



## Els aprenentatges lingüístics en altres disciplines\*

Vicent Salvador

Universitat Jaume I. Castelló de la Plana

*L'estudi d'una llengua segueix tres grans eixos: la història, les estructures i els usos. Si el primer i el segon corresponen, bàsicament –tot i que sense exclusivitat–, a les disciplines lingüístiques, la tercera directriu no pot reduir-se a l'àmbit curricular d'aquestes, sinó que el desenvolupament de les destreses verbals (definir, parafrasejar, fer resums, interpretar i produir textos formals, etc.) s'articula en objectius que només s'assoliran mitjançant un ensinistrament quotidià i generalitzat en tot l'espectre curricular.*

Paraules clau: *discurs, text, usos lingüístics, ensenyament-aprenentatge de la llengua, destreses verbals, versatilitat comunicativa.*

### **Language learning in other subjects**

*Studying a language involves three main points: history, structures and uses. If the first and second points correspond basically – although not exclusively – to language subjects, the third point cannot be reduced to the curriculum, but involves developing verbal skills (define, paraphrase, summarise, interpret and produce formal texts) articulated in objectives that will only be reached through everyday, generalised teaching across the curricular spectrum.*

Keywords: *discourse, text, language uses, language teaching/learning, verbal skills, communicative versatility.*

### ■ **L'estudi de la llengua: història, estructures i usos**

Es considera, generalment, que l'estudi d'una llengua segueix tres grans directrius, que corresponen a la *història*, les *estructures* i els *usos*. La primera d'aquestes dimensions té, sens dubte, un valor educatiu en la mesura que, com tot saber *històric* relatiu a la constitució i l'evolució d'una comunitat social, és un factor identitari de primer ordre. El segon aspecte es refereix al coneixement i la descripció de les estructures que els

parlants i les convencions sociolingüístiques han fixat com a components d'allò que s'anomena el *sistema* d'una llengua. Les gramàtiques i els diccionaris contenen aquestes descripcions de les peces bàsiques de què disposa l'usuari quan vol expressar-se en aquella llengua o comprendre un text adequadament. El tercer apartat es relaciona amb la dimensió de l'ús, de les *pràctiques discursives* mitjançant les quals es comuniquen els membres d'una comunitat lingüística i estableixen models per a la comprensió i la producció de textos orals i escrits.

L'estudi d'una llengua segueix tres grans directrius, que corresponen a la *història*, les *estructures* i els *usos*

Com veurem suara, es tracta de tres dimensions que sovint s'encavalquen, estableixen diverses interconnexions, poden seqüenciar-se en ordres diferents i abordar-se des de perspectives complementàries. Així, per exemple, podem partir de les estructures, com a producte estàtic i acabat d'una història lingüística, que són a la disposició dels parlants i aleshores són emprades per aquests parlants en contextos sociodiscursius diferents. Ara bé, també es pot plantejar d'una altra manera: a l'origen de tot plegat, hi ha el flux dels usos socials de la paraula i, per mitjà de la convencionalització d'alguns d'aquests usos, emergeixen unes estructures que concebem –massa sovint de manera anhistòrica i descontextualitzada– com a peces del sistema lingüístic. Però aquest sistema no seria en el fons sinó una abstracció construïda per l'estudiós, que correspon a una realitat diversa i en equilibri inestable. Dit en to més col·loquial: no hi ha talls nets entre les parts i, a més, el peix es mossega la cua.

Sigui com sigui, aquesta triple distinció esdevé productiva epistemològicament i ens ajudarà a organitzar un discurs sobre els aprenentatges lingüístics a través de les disciplines curriculars. Al capdavall, el que importa és comprovar que els aprenentatges en aquestes tres dimensions són indistingibles del desenvolupament d'un currículum multidisciplinari i observar com es produeixen aquestes interrelacions.

## ■ La llengua en la (seva) història

El primer apartat –la història lingüística– sembla, en principi, matèria de la classe de llengua, però no és impropï, ans al contrari, que en assignatu-

Aquesta triple distinció esdevé productiva epistemològicament i ens ajudarà a organitzar un discurs sobre els aprenentatges lingüístics a través de les disciplines curriculars

res de tipus històric apareguin referències als contextos de *contacte* o de *conflicte* entre llengües i a les produccions literàries i culturals de tota mena realitzades en una llengua determinada, que són aspectes rellevants del devenir històric de les nacions i dels grups socials. D'aquesta manera, les vicissituds del

procés de castellanització de les comunitats de parla catalana al llarg dels segles, el funcionament de la cancelleria reial en la Corona d'Aragó, la rellevància cultural d'Ausiàs March, del *Tirant* o del *Canigó*, o bé la relació de la Renaixença i el Noucentisme amb la recuperació del català, són fenòmens que no haurien d'excloure's dels manuals d'història en el nostre context, tot i que manta volta es consideren continguts específics de la matèria de llengua.

Però examinem ara un aspecte on l'estudi històric s'imbrica tant amb l'estudi de les estructures com amb el dels usos socials de la paraula. Aquest és el cas de la dinàmica dels neologismes i dels arcaïsmes, que respon a un moviment històric, d'acord amb el qual uns mots o unes expressions fraseològiques esdevenen progressivament obsolets, mentre que uns altres naixen, bé perquè s'encunya una forma nova, bé perquè es pren el significat d'un mot preexistent (en la mateixa llengua o bé en una altra) i se li associa un significat diferent. En efecte, parlar d'aliments *transgènics*, *vasectomia*, *i-Pad*, *mares de lloguer* o *família monoparental*, implica l'aparició d'unes formes lèxiques noves per expressar significats que eren inèdits abans d'una etapa determinada de l'evolució científica i tècnica o abans d'uns canvis determinats de les mentalitats socials. De la mateixa manera, parlar d'*holocaust* després de la Segona Guerra Mundial i de la descoberta

de les exterminacions de jueus per part dels nazis, o bé parlar de *creixement sostenible* o d'*energies renovables* després de la conscienciació ecològica sobre els límits del progrés tecnològic i econòmic, no remet als mateixos significats que tenien aquestes expressions abans dels processos històrics corresponents.

I si això és cert pel que fa als neologismes, també ho és pel que fa als arcaïsmes. Hi ha expressions lèxiques que van fent-se desuetes i que acaben mancades de sentit quan les circumstàncies socioculturals es transformen. Fa algunes dècades, Joan Fuster escrivia: «Avui, l'adulteri ja fa cursi». L'aforisme es referia al mot *adulteri*, amb la configuració semàntica i les connotacions que comportava: un mot que durant segles s'aplicava al comportament culpable, pecaminós, de la infidelitat, en el marc d'una concepció cristiana del matrimoni generalment associada a l'*honor* de la institució i, en particular, al del marit. Els marcs sociocognitius evolucionen gradualment amb els esdeveniments històrics i en la nostra societat actual el mot *adulteri* no ha desaparegut, però se sent vinculat a una concepció masclista incompatible amb la igualtat entre sexes. En canvi, disposem d'una expressió fraseològica, *violència de gènere*, que denuncia els efectes d'aquesta concepció masclista de la vida domèstica en una societat que vol ser més igualitària.

Per aquest cantó, la història de la llengua és difícilment destriable de la història de la societat i de les seves pràctiques discursives, de la psicologia social i de la sociologia de les institucions. Però, a més, les classes on s'expliquen matèries com ara la genètica, la informàtica o la sociologia, difícilment poden obviar la reflexió sobre el llenguatge emprat. Ni menys encara les classes d'història, que és segurament la disciplina

matriu on més sabers diversos s'encabeixen a la cerca d'una configuració racionalitzadora i global que doni sentit al conjunt.

## ■ Les estructures lingüístiques

Pel que fa a les estructures (fonològiques, gramaticals, lèxiques, etc.), el seu tractament és primàriament objecte de les classes de llengua, sens dubte, però la pràctica correcta i eficient serà cabdal en tots els àmbits de l'ensenyament, en la mesura que la llengua és el vehicle bàsic d'adquisició de coneixements. Quant al lèxic, que és el nivell de les estructures lingüístiques més directament vinculat amb la cognició social, ja hem vist la importància de considerar-lo en una dimensió sociohistòrica. Però ultra això, i en un pla estrictament sincrònic, el lèxic és l'instrument indispensable i l'encarnadura mateixa de molts altres sabers, tant pel que fa al lèxic general de la llengua com a les denominacions més abstractes que sovintegen en el discurs acadèmic en general i, així mateix, pel que fa al domini d'un dels subconjunts que en formen part, el de les terminologies especialitzades.

És clar que la *disponibilitat lèxica* dels parlants és un *potencial* previ que se pressuposa a l'hora d'iniciar una assignatura determinada d'un cert nivell i que s'incrementa, per a cada tema concret i per a cada context comunicatiu, a través del desenvolupament curricular de les diverses matèries. Dins aquest *lexicó* general del discurs acadèmic, un apartat particular és el que correspon a la terminologia específica: no es pot aprendre filosofia, biologia o química sense controlar els significats de les unitats lèxiques especialitzades que constitueixen la terminologia de cada matèria.

El lèxic és l'instrument indispensable i l'encarnadura mateixa de molts altres sabers

Les operacions verbals de *reformulació* dels continguts són una estratègia imprescindible d'aquests aprenentatges (Salvador, 2009). De fet, les definicions –i en menor grau les *paràfrasis* que reformulen el significat d'una expressió prèvia– són un recurs típicament didàctic, que pragmàticament sol implicar un diferencial de coneixement entre els interlocutors. En el discurs didàctic, la definició és una *presumpció d'ignorància*, és a dir, la suposició que existeix un buit de sabers que ha d'emplenar-se com a condició prèvia per al progrés del coneixement (Salvador, 2009). Aquest desnivell és calculat per l'enunciador, a fi d'ajustar-se a les expectatives que s'ha fet sobre el grau de desconeixement que imagina en el(s) seu(s) receptor(s). L'efectivitat pragmàtica de l'acte de definir exigeix que aquest càlcul no pequi ni per defecte ni per excés, ja que, en el primer cas, no arriba a superar-se el desnivell i, en el segon, l'excés de didacticisme pot generar una reacció de refús o disgust en el receptor. D'altra banda, les definicions efectives no sempre s'ajusten a les regles lògiques estrictes, sinó que sovint consisteixen en definicions informals, paràfrasis o altres menes de reformulacions que estableixen un equilibri de coneixement entre els interlocutors.

Aquests són procediments verbals que formen part de l'ensinistrament intel·lectual. La familiarització amb tota la gamma de reformulacions (definicions, quasidefinicions, paràfrasis, aposicions, anàfores lèxiques, etc.) és part d'un aprenentatge lingüístic que es relaciona amb l'adquisició de significats lèxics complexos, amb l'explicitació de la terminologia especialitzada i amb els procediments de funcionament del discurs acadèmic en general. La capacitat d'interpretar –i, en el seu cas, produir – un dis-

cur acadèmic, en el grau que correspongui a cada nivell educatiu, es basa en bona mesura en l'ampliació de la disponibilitat lèxica, sobretot pel que fa al vocabulari de caràcter més formal, abstracte i generalitzador.

Així mateix, també és cabdal, per a aquest propòsit, l'habilitat en la construcció d'oracions amb claredat sintàctica, d'acord amb les pautes d'un registre formal i escrit, és a dir, evitant recursos propis de l'oralitat col·loquial, com ara repeticions, ambigüïtats, falsos acabaments d'oració, topicalitzacions expressives («la guerra, la van guanyar els aliats» en lloc de dir «els aliats van guanyar la guerra»), etc. No cal insistir ara en la importància que té també el domini del sistema fonològic i de les realitzacions fonètiques adequades al discurs oral formal.

Un recurs que es troba a cavall entre el lèxic i la gramàtica és el de les *nominalitzacions semàntiques* (Salvador, 2000), que consisteix a representar com a entitat abstracta, mitjançant un nom o un sintagma nominal, allò que ordinàriament entenem com a qualitat o procés. Així, per exemple, parlar de *bellesa*, *credibilitat*, *morositat*, *interacció* o *moviment uniformement accelerat*, en compte d'emprar, per expressar aquestes idees, oracions completes amb adjectius o amb verbs (respectivament: «ser bell/bella una persona», «una cosa és més o menys creïble / ens la podem creure», «retardar-se a fer alguna cosa (en especial els pagaments deguts)», «actuen diverses persones unes amb les altres», «quan un cos es mou

cada cop més a pressa però accelerant-se de manera regular»). Una fita de la formació discursiva és que l'alumne sigui capaç d'interpretar aquestes construccions i d'utilitzar-les activament per a la producció de textos, en la mesura que correspongui a

Les operacions verbals de *reformulació* dels continguts són una estratègia imprescindible d'aquests aprenentatges

un nivell educatiu determinat. Hi ha vegades en què el grau de complexitat d'alguns sintagmes nominals és molt elevat, massa i tot, però l'adquisició d'aquestes estratègies semàntiques, ni que sigui com a familiarització amb la seva interpretació, és un dels requisits de domini del discurs acadèmic. Veurem ara un exemple de text acadèmic que comporta una alta dificultat interpretativa a causa de les insistents nominalitzacions semàntiques que conté i del grau d'abstracció de moltes peces lèxiques:

La necessitat de determinació jurisprudencial dels conceptes del contingut relatiu que usa la norma, pot produir aparentment la unificació textual dels ordenaments, però pot no aconseguir-se aquest efecte en funció de la manera com les circumstàncies en què han de ser aplicats aquests conceptes subjectius pels tribunals, els condueixin a fixar barreres de fet, en funció de la disparitat de contextos socials en què s'han de valorar les conductes potencialment capaces de distorsionar el comportament dels subjectes destinataris de les pràctiques comercials.

(V. CUNAT, *Competència deslleial i protecció dels consumidors*, València, Universitat, 2010)

Aquest paràgraf, que hem reproduït amb algun retoc simplificador, és extret d'un discurs acadèmic prototípic (una lliçó inaugural del curs universitari, en versió escrita) i és d'una gran complexitat. Si ens hi fixem, bona part de la dificultat prové de l'abundància de substantius abstractes que constitueixen nominalitzacions semàntiques (*determinació, unificació, ordenaments, conceptes, disparitat, conductes, comportament, etc.*). Però la seva opacitat s'origina especialment en els sintagmes nominals extensos que comprimeixen una gran quantitat d'informació a la manera d'un arxiu zip; per

exemple: l'inacabable subjecte oracional amb què s'inicia el paràgraf «La necessitat de determinació jurisprudencial dels conceptes del contingut relatiu que usa la norma»; també n'hi ha d'altres, com ara «la unificació textual dels ordenaments», que resulten molt compactes. Un altre motiu que entorbeix o alenteix la interpretació del lector llec és una característica freqüent en el discurs acadèmic,

consistent en l'aparició de verbs que no expressen accions o processos físics observables (p. ex.: «Joan surt», «La pedra va esquerdar el vidre», etc.), sinó que es limiten a establir relacions lògiques entre conceptes («X determina Y», «X depèn de Y», «X impossibilita Y»). En el text, podem exemplificar aquest fenomen amb l'ús del verb *produir* com a sinònim de *causar*, i de «pot no aconseguir-se aquest efecte», que assenyalava una relació de conseqüència lògica. També l'ús de la veu passiva («han de ser aplicats») n'incrementa la dificultat. Fins i tot podem observar que la locució preposicional *en funció de*, que hi apareix dues vegades davant noms abstractes, expressa una relació merament lògica i incrementa l'opacitat del text per a un lector poc avesat al discurs acadèmic.

## ■ Les pràctiques discursives

A poc a poc, hem anat passant de l'àmbit lexicogramatical al textual (és a dir, a l'àmbit dels textos com a unitats comunicatives supraoracionals inserides en els seus contextos discursius). En aquest nivell lingüístic, també la llengua fixa una

Una fita de la formació discursiva és que l'alumne sigui capaç d'interpretar aquestes construccions i d'utilitzar-les activament per a la producció de textos

mena d'estructures que limiten i organitzen la configuració textual, com ara l'ús dels connectors textuais i altres marcadors discursius, els signes de puntuació interoracional en el text escrit, etc. Ara bé, aquestes estructures

són més laxes i dependents del context que en el cas de les estructures lexicogramaticals que hem vist suara i, per tant, es resisteixen més a ser incloses en repertoris que poden ser ensenyats en les classes de llengua. En diríem que s'acosten més a la categoria d'estratègies que a la d'estructures en sentit estricte, i en tot cas són més difícils d'exemplificar i d'assimilar fora de les realitzacions discursives concretes. És precisament per això que una bona part del seu aprenentatge ha de realitzar-se a partir de la praxi discursiva, una praxi que desborda les possibilitats de les assignatures de llengua i que ha d'observar-se i aprendre's en l'àmbit de les diverses disciplines curriculars on els alumnes entren en contacte amb les temàtiques corresponents i els seus contextos d'ús. Dit d'una altra manera: l'estudi dels usos discursius excedeix clarament el marc de la classe de llengua, ja que el seu coneixement és bàsicament aplicat i correspon a les destreses adquirides en el tractament de tota la gamma de les matèries curriculars.

Al llarg del desenrotllament curricular és com els alumnes entren en contacte massiu amb les tècniques de producció i interpretació de textos, en una mena d'immersió en el discurs acadèmic. Les assignatures de llengua poden, sens dubte, presentar exemples de *seqüències textuais* (narratives, descriptives, expositives, argumentatives, instruccionals, etc.), i és obvi que han de fer-ho, però aquests exemples seran només una il·lustració de laboratori, un tast selectiu i més o menys artifi-

L'estudi dels usos discursius excedeix clarament el marc de la classe de llengua, ja que el seu coneixement és bàsicament aplicat i correspon a les destreses adquirides en el tractament de tota la gamma de les matèries curriculars

cial, mentre que en les classes de ciències naturals, de socials o de tecnologies és on el contacte amb textos degudament contextualitzats esdevindrà una pràctica habitual i *naturalitzada*. Les habilitats d'interpretació i

de producció de seqüències com ara les argumentatives trobaran un camp de cultiu ideal –sense excloure'n d'altres, és clar– en l'assignatura de filosofia; les de narració en la d'història; les de descripció en les de ciències naturals, etc. Dit sigui això sense cap pretensió d'exhaustivitat ni de limitació de les correspondències possibles.

Ara bé, la noció de *seqüències textuais* no ha d'entendre's d'una manera absoluta, sinó considerar-se en l'àmbit de la pragmàtica discursiva. Avui pensem, per exemple, que el concepte d'argumentació és molt més ampli que el de seqüència argumentativa, i en realitat és més aviat una *orientació* que impregna tots els usos verbals en plans lingüístics tan diferents com són el lèxic, la fraseologia i la sintaxi. L'argumentador se servix també de figures com ara la metàfora o l'eufemisme, i de procediments constructius com són l'amplificació o la sentenciositat persuasiva de la cloenda contundent. Molts dels textos amb què tracten els alumnes al llarg del seu itinerari curricular empren, amb més o menys freqüència i visibilitat, aquests recursos. Uns recursos, d'altra banda, que els alumnes han d'assimilar com a mecanismes de producció dels seus propis textos en la pràctica acadèmica.

Es tracta d'una *versatilitat* expressiva –Cattani (2010) proposa traduir així el terme llatí *copia*, que va posar en circulació Erasme de Rotterdam amb aquest sentit. Aquesta noció es refereix a la paraula i també als arguments, la

riquesa estilística i la modulació dels conceptes en el si de les destreses retòriques que tenen una funció clau en el desenvolupament intel·lectual i social dels discents. La versatilitat verbal implica saber argumentar i saber persuadir en qualsevol context disciplinari, i és una habilitat que no pot adquirir-se només en les assignatures lingüístiques.

D'altra banda, l'educació lingüística a través del currículum comporta el cultiu d'una certa *capacitat crítica* que comença per descobrir les perspectives o els punts de vista des d'on parla el subjecte i el grau de compromís amb allò que diu. Són nocions clau en aquest àmbit la de *modalització* i la d'*assumpció de la responsabilitat enunciativa* (Bronckart, 2004), que corresponen a la manifestació textual de les actituds adoptades pels enunciadors (argumentadors, narradors, etc.) envers el contingut dels seus enunciats. El fet que els discursos científics i tècnics tendeixin a esborrar aquestes marques del subjecte en l'enunciat no ens eximeix de la necessitat d'educar els estudiants en aquesta sensibilitat crítica. I cal pensar també que molts dels textos diversos amb què treballen d'habitud els alumnes són documents de caràcter més informal.

Finalment, caldria fer una referència als *gèneres* discursius, que articulen la relació dels textos amb els seus contextos i amb la història de les pràctiques discursives d'una col·lectivitat. Hi ha gèneres que s'adscriuen preferentment a una disciplina o a una altra, com ara la crònica, vinculada als discursos històrics; o la demostració, vinculada als discursos matemàtics i filosòfics; però la major part dels gèneres són transversals al conjunt de les matèries curriculars (Ríos i Salvador, 2008). Un gènere

L'educació lingüística a través del currículum comporta el cultiu d'una certa *capacitat crítica* que comença per descobrir les perspectives o els punts de vista des d'on parla el subjecte i el grau de compromís amb allò que diu

re omnipresent en l'ensenyament és el dels *manuals* o llibres de text, que funcionen sovint com a compendi i guia de la matèria i que palesen els trets de tota una tradició institucional en cada una de les assignatures. Els manuals, com a gènere discursiu sovintejat pels alumnes, són un objecte de reflexió de primer ordre, pel que fa a les seves convencions com a text escrit que s'inscriu plenament en el context docent i que conté i mostra moltes operacions discursives amb els quals els alumnes es familiaritzen, com ara les definicions, les exemplificacions, els esquemes sinòptics, la retolació de títols i epígrafs o els resums de continguts.

D'altra banda, aquesta darrera tasca discursiva, el resum, constitueix en si mateix un gènere acadèmic ben estudiat que comporta l'avantatge de ser sovint exercici de pràctica per part dels alumnes. Hi podríem afegir molts altres exemples d'aquesta osmosi íntima entre l'estudi pròpiament lingüístic (basat primàriament en la descripció de les estructures) i l'adquisició, conscient i reflexiva, de diverses capacitats verbals que involucren processos intel·lectuals i d'interacció social. Al capdavant, hi trobem la dialèctica entre el saber i el saber fer. En les classes de llengua dels diversos nivells educatius, s'incideix especialment en els sabers lingüístics de tipus descriptiu, tot i que no es poden ometre les aplicacions a l'ensinistrament pràctic. Ara bé, el desenvolupament de les destreses verbals

(definir, parafrasejar, fer resums, interpretar i produir textos formals de tota mena, etc.) són objectius que no poden carregar-se a les espatlles d'una sola disciplina i que només s'assoliran mitjançant un ensinistrament quotidià i generalitzat en tot l'espectre curricular,

des de la profunda convicció que cal fomentar, en qualsevol capítol del coneixement i com un objectiu assumit, el cultiu de la versatilitat comunicativa dels aprenents.

### Nota

- \* Aquest treball s'ha realitzat en el marc del projecte de recerca del Ministeri de Ciència i Innovació FFI2010-18514.

### Referències bibliogràfiques

- BRONCKART, J.-P. (2004): *Actividad verbal, textos y discursos*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- CATTANI, A. (2010): *Expresarse con acierto*. Madrid. Alianza Editorial.
- RÍOS, I.; SALVADOR, V. (2008): *L'ensenyament del discurs escrit*. Alzira. Bromera.
- SALVADOR, V. (2000): «L'estil nominalitzat». *Caplletra*, núm. 29, p. 69-82 [en línia].

<[http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/67926288760358563354679/210346\\_0001.pdf](http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/67926288760358563354679/210346_0001.pdf)>.

- (2009): «Pragmática de las definiciones en diversos géneros didácticos», a *Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais* [en línia]. <[www.ucs.br/ucs/tp/SigetIngles/extensao/agenda/eventos/vsiget/ingles/anais/textos\\_autor/arquivos/](http://www.ucs.br/ucs/tp/SigetIngles/extensao/agenda/eventos/vsiget/ingles/anais/textos_autor/arquivos/)>.

### Referències de l'autor

#### Vicent Salvador Liern

Universitat Jaume I. Castelló de la Plana  
[vsalvado@uji.es](mailto:vsalvado@uji.es)

*Línies de recerca*: anàlisi del discurs, lingüística aplicada a l'ensenyament, literatura catalana contemporània.

Aquest article fou sol·licitat per ARTICLES DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA el mes de juliol de 2010 i acceptat el mes de febrer de 2011 per ser-hi publicat.