

**Olga ESTEVE, “La gramàtica en l’ensenyament comunicatiu de llengües estrangeres a adults: una proposta didàctica per a nivells diversos d’aprenentatge”, a Anna CAMPS (2000), *Gramàtica a l’aula*, Barcelona, Ed. Graó.**

La proposta didàctica que presentem i que va dirigida a l’ensenyament de llengües estrangeres a adults (concretament de l’alemany com a LE), vol oferir una opció metodològica per integrar un tractament explícit de la gramàtica a una metodologia comunicativa, sense que això signifiqui tornar a un ensenyament gramatical basat només en explicacions per part del professor.

Per a l’elaboració de la proposta ens hem plantejat tres qüestions bàsiques: Quin és l’objectiu de l’ensenyament - aprenentatge d’una llengua estrangera?, què entenem per gramàtica? i com aprenen la gramàtica d’una llengua segona o estrangera<sup>1</sup> els adults?

### **Quin és l’objectiu de l’ensenyament-aprenentatge d’una LE?**

Partim del pressupòsit que l’objectiu principal de l’ensenyament-aprenentatge de llengües segones i estrangeres és que l’aprenent adquireixi una "competència comunicativa" en la nova llengua. Seguint les idees de Canale & Swain (1980), aquest concepte fa referència no només a la 'competència lingüística' (entendre com funciona el nou codi), sinó també a altres tipus de competències, com ara la 'sociolingüística' (entendre les regles socioculturals d’ús de la llengua), la 'discursiva' (saber interpretar i crear textos de diferent tipus), i també la competència 'estratègica' (saber utilitzar les estratègies adequades per poder entendre i compensar deficiències de comunicació). L’objectiu no és, per tant, "aprendre a construir frases o textos correctes sinó adquirir un **conjunt de competències** per poder comprendre discursos autèntics i participar de forma adequada en la seva producció" (Nussbaum, 1996: 112).

### **Què entenem per gramàtica?**

A partir de l’objectiu descrit, el concepte de "gramàtica" havia de ser forçosament més ampli i integrador. En els pressupòsits de la pragmàtica, l’anàlisi de discurs i del funcionalisme americà hem trobat la visió de gramàtica que més concorda amb el concepte de "competència comunicativa": es tracta d’una visió global dels elements verbals que inclou tant els aspectes purament lingüístics com els semàntics i els pragmàtics. En l’ensenyament de llengües segones i estrangeres, actualment es concep la llengua, almenys teòricament, des d’aquestes tres dimensions, estretament relacionades (Larsen-Freeman, 1991). Per exemple, si introduïm els 'possessius' haurem de tenir en compte que a) posseeixen una forma morfològica determinada, b) tenen un significat (expressen possessió), però també ens haurem de preguntar la diferència d’ús entre aquest element lingüístic i per exemple l’anomenat genitiu saxó (que també expressa possessió) (*form-meaning-use*).

## Com aprenen la gramàtica d'una llengua estrangera els adults?

Aquesta qüestió ha sigut decisiva per a l'elaboració de la nostra proposta; per això ens centrarem en ella amb més deteniment. Des d'un model cognitiu d'adquisició-aprenentatge de llengües segones i estrangeres, es contempla l'aprenent com a "processador d'informació" (Multhaup, 1997), és a dir, com a individu cognitivament actiu que, en el seu intent d'arribar a un control d'una llengua diferent a la L1, activa una sèrie de mecanismes mentals gràcies als quals és capaç d'adquirir coneixement. La majoria dels models actuals en adquisició de segones llengües parteixen de la hipòtesi que tot aprenent adult elabora dos tipus de coneixement (Doughty & Williams, 1998): "coneixement explícit" i "coneixement implícit". El primer fa referència a un tipus de coneixement controlable i conscient, mentre que el "coneixement implícit" és més intuïtiu i inconscient, més automatitzat.

Respecte a aquesta distinció, un dels aspectes que més rellevants per a la didàctica és la importància dels recursos interns (coneixement implícit) que pot aportar l'aprenent adult a l'aula: la gramàtica interna, les capacitats d'ús verbal que provenen de la L1, les mateixes habilitats d'aprendre i l'anomenat pensament esquemàtic. Els esquemes estan relacionats amb el coneixement que es posseeix de situacions quotidianes i estereotipades (per exemple, anar a un restaurant, anar al dentista). Es considera, i això és molt important, que els models textuais (gèneres i tipus de text) també formen part del pensament esquemàtic (van Dijk, 1987).

La pregunta que es plantegen els teòrics és si l'aprenentatge d'una segona llengua comença amb coneixement explícit, que amb el temps es pot anar automatitzant a través de la pràctica, o si el coneixement implícit precedeix l'habilitat de verbalitzar explícitament el coneixement. La idea que sembla més estesa és que l'aprenentatge de segones llengües pot tenir lloc en les dues direccions (Multhaup, 1997). Així, l'adquisició d'una nova llengua es pot donar *a)* de manera explícita via "regles", és a dir, tot assimilant regles en una situació d'instrucció (de classe); *b)* de manera explícita a través d'un aprenentatge més selectiu, en què l'aprenent cerca i elabora informació, planteja hipòtesis i les verifica, etc. *c)* o de manera implícita, és a dir, mitjançant una abstracció inconscient/automàtica de l'estructura de la llengua que es deriva de l'experiència prèvia de l'aprenent.

Ara bé, hem de tenir en compte que, segons la recerca en adquisició, no es pot assegurar que tot coneixement explícit es pugui automatitzar: el coneixement explícit en una LE **només pot facilitar** coneixement implícit (Ellis, 1995), perquè l'aprenent segueix un ordre natural de seqüències adquisitives i aquest ordre no s'altera pel fet de practicar exhaustivament i repetitivament estructures de la nova llengua (Long & Richardson, 1998). L'elaboració de coneixement implícit queda, per tant, oculta en l'interior del procés.

D'això es dedueix que per a la didàctica el més important és saber **com** es pot arribar a **facilitar** l'elaboració de coneixement implícit. Es considera que el camí més òptim és a

través d'un aprenentatge més selectiu de cerca i elaboració d'informació, a partir d'un treball analític d'inferència i de formació d'hipòtesis que l'aprenent pot dur a terme individualment o en col·laboració i en el qual el coneixement previ que aporta cadascú juga un paper molt important: si s'indueix l'aprenent a relacionar el que percep de nou en l'*input* amb allò que ja coneix en la seva pròpia llengua o en la que aprèn, pot arribar a establir hipòtesis ("no salvatges") sobre el funcionament del nou sistema lingüístic que més tard es poden verificar, i també a identificar on són els buits entre el que sap i el que encara ha d'aprendre (*noticing the gap*, Schmidt, 1994). Aquest treball també és possible a partir de processos de producció escrita (Esteve, 1999). En qualsevol cas, l'important és que es tracta d'un treball conscient i analític, dirigit a fomentar una conscienciació lingüística (Bosch & Esteve, 1999), en què el més important és que l'aprenent s'adona gradualment del que és conegut i del que és nou i reorganitza o reestructura la informació que té emmagatzemada en el seu sistema d'interllengua (o llengua a cavall entre la materna i l'estrangera i que representa, en definitiva, el coneixement implícit en la LE) a partir de la informació nova que va processant.

Ara bé, cal tenir en compte que aquest treball més reflexiu i explícit no sembla generar coneixement implícit si no està lligat a oportunitats naturals de comunicació (Long & Richardson, 1998). És a dir, no s'arribarà a un aprenentatge significatiu de la gramàtica si aquesta està aïllada dels objectius comunicatius.

Les conclusions més importants que extraïem de tot això és que, per una banda, no sembla eficient dirigir l'ensenyament de la gramàtica cap a l'acumulació de coneixement explícit (com plantejava el mètode tradicional) i tampoc sembla aconsellable dirigir-lo cap a l'implícit (com proposava el mètode audiolingual). Si l'aprenentatge té lloc en les dues direccions, aleshores hem de trobar una metodologia que permeti establir un equilibri entre els dos plantejaments. Al mateix temps, aquesta metodologia haurà de permetre incorporar fases de conscienciació lingüística a tasques comunicatives.

### **Quina metodologia afavoreix la integració d'activitats de reflexió sobre la llengua en l'ensenyament comunicatiu de llengües estrangeres?**

L' "enfocament per tasques des d'una aproximació vygotskiana" (Williams & Burden, 1999) sembla oferir el marc idoni per treballar la gramàtica des dels pressupòsits que hem presentat. En general, i en l'àmbit d'aprenentatge de llengües, una "tasca" és un treball dut a terme pels aprenents que implica el processament o la comprensió de llenguatge per assolir un propòsit comunicatiu (Zanón, 1999). S'ha escrit molt sobre aquest enfocament i sobre els diferents tipus de tasques (Nunan, 1996). Nosaltres ens centrem, però, en l'aproximació vygotskiana que alguns autors han adoptat respecte a aquest enfocament metodològic (Adair-Hauck & Donato, 1994), i segons la qual, s'han de tenir en compte quatre principis bàsics quan elaborem tasques d'aprenentatge:

1. La llengua s'ha d'entendre des de la globalitat, perquè els elements lingüístics només adquireixen significat quan estan en un context i s'usen en relació amb una totalitat.
2. La tasca ha de presentar una seqüència cíclica que parteixi de la globalitat (processos *top-down* o de dalt a baix) per tornar a ella després d'un treball específic sobre la forma (processos *bottom-up* o de baix a dalt). D'aquesta manera tant es fomenten estratègies

globals de comprensió com els microprocessos necessaris per analitzar i entendre el sistema formal: del text a la frase a la paraula al text.

3. La forma s'ha de treballar sempre a partir d'un procés de descobriment progressiu a partir de l'aplicació d'estratègies d'inferència i del posterior plantejament d'hipòtesis (conscienciació lingüística). Es considera que aquest treball més analític és més fructífer si es fa en cooperació.

4. En l'última fase del cicle s'han de proposar activitats extensives on l'aprenent hagi d'explotar els recursos lingüístics que ha après, a partir del treball específic sobre la forma presentat en el punt 3, en contextos comunicatius nous. No es tracta d'aprendre a construir oracions correctes sinó, i això és molt important, d'aprendre **l'habilitat d'usar els coneixements lingüístics en contextos diferents o nous**. Això suposa forçosament relacionar la reflexió sobre la forma amb el seu ús en un context comunicatiu perquè l'aprenent arribi a entendre que les estructures gramaticals serveixen sempre per a construir significats.

El cicle no és possible si no s'afavoreix un diàleg simètric (a l'aula tots són experts potencials) de co-construcció de coneixement. Això és el que s'entén per treballar la gramàtica dins de la Zona de Desenvolupament Pròxim, que és la distància entre el que l'individu sap fer per ell mateix i el que sabria arribar a fer amb la guia d'altres més (Vygostky, 1978). El camí d'un estadi a l'altre anirà sempre d'allò més familiar a allò nou: s'adquiriran coneixements nous a partir dels coneixements previs i, i això és molt important, **a partir de la interacció amb els altres** (aprenents i professor). Gràcies al diàleg s'afavoreix un bastiment col·lectiu, també entre iguals, en el qual els coneixements previs (coneixement implícit) entren en interacció amb sabers nous (coneixement explícit).

#### 4. La proposta: disseny i trets metodològics

Les tasques que conformen la nostra proposta

- a) parteixen del model cíclic de base vygotskiana i se centren, per tant, en els mateixos processos de comprensió i producció;
- b) en aquests processos s'encabeixen fases de reflexió en cooperació sobre la forma: aquestes han d'afavorir necessàriament l'apropiació dels recursos verbals necessaris per a assolir l'objectiu comunicatiu;
- c) seguint l'essència de les tasques comunicatives, i per tal de "crear la necessitat de comunicar" dins del context de l'aula, presenten dos buits d'informació: un que s'ha d'omplir de forma oral i un altre per escrit;
- d) presenten una seqüència basada en la "transformació de discursos" a partir d'un ventall de gèneres textuais<sup>ii</sup> i seguint la progressió "de l'oral a l'escrit".

Les tasques són aplicables a nivells d'aprenentatge diversos i ofereixen una **seqüència didàctica sencera** que presenta el següent esquema

De l'oral a l'escrit

FASE 1: Presentació d'una situació comunicativa en que calgui interactuar oralment

FASE 2: Presentació d'una segona situació comunicativa, relacionada amb l'anterior, en què calgui escriure en col·laboració.

FASE 3: Revisió conjunta (professor-aprenent; aprenent-aprenent) dels textos per al tractament d'errors i com a possible font d'*input* nou (a partir de les qüestions que sorgeixen en aquesta revisió)

## FASE 1

Per dur a terme aquesta fase, es presenta als aprenents la següent graella de predicció de llengua que els ha d'obligar a dur a terme un treball analític de cerca de recursos verbals, a partir del coneixement que aporta cadascú i de la interacció dins del grup (treball en cooperació).

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>GRAELLA DE PREDICCIÓ DE LLENGUA</b><br><b>Quins recursos verbals que coneixem en alemany o que podem extreure de l'input ens poden servir per a....</b><br>? Anoteu-los a la columna de la dreta directament en alemany.<br><br><b>Quins altres recursos verbals necessitem i no coneixem en alemany? Apunteu-los en la llengua materna.</b> | <b>FUNCIONS (ACTES DE PARLA):</b><br>· ESTRUCTURES<br>· LÈXIC<br><br><b>ON ELS PODEM CERCAR?</b><br>Preguntant al professor, al company, en el llibre de text, etc. |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Es tracta d'una activitat de reflexió sobre la "forma" respecte, i això és molt important, al seu ús comunicatiu (per aquest motiu s'afegeix l'apartat de "funcions": què vull expressar?). En aquesta reflexió el coneixement que tenen en la L1 sobre el que és una entrevista informal, és a dir el coneixement sobre gèneres textuais, els pot servir d'estratègia en la cerca de recursos. Una altra estratègia mediatra l'ofereix l'ús de la llengua materna: es tracta d'un ús que té no una dimensió comunicativa sinó sociocognitiva (que ajuda a construir coneixement nou a partir de la interacció amb altres: Esteve, 1999; Van Lier, 1995).

## FASE 2

En aquesta fase es tracta de la composició d'un text escrit (en col·laboració) relacionat amb la situació anterior. Perquè una fase de producció escrita? En primer lloc, els aprenents s'enfronten amb un nou objectiu comunicatiu, estretament relacionat amb l'anterior, que els obliga un altre cop a generar un intens treball cognitiu. Donat que el codi escrit exigeix uns altres recursos verbals, la transformació de discursos planteja la resolució d'un problema lingüístic nou i dona peu un altre cop a una activitat de conscienciació lingüística, però diferent a la duta a terme en la primera fase: així com en aquella l'activitat metalingüística esdevenia com a planificació o preparació de la tasca oral, en aquesta segona l'activitat de reflexió té lloc durant el mateix acte d'escriure. I estem d'acord en que el procés de composició escrita ofereix un marc idoni per reflexionar sobre el codi lingüístic i per iniciar-se en els processos de monitorització (o autocontrol de la pròpia producció) (Camps et al., 1997)

## FASE 3

L'última fase té com a objectiu crear un espai "natural" per a la co-construcció de coneixement, sempre a partir del que en primer lloc poden aportar els aprenents. No es tracta de "corregir", sinó de partir dels possibles errors, però també dels enunciats correctes (!), per tractar de manera explícita continguts gramaticals nous, potser no contemplats en la programació. És un intent d'integrar el "currículum intern" de l'alumne

(que sorgeix de les necessitats de la mateixa tasca) amb el "currículum extern" establert per la institució (Breen, 1997).

## **MOSTRA DE TASCA PER AL NIVELL INICIAL**

### **Objectiu: Conèixer als membres del grup**

#### **FASE 1: Entrevista informal (oral)**

##### ***Treball en grup (treball d'anàlisi)***

Haureu d'intercanviar oralment informació sobre les vostres dades personals per tal d'anar-vos coneixent. Abans de començar, però, penseu en les estructures i el lèxic que apareixen en els textos que heu treballat a classe i que puguin servir per a<sup>iii</sup>:

a) iniciar i tancar la conversa; b) preguntar pel nom; c) presentar-se un mateix i a una tercera persona; d) preguntar per altres dades personals, com ara edat, professió, etc.; e) donar informació sobre les pròpies dades personals; f) solucionar problemes de comunicació (si no s'entén l'interlocutor)

##### ***Treball en grup (interacció oral planificada)***

Intercanvieu ara informació sobre vosaltres tot usant els recursos verbals que heu cercat a la fase d'anàlisi.

##### ***Treball individual***

Per tal de poder retenir la informació, és convenient que prengueu nota, de manera concisa, de la informació concreta que aneu rebent de cadascun dels membres del grup.

#### **FASE 2: Resum informatiu (escrit)**

##### ***Treball en grup***

La resta dels grups ignora la informació sobre els membres del vostre grup. Per tal de donar-la a conèixer a tota la classe, **escriviu un resum breu en què sintetitzeu la informació més important dels components del vostre grup.**

Abans d'escriure:

- seleccioneu la informació que hàgiu recollit en la primera fase;
- organitzeu la forma de presentar-la;
- penseu en les recursos verbals que poden servir per elaborar un resum (penseu en la graella de predicció de llengua)

#### **FASE 3: Co-avaluació**

##### ***Treball conjunt professor-alumnes***

Escriviu la versió final del text en una transparència i presenteu-lo. El revisareu conjuntament amb tots els companys de classe i amb el professor.

## **NIVELL AVANÇAT**

La seqüència didàctica que proposem per a nivells avançats és en principi similar a la del nivell inicial. Se'n diferencia en el següent:

En el nivell inicial, com hem vist, comencem amb un treball conscient i analític sobre la llengua, per tant explícit, a partir dels coneixements que aporten els alumnes de la seva L1 i

d'altres llengües que coneixen i gràcies als quals ja estan en condicions de dur a terme aquest treball d'anàlisi.

Per als nivells més avançats d'aprenentatge, creiem que és possible iniciar un procés invers: fer explícit el coneixement que l'aprenent tingui adquirit en la LE fins al moment per tal que, a partir d'un treball d'anàlisi contrastiva intralingual, s'adoni del buit entre el que ja coneix i tingui automatitzat (ús espontani de recursos verbals) i el que encara ha d'aprendre (*noticing the gap*). Aquesta seqüència ofereix, al nostre entendre, un treball de reflexió sobre la LE des d'una perspectiva similar al camí de gradació de coneixements que se segueix en l'ensenyament-aprenentatge de la L1.

## **MOSTRA DE TASCA PER A NIVELLS AVANÇATS**

**Objectiu: Elaborar un text informatiu-descriptiu per a estudiants estrangers sobre el procés de matriculació al nostre centre<sup>iv</sup>**

### **FASE 1 A**

#### ***Treball individual en el laboratori (oral espontani)***

Imagina't que expliques oralment a un/a amic/ga el procés de matriculació en aquest centre. Fes ús de tots els recursos verbals que puguis usar espontàniament. Enregistra't.

#### ***Treball en parella (treball d'anàlisi)***

Intercanvia ara l'enregistrament amb un company/una companya. Analitza individualment els recursos verbals que ha utilitzat l'altre per a "descriure processos" i compara'ls amb els teus

### **FASE 1 B**

#### ***Treball en parella (treball d'anàlisi)***

***(Els alumnes reben mostres de textos escrits amb diferent grau de formalitat i de dificultat)***

Treballa ara amb el company amb el qual has intercanviat l'enregistrament. Analitzeu conjuntament en els textos que us presenta el professor tots els recursos verbals que serveixen per a descriure processos i classifiqueu-los segons grau de formalitat.

#### ***Treball plenari***

***(El professor fa una posada en comú de tots els recursos verbals analitzats en parelles: co-explicació gramatical)***

### **FASE 2**

#### ***Treball en grup (escrit)***

Formeu grups de quatre. Heu d'escriure un text informatiu-descriptiu per a estudiants estrangers que es volen matricular en aquest centre. Els heu d'explicar el procés de matriculació. Abans de començar, feu una predicció de llengua: trieu de l'anàlisi feta a la primera fase els recursos verbals adients per al nou objectiu comunicatiu.

### **FASE 3**

#### ***Treball conjunt professor-alumnes***

Quins recursos verbals nous heu après a partir de l'anàlisi del discurs oral del company? Quins recursos verbals heu après a partir de l'anàlisi dels textos escrits? Quins heu utilitzat? Quins no? Per què? On teniu problemes?

## **Valoració de la proposta i consideracions finals**

Les tasques han estat dutes a terme en nivells diferents i en institucions diverses, totes elles centrades en l'ensenyament a adults. Com a valoració global podem afirmar que les

tasques, i per tant la metodologia didàctica implícita, han tingut una bona acollida per part dels aprenents. Els aspectes més destacables són els següents: Per una banda, el treball ha permès fomentar gradualment en els aprenents un sentiment d'autoestima ("puc fer moltes coses en la LE amb pocs recursos") així com una "consciència lingüística" que, sens dubte, ha ajudat a treballar la forma evitant un ensenyament gramatical basat exclusivament en les explicacions del professor. En aquest sentit, el "parlar sobre la llengua", sobretot en les fases d'escriptura col·lectiva, emergeix com una activitat natural que no entra en conflicte amb la classe comunicativa. Un aspecte que volem destacar respecte a això és l'equilibri que s'ha establert entre l'ús de la L1 i la LE, qüestió que sempre ha estat motiu de discussió entre els professors de llengües estrangeres. La L1 és vista pels aprenents que han dut a terme les tasques com una important estratègia mediatra sense la qual no haguessin pogut assolir molts dels objectius, sobretot en la fase de composició escrita.

Tanmateix, i per finalitzar, hem d'apuntar que en alguns casos el tractament de la gramàtica segons aquest enfocament entra en conflicte amb les representacions i creences que tenen els aprenents adults respecte al que significa "treballar gramàtica": situació d'instrucció basada en llargues explicacions per part del professor.

## BIBLIOGRAFIA

ADAIR-HAUCK, B. & DONATO, R. (1994): «Foreign language explanations within the zone of proximal development», a *The Canadian Modern Language Review*, vol. 50, núm. 3, pp. 533-557.

BOSCH, M. & ESTEVE, O. (1999): «Activitats per desenvolupar la consciència lingüística», a *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 18, pp. 66-82.

BREEN, M. (1997): «Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lengua», a *Signos. Teoría y práctica de la educación*, vol. 8, núm. 20, pp. 52-73.

CAMPS, A (et al) (1997): «Activitat metalingüística durant el procés de producció d'un text argumentatiu», a *Articles de Didàctica de la Llengua i Literatura*, núm. 11, pp. 13-28.

CANALE, M. & SWAIN, M. (1980): «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», a *Applied Linguistics*, núm. 1, pp. 1-47.

DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.

ELLIS, R. (1995): «Interpretation tasks for grammar teaching», a *TESOL Quartely*, vol. 29, pp. 87-106.

ESTEVE, O. (1999): *La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany/LE per part d'adults*, tesi doctoral, Universitat de Barcelona.

LARSEN-FREEMAN, D. (1991): «Teaching grammar», a CELCE-MURCIA, M. (ed.): *Teaching English as a second or foreign language*. Boston (Mass). Heinle & Heinle.

LONG, M. & RICHARDSON, P. (1998): «Focus on Form. Theory, research, and practice», a DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (ed.): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.

LOSCHKY, L. & BLEY-VROMAN (1993): «Grammar and task-based methodology», a GASS, S. & CROOKES, G. (eds.): *Tasks and Language Learning*. Clevedon. Multilingual Matters.

- MULTHAUP, U. (1997): «Mental networks procedural knowledge and foreign language teaching», a *Language Awareness*, vol. 6, núm. 2&3, pp. 75-92.
- NUNAN, D. (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press. Madrid.
- NUSSBAUM, L. (1996): «La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación», a LOMAS, C. (ed.): *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona. ICE-Horsori.
- SCHMIDT, R. (1994): «The role of Attention In Learning», a ELLIS, N. (ed.): *Implicit and explicit learning of languages*. London / San Diego. Harcourt Brace & Company Publishers.
- VAN DIJK, T.A. (1987): «Episodic models in discourse processing», a HOROWITZ, R. & SAMUELS, S.J. (eds.): *Comprehending Oral and Written Language*. New York. Academic Press.
- VAN LIER, L. (1995): «The use of L1 in L2 classes», a *Babylonia*, núm. 2.
- VYGOTSKY, L.S. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge (Mass). Harward University Press.
- WILLIAMS, M. & BURDEN, M. (1999): *Psicología para los profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Colección Cambridge de didácticas de lenguas. Cambridge University Press.
- ZANÓN, J. (coord.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid. Edinumen.

---

<sup>i</sup> En els estudis d'adquisició s'usa generalment el terme "segones llengües" per fer referència a totes aquelles llengües diferents a la llengua materna, tant si s'han après en contextos naturals com en contextos formals. Nosaltres optem preferentment pel terme "llengua estrangera" per donar compte de l'aprenentatge d'una llengua, diferent a la materna, que només té lloc en contextos formals (aula).

<sup>ii</sup> La raó de partir de gèneres textuais (l'entrevista informal, l'informe breu, etc.) respon a la idea que en els gèneres la gramàtica emergeix d'una manera natural (Loschky & Bley Vroman, 1993: en un qüestionari, per exemple, es més usual que apareguin oracions interrogatives, que el temps verbal sigui el present, etc.).

<sup>iii</sup> Per a nivell inicials, aconsellem donar als aprenents una guia per a la "predicció de llengua"; per aquesta raó se'ls presenta un llistat amb alguns dels actes de parla que poden aparèixer en la interacció oral.

<sup>iv</sup> En el context que ens ocupa, les Escoles Oficials d'Idiomes, també s'imparteixen català i castellà com a llengües estrangeres.