

Mètodes i enfocaments per ensenyar el català com a llengua addicional

MARILISA BIRELLO
LLORENÇ COMAJOAN-COLOMÉ



DIDÀCTICA
DEL CATALÀ



Primera edició, setembre 2024

© Autors: Marilisa Birello i
Llorenç Comajoan-Colomé

Direcció de la col·lecció: Marilisa Birello,
Llorenç Comajoan-Colomé i Albert Vilagrasa Grandia

© Coordinador de la col·lecció: Albert Vilagrasa Grandia

© Disseny i maquetació: Blanca Hernández

Correcció: Maria Rodríguez Mariné

La propietat d'aquesta edició és de
Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
Ausiàs Marc, 92-98 - 08013 Barcelona

ISBN: 978-84-9191-319-1

Dipòsit legal: B.7494-2024

Imprès a Limpergraf

Índex

	Pròleg	7
1	Què és un mètode per ensenyar llengües?	9
2	El mètode gramatical i de traducció: evolució i perspectives actuals	27
3	El mètode audiolingual: evolució i perspectives actuals	55
4	L'enfocament comunicatiu per a l'ensenyament de llengües addicionals	77
5	L'enfocament comunicatiu basat en tasques	97
6	Més enllà de la noció de mètode: el postmètode i l'eclecticisme	117
	Referències bibliogràfiques	139

Pròleg

La formació permanent és un procés cabdal en la trajectòria d'un professor de llengua per garantir que sigui competent, que pugui adaptar-se a les necessitats dels aprenents i que contribueixi a un aprenentatge efectiu i significatiu. La relació que s'estableix entre disciplines pròpies d'aquesta docència (la didàctica de la llengua, l'adquisició de segones llengües i l'adquisició instruïda de segones llengües) i d'altres que hi estan relacionades fa que l'ensenyament de llengües sigui una tasca veritablement interdisciplinària i, per tant, exigeix que el docent hagi de documentar-se sobre diferents àmbits.

La col·lecció **Didàctica del Català** neix amb l'objectiu primordial de donar als docents en actiu i als futurs professionals de llengua catalana —i altres llengües, en l'entorn dels territoris de parla catalana— una eina d'actualització sobre didàctica des d'una perspectiva pràctica i rigorosa, que els acompanyi en la seva constant tasca d'aprenentatge i que cobreixi un ampli ventall de temes. Per això, posa al centre dels volums exemples pràctics per relacionar-los amb els resultats de la recerca dels darrers anys.

El primer volum de la col·lecció —que és el que teniu a les mans i que revisa els diferents mètodes i enfocaments d'ensenyament de llengües— aborda una de les qüestions fonamentals a les quals el docent s'ha d'enfrontar d'entrada: cal seguir un mètode? I, si la resposta és sí, quin mètode? A vegades pot semblar que els canvis metodològics obeeixin a unes modes, però en realitat són la conseqüència de donar resposta, d'una banda, a les necessitats de la societat en un context cultural concret per aprendre llengües i, de l'altra, a la voluntat d'implementar els resultats d'estudis i de consensuar les propostes de diferents moments. Aquesta evolució comporta l'adaptació, la recuperació o la inclusió d'aspectes procedents d'enfocaments o mètodes d'èpoques anteriors als mètodes vigents, amb l'objectiu d'oferir les estratègies més efectives per facilitar l'aprenentatge d'una llengua. Amb aquest propòsit, els autors d'aquest volum fan una revisió dels diferents mètodes i enfocaments per ensenyar llengües addicionals a persones adultes. En destaquen la influència i rellevància i posen de manifest com el llegat de cadascun ha perviscut en l'ensenyament del català.

El llibre s'estructura en sis capítols. En el primer, els autors plantegen una pregunta clau: què és, en realitat, un mètode per ensenyar llengües? A partir d'aquí, comença una exposició sobre les disciplines acadèmiques que se centren en l'estudi de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües; es defineix el concepte de *mètode* o *enfocament d'ensenyament de llengües*; i es presenta una classificació dels mètodes. El segon capítol descriu el mètode gramatical i de traducció, i mostra com si bé la gramàtica i la traducció van quedar arraconades durant anys, en l'actualitat han recuperat vigència com a estratègies per a l'ensenyament de llengües

addicionals. Pel que fa a la traducció, es defineix el concepte de *mediació*, es fa una anàlisi dels avantatges i inconvenients de l'ús de la llengua inicial, així com una introducció al concepte de *transllenguar*. El tercer capítol se centra en el mètode audiolingual, en les bases de recerca que el sustenten, en les tècniques pròpies d'aquest enfocament —orientades a la presentació dels aspectes formals de la llengua i a la pràctica controlada— i en la seva evolució i integració en els enfocaments contemporanis. El quart capítol examina l'enfocament comunicatiu des que es va concebre als anys 80 del segle passat. Aquest enfocament va tenir un impacte transcendent en l'ensenyament del català com a llengua addicional a persones adultes, ja que va suposar un gir significatiu en la manera com s'ensenyava català. També s'analitza com les aportacions constants de la recerca en didàctica i adquisició de segones llengües han influït en l'evolució de l'enfocament comunicatiu, que ha derivat cap a enfocaments nous, en alguns casos, però, mantenint vigents els principis fundacionals. Al capítol cinquè, els autors s'endinsen en l'enfocament per tasques. Defineixen el concepte de *tasca*, descriuen com dissenyar-ne i implementar-ne, i com s'organitza el procés d'aprenentatge. Així mateix, s'analitza com es recullen en aquest enfocament les aportacions més rellevants dels mètodes anteriors. Al sisè i darrer capítol, s'exploren les possibilitats de trobar un espai intermedi entre els dos extrems del contínuum —el mètode infal·libre i la negació del mètode— mitjançant una anàlisi de les alternatives al concepte de *mètode*, amb un focus especial en el que s'anomena *perspectiva postmètode*.

Amb la intenció de fer del llibre una eina pràctica i interactiva, es convida el lector a involucrar-se activament en la lectura i se'l fa reflexionar sobre la pròpia experiència, ja sigui com a aprenent o com a docent de llengües. Per això, al començament de cada capítol es proposa una situació que serveix per il·lustrar una pràctica del mètode o enfocament al voltant de la qual es presenten les explicacions teòriques, s'introdueixen reflexions, es donen exemples i es proporcionen respostes a les situacions pràctiques plantejades. A més, al final de cada capítol s'inclou un apartat de bibliografia recomanada per a aquells lectors interessats a aprofundir en els temes tractats.

Esperem que aquest primer volum de la col·lecció esdevingui la primera peça d'una eina que acompanyi el col·lectiu de professors de llengua i que els ajudi en la millora de la seva experiència i formació, alhora que inspire les futures generacions a explorar amb entusiasme el fascinant món de l'ensenyament del català.

Albert Vilagrasa Grandia

1

Què és un mètode per ensenyar llengües?

SITUACIÓ DE PARTIDA

La Pilar finalment s'ha decidit a aprendre anglès. Té 45 anys i li fa falta per millorar les seves condicions laborals. Va estudiar anglès quan feia secundària, però d'això ja fa molt temps i no sap ben bé com tornar-s'hi a posar. Per això, entra en un fòrum d'internet i planteja la pregunta següent. Fixa't en les respostes que obté:

Pilar: Hola, m'agradaria saber quin és el millor mètode per aprendre anglès partint d'un nivell baix. No m'importa si és de pagament. Vull que sigui efectiu i voldria dedicar-hi unes dues hores cada dia. Què us ha funcionat?

B: Per mi, el millor sens dubte és un professor particular, que és el que vaig fer jo per aprendre alemany i, encara que és més car, com que s'adapta a tu, és més ràpid i avances més.

C: El millor és buscar-te una parella que només parli l'idioma que vols aprendre. I no estic de broma.

D: Jo ho he fet mirant vídeos de YouTube, pel·lis subtítulades i tal. Però si no tens un nivell més o menys decent, no entendràs res. Si no, ves a classe amb un professor nadiu, perquè he vist "professors" que déu-n'hi-doret quina pronunciació i quin nivell de docència.

E: Des de zero pots provar alguna aplicació o apuntar-te a classes per aprendre gramàtica bàsica, com fer servir els temps verbals, etc.

F: Anar-te'n al país on parlen la llengua de voluntari. En un mes aprendràs el mateix que en un any en una acadèmia.

G: Exacte. Parlant un idioma és com se n'aprèn. Per baix que sigui el teu nivell, aprèn quatre coses molt bàsiques per al dia a dia i la resta ho aprendràs quan siguis allà.

-
1. Amb quina resposta de les que va rebre la Pilar estàs més d'acord? Per què?
 2. Quin diries tu que és el millor mètode per aprendre una llengua addicional en edat adulta?
-

1. Disciplines acadèmiques que estudien l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües

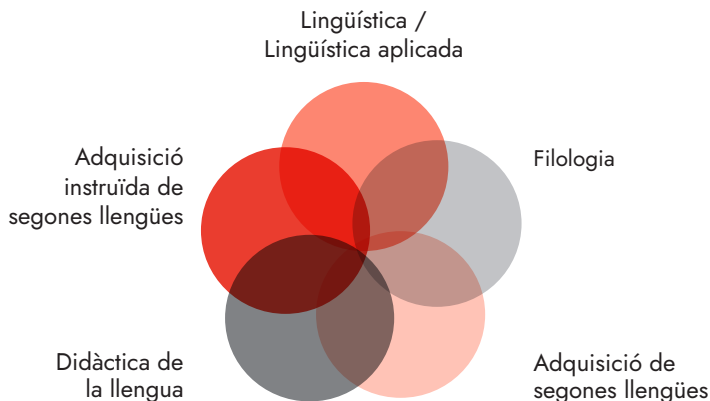
La noció de mètode, com a procediment ordenat per arribar a una finalitat, és inherent a la curiositat de l'espècie humana, que evolutivament va descobrir que podia dur a terme rutines seguint una sèrie de passos. Així, al llarg del temps, les persones van descobrir que podien, per exemple, fer foc i cuinar els aliments seguint un procediment. D'aquí a les elaboracions de grans plats hi ha un salt qualitatiu considerable, però en el fons es basa en la noció que hi ha una sèrie d'ingredients que es poden combinar d'una manera concreta segons les necessitats (calòriques, de proteïnes, de gust, etc.) de les persones per obtenir un resultat. A part de l'evolució biològica, també hi ha hagut una evolució cultural, que ha fet que en alguns moments hi hagi uns procediments que estan més de moda que altres. Per exemple, hi ha hagut modes diferents al voltant dels làctics o dels aliments processats.

Aplicant aquest paral·lelisme a l'ensenyament de llengües, podem observar que també hi ha hagut un esforç per trobar maneres concretes de combinar uns elements per arribar a l'aprenentatge de llengües segons les necessitats dels aprenents i en un entorn cultural concret. Aquests procediments per ensenyar llengua en els temps actuals (segles xx i xxi) s'estudien des de diferents disciplines acadèmiques, de les quals en destaquem tres:

- a. La didàctica de la llengua
- b. L'adquisició de segones llengües
- c. L'adquisició instruïda de segones llengües

La relació que estableixen aquestes disciplines amb altres de properes, com ara la lingüística, la lingüística aplicada, la filologia o la psicologia, fa que l'ensenyament de llengües sigui una tasca veritablement interdisciplinària sotmesa a les tensions associades a la relació entre la recerca i la pràctica (Figura 1.1).

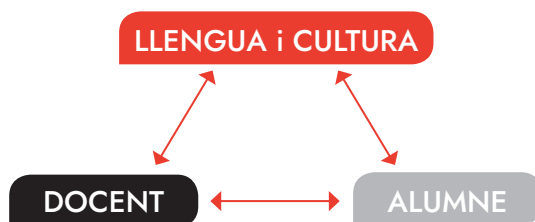
Figura 1.1. Disciplines acadèmiques que s'interessen per l'estudi dels processos d'aprenentatge de llengües.



La didàctica de la llengua és una disciplina relativament jove que, a Espanya, es va constituir arran d'una sèrie de canvis legislatius i educatius als anys 80. La constitució de la disciplina va lligada al desenvolupament de la història de la lingüística i, més en concret, de la lingüística aplicada durant el segle xx. Mentre que la lingüística tradicionalment s'ha interessat per la descripció i explicació de la manera com s'estructuren les llengües i la facultat humana del llenguatge, la lingüística aplicada s'ha centrat a resoldre problemàtiques concretes relacionades amb la llengua. I el repte que va entomar de manera focalitzada la lingüística aplicada en la seva constitució i desenvolupament, a partir dels anys 70 del segle xx, va ser l'ensenyament de llengües.

Podem definir la disciplina de la didàctica de la llengua com “un camp de co-neixement que té com a objecte el complex procés d'ensenyar i aprendre llengües amb la finalitat de millorar les pràctiques i adequar-les a les situacions canviants en què es desenvolupa aquesta activitat” (Camps, 2012, p. 23; totes les traduccions del llibre són dels autors). En concret, la didàctica de la llengua s'encarrega d'estudiar el sistema didàctic integrat per la matèria (la llengua i la cultura), l'alumne i el docent (Figura 1.2).

Figura 1.2. Triangle didàctic de l'ensenyament de la llengua i la cultura.



La didàctica de la llengua no se centra a ensenyar continguts de llengua, sinó que se centra en la interrelació dels elements del triangle didàctic (Figura 1.2): en els alumnes i els processos que segueixen durant una intervenció per aprendre llengua a l'aula (Camps, 2012; Mendoza & Cantero, 2013). El concepte *transposició didàctica* capta d'una manera precisa la relació que s'estableix entre aquests elements. Es refereix al procés que seguim per transformar objectes del saber (per exemple, en català es fa una distinció entre les formes de l'indicatiu i del subjuntiu: “Busco una cassola que *sigui* de fang”, “Busco una cassola que *és* de fang”) en objectes d'ensenyament (com s'aprenen i s'ensenyen les formes i usos dels verbs en indicatiu i subjuntiu?). Tenint en compte els diferents factors que intervenen en el sistema didàctic (matèria, alumnes i docents) ja podem pressuposar que la didàctica de la llengua és una disciplina que es relaciona amb d'altres (lingüística, psicologia, pedagogia, etc.). En aquest sentit és una disciplina aplicada, la qual cosa no implica que no hagi desenvolupat la seva pròpia teoria i recerca (Camps, 2012; Comajoan, 2021; Dolz et al., 2009; López & Encabo, 2013; Mendoza & Cantero, 2013).

Així doncs, en el context català, tenim, d'una banda, disciplines com la lingüística, la filologia i la psicologia, ben establertes històricament i que tenen vessants de recerca bàsica, aplicada i experimental, i, de l'altra, la didàctica de la llengua, que s'encarrega dels processos que intervenen en el sistema didàctic (llengua, docents, alumnes). Dins de la didàctica de la llengua, encara podríem fer més distincions. Per exemple, entre la didàctica de la llengua com a primera llengua, que s'interessa pels processos d'ensenyament-aprenentatge de la llengua inicial en els infants (a l'educació infantil i primària), la didàctica de la llengua com a segona llengua, que se centra en l'ensenyament de les llengües addicionals, o la didàctica de la llengua per a persones adultes, que té com a focus els mecanismes d'ensenyament-aprenentatge de llengües addicionals per a persones adultes. Cal afegir que, en l'àmbit de Catalunya, la denominació "formació de persones adultes" fa referència a la formació en competències bàsiques de la població adulta no només de llengua sinó també en matemàtiques, per exemple. Pel que fa a l'ensenyament de llengua, els centres de formació de persones adultes solen oferir cursos d'alfabetització, mentre que altres organismes (per exemple, el Consorci per a la Normalització Lingüística a Catalunya o les escoles oficials d'idiomes) ofereixen cursos per a persones que ja saben llegir i escriure en la seva llengua inicial i volen aprendre una llengua addicional (vegeu Casamitjana et al., 2005, i el número monogràfic 36 de la revista *Educació i història*, coordinat per Moyano Mangas, 2020, per a un repàs de la situació de la formació de persones adultes a Catalunya en l'actualitat).

En resum, com que l'alumnat del triangle didàctic (Figura 1.2) és necessàriament divers, la didàctica de la llengua també s'ha diversificat i ha desenvolupat branques centrades en com l'edat de l'alumnat incideix en els processos d'aprenentatge. En aquest volum ens centrem, en concret, en la didàctica de la llengua per a persones adultes alfabetitzades que aprenen una llengua addicional.

Ara bé, la configuració de les disciplines es fa més complexa perquè a mitjans del segle xx va emergir una altra disciplina centrada a estudiar temes relacionats amb la lingüística i l'ensenyament de llengües, l'anomenada *second language acquisition* o *adquisició de segones llengües*. En llengua anglesa, l'equivalent de *didàctica de la llengua* sol ser *language teaching* o *language pedagogy*. Per això, sovint en llengües romàniques també trobem "ensenyament de llengües" com a sinònim de "didàctica de la llengua". En anglès, existeix el terme *didactics*, però sol tenir una connotació centrada quasi exclusivament en la transmissió de coneixement. En altres llengües romàniques, es fan servir els termes *didáctica de la lengua* (castellà), *didactique de la langue* (francès) i *didattica della lingua* (italià), tot i que en italià han proliferat altres etiquetes (*glottodidattica*, *glottodidattica sperimentale*, *linguistica acquisizionale* i *didattica acquisizionale*, Chini, 2016; Rastelli, 2019).

La disciplina de l'adquisició de segones llengües va sorgir dins de la lingüística aplicada, sobretot en entorns acadèmics anglosaxons, i als inicis es va interessar en particular per l'ensenyament de llengües. Amb el temps, però, s'ha diversificat i hi conviuen un nombre considerable de teories sobre els processos cognitius i socials que intervenen en l'aprenentatge de llengües (Comajoan, 2003, 2021; De Santiago & Fernández, 2017; Ellis, 2008, 2021; Ellis & Shintani, 2014, i Muñoz-Basols et al., 2020, per a una història de la disciplina en els àmbits de l'anglès, el castellà i el català). La constitució de la disciplina de l'adquisició de segones llengües, sobretot en l'entorn anglosaxó, es pot veure com una reacció a la centralitat que va ocupar l'ensenyament de llengües dins de la lingüística aplicada i al desig de desenvolupar els aspectes relacionats amb teories d'adquisició del llenguatge per part de la nova disciplina. En canvi, en l'entorn romànic la denominació *adquisició de segones llengües* no va fer tanta fortuna i la didàctica de la llengua va continuar amb la seva essència interdisciplinària. Avui dia, en alguns casos les dues denominacions es fan servir indistintament, però en d'altres s'usen de manera més delimitada, per exemple, restringint la denominació *adquisició de segones llengües* a aspectes més aviat teòrics i de recerca, i *didàctica de la llengua* als més pràctics, tot i que ja hem dit que és una distinció inexacta perquè la didàctica de la llengua també aborda temes teòrics i és un camp de recerca fructífer.

A partir de la darrera dècada del segle xx sorgeix el que per a alguns autors és una "nova" disciplina relacionada amb l'ensenyament de llengües a l'aula. L'anomenada *instructed second language acquisition* o *adquisició instruïda de segones llengües* afegeix *instructed* a la denominació *adquisició de segones llengües* per posar èmfasi en el fet que és una disciplina que estudia la manera com les persones aprenen llengües en un context instruït, és a dir, a l'aula, i no, per exemple, en un context que a vegades s'anomena *natural* (sense anar a l'aula, per exemple, a la feina, amb els amics, etc.). La combinació dels termes *adquisició* i *instruïda* pot semblar contradictòria, ja que se sol fer una distinció entre l'aprenentatge de llengües i l'adquisició de llengües. Mentre que se sol fer servir *aprenentatge* per als processos que es duen a terme en una aula, se sol limitar *adquisició* als entorns fora de l'aula (anomenats també *naturals*). Amb tot, aquesta distinció terminològica no se segueix sempre i molts autors fan servir *aprendre* i *adquirir* una llengua de manera indistinta. La contradicció vindria pel fet que si ens referim a un procés d'adquisició de llengua (és a dir, en un entorn natural d'aprenentatge) no hi sol haver instrucció, ja que fem servir *instrucció* per a l'entorn d'aula. És possible que l'ús d'*adquisició* en lloc d'*ensenyament*, *aprenentatge* o *didàctica* sigui un manlleu de l'anglès *acquisition*.

Fa més de 25 anys que es fa servir el terme *instructed second language acquisition* (almenys des d'Ellis, 1990, i Housen & Pierrard, 2005), però ha estat sobretot a partir de la segona dècada del segle xxi que ha agafat volada (Leow, 2015; Leow & Cerezo, 2016; Loewen, 2020; Long, 2017). Loewen (2020, pp. 2-3) dona la definició següent de l'adquisició instruïda de segones llengües:

L'adquisició instruïda de segones llengües és un camp de base teòrica i empírica que té com a objectiu investigar com la manipulació sistemàtica dels mecanismes d'aprenentatge i/o les condicions en què tenen lloc permeten o faciliten el desenvolupament i l'adquisició d'una llengua addicional.

Com es pot observar en la definició de Loewen (2020), l'adquisició instruïda de segones llengües té tres requisits. Primer, hi ha d'haver instrucció, és a dir, un context d'ensenyament en què hi ha un intent sistemàtic de manipular les condicions d'aprenentatge. La manipulació pot ser transformant l'input que es proporciona (per exemple, subratllant algun aspecte lingüístic que volem ensenyar) o manipulant la manera com els aprenents interactuen amb l'input (mitjançant activitats d'aprenentatge, individualment, en parelles, cooperativament, etc.). Segon, hi ha d'haver l'intent d'aprendre la llengua addicional per part de l'alumnat, és a dir, un cert nivell de consciència que s'està aprenent una llengua. Finalment, l'adquisició instruïda de segones llengües es basa en la recerca empírica, és a dir, extreu dades o evidències dels resultats que s'han obtingut a partir de l'experimentació dels mecanismes d'aprenentatge que s'han implementat a l'aula. Loewen i Sato (2019, pp. 1-3) resumeixen l'objectiu de la disciplina de la manera següent:

L'objectiu és fer explícits els lligams entre teoria, recerca i didàctica avaluant empíricament les afirmacions teòriques sobre la instrucció a l'aula... En resum, l'adquisició instruïda de segones llengües abraça qualsevol situació en què algú (per exemple, un docent) o alguna cosa (per exemple, un llibre de text) s'involucra a ajudar una persona a aprendre una segona llengua.

Com es pot observar a les definicions que acabem de comentar, és gairebé paradoxal que s'hagi establert una "nova" disciplina que s'ocupi d'aspectes que havia tractat la didàctica de la llengua des dels seus inicis, almenys en entorns acadèmics romànics. Aquests canvis de definició i abast de les disciplines acadèmiques tenen a veure amb la compartimentació dels sabers en diferents moments i contextos i les relacions de poder que s'estableixen dins de les disciplines, habitades al cap i a la fi per persones que tenen interessos i desitjos.

Amb tot, la irrupció de l'adquisició instruïda de segones llengües és testimoni que, si bé a finals del segle xx es va tendir a la fragmentació de sabers i disciplines i al quasi bandejament dels temes pràctics relacionats amb l'ensenyament —sobretot per part de les disciplines més lingüístiques—, avui dia creix l'interès per trobar ponts de diàleg entre els aspectes teòrics, els de recerca i els aplicats.

En conclusió, actualment conviuen diferents disciplines acadèmiques, cadascuna amb alguns matisos, però amb un interès comú: els processos d'ensenyament.

ment-aprenentatge de llengües inicials i addicionals. En català, sovint es fa servir *didàctica de la llengua* per referir-nos a la disciplina tant teòrica com pràctica relacionada amb l'ensenyament de la llengua a l'aula, tot i que per a algunes persones aquesta denominació pot tenir una connotació esbiaixada cap als aspectes més pràctics de l'ensenyament de llengües.

Creus que és positiu o negatiu que hi hagi més d'una disciplina acadèmica que s'ocupi dels temes relacionats amb l'ensenyament-aprenentatge de llengües addicionals? Quins avantatges i inconvenients hi veus?

2. Què és un mètode d'ensenyament de llengües?

Scott Thornbury, un dels autors en didàctica de la llengua anglesa més coneguts, inicia amb aquesta frase el seu llibre sobre els 30 mètodes d'ensenyament de llengües: "Un altre llibre sobre mètodes? Em pensava que els mètodes estaven morts. Em pensava que vivíem a l'era postmètode." (Thornbury, 2017, p. viii).

Fixem-nos en alguns mots clau que hi fa servir i que plantegen almenys tres interrogants centrals:

- ▷ Un altre llibre? Thornbury se sorprèn que aparegui "un altre llibre" al mercat sobre mètodes d'ensenyament de llengües, la qual cosa implica que ja n'hi deu haver un munt. Mentre que això és així per al cas de l'ensenyament de l'anglès com a llengua addicional, no podem dir el mateix per al cas del català.
- ▷ Els mètodes estan morts? Aquest interrogant implica la possibilitat que el concepte de mètode hagi mort i hagi estat substituït per un altre. Si és així, per què ha passat? Quins inconvenients tenia?
- ▷ Vivim a l'era postmètode? Segurament que el postmètode és el concepte que ha substituït el mètode. És la mateixa mona amb un altre vestit o de veres un nou concepte? És una moda més? (Vegeu el Capítol 6 per al concepte de postmètode.)

Com ja hem esmentat abans, el mot *mètode* forma part del nostre dia a dia per parlar de la manera ordenada en què duem a terme un procediment per passos amb una finalitat concreta. De fet, hi ha mètodes per a molts processos: mètodes per aprimar-se, per deixar de fumar, per fer exercici i també, és clar, per aprendre i ensenyar aspectes relacionats amb les llengües: mètodes per aprendre a llegir, a escriure i a parlar, per exemple.

Ara bé, cal distingir entre el significat que té *mètode* aplicat al llenguatge quotidià i el que té en educació, uns matisos diferencials que podem observar en les definicions del *Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans* (IEC, 2021, en línia) i en el *Diccionari d'educació* (Termcat, 2021) (Taula 1.1).

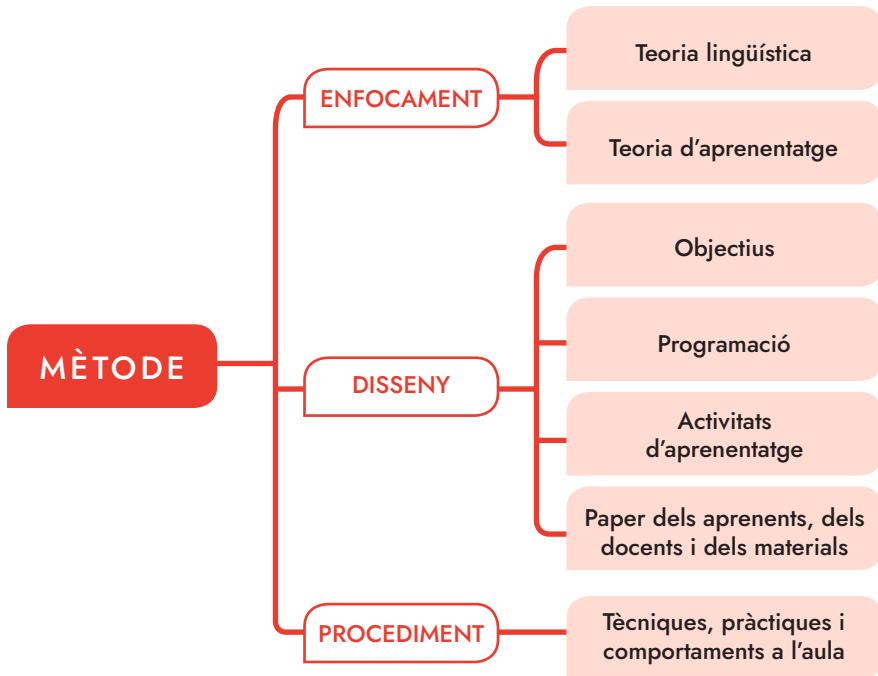
Taula 1.1. Definició de mètode.

Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans	Diccionari d'educació
<p>Mètode</p> <ol style="list-style-type: none">1. Camí que se segueix, manera ordenada de procedir, per a arribar a un fi. <i>Ha prescrit un nou mètode de cura. Estudiar sense mètode. Fer les coses amb mètode. Mètode analític, sintètic. Mètode experimental. Un bon mètode de classificació.</i>2. Obra elemental per a iniciar-se en l'aprenentatge d'una disciplina, d'una tècnica, etc. <i>Mètode de piano, de lectura, de càlcul.</i>	<p>Mètode. Conjunt d'estratègies basades en un marc coherent d'hipòtesis o principis psicopedagògics per a aconseguir uns objectius determinats en el procés d'aprenentatge de la manera més eficaç.</p> <p>Metodologia. Construcció coherent de principis, pràctiques i mètodes d'ensenyament, fonamentats sobre referències teòriques manlevades d'altres disciplines psicopedagògiques o de la disciplina que es pretén ensenyar.</p>

Tal com es pot veure en les definicions dels dos diccionaris, en el cas de la llengua general, fem servir el mot *mètode* per referir-nos a un camí ordenat. En canvi, des d'un punt de vista educatiu, es tracta no només de passos sinó d'estratègies (accions planificades per a una finalitat), que tenen una base o principis psicopedagògics per arribar a uns objectius i d'una manera concreta, que sigui eficaç. Arribats aquí ens podem preguntar: en sentit educatiu, el mètode és un conjunt d'estratègies, però de quines estratègies? Fins a quin punt aquestes estratègies són com un receptari tancat o és més aviat obert? Precisament, al llarg del temps, les estratègies didàctiques i les seves bases (hipòtesis i principis psicopedagògics) han variat i per això s'han desenvolupat diversos mètodes.

Com que dins de la definició de mètode hi ha una sèrie d'elements que formen part de diferents nivells, alguns autors han definit el concepte desglossant-lo en parts més petites. Una de les definicions més conegudes és la de Richards i Rodgers (2014), que defineixen el mètode a partir de tres conceptes: enfocament (*approach*), disseny (*design*) i tècnica (*technique*). Aquests conceptes, al seu torn, n'inclouen d'altres de centrals de la didàctica de la llengua, que repassem a continuació (Figura 1.3).

Figura 1.3. Definició de mètode segons Richards & Rodgers (2014).



1. *L'enfocament*. Segons Richards i Rodgers, l'enfocament inclou dos elements: a) la teoria lingüística i b) la teoria de l'aprenentatge de llengües. Podríem dir que l'enfocament és el que solem entendre per *teoria* en general, en aquest cas relacionat amb la descripció lingüística (què s'aprèn) i l'aprenentatge (com s'aprèn). Pel que fa a la teoria lingüística, avui dia hi ha un nombre considerable de teories lingüístiques que pretenen descriure i explicar què és el llenguatge i les llengües i varietats lingüístiques. Dins d'un contínuum de teories, podríem posar, en un extrem, les teories de tipus estructuralista, basades en l'estructura de la llengua i que sovint associem amb les gramàtiques descriptives i normatives, i, a l'altre extrem, les teories basades en l'ús de la llengua i en la interacció entre els parlants (també anomenades teories *emergentistes*). Mentre que la teoria estructuralista parteix d'una sèrie d'estructures fixes i codificades, que conformen la gramàtica d'una llengua, que és el que caldrà aprendre, la teoria *emergentista* postula que la gramàtica d'una llengua emergeix a partir de la interacció dels parlants en l'acte comunicatiu.

Com és previsible, entendre com funciona i sorgeix el llenguatge i les llengües concretes d'una manera o altra tindrà repercussions importants en la manera com ensenyarem les llengües. Per això, els diferents mètodes d'ensenyament de llengües solen anar associats amb teories lingüístiques concretes, que passem en la resta de capítols del llibre.

Les dues teories lingüístiques que hem esmentat també es relacionen amb la manera com es conceben els errors lingüístics. Si bé tradicionalment les gramàtiques estructuralistes se centren en el que és correcte i incorrecte segons una autoritat —sovint basada en aspectes arbitraris—, les gramàtiques de tipus emergentista o funcionalista se centren en l'adequació o no de l'ús de la llengua en una situació concreta i contextualitzada. En aquest sentit, la *Gramàtica de la llengua catalana* (Institut d'Estudis Catalans, 2016) és un exemple de gramàtica de tots dos tipus, ja que incorpora tant la correcció com l'adequació.

Pel que fa a la teoria d'aprenentatge, també hi ha una gran diversitat de maneres d'entendre els processos psicològics i socials pels quals passen les persones quan aprenen llengües. Per exemple, ens podem demanar si aprendre una llengua és un procés que podríem descriure com a mecànic en el sentit que cal memoritzar unes peces i ajuntar-les amb altres fins a compondre frases. O podem plantejar si és un procés que podríem descriure com a social perquè es basa en els intents d'interactuar amb altres persones i l'aprenentatge que se'n desprèn. De nou, una manera o altra d'entendre l'aprenentatge tindrà conseqüències en la manera com ensenyem, és a dir, en el mètode que adoptem. Per exemple, com es tracta al Capítol 3 del llibre, la teoria del conductisme considera que l'aprenentatge es basa en la imitació i repetició mecànica de patrons, que porten a conductes concretes. Si es parteix d'aquesta teoria, a l'aula es faran molts exercicis mecànics i repetitius. En canvi, la teoria de l'interaccionisme sosté que l'aprenentatge es basa en la interacció entre els individus i en la negociació de significats que estableixen mentre conversen i alhora resolen una tasca conjunta (Capítol 5).

Pensa en la manera com tu has après o estàs aprenent una llengua addicional en edat adulta i en quin enfocament hi ha al darrere. És un enfocament centrat en l'estructura de la llengua o en l'ús? Es basa en la repetició de patrons o en la interacció de les persones?

2. *El disseny* del sistema d'ensenyament és el pont entre la teoria i la pràctica a l'aula. Richards i Rodgers divideixen el disseny en els apartats següents:
 - a. Els objectius del mètode. Són les finalitats per a les quals es concep el mètode. Els objectius poden ser diversos i depenent d'això podem distingir entre els mètodes centrats en formes lingüístiques (per exemple, verbs regulars i irregulars), en funcions comunicatives (per exemple, queixar-se, explicar una anècdota), en l'adaptació a una nova cultura (per exemple, obrir un compte bancari), etc.
 - b. El currículum, programació o programa. La programació és un document que inclou la selecció de continguts d'un curs concret. Aquests continguts poden ser de diferent tipus depenent del mètode. Per exemple, hi ha programacions centrades en les formes lingüístiques, que ordenen els continguts a partir de les formes gramaticals. Comencen amb el verb *dir-se*

i els verbs en present i després ensenyen els noms masculins i femenins en singular i plural. També es poden organitzar a partir de funcions lingüístiques, com ara demanar com es diuen les altres persones i un mateix o descriure el lloc on es viu. També hi ha programacions centrades en situacions (a correus, a l'oficina de treball, al restaurant), en el lèxic o en els gèneres textuais. Fins i tot en alguns casos es decideix que no hi hagi programació, ja que es prefereix que sorgeixi de les necessitats diàries dels aprenents i de la interacció entre docents i aprenents. En el cas de l'ensenyament del català, hi ha diversos currículums o programacions segons la institució que s'encarrega d'ensenyar la llengua. Se'n poden consultar alguns d'específics per a l'ensenyament del català com a llengua addicional a les respectives webs de les institucions, com ara les escoles oficials d'idiomes de la Generalitat de Catalunya, de la Generalitat Valenciana i del Govern de les Illes Balears; el Consorci per a la Normalització Lingüística; la Direcció General de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya o de la Generalitat Valenciana. Cal fer notar que per a la llengua catalana no hi ha una programació unificada com la que existeix per a l'espanyol en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2000). El que s'hi acostava més és el *Nivell lllindar per a la llengua catalana* (1999) (Capítol 5).

- c. Tipus d'activitats d'ensenyament i aprenentatge. Els tipus d'activitats que es planifiquen per dur a terme a l'aula de llengües són segurament el que ens permet distingir millor un mètode de l'altre. La majoria de lectors, en la seva experiència aprenent llengües, es deuen haver adonat que depenent del docent i el mètode hi ha més o menys èmfasi, per exemple, en un tipus d'exercicis concrets, com ara omplir els espais en blanc amb formes gramaticals, parlar amb un company per obtenir una informació que no tenim (buit d'informació), escoltar i repetir el que diu el docent, escriure un dictat o relacionar dibuixos amb descripcions. Cada tipus d'activitat va lligat a les teories de l'enfocament i a uns procediments concrets, que junts conformen el mètode.
- d. Els papers de l'aprenent. La manera com els diferents mètodes i docents conceben la persona que aprèn la llengua és decisiva a l'hora de configurar un mètode. A grans trets, podem dir que actualment s'afavoreix situar l'aprenent al centre del procés d'aprenentatge, tenint en compte les seves necessitats i també la seva manera d'aprendre (per exemple, distingint el factor edat en l'aprenentatge de persones adultes i en infants). Aquesta centralitat de l'aprenent s'oposa al que sovint s'anomena *mètode tradicional*, en què les necessitats dels aprenents no es tenen gaire en compte i es parteix d'una programació estàndard en què el focus són les formes gramaticals.

- e. Els papers del docent. Els components del disseny estan del tot relacionats. Així, els objectius, la programació, les activitats i els papers de l'aprenent també es relacionen amb els papers del docent. El docent pot ser el que ho sap tot i concep l'aprenent com un dipòsit buit que s'ha d'omplir o pot ser un guia que dona recursos a l'aprenent perquè, en col·laboració amb altres aprenents, descobreixi i aprengui la nova llengua. Els rols de l'aprenent i el docent són els que determinaran quina interacció hi ha a l'aula entre alumnes i entre alumnes i docent.
 - f. El paper dels materials d'ensenyament. En aquest cas, com tots els altres elements del disseny, la funció dels materials està interrelacionada amb la resta de components. Els materials poden estar alineats amb la teoria i amb els papers del docent i dels aprenents o no. Un tema central en aquest sentit és fer servir o no un llibre de text. Mentre que algunes persones pensen que un llibre de text és una cotilla comercial estandaritzada que té poc en compte les necessitats reals dels aprenents, altres argumenten que, sobretot per a docents novells, els llibres de text ofereixen pautes de guia que poden ser útils. Fins i tot alguns autors com Akbari (2008) han argumentat que el llibre de text, de fet, és el mètode per a molts docents. Això es constata pel fet que alguns docents, quan es refereixen al llibre de text que fan servir, en parlen referint-s'hi amb el mot *mètode*. El paper de la tecnologia per ensenyar llengües també és un factor que cal tenir en compte en aquest sentit. De nou, no es tracta de rebutjar o acceptar de ple la tecnologia sinó de pensar quin ús efectiu se'n pot fer per a l'ensenyament eficaç i quins criteris apliquem a l'hora de prendre decisions per triar les eines tecnològiques que volem fer servir.
3. *El procediment* és el tercer component del mètode i fa referència a les tècniques, pràctiques i comportaments que s'implementen quan ensenyem llengua (a l'aula, normalment). El procediment inclou la implementació concreta de les activitats de la part del disseny. En particular, el procediment comprèn, d'una banda, l'ús d'activitats d'ensenyament específiques per aconseguir els objectius de la sessió i del curs (activitats de diàlegs, d'interacció, d'omplir buits en blanc, etc.). L'ús de les activitats està relacionat amb la gestió del temps, l'espai i els equipaments i la implementació d'estratègies d'ensenyament. D'altra banda, el procediment també inclou les maneres i tècniques per donar retroacció, és a dir, la tria de les tècniques més escaients per corregir els errors que produeixen els aprenents.

En conclusió, el mètode és un conjunt coherent de principis lligats a tècniques i procediments concrets (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, p. xvi). Aquesta coherència no és fàcil d'aconseguir perquè tant els docents com els aprenents tenen les seves creences i sovint aquestes creences, sumades a les

experiències d'aprenentatge, poden tenir un pes més gran que no pas alguns aspectes del mètode (la teoria que hem après, per exemple). Per això és important que mentre repassem els diferents mètodes i els implementem reflexionem sobre com hem après nosaltres i com pensem que es pot aprendre d'una manera més eficaç. En paraules de Larsen-Freeman i Anderson (2011), aquest és el joc de "creure i dubtar", és a dir, cal jugar a pensar en què creiem i per què ho creiem i a posar en dubte el que creiem davant de noves experiències, evidències o coneixements.

Tenint en compte el que acabem de dir, quants mètodes d'ensenyament de llengües creus que has experimentat com a aprenent de llengües? En què es diferencien principalment?

3. Classificacions de mètodes per ensenyar llengües

Tenint en compte el que acabem de dir, ens podem demanar quants mètodes hi ha (hagut) en l'ensenyament de llengües. És una pregunta difícil de contestar perquè, com acabem de veure, els components per destriar un mètode d'un altre són molts i les possibles combinacions també. La Taula 1.2 presenta una llista dels mètodes de quatre obres que en fan un recorregut des de la perspectiva dels principis i tècniques que posen en funcionament (Larsen-Freeman & Anderson, 2011) i des de la perspectiva històrica (De Santiago & Fernández, 2017; Lacorte & Reyes-Torres, 2021; Richards & Rodgers, 2014). Tot i que no hi ha gaire bibliografia sobre els mètodes o enfocaments per ensenyar el català com a llengua addicional a persones adultes, algunes obres que s'hi han referit són Cuenca (1992, 1994, 2005) i Julià (2000). En canvi, la bibliografia sobre aspectes relacionats amb la metodologia per ensenyar llengües a l'alumnat d'educació obligatòria (infants i adolescents) és més extensa: Camps (2005); Camps & Fontich (2020); Mallart (2006); Masats & Nussbaum (2016); Palou & Fons (2016), entre d'altres.

Taula 1.2. Classificació de mètodes per a l'ensenyament de llengües addicionals a persones adultes.

Larsen-Freeman & Anderson (2011)	Richards & Rodgers (2014)
<p> criteris: principis i tècniques, cronològic</p>	<p> criteris: cronològic (segles xx-xxi) i metodològic</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Gramàtica-traducció 2. Directe 3. Audiolingual 4. Silenciós 5. Suggestopèdia 6. Aprenentatge comunitari 7. Ensenyament comunicatiu 8. Ensenyament basat en continguts 9. Ensenyament basat en tasques 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tendències en l'ensenyament de llengües al segle xx <ul style="list-style-type: none"> ▶ Enfocament oral i ensenyament de llengües situacional ▶ Audiolingual 2. Enfocaments i mètodes actuals <ul style="list-style-type: none"> ▶ Ensenyament comunicatiu ▶ Ensenyament integrat de continguts i llengua ▶ Llengua total ▶ Ensenyament basat en competències i estàndards: el <i>Marc europeu comú</i> <ul style="list-style-type: none"> – Ensenyament basat en tasques – Instrucció basada en textos – Enfocament lèxic – Intel·ligències múltiples – Ensenyament cooperatiu 3. Enfocaments i mètodes alternatius del segle xx <ul style="list-style-type: none"> ▶ Enfocament natural ▶ Resposta física total ▶ Silenciós ▶ Ensenyament comunitari ▶ Suggestopèdia

De Santiago & Fernández (2017)	Lacorte & Reyes-Torres (2021)
<p>Críteris: cronològic (segle XIX) i metodològic</p>	<p>Críteris: cronològic (segles XX-XXI) i metodològic</p>
<p>A. Mètodes amb èmfasi en aspectes lingüístics</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mètodes del segle XIX i primers anys del XX 2. Gramàtica-traduïció 3. Directe 4. Mètodes estructurals de mitjan segle XX <ul style="list-style-type: none"> -Enfocament oral -Enfocament situacional -Mètode de l'exèrcit, mètode audiolingual 5. Mètodes comunicatius del darrer terç del segle XX <ul style="list-style-type: none"> -Nocional-funcional -Enfocament per tasques <p>B. Mètodes alternatius</p> <ul style="list-style-type: none"> -Enfocament natural -Resposta física -Silenciós -Aprentatge comunitari -Suggestopèdia <p>C. Enfocament lèxic</p> <p>D. Aprentatge integrat de continguts i llengües estrangeres</p>	<p>Enfocament comunicatiu dels segles XX (anys 80) i XXI (actualitat):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Enfocament per tasques <ul style="list-style-type: none"> -Focus en el significat i en la forma lingüística -Focus en la resolució d'una tasca comunicativa significativa per a l'alumnat (de dins o fora de l'aula) 2. Aprentatge basat en projectes <ul style="list-style-type: none"> -Focus en l'aprenentatge vivencial de les llengües, molt lligat a l'entorn sociolingüístic i a les necessitats dels aprenents -Focus tant en el procés com en els resultats d'aprenentatge 3. Ensenyament comunicatiu intercultural <ul style="list-style-type: none"> -Focus en la noció dinàmica de la cultura (canònica, tradicional, alternativa, etc.) i la relació amb l'aprenentatge de llengües 4. Ensenyament comunicatiu sociocultural <ul style="list-style-type: none"> -Focus en la interacció entre parlants, la mediació comunicativa i la reflexió sobre els conceptes que s'aprenen

A partir de la informació de la Taula 1.2, podem observar tres tendències. Primer, hi ha uns quants mètodes que es repeteixen en més d'una classificació, com ara el gramatical, l'audiolingual o l'enfocament per tasques, la qual cosa indica que són mètodes que han tingut un impacte important en l'ensenyament de llengües. Es tracten aquests mètodes als Capítols 2, 3 i 5, respectivament. Segon, alguns autors fan la distinció entre mètodes i mètodes alternatius (o d'autor), en el sentit que aquests darrers solen ser mètodes pròxims a marques quasi personals de docents concrets. Sovint es tracta de mètodes que han tingut vigència en una època i context concrets, com ara la suggestopèdia, dels quals avui en dia només se'n conserven algunes tècniques concretes (per exemple, la relaxació en el cas de la suggestopèdia). Tercer, hi ha una tendència a mesura que ens acostem a l'actualitat a posar més èmfasi en els aspectes socioculturals de l'aprenentatge de llengües.

La informació de la Taula 1.2 és testimoni de la varietat de mètodes que hi ha hagut i és com una mena de catàleg, però en realitat hi ha menys diferències del que semblaria. És com un menú d'un restaurant, on hi ha molts plats però on els ingredients de base són pocs. Per això, Lacorte (2015) redueix la trajectòria històrica dels mètodes per a l'ensenyament de llengües —en aquest cas, de l'espanyol— a tres grans etapes. La primera és la del “pes de la tradició” (segles XVI-XVIII) i és l'etapa en què l'ensenyament de la llengua pràcticament es limita a l'ensenyament de la gramàtica de manera paral·lela a l'ensenyament del llatí. Aquest mètode es tracta al Capítol 2. La segona etapa és la de “tradició i canvi” (segles XIX i XX). D'una banda, continua la tradició de l'ensenyament gramatical. De l'altra, hi ha canvis importants en l'ensenyament de llengües, en concret per la irrupció de les teories lingüístiques de l'estructuralisme i el funcionalisme, que portaran a mètodes concrets que tractem als Capítols 3 i 4, respectivament (mètode audiolingual i enfocament comunicatiu). Finalment, el segle XXI és el que va cap a “la recerca de la integració”, en el sentit que l'enfocament comunicatiu per ensenyar llengües pretén connectar diferents disciplines, com ara la sociolingüística, l'adquisició de llengües, les teories gramaticals i la lingüística aplicada. En el cas de l'ensenyament del català, a grans trets, es podrien resseguir etapes semblants perquè se segueixen tendències bastant globals en l'ensenyament de llengües, amb l'excepció de l'etapa primera (segles XVI-XVIII), que és d'esplendor en l'ensenyament de la llengua castellana i, en canvi, no ho és per al cas del català (Ferrando & Nicolás, 2011).

4. Conclusió: ha mort, el mètode?

Tot i que molts investigadors han certificat la mort del mètode, tal com diuen Larsen-Freeman i Anderson (2011), molts docents troben útil i, fins i tot, il·luminador l'estudi dels diferents mètodes perquè els serveix per reflexionar sobre el que fan a l'aula i les opcions que tenen per transformar el seu ensenyament. Això no exclou, però, que el concepte de mètode a hores d'ara, entès com a recepta rígida que s'ha de seguir per ensenyar, s'hagi abandonat a favor d'altres conceptes, com ara els principis d'ensenyament que es propugna des de l'era postmètode (Capítol 6). En concret, les crítiques a la noció de mètode es poden resumir en tres. Primer, alguns mètodes —sobretot els més antics— són massa rígids per a la diversitat d'aprenents i situacions d'aprenentatge en què ens trobem avui dia. Segon, alguns mètodes no tenen en compte la realitat social que hi ha a les aules, és a dir, no hi ha només aprenents i docents sinó que ens trobem amb persones que tenen experiències, capacitats, necessitats, motivacions i identitats diverses. En aquest sentit, intentar aplicar un mateix mètode per a tothom i obtenir els mateixos resultats per a tothom és una quimera. Finalment, i relacionat amb les crítiques anteriors, els mètodes despersonalitzen els docents, en el sentit que no els permeten prendre decisions pròpies basades en l'experiència i la pràctica, la qual cosa pot provocar la desmotivació dels docents i, fins i tot, la despersonalització dels mateixos aprenents.

Després de llegir el capítol, si algú et demanés la pregunta que feia la Pilar al fòrum de l'inici del capítol —quin és el millor mètode per aprendre una llengua addicional?— què li diries?

A vegades pot semblar que els canvis metodològics responguin a unes modes, però en realitat són la conseqüència de donar resposta, d'una banda, a les necessitats de la societat en un context cultural concret per aprendre llengües i, de l'altra, a la voluntat d'implementar els resultats d'estudis i de consensuar les propostes de diferents moments. Aquesta evolució comporta l'adaptació, la recuperació o la inclusió d'aspectes procedents d'enfocaments o mètodes d'èpoques anteriors als mètodes vigents, amb l'objectiu d'oferir les estratègies més efectives per facilitar l'aprenentatge d'una llengua. Amb aquest propòsit, els autors d'aquest volum fan una revisió dels diferents mètodes i enfocaments per ensenyar llengües addicionals a persones adultes. En destaquen la influència i rellevància i posen de manifest com el llegat de cadascun ha perviscut en l'ensenyament del català.

La col·lecció DIDÀCTICA DEL CATALÀ té com a objectiu donar als docents de llengua una eina útil, efectiva i d'actualització sobre la didàctica del català des d'una perspectiva pràctica i rigorosa. Els volums que la componen estan concebuts per cobrir un ampli ventall de temes sobre diferents disciplines que intervenen en la tasca docent. La col·lecció està dirigida per **Marilisa Birello**, **Llorenç Comajoan-Colomé** i **Albert Vilagrasa Grandia**.

PUBLICACIONS DE L'ABADIA DE MONTSERRAT

