

Bases per a l'ensenyament de la gramàtica

Anna Camps (coord.), Oriol Guasch, Marta Milian, Teresa Ribas
Biblioteca Articles, 146. Ed. Graó. Octubre 2005

Resum

L'activitat metalingüística

Activitat lingüística i activitat metalingüística: relació i possible delimitació

No cal haver estudiat la gramàtica d'una llengua per tenir-ne coneixement, per saber-ne. No es pot afirmar, tampoc, que les persones que utilitzen normalment la seva llengua –o una altra en la qual es manifestin com a lectors competents- no saben res sobre aquesta llengua; en realitat, saben usar-la en diferents situacions i utilitzant canals diversos –per telèfon, escrivint una nota, una carta o un llibre, parlant directament amb interlocutors diferents, informant, convencent, preguntant, jugant, etc.- Saben llengua, doncs i saben com usar-la, i saben també coses sobre la llengua, tot i que de vegades és un coneixement purament funcional. Una de les primeres qüestions que cal abordar, doncs, és quines maneres diferents hi ha de conèixer la llengua; és a dir, què vol dir tenir coneixement sobre la llengua i com es manifesta aquest coneixement.

El coneixement de la llengua sovint es fa invisible al mateix parlant, o bé perquè s'ha automatitzat després d'un període d'assimilació més o menys exigent –pot ser el cas de la competència ortogràfica- o bé perquè se situa en un segon pla de la consciència. L'experiència ens mostra cada dia que saber expressar-se no consisteix a saber la gramàtica formalitzada i que, a la inversa, el coneixement explícit de les regles gramaticals d'una llengua no garanteix que es pugui parlar o escriure, és a dir, usar-la com a instrument de relació i de coneixement.

La delimitació entre l'activitat metalingüística –saber reflexiu- i l'activitat lingüística –ús- és una qüestió difícil d'establir, tant des del punt de vista de l'ordre d'aparició de l'activitat metalingüística i dels motius que desencadenen aquesta activitat.

Hi ha diverses maneres de fer atenció a la llengua mentre s'usa. En el transcurs de l'ús oral, *en directe*, l'activitat metalingüística es pot manifestar a partir d'una aturada en el sistema de comunicació; aleshores la llengua esdevé objecte d'atenció i de negociació per restaurar el discurs. Però hi ha altres manifestacions d'aquesta activitat sense necessitat d'arribar a l'aturada o al trencament. Sovint, quan parlem, i sobretot quan escrivim, tornem sobre la mateixa llengua en forma de paràfrasis, aclariment, exemples, o bé intentem organitzar el que diem amb elements que endrecen el discurs. Exemples d'aquesta activitat es concreten en peces lingüístiques com: *és a dir, segons el que hem exposat, com veurem a continuació, en primer lloc...* Aquests elements indiquen una activitat d'atenció a la llengua, un control del discurs que s'insereix en el mateix discurs. Es a dir, hi ha un referir-se a la llengua des de l'interior del discurs, en el context, sense necessitat d'interrompre'l, sinó en forma de manifestació inserida en el mateix ús lingüístic. Hi ha un referir-se a la llengua com a resolució d'un problema de comunicació, per posar-se d'acord sobre el que volem dir o per negociar el codi. I ha

també un referir-se a la llengua des de fora del discurs, aïllant els elements lingüístics del seu context i situant-los en un altre context, el context del discurs sobre la llengua.

Brigaudiot (1994) distingeix, per a l'escola, tres tipus d'activitats orientades a la reflexió metalingüística:

1. Les activitats metalingüístiques lligades a l'ús de la llengua en situacions diverses i amb interlocutors diferents, que poden generar problemes d'adequació a la situació i, per tant, de control de la producció i/o de la comprensió.
2. Les activitats orientades a posar de manifest la funció metalingüística del llenguatge (reformulacions, reescriptures).
3. Les activitats explícites sobre els objectes lingüístics descontextualitzats (exercicis d'observació, d'anàlisi, de classificació, de definició).

Es posa de manifest que la descontextualització és un pas previ per aïllar el material lingüístic del seu ús comunicatiu i per poder fer explícites o reflexionades les regles del seu funcionament a partir d'una recontextualització. Quan usem aquest material lingüístic en un nou context, el col·loquem en un espai en què aquest material apareix relacionats amb altres elements, diferents en cada cas: el text o discurs en una situació d'ús determinada és un objecte format per elements diversos que encaixen a partir d'unes regles i obeeixen a una intenció discursiva (coherència, cohesió, gènere). Per altra banda, quan usem aquest material per analitzar-lo o observar-lo en relació amb el conjunt del sistema lingüístic, la nostra activitat s'integra en un discurs savi sobre la llengua.

L'activitat metalingüística en l'ensenyament i aprenentatge de la llengua

De la capacitat o activitat metalingüística sorgeix el coneixement metalingüístic, que es pot situar en una línia contínua que es polaritza en dos extrems. En un dels extrems –el pol formal, científic– podem situar el concepte de coneixement metalingüístic com a conjunt de models sistematitzats de la descripció del funcionament de la llengua, diversos en funció de les diferents escoles lingüístiques. Si ens situem en el pol oposat –el del subjecte que usa la llengua– aleshores hem de concloure que el coneixement metalingüístic és un coneixement encara desconegut que es manifesta de maneres diferents i amb graus de consciència diferents segons les situacions i els individus. L'espai entre aquests dos coneixements es pot recórrer en un sentit i en l'altre: la imposició del coneixement formal –el metallenguatge–, sense considerar el coneixement metalingüístic individual, pot ser un camí que no contribueixi a construir el coneixement sobre la llengua, i, a l'inrevés, el fet de prescindir del coneixement formal, sistematitzat, del llenguatge pot repercutir també en el domini de les llengües i en el seu estudi per part dels aprenents.

Gramàtica implícita i gramàtica explícita

La idea d'una gramàtica implícita com un saber que pot ser no conscient però que forma part de la capacitat d'usar la llengua sorgeix de la noció de competència lingüística de Chomsky, i se situa a la base d'un ensenyament de la llengua que es proposa portar els aprenents a explicitar el seu saber gramatical implícit. Camps proposa partir “principalment de l'ús i el domini de les estructures lingüístiques, i, progressivament, avançar en l'observació de les relacions i en la sistematització d'aquestes relacions”. L'ús de la llengua en situacions formals requereix una preparació prèvia, i, per tant, la reflexió sobre els elements lingüístics que s'usen es propicia a partir de la distància

entre els processos de producció i de recepció. Alhora, el caràcter formal de la situació d'ús demana un control i un coneixement dels mecanismes de la llengua. Camps planteja les següents recomanacions per iniciar aquest pas d'implícit a explícit en els primers nivells de l'escola:

El treball gramatical es basarà en el descobriment del funcionament de la llengua mitjançant l'acció damunt dels textos i de les frases amb operacions com ara: comparar elements que tenen el mateix significat, la mateixa forma, etc.; relacionar per diferents criteris: concordança, compatibilitat semàntica, etc.; incloure o inserir frases; reconèixer elements igual o diferents, estructures semblants; classificar; compondre textos, frases; segmentar, amb diversos criteris, grups sintàctics, paraules, etc.; recompondre a partir dels elements resultants de la segmentació; canviar l'ordre; suprimir i elidir; completar i ampliar; substituir un element per un altre: nominalitzar, pronominalitzar, etc.

L'organització de la classe més adequada per a aquest tipus de treball és la de petit grup o grup homogeni, que permet la cooperació i la comunicació entre alumnes, que poden discutir les solucions, que s'intenten convèncer, que es posen d'acord; és a dir, que parlen de la llengua, que l'estan utilitzant en la seva funció metalingüística, que estan fent seu un llenguatge gramatical que, de mica en mica, els va essent familiar, no per imposició, sinó per la necessitat del treball que estan portant a terme.

L'activitat metalingüística en les situacions d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita

Processos de composició escrita en col·laboració: mentre els estudiants estan immersos en el procés d'elaboració d'un text, parlen sovint sobre la llengua que estan fent servir per escriure i sobre el discurs que estan escrivint. En els primers treballs es constata que els alumnes són capaços de planificar i revisar el text a nivells alts, són capaços d'adequar la seva producció als destinataris des del punt de vista lingüístic, textual i discursiu sempre que es compleixin les condicions adequades en la situació de producció: explicitació de la situació discursiva per a la qual s'escriu, representació d'uns objectius concrets d'aprenentatge i situació d'escriptura llarga i compartida.

L'observació de les interaccions entre els estudiants al llarg del procés de composició ha contribuït a l'establiment de tres nocions clau per a l'anàlisi:

1. **Text intentat:** mostra el procés que segueixen els alumnes, des de l'elaboració de les idees fins a la formulació en un enunciat verbal, en una sèrie de propostes o assajos provisionals que manifesten l'activitat metalingüística dels participants, sovint únicament per comparació i contrast entre elles; és a dir sense explicitació de cap judici ni explicació sobre l'acceptació o el rebuig del que es proposa.
2. Les **reformulacions** són els canvis que experimenten els enunciats que es proposen, que es diuen, que s'escriuen i que es revisen. Tots aquest canvis obeeixen a judicis que els mateixos escriptors fan sobre la seva producció; són mostra del control que exerceixen sobre el seu propi discurs per ser escrit, i també del coneixement dels elements lingüístics que el conformen i de l'adequació o pertinença a la situació en què es fan servir.
3. En les interaccions entre els participants apareixen també altres manifestacions més verbalitzades de l'activitat metalingüística, en forma d'**enunciats metalingüístics**. En aquests enunciats s'empra un llenguatge col·loquial per referir-se a qüestions relatives a la llengua, a la intenció amb què s'usa en l'activitat d'escriptura que es realitza, als diferents aspectes del text que es construeix, a qüestions molt

específiques del sistema (vocabulari, morfologia, sintaxi), a l'ortografia. Els enunciats metalingüístics no formen part de les propostes del text, sinó que apareixen acompanyant el text intentat en forma de comentaris, judicant-lo i valorant-lo.

Els conceptes gramaticals dels estudiants

La complexitat del saber gramatical

Què aprenen i què saben de gramàtica els estudiants?

Estructures sintàctiques de desenvolupament tardà:

1. Les estructures que indiquen relacions entre oracions: les subordinades comparatives, la coordinació adversativa, les oracions de relatiu que impliquen l'ús del subjuntiu, que relativitzen SPrep. O bé que inclouen pronoms relatius del *que*.
2. Els mecanismes que contribueixen a la cohesió textual: els referencials, en especial els pronoms amb funció fòrica i també els de cohesió lèxica; la correlació dels temps verbals.
3. La connexió, tant la que s'estableix entre oracions en l'àmbit de l'oració composta, com la connexió que estableix relacions entre diferents parts del discurs.
4. Els mecanismes de modalització.
5. L'estructura informativa de l'oració i les construccions que s'hi relacionen: passives, nominalitzacions, etc.

El desenvolupament tardà va molt lligat a aquelles estructures que són pròpies dels gèneres complexos que no es desenvolupen espontàniament i que requereixen ensenyament específic.

Ús i reflexió són la base necessària per a un aprenentatge conscient de la gramàtica.

Recerques sobre els conceptes gramaticals en el context català

Constatacions:

1. La dificultat per separar text i realitat, és a dir, de considerar els elements lingüístics en sí mateixos.
2. La visió lineal de les relacions entre les paraules. Cada mot del text estableix relacions o amb el que segueix o amb el precedeix.

Conclusions:

1. Cal tenir en compte quines són les estructures gramaticals que els alumne dominen i els coneixements sobre la llengua que construeixen
2. Cal fomentar els usos complexos de la llengua que els alumnes no dominen i que, en general, es vehiculen a través d'estructures sintàctiques i textuals complexes que es desenvolupen en edats escolars avançades (primària i, fins i tot, secundària)
3. Les activitats de reflexió poden fomentar l'aprenentatge d'aquests usos.
4. Cal establir una interrelació entre ús i reflexió considerant, però, que aquesta relació no té una única direcció.
5. La sistematització dels conceptes sobre la llengua ha de basar-se en activitats que impliquin manipulació (canvis, observació dels resultats...) i verbalització.

L'activitat metalingüística que denominàvem *explícita* té nivells de manifestació en les operacions que es fan sobre la llengua en ús, que es poden verbalitzar en llenguatge comú, per estar disponibles per integrar-se en un primer nivell de sistematització que podríem denominar gramàtica pedagògica. En aquest punt se situa una idea bàsica per a la renovació de l'ensenyament gramatical: la necessitat que els alumnes parlin de la llengua:

- a. Que parlin cooperativament dels problemes (morfològics, sintàctics, textuais, discursius, etc.) plantejats en les situacions de producció de revisió dels seus textos orals i escrits, amb instruments que els permetin argumentar les solucions que proposen.
- b. L'aprenentatge dels conceptes sobre la llengua s'ha de basar també en la conversa sobre qüestions gramaticals. Tot això implica un canvi en la metodologia de l'ensenyament gramatical fonamentada en la mateixa naturalesa del coneixement que s'ha d'ensenyar i aprendre.
- c. Caldrà reflexionar sobre l'articulació entre els nivells d'ús i la sistematització dels continguts gramaticals. Possiblement calguin dues vies de programació que conflueixin en un ampli espai en què els usos es fan conscients, plantegen necessitats de resolució de problemes i ofereixen materials per a les observacions posteriors (corpus, llistes d'errors, de problemes...), i en què els coneixements sistematitzats es fan operatius per a la comprensió i producció dels textos.

Teories lingüístiques i ensenyament de la gramàtica (amb especial referència a la sintaxi)

La situació actual de l'ensenyament de la gramàtica és el resultat d'una divisió prèvia en els estudis lingüístics. D'una banda s'han desenvolupat els estudis de sintaxi de la frase i, de l'altra, i en part contraposats, han crescut els estudis dels discurs. La separació dels objectius i de la metodologia científica entre els dos móns té com a resultat descripcions parcials i poc compatibles entre elles, les quals "no permeten que l'ensenyament es formi una representació global i coherent de l'organització i del funcionament del discurs, inclosa la gramàtica" (Roulet, 1996).

Cal un consens sobre conceptes bàsics que serveixin als estudiants en els nivells de l'ESO per fer-se càrrec del funcionament sintàctic de les llengües. Aquests conceptes bàsics haurien de permetre dues coses: entendre com funciona la llengua i obrir-se a la comprensió de models més complexos per a aquells que en futur es dediquin a l'estudi de les llengües. És preferible l'adopció del **model funcional**, en els dos sentits que té: la funcionalitat externa de les estructures gramaticals respecte del context i la funcionalitat interna dels elements formals respecte del contingut semàntic. El model funcional s'interessa pel llenguatge realment produït, per l'actuació.

Des d'un enfocament funcionalista, l'explicació és posterior a la descripció; és a dir, primer cal descriure com funcionen les llengües (descripció), la qual cosa portarà a extreure'n generalitzacions (explicació).

1. **Comparació i contrast.** Orientació a l'estudi de la diversitat de llengües i a la variació dins d'una mateixa llengua. El punt de vista inductiu a partir de l'estudi de

corpus porta inevitablement a utilitzar la comparació i el contrast en les aproximacions intralingüístiques.

2. **Fonamentació de la gramàtica.** Les entitats lèxiques es consideren dotades d'informació no únicament semàntica i morfològica, sinó també sintàctica. El lèxic passa a tenir un paper central pel fet que conté la informació de subcategorització per organitzar l'estructura dels constituents. El verb és l'eix entorn al qual s'articulen els altres elements que aquest subcategoritza.
3. **L'estructura de l'oració.** Els aspectes semàntics ocupen un lloc central en la sintaxi. D'ells s'extreu que, en general, hi ha un nucli fortament estructurat, regit pel verb, entorn del qual s'articulen els elements regits. Es dona un especial estatut al SV com a cap de l'oració i al verb com a cap del SV. L'estructura clausal es descriu a partir de dues oposicions bàsiques: entre el predicat i els seus arguments; entre arguments i no-arguments del predicat. Així es distingeixen tres dominis estructurals: el nucli, el centre, la perifèria.

Característiques bàsiques d'una gramàtica pedagògica

[Martha Pennington, 2002]

1. **Col·locacional.** La gramàtica es construeix a partir de les relacions entre ítems lèxics i subcategories d'aquests ítems, en lloc de començar pel més alt i més abstracte nivell d'estructura sintàctica. Cal dedicar molt més temps del que és habitual a les estructures semàntiques del lèxic i a la connexió del discurs, i a la manera com les paraules se seleccionen per assolir les exigències contextuals.
2. **Constructiva.** Una gramàtica constructiva és aquella que construeix l'estructura de mica en mica, des dels elements més simples i a través dels procediments que de manera més clara donen compte (modelen) de la manera com el llenguatge s'aprèn i s'usa. Una gramàtica constructiva vol oferir als aprenents una via per construir la comunicació a partir dels elements que poden ser contínuament afegits a una seqüència per formar cadenes de discurs. L'ús de la llengua es pot ensenyar com una activitat de resolució de problemes desenvolupada sobre la marxa, que comporta decisions comunicatives lligades a les precedents i a les següents. La instrucció, per tant, pot enfocar-se a les operacions estratègiques de planificació i de presa de decisions, de revisió i d'avaluació, i a com tot això aboca en la producció inicial i al desenvolupament continu i a la reparació dels enunciat.
3. **Contextual.** Els elements i les estructures es consideren en relació amb el seu context. El focus es posa en el discurs i en l'acció conjunta del parlant i l'oient en la creació i la negociació del significat. A través d'aquesta acció conjunta, el parlant i l'oient creen una interfície comunicativa temporal, o entorn cognitiu compartit amb el qual poden dur endavant les seves intencions. Necessitat d'una gramàtica basada en l'acció i orientada a l'activitat verbal, en la qual destaquin l'aspecte dinàmic i, per implicació, la interacció entre parlant i oient.
4. **Contrastiva.** Implica portar l'atenció dels aprenents als contrastos i diferències de criteri entre la llengua objecte d'aprenentatge i altres llengües (p. ex., la diferència d'ús en francès i en anglès de l'article definit o del passat simple i del pretèrit perfet) i entre conjunts de característiques i ítems similars de la llengua objecte d'aprenentatge.

Els objectius de l'ensenyament de la gramàtica

Concepcions del professorat sobre l'ensenyament de la gramàtica

1. Creuen que l'aplicació pràctica de determinades regles porta a automatitzar-les en les situacions d'ús de la llengua.
2. Desconfien de les recerques que qüestionen el valor de l'ensenyament formal de la llengua i creuen, sobretot, en la utilitat d'aquest ensenyament en les activitats de producció escrita.
3. Pensen que la gramàtica és interessant en ella mateixa i per ella mateixa i per això la consideren fonamental.
4. Pensen que allò que els productors i els lectors han de conèixer respecte de la gramàtica per entendre i escriure textos ha de ser conegut de manera explícita i conscient.
5. Observen que alguns escolars que són bons lectors i escriptors tenen també facilitat per a l'estudi de la gramàtica i d'aquí en dedueixen una relació de causa efecte: escriuen bé perquè saben gramàtica.
6. Ensenyen gramàtica perquè els és més fàcil proposar-ne exercicis d'una dificultat graduada que no embrancar-se en els processos de lectura i producció de textos.
7. Pensen que l'estudi de la gramàtica no perjudica i que és una activitat que no els porta complicacions perquè permet seguir les indicacions dels manuals.
8. Segueixen la tradició escolar, que la demana, i no se senten prou segurs per apartar-se'n.
9. Temen que si no ensenyen gramàtica es faran responsables de possibles problemes que puguin tenir els escolars.
10. Consideren, a partir de la pròpia escolarització, que, malgrat el que diu certa investigació, l'estudi de la gramàtica pot ser beneficiós per a alguns escolars.

Borg (1999) apunta unes conclusions:

1. L'ensenyament és un procés complex de presa de decisions. En el cas de la gramàtica, aquestes decisions fan referència a qüestions com: la conveniència de fer la instrucció formal, sobre quins temes, com estructurar les lliçons de gramàtica, com dur a terme les anàlisis, amb quin grau d'explicitació, a través de quina mena d'activitats, com tractar els errors del alumnes, etc.
2. Les distincions dràstiques (p.ex., dicotomia ensenyament inductiu/ensenyament deductiu) plantejades per la recerca es distribueixen en la pràctica perquè la complexitat dels factors instruccionals específics porten a alternar o barrejar allò que en abstracte apareix com a diferenciat.
3. Les decisions dels professors en l'ensenyament de la gramàtica estan influenciades pels coneixements i creences sovint contradictoris que tenen sobre el llenguatge, l'aprenentatge, l'aprenentatge de la gramàtica, els estudiants o ells mateixos.
4. Els coneixements subjacents a l'instrucció formal estan generats per experiències professionals i educacionals: l'experiència de la pròpia educació lingüística, l'experiència de la formació inicial com a professors de llengua i l'experiència de l'ensenyament a les aules.

Per un parlant corrent la llengua és fonamentalment el conjunt dels seus usos, els que du a terme a aquells amb què es topa contínuament en la seva relació social quotidiana. El coneixement d'ús de la llengua, que adquirim de manera intuïtiva en les formes més bàsiques, no és un coneixement proposicional (un saber què) de l'estil de coneixements

com l'any en què es va produir la Revolució Francesa o quina és la capital de Grècia, sinó un coneixement procedimental (un saber fer) de l'estil de coneixements com saber anar amb bicicleta o saber cosir un botó.

El currículum valencià considera que l'educació relativa al llenguatge i la comunicació demana una única àrea de llengua que inclogui català, castellà i les llengües estrangeres perquè:

- El seu objectiu final és el mateix: l'adquisició de conceptes lingüístics generals, l'adquisició de procediments i hàbits de reflexió lingüística i el desenvolupament d'actituds i valors.
- L'objecte d'estudi de les diverses assignatures de llengua és semblant, sempre es tracta de llengües naturals.
- El subjecte d'aprenentatge és el mateix: cadascun dels alumnes s'enfronta a l'aprenentatge de les tres o quatre llengües.

Aquests criteris de caràcter més extern estan estretament relacionats amb d'altres referits als processos d'ensenyament i aprenentatge:

- Els coneixements inicials en la primera llengua funcionen com a preconceptes en l'aprenentatge de les segones llengües.
- El model metalingüístic utilitzat ha de ser comú per evitar interferències entre els diversos processos d'aprenentatge.
- Les operacions cognoscitives que faciliten el descobriment i desenvolupament lingüístics són comunes en les diverses llengües, per la qual cosa es poden desenvolupar alhora en totes les matèries de l'àrea a fi d'obtenir-hi un efecte de reforç més rendible.

Seqüències didàctiques per treballar la gramàtica a l'escola

En els darrers anys s'han plantejat nombroses propostes didàctiques caracteritzades per la voluntat de trobar una metodologia que, posant l'alumne al centre del dispositiu didàctic, permeti:

1. Tenir en compte els coneixements implícits dels escolars i afavorir-ne l'explicitació
2. Desenvolupar les capacitats dels escolars per reflexionar sobre el llenguatge
3. Donar accés a uns coneixements que puguin ser operatius per aprendre i millorar els usos més formals i més complexos de la llengua dels mateixos escolars

Estem parlant de seqüències didàctiques que tenen com a objecte d'ensenyament algun aspecte del funcionament de la llengua, que es plantegen crear un entorn didàctic que atorgui sentit a aquest tipus de continguts i que busquen nous rols per a l'alumne i per al professor. Per això, caldrà dissenyar seqüències d'ensenyament que constitueixi una unitat amb significat per a l'alumne, és a dir, amb uns objectius d'aprenentatge unitaris i un objectiu discursiu que articuli de manera visible totes les tasques que es realitzen (SD).

Les propostes es poden agrupar en tres blocs:

1. Les que parteixen de situacions d'ús comunicatiu del llenguatge, en les quals la reflexió sorgeix supeditada a aquest ús i justificada molt directament per la consecució d'una millor competència comunicativa.

2. Les que arrenquen directament del fet de qüestionar-se sobre el funcionament del llenguatge i que a través de la seva manipulació i observació arriben a una sistematització d'alguns aspectes de la llengua i a la construcció d'alguns principis i conceptes de la gramàtica.
3. Les orientades a guiar la reflexió gramatical i el coneixement del sistema a partir de l'anàlisi dels usos lingüístics efectius i de la comparació entre les variacions d'una mateixa llengua o bé entre llengües diferents.

Aquestes aproximacions metodològiques a l'ensenyament de la gramàtica no tenen unes fronteres gaire ben delimitades. S'haurien de considerar, de fet, com a vies paral·leles, ja que segurament els objectes de coneixement que permeten elaborar cada una d'elles no són equivalents ni intercanviables, sinó complementaris.

Propostes gramaticals subordinades a la producció o comprensió d'un text

Presentarem dos exemples diferents en què el treball dels continguts gramaticals es presenta formant part d'una tasca d'escriptura i subordinat a aquesta tasca. El text que ha de ser escrit és el motiu que justifica i desencadena la reflexió sobre uns continguts gramaticals concrets.


Exemple 1

La composició de notícies

La proposta vol ensenyar els alumnes a escriure una notícia. El seu autor es planteja l'escriptura de la notícia com "un procés molt complex que requereix l'aplicació conscient de determinats sabers SD en relació a la coherència i cohesió d'aquesta classe de text". Es per això que, si bé els alumnes ja tenen una certa competència textual en aquest àmbit, convé treballar explícitament una sèrie de continguts aplicats a aquest tipus de discurs periodístic que proporcionin el saber fer necessari per escriure una notícia d'una manera competent.

La tasca d'escriptura consisteix a transformar uns petits relats, o bé un enunciat, en una notícia periodística que consti de titular, entrada i cos. Per això el professor proposa una sèrie d'exercicis que tenen una part manipulativa i una altra de reflexiva, és a dir, cal transformar, afegir, eliminar, redactar, etc., sabent molt bé en cada moment quina operació s'està fent i per què ens serveix. Al final de la proposta els alumnes disposen d'un recull amb un conjunt de notícies redactades i la reflexió explícita que han fet sobre diferents aspectes del funcionament del llenguatge, que l'autor sintetitza d'aquesta manera en forma d'objectius d'aprenentatge: «Percebre darrera l'organització dels textos uns factors pragmàtics que influeixen en la selecció i jerarquització de les informacions; observar que darrera una determinada classe d'escrit hi ha un pla organitzatiu, un esquema convencional, que guia la seva composició i facilita la seva lectura i comprensió; aprendre a planificar els textos pel que fa a la selecció i estructuració de les informacions; aplicar conscientment els procediments de cohesió en la composició d'una determinada classe d'escrit; reflexionar sobre determinats esquemes sintàctics i aplicar aquests coneixements d'acord amb la naturalesa de l'escrit; i, finalment, com a resultat dels punts anteriors, desenvolupar la capacitat per gestionar autònomament els propis textos pel que fa a l'adequació al context, a la cohesió interna del text i a la correcció gramatical.»

Podem observar, doncs, que les activitats d'anàlisi i reflexió sobre la llengua permeten establir una relació entre els plans pragmàtic, semàntic i sintàctic. Per exemple, per decidir el titular de la notícia cal tenir en compte l'efecte que es vol causar en els lectors, la qual cosa determinarà també uns esquemes semàntics que repercutiran en l'organització sintàctica dels enunciats resultants. La seqüència d'activitats de què consta la proposta es la següent:

-  **Elaboració d'un pla previ:** selecció de les informacions pertinents i reorganització de la informació del text de partida segons l'estructura esquemàtica convencional pròpia de la notícia (titular, entrada i cos). Es tracta de convertir un relat en una notícia.

- Redacció del titular. Estructura semàntica i sintàctica dels diferents titulars possibles. Discussió de les diferents propostes.
- Redacció de l'entrada. Composició d'enunciats sintàcticament complexos a partir de la inserció de diferents proposicions en un enunciat relativament breu.
- Redacció del cos de la notícia tot considerant els procediments de cohesió. Com que l'organització dels continguts de la notícia respon a una ordenació discontinua en funció de l'estructura convencional, els mecanismes de cohesió, com la correlació entre temps verbals o les substitucions sinonímiques, han de ser utilitzats de manera particular.

Exemple 2

Com es relaciona la reflexió gramatical amb l'ús de la llengua? Una seqüència didàctica sobre els connectors en textos argumentatius (T. Ribas, M.T. Verdaguer, en premsa)

La proposta s'organitza com una SD d'ensenyament de la gramàtica dins d'una altra SD d'escriptura. Els alumnes estan immersos en un projecte anomenat «El racó de l'opinió» en què s'elabora un arxiu amb les seves opinions sobre els llibres de lectura que llegeixen a la biblioteca. Així poden ajudar a possibles lectors companys seus donant-los punts de vista, opinions, consells de lectura. Un cop cada alumne ja ha escrit la primera de les valoracions, es proposa als alumnes revisar una mostra dels seus textos. En aquesta revisió es fa palesa la dificultat per relacionar les idees que es volen expressar i també la de matisar, contrastar, contraposar, ressaltar les opinions. Les valoracions de les lectures es poden millorar i fer-les més efectives, que s'entenguin millor. Aquest és el punt de partida de la SD de gramàtica sobre els connectors: la detecció d'un problema en els seus textos i la necessitat de solucionar-lo per poder concloure satisfactòriament el projecte d'«El racó de l'opinió».

Els objectius d'aprenentatge que la SD de gramàtica es proposa son: .

- Entendre el concepte de connector com un element de cohesió del text, que a la vegada manifesta la relació logicosemàntica que s'estableix entre dues unitats textuales.
- Saber utilitzar alguns connectors des de la perspectiva del valor semàntic i pragmàtic que confereixen al text.

La proposta s'estructura en tres fases o moments:

- **Anàlisi dels propis escrits:** tipus d'informació que aporten, errors que es detecten i propostes de millora. Aquestes primeres anàlisis es fan sense utilitzar cap metallenguatge específic, només a partir dels coneixements que ja tenen els alumnes. A continuació es fa que es fixin en diferents oracions en què s'expliquen les causes, es matisa el que s'ha dit o s'estableixen contrastos. Aquí ja cal verbalitzar definicions per a cada un d'aquests conceptes, tot apel·lant a les relacions logicosemàntiques que s'estableixen entre les frases.
- **Aproximació al concepte de connector.** A partir de la manipulació de frases i de la classificació, cal veure el funcionament sintàctic dels connectors i el seu valor semàntic. En aquesta segona fase s'introdueixen conceptes i termes gramaticals que serveixen per a la reflexió i justificació de la solució dels exercicis. Al llarg de les sessions es va completant un «Manual de primers auxilis» que recull, a mode de conclusió, els continguts gramaticals treballats al llarg de la seqüència.
- **Elaboració d'un nou escrit valoratiu en grup.** El procés es dona molt pautat, de manera que s'utilitzin de forma conscient tots els continguts sobre connectors que s'han après en les sessions anteriors.

Al final de la SD, queden encara dues activitats: completar el «Manual de primers auxilis» amb les conclusions sobre els diferents conceptes treballats, i reprendre les valoracions sobre les lectures per millorar-les.

Aquestes dues propostes comparteixen l'objectiu prioritari d'ensenyar a escriure als alumnes, ensenyar-los a comunicar-se amb eficàcia. Es caracteritzen per plantejar una tasca discursiva, un text que caldrà elaborar en un context determinat, amb unes finalitats i uns destinataris específics. Aquesta finalitat discursiva de la proposta didàctica es el que permet que els alumnes s'impliquin en la tasca, elaborin una representació del text que se'ls demana i contextualitzin les reflexions sobre la llengua en una situació determinada que marca les condicions que ha de reunir el text per

complir la funció que té encomanada. Per això es necessita posar en funcionament una sèrie de coneixements gramaticals de diferents tipus que, considerats dins de la situació discursiva dibuixada pel plantejament de la tasca d'escriptura, obtenen un enfocament en part parcial però al mateix temps molt útil, perquè aquests coneixements s'han après en un context concret i real.

Una altra de les característiques d'aquestes dues propostes es que plantegen l'activitat d'escriptura com un procés en el qual el professorat va donant diferents indicacions i ajudes i en el qual es preveuen situacions de treball cooperatiu (en petits grups o en gran grup), de manera que de la col·laboració entre uns i altres sorgeix el coneixement que a poc a poc interioritzarà cada alumne individual.

Pel que fa als continguts d'aprenentatge, hem de destacar que totes dues propostes inclouen explícitament continguts gramaticals en la formulació dels objectius d'aprenentatge, si bé l'aprenentatge d'aquests continguts gramaticals es planteja com un graó necessari per assolir l'objectiu discursiu de la SD, l'escriptura d'un text per a uns destinataris. Així, a la SD sobre el valor dels connectors (exemple 2), la professora planteja una tasca d'escriptura de fitxes d'opinió sobre les lectures que es fan a la biblioteca. Aquestes fitxes tenen sentit dins d'una activitat de biblioteca i d'intercanvi d'opinions sobre les lectures. El receptors d'aquestes fitxes són els companys del mateix curs, que les utilitzaran per triar la propera novel·la que volen llegir. Dins d'aquest context, la professora planteja un problema: els comentaris valoratius de les novel·les que ella ha llegit expressen amb poca claredat els matisos i contrastos que les opinions admeten, perquè la majoria de vegades la valoració no es ni radicalment a favor ni totalment en contra. És amb aquesta constatació que podríem dir que s'inicia una SD de gramàtica dins d'una SD d'escriptura: el comentari de la professora portarà els alumnes a fer un parèntesi d'un parell de setmanes en la seva tasca d'escriptura per dedicar-se a reflexionar i conèixer de quins recursos disposa la llengua per matisar i contrastar les pròpies opinions.

Els continguts gramaticals explicitats a les seqüències didàctiques d'aquest primer bloc es refereixen moltes vegades als plans textual i discursiu del llenguatge, ja que el que interessa per sobre de tot es acabar escrivint un text que serveixi per a la situació per a la qual ha estat pensat. De tota manera, com hem vist en els dos exemples, això no impedeix que dins d'aquesta perspectiva múltiple amb què s'aborden els fenòmens del llenguatge es pugui plantejar una reflexió sobre la complementació del nom (composició de l'entrada de la notícia) o de l'estructura sintàctica que requereix un determinat connector (classificació segons el valor semàntic dels connectors). Aquests continguts gramaticals, a més, es converteixen en criteris d'avaluació dels textos compartits per professorat i alumnes, i poden ser vehiculats per mitjà d'instruments d'avaluació formativa (guions, qüestionaris, graelles, esquemes...).

Finalment és important observar quina és la manera com aquestes seqüències d'ensenyament combinen les activitats d'escriptura i les activitats de reflexió gramatical; és a dir, com s'enllacen aquests dos tipus de moments o, millor, com s'integra la reflexió gramatical dins del desenvolupament de l'ús lingüístic, en aquest cas el procés d'escriptura. Normalment els moments destinats a treballar continguts gramaticals sorgeixen quan cal planificar o revisar el text: bé quan s'anticipen i s'activen els coneixements que caldrà tenir disponibles per escriure, bé quan es revisa l'esborrany i es detecten problemes. D'aquesta manera es procura que els alumnes vegin

la necessitat de dominar aquells continguts gramaticals i la conveniència de dedicar una estona a treballar-los: a analitzar corpus -que poden ser formats pels escrits dels mateixos alumnes-, a manipular-los, a consultar bibliografia, a detectar característiques, a completar definicions, a aplicar el que s'ha après en altres corpus. En aquest primer bloc de seqüències didàctiques, en què la motivació principal dels alumnes està posada en **l'elaboració d'un text per a un context «real» (o conegut)**, aquest és un dels punts més difícils: compartir amb els alumnes l'interés per fixar l'atenció en la reflexió gramatical, o aconseguir la significativitat de les activitats de treball gramatical inserides en la seqüència d'escriptura. I amb relació a aquest aspecte cal apuntar que la possibilitat de sistematitzar els aprenentatges gramaticals, de situar-los en un marc més general i més abstracte, és limitada en aquest tipus de propostes com les presentades més amunt.

Les activitats de raonament gramatical que observem en aquestes dues seqüències didàctiques ens porten, al mateix temps, a formular-nos una sèrie de preguntes que caldrà tenir presents en abordar les propostes dels apartats següents. Aquestes preguntes fan referència al tipus de coneixement gramatical que els alumnes elaboren a través d'aquestes seqüències i a la idoneïtat dels dispositius didàctics per construir aquest tipus de coneixement:

- Es suficient aquest tipus de treball gramatical per tal de permetre un bon domini de l'ús lingüístic? O bé, dit d'una altra manera: Els coneixements gramaticals que s'elaboren amb aquestes propostes, molt acotats i encaminats a solucionar problemes concrets o contextualitzats, poden ser reutilitzats en altres situacions sense que hagin estat sistematitzats i organitzats en un panorama més general? Si és així, en quines condicions poden ser reutilitzats?
- Tots els continguts gramaticals són susceptibles de ser tractats en aquest tipus de propostes? Sembla que els fenòmens considerats per les teories de l'enunciació o bé els que fan referència a la gramàtica del text són els detectats de manera més clara com a principals «necessitats» per escriure un text determinat. De tota manera, ja hem vist com els aspectes oracionals i morfològics poden tenir també el seu espai de reflexió si entenem que és interessant analitzar un fenomen com la complementació del nom dins d'un plantejament en què aquestes construccions sintàctiques responen a unes característiques semàntiques i a una determinada intenció comunicativa.
- La tercera pregunta fa referència al disseny metodològic: És possible que uns alumnes, posats de ple en una activitat comunicativa, en què estan intentant representar-se el destinatari i organitzar el que volen dir en funció de la intenció, etc., es distanciïn alhora per mirar-se la llengua com a sistema i vulguin i puguin arribar a descobrir com funciona aquest sistema, les seves regularitats, etc., més enllà de la solució acotadíssima del problema concret? És possible, en el mateix moment, comunicar-se i reflexionar sobre la llengua, o cal una disposició diferent, sobretot en els aprenents?

Propostes que s'inicien directament amb la reflexió sobre els conceptes gramaticals

Les limitacions o els interrogants plantejats arran dels exemples anteriors són tinguts en compte en la formulació de les noves propostes d'aquest segon bloc, que prioritzen un tipus de qüestions sobre el llenguatge que portin a un **coneixement gramatical més sistematitzat**. En aquest cas, les seqüències didàctiques parteixen d'una pregunta -d'una problematització sobre el sistema de la llengua, d'una curiositat lingüística que es vol

indagar- que caldrà que sigui interessant i **significativa per als alumnes**, de la mateixa manera que en les propostes anteriors ho era el «problema» o desconeixement que sorgia en la producció o comprensió d'un text i que impedia realitzar la tasca satisfactòriament.

Que el punt de partida de la proposta didàctica sigui pres com a cosa pròpia pels alumnes és una condició important d'aquestes seqüències, ja que el plantejament centrat en l'aprenentatge requereix que nois i noies hagin de treballar-hi d'una manera molt activa. Per això caldrà vetllar perquè les situacions que es creïn per iniciar la seqüència impliquin els alumnes. Per exemple, podria tractar-se de jocs de llenguatge o d'activitats amb un cert component lúdic, que facilitin una actitud de presa de distància i a la vegada d'observació i anàlisi del llenguatge. Una altra manera de comentar pot ser plantejar una pregunta que desperti la curiositat intel·lectual dels alumnes, les ganes de saber coses sobre la llengua. També pot servir de punt de partida la necessitat d'investigar sobre uns coneixements gramaticals que són presents en el món que ens envolta i que són necessaris per moure's en alguns àmbits com la utilització de diccionaris, la consulta de gramàtiques, etc.

En aquest segon bloc trobarem propostes que es plantegen suscitar la reflexió sobre les característiques i el funcionament del llenguatge i ajudar a elaborar coneixement gramatical en els estudiants. Les propostes que ara presentem tenen dues diferències fonamentals respecte de les que hem vist en el bloc anterior. Per una banda, es proposen sistematitzar els coneixements gramaticals d'una manera més aprofundida i general, arribar a un coneixement més organitzat i abstracte, mentre que a les propostes del primer grup la reflexió gramatical estava guiada per la immediatesa de solucionar un problema acotat a un ús determinat, l'entitat del coneixement que es construïa era més parcial, més lligada al cas concret. L'altra diferència és el motiu que desencadena aquestes propostes i el sentit que arriben a tenir per als estudiants. Si bé en alguns casos hi ha un rerefons que justifica la proposta de reflexió gramatical per una necessitat lligada a l'ús comunicatiu de la llengua, de fet les SD de gramàtica que recollim en aquest segon bloc tenen entitat per si mateixes i l'objectiu que es plantegen és estudiar directament la llengua i com funciona.

Les seqüències que aportem com a exemples d'aquest segon bloc parteixen del fet de qüestionar-se el sistema a través d'un projecte de treball que es proposa descobrir i sistematitzar algun aspecte del funcionament de la llengua. Poden versar sobre aspectes oracionals (sintàctics o morfològics), textuals o discursius. Algunes focalitzen de manera explícita i única l'activitat dels alumnes en la reflexió metalingüística i en la construcció del coneixement gramatical. En d'altres, en canvi, aquesta reflexió, tot i ser l'objectiu principal de la proposta, queda emmarcada dins d'una activitat comunicativa mes o menys justificada.

L'exemple 3 està constituït per una proposta que accentua el caràcter especulatiu de la reflexió gramatical. L'objecte de reflexió es l'oració abordada des de diferents punts de vista: semàntic, sintàctic, prosòdic, gràfic i el verb com a element organitzador.

Exemple 3

La enseñanza de la gramática: pensar la oración (M. Milian, 2004)

La seqüència didàctica s'inicia amb el plantejament d'un problema: Què es una oració i quins components té?, que ha de servir per fer sorgir els coneixements previs dels alumnes sobre el concepte.

Els objectius que es planteja la seqüència es poden resumir en els següents:

- Prendre consciència que l'oració es un element que forma part d'una realitat comunicativa més amplia i que no podem prescindir dels elements lligats a la pragmàtica per observar-la i intentar definir-la.
- Elaborar el concepte d'oració des de la seva màxima amplitud.
- Observar el verb com a element organitzador de l'oració. Adonar-se de la relació que estableix amb el subjecte i amb els diversos tipus de predicat.

La seqüència didàctica s'organitza en dues fases. A la primera es planteja el problema: cal delimitar les oracions en un text i aproximar-se al concepte d'oració com a concepte abstracte. S'estableixen criteris per definir aquest concepte i, després d'unes activitats de reflexió, s'elabora un informe recapitulador que es converteix en un material de consulta.

A la segona fase es proposen sobretot activitats que promoguin la reflexió sobre els tres punts fixats en els objectius. A partir de corpus donats, els alumnes han de manipular enunciats i observar si poden ser considerats oracions. A partir d'un procés de treball en petits grups guiat pels exercicis i de les respectives posades en comú amb la resta de grups i la professora, els alumnes van elaborant criteris per definir l'oració i per descobrir quins són els elements que la componen. Al final de la segona fase, es completa i es revisa l'informe escrit, que pot ser consultat sempre que sigui necessari.

En l'exemple 4 recollim una seqüència didàctica que planteja l'estudi d'una categoria gramatical, en aquest cas el verb, «integrat en el teixit textual i enfocat des del punt de vista de la comunicació». La particularitat de la SD és que proposa una reflexió global sobre aquesta categoria amb la intenció explícita i immediata d'ajudar a millorar la comprensió lectora, en concret la lectura de poemes.

Exemple 4

El comentari de text des de la perspectiva del temps. El verb, una manera de mirar (M. Rosa Sánchez de Medina, 2000)

Proposada per a batxillerat, la seqüència pretén relacionar la reflexió gramatical amb la comprensió aprofundida de textos. Per tant, vol «facilitar als alumnes alguns instruments per realitzar el comentari de text des del punt de vista lingüístic». L'autora considera que, malgrat que el nostre alumnat moltes vegades ha tingut dubtes respecte a la utilitat dels continguts gramaticals i la dificultat que ha trobat el professorat per convertir aquests continguts en objecte oportú i adequat d'aprenentatge, som davant d'una part de la programació que obre moltes possibilitats d'organització i de presentació.

Els objectius d'aprenentatge de la seqüència didàctica són els següents, tenint en compte que en aquesta etapa es prioritza tot el que estigui «relacionat amb la competència comunicativa, el sentit crític i la sensibilitat literària, el gust per la lectura, el plaer de descobrir els múltiples significats que els textos poètics ofereixen»:

- Repassar els continguts lingüístics sobre el verb per afermar-los, amb una visió general i sistemàtica de la llengua.
- Disposar d'uns instruments per al comentari de text, especialment del literari, que n'acclareixin la comprensió.

Pel que fa als continguts, estan triats per tal d'establir una unió «entre les activitats discursives i la reflexió gramatical, entre el desenvolupament de capacitats lingüístiques i la progressiva sistematització dels coneixements». Així doncs, la seqüència es planteja treballar, referit al verb:

- Presentació general. Forma. Significat i valors estilístics.
- Comentari de poemes.

Les activitats s'estructuren en **dues etapes**. La **primera** està dirigida a crear **interès envers el tema i a fixar el punt de partida**. Per això cal connectar amb les expectatives dels alumnes, preferentment trencant el ritme habitual de la classe i creant un espai ampli per parlar -del verb, en el nostre cas- i intercanviar idees.

A la **segona fase** s'alternen **diferents activitats**: explicacions a classe, preparació individual dels alumnes i posades en comú. Per això es compta amb uns apunts elaborats pel professorat, sobre els quals es basen les explicacions, i altres fonts de consulta, a partir de les quals els alumnes es preparen individualment per poder participar, durant les explicacions del professor, preguntant, aportant exemples i comentant el que es diu.

Pel que fa als continguts, primer s'estudia la forma i s'aprofundeix sobretot en el temps, el mode i l'aspecte, morfemes específics del verb. S'analitzen poemes per mostrar la relació entre aquestes formes i la interpretació que permet l'ús d'una determinada forma en un poema concret. A continuació s'estudia la funció del verb i la seva importància en la constitució de l'oració. Després es repassa el significat i els valors estilístics de les formes verbals, recorrent sempre als poemes per entendre els conceptes.

Finalment, l'**avaluació** es planteja de manera **diversificada** perquè així són també els alumnes. Hi ha un indicador comú a tots els continguts del curs i és la participació activa de l'alumne a les classes i en la seva feina de preparació. A més, es plantegen una sèrie d'activitats que mostren fins a quin punt s'han assimilat els continguts treballats.

Pel que fa a la reflexió gramatical, les seqüències que s'han exemplificat es proposaven quatre objectius que impliquen sabers de tipus diferent:

1. Desenvolupar la capacitat d'anàlisi lingüística dels alumnes aplicada a una llengua.
2. Possibilitar la construcció de conceptes gramaticals bàsics i l'establiment de relacions entre ells.
3. Donar a conèixer el metallenguatge necessari per poder utilitzar aquests conceptes en situacions escolars de treball cooperatiu.

No es tracta només de promoure un coneixement declaratiu i sistemàtic sobre el llenguatge, sinó que les propostes anteriors volen també desenvolupar uns sabers fer en relació amb la capacitat d'anàlisi del llenguatge i unes actituds d'indagació i curiositat envers aquesta realitat.

Aquestes seqüències didàctiques, tot i que abracen un ampli ventall de formats concrets, comparteixen una sèrie de característiques:

- Donen prioritat a la reflexió gramatical, tot i que la situen dins d'un marc que possibilita i promou que s'estableixi una relació amb l'ús de la llengua.
- Promouen una reflexió sistematitzada i organitzada, que porti a un coneixement estructurat i abstracte sobre algun aspecte del sistema de la llengua i com funciona.
- Inclouen activitats manipulatives en què els alumnes raonen, avaluen, opinen, justifiquen..., al voltant dels fets del llenguatge, però en cap cas es tracta d'una repetició mecànica de models ni de fórmules d'aplicació automàtica.
- Preveuen moments de construcció conjunta del coneixement gramatical a través de l'explicitació, la posada en comú, l'elaboració conjunta d'hipòtesis, la comunicació de les observacions, el contrast, la justificació, el raonament.
- S'organitzen al voltant d'una temàtica o d'un aspecte acotat, de manera que permeti a l'alumne recopilar què ha après i sobre què ha estat treballant.
- Proposen una orientació formativa de l'avaluació, de manera que serveixi a l'alumnat i professorat d'instància reguladora del procés d'aprenentatge.

El principal interrogant que pot plantejar el treball sobre la gramàtica de les seqüències d'aquest bloc fa referència precisament a la transferència del coneixement declaratiu o procedimental, elaborat a partir d'uns exercicis sistemàtics i ordenats, a les situacions d'ús comunicatiu de la llengua, molt més lliures i obertes que les primeres. De quina manera la reflexió organitzada sobre el llenguatge que es porta a terme a les aules pot afavorir en els alumnes una actitud reflexiva sobre la llengua que s'usa i pot aportar uns coneixements que siguin útils quan es planteja la necessitat de millorar aquest ús? O bé: La manera com s'han après aquests coneixements condiciona el fet de reutilitzar-los posteriorment en situacions d'ús «real» de la llengua? Segurament amb aquestes propostes esperem aconseguir dos tipus de resultats diferenciats:

1. Contribuir en els alumnes a la construcció significativa d'uns coneixements gramaticals que puguin ser utilitzats en la reflexió necessària per a un ús més competent de la llengua.
2. Transmetre una actitud d'indagació, curiositat, qüestionament davant la llengua, que vagi associada a unes estratègies procedimentals per afrontar les diverses tasques que impliquen un ús conscient del llenguatge.

Propostes de reflexió gramatical a partir de l'anàlisi dels usos lingüístics

En aquest tercer bloc situem les propostes que inicien la reflexió gramatical a través de l'observació dels usos lingüístics i de la variació: la gramàtica s'estudia a partir de formular-se una pregunta que fa convertir els alumnes en *investigadors* de la llengua, en investigador del que efectivament passa quan els parlants fem servir la llengua o les llengües. Si ens hi fixem, aquest tercer bloc es situa a mig camí dels dos anteriors i busca una escletxa entre les característiques dels dos models anteriors. Per una banda, la implicació dels alumnes i la significativitat de les tasques pot ser més gran que a les propostes del segon bloc, ja que hi ha una finalitat fàcilment comprensible pels alumnes i que pot tenir un interès molt real per ells. Per altra banda, la limitació que podien presentar les SD del primer bloc en el sentit de plantejar l'estudi gramatical d'una manera parcialitzada i subordinada a la resolució d'un problema concret d'escriptura, queda superada en aquestes noves propostes, ja que ara l'objecte d'estudi prioritari és **l'estructura i el funcionament de la llengua**, i no la producció o la comprensió d'un text.

Tot i que en aquest bloc les propostes prioritzen l'elaboració d'un coneixement abstracte relacionat amb els conceptes gramaticals, la reflexió que promouen té també una altra finalitat, que és la presa de consciència lingüística per a la millora de l'ús de la llengua. En aquest sentit, les seqüències d'ensenyament de la gramàtica que hem presentat en aquest tercer bloc plantegen tasques que entrenen els alumnes a **identificar** els errors dels propis textos i de textos aliens, a **explicar** en què consisteixen aquests errors i a **reparar-los** o trobar-hi solucions millors, a establir comparacions entre les diferents llengües que els estudiants coneixen. És a dir, els conceptes gramaticals que es construeixen i els sabers fer que es desenvolupen en relació amb la llengua tenen un lligam estret amb les tasques de comprensió i expressió en què els alumnes es troben involucrats, o, dit d'una altra manera, l'objectiu d'aquestes SDG consisteix en l'elaboració d'un coneixement gramatical sistemàtic per tal que els alumnes puguin ser usuaris de la llengua eficaços i competents.

L'exemple 5 planteja l'ensenyament dels relatius com un treball de recerca sobre l'ús que fem els parlants del català. El punt de partida es una pregunta: Utilitzem sempre els pronoms relatius tal com recullen les gramàtiques normatives? Per poder respondre aquesta pregunta caldrà sortir al carrer, recollir mostres de com parla i escriu la gent, conèixer què diuen les gramàtiques, fer hipòtesis de quines variables poden influir en les diferents maneres d'utilitzar la llengua; en definitiva, convertir el llenguatge en objecte d'anàlisi. Es tracta d'arribar a la normativa i als conceptes gramaticals a través d'un treball de camp que respon a les ganes de saber com es la llengua que efectivament utilitzem els parlants.

Exemple 5

Com funcionen e/s relatius? Aprendre gramàtica investigant (Xavier Gutiérrez, 1999) Els objectius d'aprenentatge que es proposa la seqüència didàctica són:

- Conèixer l'ús real i la normativa dels pronoms relatius en català.
- Desenvolupar la capacitat d'anàlisi lingüística.
- Millorar l'ús de la llengua.

A més a més s'explicita també un objectiu discursiu: caldrà comunicar els resultats trobats en la recerca duta a terme per mitjà d'un treball escrit sobre els pronoms relatius, del qual el professor n'indica els apartats.

La seqüència s'organitza en les següents parts:

1. **Avaluació inicial.** Per mitjà d'uns exercicis, el professor detecta quin coneixement tenen els alumnes dels pronoms relatius, tant pel que fa a identificar-los en un text com a la correcta utilització segons la normativa.
2. A la **primera part** de la seqüència els alumnes, en grups de quatre, analitzen quin es l'**ús real** que es fa dels pronoms relatius en diferents contextos (oral formal, oral informal, escrit formal i escrit informal). Per això, amb una guia detallada del professor, constitueixen un corpus i hi analitzen els pronoms relatius, veuen quina forma presenten, la funció sintàctica que fan, quin antecedent tenen. Després els grups posen en comú el resultat de les recerques i argumenten les conclusions que n'han tret. Finalment s'escriu la primera part del treball.
3. La **segona part** es dedica a l'**estudi** de les formes normatives dels pronoms relatius. Per això es demana la consulta de fonts diverses i la resolució d'alguns exercicis. Cada grup escriu les seves conclusions a la segona part del treball i les compara amb els resultats de la primera part.
4. En una **tercera fase**, el professor **comenta** amb els alumnes el treball escrit i ells hi acaben de fer les esmenes convenients. A continuació es proposen uns exercicis de reforç per consolidar aspectes de l'ús normatiu dels pronoms.
5. Finalment es realitza una prova que serveix d'**avaluació final**.

A l'exemple 6, la reflexió gramatical es produeix a partir de posar en relació el funcionament de les diferents llengües que coneixen els alumnes. El contingut gramatical objecte d'estudi és l'aspecte verbal i la manera d'aproximar-s'hi és a través d'una reflexió interlingüística.

Exemple 6

L'aspecte verbal en les narracions de ficció (O. Guasch, C. Grada, P. Carrasco, 2004)

La seqüència didàctica planteja una reflexió sobre «els paral·lelismes i dissemblances en les formes i funcions dels temps verbals en el relat en castellà, català i anglès, a partir de la redacció, la lectura i la traducció de relats; i la pretensió que l'observació i l'anàlisi condueixin al descobriment i a l'aprenentatge d'aspectes concrets de les formes i funcions d'alguns temps verbals, que mostren com llengües diferents solen resoldre de manera diferent l'expressió d'unes mateixes nocions».

La seqüència didàctica s'organitza en tres parts. La **primera** està dedicada a la **conceptualització** de la temporalitat i a com es concreta en llengua castellana. Es parteix d'unes activitats manipulatives que permeten explicitar els coneixements intuïtius sobre la cronologia en les narracions de ficció i que porten a una anàlisi sobre com es formalitza en el llenguatge verbal. Després, amb una reflexió guiada pel professorat, es **classifiquen** les unitats que expressen temporalitat, es defineixen les categories a les quals pertanyen i s'explicita la noció de temps associada a les formes verbals.

La **segona part** està dedicada a les formes verbals en les narracions de ficció en llengua castellana i llengua catalana. S'observa l'existència de diferents plans narratius i de certes regularitats, tant en castellà com en català, en l'**ús de les formes verbals** en cadascun dels plans. Amb la guia del professorat, la reflexió sobre els resultats de l'anàlisi porta a formulacions gramaticals sobre la diversitat de passats en català i castellà i la noció d'aspecte.

La **tercera part** de la seqüència es dedica a **analitzar** com resol la llengua anglesa els fenòmens observats per al castellà i el català. Aquí s'utilitza la **traducció** com a instrument per promoure la reflexió interlingüística. Finalment, amb l'ajuda del professor, els alumnes es plantegen com l'aspecte verbal es formalitza de diferent manera en diferents llengües i com aquest fet té conseqüències per a la lectura i l'escriptura d'històries de ficció.

Les SD que s'inclouen en aquest tercer tipus poden referir-se a aspectes textuais, discursius, oracionals, com en les del bloc anterior, però amb una orientació que pot anar des de l'estudi del sistema fins a l'observació de la variació. Pensem que l'estudi dels usos lingüístics es l'objecte central d'aquestes seqüències, si bé per fer aquest estudi caldrà aprendre i saber utilitzar els conceptes gramaticals. Per tant, els objectius que formulàvem en l'apartat anterior continuen essent vàlids per a aquestes SD, encara que n'hi haurem d'afegir un de nou: elaborar coneixement sobre l'ús real i el normatiu de la llengua. Com podem observar, aquest nou objectiu es precisament el que ens permet posar en relació les SD que acabem de presentar amb les del primer bloc, en què l'objectiu principal era la millora dels usos de la llengua.

L'anàlisi dels usos de la llengua no pot anar separada de l'estudi de la variació en tots els seus àmbits. És per això que la comparació entre llengües i l'anàlisi interlingüística son estratègies utilitzades en aquestes SD: la comparació entre les llengües que es coneixen pot ser un punt de partida privilegiat per afavorir l'activitat metalingüística dels alumnes.

Cap a un model de seqüència didàctica per a l'aprenentatge dels continguts gramaticals a les aules

En el quadre 27 es recull de manera integrada les seqüències didàctiques dels tres blocs que s'han explicat. Si bé totes elles estan encaminades a l'aprenentatge de continguts gramaticals, la manera d'aproximar els alumnes a aquests continguts es diferent. Així, d'entrada es plantegen dues maneres possibles i diferenciades d'abordar el treball sobre la gramàtica a les aules: a partir de la necessitat i voluntat de comunicar-se o bé a partir de l'interès per conèixer el sistema de la llengua. Hi ha també una tercera possibilitat, que es reflexionar sobre la gramàtica a partir dels usos lingüístics per arribar a la necessitat de construir un saber gramatical organitzat i complet.

Si comencem a llegir el quadre per l'esquerra trobarem les seqüències didàctiques del primer bloc, que plantegen la producció o comprensió d'un text i posen atenció als coneixements gramaticals necessaris per dur a terme aquesta tasca. Aquestes seqüències didàctiques promouen la reflexió i el raonament gramatical a través de la revisió i la millora dels textos, la recerca de solucions, l'anàlisi de models o la formulació de

critèris de bona formació dels textos. A l'extrem de la dreta del quadre trobem les seqüències didàctiques corresponents al segon bloc, que tenen el seu origen en la formulació d'una pregunta o d'una hipòtesi sobre el funcionament de la llengua. En aquest segon cas el raonament gramatical dels alumnes es vehicula a través d'anàlisi de corpus, de manipulació i transformació de textos, d'observació de regularitats, de sistematització de nous conceptes.

A l'espai central superior hem col·locat les seqüències corresponents al bloc tercer, que constitueixen un punt intermedi entre les dels dos anteriors i que tenen el seu punt d'entrada a la reflexió gramatical per l'anàlisi dels usos lingüístics. Si bé els dos blocs anteriors, el que s'inicia per l'esquerra del quadre i el de la dreta, condueixen a un tipus de reflexió gramatical diferenciada entre si, les seqüències del tercer bloc poden promoure una reflexió que integraria els dos tipus anteriorment assenyalats: una de més immediata i lligada a la producció de textos i a les situacions de comunicació, i l'altra més especulativa, que busca la construcció d'un saber organitzat i abstracte sobre la llengua. Tal com ja hem dit, aquest tercer bloc de propostes pot provocar més fàcilment una reflexió que comenci d'una manera parcial i acotada, però que, per les característiques de la tasca proposada, es converteixi en un coneixement sistemàtic i general.

L'interessant d'aquest esquema de síntesi es constatar que les activitats de reflexió i raonament gramatical que es promouen a través d'unes i altres seqüències són diferents sobretot perquè es desenvolupen dins de marcs d'activitats de naturalesa diferent i possiblement activen uns sabers i uns procediments diferents. La reflexió metalingüística a les primeres està molt lligada a les activitats discursives i a la solució de les dificultats que planteja l'ús de la llengua; per tant, és una reflexió moguda per la necessitat de solucionar un problema d'un altre ordre. En canvi, a les segones, la reflexió constitueix la finalitat de la tasca que els alumnes emprenen; es tracta d'arribar, a través del raonament gramatical, a alguna conclusió perquè pugui ser comunicada. En tots dos casos la seqüència està constituïda per una activitat comunicativa amb un receptor i per una activitat de reflexió sobre la llengua, la diferència fonamental és quina d'aquestes dues activitats és la que serveix de base en la qual s'insereix l'altra. El tercer bloc, que hem situat entre els dos anteriors, es proposa l'observació i anàlisi dels usos lingüístics, de la variació i de la comparació entre llengües, tasca que portarà necessàriament a elaborar, a partir de fixar-se en una realitat concreta, un coneixement abstracte i complet que permetrà arribar a conclusions.

La hipòtesi amb què treballem és que la construcció del coneixement gramatical és fruit d'un treball heterogeni i complex, que es pot concretar en seqüències didàctiques dels tres tipus descrits, i que aquest coneixement gramatical així construït possibilita la solució als problemes d'ús de la llengua a la vegada que contribueix a la construcció de sabers organitzats sobre la llengua. Les seqüències didàctiques de cada un dels models contribueix de diferent manera a la construcció del coneixement gramatical.

Les seqüències que hem vist als diferents blocs se centren en continguts referits als aspectes formats de la llengua i intenten fer un plantejament didàctic que doni coherència i unitat a aquests continguts, de manera que no es treballin només de manera ocasional a través d'exercicis puntuats deslligats els uns dels altres. Camps (2003) proposa un model de seqüència didàctica que «pot permetre el disseny i la posada en

pràctica d'unitats complexes de treball sobre qüestions gramaticals». Les característiques d'aquest model d'ensenyament són les següents:

1. Les diferents tasques que s'inclouen dins d'una seqüència didàctica estan totes relacionades amb un **objectiu global** que els dona sentit. No només els exercicis tracten sobre un mateix tema o contingut, sinó que a més hi ha una activitat global que constitueix la finalitat amb què es porten a terme els diferents exercicis.
2. En una seqüència didàctica d'ensenyament de la gramàtica es porten a terme dos tipus d'activitats: una per **descobrir el funcionament de la llengua** en algun aspecte i/o per **millorar els textos**, que culmina en un **informe o exposició oral** recapituladora de les conclusions que se n'han tret; i l'altra, d'aprenentatge d'uns continguts gramaticals que han d'estar disponibles per a altres activitats posteriors, gramaticals o comunicatives.
3. L'organització de les activitats permet la **creació de situacions interactives**, en què professor i alumnes participen en la construcció de coneixements i en què l'**avaluació formativa** esdevé un procés inserit en aquesta construcció.

En el quadre 28 mostrem l'esquema general d'aquestes seqüències per ensenyar gramàtica (Camps 2003), que inclou tres fases consecutives en el temps. La primera fase «consisteix a definir i negociar la tasca que es durà a terme: recerca, revisió de textos, descobriment de la regularitat, de la variació, etc.» Aquesta definició de la tasca no pertany només al professorat. Com hem vist en els exemples, l'alumnat també es planteja què ha de fer i què ha d'aprendre, és a dir, quina és la tasca que ha de resoldre i quins són els continguts gramaticals que s'espera que aprengui. Hi ha moltes maneres de dur a la pràctica aquesta primera fase: l'objectiu és que es detecti i defineixi un problema, alguna cosa que cal resoldre, una qüestió per investigar, etc., que és la que ha de portar els alumnes a aprendre els continguts que s'han previst en la programació.

La segona fase es el centre de la seqüència didàctica en la qual es prenen decisions sobre l'objecte d'aprenentatge i sobre els procediments que se seguiran. Aquesta segona fase aboca sempre a un producte final, que pot tenir un format escrit però també pot ser una presentació oral, que recull i sintetitza el que ha treballat i après de manera organitzada i comprensible l'alumnat.

La tercera fase és la de l'informe final i de l'avaluació. Perquè aquestes seqüències combinin l'exercitació i la reflexió, cal aquesta tasca d'explicitació i verbalització dels coneixements gramaticals treballats, al nivell que sigui possible en funció de l'edat dels alumnes i del punt de partida. Aquesta síntesi final servirà també d'instrument d'avaluació i d'autoavaluació dels coneixements adquirits i d'instrument de regulació dels processos d'aprenentatge: al llarg de la seqüència hi haurà diferents moments en què caldrà parlar o escriure del que s'està aprenent. Aquests moments proporcionen informació per realitzar una avaluació formativa al llarg del procés d'aprenentatge. A l'última fase, però, aquesta avaluació prendrà un relleu especial, ja que compleix la funció de recuperació metacognitiva de tots els continguts implicats en la seqüència didàctica.

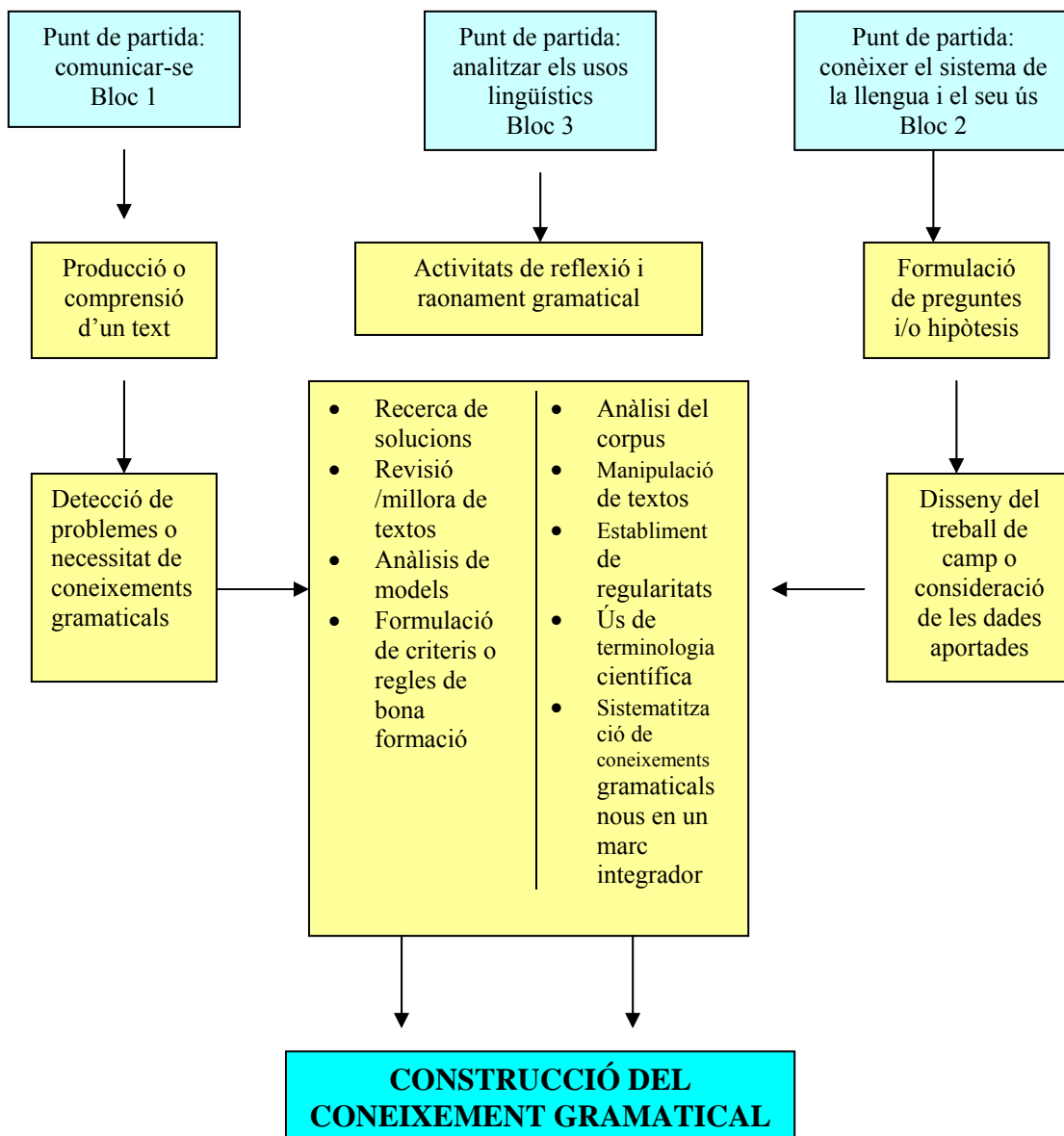
Conclusions

Hem vist com les SD per ensenyar i aprendre gramàtica que proposem poden cobrir un ampli repertori de formes organitzatives, poden prioritzar objectius de diferents tipus i

poden privilegiar la construcció d'un coneixement gramatical no exactament igual en els diferents blocs. De tota manera, les SD dels tres blocs responen totes al model didàctic presentat aquí (Camps, 2003), que podem resumir amb les característiques següents:

- Les diferents activitats es refereixen totes de manera integrada al tema que s'ha triat com a objecte d'estudi de la SD.
- Al llarg de la SD s'elabora un producte sobre el contingut temàtic en forma d'informe, que pot tenir a més un caràcter pràctic o de dossier de consulta.
- Es presenta la SD als alumnes i d'aquesta presentació, que ha d'implicar alumnes i professor, en surt l'establiment compartit de la tasca que s'ha de dur a terme i dels objectius a aconseguir.
- Les activitats tenen un caràcter manipulatiu que permeten experimentar, observar, exemplificar, consultar i que a la vegada promouen la reflexió conjunta sobre la llengua, és a dir, la verbalització i comunicació de les observacions individuals.
- L'avaluació formativa constitueix un dels eixos de la SD, de manera que proporciona informació sobre l'aprenentatge al llarg de tot el procés.

Quadre 27



MODEL HIPOTÈTIC PER A LA RECERCA SOBRE EL RAONAMENT METALINGÜÍSTIC DELS ESCOLARS (Quadre 28)

