

LA REFLEXIÓ METALINGÜÍSTICA EN EL TREBALL DE GRUP*

JOSEP MARIA COTS
ELISABET ARNÓ
ESTER BAIGET
MONTSE IRÚN
ENRIC LLURDA
LUCI NUSSBAUM

jmcots@dal.udl.es
earno@pro.eupvg.upc.es
ebaiget@dal.udl.es
mirun@dal.udl.es
ellurda@dal.udl.es
luci.nussbaum@uab.es

Cercle de Lingüística Aplicada, Universitat de Lleida

Resum. En aquest article s'analitzen quatre factors que poden incidir en el desenvolupament i el resultat de les tasques de reflexió metalingüística quan es realitzen en grup: tipus de tasca, formes d'interacció del grup, condició de monolingüe o bilingüe dels participants i llengua objecte de reflexió. Les dades analitzades provenen de la gravació i transcripció d'un seguit de sessions de treball en grup en les quals es proposava a nois i noies de secundària (14–15 anys) diferents tasques de tipus metalingüístic. Com a complement de l'anàlisi dels quatre factors esmentats, l'article també inclou un apartat on es compara el procés de reflexió que segueixen els estudiants de secundària amb el procés que segueixen alumnes del Curs d'Aptitud Pedagògica (CAP).

Paraules clau: Consciència lingüística, reflexió metalingüística, treball en grup, aprenentatge de llengües.

Abstract. Metalinguistic reflection in group work. The authors of this article analyze four factors which may have an influence on the development and outcomes of group work involving metalinguistic reflection: task type, interactive patterns, participants' monolingualism / bilingualism, and language itself as the object of reflection. The data analyzed are based on transcribed recording of a series of group-work sessions that were carried out with secondary school students (aged 14–15) and which included different types of metalinguistic tasks. In order to complement

*Aquest article constitueix una part d'un ampli projecte de recerca que el Cercle de Lingüística Aplicada de la Universitat de Lleida està duent a terme amb el títol de "Consciència lingüística i ensenyament de llengües". Aquest projecte ha rebut l'ajut econòmic de la Universitat de Lleida i actualment compta amb el suport de l'Ajuntament de Lleida.

the analysis of the four factors mentioned above, the article also includes another section in which the reflection process followed by secondary school students is compared with that followed by students of a postgraduate course on language teaching.

Key words: Language awareness, metalinguistic reflection, group work, language learning.

1 Introducció

En aquest article es presenta una part dels resultats d'un estudi en curs consistent en l'anàlisi de les interaccions entre alumnes de 14–15 anys quan realitzen en grup tasques de tipus metalingüístic referides a les llengües que aprenen (català, castellà i anglès). Aquestes activitats també van ser realitzades per dues parelles d'estudiants del Curs d'Aptitud Pedagògica (CAP)¹. Atès que no es va donar cap consigna al respecte, els participants van utilitzar primordialment la seva L1 (català o castellà). El treball que es presenta a continuació abasta dos camps d'interès per a l'ensenyament de llengües: el desenvolupament de la consciència lingüística i el treball en grup.

Al llarg dels darrers deu o quinze anys, el tema de la reflexió metalingüística o la presa de consciència sobre el funcionament del llenguatge ha adquirit una especial importància en l'aprenentatge/ensenyament de llengües, després que autors com Rutherford [15], Sharwood Smith [18, 19], Long [13, 14] o Schmidt [16, 17] han mostrat l'important paper de la reflexió metalingüística en el desenvolupament de les competències dels alumnes. Paral·lelament a aquests treballs, centrats més en el camp de l'adquisició de llengües segones i estrangeres, Hawkins [10, 11] inicià a Gran Bretanya tot un moviment de professionals de l'ensenyament interessats en introduir la reflexió sobre la llengua i els seus usos a l'aula. Aquesta reflexió presenta una doble finalitat: d'una banda es tracta de fer que l'aprenentatge lingüístic sigui més eficient i eficaç; d'altra banda, es pretén incidir, a través de la reflexió, en qüestions de tipus sociolingüístic com els prejudicis lingüístics, els usos de diferents varietats o la manipulació ideològica a través del llenguatge².

Al nostre país, aquest moviment s'ha reflectit en el nou disseny curricular per a l'Educació Secundària Obligatòria, el qual ha incorporat la reflexió sobre

¹L'estudi comporta també dades de caire etnogràfic que no s'analitzaran aquí.

²Aquest moviment va quatljar a principis dels 90, en l'*Association for Language Awareness* (ALA). Els seus punts de vista i les seves propostes es poden trobar a la revista de l'Associació *Language Awareness* o també a James & Garrett [12].

la llengua com un dels procediments bàsics de la formació lingüística dels nois i les noies. Efectivament, si ens fixem, per exemple, en el disseny curricular de llengües estrangeres per a ESO (Generalitat de Catalunya [7]), observem que la consciència lingüística apareix com a objectiu general (“Mostrar una certa consciència i comprensió de l’organització interna de la llengua estrangera”) i que la “reflexió sobre la llengua, la comunicació i l’aprenentatge” es considera un procediment d’aprenentatge igual que la “pràctica de la llengua” o el desenvolupament de “tècniques de treball”.

El segon objecte d’interès per a l’ensenyament de llengües sobre el qual volem incidir en aquest article és el treball entre alumnes, el qual constitueix una de les eines bàsiques en els enfocaments comunicatius per tasques (*task-based approach*) centrats en l’alumne (*learner-centred approach*). Entre els avantatges del treball entre alumnes respecte de la interacció gestionada per l’ensenyant, nombrosos estudis han demostrat que augmenta el temps de pràctica lingüística, es fomenta la parla de tipus exploratori posant l’èmfasi tant en el procés com en el producte final, i es redueix l’angoixa de l’alumne. També s’ha observat una major cooperació entre els participants, l’adaptació a l’estil d’aprenentatge individual, i el desenvolupament d’habilitats meta-cognitives de caire general i organitzatiu (Allwright [1]; Harmer [9]). Un altre aspecte positiu del treball entre iguals és que afavoreix el fet que els aprenents es moguin en la zona de desenvolupament proper (Vygotsky [20]), salvant la distància entre allò que ja saben i el que poden fer amb l’ajuda dels companys. Pel que fa al desenvolupament de la capacitat de reflexió sobre la llengua, Cots *et al.* [5]) mostren que durant la realització de tasques de tipus metalingüístic, els aprenents són capaços de dur a terme complexos processos de reflexió, els quals posen de manifest el domini d’eines conceptuals i metodològiques que han adquirit en la seva formació escolar, així com intuïcions relacionades amb estereotips populars.

En la nostra primera aproximació a les dades enregistrades s’han tingut en compte quatre factors que poden incidir en el desenvolupament de les tasques i, en últim terme, en la resolució dels ‘problemes lingüístics’ que s’hi plantejaven. Els factors analitzats són els següents: tipus de tasca, formes d’interacció del grup, bilingüisme o monolingüisme dels alumnes i llengua objecte de reflexió. Per estudiar el primer factor es comparen les transcripcions obtingudes mitjançant tasques diferents, observant principalment la qualitat de la reflexió que es produïa. El segon factor, formes d’interacció del grup, ha estat estudiat observant les diferències entre els grups que treballen en una mateixa tasca. El factor bilingüisme s’ha estudiat comparant la realització de les mateixes tasques per part d’alumnes monolingües castellans i per part

d'alumnes bilingües català/castellà. Finalment, el paper de la llengua objecte de reflexió (anglès, català o castellà) ha estat analitzat a partir de la comparació de la manera en que un mateix grup d'alumnes realitza tres tasques semblants, cadascuna de les quals té com a objecte una llengua diferent.

L'anàlisi de com els estudiants de secundària realitzen tasques de reflexió metalingüística s'ha completat comparant la seva reflexió amb la manera com duen a terme aquesta reflexió estudiants del CAP, futurs professors de llengua i responsables de promoure les habilitats metalingüístiques dels aprenents. Partim de la base que els professors, a través de la seva pràctica docent, transmetran als alumnes les seves pròpies representacions sobre la llengua, així com els mecanismes amb els que duen a terme l'activitat metalingüística.

L'anàlisi que es presenta és fonamentalment de tipus qualitativa i, per tant, no es basa en evidències de tipus numèric. Es tracta d'entendre, a partir d'un estudi detallat de diferents segments de transcripció, la dinàmica de la interacció que es produeix en el grup i la significació d'alguns dels fenòmens que hi apareixen, els quals poden estar relacionats amb un dels factors esmentats.

2 La influència del tipus de tasca en la reflexió metalingüística

2.1 METODOLOGIA

Per a l'elaboració d'aquesta part de l'estudi es van comparar els processos de resolució de tasques que els alumnes havien seguit en l'estudi pilot amb els processos presents en unes tasques lleugerament diferents i dissenyades a partir de l'experiència de l'estudi pilot. Les primeres tasques les anomenarem "tasques 95" i les segones seran les "tasques 96". En l'anàlisi comparativa ens fixarem primordialment en dues variables: l'objecte de reflexió (eg. morfologia, funció pragmàtica, etc.) i l'operació cognitiva que realitza l'alumne: categoritzar, analitzar i jutjar (Cots *et al.* [5]).

Pel que fa a la metodologia analítica cal precisar el següent:

1. Les tasques que es comparen foren realitzades per grups d'alumnes diferents, pertanyents a dos centres d'ensenyament secundari força diferenciats. El fet de no haver controlat la variable "alumnes" ens obliga a no poder extreure conclusions definitives sobre la importància del factor "tasca". Cal dir també que a fi de poder valorar la importància de la variable "alumnes" es va decidir mantenir una tasca del conjunt de les tasques 95, i d'aquesta manera poder observar si es produïen diferències

significatives pel que fa a les habilitats metalingüístiques entre els grups 95 i els grups 96.

2. Per a les tasques 96 s'ha analitzat el mateix tipus d'exercici en les tres llengües: triar entre tres possibilitats, totes correctes, segons "l'ordre per a ser ensenyades". El motiu és que aquest exercici era el que constituïa una innovació més clara en relació amb les tasques del 95. Per altra banda, el fet d'agafar la mateixa tasca en les tres llengües ens dona també la possibilitat de tenir més dades sobre l'efectivitat d'aquesta nova tasca.

2.2 ANÀLISI

2.2.1 *Llengua inventada*

Tal i com s'ha dit abans, aquesta tasca és comuna als dos grups de tasques i ens hauria de servir de control per valorar les capacitats metalingüístiques dels dos grups d'alumnes que van prendre part en l'experiència. Si ens atenem a la varietat dels enunciats hi ha una clara diferència entre el grup 95 i el 96. El segon grup es limita a (i) analitzar la presència o absència dels diferents ítems lèxics que apareixen en els fragments en la llengua inventada comparant-los amb la seva traducció a l'anglès (e.g. "la paraula *fresh* no surt, llavors pues aquí *lor* no surt"), sense utilitzar cap concepte metalingüístic especialitzat, i a (ii) categoritzar els ítems lèxics, traduint mot per mot (e.g. "és veritat, *lor* és *fresh*"). Per altra banda, en el grup 95, a més d'aquestes dues operacions, trobem indicis clars de reflexió sobre els nivells sintàctic (e.g. "si t'hi fixes, totes les frases comencen al revés") i morfològic (e.g. "*lor lon* sembla com si fos un passat o si fos, no sé, o una o una allò la *s* aquella *o*").

2.2.2 *Llengua catalana*

L'aspecte diferenciador més clar de la tasca 95 és l'absència de reflexió sobre el significat i l'alt grau de 'sofisticació' en l'anàlisi. Així podem veure que els alumnes utilitzen termes metalingüístics (e.g. funció, pronom adjectiu, complement directe) i disposen d'un mètode d'anàlisi (e.g. "qui es subjecte, eh?"). L'èmfasi en la forma no és obstacle, però, per a que els alumnes facin judicis bé relatius a la norma, bé de tipus impressionístic (eg. "donar-los-hi, això no existeix; no pega gaire"). A la tasca 96 s'observa que els alumnes no disposen ni dels termes metalingüístics ni d'un mètode analític. A més de fer

judicis relatius a la norma i de tipus impressionista, en fan també de relatius al context interpersonal (eg. “és més educat”) i a la freqüència d’ús (e.g. “és més típic”). Un altre element que destaca és la presència de la reflexió sobre el significat o la funció pragmàtica (e.g. “és la que significa més, ho remarca més”).

2.2.3 *Llengua anglesa*

En ambdues tasques els alumnes realitzen les mateixes operacions meta-lingüístiques: categoritzar mitjançant la traducció (eg. “*I am* jo estic *phoning*”), i analitzar referint-se al significat o a la funció pragmàtica (e.g. “hauríem de sapiguer què vol dir *tired*”; “l’invita a veure si vol vindre”), a la morfosintaxi (e.g. “aquesta s apostrof, què és? el *has*?”), o a la cohesió (e.g. “però si la quatre també parla del *happy birthday*”). L’única diferència és que a la tasca 96 es fan judicis relacionats amb el concepte ‘dificultat’ (e.g. “és la més clara; és llenguatge més més bàsic”).

2.2.4 *Llengua castellana*

El que més destaca de la tasca 95 és la reflexió que es produeix sobre una noció de context que incorpora la situació física (e.g. “estàs tu més a prop de la porta”), l’estat psicològic (e.g. “quan estàs de mala llet”) i la relació interpersonal (e.g. “ha de tenir pues com si diguessim un grau més”). Un altre aspecte diferenciador que es pot destacar és que mentre que a la tasca 96 es fa referència a la normativa (e.g. “¿y se puede hacer esto?”) a la tasca 95 no s’hi fa cap referència. Tant en una tasca com en l’altra es fan judicis sobre l’ús, ja sigui de tipus impressionista (e.g. “no sona bé”), ja sigui tenint en compte la freqüència d’ús (e.g. “no dius professora, tu dius profe”) o l’adequació (e.g. “aquesta és més educada”).

2.3 CONCLUSIÓ

Si prenem la tasca de la llengua inventada com a referència, hem de dir que el grup 95 sembla més predisposat a la reflexió que el grup 96.

De l’anàlisi de les tasques de llengua catalana, podríem concloure que davant la incertesa sobre el tipus de reflexió que se’ls demana a la tasca 96 (definit a l’exercici com “la dificultat d’aprendre una expressió”) els alumnes es decanten per reflexionar sobre l’ús situat, integrant aspectes semàntics, pragmàtics i fent més tipus de judicis que en una tasca com la 95 en la que

les operacions metalingüístiques que se'ls demanen se centren en la forma més que en el contingut. Sembla doncs que la indefinició d'una tasca pot contribuir a fer que els alumnes reflexionin sobre aspectes semàntics i pragmàtics. En canvi, quan la tasca té un focus formal molt clar, es limita l'àmbit de reflexió.

Finalment, a partir de les tasques de llengua castellana, en primer lloc, es pot arribar a concloure que l'enunciat de la tasca és força important. Això es pot veure en la tasca 95, en la que la inclusió de la paraula "situació" provoca una reflexió força sofisticada sobre la noció de context. En segon lloc, del fet que en aquesta mateixa tasca els alumnes no es qüestionen en cap moment l'adequació a la normativa, es podria deduir que operen sobre la base que aquesta està subordinada als factors contextuals.

3 Incidència de les formes d'interacció del grup en la resolució de tasques de reflexió sobre la llengua

3.1 METODOLOGIA

Per a la nostra anàlisi hem estudiat la tasca 'llengua inventada', en la qual els alumnes havien de contestar 6 preguntes relatives al funcionament d'una llengua fictícia.

Per estudiar el comportament dels parlants, s'han utilitzat els paràmetres retinguts en l'estudi dut a terme al llarg de 1995 que apareixen descrits en Cots *et al.* [5], en Arnó *et al.* [2] i en Baiget *et al.* [3]: les *operacions discursives* i les *operacions cognitives* que fan els nois al llarg de l'activitat.

Respecte de les operacions discursives s'ha tingut en compte:

1. La *presència de l'investigador*, fet que, quan es produeix en determinades condicions, incideix en el comportament del grup, restant autonomia a les seves capacitats de plantejar i resoldre els problemes.
2. El grau d'existència de *seqüències en què els alumnes parlen de temes aliens* a la tasca. Sense la presència constant del docent, existeix la possibilitat que els alumnes introdueixin i desenvolupin temes allunyats de la tasca acadèmica. Aquest fet, característic del treball de grup, dificulta i pot restar eficaçia a la tasca.
3. El grau de *participació* i de cohesió del grup. Una participació equilibrada per part de tots els membres del grup serà un indicatiu d'atenció en

l'activitat i, per tant, de major possibilitat de construcció interactiva de la solució del problema.

4. Els *rols* dels parlants. En Arnó *et al.* [2], s'han descrit dos rols bàsics en la resolució de tasques: iniciativa (tematització del problema, proposta de solucions, recerca del consens, etc.) i compleció (resposta i cooperació). Quan aquests rols són acceptats i el seu desplegament no comporta grans desequilibris, els alumnes poden arribar més fàcilment a resoldre la tasca.
5. Els problemes d'*imatge (face)*, ja esmentats en Arnó *et al.* [2] i en Cots *et al.* [5], que són motivats per un excessiu desequilibri entre rols i que poden entorpir el desenvolupament de la tasca.

Aquests eixos d'anàlisi ens ofereixen un perfil bastant afinat de cada grup pel que fa a les seves relacions interlocutives.

Respecte de les operacions cognitives per resoldre les tasques, també s'han retingut els aspectes esmentats en Cots *et al.* [5] i en Baiget *et al.* [3]: classificar, analitzar, jutjar³. Aquestes operacions han estat quantificades, la qual cosa ens permet d'establir relacions entre el grau de cohesió del grup i el treball cognitiu realitzat per resoldre la tasca.

3.2 ANÀLISI

A continuació presentem un resum breu del resultat de l'exploració dels comportaments en cadascun dels grups.

Lleida-M 2B (95)

L'investigador present gestiona la tasca, tot i que en moments en què els alumnes estan sols es mostren actius, cooperatius i cohesionats. Només al final de la tasca parlen d'altres temes. No s'observen problemes d'imatge. Els alumnes classifiquen i analitzen els fets lingüístics que se'ls plantegen.

Lleida-M 2C (95)

És el grup que més varietat mostra pel que fa a operacions discursives i cognitives: l'investigador té poca presència, parlen poc d'altres coses, es reparteixen els rols, són cooperatius, hi ha pocs problemes d'imatge; classifiquen, analitzen i jutgen els fenòmens.

Oscà 1 (96)

³En la tasca aquí analitzada existeix poca possibilitat de jutjar. De fet pràcticament no apareixen operacions d'aquest tipus durant la realització d'aquesta mateixa tasca per part de persones adultes amb un major entrenament per fer activitats de reflexió metalingüística.

Parlen d'altres temes de tant en tant. Participen de forma desequilibrada en la tasca. Hi ha un noi que intenta adoptar el rol d'iniciativa, però els altres no el segueixen, cooperen poc. No apareixen problemes d'imatge; analitzen la llengua inventada.

Osca 2 (96)

Parlen molt d'altres temes. Participen de forma bastant equilibrada. Hi ha un líder (rol d'iniciativa) però els altres no el segueixen sempre. Cooperen poc. Analitzen i classifiquen fenòmens, però ho fan de manera esporàdica.

Osca 3 (96)

Parlen poc d'altres temes. Participen sense líder. Discuteixen per arribar a acords i són cooperatius. Ara bé, existeixen problemes d'imatge i agressions. Analitzen (poc freqüentment) i classifiquen els fets presentats.

Lleida-R 1 (96)

Alguns alumnes fan la tasca escrita, mentre d'altres es dediquen a parlar d'altres temes. No cooperen. Apareixen problemes d'imatge i moltes agressions. No fan pràcticament cap operació cognitiva.

Lleida-R 3 (96)

No parlen d'altres coses. Participen. Es reparteixen els rols. Ccooperen. No hi ha problemes d'imatge. Treballen cohesionadament. Classifiquen i analitzen els fets observats.

La major activitat cognitiva del grup Lleida-M 2B s'explica per la presència de l'investigador, el qual gestiona la tasca mitjançant preguntes d'elicitació que dirigeixen l'activitat del grup. Els grups Lleida-M 2C i Lleida-R 3, que també demostren un grau d'activitat cognitiva considerable, ho fan sense l'ajut de l'expert. Atenent a les capacitats del grup per dur a terme la tasca de manera harmònica, podríem dir que els grups més cohesionats i més efectius són Lleida-M 2C, Lleida-R 3, Lleida-M 2B i Osca 1, mentre que els grups Osca 3, Osca 2 i Lleida-R 1 tenen més dificultats.

3.3 CONCLUSIÓ

De l'anàlisi es desprèn que els grups que són capaços d'enfocar la tasca sense divagacions, on existeix un grau de participació equilibrat, i on els alumnes es reparteixen els rols d'iniciativa i compleció sense que això provoqui problemes d'imatge, són aquells que realitzen més operacions cognitives i que, per tant, treuen més profit de l'activitat.

Anant una mica més lluny d'aquesta síntesi, que confirma allò que hom podia intuir, podem afirmar que el treball de grup es presenta com un espai idoni perquè els alumnes realitzin tasques de reflexió sobre la llengua, en la

mesura que poden donar cos a les seves representacions sobre el llenguatge d'una manera autònoma i compartint els seus coneixements. Ara bé, la reflexió serà productiva només en la mesura que els alumnes entenguin les finalitats de la feina que fan, negociïn i acceptin els seus rols.

4 Indicacions sobre l'efecte bilingüisme en la resolució de tasques

4.1 METODOLOGIA

Les transcripcions a partir de les quals hem fet l'anàlisi són les que recullen la resolució de totes les tasques per part del grup de Lleida-S (bilingüe) i els tres grups d'Osca (monolingües). Essent aquest un treball purament exploratori no vam considerar necessari valorar la diferència de context i situació socio-econòmica que es pot donar entre els estudiants de tots dos llocs. Sí vam tenir en compte que fossin del mateix curs de secundària i que tots dos centres fossin públics. De tota manera, és indubtable que si volem anar més lluny en les conclusions que aquí s'apunten cal assegurar l'equiparabilitat total entre els diversos grups participants. En el futur, aquest és un element a tenir en compte, igual que la necessitat de donar un suport de tipus quantitatiu a les afirmacions que aquí es fan, a partir de la utilització de tests que mesurin d'una forma diferent (per alguns, més objectiva, però també més limitada en les possibilitats d'interpretació de les dades) els nivells de reflexió metalingüística dels estudiants.

4.2 ANÀLISI

L'anàlisi de les transcripcions ens mostra que tots dos grups, el bilingüe i el monolingüe, porten a terme aproximadament la mateixa quantitat de reflexió metalingüística, encara que es posen de manifest algunes diferències que cal esmentar. A continuació presentem una sèrie de categories amb els diferents tipus de reflexió que apareixen en relació amb la presència o absència de bilingüisme.

4.2.1 *La correcció de la llengua com a continu (bilingües)*

Els bilingües semblen concebir el llenguatge com una entitat relativa que es pot avaluar en funció d'una escala no escrita però present a les ments dels parlants.

A- Tonto es más castellano que otras palabras.

B- No. Totes son iguals de castellanés. Pero tonto parece más fácil que las otras.

La tria de la paraula “tonto” es basa en la percepció que d’ella té un dels estudiants com a “més pura”, mentre que l’altre estudiant assenyala que les tres possibilitats són “igual de castellanés”. També podem veure que els estudiants bilingües intenten mantenir totes dues llengües separades, i creuen que les formes ‘bones’ o ‘correctes’ en una llengua han de ser ‘incorrectes’ en l’altra. Com a conseqüència, tota l’estona intenten situar cada paraula en l’esmentada escala i així adjudicar-la a una llengua o a l’altra.

A- Llaborador no ho és. Està mal dit. És un castellanisme.

B- No, perquè en castellà seria el labrador.

Abans de decidir si una paraula és catalana o no, els parlants bilingües la comparen amb formes equivalents del castellà. Si les dues paraules són iguals o similars, es conclou que la paraula no és catalana. Tanmateix, això no passa a la inversa. Els estudiants bilingües no fan el mateix amb les paraules castellanés, comparant-les amb el lèxic català per tal de decidir si són “prou” castellanés o no. Això és sens dubte degut a la situació sociolingüística de totes dues llengües a Catalunya, on el castellà ha estat durant molt temps la llengua dominant.

Una de les tasques requeria que els estudiants triessin la forma lèxica més fàcil, d’un grup de tres opcions, per tal d’ensenyar-la a un estranger que volgués aprendre la llengua. En principi, ens esperàvem que els bilingües tindrien força problemes a triar una sola forma, donat que de forma natural acceptarien que un mateix concepte pogués ser representat per dues o més paraules. En canvi, vam observar que els bilingües tenien una tendència marcada a desqualificar algunes de les possibles opcions i quedar-se només amb una de les proposades, normalment aquella que es diferenciava més de les altres llengües possibles.

Això pot respondre a un desig legítim de clarificar i diferenciar entre les diferents llengües, de forma que el parlant pot estar segur que almenys una de les formes pertany a una de les llengües. En realitat, això també ho veiem com una conseqüència de la situació sociolingüística de Catalunya, en la que les varietats híbrides es valoren molt negativament per part de la societat.

En aquest punt, és convenient de destacar que tots els exemples presentats fins ara van ser produïts pel grup de parlants bilingües. En cap moment vam trobar casos d’aquesta gradació en una imaginària escala mental de ‘puresa’

de les formes lingüístiques en els grups monolingües. És probable que els parlants monolingües no tinguin el sentit de la relativitat del llenguatge que tenen els bilingües. De tota manera, sí que vam trobar en tots dos grups algunes referències a l'existència de varietats lingüístiques estigmatitzades, un fet que parcialment té a veure a la idea que algunes varietats són *més pures* que altres.

A- Lo mecànic és de Fraga?

B- Habla así porque es de Jaén.

4.2.2 Traducció i comparació (bilingües i monolingües)

Tots dos grups, monolingües i bilingües, fan un ús considerable de la traducció i la comparació entre llengües, tot i que aquestes rara vegada es donen de la L1 (català o castellà, segons el cas) i la L2 (anglès).

A- La primera. Fica la primera. *Que debo*. No?

B- O sea, sí, *I saw the pen and the notebook that she liked*, ... yo vi lo que le gustaba, no, sería, entonces sería mejor no, porque la otra dice yo compré...

C- ¿Cómo sería en inglés?

El darrer del tres exemples anteriors és l'únic cas en què la comparació es dona de l'espanyol a l'anglès, encara que l'intent és frustrat per la falta de competència dels estudiants a l'hora de fer la comparació o la traducció. Tots els altres fragments transcrits que podem incloure en aquesta categoria es donen de l'anglès al català o al castellà, o –en els grups bilingües– del català a l'espanyol i viceversa. Això indica que tots dos grups tenen una capacitat similar de reflexionar sobre la llengua, al mateix temps que apunta a que els bilingües aprofiten el major nombre d'opcions que els dona el fet de saber dues llengües a l'hora de comparar i traduir.

4.2.3 Canvi de codi (bilingües i monolingües)

En els dos grups s'aprecien exemples de canvi de codi, tot i que s'observa una diferència en la funció d'aquest canvi de codi: els bilingües utilitzen les dues llengües per discutir i resoldre la tasca, mentre que els monolingües només utilitzen la llengua estrangera per citar o per insertar paraules angleses en una frase espanyola, però mai per solucionar la tasca.

A- Yo no soy *in a position*.

B- y en vive *the queen* tendría que ser esto es donde vivía la ...

4.3 CONCLUSIÓ

De l'anàlisi que aquí hem presentat queda clar que no podem concloure que els bilingües siguin millors en reflexionar sobre el llenguatge que els monolingües. És cert que poden establir més comparacions entre elements lingüístics degut a que tenen un inventori lèxic superior, (el català més el castellà) però no creiem que tinguin cap avantatge substancial sobre els monolingües pel que fa a una més gran capacitat de reflexionar i un metallenguatge més sofisticat. De fet, la nostra anàlisi dona uns resultats similars per a tots dos tipus de parlants. Tot i que hi ha algunes petites diferències entre tots dos grups a l'hora de resoldre les tasques que els havíem proposat.

Es despren de la nostra observació que la cadena *bilingüisme – consciència lingüística – aprenentatge de llengües*, que sembla ser present en els nens que adquireixen la seva L1, ja no és activa a l'adolescència degut a que el lligam entre *bilingüisme* i *consciència lingüística* ja no existeix.

5 Influència de la llengua objecte de reflexió en la reflexió metalingüística

5.1 METODOLOGIA

Vam escollir a l'atzar un grup de quatre alumnes de 3r d'Educació Secundària Obligatòria del centre Lleida-S i els vam demanar que resolguessin tres activitats semblants en les tres llengües objecte de l'anàlisi. L'activitat consistia en la identificació i l'anàlisi dels errors d'una carta en català, una carta en castellà i una darrera en anglès.

L'anàlisi es va fer a partir de dues variables i de forma quantitativa i qualitativa:

A. Anàlisi quantitativa dels termes metalingüístics que el grup utilitza en la resolució de cadascuna de les tasques.

B. Anàlisi qualitativa de les operacions cognitives que realitza el grup (analitzar, jutjar, categoritzar) i l'objecte de reflexió (morfo-sintaxi, discurs, lèxic, pronunciació, ortografia)

5.2 ANÀLISI

5.2.1 Anàlisi quantitativa

Els termes lingüístics que fan referència a l'ortografia són els més utilitzats en les tres llengües, seguits pels de nivells morfo-sintàctic. També cal destacar

la total absència de termes discursius o referents a la pronunciació. Només en anglès s'utilitzen termes discursius si bé en molta menor quantitat.

Respecte al nombre total de termes utilitzats, el grup estudiat utilitza un nombre absolut de termes lingüístic més elevat quan la llengua objecte d'estudi és la castellana, cas en el qual gairebé es dobla l'ús que es fa de termes referits al català. No obstant això, hi ha un gran nombre de termes que es repeteixen en castellà mentre en català i en anglès la freqüència d'ús de termes és molt semblant.

El terme “coma” és l'únic que el grup utilitza en les tres llengües, i els termes “accent”, “accent tancat”, “esdrúixola” i “aguda” s'utilitzen tant en castellà com en català.

5.2.2 Anàlisi qualitativa

A més dels termes metalingüístics, per tal d'analitzar la reflexió del grup d'alumnes hem tingut en compte els enunciats que tenen la llengua com objecte de referència i que nosaltres anomenem “expressions metalingüístiques” [8]). Aquestes expressions ens indiquen el tipus d'operacions cognitives que els alumnes realitzen quan reflexionen sobre la llengua de una forma explícita. Seguint la classificació i definició de Cots *et al.* [5] distingirem tres tipus d'accions diferents: categoritzar, jutjar i analitzar.

En la tasca en la que es corregeix la carta en anglès trobem només accions de jutjar. Els judicis que fan els alumnes se centren bé en la norma morfosintàctica (e.g. “tendria que hi haure un subjecte”; “ja està bé”) o fent referència a l'ús (e.g. “la tinc molt mal sentida esta”).

En la tasca en català, però, trobem moltes més referències a la norma i, per tant, s'observen força categoritzacions. La norma fa sempre referència a l'ortografia (e.g. “hauria d'anar apostrofat perquè ... és una paraula que comença amb vocal”). També, però, trobem judicis respecte a l'ús (e.g. “més guai no es diu”), respecte a la morfosintaxi (e.g. “*Donesseu. Donesseu?* ... no és correcte en català”), i judicis respecte a l'ortografia (e.g. “*Tothom. Sí. Està bé.*” [Es refereix a l'ortografia de la paraula.]).

Els alumnes, en resoldre la tasca basada en la carta en castellà, jutgen i analitzen tal i com podem veure en els següents exemples. En aquest cas, però, tant la norma com el judici es fan sobre qüestions ortogràfiques relacionades amb l'accent de la paraula.

A1: *Periódico porta accent a l'o perquè és esdrúixola.*

A4: *“Ahí” també està bé. (Es refereix a l'accent gràfic)*

Cal esmentar el fet que no hi ha categorització en cap llengua. L'anglès conté accions de jutjar a nivell morfo-sintàctic i d'ús, i el català i el castellà tenen judicis i anàlisi, el primer en els nivells morfo-sintàctic, ortogràfic i semàntic i el segon en el nivell ortogràfic.

5.3 CONCLUSIÓ

Encara que és molt prematur donar conclusions sobre la manera en què el factor "llengua objecte de reflexió" suposa una diferència important en la reflexió lingüística que fan els alumnes quan treballen en grup en la resolució de tasques sobre la llengua, podem esmentar diverses possibles conclusions:

1. Donat un tipus de tasca en la que l'alumne ha d'identificar i analitzar una carta, aquest busca faltes ortogràfiques ja que aquest tipus d'exercici és el que normalment els llibres de text els demanen. Per tant, el fet que el nombre de termes a nivell ortogràfic sigui molt més elevat que la resta pot no ser significatiu, sinó induït per la tasca.
2. Si tenim en compte el nombre absolut de termes utilitzats podríem concloure que l'alumnat n'utilitza molts més en castellà que en cap altra llengua. Creiem, però, que cal tenir present la freqüència d'ús de cadascun dels termes. En l'activitat analitzada el grup repeteix moltes vegades el mateix terme sense aportar cap altra informació quan realitza l'activitat en la que la llengua objecte de reflexió és la castellana. Per aquest motiu creiem que no hi ha evidència suficient per afirmar que s'utilitzen més termes en una que en altra llengua.
3. Encara que el alumnes semblen estar corregint l'ortografia d'una carta, quant a les operacions cognitives que realitzen, aquestes no sempre fan referència a l'ortografia i sovint fan referència a altres nivells lingüístics com ara el morfo-sintàctic i fins i tot el lèxic, nivell al que no fa referència cap terme.
4. La referència a la norma (analitzar) és l'operació cognitiva més sovint utilitzada pels alumnes quan resolen la tasca en català i castellà si bé també fan judicis. En anglès, d'altra banda, els judicis són l'única operació que apareix en la tasca estudiada.

Per tot això, creiem que no hi ha evidència suficient per tal d'afirmar que la llengua objecte d'estudi suposa una diferència substancial respecte al grau de reflexió que fan els alumnes. Cal tenir en compte que només hem analitzat una tasca i que aquesta pot haver esbiaixat el resultat.

6 Processos de resolució de les tasques que segueixen els estudiants de CAP i els que segueixen els d'ESO

6.1 METODOLOGIA

Es van observar diferents grups d'estudiants d'ESO així com dues parelles d'estudiants de CAP de la Universitat de Lleida durant el procés de resolució d'una sèrie de tasques dissenyades per promoure la reflexió metalingüística, tant en la primera llengua (castellà, i català, segons si es tractava de parlants bilingües) com en llengua estrangera (anglès). Tant als estudiants d'ESO com als de CAP se'ls van administrar les mateixes tasques (tasques 96) per tal de tenir una base sobre la que poder realitzar la comparació entre els diferents grups.

Quant a l'anàlisi de les dades, aquesta és bàsicament qualitativa, fixant-nos en el procés de resolució de les tasques, les operacions utilitzades i l'ús que els estudiants fan de la terminologia lingüística. A l'hora d'analitzar les dades es van tenir en compte els següents fets:

(1) En alguns grups d'estudiants d'ESO, aquests es desviaven de la tasca proposada. Aquí cal esmentar l'interès dels estudiants per la tasca, diferent tant per l'edat, com pel fet que els estudiants de CAP eren voluntaris que van acceptar participar en l'estudi, mentre que als estudiants d'ESO se'ls van donar les activitats com a exercici de classe.

(2) Els dos tipus de grups no són totalment comparables. La diferència es troba en el nombre de participants: mentre que els estudiants de secundària estaven organitzats en grups de 4 o 5 participants, els estudiants de CAP resolien les tasques per parelles.

6.2 ANÀLISI

6.2.1 Procés de resolució de les tasques

A part de la diferència fonamental entre els dos tipus d'estudiants –sobretot pel que fa a competència i motivació–, el fet de que els grups estiguin organitzats de manera diferent afecta a la interacció. Per una banda, l'estar en parelles fa que els estudiants de CAP tinguin una participació més activa en la interacció i es compenetrin més a l'hora de resoldre la tasca. En aquest sentit podem observar que no hi solen haver interrupcions o solapaments i que els estudiants tendeixen a col·laborar en la construcció de respostes. Per altra banda, els estudiants d'ESO, a l'estar en un grup de quatre participants, tenen més feina a l'hora d'organitzar-se com a grup, cosa que es reflecteix

en el procés de resolució de les tasques (per mitjà d'interrupcions, falta de sincronització, o pel fet que triguin més estona a arribar al consens, per exemple). Encara que l'organització per parelles fa que els estudiants tinguin més oportunitats de parlar i estiguin més involucrats en l'activitat, en el cas dels estudiants d'ESO es positiu comptar amb grups més nombrosos, ja que d'aquesta forma els aprenents disposen d'un ventall de recursos més ampli, alhora que són grups el suficientment reduïts per a que tots els estudiants es puguin concentrar en la mateixa activitat.

Els estudiants de CAP, al ser més experts i estar en grups homogenis, triguin menys a resoldre la tasca i aprofundeixen més en la resolució que no pas els estudiants d'ESO. En aquest sentit, és interessant observar com s'organitzen els diferents grups a l'hora de resoldre les tasques. Mentre que els estudiants de CAP parteixen d'una base de coneixement comuna que els permet anar directament a la resolució de la tasca, els estudiants d'ESO han de resoldre una sèrie de problemes de desconeixement previs a la pròpia tasca, especialment en el cas de la llengua estrangera. A vegades, aquest desconeixement pot actuar com a barrera, ja que els estudiants es queden en la resolució d'aquests problemes previs, sense entrar en la tasca propiament dita.

Un recurs que solen utilitzar els estudiants de CAP és que, a l'inici de la tasca, planifiquen conjuntament la forma de resoldre-la. Per exemple, en la tasca en què han de decidir en quin ordre ensenyarien una sèrie de ítems a un estudiant estranger, el fet d'acordar uns criteris previs fa que el procés de resolució sigui més efectiu. Els estudiants d'ESO, en canvi, van resolent el problema a mesura que apareixen els ítems, i a diferència dels estudiants de CAP –que utilitzen criteris objectius com ara complexitat de l'estructura i ús, des del punt de vista del possible aprenent–, apellen a la seva pròpia percepció, raonant la resposta en base a judicis d'ús :

P: és el llenguatge nostre aquest

B: sí

P: no dius professora/tu dius profe

B: jo dic professora/no dic mai profe

P: a matemàtiques que dius/matemàtiques o mates?

B: vale / però és diferent

P: no: és lo mateix

En aquest fragment veiem que identifiquen una de les formes com a pertanyent a la seva pròpia manera de parlar. La justificació ve donada a partir

de la seva intuïció; donen la forma que ells mateixos utilitzarien. A vegades intenten raonar una resposta mitjançant una explicació de tipus gramatical, i davant de la dificultat opten per emetre un judici d'ús:

U: *tienes ese libro el autor del cual es tan famoso*

B: per que se refereix/ que / se refereix

P: no se referix

U: per que és lo que diem sempre naltros

A diferència dels estudiants de CAP, que progressen a través de les tasques de forma lineal, els estudiants d'ESO deixen alguns problemes sense resoldre. Normalment, això és degut al seu desconeixement, que solen fer explícit per mitjà d'expressions de desconeixement o de demandes d'assistència.

També cal destacar el fet que els estudiants de CAP enfoquen la tasca des d'un punt de vista global; és a dir, tenen present el text que se'ls dona, així com el context en que es produeix (p. ex. carta al director d'un diari, postal a un amic, ensenyar llengua a un aprenent estranger) que determinarà el tipus de llenguatge a utilitzar (p. ex. "hauria de ser més formal"). Per exemple, quan se'ls dona una postal per corregir, els estudiants primer es fan una idea sobre la tasca, per després passar a corregir cadascun dels ítems.

Els estudiants d'ESO triguen més a donar una resposta, i solen realitzar més assajos i repeticions, intentant trobar la resposta més plausible de forma intuïtiva i en funció del seu propi ús.

P: *I'm not in a position to do it.*

B: *I can't do it / I can't do it / I'm not allowed to do it.*

P: *I can't do it.*

En comparació amb els estudiants de CAP, els d'ESO no solen justificar les seves respostes mitjançant enunciats de caire metalingüístic, sinó que moltes vegades es limiten a donar la solució a la tasca –aplicant regles referents a la norma o ús– sense cap altra justificació.

Els estudiants de CAP, malgrat que fan més afirmacions de tipus lingüístic i raonen més les respostes, en força casos donen respostes que consisteixen en un simple enunciat, sense aprofundir. En els dos exemples següents, fan una afirmació de tipus metalingüístic (categorització, judici) sense fer explícits els elements lingüístics que els condueixen a aquella resposta.

- "Aquesta és la última perquè és més literària"

- "No està ben dit eh? Em sembla això"

6.2.2 Tipus d'operacions a què recorren els alumnes

Per regla general, els estudiants d'ESO utilitzen menys operacions que els estudiants de CAP a l'hora de resoldre les tasques, i l'operació més freqüent és el judici d'ús. No obstant, hi ha una sèrie d'operacions bàsiques que es poden trobar en els dos tipus d'estudiants i que resumim a continuació:

A Diferents tipus de *judicis*, que solen fer referència als següents aspectes:

(a) Ús:

- “no ho diem nosaltres *en el día de ayer*, diem *ayer* a seques” (CAP)
- “*tienes ese libro cuyo autor es tan famoso*, porque es más corriente” (ESO)

(b) Estil/registre:

- “i individual(...) una mica despectiu potser / no?” (CAP)
- “pero *le gustaré* no pega” (ESO)

(c) Significat:

- “*little* voldria dir una petita” (ESO)
- “*llaurador* sembla que sigui sol una part de lo que és pagès” (CAP)

(d) Norma:

- “el mes hauria d'estar escrit en majúscula” (CAP)
- “*verí* está equivocado porque va con *y* griega” (ESO)

B *Anàlisi* (operació que bàsicament utilitzen els estudiants de CAP):

- “L'altra és més complexa *I order you to clean your bedroom* amb un objecte més un infinitiu” (CAP)
- “no tiene tantas comas ni las palabras tan ordenadas” (ESO)

C *Categorització*:

- “es que *ayer mismo* es una expresión hecha” (ESO)
- “*Clean your bedroom*. Que seria un imperatiu?” (CAP)

Pel que fa a les diferències entre les operacions que utilitzen els estudiants d'ESO i els de CAP trobem que els primers recorren a la *traducció* a l'hora de realitzar la tasca d'anglès, degut a la seva falta de competència en aquesta llengua (e.g. va vinga hauríem de sapiguer què vol dir, què vol dir *tired*). En molts casos fan la tasca directament en la L1. La traducció també els serveix com a justificació de la resposta

P: Es que allà es el *where* en vez de *who*

B: ¿es *donde vive*:-

En un dels grups, els alumnes decideixen, ja d'entrada, adoptar la traducció com a estratègia per resoldre la tasca (en la que han de corregir una postal):

U: Venga. Vamos a traducir. Yo escribí esta letra:

A: Escribí esta carta.

B: Yo escribo.

Els estudiants de CAP, en canvi, la *traducció* la fan servir com a recurs per resoldre la tasca (e.g. “en català seria *benvolgut senyor*”).

Una altra diferència significativa és que els estudiants de CAP tenen més tendència a utilitzar estratègies de tipus metacognitiu (ja s'ha esmentat anteriorment que abans de resoldre la tasca, planifiquen el procés). Així, podem observar que utilitzen les següents estratègies:

(a) *Planificació* (o *gestió*) de la tasca:

- “Hem de comentar tot tipus de faltes, no? gramaticals”

(b) *Referència* o *recurs*, que definiríem com la utilització explícita d'elements externs a la tasca –coneixements previs, materials, etc.– per iniciativa pròpia i amb la finalitat de resoldre la tasca:

- “Això ja ho vam fer, no? No et sonava d'aquell exercici, d'alguna classe?”

- “*Cream* és com en alemany/ en alemany hi ha moltes coses que no coincideixen”

6.2.3 *Ús de termes metalingüístics*

Els estudiants de CAP, tal i com ja s'ha esmentat anteriorment, duen a terme més activitat metalingüística, el que es reflecteix en l'ús de més termes metalingüístics (tant en quantitat com en varietat). La gran majoria de termes utilitzats pels estudiants, tant de CAP com d'ESO, pertanyen al nivell morfosintàctic (“verb” “objecte” “infinitiu” “passat” “condicional”, “relatiu” “comptable/incomptable” etc.). La diferència està en que els estudiants de CAP els utilitzen amb més precisió i, que els estudiants d'ESO es mostren més insegurs, ja que els costa verbalitzar les justificacions a les seves respostes per mitjà d'explicacions tècniques. La major part dels termes utilitzats pels estudiants d'ESO són els més comuns (“paraula” “frase” “verb”, etc.).

6.3 CONCLUSIÓ

Els estudiants de CAP s'involucren més en l'activitat i són més efectius a l'hora de resoldre les tasques. Generalment, planifiquen la resolució i col·laboren en la construcció de respostes, utilitzant diferents operacions i justificant les respostes per mitjà d'afirmacions de caire metalingüístic. Utilitzen la terminologia lingüística amb precisió i confiança.

Els estudiants d'ESO, en canvi, mostren més dificultats en organitzar-se com a grup i centrar-se en la tasca. Així, veiem que la interacció resulta més fragmentada, ja que cada participant suggereix la seva proposta independentment dels seus companys. Això provoca que alguns problemes quedin sense resoldre. A més, la dificultat que els suposa realitzar tasques en la llengua estrangera fa que abans d'entrar en la pròpia tasca hagin de resoldre alguns problemes bàsics de comprensió (bàsicament per mitjà de la traducció). Per justificar les respostes solen utilitzar judicis d'ús. En algunes ocasions intenten donar explicacions de tipus gramatical però els costa verbalitzar-les, i es mostren poc precisos a l'hora d'utilitzar terminologia lingüística.

7 Remarques finals

Per acabar, voldríem fer un breu recorregut pels diferents aspectes abordats en aquest article, posant de relleu les conclusions a les que hem arribat en cada cas, les quals ens permeten de suggerir orientacions per a recerca futura.

Volem assenyalar que les conclusions que es presenten no s'han d'entendre com el resultat d'un treball experimental que, amb l'objectiu de verificar hipòtesis prèvies, controla i mesura des d'un bon principi la multitud de variables que es poden veure com a 'distorsionadores' de les conclusions. La nostra intenció, seguint Block [4, p. 74] no és realitzar pronòstics sinó explorar i especular, entenent aquests objectius com ho fa Davies [6] (citada per Block) en donar-los el sentit de "contemplació, consideració o estudi en profunditat", per tal de poder comprendre millor un aspecte de la realitat que ens crida l'atenció.

Pel que fa al factor 'tipus de tasca', s'entreveu en l'anàlisi duta a terme fins al moment que la indefinició de la tasca que es demana (o les dificultats d'interpretació de la consigna) fa que els participants se centrin sobretot en aspectes semàntics i pragmàtics. En canvi, quan la tasca té un focus formal molt clar, amb el qual els participants estan més o menys familiaritzats (p. ex. la sintaxi) desapareix tota possibilitat de que la reflexió és 'desvii' cap al significat o l'ús. Un altre aspecte que cal destacar és que quan la tasca demana

una reflexió sobre l'ús, els participants, malgrat una possible obsessió per la norma associada al context escolar, són capaços de subordinar la norma a l'ús. Caldria veure quina reflexió fan els participants amb tasques més centrades en aspectes comunicatius i en les que els alumnes no disposin de guia sobre el tipus de reflexió que se'ls demana.

Des del punt de vista del factor 'tipus de grup', sembla clar que la presència de l'investigador incrementa l'activitat reflexiva. El mateix passa quan el grup és capaç d'auto-organitzar-se, acceptant un/a líder i cooperant amb les propostes d'aquest. L'orientació de la recerca posterior sobre aquest tema podria passar, en primer lloc, per una anàlisi més detallada de la dinàmica dels grups, que prenguéss en consideració aspectes paralingüístics i que comptés amb entrevistes en les quals els individus poguessin opinar sobre el treball realitzat.

En el cas del factor 'condició de monolingüe/bilingüe' sembla que els grups bilingües aprofiten la seva condició com un recurs per resoldre tasques en la L1 i en la L2; així, per exemple, recorren a la traducció, al canvi de llengua i als judicis de tipus sociolingüístic que se solen fer en una comunitat de parla bilingüe. Com a contrapartida, la condició de bilingüe suposa també el tenir més elements de distorsió, a causa principalment de la interferència entre la L1 i la L2, i d'una dependència per la normativa a fi de preservar la diferència entre les dues llengües. En la resolució de les tasques en llengua estrangera els participants bilingües no recorren, tal com es podria esperar, als seus coneixements de dues llengües, i –a l'igual que els monolingües– fan ús únicament de la seva L1. La diferència més clara es troba en l'ús més sistemàtic de la traducció per part dels grups monolingües. Una possible direcció en la que es podria encaminar la recerca futura sobre aquest tema seria la d'adoptar un test per a ser administrat individualment i que permetés comparar amb mesures quantificables la capacitat de reflexió metalingüística dels alumnes bilingües i monolingües.

La influència del factor 'llengua objecte de reflexió' sembla poc significativa si ens atenem a la varietat de termes metalingüístics que apareixen en les tasques de les tres llengües (català, castellà, anglès). Les referències a la norma més freqüents en les tasques de català i castellà poden ser un indicatiu que els participants apelen a la norma quan el seu nivell de competència és bo. Alhora, però, i si tenim en compte la tendència del grup a centrar-se en l'ortografia, l'èmfasi en la norma es podria interpretar com el resultat d'una educació en català i castellà que posa l'accent precisament sobre aquest aspecte de la llengua. El següent pas de la recerca sobre aquest factor podria consistir en esbrinar de quina manera el grup aplica uns termes i raonaments

metalingüístics apresos per una llengua a les altres llengües. Per a això, enlloc de donar-los una tasca poc definida com ha estat el cas, se'ls podria demanar que resolguessin un seguit de tasques en les se'ls indica clarament quin tipus de reflexió se'ls demana (p. ex. fonologia, morfologia, sintaxi, pragmàtica, etc.).

Finalment, en la comparació entre els processos de resolució de tasques per part d'alumnes del CAP, llicenciats en filologia, i per part d'estudiants d'ESO de 14–15 anys, entraven en joc dues variables: l'edat i el grau de formació. Les diferències més clares que hem observat estan relacionades amb el grau de planificació de la resolució de la tasca, la col·laboració i la precisió i la confiança en l'ús de terminologia i raonaments de tipus metalingüístic. Una de les primeres accions que caldria fer seria la de poder separar la variable edats de la variable grau de formació, escollint un grup d'alumnes adults amb una formació lingüística que no fos tan diferenciada. Una segona proposta podria consistir en equiparar el nombre de participants en els dos grups, atès que existeixen diferències entre el treball en grup i el treball en parella.

Apèndix: Grups estudiats per a cadascun dels factors

	Lleida-M (95)	Lleida-R (96)	Osca (96)	Lleida-S (96)	CAP (96)
Factor "tipus de tasca"	- Lleida-M 2B (anglès) - Lleida-M 2C (anglès) - Lleida-M 3A (castellà) - Lleida-M 3D (castellà) - Lleida-M 1 (català) - Lleida-M 3 (català)	- Lleida-R 2 (anglès) - Lleida-R 3 (anglès) - Lleida-R 2 (castellà) - Lleida-R 3 (castellà) - Lleida-R 3 (català)			
Factor "tipus de grup"	- Lleida-M 2B (anglès) - Lleida-M 2C (anglès)	- Lleida-R 1 - Lleida-R 3	- Osca 1 - Osca 2 - Osca 3		
Factor "bilin-güisme"			- Osca 1 - Osca 2 - Osca 3	- Lleida-S 1	
Factor "llengua objecte de reflexió"				- Lleida-S 1	
Comparació ESO-CAP		- Lleida-R 1 - Lleida-R 2 - Lleida-R 3	- Osca 1 - Osca 2 - Osca 3		- CAP 1 - CAP 2

Referències

- [1] ALLWRIGHT, D. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, 5: 156–171.
- [2] ARNÓ, E. & COTS, J. M. & NUSSBAUM, L. (1997). Peer interaction and language awareness. L. D. az & C. Pérez, eds., *Views on the acquisition and use of a foreign language. Eurosla'77 Proceedings* (Barcelona). Universitat Pompeu Fabra. 367–376.
- [3] BAIGET, E. & IRÚN, M. & LLURDA, E. (1997). What do language learners know about language? Interaction and metalanguage in the classroom. L. D. az & C. Pérez, eds., *Views on the acquisition and use of a foreign language. Eurosla'77 Proceedings* (Barcelona). Universitat Pompeu Fabra. 377–384.
- [4] BLOCK, D. (1996). Not so fast: Some thoughts on theory culling, re-activism and accepted findings and the heart and soul of SLA. *Applied Linguistics* 17, 1: 63–83.
- [5] COTS, J. M. & BAIGET, E. & IRÚN, M. & LLURDA, E. & ARNÓ, E. (1997). Modes de résolution de tâches métalinguistiques en travail de groupe. *AILE*, 10: 75–106.
- [6] DAVIES, A. (1993). Speculation and empiricism in applied linguistics. *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*, 4: 14–25.
- [7] GENERALITAT DE CATALUNYA. (1993). *Curriculum Educació Secundària Obligatòria. Àrea de llengües estrangeres. Anglès*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- [8] GOMBERT, J. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *AILE*, 8: 41–55.
- [9] HARMER, J. (1991). *The practice of English language teaching*. London & New York: Longman.
- [10] HAWKINS, E. (1981). *Modern languages in the curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [11] HAWKINS, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

- [12] JAMES, C. & GARRETT, P., eds. (1991). *Language Awareness in the classroom*. London & New York: Longman.
- [13] LONG, M. (1991). Does second language instruction make a difference? A review of research. *TESOL Quarterly* 17, 3: 359–382.
- [14] LONG, M. (1995). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. K. de Bot, C. Kramach, & R. Ginsburg, eds., *Foreign language research in a cross cultural perspective*.
- [15] RUTHERFORD, W. (1987). *Second language grammar: Learning and teaching*. London: Longman.
- [16] SCHMIDT, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 2: 17–46.
- [17] SCHMIDT, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. R. Schmidt, ed., *Attention and awareness in foreign language learning*. Manoa: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa.
- [18] SHARWOOD SMITH, M. (1981). Consciousness raising and the second language learner. *Applied Linguistics* 11, 2: 159–168.
- [19] SHARWOOD SMITH, M. (1991). Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*, 7: 118–132.
- [20] VYGOTSKY, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Crítica.