

QUI ENSENYA LA LLENGUA PER APRENDRE?

Artur Noguero Rodríguez

Departament de Didàctica de la Llengua de la UAB

RESUMEN

A menudo oímos como alguien comenta que las dificultades que algunos alumnos presentan en su aprendizaje son consecuencia de no saber leer o escribir. Pero leer y escribir, como hablar y escuchar, o sea "saber lengua" no es algo general que se domina o no. En estas páginas queremos mostrar que aprender a hablar, escuchar, interaccionar oralmente o por escrito es necesario realizarlo articuladamente desde todas las áreas de aprendizaje. No existe un dominio general de la lengua, consecuentemente la habilidades lingüísticas deben ejercitarse a partir de la variedad de tareas, ámbitos y textos que caracterizan cada área curricular. Admitiendo que todo profesor es maestro de lengua, nos es necesario que esta afirmación tenga una clara repercusión en las practicas docentes. Solamente así podremos conseguir que nuestros chicos y chicas aprendan a aprender y devengan ciudadanos conscientes y críticos, objetivo final del proceso de enseñanza-aprendizaje, según propone el informe Delors.

ABSTRACT

We often hear about students who are claimed to have learning difficulties because they cannot read or write. However, reading and writing, as well as listening and speaking, or in other words "knowing language" is not a general ability someone masters or does not. In these pages we want to demonstrate that in order to learn to speak, to listen to, to interact orally or through the written medium, students must have access to these communicative skills from all content areas. This is so because there does not exist such a thing as a general mastery of the language: all linguistic abilities must be activated through a wide variety of tasks, domains and text genres within each content area. We all accept that all teachers are language teachers, but it is necessary to have this viewpoint influence all teaching practices. Only if we manage to do so, we will be able to help our students learn to learn and to become conscious and critical citizens, which is the ultimate goal of the teaching-learning process as the Delors report suggests.

Parlar de llengua, de com ensenyar i aprendre la llengua, sembla cosa exclusiva dels responsables de l'àrea de llengua, malgrat que tothom està d'acord amb l'aforisme que "tot mestre és mestre de llengua". Ho sabem de fa temps, i malgrat això, la pràctica escolar ens fa veure que aquesta teoria té ben poc a veure amb la realitat de les aules. Sovint sentim que el professor de ... (es pot posar l'assignatura que es vulgui) interpel·la el professor de llengua tot dient-li: "Com aprofes aquest alumne que no sap ni llegir els textos més senzills que jo li dono" (o que afirma amb molta seguretat: "És que no sap escriure ni la cosa més senzilla"). Es queixa dels problemes instrumentals més bàsics a qui n'és, per a ell, l'únic responsable, és a dir, el professor de llengua. Per això, és lògica l'afirmació d'aquell altre professor de secundària de l'àrea de "ciències": "És que no saben llegir ni escriure: Si els de llengua els ensenyéssiu bé, jo em podria centrar en ensenyar-los la meva matèria i no m'hauria de preocupar, com em passa ara, d'ensenyar-los llengua."

Cal canviar el "xip" del que és i no és l'assignatura i del que és i no és la llengua, si volem ser eficaços en el procés d'ensenyament i aprenentatge dels nostres alumnes. Aquest canvi, sens dubte, ha de suposar la revisió de la manera d'ensenyar, perquè tenir en compte la llengua de cada ciència ha d'implicar accions concretes per facilitar que l'alumnat pugui, amb paraules de Lemke (1997), "aprendre a parlar ciència".

Ens centrarem en mostrar els punts fonamentals del que és aquest canvi (els punts 1 i 2) amb unes breus insinuacions del que suposa la seva didàctica (punts 3 i 4).

1. LA SITUACIÓ DE L'ENSENYAMENT DE LA LLENGUA PER APRENDRE

De sempre tothom es queixa del nivell de l'alumnat actual (de cada època). Ara les avaluacions de l'informe PISA (vegeu: <<http://www.Pisa.oecd.org/knowledge/summary/intro.htm>>), i

molt en concret les que fan referència a les competències relacionades amb la lectura, sembla que donen la raó, i arguments concrets, a aquestes impressions avaluatives del professorat, i de molts col·lectius socials. Però el que no es pot fer és atribuir les deficiències lingüístiques detectades exclusivament a una matèria concreta i, encara menys, esperar que les solucions puguin venir ni d'afrontar el problema en el temps dedicat a les àrees lingüístiques ni només partint dels supòsits d'aquestes àrees. Cal recordar que els aspectes instrumentals lingüístics es relacionen directament amb les competències cognoscitives generals (Bernárdez, 1995), les quals estan determinades pels continguts als quals s'apliquen. Això significa que no s'aprèn a llegir, sinó que s'aprèn a llegir textos concrets que expressen (descriuen, expliques, interpreten...) continguts concrets. A més l'enfocament comunicatiu de l'ensenyament de la llengua exigeix que prioritàriament es tinguin en compte els contextos escolars d'ús de la llengua per a un correcte procés d'ensenyament i aprenentatge. La qual cosa no es pot traduir en propostes que plantegin que el mestre de llengua ensenyi a llegir els textos específics de les diferents àrees curriculars, ja que no n'és especialista i, per tant, desconeix les articulacions textuales pròpies de l'àrea, sinó que això exigeix la coordinació entre els diferents responsables de l'ensenyament de l'alumnat. A més, significa que el mestre de especialista de qualsevol de les àrees no pot ensenyar la seva matèria si no ensenya la llengua que s'usa per a la construcció científica de la seva àrea específica (Noguero, 1995).

Si ens traslladem, però, al terreny de la ciència, podem veure com es planteja el problema des del punt de vista de la construcció de la ciència, ja que aquesta, com diuen M. Izquierdo i N. Sanmartí (2003) es construeix a partir de la intervenció experimental i la producció de textos. El llenguatge científic és l'instrument bàsic per a l'estructuració dels models teòrics que

conformen les teories científiques. El llenguatge científic no es pot reduir a la terminologia —les paraules específiques—, sinó que els textos també són específics i solament interpretables en el context de cada teoria científica: un text descriptiu en ciències experimentals té les seves formes ben diferents de les de les descripcions literàries, són una altra mirada sobre la realitat. Per tant, aprendre a parlar, llegir o escriure amb els termes i textos específics d'una ciència és també aprendre a mirar amb la seva manera peculiar d'afrontar (de fer-se preguntes i de donar explicacions sobre) la realitat. Aquest és el plantejament del llibre de Minnik i Alvermann (1994) que justament dur per títol "*Una didàctica de las ciencias*" i planteja la lectura de textos de l'àrea d'experimentals.

De tots és conegut que hi ha qui ha proposat treballar aquestes competències lingüístiques comunes a les diferents àrees del currículum (les "tècniques d'estudi") al marge de les àrees curriculars. La intenció era aportar una solució general dels problemes relacionats amb el processament de la informació, la qual després s'aplicava automàticament a qualsevol coneixement de qualsevol tipus de text de qualsevol àrea curricular. Unes quantes hores de treball serien suficients (recordeu la propaganda que es fa abans de les vacances d'estiu). Però com molt bé va demostrar I. Selmes (1988), donat que aquests ensenyaments no tenen en compte les característiques específiques de les diferents àrees curriculars (fins i tot la manera de treballar en aquestes sessions pot ser clarament ser l'oposada a la del professorat especialista) i com que se centren sovint en els aspectes més formals, i superficials, difícilment es poden convertir en processos personals d'aprenentatge, per tant, aquests plantejaments aïllacionistes de cap manera són la solució.

L'alternativa suposa un plantejament global de l'enfocament que es dona als aprenentatges lingüístics, compartit per tot el professorat, per fer possible la transferència dels aprenentatges fets en una àrea a la resta de les àrees (Noguerol, 1997, 1998 i 2001). És cert que hi ha alumnes que espontàniament fan aquesta transferència, però el problema el tenim en què això només ho fa espontàniament una minoria, i el que hem de buscar és que la majoria de l'alumnat arribi el més lluny possible en els seus aprenentatges (Glaser, 1988).

A més, si hom revisa els currícula de qualsevol assignatura no lingüística, troba continguts i objectius que fan referència explícita a aprenentatges lingüístics, clarament específics dels aprenentatges d'aquella àrea disciplinària. La pregunta és: com s'ensenyen aquests continguts? Com es relacionen amb aquells aprenentatges similars que apareixen en altres àrees, i de manera específica amb els del currículum lingüístic?

Però per poder donar una solució eficaç a les mancances lingüístiques de l'alumnat: cal revisar l'enfocament que sovint es dona a les activitats educatives. Cal un canvi fonamental dels enfocaments didàctics, i en particular un canvi en la concepció del que és ensenyar, hi ha encara molts professionals que pensen que l'eix de l'ensenyament és la transmissió d'uns continguts establerts: qui sap, el professor, ha d'omplir el cap de qui no sap res, l'alumne. Evidentment aquesta concepció pren com a base la concepció de la ciència com quelcom acabat i estàtic, per la qual cosa el coneixement científic és passiu i acumulatiu.

Però si prenem com a referència les teories segons les quals tot aprenentatge es produeix en un entorn social com a construcció guiada del coneixement (Mercer, 1997; Lemke, 1997; Noguerol 2001), la llengua pren un paper fonamental en la



construcció dels coneixements de qualsevol àrea curricular. La clau de l'ensenyament és la intervenció educativa i cal pensar en com incidir en la "zona més propera del desenvolupament (ZPD) de l'aprenent (Vigotsky, 1979; Wertsch, 1988 y 1993). Com a conseqüència d'aquest plantejament, un dels aspectes que el professor ha de tenir molt en compte és com organitza les activitats per aconseguir que es donin les interaccions entre iguals i amb l'adult (*interaccions*) de manera que potenciïn el desenvolupament dels processos mentals superiors (*intraaccions*) necessàries per a la construcció dels coneixements propis de cada disciplina.

2. QUINES COMPETÈNCIES LINGÜÍSTIQUES PER APRENDRE?

L'enfocament didàctic que respon a les teories de l'ensenyament i aprenentatge que acabem de citar, fa que el nucli dels processos educatius que abans se situava en el moment de la captació de la informació (fonamental en el procés transmissiu), ara s'hagi desplaçat al moment de la construcció social dels coneixements: elaboració i reestructuració de la informació a partir dels intercanvis perquè sigui significativa la seva interiorització (Noguerol, 2001). Com diu Cazden parlant del procés de lectura (Cazden, 1981): «Aprende a llegir és certament un procés cognitiu; però també és una activitat social impregnada de interaccions entre el mestre i els companys (...) *El context social més obvi i comú per a la lectoescriptura a l'escola és la lliçó de lectura i les interaccions mestre-alumne* (es podria afegir "i entre alumnes") *que tenen lloc en ella* ». Ara l'aprenent és conscient del seu paper en el seu aprenentatge i, amb la guia del mestre o mestra, va fent el seu camí personal per a la construcció dels seus coneixements. Aquest aprenentatge es construeix globalment implicant moltes competències, no només les relacionades amb els sabers declaratius, conceptuals. Justament aquest plantejament és el que afavoreix que l'alumne desenvolupi la seva competència de pilotatge del seu propi aprenentatge: li dona la capacitat d' "*aprendre a aprendre*" o "la realització de la persona, que amb totes les seves virtualitats ha d'aprendre a ser" (Delors, 1996).

Si acceptem aquest marc interpretatiu del que és ensenyar i aprendre, hem d'acceptar que el primer que cal tenir present per poder aprendre és el desenvolupament de les competències comunicatives, necessàries per a la gestió adequada dels intercanvis, origen de la construcció del coneixement, de les competències cognitives. Però voler marcar una total oposició entre les unes i les altres, com es faria dintre d'una concepció

estructuralista de la realitat, és ignorar el comportament humà i aplicar una reducció de la complexitat present a la realitat, tot passant per alt les relacions que es donen entre ambdós tipus de competències. Més aviat el que cal és reconèixer que hi ha una mena de gradació o continuïum que va des de les competències en què es dóna un predomini més clar del component comunicatiu, mentre que en altres es dóna el cognitiu tot i que en totes participen els dos components. El diferent grau de cada un dels components pot venir determinat per l'objecte al qual s'apliquen o fins i tot per les variables de l'aprenentatge i el comportament personal. Malgrat reconèixer aquesta complexitat de les competències, per tal de poder fer una explicació el més coherent possible, parlarem d'estratègies comunicatives i cognitives com a dues realitats diferenciades. En primer lloc parlarem de les comunicatives i després de les cognitives tot acabant amb les cognitivolingüístiques constructives que (vegeu Jorba, Gómez i Prat (ed), 1998) ens pot ajudar al disseny d'activitats d'ensenyament i aprenentatge.

a) Les competències comunicatives

Ja hem dit que preniem com a punt de partida de la construcció del coneixement les interaccions que es produeixen dintre de l'aula o el centre educatiu. Evidentment estem parlant del coneixement científic com a fet cultural, fruit de la vida social humana, i no com a fixació d'unes lleis immutables que regeixen la realitat, cosa que en algun moment es va pretendre que era l'objectiu del mètode científic. Justament aquesta darrera visió del que és ciència, estàtica i màgica, és el que sovint transmeten molts professors de ciències com ho mostren les anàlisis de Lemke (1997). En conseqüència, tant mestres com alumnes han de regular el procés d'intercanvi per assegurar la construcció dels coneixements. Prendre la iniciativa, cooperar en els intercanvis, identificar les mancances en la informació que es necessita, saber fer preguntes i escoltar, regular i controlar el procés dels intercanvis...

Un dels aspectes més interessant d'aquest àmbit és el relacionat amb la formulació de preguntes, tant per part de mestres com d'alumnes. De fet, si el professorat es planteja correctament l'elaboració de preguntes, serà una bona entrada perquè l'alumnat aprengui a formular-se preguntes. Però formular bones preguntes (vegeu Márquez, Roca i Via, 2003) no és tan senzill com sembla. Perquè una pregunta sigui "bona": cal que sigui productiva (que activi la construcció de nous coneixements) i no que simplement exigeixi la resposta apresada de memòria; cal que sigui ben situada en un context significatiu, proper i adequat a l'edat, per a l'alumnat, lluny del que diu lletra per lletra el llibre de text; cal que doni pistes del que cal fer per respondre-les; cal que faciliti el tipus de resposta (descripció, explicació, narració...) que s'espera de l'alumnat. En definitiva, una bona pregunta és aquella que orienta l'aprenentatge de l'alumnat com a construcció del coneixement. Per contra mai ho serà aquella que, seguint els passos de la transmissió de coneixements, es fa per assegurar-se que l'aprenent ha estat atent, que ho ha "captat", malgrat que no hagi entès res.

Les preguntes, però, no les ha de formular solament el mestre o la mestra, cal que les formulï l'alumnat. Normalment en els intercanvis a l'aula es parla de les triades (vegeu Cazden, 1991) segons les quals el mestre proposa la pregunta i, un cop l'alumne ha respost, li dóna el retorn que l'assegura de la resposta, clarament expressa una concepció transmissiva ("bancària", com

l'anomenava Freire, 1970) dels coneixements. Però si l'intercanvi ha de ser eficaç, com a origen de l'aprenentatge, cal donar la iniciativa a l'alumnat; cal ensenyar-lo a fer (fer-se) preguntes sobre els temes que es treballen.

Ensenyar a plantejar-se preguntes, és ensenyar a mirar científicament la realitat. Per fer-ho en primer lloc cal que el professorat sigui conscient dels seus prejudicis sobre aquest aspecte: els alumnes són capaços de fer preguntes si els donem la paraula; no hi ha preguntes "tontes", sinó que mostren els seus coneixements previs sobre les qüestions, i fer-ho possible és la única garantia d'un veritable aprenentatge significatiu. Ensenyar a fer preguntes és una de les parts més importants del procés educatiu, no pot ser aquella mena d'apèndix retòric que de vegades fem a les explicacions magistrals: Alguna pregunta? Wray i Lewis (2000) plantegen aquest tema ja des dels primers nivells educatius. Cal que el moment de formular preguntes passi a ser un dels moments claus en el procés d'ensenyament, en tots els nivells educatius. Per aconseguir-ho cal crear ambients escolars en què la formulació de preguntes per part de l'alumnat esdevingui un hàbit. Per exemple, en començar un tema (projecte, unitat didàctica...) podem introduir un instrument que, amb certes variacions, és força utilitzat en l'ensenyament per projectes (es tracta de les taules KWL): Què en sé? Què vull aprendre? Què faré per aprendre-ho? (I en acabar) Què n'he après?

Però de cap manera les preguntes que formula el nen no poden quedar sense la interacció del mestre, cal que el que formula el nen sigui reelaborat arribant a la formulació més precisa possible. Aquest moment és delicat, ja que cal, d'una banda que es guiï l'alumnat en l'aprenentatge, però d'altra banda cal respectar i interpretar adequadament les aportacions que fan, perquè ens estan mostrant les claus amb les quals ells construeixen els seus coneixements. En definitiva, fer preguntes és una modalitat més de la varietat de les intraccions que el professorat ha de possibilitar si vol que els nois i les noies de la classe aprenguin a aprendre, és a dir, tinguin les bases necessàries per aprendre durant tota la vida.

b) Les competències cognitives

Quan parlem d'activitats cognitives no podem perdre de vista que els aspectes instrumentals de la llengua es relacionen directament amb les habilitats (competències) generals, de manera especial els diferents passos que cal realitzar per solucionar el problema. La lectura de textos, l'escriptura o la conversa sobre un determinat contingut demanen unes competències concretes i l'ús d'estratègies cognitives i metacognitives que assegurin una correcta realització de les accions que duen a l'estructuració dels coneixements. Crec que, en aquest camp, és important prendre com a referència el procés de tractament de la informació: captació, elaboració, reestructuració i comunicació (Noguerol, 1989 - 1994) que donen un marc explicatiu que relaciona les competències receptives i les productives. Amb tot, no es pot perdre de vista que aquests passos no són seqüencials i clarament separables, sinó que componen una xarxa de relacions, el que es pot anomenar "procés interactiu", ja que cada pas depèn dels altres i, a la vegada, els condiciona: no es pot captar adequadament, si no se sap comunicar.

Convé no perdre de vista el que s'ha dit abans sobre l'ensenyament de les tècniques d'estudi i que, per evitar els

problemes que un plantejament superficial del seu ensenyament pot provocar en el desenvolupament de les competències cognitives, és important que les activitats educatives tinguin una funcionalitat clarament establerta i una perspectiva global que les faci aparèixer als ulls dels aprenents com a activitats amb sentit, significatives. En aquest marc tindrà sentit que els nois i les noies es plantegin què cal fer per solucionar els problemes que els planteja la realització de l'activitat i, solament així podrà desenvolupar les competències necessàries i aprendrà a aplicar les estratègies pertinents. Perquè aquest aprenentatge sigui possible és important el paper de la reflexió sobre el que es fa i la regulació (metacognició) del procés (Nisbet i Schuckmith, 1987; Burón, 1993; Monereo i Pozo, 2002).

c) Les competències cognitivolingüístiques

Com ja s'ha citat abans el coneixement científic es construeix amb l'experimentació sobre la realitat, però amb una important aportació dels elements lingüístics que acompanyen aquestes activitats, s'elabores textos. Per això hem d'atendre al desenvolupament de les competències cognitivolingüístiques (Jorba, Gómez i Prat, 1998). En introduir aquest terme volem centrar l'atenció en la necessària interacció entre els aspectes cognitius i els lingüístics. Així, per exemple, quan es fa una classificació es fa comparant, identificant variables, etc. (activitats cognitives); però alhora s'utilitzen paraules que ens ajuden a precisar la classificació i que estan en un grau de dependència molt gran entre elles, la classificació així considerada serà una activitat mental cognitivolingüística. Es poden aïllar els components en ordre al control de la planificació educativa, però en l'acció concreta d'ensenyament-aprenentatge es donen simultàniament i aquí rau un dels principals motors del desenvolupament de les competències per aprendre. Cal tenir molt en compte quins i com són els textos amb què es construeix la ciència. En aquests moments, en les àrees de les didàctiques específiques una de les línies de recerca més interessant se situa al voltant dels tipus de text i el seu paper en l'aprenentatge dels continguts curriculars. I donat que els tipus de text són el resultat de la presentació social, les variacions segons les llengües i les cultures de què es parli són pertinent (i tot i que no és el moment de desenvolupar aquestes idees, la necessitat d'aprendre les continguts en interacció amb les diferents llengües, i cultures, que s'aprenen a l'escola té en aquest punt el seu fonament).

Com a informació pertinent i marc dels paràgrafs que hi ha a continuació us proposem la lectura de textos de l'àrea lingüística que se centren en la tipologia textual: una bon començament pot ser el text que ha estat per a molts la porta d'entrada en aquesta temàtica, Adam (1985 i 1987); o el més teòric i complet de van Dijk (1983); o la bona síntesi de les professores Calsamiglia i Tusón (1999).

A continuació presentem els elements bàsics que poden servir d'eix conductor per al disseny d'activitats d'aprenentatge que contemplin el coneixement científic com a globalitat.

La macroestructura i la superestructura

Hi ha una primera precisió que volem fer, tot seguint les aportacions de van Dijk (1983), es la distinció entre la macroestructura i la superestructura. Aquesta distinció respon a una percepció força normal segons la qual una cosa és el que diem (les idees que volem transmetre) i una altra cosa com ho diem. La captació de les idees és el nucli de moltes de les activitats d'aprenentatge. Trobar l'estructura lògica de les idees (la macroestructura) acostuma a ser la finalitat de l'ús dels mapes conceptuals, i sovint és la darrera finalitat de l'activitat. Però aquesta realitat només contempla una part de l'estructura del coneixement. Justament aquesta visió fragmentària del que és el coneixement respon a la visió transmissiva del coneixement que se centra en la captació de la informació. Si com s'ha dit abans el procés ha d'acabar en la comunicació, justament cal tenir en compte la manera de presentar les idees (la forma social de presentar-les, la superestructura). Aquesta doble perspectiva de les estructures de les idees (que vindrien a ser com les dues cares d'una moneda ens fan adonar que les relacions que establím entre les idees segueixen aquestes dues estructures i, per tant, quan volem captar bé un text (oral o escrit) hem de tenir en compte ambdues estructures, no solament les relacions lògiques, sinó també les lingüístiques del tipus de text.

La realitat d'aquesta doble estructura té una altra conseqüència, ja que l'estructura lògica de les idees és molt complexa i, en el moment de voler comunicar-la, cal linearitzar-la, cal dir una paraula darrera de l'altra. Segons això, una mateixa idea pot ser "comunicada" amb diferents superestructures o tipus de text. La varietat de superestructures també van matisant les relacions lògiques de les idees i, d'alguna manera es pot dir que com més varietat de tipus de text es domini en la comunicació d'unes idees (en la recepció i en la producció), el coneixement resultant serà més complex i ric (vegeu la figura 1). Repetim-ho, les dues estructures són com les dues cares de la moneda i, per tant, quan diem que entenem una cosa vol dir que sabem relacionar les idees i sabem comunicar-les.

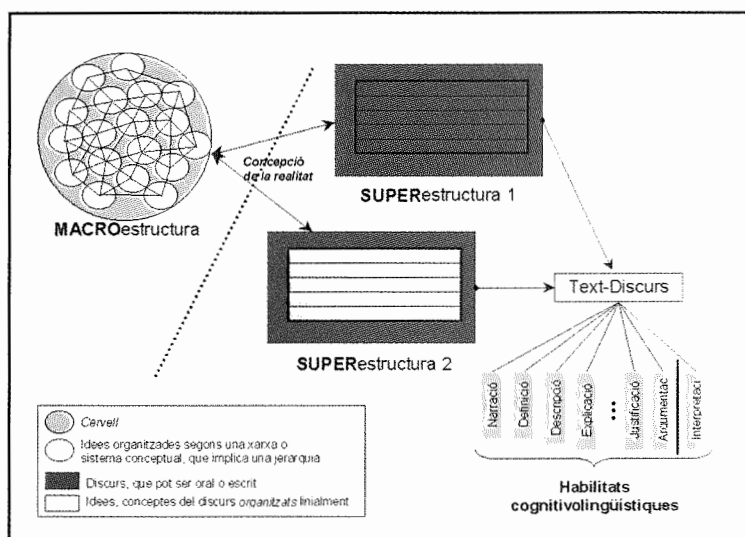
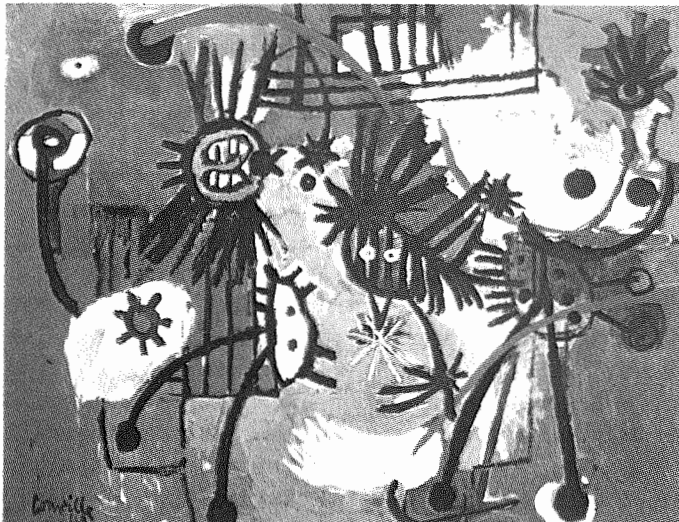


Figura 1



Això vol dir que hi ha dos àmbits de treball educatiu: aclarir les relacions entre les idees (justament els mapes conceptuals estimulen la explicitació del màxim de relacions) i per una altra cal el treball de les diferents formes de representar-les en els diferents tipus de text. Segons això dos són els àmbits que poden provocar deficiències en la conceptualització: en les relacions lògiques que s'estableixen en la forma social de presentació de les idees. Moltes vegades l'alumnat té problemes perquè ha treballat molt la macroestructura de les idees, però en no treballar les formes socials de presentació (la superestructura) no saben com comunicar el seu saber. Per exemple en aquests moments hi ha enciclopèdies per als primers nivells d'ensenyament que comencen els seus apartats amb un conte. Després van introduint les idees amb definicions, exposicions... D'alguna manera ens està mostrant que les idees es poden comunicar de moltes maneres, amb molts tipus de text.

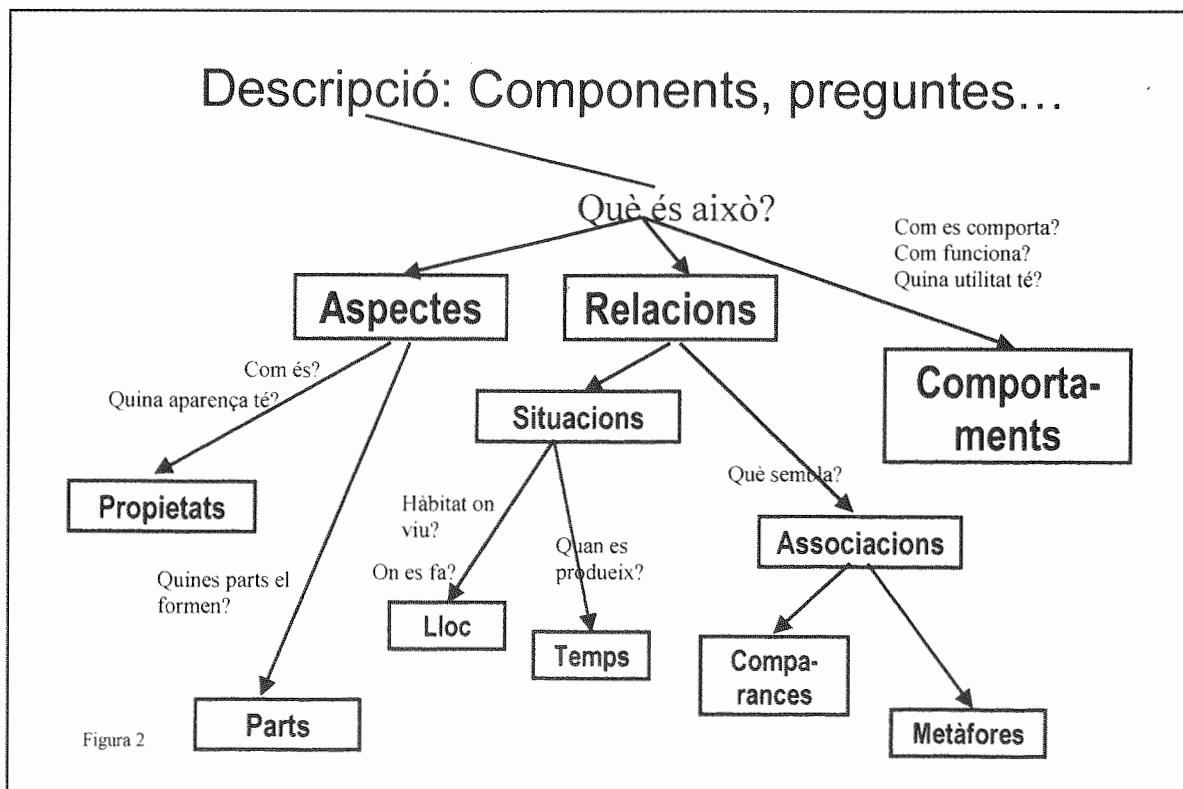
Les tipologies textuals i les habilitats cognitivolingüístiques

Parlant d'una manera general es pot dir que hi ha dues menes de textos que s'utilitzen per aprendre: a) un que se centra en la subjectivitat i que, a més, té la temporalitat com a eix (les narracions i els textos literaris) i b) Hi ha tota la resta que, fonamentalment se centren en la informació i l'organització (d'anàlisi o síntesi) entre les idees (descripcions, exposicions...) Evidentment el que ens interessa aprofundir són aquests segons, els textos centrats en la informació.

En aquests textos es dona una mena de gradació en els elements que són considerats: mentre la descripció se centra en l'observació, l'exposició hi afegeix la representació de les causes i els efectes entre els diferents objectes i fenòmens, la justificació pren com a referència una teoria que dona sentit a les causes proposades (el perquè dels perquès), mentre que l'argumentació hi afegiria la voluntat de canviar les opinions dels receptors.

Prenguem la descripció com un bon model per explicar el que significa treballar amb els tipus de text: Comencem per dir que amb aquest text es representa el món real o la manera de percebre'l o imaginar-lo. Normalment es fa sobre objectes, estats o processos, presos aïlladament, enumerant-los, comparant-los, classificant-los, fent servir un esquema-model o altres.

En els treballs escolars hi ha una mena de gradació en les descripcions. Prenem com a inici la descripció més "espontània" que consisteix en la representació del que hom pot observar. Aquesta observació, pot venir guiada per preguntes que orientin la "mirada" (vegeu la figura 2). Si hi afegim, seguint els principis de cada disciplina, la tria de criteris per a la classificació dels elements o la introducció de canvis (experimentació) sobre els objectes ens trobarem amb la descripció científica. Si en l'elaboració de la descripció, finalment, tenim en compte les constriccions lògiques (el nom específic, categories generals i les categories específiques necessàries i suficients) haurem aconseguit una definició científica.



Per a l'elaboració d'una descripció cal realitzar activitats mentals com observar amb criteris, seleccionar, comparar, classificar, ordenar, modificar, experimentar, analitzar... Amb les dades aconseguides cal organitzar el text amb: un títol (clar i explícit), una presentació (que descriu el context), el desenvolupament que representi les característiques, el temps, comportament... i un tancament o síntesi que reculli els aspectes essencials.

Per possibilitar l'aprenentatge d'aquest tipus de text hem de dissenyar activitats acadèmiques relacionades amb els coneixements: actualització de coneixements, preguntes, experimentació... Unes altres activitats relacionades amb el tema (macroestructura) relacionades normalment amb els esquemes i mapes conceptuals. Unes altres centrades en la lectura amb anàlisi dels coneixements i de la presentació (superestructura). I, finalment, activitats d'escriptura (planificació, textualització, revisió). En aquesta darrera activitat serà molt important l'elaboració d'una base d'orientació que expliciti: la selecció i ordre de les parts que ha de tenir el text; la concreció dels passos (activitats) que cal fer per obtenir la informació necessària i suficient. I l'elaboració dels criteris de regulació del procés i avaluació del producte final.

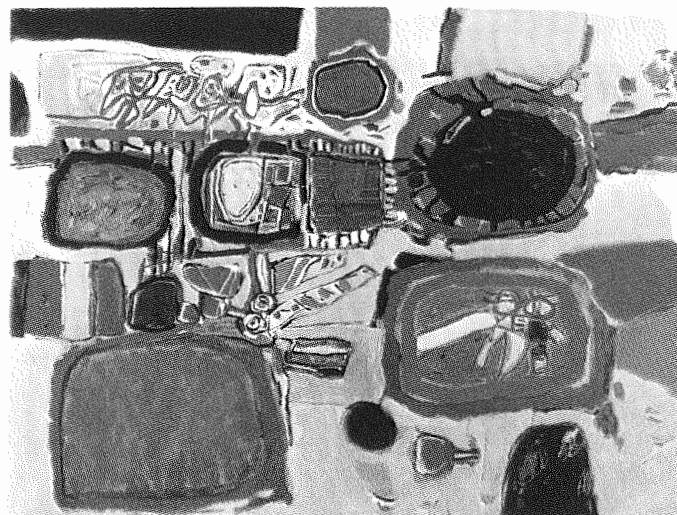
Textos o seqüències textuais

Hi ha un darrer aspecte que hem de citar per donar coherència a tot el que hem dit fins ara. L'experiència de molts professors és que això dels textos no és tan uniforme com podria semblar. De fet, com s'ha pogut veure en parlar dels textos informatius, sembla que un tipus de text, com per exemple la descripció, pot ser molt clarament una part d'una exposició. Certament això és així, El que hem explicat en l'apartat anterior es refereix a seqüències de text, que són les unitàries. Els textos poden estar formats per distintes seqüències que totes tenen un nucli central que és el que dona unitat. Jo puc explicar un fet fent una primera narració que situï en el temps el que vull explicar per passar després a descriure el context actual per poder procedir després a detallar els diferents fets, causes i efectes dels fenòmens. El pes que donaré jo a aquesta darrera part és la que justifica la presència de les altres seqüències textuais.

3. COM I QUI HO HA D'ENSENYAR

En els apartats anteriors ja hem mostrat, d'alguna manera, la necessitat de replantejar els passos que trenquin amb la visió transmissiva del saber, per fer possible un aprenentatge més eficaç; perquè ensenyar no és explicar i transmetre, sinó facilitar i guiar els aprenentatges. Per tant, ara en aquests dos darrers apartats, d'una manera molt sintètica recollirem els elements més centrals que jas han anat apareixent d'una o altra manera.

El primer que hem de posar de relleu és la necessitat de dissenyar l'ambient que farà possible els aprenentatges. Només dues puntualitzacions: Si volem que aquest ambient sigui eficaç hem de programar no solament els continguts sinó també les unitats significatives (projectes, plans de treball, situacions problemàtiques, tasques...) que donaran sentit, significació, al treball escolar. La segona puntualització, més general, cal que l'escola es constitueixi com a mitjà de comunicació, com a comunitat d'aprenentatge que articuli tot el que la rodeja amb la perspectiva dels aprenentatges de l'alumnat segons els quatre pilars de l'informe Delors (1996): aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a ser i aprendre a conviure, potser caldria afegir



aprendre a aprendre al llarg de tota la vida. El que proposem és que, sempre que sigui possible, l'alumnat visqui els seus aprenentatges d'una manera global; que els nens i les nenes es plantegin freqüentment reptes emmarcats en treballs globals, significatius i interdisciplinaris, en la resolució dels quals calgui planificar, regular les accions i avaluar la seva adequació, en definitiva, en què es proposi aprendre a aprendre. En aquestes activitats és clar que caldrà tenir en compte els continguts i la seva presentació, perquè la unitat comunicacional exigeix atendre tots dos components.

Evidentment aquest panorama només és coherent si, enlloc de pensar en un únic responsable d'aquests aprenentatges, s'estructura l'ensenyament coordinadament. Qui ha d'ensenyar és l'equip de mestres que articuladament decideix les accions educatives i el paper que cadascú tindrà, per assegurar el desenvolupament dels hàbits que suposen l'aprendre a aprendre. Per tant, des de l'inici del curs tot el professorat ha de saber com orientarà la seva matèria dintre del conjunt de propostes que estructuraran el desenvolupament de les activitats cognitivolingüístiques de l'alumnat.

Per a un correcte desenvolupament d'aquesta coordinació s'ha de preveure un calendari on s'especifiquin clarament els diferents continguts transversals, cognitivolingüístics, i com es treballaran a l'aula. Solament d'aquesta manera tothom podrà fer referència als treballs realitzats en altres àrees i s'assegurará l'habitació de l'alumnat.

4. QUAN HO HA D'ENSENYAR

Com a tancament de l'article, solament dues consideracions, derivades clarament de tot el dit fins ara: Primer, aquesta proposta demana l'articulació del centre educatiu, però de tot, de tota la comunitat educativa i, per tant la necessitat que els diferents nivells educatius participin en la coordinació d'aquests continguts curriculars (vegeu Darder i altres, 2004). Cal que des de ben petits els nois i les noies vagin desenvolupant els hàbits que els guiaran en el procés de l'aprendre a aprendre. Sovint es diu que les mancances es fan paleses a l'ensenyament secundari però tenen el seu origen en els estadis anteriors. Si som coherents, caldrà coordinar-se per aconseguir un aprenentatge més eficaç. A més, jo diria que d'aquesta forma el professorat dels més menuts podrà veure com evoluciona l'aprenentatge dels infants, i alhora l'intercanvi entre els diferents professionals,



ajudarà a eliminar prejudicis, sovint totalment injustificats, i facilitarà aprendre noves maneres d'afrontar els processos d'ensenyament i aprenentatge.

Segona reflexió, Donat que aquests continguts pertanyen al camp del "saber fer" cal preveure diversitat de situacions en què es treballaran i moments en què es tornaran a revisar els aprenentatges. Estem intentant crear hàbits de treball (aprendre al llarg de tota la vida, de l'informe Delors), per tant en cada nova situació cal tornar a insistir, perquè cada nova situació demana noves adaptacions: cada contingut conceptual exigeix noves formes d'expressió.

CONCLUSIÓ

Plantejar-se la temàtica dels aprenentatges lingüístics i els continguts curriculars no és un aspecte marginal de l'ensenyament, suposa un canvi de perspectiva, una nova manera d'ensenyar que exigeix canvis en els coneixements professionals dels qui en aquests moments estem en el camp de l'ensenyament. És un repte, cal que trobem com donar-li respostes. És un repte que afecta tota la comunitat educativa, també l'administració, cal que trobem les respostes pertinents i realistes. És el repte de l'ensenyament del segle XXI, dels ciutadans i ciutadanes de la nostra societat, no podem restar al marge d'aquesta responsabilitat.

Octubre de 2004

Referències bibliogràfiques

- ADAM, J.M. (1985): «Quels types de textes.» en *Le français dans le monde*, 1985, 192: 39-43.
- ADAM, J.M. (1987): «Types de séquences élémentaires. Pratiques, 56: 54-79.
- BERNÁRDEZ, E. (1995): *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.
- BURÓN, J. (1993): *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- CALSAMIGLIA, H. Y TUSÓN, A. (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CAZDEN, C.B. (1981): «La lengua escrita en contextos escolares», en FERREIRO y GÓMEZ (ed.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, (207-229).
- CAZDEN, C.B. (1991): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós / MEC.
- DARDER, P.; IZQUIERDO, C.; NOGUEROL, A., i VILAPLANA, E. (eds.) (2004): *Instruments per a la coordinació de centres educatius*, Barcelona: Rosa Sensat.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. (Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno, presidida por Jacques Delors), París: Ediciones UNESCO (1999, versión en castellano) (Podeu consultar l'informe a <http://www.unesco.org/delors/>)
- DIJK, T. A. van (1983): *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GLASER, R. (1988): «Las ciencias cognitivas y la educación», en *Revista internacional de ciencias sociales*, 1988, marzo 115: 23-48.
- IZQUIERDO, M. i SANMARTÍ, N. (2003): ««Fer» ciència a través del llenguatge» en Sanmartí, N. (coord.) (2003).
- JORBA, J.; GÓMEZ, I; PRAT, À. (1998): *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge de les àrees curriculars*. Bellaterra: ICE de la UAB.
- LEMKE, J.L. (1997): *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- MÁRQUEZ, C; ROCA, M., VIA, A. (2003): «Plantejar bones preguntes. El punt de partida per mirar, veure i explicar amb sentit» en Sanmartí, N. (coord.) (2003).
- MERCER, N. (1997): *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- MINNICK SANTA, C. y ALVERMANN, D. (ed.) (1994): *Una didáctica de las ciencias. Proceso y aplicaciones*. Buenos Aires: Aiqué.
- MONEREO, C; POZO, J.I. (2002): *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- NISBET, J. y SCHUCKMITH, J. (1987): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- NOGUEROL, A. (1989 - 1994): *Técnicas de aprendizaje y estudio. Aprender en el aula*. Barcelona: Graó.
- NOGUEROL, A. (1995): *Bases psicolingüísticas i lingüístiques per a l'ensenyament i aprenentatge de la Llengua a Catalunya*, tesis doctoral inédita.
- NOGUEROL, A. (1997): «La lengua en las distintas áreas curriculares» en Fco. J. Cantero, A. Mendoza y C. Romea (ed): *Didáctica de la lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del Siglo XXI*. Barcelona: Universidad de Barcelona. (pp. 349-356)
- NOGUEROL, A. (1998): «Els aspectes interdisciplinaris de l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua» EN A. CAMPS I T. COLOMER (eds): *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'Educació Secundària*. Barcelona: Horsori (pp.127-136)
- NOGUEROL, A (2001): «Aprender és comprendre» en *Escola catalana*, nº445, 12-17.
- NOGUEROL, A (2001): «Com integrar i interpretar la informació» en *Perspectiva escolar*, nº260, 2-9.
- PUENTE, A. (1991): «Teoría del esquema y comprensión de la lectura.» en Puente (ed.) (1991): *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: F. G. Sánchez Ruipérez / Pirámide. (pp. 73-109).
- SANMARTÍ, N. (coord.), (2003): *Aprender ciencias tot aprenent a escriure ciència*. Barcelona: Ed. 62.
- SELMES, I. (1988): *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós.
- VIGOTSKY, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WERTSCH, J.V. (1988): *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- WERTSCH, J.V. (1993): *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.
- WRAY, D. i LEWIS, M. (2000): *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Morata.

Correspondència amb l'autor: Artur Noguero Rodríguez,
Departament de Didàctica de la llengua,
Universitat Autònoma de Barcelona.
E-mail: Artur.Noguero@uab.es