
Dues mirades a l'ensenyament de la gramàtica a l'escola obligatòria: la perspectiva dels docents i la dels alumnes

Two views of the teaching of grammar in compulsory education: teachers' and students' perspectives

Carme Durán^a i Teresa Ribas^b

^aUniversitat Autònoma de Barcelona.

A/e: cduran4@gmail.com

^bUniversitat Autònoma de Barcelona.

A/e: teresa.Ribas@uab.cat

Data de recepció de l'article: 8 de setembre de 2018

Data d'acceptació de l'article: 19 de desembre de 2018

DOI: 10.2436/20.3007.01.115

Resum

En l'ensenyament de la gramàtica, com en altres disciplines, cal discutir i definir bé l'objecte a ensenyar: quins continguts seleccionem, des de quines teories de referència es plantegen, amb quina terminologia o a través de quina seqüenciació. Tots aquests elements són imprescindibles a l'hora de construir una gramàtica per a l'ensenyament que serveixi de guia per al professorat. Ara bé, també és necessari reunir informació sobre els dos altres pols del triangle didàctic: sobre el del professorat —què fa per organitzar i fer efectiu l'aprenentatge, com el valora, amb quines dificultats es troba, com creu que es pot millorar— i sobre el dels alumnes —quin procés segueix l'aprenent per construir el coneixement, quins conceptes està efectivament construint, quines metodologies promouen millor l'aprenentatge reflexiu. En aquest article, les autores posen en relleu l'interès d'aprofundir en els altres dos aspectes

mencionats: l'ensenyament del professorat i l'aprenentatge de l'alumnat a través dels resultats de dues recerques fetes a casa nostra en els darrers anys.

Paraules clau

Ensenyament i aprenentatge de la gramàtica, reflexió sobre la llengua, raonament metalingüístic, concepcions del professorat, sabers dels alumnes.

Abstract

In the teaching of grammar, as in other subjects, it is necessary to discuss and define the object of what is to be taught: what contents should be selected, the reference theories to be applied on considering them, and the terminology and sequencing to be used. All these elements are essential in order to build a grammar for the school that may be used as a guide for teachers. However, there is also a need to gather information about the other two corners of the didactic triangle: teachers – what they do to organize and to make effective the students' learning, how they value it, what difficulties they find and how they think it can be improved – and students – which process is followed by learners to build knowledge, what concepts are actually constructed and which methodologies promote better reflexive learning. In this paper, the authors highlight the interest in furthering the other two aspects mentioned above: teacher training and student learning, through the results of two research studies conducted in Catalonia in recent years.

Keywords

Grammar teaching and learning, reflection on language, metalinguistic reasoning, teacher' conceptions, student' knowledge.

Introducció

L'ensenyament de la gramàtica a l'educació obligatòria ha estat al centre de molts debats en l'àmbit de la didàctica de la llengua des de fa dècades, sovint amb posicions antagòniques: des d'aquells que fan de la gramàtica el contingut principal de les classes de llengua, fins als detractors que consideren que no aporta cap benefici i que consumeix un temps molt valuós que es podria dedicar a millorar les habilitats lingüístiques dels estudiants.

La introducció d'un enfocament comunicatiu durant els anys vuitanta —sobretot en l'ensenyament de l'anglès com a segona llengua—, que centrava l'objecte d'estudi en el desenvolupament de la competència comunicativa dels estudiants, va fer pensar que l'ús per una banda i el coneixement gramatical explícit per l'altra eren facetes separades i enfrontades: o bé es practicaven els usos comunicatius del llenguatge o bé s'ensenyava com funcionava el sistema lingüístic de cada llengua. Fins i tot algunes recerques anglosaxones van discutir l'interès d'ensenyar gramàtica a l'educació obligatòria i això va fer que la gramàtica es deixés d'ensenyar durant anys a les escoles del Regne Unit (Fontich i Camps, 2014).

En aquests moments, en canvi, comença a haver-hi consens entorn de la idea que adquirir un coneixement de la gramàtica és important per poder-se comunicar de manera efectiva (Camps, 2000; Myhill, Jones, Lines i Watson, 2011; Zayas, 2011), sobretot pel que fa als usos formals de la llengua, tant escrits com orals. La discussió no se situa ara sobre si cal ensenyar gramàtica o no, sinó sobre com ensenyar la gramàtica perquè reverteixi en una millora de les habilitats lingüístiques dels escolars i quins continguts gramaticals s'han de seleccionar amb aquesta finalitat.

Una gramàtica per a l'ensenyament

El concepte de gramàtica no és unívoc: quan se'n parla, pot passar que diferents persones s'estiguin referint a idees no coincidents. Per això, és necessari entendre els significats diversos que hi ha al darrere d'aquest concepte i decidir quins són interessants per a l'ensenyament. Camps i Milian (2017) distingeixen entre una *gramàtica de referència*, és a dir, un conjunt de continguts gramaticals sistematitzats que ha de servir de manual de consulta en l'estudi de la llengua amb una funció descriptiva, normativa i contrastiva, i una *gramàtica pedagògica*, una gramàtica per a l'escola que tingui com a funció principal servir d'instrument per a l'ensenyament i aprenentatge de la llengua.

Basar l'ensenyament en l'una o en l'altra té conseqüències a l'aula. En el primer cas, la gramàtica se sol mostrar com un saber complet i tancat que els estudiants han de conèixer. En el segon, en canvi, la gramàtica es concep com un saber en construcció al llarg de l'escolarització i, per això, un saber que s'ha d'anar adaptant a les

necessitats dels aprenents, al seu nivell cognitiu, i s'ha d'adequar a la funció de «fer accessibles aquests coneixements als aprenents amb l'objectiu que desenvolupin les seves capacitats verbals» (Camps i Milian, 2017, p. 221).

Molts estudis assenyalen que per fer accessibles aquests coneixements als estudiants —sabers que, d'altra banda, requereixen un alt nivell d'abstracció— és necessària una activitat conscient i explícita de reflexió sobre com funciona la llengua. Per això una gramàtica per a l'escola hauria d'incloure la selecció de continguts bàsics a partir dels quals anar bastint el coneixement gramatical, així com corpus i propostes que permetessin desencadenar la reflexió sobre els aspectes dels usos lingüístics que poden promoure un coneixement explícit i sistematitzat.

I és que, coincidint amb Camps i Milian (2017), quan pensem en aquesta gramàtica ens referim a la llista de coneixements que haurien de ser ensenyats a cada nivell, als «aspectes procedimentals i metodològics que són imprescindibles per fer dels coneixements gramaticals una eina per a la reflexió» (Camps i Milian, 2017, p. 218), però també al «saber explícit i conscient» que construeix l'alumnat de manera reflexiva per guiar els usos lingüístics més difícils, els més formals i allunyats de la seva comunicació habitual. Aquest conjunt de sabers, que és dinàmic, cal construir-lo a partir de l'observació dels usos concrets.

Una gramàtica per a l'ensenyament, a més, hauria de donar indicacions per a la seqüenciació dels continguts d'aprenentatge, és a dir, preveure quin tipus de fenòmens del llenguatge seria millor d'observar per començar i quins requereixen una capacitat d'abstracció més desenvolupada, entenent sempre que aquesta gramàtica hauria de mostrar una visió global del llenguatge i de les relacions que es poden establir entre els diferents conceptes gramaticals que els alumnes van construir.

Perquè els sabers gramaticals puguin estar a l'abast dels infants i adolescents i puguin facilitar la relació entre coneixements sistemàtics i usos, les formes lingüístiques s'haurien d'observar des dels punts de vista pragmàtic, semàntic i formal, i caldria fer que els joves usuaris s'adonessin que les «peces» lingüístiques que decidim incloure en un text responen sempre a la intenció del parlant o de l'escriptor.

En definitiva, la gramàtica pedagògica hauria de constituir el punt de partida de què disposa el professorat per posar els alumnes a reflexionar sobre la llengua en ús, per contrastar les intencions de l'interlocutor amb les formes disponibles, i per construir un coneixement conceptual sistemàtic sobre la llengua i sobre el fenomen del llenguatge, útil i ampliable. Tot això per mitjà de l'activació de la reflexió metalingüística de l'alumnat, amb tasques que promoguin el diàleg i l'observació de la llengua, partint de les intuïcions dels parlants.

L'activitat metalingüística

Des d'aquesta perspectiva, concebem l'activitat metalingüística com una activitat on la llengua és l'objecte d'atenció però també com una via d'accés al coneixement del sistema lingüístic i el seu ús. D'aquesta manera, la reflexió sobre la llengua es converteix en l'objectiu principal de l'ensenyament de la gramàtica.

Cal dir que, des d'una perspectiva sociocultural, l'activitat metalingüística és el resultat de la interacció social (Lantolf, 2007; Lantolf i Appel, 1994) i, per tant, el diàleg hi té un paper fonamental (Mercer, 1997; Wells, 2003), sobretot quan es dona en contextos d'ús on parlar sobre la llengua adquireix tot el sentit, com en situacions d'escriptura en col·laboració o en contextos en què la llengua es converteix en objecte d'observació, de manipulació o d'anàlisi amb la finalitat de resoldre una tasca concreta.

Algunes recerques sobre escriptura (Camps *et al.*, 2005, p. 25 i s.) van permetre observar que els estudiants porten a terme una intensa activitat metalingüística quan realitzen tasques d'escriptura en grup, ja que la necessitat de col·laborar i prendre decisions conjuntes els fa discutir què s'escriurà però també com s'escriurà. Així mateix, es detecta que aquesta reflexió sobre la llengua és sobretot de caire manipulatiu (Camps, Guasch, Milian i Ribas, 2005, p. 27-28), poc verbalitzada, que parlar sobre la llengua no és fàcil i que no sempre la conversa entre alumnes resulta efectiva.

Camps (2009, 2017) apunta que hi ha una sèrie d'obstacles amb què els infants i joves es troben quan reflexionen explícitament sobre la llengua i construeixen

aquests sabers. D'una banda, la pròpia complexitat del saber gramatical objecte d'aprenentatge; de l'altra, la dificultat per veure la llengua com a objecte que es pot observar i analitzar, i, per acabar, els obstacles metodològics, ja que la gramàtica es continua ensenyant amb una metodologia fonamentalment transmissiva que no promou ni habitua a utilitzar la reflexió.

Les dificultats detectades en els estudiants quan escriuen a l'aula deixen entreveure que no han elaborat unes nocions gramaticals sòlides ni unes estratègies procedimentals al llarg de la seva escolarització que els permetin parlar sobre la llengua i prendre-la com a objecte d'observació.

Diversos autors han posat de manifest que per conceptualitzar les nocions gramaticals cal accedir al pensament abstracte, fet que explicaria la dificultat que implica aquest procés. Des de l'àrea de didàctica de les ciències s'han abordat els problemes de conceptualització dels estudiants i la necessitat d'elaborar models d'ensenyament i aprenentatge de l'abstracció (Barth, 2001; Lemke, 1997; Hiele, 1986). En el cas de l'aprenentatge de la gramàtica, els coneixements parteixen d'una primera idea intuïtiva, basada en un saber inherent als usos, però que en el moment que s'explicita i se sistematitza, requereix anar del cas concret a formulacions més generals i vàlides en altres contextos. Aquest procés d'abstracció, que no és lineal sinó recursiu, es vehicula a través de la llengua per parlar de la llengua. Així doncs, per la gran dificultat que suposa l'ús metalingüístic del llenguatge i el procés d'abstracció, es necessita que el docent en faci un acompanyament adequat.

La manera de guiar el procés de reflexió sobre la llengua a partir de l'observació dels usos per anar cap a l'abstracció dels conceptes gramaticals és el que pot facilitar l'enllaç entre aquests dos tipus de coneixement, un enllaç molt necessari per al domini de la competència comunicativa. En moltes situacions d'escriptura, per exemple, cal recórrer a solucions basades en el coneixement gramatical explícit.

En les pàgines següents volem aportar coneixement sobre com els infants de l'escolaritat obligatòria són capaços de construir conceptes gramaticals a través de l'abstracció que aquest procés demana i també mostrar algunes de les dificultats amb què es troben. Plantejarem quin podria ser el paper dels docents i veurem també

elements del procés que segueixen els alumnes en aquest aprenentatge. Exemplificarem aquestes dues perspectives, la dels docents i la dels alumnes, a partir de dues recerques fetes a casa nostra en els darrers anys, i mostrarem el que els uns i els altres verbalitzen.

Els coneixements i les representacions dels docents

La manera de considerar la figura del docent ha canviat molt en les últimes dècades. De ser la persona principal en una aula, qui havia de dirigir i controlar *directament* tot el que s'hi feia en cada moment, ara es veu com algú que és al darrere del que hi passa, que cedeix el protagonisme a l'alumnat. El mestre o la mestra acompanyen, proporcionen ajudes quan cal, desperten l'interès i animen a aprendre, organitzen l'espai i el temps, proposen i negocien, sempre tenint clar què cal aprendre i de quines maneres es pot aprendre. Així doncs, el paper del docent podem dir que s'ha convertit en més subtil, en menys visible, però igualment clau per a l'aprenentatge dels nois i les noies.

És segurament per aquesta rellevància que continua tenint la figura del docent que existeix una llarga tradició d'estudis sobre què pensa el professorat sobre la seva professió, sobre què ensenya i com ho ensenya. A casa nostra disposem dels treballs iniciats per Cambra i el grup Plural sobre les representacions del professorat (Cambra, 2003).

Aquesta línia de treball va associada a la idea que el professor o la professora no és un simple aplicador o reproductor de teories o coneixements elaborats per d'altres, sinó que amb les seves decisions contribueix de manera clau a crear l'entorn adient per a l'aprenentatge. S'ha fet evident que conèixer les concepcions del professorat és fonamental per entendre la seva manera d'actuar i per dissenyar les ajudes que li poden ser útils per millorar les pràctiques.

En el cas de l'ensenyament de la gramàtica, el professor i investigador Simon Borg, del Regne Unit, n'és la referència principal, amb recerques sobre el professorat d'anglès com a llengua primera i com a llengua addicional. En aquests treballs (Borg, 2006) es destaca que les concepcions del professorat sobre l'ensenyament de la

gramàtica es fonamenten més en la pròpia experiència viscuda com a alumnes i com a professors que no en el coneixement rebut durant la formació, que acostuma a ser poc rellevant en els països estudiats.

Borg assenyala la necessitat de més estudis per arribar a conclusions generals. De moment, les recerques que aporta aquest autor ens mostren tendències, a vegades contradictòries, que problematitzen la relació entre pensament del professorat i actuació a l'aula. Aquesta relació no és directa ni lineal, més aviat podem dir que està matisada per molts factors que cal estudiar més.

L'interès per aquesta perspectiva del docent davant del fenomen complex de l'aprenentatge facilita fomentar la presa de consciència del mateix professorat, així com dissenyar l'acompanyament més idoni per fer unes pràctiques d'aula més efectives, o descobrir noves possibilitats i nous marcs explicatius. Conèixer aquestes idees permet qüestionar-les, discutir-les, contrastar-les, comparar-les. I amb el temps i amb suport dels companys i dels formadors permet adequar-les i transformar-les.

De tota manera, el més interessant és que el professorat contrasti la seva mirada amb la de l'alumnat: així tindrà mostres del que passa «a l'altra banda» i elements per comprendre el procés d'aprendre. Per millorar l'ensenyament cal posar de costat aquestes dues mirades, i per això és bo que l'investigador en didàctica de la llengua s'apropi al centre i comparteixi la informació amb el professorat.

Una recerca sobre què pensa el professorat

Els treballs sobre el pensament del professorat tenen molt d'interès, sobretot si es complementen amb l'anàlisi de les pràctiques d'aula. Convé conèixer a través de treballs empírics com influeixen realment les idees que es tenen sobre l'ensenyament en la manera d'exercir la docència. Es tracta de treballs metodològicament costosos, perquè impliquen un temps llarg d'observació i interacció amb el professorat als centres. En la nostra recerca (Ribas, 2011) no vam disposar d'una observació directa de les aules, sinó que vam optar per una mostra de professors i professores extensa, al voltant de cent, i vam treballar amb les pràctiques declarades, és a dir, amb el que el mateix professorat explicava de com era la seva pràctica quotidiana.

Inicialment ens vam preguntar si el pensament del professorat era congruent amb les pràctiques declarades per mitjà d'un qüestionari. Els qüestionaris tenen la virtut de poder arribar a un nombre gran de subjectes, però al mateix temps proporcionen unes dades més limitades que les entrevistes, que permeten aprofundir en els temes i en les actituds d'una selecció del professorat més reduïda. En el nostre cas, ens vam decidir per utilitzar qüestionaris que permetessin obtenir una primera aproximació al pensament del professorat de casa nostra sobre un tema poc explorat com l'ensenyament de la gramàtica, i que fos un punt de partida per a treballs posteriors.

El nombre de professors amb què es va treballar va ser noranta-quatre, que representa el 55 % del professorat contactat inicialment. Es tracta de professorat de primària i de secundària a parts iguals, de centres públics de l'àrea metropolitana de Barcelona. Els docents de secundària són la meitat professors de llengua catalana i l'altra meitat de llengua castellana. Després d'establir contacte amb els equips directius, van ser convidats individualment per correu electrònic per respondre telemàticament el qüestionari. En alguns casos que així ho van voler, es va proporcionar el qüestionari en paper i es va recollir al mateix centre.

El qüestionari tenia vint-i-tres preguntes sobre quatre aspectes: el rol que té la gramàtica en l'ensenyament de la llengua, els criteris metodològics per fonamentar un bon ensenyament de la gramàtica, la descripció de les pròpies pràctiques per ensenyar gramàtica, i l'opinió que es creu que tenen els alumnes sobre aquest ensenyament. La majoria de les preguntes consistien en una escala Likert de cinc valors (de gens d'acord a molt d'acord) per a cada afirmació donada. Es completava amb sis preguntes en què calia respondre sobre una escala d'onze valors el grau de freqüència amb què es realitzava una pràctica determinada a classe, i amb tres preguntes obertes i optatives de valoració de les condicions contextuais en què es treballava.

Els resultats ens permeten apuntar algunes tendències a partir de l'anàlisi univariant de les respostes. Podem dir que les respostes que fan referència a sabers teòrics es caracteritzen per una gran coincidència entre els docents. Per exemple, el 74 % del professorat declara que cal un ensenyament explícit de la gramàtica, que no és

suficient treballar-la només de manera implícita; o bé també el 74 % creu que cal adoptar una perspectiva discursiva i no només oracional en els models gramaticals de referència per a l'ensenyament.

Pel que fa a les preguntes sobre criteris metodològics, trobem també força coincidència, però menys que en el cas anterior. Per exemple, un 75 % del professorat diu que cal promoure la reflexió gramatical a partir dels usos lingüístics, però hi ha molta dispersió en les respostes quan es demana si aquesta reflexió supeditada als usos ja és suficient per aprendre gramàtica.

Les preguntes sobre pràctiques docents mostren poques tendències clares, i quan ho fan és en sentit divergent. Així, més de la meitat dels docents diuen que freqüentment parteixen del nivell de coneixements de l'alumnat i de les seves necessitats amb textos reals; però un nombre també igual de nombrós diu que proposa exercicis per aplicar els continguts gramaticals treballats a classe. Les altres preguntes provoquen respostes molt disperses, cosa que ens fa pensar que l'actuació a l'aula es basa en una diversitat de factors i que no sempre és tan congruent i justificada com seria desitjable.

Aquests resultats ens fan concloure que el professorat de l'ensenyament obligatori està familiaritzat amb els sabers teòrics, coneix de manera general i declarativa el que els articles i les bones experiències recullen sobre l'ensenyament de la gramàtica; però, en canvi, les pràctiques docents no sempre són coherents amb aquests principis que es declaren ni són sempre coherents entre elles.

Al nostre estudi ens preguntàvem també si seria possible agrupar el professorat segons les seves pràctiques declarades i obtenir així uns certs perfils. A partir de la tècnica multivariant anomenada *anàlisi de conglomerats* i a partir de les sis preguntes que demanaven la freqüència amb què es realitzava un tipus de pràctica a l'aula sobre una escala d'onze punts, es van establir quatre grups que podem definir de la manera següent:

1. Prioritzen els exercicis de memorització per sobre dels de raonament i promouen la interacció de l'alumnat com a generadora de la reflexió.

2. No promouen la interacció reflexiva de l'alumnat (programen activitats individuals) i no demanen als infants l'explicitació dels coneixements gramaticals apresos per prendre consciència dels aprenentatges i acompanyar el difícil procés d'abstracció.
3. No promouen la interacció reflexiva de l'alumnat, però eviten l'estil transmissiu (aplicació de regles gramaticals o sabers declaratius a problemes d'ús).
4. Promouen el protagonisme de l'alumnat a través de l'anàlisi dels seus usos lingüístics, promouen la interacció reflexiva de l'alumnat i eviten l'estil transmissiu.

D'aquests quatre grups podem dir que l'1 i també el 4 mostren unes pràctiques basades fonamentalment en un plantejament constructivista de l'aprenentatge, ja que per aprendre la gramàtica es proposa una pràctica reflexiva activa que posi la relació entre formes i continguts al servei de la millora de l'ús lingüístic. El grup 1 està format en més d'un 60 % per mestres de primària i un 52 % tenen més de vint-i-cinc anys d'experiència. El 4 té una composició igualitària entre primària i secundària i hi ha professorat amb diferents anys d'experiència.

Per altra banda, el grup 2 i també el 3 en menor mesura tenen un plantejament de l'ensenyament de la gramàtica que podríem anomenar *aplicacionista* o *transmissiu*, basat en la presentació per part del mestre d'una gramàtica normativa i en tasques perquè l'alumnat apliqui les seves regles. El grup 2 està compost per un 70 % de professors de secundària i experts, ja que més d'un 80 % tenen més d'onze anys d'experiència. El grup 3 té un professorat que és la meitat de primària i la meitat de secundària i, contràriament al 2, la meitat dels seus components encara no tenen onze anys d'experiència en la professió.

Així podem confirmar les hipòtesis que s'apuntaven en els treballs de Borg: no sempre els plantejaments teòrics que es declaren en una situació d'enquesta són els que guien el disseny i les pràctiques de l'aula. Això pot ser degut a diferents factors, entre els quals destaquem els pocs espais de formació i reflexió sobre aquest àmbit que té ocasió de compartir el professorat, la falta de treball conjunt dels equips de recerca amb el professorat en actiu, la poca orientació de les disposicions normatives

sobre com concretar l'ensenyament de la gramàtica, i el desencert d'una bona part dels llibres de text i materials per a l'aula.

En aquest estudi, el grau d'expertesa en la professió no resulta un indicatiu del tipus de docència que es fa. Tant en els grups amb pràctiques de base més constructivista com en els grups més aplicacionistes hi ha professorat molt expert i professorat relativament novell. El que sí que veiem és una tendència del professorat de secundària a concentrar-se en les pràctiques de gramàtica més aplicacionistes.

Tal com hem indicat més amunt, seria interessant poder contrastar aquestes dades amb el que es fa realment a l'aula per ensenyar gramàtica. Però no amb la pretensió d'obtenir una fotografia fidel feta des de fora, sinó de conèixer-ho a través dels actors en si per mitjà d'una autoreflexió compartida i del contrast amb els coneixements establerts en estudis anteriors. No estem pensant, doncs, en l'ensenyament de la gramàtica com un saber acabat ni en un mètode que només necessiti ser aplicat: cal un professorat que, tenint les idees que es desprenen dels coneixements teòrics vigents en la didàctica de la llengua, pugui dissenyar i experimentar amb suports un treball a l'aula que s'ajusti a cada realitat. Això vol dir un treball d'aprofundiment i de reflexió, d'innovació i creativitat, que no es pot fer individualment, sinó en espais de trobada i de debat, per als quals la recerca sobre el pensament del professorat en els diferents àmbits de l'ensenyament serà un punt de partida i una bona ajuda.

Els sabers gramaticals dels estudiants

Les recerques que posen el focus en el coneixement gramatical dels aprenents han tingut una extensa tradició a casa nostra sobretot en els darrers anys. En són una mostra els treballs del grup Greal (Grup de Recerca en Ensenyament i Aprenentatge de Llengües) en relació amb com estudiants de l'educació obligatòria han construït el coneixement sobre alguns conceptes gramaticals: la noció de subjecte (Notario, 2001), de pronom personal (Camps *et al.*, 2001), d'adverbi (Durán, 2010) o de verb (Durán, 2009; Camps i Ribas, coord., 2017; Casas, Durán i Fontich, 2017), entre d'altres. Aquests treballs s'emmarquen en una línia de recerca internacional molt

fructífera centrada en les representacions dels alumnes i el seu paper en els processos d'apropiació del coneixement gramatical.

La suma d'aquestes investigacions aporta un coneixement molt valuós a l'hora de pensar els processos d'ensenyament i aprenentatge, ja que permet observar quines són les característiques dels coneixements gramaticals dels estudiants, quines estratègies utilitzen per entendre nocions molt abstractes i amb quines dificultats es troben com a primer pas per poder resoldre-les. És a dir, fer emergir les representacions gramaticals dels estudiants ens permet apropar-nos al coneixement que han construït, detectar-ne els obstacles i definir les condicions didàctiques per salvar-los (Fisher, 1996, 2004).

Com es recull a Durán (2009), algunes idees que es desprenen d'aquestes investigacions són les següents:

- es detecta una falta de coherència i de sistematització en els sabers gramaticals que han elaborat els estudiants;
- l'ús de diversos criteris (formal, funcional i semàntic) de forma combinada ajuda a construir la comprensió global de la noció;
- els seus sabers apareixen com un conglomerat de coneixements procedents de diverses fonts, en una barreja d'aspectes tant formals com funcionals o semàntics, sovint desconnectats entre si;
- els conceptes poden quedar fossilitzats i es converteixen en un obstacle per als nous aprenentatges;
- la força de l'exemple paradigmàtic es converteix per a l'alumne en el punt de referència;
- es constata una separació entre sabers declaratius i sabers procedimentals;
- en definitiva, s'evidencia que els estudiants no han construït conceptes sòlids de les categories bàsiques a la secundària i tampoc han elaborat un mapa de relacions entre les categories.

Els estudis esmentats posen els aprenents en situació de pensar sobre la llengua i de verbalitzar el seu pensament a través de la discussió en petit grup o bé a través de la conversa amb l'investigador, fet que permet analitzar quin paper té l'activitat metalingüística en la construcció d'aquests coneixements gramaticals. El diàleg reflexiu apareix en aquests treballs com una eina essencial d'aprenentatge i de regulació del pensament.

Un cas concret: un estudi sobre la noció de verb

El treball de Durán (2009) explora les representacions gramaticals sobre el verb de cinquanta-sis alumnes de quart d'ESO i observa l'activitat metalingüística que els estudiants duen a terme quan aborden tasques de reflexió sobre la llengua al voltant d'una categoria fonamental tant per la seva funció nuclear en el si de l'oració i per la relació que estableix amb altres categories com per la funció fonamental que pren com a organitzador del discurs. Es tracta, a més, d'una categoria molt complexa morfològicament, ja que aglutina informacions gramaticals diverses (Pérez Saldanya, 2017). D'altra banda, és una categoria que s'introdueix molt aviat a la primària.

Per a aquest estudi, els estudiants havien de respondre a un qüestionari amb dues activitats: una en què havien de subratllar les formes verbals en un text i identificar el temps verbal, i una pregunta oberta en què havien de definir la categoria *verb*. Aquestes dades es complementaven posteriorment amb entrevistes semiestructurades a onze estudiants per poder aprofundir en les respostes que havien donat en les activitats escrites.

Les dades permeten observar quines són les representacions que nois i noies de l'últim curs de l'educació obligatòria han construït sobre una categoria fonamental tant per la relació que estableix amb altres categories gramaticals com per la funció que pren en el discurs, quines estratègies utilitzen per entendre la noció i els obstacles que es troben a l'hora d'identificar el verb i de reconèixer el temps al qual pertanyen les formes identificades (sabers procedimentals) i a l'hora de definir-lo i caracteritzar-lo (saber declaratiu). Les entrevistes permeten copsar l'activitat metalingüística dels estudiants i aporten evidències que és en la interacció quan els estudiants es troben en situació d'observar la llengua com a objecte d'aprenentatge.

Els resultats mostren que la noció de verb que els estudiants tenen en acabar la secundària obligatòria està construïda a partir de criteris diversos de procedència molt heterogènia, els quals s'han anat superposant sense cap sistematització.

Fossilització de la definició

En línies generals, identifiquen amb facilitat les formes verbals (un 74 % de verbs identificats correctament), xifra superior a la de recerques sobre altres categories. Per exemple, a Durán (2010) sobre l'adverbi, el percentatge de reconeixement només és d'un 32 %, i de l'estudi de Macià (2008) se'n desprèn que hi ha categories més «fàcils» d'identificar que altres, com és el cas del nom i el verb. Les formes que presenten més dificultats per als estudiants són el participi (16 %) i el gerundi (68 %), és a dir, formes no personals que es poden confondre amb altres categories gramaticals com l'adjectiu i l'adverbi, respectivament. D'altra banda, alguns estudiants mostren dificultats a l'hora de reconèixer les formes compostes i només n'identifiquen una part, bé l'auxiliar que aporta la informació gramatical (3 %), bé el participi que aporta la càrrega semàntica (21 %), com si associessin la categoria amb una única paraula.

Els estudiants també identifiquen algunes paraules de manera errònia. Aquestes falses identificacions són especialment interessants perquè ens permeten intuir alguns dels obstacles amb què es troben els estudiants. Així, observem que, per exemple, identifiquen com a verbs noms com *amenança*, *compra* i *gest*. Aquesta confusió pot estar relacionada amb la definició de verb que fan els mateixos estudiants, ja que el 66 % defineix el verb com «la paraula que expressa acció» com es pot veure en les respostes d'aquests estudiants:

Un verb és una paraula que indica una acció. Per exemple, *juga*. *Juga* és un verb perquè indica que ell està jugant. (Definició de *verb* de Manel, quart d'ESO.)

El verb és la paraula que dona acció a l'oració, és a dir, ens dona la informació del que passa en l'oració. Per exemple, «Maria juga amb la pilota». El verb en aquest cas és *jugar* [perquè] ens diu què fa la Maria amb la pilota, o sigui, l'acció. Un altre exemple: «demà farem un examen de matemàtiques». En aquest cas indica l'acció que farem demà. (Definició de *verb* de Laura, quart d'ESO.)

Aquestes definicions, fetes des d'un criteri semàntic incomplet —ja que deixa fora els verbs que no expressen acció—, s'introdueixen a la primària per fer més accessible la noció als infants però no sembla que hagi evolucionat en la representació que en fan a secundària, no s'han enriquit amb definicions més elaborades que els permetin entendre'n la complexitat semàntica, morfològica i sintàctica. Creiem que és aquesta simplificació de la definició la que fa que un de cada cinc estudiants de la mostra identifiqui com a verb noms amb un contingut semàntic d'acció com *gest*, *amenança* o *compra* en contextos sintàctics com «un gest d'amenança» o «fer la compra» o els impedeix donar resposta a per què hi ha verbs que no indiquen acció com en aquest fragment on la investigadora parteix de la definició que li ha donat la mateixa estudiant:

<i>Investigadora</i>	<i>Alumna</i>
I: Creus que els verbs sempre indiquen acció?	A: Mmm. Jo crec que sí. No ho sé... és alguna cosa que fas.
I: Per exemple, dels verbs que has subratllat... [<i>li ensenya l'activitat</i>].	A: Ah!, bueno... Aquí <i>érase</i> ... no, no és una acció.
I: Què seria?	A: <i>Érase</i> , que va ser; o sigui, indica un temps.
I: Mmm...	A: [<i>Abaixant la veu</i>] No, no ho sé, suposo que...
I: De quin verb creus que és?	A: De <i>ser</i> .
I: De <i>ser</i> . I <i>ser</i> és un...?	A: Sí, és una acció; és existir.
I: L'acció d'existir, és una acció?, el subjecte fa alguna cosa?	A: Existeix.

I: Existeix... Per exemple, si tu dius:
«jo soc estudiant...» seria del verb
ser?

A: Jo soc... es del verb *ser*. [Pausa llarga] Potser [s'accelera] *ser, estar i parecer són...*, que no són accions.

I: Quin tipus de verbs serien?

A: Copulatiu.

I: Són copulatiu. I ser copulatiu,
què significa ser verbs copulatiu?

A: Que... que és de *ser, estar o parecer*. O sigui, que... suposo que és diferent que tots els altres, oi? Potser els altres són... No ho sé. Potser tots els altres són accions, però [s'accelera] *ser, estar i parecer* no són accions... *Ser, estar i parecer* no, no tenen... O sigui, jo... [pausa llarga]. No, sí que tenen jo soc, [pausa llarga] tu ets... Vale. No ho sé.

I: Perquè si jo dic per exemple
«m'agrada el cinema», *agradar*
quina acció és?

A: Agradar... (Pausa llarga) Clar! Seria un pensament, oi? A mi m'agra... No ho sé. [Pausa llarga]. Una acció no és. [Pausa llarga]. [Fort] O sigui, jo pensava més en *saltar, cantar*, en els típics que et posen, però... [pausa llarga], no ho sé, seria un... [pausa llarga], no ho sé. Això seria... [pausa llarga] *ser*. És que és un verb, [rient] no sé com.

Aquest fragment permet observar el conflicte cognitiu d'aquesta estudiant davant de la constatació que la definició que ha après no li serveix per donar resposta a per què hi ha verbs que no indiquen acció. La fossilització de la definició es converteix d'aquesta manera en un obstacle per a la reflexió, encara que, com es pot veure, l'alumna inicia un camí de dubtes i superació amb l'ajuda verbal de la interlocutora. Aquest és el camí cap a la construcció del concepte.

En línies generals, els resultats d'aquest treball mostren una gran fragilitat del coneixement dels estudiants sobre el verb, una falta de coherència i de sistematització en els sabers sobre el verb en particular i sobre la llengua en general

que han elaborat els aprenents al llarg de la seva escolarització, una barreja de sabers intuïtius i sabers escolars poc sistemàtics, concepcions errònies o simplificadores, la manca d'un metallenguatge apropiat per referir-se als fenòmens que detecten o la pròpia dificultat cognitiva d'una activitat de reflexió a la qual no sembla que estiguin acostumats.

D'altra banda, l'anàlisi de les entrevistes permet observar que és en la interacció quan els nois i les noies es posen en situació d'observar la llengua com a objecte d'aprenentatge. Les preguntes suposen un repte cognitiu que fa emergir l'activitat metalingüística dels estudiants. Ens permet també observar les diferents estratègies que utilitzen per intentar entendre la noció de verb, però també els dubtes, les confusions, els moments de fricció entre el que ha après d'una manera memorística i la reflexió a partir de preguntes concretes que funcionen com a motor del raonament metalingüístic.

Conclusions

Per tancar aquesta reflexió, volem aportar algunes idees sobre un dels reptes que té plantejat l'ensenyament i l'aprenentatge de la gramàtica: fer que la perspectiva de l'aprenent i la del docent siguin compatibles i es retroalimentin.

A la classe han de disminuir les exposicions magistrals, el traspàs de la informació ja elaborada, i ha d'augmentar el treball en petit grup, les estones d'interacció verbal entre l'alumnat i entre aquest i el professorat, de manera que es pugui discutir i analitzar casos, raonar a partir d'un repte o pregunta, argumentar i pensar sobre un aspecte concret de la llengua. Per desencadenar aquest procés, cal activar els coneixements previs, alguns d'intuïtius, d'altres d'apresos amb anterioritat, i convertir aquestes converses en reptes cognitius. Així, l'estudiant serà un subjecte actiu, que per mitjà de la interacció participarà en la solució de problemes i en l'elaboració dels conceptes necessaris per al domini dels usos lingüístics.

El punt de partida de la reflexió han de ser els usos reals, orals o escrits, ben triats en funció del contingut que es vulgui ensenyar. No servirà un model ideal de descripció de la llengua, que impedeix establir lligams amb les necessitats expressives de

l'alumnat. La problematització d'aquesta expressió en contextos reals és el camí que de manera natural portarà cap a la necessitat de la gramàtica.

El coneixement gramatical dels estudiants és una «cursa de fons» que evoluciona al llarg de tota l'escolaritat, els conceptes gramaticals són «en construcció», es perfilen i reestructuren a través de la reflexió explícita i acompanyada. El camí que se segueix és recursiu: es parteix de l'observació i la manipulació reflexiva dels usos per establir a poc a poc un coneixement sistematitzat i explícit, que estarà disponible per fer un ús més adequat de la llengua en les situacions noves que es vagin plantejant.

En aquest procés de l'estudiant cap al coneixement gramatical, es necessita un docent que acompanyi i guiï. La seva formació didàctica li ha de permetre trobar respostes a què ensenyar i a com ensenyar-ho, sempre pensant en l'adequació a uns alumnes concrets, que presenten unes necessitats diferents d'altres.

Per acabar, cal tenir present que els resultats de la recerca no seran mai aplicables de manera directa ni fàcil a l'aula: sempre caldrà comptar amb un professorat format i reflexiu, que decideixi i concreti les maneres d'actuar en cada moment. Aquest procés és més estimulante i efectiu si es fa en col·laboració amb altres companys docents i amb investigadors, en el marc d'una recerca que permeti compartir experiències i plantejar-se nous reptes.

Bibliografia

Barth, B.-M. (2001). *L'apprentissage de l'abstraction*. París: Retz.

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Londres: Continuum.

Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París: Didier.

Camps, A. (2000). Aprendre gramàtica. En A. Camps i M. Ferrer (coords.), *Gramàtica a l'aula* (p. 101-118). Barcelona: Graó.

- (2009). Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: Hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva. *Cultura y Educación*, 21(2), 199-2013.
 - (2017). Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. En A. Camps i T. Ribas (coords.), *El verbo y su enseñanza* (p. 19-31). Barcelona: Octaedro.
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M. i Ribas, T. (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. i Milian, M. (2017). Cap a una gramàtica per a l'ensenyament: Definició i caracterització. *Caplletra*, 63, 217-243.
- Camps, A., Milian, M., Guasch, O., Pérez, F., Ribas, T. i Castelló, M. (2001). Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: El pronombre personal. En A. Camps (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión* (p. 161-180). Barcelona: Graó.
- Camps, A. i Ribas, T. (coord.) (2017). *El verbo y su enseñanza*. Barcelona: Octaedro.
- Casas, M., Durán, C. i Fontich, X. (2017). La construcció del coneixement gramatical en aprenents d'educació primària i secundària: Algunes aproximacions a l'aprenentatge del verb. *Caplletra*, 63, 111-138.
- Durán, C. (2009). Representacions gramaticals i activitat metalingüística dels alumnes de secundària: La categoria verb. *Bellaterra: Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 1(1), 86-105.
- (2010). Parlem de l'adverbi: Els conceptes gramaticals dels alumnes de l'ESO. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 52, 91-111.
- Fisher, C. (1996). Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire: Le cas de l'adjectif. En S. Chartrand (ed.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 315-340). Mont-real: Les Éditions Logiques.
- (2004). La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire. En C. Vargas (dir.), *Langue et études de la langue: Approches*

linguistiques et didactiques (p. 383-393). Ais de Provença: Publications de l'Université de Provence.

Fontich, X. i Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education*, 29(5), 598-625.

Hiele, P. van (1986). *Structure and insight: A theory of mathematics education*. Orlando: Academic Press.

Lantolf, J. (2007). Conceptual knowledge and instructed second language learning: A sociocultural perspective. En S. Fotos i H. Nassaji (eds.), *Form-focused instruction and teacher education: Studies in honour of Rod Ellis* (p. 35-54). Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J. i Appel, G. (1994). Theoretical framework: An introduction to Vygotskian approaches to second language research. En J. Lantolf i G. Appel (eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (p. 1-39). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia: Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.

Macià, J. (2008). I de les classes de mots, què en saben els nostres alumnes? *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 45, 61-79.

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

Myhill, D., Jones, S., Lines, H. i Watson, A. (2011). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166.

Notario, G. (2001) Conceptos gramaticales de los alumnos de Secundaria: el sujeto. En Camps, A. (coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, p.181-194

Pérez Saldanya, M. (2017). La lingüística del verbo: El objeto de enseñanza desde las perspectivas morfosintáctica, semántica y pragmática. En A. Camps i T. Ribas

(coords.), *El verbo y su enseñanza: Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva* (p. 32-50). Barcelona: Octaedro.

Ribas, T. (2011). *La incidencia de la reflexión sobre la lengua en la construcción de la competencia escrita*, EDU-2011 26039. Projecte amb finançament del MINECO, gener 2012 - desembre 2015.

Wells, G. (2003). La importancia del habla en la educación. *Kikiriki: Cooperación Educativa*, 68, 15-19.

Zayas, F. (2011). El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua. En U. Ruiz Bikandi (coord.), *Lengua castellana y literatura: Investigación, innovación y buenas prácticas* (p. 91-106). Barcelona: Graó.

Per citar aquest article:

Durán, C. i Ribas, T. (2019). Dues mirades a l'ensenyament de la gramàtica a l'escola obligatòria: la perspectiva dels docents i la dels alumnes. *Revista Catalana de Pedagogia*, 15, 41-62.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>