntesi breu d'algunes recerques d'aquesta mena (Silva, 1993), que completarem -en segon lloc- amb la presentació de tres estudis: un primer sobre les percepcions dels processos d'escriptura en L2 que tenen els estudiants (Silva, 1992); el segon, sobre les dificultats que planteja la consecució dels objectius comunicatius en l'escriptura en L2 (Moragne e Silva, 1989); i el tercer, sobre la incidència de l'actitud dels productors en els processos de composició (Uzawa i Cumming, 1989).

Silva (1993) fa una síntesi dels resultats de les recerques sobre l'especificitat de les estratègies d'escriptura en L2 dutes a terme als EUA al llarg dels anys vuitanta i els inicis dels noranta a partir de la comparació de l'escriptura en L1 i L2 d'uns mateixos aprenents. Segons aquest autor en aquests estudis es fa patent que els escriptors en L2 planifiquen menys a nivell general i nivell local, estableixen menys objectius i tenen més dificultats per assolir-los, i que dediquen més atenció a la generació de material textual o ideacional que no a la seva organització dins d'una visió global del text. Una generació que és, d'altra banda, menys eficient que en la L1 perquè demana més temps, perquè bona part de les idees que conté no es recullen després en el text final i perquè l'organització del que s'ha generat comporta més dificultats que en la L1.

La textualització dels escriptors en L2 és més laboriosa i menys productiva que la que es du a terme en L1: dediquen molt temps a la consulta dels materials auxiliars (diccionaris, esborranys i consignes d'escriptura) i tenen més dificultat amb el vocabulari. Esmercen més temps en la composició perquè fan més pauses i les pauses són més llargues i, finalment, produeixen textos més curts.

Per acabar, els estudis sobre la revisió estan d'acord a fer notar que aquesta operació porta moltes més dificultats en L2, que se centra prioritàriament en les qüestions gramaticals i que es produeix d'una manera intuïtiva (segons si "sona bé" una determinada expressió) amb molta menys freqüència que en L1. No estan d'acord, en canvi, respecte del seu pes en el conjunt de les operacions de composició: en uns casos s'afirma que és menor que en la L1, perquè s'observa que es produeix menys relectura i menys reflexió en L2; i en d'altres, s'afirma que se'n produeix més.

Segons un treball de Silva (1992), les percepcions dels estudiants sobre les seves dificultats amb l'escriptura tendeixen a confirmar les línies generals de la síntesi que acabem d'exposar. Aquest estudiós recull les opinions sobre les diferències entre l'escriptura en L1 i L2 d'un grup d'estudiants universitaris conformat per xinesos, japonesos, turcs, brasilers i tunisians enquadrats en un curs d'escriptura en anglès L2 i les agrupa en tres categories: 1) percepcions

referides als processos de composició, 2) percepcions referides a la situació retòrica, i 3) percepcions referides al codi lingüístic.

Pel que fa a les primeres, els aprenents remarquen:

- a) que la planificació normalment demana més temps que en la L1, perquè es planifica sovint en L1 i es tradueix després aquesta planificació a la L2 i perquè es dirigeix a una audiència poc familiar
- b) que la textualització està condicionada per les limitacions en el coneixement de la llengua, que comporten una atenció suplementària als aspectes formals i a l'evitació de les interferències de la L1; això fa que sigui menys fluida, que demani més temps i que porti a productes menys expressius i més simples que en la L1
- c) que en la revisió, per causa també del poc coneixement de la L2, tenen, en primer lloc, dificultats especials en la correcció dels aspectes gramaticals i en l'adequació semàntica de mots i expressions; i, en segon lloc, que contràriament al que passa en la L1 la seva atenció se centra més en les qüestions formals que no en l'organització dels escrits.

Pel que fa a la situació retòrica, ressalten les dificultats derivades d'un coneixement insuficient del món cultural de l'audiència, de les diferències en l'estructura dels paràgrafs en alguns casos, i de l'expressió en L2 de temes del món cultural de la L1.

Finalment, quant a les percepcions referides al codi lingüístic, les seves dificultats se centren en els problemes morfològics i sintàctics i en l'ús dels mots, que perden sovint els valors connotatius.

Tot i que fan referència a qüestions lligades als processos de composició, en conjunt les diferències més citades pels aprenents són les lingüístiques i les menys citades les procedimentals. Aquest fet coincideix amb les demandes que fan al professorat, centrades més en les dificultats lingüístiques específiques que planteja la L2 i les seves diferències estructurals respecte de la L1, que no en les habilitats d'escriptura. L'atenció prioritària als aspectes

lingüístics no nega, però, el reconeixement que la composició en una llengua que es coneix menys que la primera comporta unes dificultats especials i que per superar-les calen estratègies específiques.

Moragne e Silva (1989) remarca les causes de l'especificitat de les estratègies en un estudi de cas d'un escriptor expert, en què, després de confirmar les similituds dels processos de composició en L1 i L2, fa notar allò que els distingeix. Les diferències entre els dos processaments es produeixen en l'eficiència per aconseguir-hi els objectius que es proposen en cada cas.

Les dificultats per assolir els objectius d'alt nivell en L2 són degudes, en primer lloc, al fet que la majoria del material generat prové del coneixement desenvolupat en la L1, que és traduït a la L2 en la generació de text i de contingut. Els problemes ocasionals de traducció que crea aquest fet, encara que se solucionin, distorsionen la fluïdesa de la producció i obliguen a dedicar temps i esforços per reemprendre el fil de la feina en el lloc on s'havia deixat abans de la interrupció forçada per la traducció.

En segon lloc, les dificultats provenen de la no automatització completa d'algunes habilitats lligades a l'ús de la L2. Aquest fet comporta problemes en la relectura i la revisió, sobretot, perquè o bé ocupa l'atenció en qüestions locals i la desvia dels objectius d'alt nivell, o bé l'ocupa en aquests darrers i provoca una redacció descurada als nivells locals.

Les dificultats que observa en tercer lloc, com les primeres, es deuen al fet que el tractament dels temes en L2 es fa, sovint, a partir de la informació que es posseeix en L1, cosa que genera problemes en l'estructuració dels continguts en esquemes adequats al món cultural de la L2.

En definitiva, Moragne e Silva postula dues raons fonamentals que condicionen els processos d'escriptura en L2 com a causa de les particularitats de les estratègies de producció que s'hi posen en joc: d'una banda, el pas obligat per la L1 per manipular la informació que s'ha de vehicular en L2 i, per l'altra, un coneixement imperfecte d'aquesta llengua, que no en permet un ús automàtic semblant al que es produeix en la L1.

Aquests dos fets podrien explicar, si no totes, bona part de les estratègies específiques per dur a terme les operacions de planificació, textualització i revisió que hem recollit més amunt en la síntesi de Silva.

Uzawa i Cumming (1989) fan una proposta respecte de l'actitud amb què els aprenents de llengües estrangeres acaren l'escriptura en una llengua que no dominen, que ajuda a contextualitzar el fenomen de les estratègies específiques de composició en L2. Parteixen d'un context d'aprenentatge de llengües, llengües estrangeres no ambientals, diferent del de la majoria de recerques que ens estan servint de referència, centrades en l'aprenentatge d'una segona llengua ambiental, l'anglès als EUA. De fet, l'atenció a les diferències que es desprenen d'aquestes situacions diverses és un dels objectius de les seves reflexions. Tot i així, ens sembla que les seves concepcions sobre les activitats de composició en una segona llengua admeten la generalització, amb totes les matisacions que sigui necessari d'afegir-hi, a un ventall ampli de contextos d'aprenentatge d'una L2.

L'anàlisi del comportament d'universitaris anglòfons estudiants de japonès al Canadà en les seves activitats d'escriptura en japonès els porta a formular que hi ha dues tendències en les estratègies dels escriptors adults d'una llengua estrangera: la tendència a mantenir el nivell assolit en l'escriptura en L1 ("keep up the standard") i la tendència a rebaixar el nivell usual en la primera llengua ("lower the standard").

En el primer cas, com que mantenir el nivell usual en la L1 comporta moltes dificultats, els escriptors empren estratègies compensatòries com usar la L1 per generar i organitzar la informació, donar-se més temps, buscar ajuda en textos de referència (diccionaris, gramàtiques), en companys d'aprenentatge o en nadius, o revisar amb deteniment els seus textos.

En el segon cas, la pretensió dels escriptors és d'assolir els objectius més bàsics de la tasca d'escriptura en un període de temps semblant al que emprarien en la L1 i sense un esforç mental excessiu. Per aconseguir-ho, redueixen la quantitat d'informació del text, simplifiquen l'estructura de la seva producció lingüística, eviten l'elaboració semàntica excessiva i

tendeixen a no tenir en compte l'audiència dels seus escrits. Aquestes estratègies són degudes, en part, al coneixement escàs de la L2, però en moltes ocasions responen a una actitud deliberada de no optimització dels coneixements en L2 o dels recursos procedimentals que es podrien posar en funcionament per solucionar d'una millor manera els problemes que planteja la composició del text.

Aquestes dues tendències són dos pols d'un continuum en què se situen els aprenents segons el tipus de problema retòric a què s'enfronten i els objectius que volen assolir⁸. És evident que aquesta dicotomia pel que fa a l'actitud dels productors davant dels processos de composició té molts punts de contacte amb l'establerta per Bereiter i Scardamalia (comentada a l'apartat 1.1). Es podria establir un paral·lelisme entre les nocions de "mantenir el nivell" ("keep up the standard") i de "transformar el coneixement", per una banda, i de "lower the standard" i de "dir el coneixement" per l'altra. En el primer cas hi ha coincidència a acarar la complexitat de la gestió de la producció malgrat les dificultats que això comporta, en el segon cas la coincidència rau en la simplificació de la gestió, per la causa que sigui, per tal de fer-la possible.

Des del punt de vista didàctic, Uzawa i Cumming fan notar que proposar als alumnes una actitud de "manteniment del nivell" pot tenir un paper molt important en l'aprenentatge de la composició en una llengua estrangera (o en una segona llengua), tot i que accepten que la inflexibilitat en aquest plantejament pot provocar efectes contraproductius. Aquesta actitud podrà ser mantinguda amb més facilitat a partir de tasques d'escriptura que es plantegin en contextos discursius ben definits. La composició de productes adequats als diferents contextos requerirà dels productors la definició adequada dels continguts, l'ús de materials de referència, el recurs a l'ajuda dels companys, la revisió acurada dels esborranys successius, etc.

La dificultat de la composició en una llengua que es coneix poc provocarà, a més, la utilització de la primera llengua en aquelles activitats en què pugui

⁸ A l'apartat 6.2.1.1 comentarem l'actitud dels productors en L2 en funció de la seva posició respecte del coneixement del sistema lingüístic que empren, la norma d'ús social d'aquest sistema i les exigències que planteja la tasca. Les observacions que s'hi plantegen des d'una perspectiva social de l'ús lingüístic tenen molts punts de contacte amb les reflexions d'Uzawa i Cumming.

tenir un rol facilitador. Aquest ús, donada la demanda cognitiva especial que implica la composició en una llengua que no es domina, no es podrà veure com un fenomen nociu, segons Uzawa i Cumming (1989), sinó tot el contrari en la mesura que està al servei de permetre un processament de nivell alt en la composició escrita en una llengua no nadiua.

3.4 RECAPITULACIÓ I CONCLUSIONS

La comparació general dels processos de composició de nadius i no nadius i de la composició en L1 i L2 d'uns mateixos productors ens permet d'establir algunes particularitats generals de les estratègies de producció en L2. Vegem les més significatives:

- a) El nivell de compromís amb la tasca que mostren els no nadius és, sovint, superior del que mostren els nadius. Aquest fenomen es relaciona amb el fet que les tasques d'escriptura en L2 són vistes en la consciència dels productors com un instrument per avançar en l'aprenentatge de la mateixa L2, cosa que no ocorre amb la mateixa claredat en els nadius respecte de la seva llengua.
- b) L'escriptura en L2 es produeix, en línies generals, amb una atenció menor als objectius de la producció i amb menys planificació global del text. Així, sovint l'atenció a la generació d'idees deixa en un segon terme la necessitat d'organitzar-les en el marc d'un text que ha de complir uns objectius comunicatius. La producció d'idees sol ser menys eficient: demana més temps, perquè moltes vegades es recorre a coneixements elaborats a través de la L1, que s'han de traduir, i es centra en informacions que després no són tingudes en compte en la textualització, per falta d'una visió global del sentit del text que es produeix.
- c) A diferència dels nadius, els productors no nadius paren una atenció prioritària a donar forma lingüística a les idees i mostren una preocupació menor pels errors. Els productors se saben aprenents de la L2 i aquest fet orienta les seves prioritats. La textualització és, en general, més laboriosa i menys productiva.

- d) Les dificultats que planteja un coneixement menor de la L2 limiten la tendència a revisar i a produir nous esborranys. Sovint la revisió o bé es centra en els aspectes més locals, relacionats amb la correcció formal, i oblida els generals, referits al contingut i a la consecució dels objectius comunicatius, o atén aquests darrers a costa dels primers.
- e) En l'escriptura en L2, sovint es descobreixen de manera simultània les noves idees i el llenguatge necessari per expressar-les. Són imprescindibles unes condicions d'escriptura favorables perquè aquest fenomen es produeixi. Si es compleixen, aprenents amb qualsevol nivell de domini de la L2 poden ser implicats en situacions d'escriptura en la nova llengua.
- f) Al punt (b) ens hem referit al recurs a coneixements elaborats en la L1. En l'escriptura en L2, la L1 és present també sovint com a estratègia per facilitar les operacions de composició⁹ i com a recurs, que deixa les seves traces en els productes, per cobrir les llacunes en el coneixement del codi de la L2¹⁰

En síntesi (quadre 3.1) podem dir que, sobre la base de la igualtat de les operacions implicades en els processos de composició en L1 i L2 i de la similitud de les estratègies que es posen en funcionament per dur-les a terme, s'observen trets específics en els processos de composició en L2 que els diferencien dels que són habituals en la composició en L1. Aquesta especificitat té dues causes primàries: per una banda, un domini de la L2 menor del que es té de la L1, i per l'altra, els coneixements sobre el món, sobre el llenguatge i sobre l'escriptura desenvolupats en i a través de la L1. Pel que fa al domini de la L2, en primer lloc, el fet de no posseir un nivell alt d'automatització en el seu ús, condiciona tots els mecanismes cognitius lligats al procesament de la informació: limita la capacitat d'atenció al processament d'alt nivell i el concentra en qüestions locals, i distorsiona el funcionament de la memòria de treball; i en segon lloc, no tenir-ne un coneixement semàntic i morfosintàctic desenvolupat limita les possibilitats

⁹ Dedicarem el capítol 4 a desenvolupar aquest tema.

¹⁰ A l'apartat 6.2.1.4 fem referència a aquesta qüestió des de la perspectiva de la interacció social

d'expressió i comunicació. L'assoliment d'un determinat grau d'eficàcia comunicativa demanarà, en aquestes condicions, un esforç suplementari.

Quadre 3.1

ESPECIFICITAT DE LES ESTRATÈGIES D'ESCRITURA EN L2
Efecte del menor coneixement de la L2: - no automatització de l'ús - coneixements lingüístics reduïts
<i>Planificació</i> - menor atenció als objectius globals - menor planificació global del text
<i>Textualització</i> - més pauses que en la composició en L1 - més consulta de materials auxiliars - atenció prioritària a donar forma lingüística a les idees - poca atenció a la correcció formal
<i>Revisió</i> - menor tendència a produir nous esborranys - més dificultat en l'atenció simultània als aspectes locals i als generals
<i>Globalitat del procés de composició</i> - més implicació en les tasques de composició - necessitat de més temps per a la producció dels textos - ús de la L1 en els processos de composició - descobriment simultani de les idees i del material lingüístic per formular-les - composicions més breus

Pel que fa a la dependència respecte del coneixement del món elaborat a partir de la L1¹¹, s'ha de remarcar que el paper d'intermediació que farà aquesta llengua entre la L2 i els significats als quals es vol donar forma lingüística serà un factor afegit de dificultat per als aprenents.

Aquestes dues variables posen els productors que s'enfronten a una tasca de composició escrita en L2 en un punt de partida diferent del dels productors en L1. L'actitud que prenguin aquests productors respecte dels objectius a assolir en la resolució o a través de la resolució de la tasca serà una altre condicionant de les estratègies de composició que s'actualitzaran. La voluntat de mantenir un nivell d'exigència alt en la producció en L2 comportarà un esforç afegit, pel que acabem de comentar respecte del nivell de coneixement de la L2 i el rol d'intermediació de la L1, i forçarà l'aparició d'estratègies específiques encaminades a superar l'escriure de dificultats. La decisió de

¹¹ Comentarem aquesta qüestió amb deteniment al capítol 4.

rebaixar el nivell d'exigència respecte del que és habitual en la producció en la L1, admetent la possibilitat d'errors formals i d'imprecisions semàntiques, centrant l'atenció prioritària als continguts i abandonant els requeriments derivats de la situació discursiva, donarà lloc a una altra tipus d'estratègies de processament.

En definitiva, podem dir que, en l'escriptura en L2, les particularitats en l'actualització de les habilitats d'escriptura en una situació concreta estaran relacionades amb tres factors: el grau de coneixement de la L2, el recurs a l'ús de la L1 i l'actitud enfront de la tasca d'escriptura. Aquests tres condicionants actuen directament o indirecta sobre les activitats d'escriptura i modulen les estratègies que empren els productors per assolir els seus objectius.

4. LA FUNCIÓ DE LA L1 EN ELS PROCESSOS DE COMPOSICIÓ EN L2.

L'ús de la L1 en les activitats d'ensenyament i aprenentatge de segones llengües ha estat vist tradicionalment pels estudiosos i pels ensenyants com una pràctica a evitar. En les metodologies de fonament conductista (les audioorals i audiovisuals), perquè es pensava que aquest ús possibilitava la interferència de la L1 en les produccions en L2 i provocava, per tant, una distorsió en l'adquisició dels nous hàbits de comportament lingüístic que requeria l'aprenentatge de la nova llengua. En les propostes derivades d'una concepció innatista de l'adquisició de les llengües, perquè la presència de la L1 disminuïa la quantitat d'input que rebia l'aprenent i en distorsionava la qualitat i, per tant, limitava el funcionament dels mecanismes interns de processament del llenguatge .

Ara bé, els models que des de la perspectiva de la teoria cognitiva se centren en l'explicació dels mecanismes de processament de la llengua en les activitats comunicatives ens donen una nova visió d'aquest fenomen. Nombroses observacions ens mostren que la L1 és emprada, en els processos mentals que són a la base de l'ús de la L2, com a estratègia per superar les dificultats que genera la producció en una llengua que es coneix poc. Així, s'usa la primera llengua per elaborar, generar i organitzar els continguts que es recolliran als escrits (Lay, 1982; Friedlander, 1990); per dur a terme una primera textualització que després es traduirà (Kobayashi i Rinnert, 1992); per comparar les estructures i les unitats lexicals de les dues llengües, com a sistema d'avaluació de la correcció i de l'adequació de les propostes de textualització en la L2 (Cumming, 1990); per revisar els escrits (Hall, 1990) o per organitzar les tasques de producció (Jones i Tetroe, 1987). En definitiva, l'ús de la L1 apareix com una estratègia a què recorren de manera espontània

els productors en les operacions de planificació, textualització i revisió dels seus escrits en L2.

Si aquest ús és una realitat incontrovertible ens interessarà, des de la perspectiva de l'ensenyament de la composició escrita, de plantejar-nos quins són els factors a què es pot atribuir i quina és la seva incidència en les tasques de redacció en L2.

4.1 FACTORS QUE INCIDEIXEN EN L'ÚS DE LA L1 EN L'ESCRITURA EN L2

Lay (1982) observa que l'ús de la L1 en els processos de composició en L2 pot tenir una influència positiva sobre la qualitat dels productes i estableix alguns condicionants de l'afavoriment d'aquest ús: a) és més probable i més útil en els estadis inicials de l'aprenentatge de la L2 (quan el domini de la nova llengua augmenta, la necessitat d'ús de la L1 disminueix); b) és més esperable en les composicions centrades en temes lligats a la L1 (pertanyents al món cultural de la L1 o coneguts a través de la L1); i c) facilita la recerca de la informació en l'escriptura sobre temes no coneguts.

Del plantejament d'aquests tres condicionants se'n pot inferir, més o menys directament, que aquest autor relaciona el recurs a la L1 amb el grau de domini de la L2, amb la llengua amb què ha estat assimilada la informació que s'haurà d'elaborar, i amb les dificultats que planteja la recollida d'aquesta informació.

La proposta de Lay ha estat un punt de referència de moltes de les recerques que, posteriorment, han volgut explicar aquesta estratègia de composició i que agruparem en tres blocs: les centrades en l'estructura de la memòria dels bilingües, les centrades en les dificultats que planteja el processament de la informació en una llengua que es coneix menys que la primera, i les referides al context d'aprenentatge i d'ús de la llengua.

4.1.1 L'estructura de la memòria dels bilingües i l'ús de la L1

Partirem de dos estudis que plantegen hipòtesis contraposades sobre la memòria dels bilingües (Friedlander, 1990 i Cumming, 1990), i ens referirem a un tercer (Qi, 1998) que ens permetrà de relacionar l'estructura de la memòria amb el grau de coneixement de la llengua.

Friedlander (1990), basant-se en Lay, es planteja la verificació de dues hipòtesis alternatives: a) que la utilització de la llengua amb què s'ha conegut el tema sobre el qual s'escriu afavoreixi l'accés a la informació, faciliti la seva tria i organització i redundi positivament en la qualitat dels productes; o b) que el recurs a la L1 no sigui una pràctica necessària en l'elaboració dels continguts de l'escrit perquè el caràcter dominant de la L2 (per raons sociolingüístiques) permeti recuperar aquesta informació en la L2 sense dificultats especials.

La seva investigació es basa en l'anàlisi dels guions de planificació dels textos i dels textos en anglès que en resulten, i els seus informants són un grup d'universitaris xinesos estudiants d'anglès com a L2 en una universitat dels EUA. Els escrits analitzats remetent a temes lligats culturalment al món xinès i americà respectivament i són planificats cadascun en la llengua que correspon al món cultural a què fan referència (xinès per al tema xinès i anglès per al tema americà) per una mostra d'estudiants, i en les llengües que no els corresponen (anglès per al tema xinès i xinès per al tema americà) per una altra mostra. L'estudi dels guions de planificació i dels productes que se'n deriven porten Friedlander a remarcar tres qüestions.

En primer lloc, observa que són millors els plans fets en xinès per a l'escrit de tema xinès i en anglès per a l'escrit de tema americà. D'aquest resultat en conclou, per una banda, l'avantatge de planificar en la llengua lligada al tema sobre el qual s'escriu i, per l'altra, la utilitat d'emprar la L1, encara que el producte final hagi de ser en L2, quan el tema que es tracta està lligat directament a la L1. El paper facilitador de la L1 per a la planificació d'un text en L2 no sembla, a més, que estigui condicionat en aquest cas per dificultats posteriors de traducció a la nova llengua.

En segon lloc, fa notar que els textos sobre tema xinès, tant si s'han planificat en L1 com en L2, són millors que els de tema americà i que els plans fets en anglès o xinès per a l'escrit sobre tema xinès són més curts i concisos que els fets per a l'escrit sobre tema americà. Relaciona aquests fets amb la qualitat de la integració de la informació. Els continguts relacionats amb el propi món cultural són tractats de manera més prolixa i completa sense la necessitat d'una planificació detallada perquè responen a una experiència vital assimilada de manera profunda i els referits a un món cultural aliè no poden ser tractats de la mateixa manera perquè el seu grau d'assimilació és menor.

Per últim, comprova que l'ús d'una llengua o l'altra (xinès o anglès), observada de manera independent del tema que es tracta, és un factor secundari en la determinació de les característiques de la planificació. La planificació en L1 augmenta la quantitat d'informació processada però no determina de manera significativa ni la qualitat d'aquesta planificació ni la llargària dels textos.

Aquestes observacions porten Friedlander a fer hipòtesis sobre la possibilitat que l'emmagatzematge de la informació pugui dur-se a terme, en alguna mesura o altra, en funció de la llengua en què s'ha vehiculat la seva assimilació. Aquesta possibilitat és reforçada per la comprovació que el nivell de detall en els plans elaborats per al tema xinès és molt superior quan es duen a terme en xinès que no quan es produeixen en anglès. En canvi, en els plans elaborats per al tema anglès el nivell de detall no varia en funció de la llengua en què s'ha planificat. D'això en dedueix, d'una banda, la dificultat d'accés en anglès a una informació de tema xinès i adquirida en xinès (dificultat d'accedir en L2 a una informació adquirida en L1); i, de l'altra, la no dificultat d'accés en xinès a una informació de tema americà i adquirida en anglès (no dificultat d'accés en L1 a informació adquirida en L2).

El que planteja aquest autor és, doncs, la possibilitat d'un accés diferenciat a la informació adquirida en situació de monolingüisme i a l'adquirida en situació de bilingüisme. En el primer cas, l'accés més eficient en una llengua que en una altra a una determinada informació el porta a plantejar la hipòtesi de l'existència d'espais específics d'emmagatzematge per a cada llengua, que tindrien un cert grau d'independència, però que estarien interconnectats. En

el segon, l'accés igualment eficient en les dues llengües a una informació determinada el porta a pensar en un únic espai d'emmagatzematge, tot i que la necessitat de traducció i de referència a l'altra llengua és un indicatiu d'un cert grau d'especialització per llengües en l'assimilació de la informació. En aquest sentit, es podria hipotetitzar que els bilingües posseeixen una diversitat d'espais d'emmagatzematge d'experiències, que poden ser comuns o especialitzats segons el llenguatge en què s'ha vehiculat la seva assimilació o de què depenen culturalment. Aquesta configuració de la memòria a llarg terme seria, en última instància, el que justificaria la funcionalitat de l'ús de la L1 en l'elaboració dels continguts adquirits en aquesta llengua, encara que aquests continguts haguessin de textualitzar-se en L2.

Un plantejament d'aquesta mena, però, té moltes evidències en contra. En primer lloc, per les hipòtesis contràries sobre l'estructura de la memòria dels bilingües¹; en segon lloc per l'ús atestat de la L1 en els processos de composició en L2 amb funcions que no estan relacionades amb la planificació dels escrits.

Cumming (1990), en un estudi que pretén donar claus de la relació entre els processos de composició en L2 i l'adquisició d'aquesta llengua, observa que en l'activitat reflexiva lligada als processos de composició una de cada tres decisions dels productors de la seva mostra fa referència de manera simultània a les formes lingüístiques i al contingut que expressen. Aquesta referència simultània a la forma i al contingut es concreta de manera prioritària en la recerca de mots i frases apropiats i en la comparació d'equivalències interlingüístiques i, de manera secundària, en la reflexió metalingüística explícita sobre les seves tries lingüístiques.

El que ens interessa ara és la comparació d'equivalències interlingüístiques pel que significa de recurs a la L1. En aquesta comparació, els coneixements de la L1 són emprats com a punt de referència per jutjar la validesa de la producció en L2. Així, l'acarament de formes lingüístiques a nivell semàntic, lèxic, sintàctic o pragmàtic esdevé una estratègia per valorar la correcció i l'adequació de determinades expressions en la nova llengua. És a dir, s'hi

¹ Per exemple, les propostes de Cummins (1979) sobre la competència subjacent comuna dels bilingües.

avalua el coneixement nou i no familiar a través del coneixement lingüístic previ ja establert. Els aprenents, doncs, integren els seus coneixements lingüístics provinents de dos codis per tal de controlar els seus processos de producció en la construcció d'un missatge amb sentit en un d'aquests codis, el de la L2. El que defensa Cumming en última instància, en oposició a Friedlander, és l'existència d'un sol sistema de coneixement conceptual en la memòria dels bilingües.

Qi (1998) recorda que aquests dos punts de vista contraposats remetent a un debat ja antic sobre l'organització de la memòria dels bilingües. Les nocions de bilingüisme compost i bilingüisme coordinat (Erving i Osgood, 1954), i d'interdependència (Kolers, 1965) o d'independència (Tulving i Colotla, 1970) feien referència a l'existència d'un sol sistema d'emmagatzematge dels significats dels mots (bilingüisme compost o interdependent) o a dos sistemes separats de significats per als mots de cadascuna de les llengües (bilingüisme coordinat o independent)². En definitiva, el bilingüisme compost o interdependent proposa l'existència d'un sistema comú d'emmagatzematge dels conceptes, i el bilingüisme coordinat o independent l'existència de sistemes separats de representació dels significats dels mots.

La recerca posterior ha portat majoritàriament a un acord sobre el fet que la representació dels significats dels mots en la memòria és única i compartida entre les llengües que coneixen els parlants, però que les representacions de les formes lexicals a la memòria són independents per a cada llengua. És a dir, dues formes lexicals equivalents corresponents a dues llengües diferents remetent a un única representació conceptual emmagatzemada a la memòria, però a dues representacions formals corresponents a les unitats lexicals de cadascuna de les llengües.

Des d'aquest punt de partida De Groot i Hoeks (1995), citats per Qi (1998), plantegen una hipòtesi sobre la memòria dels bilingües que proposa que, en els estadis inicials d'aprenentatge de la llengua objectiu, els aprenents de L2 estableixen sempre la relació entre les formes i els significats lexicals de la L2 a través del recurs a la L1. La forma lèxica del mot de la L2 és associada a una forma lèxica equivalent de la L1 i, és a través d'aquesta darrera, que

² Veure J. Arnau, N. Sebastián i J. M^o Sopena (1982) per a una revisió d'aquesta qüestió.

s'accedeix al significat. A mesura que el coneixement de la L2 augmenta, l'estratègia d'accedir als significats en la L2 a través de les formes de la L1 disminueix a favor de la relació directa entre formes i continguts de la nova llengua.

Per testar la seva hipòtesi estudien la producció d'adults trilingües amb l'holandès com a llengua pròpia, i l'anglès i el francès com a primera i segona llengües estrangeres respectivament. Comproven que els seus informants utilitzen estratègies d'associació de mots de la L2 amb mots de la L1 en les tasques en francès, la L2 que coneixen menys; però que en les tasques en anglès associen directament les formes als significats sense necessitat de recórrer a la L1. La seva conclusió és que el nivell de domini de la L2 determina l'organització de la memòria dels bilingües.

En definitiva, segons Qi, d'aquesta proposta se'n desprenen algunes consideracions importants que es contraposen a les formulacions de Friedlander (1990):

a) L'organització de la memòria dels bilingües no remet a una estructura estable prefixada sinó que és diversa en diferents individus i en un mateix individu tot al llarg del seu procés d'aprenentatge de la nova llengua. Aquesta organització depèn fonamentalment del nivell de competència desenvolupat en la L2. Des d'aquesta perspectiva, l'ús de la L1 ha de ser vist com un comportament cognitiu dinàmic dependent de diferents variables, que no es pot explicar a través d'una pretesa estructura estable del sistema d'emmagatzematge de la informació.

b) Es confirma, una vegada més, l'existència d'un sol sistema de conceptualització en els parlants de més d'una llengua. Fet que reforça la hipòtesis de la interdependència del coneixement conceptual i que aquest coneixement és accessible a partir de qualsevol llengua.

4.1.2 Les dificultats de la tasca d'escriptura en L2 i l'ús de la L1

Hem observat al començament del capítol que l'ús de la L1 en els processos de composició en L2 es feia present per a una gran diversitat de funcions.

L'explicació de la seva presència centrada només en l'elaboració de la informació i en la relació d'aquesta informació amb el món cultural dels productors dona, doncs, una visió reduccionista del fenomen. Hem comentat també que Lay (1982) apunta que una de les causes fonamentals del recurs a la L1 és la superació de les dificultats que planteja el processament de la informació en una llengua que es coneix menys que la primera.

Alguns treballs posteriors abunden directament o indirecta en aquesta línia. Ja hem fet referència en aquest sentit a les observacions de Cumming (1990) sobre la presència de la L1 en els processos de composició en L2 com a estratègia facilitadora de l'avaluació de la producció. Completarem ara aquest apartat amb les reflexions que es desprenen de dues altres recerques: Qi (1998) i Jones i Tetroe (1987).

Qi (1998) es pregunta en quines condicions un bilingüe amb un nivell alt de domini de la L2 recorre a la L1 en les tasques de composició en L2. Per trobar una resposta als seus interrogants du a terme un estudi de cas en què un xinès amb un nivell alt de domini de l'anglès (L2) s'enfronta a diverses tasques lingüístiques (redacció en anglès i traducció xinès-anglès) i no lingüístiques (solució d'un problema matemàtic) simples i complexes, és a dir, amb nivells baixos i alts, respectivament, de demanda cognitiva.

A través de la tècnica de l'enregistrament del "pensament en veu alta", comprova que el grau de demanda cognitiva de les tasques condiona el comportament del seu informant. Així, la freqüència de l'ús de la L1 en l'activitat reflexiva per a la resolució dels problemes que es planteja correlaciona amb el grau de dificultat de les tasques. En totes tres activitats el seu informant recorre amb molta més freqüència a la L1 en els treballs amb una demanda cognitiva alta.

La utilització de la primera llengua hi sembla condicionada prioritàriament per quatre situacions. Apareix, en primer lloc, com a recurs per codificar de manera eficient, és a dir, amb rapidesa i el màxim de claredat, les primeres intuïcions parcials i fragmentàries que es fan presents en la ment del seu informant. No és clar si aquest ús de la L1 és degut a la dificultat que comporta l'expressió que li correspondria en L2 o, com proposa Friedlander,

al tema a què fa referència i a la seva relació amb la llengua amb què s'ha interioritzat. En tot cas, en aquesta situació la L1 esdevé sovint l'instrument més eficient per capturar el pensament no verbal i donar-li la primera forma lingüística. En segon lloc, la L1 té la funció de donar forma amb fluïdesa i precisió al desenvolupament d'aquestes primeres idees embrionàries. En tercer lloc, la L1 és emprada -de la mateixa manera que atestava Cumming (1990)- per avaluar la correcció i l'adequació de determinades tries lèxiques. Finalment, la L1 és usada pel seu informant en aquelles situacions en què, en la realització de qualsevol de les operacions mentals pròpies de les activitats de composició, preveu de manera intuïtiva la possibilitat de bloqueig de la seva memòria de treball.

És sobretot aquesta darrera possibilitat la que ens interessa de remarcar aquí, per ella mateixa i perquè, en última instància, engloba les dues primeres. L'ús de la L1 en la codificació inicial i en el primer desenvolupament de les idees té l'efecte de possibilitar la formulació lingüística ràpida del pensament, cosa que és molt difícil o impossible per a tots aquells productors que no tenen un coneixement alt de la segona llengua que els permeti de fer-ne un ús fluid. És a dir, la L1 és emprada per evitar la sobrecàrrega cognitiva, per evitar que el fet de treballar amb un instrument lingüístic poc conegut i, per tant, poc automatitzat, provoqui un bloqueig de la memòria de treball que faci impossible de gestionar una tasca complexa com és la composició escrita.

El caràcter contradictori de les recerques de Chelala (1981) i Lay (1982) pel que fa al paper auxiliar de l'ús de la L1 en la composició en L2 és el punt de referència inicial de les observacions de Jones i Tetroe (1987) sobre l'ús de la L1 en la composició en L2. El fet que la primera observi que aquest ús no facilita la composició i que la segona el correlacioni amb els millors escrits de la mostra que investiga fa pensar Jones i Tetroe que la presència de la L1 en els processos de composició en L2 podrà tenir un caràcter o un altre en funció de les condicions en què es desenvolupi la tasca. Així, consideren que la concepció que tinguin els escriptors de la conveniència del recurs a la L1, el tipus de tasca que se'ls encomana, el domini de les habilitats d'escriptura o el nivell de domini de la L2 són variables que caldrà tenir en compte per explicar aquesta estratègia. El treball que comentem observa una d'aquestes

variables: el caràcter de la tasca que es planteja als escriptors. En situacions d'aprenentatge formal aquesta variable és, en última instància, un factor didàctic.

En la seva recerca, Jones i Tetroe, fan escriure sis hispanòfons estudiants d'anglès que preparen la seva entrada a la universitat en tres moments al llarg del curs. A l'inici i a mig curs els demanen d'escriure, en anglès i en castellà, redaccions escolars de gènere textual indefinit i sobre temes de caràcter general. A l'acabament del curs es planteja l'escriptura d'una narració i d'una argumentació de les quals es donen el marc inicial i les frases finals.

En la composició dels exercicis de gènere textual indefinit, tant en castellà com en anglès, es produeix molt poca planificació, però en els anglesos hi apareix la L1, el castellà, en quantitats i amb funcions diverses. En uns casos la seva presència és molt gran i aquesta llengua arriba fins i tot a ser l'instrument per produir text que després es traduirà a l'anglès. En d'altres casos la presència de la L1 és menor i va lligada a comentaris sobre el text o a la solució de les llacunes lexicals en la L2. En l'escriptura de la narració i de l'argumentació, en canvi, augmenta la planificació, tant en la producció en L1 com en L2, i disminueix clarament l'ús de la L1 en la producció en anglès. Aquesta disminució és especialment significativa en els subjectes de la mostra que l'empraven molt en les primeres produccions. Aquest ús de la L1, a més, no està lligat directament amb el contingut del text que es compon sinó que es reserva a comentaris sobre el text, les intencions retòriques o l'organització de la tasca, o a la solució de les llacunes lexicals en anglès.

La definició dels objectius de la tasca i la presència de material escrit en anglès conformant la consigna d'escriptura és la clau d'aquesta disminució de l'ús de la L1 en la planificació segons els autors. És a dir, Jones i Tetroe confirmen -tal com postulaven- que la presència de la primera llengua en la producció en la segona pot dependre de variables de tipus didàctic. Aquestes variables, en aquest cas, estan relacionades directament amb la facilitació de la tasca (s'explicita un gènere textual que permet els aprenents de tenir models de referència, s'estableixen de manera més precisa els objectius de la tasca i es formulen en la L2). D'aquesta manera, així mateix, es distancien de

Lay i Friedlander en observar que la funcionalitat de l'ús de la L1 no se centra en l'elaboració del contingut sinó en la reparació de llacunes lexicals o en el comentari sobre el text o sobre la tasca de produir-lo.

En síntesi, els dos estudis que acabem de presentar relacionen directament l'ús de la L1 amb les dificultats que planteja la gestió de les tasques de composició en els seus diferents aspectes. En el segon es mostra, a més, com en l'àmbit de l'ensenyament, en la mesura que es poden modular les dificultats dels problemes de composició escrita que es plantegen als aprenents, es pot modular indirectament també el grau de necessitat de recórrer a la L1 com a estratègia facilitadora dels processos de composició.

4.1.3 El context d'aprenentatge de la llengua i l'ús de la L1

Akyel (1994) formula la hipòtesi que l'actitud cap a la L1, la seva presència en els processos de composició i els seus efectes sobre els productes varien segons el context cultural i educacional dels escriptors i la seva experiència d'aquest ús per a l'escriptura en L2. Per comprovar-ho, planteja un estudi en un context en què l'anglès és ensenyat com a llengua estrangera en un ambient no anglòfon.

Estudiants universitaris turcs amb dos nivells diferents de domini de l'anglès són convidats a escriure tres textos en aquesta llengua: el primer sobre un tema turc, el segon un tema anglòfon i el tercer sobre un tema general. Per a cada nivell s'estableixen dos grups: un a qui es demana que planifiqui per escrit el seu text en turc i un altre a qui es demana que ho faci en anglès. Així mateix, els subjectes de la mostra responen un qüestionari sobre la seva instrucció formal en llengua escrita, el seu centre d'atenció en la composició en anglès i la seva percepció de la utilitat de la L1 en la composició en L2.

L'estudi pretén de comprovar: a) si la llengua emprada per planificar afecta la qualitat de les planificacions i dels escrits, i b) si hi ha diferències en la qualitat de les planificacions i els textos entre els estudiants dels dos nivells; i, en cas que n'hi hagi, si aquestes diferències són atribuïbles a la llengua de la planificació.

Pel que fa al qüestionari, els estudiants de tots dos nivells s'hi manifesten de manera majoritària per la planificació en anglès independentment del tema que hagin de tractar perquè així s'eviten errors de traducció i es guanya temps.

Pel que fa a la llengua emprada en la planificació (L1: turc, o L2: anglès) els resultats mostren que no influeix en la qualitat de les produccions dels estudiants de nivell alt en cap dels temes: prefereixen planificar en anglès, però fan esbossos clars i complets que es traslladen als escrits independentment de la llengua amb què han estat confeigits. En canvi, els estudiants de nivell baix mostren una actitud selectiva en la planificació segons el tema. L'ús de la L1 condiona negativament els plans per als textos, tant si són tema turc com anglès, encara que no els textos finals.

Planifiquen d'una manera més prolixa i detallada els que ho fan en anglès, que perceben la planificació com una ajuda per a la composició posterior. Els que ho fan en turc consideren un malbaratament de temps i esforç el consignar les idees en una llengua diferent de la que hauran d'emprar en el text final. Aquestes raons són les que justifiquen la semblança dels plans en turc i anglès en el text de tema general: com que s'hi tracta un tema menys conegut, els escriptors senten més la necessitat de dur a terme plans detallats, encara que molts puguin sentir que fer-los en turc comporta una despesa de temps i esforç absurda.

Pel que fa a l'efecte del nivell de domini de la llengua, es pot observar que els de nivell alt se centren en l'organització i la generació d'idees i els de nivell baix en les qüestions gramaticals i de lèxic, i que tots prefereixen emprar els seus coneixements de la L2 que no emprar la L1 en la planificació.

Hi ha pocs punts de contacte entre les conclusions que es desprenen d'aquest estudi i les que es conclouen dels que hem recollit abans. La L1 no apareix ara com un factor facilitador de la composició dels productes que hi estan relacionats des del punt de vista del tema que tracten, ni com una estratègia per superar les dificultats que crea el nivell baix de domini de la L2. Akyel valora aquests resultats en funció dels entorns culturals i educacionals, que configuren una concepció de l'escriptura i una actitud respecte del possible

rol de la L1 en la composició en L2. Per una banda, l'entorn educatiu no afavoreix, com en els estudis anteriors, una concepció de l'escriptura atenta als processos de composició. Per l'altra, el fet que la L2 no sigui una llengua ambiental, explica l'actitud negativa dels aprenents respecte de tot allò que provoqui una disminució del contacte, ja de per si escàs, amb la nova llengua.

4.2 INCIDÈNCIA DE L'ÚS DE LA L1 EN ELS PROCESSOS DE PRODUCCIÓ I EN ELS PRODUCTES

Acabem de veure que l'ús de la L1 està lligat al context en què es produeix l'activitat d'escriptura i a la concepció que es té d'aquesta activitat, i que els seus efectes sobre la producció i els productes poden estar també condicionats per aquests contextos i concepcions. Però en bona part dels estudis a què hem fet referència (Lay, 1982; Friedlander, 1990; Cumming, 1990; Jones i Tetroe, 1987) es parla de la L1 com a recurs que millora el processament dels escrits. Pel que fa a l'elaboració dels continguts, sembla clar que l'ús de la L1 no comporta cap merma en la qualitat ni en la integritat de la generació d'idees i que, a més, potencia aquesta elaboració en facilitar l'accés al sistema conceptual comú, evitant l'escull d'una llengua que es coneix poc. Pel que fa a la gestió de la composició, el recurs a un instrument lingüístic automatitzat facilita l'organització de la tasca i el control de les operacions necessàries per dur-la a terme. Finalment, la primera llengua es converteix en un bon instrument per reflexionar sobre la segona, ja sigui a partir de la comparació dels coneixements que es posseeixen sobre els dos sistemes lingüístics, ja sigui per analitzar les característiques del nou sistema en elles mateixes.

Hem comentat a l'apartat 3.3.2 que els usuaris de la L2 poden tenir dues actituds davant de les tasques de composició escrita (Uzawa i Cumming, 1989): a) optar per una via fàcil, d'escassa exigència amb ells mateixos (o de prioritització de l'assoliment d'uns objectius comunicatius elementals), que els permeti d'arribar a la redacció de textos comprensibles però no totalment adequats als objectius comunicatius ("lower the standard"), o b) optar per una via difícil, la d'atendre a la globalitat dels aspectes relacionats amb el contingut, la situació comunicativa, i l'adequació i correcció textual i lingüístiques dels textos que produeixen ("keep up the standard"). Aquestes

opcions tenen conseqüències no només sobre les característiques dels productes que s'elaboren sinó també sobre l'aprenentatge de la llengua escrita. L'evitació de la L1 en funció del seu pretès efecte distorsionador de l'aprenentatge de la L2 pot abocar els usuaris a la necessitat de rebaixar el seu nivell d'exigència en la composició i, per tant, a mediatitzar les seves possibilitats d'aprenentatge de l'escriptura i de la nova llengua. Permetre el seu ús i proposar-lo per a determinades operacions de composició pot facilitar una opció d'exigència per part dels productors en les seves activitats de redacció.

Kobayashi i Rinnert (1992) parteixen d'aquesta reflexió d'Uzawa i Cumming per dur a terme una recerca sobre com l'ús de la L1 en els processos de composició influeix en els productes, quan s'empra com a estratègia per dur a terme un processament del tipus "keep up the standard".

Aquests autors se situen en un context d'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera en què la pràctica de la traducció predomina per sobre de l'ús funcional de la llengua en contextos reals. És a dir, en una situació en què la referència a la L1 és potenciada pel marc pedagògic i a través de pràctiques que, realitzades de manera sistemàtica, poden condicionar negativament l'adquisició de la L2, perquè tendeixen a reforçar la comparació de les estructures més superficials de les llengües i a evitar la formulació lingüística directa en la nova llengua dels continguts que es volen comunicar.

El seu estudi consisteix en l'anàlisi de les produccions escrites en anglès de 48 universitaris japonesos enquadrats en dos grups amb nivells diferents de domini d'aquesta llengua³. Els productes que s'observen són en uns casos redactats directament en anglès i en d'altres redactats primer en japonès i traduïts posteriorment a la L2. És important de remarcar que l'ús de la L1 que es planteja en el segon cas és diferent del que hem recollit en els estudis anteriors. En aquestes recerques, es fa referència a la utilització de la L1 en algunes operacions per a la resolució d'un problema d'escriptura, operacions lligades a l'elaboració de la informació, a la gestió dels procediments de

³ No mesuren, en canvi, un factor que des del nostre punt de vista és fonamental: les habilitats de composició en la L1.

producció o a la recerca del material lingüístic apropiat en la textualització. En aquest segon cas, en canvi, es planteja una situació en què es força els aprenents a dur a terme totes les operacions de resolució del problema d'escriptura en L1 i després a traduir el text produït. És a dir, mentre que en les altres situacions queda sempre la porta oberta a la formulació lingüística dels continguts directament en la L2, aquí la formulació lingüística en L2 sempre és produïda a partir de la textualització prèvia en L1.

En aquest context, a partir de la comparació dels productes redactats directament en anglès i dels redactats en japonès i traduïts després a l'anglès, es proposen d'estudiar: 1) l'efecte sobre la qualitat dels escrits en L2 de l'ús de la L1 en la composició, 2) la relació entre l'ús de la L1 i la complexitat sintàctica dels textos, i el nombre d'errors que s'hi cometen, 3) la relació de la qualitat dels textos i els usos de la L1, amb el domini de la L2 i el coneixement gramatical que en tenen els escriptors, i 4) la percepció dels escriptors sobre l'ús de la L1 en la composició en L2.

Pel que fa a la incidència de la L1 en la qualitat dels escrits, observen que influeix poc en els dels productors amb un nivell alt de coneixement de L2, però que beneficia molt els de nivell baix. Mentre que el contingut i l'organització dels textos no varia pràcticament entre els primers, en els segons la informació és molt més elaborada en els textos produïts inicialment en japonès i després traduïts a l'anglès, que no en els redactats directament en anglès.

Quant a la complexitat sintàctica i el nombre d'errors, observen que els escriptors amb un coneixement alt de la L2, quan composen primer en L1 i després tradueixen, augmenten l'atenció sobre el nivell superficial dels escrits però cometen més errors que afecten la comprensibilitat del text, sobretot errors de connexió i d'estructures sintàctiques. Aquest augment dels errors és atribuït als intents d'augmentar la complexitat sintàctica de les composicions. Contràriament al que es podria esperar, aquest problema no es produeix amb tanta força entre els escriptors de nivell baix perquè, com comenten en entrevistes posteriors, quan escriuen directament en anglès tendeixen també a acudir a la composició prèvia a la L1, encara que no ho facin d'una manera

tan sistemàtica i definitiva com quan escriuen primer en japonès i tradueixen després el text a l'anglès.

El domini de la L2 correlaciona més amb la qualitat dels escrits, tant els produïts en anglès directament com els traduïts, que no el coneixement gramatical de la L2. La producció oral i l'escripta tenen en comú el processament sintàctic de les idees, que permet de donar forma lingüística als significats elaborats. La menor influència del coneixement gramatical indica, en canvi, que aquest coneixement sol no és suficient per a l'escriptura en L2, que demana a més del coneixement de la L2 un domini de les estratègies d'escriptura.

La percepció dels productors de nivell alt és que és més fàcil la composició directa en L2 i que els textos produïts per aquesta via són millors. Els productors de nivell baix, en canvi, es divideixen entre partidaris de la producció directa, si es fixen en la dificultat de la traducció, o partidaris de la producció a través de la L1, si atenen les dificultats que comporta l'elaboració del contingut en una llengua que coneixen poc.

En conclusió, l'estudi confirma -per a una situació d'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera- el paper facilitador de la L1 en la generació i organització del contingut per escriptors amb un domini limitat de la L2. Però matisa aquesta funció facilitadora en els escriptors amb un coneixement alt de la L2: la percepció negativa d'aquest ús que tenen aquests productors i la correlació que s'observa entre el domini de la llengua i la qualitat dels escrits avalen que es qüestionari la dependència respecte de la L1 en els processos de producció, i que es vegi negativament l'estratègia sistemàtica de composició en L1 i traducció posterior a L2, en la mesura que pot retardar el desenvolupament de graus superiors de "language proficiency" en els aprenents.

4.3 RECAPITULACIÓ I CONCLUSIONS

Acabem de fer notar que la tradicional reticència dels ensenyats a permetre que els aprenents usessin les seves L1 com a estratègia auxiliar de la producció en les noves llengües que estaven aprenent no podia amagar la

realitat d'aquest ús. Els estudiants de segones llengües empen sovint de manera espontània la L1 amb diverses funcions en els processos de composició escrita en L2, independentment de la voluntat del professorat que els ensenya.

Hi ha dos factors fonamentals (quadre 4.1) que són a la base d'aquest ús: el coneixement baix de la llengua amb què s'escriu i les dificultats que comporta la tasca de composició. El primer d'aquests factors té una doble incidència. Per una banda actua sobre l'estructura de la memòria dels bilingües, o dit d'una manera més precisa, sobre el sistema d'accés als coneixements emmagatzemats en la memòria. Per una altra banda, actua sobre les capacitats de gestionar de manera àgil les operacions implicades en el processament del llenguatge escrit.

Hem proposat una configuració dinàmica de les vies d'accés al coneixement emmagatzemat en la memòria dels bilingües, que es du a terme sempre a través de la L1 quan es té un coneixement baix de la L2, i que es realitza de manera independent en la L1 o la L2 quan es té un coneixement alt de les dues llengües. Així, en els estadis inicials de l'aprenentatge el lligam entre una forma lingüística en L2 i la noció a què es refereix es produeix sempre a través de la recerca de la forma lingüística equivalent de la L1. Només quan el coneixement de la L2 és prou alt per permetre'n un ús automatitzat, els usuaris estableixen una relació directa entre les formes lingüístiques i els seus referents conceptuals, sense passar per les formes lingüístiques de la L1.

El coneixement de la llengua es pot relacionar també amb les dificultats que planteja la resolució dels problemes d'escriptura. Aquesta dificultat és diversa segons els requeriments de la situació retòrica en què es troben els productors: l'escriptura de la llista per anar a comprar al mercat comportarà menys dificultats, i menys demanda cognitiva que la redacció d'un article argumentatiu per a una publicació periòdica. Però a igualtat de demanda cognitiva objectiva en dues situacions paral·leles, el grau de coneixement de la llengua que hi hem d'emprar facilitarà o complicarà les operacions de composició perquè un coneixement inferior de la llengua demanarà un esforç cognitiu superior i un coneixement més alt, un esforç cognitiu menor.

El grau de dificultat de la tasca dependrà, també, de l'actitud que adopten els productors respecte de la seva resolució. Aquesta actitud esdevindrà, així, el tercer factor condicionant de l'ús de la L1 (quadre 4.1), sobretot en els estadis inicials de l'aprenentatge de la nova llengua. La voluntat d'assolir uns nivells alts en el processament escrit de la L2, de no simplificar els problemes sinó d'acceptar-ne la complexitat, augmentarà -naturalment- la demanda cognitiva necessària per a la seva resolució. El recurs a la L1 és una de les respostes naturals dels productors per contrarestar aquest augment de dificultat inherent a una major demanda cognitiva

En definitiva, la dificultat objectiva de les tasques o la dificultat subjectiva provocada per l'actitud respecte de la seva resolució i/o pel coneixement menor de la L2 provocaran el recurs a la L1 perquè sigui possible un processament ràpid i automàtic d'algunes operacions de composició que, si no es fessin en L1, bloquejarien la memòria curta d'uns productors poc àgils en l'ús de la llengua que estan aprenent.

En aquest sentit, l'ús de la L1 en la producció, que és inicialment un factor facilitador de la resolució dels problemes que planteja l'escriptura, esdevé també un factor afavoridor de l'adquisició. Això és així perquè permet els productors de repensar les seves formulacions inicials en L2, d'anar més enllà de la mera expressió d'unes idees per adequar-les als constrenyiments que imposa la situació discursiva. És a dir, fa possible que els productors manipulin les pròpies produccions, facin explícits per a ells mateixos els seus coneixements i les seves mancances, busquin models, consultin amb companys i professors, etc. Si l'evitació de l'ús de la L1 en la composició té com a resultat el pas a una activitat d'escriptura de baix nivell, limitada -per exemple- a enunciar els continguts a partir de formulacions lingüístiques estereotipades i sense tenir en compte les exigències derivades el context discursiu, a més de amb una mala resolució del problema d'escriptura, ens trobarem amb una mala aproximació a la nova llengua des del punt de vista de l'adquisició perquè, amb l'evitació de la L1, haurem evitat també bona part de l'activitat de recerca i d'explicitació lingüística que acompanya els processos de producció⁴.

⁴ En els apartats 6.2 i 7.3 comentarem de manera prolixa aquesta qüestió

Quadre 4.1

**FACTORS QUE CONDICIONEN L' ÚS DE LA L1
EN LA COMPOSICIÓ EN L2**

