

L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària

Anna CAMPS i Teresa COLOMER (coords.), Anna CROS, Montserrat FERRER, Oriol GUASCH, Marta MILIAN, Antoni NAVARRO, Artur NOGUEROL. Col. Quaderns de Formació del Professorat, 14. ICE Universitat de Barcelona, HORSORI Editorial. Barcelona, Gener de 1998

Capítol I. Els objectius i els continguts de llengua i literatura a l'educació secundària (Anna Camps)

La primera pregunta que s'ha de formular a l'hora de plantejar els objectius i de determinar els continguts del currículum es refereix a què és “saber” llengua i “saber” literatura. És tenir coneixements sobre la llengua o bé saber-la utilitzar? És saber-la utilitzar espontàniament o bé ser capaç d'un saber reflexiu que apliqui coneixements conscients? Es dibuixen aquí dos tipus de coneixements diferents: uns “sabers” de tipus conceptual sobre la llengua, conscients, sistematitzables i una “sabers” de tipus procedimental (conscients o inconscients), uns “sabers fer”, que són els que permeten usar la llengua oral o escrita. Els primers podrien assimilar-se als coneixements que s'adquireixen quan s'aprèn gramàtica, o teoria literària, o retòrica, o qualsevol altre coneixement sistemàtic sobre algun aspecte que sigui del sistema de la llengua, sigui dels seus diferents usos. Els segons són els que es posen en funcionament quan s'usa la llengua oral i escrita; quan es planifica i revisa un text, quan es busca la millor manera de dir una cosa, quan el locutor s'ajusta a l'interlocutor en una conversa, quan es llegeix un text i se sap si és una novel·la o una crònica, o un assaig, etc. Alguns són inconscients, automatitzats, d'altres els apliquem amb un nivell alt de consciència.

En cap dels dos aspectes els alumnes que arriben a l'educació secundària parteixen de zero. Tots ells són capaços de mantenir relacions en entorns socials relativament diversificats (família, amics, etc.), són capaços d'entendre textos de diferents tipus i fins i tot de produir-ne alguns. Ara bé, hi ha usos complexos orals i escrits que els adolescents no coneixen o hi tenen dificultats, especialment els monologals orals i escrits com són els literaris (novel·la, poesia, etc.), els científics (informe, assaig, conferència), i d'altres de freqüents com els debats formals, els article d'opinió, etc., textos en què molts estudiants universitaris tenen dificultats. També són capaços d'emetre judicis sobre la llengua que parlen i que escriuen. Aquesta capacitat de parlar de la llengua, que s'anomena capacitat metalingüística, es desenvolupa de manera més o menys conscient amb el desenvolupament del mateix llenguatge, tot i que possiblement les situacions d'aprenentatge escolar l'afavoreixen.

Els estudis sobre l'activitat metalingüística posen de manifest que el desenvolupament del llenguatge porta aparellat un desenvolupament de la capacitat de control de l'activitat verbal i també de la consciència sobre aquesta activitat. La representació i la consciència metalingüística es produeix a diferents nivells, des dels no conscients i en què no és possible l'anàlisi dels elements lingüístics, fins a aquells que són o poden fer-

se conscients i que fan possible la capacitat analítica sobre la llengua. Sembla que l'escola, i sobretot l'aprenentatge de la llengua escrita, representen un salt endavant en la possibilitat de prendre l'activitat verbal i els seus productes com a objecte d'observació i d'anàlisi i a més és l'entorn on s'aprenen usos complexos de la llengua, com són, per exemple, els monologals orals i escrits. I és a l'escola també on s'aprèn un metallenguatge específic per fer-hi referència. La hipòtesi formulada avui és que els coneixements conscients sobre la llengua i els seus usos no tan sols afavoreixen i faciliten l'aprenentatge d'aquests usos complexos, sinó que, en alguna mesura, són necessaris per accedir-hi.

Els objectius de l'educació secundària en l'àrea de llengua i literatura

Els currículums de llengua i literatura de l'ESO posen l'accent en el desenvolupament de les competències d'ús de la llengua oral i escrita, tant en la comprensió com en la producció i, en certa manera, subordinen els coneixements lingüístics i literaris explícits a les possibilitats d'un ús conscient i adequat als diferents àmbits.

Els continguts de l'ensenyament de la llengua i la literatura

A partir de la proposta de Chevallard¹ (1991) molts autors han pres com a punt de partida de l'anàlisi en el camp de les didàctiques específiques la relació entre els elements que configuren el que s'ha denominat nucli dur del sistema didàctic: el professor, l'alumne i la matèria objecte de l'ensenyament i d'aprenentatge. Les relacions entre els tres angles del triangle no van en una única direcció: el professor ensenya i l'alumne aprèn, sinó que l'acció del professor canvia i s'adequa a les situacions que es desencadenen en el si de la situació; l'alumne no és només qui aprèn de manera passiva els continguts que se li "ensenyen", sinó que fa seus els coneixements a partir de la seva participació activa en el procés i condiciona, per tant, les formes d'ensenyar i els mateixos continguts i les activitats a través de les quals els aprendrà. A més, en el cas de l'àrea de llengua, les interaccions verbals que es desencadenen en aquesta interrelació poden ser considerades també continguts d'ensenyament.

El conjunt de continguts de l'àrea de llengua i literatura provenen fonamentalment de dues fonts: les ciències del llenguatge i els estudis literaris, d'una banda, i els usos i pràctiques socials i culturals que impliquen activitat lingüística, de l'altra.

1. **Els estudis sobre la llengua, el discurs, la comunicació i els estudis literaris** són, com és evident, una de les fonts dels continguts en l'àrea de llengua i literatura. És clar, però, que no tot el coneixement que s'elabora en aquests camps científics serà objecte d'ensenyament, ni tan sols el que sorgeix en el marc d'una determinada teoria.
2. **Els usos socials, les activitats verbals reals** que tenen lloc en una determinada societat, que donen lloc a gèneres discursius diversos, són també font per determinar els continguts d'ensenyament de la llengua. Però tampoc tots els usos socials es consideren objecte d'aprenentatge escolar. Molts escrits de tipus professional, per exemple, no s'ensenyen mai en els nivells escolars obligatoris; en canvi, apareix sempre la proposta de fer escriure narració de ficció, activitat que, en la vida adulta,

¹ CHEVALLARD, Y., *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. París: La Pensée Sauvage

un percentatge petit de ciutadans du a terme. Els debats a la televisió, per exemple, només poden ser un referent llunyà dels debats que l'escola hauria de promoure.

La selecció dels continguts conceptuals que es relacionen amb les habilitats lingüístiques i discursives topa amb alguns problemes. Les ciències del llenguatge no ofereixen un únic model que tingui en compte tots els nivells d'organització de la llengua, i tampoc no hi ha un predomini d'un sol paradigma.

La construcció dels continguts d'ensenyament

Els pas dels sabers provinents dels camps científics o dels usos socials als continguts de l'ensenyament i aprenentatge és el que s'ha denominat *transposició didàctica*. Potser a l'ensenyament de la llengua i la literatura es podria parlar d'un procés de construcció dels continguts que no són, ni poden ser, coincidents amb els de les ciències implicades. Les causes són diverses:

1. Els contextos de la recerca en ciències del llenguatge i el de les institucions socials no educatives en què tenen lloc les activitats verbals que generen els diferents gèneres discursius són diferents en contextos de l'ensenyament i aprenentatge de la llengua, com ho són també els seus objectius. Per aquest motiu, els continguts que en provenen, per poder arribar a ser continguts d'ensenyament, s'han de **recontextualitzar** en relació amb elements del sistema didàctic tal com el definim i en funció dels objectius de l'educació. Els continguts científics són provisionals, oberts a noves aportacions, sotmesos a debat entre punts de vista i mètodes de recerca diferents. El continguts de l'ensenyament, per contra, es presenten com a objectes de coneixement en ells mateixos i, per tant, acabats, per la qual cosa tendeixen a ser prescriptius.
2. Una teoria és present en la seva globalitat, s'ofereix com un tot de manera sincrètica a la consideració dels científics. En canvi, l'ensenyament requereix dessincritització (divisió del coneixement en parts o gradació dels processos que el coneixement implica) i seqüenciació (ordenació dels continguts en el temps) per fer-los assequibles als aprenents, adequant-los a les capacitats que tenen i/o manifesten, per tal de facilitar-los la construcció del nou coneixement.

Per aprendre a usar la llengua cal usar-la. O de la relació entre continguts i metodologia

La llengua serveix per aprendre, per construir el coneixement i és instrument privilegiat per al desenvolupament intel·lectual. La llengua escrita és també instrument de construcció del coneixement. Escriure serveix per pensar, per establir relacions entre les idees, la qual cosa seria més difícil si no les tinguéssim consignades per escrit. Però la funció de la llengua escrita en relació al pensament va més enllà. Els usos monològals de la llengua com són els escrits impliquen un diàleg interior en què l'escriptor contraposa idees, imagina respostes dels possibles lectors, les discuteix dintre seu. Aquest diàleg interioritzat és potencialment font d'aprenentatge. El procés de compondre textos obliga a reorganitzar idees, a establir noves relacions, a revisar i precisar les que creiem que teníem clares, i també, és clar, a buscar nova informació per omplir els buits que es detecten en les que es tenen.

La llengua oral i la llengua escrita són, doncs, en estreta interrelació, instruments d'aprenentatge i no solament dels aprenentatges de l'àrea que ens ocupa, sinó de totes les matèries. Per aquest motiu els currículums actuals parlen de la llengua com a contingut transversal. En aquestes activitats de discutir per aprendre i de llegir i escriure per aprendre, la llengua s'usa sense que sigui directament objecte d'aprenentatge.

Es configuren àmbits diferents en què la llengua i la literatura són alhora objecte i instrument d'aprenentatge encara que de diferents maneres:

1. L'àrea de llengua i literatura en què hi ha d'una banda objectius i continguts específics que són objecte d'aprenentatge conscient, i de l'altra en què la llengua s'usa per aprendre llengua i literatura.
2. Les diverses àrees del currículum en què la llengua s'usa per aprendre, però on també hi pot haver la intenció explícita i conscient d'ensenyar i aprendre determinats usos de la llengua.
3. Les relacions socials, interpersonals, de grups, institucionals, que s'estableixen en el marc de l'aula i de l'escola en què la llengua és sobretot instrument de comunicació.
4. Les activitats institucionals, participatives, culturals en què poden prendre part els joves i en què la llengua és instrument de participació.

Capítol II. L'ensenyament de la llengua oral (Anna Cros i Montserrat Vilà)

El recorregut que s'ha seguit en l'ensenyament secundari durant els darrers decennis ha anat desplaçant els enfocaments centrats exclusivament en el treball sobre l'expressió lliure o sobre els aspectes gramaticals o normatius de la llengua, i ha anat incorporant progressivament els plantejaments centrats en l'ús lingüístic i en el desenvolupament de la competència comunicativa.

El treball per projectes, i concretament les seqüències didàctiques, són un model metodològic que s'ajusta a un plantejament de la llengua oral que té com a objectiu prioritari el desenvolupament de la competència comunicativa dels estudiants, especialment en les situacions acadèmiques o extraacadèmiques d'un cert grau de formalitat.

Capítol III. L'ensenyament de la lectura (Teresa Colomer)

L'objectiu escolar de facilitar el domini del codi escrit inclou ara la capacitat d'utilitzar-lo en totes les funcions que aconsegueix socialment i que Tolchinsky² (1990) sintetitza en tres vessants: l'adaptació a una societat moderna i urbana que en fa un ús constant per a la vida quotidiana, la potenciació del coneixement en el seu sentit més ampli, amb el progrés individual i col·lectiu que això implica, i l'accés al plaer estètic vehiculat per la paraula. Com és evident, aquest augment "qualitatiu" del que inclou saber llegir representa una forta pressió cap a l'escola, que ha d'ensenyar a llegir a la totalitat dels ciutadans d'una forma molt més aprofundida que mai en tota la història de la humanitat.

² TOLCHINSKY, L. (1990), "Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes de la noción de <alfabetismo>". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 53-62

Per tal de complir aquestes expectatives, els programes d'ensenyament de la lectura també han anat ampliant la seva formulació en una línia que inclou els objectius següents:

1. La descodificació
2. La comprensió textual del significat
3. L'anàlisi i combinació del missatge de l'autor amb el coneixement previ del lector
4. L'aplicació i extensió de les idees a decisions, actuacions i nous contextos.

L'experiència prèvia del lector és un element fonamental per a la seva capacitat d'**entendre un text**. És important centrar-se en els aspectes essencials del text que s'ha de llegir, encara que hi hagi altres aspectes que puguin semblar més motivadors per als alumnes; en segon lloc, cal no limitar-se a la interrogació, sinó incloure d'alguna manera les tres fases següents:

1. Estimular l'explicitació de coneixements pertinents
2. Ajudar a organitzar-los per tipus de subtemes, interrogants suscitats, etc.
3. Aconduir cada apartat a la lectura del text.

La preparació també ha de variar en funció del tipus de text de què es tracti: En els narratius el més efectiu sembla ser la utilització de tècniques que suscitin intriga, facin una breu sinopsi de la història i motivin a la predicció. Aquesta tècnica, que és la utilitzada en els anuncis de pel·lícules, per exemple, s'ha revelat eficaç només si es fa oralment i de forma compartida. Ens remet, doncs, a la idea que la motivació a la lectura prové del contagi de l'entusiasme dels altres i del desig de compartir socialment. En els textos expositius, en canvi, és més adequada l'explicació de paraules claus, la formulació d'hipòtesis sobre els fenòmens i l'advertiment sobre les possibles discrepàncies amb els coneixements propis.

D'altra banda, els ensenyants sempre han establert una estreta relació entre el coneixement de vocabulari i la lectura. Aquesta idea ha estat confirmada per la investigació educativa en el seu doble sentit: conèixer les paraules d'un text facilita la seva comprensió i llegir augmenta el coneixement sobre el lèxic. A partir de segon cicle de primària la majoria del vocabulari s'aprèn a través de la lectura. Els estudis sobre com intervenen els ensenyants en aquest camp han constatat diversos errors i limitacions: moltes de les paraules dels textos que els professors expliquen prèviament ja es troben en un context prou ric per deduir-les, les classes específiques sobre lèxic només poden abastar un nombre molt limitat de paraules durant un curs i els exercicis sobre definició sovint deriven cap a un ensinistrament formal que no adreça a aprendre a deduir vocabulari en la lectura real dels textos.

Tot plegat fa concloure que la lectura és el millor instrument per progressar en l'aprenentatge del lèxic i que el millor que poden fer els professors és fomentar la lectura individual de llibres, limitar l'ensenyament directe de mots i ensinistrar els alumnes en les diverses estratègies de deducció.

Construir una representació global del text (**comprendre un text**) inclou la identificació de les idees principals, el resum de la informació i la utilització de l'estructura textual. Aquests tres aspectes són els que acostumen a centrar el treball sobre la lectura a l'etapa secundària.

La identificació de la idea principal

Hi ha una confusió conceptual sobre què és la idea principal que requereix recórrer a dues precisions importants. Una és la diferenciació entre la informació que és important perquè l'autor la presenta com a tal (informació *textualment rellevant*, tal com la definí Van Dijk³, 1980) i la informació que és important per al lector en funció del seu interès o la seva intenció de lectura (informació *contextualment rellevant*, segons el mateix autor). Els lectors joves o inexperts tendeixen a privilegiar aquest segon tipus d'informació i no saben interpretar les pistes posades per l'autor per jerarquitzar, de manera que no perceben aquesta doble perspectiva. La segona distinció dimana del tipus de text sobre el que es treballa, ja que no s'al·ludeix al mateix concepte quan es demana la idea principal d'un text literari que quan es tracta d'un text informatiu. L'escola ha d'ensenyar procediments diferents en cada cas i molts autors han defensat la necessitat d'utilitzar termes específics perquè ajudin a distingir el que es demana en cada un dels dos tipus textuais.

El resum

La definició del resum inclou tres característiques bàsiques: el manteniment d'una equivalència informativa amb el text d'origen, l'economia dels mitjans i l'adaptació a una nova situació de comunicació. Kintsch i Van Dijk⁴ (1978) van establir un model de regles que ha estat precisat posteriorment i segons el qual el lector procedeix a partir dels passos següents:

1. Eliminar la informació secundària o redundant
2. Substituir una llista d'elements o d'accions per un terme que els englobi
3. Seleccionar la frase que conté la informació principal o, si no n'hi ha cap d'explícita, produir-ne una de nova

Cadascuna d'aquestes regles sembla més difícil que l'anterior, però les dificultats de vegades es refereixen a la producció del resum i no són indicis de dèficits de comprensió. Així, el treball sobre comprensió no millora la capacitat de resumir, però, en canvi, aprendre a resumir sí que millora la comprensió dels textos d'origen i és una habilitat que es transfereix a la lectura futura d'altres textos, ja que ensenya a construir representacions globals.

Els estudis sobre l'ensenyament del resum han ofert una sèrie de principis didàctics per a aquesta tasca, un itinerari de dificultats graduades i alguns tipus d'activitats específiques:

1. Els criteris generals a aplicar a la tasca del resum són, en primer lloc, atendre prioritàriament la lectura reflexiva del text, més que no pas la tasca posterior d'escriptura; en segon lloc, ensenyar a prendre notes i altres recursos d'ajuda a la comprensió sintètica del text durant la lectura, i, en tercer lloc, exercitar en la tasca d'identificació de la idea principal.
2. Augmentar de mica en mica la llargada del text a resumir, començar per textos narratius i passar després a altres tipus textuais, fer resumir primer la informació

³ DIJK, T.A. van (1980) *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum

⁴ KINTSCH, W.; DIJK, T.A. van (1978), "Toward a model of text comprehension and production". *Psychology Review*, 85, 363-384

- explícita i passar després a incloure-hi la implícita, resumir primer amb el text al davant i després a partir del record, augmentar la necessitat de resums autosuficients per a un auditori allunyat i retallar progressivament la llargada dels resums produïts.
3. Algunes de les activitats experimentades amb més èxit han estat l'ensenyament explícit de les regles del resum, abans al·ludides, la limitació progressiva del nombre de paraules utilitzades per al mateix resum i el resum jeràrquic a través de títols i subtítols.

L'estructura del text

El lector utilitza l'estructura dels text per entendre'l. En el cas dels textos expositius, la seva importància l'etapa secundària ha potenciat un gran interès sobre com ensenyar els alumnes a utilitzar l'organització dels textos per entendre i per retenir la informació. ES tracta d'aprendre a utilitzar els indicis que revelen les diferents estructures per detectar, jerarquitzar i relacionar les informacions, ja que és justament en l'articulació de les idees del text on es produeixen les dificultats més grans dels lectors.

Per ensenyar a llegir aquests textos es pot comptar, en primer lloc, amb les activitats desenvolupades per a la identificació de les idees principals i el resum. Però les activitats fonamentals per aprendre a utilitzar l'estructura són, d'una banda, totes aquelles que sensibilitzen al reconeixement i ús dels organitzadors textuais (connectors, explicitacions metatextuals de l'autor, etc.) i, d'una altra, les que ajuden a evitar les dificultats de la linealitat del discurs tot desplegant les informacions que conté i les relacions que estableixen entre elles. Els desplegament poden fer referència a l'expansió semàntica (buscar equivalències a les nominalitzacions, conceptes sintètics, etc.), als reordenaments sintàctics (tematitzar a l'inici, buscar l'ordre real, reduir a cadenes causals, etc.) i, sobretot, a la representació gràfica a través d'esquemes i quadres de diferents tipus.

Dotar de sentit les lectures

La condició fonamental per a un bon ensenyament de la lectura és la de atorgar-li el seu sentit de pràctica social i cultural, de tal manera que els alumnes entenguin l'aprenentatge com un mitjà per ampliar les possibilitats de comunicació, fruïció i coneixement, i això els porti a implicar-se en l'interès per comprendre el missatge escrit. El descobriment del sentit de la lectura passa per la familiarització amb el seu funcionament fora de l'escola. La lectura de diaris, la visita a una llibreria per veure com acostumen a organitzar-se els llibres o la recerca d'informacions a catàlegs, guies, etc. Són activitats que poden relacionar la lectura dins i fora del context escolar. En aquest sentit, l'ús de la biblioteca representa un instrument imprescindible per a la formació lectora.

La integració de l'activitat lectora en contextos reals comporta implícitament la consciència per part del lector dels objectius de la seva lectura. L'alumne sabrà, per exemple, que ha de llegir un text per memoritzar un poema, preparar una exposició o comprovar unes dades. En representar-se mentalment l'activitat que es proposa realitzar, el lector pot coordinar la seva capacitat de *saber llegir* amb la seva capacitat per *saber com* ha de llegir per a aquella finalitat concreta (de forma detinguda i repetida per a la memorització, selectiva i ràpida per a la comprovació, etc.) i, alhora, aquesta representació mental li serveix també de patró per decidir en quin moment la lectura ja ha estat realitzada de forma satisfactòria per a la seva intenció.

Interrelacionar les habilitats lingüístiques

La comprensió lectora és un procés associat al domini general del llenguatge per part dels alumnes i, per tant, es desenvolupa en relació amb totes les altres habilitats lingüístiques. També l'ús social de la lectura implica molt sovint aquesta interrelació. Es llegeix prenent notes, es comenten els llibres llegits, es reciten poemes, s'escriuen respostes a escrits llegits que s'han discutit oralment, etc. No és estrany, doncs, que moltes activitats que s'han mostrat valuoses en l'aprenentatge de la comprensió dels textos relacionin efectivament la lectura amb l'oralitat i l'escriptura.

D'una banda, la discussió col·lectiva o en petits grups enriqueix la comprensió en oferir les interpretacions fetes pels altres; reforça la memòria a llarg termini, ja que els alumnes han de recordar la informació per explicar el que ells han entès; i contribueix també a millorar la comprensió en profunditat i el pensament crític, si han de donar arguments sobre les opinions emeses i han d'eliminar les inconsistències i contradiccions lògiques del seu pensament en relació amb la lectura. La discussió ofereix també un context molt més variat perquè els ensenyants puguin introduir preguntes literals (sobre informació explícita en el text), preguntes interpretatives (sobre informació implícita) i preguntes aplicades (sobre l'ús de la informació), la qual cosa repercuteix en l'aprenentatge de l'alumne sobre aquestes formes diferents de procedir, ja que sembla ser que la manera com els alumnes enfronten la lectura del text està molt determinada per la forma com els ensenyants els demanen que pensin a través de les seves preguntes i propostes.

D'altra banda, la lectura i l'escriptura són processos similars en el sentit que l'emissor ha d'organitzar el text pensant en com l'entendrà el lector i el lector ha de determinar el sentit de l'organització de les idees adoptat per l'emissor. La producció de textos ajuda, així, a analitzar i entendre molts aspectes textuais que podran ser utilitzats en la lectura.

Capítol IV. Ensenyar a escriure a l'educació secundària (Anna Camps)

Els gèneres discursius serien concrecions dels usos verbals en situacions interactives determinades i per tant estretament relacionats amb les diferents situacions socials en què s'utilitza la llengua. Freedman⁵ (1994) a les seves recerques posa de manifest que les situacions de simulació en els centres d'ensenyament donen lloc a textos sensiblement diferents dels que produeixen els professionals dels mateix camp científic en situacions reals. Partint d'aquí, certs enfocaments proposen de crear a l'escola situacions d'interacció social que permetin als alumnes escriure textos que s'hagin d'ajustar a diferents contextos. Des d'aquest punt de vista, és clar que només s'aprèn a escriure adequant-se a la situació a través d'un ús reflexiu de la llengua escrita; no n'hi prou d'aprendre unes formes lingüístiques i textuais per saber escriure; cal, a més, saber-se adequar a la situació comunicativa i adequar aquestes formes al tipus de discurs que es produeix.

⁵ FREEDMAN, A. (1994) "New views of genre and their implications for education". A FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (eds.) *Learning and teaching genre*. Portsmouth, N.H.: Heinemann/Boynton-Cook

Es podria afirmar que en el procés d'aprenentatge de la composició escrita els aprenents duen a terme dues activitats estretament interrelacionades: la de escriure un text i la d'aprendre alguns dels continguts lingüísticodiscursius propis del gènere o del mateix procés d'escriure. Així doncs, ambdós plans no es mantenen i no es poden mantenir separats sinó que, ben al contrari, s'interrelacionen i es fan més complexos. La forma específica d'organització de la tasca és creadora de contextos i dona lloc a determinades formes d'interacció a l'aula.

Escriure és complex. Una visió amplia de l'activitat d'escriure, al costat d'una concepció de què és aprendre i en què pot consistir ensenyar, pot portar-nos a resumir algunes idees per fonamentar l'ensenyament de la composició escrita.

1. La llengua escrita és social en la seva naturalesa i en el seu ús
2. Els usos de la llengua escrita són diversos i donen lloc a gèneres discursius que es creen i es diversifiquen en la interacció social
3. Les operacions implicades en l'activitat d'escriure són complexes i requereixen habilitats i coneixements de tipus divers i estan relacionades amb les situacions d'ús
4. La composició escrita requereix un nivell relativament alt de control i de consciència metalingüística explícita

Aquestes idees incideixen en les propostes actuals d'ensenyament de la composició escrita. En totes elles hi podem identificar algunes orientacions comunes:

1. Es concep que aprendre a escriure és només possible si s'atén a la complexitat d'elements que es conjuguen en les situacions d'ús de la llengua escrita: culturals, socials, discursius, textuais, lingüístics, etc.
2. Les propostes d'ensenyament s'articulen entorn de tasques complexes a través de les quals els aprenents poden dur a terme activitats tendents, d'una banda, a escriure el text, tenint en compte el desenvolupament de les operacions de planificació i revisió, i, de l'altra, activitats tendents a apropiar-se dels coneixements necessaris per progressar en el domini del gènere específic sobre el qual es treballa.
3. Les seqüències didàctiques preveuen situacions interactives molt diverses. El diàleg oral amb el professor o amb els companys permet als aprenents construir el coneixement dels usos monològals que exigeixen tenir en compte contextos en què els possibles destinataris no són presents o, fins i tot, són desconeguts de qui escriu.
4. Aquestes seqüències poden articular activitats de lectura i escriptura i activitats orals interrelacionades. Els textos reals són punt de referència per aprofundir en les característiques discursives i lingüístiques del tipus de text.
5. Els coneixements específics: gramaticals, lèxics, textuais, etc. s'interrelacionen amb les activitats d'ús de la llengua. L'activitat d'escriure propicia l'activitat metalingüística, que en certa mesura li és inherent. Això permet que la reflexió sobre la llengua adquireixi sentit pels aprenents des del moment que esdevé instrument per a la comprensió i producció de textos.

Capítol V. L'ensenyament de la literatura (Teresa Colomer)

El debat sobre l'ensenyament de la literatura se superposa amb el de la lectura, ja que, de fet, el que l'escola ha d'ensenyar, més que "literatura", és a *llegir literatura*, i fa temps que la reflexió educativa va coincidir a assenyalar que *la formulació de la finalitat formativa de l'educació literària pot resumir-se en la formació del lector competent* (Seminario della ricerca Dilis, 1986). Aquesta formulació va oferir l'avantatge de poder pensar en l'educació literària com un camp específic, però alhora integrat en la planificació general de l'educació lectora a l'escola.

Charmeux⁶ (1985) definí la capacitat de saber llegir com la possibilitat d'usar com a propis els comportaments lector (de construcció de sentit) i lingüístic (d'adequació a les característiques del text) que requereix qualsevol lectura, i dividí les competències necessàries entre les afectives (d'implicació i seguretat), cognitives (de formalització dels coneixements implicats) i pragmàtiques (de domini i adaptabilitat de les conductes lectores).

S'ha de compaginar necessàriament la motivació i l'esforç d'aprenentatge; la tensió entre lectura autònoma i lectura guiada sembla inevitable i no pot desequilibrar-se. L'esforç graduat didàcticament i la motivació han de fusionar-se i, per tant, no és raonable pensar en un recorregut estàndard a través d'autors i textos adequats a tots els alumnes. Cada itinerari educatiu ha de projectar-se a partir dels gustos i l'experiència dels lectors sense salts cap a textos massa complexos per a les seves capacitats i hàbits estètics, ni sense estancaments en textos banalment repetitius que no estimulin el repté d'un plaer progressivament més elaborat.

La lectura professional s'adreça a l'anàlisi de les obres i de la seva situació de comunicació, requereix una lectura objectiva i distanciada i una tasca interpretativa que s'exerceix plenament amb *posterioritat* a la lectura. En canvi, l'ús normal de la lectura literària implica la participació subjectiva i gratificant en la comunicació proposada per l'obra i les estratègies d'anàlisi s'adrecen a donar-li gruix *durant* la lectura.

La pràctica, lliure i guiada, de la lectura construeix la competència literària per fases recurrents que inclouen:

1. El desig d'entrar en el joc
2. L'adquisició gradual de les activitats interpretatives del text literari, tals com la suspensió de l'incredulitat, la projecció psicològica, l'anticipació i reinterpretació del missatge que es llegeix, etc.
3. L'explicitació de les regles seguides, dels mecanismes que s'han utilitzat per construir la interpretació i que poden servir, tant per aprofundir la lectura feta, com per aprendre a fer una lectura més complexa –i per tant més gratificant– en una altra ocasió.

Es tracta, doncs, de passar de *no saber a saber fer* i a *saber com es fa*.

Els judicis dels alumnes es formen en relació amb el seu estadi de competència, i afavorir-ne l'explicitació ofereix informació per saber on es troben i cap a on cal fer el següent pas. El gust i el judici de valor es formen també a través de la pràctica: a través

⁶ CHARMEUX, E. (1985) *Savoir lire au collège*. París: Cedic

de la lectura de moltes obres que ofereixen nous paràmetres comparatius per poder apreciar-ne realment la qualitat, i a través de l'expressió i confrontació de la pròpia opinió amb la dels altres. Moltes experiències de renovació de l'ensenyament literari s'ha centrat, precisament, en la potenciació d'aquests factors. Per posar dos exemple ben allunyats, podem al·ludir a una de les primeres propostes de secundària difoses en el nostre país, la de Lacau (1966), i a un dels darrers instruments explorats, la dels diaris dialogats, sorgit dels paràmetres educatius socioconstructivistes.

L'aspecte que ens interessa remarcar del treball de Lacau és el de l'organització del **treball cooperatiu** dels alumnes a partir de la lectura de deu obres senceres. La classe es divideix en petits grups entre els quals van rotant tant les obres com la forma d'interrogar-les. La realització conjunta dels treball de comprensió implica una primera fase d'explicitació i contrast interpretatiu entre el grup reduït d'alumnes. Al final, cada obra ha estat objecte d'un tipus de treball diferent per part de cada grup d'aprenents. La comunicació entre les perspectives des de les quals l'obra ha estat abordada obre una segona fase col·lectiva que permet que tots els alumnes n'obtinguin una visió enriquida.

El **diari dialogat**, d'altra banda, és una activitat utilitzada per la pedagogia americana sobre la resposta al text, basada en l'obra de Rosenblatt. La diferenciació d'aquesta autora entre la resposta eferent i la resposta estètica ofereix la base per distanciar-se de les activitats de comprensió del text generades per la psicologia cognitiva, ja que es consideren totalment insuficients per atendre la resposta estètica que reclama un text literari. L'ús del diari dialogat, en concret, s'inscriu també en l'auge de l'ús del portafoli, una activitat socioconstructivista que permet acumular rastres dels aprenentatges per tal d'afavorir l'avaluació formativa dels alumnes. La fórmula del diari (Lebrun⁷, 1994) consisteix en el registre de les respostes suscitées per la lectura dels textos en un diari personal de cada alumne. Es tracta d'un diari de debat sobre les lectures, d'un estri d'aprenentatge i no pas d'un diari íntim. Els diaris s'intercanvien entre els alumnes i entre els alumnes i el professor. L'alumne pot escriure lliurement en el diari o bé recórrer a consignes possibles (anotar citacions, fer preguntes aclaridores, manifestar opinions, relacionar aspectes amb altres obres o amb el món real, consignar informacions buscades al respecte, fer esquemes, etc. i l'interlocutor fa anotacions de resposta. La idea de fons és, òbviament, que el debat i contrast d'opinions i informacions vehiculat a través del diari s'adequa al ritme de construcció del coneixement de cada alumne, el fa sentir part d'una col·lectivitat interpretativa i contribueix a l'aprofundiment de la lectura de l'obra o de les obres que es llegeixen d'una manera més efectiva que no ho faria el discurs extern i ordenat de l'ensenyant.

En definitiva, motivació, comprensió-interpretació del text i valoració personal han de ser tres elements constants en el recorregut d'una educació literària que es proposa, d'una banda, diversificar progressivament el tipus de textos que els alumnes són capaços de fruit, des dels més propers a la seva experiència i cultura a altres cada vegada més allunyats, i, de l'altra, ampliar les estratègies interpretatives i de cooperació textual que els alumnes posseeixen, per tal que puguin fruit de diferents maneres, per exemple, des d'una lectura identificativa o argumental fins a una altra distanciada o d'apreciació estètica.

⁷ LEBRUN, M. (1994), "Le journal dialogué: pour fer aimer la lecture". *Québec français*, 94, 34-36

Cal arribar a un cert acord sobre quin mapa d'èpoques i d'autors ha de tenir un lector competent per tal de col·locar i relacionar cada nou text en la seva "biblioteca mental", quin metallenguatge ha de conèixer per poder reflexionar i parlar sobre les obres i en quina mesura n'ha de conèixer les interpretacions de la crítica per tal d'ampliar la confrontació de la seva lectura. La reflexió educativa ha insistit en la necessitat d'atorgar prioritat a les activitats d'ús comunicatiu i de construir coneixements a partir de les pròpies necessitats. Però la relació entre l'experimentació de la comunicació literària i la utilització de la informació i de la reflexió explícita apareix ara com una urgència que ha de ser abordada per la recerca didàctica.

...Es tractarà ara, però, en primer lloc, de desenvolupar itineraris que passin d'una lectura centrada en la trobada "en present" entre el text i el lector, a una lectura més àmplia que inclogui la consciència de la historicitat del text i que ponderi la seva vigència en l'experiència estètica del lector actual. I, en segon lloc, caldrà afavorir la construcció d'un cert mapa del patrimoni literari, de les obres que la comunitat cultural ha considerat, per motius canviants i diversos, que era on millor es representava la capacitat humana de formalitzar literàriament l'experiència.

Tot el que hem dit fins ara gira explícitament al voltant de la idea de l'educació literària com un itinerari de formació. En el recorregut entre el lector preadolescent que inicia l'etapa secundària i el lector més competent que s'espera que en surti, hi incideixen dos tipus d'ajudes: les generades pels propis textos llegits i les obtingudes a través de l'ensenyament escolar; i aquest itinerari es recolza en dos eixos de progrés: la implicació del lector i l'adquisició de coneixements. Per poder desbloquejar la definició i ordenació dels coneixements conceptuals que semblen pertinents als objectius de l'etapa secundària, pot resultar efectiu dividir-los en dos tipus: els referits a les relacions internes dels elements constructius del text i els referits a les relacions externes del text amb el seu context. Per a l'adquisició del primer tipus de coneixements, caldrà pensar en el desenvolupament d'itineraris que mostrin, d'una banda, les diferents formes en què la literatura presenta l'experiència –l'èpica, la lírica, la paròdia, etc., tal com assenyalava Bertoni del Guercio⁸-, i, d'altra, les possibilitats, cada vegada més complexes, de construcció textual: els elements constitutius de cadascun dels gèneres literaris. El seu interès didàctic rau en el fet que reproduïx de forma acotada molts mecanismes del funcionament de la literatura. Llegir obres que funcionin de la mateixa manera permet construir-ne un horitzó d'expectatives que possibilita el joc d'anticipació i verificació de les hipòtesis i facilita la comprensió del funcionament del gènere en fer que les lectures es recolzin complementàriament les unes en les altres.. D'altra banda, el treball de gèneres pot depassar l'estudi dels elements constitutius en fer veure el joc de ressonància entre els textos o la seva evolució, cosa que porta al punt següent.

Per a l'adquisició del segon tipus de coneixements caldrà pensar en itineraris que mostrin diferents formes de connexió, tant de les obres en el seu context, com de l'intertextualitat entre elles: Les relacions sincròniques s'utilitzaran per enllaçar els textos literaris amb la cultura actual –especialment amb totes aquelles formes artístiques i de ficció que són familiars als alumnes-, per enllaçar el textos a l'interior d'una època històrica determinada –tant per percebre la relació de les obres entre sí, com amb el seu context sociocultural-, i també per connectar les obres d'un mateix autor per tal de veure'n la creació d'un món de ficció o d'un codi personal. Les relacions diacròniques

⁸ BERTONI DEL GUERCIO, G. (1992) "L'ensenyament del text literari". A COLOMER, T. (coord.): *Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària*. Barcelona: Barcanova, pp. 87-104

entre els textos, d'altra banda, han de permetre veure la permanència dels diferents tipus d'elements literaris (els tòpics, temes, motius, etc.) al llarg del temps –i fins a la seva presència actual-, i l'evolució d'algunes formes dels gèneres.

El seguiment d'aquests itineraris ha de repartir-se entre els diferents cursos de l'etapa secundària i pot adoptar formes de treball diferents. Tallers, programes de lectures, projectes de treball, etc. poden donar forma concreta a cadascuna de les entrades en el fet literari i poden superposar, o bé subdividir, els nuclis de coneixements programats. És fonamental programar el quadre general d'etapa i també fomentar la col·laboració entre les àrees lingüístiques presents en l'ensenyament secundari, ja que les diferents entrades poden repartir-se entre l'estudi de les diferents literatures.

Aquest plantejament de l'ensenyament literari i el tipus d'objectius assenyalats impliquen uns criteris didàctics d'actuació a l'aula. Poden resumir-se o indicar-se aquí algunes estratègies generals dividides en els dos blocs següents:

1. Criteris didàctics generals que no fan altra cosa que perllongar l'actuació respecte de l'ensenyament literari a l'etapa primària, tals com, per exemple:
 - 1.1. Fer percebre la literatura com una situació comunicativa real en la nostra societat, a través d'activitats com l'assistència a representacions teatrals, l'ús de la biblioteca, l'intercanvi de recomanacions de llibres, l'anàlisi de col·leccions, etc. La construcció dels hàbits culturals dels alumnes a través d'un procés de familiarització amb el funcionament social del fet literari és un aspecte que, en aquests moments, està rebent molta atenció en els medis educatius francesos sota la denominació de "pedagogia del llibre", com a àmbit complementari de la "pedagogia del text" que és on se centra habitualment l'escola.
 - 1.2. Adoptar una manera de procedir centrada en la construcció compartida del coneixement i en el foment i acollida de la resposta dels lectors a les obres.
 - 1.3. Dissenyar activitats que fomentin la interrelació entre les diferents habilitats lingüístiques i permetin l'experimentació de la creació literària. Els tallers de literatura, centrats en activitats creatives, han estat, sens dubte, la forma més desenvolupada de renovació de l'ensenyament literari a la secundària. Però la integració entre la lectura, l'escriptura i l'oralitat es troba en molts tipus d'activitats, tant tradicionals –com la imitació de models-, com més recents –com la integració en projectes de treball.
2. Criteris d'actuació més específics o més propis dels objectius de l'etapa secundària –amb una presència diversa en els seus diferents cicles- com ara els següents:
 - 2.1. Facilitar la comprensió del text a través d'instruments poc habituals en aquests moments a les aules d'aquesta etapa. D'una banda, les activitats que la investigació sobre la lectura de les darreres dècades ha facilitat com a mitjans eficients d'ajuda a la comprensió dels textos. De l'altra, les activitats que, qüestionades en el seu ús tradicional a l'escola, han començat ara a reformular-se en aquest sentit, tals com la recitació, la traducció, la paràfrasi o l'escriptura imitativa.
 - 2.2. Seleccionar aquelles entrades conceptuals i aquelles obres que més puguin establir un diàleg amb els alumnes i utilitzar les referències culturals dels adolescents per entendre la pervivència de la tradició literària en els nostres dies.

- 2.3. Focalitzar els aspectes concrets de les obres que tenen rellevància per a l'itinerari previst, tot defugint els intents d'anàlisi exhaustiva dels textos escollits o una programació general a partir de l'estudi dels autors.
- 2.4. Primar la lectura a través de la selecció fragments i obres que conformin els itineraris triats, tot evitant que els alumnes es limitin a repetir les valoracions crítiques no comprovades –o compartides- per ells a partir de la lectura directa de les obres.
- 2.5. Facilitar l'elaboració d'un mapa mental de contextualització cultural a través de l'utilització d'esquemes, compendis i altres recursos informatius sobre èpoques, moviments, etc. Paradoxalment, és, en part, l'ús dels multimèdia el que afavoreix el retorn a la valoració de la informació contextual per tal d'ajudar el lector a situar-se en la distribució espaciotemporal dels fenòmens considerats, sempre que aquests instruments mostrin la seva representació parcial sobre el fet literari i recordin que “el mapa no és el territori”⁹.
- 2.6. Utilitzar diferents aproximacions metodològiques. Ja que nos es pot intentar fer una lectura alhora sociològica, lingüística, semiòtica, etc., poden distribuir-se algunes d'aquestes possibilitats metodològiques en els diferents itineraris de manera que els alumnes experimentin la riquesa de les diverses interpretacions. Cal no oblidar, però, que l'objectiu final és que el lector pugui reconèixer els enfocaments crítics i adoptar-los per interpretar i debatre les seves lectures futures.

Capítol VI. L'ensenyament de la gramàtica (Anna Camps)

El terme gramàtica té diversos significats: Text que recull els coneixements sobre la llengua, especialment l'escripta; conjunt de normes que regulen l'ús normatiu de la llengua, etc. Aquí volem destacar tres, interrelacionats, que són a la base de la recerca actual:

La gramàtica com a saber implícit. El coneixement gramatical no és únicament un saber conscient, sinó també un saber implícit que pot ser no conscient i que és inherent a la capacitat d'usar la llengua. A partir d'aquest enfocament, es podria suposar que la funció de l'ensenyament seria portar els alumnes a explicitar el seu saber gramatical implícit.

La gramàtica com a coneixement científic sobre la llengua. S'entén, des d'aquesta perspectiva, la gramàtica com a model (o models) que descriuen i expliquen el funcionament de la llengua. El model que s'adopti ha de permetre, per una banda, analitzar les dades i explicar-les i, de l'altra, fornir instruments lingüístics per parlar-ne, és a dir ha d'establir un metallenguatge útil per donar-ne compte i per compartir el coneixement que s'elabora.

El coneixement metalingüístic. L'activitat metalingüística posa de manifest la capacitat de coneixement i de control que sobre el coneixement lingüístic tenen els parlants. L'accés al coneixement del funcionament de la gramàtica implícita del parlant ha de comptar amb la capacitat de prendre la mateixa llengua com a objecte

⁹ ARMELLINI, G. (1987) *Cóme e perché insegnare letteratura. Strategie e tattiche per a la scuola secondaria*. Bologna: Zanichelli

d'observació i d'anàlisi, capacitat que es desenvolupa des del inicis de l'ús de la llengua, però que no arribaria a estadis més alts i elaborats sense que activitats més específiques d'ensenyament ho desencadenessin.. Els nens que aprenen a llegir i escriure no ho podrien fer sense parlar de lletres, de paraules, de frases, de noms, de punts, de comes, etc. Totes les situacions d'ensenyament i aprenentatge de la llengua són o comporten una gran quantitat d'activitat metalingüística i també d'ús de termes metalingüístics.

En els llibres de text i a les classes de gramàtica podem distingir quatre tipus d'activitats que impliquen tipus de coneixement diferent:

1. Identificar unitats lingüístiques: frases, textos, paraules, noms, verbs, articles, etc.
2. Analitzar les relacions que s'estableixen entre elles, manipulant-les, efectuant-hi operacions diverses, etc.
3. Produir-ne: escriure una frase, posar els pronoms que hi falten, etc.
4. Definir-les sovint a partir de criteris diferents (semàntic, formal, funcional), que a vegades es confonen, i a nivells també diferents (morfològic, sintàctic, discursiu, etc.)

Les capacitats per dur a terme aquestes activitats no són les mateixes. En tota la llarga discussió sobre quina gramàtica ensenyar i sobre què ensenyar de gramàtica, sovint s'oblida qui aprèn i per a què aprèn i, per descomptat, com aprèn. La recerca hauria d'aprofundir en la interrelació entre el que s'ensenyava i el que aprenen els alumnes sobre la llengua i de quina manera els coneixements explícits poden arribar a fer-se operatius en l'ús. Apareixen aquí dos grups de sabers: uns saber procedimentals i un saber conceptuals. Els saber procedimentals són al seu torn de dos tipus: sabers que permeten usar la llengua de manera adequada, i saber procedimentals lligats al control i a l'anàlisi de les produccions lingüístiques, en dos sentits, dels processos de producció i comprensió i dels productes (identificar elements, efectuar-hi canvis per judicar l'efecte en la frase o el text resultants, etc.). Se suposa que entre els tres tipus de sabers hi ha interrelació i aquesta és la hipòtesi en què es basa qualsevol ensenyament gramatical a nivells d'escolaritat obligatòria.

Els objectius de l'ensenyament de la gramàtica

Independentment dels continguts ensenyats i dels models utilitzats per fer-ho, l'ensenyament gramatical ha estat orientat a objectius diversos en el transcurs de la història. En certa mesura es podria dir que tots ells perduren més o menys explícits en el moment actual. És possible distingir-ne cinc:

1. Millorar els usos de la llengua gràcies al domini de les formes lingüístico-discursives
2. Oferir instruments per resoldre alguns problemes ortogràfics
3. Preparar-se per adquirir altres llengües, especialment les estrangeres
4. Desenvolupar la intel·ligència
5. Reflexionar sobre la llengua i les seves construccions, perquè la llengua és un domini interessant en ell mateix

(1): En els seus orígens els estudis gramaticals eren un instrument per conèixer els usos literaris dels considerats bons autors i dels usos normatius de la llengua oral culta, unificada, per damunt de les diferències dialectals. La RAE defineix la gramàtica així: *Es el arte de hablar y escribir correctamente.* Aquesta gramàtica va passar

insensiblement de l'estatut d'instrument al d'objectiu i l'anàlisi morfològica i sintàctica va esdevenir la pràctica habitual de les classes de llengua. És indubtable que la lingüística es constitueix com a ciència en el paradigma estructural, que pren el sistema de la llengua com a objecte d'estudi. Però aquest mateix fet, malgrat els miratges de l'ensenyament en els primers moments, va allunyar-la de l'ús.

Els intents de buscar en les ciències del llenguatge les solucions als problemes d'aprenentatge dels usos lingüístics són molt vius en el moment actual. És ben possible que calgui invertir el procés seguit fins ara en els plantejaments sobre la gramàtica a l'escola que ha tendit més a viat a prendre com a punt de partida les ciències del llenguatge per veure'n les implicacions per a l'ensenyament. El punt de partida per a la reflexió s'hauria de centrar preferentment tant en les característiques del tipus de discurs que es pretén que els alumnes arribin a conèixer, com en el coneixement de l'operativitat dels continguts conceptuals per a la comprensió i producció de textos. La recerca, doncs, hauria de partir de l'anàlisi de les necessitats i objectius de l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i no a l'inrevés.

(2): Els aprenents de català escrit han de resoldre problemes ortogràfics recurrent a coneixements gramaticals; per exemple, vocal neutra a la flexió nominal i verbal.

(3): L'ensenyament tradicional de llengües estrangeres es basava en la traducció i en l'estudi de la gramàtica de la llengua que s'havia d'aprendre. Per construir en coneixement sobre la gramàtica d'una altra llengua es considerava imprescindible tenir-ne sobre la pròpia (i també de la llatina, naturalment)

(4): D'entre tots els continguts de l'ensenyament, els matemàtics i els de llengua han tingut i encara tenen un estatut especial: se'ls ha considerat instrumentals. En el cas de la llengua no ho han estat només en el sentit que es pugui donar avui la incidència dels usos de la llengua en les possibilitats de comunicació del pensament verbal, sinó que sovint s'ha argumentat que l'estudi de la gramàtica era un instrument per a l'ordenació del pensament lògic. Aquest ha estat un dels arguments llargament esgrimits per defensar l'estudi del llatí a l'ensenyament obligatori.

(5): Algunes propostes sorgides en el marc de la lingüística generativo-transformacional suggereixen que l'objectiu és fer explícita la gramàtica implícita que els parlants posseïm. En aquestes propostes l'interés no seria el millorament de l'ús de la llengua sinó simplement el fet de prendre consciència de les regles que permeten el funcionament del llenguatge i de la llengua. En definitiva, un coneixement científic interessant en ell mateix.

En general els coneixements sobre la llengua o bé s'han limitat als nivells de la frase i de la paraula, o bé s'hi han centrat primordialment. Cal revisar aquest punt de vista i integrar en les programacions gramaticals coneixements sobre aspectes textuais, discursius, pragmàtics, etc. Anant més enllà del que s'entén per gramàtica, caldria entrar a considerar els coneixements sobre la llengua i les llengües que hauria de tenir qualsevol ciutadà culte; per exemple, sobre les llengües al món, sobre les problemàtiques llegades als usos de les llengües, sobre els diversos sistemes d'escriptura, etc. En resum, l'ensenyament gramatical s'ha vist i es veu justificat per objectius que podríem agrupar en dos blocs:

- Per millorar els usos de la llengua en relació amb el desenvolupament de les capacitats expressives i comunicatives i de les possibilitats de la llengua com a instrument de coneixement, considerant els aspectes normatius com una condició per als usos més formals.
- Com a coneixement en ell mateix i com instrument per accedir al coneixement d'altres llengües.

Ambdós apareixen en els currículums actuals de secundària amb diferent èmfasi a cadascun i també segons l'etapa educativa, obligatòria o postobligatòria. L'ensenyament gramatical que es relacioni amb l'ús de la llengua, tant en la comprensió com en la producció, és un tema complex que té implicacions en diversos àmbits: les ciències del llenguatge com a marc teòric de referència, les ciències relacionades amb l'adquisició i desenvolupament del llenguatge, la programació i la metodologia i l'organització de l'ensenyament.

Aportacions de les ciències del llenguatge a la delimitació dels continguts de l'ensenyament gramatical

L'estructuralisme lingüístic

Va dirigir els seus esforços a definir de manera científica les categories gramaticals. Per a això calia diferenciar els plans d'anàlisi i no confondre el pla del significat amb el pla formal o funcional. La morfosintaxi havia de limitar-se a aquests darrers. Aplicant als corpus establerts operacions diverses, basades principalment en la permutació i la commutació d'elements, es podia arribar a establir una classificació d'aquestes categories.

La gramàtica generativo-transformacional (GGT)

Tot i que incorpora en la seva metodologia procediments que s'arrelen en l'anàlisi de constituents, el fonament de l'ús de les operacions no és el mateix. Pretén reflectir el coneixement gramatical implícit, la competència lingüística, del parlant, concebut com el parlant-orientat ideal. Les argumentacions sintàctiques tenen sentit en relació al sistema i no contempnen la variació que hi ha en l'ús real. Aquesta és la principal debilitat del procediment en la formació lingüística en primària i secundària. Malgrat els problemes que presenta, cal destacar que aquesta aproximació metodològica permet partir del que els alumnes saben, permet el contrast i la reflexió i enllaça amb la capacitat que tots tenim d'usar la llengua, és a dir d'usar-la en la seva funció metalingüística.

Les teories de l'enunciació

Consideren el text des del punt de vista del seu ancoratge en la situació enunciativa. Nombroses marques lingüístiques són exponent de la inserció del text en el context de la enunciació: les persones gramaticals que es refereixen a l'enunciador o al destinatari, la modalització, les marques temporals (verbs, adverbis de temps, etc.), entre d'altres. Les formes lingüístiques, doncs, no s'expliquen només per la relació amb els elements sintagmàtics i/o paradigmàtics, per les relacions estructurals en el sistema de la llengua, sinó també per la seva relació amb elements extralingüístics.

Els estudis sobre el text i el discurs

L'anàlisi del discurs integra en els seus plantejaments aportacions tant de la pragmàtica com de la gramàtica del text i de les teories de l'enunciació i s'orienta a l'estudi de les

produccions verbals humanes tenint com a punt de partida la idea que el discurs es produeix sempre en situació, és fruit de la interactivitat humana i que no es pot abordar aïllant-lo d'aquesta activitat global i complexa.

La lingüística cognitiva

Cuenca¹⁰ es refereix a les dificultats i la insuficiència dels intents de categorització de la gramàtica tradicional, del funcionalisme estructuralista i de la gramàtica generativa i proposa abordar el tema des del punt de vista de la lingüística cognitiva que consideraria la categorització dels elements lingüístics dintre dels processos generals de categorització que caracteritzen l'activitat mental humana. En aquest enfocament, les categories no es poden definir com a compartiment estancs; la definició es fa a partir de feixos de trets i de relacions de semblança; a més, hi ha alguns membres de la categoria més representatius que d'altres. Per a això es parla de prototipus; per exemple, *gos* seria més important que *alegria* o *sortida*.

Tres reflexions per acabar aquest apartat:

1. Les ciències del llenguatge no ofereixen un model únic per donar compte de tots els aspectes de l'ensenyament gramatical assenyalats als objectius. Aquesta és una causa de les dificultats amb què es troba el professorat, unida a la manca de formació en els aspectes d'ús de la llengua. Com diu Cabré¹¹:
 Dificilment els ensenyants poden ensenyar llengua si en l'únic que se'ls ha format és en descripció i història de la llengua; si només han estudiat les estructures gramaticals en abstracte; si se'ls ha fomentat el prejudici que ensenyar a llegir, a escriure i a comprendre els textos, encara que es faci a nivell superior, és una activitat de segona categoria, d'una categoria inferior a la d'explicar teoria.
2. Una cosa són els continguts que els professor ha de conèixer i dominar, l'altra els continguts de les ciències del llenguatge que poden servir de marc de referència, i una tercera i diferent els de l'ensenyament; i encara dintre d'aquests darrers cal diferenciar els de l'ESO i els de batxillerat.
3. Els coneixements sobre la llengua no es limiten als que denominem gramaticals. La retòrica, la poètica, els estudis sobre l'argumentació, la narratologia, etc. són camps que ofereixen instruments imprescindibles per analitzar i comprendre els usos de la llengua, incloent-hi, per descomptat, els literaris. Així, tot i que ara no ens hi referirem explícitament, és clar que en la planificació dels continguts necessaris per a la comprensió i producció de textos caldrà tenir-los en compte i seleccionar els pertinents per a la tasca que es vol dur a terme i per a l'etapa educativa en què es treballa.

Els continguts de l'ensenyament gramatical

Els currículums de llengua de l'ESO i Batxillerat expliciten uns continguts mínims que deixen un gran marge al professorat per especificar-los i organitzar-los d'acord amb els eixos de programació que adoptin i amb les necessitats dels alumnes. Zayas y Rodríguez¹² (1992), per exemple, parteixen d'una classificació que té en compte els diversos àmbits d'organització de la llengua i la seva relació amb el context, considerat com a situació enunciativa i com a context social en què s'insereixen les activitats verbals humanes.

¹⁰ CUENCA, M. J., *Sintaxi fonamental*. Barcelona: Empúries (1996)

¹¹ CABRÉ, T. (1990), "Ensenyar llengua, ensenyar gramàtica, ensenyar lingüística", *Jornades d'homenatge a Francisco Marsá*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, pp. 109-135

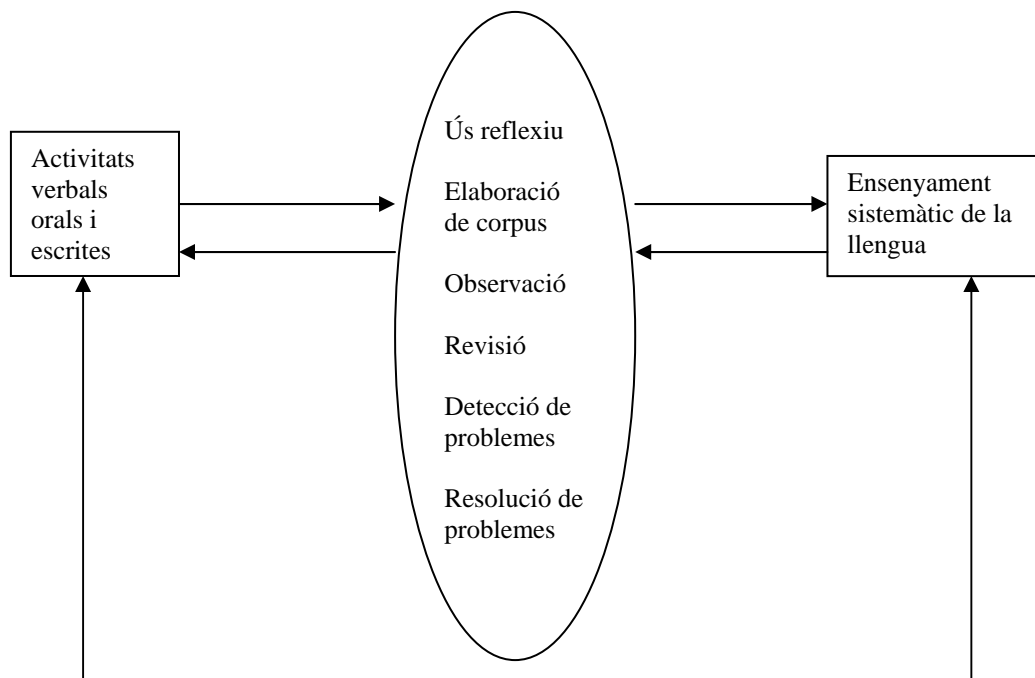
¹² ZAYAS, F.; RODRÍGUEZ, C. (1992) "Composición escrita y contenidos gramaticales", *Aula*, 2

Programació dels continguts gramaticals

No é nou que la programació dels continguts gramaticals es troba en una contradicció: d'una banda la necessitat de respectar la lògica de la matèria i, de l'altra, la lògica de l'aprenent de llengua que ha de resoldre problemes d'ús l'aparició dels quals no respecta l'ordre lògic i que es plantegen en tota la seva complexitat. L'opció podria ser establir una doble via de programació que s'integrés en un espai d'interrelació en què els problemes sorgits en una de les vies, la de l'activitat verbal, poguessin buscar resposta i solució en el coneixement elaborat en l'altra i que, al seu torn, aquests coneixements oferissin instruments per a la reflexió, l'anàlisi i el control conscient de les activitats verbals:

Espai de l'ús

Espai de la sistematització



Les activitats d'ensenyament i aprenentatge s'haurien de situar en la zona central representada en el gràfic, tot i que no descartem que entre l'espai d'ús i l'espai sistemàtic s'estableixin interrelacions programàtiques.

En l'àmbit de la sistematització, en no disposar d'un únic model que pugui donar compte de tots els nivells d'organització, caldrà distingir clarament els plans d'anàlisi. Les unitats entren a formar part de grups diferents segons es prengui com a punt de partida el nivell de la frase o el del text. En el primer, els pronoms personals es podrien agrupar amb altres paraules que també podrien fer les seves mateixes funcions: pronoms indefinits, per exemple. En canvi, el punt de vista de la enunciació porta a considerar conjuntament els pronoms personals, els possessius i les terminacions verbals com a indicadors de les persones que participen en l'enunciació. Des del punt de vista del text, en canvi, els pronoms personals formaran part, juntament amb els relatius, demostratius, etc. de les unitats que poden establir relacions anafòriques. Caldrà també ser molt

prudents amb la terminologia, tant per establir acords entre tot el professorat del centre que s'ocupa d'ensenyar llengua i, a ser possible entre el conjunt de professionals que es dediquen a aquesta àrea, com per no farcir els alumnes de paraules més que de conceptes clars sobre la llengua.

En l'àmbit de l'ús de la llengua el perill pot raure a crear situacions purament subordinades a les qüestions gramaticals que es volen tractar. Si l'objectiu és ajudar els alumnes a avançar en el domini de diferents gèneres discursius, serà convenient recórrer a coneixements que permetran als alumnes un ús reflexiu de la llengua fent passar al davant els continguts que ho permetin i que els alumnes puguin anar fent seus pas a pas. D'altra banda, però, la programació ha de permetre evitar la dispersió que les situacions de producció purament espontània i esporàdica podrien comportar. Per evitar-la és convenient que es basteixin ponts entre les observacions que es fan i el model més sistemàtic de funcionament de la llengua que es va construint.

Implicacions metodològiques

Els canvis d'enfocament de l'ensenyament gramatical que es proposen des de la reconsideració dels continguts han d'anar aparellats amb una renovació de les metodologies d'ensenyament. Enfront d'una metodologia basada en la definició i l'anàlisi, es proposa una metodologia basada en l'ús, la manipulació, la constatació dels efectes d'aquesta manipulació, l'observació de regularitats, la utilització de procediments de recerca diversos per descobrir tant els aspectes sistemàtics com les diferències segons els usos. Manipular els enunciats o els textos per analitzar els resultats de les operacions que s'hi efectuen i arribar a establir categoritzacions o a determinar diferències en l'estructura requereix una metodologia en què els alumnes parteixin d'aquestes manipulacions, i no de les explicacions teòriques del professor. No es pot arribar a saber adequar les formes lingüístiques al tipus de text o de discurs que s'ha de produir si l'escriptor o el parlant no es troben en situacions d'ús que les demanin.

Si es vol ser coherent, la revisió dels continguts de l'ensenyament gramatical ha d'anar aparellada amb una revisió de la metodologia. El coneixement teòric no ha de ser previ, sinó que entre l'ús i el coneixement s'estableixi una interrelació que pot partir de l'ús per després sistematitzar les observacions perquè estiguin disponibles per a d'altres situacions d'ús més complexes. L'activitat dels alumnes és central i a partir d'aquesta activitat (de producció, de comprensió, de recerca) els alumnes construeixen el coneixement gramatical en tots els aspectes que destacàvem: com a procediments de producció conscient, d'identificació; d'activació de la capacitat metalingüística i finalment de denominació i de definició.

Capítol VII. Els aspectes interdisciplinaris de l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua (Artur Noguerol)

No es pot planificar l'ensenyament/aprenentatge d'activitats cognoscitives deixant de banda el llenguatge amb què es construeixen.

L'enfocament comunicatiu de la llengua no es pot dur a terme adequadament si no es tenen en compte els aspectes interdisciplinaris. Metodologies com l'ensenyament per tasques o els projectes tenen un camp privilegiat en l'elaboració de treballs centrats en aquests aprenentatges perquè aporten el marc necessari per a una correcta exercitació del component estratègic de l'activitat lingüística.

[Proposta concreta per treballar el llenguatge des de les diferents àrees curriculars, a partir de dossiers pactats per tots i que formen part del Projecte Lingüístic de Centre]

[La segona part del treball consta de diverses propostes de seqüències didàctiques referides a diferents àmbits de la llengua i la literatura. Molt interessant també és el capítol de l'Oriol Guasch en què resumeix la bibliografia implicada en aquest llibre (pp. 267 ss.)]