

**To cite this article:**

Moore, E.; Llopart, J. (2019). De la didàctica de les llengües a la didàctica del plurilingüisme. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(2), 57-65. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.27>

<https://doi.org/10.5565/rev/clil.27>

e-ISSN : 2604-5613

Print ISSN: 2605-5893

# De la didàctica de les llengües a la didàctica del plurilingüisme.



**EMILEE MOORE**

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

[emilee.moore@uab.cat](mailto:emilee.moore@uab.cat)



**JÚLIA LLOPART**

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

[julia.llopart@uab.cat](mailto:julia.llopart@uab.cat)

L'article parteix de la recerca realitzada al llarg de les últimes dècades en l'àmbit de la didàctica de la llengua. Es planteja, en primer lloc, la competència plurilingüe com la base i l'objectiu dels ensenyaments i aprenentatges lingüístics. A continuació, es repassen algunes de les grans apostes didàctiques basades en la pluralitat de llengües i cultures que han sorgit en els últims 30 anys a Europa. Partint d'aquestes propostes, es concreta com la didàctica del plurilingüisme pot organitzar-se a diferents nivells d'actuació: macro, meso i micro. Finalment, s'ofereix un exemple d'aquesta proposta didàctica i es plantegen alguns dels reptes de futur.

**PARAULES CLAU:**

didàctica del plurilingüisme; competència plurilingüe; enfocament plural; seqüències didàctiques plurilingües.

The article sets out from research carried out over the past several decades in the broad field of language teaching and learning. It first proposes that plurilingual competence should be considered the foundation for and aim of language teaching and learning. It then traces some of the major didactic approaches based on the plurality of languages and cultures that have emerged over the past 30 years in Europe. Extending from these, the article then discusses how the so-called didactics of plurilingualism may be organised at different levels of action: macro, meso and micro. Finally, an example of a plurilingual teaching approach is offered and some challenges for the future are introduced.

**KEYWORDS:**

teaching and learning plurilingualism; plurilingual competence; pluralistic approaches; plurilingual teaching sequences.

## Introducció

Des de fa quasi tres dècades, existeix un cert nivell de consens a Catalunya i a l'entorn europeu sobre el fet que la didàctica de la llengua s'ha de plantejar des d'un enfocament plural. Aquesta aposta s'aprecia actualment, per exemple, en els currículums d'Educació Primària i de l'ESO a Catalunya, i en el Marc comú europeu de referència per a les llengües (MCER) o el Marc de referència per als enfocaments plurals de les llengües i de les cultures (MAREP) en l'àmbit europeu. En aquest article, partim de la recerca realitzada al llarg de les últimes dècades per part del *Grup de recerca en ensenyament i interacció plurilingües* (GREIP), i d'altres recerques de l'àmbit de la didàctica de la llengua. Plantegem, en primer lloc, la *competència plurilingüe* com la base i l'objectiu dels ensenyaments i aprenentatges lingüístics. A continuació, repassem breument algunes de les grans apostes didàctiques basades en la pluralitat de llengües i cultures que han sorgit en els últims 30 anys a Europa. Partint d'aquestes propostes, ens centrem després a concretar com la didàctica del plurilingüisme (Nussbaum, 2014) pot organitzar-se a diferents nivells d'actuació. Finalment, oferim un exemple d'aquesta proposta didàctica i plantegem alguns dels reptes de futur.

## La competència plurilingüe

Els anomenats enfocaments plurals de llengües i cultures pretenen fomentar el desenvolupament de les competències plurilingües i pluriculturals entre les persones. En aquest article ens centrem en la competència plurilingüe (MCER i Council of Europe, 2018) encara que entenem que, igual que la llengua, la cultura és intrínseca a tots els ensenyaments i aprenentatges, fluida i, alhora, socialment compartida i singular de cada individu. Seguint autors com Lüdi i Py (2009), Nussbaum i Unamuno (2006) o Llompart et al. (2019), quan parlem de competència plurilingüe, abandonem la noció clàssica de competència lingüística proposada, per exemple, per Chomsky (1965). Aquesta idea de la competència prenien com a referència el parlant nadiu ideal –és a dir, monolingüe i imaginat– d'una llengua determinada. En el cas de les persones usuàries de més d'una llengua, es plantejaven com a desitjables les competències monolingües paral·leles (Heller, 1999) o dues solituds (Cummins, 2008); és a dir, l'aprenentatge i l'ús de llengües diverses que s'haurien de mantenir separades. Lluny d'aquest plantejament, des d'un enfocament plural, la competència plurilingüe s'entén, d'una banda, com un repertori de recursos comunicatius (Lüdi i Py, 2009), que inclou les llengües estàndards i escolars, així com també tot el fons lingüístic de coneixement i identitat de les persones (Esteban-Guitart i Moll, 2014), i, d'altra banda, com l'habilitat de desplegar aquest repertori de recursos per aconseguir propòsits comunicatius concrets (Coste, Moore i Zarate, 2009). Així, aquest repertori permet construir coneixements actuant tant en un mode plurilingüe –és a

dir, desplegant tots els recursos lingüístics– com en mode unilingüe –desplegant els recursos d'una sola llengua o varietat. A més, inclou recursos orals, escrits, kinèsics, analògics, digitals, etc. També és expansiu, donat que, en el procés de posar en pràctica el repertori, s'hi incorporen nous recursos, tant de les llengües que ja sabem com de les que tot just estem començant a descobrir. Finalment, la noció de competència plurilingüe està estretament relacionada amb qüestions d'inclusió educativa i social, i implica la desconstrucció de les jerarquies lingüístiques i la valoració i promoció de la diversitat lingüística en totes les seves manifestacions. Aquestes idees es resumeixen en la **Figura 1**.

### X Noció clàssica de competència

- ✓ Repertori de recursos comunicatius que inclou les llengües estàndards i de l'escola, però que va més enllà per incloure tot el fons lingüístic de coneixement i identitat de les persones.
- ✓ S'activa per:
  - construir coneixements en un contínuum de:
 

$$\begin{array}{ccc} \text{mode plurilingüe} & \longleftrightarrow & \text{mode unilingüe} \\ \text{(tots els recursos lingüístics)} & & \text{(una llengua o varietat)} \end{array}$$
  - expandir aquest repertori a través de l'ús; és a dir, s'adquireix la competència plurilingüe fent servir la competència plurilingüe.
- ✓ Incorpora llengües orals, escrites i de signes, usos analògics i digitals, i altres modalitats comunicatives.
- ✓ Té relació amb l'educació lingüística socialment justa, la desconstrucció de les jerarquies lingüístiques, i la valoració i promoció de tota mena de diversitat lingüística.

**Figura 1.** La competència plurilingüe

La competència plurilingüe, i les propostes metodològiques plurals que descrivim en l'apartat següent, es troben recollides en la documentació facilitada pel Centre Europeu de Llengües Modernes del Consell d'Europa. D'entre aquesta documentació, el MAREP (Marc europeu de referència per als enfocaments plurals de les llengües i les cultures), projecte en el qual han participat membres (Artur Noguerol i Xavier Pascual) del *Grup de recerca en ensenyament i interacció plurilingües* (GREIP), resulta de gran utilitat. El document conté descriptors exhaustius dels recursos que constitueixen la competència plurilingüe, els quals s'haurien d'incloure i desenvolupar en els enfocaments plurals. Aquests recursos poden ser coneixements (p. ex., saber que hi ha llengües que són més o menys properes), habilitats (p. ex. saber recórrer a una llengua coneguda per entendre'n una altra), o actituds (p. ex., saber tolerar l'ambigüitat que suposa enfrontar-se a una llengua nova).

## L'enfocament plural en la didàctica de la llengua

L'enfocament plural en la didàctica de la llengua s'oposa, en certa forma, als enfocaments en els quals s'aborda l'aprenentatge de les llengües de manera aïllada i que proscriuen allò que, en la comunicació plurilingüe de la 'vida real', és habitual i pot tenir una funció comunicativa: l'alternança, la barreja, la híbridesa, .... Des de la recerca s'han proposat diverses tipologies per conceptualitzar les diferents maneres en què es tracta la diversitat lingüística de l'alumnat i les llengües curriculars a les institucions educatives. Des de la perspectiva de l'impacte desitjat de les propostes institucionals en les competències lingüístiques dels estudiants, García (2009) descriu, basant-se en el treball clàssic de Lambert (1975) –entre d'altres–, els enfocaments didàctics *subtractius*, *additius* i *dinàmics*. Els enfocaments *subtractius* tenen com a objectiu que els estudiants canviïn les llengües que aprenen a les seves llars per les llengües de l'escola. Les propostes *additives* busquen afegir noves llengües curriculars a les llengües que ja es parlen a la llar, però sempre mantenint aquestes llengües separades i amb l'objectiu que els estudiants desenvolupin competències monolingües paral·leles. Finalment, els enfocaments que adopten una perspectiva holística de la competència plurilingüe de l'alumnat –com a conjunt singular de recursos variats i integrats– i postulen que la diversitat lingüística dels centres i de la societat en un sentit general és un fons de riquesa i no pas un problema són denominats *dinàmics*. Els enfocaments plurals que s'han desenvolupat a Europa en els últims 30 anys s'encaixen en aquesta última perspectiva. Cal assenyalar, però, que diversos sectors de la nostra societat s'apropien dels conceptes de plurilingüisme i educació plurilingüe per proposar el que és, de fet, una educació lingüística *additiva*, o fins i tot *subtractiva*; així, es celebra la incorporació de llengües com l'anglès o el francès en els programes escolars, alhora que es menyspreen les llengües minoritàries com el català, o les llengües i varietats de les persones d'origen immigrant.

Basant-nos en Moore i Nussbaum (2016), descrivim a continuació quatre grans metodologies plurals que han estat influents en la didàctica de la llengua en els últims anys en el context europeu, i que influeixen la nostra manera de concebre la didàctica del plurilingüisme, la qual expliquem en l'apartat següent.

- *L'éveil aux langues* (*El despertar a les llengües*, en català; *Awakening to languages*, en anglès) promou activitats que inclouen tant les llengües i varietats lingüístiques que s'ensenyen en els centres educatius, com les que es fan servir en l'entorn i a les famílies de l'alumnat, amb l'objectiu de despertar en l'alumnat la consciència sobre la diversitat lingüística al món.
- *La intercomprensió entre llengües properes* promou un treball reflexiu entre llengües (principalment) d'una mateixa família (llengües romàniques, eslaves, germàniques, etc.). L'objectiu és mostrar a l'alumnat que

les llengües del seu repertori plurilingüe poden donar accés a la comprensió i, a continuació, a l'expressió en altres llengües amb arrels similars. En aquest sentit, autores com Cenoz (2009) argumenten que la distància o proximitat entre les llengües no s'ha de considerar només una qüestió 'genètica', sinó que llengües a priori distants –com, per exemple, el castellà i l'euskera– poden compartir alguns elements, com ara trets fonològics o manlleus lèxics, gràcies al contacte històric entre si.

- *L'enfocament intercultural* està present principalment en la didàctica de les llengües estrangeres, entenent que l'aprenentatge de llengües significa igualment l'accés a fenòmens culturals diferents dels propis. Es pretén conscienciar l'alumnat sobre com gestionar la comunicació entre persones d'origens culturals diversos. De fet, en el MECR s'indica que la mediació intercultural és una de les habilitats –juntament amb les destreses receptives de comprensió oral i escrita, les productives d'expressió oral i escrita, i d'interacció– que ha de desenvolupar la persona plurilingüe.
- *La didàctica integrada de llengües* pretén ajudar l'alumnat a establir nexes entre les llengües que ja coneix i les que està aprenent. Aquesta didàctica integrada es pot articular a través dels projectes lingüístics dels centres educatius (vegeu l'apartat següent) i requereix col·laboració i coordinació entre docents –entre el professorat de llengües per suposat, però també entre tots els docents dels centres educatius. No es tracta només de posar el focus en les semblances i diferències entre llengües, ni tampoc de no repetir continguts i explicacions, sinó sobretot de crear sinergies entre els aprenentatges lingüístics i els d'altres àrees curriculars –l'anomenat *Language across the curriculum*.

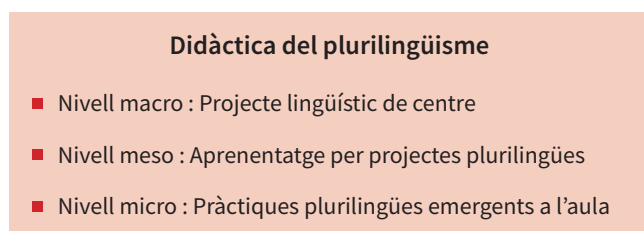
Partint de les reflexions i el treball compartits entre professorat de centres educatius, professorat en formació i membres del GREIP, en l'apartat següent, proposem el que nosaltres denominem la *didàctica del plurilingüisme*. Aquesta aportació inclou moltes de les idees aquí plantejades, alhora que va més enllà en considerar diversos nivells d'actuació.

## La didàctica del plurilingüisme

La didàctica del plurilingüisme parteix de la idea que el plurilingüisme és ja una realitat de la nostra societat i del nostre alumnat, i per tant també hauria de ser una realitat dels projectes lingüístics de centre, i de les programacions i interaccions d'aula. Per tal que això es faci efectiu, com ens diuen diversos autors, s'ha de "didactitzar" (Gajo, 2007; Duverger, 2007; Nussbaum, 2014). Cal assenyalar que, tot i que parlem de la *didàctica del plurilingüisme*, hi ha plantejaments molt similars en altres tradicions acadèmiques i educatives que s'han anomenat *pedagogies translingüístiques* o *pedagogies multilingües*, tradicions que, tot i que parteixen de perspectives epistemològiques i metodològiques diferents

(vegeu Vallejo i Dooly, 2019), estan inspirades en certa mesura per l'enfocament plural i per idees similars sobre les competències del parlants plurilingües. Però, en la *didàctica del plurilingüe* proposem, com hem esmentat anteriorment, una “didactització” del plurilingüisme en diversos nivells d'actuació. Una de les premisses bàsiques de la didàctica del plurilingüisme és que cal superar la simple separació de les llengües en diferents assignatures escolars. La didàctica del plurilingüisme ha de tenir en compte els repertoris que els infants i joves porten a les aules i els recursos comunicatius presents a l'entorn, sense oblidar les varietats lingüístiques, els gèneres discursius o les modalitats de comunicació inherents als currículums escolars.

La “didactització” del plurilingüisme opera en tres nivells: macro, meso i micro.



**Figura 2.** La “didactització” del plurilingüisme

El nivell *macro* es refereix a l'organització de l'ensenyament i aprenentatge de llengües als centres educatius; en el nostre context, té relació amb els *projectes lingüístics de centre* (PLC) que cada escola i institut estableix com a part del seu projecte educatiu. Els centres educatius poden decidir si opten per mantenir les llengües separades, tot distribuint-les en diferents assignatures, o si adopten un enfocament integrat, el qual afavoreix usos lingüístics més dinàmics i fluides a les aules. Tal com exposen Masats i Noguerol (2016, p. 68), el PLC ha de considerar els reptes ideològics següents:

1. Establir quines llengües es tindran en compte al centre: les llengües oficials, les llengües estrangeres, les llengües de les famílies, i les llengües de l'entorn.
2. Determinar si i com es gestionarà l'aprenentatge integrat de les llengües contemplades al PLC.
3. Definir com s'implementarà el tractament de la llengua en totes les àrees curriculars.
4. Especificar d'altres qüestions organitzatives i metodològiques, com ara el model de competència que es promourà en docents i estudiants (p. ex. parlant nadiu ideal vs. parlant plurilingüe), o la relació entre allò que s'ensenyava i la participació dels estudiants en el món social.

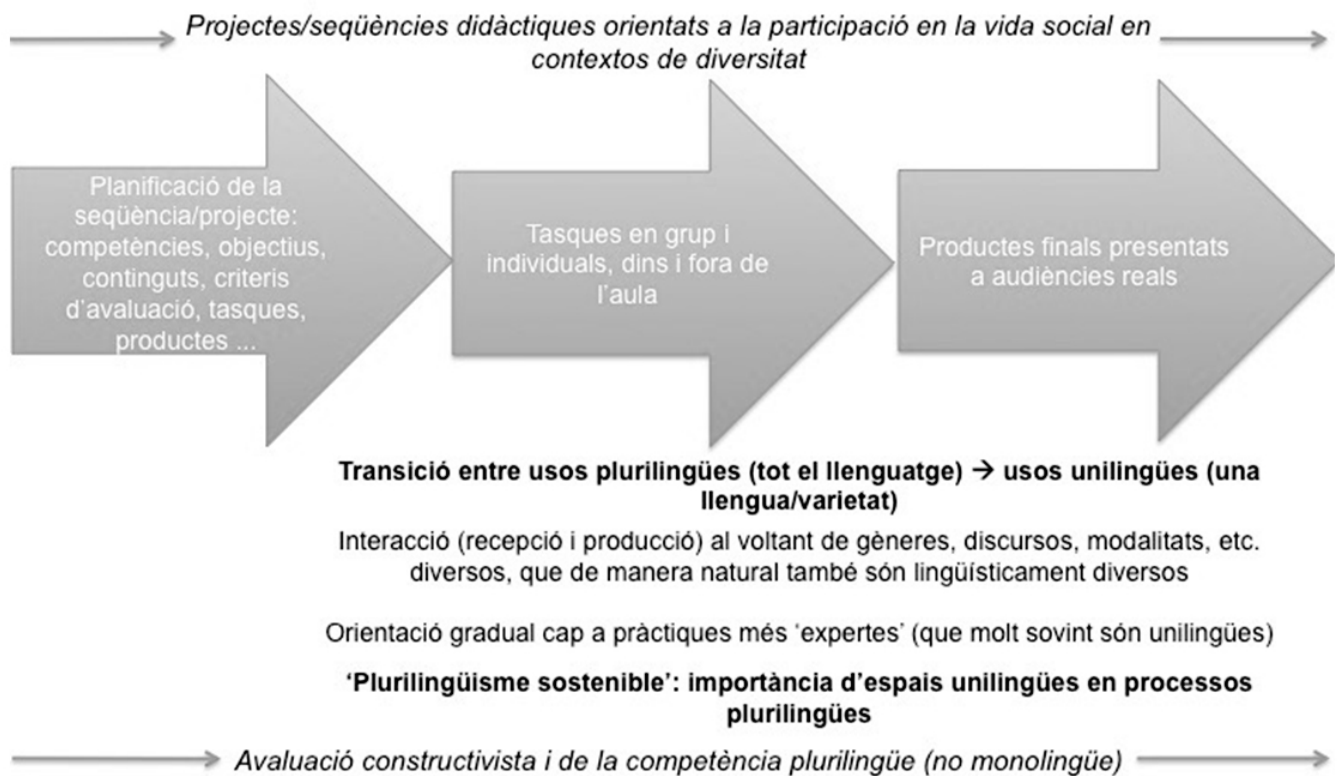
Quant als punts dos i tres, Masats i Noguerol (2016, p. 72) ofereixen dues opcions per articular la *integració de llengües* i també de continguts d'altres àrees. D'una banda, argumenten que es poden dividir els continguts d'assignatures

diverses en blocs temàtics i impartir cadascun dels blocs en llengües diferents. D'altra banda, suggereixen que es pot impartir una mateixa assignatura en més d'una llengua. Des d'un enfocament plurilingüe, és important remarcar que cap d'aquestes opcions implica una didàctica que exclouï altres llengües, sinó que es tracta només de definir la llengua o llengües vehiculars dels ensenyaments i aprenentatges.

La didàctica del plurilingüisme a nivell *meso* implica la planificació de seqüències didàctiques en què s'integrin diferents llengües, gèneres discursius i modalitats comunicatives, i que tinguin en compte el continuïum d'usos plurilingües (tots els recursos lingüístics) i usos unilingües (una llengua o varietat). En aquest sentit, des del GREIP proposem la metodologia d'*aprenentatge per projectes* (Dooly i Masats, 2008; Dooly, 2016; Nussbaum, 2017). La Figura 3 resumeix la nostra manera de concebre la planificació de seqüències plurilingües. En primer lloc, pensem que és important proposar tasques i projectes que estiguin orientats a la participació dels estudiants en la vida real, és a dir, a la participació en contextos de diversitat lingüística. En iniciar la planificació de les seqüències, cal definir les competències curriculars que es tractaran, els objectius d'aprenentatge, els continguts, les tasques que es faran fins a completar el projecte, els productes del projecte, i els moments i criteris d'avaluació. Durant el procés, proposem treball en grup i individual, dins i fora de l'aula, que hauria d'acabar en productes i presentacions per a públics reals. En aquest procés, hi podem incorporar tant moments plurilingües com moments unilingües –és a dir, s'hi poden incloure diferents llengües i varietats a través de materials i tasques diversos, encara que el projecte vagi encaminat a aconseguir productes finals unilingües. D'aquesta manera, el que proposem és una didàctica sostenible del plurilingüisme (Cenoz, 2017), en la qual es considera que tots els recursos lingüístics tenen valor i enriqueixen el procés de desenvolupament de les competències escolars. L'avaluació pot tenir en compte alguns dels descriptors dels recursos que constitueixen la competència plurilingüe del MAREP.

**“La didàctica del plurilingüisme ha de tenir en compte els repertoris que els infants i joves porten a les aules i els recursos comunicatius presents a l'entorn, sense oblidar les varietats lingüístiques, els gèneres discursius o les modalitats de comunicació inherents als currículums escolars.”**





**Figura 3.** Planificació de seqüències didàctiques plurilingües

A nivell *micro*, la didàctica del plurilingüisme requereix que els docents desenvolupin habilitats per entendre els usos plurilingües que sorgeixen a les seves aules en les dinàmiques orals entre professorat i alumnat, entre l'alumnat, i també en les produccions acadèmiques de l'alumnat. L'anàlisi del discurs a l'aula, i l'anàlisi del discurs plurilingüe a l'aula en particular, són eines d'observació i reflexió importants (Moore i Nussbaum, 2013; Nussbaum, 2016; Masats, 2017). En aquest sentit, Ünstel i Seedhouse (2005) suggereixen que els docents es formulin les preguntes següents, per estimular la reflexió sobre el plurilingüisme a l'aula: *per què es fa això, fent servir aquests recursos comunicatius, en aquest moment?* D'altra banda, existeixen diversos estudis que analitzen les funcions i els beneficis de l'ús d'una L1 en les diverses etapes d'aprenentatge d'una L2 (vegeu DiCamilla i Antón, 2012).

En l'apartat següent de l'article, exposarem una seqüència didàctica plurilingüe implementada en una aula d'anglès, en la qual estudiants de 3r d'ESO produeixen raps en grups de quatre; així mateix, presentarem un dels productes d'aquest taller, que ens servirà per il·lustrar la utilitat d'aquestes tres preguntes per entendre els usos plurilingües emergents a l'aula.

### Un exemple de la didàctica del plurilingüisme a nivell meso i micro

**A**mb l'objectiu d'exemplificar amb més claredat com la didàctica del plurilingüisme opera tant durant la planificació com durant la interacció a l'aula, en aquest apartat, descrivim en detall la seqüència didàctica que acabem d'introduir, i que es va desenvolupar com a part d'un programa socioeducatiu anomenat Campus Ítaca. Aquesta experiència està descrita també a Moore i Garrido (2017). El Campus Ítaca inclou la participació d'estudiants de 3r d'ESO i té com a objectiu animar-los a seguir l'educació postobligatòria. Entre d'altres activitats, assisteixen a un campus d'estiu de dues setmanes a la Universitat Autònoma de Barcelona. Com a part d'aquesta experiència, vam participar en la creació i execució de tallers "d'anglès" per a grups de 24 alumnes. En la planificació d'aquests tallers, vam decidir que volíem fomentar la seguretat per part dels estudiants a l'hora d'afrontar noves llengües i de fer servir el seu anglès, tot valorant les transferències entre llengües i els usos híbrids. A més, volíem promoure la reflexió crítica sobre els seus repertoris plurilingües, sobre les llengües en els seus centres educatius, i sobre la diversitat lingüística de manera més general. Vam decidir incorporar el rap als tallers,

per la seva potencialitat per promoure pràctiques sense prescripcions lingüístiques, i per la seva naturalesa reflexiva i crítica.

Per començar el taller, els llums s'apaguen i reproduïm un videoclip amb un rap en anglès mentre els estudiants entren a l'aula i s'asseuen. Després ens presentem i introduïm tant la seqüència com la primera tasca, parlant en un anglès comprensible per als estudiants. A continuació, escoltem fragments de cançons de *hip hop* en diferents llengües i varietats lingüístiques, i proposem als estudiants la tasca d'identificar la o les llengües que senten. Aquesta tasca té com a objectiu promoure la intercomprensió entre llengües, la seguretat davant de l'ambigüitat d'una llengua no coneguda i la valoració positiva de la diversitat lingüística. Les cançons representen diferents àrees geogràfiques i incorporen l'alternança de llengües (per exemple, Sniper feat. Leïla Rami: *Entre deux*, amb lletra en francès i en àrab), l'ús de varietats no estàndards (per exemple, Tony Touch: *Freak ja*, amb lletra en spanglish; Kisa Poum Fe Anko: *Shyne Zion*, en crioll haitià), i llengües minoritzades (per exemple Atversaris: *Sense por*, que utilitza el català i l'anglès). Els estudiants fan la tasca de manera individual, encara que se senten converses en les seves llengües habituals (català, castellà i altres) mentre s'ajuden entre ells.

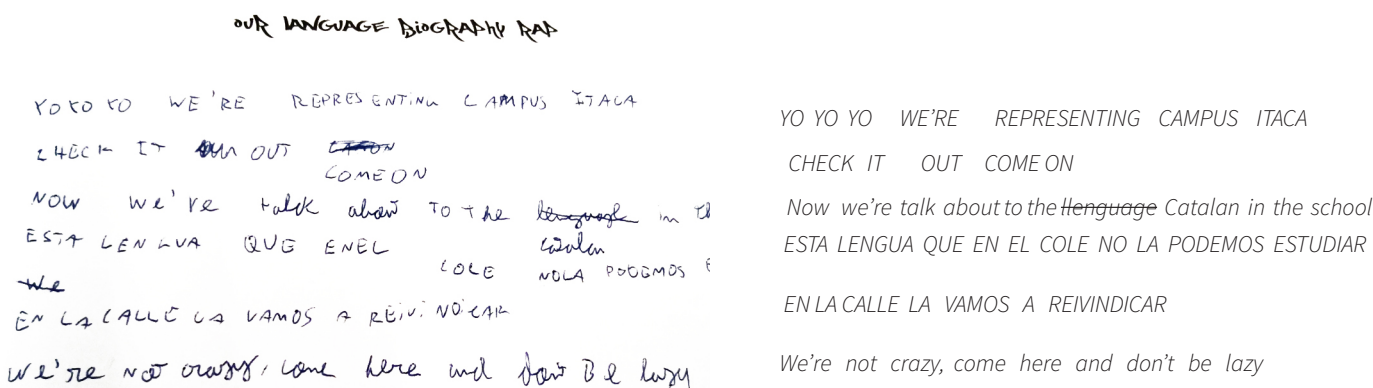
A continuació, mantenim una conversa, també en anglès, sobre els orígens del rap als Estats Units i la seva expansió a escala global, tot emfatitzant la diversitat lingüística que caracteritza aquest gènere. Després d'això, preparem els estudiants per a la tasca principal de la seqüència, que consisteix a escriure i interpretar raps en grups. Mostrem un vídeo en què les professores i el professor dels tallers representem el nostre propi rap en anglès. A partir de la nostra producció, parlem sobre la temàtica tant del rap del professorat (biografies lingüístiques) com dels raps que escolten habitualment els adolescents, i introduïm alguns elements lingüístics de la varietat de l'anglès apropiat per al gènere – bàsicament expressions i formes típiques del rap –, amb molts dels quals els estudiants ja hi estan familiaritzats. D'aquesta manera, partim dels fons lingüístics de coneixement i identitat dels estudiants. A més, presentem als

estudiants les versions instrumentals dels raps plurilingües de la primera tasca, a partir de les quals han de fer les seves rimes. Addicionalment, els presentem altres recursos digitals que estan al seu abast, com ara diccionaris multilingües o diccionaris de rima.

Durant la tasca principal, els estudiants treballen en grups de quatre. Els raps que creen han de tractar de les seves biografies lingüístiques: les llengües que coneixen, els seus usos lingüístics tant a l'institut com a fora, la diversitat lingüística que els envolta, .... Els estudiants parlen, escriuen, revisen i practiquen les seves produccions, tot gestionant el treball en grup de manera plurilingüe. Encoratgem els alumnes a utilitzar tot el seu repertori plurilingüe en la construcció dels seus raps, i a no sentir-se inhibits per les normes de l'anglès monolingüe i estàndard. Alhora els animem a incorporar el seu anglès tant com sigui possible en la seva producció final; és a dir, que el resultat d'aquest procés plurilingüe s'apropi a un producte unilingüe. El fet que la llengua vehicular del taller sigui l'anglès fa que els estudiants s'orientin implícitament a aquesta norma, sense haver d'insistir-hi gaire. Tal com veurem en l'exemple que presentarem a continuació, altres llengües també emergeixen en aquests productes amb unes funcions significatives.

Després d'una estona de treball creatiu, convidem els grups a representar el seu rap amb l'acompanyament instrumental que han triat, i tots junts fem una avaluació global dels raps, del procés seguit i dels aprenentatges assolits. Cal dir que, seguint la metodologia de l'aprenentatge per projectes, idealment aquests productes es presentarien a una audiència externa, però el format del Campus Ítaca no ho permetia.

A tall d'exemple i per tal d'analitzar els usos i les pràctiques plurilingües de les interaccions i produccions de l'alumnat, reproduïm, en la **Figura 4**, el rap final d'un dels grups tal com el van escriure els estudiants i, a continuació, en presentem una transliteració. Aquestes dades s'analitzen en més detall a Garrido i Moore (2016). En aquest cas, per tal d'analitzar el rap, reprendrem les tres preguntes que proposen Ünstel i Seedhouse (2005): "Per què es fa això, fent servir aquests recursos comunicatius, en aquest moment?"



**Figura 4.** "Per què es fa això, fent servir aquests recursos comunicatius, en aquest moment?"

Si ens apropem a aquesta producció dels estudiants buscant usos monolingües i estàndards en anglès, segurament hi veurem un text poc treballat, direm que els estudiants no s'han esforçat a utilitzar l'anglès, i coses semblants. Tanmateix l'observació del procés seguit pels estudiants ens permet arribar a altres conclusions.

El rap comença amb l'apropiació per part dels estudiants d'uns recursos lingüístics nous introduïts per la professora que conduïa el taller:

“YO YO YO WE'RE REPRESENTING CAMPUS ITACA, CHECK IT OUT COME ON”.

Per tant, incorporen expressions que formaven part dels objectius del procés. A continuació, els estudiants fixen el tema del seu rap: “the Henguage Catalan in the school”. La reparació dels estudiants en el treball escrit és interessant. Primer, perquè en la primera versió havien utilitzat una transferència del català (“llenguatge”) per dir “language” en anglès. Després perquè en el rap presenten una defensa de les llengües no en abstracte, sinó pel que fa a la llengua catalana a l'escola. El canvi de “llenguatge” a “Catalan” va ser el resultat d'una controvèrsia sorgida en la conversa del grup. Parlant castellà, un dels membres del grup va suggerir que, en lloc de parlar només de llengua, utilitzessin el seu rap per presentar una crítica a la “Llei Wert”, que proposava canvis en l'ensenyament del català. El seu company li va contestar que era un “independentista”. El primer estudiant va reaccionar argumentant que “*No tiene nada que ver. Simplemente que cuando buscas trabajo si tienes dos lenguas es mejor que una*”.

A continuació li va preguntar a la professora si podia fer servir el castellà al rap, i va incorporar les línies següents:

“*ESTA LENGUA QUE EN EL COLE NO LA PODEMOS ESTUDIAR EN LA CALLE LA VAMOS A REIVINDICAR*”.

El segon estudiant assenyalava una possible contradicció entre la reivindicació del seu company (el català a l'escola) i la llengua que fa servir en el rap per formular aquesta reivindicació (el castellà). Li planteja: “*¿No tendría que ser en catalán si reivindicas el catalán?*”.

El primer estudiant, de manera molt reflexiva, li contesta: “*No, mejor en castellano, así se entiende que no tenemos ningún problema con castellano, solo que queremos también el catalán.*”

Aquest petit exemple ens serveix per afirmar que, lluny de ser caòtics i fruit de la mandra, els usos plurilingües emergents a l'aula poden ser perfectament ordenats i significatius pels processos d'ensenyament i aprenentatge que s'hi estan desenvolupant. ■

## Reptes del futur

Per tancar aquest article, plantejem quatre reptes per al futur de la didàctica del plurilingüisme a Catalunya. El primer dels reptes és consolidar l'enfocament plurilingüe i el tractament integrat de llengües i d'altres continguts curriculars com a part fonamental dels projectes lingüístics dels centres educatius. El segon és continuar promovent l'ensenyament competencial i metodologies com l'aprenentatge per projectes plurilingües, com a maneres de connectar les activitats de l'aula amb el món real que, tal com hem discutit, és un món intrínsecament divers lingüísticament. En tercer lloc, cal seguir treballant per trencar models monolingües de competència lingüística i en la implementació d'eines per avaluar la competència plurilingüe, en la línia iniciada pel MAREP. Finalment, és necessari promoure els processos empírics de recollida i anàlisi de dades sobre els usos plurilingües emergents a l'aula ja que són bàsics en la formació del professorat per tal de promoure la reflexió i la consciència sobre els repertoris plurilingües que s'activen per ensenyar i aprendre.

## Reconeixements

Aquest treball s'emmarca en el projecte europeu ‘Linguistically sensitive teaching in all classrooms’ (Ensenyament lingüísticament sensible a totes les aules, LISTiac), del programa Erasmus + Programme Key Action 3 - Support for policy reform - policy experimentations, convocatòria EACEA 28/2017. Codi: 606695-EPP-1-2018-2-FI-EPPKA3-PI-POLICY.

## Referències

- Cenoz, J. (2009). *Towards multilingual education: Basque educational research from an international perspective*. Bristol: Multilingual Matters.  
<https://doi.org/10.21832/9781847691941>
- Cenoz, J. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901-912.  
<https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge Mass. MIT press.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Language Policy Programme.
- Coste, D.; Moore, D. i Zarate, G. (2009). Plurilingual and

- pluricultural competence. *Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Strasbourg: Consell d'Europa, Language Policy Division.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. A: J. Cummins i N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of language and education: Vol. 5. Bilingual education* (2a ed., pp. 65-75). Boston: Springer Science+Business Media.  
[https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3\\_116](https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_116)
- DiCamilla, F. i Antón, M. (2012). Functions of L1 in the collaborative interaction of beginning and advanced second language learners. *International Journal of Applied Linguistics*, 22(2), 160-188.  
<https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2011.00302.x>
- Dooly, M. i Masats, D. (2008). Russian dolls: Using projects to learn about projects. *GRETA Journal*, 16(1-2), 27-35.
- Dooly, M. (2016). Proyectos didácticos para aprender lenguas. A D. Masats i L. Nussbaum (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en educación secundaria obligatoria* (pp. 169-193). Madrid: Síntesis.  
<https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.747>
- Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, 28.  
<https://doi.org/10.4000/trema.302>
- Esteban-Guitart, M. i Moll, L. (2014). Funds of identity. A new concept based on funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20, 31-48.  
<https://doi.org/10.1177/1354067x13515934>
- Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère: de la clarification à la conceptualisation. *Tréma*, 28.  
<https://doi.org/10.4000/trema.448>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Garrido, M. R. i Moore, E. (2016). 'We can speak we do it our way': Linguistic ideologies in Catalan adolescents' language biography raps. *Linguistics and Education*, 36, 35-44.  
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2016.07.006>
- Heller, M. (1999). *Linguistic minorities and modernity. A sociolinguistic ethnography*. Londres: Longman.
- Lambert, W. E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. A A. Wolfgang (Ed.), *Education of immigrant students*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Llompart, J., Masats, D., Moore, E., i Nussbaum, L. (2019). "Mézclalo un poquito": Plurilingual practices in multilingual educational milieus. *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.  
<https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598934>
- Lüdi, G. i Py, B. (2009). To be or not to be ... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 154-167.
- Masats, D. (2017). L'anàlisi de la conversa al servei de la recerca en el camp de l'adquisició de segones llengües (CA-for-SLA). A E. Moore i M. Dooly (eds.), *Qualitative approaches to research on plurilingual education / Enfocaments qualitius per a la recerca en educació plurilingüe / Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 293-320). Dublín, Irlanda/Voillans, França: Research-publishing.net.  
<https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.632>
- Masats, D., i Noguerol, A. (2016). Proyectos lingüísticos de centro y currículo. A D. Masats i L. Nussbaum (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en educación secundaria obligatoria* (pp.59-84). Madrid: Síntesis.  
<https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.747>
- Moore, E. i Garrido, M. R. (2017). El rap en la didàctica del plurilingüisme. *Perspectiva Escolar*, 391, 44-48.
- Moore, E., i Nussbaum, L. (2013) La lingüística interaccional y la comunicación en las aulas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 63, 43-50.  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_dida.2015.v27.50871](https://doi.org/10.5209/rev_dida.2015.v27.50871)
- Moore, E. i Nussbaum, L. (2016). Plurilingüismo en la formación del alumnado de la ESO. A D. Masats i L. Nussbaum (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en educación secundaria obligatoria* (pp. 15-33). Madrid: Síntesis.  
<https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.747>
- Nussbaum, L. (2014). Una didàctica del plurilingüisme. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(3), 1-13.
- Nussbaum, L. (2016). Estudio de la interacción en el aula de lengua extranjera. A D. Masats i L. Nussbaum (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en educación secundaria obligatoria* (pp.113-142). Madrid: Síntesis.  
<https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.747>



Nussbaum, L. (2017). Investigar con docentes. A E. Moore i M. Dooly (eds.), *Qualitative approaches to research on plurilingual education / Enfocaments qualitius per a la recerca en educació plurilingüe / Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 23-45). Dublín, Irlanda/Voillans, França: Research-publishing.net.

<https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.620>

Nussbaum, L. i Unamuno, V. (eds.) (2006). *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

<https://doi.org/10.1086/671670>

Ünstel, E. i Seedhouse, P. (2005). Why that, in that language, right now? Code-switching and pedagogical focus. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(3), 302-325.

<https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2005.00093.x>

Vallejo, C. i Dooly, M. (2019). Plurilingualism and translanguaging: Emergent approaches and shared concerns. *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.

<https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1600469>