



La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany (LE) per part d'adults

Olga Esteve Ruescas

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers
nivells d'aprenentatge d'alemany (LE) per part d'adults

Tesi doctoral per optar al títol de doctor en
Filosofia i Ciències de l'Educació (Ciències de l'Educació)

Presentada per

Olga Esteve Ruescas

1999

Dirigida per

Dra. Margarida Cambra i Giné

Tutor: Dr. Francisco José Cantero Serena

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura

Universitat de Barcelona

PRIMERA PART

I. LA INCIDÈNCIA DE LES TEORIES LINGÜÍSTIQUES I D'APRENTATGE EN L'ENSENYAMENT DE LLENGÜES ESTRANGERES

El concepte que s'hagi tingut sobre la naturalesa del llenguatge ha repercutit en la manera d'entendre la gramàtica. Efectivament, el terme "gramàtica" és polisèmic i ambigu. Als diccionaris, la gramàtica apareix com a ciència de l'estructura del llenguatge.¹ I precisament el fet que "*the term grammar refers to the explicit theory constructed by the linguist*" (Chomsky, 1968, citat a Gnutzmann, 1995: 268) ha tingut com a conseqüència que, d'una banda i segons cadascuna de les teories lingüístiques, s'hagi posat més o menys èmfasi en un aspecte o en un altre de tot allò que conforma aquesta estructura i, d'una altra, que els mètodes d'ensenyament de LE hagin anat variant en funció de la idea de llenguatge, però també en funció de la teoria psicolingüística sobre adquisició de llengües relacionada amb cada una de les teories lingüístiques.

Si fem un repàs històric, podem diferenciar quatre paradigmes: el paradigma "tradicional", l'estructuralista, el generativista i el pragmàtic. En general, podem dir que en cadascun prevalen idees que encara són actuals. Ara bé, potser el paradigma generativista, i sobretot, el paradigma de la pragmàtica presenten la concepció del llenguatge que més influència ha tingut durant els darrers anys en l'ensenyament de llengües estrangeres i en l'ensenyament de llengua en general. Per aquesta raó farem només un breu repàs dels dos primers i ens concentrarem més en els dos darrers. En aquest repàs farem referència no només al concepte de llenguatge en si sinó també a les teories d'aprenentatge inherents a cada enfocament.

¹ Segons el Diccionari General de la Llengua Catalana (DGLC, 1977): "Branca de la lingüística que tracta de les classes de mots, de llurs accidents o flexió, i llurs funcions dins la proposició, esp. art de parlar i escriure correctament una llengua, i el tractat o llibre en què s'ensenya aquest art".

1. EL PARADIGMA “TRADICIONAL” —L'ARISTOTELISME— EL MÈTODE GRAMÀTICA I TRADUCCIÓ

El paradigma que podríem anomenar “tradicional” dóna una importància cabdal a l'ortografia, al lèxic i a la morfologia (i secundàriament a la sintaxi). El seu estudi es basa primordialment en la grafia i la paraula. Segons aquest enfocament, la llengua escrita és prioritària, perquè l'objectiu principal de l'aprenentatge és ser capaç de llegir la literatura de la llengua estudiada. Seguint l'esquema de Cuenca (1994a: 22), podríem dir que es tracta aquí de la “gramàtica de la grafia i la paraula”.

El mètode gramàtica-traducció es basa en una teoria de l'aprenentatge aristotèlica, que propugna la doctrina de les idees i el racionalisme. Aquesta és la raó per la qual aquest mètode sobreemfasitza el valor del coneixement gramatical, atès que representa el sistema que es pot controlar, i vol arribar a un tractament de la gramàtica clarament descriptiu, normatiu i explícit. Descriptiu, perquè intenta explicitar els principis generals que regeixen una llengua. Normatiu, perquè s'ensenya el que és correcte i el que és incorrecte per tal de concretar quina és la norma, l'ús culte d'una llengua. No es tracta de saber comunicar-se sinó més aviat de ser capaç de traduir o llegir. El més important és poder realitzar una anàlisi morfosintàctica que serveixi per a la traducció i conèixer bé el vocabulari.

L'estructura interna d'una llengua abasta aquí només el mot: la seva discriminació dins l'oració (substantiu, adjectiu, etc.) i el tractament del seu aspecte morfològic (declinar, etc.). Això fa que l'ensenyament d'una llengua, segons aquesta visió, es tradueixi en llargues explicacions sobre els aspectes esmentats, en la traducció que serveix com a anàlisi contrastiva entre la llengua materna i la llengua d'estudi i en l'ús constant d'un metallenguatge explícit en L1. La L1 és el mitjà d'instrucció i el punt de referència de l'aprenentatge.

2. EL PARADIGMA ESTRUCTURALISTA —EL CONDUCTISME— EL MÈTODE AUDIOLINGUAL

El paradigma estructuralista concep cada llengua com un sistema independent i arbitrari i parteix de les estructures sintàctiques. No abasta, així, només el mot, sinó també la fonètica, la morfologia i la sintaxi. Cuenca defineix aquest tractament de la gramàtica com la “gramàtica del sintagma i paradigma”: construccions on un o més elements apareixen en formes diverses (normalment variants paradigmàtiques).

L'estructuralisme es fonamenta en un corrent psicolingüístic de tipus conductista que entén l'aprenentatge com una creació d'hàbits que s'aconsegueix mitjançant la imitació i la repetició. Aquesta teoria va néixer a partir de la Segona Guerra Mundial, quan el govern americà va encarregar a alguns lingüistes de renom (com ara Bloomfield) un mètode d'ensenyament per tal de formar els soldats americans destinats a Europa. Neix així el mètode audiolingual.

A partir de les idees conductistes o behavioristes, el mètode audiolingual rebutja completament la gramàtica explícita i advoca per un treball repetitiu d'estructures (*pattern drills*), que ha d'induir l'alumne a un coneixement implícit de la gramàtica. I així el tractament que se'n fa és, en oposició al mètode deductiu tradicional, plenament inductiu.

Es considera que l'ús de la llengua materna és una font d'errors. Això fa que es rebutgin totalment el seu ús en l'ensenyament d'una llengua estrangera i qualsevol tipus d'explicació gramatical en la L1. L'aprenent ha d'arribar a aprendre les estructures a partir de la repetició i la imitació.

L'estructuralisme (amb el mètode audiolingual) és segurament el corrent lingüístic que més incidència ha tingut en l'ensenyament de LE, que, com tots sabem, va dominar l'escena de l'ensenyament de llengües estrangeres durant gairebé vint anys.

3. EL PARADIGMA GENERATIVISTA —L'INNATISME— L'ENFOCAMENT COGNITIU

Dins aquest paradigma hi trobem un principi que encara és d'actualitat: el principi de la gramàtica universal, segons el qual totes les llengües tenen una base comuna, tot i que es diferencien en certs aspectes (paràmetres i gramàtica perifèrica).

En aquest paradigma, el concepte de gramàtica fa referència a oracions gramaticals, és a dir, a la sintaxi. No sense raó s'anomena aquesta gramàtica la "gramàtica de l'oració". El centre d'interès és aquí la sintaxi, la fonètica, la morfologia i la semàntica. S'insisteix, tanmateix, en l'aspecte creatiu del llenguatge i en el fet que l'aprenent no s'ha de limitar a repetir estructures (com defensava el mètode estructuralista) sinó que ha de fer ús dels recursos gramaticals per entendre i produir oracions noves. La gramàtica no és normativa, sinó descriptiva i sobretot predictiva. La seva característica més important és el procés de formulació d'hipòtesis que implica. Apareix així l'anàlisi d'errors.

Chomsky (1965) estableix des d'un principi una distinció molt clara entre dos conceptes: "competència" i "actuació" (*competence* i *performance*). El terme "competència" fa referència a les estructures lingüístiques emmagatzemades a la memòria de l'individu; "actuació" es refereix a l'ús que es fa de la llengua en la interacció social. Segons el paradigma generativista, la gramàtica (el codi lingüístic: *competence*) està totalment separada de la seva funció comunicativa. El codi lingüístic continua essent el centre d'atenció, si bé des d'un enfocament diferent de l'estructuralista, perquè parteix d'una teoria d'aprenentatge distinta.

El generativisme es basa en la teoria psociolingüística d'aprenentatge anomenada *innatisme*, que entén que l'adquisició d'una llengua no es fa a través d'un procés mecànic i repetitiu, sinó per un mecanisme innat (Chomsky l'anomena *Language Acquisition Device*), que fa referència a un coneixement gramatical inconscient, general a tots als parlants. Aquest coneixement permet de construir la gramàtica d'una llengua mitjançant la formulació d'hipòtesis que amb el temps, i a partir dels coneixements lingüístics, s'aniran adequant a la realitat lingüística. L'aprenentatge té lloc a través de la interacció entre aquest mecanisme i les produccions lingüístiques que

existeixen en el nostre entorn. En primer lloc, s'adquireixen unes regles gramaticals (*competence*) que són les que faran possible les emissions lingüístiques d'ús (*performance*).

Com dèiem, la formulació d'hipòtesis és per a aquest paradigma de gran importància. Es considera que la gramàtica explícita pot ser d'utilitat en el procés de creació d'una "interllengua": l'equivalent en LE de la competència lingüística respecte a la L1. L'objectiu que es pretén aconseguir és adquirir una gramàtica el més semblant possible a la d'un parlant nadiu ideal.

Chomsky i els seus seguidors argumenten que sense aquest mecanisme innat l'aprenentatge de llengües és impossible, perquè el subministrament d'*input* mai no podrà ser prou ric perquè es doni adquisició. Per l'altra banda, aquest autor també posa en dubte que només l'*input* pugui ser la causa que l'adquisició del llenguatge en nens sigui tan uniforme i ràpida.

La idea és que l'*input* sol no és suficient per explicar certs judicis de gramaticalitat, perquè no conté "evidència negativa", és a dir, informació a partir de la qual l'aprenent pugui deduir el que no és possible en una llengua. En estudis sobre el que s'anomena "judicis gramaticals" (White, 1985; Lightbown & White, 1987) s'ha arribat a la conclusió que no s'han pogut arribar a fer judicis correctes sobre la gramaticalitat o l'agramaticalitat de les estructures analitzades sense un mecanisme intern. Els subjectes investigats no havien estat exposats a "evidència negativa". Malgrat que aquestes investigacions no estan exemptes de crítiques i problemàtiques (pel fet que en estudis paral·lels s'han arribat a resultats contradictoris), els resultats tenen encara vigència.

El generativisme va tenir una incidència molt important en l'ensenyament de primeres llengües. Pel que fa a llengües estrangeres, el mateix Chomsky afirma que el generativisme no té res pràctic o d'interès a oferir. Malgrat això, no hi ha dubte que la perspectiva chomskyana ha ampliat l'horitzó de la metodologia didàctica, si bé no s'ha pogut aplicar directament.

En primer lloc, el generativisme va fer trontollar les bases del mètode audiolingual i va obrir el camí, si bé indirectament, a noves concepcions de l'ensenyament: davant dels *drills* de tipus mecanicista de l'estructuralisme, el generativisme insisteix en el coneixement del codi lingüístic, de les regles, és a dir, del que és racional. Comporta, a primera vista, una "tornada parcial" al

tipus d'ensenyament de la gramàtica tradicional. Hi ha, ara bé, una diferència important: la gramàtica no es normativa sinó predictiva; accepta així l'error.

Efectivament, segons l'enfocament cognitiu del generativisme, no es pot aprendre sense fer errors. L'anàlisi d'errors es converteix així en un important focus d'investigació atès que és un instrument metodològic: no es tracta d'evitar l'error sinó de utilitzar-lo per a finalitats didàctiques.

D'altra banda, neixen els estudis sobre la interllengua. La interllengua no és ben bé una teoria sinó una hipòtesi relacionada amb l'adquisició del llenguatge i l'aprenentatge de llengües estrangeres. Fa referència a la predisposició interna de tots els aprenents a seguir un procés, una ruta, a l'hora de processar els elements lingüístics. Aquest procés depèn de factors com ara l'edat de l'aprenent, la seva base cultural i el context en què té lloc l'aprenentatge. Per a construir la interllengua o el llenguatge de l'aprenent a cavall entre la L1 i la L2, aquest procés tendeix a ser excessivament simplificador i generalitzador. A més, el contacte amb la L1 és la causa directa d'alguns errors (com ara la interferència).

La interllengua esdevé precisament l'eix sobre si el procés d'aprenentatge d'una segona llengua està mediatitzat o no pels principis de la gramàtica universal. Volem apuntar aquí que des dels estudis d'adquisició de segones llengües, la qüestió de la gramàtica universal torna a adquirir importància. Treballs recents (V. Cook, 1990, 1994; N. Ellis, 1994), fan èmfasi en l'accés que tenen els aprenents de llengües estrangeres a la gramàtica universal. En aquest sentit, el fet de poder relacionar el que Chomsky (1986) anomena *E-language* (o llenguatge extern: el llenguatge en la realitat social) i *I-language* (o llenguatge interior i inconscient que posseeix cada individu) pot ser de gran ajuda a l'hora d'aprendre una llengua segona o estrangera: l'aprenent com a "mediador" entre dues cultures, sense operar només en una o en l'altra, sinó en equilibri entre totes dues (V. Cook, 1994: 45). Dins de l'àmbit de l'adquisició de llengües, el punt de vista chomskià del llenguatge representa l'extrem de l'aprenentatge "implícit".² Aquesta idea ha "revalidat" el paper de la llengua materna en l'aprenentatge d'una llengua estrangera atès que la comparació explícita de la llengua estrangera amb la llengua materna pot ajudar l'aprenent a fer-

² Tractarem la qüestió de coneixement implícit i explícit en el capítol sobre adquisició, perquè és un aspecte molt rellevant que ens pot donar llum sobre la qüestió de com treballar la gramàtica.

hi veure quines coses són coincidents i quines són diferents en relació amb els dos sistemes lingüístics.

Deixem aquí el paradigma generativista i passem a un altre que ha tingut una incidència més directa, després del paradigma estructuralista, en l'ensenyament de llengües estrangeres: el paradigma pragmàtic. Aquest nou paradigma ha donat peu als anomenats mètodes comunicatius i ha decantat la balança cap a l'altre extrem, el de l'"actuació" (*performance*). I és precisament la dicotomia entre forma (codi lingüístic) i funció (ús de la llengua) la que ha plantejat el problema central a l'hora d'ensenyar una llengua estrangera, ja que ha creat una gran inseguretats en l'ensenyant, que ja no sap si ha de centrar l'atenció en la forma o en la funció. Així ho explica una cita d'Eskey (1983: 319) que trobem a l'article de Larsen-Freemann (1991b: 279):

"We used to believe that if students learned the form, communication would somehow take care of itself. Now we seem to believe that if students somehow learn to communicate, mastery of the forms will take care of itself".

Aquest gir al qual fa referència la cita apuntada mereix una atenció especial.

4. EL PARADIGMA DE LA PRAGMÀTICA I DE L'ANÀLISI DEL DISCURS

4.1. Els estudis de pragmàtica

A començaments dels anys setanta hi ha un impuls decisiu per a un canvi de paradigma gràcies als treballs de sociolingüistes americans (Hymes, Gumperz i Labov) i de filòsofs del llenguatge (com ara Austin i Searle). Aquests autors van establir amb la seva visió del llenguatge el que actualment es coneix com a "enfocament comunicatiu".

En tots aquests treballs es fa èmfasi en el sistema de significats que hi ha implícits en l'ús comunicatiu de la llengua, més que en el codi lingüístic i el vocabulari. Entrem aquí de ple en el pol oposat del corrent: A partir del concepte de "competència comunicativa" de Hymes (1972) i més tard de Canale i Swain (1980) i Bachman (1990), el llenguatge inclou tota una sèrie

d'aspectes que ultrapassen el component lingüístic o formal (aspectes sociolingüístics, psicolingüístics, culturals, etc.).

Parlàvem en l'apartat anterior del concepte de *competence* de Chomsky, que fa referència al sistema formal d'una llengua. El nou concepte de "competència comunicativa" n'és una rèplica, perquè es considera que els éssers humans no són només éssers parlants, sinó també i sobretot éssers comunicatius. Una persona no sol sap regles gramaticals sinó que posseeix un conjunt de coneixements i habilitats que li permeten comunicar-se adequadament en un context donat.

La "competència comunicativa" s'entén com "els sistemes subjacents de coneixement i habilitat necessaris per a la comunicació. El coneixement es refereix aquí al que hom sap (conscientment o inconscientment) sobre el llenguatge i sobre altres aspectes de l'ús comunicatiu del llenguatge; l'habilitat fa referència a com un pot manifestar de manera més correcta aquest coneixement en la comunicació efectiva" (Canale, 1983: 5, citat a Cuenca, 1992: 105).

El concepte clau en aquest paradigma és clarament la "comunicació". Autors com ara Breen & Candlin (1980) i Widdowson (1978) consideren que la "comunicació" té les següents característiques:

1. És una forma d'interacció social i, per tant, s'adquireix i s'usa en la interacció social.
2. Té una grau elevat de no-predictibilitat i creativitat en la forma i el missatge.
3. Es dona en el discurs i en els contextos socioculturals que són els que governen les regles d'ús.
4. Està influenciada per les condicions psicològiques dels interactuants, com ara la fatiga, memòria, etc.
5. Té sempre una finalitat concreta (per exemple, establir relacions socials, persuadir, etc.).
6. Implica llenguatge genuí (en contraposició al llenguatge artificial dels llibres de text).
7. Es considera exitosa o no, segons els enunciats que es produeixen en determinades circumstàncies (per exemple, es consideraria exitosa la comunicació en un cas on un parlant no-nadiu de català pregunta pel carrer "On tren?").

(Adaptat de M. Canale, 1983: "*From communicative competence to communicative language pedagogy*")

A partir d'aquest concepte vertebrador, es distingeixen altres "competències". Concretament Canale i Swain (1980) en distingeixen quatre: la lingüística, la sociolingüística, la discursiva i l'estratègica.

A. Competència lingüística: fa referència al codi lingüístic, entenent per tal tant elements morfosintàctics com vocabulari, formació de paraules, etc. Es correspon aproximadament amb la competència lingüística de Chomsky.

B. Competència sociolingüística: fa referència a les regles socioculturals d'ús de la llengua., és a dir, dels canvis de varietat lingüística, i, concretament, de registre, segons un context donat.

C. Competència discursiva: fa referència a la capacitat de crear textos de diferent tipus i d'interpretar-ne el sentit.

D. Competència estratègica: fa referència a l'habilitat d'utilitzar estratègies de comunicació verbal i no verbal per tal de compensar deficiències de comunicació o per assolir una major efectivitat en la comunicació.

Indubtablement, l'impacte produït pels filòsofs del llenguatge Austin (1962) i Searle (1975) amb les seves teories sobre els *actes de parla* va ser decisiu per a la consolidació de tots aquells estudis relacionats amb els aspectes paralingüístics que poden condicionar la funció comunicativa del llenguatge: esclata l'interès per la **pragmàtica** (Levinson, 1983; Leech, 1983; Horn, 1988). Aquests estudis comparteixen els següents aspectes:

- a) El llenguatge s'enten com a fenomen complex. La seva funció principal és la comunicació.
- b) En l'acte comunicatiu, és tan important el sistema formal de la llengua com el punt de vista de l'emissor i del receptor i els factors verbals i no verbals de la comunicació.
- c) Si tornem a la dicotomia entre competència (*competence*) i actuació (*performance*), podríem dir que aquestes teories lingüístiques advoquen clarament per l'actuació. No deixen de banda la competència, però sempre des del punt de vista de la comunicació.

Podem definir la pragmàtica com aquella disciplina que es preocupa per "*the general conditions of the communicative use of language*" (Leech, 1983: 10). Es pot dir que la pragmàtica és la

teoria de la interpretació dels enunciat, perquè, resumint els pensaments d'Austin (1962), dir és fer.

Efectivament, la pragmàtica es planteja com un intent de trobar el sentit de la conducta lingüística, i els seus estudis s'orienten cap a la descripció de l'ús de la llengua. Així com la sintaxi és l'estudi de les relacions entre els signes i la semàntica estudia la relació entre el signes i els seus significats, la pragmàtica és l'estudi de la relació entre els signes i els seus usuaris (segons la triple divisió de la teoria de signes del filòsof americà Morris).

Dins la pragmàtica trobem els estudis sobre els *actes de parla* (Austin, 1962; Searle, 1975), el *principi de cooperació conversacional amb les màximes conversacionals* i la *teoria de la implicatura* de Grice (1975) i posteriorment la *teoria de la pertinència* de Sperber & Wilson (1986). Farem un petit repàs d'aquests aspectes, perquè tenen gran rellevància pel que fa a l'elaboració de sil·labus més comunicatius (qüestió que veurem en el següent apartat d'aquest capítol amb més profunditat).

A. *Els actes de parla*: Aquesta teoria dona compte, com ja hem apuntat, del que fem quan parlem. Es considera que perquè diem alguna cosa, fem alguna cosa. Aquest pensament és la base de la distinció que fa Austin entre *acte locatiu* (la producció d'un enunciat segons la gramàtica de la llengua), *acte il·locutiü* (dir alguna cosa amb una intenció determinada), *força il·locutiva* (la intenció amb què es diu alguna cosa) i *acte perlocatiü* (l'efecte que produeix l'enunciat sobre el receptor), i la que fa Searle, més endavant, entre *emunciació* (enunciar la frase), *acte proposicional* (referir i predicar) i *acte il·locutiü* (p. e., amenaçar, prometre, etc.).

B. *La teoria de Grice*: En el paradigma de la pragmàtica, la conversa (per la seva transcendència comunicativa) és probablement la qüestió central, perquè és el lloc més apropiat per a la interacció entre els parlants.

Dins del marc de la pragmàtica, la conversa és un procés d'intercanvi d'informació que està sotmès a uns principis i a les regles d'un *contracte* (Labov, 1977). En aquest procés té lloc, per una banda, un intercanvi d'informació i, per una altra, una negociació de significat. Aquestes dues activitats requereixen dels participants una col·laboració activa.

El *principi de cooperació* de Grice fa referència a la col·laboració activa esmentada. Segons aquest principi, els interlocutors són conscients dels objectius i la direcció de la conversa, per la qual cosa la seva aportació anirà sempre dirigida a complir els objectius que ambdós assumeixin. Quatre categories serveixen de base a aquest principi: la *màxima de quantitat* (el discurs ha de contenir la informació necessària), la *màxima de qualitat* (no s'ha de dir el que es consideri fals o no tingui proves), la *màxima de modalitat* (s'ha de ser clar, sense ambigüitats i ordenat), la *màxima de relació* (s'ha de ser pertinent o rellevant).

A partir dels principis conversacionals, Grice va elaborar una teoria clau per a la pragmàtica: la teoria del significat no natural (*nm-meaning*). Aquest significat fa referència a un tipus especial d'intenció destinada a ser reconeguda com a tal per qui la rep. En el significat natural, en canvi, no intervé per res la intencionalitat. És clar que el significat no natural té una gran importància en el desenvolupament de la comunicació, perquè no hi pot haver comunicació autèntica sense una interpretació correcta per part dels interlocutors de les intencions no explícites en les enunciacions.

Hem d'apuntar el fet que el *principi de cooperació* ha estat el punt d'arrancada d'una línia nova d'investigació, en la qual la conversa és el centre d'atenció: la conversa com activitat lingüística i comunicativa que implica col·laboració i coordinació entre interlocutors. Podem destacar en aquesta línia els treballs de Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) sobre l'anomenat *turn-taking*, els de Gumperz (1982), que intenten explicar amb quines estratègies es transmeten i mantenen interactivament els tòpics en la conversa (*discourse strategies*), la perspectiva interdisciplinària de Roger & Bull (1989) i el treball més actual de Kebrat-Orecchioni (1990-1994) sobre les interaccions verbals. Així mateix, hem de fer esment dels estudis de l'Escola de Birmingham sobre l'estructura seqüencial de la conversa (Sinclair & Coulthard, 1975). En el nostre país cal destacar els treballs de Cots (1990) i Tuson (1995). En l'àmbit alemany és remarcable el treball de Brinker (1989) sobre l'anomenada *Gesprächsanalyse*.

C. *La teoria de la pertinència* (o *relevance theory*) de Sperber i Wilson és un model recent d'anàlisi pragmàtica que intenta donar compte dels mecanismes cognitius que expliquen el processament d'informació. Segons aquests autors, existeix un principi, el de la "pertinència", que posa en relació les enunciacions amb el context lingüístic i situacional. Els éssers humans

aspirem al processament d'informació que sigui més eficient; aquest és el que té un major grau de pertinència. Una enunciació és pertinent si encara que sigui nova està connectada amb la que ja tenim: la connexió provoca més informació nova, sense la qual no s'hauria pogut inferir.

Per acabar, tornem a insistir en la importància que tenen aquests estudis sobre els aspectes que regulen els comportaments lingüístics dedicats a la comunicació. Els aspectes nous més rellevants són sens dubte:

- a) L'enunciat com a unitat d'anàlisi i interpretació (més enllà de l'oració);
- b) el context comunicatiu i les implicatures o inferències (que són independents de les estructures lingüístiques i depenen exclusivament del context). Aquest segon aspecte és especialment important. Podriem dir que el context és, per una banda, un conjunt de variables externes en les quals els interlocutors es comuniquen; per una altra, l'entorn verbal en què està immers l'enunciat; i, finalment, és el món cognoscitiu i psicosociològic en què es mouen els participants de la comunicació;
- c) la importància del principi d'inferència.

4.2. La lingüística textual

Com hem dit abans, la pragmàtica és un aspecte de la lingüística, al costat de la semàntica i de la sintaxi, però té un ampli camp d'intersecció amb una teoria que centra els seus estudis precisament en els aspectes pragmàtics del llenguatge, tot integrant els aspectes semàntics i sintàctics, contemplats, però, des de la perspectiva de l'ús: la **lingüística textual** o **anàlisi del discurs** (de Beaugrande & Dressler, 1981; Bernárdez, 1982; Tannen, 1982; Brown & Yule, 1983; Stubbs, 1983; Coulthard, 1985; Cook, 1989; McCarthy, 1991; Hatch, 1992; Schiffrin, 1994)

La denominació de "lingüística del text o textual" ha aparegut més sovint en l'àmbit centre-europeu, especialment en el francès, suís i alemany amb diferents denominacions: *Textlinguistik* (de Beaugrande & Dressler, 1981); *Lingüística del texto* (Bernárdez, 1982); *Linguistique textuelle* (Adam, 1990). Aquest nucli d'investigacions s'ha centrat més en les produccions escrites i fa servir de forma general el terme "text".

La denominació "anàlisi del discurs" apareix en estudis dins de l'àmbit anglosaxó (anglès i americà) i s'ha centrat més en les produccions orals: l'esmentada Escola de Birmingham (Sacks, 1974; Sinclair & Coulthard, 1975), Brown & Yule (1983), Stubbs (1983), McCarthy (1991), etc. Aquests autors adopten més aviat el terme "discurs". Aquest terme apareix per primera vegada l'any 1952 en un article de Z.S.Harris, en el qual ja es fa una referència específica al tractament de la llengua més enllà de l'oració.

Amb aquests dos termes podem definir un nombre molt gran d'aportacions que tenen les següents característiques en comú:

a) Ultrapassen el pla oracional. El centre de la seva anàlisi és el "text" o "discurs".³ Bernárdez defineix "text" de la següent manera:

“ ‘texto’ es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizada por su cierre semántico i comunicativo, así como por su coherencia profunda i superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, i a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual i las del sistema de la lengua” (Bernárdez, 1982: 85)

b) La seva finalitat és donar una visió globalitzadora del llenguatge: s'han de contemplar aspectes lingüístics, psicolingüístics i sociolingüístics.

c) Fan un tractament ampli i integrador del llenguatge: tenen en compte el punt de vista de l'emissor i del receptor, els factors verbals i no verbals de la comunicació així com les manifestacions tant orals com escrites.

³ Pel que fa al present treball, no farem una distinció específica entre aquests dos termes, ja que no hi ha unanimitat entre els estudiosos d'aquesta disciplina. Sembla que alguns autors tendeixen a parlar de "text" com a producte i de "discurs" com a procés. Així, per a McCarthy (1991, 1994), autor al qual farem sovint referència per les seves aportacions en l'ensenyament de llengües estrangeres, "text" significa la representació escrita dels discursos. Com hem apuntat, per qüestió d'operativitat, nosaltres no farem aquesta distinció i utilitzarem preferentment el terme "text".

En definitiva, l'estudi del text es mostra com a continuació i potser complementació del panorama lingüístic dels anys 80 iniciat, com hem apuntat, amb les aportacions sobre la funció essencialment comunicativa del llenguatge. "En el cas de la gramàtica", especifica McCarthy, "el focus en el text i en el discurs ens pot ajudar a notar i analitzar aspectes d'ús que havien estat obviats o no ensenyats" (McCarthy, 1994: xii).⁴

Vegem quins són els aspectes que potser havien estat obviats. En la seva definició de "text", Bernárdez ja ens introdueix, de manera més o menys explícita, en les tres característiques que ha de presentar un text: *adequació, coherència i cohesió*, conceptes que presentarem a continuació, perquè a més dels aspectes tractats per la pragmàtica (*actes de parla, etc.*), tenen una gran importància en l'elaboració d'un concepte més ampli de gramàtica.⁵

El resum que presentem a continuació està adaptat del que ens presenta Castellà en el seu estudi *De la frase al text. La lingüística del text i la seva aplicació didàctica* (1989):

· **Adequació:** La podríem definir com a "coherència externa o pragmàtica". Aquest concepte reflecteix les relacions entre el text i el context. És, més explícitament, la propietat del text que determina la varietat social i la varietat funcional o registre que cal usar: la capacitat d'adaptar les produccions lingüístiques a les funcions i els actes de parla que realitzem en comunicar-nos així com al registre que requereix cada situació comunicativa. Té a veure amb el vessant pragmàtic que hem comentat:

- les intencions comunicatives que els parlants volen manifestar a través del text;
- la presència de l'emissor i del receptor en el text, així com les interrelacions entre ells dos;
- el tema de què tracta el text;
- el canal (oral i escrit) de transmissió i recepció del text;
- els registres;
- el context situacional.

⁴ La negreta és nostra.

⁵ Recordem que en el present treball "text" fa referència tant a les produccions orals com a les escrites.

Per això l'adequació té caràcter pragmàtic-social.

• **Coherència:** És la unitat semàntica i informativa, el significat global del text. Es refereix a la selecció i l'organització de la informació: la selecció de la informació rellevant i irrellevant i la progressió temàtica. Perquè un text sigui coherent, ha de desenvolupar un tema o tòpic, de manera que, progressivament, es vagi afegint informació nova (o *remàtica*) a la informació ja coneguda pel context (o *temàtica*).

La coherència s'estructura en dos nivells: respecte a l'objecte (el text) i respecte als subjectes (emissor i receptor). El segon és més dinàmic que el primer, perquè es correspon amb el procés de construcció de sentit. Des d'aquesta segona perspectiva, la coherència existeix bàsicament per als interlocutors i, per això, té un caràcter semanticopragnmàtic. Es considera que la coherència pot identificar-se amb la semàntica textual.

• **Cohesió:** Fa referència a les relacions sintacticosemàntiques que s'estableixen entre els elements del text: mecanismes que posen en relació de manera explícita les diferents unitats que componen el text. També es pot entendre la cohesió des de dos punts de vista: un estàtic, que se centra en la construcció de l'objecte textual, i un dinàmic, que és el resultat d'un esforç de l'emissor per donar *pistes* que guiïn el receptor cap a la construcció de sentit del text, per tal que el pugui interpretar segons la intenció de l'emissor. Hi ha un gran nombre de mecanismes cohesius. Fent una síntesi de les classificacions més representatives (Halliday & Hassan, 1976; Bernárdez, 1982; Brinker, 1989; Weinrich, 1993) podem donar compte de tres tipus generals de fenòmens cohesius:

a) La referència: Castellà la defineix de la següent manera:

“És la remissió d'un element lingüístic A a un element B (lingüístic o extralingüístic), de manera que A només pot ser interpretat a partir del coneixement de B. Aquest coneixement es pot produir perquè B ja ha aparegut dins del text (anàfora), perquè hi apareixerà més endavant (catàfora), perquè es troba en l'entorn comunicatiu (deixi: la relació de l'emunciat amb l'emunciació) o perquè forma part del coneixement del món del receptor”.
(Castellà, 1992: 97).

Els elements referencials, a part de l'anàfora, catàfora i deixi també són l'*el·lipsi* (o absència en el discurs d'un element que, tanmateix és interpretable, perquè ha aparegut explícitament en el context previ); la *cohesió lèxica* (que fa referència a l'aparició en un text d'elements semànticament relacionats, per sinonímia, hiponímia, antonímia, etc.); la *definització* (també anomenada "actualització"), que dona compte dels especificadors presentadors (*iii*) o quantitatius (*alguns, molts*) i els actualitzadors (article determinat i demostratiu) i els *temps verbals* (que marquen la relació del que es diu amb la situació de parla o respecte a un punt de referència del text).

b) La connexió: "És la relació de significat que s'estableix entre dues o més unitats contigües (sintagmes, oracions, paràgrafs, ...) i que es pot manifestar explícitament a partir de connectors" (Cuenca, 1992: 103).

Són elements connectors: conjuncions (però, ...), matisadors de frases (tanmateix, més aviat, ...), i algunes partícules i interjeccions (oi?, saps?, ...) com també alguns elements lèxicament plens com noms (*conclusió, resum, ...*), verbs (*afegir, seguir, ...*) o adjectius (*següent, anterior, ...*), els quals ajuden a connectar parts del discurs.

c) L'ordre de mots: La dicotomia tema-remà també marca cohesió, i, a més, connecta amb la progressió temàtica de la qual esdevé la base en l'estructura oracional.

Tanmateix, la cohesió i la coherència textual s'aconsegueixen gràcies a la presència d'uns nexes discursius que ajuden al receptor a orientar-lo en la seva interpretació del discurs. Els anomenats "macromarcadors" afecten tant el tòpic o tema discursiu com les condicions de textualitat que hem vist. Així, per exemple, "si tornem al que havíem dit..." orienta clarament cap a un canvi de tema (reprenem un tòpic que havíem encetat), mentre que "en primer lloc voldria dir que..." serveix per introduir un tòpic o tema. Hi ha tipus diversos de macromarcadors discursius. DeCarrigo i altres (1988), per exemple, en diferencien els *iniciadors* (exemple ja exposat), els *finalitzadors* ("per acabar", ...), els *modificadors de tòpics* ("si tornem al que havíem dit", ...), els *exemplificadors* ("un exemple seria ...", ...), els *avaluadors* ("sembla ser evident", ...) i els *metaasseveratius* ("els podria explicar els més senzill possible", ...).

La visió textual aporta, definitivament, nous aspectes de llengua a tenir en compte per adquirir-ne el domini. El fet de reconèixer la naturalesa extraordinària d'alguns fenòmens incideix un altre cop en el concepte de gramàtica, que forçosament ha de ser més ampli i integrador.

La lingüística textual o l'anàlisi del discurs no ha nascut del no res o com a simple rèplica del panorama del moment, sinó que ha estat el producte de moltes influències. Per una banda, l'estudi de textos es remunta a la retòrica clàssica. Aquesta era una disciplina que ensenyava un conjunt de tècniques per a la producció de textos/discursos. En els nostres dies, és indubtable la influència tant de l'estudi de les funcions del llenguatge de l'Escola de Praga (Jakobson, 1960) com de les aportacions dels funcionalistes americans, sobretot de la lingüística sistemicofuncional de Halliday.

4.3. La lingüística sistèmico-funcional de Halliday

La definició de Halliday, encara en els inicis de la lingüística textual o anàlisi del discurs, incideix clarament en el caràcter semàntic del text. Halliday (1973, 1978) parteix de la idea que el llenguatge és un mitjà per fer coses.⁶ Per això se centra en la importància de les funcions del llenguatge: l'adequació del text depèn en gran mesura de l'aplicació correcta que es faci de les diferents possibilitats funcionals que ofereix el llenguatge.

El concepte de funcions del llenguatge prové del psicòleg alemany Bühler, el qual ja l'any 1939 es va referir als tres components bàsics de l'acte de comunicació: el referent, l'emissor i el receptor. A partir d'aquests components distingeix tres funcions: la *funció comunicativa*, que informa sobre la realitat extralingüística, la *funció expressiva*, que caracteritza l'emissor i tot el que permet identificar-lo, o la *funció apel·lativa*, que té per objecte actuar sobre el receptor. Més tard, l'any 1960, el lingüista Jakobson proposa sis funcions del llenguatge (*funció referencial*, *funció expressiva*, *funció conativa*, *funció fàtica*, *funció poètica* i *funció metalingüística*)

Halliday fa una proposta més simplificada d'aquestes funcions del llenguatge i presenta tres macrofuncions, que, en la seva opinió, representen tots els aspectes que juguen un paper a l'hora de trobar la manera de combinar les paraules per tal de poder construir significats. Es tracta de

⁶ Aquesta idea, com veïem, entronca perfectament amb la teoria dels actes de parla.

dominar coneixements i habilitats: conèixer un sistema d'expressió de significat i saber-lo usar per a la comunicació.

- La funció “ideacional” (*ideational function*) correspon a l'aspecte lògic o representatiu del llenguatge, el llenguatge com a vehicle per transmetre informació.
- La funció “interpersonal” (*interpersonal function*) fa referència a la relació entre els interlocutors, a l'aspecte interactiu del llenguatge (inclou els graus de formalitat, els diferents registres, etc.)
- La funció “textual” (*textual function*) fa referència a la manera com s'organitzen els missatges.

Tanmateix, Halliday considera que l'adequació al context es manifesta sobretot a través dels registres de la llengua. Quant al registre, tres són els elements fonamentals que el determinen:

- El camp o tema (*field*): fa referència a la temàtica.
- El “tenor” o relació (*tenor*): dona compte de les relacions entre els interlocutors. Això significa el grau de formalitat entre ells.
- El canal o mode (*mode*): fa referència a la manera com es transmet el missatge tenint en compte el canal oral o escrit.

Amb aquests tres factors es poden explicar, per exemple, les diferències existents entre una conversa en un ambient més familiar i una intervenció en una entrevista sobre un debat polític o com a testimoni en un judici.

Això fa que cada acte comunicatiu sigui una actuació (*performance*) molt complicada. Halliday (1985: xiv) critica la pregunta que es fa de la perspectiva de gramàtica tradicional: “Què signifiquen aquestes formes?”. Segons aquest lingüista, la pregunta hauria de ser: “Com s'expressen aquests significats?”. Analitzades des d'aquest punt de vista, les formes o estructures es converteixen en un mitjà per a una finalitat, i no en una finalitat per si mateixes. Quant comuniquem un missatge, volem que el missatge sigui interpretat i entès de la manera més efectiva possible. Per poder aconseguir-ho, els nostres missatges contenen senyals que guien el receptor cap a una interpretació precisa i correcta i el desvien de qualsevol ambigüïtat o malentès. La gramàtica ens proveeix precisament d'aquests senyals: ho fa mitjançant l'ordre de

les paraules o grups de paraules, el temps i la modalitat. En resum, la gramàtica és la font que ens dóna els recursos necessaris per tal que es pugui, per una banda, construir significats (transmetre missatges), i per una altra, interpretar d'una forma apropiada els missatges o enunciat. La gramàtica, considerada des d'aquesta perspectiva, integra forma lingüística i intenció comunicativa.

4.4. Teories d'aprenentatge i mètodes d'ensenyament: psicologia cognitiva i sociocognitiva —l'enfocament comunicatiu

La incorporació dels aspectes semàntics i pragmàtics a l'estudi de la llengua havia de provocar forçosament un "gir copernicà" quant al paper de la gramàtica i l'elaboració de síl·labus en l'ensenyament de llengües estrangeres i de la llengua en general. El fet més important és, com hem vist, que el llenguatge s'entén en el seu ús social. I així, els enfocaments actuals sobre l'adquisició i l'aprenentatge del llenguatge mostren un interès innegable per la manera com es desenvolupa la competència comunicativa, és a dir, pels processos cognitius subjacents. Les visions actuals, a partir de les aportacions de la psicologia cognitiva, l'etnografia de la comunicació i la sociolingüística, lliguen l'adquisició i el desenvolupament de la llengua a les situacions socioculturals en què té lloc l'ús comunicatiu i estableixen una relació molt clara entre aprenentatge, desenvolupament personal i contextos de relació interpersonal.

En insistir en l'ús verbal com una acció orientada a produir efectes en situacions de comunicació concretes, les ciències del llenguatge d'orientació pragmàtica havien de confluïr necessàriament amb els postulats derivats sobretot de les obres del psicòleg rus Vygotsky, per qui el llenguatge és abans de tot comunicació, i el desenvolupament del coneixement humà està condicionat pels intercanvis comunicatius. Això vol dir que el llenguatge no només requereix bases cognitives sinó sobretot situacions comunicatives. Segons Vygotsky, les interaccions verbals desenvolupen un paper fonamental en l'organització de les funcions psicològiques superiors (Vygotsky, 1978).⁷

Ja no ens trobem amb estructures innates, sinó amb instruments i processos que regulen conductes i controlen els intercanvis comunicatius. Els enfocaments sociocognitius destaquen la idea que són precisament els factors socials els que determinen el desenvolupament del

⁷ Especificarem més endavant el pensament de Vygotsky, quan parlem de la interacció.

llenguatge, que s'entén com una acció sociocomunicativa fruit de la interacció entre l'individu i l'entorn social (Wertsch, 1979, 1985). Aquesta és la base dels anomenats "mètodes comunicatius".

Com veurem a continuació, el canvi fonamental que introdueixen les propostes comunicatives en l'àmbit de l'ensenyament de llengües és el fet que per primera vegada els continguts gramaticals no estructuraven el programa. La programació es fa atenent o bé a les funcions lingüístiques o bé al treball de diferents tipus de text, dues fases dins el mateix enfocament comunicatiu que vèiem íntimament lligades amb les aportacions de les teories dels actes de parla, d'una banda, i les de la lingüística pròpiament textual, d'una altra.

Hem de fer, però, l'observació, que no ha estat fins el plantejament del que actualment es coneix com a "plans processuals" (Breen, 1997) que s'han tingut veritablement en compte els processos cognitius subjacents a l'acte de comunicar. Com veurem a continuació, els plans funcionals (des dels actes de parla o de tipologies textuais) apunten més cap al producte (el *què*) que cap al coneixement procedimental (el *com*).

4.4.1. L'ENFOCAMENT NOCIONALFUNCIONAL

La primera fase de l'enfocament comunicatiu (la dels anys setanta i vuitanta) s'identifica amb l'anomenat *functional-notional approach*, un mètode d'ensenyament que encara impera avui en dia en el camp de llengües estrangeres i que està construït específicament sobre les idees derivades dels actes de parla.

Aquest enfocament va néixer a principis dels setanta a partir d'un treball del Consell d'Europa en el qual es fixaven les directrius d'un sistema europeu d'ensenyament de segones llengües, basat en les necessitats de comunicació de les persones que es desplacen a països de parles diverses. Remetem a l'article de Melcion (1994) per tenir una revisió extensa dels principis d'aquest enfocament. Pel que fa al que ens interessa per al nostre estudi, farem un petit repàs dels aspectes més importants i de les seves implicacions en l'ensenyament de la gramàtica.

L'objectiu principal del treball dels experts del Consell d'Europa va ser incorporar en el disseny del síl·labus una relació de propòsits comunicatius, que haurien de fer referència a tot allò que es podia preveure que un aprenent d'una llengua voldria fer amb aquesta llengua. Es tractava clarament d'intencions enunciatives, de "funcions". Aquest inventari anava bastant més enllà d'una simple llista d'elements lèxics i d'estructures gramaticals. Els síl·labus que apareixen en un principi en aquests inventaris s'organitzen a partir de situacions o de centres d'interès, i, per tant, dels inventaris lèxics i de les expressions d'ús més previsible en cadascuna d'aquelles situacions ("al supermercat", "a l'estació de tren", etc.). La raó és l'intent de donar més importància a l'ús que a la forma, que era el que imperava fins aleshores. Però aviat apareix un problema en aquest primer intent:

"(...) els 'syllabus' organitzats estrictament al voltant de temes o de situacions presenten l'inconvenient que els continguts lingüístics es limiten a aquelles formes (paraules, expressions o estructures) que es desprenen dels diàlegs, més o menys estereotipats, a través dels quals s'orienta l'aprenentatge. I aviat ens adonem que, en una situació determinada, rarament es reproduïx un diàleg idèntic al que algú hagi pogut preveure a priori, ja que els factors que determinen el context són múltiples i variables" (Melcion, 1994: 131).

D'aquí ve que hi hagi una revisió per part del Consell d'Europa del treball realitzat i es plantegi l'elaboració d'un síl·labus que defineixi els continguts d'un nivell elemental de domini general d'una llengua. Es dona en aquest moment (inici dels setanta) la influència de les teories sobre els actes de parla d'Austin i Searle i especialment de la competència comunicativa de Hymes (1972). En aquesta fase són importants els dissenys de síl·labus de van Ek (1975) i Wilkins (1976). Aquests *syllabus* es basen no només en les situacions de llengua en què es preveu que serà usada, sinó també els papers socials i psicològics que poden haver d'assumir els aprenents, els temes i l'activitat lingüística que hagin de realitzar, les funcions lingüístiques que hagin de dur a terme, les formes lingüístiques que els caldrà usar.

El component lingüístic deixa, així doncs, de ser el focus principal, per convertir-se en un element instrumental. Ha de servir a l'aprenent per construir les expressions que necessita per tal d'assolir els seus propòsits personals i socials (Trim, 1980). L'impacte d'aquesta manera de

dissenyar síl·labus ha tingut repercussions importants en l'àmbit de l'ensenyament de llengües estrangeres. Les conseqüències metodològiques més importants són :

- a) L'objectiu de l'ensenyament és assolir competència comunicativa: cal ensenyar, doncs, no només el codi lingüístic sinó també les variants d'una llengua i els continguts socials i culturals.
- b) La correcció gramatical i fonètica queda desplaçada per l'interès en l'adequació del missatge a un propòsit comunicatiu.
- c) Donat que aprendre a comunicar no consisteix simplement en la manipulació d'enunciats perfectament construïts des del punt de vista del codi lingüístic, el professor ha de presentar-los de forma contextualitzada, perquè l'aprenent ha de saber com i quan es poden dir. És més important aprendre de quina manera les regles gramaticals poden ser actualitzades a través de l'ús, amb un propòsit comunicatiu, que ensenyar de quina manera les regles del sistema poden manifestar-se en les oracions.
- d) Cal treballar les quatre habilitats (parlar, escoltar, llegir i escriure) amb la mateixa intensitat, perquè es considera que cadascuna presenta una idiosincràsia que en fa necessari el treball específic.

Aquesta mena de revolució en l'ensenyament de llengües també ha tingut lògicament ressò en l'àmbit del context en el qual duem a terme la nostra recerca. I així, durant la dècada dels anys vuitanta, les escoles oficials d'idiomes de Catalunya van elaborar un síl·labus i una programació molt completes basades en les propostes del Consell d'Europa (*ICC International Certificate Conference*) i que han imperat fins ara.

Tanmateix, i ja des d'un principi, aquest enfocament s'ha vist subjecte a valoracions crítiques, que podríem resumir de la següent manera:

- a) Una de les crítiques més importants prové curiosament del mateix Widdowson (1987). La seva crítica se centra bàsicament en el fet que, des del moment que els inventaris de funcions no reflecteixen necessàriament la manera com la llengua és apresada, els mecanismes i les estratègies⁸, aquests inventaris, tot i l'ampliació dels seus components, no van gaire més enllà del que anaven

⁸ No ens detindrem aquí en aquest àmbit. Farem un repàs de l'estat de la qüestió sobre aquest tema en el capítol dedicat als estudis d'adquisició.

els síl·labus estructurals o gramaticals. Widdowson considera que reduir la llengua a una simple divisió d'unitats discretes ja desvirtua el concepte de llengua com a comunicació (Widdowson, 1987, citat a Melcion, 1994).

b) Malgrat la visió globalitzadora del llenguatge i la importància que es dona a un tractament integrador de les habilitats, el cert és que en la dècada dels setanta i vuitanta no es van tractar les quatre habilitats de la mateixa manera: parlar, escoltar i llegir van desplaçar l'expressió escrita que es va convertir més que res en una habilitat de reforç (Magnan, 1986; Omaggio, 1986), una manera d'aplicar i practicar la gramàtica.

c) Com que l'objectiu final és que l'alumne comuniqui, el codi lingüístic pot ser relativament imperfecte. Molts ensenyants i autors de materials han fet potser una interpretació massa literal d'aquesta "màxima" i han rebutjat la gramàtica explícita.

d) En el cas de l'alemany com a llengua estrangera, no s'ha pogut mai ser tan extrem i s'ha donat el cas contrari: donada la dificultat del codi lingüístic d'aquesta llengua per a no-nadius, s'ha continuat fent gramàtica explícita més o menys disfressada de "comunicativitat" o bé s'han treballat els continguts lingüístics com una cosa a part.

e) Tanmateix, almenys pel que fa a l'alemany, s'han deixat de banda alguns aspectes, que, com hem vist, també pertanyen al concepte de gramàtica (com ara els aspectes de coherència i cohesió, etc.).

Podem acabar aquest "inventari" de crítiques amb una cita de Larsen-Freeman sobre l'infortuni de la dissociació entre els continguts lingüístics i els comunicatius:

"(...) it seems we must come to a broader understanding of what it means to teach grammar than has usually been entertained. (...) Neither should the teaching of grammar require a focus on form or structure alone. Nonetheless, a concession by those who would zealously abandon language analysis must also be made: communicative competence should be seen to subsume linguistic competence, not to replace it" (Larsen-Freeman, 1991: 280).

Amb aquesta actitud crítica envers la dicotomia entre forma i funció, que també aguditzen el programes pròpiament funcionals, ha aparegut actualment, sobretot en l'àmbit de la L1, una

proposta d'organització de continguts més integradora que intenta partir més de la globalitat de la llengua: les programacions a partir de tipologies textuais.

4.4.2. LES TIPOLOGIES TEXTUALS

Les tipologies textuais neixen dins la perspectiva proposada per la lingüística del text que hem explicat a l'apartat 4.2. Definitivament, ha estat amb aquesta disciplina (i d'altres que hi estan relacionades: pragmàtica, sociolingüística, psicolingüística...) que s'ha sobrepassat l'àmbit estricte de l'oració i s'ha pres el text/discurs com a objecte d'estudi.

Considerem que el fet d'entendre el text/discurs com a forma més global d'intercanvi comunicatiu té una implicació molt directa en l'àmbit de l'ensenyament de llengües. Parlem aquí de llengües en general perquè haurem de fer forçosament una diferenciació pel que fa a l'aportació dels seus pressupòsits a l'àmbit de llengües primeres o segones i al de llengües estrangeres.

Les tipologies textuais ofereixen una manera distinta de programar els continguts gramaticals. De fet, des de la teoria dels actes de parla, Austin i Searle ja van assajar la tipologia dels enunciats possibles en una llengua. Aquesta distinció té, però, com a base no la unitat del text, sinó enunciats aïllats. Les propostes sobre tipologies textuais nascudes a partir de la lingüística del text han estat múltiples, i totes tenen com objecte d'estudi investigar les característiques del text, sempre des dels tres conceptes cabdals: l'adequació, la coherència i la cohesió. Són, per tant, més amples que la tipologia d'enunciats de Searle.

L'enfocament comunicatiu des d'aquesta perspectiva més globalitzadora implica necessàriament una reorganització dels aspectes lingüístics. Si abans ens havíem trobat amb un inventari d'ítems purament lingüístics per passar després a uns inventaris més propers a una "classificació" de tipus d'actes de parla i de funcions comunicatives, ara ens veiem obligats a pensar un altre tipus d'estructuració de continguts que tingui en compte tots els aspectes que hem tractat a l'apartat sobre la lingüística del text.

Si recordem les diferents "competències" que segons Canale & Swain componen la competència comunicativa, a partir de les propostes sobre tipologies textuais es fa especial èmfasi en

l'anomenada competència discursiva, que, com veurem més endavant està íntimament lligada a la competència estratègica. Aquesta esfera conté dos aspectes: un de general (que té a veure amb les tres propietats que ha de tenir un text ben construït) i un d'específic, que és el que concretament es refereix a la capacitat per entendre i produir textos de diferents tipus. En un primer moment, el desenvolupament de les tipologies textuals es produeix principalment en el món francòfon i alemany, però actualment també hi ha iniciatives i propostes en el món anglosaxó.

Les propostes que engloba aquesta línia d'investigació parteixen de la idea que qualsevol persona reconeix intuïtivament diferents tipus de text.⁹ Tanmateix, cadascun d'aquests tipus de text presenta unes característiques específiques (a nivell de discurs i de trets lingüístics). Així, per exemple (segons Adam, 1985a), el text descriptiu utilitza preferentment oracions atributives, adjectius, complements del nom i adverbis de lloc i apareix quasi sempre dins d'uns altres tipus de text, com una part de la seva estructura; el text narratiu té una estructura temporal en cinc parts: presentació, complicació, avaluació i reacció, resolució i moralitat, i utilitza preferentment verbs d'acció, el temps de passat, etc.

El nombre de tipologies textuals existents és notable. A grans trets i com a repàs general podem apuntar les següents:

a) Tipologies basades en la funció comunicativa global del text: Britton (1975); Werlich (1975), van Dijk (1977, 1985), Gülich (1986), Halliday (1980, 1985), Adam (1985a, 1987a). D'aquestes classificacions, han estat potser la de Werlich i més tard la de Gülich les més utilitzades. Tanmateix, la d'Adam és també una de les que ha tingut més èxit.

Adam parteix i reformula la tipologia de Werlich, on ja s'utilitzen termes (narratiu, descriptiu, argumentatiu, etc.) que resulten molt familiars als usuaris. Adam amplia en un primer moment aquesta tipologia (1985). Aquí apareixen nous tipus de text: el conversacional, el predictiu i el retòric. Més tard (1987), aquest autor proposa un nou concepte, el de *seqüències prototípiques*, segons el qual no hi ha uns tipus de text rígids, sinó més aviat unes formes prototípiques que es

⁹ Com veurem més endavant, en el capítol dedicat als estudis d'adquisició, l'ús estratègic que un aprenent adult pot fer d'aquest reconeixement intuïtiu es considera de gran importància en el seu procés d'aprenentatge.

combinen seqüencialment dins d'un mateix text. Així, per exemple, una novel·la pot contenir seqüències narratives, dialogades, descriptives, etc.

Sembla que en els seus darrers treballs (1992), l'organització seqüencial dels enunciats passa a ser l'aspecte més important de la seva tipologia, perquè considera que el coneixement que tenen els parlants d'aquests prototipus és una peça clau per explicar els processos de producció i de recepció de textos.

b) Tipologies basades en l'enunciació: Bronckart (1987), Dolz (1987). Aquestes tipologies defineixen uns tipus de text basats en característiques del context. Així, Bronckart diferencia entre *discurs en situació* (textos produïts en relació directa amb el context), *discurs teòric* (textos independents d'una situació enunciativa concreta) i *narració* (textos que mantenen una relació mediatitzada amb la situació d'enunciació).

c) La proposta concreta d'una tipologia que se centra més en el discurs oral i que va destinada específicament a l'ensenyament de llengües estrangeres: la que actualment està elaborant l'equip de la Universitat de Nottingham (amb McCarthy com a cap) i en relació als exàmens de l'ICC del Consell d'Europa. En un manuscrit (no publicat) amb data de desembre de 1996, apareixen quatre tipus de *scenarios*: *Language to influence other people's behaviour*, *Language as a Social Activity*, *Language for exchanging information*; *Language for exchanging opinions*.

d) i, finalment, la classificació de D.Biber (1989) que apareix a Castellà (1995). Segons Castellà, "el treball de Biber constitueix una aproximació bàsica, de caràcter empíric, a la descripció gramatical dels textos" (Castellà 1995, p.77). Biber presenta un total de vuit dimensions que estructuraven la diversitat discursiva en anglès: interacció interpersonal, interacció informativa, exposició científica, exposició culta, narració imaginativa, narració expositiva, reportatge en directe i persuasió amb implicació.

Les consideracions generals que podem fer sobre les aportacions de les tipologies textuais són, des del nostre punt de vista, les següents:

a) Indiscutiblement, han afavorit la introducció de textos autèntics en el sentit de *genuine* de Widdowson (1979, 1990): si portem un article de diari a classe, per exemple, aquest és un

fragment genuí de llengua; un cop introduït a la classe de llengua, aleshores podem instar els aprenents a fer-hi coses "autèntiques" o "no autèntiques". Tanmateix, la seva gran aportació és també l'interès per l'anàlisi de textos amb fins específics.

b) En partir del text/discurs i no d'estructures lingüístiques o d'enunciats aïllats, l'ensenyament de llengua ha de ser forçosament més globalitzador: s'ha de tendir a un enfocament descendent (o *top-down*), a partir d'allò general (el text/discurs) i no ascendent (o *bottom-up*), enfocament centrat en paraules i estructures.¹⁰

c) Ofereixen una possibilitat d'unir continguts lingüístics i comunicatius i d'incorporar tot allò que realment sobrepassa el límit oracional, és a dir, aquells aspectes que s'han incorporat al concepte de la gramàtica (com ja hem explicat, s'ha passat "de la paraula a la frase al text").

d) En l'àmbit de llengües primeres o segones, efectivament, ja des de fa uns vuit o deu anys, la tipologia textual ha estat incorporada als programes oficials de primària i secundària (vegeu, sobretot, l'aportació de Schneuwly, 1995; o la de Zayas&Ferrer, 1995).

e) Dins del sistema del llenguatge tan important és l'escrit com l'oral. Efectivament, en tots els treballs sobre tipologies textuais, l'escrit torna a tenir un paper destacable. Es considera que, malgrat que la comunicació oral és l'eix de la vida social, hi ha una sèrie d'actes comunicatius que s'han de fer consignar per escrit (per exemple, tot allò que hagi de constar oficialment: lleis, contractes, etc.). I així la presència de la lletra escrita suposa una ampliació de les funcions discursives: algunes queden compartides amb la llengua oral, altres són específiques de cadascun dels dos modes (Calsamiglia, 1990). La llengua escrita, per exemple, s'especialitza en vehicular la ciència, la tècnica, la majoria dels gèneres literaris, la filosofia. De tot això se'n deriva el fet que l'escriptura se situï, dins els estudis lingüístics, com a estudi de discurs i com a mode de realització lingüísticocomunicativa: L'escrit no és una simple traducció de l'oral: té regles de funcionament i convencions específiques (Cassany, 1987). Es considera, així, que cadascuna de les quatre habilitats presenta una idiosincràsia que en fa necessari el treball específic.

¹⁰ Això està molt relacionat, al nostre entendre, amb els estudis sobre les estratègies que utilitzen els aprenents per a la comprensió de textos. Segons estudis com ara els d'Oxford (1990) o Rampillon (1985), l'aprenent, en el seu procés de comprensió, va d'allò més general a allò més concret. Un enfocament del tipus *top-down* ha d'afavorir forçosament aquest tipus d'estratègia.

Per acabar aquest apartat, hem d'apuntar, però, una qüestió que afecta molt directament l'ensenyament de llengües estrangeres. Dèiem més amunt que el concepte de tipologia textual o diversitat discursiva (Castellà, 1995) ja està implantat en l'ensenyament de llengües primeres. Aquí ja ha hagut un treball important pel que fa a la relació entre tipus de text i gramàtica. No ha ocorregut el mateix en el camp de llengües estrangeres. Aquesta línia d'investigació està tot just començant a presentar fruits en aquest àmbit. Malgrat que encara no s'ha arribat realment a organitzar continguts a partir de les tipologies textuais, el cert és que ja podem trobar iniciatives molt interessants per als ensenyants de llengües estrangeres.

Els treballs que volem destacar aquí són sobretot aquells que han elaborat propostes concretes per treballar *the language as discourse* (McCarthy, 1994) a la classe de llengua estrangera. Ens semblen especialment interessants les propostes de Cook (1989) i McCarthy (1991, 1994) en l'àmbit anglosaxò i, en l'àmbit alemany, les que apareixen dins de l'anomenat *Fernstudienprojekt*.¹¹

En totes aquestes propostes es fa un èmfasi especial :

a) a mostrar la importància d'incorporar textos autèntics (no manipulats) a la classe de llengua estrangera, la qual cosa significa, pel que fa al discurs oral, que s'ha de treballar amb transcripcions que reflecteixin fidedignament el que es diu, i, pel que fa a l'escrit, que no s'ha de manipular el text "en benefici" d'aspectes del codi lingüístic;

b) en la necessitat de presentar una gran varietat de gèneres i tipus de text¹² tant dins del discurs oral com de l'escrit. Aquesta necessitat es basa en un pensament clau a què ja hem fet referència,

¹¹ El *Fernstudienprojekt* és un projecte dut a terme conjuntament entre la Universitat de Kassel (amb Neuner com a cap), la Univeristat de Tübingen i l'Institut Alemany de Múnic que té com a objectiu desenvolupar materials d'ús autònom per a la formació permanent del professorat d'alemany com a llengua estrangera d'arreu del món. Entre els mòduls elaborats, n'hi ha un (treballat per la Universitat de Tübingen) que té com a centre d'atenció les aportacions de les ciències del llenguatge al tractament de la gramàtica. Dins d'aquest mòdul han aparegut dos títols, *Pragmalinguistik* i *Textlinguistik*, on apareixen propostes concretes de com treballar la diversitat discursiva a la classe de llengua estrangera.

¹² Seguint la definició de Castellà (1995), entenem per *gènere* "la forma discursiva estereotipada, definida principalment per la seves característiques externes, de caràcter social i cultural" (Castellà 1995: 74). Segons aquest autor, "els gèneres són reconeguts pels parlants segons els paràmetres situacionals en què es solen produir. Constitueixen una llista oberta i es poden classificar per àmbits d'ús" (op. cit.: 74). El tipus de text, en canvi, es defineix per les característiques internes del mateix text que poden ser de caràcter lingüístic o informacional (per exemple, la descripció, l'argumentació, etc.).

segons el qual “*linguistic competence cannot be separated from discourse competence*” (McCarthy, 1994: 174). Així, tot treball amb gèneres textuais/discursius a la classe de llengua estrangera ha d'estar sotmès al *principi del continuum* (que fa referència a la incorporació de gèneres i tipus de text de tota mena), perquè d'aquesta manera es fomenta més el desenvolupament lingüístic i estratègic de l'aprenent. Aquest desenvolupament és més segur si s'estimula l'aprenent a comparar i contrastar textos entre sí i a inferir-ne no només el seu significat sinó també la manera com estan construïts. Segons aquest autor, un enfocament d'aquest tipus comporta necessàriament una “*atenció explícita de la llengua tant en la forma com en el significat i de la manera com es construeixen significats mitjançant la llengua*” (McCarthy, 1994: 134). Tant les propostes de McCarthy com les de Cook van encaminades cap a aquesta direcció.

En la línia del *discourse-based approach* (McCarthy, 1994: xi) que acabem de presentar, trobem en el mercat de publicacions d'alemany/LE ja una sèrie de títols que presenten propostes concretes de com treballar amb *Textsorten* (gèneres i tipus de text). Aquí destaquem sobretot *Sichtwechsel neu für die Mittelstufe* (1995-96), *em* (97), *Leselandschaften* (1996), *Hörfelder* (1997). En totes aquestes publicacions, sobretot en les dues primeres, la tipologia textual és l'eix al voltant del qual s'organitzen els continguts gramaticals.

Malauradament, però, totes aquestes propostes van dirigides a aprenents de nivell intermedi, avançat. No hi ha propostes concretes, o molt mínimes, per a nivells de principiants. Hem d'afegir, a més, que les publicacions esmentades encara no han trobat molt ressò en el col·lectiu d'ensenyants d'alemany/LE.

4.4.3. ELS PLANS PROCESSUALS: L'ENFOCAMENT PER TASQUES I ELS PLANS PROCESSUALS

Els plans que Breen anomena proposicionals (els formals i funcionals: Breen, 1997) representen, com hem apuntat més amunt, el que s'ha d'aconseguir a través de l'ensenyament i l'aprenentatge; organitzen, així doncs, el coneixement del llenguatge i les convencions de l'actuació lingüística. Els plans processuals, en canvi, representen “*cómo se hace algo. Intentarán representar el conocimiento de cómo la corrección, adecuación y significatividad pueden lograrse simultáneamente durante la comunicación en acontecimientos y situaciones.*”

(...) organizan el conocimiento procedimental o las operaciones subyacentes que permiten a un usuario de la lengua comunicar no simplemente dentro de un acontecimiento o situación, sino en diversos acontecimientos y situaciones (dicha comunicación debería incluir, naturalmente, la comunicación escrita)" (Breen, 1997: 57). Dins d'aquest nou paradigma de programes de llengua, Breen diferencia entre els programes d'aprenentatge per tasques i els programes propiament processuals.

4.4.3.1. L'enfocament per tasques

L'enfocament per tasques va néixer dins el mateix enfocament comunicatiu com a reacció als programes de base funcional (cf. I.4.4.3.), perquè aquests no deixaven de dividir la llengua en unitats discretes, la qual cosa desvirtua el concepte global de llengua (Widdowson, 1990). En l'enfocament de tasques, contràriament, la llengua és entesa com el conjunt de tots els elements necessaris per a la comunicació significativa. Aquí retrobem tots els elements de la competència comunicativa de Canale i Swain i Bachman: els components gramaticals, les funcions i nocions lingüístiques, el sistema de relació entre les regles i els convencionalismes que governen el significat, juntament amb la comprensió que es manifesta en una conducta de comunicació interpersonal. Sense aquesta comprensió no hi hauria comunicació significativa.

Una "tasca", en l'àmbit d'aprenentatge de llengües estrangeres, és un treball dut a terme per altres aprenents o per un mateix, lliurament o amb un objectiu concret, que implica el processament o la comprensió de llenguatge per assolir un propòsit comunicatiu. En el treball per tasques s'incideix primerament en el significat. El coneixement de la forma o les funcions lingüístiques és només un aspecte superficial i parcial del que s'ha d'aprendre. La programació per tasques no prioritza cap d'aquests coneixements, sinó que s'aproxima al coneixement comunicatiu com un sistema unificat on qualsevol utilització de la nova llengua exigeix, i això és molt important, que l'alumne estableixi contínuament correspondències entre les opcions del seu repertori lingüístic ("coneixement textual") amb les necessitats i expectatives socials que governen la conducta comunicativa (coneixement situacional) i les idees i significats que vol compartir ("coneixement ideacional") (Breen, 1997: 58).

Els programes basats en tasques trenquen la dicotomia teòrica contingut-metodologia, ja que el mateix contingut inclou les regles que han de governar la comunicació i la manera com accedir-hi, mitjançant les tasques. Els arguments a favor d'un plantejament d'aquest tipus provenen sobretot dels estudis sobre adquisició del llenguatge que se centren no només en l'explicació d'una progressiva estratificació de funcions lingüístiques sinó també en els mecanismes cognitius necessaris per processar la segona llengua. Amb l'enfocament per tasques no es pretén plantejar una anàlisi curricular diferent sinó una metodologia alternativa. Es considera que les activitats, en les quals els aprenents i els seus interlocutors (siguin el professor o altres aprenents) poden intercanviar informació i comunicar idees, són les que més ajuden a interioritzar noves paraules i noves estructures, precisament perquè fomenten que els aprenents parlin no per produir llengua com a fi per si mateix sinó amb un objectiu autènticament comunicatiu (la gramàtica no aïllada del seu context comunicatiu)¹³. Per tant, en tasques comunicatives, a l'igual que en les tipologies textuais, el llenguatge es concebeix en la seva totalitat.

Com es de tots conegut, les tasques que es desenvolupin a l'aula han de complir, segons Estaire & Zanón (1990), els requeriments següents:

- a) representar els processos de comunicació de la vida real;
- b) constituir una unitat d'activitat;
- c) incloure una intencionalitat clara cap a l'aprenentatge de la llengua, plasmada en un objectiu i amb una seqüència estructurada de treball.

I els components d'una tasca són : dades d'*input*; una activitat que els aprenents han de fer derivada de l'*input* que hi tingui relació; un objectiu i uns papers determinats per al professor i per als alumnes, i un emplaçament i una organització determinada dels qui intervenen.

El més important és que els continguts influeixen en les tasques i a l'inrevés. El síl·labus és vist com una guia o llista de referència i el tenim en continu desenvolupament. En comptes de pensar en una funció o en una estructura i buscar textos i tasques per ensenyar-la, podem buscar una tasca interessant, al nivell apropiat de dificultat, i veure quines estructures lingüístiques del síl·labus de referència es poden introduir o ensenyar a partir d'aquesta tasca. El rol de l'aprenent

¹³ Cf. II.2.2.

és més important, perquè es valorarà el resultat de la tasca segons els seus interessos i no dels que proposi el professor. Això significa que els programes basats en tasques se centren en la pròpia experiència dels aprenents i en la consciència que tenen de l'aprenentatge d'una llengua. Així doncs, saber com s'aprèn i què implica aprendre una llengua són aspectes que també es contemplen en aquest plantejament metodològic.

S'ha escrit molt en els darrers anys sobre l'enfocament per tasques, tant en l'àmbit dels estudis d'adquisició com en la pedagogia de llengües. És de tots coneguda la bibliografia apareguda sobre l'enfocament per tasques (bases teòriques i propostes concretes d'aplicació): Breen & Candlin (1980), Long (1985), Candlin & Murphy (1987), Madden & Rheinhardt (1987), Prahbu (1987), Ur (1988), Bley-Vroman (1989), Nunan (1989), Estaire & Zanón (1990). Malgrat la gran acceptació a nivell teòric d'aquesta nova alternativa metodològica, el cert és que a nivell pràctic són pocs els ensenyants, almenys pel que fa a l'alemany com a llengua estrangera, que veritablement organitzin les unitats i la programació a partir de tasques comunicatives. Des del nostre punt de vista, un dels problemes de la seva aplicació directa rau precisament en el tractament que s'ha de fer de la gramàtica en un enfocament d'aquest tipus. Efectivament, segons Loschky & Bley-Vroman (1993), moltes de les propostes que han aparegut no han establert una relació o connexió directa entre les estructures lingüístiques i les tasques en sí. Aquests autors consideren respecte a això, que un aprenent de llengües segones o estrangeres pot ser capaç d'entendre l'*input* o fer el seu *output* comprensible sense per això haver de centrar la seva atenció en l'estructura gramatical, tot fent ús de la seva competència estratègica.

4.4.3.2. La gramàtica en l'enfocament per tasques

Per les raons apuntades més amunt, darrerament hi ha hagut un esforç a presentar propostes de com treballar la gramàtica en un enfocament per tasques i omplir en certa mesura el "buit gramatical" que va tenir lloc en els inicis de l'era comunicativa.¹⁴ Rea Dickins & Woods (1988), Long (1991), Fotos & Ellis (1991), Celce-Murcia (1992), Crookes (1993), Loschky & Bley-Vroman (1993), Nobuyoshi & Ellis (1993), Williams (1995).

¹⁴ Presentem els arguments que donen suport a la importància de la focalització en la forma en els capítols II.2.1. i III.3.

Les propostes que ens semblen més interessants per al tractament de la gramàtica en un enfocament per tasques són la de Nobuyoshi & Ellis i sobretot la de Loschky & Bley-Vroman. Nobuyoshi & Ellis fan una distinció entre *unfocused and focused communication tasks* (Nobuyoshi & Ellis, 1993: 204). En el primer tipus de tasca comunicativa, no hi ha un esforç per part del dissenyador de la tasca per fer palès un aspecte específic del codi lingüístic. En les anomenades *focused communicative tasks*, la idea principal és que la gramàtica emergeixi de manera “natural” en el desenvolupament de la tasca. En ambdós tipus, però, s’han de respectar els principis de les tasques comunicatives:

1. L’objectiu ha de ser comunicatiu.
2. Han de permetre incidir en el contingut més que en la forma.
3. S’ha de donar algun tipus de buit d’informació.
4. Ha de donar oportunitats de negociar significats durant el seu desenvolupament.
5. Els participants han de cercar per sí mateixos els recursos, verbals i no verbals, necessaris per assolir l’objectiu comunicatiu.

(Adaptat d’Ellis, 1997: 210)

El tipus de tasca que presenta Ellis, així com la proposta de Crookes (1993), es basa en el treball de Loschky & Bley-Vroman (1990, 1993). Aquests autors distingeixen tres tipus de tasques comunicatives gramaticals:

- 1) Tasques on la gramàtica emergeix d’una manera natural.
- 2) Tasques on algun ítem lingüístic pot ser útil.
- 3) Tasques on certs aspectes del codi lingüístic són essencials per al desenvolupament de la tasca.

Sembla evident, i així ho reconeixen els autors, que el tercer tipus de tasca presenta més dificultat a l’hora de dissenyar-la. Pel que fa als dos primers tipus, entenem que aquestes tasques estan molt relacionades amb les tipologies textuais: en un qüestionari apareixen en general oracions interrogatives obertes o amb resposta sí-no, l’ús del temps present sembla més adient en aquest tipus de text.

Nobuyoshi & Ellis opinen que en moltes ocasions el grau d'utilitat o naturalitat depèn no tant del disseny de la tasca com de la metodologia. Donen com a exemple una tasca en què un aprenent ha de descriure una sèrie d'imatges (dibuixos o fotos) a un altre. Si el professor dona com a instrucció de la tasca que els aprenents expliquin una història del que va passar el darrer cap de setmana a partir de les imatges que tenen, aleshores l'ús del temps passat sembla que esdevindrà "natural", però en cap moment "essencial". Malgrat l'objecció que apunten aquests autors sobre el fet que és molt difícil concentrar l'atenció d'aspectes específics del codi lingüístic tot mantenint una "comunicació autèntica", el cert és que la proposta de Loschky & Bley-Vroman ha estat ben acollida pels estudiosos d'aquest tema (Williams, 1995; Doughty & Williams, 1998), sobretot perquè fa un plantejament integrador i globalitzador de la gramàtica.

Un altre tipus de tasca per treballar la gramàtica en un enfocament per tasques o comunicatiu que apareix en els estudis citats és el que s'anomena *consciousness-raising tasks*. Aquestes tasques es basen plenament en els estudis de processament d'informació i els dos tipus de coneixement que té la ment humana, i darrerament està prenent una gran rellevància. Per la seva importància per al nostre treball tractem aquest tipus de tasca en detall en el capítol dedicat a l'atenció en la forma (cf. III.3.4 i III.4.).

4.4.3.3. ELS PLANS PROCESSUALS

Els plans processuals pròpiament dits es caracteritzen també per la importància que es dona al procediment envers al producte. Van, però, una mica més enllà que els programes per tasques. Efectivament, els programes processuals s'han d'entendre com una extensió de l'aprenentatge per tasques; es basa, per tant, en els mateixos principis. Què proporciona aquest tipus de programa? En primer lloc, un pla sobre les decisions fonamentals que docent i alumne han de prendre durant l'aprenentatge de llengües a l'aula; i, no menys important, un banc d'activitats que són a la vegada conjunts de tasques. Un programa d'aquest tipus se centra primordialment en les decisions que s'han de prendre i en els procediments de treball que s'han de seguir en l'aprenentatge d'una llengua en grup. Això fa que l'activitat social que esdevé en l'aula prengui una gran rellevància. Podríem anomenar aquest paradigma com el paradigma de la presa de decisions:

“El programa processual implica por tanto a profesor y alumnos en un ciclo de toma de decisiones que permite llevar a cabo en el aula sus modos preferidos de trabajo, sus propios programas de contenidos y su propia elección de actividades y tareas adecuadas” (Breen, 1997: 66-67)

De fet, no som davant d'una alternativa de programació. Els plans processuals ofereixen, des del nostre punt de vista, un mitjà perquè docents i aprenents puguin iniciar el procés de presa de decisions en el aula a partir, i això té una gran importància, de la matèria ja establerta. Es considera que la participació en un programa processual condueix a la creació progressiva i natural d'un programa de contingut particular en el grup classe. Aquest és precisament el gran avantatge del pla processual: permet adequar-se a una situació d'aprenentatge amb objectius prefixats, perquè no planifica *a priori*, sinó que la seva finalitat és unir el programa extern (predeterminat) amb el programa intern dels aprenents. Es basa, així doncs, en la negociació que porta a crear un programa de classe fruit d'aquesta síntesi. Segons Breen (1997), un grup no treballa mai amb un programa únic. De fet, un grup de classe representa un punt de trobada de tres tipus de programa diferents: per una banda, hi ha el programa preplanificat externament (per la institució); per una altra, trobem els programes dels mateixos alumnes, diversos i variats; i finalment, el tercer programa és el que treballen i creen - sigui de manera més o menys oberta i disfressada - conjuntament alumnes i professors, i que és forçosament una síntesi dels altres dos. Respecte a això, el programa processual és un pla i un “banc de recursos” (Breen, 1997: 68), específicament dissenyat per facilitar la síntesi a través del procés de presa de decisions dut a terme conjuntament per professors i alumnes.

Sempre seguint Breen, la presa de decisions i la metacomunicació ja tenen lloc en una classe de llengua, però de manera oculta i indirecta. Amb un programa processual el que es pretén és que tot això emergeixi de manera natural i formi part de la mateixa situació d'aprenentatge. L'activitat social intencionada d'ensenyament i aprenentatge en un aula és, per tant, l'aspecte més destacable. Es tracta, repetim, d'un programa centrat en les decisions que s'han de prendre i en els procediments de treball que s'han de seguir en l'aprenentatge d'una llengua en un col·lectiu. L'activitat social que esdevé en l'aula durant tot l'aprenentatge és ara el centre d'atenció: l'aula com a comunitat d'aprenents (Lave, 1991):

“El programa procesual reconoce el principio de que la auténtica comunicación entre alumnos se caracteriza por la necesidad de compartir el significado y negociar acerca de cosas que realmente importan y requieren la participación de los alumnos. El programa procesual aprovecha la realidad de la clase - y las decisiones que lleva consigo - como favorecedora de la comunicación” (Breen, 1997: 70)

La visió de l'aula com a context social amb protagonistes i regles socials pròpies i la interacció que hi esdevé conforma actualment un àmbit de recerca molt important. Per aquesta raó, reprenem aquesta qüestió en el capítol dedicat a la interacció (cf. II. 2.2.2.).

5. LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA: UN PARADIGMA NOU?

En la dècada pasada i sobretot a començaments de l'actual ha sorgit un moviment dins les Ciències del Llenguatge que des del nostre punt de vista ha actualitzat i ha dotat de nou contingut i aplicacions conceptes filosòfics i lingüístics tradicionals. Ens referim al que actualment s'anomena *Lingüística Cognitiva*. Els seus màxims representants són Lakoff (1987) i Langacker (1987, 1991); el primer com a responsable de la fonamentació epistemològica del model; el segon, com a artífex de l'intent més ambiciós de desenvolupar una gramàtica basada en els pressupòsits cognitivistes. Els seus postulats han estat essencials per al desenvolupament de nombrosos estudis. Aquest moviment compta actualment amb una plataforma de difusió en una revista internacional, *Cognitive Linguistics*.

L'aspecte més important de la Lingüística Cognitiva és que “busca activament les correspondències entre el pensament conceptual, l'experiència corpòria i l'estructura lingüística i intenta descobrir els continguts reals de la cognició humana” (Gibbs, 1996: 49). Això és un dels seus grans atractius: no intenta desenvolupar només una teoria lingüística per sí mateixa sinó a partir d'una teoria d'adquisició de base sòlida, perquè “*les categories lingüístiques no són autònomes respecte a l'organització conceptual general i als mecanismes de processament*” (Gibbs, 1996: 31). La idea més important de la concepció cognitiva del llenguatge és, repetim,

que no entén el llenguatge com a capacitat separada de les altres capacitats cognitives i com a desvinculat del món.¹⁵

Aquesta és precisament la diferència més important amb els postulats de Chomsky. Malgrat que el terme "cognitiu" també s'usa per descriure la teoria d'adquisició-aprenentatge immersa en la gramàtica generativa (teoria de tipus mentalista), existeixen certes diferències entre un ús i l'altre. La Lingüística Cognitiva, així com el paradigma chomskià, manté com factors essencials en el procés d'adquisició la possessió d'estratègies generals de construcció d'hipòtesis. La diferència és que no postula l'existència de principis abstractes exclusius del llenguatge, sinó que entén que el descobriment de la gramàtica d'una llengua és un procés basat en principis generals de la nostra cognició (lleis generals de processament d'informació, formes de categorització, etc.).

Partint de la idea bàsica que existeix una estreta relació entre pensament i llenguatge, el seu estudi no es pot separar de la seva funció cognitiva i comunicativa, la qual cosa imposa un enfocament basat en l'ús. Per tant, no es pot establir un límit clar entre els aspectes lingüístics i no lingüístics. El llenguatge té per a la Lingüística Cognitiva un caràcter inherentment simbòlic; per tant, no és correcte separar el component gramatical del semàntic. La gramàtica consisteix en l'estructuració i la simbolització del contingut semàntic a partir d'una forma fonològica. L'estructura semàntica motiva, en molts casos, l'estructura gramatical i, per tant, no es pot parlar d'una sintaxi autònoma. S'imposa una caracterització dinàmica del llenguatge que difumina les fronteres entre els diferents nivells del llenguatge i mostra les incoherències de certes dicotomies, com ara competència i actuació. Com veiem, el model lingüístic d'aquest moviment és un model funcional¹⁶ que entén la formalització (forma) com un mitjà de comprensió, no un fi en si mateix, i que es basa en l'ús, és a dir, que s'analitza a partir de produccions reals i contextualitzades.

Retrobem en aquesta teoria postulats i conceptes que ja havien aparegut en altres: la difuminació de fronteres entre els diferents nivells lingüístics, la focalització en l'ús, l'estudi de la forma com a mitjà per comunicar o construir significats, etc. La gran aportació de la Lingüística Cognitiva és, des del nostre punt de vista, el seu intent d'actualitzar i sobretot d'integrar d'una manera

¹⁵ Per a aquesta petita introducció a la Lingüística Cognitiva partim dels continguts de la conferència de M. Josep Cuenca que, amb el títol de "La lingüística Cognitiva com a paradigma emergent", va tenir lloc a la UPF de Barcelona el 26 de maig de 1998.

¹⁶ Alguns anomenen aquest nou corrent d'investigació lingüística "funcional-cognitivista" (Castañeda, 1997).

coherent les idees més importants de cadascun dels corrents lingüístics; això sí, a partir d'una teoria sobre adquisició de llengua. Els estudis sobre els principis generals de la nostra cognició, com ara el processament d'informació, etc., ocupen actualment un lloc molt important en el camp de l'adquisició de segones llengües i llengües estrangeres. Efectivament, els treballs de psicologia cognitiva conformen un àmbit a què ens hem de remetre forçosament si volem iniciar recerques com aquesta. Per la seva importància en les disciplines que tractem aquí com pel que fa al nostre treball, presentarem més endavant, en el capítol dedicat als treballs sobre adquisició, els postulats més importants que es deriven d'aquests estudis (cf. II.2.3.).

6. CAP A UN CONCEPTE INTEGRADOR DE GRAMÀTICA

Com hem vist al llarg dels diferents apartats que conformen el present capítol, el concepte de gramàtica s'ha anat ampliant al llarg del temps amb les propostes que provenen de corrents lingüístics diversos. Remarquem aquest fet, perquè considerem que, en definitiva, les diferents propostes a partir de les Ciències del Llenguatge no s'exclouen entre sí, sinó que cada proposta ha afegit un aspecte nou i més complex al concepte de llenguatge. Per tant, en teoria hauria de ser una tasca fàcil, com a ensenyants de llengua, fer ús d'una estratègia integradora que relacionés tots els aspectes per tal de poder arribar a un concepte més globalitzador de gramàtica. Un concepte d'aquest tipus permetria, si més no, no caure en la dicotomia entre codi lingüístic i ús comunicatiu.

Malauradament, però, la realitat és ben diferent. Les raons són, des del nostre punt de vista, les següents:

- a) Els mètodes d'ensenyament de llengües que han sorgit a partir de les diferents teories lingüístiques han donat pràcticament més importància a un aspecte o a un altre. Això es reflecteix d'una manera molt clara en els continguts i síl·labus que apareixen en els llibres de text. I la realitat és que la majoria del professorat de llengües estrangeres es regeix lògicament pels continguts (i per tant, la concepció) dels llibres de text establerts per cada institució.
- b) D'altra banda, els ensenyants de llengües estrangeres no tenen una formació lingüística tan sòlida que els permeti ser més crítics envers els continguts i la concepció dels llibres de text. Amb el temps les seves pròpies observacions els portaran, si se'ls dona l'oportunitat, a cercar en

la lingüística i en altres disciplines allò més adient per a la seva pràctica docent. Això, però, ho veurem més endavant.

Pel que fa al concepte de gramàtica, és necessari, doncs, arribar a formular un concepte prou clar i entenedor i que, al mateix temps, integri tots els aspectes tractats. Per assolir aquesta finalitat hem cercat estudis que presentessin un marc de referència dirigit específicament als ensenyants de llengua estrangera

- a) suficientment ampli i integrador per a donar cabuda a tots els aspectes del llenguatge que hem presentat al llarg d'aquest capítol i que ja apareixen en el decret del nou disseny curricular per a Escoles Oficials d'Idiomes de Catalunya;¹⁷
- b) que pugui ser útil per a l'ensenyant de llengua estrangera i que li presenti d'una manera clara una alternativa que integri *forma i funció*;
- c) que ens serveixi a partir d'ara com a base conceptual per a la recerca que duem a terme.

El marc tridimensional de Larsen-Freeman sembla respondre a aquestes necessitats. El presentem a continuació:

El marc tridimensional de Larsen-Freeman

Com hem dit més amunt, no és fàcil per als ensenyants de llengua estrangera accedir a totes les aportacions de la disciplina lingüística. Lògicament, l'ensenyant busca propostes concretes per aplicar quelcom nou que tingui a veure amb la seva disciplina.

Tot el que hem presentat fins ara fa la tasca més difícil a l'ensenyant de llengües estrangeres. Ja hem avançat que els llibres de text no fan ressò, o si en fan, ho fan de manera no conseqüent, de les noves aportacions teòriques, en aquest cas, dels nous aspectes dins del concepte de gramàtica. Hem considerat, doncs, oportú d'introduir un apartat en què es tractin propostes concretes de com entendre la gramàtica en un enfocament comunicatiu.¹⁸ Les propostes més

¹⁷ Decret 312/1997, de 9 de desembre, pel qual s'estableix l'ordenació curricular del primer nivell dels ensenyaments d'idiomes (DOGC n°2588, de 27.2.1998).

¹⁸ Insistim en la necessitat de tenir un concepte clar de gramàtica com a consideració prèvia abans de passar a com tractar-la en un enfocament comunicatiu. Partim de la premissa que la realitat de recórrer a mètodes de caràcter comunicatiu és una realitat gairebé inqüestionada. El com serà el centre d'atenció

interessants i sobretot més pràctiques per als ensenyants de llengües estrangeres, perquè a partir d'elles es poden incorporar tots els aspectes (a nivell oracional i de discurs) que hem vist, són, des del nostre punt de vista, les de Rea Dickinson & Woods (1988) i sobretot la de Larsen-Freeman (1991). Ambdues són de gran interès perquè, per una banda, integren tots els aspectes que engloba una visió integradora del concepte de gramàtica, tal com ha estat descrita, i, per una altra, fan explícita la relació entre forma i funció en un enfocament comunicatiu.

Totes dues es basen en els plantejaments teòrics del funcionalisme americà (Halliday, 1978; Givón, 1984) i estan, al nostre entendre, en consonància amb la visió cognitiva del llenguatge.

I. Rea Dickinson & Woods fan un plantejament basat en els pressupòsits de Halliday, perquè consideren el següent:

"In their model of communicative competence, Canale and Swain (1980) show three separate elements interacting and influencing each other as parts of communicative competence: grammatical competence, sociolinguistics competence, and strategic competence. Leech (1980, p.58), in discussing grammar, separates the elements of language use and shows their interaction. In these models, both Canale and Swain and Leech separate grammar from pragmatic and semantic forces, while admitting that both these other forces have an effect on grammar"(Rea Dickins & Woods, 1988: 627).

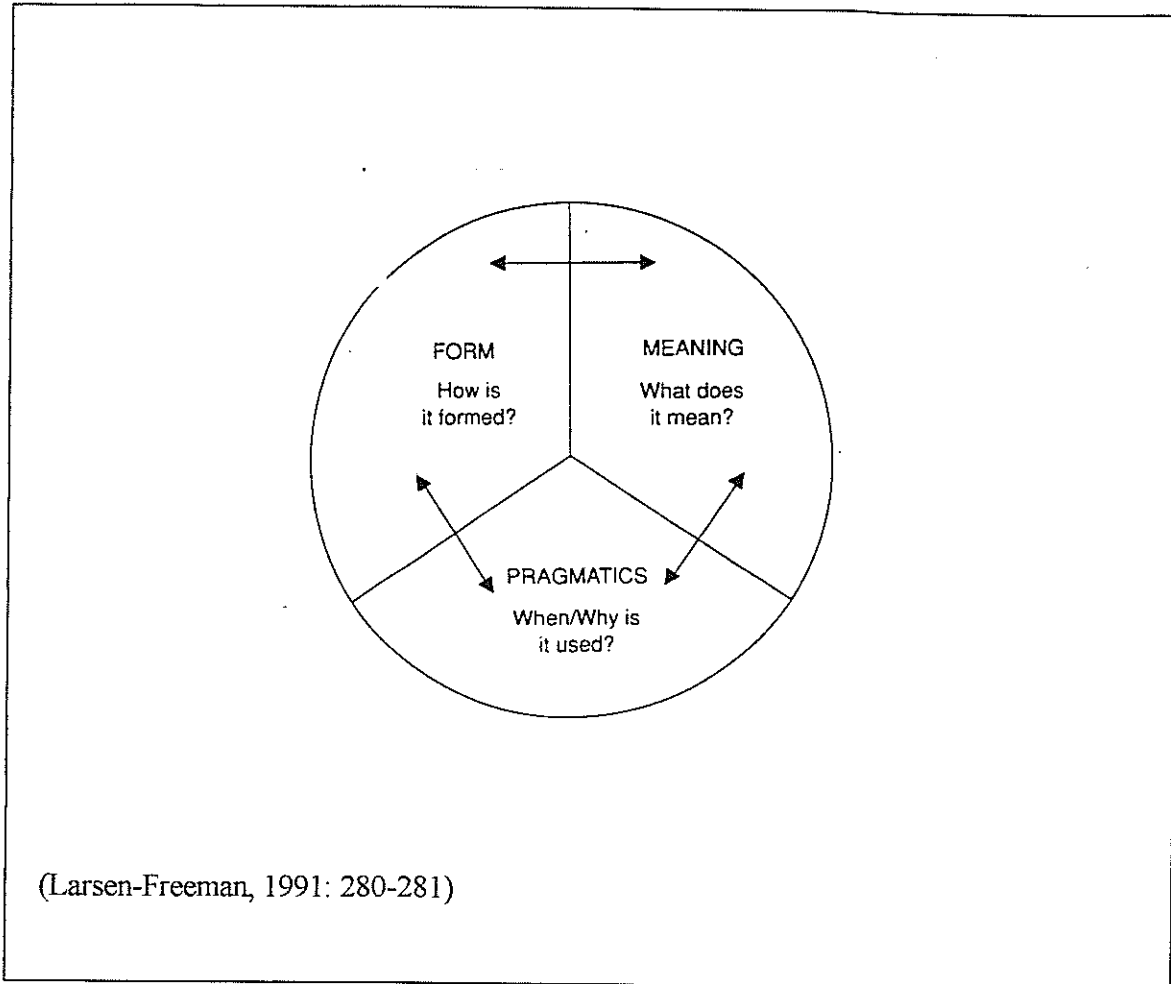
Critiquen, també, la separació que sol fer la pedagogia entre gramàtica i pràctica comunicativa i advoquen per un plantejament integrador de tots els aspectes del llenguatge que es necessiten per comunicar amb èxit. Amb altres paraules, *gramàtica* abasta tot allò que serveix per construir significats. La *gramàtica* ens ajuda a construir significats mitjançant la llengua.

II. En el seu estudi, aquests autors ofereixen un seguit d'exemples de com treballar la gramàtica des del punt de vista funcional. Considerem que les seves propostes es poden integrar perfectament en el model tridimensional de Larsen-Freeman. Aquesta autora planteja la qüestió

específic del següent capítol, en el qual farem una proposta concreta que serà la base de la nostra recerca.

que en tractar amb la complexitat del concepte de gramàtica “ *there are three dimensions of language that must be dealt with: the form or structures themselves, their semantics or meaning, and the pragmatic conditions governing their use* ” (Larsen-Freeman, 1991: 280).

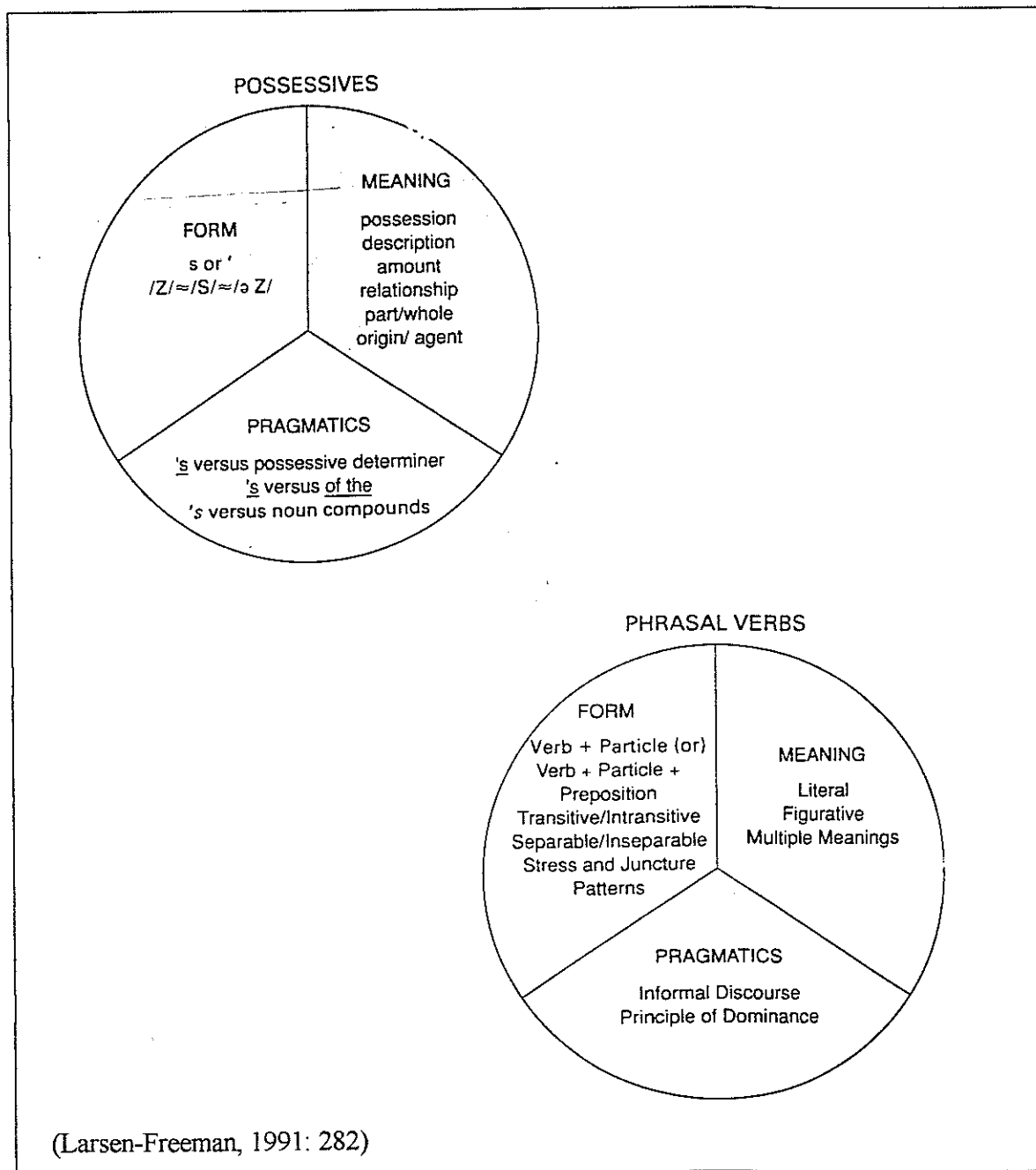
Aquestes tres dimensions les presenta en el següent esquema:



En aquesta proposta, les tres dimensions estan estretament interrelacionades. La forma ens mostra com es construeix una estructura. La dimensió semàntica (*meaning*) fa referència al que significa una estructura determinada; el significat pot ser lexical (p. e., la definició que podem trobar al diccionari d'una preposició com ara *unter*) o també gramatical (p. e., el que pot expressar la forma del *Konjunktiv II*). Tal com afirma Larsen-Freeman, és molt difícil delimitar els àmbits de la semàntica i de la pragmàtica. Per tal d'aclarir aquesta tercera dimensió, Larsen-Freeman limita pragmàtica al “*study of those relations between language and context that are grammaticalized, or encoded in the structure of language*” (Levinson, 1983: 9, citat a Larsen-

Freeman, p. 281). Aquesta autora atorga al terme *context* un sentit força ampli que integra tant el context social (el context creat pels interlocutors, la relació entre ells, etc.) com el context dins del discurs (és a dir, com un gènere o registre determinat pot afectar l'ús d'una estructura concreta, o quin tipus de llenguatge precedeix una estructura concreta) i fins i tot les pressuposicions que es poden tenir del context.

Larsen-Freeman ens dona dos exemples en anglès que fan referència als possessius i als *phrasal verbs* que reproduïm a continuació:



Un model amb les mateixes característiques trobem en l'àmbit alemany en l'estudi de Roos (1995). Finalment, volem destacar que la visió "funcional" de gramàtica està prenent en els darrers anys una gran rellevància. Totes les propostes més actuals dins del que coneixem per gramàtiques pedagògiques posseeixen aquesta orientació. Com a publicacions més importants citem, dins de l'àmbit alemany, *Textgrammatik der deutschen Sprache* (Weinrich, 1993), *Grammatik mit Sinn und Verstand* (Rug & Tomazewski, 1995), *Grammatik der deutschen Sprache* (Engel, et. al., 1997); *Grammatik in Feldern* (1998). Dins de l'àmbit anglosaxó destaquem Greenbaum & Quirk (1990) i Downing & Locke (1992).

Així mateix, dins els estudis d'adquisició, els autors que basen les seves propostes en la teoria d'aprenentatge vygotskiana, parteixen també del marc d'una gramàtica funcional. Concretament, Adair-Hauck & Donato (1994) fan referència explícita al marc tridimensional de Larsen-Freeman quan defensen una integració de forma i significat.

