

LA REFLEXIÓ SOBRE LA LLENGUA A L'ENSENYAMENT SECUNDARI: ASPECTES CURRICULARS I PEDAGÒGICS

Montserrat Irún. IES Joan Oró. Universitat de Lleida

Aquest article exposa la situació de la reflexió explícita sobre la llengua i la comunicació als instituts de Lleida des de tres perspectives diferents: (a) la política educativa tal i com es proposa al nou currículum per a les llengües estrangeres elaborat pel Departament d'ensenyament, (b) les creences del professorat i (c) la pràctica real a l'aula de llengua estrangera. En primer lloc, s'analitzarà què diu el currículum de llengües estrangeres sobre la reflexió explícita sobre la llengua, centrant-nos en els objectius a assolir i en els continguts a treballar. Després presentaré una entrevista i una enquesta per descobrir les creences dels professors i analitzaré la pràctica a l'aula a partir d'una sèrie d'observacions a l'aula. Finalitzaré amb una comparació entre el que els professors diuen i el que fan respecte a la conscienciació lingüística i el que el currículum els hi diu que facin.

1. El currículum de llengües estrangeres

El marc curricular de l'educació secundària a Catalunya s'emmarca dins l'enfocament constructivista. Segons aquest enfocament, l'aprenentatge es construeix mitjançant la connexió de nous coneixements a coneixements previs, ja adquirits abans (recordem la metàfora de la bastida o 'scaffolding') (Coll 1986; Ministerio de Educación y Ciencia 1992). Per tant, perquè hi hagi aprenentatge significatiu, els aprenents han de 'reflexionar' sobre els conceptes que usen inconscientment i 'connectin' aquestes nocions a les estructures lingüístiques i a les formes lèxiques. Tot això implica un enfocament comunicatiu que ajudi als alumnes a assolir un competència comunicativa. 'Dir alguna cosa' i 'usar la llengua per un raó concreta' són els dos punts claus de l'ensenyament de les llengües estrangeres al currículum de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO). El paper de la gramàtica està subordinat a la necessitat de l'aprenent d'interpretar o comunicar significat.

Un dels nou objectius generals al *Diseño Curricular Base* i un dels deu objectius generals al currículum català tracten de la reflexió explícita sobre la llengua. No obstant això, les paraules són poc clares i no proporcionen tècniques o estratègies per a reflexionar sobre la llengua i la comunicació. De fet, tan sols es suggereixen tres maneres de reflexionar: auto-correcció de faltes, inferència de regles i descripcions comparatives. D'aquests suggeriments, és possible entendre que l'ensenyament de la gramàtica és l'aspecte més important de la llengua i aquest s'ha de fer mitjançant l'anàlisi contrastiva on els aprenents dedueixen les regles a partir de la comparació amb la seva llengua nativa.

La similitud entre la reflexió explícita sobre la llengua i el mètode de la traducció gramatical (*grammar translation method*) és enganyós tant respecte a la natura del que s'ensenya com a la metodologia. Mentre que els professors "tradicionals" es preocupaven només de la gramàtica (especialment sintaxi i morfologia), el currículum inclou tots els aspectes de la llengua: des de la fonologia al discurs. El mètode gramàtica traducció es preocupava de l'ensenyament de les regles sintàctiques i morfològiques que capaciten per la producció de frases correctes. En el currículum s'implementa la reflexió sobre la llengua a partir de la reflexió vivencial del coneixement implícit dels alumnes i ha de tenir un objectiu significatiu i útil. És a dir, cal integrar la reflexió sobre la llengua i la comunicació amb altres activitats significatives dins d'una unitat didàctica

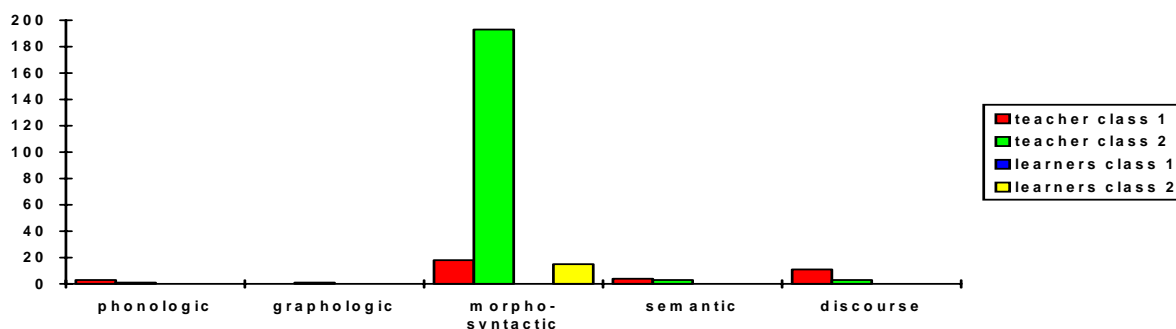
2. La interpretació del procediment “reflexió sobre la llengua” als Instituts de Secundària

2.1. Interpretació de la reflexió explícita a la pràctica

Un cop transcrites les dues classes dirigides per un dels professors entrevistats, vaig comparar els termes metalingüístics usats pel professor i els alumnes i els vaig classificar segons el seu nivell lingüístic. Per metallenguatge entenc els termes amb una llarga tradició en lingüística. L'ús del metallenguatge permet una ràpida identificació de la reflexió metalingüística explícita en el discurs de l'aula.

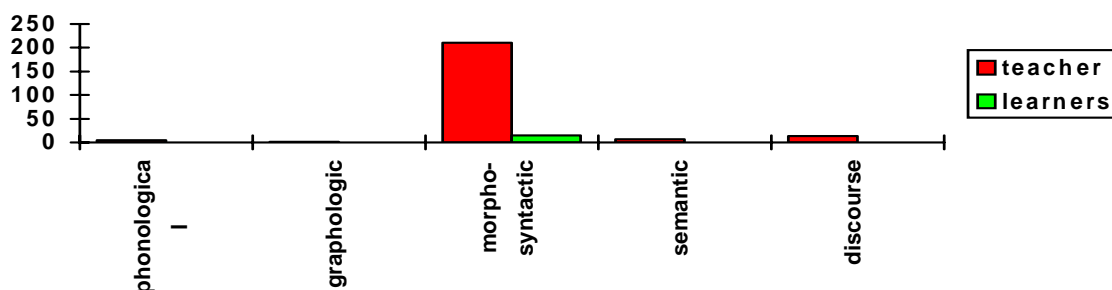
Hi ha una gran diferència entre el número d'ítems metalingüístics a la classe 1 (18 termes morfo-sintàctics) i a la classe 2 (193 termes). Les dues classes tractaven del passat i, per tant, hom esperava que ambdues fossin força més similars. La classe 1 consistia en la correcció d'exercicis guiat pel professor on els alumnes manipulaven frases en el passat. A la classe 2 els alumnes i el professor van continuar corregint els exercicis però, com els alumnes continuaven fent errades, el professor va decidir “ensenyar el passat”, tal i com ell va dir als seus alumnes. Sembla obvi que l'activitat que es duu a terme a l'aula determina la quantitat de metallenguatge utilitzat. Per tant, dues classes a l'atzar només ens pot donar una visió una mica superficial del que realment passa a les classes.

Si ens fixem en el nivell lingüístic, en el gràfic 1 és evident que hi ha un clar predomini del nivell morfològic i sintàctic, seguit dels termes sobre el discurs. Termes com ‘verb’, ‘tense’ or ‘subject’ apareixen a les dades força sovint mentre que ‘event és pronuncia una vegada.



Gràfic 1: Comparació de l'ús del metallenguatge a les dues classes d'anglès.

També és força evident que el nombre de termes utilitzat pel professorat és molt més elevat que el usat per l'alumnat. A més a més, és el professor l'únic que utilitza termes relacionats amb el discurs, la fonologia o la semàntica.



Gràfic 2: Comparació de l'ús de metallenguatge classificat per nivells.

Ja he dit que dues classes no poden servir de base per fer generalitzacions fiables però si ens donen una idea del tipus de pràctica que es duu a terme als centres de

secundària. De fet, el professor va afirmar que les dues classes observades representaven la seva pràctica docent en un 90% dels casos. De les dades podem concloure que el nivell morfo-sintàctic és l'objecte de reflexió més freqüent a l'aula i que aquesta la duu a terme el professor. Aquesta reflexió, de fet, no és diferent de la que es duria a terme en una classe de gramàtica tradicional.

2.2. La interpretació del procediment “reflexió explícita” per part del professorat

2.2.1. Entrevistes a 4 professors sobre el procediment “reflexió explícita sobre la llengua”

Per tal de conèixer l'opinió del professorat vaig analitzar les respostes de quatre professors de quatre instituts de la ciutat de Lleida amb una formació universitària i permanent similar. Les entrevistes van ser informals i no seguien cap llistat de preguntes preestablertes, encara que en algun moment a tots quatre se'ls preguntava sobre els següents temes:

- a) El seu parer sobre què és aprendre una llengua estrangera,
- b) La seva manera d'entendre el procediment “reflexió sobre la llengua i l'aprenentatge”,
- c) i el seu objectiu com a professor.

Dos dels quatre professors entrevistats pensaven que els aprenents aprenen la L2 de la mateixa manera que aprenen la seva llengua materna però que hi ha una gran diferència en la quantitat d'exposició que reben els alumnes. Diuen que els alumnes aprenen anglès com fan un puzzle, com *“peces sense relació entre elles es van afegint fins que al final poden fer-se un quadre complet”*. Un altre professor afirmava que quan una persona aprèn una llengua estrangera, aporta tota la seva experiència com a parlant d'una altra llengua. Creu que aprendre una llengua és com aprendre nedar ja que cal submergir-se en la llengua objecte de l'aprenentatge.

Quan se'ls pregunta sobre el paper de la gramàtica en el currículum, tots quatre van coincidir en el fet que aquest emfatitza la comunicació però que la gramàtica és molt important per comunicar-se. *“El problema és que hem ensenyat sovint estructures lingüístiques. Potser ara hem après que la llengua està orientada cap a l'ús i les situacions comunicatives. Cal acceptar el caràcter instrumental de la llengua”*. (professor 2)

El que tots ells entenen que el procediment *reflexió sobre la llengua estrangera i la comunicació* vol dir que els alumnes han d'inferir les regles gramaticals a partir d'exemples.

Els quatre professors entenen que la comunicació és l'objectiu de les classes de llengua i diuen que només de tant en tant demanen als alumnes que reflexionin sobre la llengua que, per ells, significa parlar sobre gramàtica. *“L'objectiu bàsic és la comunicació. Si el que s'ha de saber sobre la llengua és en profit de la comunicació, endavant.[..]. Jo els hi dic que el que m'interessa és que utilitzin la llengua, no que la coneguin. No em serveix de res que em diguin que el present continuos es fa amb un verb amb -ing i precedit del to be.”* (professor 3)

2.2.2. Enquestes a professors de centres de secundària sobre el procediment “reflexió explícita sobre la llengua”

Per aconseguir més dades sobre les creences del professorat i com implementen aquestes creences, vaig dissenyar una enquesta amb nou preguntes ofertes, que van contestar 30 professors en actiu a centres de secundària de la ciutat de Lleida

Les dues primeres qüestions tractaven de la seva formació i del què ells entenen sobre el currículum. La majoria dels 30 professors creien que la seva estada a la universitat no els havia ajudat molt a l'hora de donar classe. Respecte als cursets de formació, els

consideraven curs o molt superficials per donar-los-hi un coneixement acurat i profund del currículum. A la pregunta sobre els aspectes metodològics del currículum dos professors van coincidir en dir que *“la metodologia no canviarà. Canviarà el nivell dels alumnes, que serà més baix cada dia”*. La resta de professors van anomenar el constructivisme, aprenentatge significatiu, crèdit, currículum, i altres paraules relacionades.

Les quatre següents preguntes vessaven sobre conceptes del currículum. Els professors creuen que reflexió explícita sobre la llengua és sinònim de formular regles gramaticals. És a dir, han interpretat que la gramàtica s’ha d’ensenyar de forma explícita. De fet, vint-i-nou professors així ho diuen. Això sembla estar en contradicció amb el que promou el currículum: l’aprenentatge vivencial i significatiu, com per exemple l’ensenyament per tasques. Quan se’ls va fer adonar d’aquesta contradicció, 20 professors consideren que aquesta no existeix. En paraules d’un d’ells: *“Tú sigues el libro y vas haciendo la gramática que toca. Entonces, de vez en cuando, y para practicar de manera libre los puntos gramaticales aprendidos se hace un project”*. Dos professors van assenyalar que no en sabien gaire de l’ensenyament per tasques encara que n’havien sent a parlar en varis cursets. Només un dels professors va respondre que la gramàtica s’aprenia quan hi ha una tasca a fer. Sorprenentment, aquesta pregunta no va ser contestada per 7 professors. El currículum també assumeix que els professors entenen el concepte de competència comunicativa com la va definir Canale i Swain (1980). Però, de fet, cap dels 30 professors coneixien aquest concepte o les seves subcompetències (competència gramatical, sociolingüística, discursiva i estratègica). Els professors la defineixen com “usar la llengua de forma comunicativa”.

Un altre grup de preguntes tractaven de la pràctica didàctica i de com aquest procediment es implementat a l’aula. Vint dels trenta professors continuen creient que per ajudar a l’alumne cal donar-los-hi un llistat de regles, definicions i diferències d’aquest element a priori. Això és exactament el que passa a les dues classes observables. De fet, el professor que va impartir les dues classes va dir que l’objectiu d’aquestes era la comunicació i, més específicament, parlar del passat. No obstant això, el professor va impartir una classe magistral sobre el temps verbal del passat i, un cop finalitzada, els alumnes practicaven el temps verbal mitjançant exercicis descontextualitzats.

Segons 25 professors, el que ha canviat des del temps de l’ensenyament tradicional de la gramàtica és la persona que verbalitza la regla. Abans era el professor. Ara un dels papers de l’alumne és inferir la regla d’exemples que els hi proporcionen bé el professor o bé el llibre de text. No obstant això, a les dues classes observades, fou el professor qui controlava l’aprenentatge, i l’alumnat aplicava la regla als verbs que els hi donava el llibre. A més a més, la reflexió explícita sobre la llengua i la comunicació no només tracta de la gramàtica sinó també dels altres aspectes lingüístics i de com aquests s’adapten a una audiència concreta per tal d’aconseguir un propòsit determinat. A més a més, sempre que sigui possible aquesta forma de treballar la llengua hauria de sorgir dels usos lingüístics dels alumnes i no d’uns exercicis descontextualitzats. Aquest no és el cas de les classes observades. La qüestió metodològica és, doncs, quin tipus de tasques encoratgen la reflexió.

Les darreres preguntes vessaven sobre l’actitud dels professors davant del canvi i la seva experiència sobre el que funciona millor l’aula. El nou currículum ha deixat molts professors insegurs respecte al que han de fer. Els vells enfocaments són qüestionats però no s’han formulat alternatives clares. L’experiència i l’instint dels professors guien la seva pràctica. Els canvis sempre impliquen feina perquè signifiquen reformular l’ensenyament i alguns professors no volen fer-ho.

3. Conclusions: La relació entre les opinions i pràctiques del professorat i en currículum

Hem vist que les metodologies d'ensenyament al currículum promouen encontres reflexius i vivencials amb la llengua. Els mètodes transmissius són normalment inapropiats per l'estudi de les llengües al centres de secundària. A la pràctica, però, hi ha una tornada a l'anàlisi de la llengua formalista i descontextualitzada. En conclusió, els professors semblen estar interpretant la reflexió sobre la llengua i la comunicació com una continuació de l'ensenyament tradicional de la gramàtica. La gramàtica no s'entén com un 'mitjà', com diu el currículum, sinó com un 'fi'. Això explica perquè els professors de llengua continuen proporcionen instrucció gramatical. Potser que els professors no s'hagin preguntat mai què vol dir reflexió explícita. Potser ningú els ha dir què han de fer i, aparentment el currículum per l'educació secundària no deixa clar aquest aspecte.

Es podria discutir que el problema bàsic no és tant la ignorància sobre la reflexió sobre la llengua sinó més aviat un malentès a nivell metodològic. Si el professorat pot proporcionar tasques en les que l'alumnat vulguin comunicar els seus propis significats, llavors la seva llengua serà autèntica. Llavors se'ls pot ajudar a reflexionar sobre les opcions lingüístiques que tenen, i els coneixements que necessiten per comunicar els seus missatges. Aquí és on entra la reflexió. El problema no és que la reflexió i el coneixement lingüístic sigui explícit, sinó on i quan s'introdueix en la unitat didàctica. Si el professorat no utilitza aquest tipus de tasca (i els que van participar en el meu estudi no ho van fer), llavors la reflexió explícita sobre la llengua continuarà sent una qüestió de gramàtica descontextualitzada.

Bibliography

AUSUBEL, D. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

CANALE, M. y SWAIN, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1/1: 8-24.

COLL, C. (1986). *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori*. Generalitat de Catalunya. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2002). *Nou Currículum Educació Secundària Obligatòria. Àrea de Llengües estrangeres. Anglès*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Decret 179/2002 de 25 de juny y Decret 182/2002 de 25 de juny.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1993). *Currículum Educació Secundària Obligatòria. Àrea de Llengües estrangeres. Anglès*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria I y II*. Madrid.