

# Manuels i ensenyament del català: algunes reflexions

Núria Bastons Vilallonga (Barcelona)

Des que es va normalitzar i estendre l'ensenyament del català, s'han publicat una gran quantitat de materials per a nivells diferents, els quals s'han creat a partir de documents marc com ara el *Nivell Llíndar per a la llengua catalana* (1992) o més recentment el *Marc europeu comú de referència per a les llengües* (MERC; 2002). L'anàlisi d'aquests materials ens permet veure com ha evolucionat l'ensenyament-aprenentatge de la llengua per a no catalanoparlants<sup>1</sup> condicionat pels mètodes i enfocaments que hi ha hagut en els últims 30 anys. Ara bé, tot i els canvis tant en els plantejaments metodològics com en el tipus d'alumnat, es pot constatar, a partir de l'anàlisi de diversos materials, que el model de llengua que es planteja a partir dels textos orals i escrits a vegades divergeix del que l'alumne pot sentir o llegir al carrer, als mitjans de comunicació, a les xarxes socials i a Internet. En aquesta mateixa línia, la competència gramatical, definida en el MERC (2002: 187) com “el coneixement dels recursos gramaticals de la llengua i la capacitat d'utilitzar-los”, se sol treballar a partir d'un conjunt de normes i estructures rígides que poden confrontar el coneixement i la intuïció dels estudiants amb la instrucció formal que es fa a l'aula. Aquesta distància entre el que s'ensenyava i la llengua que s'usa provoca que, tard o d'hora, els professors de català hàgim de respondre aquestes preguntes dels nostres alumnes: “Però, això es diu?” o “També es pot dir...?”

Molts textos i activitats que podem trobar en els manuels em suggereixen algunes preguntes que, de ben segur, altres companys de professió en deuen haver fet:

- 1) Per començar, quin model de llengua hi ha als manuels? A l'hora de seleccionar o elaborar els textos i les activitats, es té en compte l'àmbit d'ús, la relació entre els parlants, les característiques de la llengua oral i de la llengua escrita?

---

1 El concepte de *no catalanoparlants* engloba tots els aprenents que no tenen el català com a llengua materna o que no han estat escolaritzats en català.

- 2) Quines creences hi ha al darrere dels textos i de les activitats? S'ende-  
vina quina idea té l'autor sobre què és una llengua i com s'aprèn?
- 3) La instrucció formal que es proposa implica eficiència comunicativa?
- 4) La llengua dels textos tant orals com escrits és artificial o, al contrari,  
reproduïx els trets de l'oralitat i l'escriptura?
- 5) Quin tipus de gramàtica s'ensenya? Quina lògica funciona, la de la  
forma o la del significat?
- 6) Els textos i les activitats que es proposen a classe susciten l'interès i la  
motivació de l'alumnat?

Com que el ventall de qüestions és ampli i difícil d'abastar, em centraré en tres punts que agrupen aquestes i d'altres reflexions: d'una banda, els canvis que hi ha hagut en el camp de l'ensenyament de llengües i com s'han reflectit en els manuals; d'altra banda, el treball dels textos en els materials publicats i, finalment, el tractament de la gramàtica en els manuals pel que fa a les explicacions i als exercicis.

## ■ 1 Teories gramaticals i material de classe

La concepció de la llengua que hi ha al darrere dels documents curriculars i dels materials publicats les últimes dècades és un reflex dels canvis que s'han produït en el camp de l'ensenyament-aprenentatge. Els canvis són lents i normalment impliquen la convivència de dos models diferents.

Els primers manuals de català per a no catalanoparlants, que val a dir eren molt escassos a causa de la manca de tradició, tenien un plantejament força estructuralista. Alguns principis bàsics de l'estructuralisme que recull Cuenca (1992: 49–50) són els següents:

- 1) La llengua és bàsicament parla, per tant, l'ensenyament s'ha de basar  
sobretot en la llengua oral, i la llengua escrita s'ha d'introduir després  
de l'oral.
- 2) Una llengua és un conjunt d'estructures. Per tant, aprendre una llengua  
és identificar i adquirir aquestes estructures.
- 3) A partir dels processos d'analogia i generalització, l'estudiant arriba a  
descobrir l'estructura de la llengua i la posa en pràctica de manera in-  
conscient i automàtica.
- 4) L'ensenyament no ha de fer referència a la llengua materna de l'alumne.

La conseqüència d'això va ser que els textos treballats a classe eren sobretot orals i servien per presentar una sèrie d'estructures que s'aprenien amb la repetició, seguint els principis del conductisme com a teoria de l'aprenentatge. Els textos escrits només eren un complement de les habili-

tats orals. Les mostres de llengua eren més aviat un producte de laboratori amb l'objectiu de presentar i reproduir estructures. Una altra conseqüència de l'aplicació d'aquesta teoria gramatical va ser la tipologia d'exercicis, l'objectiu dels quals era destacar una estructura lingüística i fer que l'alumne la interioritzés mitjançant els exercicis d'analogia i repetició.

A partir dels anys 60, va començar a haver-hi un canvi de paradigma gràcies a la lingüística textual i a les diferents disciplines que s'hi relacionaven com ara la sociolingüística, la pragmàtica, l'anàlisi del discurs, etc. En el camp de l'ensenyament, la culminació d'aquest canvi es va concretar en el *Nivell Llindar per a la llengua catalana* (1992), un recull d'unitats mínimes, nocions i funcions de la llengua, el qual servia de document de referència. Amb el *Nivell Llindar* es va replantejar el centre d'interès de les classes, i la comunicació va desplaçar l'estudi de la gramàtica. La conseqüència metodològica d'aquest canvi va ser l'enfocament comunicatiu, que orientava l'ensenyament-aprenentatge cap a la competència comunicativa, entesa com la capacitat de les persones per actuar de manera eficaç en una determinada comunitat de parlants. En el camp de l'ensenyament del català, es va elaborar el curs multimèdia *Digui, digni* (1984), que marcava una diferència significativa en relació amb els escassos materials publicats. Aquest curs es fonamentava en el mètode funcional-nocional, alguns principis del qual detalla Maria Josep Cuenca (1992: 116–117):

- 1) El significat és el factor de major importància.
- 2) Els diàlegs, si s'usen, se centren en les funcions comunicatives i no solen ser memoritzats.
- 3) La contextualització és una premissa bàsica.
- 4) Aprendre llengua és aprendre a comunicar-se.
- 5) Es busca la comunicació efectiva.
- 6) La lectura i l'escriptura poden començar des del primer dia.
- 7) L'objectiu desitjat és la competència comunicativa (és a dir, l'habilitat per a utilitzar el sistema lingüístic de manera efectiva i apropiada).
- 8) La variació lingüística és un concepte central en els materials i la metodologia.

La culminació d'aquest procés és el *Marc Europeu Comú de Referència per a les llengües* (2002), que recull les aportacions de la lingüística, la sociologia, la psicologia i la didàctica, i proposa un enfocament orientat a l'acció; tal com es detalla en el document de referència:

L'ús de la llengua –que n'inclou l'aprenentatge– comprèn les accions que realitzen les persones, les quals, com a individus i com a agents socials, desenvolupen una sèrie de

competències: les de caràcter general i les competències lingüístiques comunicatives en particular. Les persones utilitzen les competències que tenen a la seva disposició en diversos contextos i sota diverses condicions i limitacions, amb l'objectiu de dur a terme activitats lingüístiques. Aquestes activitats comporten uns processos lingüístics destinats a produir i/o comprendre textos relacionats amb temes d'àmbits específics, activant les estratègies més convenientes per a l'acompliment de les tasques. El control que tenen els participants d'aquestes accions condueix al reforçament o a la modificació de les seves competències. (MECR, 2002: 27)

En aquests moments tenim un ventall força ampli de manuals per als nivells A1, A2, B1, B2 i C1 del MECR; a més a més, des del 2008 comptem amb el Parla.cat, un entorn virtual d'aprenentatge estructurat en diferents cursos que combrega plenament amb l'enfocament comunicatiu tot i les limitacions que provenen del mitjà. Tots aquests materials segueixen les orientacions del MECR, la qual cosa implica que condueixen l'aprenentatge de la llengua cap a l'actuació.

Ara bé, tot i les orientacions, amb les quals coincidim la majoria de professors i que intentem aplicar de forma conscient o intuïtiva per conduir l'ensenyament cap a l'ús, moltes vegades, el material que fem servir a classe no ens acaba de fer el pes. Sovint, els docents seguim el guió dels materials, però potser no acabem de conèixer bé els principis, l'enfocament, l'estructura i el disseny que els vehicula. Però aquesta reacció no és exclusiva dels professors ja que també els alumnes poden tenir els mateixos neguits. M'atreveixo a indicar algunes de les possibles causes: d'una banda, hem d'impartir un curs amb un manual que no hem triat i que, a més, té un plantejament que no encaixa amb les necessitats dels estudiants; d'altra banda, a vegades es percep que hi ha una distància entre l'etiqueta de comunicatiu i la realitat del disseny dels materials. Darrere de qualsevol material, inventat pel professor o publicat, hi ha unes creences que es concreten en dues preguntes: què és una llengua? Com s'aprèn? Aquestes qüestions són els fonaments que tant professors com alumnes tenim interioritzats i, encara que no es formulin explícitament, incideixen en tots els elements que intervenen en el procés d'ensenyament-aprenentatge: les activitats, els textos orals i escrits, la metodologia, l'avaluació, els rols dels docents i dels aprenents, etc. Pot passar que aquestes creences sobre què és una llengua i com s'aprèn no es comparteixin entre els diferents membres que participen en el procés, és a dir, els alumnes, els professors, els elaboradors de materials i també els redactors de currículums, programes i programacions.

La realitat és que tenim manuals editats que no ens acaben de satisfer tant als docents com als alumnes. Als professors perquè a vegades hem d'invertir esforços a treballar els materials i adaptar-los, i als aprenents perquè potser no veuen cap a on els porten i quin és l'objectiu del que estan fent.

## ■ 2 El treball dels textos en els materials publicats

Seguint les especificacions del MECR, els manuals se centren en l'estudi del text com a eix de qualsevol acte comunicatiu, cosa que representa la descripció de la llengua a partir de nivells diferents: el lingüístic, el sociolingüístic i el pragmàtic. El MECR (2002: 124) afirma que un text és “qualsevol seqüència discursiva oral o escrita que els usuaris o aprenents reben, produeixen o intercanvien. En conseqüència, no hi pot haver un acte comunicatiu lingüístic sense un text”. Això vol dir que els materials són bàsicament textos, la qual cosa implica la presència de tots els aspectes que són presents en un text: emissor, receptor, canal, contingut, intenció, context, funció, etc.

En el capítol 6 es detallen les diferents funcions que tenen els textos en l'ensenyament-aprenentatge de la llengua que, en resum, poden ser, d'una banda, aportar *input* lingüístic per poder treballar el context d'ús, el contingut i el significat i, d'altra banda, treballar l'ús més formal de la llengua, és a dir, l'anàlisi d'exponents, de gramàtica i vocabulari o dels elements gràfics i prosòdics. Segons la naturalesa dels textos, el MECR (2002: 180–181) especifica que poden ser autèntics o inventats. Els autèntics són “produïts amb finalitats comunicatives i no amb la intenció d'ensenyar llengua, per exemple: els documents autèntics sense manipular que l'aprenent troba al llarg de la seva experiència directa amb la llengua (diaris, revistes, emissions de ràdio, etc.); o els textos autèntics seleccionats, classificats per ordre de dificultat i/o parcialment modificats per tal que siguin adequats a l'experiència, als centres d'interès i a les característiques de l'aprenent”. Els inventats són “concebuts específicament com a material per a l'ensenyament de la llengua, per exemple, textos compostos perquè semblin autèntics; textos elaborats a fi d'aportar exemples contextualitzats del contingut lingüístic que s'ha d'ensenyar”; i també “frases aïllades per fer exercicis (fonètics, gramaticals, etc.)”.

Aquesta classificació ens porta a parlar del concepte d'autenticitat, que la didàctica i l'anàlisi de discurs han analitzat abastament. Van Lier (1991) reconeix diversos tipus d'autenticitat en el discurs de l'aula i, tal com es recull en el *Diccionario de términos clave* de l'Institut Cervantes, pot ser de

diferents menes: d'origen, quan no hi ha hagut una manipulació del text; també de propòsit, quan el document i l'ús són adequats a l'objectiu marcat; i finalment, un text pot ser autèntic des d'una perspectiva existencial, és a dir, quan l'aprenent percep que el contingut i l'ús del document són rellevants. Els textos de les activitats d'aprenentatge seran més o menys autèntics en la mesura que responguin a aquests paràmetres.

Ara bé, tenint en compte el que acabo d'exposar, m'agradaria comentar algunes limitacions que, segons el meu parer, té el treball dels textos en diferents manuals de català:

- 1) Seguint la classificació del MECR, una bona part dels textos que es treballen són inventats i concebuts com a material per a l'ensenyament de la llengua, sobretot en els nivells inicials. Els textos autèntics produïts amb finalitats comunicatives són més aviat escassos. Això comporta que l'alumne els faci servir des de la seva condició d'aprenent i no d'usuari de la nova llengua; el fet de limitar-se a buscar un contingut formal o lèxic comporta que no faci cabal del significat o que el deixi en segon pla.
- 2) Els models de parla solen ser força artificials; es treballa a partir de textos orals i escrits inventats que no s'acaben d'ajustar a la realitat.
- 3) Les mostres de llengua oral se centren sobretot en converses i es tendeix a la simplificació o abstracció per evitar problemes de comprensió. A vegades no es tenen en compte fenòmens propis del text oral, com ara intercanvis, repeticions, reformulacions, torns de paraula, transgressions, etc., que s'haurien d'incloure en el material àudio perquè són propis de la comunicació oral.
- 4) La llengua sol ser maquillada i simplificada, sense formes col·loquials o no normatives. Sovint divergeix del que l'alumne pot sentir o llegir.
- 5) A vegades els textos són avorrits o no susciten l'interès dels alumnes. Aquesta desconexió amb el text pot ser deguda a diferents motius entre els quals, el que apuntava abans en relació amb el concepte d'autenticitat: el material no és rellevant pel seu contingut o ús.
- 6) Encara és força freqüent trobar en els manuals propostes per treballar textos de diferents àmbits, sobretot escrits, que consisteixen en l'anàlisi de l'estructura i de les diferents parts sense tenir en compte que l'alumne ja té una competència textual. La prioritització de l'esquema té el risc de deixar en segon pla altres aspectes com ara l'eficiència comunicativa o la creativitat.

En definitiva, caldria que els textos representessin models existents i desenvolupessin les funcions pròpies en els diversos àmbits d'ús, tenint en compte les convencions socials i culturals, i les característiques dels usuaris.

### ■ 3 El tractament de la gramàtica en els manuals pel que fa a les explicacions i als exercicis

Un tercer punt d'anàlisi és el tractament de la gramàtica que es fa en els manuals. Segon el MECR (2002: 187),

la gramàtica d'una llengua es pot considerar formalment com el conjunt dels principis que regeixen la combinació d'elements en cadenes significatives marcades i definides (les frases). La competència gramatical és la capacitat de comprendre i expressar significats produint i reconeixent frases ben construïdes segons aquests principis i no de memoritzar-les i reproduir-les com a fórmules completament fetes. [...]

Els usuaris del *Març* han de tenir present i, si escau, determinar:

- en quina teoria gramatical han fonamentat el seu treball;
- quins elements gramaticals, categories, classes, estructures, processos i relacions hauran de dominar els aprenents, com se'ls capacitarà perquè ho puguin fer o què se'ls exigirà.”

Aquestes orientacions conviden el professorat a reflexionar sobre quin tipus de gramàtica es fa a classe i quines són les conseqüències a l'hora de seleccionar els continguts i també la manera de treballar-los.

En el camp de l'ensenyament del català, sobretot com a llengua primera, hi ha hagut una forta tradició de gramàtica normativa, que estipula el que és correcte i el que és incorrecte. La fidelitat a la norma i a l'ús culte de la llengua ha comportat que una bona part dels professionals que ens hi dediquem (professors, correctors, escriptors, etc.) ens plantegem fins a quin punt cal ser fidel a la norma, sobretot quan aquesta no reflecteix l'ús que en fem els parlants.

Pel que fa a l'ensenyament del català per a no catalanoparlants, la gramàtica descriptiva hi ha tingut molt de pes, sobretot a partir dels anys 80, arran de la publicació del *Digui, digui* i del *Nivell lliard per a la llengua catalana*. Aquest tipus de gramàtica es caracteritza per la descripció de la llengua mitjançant àmplies llistes d'elements i expressions lingüístics que pretenen recollir, de forma més o menys exhaustiva, tot el que es diu sense tenir en compte la intenció del parlant. Un exemple del que acabo d'exposar és el tractament del discurs directe i indirecte de la majoria de manuals per a no catalanoparlants, els quals presenten el contingut de la manera següent:

(1)

a.

estil directe	estil indirecte
present	present / imperfet
futur	futur / condicional
perfet d'indicatiu	perfet d'indicatiu / passat perifràstic d'indicatiu / plusquamperfet d'indicatiu
passat perifràstic d'indicatiu	passat perifràstic d'indicatiu / plusquamperfet d'indicatiu

Taula 1. Canvis en els temps verbals del discurs directe al discurs indirecte des del punt de vista formal.

Com es pot comprovar, es descriu la forma sense vincular-la al significat semàntic o pragmàtic, la qual cosa fa que l'alumne triï l'estructura però sense ser conscient de les repercussions comunicatives del seu discurs:

b.

estil directe	estil indirecte
present “ <b>T'estimo</b> ”	present / imperfet “El Pep m'ha dit que <b>m'estima</b> ” (El parlant usa el present perquè s'apropa al missatge i s'hi implica) “El Pep m'ha dit que <b>m'estimava</b> ” (El parlant es distancia del missatge i, d'aquesta manera, fa notar que són paraules d'una altra persona)

Taula 2. Canvis en els temps verbals del discurs directe al discurs indirecte des del punt de vista del parlant.

Avui dia, atenent les directrius del MERC en relació amb el concepte de gramàtica que es basa en la comprensió i expressió de significats mitjançant frases ben construïdes i no la memorització i la repetició de fórmules, l'ensenyament d'aquesta disciplina implica parlar de gramàtica pedagògica que, segons el *Diccionario de términos clave* de l'Instituto Cervantes, és un concepte genèric, i pot referir-se tant a qüestions gramaticals com a les seccions i activitats d'un curs o d'un manual de llengua; també a la manera com un enfocament planteja l'ensenyament i l'aprenentatge de la gramàtica.



El diccionari virtual esmentat destaca diferents característiques de la gramàtica pedagògica, de les quals resalto les següents:

- 1) L'objectiu és facilitar la comprensió i el domini de la llengua, tant del sistema com dels diferents usos.
- 2) La selecció dels continguts es guia pels criteris següents:
  - l'actualitat, és a dir, l'estat actual de la llengua i els diferents usos;
  - la descripció, tenint en compte la manera com usen la llengua els seus parlants nadius i no com diu la normativa que haurien d'usar-la;
  - la freqüència dels usos lingüístics en detriment d'una selecció exhaustiva o de les particularitats i excepcions;
  - la rellevància comunicativa, és a dir, els valors comunicatius més freqüents associats a determinades formes d'expressió;
  - el criteri de la informació específica, que consisteix en la descripció de fenòmens diferents dels que ofereixen les gramàtiques descriptives o normatives per a parlants nadius, i que es desprenen de les necessitats (comunicatives o cognitives) dels aprenents.
- 3) També tracta fenòmens dels diferents nivells de descripció de la llengua (fonètic, morfològic, sintàctic, semàntic i pragmàtic) i estableix relacions entre les disciplines.
- 4) La gramàtica pedagògica adopta i integra les aportacions més útils dels diferents models teòrics, és a dir, l'estructuralisme, el generativisme, la lingüística del text, etc.
- 5) Pel que fa al metallenguatge i la terminologia, es tenen en compte les possibilitats de comprensió del destinatari i, per tant, els criteris de claredat i efectivitat prevalen sobre el rigor científic. En cas de necessitat, se simplifiquen les explicacions en benefici d'una major facilitat de comprensió.

Al llarg de les últimes dècades, l'ensenyament de segones llengües està apostant per l'atenció en la forma com a model per a una gramàtica pedagògica. Els principis del moviment *Focus on Form* intenten acoblar la metodologia actual amb els estudis d'adquisició, i es basen en la instrucció formal del component gramatical inserit en el paradigma pedagògic comunicatiu. La comprensió de la forma se situa en el punt de partida perquè l'aprenent prengui consciència de la funcionalitat dels elements del sistema lingüístic.

Si fem una anàlisi del tractament de la gramàtica en els manuals, tant pel que fa a les explicacions com als exercicis, podem apreciar els aspectes següents:

- 1) Tot i que la majoria dels manuals tenen com a objectiu el treball de la comunicació, veiem que el tractament de la gramàtica, en general, continua tenint una concepció de la llengua bastant formalista i estructuralista.
- 2) Pel que fa a la tria de les formes, notem l'omissió de les no normatives o de les col·loquials, tot i ser d'ús estès en diferents contextos. Un exemple d'això és la combinació de pronoms, la forma *lo* o els quantitatius. Per exemple, la majoria de manuals no dona per vàlides les formes *bastanta* / *bastantes*, tot i que tenen un ús molt estès.
- 3) A l'hora d'analitzar la terminologia gramatical, veiem que sol ser tècnica i potser desconeguda pels aprenents, ja que s'atén més a la tradició o al rigor científic que a la capacitat de comprensió de l'alumne. En la mateixa línia, les explicacions poden arribar a ser més difícils d'entendre que la forma i, a vegades, són parcials o confoses. Vegeu-ne un parell d'exemples:

(2)

a.

---

 Pronoms d'objecte directe de tercera persona *el, la, els, les, en, ho*


---

 Els pronoms **el, la, els, les, en, ho** poden substituir un objecte directe de tercera persona determinat, indeterminat o neutre.
 

---

el	Substitueixen un element	<i>Amb qui va tenir <u>el seu primer fill</u>?</i>
la	determinat (amb article	<i><u>El</u> va tenir amb un ballari</i>
els	definit, demostratiu o	<i>Abans de casar-se, ella ja tenia <u>aquesta casa</u>?</i>
les	possessiu)	<i>Sí que <u>la</u> tenia, era de la seva família.</i>

---

 Taula 3. Quadre de les formes i dels usos dels pronoms de complement directe. *Veus 3. Llibre d'exercicis i gramàtica* (2008).

L'explicació del manual respon més a la tradició que al significat de les formes i a l'ús de la llengua. Si canviéssim la resposta de l'exemple, veuríem com la norma ja no seria vàlida:

b.

— *Abans de casar-se, ella ja tenia aquesta casa?*— *No, en tenia una altra.*

(3)

a.

- 
- El complement directe és determinat quan ens referim a un producte concret per als dos interlocutors. En aquest cas, si el complement directe no estigués substituït per un pronom estaria introduït per un article determinat, un demostratiu o un possessiu. Recorda que els pronoms **el**, **la**, **els** i **les** són els pronoms de complement directe determinat.
  - En canvi, el complement directe és indeterminat quan parlant d'un producte genèric que volem comprar no concretem si volem aquest o un altre. Com hem vist, el pronom **en** és el pronom de complement directe indeterminat.
- 

Taula 4. Quadre de les formes i dels usos dels pronoms de complement directe. *Bàsic 1. Llengua Catalana* (2006).

Veiem que les explicacions són difícils de seguir i no s'ajusten a la realitat del fenomen que es vol descriure perquè imperen criteris formals i no de significat:

b.

- *Vols tastar aquest vi? M'han dit que és molt bo.*
- *Sí, però només en prendré una mica perquè he de conduir.*

En aquest cas, la resposta no s'adiu a la norma perquè el parlant no respon "el prendré"; la seva resposta amb el pronom *en* es justifica perquè expressa la noció de quantitat d'una cosa identificada.

- 4) En els manuals de caire comunicatiu, la gramàtica sol ocupar un lloc secundari, aïllada de les activitats més obertes, per tant, es continua fent la divisió entre forma i significat. D'altra banda, el fet que hi hagi activitats comunicatives amb instruments gramaticals no garanteix que es treballi la unió entre gramàtica i comunicació, ja que sovint es recorre a llistes d'estructures desvinculades del significat més properes a la tradició estructuralista. En un sentit extrem, també veiem l'absència de reflexió formal a causa d'un plantejament comunicatiu mal entès. Avui dia, els estudis sobre adquisició demostren que la instrucció formal és necessària i del tot compatible amb els enfocaments metodològics actuals.

- 5) La lògica de la forma passa per davant del significat amb què el parlant usa aquesta forma. Vegeu l'exemple següent extret d'un bloc que fa un professor de català per als seus alumnes que ve a ser un diari de classe en el qual l'ensenyant aclareix un dubte en relació amb l'ús del subjuntiu. Els alumnes, segurament per coneixement intuïtiu, qüestionen la regla del llibre sobre la correlació verbal “verb de l'oració principal en condicional / verb de l'oració subordinada en imperfet de subjuntiu”; en aquest cas, apliquen la lògica del significat, és a dir, amb el present de subjuntiu veiem l'acció més propera i, per tant, més factible; en canvi, amb l'imperfet percebem l'acció més llunyana i, en conseqüència, menys possible.

(4)

DIJOURS 29 DE MARÇ DE 2012

En la sessió d'ahir, mentre fèiem l'exercici 31 del *Llibre d'exercicis i gramàtica*, pàg. 63, ens van sorgir alguns **dubtes** amb determinades oracions per expressar **desitjos** o fer **peticions** en **condicional**. Les oracions són aquestes:

1. **M'agradaria** un pis que \_\_\_\_\_ (ser) espaiós i que \_\_\_\_\_ (tenir) com a mínim dues habitacions, perquè així podrien venir amics a visitar-me.
2. **Preferiria** que el pis \_\_\_\_\_ (ser) lluminós i assolellat i que \_\_\_\_\_ (donar) al carrer.
3. **M'estimaria més** que \_\_\_\_\_ (ser) moblat.
4. Ja **m'estaria bé** que els mobles \_\_\_\_\_ (ser) senzills i pràctics.
5. **M'agradaria** que la cuina \_\_\_\_\_ (estar) completament equipada.

Recordau que en aquesta unitat 3 hem practicat les estructures en present d'indicatiu i en condicional per expressar una petició. Hem dit que la correlació temporal és:

- Tant en un cas com en l'altre els verbs de les oracions subordinades van en subjuntiu. La correlació temporal és:

oració principal	oració subordinada
present d'indicatiu	present de subjuntiu
condicional	imperfet de subjuntiu

**Vull un pis que tingui terrassa.**  
**Preferim que l'habitació doni al carrer principal.**  
**S'estima més una casa que sigui assolellada.**

**Voldria un pis que tingués terrassa.**  
**Preferiríem que l'habitació donés al carrer principal.**  
**S'estimaria més una casa que fos assolellada.**

Font: *Veus 3. Llibre d'exercicis i gramàtica*, pàg. 146.

Font: <[http://motpermot.blogspot.com/es/2012\\_03\\_01\\_archive.html](http://motpermot.blogspot.com/es/2012_03_01_archive.html)>

De fet, el dubte dels alumnes és justificat, ja que és habitual veure manifestacions escrites i orals que no s'adiuen a les explicacions del manual, com per exemple, la petició següent que fa un usuari d'Internet:

(5)

Tenc diversos blocs i **voldria** que les entrades d'aquests blocs **s'importin** automàticament a un altre bloc.

Font: <<http://www.formspring.me/bitscatalans/q/138144495>>

- 6) Pel que fa a la tipologia d'exercicis gramaticals, veiem que els de caire estructuralista són encara vigents, com ara les taules de substitucions, els exercicis de repetició, d'omplir buits, els de transformació o els de reformulació. És evident que aquesta mena d'activitats són útils per aprendre el sistema formal de la llengua, però cal veure si estan ben plantejats, és a dir, si el context és significatiu o si es treballen les estructures de forma no mecànica.

Finalment, voldria fer un resum dels diferents aspectes que he anat comentat, i formular algunes propostes operatives que no tenen cap pretensió d'originalitat, ja que només són el fruit de moltes reflexions nascudes de l'ús dels diferents materials que els docents tenim a l'abast:

- 1) Tots els professors hauríem de fer l'exercici de reflexionar sobre què és una llengua i com s'aprèn ja que aquestes creences són en la base de les nostres decisions i actuacions professionals. De la mateixa manera, hauríem d'estar atents a les idees dels alumnes sobre la llengua i l'aprenentatge.
- 2) Cal que siguem conscients i coherents amb la tria d'un mètode o enfocament, la qual cosa no vol dir que deixem de banda altres propostes. Tots els mètodes i enfocaments han fet i fan aportacions vàlides, però

- és indubtable que les que condueixen a l'ús de la llengua i les que cobreixen les necessitats comunicatives dels aprenents haurien de tenir més rellevància en el camp de l'ensenyament-aprenentatge de llengües.
- 3) Els llibres no haurien de ser l'esquelet del curs perquè, d'una banda, no n'hi ha cap de perfecte i, d'altra banda, es difícil que cobreixin el que s'estableix a la nostra programació. Cal buscar, triar i elaborar materials complementaris que s'adaptin a les característiques i necessitats del curs, i que compensin les mancances dels manuals.
  - 4) A l'hora de triar o crear textos, cal tenir en compte per a què els volem. D'una banda, textos per treballar la llengua des del punt de vista formal deixant en segon pla el contingut; d'altra banda, textos per treballar la llengua des del punt de vista de la comunicació. Els textos poden ser reals o inventats, però han de ser actuals, vinculats a un context, que suscitin interès en els alumnes, que compleixin les característiques del tipus de text i que siguin representatius del que l'alumne es trobarà en una situació d'ús. Hauríem d'evitar que els textos inventats o modificats perdessin les seves característiques.
  - 5) Tant en el procés de selecció, d'adaptació o de creació de materials, cal apostar per un model de llengua proper, no artificios, perquè l'alumne reconegui el mateix instrument de comunicació que trobarà en qualsevol entorn d'ús fora de l'aula i, sobretot, que no tingui la sensació que és difícil i inabastable. Sempre podem recórrer als nostres coneixements com a usuaris de la llengua que ensenyem o a altres instruments metodològics com ara el *Tipotext* (Artigas et al., 2003). A més a més, Internet i les xarxes socials representen un banc de materials reals inesgotables.
  - 6) Tenint en compte que les teories sobre adquisició en les últimes dècades demostren que la instrucció formal és necessària, els professors hem de ser conscients de quina gramàtica ensenyem i de com l'ensenyem, sempre d'acord amb el plantejament metodològic adoptat. Pel que fa a la tria de continguts, és important estar atents a la llengua d'ús dels parlants nadius, cosa que pot posar en dubte la normativa; es tracta de trobar una mesura justa entre normativa i normalitat.
  - 7) Durant força temps, els professors de català ens hem format en diferents àmbits com ara la llengua, la metodologia o les noves tecnologies, però potser és l'hora d'incloure en els plans de formació l'estudi i l'anàlisi dels manuals que fem servir. En aquest sentit, caldria instruments per poder analitzar i avaluar els llibres que usem, la qual cosa ens per-

metria revisar la nostra pràctica docent i l'encaix dels materials amb les característiques i necessitats dels alumnes.

En definitiva, es tracta de reflexionar sobre la pròpia feina i sobre les eines que fem servir per poder rectificar, millorar o donar validesa a la nostra pràctica diària. ■

## ■ Bibliografia

- Abelló, Xavier / Rodríguez, Judith (2006): *Bàsic 1. Llengua catalana*, Barcelona: Barcanova.
- Artigas, Rosa *et al.* (2003): *Tipotext: una tipologia de textos de no-ficció*, Vic: Eumo.
- Bastons, Núria *et al.* (2011): *Gramàtica pràctica del català*, Barcelona: Editorial Teide.
- Consell d'Europa (2002): *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Direcció General de Política Lingüística.
- Cuenca, Maria Josep (1992): *Teories gramaticals i ensenyaments de llengües*, València: Tàndem.
- Ezeiza, Joseba (2009): “Analizar y comprender los materiales de enseñanza: algunas claves para la formación del profesorado”, *Marco ELE. Revista de español como lengua extranjera* 9, 5–24.
- Instituto Cervantes (1997): *Diccionario de términos claves de ELE*, <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/)> [visitada el 20.09.2012].
- Llopis-García, Reyes *et al.* (2012): *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*, Madrid: Edinumen.
- Mas, Marta *et al.* (1982): *Digni, digni*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- / Melcion, Joan (1999): *Nivell llindar per a la llengua catalana*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura.
- / Vilagrasa, Albert (2008): *Veus 3. Llibre d'exercicis i gramàtica*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Van Lier, Leo (1991): “Inside the classroom: Learning processes and teaching procedures”, *Applied Language Learning* 2, 29–68.

Zayas, Felipe (2004): “Cap a una gramàtica pedagògica”; dins: *Articles de Didàctica de la llengua i de la literatura* 33, Barcelona: Graó, 9–26.

- Núria Bastons Vilallonga, Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, Via Augusta, 201, E-08021 Barcelona, <nbastons@xtec.cat>.

Zusammenfassung: In diesem Artikel werden die wichtigsten Änderungen im Bereich des Lehrens und Lernens, die von unterschiedlichen Methoden und Sichtweisen ausgingen, dargestellt und untersucht, wie sich diese Veränderungen in den Lehrbüchern für Katalanisch als Fremd- oder Zweitsprache widerspiegeln. Der erste Teil des Beitrags betrachtet die Arbeit mit Texten in den Lehrbüchern ausgehend von der Definition und den Funktionen im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Im zweiten Teil wird über die Behandlung der Grammatik in den Lehrbüchern mit Bezug auf Erklärungen und Übungen reflektiert. Zum Abschluss werden Reflexionen und Vorschläge im Zusammenhang mit den angesprochenen Themen vorgelegt. ■

Summary: In this article, we offer a brief review of the most important changes in the field of education/learning conditioned by different methods and approaches, and how these changes have been reflected in the text books for Catalan as a foreign language or second language (L2). In the first part, we focus on how these texts have been employed according to the definition and the functions outlined by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). In the second part, a reflection is made about the treatment of grammar in students’ books as far as explanations and exercises are concerned. Finally, we discuss some reflections and proposals concerning the above-mentioned subjects. [Keywords: methods and approaches; text; grammar; activities; text book] ■