

Teories sobre l'aprenentatge de segones llengües i enfocament TILC



Objectius

1. Conèixer les bases de l'aprenentatge de llengües.
2. Reflexionar sobre la metodologia emprada en l'aprenentatge de segones llengües.
3. Conèixer diferents teories que donen suport al Tractament Integrat de Llengua i Continguts (TILC).
4. Atendre les diferents teories útils per a l'elaboració d'unitats didàctiques en el marc TILC.
5. Conèixer el tractament de les llengües en el sistema educatiu valencià.

Índex

Objectius	2
1. Introducció	3
2. Teories sobre l'aprenentatge de llengües: una visió diacrònica	4
2.1 Evolució de l'ensenyament de segones llengües	4
2.2 Factors que influeixen en l'aprenentatge de segones llengües	5
3. Teories que donen suport al Tractament Integrat de Llengües i Continguts (TILC)	6
3.1 La taxonomia de Bloom	6
3.2 Els estils d'aprenentatge i la teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner	7
3.3 La teoria de la Zona de Desenvolupament Pròxim (ZDP) de Lev Vigotski	8
3.4 El concepte de Bastida de Jerome Bruner	8
3.5 La Competència Subjacent Comuna de Jim Cummins	9
3.6. La teoria d'adquisició d'una segona llengua de Krashen	10
3.7 Les 4C en l'especificació curricular	11
4. Unitats didàctiques en el marc TILC: aspectes a tenir en compte	12
4.1 Aplicació a l'aula: les intel·ligències múltiples de Gardner i la taxonomia de Bloom	12
4.2 Competències clau	13
5. El tractament de les llengües al sistema educatiu valencià	14
6. Conclusió.	15
7. Bibliografia i referències	16
Bibliografia	16
Referències legals.	16

1. Introducció

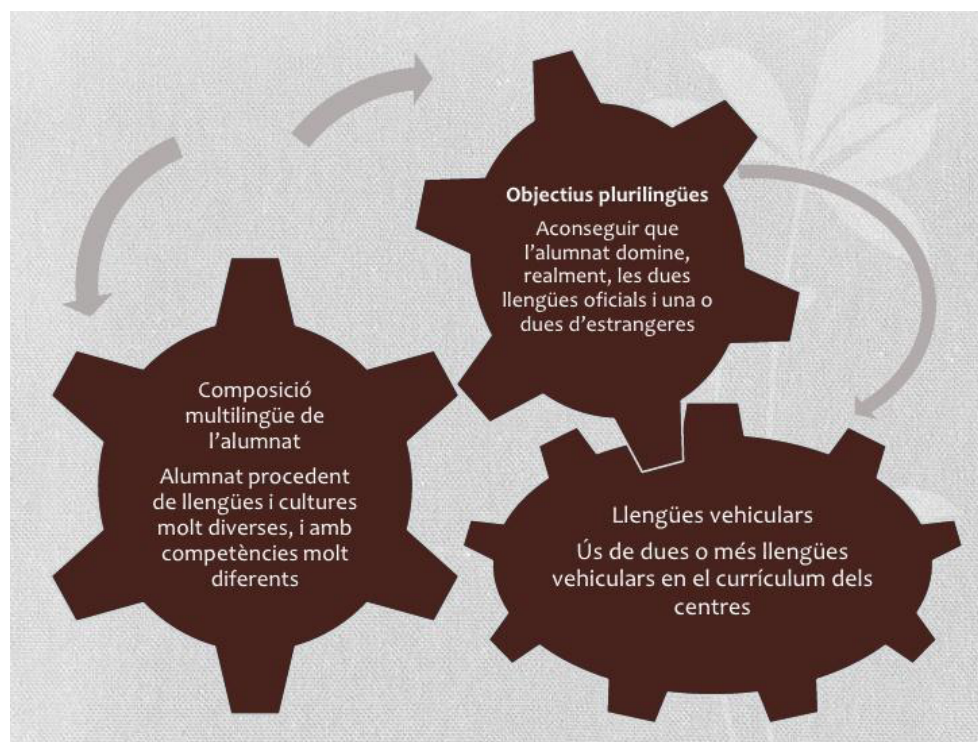
Vivim en una societat cada vegada més multilingüe i multicultural i, per això, l'escola ha de procurar reflectir aquesta diversitat. Aquesta situació, tan característica del segle XXI, ha promogut l'avanç de l'interès, sorgit a les dècades anteriors, per l'aprenentatge de la llengua en contextos bilingües i multilingües.

Tal com llegim a Pascual (2006) la globalització econòmica i la internacionalització del treball, el desenvolupament tecnològic creixent i la planetarització de les comunicacions han provocat, com a primeres conseqüències visibles amb repercussions en l'àmbit educatiu, una pressió social creixent perquè els alumnes i les alumnes comencen a estudiar anglés cada vegada més prompte. Així mateix, la necessitat d'escolaritzar una quantitat cada vegada més elevada d'alumnat nouvingut, fills i filles d'immigrants, ens han obert una finestra a la diversitat lingüística, la qual no suposa mai un entrebanc, sinó un avantatge i una ocasió única per tal d'aprendre la llengua en contextos multilingües.

Qualsevol docent és model de llengua i, per aquest motiu, necessita conèixer el procés d'ensenyament i aprenentatge d'aquesta, així com les diferents bases teòriques i metodològiques en què se sosté: és important conèixer-les per poder triar aquella que millor s'adapte a la nostra personalitat com a docents, així com també al context on ensenyem. Aquesta tria es reflectirà tant en la planificació de la unitat com en el treball diari a l'aula i, per aquest motiu, el professorat ha d'atendre els diferents estils d'aprenentatge dels estudiants així com les necessitats i les motivacions d'aquests.

I tot açò perquè hem observat com, de sobte, els nostres centres escolars s'han anat configurant com a institucions multilingües. Multilingües, com podem comprovar en la figura 1 que trobem a sota, de Vicent Pascual, que fa referència a la composició de l'alumnat, als objectius que persegueixen i al nombre de llengües vehiculars en el currículum:

Figura 1. Multilingüisme en els centres.



Font : Pascual,V. (2006).

2. Teories sobre l'aprenentatge de llengües: una visió diacrònica

Sabem que una llengua és un sistema de símbols combinats que usa una comunitat determinada per a comunicar-se. Actualment, la globalització i la mobilitat han contribuït al contacte de llengües i a la necessitat d'aprendre'n. Si entenem que les llengües s'aprenen usant-les, és evident que aquests usos transcendeixen els espais escolars i, per tant, ens hem de plantejar com valorar, reconèixer i validar l'aprenentatge informal i de quins instruments hem disposat i disposem per recollir-lo: el portafolis de lectures, el passaport de llengües, els dossiers, les biografies lingüístiques, etc. En definitiva, el que ens hem de plantejar és com passar d'ensenyar llengües a ensenyar a aprendre llengües en un marc plurilingüe i pluricultural.

En aquest punt, es farà referència a l'aprenentatge de la llengua des de diferents perspectives històriques, per tal d'assentar les bases del que suposa fer un Tractament Integrat de Llengua i Contingut que ens faça ser conscients del canvi metodològic necessari al sistema educatiu actual.

2.1 Evolució de l'ensenyament de segones llengües

L'aplicació de les diferents aportacions teòriques en la didàctica de les llengües s'ha concretat al llarg del segle XX en l'articulació de diferents mètodes d'ensenyament. Des del més tradicional, basat en l'ensenyament de les llengües clàssiques, que té com a base la gramàtica i la traducció, fins al més actual, que posa l'èmfasi sobre la creació de coneixements significatius per a l'alumnat. Cal remarcar, però, que els mètodes actuals que es troben als manuals i llibres de text rarament estan basats exclusivament en una única metodologia; pel contrari, el que fan és una distribució eclèctica dels sistemes que s'exposen a continuació:

Taula 1. Evolució de l'ensenyament de les llengües.

	Teoria d'aprenentatge	Pràctica didàctica	Teoria lingüística	Origen i autors
Ensenyament basat en la gramàtica i la traducció	Deductiu. Memorització de regles i aplicació als exemples proposats.	Traducció directa i inversa. Exercicis sobre aspectes formals de la llengua.	La llengua considerada com a conjunt de regles gramaticals i components lèxics.	Basat en l'ensenyament de llengües clàssiques.
Mètodes directes (des de 1886)	Inductiu, basat en la pràctica. Mecanismes d'aprenentatge igual al de la L1. Perill d'interferència de la L1 quan s'aprén la L2.	Pràctica oral, íntegrament en L2 o LE. Ús de textos i no d'oracions soltes.	La llengua considerada sobretot com a fenomen oral. Importància de la fonètica.	Moviment de reforma de l'associació de fonètica internacional (Passy, Jespersen).
Mètodes estructuralistes: audiolinguals, audiovisuals, estructuroglobal (des de 1950)	Conductisme: la llengua vista com un conjunt d'hàbits. Importància de la pràctica.	Pràctica oral. Aprenentatge de les formes a través de la pràctica automatitzada. Ús de materials enregistrats i de laboratoris de llengua.	La llengua vista essencialment com un conjunt d'estructures fonològiques i morfosintàctiques. Contrastivisme de llengua i cultura.	Desenvolupat als EUA i a França i posteriorment a Gran Bretanya (Saussure Fries, Broughton).

Enfocaments comunicatius. Aproximacions nocionals-funcionals (des de 1976)	Llengua vista com a competència a adquirir. Importància de la pràctica contextualitzada i desenvolupament d'hipòtesis sobre el funcionament de la llengua. Aprenentatge inductiu. Desenvolupament de coneixements processuals i declaratius.	Treball en parelles, ús de situacions, atenció al context de les mostres de llengua, ús d'improvisacions, de jocs de rol i de simulacions. Materials multimèdia.	La llengua com a acció. Competència comunicativa. Actes de parla. Adequació al context. Regles sociolingüístiques.	Consell d'Europa. Nivells llindar. (Halliday, Trim, Van Ek, Wilkins).
Aproximacions discursives-processuals. Treball per tasques significatives i per projectes (des de 1984)	Teories constructivistes d'aprenentatge. Importància radical de la motivació. Activitats significatives.	Desenvolupament d'activitats plausibles i significatives fora de l'aula. Autonomia dels aprenents. Activitats integrades per la pròpia dinàmica de l'aula. Caràcter global de les activitats. Els errors considerats com a mostres de l'aprenentatge en curs.	La llengua vista com a sistema semiòtic humà que permet construir significats i com a discurs que integra elements lingüístics, paralingüístics i no lingüístics (cinètics, proxèmics i cronèmics).	(Cardin, Eidhoff, Bree, R. Ribé, N. Vidal)

Font: CEFIRE Específic de Plurilingüisme (2018).

2.2 Factors que influeixen en l'aprenentatge de segones llengües

Tradicionalment hem entès que quan s'ensenya una segona llengua, cal tindre en compte que els estudiants l'aprendran en un ambient artificial, de manera que s'ha de crear un entorn el més natural possible per tal de fomentar-ne la participació. Darrere d'aquesta afirmació i tenint en compte la nostra situació sociolingüística, també hem de tenir en compte l'ensenyament del valencià a les zones castellanoparlants, per tal d'analitzar si estem parlant d'una L2 i quins contextos reals i propers podríem facilitar a l'alumnat.

L'adquisició d'una segona llengua és dinàmica quan el context d'aprenentatge d'aquesta afavoreix la interacció entre els aprenents. Així i tot, hi ha diversos factors individuals que la poden condicionar, com són: l'edat, l'actitud, l'aptitud i la necessitat.

A més a més, Ferran Suay (2011) al document *La seducció de les llengües o el llenguatge de la seducció* destaca quatre factors que també faciliten l'aprenentatge lingüístic: el poder, l'amabilitat, la intel·ligència i la joventut.

Segons la presència o no d'aquests factors en l'aprenent, l'adquisició d'una L2 o L3 podrà resultar més fàcil o més complicada, però allò que no podem oblidar és que hem de caminar envers un aprenentatge reflexiu de les noves llengües. En aquest sentit destaquem la lingüista Olga Esteve, que desenvolupa la idea que per tal d'aprendre una llengua addicional no n'hi ha prou a usar la llengua en actes comunicatius, sinó que també és necessària una reflexió conscient sobre la manera com es construeixen els missatges en aquesta llengua. D'ací es deriva la necessitat de treballar a l'aula des de dues dimensions estretament relacionades:

1. Podeu trobar l'article sencer a: <https://goo.gl/Va9yAj> (revisat a 31-01-2018).

d'una banda, des de la dimensió social, que fa referència a l'ús de la llengua en situacions comunicatives; de l'altra, des d'una dimensió cognitiva que fa referència als mecanismes mentals que l'aprenent activa en l'intent d'expressar alguna cosa en una llengua que no és la pròpia. Aquests mecanismes es tradueixen en forma de reflexió metalingüística, més o menys explícita. Segons expliquen Esteve i González (2016), tot i que aquesta reflexió metalingüística no es verbalitza en tots els casos, és omnipresent en l'aprenentatge d'una llengua addicional i, per tant, ha de tenir també el seu lloc a l'aula.

3. Teories que donen suport al Tractament Integrat de Llengües i Continguts (TILC)

El Tractament Integrat de Llengües i Continguts és un enfocament comunicatiu en què s'utilitza una llengua que no és la L1 de l'estudiant per a aprendre al mateix temps contingut i llengua. No es tracta només d'un enfocament metodològic per a l'ensenyament de la L2, sinó que és una forma integrada d'ensenyar llengua i contingut. Així, el TILC consisteix en el tractament dels continguts d'una o més disciplines no lingüístiques (ciències, història, matemàtiques, educació artística...) conjuntament amb els elements lingüístics necessaris per aprendre'ls en una o més llengües.

L'experiència i la investigació han demostrat que l'adquisició de competències en ambdues àrees (lingüística i no lingüística) és més efectiva quan s'usa aquest enfocament metodològic integrat, que quan es fa de manera separada.

L'aprenentatge integrat de la llengua i el contingut és un terme que inclou els diferents enfocaments educatius i que, a més, es pot especificar en tres dimensions:

- Els continguts conceptuals.
- Les eleccions procedimentals.
- La llengua vehicular del discurs.

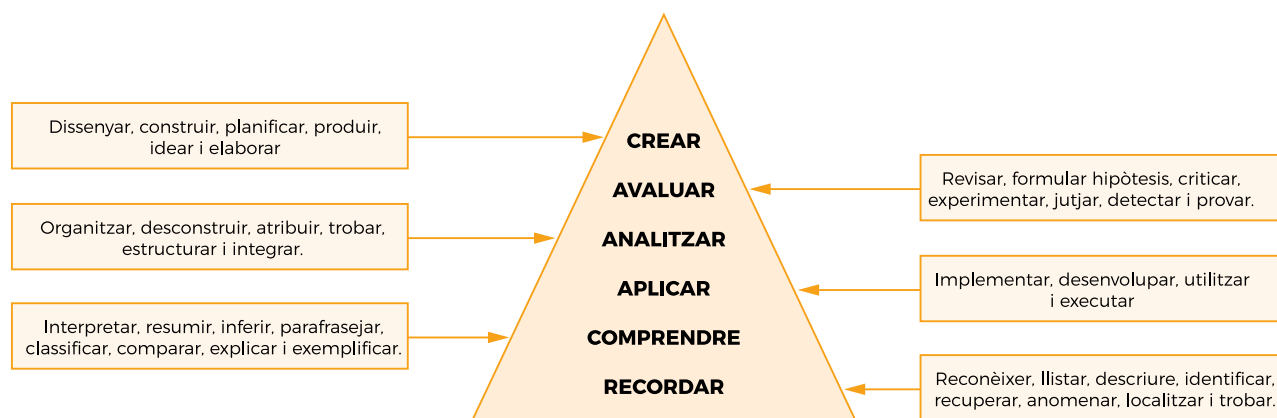
Convé remarcar, en aquest sentit, la importància dels procediments, en un context en què la interacció esdevé decisiva en contextos d'aprenentatge de continguts L2. El debat, la parla i l'escolta activa o la interpretació faran que l'alumnat use una L2 contextualitzada.

Benjamin Bloom (1956), Howard Gardner (2011), Lev Vigotski (1988), Jerome Bruner (1976), Jim Cummins (1979) o Stephen Krashen (1981) són autors que han desenvolupat les teories que donen suport a aquesta metodologia.

3.1 La taxonomia de Bloom

La teoria de Bloom, elaborada durant els anys 50 del segle XX, consisteix en un llistat d'habilitats i processos del pensament que poden aparèixer en les tasques escolars i, per tant, poden ser objecte d'avaluació. La taxonomia estructura les habilitats jeràrquicament, de manera que no es pot pretendre assolir les d'ordre superior sense tenir dominades les d'ordre inferior (a la base de la piràmide). Per aquesta raó, per tal d'adquirir un domini cognitiu caldria aconseguir les següents habilitats:

Imatge 1. Taxonomia de Bloom



Font: Bloom, B. (1956).

Els verbs dels llistats descriuen moltes de les activitats, accions i processos que es duen a terme en l'àmbit escolar. Per aquest motiu, aquesta ferramenta resulta molt útil per a la programació d'aula, tot i que en els darrers anys s'aprecia que la teoria de Bloom no té en compte els nous processos, objectius i accions que, a causa de l'emergència de les TIC, han aparegut a l'escola. A causa d'aquest dèficit, la taxonomia fou revisada per passar a "digitalitzar-la" i, en aquest sentit, naix així la taxonomia de Bloom Digital.

3.2 Els estils d'aprenentatge i la teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner

La idea més important d'aquesta teoria és saber quina és la intel·ligència més forta de l'estudiant per tal de crear activitats adaptades al seu estil d'aprenentatge.

Taula 2. Intel·ligències i estils d'aprenentatge

Intel·ligència	Definició	Activitats d'aula
Verbal lingüística	Aquesta intel·ligència implica aprendre la llengua a través de la lectura, l'escriptura i la parla. Es tracta de comprendre l'ordre i el significat de les paraules, tant en la parla com en l'escriptura i els matisos socioculturals d'una llengua. Para compte als jocs de paraules, els refranys, la ironia, etc.	Jocs de paraules que componen poesies i històries, etc
Lògico matemàtica	Aquesta intel·ligència utilitza els nombres, les matemàtiques i la lògica per trobar i comprendre diferents patrons que es produeixen a la nostra vida. Com ara: patrons de pensament, de nombre, visuals, de color, etc. Comença amb patrons específics en el món real, però es fa cada vegada més abstracte a mesura que s'intenta comprendre les relacions dels patrons que s'han vist.	Resolució d'experiments, de trencaclosques, de problemes, preguntes sobre l'univers, etc.
Visual espacial	Sovint es diu "Una imatge val més que mil paraules" o "Veure és creure". Aquesta intel·ligència utilitza les formes, imatges, patrons, dissenys i textures com a suport d'aprenentatge. També inclou totes les imatges del nostre pensament.	Dibuixos, pintures, dissenys i patrons interessants, treballs manuals, etc.

Intrapersonal	Aquesta és la intel·ligència introspectiva. Consisteix en la tendència humana a voler conèixer el significat, el propòsit i la importància de les coses. Implica la nostra consciència sobre el món interior del jo, les emocions, els valors i les creences.	Treball individual: reflexió, autoavaluació, anàlisi crítica, etc.
Corporal cinestèsica	Aquesta forma d'aprendre implica ser conscients de la relació entre el nostre cos i els moviments que realitza. El cos "sap" moltes coses que no són necessàriament conegudes per la ment conscient i lògica, com la forma d'anar en bicicleta, atrapar un objecte llançat, mantindre l'equilibri, trobar cada lletra en el teclat d'un ordinador, etc.	Activitats físiques, d'expressió corporal, comunicació gestual, etc.
Interpersonal	És la capacitat de saber desenvolupar tota una sèrie d'habilitats socials que es necessiten per a una comunicació i relació efectives entre persones. Aquesta intel·ligència s'activa quan es treballa en equip o ens relacionem amb altres persones.	Treball en grup reduït i gran grup.
Natural	La intel·ligència natural implica els coneixements que es produeixen en el contacte amb el món natural. Es tracta de la capacitat de reconèixer i classificar elements de la natura.	Fora de l'aula, experimentació en la natura, etc.
Ritmico-musical	Aquesta intel·ligència no es limita a la música i al ritme. També s'anomena "auditiva-vibracional", ja que tracta a més, el conjunt del so, tons, i patrons rítmics o vibracionals.	Vinculades amb la música i els patrons rítmics, reconeixement i sonorització de textos.

Font: CEFIRE Específic de Plurilingüisme (2018). Adaptació de Gardner, H. (2011).

3.3 La teoria de la Zona de Desenvolupament Pròxim (ZDP) de Lev Vigotski

No hi ha pensament sense llengua, ni llengua sense pensament. El context sociocultural és fonamental, perquè el desenvolupament cultural (transmetre experiències de generació en generació) s'ha fet gràcies al doble paper de la llengua: eina mental i mitjà essencial per a transmetre les eines culturals.

El concepte de la Zona de Desenvolupament Pròxim (ZDP) es basa en la relació entre les habilitats actuals de l'aprenent de llengua i el seu potencial. Perquè es produïska l'aprenentatge, cal que les activitats mentals requerides estiguen per damunt dels seus coneixements, però no tan allunyades que siguin incomprensibles. La diferència o esclatxa entre aquests dos nivells de competència és el que s'anomena ZDP.

Un primer nivell de desenvolupament és el que té assolit l'aprenent: els coneixements i les habilitats que li permeten resoldre tasques o problemes sense l'ajuda d'un altre. El nivell de desenvolupament potencial és el nivell de competència que pot aconseguir quan és guiat per una altra persona.

3.4 El concepte de Bastida de Jerome Bruner

Bruner (1976) va desenvolupar el model teòric proposat per Vigotski (1988), però amb una formulació teòrica una mica més específica. Va proposar dos conceptes principals: **format** i **bastida**. Els *formats* són interaccions rutinitzades, repetides i amb un alt grau de predicció, que es donen entre els aprenents més joves i els adults que els envolten. Un exemple en seria la lectura de contes. Les *bastides* són ajudes que els adults donen als infants que aprenen i que els permeten seguir avançant. Són ajuts que fan que vagin assolint nivells més alts de desenvolupament i que progressivament van desapareixent (igual que una bastida en una obra, que tal i com aquesta avança, és menys necessària).

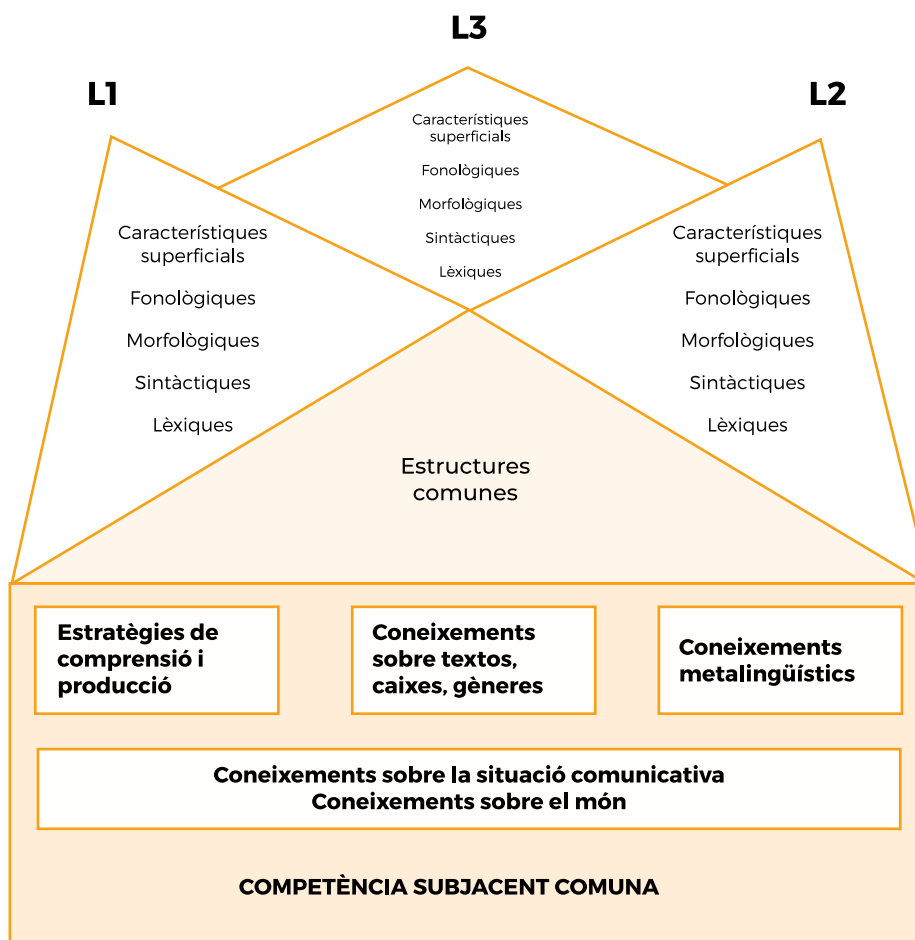
La bastida facilita la capacitat d'un estudiant de construir coneixements previs i interioritzar la nova informació. Les activitats que es proporcionen en l'ensenyament de bastides estan més enllà del nivell d'allò que pot fer l'alumne i, aleshores, l'alumnat pot aconseguir, a través del ZDP, les tasques que, d'altra manera, no podria completar. Quan es treballa amb estudiants amb baixa autoestima i baixes capacitats d'aprenentatge, els comentaris positius els suposen un avantatge, ja que la instrucció positiva o bastida, motiva els estudiants perquè vulguen aprendre. Aquest tipus d'instrucció ajuda a minimitzar el nivell de frustració dels aprenents. Després, participaran més motivats en un aprenentatge addicional.

3.5 La Competència Subjacent Comuna de Jim Cummins

La teoria de la Competència Subjacent Comuna de Cummins (1979) assegura que es pot incrementar la competència en una llengua mitjançant la instrucció directa en l'altra, si hi ha una motivació adequada i una exposició suficient, bé a l'escola, bé en el context social.

Quan s'aprèn una llengua, el parlant adquireix un conjunt d'habilitats i coneixements metalingüístics implícits que es poden aplicar quan se n'aprèn una altra. Es dedueix que qualsevol expansió de la Competència Subjacent Comuna que es produïska en una llengua tindrà un efecte beneficiós en l'aprenentatge de les altres llengües.

Imatge 2. Iceberg a partir de la Competència Subjacent Comuna de Cummins



Font: Cummins, J. (1979).

Una altra manera de representar la Competència Subjacent Comuna és la de l'iceberg, on les competències interlingüístiques estan en la base de les diferents manifestacions de superfície de les dues llengües. Cadascuna de les llengües que domina una persona bilingüe o plurilingüe no és apresada per separat. Hi ha coneixements i destreses que una vegada apresos en una llengua estan disponibles per a les altres i, a més a més, quan s'adquireix una nova llengua, cada aprenent es basa en l'estructura de les característiques de la llengua o les llengües que ja sap. Aquests dos factors són fonamentals en un enfocament integrat de les llengües, ja que permeten adoptar decisions organitzatives i metodològiques en la planificació i l'actuació didàctica per a unificar criteris, evitar repeticions i interferències, promoure la transferència entre les diferents llengües i augmentar, en definitiva, l'aprenentatge de la llengua. Aquest esquema serà aplicable a totes les llengües que aprèn l'individu.

No obstant això, la diferència en el ritme d'aprenentatge d'una segona llengua vindrà determinada per:

- La qualitat de l'exposició a la llengua (temps, atenció, etc)
- L'edat
- Les capacitats cognitives
- Les habilitats d'alfabetització en L1
- La personalitat
- La confiança personal
- La motivació

3.6. La teoria d'adquisició d'una segona llengua de Krashen

La teoria de l'adquisició d'una segona llengua de Krashen es pot desglossar en cinc hipòtesis principals:

- La distinció Adquisició-Aprenentatge

Segons Krashen, hi ha dos sistemes independents d'apropiació d'una segona llengua: "el sistema adquirit" i "el sistema après". El "sistema adquirit" o "adquisició" és el producte d'un procés subconscient molt similar al procés que s'experimenta quan s'adquireix la primera llengua. Aquest fet requereix una interacció significativa en la segona, que es caracteritza per una comunicació natural, en què els parlants es concentren no en la forma de les seues expressions, sinó en l'acte comunicatiu. El "sistema après" o "aprenentatge" és el producte de la instrucció formal i comprén un procés conscient, que dóna lloc a un coneixement sobre la llengua, per exemple, el coneixement de les regles gramaticals.

- La hipòtesi del monitor

Aquesta teoria explica la relació entre l'adquisició i l'aprenentatge. Segons Krashen, el sistema d'adquisició és l'iniciador d'expressions, mentre que el sistema d'aprenentatge realitza el paper de supervisor o d'editor. El supervisor actua en funcions de planificació, edició i correcció, quan l'aprenent té interès d'autocorregir-se i és coneixedor de les regles.

- La hipòtesi de l'ordre natural

Aquesta teoria es basa en els resultats de recerca (Dulay & Burt, 1974; Fathman, 1975; Makino, 1980 citat a Krashen, 1987) que suggereixen que l'adquisició d'estructures gramaticals segueix un 'ordre natural' que és previsible.

No obstant això, l'ordre en l'adquisició d'estructures gramaticals no és el mateix per a la primera llengua que per a les segones llengües.

- La hipòtesi d'*Input*

La hipòtesi d'*Input* només afecta a l'adquisició, no a l'aprenentatge. Segons aquesta hipòtesi, l'alumne millora seguint un ordre natural i progressa en la competència lingüística quan rep un *input* de la segona llengua.

Així, quan un alumne es troba en una etapa 'i' (la seua etapa actual de competència lingüística), l'adquisició es realitza si està exposat a un "Input comprensible" que pertany al nivell 'i + 1'.

- La hipòtesi del filtre afectiu

Aquesta hipòtesi de Krashen defineix una sèrie de "variables afectives" que tenen un paper facilitador, però no causal, en l'adquisició de la segona llengua. Aquestes variables inclouen: motivació, confiança en si mateix i ansietat. Krashen afirma que els estudiants amb alta motivació, confiança en si mateixos, una bona imatge personal i un baix nivell d'ansietat estan més ben equipats per a l'èxit en l'adquisició d'una segona llengua.

3.7 Les 4C en l'especificació curricular

Coyle (2010) diferencia clarament quatre parts interrelacionades: les 4C (Contingut, Comunicació, Cognició i Cultura). Aquestes 4C s'han de contemplar en la planificació de les unitats didàctiques de la següent manera:

El Contingut: és l'assumpte o el tema d'un projecte. Per centrar la planificació de la unitat en aquesta part, s'han de respondre aquestes preguntes: Què ensenyaré? Què aprendrà l'alumnat? Quins seran els resultats de l'aprenentatge? Aquests continguts estan prescrits pels currículums oficials.

La Comunicació: durant el procés d'aprenentatge, l'alumnat utilitza una llengua al mateix temps que adquireix els continguts específics de l'àrea, vocabulari i estructures clau alhora que estableix interaccions comunicatives (individuals, per parelles, en grups reduïts, en grans grups, etc.) lingüísticament profitoses.

Tot aquest procés es treballa progressivament: primer s'inicia amb l'estudi del vocabulari clau i després s'introdueixen les estructures lingüístiques. Una vegada introduïts aquests aspectes, els docents han de preparar activitats que dinamitzen i provoquen situacions naturals d'interacció on el vocabulari i les estructures esdevenen necessàries per a la comunicació en contextos significatius.

La Cognició: es refereix a les habilitats cognitives per a l'aprenentatge. La reflexió servirà per connectar els coneixements previs amb els continguts nous i les habilitats tècniques. S'han de proposar tasques per estimular aquest procés cognitiu. Aquest concepte ens fa reprendre la taxonomia de Bloom i la relació amb les intel·ligències múltiples de Gardner (Taula 4) per a l'aplicació pràctica en la unitat didàctica (tipus d'activitats, agrupaments, etc.).

La Cultura: aquesta dimensió potencia el multilingüisme i fomenta la tolerància i la comprensió, perquè té en compte el comportament personal, els valors socials i la diversitat cultural.

4. Unitats didàctiques en el marc TILC: aspectes a tenir en compte

A l'hora d'elaborar unitats didàctiques que integren dues o més llengües, cal tenir en compte les aportacions fetes per les teories explicades a l'apartat anterior, així com també les anomenades 4C i les competències clau.

Tal com assenyala Vicent Pascual (2016), cal remarcar el fet que el TILC proporciona un context didàctic molt favorable per a l'adquisició de les llengües i la construcció dels continguts de les àrees no lingüístiques:

- **Pel que fa a les llengües, els continguts de les matèries no lingüístiques:**

- Constitueixen contextos òptims per a l'aprenentatge de la llengua, ja que s'adquireix a través de materials i tasques autèntiques i significatives que responen als interessos i a les necessitats de l'alumnat, la qual cosa en garanteixen la motivació.
- Diversifiquen els àmbits en què la llengua pot ser usada: no només a les classes convencionals de llengua.
- Promouen, per tant, l'adquisició d'una gran varietat de gèneres textuais orals i escrits, tant en comprensió com en producció.

- **Pel que fa als continguts, les llengües:**

- Proporcionen el lèxic i els gèneres de text específics de la matèria que s'aprén.
- Constitueixen el suport de les estratègies per aprendre l'àrea. D'una banda, proporcionen les estratègies d'interacció, de comprensió i d'expressió -tant orals com escrites (parlar, llegir i escriure per aprendre)- necessàries per a la construcció de coneixements, i per a l'adquisició i processament de la informació. D'altra banda, proporcionen les funcions lingüístico-cognitives (situades a mig camí entre la cognició i la llengua), que són les eines bàsiques per a la construcció dels diferents tipus de gèneres de text i determinen les diferents maneres d'aprendre els continguts de les àrees no lingüístiques.

En general, un bon plantejament del TILC aconsegueix un alt rendiment en els continguts disciplinaris, enriqueix l'habilitat en l'ús de la llengua vehicular -especialment en els alumnes que no la tenen com a L1- i desenvolupa les destreses metacognitives, la consciència crítica i la perspectiva intercultural dels aprenents.

Ara bé, aconseguir aquests objectius tan valuosos exigeix unes condicions d'aplicació a l'aula gens intuïtives ni rutinàries, sinó emmarcades en la teoria, en la recerca i en les bones pràctiques que han de constituir els fonaments del TILC. Per això mateix trobem interessant remarcar les sinergies que existeixen entre les intel·ligències múltiples de Gardner, la taxonomia de Bloom i les competències clau.

4.1 Aplicació a l'aula: les intel·ligències múltiples de Gardner i la taxonomia de Bloom

Com s'ha vist a l'apartat 3, Bloom divideix el procés d'aprenentatge en sis etapes o nivells que són els següents: coneixement, comprensió, aplicació, anàlisi, síntesi i avaluació (que, alhora, subdivideix en dos grups principals: habilitats de pensament d'ordre inferior i habilitats de pensament d'ordre superior). Aquesta taxonomia és útil perquè els processos d'aprenentatge de la L2 requereixen l'ús de les habilitats de pensament elevat. Per aquest motiu, la taxonomia ajuda a planificar el procediment d'una unitat didàctica, ens facilita a passar del registre informal al formal (de conversa privada a conversa pública).

Al mateix temps, per respectar la diversitat a la classe i la manera com l'alumnat accedeix a la informació, és necessari planificar des de l'enfocament de les intel·ligències múltiples (Gardner, 2011).

Taula 3. Intel·ligències múltiples i taxonomia de Bloom.

	Coneixement	Comprensió	Aplicació	Anàlisi	Síntesi	Avaluació
Verbal lingüística						
Matemàtica lògica						
Visual espacial						
Corporal Cinestèsica						
Musical rítmica						
Naturalista						
Interpersonal						
Intrapersonal						

Font: CEFIRE Específic de Plurilingüisme (2018). Adaptació de Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010).

4.2 Competències clau

Segons la LOMQE (2013) "Les orientacions de la Unió Europea insisteixen en la necessitat que la ciutadania adquireixi les competències clau com a condició indispensable per aconseguir que els individus assolisquen un desenvolupament personal, social i professional ple que s'ajuste a les demandes d'un món globalitzat i faci possible el desenvolupament econòmic vinculat al coneixement". DeSeCo (2003) defineix competència com "la capacitat de respondre a demandes complexes i de dur a terme tasques diverses de manera adequada". La competència "suposa una combinació d'habilitats pràctiques, coneixements, motivació, valors ètics actituds, emocions i altres components socials i de comportament que es mobilitzen conjuntament per aconseguir una acció eficaç". Per tant, les competències es conceptualitzen com un "saber fer" que s'aplica a una diversitat de contextos acadèmics, socials i professionals."

Quan es programa, se seqüencia i s'avalua una unitat didàctica en el marc TILC, cal tenir en compte l'estreta relació entre les competències clau i les intel·ligències múltiples de Gardner.

Taula 4. Competències clau i intel·ligències múltiples

Competències clau i intel·ligències múltiples		
COMPETÈNCIA CLAU	INTEL·LIGÈNCIES MÚLTIPLES	ACTIVITATS O TASQUES RELACIONADES
LINGÜÍSTICA	LINGÜÍSTICA	Llegir, escriure, parlar, explicar, etc.
MATEMÀTICA I BÀSICA EN CIÈNCIA I TECNOLOGIA	MATEMÀTICA LOGÍSTICA NATURAL ESPACIAL	Calcular, experimentar, resoldre problemes, etc.
COMPETÈNCIA DIGITAL	LINGÜÍSTICA. ESPACIAL MATEMÀTICA LOGÍSTICA.	Utilitzar les TIC, buscar informació, aprendre amb les TIC, llegir mapes o gràfics, etc.
SOCIAL I CÍVICA	INTERPERSONAL	Comprendre, analitzar, interactuar amb els altres i participar en la societat.
APRENDRE A APRENDRE	INTERPERSONAL INTRAPERSONAL	Debate amb els companys i millorar o controlar el seu procés d'aprenentatge.
SENTIT D'INICIATIVA I ESPERIT EMPRENEDOR	INTRAPERSONAL	Pensar, planificar, imaginar, etc.
CONSCIÈNCIA I EXPRESSIONS CULTURALS	ESPACIAL MUSICAL COS CINESTÈSIC	Aprendre a través d'imatges, sons o interpretacions dramàtiques.

Font: Adaptació de Alart, N. (2007)

El professorat haurà de tindre en compte tots aquests aspectes quan dissenye les diferents tasques o activitats per a l'aula.

5. El tractament de les llengües al sistema educatiu valencià

Ja s'han enumerat una gran quantitat d'elements a tenir en compte a l'hora d'articular l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües. Com ja hem esmentat al punt 2.2 d'aquest tema, són molts els factors que influeixen en l'aprenentatge de les segones llengües i, a més, Vicent Pascual (2009) ens adverteix que al sistema educatiu valencià, concretament, cal parar esment a altres elements que introdueixen més complexitat i riquesa al procés:

- Hi ha dues llengües ambientals que tots els alumnes i les alumnes, en acabar els ensenyaments obligatoris, han de dominar a la perfecció: la llengua pròpia del país, el valencià, i l'altra llengua cooficial, el castellà.
- La societat exigeix als ensenyaments reglats que proporcionen una competència real en una o dues llengües estrangeres a tot l'alumnat.
- Les aules esdevenen cada vegada més multilingües, amb un augment progressiu d'alumnat nouvingut que no sol tenir cap competència en una o en les dues llengües ambientals.

- En acabar els ensenyaments obligatoris, d'acord amb les directrius del Consell d'Europa, tots els alumnes i les alumnes haurien de posseir una competència plurilingüe i pluricultural configurada per la fórmula LM+L2+2LE (llengua materna + llengua segona + dues llengües estrangeres).

El TILC, com ja hem assenyalat adés, proporciona un context didàctic que afavoreix l'adquisició de les llengües en context i la construcció dels continguts de les àrees no lingüístiques. Concretament, en el cas del valencià, hauríem d'aplicar el TILC:

- En l'ensenyament-aprenentatge del valencià i el castellà com a L1**, perquè almenys una part dels continguts de la competència comunicativa, la que anomenem llenguatge acadèmic, es treballa millor integrada en les àrees no lingüístiques (ANL) que en el tractament com a àrea de les diferents llengües. (Aquest plantejament l'anomenem TILC en L1.)
- En l'ensenyament-aprenentatge de les llengües estrangeres**, perquè és l'única manera que els i les alumnes adquirisquen una competència real en una o més d'aquestes llengües. Aquest plantejament l'anomenem CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) /EMILE (*Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère* o TILC en llengua estrangera.)
- Amb l'alumnat immigrant no castellanoparlant**, perquè no es pot esperar que es tinga una competència suficient en les llengües curriculars del centre abans de començar a adquirir els coneixements necessaris per a progressar en les àrees no lingüístiques: ha de començar immediatament a adquirir els conceptes de les diferents disciplines al mateix temps que aprén la llengua o les llengües en què es vehiculen. (Aquest plantejament l'anomenem TILC per a nousvinguts.)
- Amb l'alumnat castellanoparlant**, perquè és l'únic mitjà perquè pugui adquirir una competència profunda en valencià alhora que adquireix els continguts propis de les diferents ANL en el programa d'immersió. (Aquest plantejament l'anomenem TILC en immersió.)

6. Conclusió.

La ràpida transformació de les societats -produïda a causa de l'augment de la diversitat lingüística i cultural, i de la incorporació de les tecnologies de la informació i la comunicació- imposa canvis d'enorme transcendència en la manera d'ensenyar i d'aprendre, els quals cal tenir en compte a l'hora de dissenyar i d'implantar un model educatiu que hi responga de manera adequada.

Per tal d'oferir una educació plurilingüe de qualitat en els sistemes educatius que ja compten amb una diversitat lingüística ben àmplia, com els actuals, el tractament integrat de llengua i continguts es converteix en un model privilegiat d'ensenyament-aprenentatge: no solament perquè és un mitjà idoni per a augmentar el temps dedicat a les llengües del currículum sense augmentar-ne el nombre d'hores en l'horari escolar, sinó també per la seua capacitat per a millorar la qualitat de la instrucció tant de les llengües com de les àrees no lingüístiques.

Aquest conjunt de teories d'ensenyament i aprenentatge de llengües ha de ser un punt de partida per a la reflexió del docent sobre les metodologies i recursos didàctics que li serviran de suport en la pràctica diària a l'aula.

7. Bibliografia i referències

Bibliografia

Alart, N. (2007). *Aspectos comunes entre las competencias básicas y la Teoría de las Inteligencias Múltiples*. (Revisat a 14 -02-2018): <https://goo.gl/dj6R21>

Bloom, B. (1956). *A taxonomy of education objectives: The classification of educational goals; Handbook 1: Cognitive domain*. New York: Longman, Green.

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: content and language Integrated Learning* Cambridge: CUP.

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*. 19, 121-129.

Dulay & Burt (1974); Fathman (1975); Makino (1980). *The Natural Order hypothesis is based on research findings*. In Krashen (1987), *Second language acquisition and second language learning*. New Jersey: Prentice - Hall International.

Esteve, O i González, M. (2016) "Estratègies de transferència interlingüística en l'aprenentatge de llengües addicionals: un Enfocament Plurilingüe Integrador" a Pereña, M. (coord) *Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe. Metodologies i estratègies per al desenvolupament d'projectes educatius i per a la pràctica docent*. Barcelona: Horsori Editorial.

Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Editorial Paidós.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

Pascual, V. (2006). *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. València: Generalitat Valenciana - Conselleria de Cultura, Educació i Esport.

Pasqual, V. (2009). *Components i organització d'una unitat amb tractament integrat de llengua i contingut en una L2*. Caplletra 45 (tardor 2008), pp.121-152 <https://goo.gl/SaQtMT> (consultat 23 de febrer de 2018).

Pascual, V. (2016). "El tractament integrat de llengües i contingut" a Pereña, M. (coord) *Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe. Metodologies i estratègies per al desenvolupament d'projectes educatius i per a la pràctica docent*. Barcelona: Horsori Editorial.

Vigotski, L. (1988). *Pensament i llenguatge*. Barcelona: Eumo Editorial.

Wood, D. J., Bruner, J. S. i Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.

González, N., Bosch, D., Casas, M. (2008). Parlar i escriure per aprendre Ciències Socials. Les competències lingüístiques i la formació democràtica dels joves. IN. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1, n. 0, 139-170. Revisat a (23 de febrer de 2018): http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/bosch_glez_casas/index.html

Referències legals.

Llei Orgànica 8 / 2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa

(BOE 10.12.2013) <https://goo.gl/8LMqWV>



**GENERALITAT
VALENCIANA**

Conselleria d'Educació,
Investigació, Cultura i Esport

SECRETARIA AUTONÒMICA
D'EDUCACIÓ I INVESTIGACIÓ

SERVEI DE FORMACIÓ
DEL PROFESSORAT



cefire
Plurilingüisme

Cefire específic
Plurilingüisme
C/ Faustí Blasco, 11
46600 Alzira
T. 962 469 880
46402910@gva.es