

**Teresa Colomer (1993): "Què té a veure la llengua amb les altres àrees de coneixement?". *Guix, elements d'acció educativa* 183, Monogràfic: "La llengua com a eina interdisciplinària", 5-10.**

### **Què té a veure la llengua amb les altres àrees de contingut?**

"Tot mestre és mestre de llengua" és una afirmació prou sentida en els medis educatius. Tant que potser ha arribat a un estadi on ni s'accepta realment ni se sent com una provocació molesta que pugui conduir a cap discussió fructífera. Segons la nostra experiència, la situació més generalitzada inclou una barreja diversa d'aquestes tres posicions:

1. Els ensenyants de les àrees no lingüístiques accepten la seva responsabilitat en el *control* d'alguns aspectes lingüístics dels seus alumnes, tals com l'ortografia i, en el millor dels casos, una certa correcció expositiva.
2. Els ensenyants de les àrees no lingüístiques entenen la necessitat d'atendre aspectes lingüístics com una mena de tasca prèvia a poder *entrar realment en matèria*. Es a dir, entenen que cal revisar coses com la formulació dels enunciats dels problemes matemàtics o les dificultats lèxiques de les explicacions d'història, per tal que un fet accessori com la llengua no impedeixin la bona comprensió dels continguts per part dels nois i noies.
3. Els ensenyants de llengua i literatura han accedit a ampliar la seva dedicació a l'aprenentatge de textos expositius i, fins i tot, a incloure programes específics de tècniques d'estudi tot esforçant-se a assegurar als alumnes que el que aprenen els serà *útil en d'altres àrees*

Sens dubte són passos endavant per superar la compartimentació habitual en l'organització dels estudis. Però la relació de la llengua amb els objectius formatius de totes les àrees és molt més profunda i requereix un canvi d'actitud molt més radical. La formació que hem rebut els ensenyants fins ara, i més quant es referia a nivells educatius més alts, conduïa a la imatge d'un professional competent essencialment en

els continguts de la seva àrea. La necessitat d'adequar-se a uns alumnes en procés de maduració i de saber trobar la millor manera de guiar el seu aprenentatge va fer que aquesta imatge s'esquerdés ben aviat amb la inclusió, formal o intuïtiva, de coneixements de psicologia i pedagogia. Però ara sembla que també la llengua reclama el seu espai de coneixements per part del professorat i molts ensenyants miren amb estupefacció o desconfiança aquest nou requeriment. Doncs, bé, és així, efectivament. El sentit dels avenços en moltes disciplines implicades en la manera d'ensenyar porta a la conclusió que una actuació efectiva ha d'incloure inevitablement la reflexió de l'aprenentatge lingüístic des de cada una de les àrees.

### **Llengua i ensenyament**

En primer lloc cal tenir present l'atenció obtinguda per la relació entre pensament i llenguatge en aquest segle. Aquest ha estat un tema estel·lar de la filosofia, la psicologia i les ciències del llenguatge, ha donat lloc fins i tot a la delimitació de noves disciplines com la psicolingüística o la filosofia del llenguatge i ha permès parlar d'un *gir lingüístic* en la manera de concebre la relació entre l'home i la realitat. En aquest context, i, més concretament, després dels estudis sobre cognició dels últims decennis, els ensenyants no podem separar l'aprenentatge dels continguts de l'aprenentatge de la comprensió i expressió lingüística. La llengua ja no pot ser vista com una clau que obre la porta d'una àrea de coneixement, sinó com la construcció mateixa d'aquest coneixement, la manera com els humans ordenem la realitat, establim categories, relacionem els fenòmens, convertim la realitat en alguna cosa perceptible, relacionable, contrastable. Es a dir, comprensible.

En aquesta mateixa línia, els avenços pedagògics de les últimes dècades han arraconat un tipus d'ensenyament basat en l'assimilació memorística dels continguts i han posat èmfasi en la idea d'un aprenent que va fent més complexa la seva construcció de la realitat, cosa que fa imprescindible que els ensenyants aprofundeixin en l'estudi dels processos de comprensió i expressió del coneixement a través del llenguatge per tal de poder afavorir-los. Així per exemple, si només es tractés que els alumnes usessin les noves paraules d'una nova lliçó, paraules com "adaptació al medi", "dissolució" o

"govern", no trobaríem massa problema. Simplement, seria ben probable que en abandonar l'escolaritat, la majoria d'alumnes oblidessin ràpidament totes les que no tenen un ús social habitual en el seu entorn. Ara bé, si no es tracta de memoritzar sinó de fer progressar les idees prèvies dels nens i nenes en arribar a un determinat tema, llavors l'atenció a la relació entre el que entenen i el que diuen és prioritària. L'important no serà que els alumnes utilitzin paraules com les dels exemples ara citats sinó que les facin servir per construir un nou significat a partir de les seves idees prèvies, idees falses, però molt habituals tals com: "és perquè no arribaven al menjar que a les girafes se'ls va estirar el coll" o "el sucre ha desaparegut en l'aigua", o bé idees certes però molt matusseres com: "és qui mana".

Els ensenyants podem fer-nos el càrrec de com els alumnes construeixen els conceptes a partir de les nostra pròpia experiència. En els últims anys, per posar un exemple que ens atany a tots, els progressos psicopedagògics han necessitat noves expressions per definir noves maneres de considerar la relació entre els fenòmens, paraules com: "aprenentatge significatiu", "habilitat", "estratègia", "interactiu", etc. Els estudiants de magisteri, per exemple, aprenen ràpidament les paraules de la "nova lliçó", però necessiten temps i esforç conceptual per atribuir-los un significat prou precís a partir de la reconstrucció mental del que ells saben sobre ensenyament, del nou ús que se'ls proposa de la paraula "estratègia", posem per cas. Si aquesta reconstrucció no es produeix, la manera de parlar sobre aquests conceptes queda com un vernís extern, en fan un ús abusiu i fins i tot s'entorpeix la manera de plantejar-se els problemes ja que els esvandeixen amb una simple etiqueta. Quan de sobte l'aprenent fa aplicacions incorrectes, quan, per exemple, vacil·la entre la sinonímia d'estratègia i habilitat<sup>1</sup>, o confon creativitat amb espontaneïtat, mostra realment el significat que tenen per a ell aquests conceptes i podem ajudar-los perquè els precisin i esdevinguin un estri útil per parlar de la realitat de forma més complexa i no un llast o una pura qüestió formal.

### **La llengua per al coneixement**

---

<sup>1</sup>Deixem ara de banda el fet que, en un moment donat, no tots els autors d'una disciplina no fan servir els conceptes amb una mateixa definició, la qual cosa sense dubte requereix un esforç extra per a la seva comprensió i ús.

En segon lloc, l'aprenentatge lingüístic ha passat a entendre's com l'aprenentatge dels usos socials de la llengua. I un d'aquests usos és, evidentment, el de l'accés al coneixement. El "coneixement" és un concepte molt variable, naturalment. Els coneixements requerits per una societat tribal i les formes d'aprenentatge d'aquests coneixements són molt diferents dels requerits per la nostra societat altament industrialitzada. El domini lingüístic que exigeix la nostra societat inclou usos molt abstractes i formalitzats del llenguatge que han pogut desenvolupar-se a partir de la invenció de l'escriptura. La llengua escrita va permetre l'existència d'una memòria col·lectiva i una comunicació molt més gran entre els humans en no quedar limitada ja a la presència física dels interlocutors. Aquest fet va possibilitar uns nivells d'anàlisi i d'abstracció del llenguatge que determinaren un gran creixement del saber i que són a la base del desenvolupament científic i cultural de les nostres societats. Al llarg del segle XX, la llengua escrita ha passat a constituir una tecnologia fonamental a partir de la qual es construeixen actualment altres tecnologies d'emmagatzematge i transmissió d'informació. La mediació del llenguatge entre l'home i el món ha arribat a fer-se tan complexa que la societat ha de fer una gran inversió en capital humà per tal que els ciutadans siguin capaços de controlar un volum molt gran d'informació simbòlica.

L'escola és la institució a qui s'encarrega de possibilitar aquests aprenentatges. Es allà on els alumnes han d'assimilar molta informació sobre com la seva societat interpreta la realitat física i social a través dels continguts de totes les disciplines, però cal tenir present que aquestes interpretacions van indefectiblement lligades a la manera de parlar d'aquestes realitats. Els infants i adolescents no poden aprendre-les amb el llenguatge que els ha servit per comunicar-se amb els altres fins que han arribat a l'escola o amb el que els ha servit per aprendre els coneixements propis dels nivells inferiors. I cal recordar que els nois i noies provinents de medis socials desfavorits culturalment tenen molt poques ocasions fora de l'escola per familiaritzar-se amb l'ús lingüístic d'accés social al saber.

Així doncs, no es tracta només d'aprendre paraules noves (el vocabulari propi de la matèria), o de, simplement, saber llegir i escriure com un primer estadi previ per

poder-se endinsar en els llibres de text, sinó d'ampliar el domini de la llengua, ja que per parlar de segons quines relacions, de segons quins conceptes, es requereixen determinats nexos, determinades expressions abstractes, determinada complexitat del discurs. Si els infants arriben a l'escola amb un domini bastant considerable de les estructures narratives no és sinó al llarg de la seva escolaritat que aniran familiaritzant-se amb altres tipus de text tals com els descriptius, els instruccional o, de forma molt important, els expositius.

Així les explicacions dels professors, els llibres de text o els materials de consulta requereixen que els alumnes entenguin informacions organitzades a partir d'un fil de seqüència i enumeració, segons relacions de causa/efecte, amb un desenvolupament del discurs a base de comparació/contrast, amb una presentació de problema/solució o amb agrupacions de trets descriptius. La investigació, i la nostra experiència, ens diu que cada una d'aquestes modalitats organitzatives, habitualment molt barrejades, implica problemes de comprensió de grau divers i que totes elles són més difícils de comprendre que el desenvolupament d'un ordre narratiu.

La raó més important d'aquesta major dificultat és que qui sent, llegeix o produeix un text narratiu pot ajudar-se dels seus coneixements previs tant sobre els fets humans tractats -ja que té experiència sobre aquest tema-, com sobre la forma d'explicar-los, ja que la narració de fets ve a adoptar la forma de *variants* d'una mateixa organització del discurs, prou familiar des de molt aviat en la vida dels nens i nenes en la nostra societat. En canvi, en el text expositiu, o en d'altres com l'argumentatiu, qui el rep o el produeix no pot projectar tant fàcilment els seus coneixements per construir una interpretació o una exposició adequada, sinó que es veu forçat a guiar-se molt atentament per l'estructura de superfície del text, per les seves "senyals de pista", per poder entendre o planificar coses com: hi ha una idea tòpica principal explícita i a quina alçada del text? hi ha l'anunci de les intencions de l'autor i com es van complint cada una d'elles? o de la seva tesi i en quins arguments recolza? hi ha recopilacions parcials de les idees exposades? s'expliciten tots els passos expositius o n'hi ha que s'han d'inferir? quina és la informació important i quina és redundant i serveix per aclarir més la idea?, etc.

En el text expositiu, a més, cal partir de la idea que es parla de coses reals, en el sentit de no imaginàries, i per tant caldrà anar contrastant el que diu o fem dir al text (i el que no diu/diem, el que es dóna per suposat) amb el que sabem sobre aquell tema per poder controlar que l'anem entenent o explicant clarament. I això suposa un avenç molt lent per al lector/escriptor. També l'allunyament de les formes lingüístiques de la conversa és molt superior en un discurs que es caracteritza, no per la narració de fets, sinó per la descripció de conceptes, no per la concreció imaginable d'un lloc i un moment, sinó per la generalització de les coordenades d'espai i temps, que té una diversitat molt més gran de relacions lògiques entre les idees exposades i que n'estableix la coherència a través d'un ús molt més explícit de les marques formals.

Amb totes aquestes dificultats no sembla estrany pensar que els alumnes necessiten un llarg aprenentatge lingüístic per poder realitzar les operacions que l'accés al coneixement els requereix. Així, la necessitat de progrés lingüístic s'extén al llarg de tota l'escolaritat perquè és al llarg de tota l'escolaritat que els aprenentatges van exigint una capacitat d'ús simbòlic cada vegada més alta i amb predomini de problemes diversos segons les matèries: expressió de relacions de temporalitat, lectura de mapes o textos argumentatius a Ciències Socials, sistemes notacionals o connexions lògiques molt formalitzades a Matemàtiques, relacions de categories o textos instruccionals a Ciències Naturals, expressió de causalitat o descripcions a Ciències Socials i Naturals, etc.

### **Com es pot afavorir l'aprenentatge lingüístic des de totes les àrees?**

Obviament, en la majoria de les àrees d'ensenyament els alumnes realitzen moltes activitats lingüístiques: han de seguir exposicions orals dels professors, han de llegir textos expositius en els llibres de text, des d'una o altra banda se'ls exigeix que resumeixin les idees principals, que prenguin notes de diferents fonts i les integrin en un escrit, que retinguin la informació i siguin capaços d'exposar-la més endavant, que relacioni la informació nova amb la ja coneguda, etc.

Algunes d'aquestes habilitats vénen afavorides per formes d'ensenyament gairebé inconscients per part del professorat: interpretem el llibre de text davant dels alumnes, els fem veure la relació entre els gràfics i fotografies del llibre i el tema de la lliçó, els ajudem a desemmascarar l'ordre linial del llenguatge desplegant les relacions del text en un esquema, fem preguntes per suscitar el seu interès i a continuació busquem les respostes en el llibre de text, etc. Com més s'han anat desenvolupant formes actives d'ensenyament, més s'han trobat els ensenyants implicats en tasques que requereixen atendre la comprensió i expressió lingüística dels alumnes. Qui ha decidit enviar-los a la biblioteca a buscar informació, aviat s'ha vist immers en explicacions sobre la utilització dels índexs temàtics o en ajudes a la comprensió de les definicions de les enciclopèdies. Qui ha encarregat d'ordenar la informació en un dossier no ha trigat a haver de parlar de jerarquitzaació dels conceptes per delimitar els apartats. Qui dirigeix una observació no pot evitar de mediar amb la paraula per relacionar els fenòmens observats per cada grup d'alumnes amb la seva adequada trasllació escrita.

D'altres vegades, en canvi, menysvalorem les seves dificultats o no els ajudem a progressar: no fem explícites algunes inferències que a nosaltres ens semblen òbvies, sobreinterpretem les seves respostes sense ajudar i exigir un desenvolupament lingüístic complet, oblidem fins a quin punt els alumnes són incapaços d'utilitzar formes lingüístiques sintètiques en les seves pròpies explicacions de tal manera que se'ls fan engavanyadorament llargues i porten a un final abrupte per cansament o pèrdua del fil, els fem repetir una prova sense que sàpiguen què ha de canviar en la seva forma de preparar-la, etc. Probablement tots estaríem d'acord a considerar que si penséssim una mica quines dificultats implica el que exigim i procuréssim afavorir activitats que ajudin a resoldre els problemes l'efectivitat del nostre ensenyament seria més gran. En les últimes dècades la investigació educativa s'ha bolcat precisament en la reflexió sobre aquests aspectes, i si primer va ser la comprensió lectora el tema central de les investigacions, darrerament és l'expressió escrita la que comença a presentar uns resultats investigadors prou consistents.

Moltes d'aquestes investigacions s'han fet, precisament, sobre els textos d'aprenentatge en àrees no lingüístiques. La preocupació pel fracàs escolar d'una part molt important

de la població no ha estat aliena, evidentment, a la prioritat d'aquest enfocament. Fruit d'aquest esforç ha aparegut recentment en el nostre país una bibliografia prou àmplia per oferir pautes concretes d'actuació didàctica que afavoreixin la comprensió, expressió i retenció de la informació per part dels alumnes en aquestes àrees<sup>2</sup>. Sense possibilitat d'estendre'ns en aquest punt, sí que serà bo, però, assenyalar alguns principis bàsics d'actuació que haurien d'incorporar-se a la manera de treballar de les diferents àrees:

1. *Oferir textos ben construïts.* Si la comprensió del text expositiu depèn tant de la seva organització externa caldrà no augmentar la dificultat amb textos mal girbats que no segueixen una norma coherent de títols i subtítols, que ofereixen explicacions poc jerarquitzades o ambigües, que utilitzen un registre lingüístic excessivament abstracte, amb un ús excessiu de nominalitzacions, descripcions molt condensades, etc. Lamentablement, el mercat és ple de materials i llibres de text escrits i organitzats de forma infame. Caldrà, doncs, ser ben acurats en aquest tema i, d'acord amb el progrés evolutiu dels nois i noies, triar, per exemple, llibres amb més percentatge narratiu i descriptiu que expositiu i amb una graduació adequada de legibilitat. En el mateix sentit, cal ser sensible a les dificultats lingüístiques de tots els textos que oferim. Moltes vegades no ens fem el càrrec de fins a quin punt els alumnes desconeixen noms abstractes, els confon una frase amb un ordre sintàctic alterat per la tematització o no distingeixen els contraarguments de la tesi defensada per l'autor si no està marcat clarament en el text.

2. *Incorporar pràctiques d'ensenyament que afavoreixin l'aprenentatge lingüístic que la matèria requereix.* L'anàlisi de la relació entre les activitats lingüístiques i de pensament permet també que se'ns ofereixin raons per preferir uns determinats tipus

---

<sup>2</sup> Vegeu, per exemple: ALVERMANN i altres (1990) *Discutir para comprender*, Madrid, Visor; BAUMANN, J.F. (1990) *La comprensión lectora*, Madrid, Visor; COLOMER, T i A.CAMPS (1991) *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre* Barcelona, Ed.62/Rosa Sensat; COOPER, J.D. (1990) *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Visor; NOGUEROL, A. (1989) *Tècniques d'aprenentatge i estudi*, Barcelona, Graó; GOWIN, D.B. i NOVAK, J.D. (1988) *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca, SOLE, I. (1992) *Estrategias de lectura*, Barcelona, ICE/Graó, etc.

d'instruments d'ensenyament enfront d'altres. Ja hem assenyalat com les formes més actives d'ensenyament (l'ús de materials diversos, les observacions directes, el treball per projectes, etc.) porten amb naturalitat a una situació on l'ensenyant pot ajudar a la negociació del significat a través de l'ús lingüístic adequat. Remarcarem aquí, però, les orientacions actualment més generalitzades en aquest aspecte:

a) Sostreure aquestes tasques del terreny implícit en què sempre s'han mogut per passar a plantejar-se-les com a equip de professors i decidir coses tan bàsiques com qui i quan ha d'ensenyar als nois i noies què volem dir quan els demanem que subratllin les idees principals d'un text. Caldrà a més planificar els aspectes de cada una d'aquestes qüestions: ensenyar, per exemple, en el cas citat, que de vegades les idees principals no són explícites i per tant no es poden subratllar, que la informació que el text dóna com a principal pot no ser la que ens interessi recollir, etc.

b) Incorporar l'hàbit de fer explícites les idees prèvies dels alumnes sobre el tema que s'inicia i de relacionar constantment el que van descobrint i preguntant-se amb la informació a què tindran accés a continuació. Llegir els títols, avançar de què deuen parlar, comprovar-ho, fer hipòtesis sobre l'experiment a fer, verbalitzar la comparació amb els resultats, etc.

c) Ensenyar a llegir els textos que s'utilitzen. Explicitar la funció que té la lectura d'aquell text concret per poder saber quina serà la seva informació important. Fer servir les pistes estructurals del text en les nostres explicacions davant dels alumnes i fer que ells les utilitzin explícitament en explorar-lo. Atendre els aspectes lèxics i sintàctics: desplegar el significat d'expressions molt sintètiques que hi puguin aparèixer, fer deduir el significat pel context, etc.

b) Relacionar l'escrit i l'oral. La discussió col·lectiva (enfront del discurs unidireccional amb preguntes intermitents per comprovar que se segueix el fil) és un instrument molt útil per interpretar la informació escrita i afavorir el pas d'un saber col·lectiu i extern a un saber interioritzat. També la discussió en petits grups i/o amb l'ensenyant afavoreix l'expressió ajustada del propi saber.

c) Relacionar la lectura i l'escriptura. No es tracta de llegir per aprendre i escriure per donar-ne compte. L'escriptura ajuda a la reflexió sobre els conceptes i és una manera molt important de reestructurar el coneixement i d'interioritzar el saber.

c) Utilitzar informació gràfica. Per una banda, com ajuda interna del text escrit, ja que els esquemes, quadres, mapes semàntics, etc., faciliten la comprensió de les relacions entre les idees d'un text. Per l'altra com a interrelació externa amb diverses maneres d'obtenir informació, ja que l'ús de fotografies, videos, gràfics, mapes, etc. porta a haver de relacionar la informació rebuda de formes molt variades i que es reforcen mútuament.

d) Ensenyar hàbits d'estudi. Aquí torna a ser imprescindible l'acord entre l'equip d'ensenyants per ajudar els alumnes a interioritzar pautes prou clares i constants sobre com han de procedir per retenir la informació. L'acció explícita, coordinada i continuada de l'escola en aquest aspecte ha de permetre que els mètodes proposats (tan sigui el clàssic SQ3R de Robinson o qualsevol altre) siguin prou flexibles perquè tots els nois i noies puguin adaptar-los a les seves necessitats i esdevinguts hàbits gairebé inconscients de conducta escolar per part dels alumnes.

Totes aquestes orientacions fan referència a la creació d'una gran interrelació entre les activitats d'observació i reflexió sobre els continguts que s'han d'aprendre i les activitats de parlar, escoltar, llegir i escriure. Quant més participació donem als alumnes en aquestes activitats, més atent estigui l'ensenyant a les dificultats lingüístiques i més ajudes ofereixi, més oportunitats tindran *tots* els alumnes de familiaritzar-se amb l'ús de la llengua com accés al saber. Un ús imprescindible, recordem-ho, per assolir els continguts de cada àrea.

### **I no ho poden aprendre a classe de llengua?**

Tal com les hem apuntades, aquestes orientacions formen part indestriable de la mateixa manera de presentar la informació. Qualsevol ensenyant de qualsevol matèria

que reflexioni sobre la millor manera de planificar els aprenentatges ha de considerar lògicament les formes de negociació lingüística, és a dir, ha de pensar quina relació entre llegir, explicar, discutir, escriure, etc. pensa adoptar a la seva classe i en quin ordre. Però en la seva concreció hi ha molts aspectes que formen part d'un paquet amb molts *punts* perquè els ensenyants, prou atabalats amb els seus *continguts propis*, l'enviïn ràpidament a l'àrea de llengua. Així, per exemple, no sembla forasenyat preguntar-se on sinó allà s'ha d'ensenyar els alumnes a consultar un fitxer, fer un resum o veure l'equivalència entre expressions com "la gent que va arribar de fora per quedar-se a viure aquí" i "la immigració"?

Podem convenir-n'hi, *també* a classe de llengua. Sobretot en els seus aspectes més aïllables i en la idea d'una planificació educativa que coordini realment els aprenentatges que estan fent els alumnes sense desfasaments absurds. No pot passar, per exemple, que l'àrea de llengua tingui previst l'ensenyament del funcionament de la biblioteca en el curs següent d'aquell en què els alumnes han hagut d'anar-hi a fer un treball de ciències naturals.

Però no pot ser *només*, ni tan sols *principalment*, a classe de llengua. Perquè el lloc on aquests aprenentatges són requerits de forma majoritària és precisament en la suma de moltes de les àrees no lingüístiques. I és allà on els nois i noies se senten exigits a entendre i produir textos de nou tipus, on és natural de veure com el bon ús de "o/i/ni" condiciona l'expressió d'una relació de conjunts matemàtics, com es relaciona el material recollit en la visita de ciències socials amb l'explicació del llibre de text o com escriure les instruccions exactes del procés a seguir en el laboratori de química. L'artificialitat de molts dels exercicis realitzats en aquest sentit a la classe de llengua es paguen greument amb una total manca d'incorporació a les situacions d'aprenentatge que realment ho requereixen. La perplexitat, en aquest cas, dels ensenyants de les àrees no lingüístiques ("no saben llegir, no saben escriure!") és només parangonable amb la indignació dels professors de llengua davant de l'acceptació per part des seus companys d'uns textos mal construïts que es donen per bons o de la seva inhibició respecte les dificultats lingüístiques dels textos i treballs proposats. I els alumnes

necessiten pautes ben coordinades per progressar en el domini lingüístic de la realitat i experimentar que el que diuen i el com ho diuen no són separables.