

ORGANITZACIÓ I ÚS DE MATERIALS D'AUTOAPRENENTATGE PER A LA MILLORA DE LA COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA D'APRENENTS ADULTS

Olga Esteve

Maria Dolors Cañada

Els darrers anys han vist néixer un nombre considerable de centres de recursos, centres d'accés lliure, centres d'autoaprenentatge de llengües, etc. que poden presentar diversos modes d'organització dels materials i fins i tot vehicular diferents conceptes d'autonomia de l'aprenent. Entre els avantatges d'aquest tipus d'entorns es solen citar la possibilitat de treballar al propi ritme, segons les pròpies necessitats, amb horaris adients i mitjançant materials autocorrectius (Serra, 1999: 42). Tanmateix, l'aprenent que arriba a un centre d'aquest tipus no sol estar preparat per passar del model d'aprenentatge heterodirigit al que està acostumat a un model d'autoaprenentatge en el qual la presa de decisions és un punt essencial.

Per aquesta raó, presentem en aquest article un enfocament basat en una perspectiva més socio-constructivista en la qual el centre d'autoaprenentatge constitueix un espai global per a la formació, no només lingüística sinó sobretot una formació en l'autonomia. Perquè el treball en autoaprenentatge esdevingui una eina ideal per a la millora de la competència lingüística, l'*autonomia* entesa com a "capacitació" (i no com a capacitat innata) n'és l'eix vertebrador (Bosch & Esteve, 1998; Villanueva, 1999). Així, per tal de fomentar l'autonomia i alhora afavorir una millora de la competència lingüística, considerem indispensable:

- a) Organitzar els materials en coherència amb els processos d'adquisició-aprenentatge de llengües,
- b) Utilitzar aquesta organització com a punt de partida per a treballar la llengua des d'una visió holística,
- c) Fer que aquest tipus d'organització permeti a cada aprenent elaborar el seu propi pla de treball, partint d'allò que ja sap i projectant-lo cap a allò que ha d'aprendre,
- d) Elaborar instruments que ajudin l'aprenent a abordar l'autoregulació a partir del foment d'un "diàleg intern".

1. ELS PROCESSOS D'ADQUISICIÓ-APRENENTATGE DE LLENGÜES EN ADULTS.

La proposta que presentem es sustenta en els principis psicopedagògics de l'anomenada "teoria sociocultural". El principi de la *mediació* (Lantolf, 2002: 85) configura la base conceptual d'aquesta teoria: aprendre una llengua suposa molt més

que el fet de dominar sons, gramàtica i vocabulari, molt més que transmetre i rebre missatges; suposa també incorporar al procés d'aprenentatge de la llengua "l'aprendre a aprendre" i poder abordar l'activitat reguladora a la que farem referència més endavant. A continuació presentem amb més deteniment aquesta idea central:

A) El procés d'aprenentatge, també de llengües, s'entén com un procés cognitiu, en el qual l'individu intenta construir coneixement i competències noves a partir dels seus coneixements previs, dels seus esquemes mentals. Es tracta, per tant, d'una habilitat complexa que, a l'igual que d'altres activitats de la ment humana, comporta la utilització de tècniques diverses de processament d'informació.

B) A aquest principi, que ja es troba en les teories constructivistes de l'aprenentatge (Coll, 1993), la teoria sociocultural afegeix una nova perspectiva força interessant: la interacció és l'element cabdal per al foment d'aquesta habilitat. En aquest sentit, la interacció no s'entén només com a transmissió d'informació sinó que posseeix una *funció medidora* molt rellevant per a fomentar processos d'aprenentatge: "parlar per aprendre" (Vygotsky, 1978). Des d'aquest vessant formatiu, s'entén la interacció en un doble sentit: la interacció amb d'altres per tal de construir conjuntament coneixement nou, i també la interacció com a "verbalització de la veu interior" que molt sovint duem a terme d'una manera intuïtiva en el moment d'enfrontar-nos a tasques d'aprenentatge: "*com deu ser això?*", "*16 i 16 fan?*", "*no sé pas per on començar*", etc.: (Lantolf, 2002). En el primer cas ens situem en el nivell interpsicològic, en el segon entrem de ple en el nivell intrapsicològic.

C) Des del nostre punt de vista, les conclusions més immediates de l'aplicació de la teoria sociocultural a les diverses situacions d'aprenentatge (també autodirigit) són les següents:

1) Hem d'entendre el procés d'*ensenyar i aprendre* com un procés constant de construcció de coneixement que consisteix en descobrir, per part de l'aprenent, allò que és capaç de fer per si mateix (estadi actual de coneixements) i el que és o seria capaç de fer amb ajuda de recursos de tota mena. Per això es fa necessari crear les anomenades *Zones de Desenvolupament Pròxim* (ZDP) i ajustar l'ajuda pedagògica a les necessitats que esdevenen en elles¹. Des d'aquesta perspectiva, les tasques d'aprenentatge, sigui quina sigui la situació d'aprenentatge (auto- o heterodirigit), hauran de conjugar dues característiques principals:

- tenir en compte els esquemes de coneixement dels aprenents en relació als continguts de l'aprenentatge i prendre com a punt de partida els seus coneixements previs, i alhora

- plantejar reptes que obliguin l'aprenent a qüestionar-se allò que ja sap assegurant-se que ho fa en la direcció correcta (Onrubia, 1993: 102-103).

2) Per a tal fi, i sempre seguint a Onrubia, les tasques o activitats d'aprenentatge hauran

- d'inserir-se, per una banda, en àmbits o marcs amplis per tal que l'activitat sigui significativa (per exemple, "*treballar els pronoms febles*" no és una activitat inserida en un marc més ampli),
- d'altra, i aquest és un aspecte molt rellevant, a través de l'activitat mateixa s'haurà de promoure la utilització i l'aprofundiment constants dels tant dels coneixements previs i dels que es vagin adquirint, com de les estratègies necessàries per a fer-ho.

Curiosament, aquest tipus d'acció pedagògica, basada en la creació de *ZDP*, sembla més fàcil de dur a terme en una situació d'aprenentatge heterodirigit (més presencial) perquè en ella té lloc una interacció més directa que facilita el paper mediador del docent per a entreveure i donar l'ajuda que més necessita l'aprenent (Esteve, 2002a).

Aquesta visió de l'ensenyament-aprenentatge com un procés d'ajust a l'ajuda pedagògica no es veu, des del nostre punt de vista, tan reflectida en les situacions d'autoaprenentatge de llengües – basades generalment només en las bases de les teories constructivistes- , en les quals molt sovint es deixa l'aprenent una mica "sol i perdut" en la cerca d'allò que li és més adient, sense passar per un pas que considerem essencial: el de crear-se les seves pròpies *Zones de Desenvolupament Propi*. Perquè l'aprenent pugui treballar des d'aquesta perspectiva en una situació d'autoaprenentatge o aprenentatge autodirigit de manera exitosa haurà de:

- a) saber fixar-se objectius concrets, no generals. Per exemple, no considerem prou concret un objectiu com ara "millorar en la comprensió escrita", o "repassar la gramàtica", etc. Fixar-se un objectiu concret significa saber en quina situació i per a què ha de treballar la llengua (Per a una entrevista de feina? Per a un examen? Per a fer una reclamació?) i saber el que respecte a aquest objectiu ja sap fer i encara ha d'aprendre, la qual cosa comporta una anàlisi prèvia de la dificultat de la tasca i una prospecció dels recursos interns que ja posseeix;
- b) tenir un molt bon coneixement del ventall de recursos (tan interns com externs), relacionats amb l'objectiu concret establert i que té al seu abast;
- c) saber planificar els passos a seguir (pla d'acció dirigit a la consecució d'un objectiu concret), a partir de la prospecció duta a terme;

d) saber revisar contínuament el camí que s'ha endegat a partir del pla d'acció, és a dir, comprovar en quina mesura els recursos i les estratègies aplicades funcionen;

e) saber dur a terme una avaluació del resultat final per tal de començar un nou cicle a partir de la creació d'una nova *Zona de Desenvolupament Pròxim*.

Presentem en el següent apartat, a partir dels pressupòsits psicopedagògics descrits, els passos que proposem per tal que un individu pugui millorar la seva competència lingüística de forma realista i eficaç en situació d'autoaprenentatge.

2. COM AJUDAR L'APRENT A FIXAR-SE OBJECTIUS CONCRETS A PARTIR DE LA CREACIÓ DE ZDP.

En principi, sembla que un aprenent adult ja podria marcar-se objectius propis d'aprenentatge; es tracta d'una tasca que no hauria de comportar cap mena de dificultat. L'experiència, però, ens demostra que l'objectiu concret per al qual es treballa amb materials d'autoaprenentatge no està sempre tan clar: "per a repassar", per exemple, com vèiem més amunt, és un objectiu massa general i, molt sovint (encara més en l'aprenentatge de la primera llengua), no es té una representació concreta del *què* i *per a què* s'ha de repassar. Presentem, a continuació, dos instruments que pretenen ajudar l'aprenent a crear-se les pròpies ZDP i a treballar en elles.

2.1. Graelles de planificació

La graella que presentem a continuació ha de servir perquè l'aprenent prengui consciència del que realment necessita i pugui marcar-se *objectius concrets* a partir de la verbalització d'una reflexió interna. Es tracta, mitjançant l'escriptura, que s'adoni del què vol, d'on està i del que encara necessita fer.

TAULA 1

El fet d'omplir la graella obliga indirectament l'aprenent a dur a terme una anàlisi dirigida a inspeccionar l'àmbit d'ús de la llengua en què necessita o vol treballar i alhora les raons per les quals necessita treballar en aquest àmbit. Com dèiem, aquesta fase l'ajudarà a prendre consciència del que sap fer per si mateix (estadi actual de coneixements) , a partir d'un objectiu concret, i a detectar on està la seva ZDP. I és precisament en aquest moment on s'endega en l'aprenent el primer pas del procés autoregulator.

Un cop feta aquesta anàlisi introspectiva, és el moment de dur a terme una prospecció de tot allò que està disponible en autoaprenentatge i que és més adient i útil per al que necessita segons l'objectiu establert. Amb això l'aprenent podrà planificar la seva feina d'una manera realista (perquè ha endegat la “xarxa de connexions de coneixements” que posseeix). Per a aquesta fase proposem la graella següent:

TAULA 2

2.2. El treball amb descriptors de competències

Un altre instrument que pot servir de punt de partida per al tipus d'introspecció que plantegem són els “descriptors de competències” que apareixen en el *Portfolio Europeu de les Llengües*ⁱⁱ.

Les graelles de descriptors estan pensades per a que l'aprenent pugui situar-se en el nivell de competència que posseeix en cadascuna de les diferents habilitats. Es basen en sis nivells comuns de referència (A1, A2, B1, B2, C1,C2) establerts pel Consell d'Europa en el document de base que sustenta el *Portfolio*, l'anomenat *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*.

L'exemple següent correspon a l'habilitat d'escriure i està adaptada de la versió per a l'estat espanyol del *Portfolio* de Secundàriaⁱⁱⁱ, en la qual s'hi treballen tant les llengües primeres i de l'entorn com les llengües estrangeres.

TAULA 3

Els aspectes més rellevants del treball amb descriptors són, des del nostre punt de vista, els següents:

- a) Estan sempre relacionats amb una habilitat (en aquest cas *escriure*) a l'interior de la qual s'estableixen els sis nivells que hem esmentat; per a llengües primeres es sol treballar a partir del nivell B1, a menys que ens trobem en l'àmbit de la immigració.
- b) Les capacitats estan sempre relacionades amb àmbits d'ús (família, entorn de feina, comerç, etc.), els quals es tradueixen en gèneres textuais (narracions, cartes a institucions, sol·licituds, etc.).
- c) Amb les columnes de la dreta (“jo”, els “altres” i “objectius”) s'intenta fomentar que la interacció amb d'altres ajudi l'aprenent a situar-se en el nivell de competència que li correspon. A partir de la relació entre la “meva” perspectiva i la d'un(a) “company(a)” o d'algú “més expert” es pretén afavorir un diàleg constructiu que ajudi a situar-se. Aquest aspecte és rellevant ja que aquesta introspecció en col·laboració pot ser el primer esglaó del treball cooperatiu. Ressaltem aquest

aspecte perquè considerem que treballar en autoaprenentatge no significa forçosament haver de treballar sol.

En definitiva, els descriptors poden servir per a detectar la “distància entre el que se sap fer i el que no”, entre el nivell de competència actual i el que es vol adquirir. Poden incidir, per tant, en la creació de *ZDP*.

3. COM ORGANITZAR ELS MATERIALS D'AUTOAPRENTATGE PER A FACILITAR EL TREBALL EN *ZDP*

3.1. Un concepte holístic de llengua

Com hem indicat a la introducció, una de les eines que pot ajudar a "orientar" l'aprenent en situació d'autoaprenentatge és una organització dels materials que sigui el reflex d'un concepte holístic de la llengua. En aquest sentit, hem de reconèixer la nostra preferència per el model tridimensional de Larsen-Freeman (1991). Aquesta autora considera que el llenguatge té tres dimensions: el component formal, el significat de les formes i les condicions pragmàtiques que en determinen l'ús. Aquestes tres dimensions es situen al mateix nivell de tal manera que qualsevol canvi en un dels components té repercussions directes en els altres dos. Si volem aplicar aquest model de llengua a l'elaboració dels materials, caldrà que ens plantejem tres preguntes prèvies: ¿com es forma la unitat lingüística?, ¿què significa?, i ¿com, quan i perquè s'utilitza? ^{iv}

Aquest concepte global de llengua, en el qual els diferents nivells d'anàlisi es relacionen de manera molt estreta, es pot representar gràficament com un *mapa conceptual*, un tipus de representació espacial que es pot aplicar a tot tipus de continguts. En els mapes conceptuais, els diferents components que integren un conjunt es presenten no de manera lineal com podríem trobar en l'índex d'un llibre “tradicional” amb capítols, apartats, subapartats... sinó de manera “multidimensional”, com correspon als espais hipertextuals. El més interessant és que aquest tipus de representació permet de desglossar els continguts generals en continguts més precisos i alhora explicitar les relacions entre uns continguts i uns altres. Presentem un exemple de mapa conceptual corresponent a la funció “expressar la quantitat”.

FIGURA 1

En quins casos de la vida quotidiana expressem quantitats? És a dir, com expressem el significat o la *funció* “expressar quantitat”?^v Els exemples poden ser gairebé infinits. Si volem donar la nostra adreça i el nostre número de telèfon a algú haurem d'utilitzar numerals (*Carrer Nou 117, 2on pis*); si volem fer la llista de la compra necessitarem quantitius (*un litre de llet, 200 grams de pernil, una dotzena*

d'ous); si volem comentar les dades d'una enquesta utilitzarem numerals, quantitatius i indefinits (15%, la majoria, alguns, 2/3).^{vi}

3.2. L'organització dels materials

El concepte de llengua que hem presentat es materialitza de manera concreta en dos modes d'organització dels materials: les seqüències didàctiques i els itineraris lingüístics.

Les *seqüències didàctiques* es situen dins de l'enfocament per tasques i responen plenament a la visió socio-constructivista de l'aprenentatge que hem exposat. La seqüència s'organitza sempre a partir d'un objectiu comunicatiu final (per exemple, llegir una recepta de cuina per poder cuinar un plat, escriure un anunci per vendre el pis, etc.) i no a partir d'un tema de gramàtica, de lèxic o de fonètica. Normalment, aquest objectiu final consisteix en la producció d'un text escrit o oral d'un gènere discursiu concret: una biografia, una carta formal, un currículum vitae... Cal dir, respecte a això, que les seqüències presenten una organització cíclica que parteix de la globalitat i torna a la globalitat després d'haver abordat, en una etapa intermèdia, el treball específic sobre la forma. Podríem dir que segueixen l'ordre *text* → *frase* → *paraula* → *text*. En concret, les seqüències presenten les següents fases (Esteve, 2002):

- 1) Formulació d'un objectiu comunicatiu. Per exemple, escriure una recepta de cuina. Com ara veurem, tot el que es faci en les fases següents respon a les necessitats que imposa aquest objectiu: què necessitem saber per produir un text d'aquest tipus?
- 2) Introducció de diversos textos "autèntics" (*input*) que pertanyen al mateix gènere textual o no (en aquest segon cas, han de tenir si més no una mateixa funció comunicativa), que presentin diversitat de situacions comunicatives i de formes lingüístiques. Es tracta de posar de manifest que la gramàtica i el lèxic no existeixen de manera aïllada sinó que només adquireixen significat dins d'un context d'ús determinat.
- 3) Interpretació i anàlisi de l'*input* subministrat, seguint un procediment inductiu que obligui l'aprenent a activar totes les seves estratègies, començant per les estratègies globals de comprensió (com s'estructura una recepta de cuina, quines parts té, quins elements són recurrents, etc.) i seguint per l'aplicació d'estratègies d'inferència.
- 4) Construcció autònoma (i/o en col·laboració) de l'explicació gramatical, a partir d'un procés de descobriment progressiu, mitjançant l'aplicació de les estratègies

d'inferència esmentades i del plantejament d'hipòtesis: quines formes verbals s'utilitzen, com s'expressa la quantitat, etc.

5) Producció d'un text que permeti a l'aprenent aplicar els recursos verbals nous o que ja coneixia amb anterioritat. Cal plantejar aquesta fase com una activitat extensiva que l'obligui a reutilitzar les unitats lingüístiques que ha treballat a les fases 3 i 4, però no com una simple repetició dels models que ha observat sinó segons el nou context comunicatiu que se li proposa. Per exemple, escriure una "recepta de cuina" per a ser un bon aprenent de llengües.

El més important en aquest tipus d'organització és que la producció del text no és una activitat més o menys independent de les altres activitats que es puguin realitzar sinó que l'objectiu comunicatiu final és precisament allò que justifica les diferents activitats.

Els *itineraris lingüístics* constitueixen la segona modalitat d'organització dels materials que proposem. Entenem per *itinerari* una seqüència d'activitats dirigides a treballar específicament els diferents nivells lingüístics (el fonètic, el morfològic, el sintàctic, el pragmàtic, el textual), a partir de l'especificació de la *funció comunicativa* d'una unitat lingüística. Malgrat que no es basen necessàriament en la consecució d'una tasca de producció, com en les seqüències, és important ressaltar que els itineraris parteixen sempre de funcions comunicatives lingüístico-funcional (per exemple, *expressar èmfasi*)^{vii} i que sempre estan relacionats amb tipus de textos on apareixen les funcions que es treballen.

Les activitats que s'aborden en els itineraris també responen, per tant, al concepte globalitzador de llengua i, en la mesura del possible, aborden tots els nivells lingüístics sense oblidar que l'objectiu últim és la comunicació. L'experiència ens ha demostrat que aquests itineraris poden ser molt útils per a situar a l'aprenent, sobretot en llengües primeres i segones; per exemple, si un aprenent es pregunta "*Com expresso èmfasi?*" o "*Conec totes les maneres d'expressar èmfasi?*" i fa una prospecció de tot el que ofereix l'itinerari, veurà de seguida què sap fer i què ha d'aprendre encara (segurament serà capaç de fer-ho en contextos informals però no en àmbits d'ús que impliquin un registre més elevat). En annex presentem un exemple de seqüència didàctica (annex 1) i un exemple d'itinerari lingüístic (annex 2).

Independentment de les diferències que es poden observar entre les dues modalitats (sobre tot, pel que fa a l'objectiu final i a la seqüenciació de les activitats), cal insistir que, en ambdós casos, les activitats d'aprenentatge, siguin les que siguin, han d'incitar necessàriament l'aprenent a:

- a) ser conscient de les dificultats que suposa l'activitat d'aprenentatge concreta,
- b) buscar estratègies i recursos per superar-les,

- c) seleccionar i aplicar els/les més adients, i
- d) comprovar-ne l'efectivitat.

I això només és possible a través d'un discurs pedagògic com el que faria el docent a l'aula per tal d'ajustar la seva ajuda pedagògica. No es tracta tant de convidar l'aprenent a fer ús de determinats recursos sinó que més aviat s'intenta que ell mateix faci una prospecció de la utilitat d'aquests recursos per al seu nivell i per al seu objectiu. Amb aquesta finalitat, l'aprenent ha de poder trobar en els materials un discurs d'acompanyament que li permeti progressar en la seva autonomia, més concretament, que l'ajudi a:

- a) ser conscient del seu punt de partida (*Com segurament ja saps..., Creus que et cal revisar...?*)
- b) ser capaç de planificar la seva feina i triar els materials adequats (*Et proposem tota una sèrie d'exercicis, tria segons les teves necessitats...*)
- c) ser capaç d'autoavaluar-se (*Creus que has assolit els objectius que t'havies fixat? Per què sí, per què no?...?*)

Tanmateix, per fomentar l'autonomia de no n'hi ha prou amb un concepte de llengua holístic, una organització adient dels materials i un discurs pedagògic autonomitzador sinó que també cal donar a l'aprenent les eines necessàries perquè pugui abordar l'autoregulació.

3. COM FACILITAR A L'APRENT EL CAMÍ CAP A L'AUTOREGULACIÓ O CONTROL DEL PROPI PROCÉS D'APRENTATGE

Es tracta en aquest darrer àmbit de bastir a l'aprenent amb les eines necessàries perquè aprengui a tenir control de les operacions mentals que esdevenen durant el procés de resolució de les tasques d'aprenentatge, així com a fer un seguiment global del seu progrés mitjançant la recopilació d'evidències i de mostres del seu procés autoregulador. Per a aquest objectiu proposem l'instrument que anomenem "la carpeta de l'aprenent", un instrument paraigua que pot incorporar-ne d'altres més específics.

La "carpeta de l'aprenent" és la recopilació "ordenada" de tots aquells documents significatius (produccions escrites i/o orals, esborranys, exercicis rellevants, etc.) que puguin mostrar de manera clara els progressos realitzats. Es tracta d'un "mostrari d'evidències" que ha de servir bàsicament per a tenir constància del procés de millora que s'ha seguit, des del nivell de competència de partida fins a l'últim nivell assolit en un termini de temps, passant per fases o esglaons diversos. Aquesta recopilació, que no és en absolut aleatòria, ha de mostrar la "radiografia de l'aprenent", una radiografia que sigui entenedora per a l'aprenent i també per a d'altres

persones. Per tal que sigui formativa, s'han de tenir en compte les consideracions següents:

- a) La carpeta ha de contenir, en primer lloc, els objectius establerts (vegeu les graelles de planificació presentades més amunt).
- b) Ha de contenir treballs (en el sentit més ampli) dels estadis inicials del cicle d'aprenentatge i d'estadis posteriors per poder-ne comparar el nivell i establir-ne el progrés.
- c) Ha de contenir més d'un document per a cadascuna de les diferents habilitats. És important que hi hagi més d'un document perquè es pugui fer una tria d'aquells que *evidenciïn* realment que hi ha hagut progrés.
- d) Si s'escau, ha de contenir tots els qüestionaris d'autoavaluació (en els quals l'aprenent valora la feina duta a terme en un termini d'un dia o una setmana i comenta els aspectes més positius i més negatius d'aquest període) i les graelles de descriptors corresponents a l'inici i al final del "cicle o itinerari formatiu".

L'experiència ens ha demostrat que si es guia bé l'aprenent en l'ús d'aquest instrument (que, naturalment no es pot concebre sense els altres), l'aprenent adult pot ser capaç, també en situació d'autoaprenentatge, de veure si ha assolit els objectius que s'havia marcat, de quina manera els ha assolit i tot allò que durant aquest procés ha hagut de revisar i canviar. I tot això gràcies a l'accés directe a la seva pròpia radiografia, que, no oblidem, és una "evidència palpable", no abstracta. El recull d'evidències ajuda a fomentar en l'aprenent processos autoreguladors que el duren a *prendre consciència*, de manera realista, no només del que fa sinó perquè ho fa i si ho fa bé o malament respecte a allò que s'havia proposat.

5. COM A CONCLUSIÓ

La proposta que hem presentat ha sorgit de la nostra experiència en formació d'adults, dins de l'àmbit de l'autoaprenentatge. L'experimentació duta a terme amb grups d'adults diversos mitjançant la incorporació dels instruments descrits, ens permet apuntar les conclusions següents:

- 1) Perquè l'aprenentatge autodirigit s'erigeixi com una eina "ideal", és imprescindible que els dissenyadors de materials i els assessors de centres d'autoaprenentatge duguin a terme una prospecció del grup meta i analitzin de manera molt acurada la millor manera d'organitzar els materials per tal d'ajudar els aprenents a treballar en *ZDP*. Com dèiem a la introducció, el simple fet de posar

materials a l'abast de l'aprenent suposadament autònom no és suficient per establir les xarxes de connexions que es necessiten per a facilitar l'aprenentatge.

2) Donat que la capacitat d'autonomia no és estrictament innata, es fa necessari incorporar instruments d'acompanyament del procés, com ara "la carpeta" o el "*Portfolio de les Llengües*". Aquests instruments s'adrecen a l'aprenent i tenen com a objectiu específic el desenvolupament d'aquesta capacitat d'autonomia que s'ha d'anar fomentant d'una manera gradual (Bosch & Esteve, 1998).

Finalment, val a dir que aquests instruments són també aplicables a situacions d'aprenentatge heterodirigit. Es tracta, en definitiva, i així ho defensem, que l'autonomia de l'aprenent com a capacitat per assumir el control del propi procés d'aprenentatge esdevingui l'objectiu primer i últim de qualsevol situació d'ensenyament-aprenentatge. L'eina ideal, des d'aquest punt de vista, no és l'autoaprenentatge en sí sinó el component formatiu de l'autonomia.

6. REFERÈNCIES

- ARUMÍ, M., CAÑADA, M. D. (en premsa): "Enhancing the metacognitive dimension to enhance autonomous learning of foreign languages", Peter Lang.
- BENSON, P. (ed.) (1997): *Autonomy and Independence in Language Learning*. London. Longman.
- BOSCH, M. (1996): *Autonomia i aprenentatge de llengües*. Barcelona. Graó.
- BOSCH, M., ESTEVE, O. (1998): "Activitats per desenvolupar la consciència lingüística" a *ARTICLES*, núm 18, P. 67-81.
- CASSANY, D. (2002): "El portafolio europeo de lenguas", *AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA*, núm. 117, P. 13-17.
- COLL, C. et al. (1993): *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.
- ESCOBAR, C. (2000): "Recerca-acció a l'aula de llengua estrangera: el portfoli oral" a: A. CAMPS i M. CAMBRA (ed.): *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona. Graó. P. 143-158.
- ESTEVE, O. (2000a): "La gramàtica en l'ensenyament de llengües estrangeres a adults" a A. CAMPS (coord.): *Gramàtica a l'aula*. Barcelona. Graó.
- ESTEVE, O. (2002b), "L'enfocament per tasques en l'ensenyament de llengües estrangeres com a punt d'unió entre el treball en autoaprenentatge i l'aprenentatge a l'aula", a *ACTES DE LA VII TROBADA DE CENTRES D'AUTOAPRENENTATGE*. Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura. P. 37-61.
- ESTEVE, O. (2002): "La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimientos: un planteamiento didáctico" a: S. SALABERRI (ed.): *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Aulas de Verano. MEC. P. 61-82.
- ESTEVE, O., ARUMÍ, M., CAÑADA, M. D. (2003): "Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje", *BELLS* núm. 6. <http://www.publicacions.ub.es/bells>
- GENERALITAT DE CATALUNYA, GOVERN DE LES ILLES BALEARS, GOVERN D'ANDORRA (2003): *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Barcelona.

HALLIDAY, M.A.K. (1985): *An Introduction to Functional Grammar*. London. Edward Arnold.

LANTOLF, J.P. (2000): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford/New York. Oxford University Press.

LANTOLF, J.P. (2002): "El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural" a: S. SALABERRI (ed.): *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Colección Aulas de verano. MEC. P. 83-93.

LARSEN-FREEMAN, D. (1991): "Teaching grammar" a CELCE-MURCIA, M. (ed): *Teaching English as a Second Foreign Language*. Boston (Mass.). Heinle & Heinle Publishers. P. 279-296.

ONRUBIA, J. (1993). "Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir", a C. COLL: *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó. P. 192-193.

SERRA, R. (1998): "Diàleg entre heteroformació i autoformació", *ARTICLES*, núm 18, P. 41-52.

VYGOTSKY, L.S. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge (Mass). Harvard University Press.

Adreces d'Internet:

<http://cultura.gencat.net/llengcat/aprenca/marc.htm> (versió catalana del Marc Comú europeu de referència).

[http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=\\$t/208-1-0-1/main_pages/welcome.html](http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=$t/208-1-0-1/main_pages/welcome.html) (European Language Portfolio, Modern Languages Division, Council of Europe)

ⁱ El concepte de *Zona de Desenvolupament Pròxim* prové de Vygotsky (1978), i, com és conegut, fa referència a la distància entre l'estadi actual de coneixements i l'estadi potencial. Amb altres paraules: es tracta de descobrir quina és la "zona susceptible d'aprenentatge" tot comparant el que un aprenent ja és capaç de fer per si mateix i observant el seu procés en posar-se a treballar amb altres individus i/o recursos, en quina mesura avança en el seu aprenentatge.

ⁱⁱ El projecte del *Portfolio europeu de les llengües* ha estat dissenyat i dut a terme pel Consell d'Europa i dins de l'estat espanyol ha estat coordinat per la "Subdirecció General de Programmes Europeus del Ministeri de Educació, Cultura y Deporte", amb la col·laboració de les diferents comunitats autònomes. El *Portfolio* (és la denominació oficial que s'ha donat des del Consell d'Europa, intradueïble), és un instrument per a l'aprenentatge autònom de les llengües que conté preguntes, activitats i exercicis diversos dirigits a formar l'aprenent de llengües de tal manera que esdevingui un aprenentatge de per vida. Es tracta d'una aplicació pràctica del treball que apareix al *Marc Comú Europeu de referència* (vegeu bibliografia), assequible a tots els àmbits educatius, basat en l'essència de l'aprendre a aprendre, i dirigit específicament a l'àmbit de llengües. Està dividit en tres grans apartats:

- El passaport: té un format internacional i serveix per acreditar (mostrar) els nivells de competència adquirits, a partir d'un treball amb descriptors (afavoreix en aquest sentit l'autoavaluació) i de la incorporació de la informació de certificats o altres documents oficials
- La biografia: és la part més formativa i conté activitats dirigides a sensibilitzar a l'aprenent sobre el que sap fer en cada llengua, a conèixer millor la pròpia manera d'aprendre, a valorar el ventall lingüístic que posseeix i alhora a elaborar els propis plans d'aprenentatge.
- El dossier: aquest darrer té una similitud amb el que nosaltres anomenem "carpeta"; seria la part de recollida de documents significatius que puguin donar compte de les

evidències de progrés. Es tracta d'una selecció de les pròpies produccions; el fet de seleccionar ajuda a establir criteris propis sobre el que és o no més significatiu respecte al procés seguit. Serveix, per tant, també d'autoavaluació.

Considerem aquest instrument paraigua com un instrument amb un gran potencial que, en la seva doble funció, acreditativa (mostrar els nivells de competència que es van assolint) i formativa (aprendre a aprendre) pot erigir-se en un instrument també adequat per al treball en autoaprenentatge.

ⁱⁱⁱ La versió del *Portfolio* de Secundària per a l'estat espanyol ha estat elaborada per D. Cassany (coordinador), O. Esteve, E. Martín i C. Pérez, de la Universitat Pompeu Fabra. Per a més informació sobre els altres *Portfolios* (infantil, primària i adults) consulteu la pàgina web del Ministeri d'Educació, Cultura i Esports: <http://aplicaciones.mec.es/programas-europeos/jsp/plantillap.jsp?id=pr1>. En aquesta web s'hi pot trobar tota la documentació en pdf, direccions electròniques dels coordinadors i dels responsables de cada comunitat autònoma.

Usuari: Portfolio; password: Cobe35.

^{iv} Aquest enfocament holístic s'està desenvolupant actualment en els centres d'autoaprenentatge depenents de la Secretaria General de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya.

^v Segons Halliday (1985), el llenguatge no és un llistat de paraules i d'estructures sinó un mitjà per *fer coses*. Aprendre una llengua vol dir aprendre a expressar significats (*funcions*).

^{vi} Per a més informació sobre el concepte globalitzador de llengua, veure Esteve (2000b).

^{vii} Un objectiu lingüístic *stricto sensu* correspon al mer coneixement de les formes (per exemple, els adjectius possessius) mentre que un objectiu funcional correspon a la realització d'un *acte de parla*, d'allò que fem quan parlem (per exemple, expressar possessió). Així, diverses formes lingüístiques poden servir per manifestar una mateixa funció (per expressar possessió podem utilitzar adjectius i pronoms possessius, preposicions, el lèxic, etc.).