

7.3.1 Els mestres com a constructors de bastides: l'escriptura en els programes d'escolarització de minories lingüístiques immigrants

7.3.1.1 Característiques dels estudis revisats

Els estudis que recollim en aquest apartat se centren en l'aprenentatge de la llengua escrita com a un dels factors clau per a l'escolarització als EUA de nens immigrants asiàtics o hispans pertanyents a minories amb una situació econòmica i sociocultural desfavorida. En aquests casos l'atenció a l'escriptura se sol contemplar en el marc més ampli de l'atenció a l'escolarització dels grups socials minoritaris, més o menys marginalitzats.

Els programes d'acolliment d'aquests nens i nenes a les escoles van desenvolupar algunes experiències del que s'anomena bilingüisme transicional, que pot adoptar formes molt diverses (Arnau, Comet, Serra, Vila, 1992). En un cas (Edelsky, 1986), la informació que recollim remet a un programa transicional primerenc en què els escolars de L1 diferent de la de l'escola són escolaritzats inicialment en la seva L1, en la qual duen a terme el primer aprenentatge de la lectoescriptura, i són introduïts més tard a la lectura i l'escriptura en la que acabarà essent l'única llengua d'escolarització, l'anglès. En els altres casos es tracta d'escolars d'origen asiàtic o hispà que, després d'haver rebut algun tipus d'atenció especial en iniciar la seva escolarització per causa del seu desconeixement de la llengua de l'escola, s'han integrat a les classes normals amb els seus companys anglòfons i reben alguna ajuda específica com a reforç per a la realització de les tasques escolars. Sovint, només en les activitats d'ajuda específica és té en compte la seva situació lingüística especial perquè, com explica Valdés (1991), no es preveu en el sistema educatiu cap tractament educatiu específic que contempli les dificultats d'adaptació dels alumnes amb una L1 diferent de l'anglès al sistema escolar general vehiculat en aquesta llengua.

A partir de l'anàlisi qualitativa de les produccions lliures i no lliures en L1 i L2 (Edelsky, 1986) o només en L2 (Hudelson, 1986), i a partir del diàleg amb els aprenents en l'activitat d'escriptura (Urzua, 1986) o de la intervenció en aquesta activitat i l'observació de comportament social dels escolars en el procés de composició a classe (Urzua, 1987; Heath, 1992; Mohan i Smith, 1992; Hudelson, 1994) es defineix una recerca sobre els processos de

composició, el seu ensenyament i el seu aprenentatge, que es caracteritza per uns trets ben específics: l'atenció a la relació de l'escriptura amb el context en què es produeix, el context general i -sobretot- el context escolar (el tipus de programes, la concepció de l'escriptura que tenen els ensenyants, la interacció dels aprenents amb els mestres i els companys en l'activitat d'escriptura, i el caràcter comunicatiu i funcional d'aquesta activitat). Ni els aspectes estrictament lingüístics ni l'atenció als mecanismes interns de producció, tot i que hi són presents, no es constitueixen en el centre d'atenció. L'escriptura hi és vista fonamentalment com un producte social tant des de la perspectiva de la seva producció, com del seu ús i del seu aprenentatge.

7.3.1.2 El desenvolupament de les habilitats d'escriptura en L2

En aquests estudis hi ha una coincidència general a assenyalar que els aspectes cognitius i socials de la "literacy" es desenvolupen de la mateixa manera per a la L1 i la L2. Hudelson (1989 i 1994) parteix de la premissa que l'adquisició de les habilitats de processament de la llengua escrita es produeix a través de la implicació dels nens i nenes en activitats funcionals d'ús de la llengua que portaran necessàriament a la reflexió sobre l'activitat lingüística. El seu ensenyament, per tant, haurà de tenir per objectiu no només els aspectes formals, el domini de les habilitats de lectura i escriptura, sinó els instrumentals, la capacitat de posar aquestes habilitats al servei de les activitats comunicatives que es requereixen per a la vida social. Aquesta autora té en compte els factors cognitius (a), socials (b) i culturals (c) que incideixen en el desenvolupament del domini del llenguatge escrit i de l'escriptura en L1 i en L2, i posa de relleu els paral·lelismes que es produeixen en les dues situacions.

a) Sembla clar per a la L1 que, simultàniament al nostre aprenentatge de la llengua oral i abans d'iniciar l'escolarització, els nens i nenes desenvolupen alguns coneixements sobre la llengua escrita i sobre el codi alfabètic a través del qual es representa, en un procés que atén primer la globalitat del text i posteriorment les unitats en què s'articula. La construcció d'aquests coneixements inicials està més relacionada amb l'input escrit que els nens reben del seu entorn i amb la consciència progressiva del caràcter significatiu

de l'escriptura, que no amb la seva possible-correspondència amb l'oralitat. Aquests coneixements els permeten, per una part, una certa capacitat de desxiframent d'allò escrit, i amb ella l'elaboració d'hipòtesis sobre el funcionament del codi gràfic i, per l'altra, emprar l'escriptura de manera progressiva en la producció de textos. Els textos, elaborats en un procés que controlen i que centren en la producció de significats i no en el mer domini del codi gràfic, aniran modificant els seus trets superficials a mesura que les hipòtesis sobre el funcionament del codi i el seu coneixement de la llengua escrita vagin també modificant-se.

Aquest procés d'aprenentatge tipificat per a la lectoescriptura en L1, es produeix segons els mateixos paràmetres per a la lectoescriptura en L2. Així, d'una manera paral·lela al que ocorre amb la primera llengua, Hudelson contempla per a la L2 com la base per a l'adquisició dels primers coneixements sobre l'escriptura és l'input escrit més que no pas la correspondència entre oralitat i escriptura. D'aquí es desprèn la possibilitat de produir textos en L2 abans d'haver aconseguit un domini oral complet d'aquesta llengua.

b) Els factors socials condicionen el desenvolupament de les habilitats lingüístiques generals en L1 i de les habilitats d'escriptura en particular. Per una banda, els usos lingüístics orals i escrits en la família i l'entorn social més pròxim i, especialment, la valoració que es fa de l'escrit, la seva presència i les funcions que se li atorguen juguen un rol important en les expectatives que els nens es fan respecte de l'escriptura i, per tant, en la seva adquisició. Per una altra banda, el paper de l'escola i, sobretot, del mestre i de la seva concepció del que és l'escriptura i el seu ensenyament són decisius perquè condicionen la imatge que els aprenents es fan del llenguatge escrit com a producte social, de l'escriptura com a activitat i d'ells mateixos com a escriptors que controlen el seu procés creatiu. Aquests mateixos condicionants actuen en l'aprenentatge de l'escriptura en L2 i la seva incidència en l'escriptura en aquesta llengua pot assimilar-se a la que té per a l'escriptura en L1.

c) Tant per a la L1 com per a la L2, l'entorn cultural configura l'espai i els valors atorgats a l'escrit en general i a l'escriptura en cadascuna de les

llengües. Aquests factors modelen també les expectatives dels escolars respecte de l'escriptura. És especialment important de tenir-los en compte en aquells casos en què hi ha una distància entre els móns culturals de la primera i la segona llengua dels aprenents.

Podem dir, doncs, que els factors socials externs que conformen els primers passos en l'alfabetització dels escolars i els processos interns de desenvolupament de les habilitats relacionades amb el processament de la llengua escrita funcionen, en els seus aspectes essencials, de la mateixa manera per a la L1 i per a la L2. D'aquí se'n pot desprendre l'existència d'unes úniques capacitats de coneixement que, a través d'una activitat social, s'actualitzen de la mateixa manera en la iniciació a l'escriptura de llengües diferents.

Edelsky (1986) formula alguns principis sobre els mecanismes de processament de l'escriptura que concorden amb el que acabem de comentar. Les seves formulacions sorgeixen de l'observació i anàlisi de les produccions en L1 i en L2 i de la seva evolució, tenen en compte els contextos d'ensenyament en què es produeixen i es contraposen al que ella anomena "mites" sobre l'aprenentatge de l'escriptura:

a) A la concepció del creixement lineal de les habilitats d'escriptura, entesa com a suma de subhabilitats discretes que se superposen en la composició, hi oposa la noció de creixement com a reestructuració de sistemes interdependents (ortogràfic, semàntic, sintàctic i pragmàtic) que en l'anàlisi de produccions successives d'un mateix aprenent es comprova que no es modifiquen de manera aïllada i que funcionen com un sistema en què qualsevol creixement comporta una reordenació interna. Així doncs, afirma que l'activitat d'escriptura s'ha de concebre com la gestió global d'un tot no parcel.lable que l'aprenent va dominant no a partir de l'aprenentatge d'habilitats parcials, sinó de la seva consideració com un tot, formulant hipòtesis sobre el seu funcionament que s'aniran comprovant i modificant en cada acte d'escriptura.

b) En contra de la teoria d'un únic patró de desenvolupament de les capacitats d'escriptura, comprova que els camins que segueixen els aprenents -tot i que

es remeten a uns principis generals de caràcter universal- són múltiples i que aquesta diversitat depèn de factors personals de diversa mena i de factors socials.

c) Oposant-se al tòpic que l'escriptura és una activitat solitària que s'ha d'aprendre de manera individual, remarca el caràcter social de la producció dels aprenents. Observa que la interacció amb els companys i els mestres sobre les dificultats de tota mena que comporta l'escriptura és una constant i que constitueix una ajuda inestimable per a la composició.

d) Comprova que, contra la idea que l'escriptura inicial dels nens és una mera transcripció de l'oral, es pot afirmar que les seves produccions escrites tenen trets específics que les separen de les orals: no s'hi produeixen canvis de codi (pas de L2 a L1) com a l'oral i mostren trets estructurals específics, per exemple.

e) Posa en qüestió la idea que l'escriptor té un control total de la seva producció a partir de la comprovació que sovint els aprenents, amb poca capacitat de gestió del text, es veuen enduts pel que han escrit. És a dir, els textos produïts s'imposen a uns escriptors novells incapaços de distanciar-se'n i de jutjar-los.

En definitiva, doncs, Hudelson i Edeslky contemplen l'aprenentatge de l'escriptura en L2 com un fenomen que desborda l'aprenentatge estricte d'una nova llengua: es tracta sobretot de l'aprenentatge d'un nou llenguatge, que comporta la reordenació dels coneixements lingüístics previs, que amplia les capacitats de coneixement i que es du a terme a través de l'activitat social. Rebutgen, doncs, per una banda, la idea de dèficit que s'aplica als aprenents que duen a terme aquest aprenentatge en situacions desfavorables per causa de la seva situació social desfavorida i del fet de no ser usuaris habituals de la llengua amb què s'introdueixen en el món de l'escriptura; i remarquen, per l'altra, els aspectes socials, culturals i de creixement personal que es relacionen, tant pel que fa a la L1 com a la L2, amb el desenvolupament de les habilitats de processament del llenguatge escrit.

7.3.1.3 L'ensenyament de l'escriptura en L2: coincidències i especificitats respecte de l'ensenyament de l'escriptura en L1

Si hi ha acord que el desenrotllament de la capacitat d'escriptura és produït segons uns mateixos mecanismes en L1 i L2, és lògic que les bases per al seu ensenyament es formulin a partir de coincidències fonamentals. Així, tal com es proposa per als escolars nadius, Hudelson (1994) remarca el caràcter social de la construcció de les habilitats de lectura i escriptura. Els escolars poden construir sentit en l'escriptura si duen a terme l'activitat de composició en col.laboració amb l'adult i si l'activitat de composició té un valor funcional, un sentit social per a ells.

Mohan i Smith (1992) es plantegen el treball cooperatiu en l'ensenyament de l'escriptura en L2 des de la perspectiva del que anomenen *socialització del llenguatge*, que interrelaciona aprenentatge de la llengua i aprenentatge dels continguts que vehicula. Prenen la *tasca* com a unitat d'anàlisi i d'observació perquè és una noció que permet d'acarar la interrelació entre desenvolupament lingüístic i desenvolupament del coneixement en les àrees d'ensenyament no lingüístiques (Crookes, 1986).

Consideren dos punts de vista en l'estudi de la relació entre tasques i llengües: a) el centrat en l'input i la interacció en l'adquisició de la L2, i b) el centrat en la socialització del llenguatge.

a) Input /interacció en adq. L2	b) Socialització del llenguatge
Es para atenció a l'input lingüístic a través d'una tasca	Es para atenció a la negociació d'una tasca de manera que l'aprenent participi en una activitat cultural (social)
Tasca i context es donen per sabuts	Tasca i context són en procés de desenvolupament

a) La primera aproximació s'ha dedicat a observar quina mena de tasques i quina mena de grups faciliten una interacció que aportí input comprensible a l'aprenent. Aquesta comprensibilitat es possible per la relació del material lingüístic amb un context que li aporta significació. No és clar com actua aquest context tot i que, com remarquen Mohan i Smith, el fenomen de la

comprensibilitat exigeix que: 1) la informació del context sigui coneguda, i 2) que operi sobre l'input. Un plantejament d'aquesta mena no té en compte, entre d'altres coses, que l'aprenent aporta els seus coneixements a la interpretació del discurs.

b) Mohan i Smith defineixen el segon punt de vista respecte del primer en aquests termes:

“the study of language acquisition has as its ultimate goal an understanding of what constitutes linguistic competence at different developmental points. Whereas, language socialization has its goal the understanding of how persons become competent members of social groups and the role of language in the process” (Schieffelin i Ochs (1986, 167), citats per Mohan i Smith (1992, 85)

A la base de la segona afirmació hi ha la idea que l'acció humana és ordenada i sistemàtica: que la major part del nostre processament cognitiu opera en suport de l'activitat intencional, i que l'activitat humana, lligada a un entorn cultural, és social i comunicativa. Conceben, amb Bruner (1983), que l'adquisició del llenguatge és una conseqüència de la transmissió cultural: allò que mou els nens no és l'adquisició en ella mateixa, sinó la necessitat de donar resposta a les seves necessitats socials.

La noció de format de Bruner (1983)¹¹ els porta a plantejar-se la necessitat d'avançar en el coneixement de: 1) els processos a través dels quals els novells adopten el rol dels experts en les activitats organitzades culturalment, 2) la natura interaccional del seu progrés (que pot ser descrit com un augment del seu control), i 3) la manera com els experts estructuren interaccions perquè els novells puguin participar en activitats en les quals no són capaços de participar d'una altra manera.

Finalment remarquen: a) la importància de les bastides (scaffolding) del professor dirigides a la globalitat de les tasques i no només a les dificultats de caràcter lingüístic, aquestes ajudes creen un context per a la feina dels

¹¹ Hem fet una referència indirecta a aquesta noció a l'apartat 6.2, en comentar la transferència de les funcions psicològiques del pla social extern al pla cognitiu intern en la Zona de Desenvolupament Pròxim. Les bastides que els adults ofereixen als nens en els diàlegs per a la resolució conjunta de problemes prenen forma a través d'estructures interaccionals estables (formats), característiques per a situacions determinades, que faciliten la col·laboració entre els interlocutors.

alumnes, context que es construeix en una interacció cooperativa entre professor i alumnes, i b) el contrast entre aquest enfoc i el d'input/interacció, en què el context de la tasca és tancat i no negociat amb els aprenents.

Aquestes concepcions i l'experiència de la pràctica docent porten a esbossar criteris parcials que aniran conformant una concepció de l'ensenyament de la llengua escrita com a L2. Fem una síntesi dels que formulen Hudelson (1989 i 1994) i Urzua (1987):

- a) És important de trobar temps i motius a les aules per escriure amb regularitat
- b) Cal encoratjar a escriure, desdramatitzant l'error i valorant les provatures a través d'esborranys. És important de promoure l'adopció de riscos pels aprenents, amb el suport dels companys i professors.
- c) Cal parar atenció als continguts per sobre de i, en un cert sentit, separadament del aspectes formals.
- d) Cal treballar l'escrit a partir de propostes de treball reals i autèntiques en el sentit més ple del mot, i de centrar les activitats dels aprenents en entorns lingüísticament rics i estimulants, i intel·lectualment rigorosos i motivadors.
- e) Cal donar oportunitats d'emprar la llengua oral i escrita per a funcions diverses, que portaran indefectiblement a escriure textos de gèneres diversos, amb objectius diferents i per a audiències també diferents.
- f) Cal promoure la interacció amb els companys i amb el mestre en el procés de composició com a factor nuclear de l'aprenentatge.
- g) Cal fomentar, alhora, la concepció de l'escriptura com una activitat personal en què l'escriptor interactua amb el text i amb ell mateix, i reforçar la confiança dels escriptors en ells mateixos.
- h) Cal convertir els aprenents en agents actius del propi aprenentatge.

Ara bé, aquestes consideracions no difereixen en res de les que s'haurien de tenir en compte en l'ensenyament de l'escriptura en una L1. Malgrat aquestes coincidències, la situació social i cultural específica dels escolars pertanyents a grups socials desfavorits i parlants de llengües no majoritàries i de baix prestigi, porten els ensenyants i els recercadors a tenir en compte alguns

aspectes diferencials en l'ensenyament, que no es plantegen en cap cas com a conseqüència de cap pretès dèficit lingüístic sinó en funció de les particularitats d'aquesta situació social i cultural. Per aquest motiu pararem atenció: a) a algunes consideracions generals sobre l'escolarització de minories lingüístiques; b) a una reflexió sobre alguns aspectes clau a potenciar en els productors; i c) a una experiència emblemàtica d'ensenyament de l'escriptura en què es concreten les observacions formulades en els dos punts anteriors.

a) Cazden (1986) formula l'existència de tres barreres per a l'escolarització de les minories lingüístiques, que són degudes a un tractament no adequat del llenguatge i de l'ensenyament de l'escriptura i que constitueixen problemes difícils de superar per a escolars en situació del que Cummins (1983) anomenaria submersió:

- 1) les pràctiques d'escriptura basades en conceptes reduccionistes sobre el llenguatge i el seu aprenentatge que separen la llengua del seu context d'ús, fan propostes d'ús arbitràries i fraccionen tasques complexes sense parar atenció a la seva globalitat.
- 2) les diferències culturals entre les expectatives dels professors i dels alumnes, que porten fàcilment els primers a etiquetar com a dèficits lingüístics el que no és més que l'expressió de diferències culturals en els usos lingüístics i en les expectatives que generen aquests usos.
- 3) la falta de comunicació entre els ensenyants, la descoordinació d'enfocaments i programes entre el professorat de L1 i de L2 i entre el professorat de llengua i el de la resta de les matèries, i entre els mestres i els pares, que tenen sovint visions no concordants de quines són les necessitats lingüístiques dels aprenents, quins són els resultats que cal esperar de la seva feina, quina és la manera més adequada de treballar, etc.

Urzua (1986) deixa constància de com la concepció divergent o coincident de l'ensenyament de l'escriptura en professors de L1 i L2 pot condicionar els resultats dels aprenents anul·lant la incidència d'un factor comunament considerat fonamental com és una presència rica de l'escriptura en l'entorn de

l'aprenent: alumnes amb un entorn escrit ric però amb mestres amb concepcions divergents tenen pitjors resultats que alumnes amb entorn escrit pobre però amb mestres que coincideixen a entendre l'escriptura en el sentit que estem exposant.

Valdés (1991) remarca la gran quantitat de fracàs escolar que genera entre escolars de minories lingüístiques desfavorides el fet de ser tractats directament com a anglòfons després d'haver seguit uns cursos d'aprenentatge de l'anglès com a L2. S'atribueixen a aquests alumnes pretesos dèficits lingüístics que no són, en realitat, fruit de les mancances dels escolars sinó de la inadequació d'un sistema educatiu que no atén les necessitats d'aquests alumnes. Hudelson (1986) apunta que contra el lloc comú del dèficit lingüístic que s'atribueix a aquests alumnes hi ha l'evidència dels fets, que li permeten d'afirmar que: a) l'escriptura en L2 es pot desenvolupar sense un domini oral d'aquesta llengua, b) els aprenents són capaços de crear textos adaptats a audiències i objectius diversos, i c) els aprenents són capaços, també, de revisar els seus productes en funció de les observacions dels lectors.

En definitiva, l'èxit en l'alfabetització dels escolars pertanyents a minories lingüístiques immigrants està relacionat no tan sols amb les concepcions dels mestres respecte del que és la "literacy" i el seu ensenyament, sinó amb l'organització pedagògica global dels centres i la seva predisposició a atendre les necessitats reals dels escolars¹²

b) Urzua (1986 i 1987) emfasitza, en l'atenció específica als aprenents, la prioritització de tot allò que es refereix al processament de la informació per a la comunicació per damunt dels aspectes més estrictament lingüístics relacionats amb l'escriptura. La comprovació de l'eficàcia de la seva intervenció guiant l'escriptura dels aprenents segons paràmetres establerts per a la L1 la porta a afirmar:

¹² Edelsky (1991) critica durament els punts de partida d'algunes de les nocions que emprava Cummins per explicar l'èxit o el fracàs d'experiències d'educació bilingüe perquè, segons la seva opinió, no qüestionen les concepcions didàctiques i les pràctiques docents en què es basen. La tesi d'Edelsky és que es responsabilitza els alumnes i els seus entorns socials de fracassos escolars, la responsabilitat real dels quals és de les institucions escolars que no han sabut, pogut o volgut adaptar la seva activitat educativa a les necessitats dels aprenents.

"My belief is that given the goal of effective written communication, the children's writing developed as a result of their growing sense of a divergent audience and their conscious awareness of the means by which they could manipulate language as they developed their own voice" (Urzua, 1987; p.283)

A través del seu guiatge, Urzua reforça tres àrees que considera d'un interès especial per al desenvolupament de les habilitats d'escriptura d'escolars pertanyents a grups socials desfavorits: el sentit de l'audiència, el sentit de la pròpia veu i el sentit del poder lingüístic.

En el primer cas es tracta d'ajudar el reconeixement de la diversitat d'audiències possibles i de promoure l'atenció a cada audiència específica en el procés d'escriptura a través de la interacció amb els companys i dels diaris de classe ("dialogue journals"), en els quals la intercomunicació entre emissor i receptor és l'únic objectiu. En el segon, es tracta de potenciar la confiança de l'aprenent en ell mateix com a persona que té coses a dir i com a escriptor capaç de produir textos, ajudant-lo a configurar el contingut i a controlar-ne la gestió lingüística. I en el darrer es tracta d'ajudar a crear la consciència que el llenguatge ha de ser manipulat per aconseguir els objectius comunicatius que l'escriptor s'ha proposat.

c) S.B. Heath (1992) en un article molt suggerent presenta i comenta dues experiències d'ensenyament de l'escriptura en anglès dutes a terme a Alabama i South Texas (EUA) amb escolars hispans de 14/15 anys considerats intel·lectualment no aptes per l'escola per seguir els cursos normals. Aquests alumnes, a través de la correspondència amb una etnògrafa i amb l'ajuda de la seva professora, són convidats a dur a terme un projecte de treball en anglès que consisteix en l'estudi de l'ús de la seva L1 (l'espanyol) a partir de l'observació directa dels seus usos orals i escrits en el seu entorn, i de la reflexió sobre les dades recollides.

Aquesta activitat comporta un ús funcional real de la llengua, oral i escrita, amb objectius diversos per comunicar-se amb interlocutors diferents (els companys, les famílies, la mestra, l'etnògrafa). D'aquesta manera en aquest projecte es reforça l'atenció sobre els lligams i la complementaritat entre formes de comunicació diverses. D'altra banda, el tema del projecte és el mateix llenguatge, però no com a objecte abstracte sinó com a instrument emprat pel mateixos alumnes en la seva vida social. Això vol dir: a) que els

ensenyants reconeixen als escolars uns coneixements lingüístics, b) que aquest reconeixement juga a favor d'una autovaloració dels escolars, i c) que es fa explícit que la capacitat de resposta als problemes comunicatius que es desprenen de la vida social depèn en bona part dels coneixements i habilitats d'ús lingüístic desenvolupats en la primera socialització i en l'escolarització bàsica.

Observant-la en els termes plantejats per Urzua, podríem dir que aquesta tasca, en primer lloc, no només promou l'ús de formes de comunicació diverses (orals i escrites, formals i no formals, en gèneres diferents) sinó també la reflexió sobre les relacions entre aquestes formes de comunicació, la qual cosa implica que es reforça el sentit del poder lingüístic; en segon lloc, que planteja l'aprenentatge d'escriptura en anglès a partir del coneixement dels escolars: el seu objecte d'estudi no és només la L1 sinó també el grup social marginalitzat dels escolars, cosa que reforça la seva pròpia veu; i en tercer lloc, que requereix l'atenció a audiències diverses amb les quals s'usa el llenguatge amb intencions i funcions també diverses, fet que reforça el sentit de l'audiència dels alumnes¹³.

7.3.1.4. Observacions finals

1. En aquest apartat hem centrat l'atenció en la introducció al món de la llengua escrita d'escolars de minories lingüístiques socialment desfavorides. Si la introducció en la llengua escrita és sempre un problema d'adquisició de noves formes de comunicació, i per tant de socialització, quan es tracta de grups socials marginals el pla de la socialització té una importància especial. Més que mai, en aquest cas l'aprenentatge d'una nova llengua, de l'escriptura en una nova llengua, dependrà de la possibilitat d'implicar els aprenents en la realització d'activitats comunicatives al seu abast. Perquè això sigui possible és imprescindible que els mestres construeixin marcs

¹³ Camps (1994b) i Dolz (1994) proposen models d'ensenyament de llengües primeres per tasques que coincideixen en bona part i s'avenen als criteris que hem explicat per a les llengües segones: l'assoliment d'uns objectius comunicatius comportarà la realització d'una activitat lingüística pautaada, en què la interacció promourà l'aprenentatge. Zanón (1992) fa una reflexió sobre l'enfoc comunicatiu en l'ensenyament de llengües estrangeres i propugna l'ensenyament per tasques com a proposta que lliga la implicació dels aprenents en una activitat, la interacció lingüística i l'aprenentatge

comunicatius en què aprenents amb poc domini de la llengua vulguin i puguin usar-la¹⁴ i procediments d'ajuda i tutoratge (bastides, en el sentit que dóna Bruner a aquest terme) perquè els alumnes puguin, a través de la interacció amb els mestres i els companys, assolir els objectius comunicatius que la tasca els planteja.

2. Els elements que hem considerat clau per al desenvolupament de l'escriptura, més enllà de l'aprenentatge de determinades subhabilitats lingüístiques i del domini de la L2, són la capacitat de processar la informació i de controlar-ne l'expressió lingüística per a la comunicació. No és, de segur, casual que en reflexions sobre l'ensenyament a minories lingüístiques es remarqui que en última instància, el creixement intel·lectual i personal a través de la interacció social és a la base de l'aprenentatge de l'escriptura.

Es podria establir un paral·lelisme entre les àrees a què Urzua proposa de prestar una atenció especial i el que Bruner (1973) considera que són factors associats a la pobresa, condicionants del rendiment escolar i del creixement intel·lectual dels nens. El *desenvolupament del sentit de l'audiència* es correspondria amb la necessitat apuntada per Bruner de trencar els patrons de reciprocitat, és a dir, les expectatives de l'entorn respecte de la conducta dels nens, que en els grups socials desfavorits tendeix a anular els recursos dels seus membres i a transmetre conformitat amb la falta de perspectives i amb la segregació social i ètnica. El *sentit de la pròpia veu* podria aparellar-se amb el que Bruner recull respecte de la necessitat de reforçar entre aquests nens i nenes, d'una banda, la motivació per plantejar-se nous objectius i, de l'altra, el sentiment de la pròpia competència per assolir-los. Finalment, el *sentit del poder lingüístic* es relaciona amb els factors lingüístics lligats a la pobresa, que Bruner entén com un problema no de quantitat de llengua o de coneixement de les regles del seu funcionament gramatical estricte, sinó de

¹⁴ Artigal (1989) empra aquesta expressió (*voler i poder*) per referir-se, respectivament, a la implicació volguda dels escolars en les activitats comunicatives i a les possibilitats d'emprar-hi la llengua que coneixen poc de manera efectiva respecte dels seus objectius comunicatius. Aquestes possibilitats són directament dependents de les característiques dels marcs comunicatius que els mestres basteixen. Aquest mateix autor i Zabaleta (1995) plantegen amb minuciositat les característiques d'aquests marcs i de la interacció que s'hi desenvolupa en l'etapa d'educació infantil. Els autors citats a la nota 10 plantegen marcs adequats per a l'ensenyament de l'escriptura a les etapes posteriors de l'ensenyament obligatori.

diversitat funcional dels seus usos.- Diversitat funcional que haurà de fonamentar-se en la capacitat d'anàlisi del codi i el reconeixement de la pròpia capacitat de manipulació de la llengua¹⁵.

3. No la formula Urzua, però es podria fer desprendre d'alguns dels textos que hem citat més amunt, una visió ingènua sobre l'adquisició espontània i natural de l'escriptura un cop arranjades les condicions externes per a la seva producció: una situació comunicativa real, la facilitació de l'expressió de l'escriptor, etc. No és aquesta la intenció dels estudis a què ens hem referit. Edelsky (1986) la rebutja implícitament quan afirma la insuficiència del mer fet d'escriure, de textualitzar, per a l'aprenentatge de l'escriptura i comenta la necessitat de tenir en compte tot el que passa abans, durant i després de l'escriptura com a condició necessària per a millorar el seu domini. Heath, en la reflexió sobre l'experiència que hem comentat més amunt, remarca que:

"...becoming literate is not the same thing as learning to read and write; it is learning to talk reading and writing" (Heath, 1992, 40)

Vol dir amb això que el desenvolupament de les habilitats de processament de la llengua escrita demana, a més de la pràctica de l'ús en contextos discursius diversos, la reflexió sobre els coneixements i els processos implicats en aquest ús. Aquesta imbricació de reflexió i ús, que permet d'explicitar les dificultats que genera l'assoliment dels objectius expressius i comunicatius i les eines de què es disposa per solucionar-les, és sempre a la base de les propostes recollides en aquest apartat, encara que no sempre aparegui d'una forma explícita.

4. La preocupació pels nens pertanyents a les minories lingüístiques i l'atenció a la seva escolarització porten les autores que hem citat a defensar els programes de bilingüisme transicional i, per tant, d'una manera indirecta a considerar la importància de la L1 en el desenvolupament de les habilitats relacionades amb l'escriptura en L2. Hudelson (1989) blasma les crítiques que es fan dels programes de bilingüisme transicional en funció d'un tòpic usual en societats fortament monolingües i monolingüistes: la consideració del bilingüisme com una barrera per a l'aprenentatge en general i per a

¹⁵ M.Larrañaga i U.Ruiz (1996) comenten des d'una perspectiva semblant l'escolarització de nenes magrebines al País Basc.

l'aprenentatge lingüístic en particular. En oposició a aquestes crítiques defensa l'aprenentatge de la lectoescriptura en la L1 perquè: a) ajuda a entendre què és l'escriptura i què es fa amb l'escriptura, i dóna seguretat a l'aprenent quan comença a escriure en L2, i b) perquè dóna recursos per acarar l'escriptura en L2, donat que les habilitats adquirides amb la L1 es transfereixen a la L2.

5. És important de contextualitzar el plantejament i els resultats d'aquests estudis i de mesurar l'abast de les seves afirmacions. Una visió poc atenta de tot plegat ens podria portar a infravalorar les possibles especificitats de les estratègies dels productors en L2 i, per tant, de no tenir-les en compte adequadament en l'ensenyament de l'escriptura en aquesta llengua. Cal tenir present que en aquests treballs es prioritza, d'una banda, la refutació de la hipòtesi del dèficit lingüístic i, de l'altra, l'atenció als mecanismes cognitius i socials que són comuns a la producció de textos en L1 i en L2. Donat, doncs, que paren atenció a aquestes qüestions i no a l'observació minuciosa de les estratègies de processament de l'escriptura en L2, no seria adequat de pretendre extreure'n conclusions sobre temes que en realitat no tracten.

7.3.2 Interacció entre iguals per a la revisió en l'escriptura grupal en L2

En aquest apartat recollim dos blocs d'estudis sobre la interacció entre companys per a la revisió de textos en el marc del procés de composició escrita. El primer conté recerques que constitueixen una rèplica per a la L2, almenys pel que fa a les conclusions que se'n desprenen, de les que hem presentat per a la L1 en l'apartat 7.2. Els seus objectius són l'atenció a les característiques de l'activitat col.laborativa i els rols complementaris que hi adopten els aprenents, les diferències entre les respostes de professors i alumnes en les activitats de revisió, i el valor de la interacció com a desvetlladora del pensament verbal i del sentit de l'audiència. No pretenen d'anar més enllà en les seves observacions i no fan referència a cap mena de particularitat derivada del fet que usuaris composin en una llengua que coneixen menys que la seva primera. Els estudis del segon bloc, en canvi, sense perdre de vista els plantejaments generals vàlids per a l'escriptura en qualsevol llengua, paren atenció a alguns fenòmens específics de la

composició en segones llengües que són especialment rellevants per a nosaltres.

7.3.2.1 Semblances en la interacció per a la composició en L1 i en L2

Murray (1992) considera que, de la mateixa manera que ocorre amb la L1, un ensenyament de segones llengües que es vulgui eficaç no podrà obviar l'experiència de l'escriptura grupal als aprenents, ni pel caràcter mateix de l'activitat d'escriptura ni pel valor que té l'activitat grupal per a l'aprenentatge.

Aquest autor planteja la conveniència d'elaborar una teoria de l'escriptura col.laborativa amb un propòsit interpretatiu global, equivalent -per exemple- a la formulada per Flower i Hayes (1981) per als processos d'escriptura en L1 en el marc de la teoria cognitiva. Considera que per avançar en la seva fonamentació és necessari d'anar avançant en el coneixement de la incidència de l'entorn de la tasca i del context d'escriptura en els processos de producció, a partir de l'anàlisi de situacions reals de composició. L'observació de situacions d'escriptura grupal i l'anàlisi de les activitats que s'hi desenvolupen li permet de postular que la composició col.laborativa comporta la recerca d'àrees de comprensió compartida entre els productors. Perquè aquesta comprensió compartida pugui assolir-se cal que es compleixin algunes regles en la interacció: a) que els productors tinguin un objectiu comú; b) que hi hagi diferències entre ells pel que fa als coneixements que aporten al processos de composició dels textos, diferències que hauran de desembocar forçosament en activitats de negociació; c) que se segueixin estratègies interaccionals que facilitin l'assoliment dels objectius de la tasca; i d) que es creïn mecanismes de distanciament respecte del text.

Segons Murray, la manera com, a partir d'aquestes regles, la interacció social esdevé part del procés de composició, com la intertextualitat afecta el procés d'invenió, o com es relacionen la parla i el text són aspectes del context d'escriptura que caldrà anar coneixent per progressar en el disseny d'una teoria explicativa de la composició col.laborativa que ajudi a donar raó dels processos d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita. En tot cas, i a falta d'aquesta teoria, considera imprescindible que en l'ensenyament de

segones llengües els professors vetllin per potenciar les relacions grupals, a través de l'atenció a la composició dels grups i de l'atenció a les tècniques de discussió, perquè hi hagi temps per a la composició i perquè es produeixin esborranys durant el procés de producció dels escrits.

De la mateixa manera que hem vist que ocorria per a la L1, els processos de revisió dels textos han centrat, de manera especial, l'atenció dels estudis sobre l'activitat col.laborativa en l'escriptura en L2. Les recerques de Stanley (1992), Mendonça i Johnson (1994), Weissberg (1994), i Hedgcock i Lefkowitz (1992) en són una mostra.

Stanley (1992) recull les valoracions positives de l'avaluació col.laborativa entre aprenents (peer evaluation) que es fan des de diferents estudis, però para atenció també als dubtes que plantegen molts professors sobre l'eficàcia d'aquesta pràctica: perquè els aprenents se senten insegurs respecte del rol que hi han de desenvolupar (Danis, 1982); perquè en la seva actuació com a revisadors donen respostes inadequades en sobreinterpretar els escrits i donar sentit a allò que no en té (Flynn, 1982); perquè paren una atenció exclusiva als aspectes locals, fan comentaris no apropiats, no tenen prou esperit constructiu i, en la mesura que són inexperts en la L2, tenen dificultats per jutjar la validesa dels comentaris dels companys (Leki, 1990).

La conclusió de Stanley és que, per dur a terme una avaluació col.laborativa eficaç, cal preparar els aprenents de manera adequada. Per fonamentar la seva afirmació realitza un estudi en què observa si es comporten de manera diferent dos grups d'avaluadors col.laboratius en l'escriptura en anglès com a L2: un que ha rebut una preparació centrada en el gènere de text que s'avaluarà i en la col.laboració en la revisió, i un altre que no ha rebut cap preparació específica en aquest sentit.

Stanley codifica les intervencions dels avaluadors i dels productors en la revisió segons categories que li permeten d'observar que es produeix molta més conversa sobre els esborranys en els grups que han rebut una preparació especial. Aquesta conversa es concreta en més intervencions específiques per assenyalar de manera explícita els mots i les frases sobre els quals es pregunten coses, per indicar els canvis generals o específics que s'haurien de

dur a terme i per proposar alternatives concretes als problemes. Assenyala, també, que els avaluadors d'aquest grup s'impliquen més en la tasca avaluativa i fan més preguntes, i que els productors demanen més precisions i aclariments als seus companys. Observa, així mateix, que en aquests grups hi ha una major tendència a l'equilibri en les intervencions de productors i avaluadors respecte dels grups que no han rebut cap preparació, en els quals els avaluadors tendeixen a monopolitzar la interacció. Finalment, i pel que fa a la incidència d'aquesta interacció en els esborranys, comprova que els dels grups preparats recullen moltes més modificacions fruit de la conversa que no els dels grups no entrenats especialment en aquesta manera de treballar.

Com era d'esperar, aquests resultats confirmen la hipòtesi inicial. Així, es pot preveure que els avantatges del treball grupal en la resolució de les tasques dirigides a l'ensenyament de la llengua escrita només es produiran en totes les seves potencialitats si els ensenyants esmercen temps i esforç a planificar de manera adequada les activitats que proposen als seus alumnes i els preparen perquè puguin dur-les a terme d'una manera eficaç.

La importància del professorat en la creació de marcs específics d'ús de la llengua perquè l'activitat comunicativa esdevingui alhora activitat d'aprenentatge, que hem comentat a l'apartat 7.3.1.3, es posa de relleu també aquí. La interacció entre productors pot tenir per ella mateixa un determinat valor adquisicional, però les ajudes del professorat, els instruments didàctics que construeix potencien aquest valor adquisicional. I ho fan perquè donen un motiu, una intenció, un valor afegit a aquesta interacció, que els productors per ells mateixos no serien capaços de promoure. El professor amb la seva intervenció externa potencia l'aprenentatge dels productors perquè els dóna instruments perquè avancin en la seva zona de desenvolupament pròxim.

Mendonça i Johnson (1994) analitzen la col.laboració entre iguals en processos de revisió de textos en anglès d'estudiants universitaris amb llengües primeres diverses (xinès, espanyol, francès, indonesi, entre d'altres) i amb coneixements avançats d'anglès com a segona llengua. Els estudiants de la seva mostra, amb l'ajuda d'un qüestionari elaborat per les

investigadores, revisen per parelles els esborranys realitzats individualment per tal reescriure'ls, i són entrevistats amb posterioritat a la realització de l'experiència per tal de conèixer la valoració que en fan. L'objectiu de les autores és de recollir informació sobre tres qüestions: a) quina mena de negociacions duen a terme els aprenents; b) com usen les observacions i comentaris dels companys, i c) quina percepció tenen de la utilitat de la revisió entre companys.

Pel que fa al primer objectiu, identifiquen cinc tipus de negociacions durant la revisió: 1) preguntes (demandes d'explicació i de comprovació de comprensió); 2) explicacions de punts poc clars, d'opinions i del contingut del text; 3) reafirmacions (comprovació del lector de la seva comprensió del text); 4) suggeriments del lector a l'escriptor, i 5) correcció gramatical.

Observen que les explicacions d'opinions i les reafirmacions constitueixen la meitat de les intervencions; que les demandes d'explicació i els suggeriments, una quarta part; i que pràcticament no hi ha referències a la correcció gramatical. D'aquests resultats en desprenen que la interacció va permetre els aprenents: a) de parar atenció tant als problemes locals (per exemple, el vocabulari), com als més globals (per exemple, l'organització del discurs), b) d'observar com el seu text afectava els lectors, i c) de compartir els seus coneixements sobre l'escrit.

Constaten, a més, que en tots els tipus de negociació excepte dos, "explicació del contingut" i "correcció gramatical", la iniciativa de la negociació correspon al lector en una proporció general de 2 a 1, o 3 a 1. A "explicació del contingut" aquesta proporció s'inverteix a favor dels productors i en la "correcció gramatical" s'igualava entre productors i lectors. D'aquestes dades en conclouen la possible existència d'uns patrons generals i estables en la negociació en funció dels rols que hi adopten els interlocutors.

Respecte del segon objectiu, la comparació dels dos esborranys, l'inicial i el produït després de la revisió per parelles, els permet d'observar que del total de revisions proposades, una desena part, suggerides pels companys, no són recollides; la meitat, fruit també de les observacions dels companys, són

tingudes en compte, i una mica més-d'un terç, plantejades a iniciativa del mateix productor, són també assumides.

Finalment, les entrevistes posteriors a l'activitat de revisió en col.laboració confirmen les tendències a què apunten aquestes dades: la col.laboració en la revisió hi és considerada beneficiosa en general perquè fa veure als escriptors problemes que inicialment passaven per alt i perquè s'hi aprenen coses dels escrits dels altres. Aquestes entrevistes aporten, a més, una dada nova: el fet de considerar que aquestes pràctiques no anul·len sinó que complementen els comentaris del professor, que es consideren imprescindibles.

La conclusió general per a l'ensenyament de l'escriptura en segona llengua a què arriben les investigadores és doble: per una banda, que cal donar oportunitats als alumnes perquè parlin dels seus escrits amb els companys, cosa que els permet d'explorar i negociar les idees i els desenvolupa el sentit de l'audiència; per l'altra, que és recomanable de combinar aquest feed-back amb el del professorat, que els estudiants consideren que és un punt de referència insubstituïble.

En aquest sentit és interessant l'estudi de Weissberg (1994) que mostra que en la interacció entre professor i alumnes per a la composició de textos escrits en L2 el diàleg se centra fonamentalment en enunciats instruccionals i analítics formulats pel primer. És a dir, la interacció és dirigida per l'ensenyant i tracta, sobretot, per una banda, de les estratègies per a la producció i de les convencions de l'escriptura i, per l'altra, de l'anàlisi de passatges concrets del text. Ni la generació d'idees ni l'exploració del tema que es tracta no esdevenen gairebé mai el motiu de la conversa entre docents i discents. Aquest fet porta Weissberg a ressaltar la importància de la interacció entre companys, que molt sovint se centra justament en l'elaboració dels continguts.

En un estudi anterior al de Weissberg però en sintonia amb el que aquest autor proposa, Hedgcock i Lefkowitz (1992) destaquen la diferència entre l'edició i la revisió dels textos amb l'objectiu de criticar les pràctiques molt usuals de correcció dels escrits pel professorat de segones llengües.

Remarquen que la interacció entre iguals té molts avantatges per a la revisió perquè: a) comporta un creixement de les habilitats socials i de l'aprenentatge de l'ajuda mútua; b) contribueix a crear un ambient favorable a la conversa sobre les produccions escrites; c) augmenta la consciència dels escriptors sobre els destinataris i els porta a passar de la prosa de l'escriptor a la prosa del lector; d) condueix els productors a treballar per disminuir la distància entre el significat intentat i el significat que es presenta en el text i que rep el lector; i e) redueix la responsabilitat del mestre com a corrector i augmenta la del productor.

Així mateix, postulen que les observacions dutes a terme a partir de la lectura en veu alta del text que es revisa i en el marc d'una conversa entre companys tenen molta més eficàcia que les observacions escrites consignades pels professors en la seves correccions dels exercicis d'escriptura dels seus alumnes. La relectura en veu alta dels textos pels seus autors els porta a prendre consciència del que han produït des d'una nova perspectiva, en primer lloc, perquè promou consciència de l'audiència, en la mesura que provoca la resposta dels receptors presents; en segon lloc perquè permet que aquests receptors aportin coneixements per detectar problemes o per reparar el problemes detectats, que el productors no té disponibles; en tercer lloc, perquè facilita que la revisió vagi més enllà de l'atenció als aspectes formals¹⁶; i en quart lloc, perquè escriptor i lector estableixen un contracte social més efectiu en la diagnosi i la revisió que els criteris només basats en el text .

En funció d'aquestes premisses duen a terme un estudi amb adults anglòfons aprenents de francès com a L2 en què comparen la qualitat dels productes escrits de dos grups, un d'experimental i un de control. En el grup experimental es du a terme una revisió per parelles dels textos produïts. Aquesta revisió es realitza en dues fases successives (contingut i organització, en la primera; correcció gramatical, en la segona) a partir de la lectura en veu alta dels textos pels productors i d'un qüestionari per a la detecció i solució de problemes. En el grup control, els productors revisen els seus textos en funció dels comentaris escrits del professor.

¹⁶ Hem vist a l'apartat 3.3 que Cumming (1990) i Raimés (1987) parlen dels beneficis de la repetició en veu alta dels textos generats pels aprenents perquè els ajuda a tenir en compte les propietats del llenguatge mentre intenen de transmetre les seves idees, és a dir, a controlar de manera simultània allò que volen dir i com ho diuen

Els objectius de la recerca són de comprovar si els textos finals del grup experimental són millors que els del grup control i d'observar si els errors formals són corregits amb la mateixa cura en els dos grups. Els resultats que obtenen no permeten de concloure que els textos d'un grup siguin millors que els de l'altre, però ofereixen algunes dades interessants respecte de l'atenció dels productors a uns aspectes o altres del text en la revisió. Així, s'observa que les respostes del professor promouen més l'atenció als aspectes gramaticals i que les respostes dels companys condueixen a la revisió del contingut i la seva organització. Aquestes diferències no comporten, però, que els textos del grup experimental siguin pitjors que els del grup control pel que fa a la seva correcció des del punt de vista normatiu. La igualtat en la correcció malgrat les diferències en l'ensenyament és deguda, segons els autors, al fet que l'oralització en la interacció entre companys esdevé un factor de mediació que facilita la presa de consciència de les característiques del text que s'ha produït i, en conseqüència, la detecció de problemes i el millorament de l'escrit.

La seva conclusió és que el treball col.laboratiu entre companys es beneficia en l'ensenyament de l'escriptura en L2 especialment perquè estimula la conversa per a la resolució de problemes i perquè incentiva la capacitat reflexiva i l'activitat manipulativa dels aprenents respecte de la nova llengua, trencant la tendència -tant freqüent en l'ús de les llengües segones- a evitar les provatures per evitar les incorreccions.

Recapitulació

Els resultats dels estudis presentats fins aquí i les conclusions que se n'extreuen no aporten cap novetat respecte del que hem comentat a l'apartat 7.2 per a la L1. Paral·lelament al que s'ha observat allà, podem dir que les experiències d'escriptura grupal en L2 confirmen: a) la complementarietat de les respostes de professors i alumnes en la interacció per a la composició, b) la necessitat que el professorat controlï el disseny de les activitats perquè els aprenents hi puguin participar de manera efectiva i orientin el seu aprenentatge, i c) la potencialitat de la col.laboració entre iguals en el

desenvolupament del sentit de l'audiència i de la capacitat de reflexió sobre el llenguatge i el seu ús.

La coincidència en les observacions és deguda al fet que es duen a terme a partir d'uns mateixos pressupòsits teòrics, al fet que les que es realitzen per a la L2 tenen com a referència els estudis sobre la composició escrita en L1 i, possiblement també, a la voluntat dels estudiosos de remarcar els paral·lelismes de l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura en L2 amb el de la L1, per tal de promoure la renovació del tractament de l'escriptura en l'ensenyament de les llengües segones.

Ara bé, el coneixement compartit de més d'una llengua per part del productors i les normes que segueixen per a l'ús de l'una o l'altra, derivades de la seva concepció de l'aprenentatge de llengües segones i de les convencions dels usos socials¹⁷, o les dificultats que comporta l'escriptura en una llengua que es coneix poc poden ser la causa de fenòmens específics en l'escriptura col·laborativa en segones llengües. En l'apartat següent hi farem referència.

7.3.2.2 Particularitats de la interacció per a la composició en L2

Guerrero i Villamil (1994) duen a terme un estudi per esbrinar quins tipus d'interacció es produeixen en les situacions de revisió de textos per parelles i quins tipus de relacions socials s'estableixen entre els participants amb diferents nivells cognitius o, el que és el mateix, amb diferents nivells de capacitat de regulació de la seva activitat lingüística. Els seus informants són universitaris aprenents avançats d'anglès com a L2 que tenen l'espanyol com a llengua nadiua, i la tasca que realitzen és la revisió, per parelles, d'esborranys d'un text narratiu i d'un text argumentatiu d'un dels membres de la parella. L'estudi se centra no en els textos produïts sinó en la interacció per revisar-los.

Estableixen tres categories d'episodis en el desenvolupament de la interacció entre els components de cada díada: els centrats en la tasca de revisió, els

¹⁷ Farem referència a aquesta qüestió en el capítol 8

centrats en els procediments per desenvolupar la tasca i els no relacionats amb la tasca. En cadascun dels episodis defineixen el nivell cognitiu de regulació (object regulated, other regulated, self-regulated) que hi mostra cadascun dels membres de la parella. Això els permet de categoritzar relacions socials simètriques i asimètriques, segons la semblança o la divergència de les habilitats dels informants en la gestió dels textos.

Pel que fa al tipus d'interaccions, observen que la immensa majoria estan centrades en la tasca de revisió i paren atenció a la correcció formal, fet que atribueixen a les dificultats gramaticals i ortogràfiques especials que comporta l'ús d'una L2. Quant a les relacions socials que es desprenen dels diferents nivells cognitius de regulació observen que:

- a) les formes de control estan condicionades per les característiques de la tasca, que modulen la conducta dels productors segons el seu coneixement de la L2, la seva competència discursiva, la consciència que tenen dels objectius a assolir o la resposta que reben dels interlocutors; tot i així, hi predomina l'autoregulació, facilitada en bona part per l'ús de la L1 durant les interaccions.
- b) el rol assumit per cada membre de la parella (lector o escriptor de l'esborrany) afecta l'autoregulació: els lectors tendeixen a ser més autoregulats que els escriptors.
- c) dominen les relacions asimètriques (other/self-regulation), la majoria de les quals són col.laboratives (comporten negociació) més que no pas autoritàries (comporten la simple acceptació de les propostes del company per part de l'usuari other-regulated).

Villamil i Guerrero (1996) retornen a les mateixes dades per analitzar quina mena d'activitats de revisió es plantegen els seus informants, quines estratègies empren per facilitar els processos de revisió i quins aspectes caracteritzen el comportament social en la revisió per parelles d'aprenents. Nosaltres atendrem ara només al segon i tercer aspecte.

Delimiten cinc estratègies fonamentals per a la realització de la revisió:

- a) Ús de símbols gràfics, per acotar fragments de text, i recursos externs, tant materials (diccionaris, gramàtiques, etc.) com personals (professors i companys), per avançar en la revisió dels textos i per redactar-ne la versió final.
- b) Ús de la L1 per guanyar control sobre la tasca en dos àmbits: en la gestió del producte, per recuperar informació de la memòria, establir el contingut del text i millorar-ne la qualitat; i en la gestió de la producció, és a dir, dels procediments per millorar el producte, per guiar les activitats de correcció i per mantenir el diàleg de cada interlocutor amb ell mateix i amb el seu company.
- c) Oferiment de suport (scaffolding) explícit al company a través de recomanacions, advertiments, comentaris avaluatius i demandes de clarificació.
- d) Recurs a l'ús del coneixement interlingüístic de la L2 per avaluar la correcció o l'adequació una determinada formulació lingüística.
- e) Vocalització del discurs privat (private speech) dirigit pel productor fonamentalment a ell mateix amb dos objectius: guiar la pròpia acció i alleugerir la tensió emocional

El comportament social de les parelles està tipificat, segons les autores, per quatre paràmetres:

- a) la gestió del control de l'autoria del text, que és manifesta en la renúncia de l'autor, l'apropiació per part del lector, la lluita pel control de l'autoria, el grau de respecte de l'autor pels comentaris del lector, etc.
- b) l'actitud, col.laborativa o no, dels membres de les parelles, que es concreta -en el primer cas- en manifestacions de respecte mutu i en la voluntat d'adoptar la perspectiva del companys, i -en el segon- tant en actituds autoritàries com passives.
- c) l'afectivitat, que és crucial per a l'establiment de relacions col.laboratives.
- d) l'adopció dels rols de lector/escriptor, que porta a prendre consciència de les funcions específiques que comporta cadascun i que condiciona l'actitud dels usuaris (usuaris molt segurs d'ells mateixos en un rol poden tendir a anul.lar-se quan s'investeixen de l'altre).

Algunes de les observacions que es desprenen d'aquests treballs no fan més que confirmar i completar els fets que hem constatat en l'apartat anterior: que el control sobre la producció està condicionat pel tipus de tasca que es realitza, que en la seva activitat col.laborativa els productors construeixen sistemes d'ajuda mútua o que els rols diversos que adopten (lector / productor) els ajuden a prendre consciència de la necessitat de parar atenció a l'audiència.

D'altres observacions, però, descobreixen particularitats específiques lligades al fet que estem tractant de la resolució d'activitats d'escriptura en una segona llengua. La primera fa referència al grau de coneixement de la L2, que apareix com un dels factors que condicionen la dificultat de la tasca. La segona és l'ús de la L1, considerat com una estratègia que afavoreix l'autoregulació en la gestió dels productes¹⁸. La tercera és tracta de l'afectivitat, factor que no és específic de l'escriptura en segones llengües, però que pot tenir-hi un valor especial en determinades situacions.

Les observacions de Villamil i Guerrero (1996) respecte de l'ús de la L1 en la interacció com a estratègia facilitadora de l'autoregulació en la revisió són el centre d'un treball de Anton i DiCamilla (1998), en què analitzen les funcions del recurs a la primera llengua en la interacció per a la composició grupal de textos en L2 per part d'adults anglòfons aprenents d'espanyol com a llengua estrangera. Se centren a buscar mostres de la funcionalitat de l'ús de la L1 per a funcions interpsicològiques i intrapsicològiques. Pel que fa a les primeres, paren atenció a la construcció de suports (scaffolding) per a l'ajuda mútua entre els productors i a l'establiment de l'intersubjectivitat i, pel que fa a les segones, a l'ús del discurs privat.

Les bastides que l'usuari expert de la llengua ofereix a l'inexpert perquè pugui implicar-se en usos lingüístics que estan més enllà de les seves possibilitats individuals es concreten en el fet que el primer es fa càrrec del control d'aquells aspectes de la producció que el segon no pot assumir. Aquest control prestat permet l'usuari menys competent de centrar-se en els aspectes de la producció que són al seu abast i de resoldre col.laborativament

¹⁸ El capítol 4 tracta aquest fenomen des del marc de la teoria cognitiva.

problemes que no podria afrontar de manera individual.¹⁹ Anton i DiCamilla atesten usos de la L1 amb funcions cognitives que possibiliten d'avançar en el desenvolupament de la tasca d'escriptura. L'accés a formulacions lingüístiques en la nova llengua, la reflexió metalingüística a diferents nivells sobre propostes de text o sobre el text produït, i l'avaluació i la comprensió d'aquestes propostes són possibilitats a través del recurs a la L1 dels productors en aquells casos en què aquestes operacions generen dificultats especials. Observen, així mateix, que aquestes activitats de producció són realitzades en L2 quan no constitueixen un problema per als aprenents.

Quan parlen d'intersubjectivitat, Anton i DiCamilla²⁰ fan referència a la necessitat de crear i de mantenir una perspectiva compartida respecte de la tasca per part dels components d'un grup implicats en la resolució d'una activitat d'escriptura. La creació i el manteniment d'una actitud col.laborativa, l'acord en la consecució d'uns objectius, el respecte per les aportacions dels components del grup, l'acceptació dels rols que adopta cadascu en cada situació, etc. són facilitats, també, per l'ús de la L1 en algunes ocasions.

Pel que fa a la perspectiva intrapsicològica de l'ús de la L1, les autores de l'estudi fan referència a aquelles situacions en què, pel caràcter el·líptic de les verbalitzacions o pel cotext en què es produeixen, es pot deduir que els enuncisats en L1 són dirigits pels seus productors no als companys de grup sinó a ells mateixos. En aquests casos es pot presumir que l'objectiu

¹⁹ G. Wells (1998) critica aquesta aplicació no matisada de la noció de "scaffolding" perquè considera que en la interacció entre iguals per a l'escriptura no s'acompleixen dues condicions essencials d'aquest fenomen: el rol fix com a expert d'un dels interactuants i la seva actitud deliberada com a ensenyant, i el fet que l'objectiu central de la interacció sigui l'ensenyament. Donato (1994), en canvi, la defensa prenent com a referència un estudi d'Ochs (1990) en què s'afirma que en la interacció sempre hi ha transferència d'estructures de coneixement: la particularitat de la relació no experts - experts és que la influència dels primers té menys impacte en els segons que no a la inversa. En un problema paral·lel i relacionat amb aquest, Py (1997), quan parla del sentit estricte i el sentit ampli de les nocions d'exolingüisme i endolingüisme (apartat 6.2.1.2), adopta una posició flexible que abonaria les tesis d'Ochs (exolingüisme i endolingüisme són dos extrems d'un eix que no es donen com a valors absoluts: no hi ha mai ni divergència ni convergència absolutes entre els coneixements lingüístics dels interlocutors)

²⁰ En un estudi sobre la interacció per a la composició grupal de textos escrits en L2, DiCamilla i Anton (1997) tracten el fenomen de la *repetició* en el diàleg com un recurs per: a) determinar el problema que es tracta o l'ajuda que un interlocutor ofereix als altres, b) mediar la construcció col·lectiva de formes lingüístiques correctes, c) facilitar l'aprenentatge de formes de la L2, d) mantenir la intersubjectivitat, és a dir, una perspectiva compartida de la tasca, i e) mantenir la subjectivitat de cada col·laborador, en l'acceptació del discurs dels altres.

primordial dels productors no és tant de compartir amb la resta del grup una proposta o una idea com de controlar la pròpia acció o el propi pensament.

En definitiva segons Anton i DiCamilla:

“By means of the L1 the students enlist and maintain each other’s interest in the task throughout its performance, develop strategies for making the task manageable, maintain their focus on the goal of the task, foreground important elements to the task, discuss what needs to be done to solve specific problems, and explicate and build on each other’s partial solutions to specific problems throughout the task” (Anton i DiCamilla, 1998, 321)

L’ús de la L1 en la interacció per a les funcions que hem apuntat en totes aquestes activitats relacionades amb la producció textual provoca, a més, situacions propícies perquè es produeixi adquisició de L2, és a dir, perquè es provoqui la reestructuració dels coneixements lingüístics dels usuaris²¹.

En definitiva, la seva conclusió és que, des d’una perspectiva vigostkinana, l’ús de la L1 és, més que un mecanisme per generar contingut i reflexionar sobre les produccions, un mitjà per crear un espai cognitiu i social en què els aprenents poden col.laborar en la solució de la tasca i a través de la solució de la tasca. Així, l’ús de L1 en la interacció per a la composició de textos podrà ser considerat beneficiós en la mesura que permeti els productors de mantenir nivells alts d’entesa i col.laboració i que els faciliti la gestió de les operacions implicades en la producció de textos en situacions en què la falta d’aquest instrument bloquejaria la seva activitat.

Recapitulació

Els tres darrers estudis que acabem de presentar ens fan avinent que l’activitat grupal en la composició de textos en segones llengües presenta alguns fenòmens específics respecte de la composició en L1. Les causes d’aquests fenòmens estan directament relacionades amb el fet que els usuaris s’enfronten a l’ús d’una llengua que coneixen menys que la primera i al fet que s’hi enfronten des de la consciència del seu plurilingüisme.

²¹ Al capítol 4 hem fet referència a aquesta funció de la L1. La noció de marca transcòdica (MTC) de què hem parlat a l’apartat 6.2.1.4 també s’hi refereix. Guasch i Milian (1999) l’exemplifiquen en els diàlegs dels protocols d’aquest treball.

La primera particularitat és assenyalada per Guerrero i Villamil (1994) en la seva observació respecte dels factors que condicionen el control de la producció. Quan observen que les capacitats individuals de regulació estan determinades per la tasca, respecte les exigències de la qual els productors modulen la seva activitat, estan afirmant que el tipus de regulació que regeix la gestió de la composició en cada moment és el resultat de l'equilibri entre les demandes que comporta la solució d'un problema d'ús lingüístic i els recursos lingüístics i discursius que hi pot aportar l'usuari.²² Així, el grau de coneixement de la L2 i les característiques d'aquest coneixement condicionaran el comportament dels productors en cada situació d'escriptura, de la mateixa manera que hem vist en l'apartat 6.3 que condicionava la producció del monòleg oral.

La segona particularitat que volem remarcar l'assenyalen Villamil i Guerrero (1996) i la desenvolupen Anton i DiCamilla (1998). Es tracta de l'ús de la L1 com a estratègia per facilitar la gestió de la tasca. Al caràcter de producte segon del llenguatge escrit respecte de l'oral, s'hi suma aquí el caràcter de producte segon de la L2 respecte de la L1. El nivell de consciència requerit per l'ús lingüístic en aquesta situació es reforça, doncs, de manera notable tant per les necessitats derivades del control dels processos de composició com per les referides al coneixement analític de la llengua. En aquesta situació la L1 esdevindrà un instrument facilitador de l'accés al coneixement i a l'activitat conscients, i de la fluïdesa de les relacions entre els productors.

La tercera particularitat que ens sembla important d'assenyalar és l'observació de Villamil i Guerrero (1996) respecte dels factors que tipifiquen el comportament social de les parelles. Entre aquests factors destacarem l'afectivitat, que condiciona que les relacions puguin esdevenir realment col·laboratives i s'hi manifesti el respecte mutu i la voluntat d'adoptar el punt de vista dels companys. En una recerca com la que plantejarem nosaltres en la segona part d'aquest treball aquest fet pot tenir una incidència important. En determinats contextos sociolingüístics, la dinàmica de l'ús en la interacció per a la producció de llengües diferents a la llengua en què es produeix el text escrit pot estar condicionada per factors

²² Bialystok (1991) des d'un marc cognitivista, ho explica amb claredat. Hi fem una referència tangencial a l'apartat 3.1.

sociolingüístics relacionats d'alguna manera o altra amb les actituds cap a les llengües o els seus parlants, els valors funcionals que se'ls atorguen²³ i les motivacions reals per aprendre-les.

7.3.3 L'escriptura en els programes d'immersió lingüística

Els estudis que recollim en aquest apartat tenen una particularitat que els diferencia dels presentats en els dos anteriors (7.3.1 i 7.3.2). Allà l'aprenentatge i l'ensenyament de l'escriptura eren els objectius de la recerca i la reflexió; aquí, en canvi, l'atenció a l'escriptura té per objectiu de transcendir la pròpia escriptura i de convertir-la en un punt de referència per parlar de l'adquisició de la llengua. El problema que es planteja és de millorar el rendiment dels escolars que, després d'una escolarització llarga en la L2 en el marc d'un programa d'immersió lingüística, mostren encara algunes deficiències en el seus usos lingüístics de la L2. Això es vol aconseguir a través de programes generals de tractament de les llengües en el curriculum que s'adeqüin a les seves necessitats, i a través de propostes d'ensenyament que responguin millor a les exigències dels mecanismes d'adquisició de les llengües. El que diem no limita el valor dels estudis des de la perspectiva estricta de la composició escrita perquè, com veurem, les aportacions que s'hi fan respecte de l'adquisició de la llengua són congruents amb el que és necessari de tenir en compte en l'ensenyament i l'aprenentatge dels usos escrits d'aquesta llengua²⁴.

Presentarem, en primer lloc, les reflexions teòriques i les observacions de la realitat escolar que mostren els límits de les teories innatistes sobre l'adquisició de les llengües segones i del marc de la teoria cognitiva per explicar el processament del seu ús²⁵. En segon lloc, farem referència al fet

²³ Al capítol 8 comentarem breument aquesta qüestió

²⁴ Malgrat que coneixement i ús lingüístic són dos paràmetres clarament diferenciats des d'un punt de vista conceptual, l'activitat lingüística difumina els seus límits en la realitat perquè el coneixement de la llengua sempre s'explicita a través de l'ús, i les habilitats d'ús sempre s'actualitzen en base al coneixement d'una llengua. Destriar el que correspon a l'una i a l'altra pot ser fàcil en alguns casos, però és impossible en molts d'altres.

²⁵ A l'apartat 3.1 hem recorregut un camí paral·lel, però des d'un punt de partida diferent. Allà eren els estudis sobre l'ús i l'adquisició de la llengua desenvolupats des de la teoria cognitiva, el que posava en qüestió les hipòtesis innatistes de Krashen i ens abocava a un marc interpretatiu de caràcter sociocultural. Aquí serà la hipòtesi de l'output de M. Swain el que ens portarà a la valoració de la interacció social en l'aprenentatge de llengües.

que el marc sociocultural ofereix un model teòric de l'aprenentatge en general i del rol que hi juga la llengua, que permet de superar aquestes limitacions i d'avançar en la comprensió dels problemes de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.

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

La consideració de quatre factors que s'impliquen mútuament ha portat els estudis sobre la immersió lingüística al Canadà, sobretot els desenvolupats des de *The Ontario Institute for Studies in Education*, a fixar-se en la importància de la interacció en l'aprenentatge de les llengües, fonamentalment de les segones llengües, i en la importància que la interacció per a l'ús es dugui a terme en unes condicions que permetin d'unir l'atenció als aspectes formals i l'atenció als aspectes de significat. D'aquesta manera es remarca la rellevància dels processaments conscients en l'ús de la llengua i la connexió entre l'ús i l'adquisició quan aquest ús es produeix en determinades condicions. Aquests quatre factors que tot seguit tractarem de manera sintètica són: 1) comparació de les produccions escrites en anglès i francès per immersionistes (anglès L1, francès L2) i no immersionistes; 2) comparació dels resultats de la immersió precoç i la tardana; 3) hipòtesi de l'output; i 4) observació de les metodologies d'ensenyament emprades a les aules en què s'imparteixen en L2 diferents matèries del curriculum a l'escolaritat obligatòria.

1. Comparació de les produccions escrites en anglès i francès per immersionistes i no immersionistes

Swain (1975) analitza les produccions escrites en anglès (L1) i francès (L2) d'escolars anglòfons de tercer grau immersits al francès, i les compara entre elles i amb les d'escolars que segueixen programes monolingües. Observa que les produccions en anglès dels escolars del programa d'immersió són globalment millors que les dels escolars anglòfons que segueixen un programa monolingüe anglès: escriuen textos més llargs, empren un vocabulari més variat, cometen menys errors lexicals i morfològics, empren

una sintaxi més complexa sense cometre més errors sintàctics i són, com a mínim, tan creatius com els aprenents del grup control; i que les produccions en francès dels immersionistes són lleugerament inferiors, en alguns aspectes, a les angleses: escriuen textos més curts, cometen més errors ortogràfics, morfològics i lexicals, empren una sintaxi més simple i cometen més errors sintàctics.

Aquests resultats són confirmats per investigacions posteriors. Així, Vignola i Wesche (1991) observen que, malgrat que en els primers anys es pot constatar un cert ralentiment en l'aprenentatge de l'escriptura en L1 (alguns estudis constaten un cert retard en el domini de l'ortografia, la puntuació i el vocabulari), a partir de 3r o 4t els alumnes d'immersió obtenen els mateixos resultats que els dels programes unilingües en anglès pel que fa a organització dels escrits, i a la complexitat, varietat i precisió de les frases; i resultats millors en vocabulari, puntuació, i estructures gramaticals.

Quant al francès (L2), Harley (1984 i 1989, citada per Vignola i Wesche, 1991) observa, per una banda, la influència de la L1 en les produccions en L2, i, per l'altra, el menor domini de la sintaxi i de la morfologia en els immersionistes respecte dels unilingües francòfons. Vignola i Wesche (1991) reforcen aquestes dades en proves dutes a terme amb universitaris de primers anys provinents de programes d'immersió precoç: les seves produccions en francès són equivalents quant a contingut, organització i ortografia a les dels francòfons provinents de programes monolingües en francès, però inferiors en vocabulari i gramàtica. Sembla que es podria dir, seguint Lapkin (1984), que els escolars dels programes d'immersió escriuen bé en la L2, el francès, per dur a terme una comunicació eficaç, però no prou bé perquè puguin ser presos per francòfons²⁶.

²⁶ No tenim dades tan precises per al català i el castellà a Catalunya. Guasch et al. (1992) comproven la igualtat en el domini dels mecanismes de connexió i segmentació de textos en català i castellà, d'escolars de 4t d'EGB de llengua familiar castellana enquadrats en un programa d'immersió al català. De la qual cosa en dedueixen el compliment de la hipòtesi del desenvolupament interdependent de Cummins i, per tant, unes capacitats de composició semblants en les dues llengües. Vila (1995) explica que el grau de catalanització de l'escola i el nivell socioprofessional dels pares són els factors generals que condicionen el nivell de coneixement del català escrit dels escolars catalans de llengua castellana que el 1990 acabaven 8è d'EGB.

2. La comprensió (input) i la producció (output) en l'adquisició de llengües

La constatació amb què hem clos l'apartat anterior és el punt de partida de les propostes de Swain (1985) sobre el paper de la producció en l'adquisició de les llengües segones. La noció de competència comunicativa i les subcompetències que la configuren (Canale, 1983) són a la base d'un estudi de Swain sobre el domini del francès (L2) de nens anglòfons en el seu setè any en un programa d'immersió en aquesta llengua. L'avaluació de les seves competències discursiva, gramatical i sociolingüística²⁷ en francès permet d'observar que mentre pel que fa a les habilitats discursives no mostren cap diferència amb els nadius, pel que fa a la correcció formal de les seves produccions i a la seva capacitat d'adequació al context discursiu en què es produeixen són clarament inferiors a les dels nadius francòfons.

Per Swain aquestes dades qüestionen la hipòtesi de l'input comprensible de Krashen, segons la qual l'adquisició d'una llengua es produeix de manera inconscient a través dels mecanismes innats de processament del llenguatge²⁸. Les diferències entre les produccions dels nadius i dels no nadius fan difícilment defensable, segons Swain, que l'input comprensible sigui l'únic factor responsable de l'adquisició d'una segona llengua. Després de set anys d'un tractament prioritari del francès i de rebre l'ensenyament en aquesta llengua en moltes matèries, els escolars anglòfons demostren uns nivells d'aprofitament acadèmic i de comprensió oral del francès equiparables als dels francòfons, és a dir, mostren que l'input comprensible ha estat rebut de manera satisfactòria. Però això no obsta perquè la correcció formal dels seus escrits, relacionada directament amb la seva competència gramatical, sigui clarament inferior a la dels nadius francòfons.

Long (1983) reformula la hipòtesi de l'input centrant l'atenció en els fenòmens que el fan comprensible. Més enllà de l'atenció a les possibles estratègies individuals d'emissor i receptor (la simplificació dels missatges o

²⁷ Canale (1983) entén que la competència comunicativa és el resultat de la suma de quatre subcompetències: la gramatical (o lingüística), relacionada amb el coneixement del codi; la sociolingüística, referida a la capacitat d'emprar la llengua de manera adequada a les diferents situacions i contextos; la discursiva, que remet als coneixements i habilitats necessaris per processar textos de gèneres diversos; i l'estratègica, centrada en els coneixements i habilitats dirigits a la millora de l'efectivitat de la comunicació i a la consecució dels seus objectius.

²⁸ Hem comentat de manera succinta les hipòtesis de Krashen a l'apartat 3.1

el recurs al context extralingüístic), segons Long allò que possibilita o facilita la comprensibilitat de l'input és la modificació de l'estructura de la conversa, és a dir, la interacció entre els interlocutors per a la negociació del significat del material verbal que empren. En aquesta negociació, els interlocutors cooperen en l'evitació de problemes de comprensió o en la seva reparació quan els problemes es produeixen, però allò a què es dóna valor des d'un punt de vista de l'adquisició de la llengua és al fet que la cooperació facilita la comprensió de l'input, i la comprensió de l'input el funcionament dels mecanismes interns de processament de la llengua. Un plantejament d'aquesta mena explica en part, segons Swain, els mals resultats dels seus escolars immersióistes, que han tingut en general poques possibilitats de participar a les aules en situacions d'interacció per a la negociació de significats en la L2. El tipus d'interacció a l'escola no hauria impedit els escolars de desenvolupar una competència discursiva semblant a la dels nadius però sí de tenir una competència gramatical i sociolingüística com la dels nadius. En resum, es podria dir que sembla que l'input comprensible contribueix de manera diferenciada a l'adquisició de la L2, segons la natura de l'input i segons l'aspecte de la L2 concernit.

Una explicació d'aquesta mena, però, no convenç Swain, que no accepta que l'input sigui vist com a l'únic motor de l'aprenentatge de les llengües. En contrast amb això postula, en primer lloc, que la importància de l'input comprensible per a l'adquisició deriva no d'atendre el significat o de ser resultat de la interacció, sinó del fet que la seva comprensió permet els aprenents de centrar-se en la forma²⁹. En segon lloc, Swain atorga una funció important a la producció (output). Li sembla insuficient de considerar-la com una manera més de generar input comprensible i considera que el seu valor essencial és de posar en funcionament els recursos lingüístics dels aprenents, que per fer-se entendre es veuen empesos a formular i reformular els propis missatges per millorar-ne la precisió, la coherència i l'adequació. En definitiva, la producció comprensible és considerada com un complement imprescindible de l'input per assegurar l'adquisició de la L2 en la mesura que: 1) les necessitats de la producció de missatges porten a desenvolupar els

²⁹ Aquesta formulació no es correspon amb les propostes de Cumming (1990) sobre l'atenció simultània a forma i significat com a condició que propicia l'adquisició; ni amb les definicions de De Pietro i Py (1989) sobre les SPA, en les quals és justament la falta de comprensió, el trencament de la comunicació, el que porta els interlocutors a atendre la forma.

recursos gramaticals, 2) la producció dona l'oportunitat de verificar hipòtesis, i 3) la producció força els aprenents a moure's d'un processament semàntic, a través del qual és possible la comprensió, a un processament sintàctic, imprescindible per a la generació de textos orals i escrits³⁰.

Les limitacions en la competència productiva dels immersionistes canadencs s'explicaria, així, no per problemes amb l'input que han rebut sinó per la insuficiència del tractament de l'output. El fet que aquests escolars no tinguessin prou oportunitats d'emprar la L2 a classe i que no fossin empesos a anar més enllà en les seves produccions explicaria les seves mancances en algunes subcompetències respecte dels nadius. És a dir, la falta d'espais per a la interacció en L2 a les aules i la falta de pressió per produir missatges més acurats i més adequats limita, per Swain, les possibilitats d'adquisició del francès per part dels escolars anglòfons.

3. Comparació de resultats de la immersió precoç i la tardana

Swain i Lapkin (1991) aporten dades sobre els resultats obtinguts en el coneixement de la L2 (el francès) al final de l'ensenyament secundari per escolars anglòfons enquadrats en programes d'immersió precoç i en programes d'immersió tardana. En els primers, els alumnes de 5 anys són escolaritzats exclusivament en francès (L2) durant un o dos anys i van treballant progressivament en anglès de manera que al final dels estudis elementals anglès i francès es reparteixen al 50% el temps lectiu. En els segons, els escolars d'11, 12 o 13 anys, segons els casos, després d'haver fet la seva escolarització en anglès (L1) i d'haver rebut classes de francès com a llengua estrangera, passen a programes en què l'ensenyament es vehicula entre el 50% i el 100% en francès (L2). La comparació de les capacitats d'ús de la llengua entre els alumnes d'un i altre programa es constitueix, doncs, en una mesura de la influència de l'edat d'introducció en aquesta llengua (5 anys vs. 11, 12 o 13) i de la quantitat d'anys del seu estudi intensiu (11 o 12 anys vs. 4, 5 o 6 anys) en el coneixement que en tenen els alumnes.

³⁰ Ellis (1990) recull un estudi de Pica (1988) que dona suport experimental a les propostes de Swain.

Els resultats dels estudis adduïts per Swain i Lapkin mostren poques diferències en el coneixement general de la L2 entre els escolars d'un i altre programa. Tot i així, es constata que els dels programes d'immersió precoç tenen uns resultats lleugerament millors en les proves de comprensió i expressió oral i es mostren més segurs d'ells mateixos i menys ansiosos quan empren el francès. Aquestes diferències són atribuïdes a l'edat: el contacte precoç amb una nova llengua implica uns processos d'aprenentatge relativament menys conscients i més intuïtius i l'aprenentatge tardà una atenció més conscient i una activitat més reflexiva.

No es troben, en canvi, diferències de cap mena pel que fa a les capacitats de lectura i escriptura en la nova llengua. Aquesta igualtat malgrat la diferència d'anys d'escolartització en la L2 és atribuïda, d'una banda, al fet que els escolars d'immersió tardana poden aplicar al processament de la nova llengua les habilitats de lectura i escriptura desenvolupades amb la primera i, de l'altra, al fet que la seva superior maduresa cognitiva en el moment en què inicien el programa d'immersió a la nova llengua els permet de dur-ne a terme un aprenentatge més eficaç³¹. Swain i Lapkin fan una referència especial a un estudi (Harley, 1987) en què es remarca que és justament el contacte amb l'univers de l'escriptura en L2 des del principi del programa allò que beneficia els immersió tardans i els porta, malgrat la menor durada de la seva immersió, a uns resultats semblants en lectura i escriptura als dels immersió precoços³².

És, doncs, la maduresa cognitiva associada al processament de la llengua escrita en les llengües que coneixen el que explicarà, segons les nostres autores, els resultats dels immersió tardans. Allò que posen de relleu és la importància que tenen les habilitats de processament conscient³³ de la llengua en l'aprenentatge de la llengua mateixa i del seu ús i en la consecució d'un determinat grau d'eficiència comunicativa.

³¹ Hem fet referència a aquesta qüestió a l'apartat 2.2, en parlar de la transferència d'habilitats, i en l'apartat 6.1, en parlar del caràcter de constructe de segon nivell de la L2.

³² A l'apartat 6.1 hem comentat, des d'un altre punt de vista, estudis referits a la importància, per a l'aprenentatge de la L2, dels coneixements desenvolupats a través de la L1. A l'apartat 2.2.1 hem fet referència a les hipòtesis de la competència subjacent comuna i del desenvolupament interdependent de Cummins

³³ S'ha d'entendre aquí la "consciència" en un sentit molt ampli com a capacitat de percepció del llenguatge en tant que instrument mediador dels significats que vehicula.

4. L'observació de les metodologies d'ensenyament emprades a les aules en què s'imparteixen diferents matèries del curriculum en L2 a l'escolaritat obligatòria

La recollida d'una multiplicitat de dades sobre les pràctiques d'ensenyament a les aules d'immersió, especialment en les matèries impartides en francès (L2) que no són de l'àrea de llengua, permet Swain i Lapkin (1991) de fer algunes consideracions sobre la incidència de les metodologies emprades per a la docència en l'aprenentatge de la llengua en què es vehicula l'ensenyament. Constaten que la majoria dels professors tenen plena consciència del seu doble rol com a docents d'una matèria i alhora com a docents d'una llengua. Atents, però, a un enfocament comunicatiu que confia en què l'ús lingüístic promourà per ell mateix l'adquisició de la llengua, no es plantegen una acció docent diferenciada en funció de les característiques lingüístiques del seu alumnat, fora de la dedicació de temps a les seves aules per a la pràctica sistemàtica de problemes lingüístics locals. Swain i Lapkin observen que el tractament dissociat de les qüestions lingüístiques i dels continguts propis de l'àrea que es treballa genera unes situacions particulars que no afavoreixen un aprenentatge eficaç de la nova llengua. Delimiten les causes d'aquests problemes en tres àrees estretament interrelacionades: 1) les maneres de corregir els errors, 2) les limitacions del tipus de llengua emprat, i 3) les característiques dels espais per a la producció que es reserven als aprenents.

Pel que fa a la correcció dels errors, noten que la necessitat de prioritzar l'atenció a la preservació d'un flux comunicatiu centrat en els significats que es vehiculen dificulta l'atenció a la correcció i a l'adequació de les produccions dels escolars. Els professors, en aquesta situació, tenen un comportament erràtic que consisteix en la correcció aleatòria i asistemàtica, feta "sobre la marxa", de produccions errònies. El caràcter d'aquestes correccions pot crear fàcilment confusions en els alumnes i les fa, a més, poc aprehensibles per als aprenents. La superació d'aquest inconvenients només pot venir, segons les autores, a través de la reserva sistemàtica d'espais adequats per a la correcció o a través de l'establiment de mecanismes que

portin els alumnes a reflexionar, en el mateix moment de la producció, sobre l'adequació i la precisió del sentit dels seus missatges.

En aquest sentit, Lyster (1994) assenyala la importància de la negociació a l'aula entre professors i alumnes no només dels significats vehiculats pels missatges sinó també de la forma d'aquests missatges, de manera que el binomi forma i contingut, correcció i comunicació, sigui tractat com un continuum i no com una oposició. Això només és possible des d'una aproximació, que -seguint Stern (1992)- anomena "funcional-analítica"³⁴, que considera la interacció lingüística com un fenomen discursiu complex. Lyster observa com determinades formes de retroacció del professor (demandes de precisió i demandes d'adequació de les produccions als contextos d'ús), determinades preguntes que porten a l'aprofundiment i l'explicitació dels coneixements dels alumnes, la potenciació de la discussió sobre l'ús de la llengua i les activitats d'aprenentatge cooperatiu condueixen a la integració de les estratègies analítiques i les experiencials, gràcies a una dinàmica que encoratja la comunicació i la reflexió.

Quant a les limitacions del tipus de llengua emprat, la seva observació fa referència al fet que tant les característiques de les matèries com les de les pràctiques docents tendeixen a prioritzar l'ús d'unes determinades formes i d'unes determinades funcions lingüístiques en detriment d'unes altres. Aquest fet no tan sols condiciona la mena d'input que reben els estudiants sinó també el caràcter dels textos que se'ls demana de produir a les aules. La solució que proposen és d'identificar les mancances en les formes lingüístiques i en les funcions que se'ls atorguen, i de crear a les aules les situacions d'interacció lligades a l'ensenyament i l'aprenentatge de les matèries que puguin ampliar el ventall d'usos lingüístics necessaris als alumnes en les seves activitats escolars.

Els espais per a la producció que es reserven als aprenents a les aules solen ser escassos i molt sovint no permeten que els alumnes hi duguin a terme produccions desenvolupades. Les pràctiques docents molt dirigides i

³⁴ L'aproximació "funcional-analítica" de Stern para atenció al context, al rol dels participants, al tema que es tracta, a la variació socioestilística, a la semàntica (la intencionalitat i la força elocutiva), a la identificació dels actes de parla, i a l'anàlisi del discurs per explicar la interacció lingüística entre els interlocutors.

centrades en el discurs del professor limiten molt la quantitat i la qualitat de les intervencions dels escolars. Són significatius, en aquest sentit, els resultats de les recerques aportades per Swain i Lapkin (1991), que mostren que gairebé la meitat de les intervencions dels alumnes a les aules consistien en respostes mínimes, d'un o dos mots, a les demandes dels seus professors. D'aquesta manera el rol que s'atorga a l'output en l'aprenentatge de llengües, com a instrument per a la verificació i la modificació d'hipòtesis i com a provocador del pas d'un processament semàntic a un processament sintàctic, queda molt disminuït.

5. Recapitulació

En resum, podem dir que som davant d'una situació en què la reflexió teòrica sobre l'adquisició de la llengua i l'anàlisi de la realitat escolar s'il·luminen mútuament i permeten de reformular la teoria i revisar les propostes didàctiques. L'anàlisi dels productes escrits permet d'observar que allò que diferencia els nadius dels no nadius es pot centrar, en bona part, en la competència gramatical. I la comparació de les capacitats d'ús desenvolupades per seguidors de programes d'immersió precoç i d'immersió tardana porta a considerar la incidència de la maduresa cognitiva en les capacitats d'ús lingüístic, és a dir, la importància que tenen les capacitats de processament conscient de la llengua en el seu ús i, de retruc, en la seva adquisició.

D'aquestes dues observacions se'n desprèn, d'una banda, que l'input comprensible no pot ser considerat com a l'únic factor desencadenant dels mecanismes d'adquisició de la llengua; i de l'altra, que aquests mecanismes no poden funcionar exclusivament a través de processos inconscients³⁵. Aquests dos fets qüestionen els fonaments de la hipòtesi de l'input comprensible de Krashen i porten a valorar la producció comprensible al costat de l'input comprensible, el processament conscient al costat de l'inconscient, i el caràcter social de l'ús i l'aprenentatge de la llengua al costat del seu processament individual.

³⁵ A l'apartat 3.1 comentem aquesta qüestió des del punt de vista dels estudis que, en el marc de la teoria cognitiva, defensen el rol del coneixement conscient en l'adquisició de les llengües.

L'observació de les pràctiques docents a les aules d'immersió lingüística al francès de nenes i nens anglòfons mostra que hi ha un dèficit, justament, en aquests aspectes productius, reflexius i socials de l'ús de la L2: poc espais per a la producció desenvolupada en la nova llengua, poques oportunitats per dur a terme una reflexió sobre el codi lligada a l'ús d'una manera immediata, i poques ocasions en què les activitats d'ensenyament i aprenentatge passin per una interacció social de caràcter col·laboratiu entre alumnes o entre alumnes i ensenyants.

Un estudi posterior de Swain (1996) sobre les característiques lingüístiques de la relació entre professor i alumnes anglòfons en una assignatura (història) impartida en L2 (francès), confirma molt fidelment el diagnòstic que acabem d'apuntar. Swain tipifica la interacció a l'aula observada a partir d'aquests paràmetres:

- a) En la parla dels professors no es produeix un ventall ampli d'usos lingüístics. Comprova, per exemple, que el 75% de formes verbals són en present o imperatiu, i només el 6% en futur, o el 3% en condicional. Aquest fet és significatiu si es té en compte que l'aula és l'únic espai on els escolars reben input en L2.
- b) La instrucció gramatical es manifesta a les classes més com a exercicis de manipulació i categorització de formes que com a relació de formes amb el seu ús significatiu en contextos comunicatius.
- c) L'ensenyament del vocabulari s'integra només parcialment de manera automàtica en l'ensenyament de continguts.
- d) La parla dels estudiants és molt pobre. Categoritza les intervencions dels alumnes en quatre categories (mínima, frase, clàusula, sostinguda) segons la seva llargària i obté uns resultats significatius: un 44% són mínimes (un mot, un sintagma) i només un 14% constitueixen un discurs sostingut. Es fa evident, doncs, que els estudiants tenen poques oportunitats de fer intervencions desenrotllades a les aules.
- e) Només un 19% dels errors són corregits pels professors en la interacció; els patrons de correcció són determinats per la imitació del professor més que no per raons pedagògiques.

En funció d'aquestes observacions, Swain fa la hipòtesi que la millora dels resultats pel que fa a la llengua demanaria: a) tenir consciència del llenguatge que no apareix de manera natural a les aules i assegurar estratègies per fer-li present, focalitzant l'input en zones problemàtiques de gramàtica i vocabulari, b) augmentar les possibilitats de l'ús productiu de L2 en contextos significatius, i c) donar una resposta sistemàtica i consistent a l'output dels aprenents.

La consecució d'aquests objectius comporta la integració de l'ensenyament de la llengua i dels continguts. Perquè aquesta integració es produeixi cal dissenyar activitats que demanin de parar atenció simultània a les formes lingüístiques i a la seva funció, i cal augmentar l'ús de la L2 a través de feines col.laboratives. Aquest és el punt d'inflexió que fa que unes reflexions teòriques iniciades en el marc de la teoria cognitiva es vagin reformulant i acabin prenent com a referència el marc de l'interaccionisme social.

7.3.3.2 La hipòtesi de l'output des d'una perspectiva sociocultural

En una primera reformulació de la "hipòtesi de l'output", Swain (1993, 1995) remarca dues conseqüències fonamentals de l'activitat productiva en la nova llengua per part dels aprenents: la millora de la fluïdesa, fruit de l'automatització del control sobre l'expressió, que es deriva de l'ús continuat de la llengua en situacions diverses, i la millora de la correcció (accuracy), que Swain pren com a indicatiu dels canvis en el coneixement del codi lingüístic com a tal. Així com el primer fet no té per què ser conseqüència d'una reestructuració de la interllengua dels usuaris, el segon sí que ha de respondre a una modificació d'aquesta interllengua. Pot millorar la capacitat de resposta, concretada en un augment de la velocitat i de la flexibilitat en l'expressió, com a conseqüència de l'optimització de les estratègies per fer-se entendre, sense canviar el coneixement del codi lingüístic; però no pot canviar el nivell de correcció gramatical, entesa com el domini l'ús dels recursos expressius que són propis d'un sistema lingüístic, sense que aquest canvi no tingui un correlat en els coneixements lingüístics dels usuaris.

Interessada en aquest segon aspecte, Swain considera que la producció en una L2 té tres funcions primordials que afecten els processos d'adquisició de la

llengua: 1) la funció de desencadenar la presa de consciència de les característiques del codi (“noticing / triggering function”), 2) la funció de possibilitar l’avaluació d’hipòtesis (“hypothesis-testing function”), i 3) la funció de provocar una activitat reflexiva sobre la llengua (“metalingüistic function”).

1) Presa de consciència de les característiques del codi

En l’explicació d’aquesta funció Swain va més enllà en el qüestionament de la validesa de les teories que feien dependre els processos d’adquisició de la L2 exclusivament del processament no conscient de l’input comprensible. Sense negar la importància que aquesta mena de processament pot tenir en el desenvolupament dels coneixements lingüístics implícits que són a la base de determinats usos (algunes habilitats receptives elementals, per exemple), remarca la seva limitació per explicar el domini de les habilitats complexes que es posen en joc en d’altres usos (les habilitats expressives, per exemple). Per fer-ho, s’acull a les propostes que sobre l’adquisició de segones llengües es formulen des de la teoria cognitiva.

Aquestes propostes remarquen la necessitat d’un coneixement conscient, complementari de l’inconscient, en el processament de l’ús lingüístic, i el rol que té aquest coneixement conscient en els processos d’adquisició³⁶. És a dir, posen de relleu que si determinats aspectes de l’adquisició de segones llengües estan lligats a un ensenyament centrat en l’atenció a la significació i a la comunicació, d’altres es relacionen amb un ensenyament centrat en l’atenció a la forma. Aquesta assumpció és el que explica que Swain recorri a un estudi en què Schmidt i Frota (1986) formulen el “notice the gap principle”, el principi de presa de consciència de la distància entre el que els productors volen produir i el que produeixen realment, per explicar la

³⁶ Hem comentat els estudis de Bialystok i Ryan (1985), Bialystok (1986, 1988) i Schmidt (1990) a l’apartat 3.1; i el de Bialystok (1991) a l’apartat X.X. Podríem afegir-hi les reflexions de Sharwood-Smith (1981) sobre el caràcter divers del l’ensenyament formal de la llengua segons el grau de l’elaboració amb què es tracta i el nivell d’atenció que demana dels aprenents, i el possible efecte d’algunes formes d’aquest ensenyament sobre les produccions lingüístiques controlades. Són significatives, també, les propostes de Rutherford i Sharwood Smith (1985), que lliguen el desvetllament del coneixement conscient de la llengua amb l’adquisició de la competència lingüística encara que no amb l’actualització d’aquesta competència en l’ús.

primera funció adquisicional que atorga a la producció. Segons aquests autors:

“a second language learner will begin to acquire the target-like form if and only if it is present in comprehended input and ‘noticed’ in the normal sense of the word, that is consciously” (Schmidt, Frota, 1986, 311)

En la producció, els aprenents s’adonen del que no saben, de la distància que hi ha entre allò que volen dir i allò que diuen realment. Aquesta consciència és adquirida, directament, pel fet de veure’s abocats a la solució de problemes per als quals no tenen una solució clara o, indirectament, a través de les respostes dels interlocutors que els mostren la inadequació o la incorrecció de l’output produït.

Swain i Lapkin (1995) afirmen que la recerca comença a acumular evidències que donen suport a la idea que empènyer els aprenents més enllà del seu nivell de producció pot portar a millorar aquesta producció, fet que pot representar la consolidació d’un coneixement ja existent o la internalització de coneixement nou. Un estudi de Nobuyoshi i Ellis (1993) mostra la permanència en la interllengua d’alguns aprenents de les modificacions en l’output provocades pels interlocutors. Pica et al. (1989) indiquen que, modificant l’output, els aprenents s’impliquen en l’adquisició en tant que internalitzen noves formes. Tarone (1993) comenta que les estratègies de comunicació porten el sistema de la interllengua més enllà dels seus límits. En última instància, la producció d’output aboca a l’adquisició perquè provoca l’anàlisi de l’input dels interlocutors o l’anàlisi dels recursos interns dels aprenents.

En funció d’aquestes consideracions Swain i Lapkin (1995) analitzen, a través de la tècnica del pensament en veu alta, els processos de composició d’un text expositiu per adolescents anglòfons enquadrats en programes d’immersió al francès. En el discurs dels productors detecten el que anomenen “language related episodes”(LRE): seqüències del seu discurs en què l’aprenent parla sobre un problema lingüístic que li planteja el procés de composició, que de vegades diagnostica i de vegades no, i que acaba resolent o no. En la majoria dels casos es tracta de problemes referits de manera simultània al contingut i a l’ús lingüístic, que se solucionen apel·lant al sentit,

a la intuïció lingüística, al coneixement gramatical explícit, o recorrent a les llengües que es coneixen³⁷.

En definitiva, comproven que la presa de consciència dels problemes que genera la utilització de l'instrument lingüístic per a la consecució de determinats objectius comunicatius és a l'origen de processos cognitius que poden jugar un paper en l'adquisició de L2: extensió dels coneixements desenvolupats amb la L1 a l'àmbit de la L2, extensió dels coneixements en L2 a nous contextos de L2, i formulació i avaluació d'hipòtesis sobre formes i funcions lingüístiques.

2) L' avaluació d'hipòtesis

La segona funció de l'output és l'avaluació de les hipòtesis sobre el funcionament de la llengua que es plantegen els seus usuaris. Swain fa referència a l'observació de Pica et al. (1989) que en el procés de negociació del significat en les converses els productors observats modificaven una tercera part de les seves produccions a instàncies de les respostes dels seus interlocutors. Que la modificació es produeixi només en una tercera part de l'output, fa pensar Swain que no tota la producció és posada a prova i que justament es modifica allò que s'havia enunciat com a hipòtesis, és a dir, que l'output dels aprenents és la manifestació del seu coneixement de la llengua objectiu, però també la mostra de les seves llacunes i els seus dubtes. En la conversa, els aprenents necessiten la complicitat dels interlocutors per construir coneixement nou a partir del que ja tenen i el que els ofereixen, i de provar l'adequació i la correcció d'aquestes noves formes en l'activitat comunicativa.

³⁷ Swain i Lapkin (1995) estableixen 7 categories descriptives de les estratègies de resolució de les dificultats lingüístiques dels seus informants: 1) si una determinada producció sona bé o no, 2) si té sentit, 3) aplicació de norma gramatical, 4) recerca lèxica a través de les llengües conegudes, 5) traducció, 6) criteris estilístics, 7) ortografia. En la producció d'esborranys, el 50% dels LRE es refereixen a recerques lexicals; i en l'edició dels textos, el 75% de LRE es refereixen a l'aplicació de regles gramaticals, la valoració de la correcció de les expressions segons la intuïció lingüística i la valoració segons el significat, en ordre decreixent. En la redacció dels esborranys els alumnes més experts produeixen el doble de LRE que els inexperts. Tant en els esborranys com en l'edició, els LRE es refereixen sobretot a l'aplicació de regles gramaticals i en segon lloc a avaluació intuïtiva de formes.

3) La funció metalingüística

Els aprenents, doncs, no només vehiculen de manera implícita les seves hipòtesis sobre el funcionament de la llengua a través de la seva producció lingüística (l'output), sinó que com hem vist a Swain i Lapkin (1995) en parlen explícitament en el que hem anomenat "language related episodes". Ara bé, el fenomen que aquestes autores observen en el monòleg d'un productor es reforça i es fa més evident en el diàleg entre aprenents. La sola resposta del professor o d'un company ja és moltes vegades una observació sobre la formulació lingüística del missatge produït per l'alumne, i genera una activitat explícita en què la llengua esdevé l'objecte del discurs.

Kowal i Swain (1994) remarquen aquest fet i proposen de reinterpretar les aportacions de Long i Porter (1985), Pica et al (1989) i Pica (1992), entre d'altres, sobre la interacció en l'aprenentatge de llengües segones a la llum de les propostes del marc sociocultural. La noció vigotskiana de l'aprenentatge com a resultat de l'activitat social, aplicada per Donato (1994) a la reflexió sobre l'ensenyament de segones llengües, els porta a remarcar la importància d'atendre la construcció conjunta de coneixement entre interlocutors. I el caràcter dialògic dels processos d'aprenentatge els fa posar de relleu, seguint Donato i Lantolf (1990), que aquests processos poden observar-se en les interaccions lingüístiques que resulten de la participació conjunta dels interlocutors en la resolució de les tasques. Com remarquen Swain i Lapkin (1999):

"...the window into intramental processing is more transparent than the window provided through introspective techniques. With dyadic problem solving, the window is also potentially larger because it is likely to generate more talk" (Swain i Lapkin, 1999).

En alguns casos aquesta parla portarà a l'avaluació d'hipòtesis i la presa de consciència (noticing) d'una forma lingüística i en d'altres a una reflexió explícita sobre la llengua³⁸.

³⁸ Camps, Guasch, Milian, Ribas (1997) fan referència a dues menes d'activitat metalingüística en la interacció per a l'escriptura: una d'explícita concretada en els enunciatls lingüístics sobre la pròpia llengua, i una d'implícita (o activitat epilingüística) concretada en la formulació i reformulació de propostes de text per a ser escrit.

Kowal i Swain (1994) posen de relleu que en les tasques col.laboratives dissenyades específicament per a l'ensenyament, és a dir, tasques en què els usuaris són empesos a anar més enllà dels límits dels seus coneixements lingüístics en el marc d'activitats d'ús lingüístic, els escolars: a) aprenen del feed-back que reben; b) prenen consciència de la distància entre allò que diuen i el que volen dir a través de la producció en la nova llengua; i c) són constrenyits a reflexionar sobre el llenguatge en funció de l'activitat comunicativa, d'una manera que potencia l'ús i el control d'aquest ús i en permet la internalització³⁹.

La negociació entre els interlocutors, no ja dels continguts, sinó de les formes necessàries per expressar-lo és el que dóna lloc als LRE.⁴⁰, que constitueixen una de les manifestacions de les bastides que els interlocutors experts forneixen als aprenents per a l'assoliment dels objectius de les tasques i que poden provocar la modificació dels seus coneixements lingüístics.

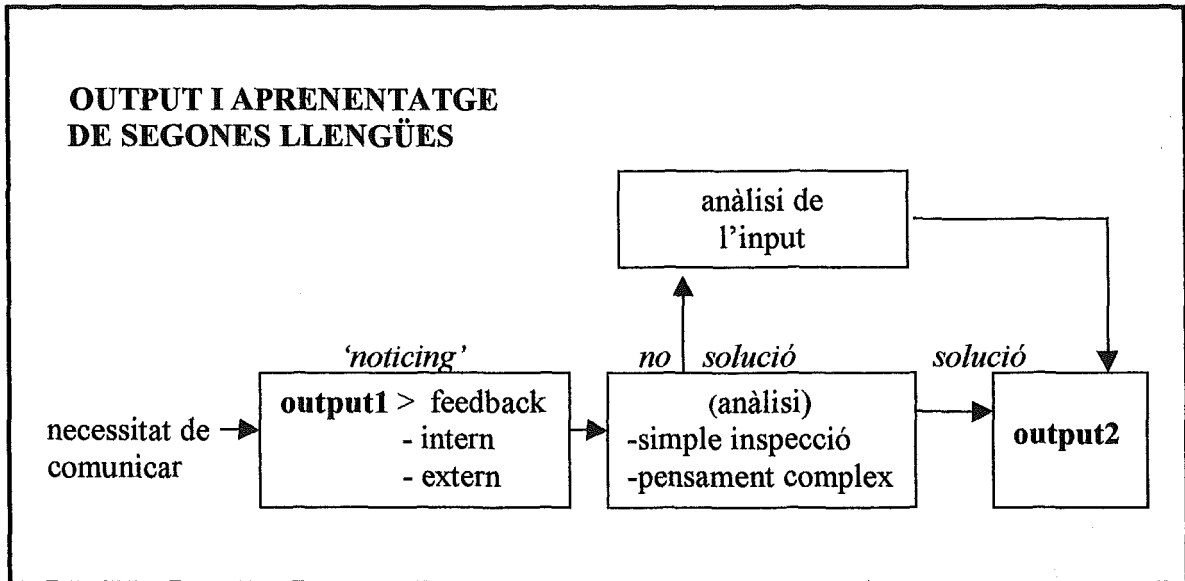
En definitiva, com afirmen Swain i Lapkin (1995): encara que l'output produït en la interacció no és l'única causa de l'adquisició de la llengua, n'és un dels motors fonamentals. La comunicació porta els aprenents a prendre consciència de la forma lingüística de les seves produccions. El processament semàntic, que fa transparent l'instrument lingüístic i el relaciona directament amb el sentit, desemboca en l'atenció al codi quan la comunicació s'interromp per una disfunció en el seu ús. En aquest moment la llengua s'interposa entre els interlocutors i esdevé el tema de la comunicació. El feed-back intern o extern provoca l'anàlisi dels problemes. Aquesta anàlisi serà a la base de la formulació de propostes alternatives d'output, que es formularan a partir dels propis coneixements o a partir dels coneixements que ofereixen els interlocutors. El que passa entre la primera formulació d'output i la

³⁹ A l'apartat 3.1 (La consciència metalingüística i el coneixement de segones llengües) i a la introducció del 6.2 (Aprenentatge i interacció social) hem fet referència a aquesta qüestió.

⁴⁰ La noció de "Language Related Episodes"(LRE) té punts de contacte evidents amb la noció de Seqüències Potencialment Adquisicionals (SPA) formulada per De Pietro, Matthey i Py (1989) i comentada a l'apartat 6.2.1.4. Guasch i Milian (1999) comparen les SPA i alguns dels LRE detectats en els protocols del nostre estudi i conclouen que encara que es produeixen segons formats interactius diferents, deguts al tipus diferent d'activitat en què es formulen, una i altra tenen en comú els fenòmens de la doble focalització i del contracte didàctic. Nussbaum (1999), en canvi, alerta sobre les diferències entre la interacció exolingüe i la interacció entre iguals com a escenaris propicis per a l'aprenentatge de la llengua.

segona, segons aquestes autores, forma part del procés d'adquisició de la llengua (figura 7.1).

Figura 7.1. Swain i Lapkin (1995: 388)



Com diu Swain:

“Collaborative dialogue is problem-solving and hence, knowledge-building, dialogue. When a collaborative effort is being made by participants in an activity, their speaking (or writing) mediates this effort. As each participant speaks, their “saying” becomes “what they said”, providing an object for reflection. Their “saying” is cognitive activity, and “what is said” is an outcome of that activity. Through saying and reflecting on what was said, new knowledge is constructed. (Not all dialogue is knowledge-building dialogue) In this way, our student’s performance outstripped their competence” (Swain, en premsa)

La influència dels factors socials en la formulació i reformulació de la producció lingüística porta Swain (1998), fins i tot, a plantejar-se la poca adequació del terme *output*. Encunyat per fer referència a una activitat cognitiva individual, a mesura que aquesta activitat ha anat essent entesa des d’una perspectiva social l’abast significatiu d’aquest terme ha anat esdevenint confús, i per això Swain es proposa de substituir-lo per nocions com parla, escriptura o diàleg col.laboratiu ⁴¹.

⁴¹ Cumming proposa a Swain d’emprar l’expressió “purposeful language production”, que es refereix indirectament al caràcter social de la producció, remarcant la seva intencionalitat i, per tant, la seva contextualització (Swain, 1998)

En definitiva, un camí que s'inicia en l'interès per explicar un fenomen individual, l'aprenentatge d'una segona llengua, entès com el procés d'elaboració d'un coneixement lingüístic nou, porta a parar atenció als mecanismes del seu ús en la comunicació. El canvi d'atenció de la comprensió a la producció, de l'activitat automàtica a la conscient, i de l'ús lingüístic no com a expressió d'un fenomen individual sinó com a resultat de la interacció col·laborativa amb els interlocutors, posa de relleu el caràcter social i difumina la primacia de la individualitat en l'explicació dels processos d'ús i adquisició de les llengües. Així, els pressupòsits de la psicologia sociocultural acaben fonamentant la resposta a una pregunta que s'havia formulat des dels àmbits de la psicologia cognitiva i de les hipòtesis innatistes de l'adquisició de les llengües.

7.3.4 Recapitulació i conclusions

Hem iniciat el capítol justificant el caràcter de funció psicològica superior del llenguatge escrit i, per tant, de l'acció transformadora del pensament que comporta el seu aprenentatge. Hem atribuït aquest caràcter i aquesta acció transformadora a la conjunció de quatre factors primordials: al fet que el codi escrit constitueixi un sistema de representació de segon nivell en què els signes gràfics remetent a signes verbals; al fet que l'absència dels receptors de l'activitat comunicativa en els processos de producció condicioni aquests processos i les característiques dels productes; al fet que l'escriptura s'associï a noves funcions comunicatives, representacionals i regulatives en l'ús de la llengua; i, finalment, al fet que en el llenguatge escrit l'instrument lingüístic es refereixi al món però també, i de manera simultània, a ell mateix.

En considerar l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura en segones llengües, el caràcter de constructe de segon nivell del llenguatge escrit respecte dels usos verbals dialogals contextualitzats es dobla amb la relació que s'estableix entre el coneixement de les segones llengües i el coneixement que es té de les primeres, tal com hem comentat a l'apartat 6.1. Així, per a la superació de les dificultats que planteja l'aprenentatge de l'escriptura en L2 (dificultats diverses que es deriven de la diversitat de situacions en què es pot

aprendre a escriure una segona llengua⁴²), els usuaris hauran de desenvolupar unes habilitats específiques que responguin a les exigències derivades d'aquest doble compromís amb els processaments de segon nivell: en la majoria de casos, unes capacitats de control superiors a les habituals i unes estratègies de processament particulars.

El coneixement menor de l'instrument lingüístic que s'empra, la consciència plurilingüe dels aprenents i les relacions afectives (actitudinals i motivacionals) amb les llengües que s'usen i les comunitats que les parlen, són tres factors que particularitzen les dificultats de les activitats de composició escrita en L2, respecte de les que es produeixen en L1, i que configuren alguns dels trets específics de la interacció dels escolars amb els ensenyants i entre ells mateixos

Hem pogut remarcar, a través de diferents estudis, el caràcter complementari d'aquestes relacions: les primeres, orientant els estudiants cap a l'assoliment d'uns objectius d'aprenentatge lingüístic i de desenvolupament personal; les segones, potenciant els aspectes comunicatius de les activitats de producció i el desenvolupament de les capacitats de control sobre d'aquestes activitats.

El rol dels ensenyants com a dissenyadors de contextos d'escriptura en què l'activitat comunicativa esdevingui, també, activitat d'aprenentatge es complicarà en l'escriptura en L2 en la mesura que, a més de les exigències del disseny de les tasques que són habituals per a la L1, hauran de tenir en compte els tres factors específics a què ens hem referit més amunt. Les dificultats especials en l'elaboració dels continguts, el recurs a tots els coneixements lingüístics disponibles, i per tant a la L1, en les operacions de composició, o la motivació dèbil per usar la L2 (o per fer-ho amb un nivell alt d'exigència) poden ser tres exemples dels tipus de problemes que els ensenyants hauran d'afrontar amb criteris definits per establir les ajudes que han de fornir als aprenents.

⁴² Des de l'aprenentatge de la lectoescriptura en L2 ambientals en programes d'immersió lingüística a l'aprenentatge de l'escriptura en una llengua estrangera per adults fortament alfabetitzats en la seva L1 existeixen una gran quantitat de situacions intermèdies, cadascuna amb les seves particularitats

La implicació en les activitats d'escriptura té una importància cabdal per al seu aprenentatge. Aquesta implicació estarà relacionada molt directament amb l'interès que despertin en els aprenents les activitats comunicatives que se'ls plantegen, i amb les possibilitats de participar-hi de manera eficaç (aconseguint els objectius que es proposen) malgrat el desconeixement o el coneixement baix de la llengua que empren. Els mecanismes didàctics establerts pels ensenyants haurien de possibilitar aquesta eficàcia a través de la seves ajudes directes o indirectes i de la potenciació de la interacció lliure i guiada amb els companys. El desenvolupament del sentit de la pròpia veu i del sentit del poder lingüístic seran la conseqüència d'aquesta implicació dels aprenents en les tasques proposades pels mestres si aquests darrers tenen l'encert d'acostar-se a les necessitats reals dels escolars.

La col.laboració entre companys en la realització de les activitats de composició estarà condicionada, també, pels tres factors que hem comentat més amunt.

L'equilibri o el desequilibri en el grau de coneixement de la segona llengua permetrà l'adopció o no de rols d'experts i no experts per part dels components dels grups de treball, la formalització temporal de contractes didàctics i l'establiment de SPA o LRE⁴³ que afavoreixin la reflexió sobre les activitats de composició, el seu aprenentatge i l'aprenentatge de les llengües.

La valoració que es faci del recurs als coneixements lingüístics de la L1 o desenvolupats amb la L1 (o amb les L1) permetrà o no el desenvolupament d'estratègies en què aquesta llengua pugui esdevenir un instrument de facilitació de la cooperació entre els productors, un instrument d'anàlisi de les dificultats de processament de l'escriptura o un punt de referència per a la comprensió de trets estructurals del nou codi.

L'actitud general dels productors respecte de les dificultats de concretar, en una llengua que es coneix poc, la relació entre els continguts que es volen

⁴³ SPA : *seqüències potencialment adquisicionals*, és a dir, episodis de conversa exolingüe en què l'establiment d'un contracte didàctic entre els interlocutors permet la focalització de la interacció en la reflexió sobre el codi, en funció de la resolució d'un problema comunicatiu (veure apartat 6.2.1.4). LRE: "*language related episodes*", és a dir, episodis de conversa per a la resolució de problemes d'escriptura en què l'atenció es desvia de l'elaboració dels continguts i se centra en els problemes formals que planteja la seva expressió (veure apartat 7.3.3.2)

expressar i l'espai retòric en què han de prendre forma portarà a l'elaboració de textos atents només a la simple expressió d'uns continguts o atents, també, a l'adequació a un context i a la correcció formal⁴⁴. La tria d'una opció o l'altra estarà condicionada, com deia Py (1993)⁴⁵, pel posicionament dels usuaris respecte del sistema de coneixements lingüístics desenvolupats en aquesta llengua, la norma o les normes que prenen com a referència, la dificultat de la tasca, i l'actitud que adopten respecte de la norma i de la tasca en les activitats de producció.

En definitiva, el coneixement de la segona llengua i les actituds respecte del seu ús i respecte de les tasques de composició escrita incidiran en la realització de les operacions de composició. Però la influència de l'acció didàctica dels ensenyants podrà, donat un determinat nivell de coneixement de la llengua, modular les actituds dels aprenents respecte de les tasques de producció i respecte de l'ús de la nova llengua, influir -per tant- en les característiques dels processos de redacció, i potenciar, finalment, la consecució de condicions afavoridores de l'aprenentatge de les llengües i del llenguatge escrit.

⁴⁴ Reprendrem aquesta observació a l'apartat 8.1

⁴⁵ Veure apartat 6.2.1.1

II. ELS CANVIS DE LENGUA EN LA INTERACCIÓ PER A LA COMPOSICIÓ ESCRITA EN L2

8. ALGUNES CONSIDERACIONS PRÈVIES AL PLANTEJAMENT DE LA RECERCA. OBJECTIUS I HIPÒTESIS DE LA INVESTIGACIÓ

El capítol que iniciem pretén de ser un pont entre el marc teòric presentat al llarg dels set capítols anteriors i la recerca que es desenvoluparà en els cinc següents. Per aquest motiu està organitzat en dues parts: una que mira enrere i, d'entre tot el que s'ha exposat, recapitula algunes qüestions teòriques rellevants per al plantejament de la investigació que presentarem; i una que mira endavant i planteja, a partir d'aquestes consideracions teòriques, els objectius i les hipòtesis de la recerca que hem dut a terme. Formalment inclòs en la primera part, però en realitat en terreny de ningú perquè no es tracta ni d'una recapitulació del que s'ha dit ni d'un avançament del que es dirà, dediquem un apartat a presentar algunes aportacions de l'anàlisi del discurs al fenomen del canvi de llengües en la conversa. La referència al canvi de llengües des d'aquest punt de vista, que per ella mateixa podria constituir una altra tesi doctoral, encara que duta a terme d'una manera breu i sintètica, ens ha semblat que no es podia obviar en un estudi com el nostre.

8.1 CONSIDERACIONS (TEÒRIQUES) PRÈVIES

Scardamalia i Bereiter (1987) distingeixen dues maneres de processar l'escriptura, que hem tipificat a l'apartat 1.1 a partir de l'existència de tensió o no entre dos espais que orienten la gestió de la composició: el retòric i el dels continguts que es volen expressar. El reconeixement d'aquesta tensió i l'esforç per controlar-la porten a una activitat de composició en què els productors *transformen el coneixement*. Ignorar aquesta tensió i no afrontar-la porten a una activitat d'escriptura que es limita a *dir el coneixement*.

Quan parlem, però, de l'expressió en una segona llengua sembla que caldria parar atenció a un tercer focus generador de tensió: la llengua que s'usa¹. Les llengües s'aprenen a través del seu ús i, per tant, en una paradoxa aparent, podem considerar que, per aprendre-les, als aprenents els cal usar-les sense saber-les. Usar un instrument que no es coneix requerirà més esforç i més atenció als usuaris que no usar un instrument conegut. L'ampliació, de dos a tres, dels espais a tenir en compte (l'espai retòric, l'espai dels continguts i l'espai de la llengua que els dóna forma) en la gestió de les activitats de composició segurament explica millor les dificultats reals que planteja als usuaris la composició escrita en segones llengües².

Ara bé, la paradoxa es pot estendre a l'aprenentatge de la primera llengua (i a l'aprenentatge en general). Els escolars implicats en el desenvolupament de noves habilitats lingüístiques en la seva L1 (el domini dels gèneres orals formals, per exemple) poden sentir també la tensió d'haver d'acordar idees, context retòric i instrument lingüístic en registres desconeguts de la seva llengua. Així, doncs, en esmentar l'espai de la llengua en tant que instrument de simbolització que particularitza l'ús de la L2 respecte del de les primeres, fem referència més a un problema de grau que a una situació qualitativament diferent. Vegem, però, per què ens sembla important o útil d'establir la distinció entre L1 i L2:

- 1) Els escolars que aprenen a escriure en la L1 parteixen d'un coneixement lingüístic que els permet de dur a terme determinats usos orals, principalment conversacionals, que han de transformar en coneixement lingüístic per a la "literacy".
- 2) Els escolars que fan el primer aprenentatge de l'escriptura en L2, normalment no han desenvolupat en aquesta llengua les habilitats orals que sí

¹ Hem apuntat aquesta observació a l'apartat 7.3.4

² Cambra (1996) comenta el caràcter ambigu de les denominacions clàssiques de L1 (llengua ambiental apresada en primer lloc), L2 (llengua ambiental apresada després de la primera) i LE (llengua no ambiental -estrangera- apresada després de la primera), per causa de la complexificació de les relacions socials, culturals i lingüístiques pròpia de la segona meitat del segle XX. La gran diversitat dels contextos en què els parlants plurilingües aprenen i usen més d'una llengua dóna lloc a un continuum de situacions tipificables a partir dels paràmetres llengua ambiental / llengua no ambiental, i llengua (o llengües) apresada en primer lloc / llengua (o llengües) apresada amb posterioritat a la primera

que posseeixen els nens nadius³. Tenen aquests coneixements en L1: han desenvolupat coneixement conceptual lingüístic transferible, però no fluïdesa (automatismes d'ús) ni coneixement del codi en L2.

La introducció en la "literacy" comporta per a (1) la transformació dels coneixements lingüístics inicials. La introducció en la literacy comporta per a (2) la transformació dels coneixements lingüístics inicials més la creació de coneixements lingüístics inicials. És a dir, en el primer aprenentatge de l'escriptura en L2 l'aprenentatge de l'escriptura va lligat a l'aprenentatge de la llengua. La llengua que no es coneix serà, doncs, un factor de tensió important al costat dels postulats per Scardamalia i Bereiter.

En la iniciació a l'escriptura en L2 realitzat quan ja s'han desenvolupat aquestes habilitats en L1, el desconeixement de la L2 constituirà també un factor de tensió afegit. Uzawa i Cumming⁴ fan referència a aquest tercer factor com a element condicionant de la tria del nivell amb què es durà a terme el processament de l'escrit. L'actitud de "*keep up the standard*" marcarà la màxima tensió entre els tres factors: llengua, espai retòric, espai dels continguts. L'actitud "*lowering the standard*" marcarà la tensió mínima.

8.1.1 Interacció i aprenentatge de l'escriptura

Si prenem per bona la perspectiva sociocultural i acceptem que la consciència individual és el resultat de la interiorització d'una activitat social mediada pel llenguatge, no oposarem cap objecció a la idea bàsica que la interacció amb interlocutors en la realització d'activitats socials és el motor de l'aprenentatge. Hem comentat a l'apartat 7.2 la concreció d'aquests principis a l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura en L1, i hem remarcat, per a la L2, la importància de l'acció dels mestres, especialment a l'apartat 7.3.1, i la necessitat ineludible de la interacció entre iguals, sobretot en els apartats 7.3.2 i 7.3.3. Sembla clar, doncs, que els plantejaments teòrics han estat àmpliament refrendats per una pràctica docent reforçada per resultats contrastats.

³ Els BICS (Basic Interpersonal Cognitive Skills) de Cummins, de què hem parlat a l'apartat 2.2.1.1

⁴ Veure apartat 3.2.2

La relació amb els companys facilita les activitats d'escriptura, fent possible la resolució de problemes que de manera individual difícilment se solucionarien moltes vegades, i en la resolució de problemes provoca situacions generadores d'aprenentatge de l'escriptura i de la llengua. La gestió compartida de la composició permet els productors de parar atenció a un ventall més ampli de qüestions i dóna lloc a una reflexió sobre la llengua i el seu ús, una activitat metalingüística explícita, que és a la base de la reestructuració dels seus coneixements lingüístics, és a dir, del seu aprenentatge.

A l'apartat 6.3.1 distingíem entre monogestió (gestió individual dels processos de producció) i autoregulació (control internalitzat dels processos de composició). I enteníem per control internalitzat la regulació de les activitats d'escriptura, no per cap fenomen extern -com la situació material de producció del text, el text mateix o una altra persona-, sino exclusivament a partir de les referències que les capacitats de coneixement es donen a elles mateixes (les representacions que es fan de la tasca, dels receptors, del gènere de text, etc.). La gestió compartida és una estratègia per a la consecució de l'autoregulació en la producció.

En el cas de l'escriptura en segona llengua aquesta autoregulació és més costosa d'aconseguir perquè els problemes a gestionar de manera simultània són més que no en la L1, com acabem de plantejar en l'apartat anterior. Aquest fet ha estat corroborat per la detecció, en les estratègies d'ús de la L2 d'usuaris experts en la seva L1, de "regressions" a formes més primàries de control de la seva activitat comunicativa en la nova llengua⁵.

En termes cognitius diríem que aquests casos són exemples de situacions en què la transferència d'habilitats en l'ús de llengües diverses per un parlant no es produeix, i en què cal o una reestructuració (no necessàriament conscient) o una presa de consciència de les dificultats del control de la composició per millorar-ne la gestió. La reestructuració seria, doncs, un constructe teòric que podríem relacionar amb la necessitat d'aprendre a autoregular-se novament que es planteja des del marc sociocultural als aprenents de segones llengües.

⁵ Veure apartat 6.3

Les especificitats detectades en els processos de producció i les particularitats observades en els productes serien un argument més contra la transferència automàtica de coneixements i habilitats entre llengües. D'entre aquestes especificitats, no hi ha dubte que una de les més significatives és l'ús de la L1 en la gestió de la producció en L2.

8.1.2 Conversa bilingüe i exolingüe, o endolingüe?

Hem comentat a l'apartat 6.2.1.2 la noció de conversa exolingüe i el seu valor relatiu, i al 6.2.1.3 la noció de conversa bilingüe, que hem definit com aquella interacció en què els interlocutors acorden que el marc lingüístic hàbil per a la seva comunicació va més enllà de la llengua bàsica en què es du a terme aquesta comunicació i abasta també una altra llengua coneguda en un grau o altre per tots els participants en la conversa. Les característiques lingüístiques d'aquestes formes d'interacció estan fortament condicionades pels contextos sociolingüístics en què es produeixen.

A Catalunya conviuen dues llengües ambientals, el català i el castellà, que són emprades en els intercanvis conversacionals entre els usuaris de cadascuna segons dos patrons normatius fonamentals: una norma de preeminència del català, resultat d'una situació històrica relativament recent de monolingüisme en els usos quotidians, que pot portar en alguns casos a considerar el català com a llengua base dels intercanvis comunicatius; i una norma de preeminència del castellà, que es va configurar i afermar després de la guerra civil⁶ per la coincidència de la situació política amb una immigració massiva de població monolingüe de parla castellana. Aquesta norma porta els parlants del català a acomodar-se a la llengua dels parlants del castellà. El procés de fusió de les dues comunitats lingüístiques del país està desembocant, d'una manera lenta però constant, en el predomini de la segona norma per sobre de la primera (X. Vila, 1996), en un procés que dona lloc a situacions intermèdies complexes (Boix, 1993) que no podem atendre en el marc d'aquest treball.

⁶ La desaparició de l'ús públic del català, la coincidència de la destrucció de la infraestructura institucional pública de Catalunya i dels canvis demogràfics produïts per la immigració, i l'explosió dels mass media són els tres factors bàsics que, entre els anys 40 i 70, configuraran una nova consciència lingüística dels ciutadans de Catalunya segons J.A. Argente et al. (1979).

L'ordenació legal de les llengües al món educatiu de Catalunya preveu que tots els escolars, independentment de quina sigui la seva llengua familiar, han de tenir un coneixement suficient del català i el castellà al finalitzar l'escolaritat obligatòria. Per assolir aquests objectius les escoles ordenen el tractament de les dues llengües segons projectes de bilingüisme d'enriquiment que adopten formes diverses però que prioritzen el català per sobre del castellà en les activitats acadèmiques, en un intent de compensar el desequilibri en sentit invers que es dona en els usos socials d'aquestes llengües⁷.

Malgrat aquesta prioritització del català al món educatiu, diferents estudis (I.Vila, 1995; X.Vila, 1996) mostren que la norma de preeminència del castellà és present també a l'escola, encara que amb matisos significatius. El català ha esdevingut llengua acadèmica i com a tal és emprada en els usos formals a l'aula i en els intercanvis amb els mestres, però això no obsta perquè els escolars que no la tenen com a llengua pròpia l'abandonin fora dels usos que acabem d'esmentar, i que els que la tenen com a pròpia convergeixin cap al castellà quan interaccionen amb companys i companyes de llengua castellana.

Aquests hàbits en la tria de llengua afecten no només les converses referides a activitats escolars no estrictament acadèmiques, sinó també les referides a les activitats lligades a l'acompliment de les tasques acadèmiques en determinades condicions: per exemple, quan no hi intervé el professor o quan no són activitats generals de la classe sinó que es duen a terme en petits grups.

No hi ha dubte, doncs, que en les interaccions entre els escolars catalans en la immensa majoria de casos podem parlar, com a mínim de conversa potencialment bilingüe perquè: a) tots coneixen el català i el castellà en un grau o altre, sigui quina sigui la seva llengua familiar, i tots tenen consciència que els seus interlocutors presents també; b) tots tenen models socials de situacions de la vida extraescolar en què els parlants, coneixent el

⁷ No entrarem a valorar les característiques d'aquest marc legal ni la seva adequació a la realitat sociolingüística del país o als objectius que es planteja. Tampoc no comentem la seva concreció en l'ensenyament de les llengües a les escoles perquè és un tema que està més enllà dels objectius d'aquest treball (Veure Artigal (1995) i I.Vila (1995))

bilingüisme dels interlocutors, es permeten de recórrer a l'altra llengua en la conversa amb funcionalitats i objectius diversos; c) les convencions socials mostren que a diferents àmbits d'ús pot ser convenient o normatiu d'emprar llengües diferents (les situacions formals i informals a l'escola mateixa són una mostra d'aquestes situacions).

És més difícil de tipificar les converses des del punt de vista de l'endolingüisme i l'exolingüisme. Són clars els casos en què tots els interlocutors tenen la mateixa llengua com a llengua d'ús habitual, però són ambigus els altres casos. Els parlants usuals del català, en termes generals, coneixen millor el castellà que no els parlants usuals del castellà, el català, però sovint el coneixement de les dues llengües es prou alt com perquè no es pugui parlar pròpiament d'exolingüisme en el sentit fort que Py atribuïa a aquest terme. Així, es podria parlar d'un exolingüisme més atenuat en el cas d'usuaris del català parlant en castellà que no a la inversa, i d'una situació d'endolingüisme expressat a través de dues llengües en molts altres casos⁸.

En última instància en molts casos, en una situació com la catalana, l'exolingüisme o l'endolingüisme de les converses entre parlants habituals del català i del castellà estarà determinat no tant per factors estables previs a la conversa (la coincidència o no de la llengua d'ús habitual dels interlocutors) sinó per les relacions canviants que estableixen entre ells en la interacció: l'assumpció de rols complementaris en què uns actuen com a experts i els altres com a no experts en determinats passatges.

8.1.3 Ús de la L1 en la producció en L2

Al capítol 2 hem comentat que les activitats de composició en la L1 i en L2 responen a la realització d'unes úniques operacions de processament de la llengua la realització de les quals està estretament lligada a les capacitats de

⁸Py (1994b) distingeix les converses exolingües / monolingües, exolingües / bilingües, endolingües / monolingües i endolingües / bilingües. Entre aquestes darreres hauriem de distingir dues situacions: a) aquelles en què els interlocutors coincideixen a prioritzar la seva llengua usual (A), que és la mateixa, i acorden que poden recórrer també a una llengua (B); b) aquelles altres en què s'usen dues llengües però de manera que resta poc definida quina és la llengua usual o prioritzada pels interlocutors; en aquest cas més que del coneixement de dos sistemes lingüístics, parlariem del coneixement d'un de sol, integrat per dues llengües.

processament de la informació desenvolupades pel usuari. Al capítol 3 hem observat les estratègies específiques de composició, és a dir, que la manera concreta com es configura la realització d'aquestes operacions en cada cas depèn, entre d'altres factors contextuals, del nivell de coneixement de la L2 desenvolupat pels usuaris.

Al capítol 4 hem vist que una de les característiques específiques rellevants de les estratègies de producció escrita en una segona llengua és la utilització de la L1 per a una multiplicitat de funcions. Aquesta presència de la L1 en les operacions de composició l'hem atribuïda a tres factors: el grau de coneixement de la L2 (language proficiency), la dificultat de la tasca i l'actitud respecte dels problemes que comporten els processos de composició. La interrelació entre aquests factors és el que modula la necessitat o la conveniència que senten els productors de recórrer a la primera llengua.

No tindrà sentit d'atendre en valors absoluts el grau de coneixement de la llengua o de la dificultat de les tasques perquè la demanda cognitiva que comportarà la seva resolució dependrà del seu valor relatiu, cadascun en funció de l'altre. Així, per exemple, una tasca amb una demanda cognitiva, a priori, baixa, podrà comportar un grau alt de dificultat si es realitza amb un instrument lingüístic molt poc desenvolupat o amb una actitud molt rigorosa respecte d'alguns aspectes de l'ús lingüístic (la pronunciació, per exemple).

Si les situacions de contacte de llengües generen el fenomen de les converses bilingües, ja siguin exolingües o bé endolingües, i la composició escrita en segones llengües porta els productors de manera natural a emprar la L1 amb diferents funcions en els processos de composició, és clar que la composició escrita en L2 en un context de llengües en contacte propiciarà doblement els recurs a la utilització de la L1.

La importància didàctica de la composició grupal fa que tinguin un interès especial les particularitats de la seva realització en la mesura que ens poden donar informació, entre d'altres possibles qüestions, respecte de:

- a) com se solucionen els problemes que planteja l'activitat d'escriptura
- b) com es desenvolupa la col.laboració entre els components del grup

- c) a través de quins mecanismes externs i interns s'aprèn a escriure
- d) a través de quins mecanismes externs i interns s'aprèn la L2

En el nostre cas allò que ens interessarà de tractar serà la descripció de com s'usen les dues llengües en la interacció per a una activitat col.laborativa de composició d'un text escrit en la llengua no habitual dels usuaris, i com aquest ús afecta i és afectat per les característiques dels processos d'escriptura. Les relacions entre les operacions de composició i les llengües en què es realitzen, entre els nivells de col.laboració dels productors i les llengües que empren, o entre la llengua dels productors i les llengües que usen en la interacció per a l'escriptura, per exemple, poden donar-nos informació sobre com funciona la interacció per a la composició en L2 en una situació de llengües en contacte.

8.1.4 El canvi de llengües en la conversa

L'anàlisi del comportament lingüístic dels usuaris pel que fa a la tria de llengües en les situacions de llengües en contacte és un tema complex que ha generat una quantitat d'estudis molt considerable des de la sociolingüística, l'anàlisi del discurs, l'etnografia de la comunicació i la psicologia social. La nostra intenció no és d'entrar a fons en la qüestió sinó de recollir alguns plantejaments provinents dels tres primers àmbits que ens permetran de dotar-nos d'un utilatge conceptual elemental per descriure i explicar algunes de les particularitats dels canvis de llengua que apareixen en la nostra mostra.

X.Vila (1996) parla de tres grans corrents en els estudis sobre el fenomen dels canvis de codi o de tries de llengua en els usos lingüístics d'usuaris immersos en situacions multilingües:

- a) un corrent que es fonamenta en la concepció que les conductes lingüístiques estan determinades pels contextos socials en què es produeixen.
- b) un corrent que posa de relleu el lligam dels canvis de llengua amb el context específic en què es produeixen i que estudia les funcions discursives que hi compleixen.
- c) un tercer punt de vista que es planteja la impossibilitat de destriar el valor