



FACULTAT
D'EDUCACIÓ, TRADUCCIÓ
I CIÈNCIES HUMANES

UVIC | UVIC-UCC

Usos lingüístics i oralitat a les aules de secundària: la llengua oral com a eina d'aprenentatge

Treball de Final de Màster Universitari en Formació
del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i
Batxillerat, Formació Professional i Ensenyaments
d'Idiomes —Especialitat Llengua Anglesa

Estudiant: Andreu Giralt Puga

Curs acadèmic: 2021-2022

Tutor: Àngel Raluy Alonso

Vic, 1 de juny de 2022

Agraïments

A l'Àngel Raluy, tutor d'aquest treball. Per la paciència i la comprensió, pels ànims i sobretot per l'assertivitat, la rapidesa i l'alegria amb què m'ha fet arribar cada una de les correccions i dels suggeriments, que han estat molts.

Als 133 nois i noies de l'INS Forat del Vent que m'han regalat el seu temps, però també les seves opinions generoses. En especial als 8 que he pogut entrevistar, deixant-los sense pati un dia que ja començava a fer calor. I a totes les seves famílies, per la confiança.

Als de casa meu, que creuen a cegues en el que faig i sempre m'ho troben tot bé.

Al Guim i al Roc, perquè sí, perquè tot.

Índex

Resum	4
Abstract	5
1. Introducció	6
2. Marc teòric	7
2.1. Context	7
2. 2. Oralitat	8
2. 3. Llengua oral i instituts	10
2. 4. Actituds	14
3. Metodologia	15
3. 1. Justificació	15
3. 2. Metodologia utilitzada	16
3. 3. Recollida de dades: els participants	17
3. 3. 1. Alumnes enquestats	17
3. 3. 2. Grup focus i docents entrevistats	18
3. 4. Disseny de les eines de recollida de dades	21
3. 4. 1. Eines i procés de recollida de dades quantitatives	21
3. 4. 2. Eines i procés de recollida de dades qualitatives	22
4. Anàlisi de les dades	23
5. L'estudi: resultats i discussió	24
5.1. Dades quantitatives	24
5. 2. Dades qualitatives	32
5. 2. 1. Grup focus	32
5. 2. 2. Docents	34
6. Conclusions	38
7. Bibliografia	42
7. Annexos	43

Resum

La llengua pròpia del nostre país, el català, és una llengua amenaçada i corre el risc de desaparèixer: està en retrocés, sobretot, pel que fa al seu ús social. En un context on les llengües dominants —sobretot el castellà, però també l'anglès— van guanyant parcel·les d'ús, l'abandonament del català per part dels seus parlants, és una de les causes principals d'aquest procés. Alhora, en un món encaminat a la interacció digital global i en un sistema educatiu encara molt pendent de l'escriptura, la competència oral dels estudiants de secundària no assoleix els nivells desitjables. Aquest fenomen, que es comença a fer palès de manera generalitzada, és encara més evident en el cas del català. La seva presència és cada cop menor als instituts de secundària de l'àrea metropolitana de Barcelona. Així les coses, l'enfocament comunicatiu de l'ensenyament de llengües i la immersió lingüística haurien pogut dur-nos a una situació molt diferent, i en canvi ens trobem que, per una banda l'ús del català als instituts comença a ser residual i per l'altra que la competència comunicativa de molts estudiants de secundària i batxillerat no es correspon a la que en podríem esperar. Amb aquest treball, que és l'estudi d'un cas concret, mirem d'entendre les causes i explorar possibles solucions a un problema que, si no para d'augmentar, pot acabar convertint-se en un dels factors clau de l'abandonament definitiu del català per part de la població més jove del país, que és el primer pas cap a la desaparició de la llengua.

Abstract

Our country's language, Catalan, is endangered and is at risk of disappearing: it is in decline, mainly if we focus on its social use. In a context where dominant languages—especially Spanish but English too—are gaining ground, the lack of use of Catalan by their speakers is one of the principal causes of this process. At the same time, in a world that points to global digital interplay and is still focused on writing, oral competition from secondary school students does not reach the required levels. This phenomenon, which is beginning to become widespread, is even more evident in the case of Catalan. Its presence is diminishing in secondary schools in the metropolitan area of Barcelona. Thus, the communicative approach to language teaching and linguistic immersion may lead us to a very different situation. Instead of this, we find that, on the one hand, the use of Catalan in high schools is beginning to be residual and, on the other hand, that the communicative competence of many secondary school students does not correspond to what we might expect. With this work, which is the study of a specific case, we are trying to understand the causes and explore possible solutions to a problem which, if ever-increasing, may eventually become one of the main factors in the definitive disappearance of Catalan by the youngest population in the country, which is the first step towards the disappearance of the language.

1. Introducció

L'interès pel tractament de l'oralitat en el marc de l'ensenyament de llengües ve motivat, sobretot, per la preocupació creixent actualment entre el professorat de secundària pel fet que una part significativa dels seus alumnes presenti mancances importants pel que fa a la seva fluïdesa oral. Aquesta mancança es dona, segons sembla, també en castellà, però sobretot en català. En aquest punt, potser és pertinent posar en dubte que els alumnes de secundària assoleixin amb garanties la competència comunicativa de què ens parla el currículum d'aquesta etapa. Ens cal entendre per què passa això, en un país on la Llei 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística estableix que la llengua vehicular de l'ensenyament no universitari és el català.

Sembla que som a les portes de la reforma d'aquesta llei. Potser és cert, tanmateix, que aquesta reforma, tal i com sembla que la plantegen els partits polítics que preveuen dur-la a terme, pugui acabar d'enfonsar el ja malmès sistema d'immersió lingüística. Depenent de a qui fem la pregunta, la resposta és força diferent. Si ens adreçam als impulsors de la reforma, als partits que hi donen suport, pensarem que l'acord no malmet la immersió lingüística¹. S'ha fet sentir la veu dels directors d'institut, que tot i demanar a la classe política que no els deixi sols en l'empresa de vetllar per la supervivència de la llengua en l'educació, avalen la proposta de reforma². Una entitat del pes específic d'Òmnium Cultural³ també s'hi ha manifestat a favor, però se n'han desmarcat Plataforma per la Llengua⁴, l'ONG del català, o bé Ustec⁵, el sindicat majoritari del món educatiu.

¹ <https://tuit.cat/wtDda>

² <https://tuit.cat/iyQsR>

³ <https://www.omnium.cat/ca/>

⁴ <https://tuit.cat/Qld8R>

⁵ <https://www.sindicat.net/e/2129/>

Si la pregunta la fem a la Coordinadora d'Associacions per la Llengua Catalana (CAL)⁶, que es defineix a si mateixa com “una organització (...) que treballa per fomentar l'ús social del català i afavorir la cohesió i la interculturalitat a través de la llengua” a través de la mobilització i l'activisme, la resposta és clara i meridiana: l'acord “acaba amb la immersió lingüística a les escoles”⁷.

En aquest context, i amb la sospita que des de fa uns anys s'ha avançat en l'ensenyament de la llengua oral, però no de manera suficient, ens proposem dur a terme l'estudi d'un cas concret. Tenim la sensació que encara hi ha diferències notables entre el que passa en entorns rurals i el que passa en entorns urbans. Des del prisma que les grans conurbacions actuen com a agents uniformitzadors, socialment, culturalment, lingüísticament, creiem que l'estudi pot ser representatiu de la situació que viu la llengua oral a les classes de secundària de l'àrea metropolitana de la ciutat de Barcelona.

2. Marc teòric

2. 1. Context

Ens situem a l'entorn metropolità de la ciutat de Barcelona, on el multilingüisme és un fenomen evident. A Catalunya, segons ha investigat el Grup d'Estudi de Llengües Amenaçades vinculat a la Universitat de Barcelona (GELA), s'hi han comptabilitzat parlants de més de 300 llengües⁸, tipològicament força diferents del català, com apunta Estors (2012). Això fa que, seguint amb Estors, la tria lingüística per a l'àmbit familiar i quotidià, a l'entorn de la ciutat de Barcelona, pugui fer-se en una varietat important de llengües. A això hi afegim que alguns dels grups lingüístics arribats a Catalunya les últimes dècades provenen de països on, tot i haver-hi més d'una

⁶ <https://www.cal.cat/>

⁷ <https://tuit.cat/ah8V1>

⁸ <http://www.gela.cat/doku.php?id=llengues>

llengua, usar la que és comuna, que sovint és l'única oficial a tot el país, té connotacions positives. Usar-hi una altra llengua, que pot ser la pròpia de la seva regió i la seva L1, té connotacions negatives. És el cas, per exemple, de la població arribada des de la Xina, que tenen el mandarí com a llengua comuna o dels grups nord-africans, que empren l'àrab modern en alguna de les seves variants geogràfiques (Estors, 2012). A tot això, cal tenir en compte la legislació vigent, amb una Constitució que reconeix el plurilingüisme de l'Estat espanyol i uns estatuts autonòmics que, o bé reconeixen la cooficialitat de les llengües pròpies dels seus territoris, o bé diuen protegir-les i promocionar-les.

2. 2. Oralitat

La llengua és alhora la matèria d'estudi i pràcticament l'únic instrument de què disposem per a estudiar aquesta matèria. Sembla, per tant, que l'oralitat és un lloc ideal per experimentar i per avançar en el coneixement de la mateixa llengua. Però també és forçosament el lloc on aprofundir en la competència comunicativa, que és cabdal per al desenvolupament acadèmic. Però no només això: la competència comunicativa és fonamental també en l'àmbit personal i social.

Es pregunta Castellà (2004) si la sintaxi de la llengua escrita i la de la llengua oral són la mateixa. Històricament, els estudis de lingüística no han parat massa esment en la llengua oral. Des de Bloomfield, diu Castellà (2004), l'estructuralisme va abordar la qüestió oral des de la fonètica i la fonologia, però alhora tenint sempre més present el model escrit que no pas l'oral en els camps de la morfologia o de la sintaxi. L'autor es recolza en Crystal (1987) o Narbona (1995) per deixar palès que, si bé la llengua oral té una gramàtica, a diferència del que podria pensar-se, aquesta és diferent de la gramàtica de la llengua escrita i a més a més no ha estat prou estudiada. Amb tot, Castellà es decanta no tant per un sistema gramatical doble, sinó més aviat per l'opció

de tenir “un sol model prou potent” (p. 29) que sigui capaç de descriure la llengua i d’explicar-ne l’ús i el funcionament en qualsevol situació.

Encara amb Castellà (2009, p. 30), és remarcable el fenomen pel qual el parlant fa un “esforç conscient per aproximar-se i per adoptar convencions i estructures que són pròpies de la llengua escrita”, cosa que no serà possible pel caràcter progressiu i canviant del discurs oral, que es reelabora mentre es produeix. I és que la llengua parlada és viva i alhora és difícil poder-la transcriure sense deixar que hi hagi una distància que a voltes creiem insalvable. El salt que ens cal fer per anar de l’oralitat a l’escriptura no sempre està prou payoutat. Necessitem refer les convencions, reutilitzar-les donant-hi nous sentits o bé crear-ne de noves.

En aquest punt, segons diu Pau Vidal en una entrevista⁹, “la humanitat viu un retorn a l’oralitat”, i a mesura que el món canvia i amb ell canvia la llengua que usem, per exemple a les xarxes socials, trobem que ens manquen instruments per plasmar sobre el paper —sobre la pantalla— el que diem de viva veu. Potser ens sentim massa lligats a aquestes convencions de la llengua escrita. I, encara amb Vidal¹⁰, podem apuntar el fet que el parlant de català se sent acomplexat, segurament per la freqüència amb què sent que la correcció del discurs no és la que s’espera d’un parlant competent. Aquesta idea que es pot parlar de forma incorrecta, també rebatuda per Vidal (2021), aquesta voluntat d’ultracorrecció acaba resultant paralitzant per al parlant amb certa voluntat de correcció. I a les aules de secundària, afegim aquí, pot resultar contraproductiu: el professor que vol ensenyar llengua oral no pot pretendre ser un model perfecte, si és que la perfecció oral existeix, i els alumnes no haurien de voler arribar a parlar tenir com a mirall la llengua dels llibres.

A parlar se n’aprèn a casa i al carrer. Però també a l’Escola. La parla és el fenomen al voltant del qual gira l’aprenentatge de la llengua. I a l’Escola, a l’Institut, els docents tenen la responsabilitat de contribuir a la millora de la destresa oral dels alumnes com a eix de la seva competència comunicativa. Des d’aquest prisma, és evident que

⁹ <https://tinyurl.com/2p8nf3uw>

¹⁰ El perfil de Twitter del filòleg Pau Vidal (<https://twitter.com/pauetvidal>) és, en moltes ocasions, un exemple d’assaig de transcripció de la llengua oral.

ensenyar a parlar és ensenyar a pensar, si es vol en un sentit ampli. En fan esment Vilà i Castellà (2014) tot explicant com s'ensenyava a parlar a les aules, a través de la planificació dels textos orals. Sense estructura, no hi ha discurs. Si a l'aula, per tant, s'hi ensenyava a estructurar un text, si s'hi ensenyava a jerarquitzar, a destriar les idees principals de les que no ho són a l'hora de planificar un discurs, si s'hi fa un esforç per endreçar allò que es vol dir, s'hi està fent sens dubte un treball d'estructura mental, de pensament.

Avui, si bé és cert que el currículum de Secundària diu que és important promoure la competència oral en els diversos contextos d'interacció social dels alumnes, també ho és que el mateix Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, responsable d'aquest currículum, impulsa des de fa dos anys el programa *Tenim la paraula!*, que pretén «millorar la competència comunicativa dels alumnes per augmentar-ne la capacitat de comunicació i el rendiment acadèmic, i així afavorir-ne l'èxit educatiu». El programa neix de la necessitat d'enfortir la competència oral de l'alumnat, segons s'explica al portal del Departament d'Educació. Això demostra que hi ha la consciència, per part del mateix Departament que promou el programa i per part dels docents que hi participen, que l'ensenyament de l'oralitat té dificultats: o no s'està fent prou bé o aquest ensenyament no està assolint els objectius que es proposava, i per això cal impulsar-ne la millora.

2. 3. Llengua oral i instituts

La situació actual del català com a llengua vehicular als instituts és, com a mínim, complicada de definir. Ja fa uns anys que el sistema d'immersió lingüística, determinat pel marc legal actual, no està obtenint els resultats que se n'esperaven. Com a mínim, no aquests últims anys. La Llei 7/1983, de 18 d'abril, de normalització lingüística a Catalunya, reformulada en part i substituïda per la ja citada Llei 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística, ja definia el català com la llengua vehicular de

l'ensenyament no universitari. En aquell moment, els primers anys de la democràcia i després de 40 anys de dictadura i d'algunes onades migratòries arribades a Catalunya des d'altres llocs de l'estat espanyol, les famílies que vivien en entorns on el català no era la llengua predominant van ser conscients que els seus fills havien de tenir les mateixes oportunitats que els nens i nenes que tenien el català com a L1. Per això, aquelles famílies van creure que els seus fills havien d'aprendre amb garanties la llengua pròpia d'on vivien i van contribuir de manera decidida a fer del català llengua vehicular de l'ensenyament per llei.

Els primers anys de la immersió, ens explica Vila (2009, p. 229), van ser exitosos “per l'existència d'actituds molt positives envers la llengua catalana per part de la immensa majoria de les famílies de Catalunya”. Aquell èxit l'avalaven un gran nombre d'estudis citats també per Vila, com els d'Arnau et al (1993 i 1994) o Bel (1989 i 1991), tot i que, apuntava, en aquell moment no semblava que aquelles primeres actituds s'haguessin modificat, sí que les que mostraven alguns dels alumnes d'incorporació tardana, menys positives envers la llengua d'acollida, podrien haver influït també en les actituds del professorat per començar a canviar el paisatge.

Tanmateix, acabada la primera dècada del segle XXI, ens diu Bastardas (2009), ja hi ha ja prou símptomes per afirmar que el sistema educatiu català no aconsegueix un òptim desenvolupament de la fluïdesa oral en català del seu alumnat. Bona part d'aquests alumnes, que no tenen el català com a L1, no són capaços, ja en aquell moment, d'utilitzar-la en un registre col·loquial i sense mancances. I sense responsabilitzar-ne únicament la institució educativa, apunta també a la corresponsabilitat “del context demosociolingüístic en què les institucions escolars es troben inserides” (Bastardas 2009, p. 328) com a clau per valorar les actituds envers la llengua catalana en determinats contextos. L'autor es pregunta sobre els coneixements, els comportaments i les representacions lingüístics dels alumnes de secundària que els porten a utilitzar poc —o pràcticament gens— el català. Però sobretot es pregunta, i ho fa ja el 2009, què s'ha fet des de l'Escola per tal que aquests coneixements siguin sòlids, per tal que els comportaments i les

representacions siguin favorables al ple desenvolupament i la plena competència en català de tots els alumnes.

I en aquest punt, com a possible factor de pes en el curs dels esdeveniments, Bastardas apel·la al supòsit que la majoria dels docents (recordem-ho, el 2009) haurien estat “formats predominantment en el valor (quasi) exclusiu de la llengua escrita i, en especial, des d’una òptica més *gramaticalista* que no pas *expressionista*” (p. 329). Això no afavoriria la inscripció de l’aprenentatge del català dins de l’enfocament comunicatiu. De fet, el Currículum de Secundària del Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya, en l’àmbit lingüístic, es refereix clarament a la competència comunicativa com un dels eixos que han de vertebrar l’ensenyament de la llengua. Tretze anys més tard de la sospita de Bastardas hi ha hagut relleu entre el personal docent, però potser encara no és suficient per al canvi de paradigma. O potser hi ha més factors en joc.

És molt més contundent en la seva anàlisi Casas (2009) quan diu que el problema, i no ens movem encara de la primera dècada del segle XXI, és el trencament que hi ha entre l’Escola Primària i l’Educació Secundària. Si bé a la Primària hi ha, ens diu, mestres que han entès que formen part de l’Escola Catalana i que actuen en conseqüència, a la Secundària no hi ha aquest sentiment de pertinença i força professors segueixen fent classe en castellà. Casas veu difícil que als instituts es pugui defensar el model d’immersió en un pla teòric mentre que a la pràctica els alumnes veuen com els seus mateixos professors no vetllen per aquest model. La responsabilitat, per tant, la fa caure directament sobre els claustres i sobretot sobre els equips directius poc conscients de la bretxa. Un altre motiu que fa que entre la Primària i la Secundària hi hagi aquest trencament és que els alumnes, a diferència del que passava durant els primers anys de la immersió, arriben més joves als instituts. En una etapa en què els nois i noies fan una vida encara força vinculada a la infantesa, entren en contacte, per la via ràpida i amb una certa pressa per socialitzar, amb un món, ens diu Casas (2009, p. 332), “on la llengua catalana deixa de tenir la presència i les funcions que tenia a l’escola”.

La recepta que dona Casas per pal·liar les conseqüències del trencament diagnosticat és aparentment senzilla i sobretot coherent, per una banda amb la problemàtica que dibuixa i per l'altra amb el paradigma comunicatiu al qual fèiem referència més amunt. Es tracta de posar en marxa unes eines que hi són però que no s'utilitzen. Cal focalitzar la intervenció, d'entrada, al primer curs de l'ESO, amb equips docents compromesos que puguin i vulguin donar continuïtat a la feina que fan els seus col·legues de la Primària. Després, estendre aquest compromís i aquesta voluntat a tots els nivells de manera progressiva. A més a més, cal també adoptar, diu Casas (2009, p. 333), “noves maneres d'ensenyar llengua, funcionals i comunicatives”. Casas apunta a les TIC o als mitjans de comunicació com a instruments que han de tenir presència a les aules, com a models de llengua viva i actual. També proposa activitats flexibles i vivencials com les corals o el teatre per mantenir el català a dins i a fora de l'aula.

Ara bé, què és ensenyar llengua oral? És possible, a l'Educació Secundària i al Batxillerat? Aquestes són, evidentment, preguntes retòriques. I la retòrica, com a disciplina que justament estudia, ensenya i posa en pràctica l'oralitat és tan antiga com la nostra civilització. Ja molt abans de la *Retòrica* d'Aristòtil, per citar-ne només una, els poemes homèrics reservaven un paper central a l'oralitat. Podem dir, amb Aluja (2019) que “avui dia tothom accepta que els poemes homèrics van ser compostos, si més no, en el si d'una tradició oral” i que, per tant, alguna mena d'instrucció sobre com recitar-los els devia acompanyar des d'un principi. Si se'm permet, i ja que he citat Aristòtil, una breu excursió al món de la lògica formal, podríem dir, en una mena d'assaig tautològic, que no hi ha poesia sense oralitat però tampoc hi ha oralitat sense poesia.

Ensenyar i aprendre a parlar, és doncs, no només possible, sinó que des de l'enfocament comunicatiu, és més que recomanable, obligatori i inevitable. Afirmen Vilà i Castellà (2019, p. 1) que la competència oral ha de tenir “un lloc molt rellevant en l'ensenyament obligatori”. I això és així en els currículums oficials, on queda equiparada la importància de la llengua oral a la de la llengua escrita en l'ensenyament, tot i que a la pràctica no és més que una declaració d'intencions sense

pauta d'aplicació, ja que en aquests currículums, segueixen Vilà i Castellà (2019, p. 2), “no s’hi detallen amb el mateix rigor ni els objectius ni els continguts d’aprenentatge, ni s’hi aborda l’avaluació d’una manera sistemàtica”, cosa que dificulta al docent la seva empresa amb l’oralitat.

Seguint amb Vilà i Castellà (2019), els problemes que es troben els docents a l’hora d’abordar la qüestió oral són, per una banda la manca de concreció dels currículums, com dèiem més amunt, i per l’altra la poca tradició docent i la poca formació per ensenyar habilitats orals. Això últim, en ocasions, també els porta a una certa inseguretat a l’hora d’elaborar ells mateixos un bon discurs oral, cosa que dificulta que els models amb què poden emmirallar-se els alumnes siguin els més adequats. Una de les solucions passaria per incloure, doncs, dins dels programes de formació del professorat, cursos, seminaris, materials que els habilitessin amb més garanties en aquest punt. Amb tot, Vilà i Castellà (2019, p. 3) esgrimeixen un altre argument la premissa del qual no comparteixo del tot. Diuen que “l’absència en l’avaluació de qualsevol matèria, que es realitza per mitjans exclusivament escrits” pot ser també una de les causes de les carències orals en el sistema educatiu.

2. 4. Actituds

El panorama sociolingüístic català s’ha vist modificat els primers anys del segle XXI per determinats factors. Seguint Bretxa, Comajoan i Vila (2017), podem apuntar els següents: la forta immigració, en part no esperada; la crisi econòmica, que en determinades circumstàncies ha accentuat la segregació social; i els canvis tecnològics que han contribuït a fer minvar la cultura de l’esforç. Les diferències entre la societat dels últims vint anys del segle XX amb la dels primers vint del XXI són, doncs, notables. Com hem vist més amunt, amb Estors (2012), la tria lingüística que fan molts dels alumnes arribats al país les últimes dècades ha assentat el castellà com a llengua majoritària en la pràctica majoria dels àmbits. D’aquesta convergència cap al

castellà se'n ressenteixen poc, en general, els resultats obtinguts en llengües a la secundària, però sí la competència comunicativa dels alumnes. Això ens fa pensar, un altre cop, que l'avaluació de les destreses lingüístiques en el nostre sistema educatiu encara dona poc pes a l'oralitat.

3. Metodologia

3. 1. Justificació

Amb Mendoza & Cantero (2003), ens preguntàvem si la investigació ha de tenir més a veure amb les creences que no pas amb els continguts. La pregunta, per exemple, sobre si l'ensenyament de la llengua ha de centrar-se més en l'oralitat o en la qüestió escrita, podria formular-se sense tenir present el posicionament del docent que entra a l'aula? Quines són les seves creences, quin és el seu bagatge, el que ha après sobre què és la llengua i com s'ha d'ensenyar? I la seva concepció sobre la literatura, i més en concret sobre la tradició oral, més aviat poc abordada pels manuals, influeixen a l'hora de dissenyar la programació i les activitats que durà a terme a l'aula?

En relació amb això i seguint la caracterització de Solà Santesmas (2009), inserim aquesta investigació en un territori a cavall dels paradigmes interpretatiu i sociocrític. Segons el concepte tradicional de "paradigma" encunyat per Kuhn (1962), la ciència, el coneixement, no deixa de ser l'explicació que un grup determinat fa de la realitat en un moment determinat i gràcies a uns instruments determinats, i que li serveix per entendre el món del seu temps. Lluny de pensar que els instruments de la ciència positivista ens puguin il·luminar en la investigació al voltant del món educatiu en general i en concret en la didàctica de la llengua, pensem aquí que l'enfocament ha de ser eminentment social i per això la nostra tria.

L'acció educativa, segons Carr i Kemmis (1988) citats per Solà Santesmases (2009, p. 239), es dona "en situacions complexes, fluïdes i reflexives que no permeten la sistematització". Teoria i pràctica, doncs, es retroalimenten en un joc en què la concepció que l'investigador té del fenomen prefigura d'alguna manera el mateix fenomen. Fins i tot podem dir que el docent, en el cas que ens ocupa, enfoca d'una manera o d'una altra el treball de l'oralitat a l'aula en funció de les seves creences i dels seus prejudicis —en el sentit més innocu del terme—. Heus aquí la corresponsabilitat del docent en la seva intervenció. El que el mou, el que el motiva, el que el porta a responsabilitzar-se és, com apunta Solà Santesmases (2009), el seu propi interès a millorar i comprendre allò que ensenya.

En aquest punt, ens proposem conèixer si l'oralitat té un pes específic en l'ensenyament de llengües, més enllà del que diuen els currículums sobre les competències orals dels estudiants. En aquest sentit, ens cal saber quin temps dedica el docent al treball sobre la llengua oral, a través de quines activitats ho fa i quina repercussió tenen aquestes activitats en l'assoliment per part dels alumnes de la competència comunicativa. També volem saber quin coneixement té el professorat de llengües a Secundària, en concret de llengua catalana, sobre les propostes del Departament d'Educació, del qual forma part, per treballar l'oralitat a l'aula a través de programes específics. Per últim, ens proposem saber quin lloc hi tenen, a l'aula, pràctiques com ara la lectura dramatitzada i el joc teatral per tal d'entendre si aquest tipus de treball amb els alumnes pot contribuir de manera decidida a la competència oral, a la destresa oral que intuïm força mancada.

3. 2. Metodologia utilitzada

Pel que fa pròpiament a la metodologia emprada, el nostre treball és un estudi de cas amb una metodologia mixta. Té, per una banda, un enfocament quantitatiu: hem volgut conèixer els usos lingüístics, les actituds i la relació amb l'oralitat de 133 alumnes d'un mateix institut de secundària i batxillerat. Però per l'altra, combinant-la

amb aquesta aproximació quantitativa, n'hi hem donat una de més qualitativa: hem entrevistat 7 alumnes de 1r i 2n d'ESO i de 1r de batxillerat per conèixer amb més profunditat les seves impressions sobre la qüestió dels usos lingüístics, les actituds i l'oralitat a les aules. El nostre grup focus l'integren alumnes de perfils diversos i amb diferents perspectives sobre les qüestions plantejades. Finalment, i també des del punt de vista d'aquest segon enfocament qualitatiu, hem entrevistat 7 professors de llengua catalana —amb formació, experiència i enfocaments diferents— que ens han donat una visió de conjunt interessant. N'hi ha 6 que són del mateix institut i un altre que ensenya català a Esparreguera. Tot i tractar-se d'un estudi de cas, com dèiem més amunt, la diversitat d'aproximacions al fenomen lingüístic, així com la disparitat dels grups d'alumnes als quals ensenyen llengua aquests docents, ens han pogut proporcionar un ampli ventall de respostes i de consideracions.

3. 3. Recollida de dades: els participants

3. 3. 1. Alumnes enquestats

L'INS Forat del Vent de Cerdanyola del Vallès, al Vallès Occidental, compta amb alumnes de 1r d'ESO a 2n de batxillerat. En línies generals i com a trets distintius, es pot dir que hi ha pocs alumnes de famílies amb dificultats socioeconòmiques. També és baixa la proporció d'alumnes de famílies arribades de fora de Catalunya, si bé és cert, per exemple, que aquest any n'han arribat 3 ja amb el curs començat. Cal destacar que, com a mesura addicional per a l'atenció a la diversitat i tal com recull el Projecte Educatiu de Centre¹¹, tant a 3r com 4t d'ESO hi ha un grup classe que reuneix part dels alumnes amb necessitats educatives especials del nivell i que participa de Programes de Diversificació Curricular (PDC). Per a la mostra hem comptat amb els alumnes de 4t d'aquest grup.

¹¹ (PEC INS Forat del Vent, 2015, pàg. 13), recuperat de <https://tuit.cat/iVi0l>

Pel que fa al batxillerat, cal fer alguna consideració. A banda del currículum LOMCE marcat pel Departament d'Educació, que segueixen la majoria dels alumnes, n'hi ha alguns que cursen el Batxibac, una doble titulació (batxiller- baccalauréat) que implica seguir un terç de les matèries en francès i cursar també literatura francesa i Història de França. El disseny de l'enquesta per a la recollida quantitativa de dades no contempla donar rellevància a les respostes d'aquest grup perquè les matèries que cursen de més s'imparteixen totes en francès. Dins de l'estructura del batxillerat, i aquests ja confromant dos grups classe diferenciats a cada nivell, al Forat del Vent s'hi pot estudiar el Batxillerat Internacional i també el Batxillerat Nocturn. A l'estudi, tot i que hauria estat interessant per la diversitat dels seus perfils, aquests dos últims grups no hi han participat. Tampoc ho han fet els de 2n de batxillerat, per motius de calendari.

3. 3. 2. Grup focus i docents entrevistats

Grup focus d'alumnes

Per tal de tenir un cos d'opinions divers, hem seleccionat un grup de 7 alumnes d'entre els que han participat a l'estudi per tenir-hi una entrevista grupal en profunditat. Expliquem qui són i per què els hem seleccionat, però en preservem les identitats:

MC. Fa 1r d'ESO. Nascuda a Catalunya, va viure a Alemanya des dels pocs mesos de vida i fins als 5 anys. Algunes de les seves primeres paraules van ser en aquesta llengua germànica. El seu és un entorn catalanoparlant i a l'institut, ens diu, només es relaciona en català amb la seva amiga NM.

NM. Fa 1r d'ESO. A casa seva s'hi parla català i castellà indistintament, segons ens diu. Els pares, tot i que coneixen i parlen bé els dos idiomes, escullen més sovint el castellà.

OL. Fa 2n d'ESO. En l'àmbit familiar, es declara bilingüe. La família d'un dels progenitors és castellanoparlant. Quan hi ha trobades familiars, ens diu, parlen tots en castellà. A l'institut, amb els companys, tria el castellà.

DC. Fa 2n d'ESO. El seu entorn és castellanoparlant. A classe de català, segons la seva resposta al qüestionari, no li han de recordar mai que ha de parlar en català.

AP. Fa 1r de batxillerat i el seu entorn ha estat sempre catalanoparlant fins que ha arribat a aquest institut. Ens explica que ara ha començat a parlar més en castellà per poder-se relacionar amb tothom. Diu que a principi de curs li costava però ara (mes de maig) ja no.

VH. Fa 1r de batxillerat i declara haver nascut "en castellà, només en castellà i sempre en castellà". Reconeix que no s'expressa de la mateixa manera ni amb la mateixa fluïdesa quan ho fa en català. A classe de català, ens diu, li han de recordar que ha de parlar en català.

SB. Fa 1r de batxillerat. Nascut al Senegal, parlant nadiu de wòlof. Pel context sociolingüístic del seu país d'origen, ha tingut sempre contacte amb altres llengües senegambianes, com el fula i el serer, tot i que no n'és competent. Sí que ho és en francès, segons diu, al mateix nivell que en wòlof. Fa quasi 10 anys que viu i estudia a Catalunya.

JC. Fa 1r de batxillerat. S'incorpora a l'últim moment. El seu amic SB li havia comentat que hi hauria aquesta trobada i s'hi afegeix de gust. Bilingüe de naixement en castellà i en portuguès del Brasil, diu que "si el català desaparegués, trobaria a faltar alguna cosa".

Docents de llengua catalana i literatura entrevistats

El grup de docents entrevistats és de 7 persones. En fem una breu ressenya:

Josep Maria Ribas. Fa quasi 35 anys que ensenya llengua i literatura, els últims 6 a l'INS Forat del Vent. Ara s'ocupa d'alguns grups de 2n i 3r d'ESO. Als de 3r els ha fet participar del programa Picalletres¹², un concurs que consisteix a lletrejar paraules en català. L'activitat l'han preparada durant gairebé dos trimestres a l'aula, assajant les diferents proves del concurs. També fa llengua i literatura a 1r i 2n de batxillerat.

Montserrat Soldevila. Professora de llengua i literatura a l'INS Forat del Vent. Té grups de 1r i 2n d'ESO i de 2n de batxillerat. Fa 32 anys que exerceix com a docent. Diu que se sent més còmoda ensenyant llengua i que ha après a ensenyar literatura tot ensenyant-ne. Es declara anàrquica: no reaprofitava pràcticament cap material d'un curs per a l'altre, prefereix improvisar perquè la llengua és viva.

Enric Alcalde. Professor de llengua i literatura a l'INS Forat del Vent. Exerceix fa 28 anys. Havia treballat com a animador de lectura i és un dels impulsors del Crèdit de Síntesi de Teatre a 2n d'ESO. És professor a 1r d'ESO, al Batxillerat LOMCE i al Batxillerat Internacional, cosa que li permet posar en pràctica la seva passió per la literatura.

Olga Campmany. Professora de llengua i literatura a Esparreguera. Ensenya Llengua catalana i literatura i també Literatura Universal com a matèria optativa al batxillerat de l'INS El Castell. Fa 27 anys que es dedica a la docència. Quant a la pervivència del català es mostra pessimista.

Ana Meira. Mestre de primària de formació i orientadora a l'INS Forat del Vent. Ensenya català des de fa més de 15 anys, els últims 7 a secundària. S'encarrega de dos grups de diversitat, on també hi fa alguna altra matèria. La peculiaritat d'aquests grups fa que l'institut, i així ho recull el seu PEC, hi vulgui dedicar docents amb una certa experiència en atenció a la diversitat. L'Ana és castellanoparlant i ho remarca per com ha significat un repte per a ella ensenyar català. L'enfocament de la matèria en

¹² Es pot trobar informació del programa a <https://terrassadigital.cat/tv/picalletres/>

aquests grups, més competencial que als grups ordinaris, fa que deixi una mica de banda la gramàtica per centrar-se en la comprensió i l'expressió, tant orals com escrites.

Cristina Castel. Professora de llengua i literatura a l'INS Forat del Vent. Els seus grups són de 2n, 3r i 4t d'ESO. Fa 6 anys que exerceix com a docent a secundària i mostra una preocupació especial per la llengua oral. Hi dedica gran part de les hores de docència i segueix, a més a més, la formació del programa *Tenim la paraula!*

Irene Roca. Professora de llengua i literatura catalana i de llengua i literatura castellana com a matèries troncales i també de literatura castellana com a matèria d'especialitat als grups de batxillerat nocturn a l'INS Forat del Vent. Fa una mica més d'un any que és docent a secundària.

3. 4. Disseny de les eines de recollida de dades

3. 4. 1. Eines i procés de recollida de dades quantitatives

Per obtenir una perspectiva àmplia sobre els usos lingüístics dels alumnes de l'INS Forat del Vent i de les seves percepcions sobre la llengua oral, hem elaborat un qüestionari en forma d'enquesta. L'hem estructurat en tres parts diferenciades, tot i que els alumnes no ho han hagut de percebre forçosament així. Hem volgut anar de l'àmbit més personal i familiar a l'àmbit més social, per acabar centrant-nos en la qüestió més acadèmica al voltant de la llengua oral. Les preguntes sobre l'àmbit personal i familiar giren en torn a les llengües parlades a casa. Les preguntes sobre l'àmbit social ho fan al voltant de la tria lingüística en les relacions amb els amics i a la xarxa. Els adolescents es troben en plena etapa de descoberta, d'autoconeixement, d'exploració i de recerca de referents i, per tant, havíem de preguntar-los sobre els seus costums en aquests dos àmbits. Les preguntes sobre l'oralitat a l'institut versen

sobre la percepció que ells tenen sobre la importància de l'oralitat en l'aprenentatge en general i en l'aprenentatge del català en concret.

Els alumnes han respost els qüestionaris sempre dins de la classe de Llengua Catalana i Literatura. Hem demanat als dos professors poder explicar la finalitat de la recollida de dades i hem demanat als alumnes que fossin sincers per tal que les dades fossin fiables. Hem insistit que ningú no avaluarà les seves respostes més enllà del marc de l'estudi per no crear la sensació que es tractava de cap prova que haguessin de superar. Els hem dit que totes les respostes serien bones, fins i tot si creien que podien incomodar el seu professor de català, cosa que sospitem que algun d'ells ha pogut pensar en algun moment.

3. 4. 2. Eines i procés de recollida de dades qualitatives

Entrevista al grup focus

Per aprofundir en determinades qüestions de l'enquesta als alumnes, hem dissenyat una entrevista semiestructurada per al grup focus per saber què ha dut cadascú a parlar les llengües que parla i a escollir les que escull en cada un dels seus àmbits de relació. Això ens ha aportat alguna dada sobre la relació amb el català i amb l'oralitat. El guió l'hem dissenyat pensant que el grup, tot i ser format per alumnes del mateix institut, no és un grup cohesionat. Hem previst, doncs, abordar les qüestions —algunes força personals segons com es miri— d'una manera informal. Això ha dut l'entrevistador a introduir alguna broma en la conversa, sobretot al principi per trencar el gel. L'entrevista s'ha fet durant l'hora de pati. Alguns d'ells esmorzaven. L'ambient ha estat distès. Perquè els entrevistats se sentissin còmodes i s'expressessin lliurement, els hem demanat que parlessin en la llengua que volguessin, en català o en castellà.

Entrevistes als docents

L'entrevista que hem fet als docents, també semiestructurada però prou oberta com per convertir-se en moments en una història de vida, respon a la intenció de complementar els qüestionaris del nostre estudi quantitatiu i l'entrevista al grup focus amb una aproximació a la feina del dia a dia d'un petit grup de professors de llengua catalana i literatura. Hem volgut que els docents ens expliquessin quin és el seu punt de partida, quina és la seva experiència i també quins són els seus objectius pel que fa a l'oralitat a dins de les aules. Alguna de les entrevistes ha durat tot just 10 minuts, mentre que alguna altra s'ha allargat més enllà dels 40. En cap cas, a les entrevistes més breus s'hi han tocat menys qüestions rellevants que a les més llargues, però sí que és cert que quan la conversa no ha tingut hora d'acabar, el matís de les opinions dels docents ha estat més ric i ens ha dut a una reflexió més profunda, des del nostre punt de vista.

4. Anàlisi de les dades

Com que la metodologia emprada per al nostre treball és mixta, l'anàlisi que hem fet de les dades obtingudes és de tipologia diversa. Amb l'enquesta als 133 alumnes, hem emprat un full de càlcul per abocar-hi les dades, cosa que ens ha permès visualitzar-les de diferents maneres, filtrant-les i creuant-les segons el que hi buscàvem a cada moment. Els gràfics que presentem més avall són extrets d'aquest full, tot i que només hem inclòs en aquesta memòria els que ens aportaven dades rellevants per a l'estudi. El full es troba enllaçat als annexos.

Pel que fa a les dades qualitatives, com que hem enregistrat tant l'entrevista al grup focus com cada una de les entrevistes als docents, hem pogut tornar més d'un cop sobre les converses. Hem pres nota de les diferents respostes, separades per àmbits, i hem presentat les que aportaven informació rellevant. Les dades del grup focus, doncs, les hem analitzat comparant-les entre elles. Hem procurat entendre si un perfil

concret determina les actituds envers la llengua, o bé si hi ha diferències en els usos lingüístics i en les actituds lingüístiques en funció de la L1 de cada un dels entrevistats. Els arxius amb els enregistraments es troben enllaçats als annexos.

Les dades de les entrevistes als docents les hem tractat de la mateixa manera que les del grup focus. Hem agrupat els docents segons la seva experiència, més o menys dilatada, i hem comparat les respostes dels uns i dels altres per a confegir el marc on ens movem a l'hora de tractar l'oralitat a l'aula de Llengua Catalana i Literatura. Per comparar les respostes, hem escoltat els enregistraments en paral·lel, pregunta per pregunta, la qual cosa ens ha donat una visió més afinada sobre cada una de les qüestions abordades. Els arxius amb els enregistraments de les entrevistes es troben enllaçats als annexos.

5. L'estudi: resultats i discussió

5.1. Dades quantitatives

La distribució de les 133 respostes obtingudes amb l'enquesta és la següent:

Curs	Grups amb treball intens sobre oralitat declarat (C. Castel)	Altres grups (Un altre docent)	Total
1r d'ESO		17	17
2n d'ESO	17	18	35
3r d'ESO	10	13	23
4t d'ESO	6	13	19
1r batx.		39	39
Totals	33	100	133

Taula 1

Els alumnes que han participat de l'estudi ho són de dos professors diferents. Dels 33 alumnes de la professora C. Castel, per a qui l'oralitat té un pes específic a les classes i en les qualificacions, només 2 han dit tenir la sensació que la llengua oral té una importància específica (més d'un 30% de la nota) a la matèria de català. Són només un 6% dels alumnes. La resta de participants, que tenen un altre professor a qui no hem pogut entrevistar, responen de manera força semblant: també un 6% pensen que l'oralitat té un pes específic de més d'un 30% a la matèria de català.

Això ens porta a veure que les percepcions d'un grup i de l'altre no són gaire diferents, i que en tot cas no depenen de l'èmfasi que el professor hi fa, en la qüestió de l'oralitat. Per això hem cregut que podem prescindir de la variable professor en el tractament de les respostes dels alumnes. Amb tot, és prou rellevant que una quarta part de l'alumnat veu o creu que l'oralitat és prou important com per suposar fins a un 20% de les qualificacions obtingudes, com es veu a la Figura 1.

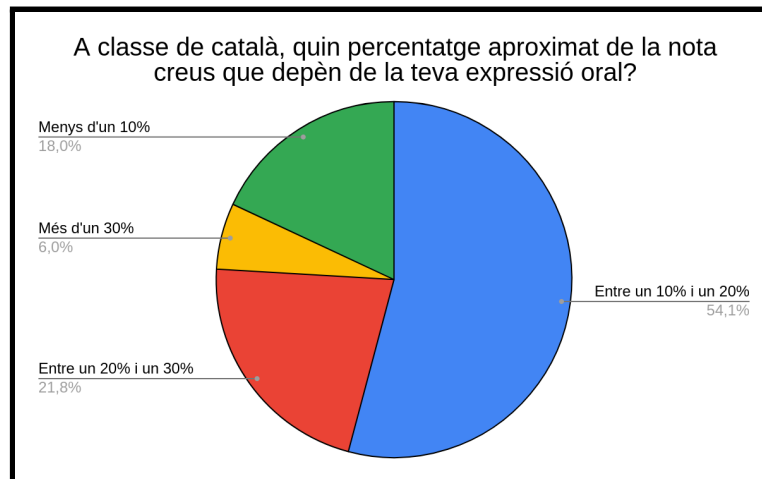


Figura 1

Volem saber, d'entrada, quina és la L1 dels 133 alumnes enquestats. Ho fem a través d'una pregunta: en quina llengua pensen. La resposta admetia més d'una opció i trobem una diversitat de combinacions interessant. Com a dada rellevant, destaquem

que un 63,9% dels alumnes enquestats pensen de manera exclusiva en castellà, tot i que fins a un 91,7% ho fan en aquesta llengua i en d'altres. A la banda dels que pensen de forma exclusiva en català hi trobem només un 5,3% dels alumnes enquestats, que arriben al 30% si tenim en compte els que ho fan també en altres llengües, com es pot veure a la Figura 2.



Figura 2

Lligada a aquesta qüestió, els hem preguntat en quina llengua expressen més fàcilment les seves emocions. Entenem que la L1 és la que acostuma a aflorar quan la racionalitat deixa pas a la nostra part més emocional, menys filtrada. Les dades corroboren en certa manera les anteriors. Hi ha un augment de les respostes d'alumnes que declaren usar només el castellà per a l'expressió de les emocions (ara són un 72,9%), i el mateix passa amb els que declaren expressar-les millor només en català (ara són un 6%). Aquest augment es correspon amb el descens general de les respostes dels que declaraven pensar en més d'una llengua alhora.

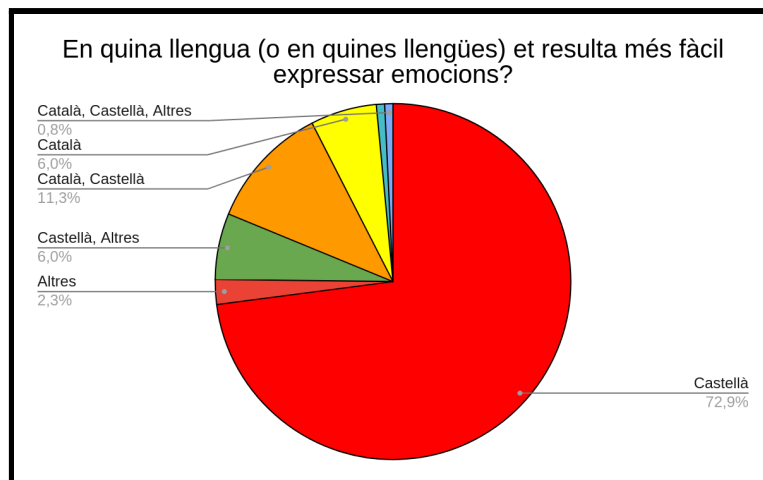


Figura 3

Sigui com sigui, podem se'ns dibuixa un escenari on només entre el 5 i el 7% dels enquestats declaren el català com la llengua en què primer pensen o s'expressen. Els que ho fan en castellà són entre el 63 i el 73%. En aquest context volem entendre quins són els usos lingüístics del grup. Els preguntem per les seves relacions familiars, cosa que no ens aporta dades gaire significatives tenint en compte les ja esmentades anteriorment.

També ho fem sobre com es relacionen amb els amics, i el percentatge d'enquestats que opten pel castellà és significativament més alt que el dels que declaren el castellà com a llengua materna. Això, lligat a la disminució dels que escullen el català tenint en compte el percentatge dels qui el declaren com a L1 (figures 2 i 3), ens porta a concloure que hi ha canvi de llengua de molts dels catalanoparlants a l'hora de relacionar-se amb els seus amics. El percentatge dels qui opten d'entrada pel català per a la seva interacció social és només del 2,3%, com es pot veure a la Figura 4.

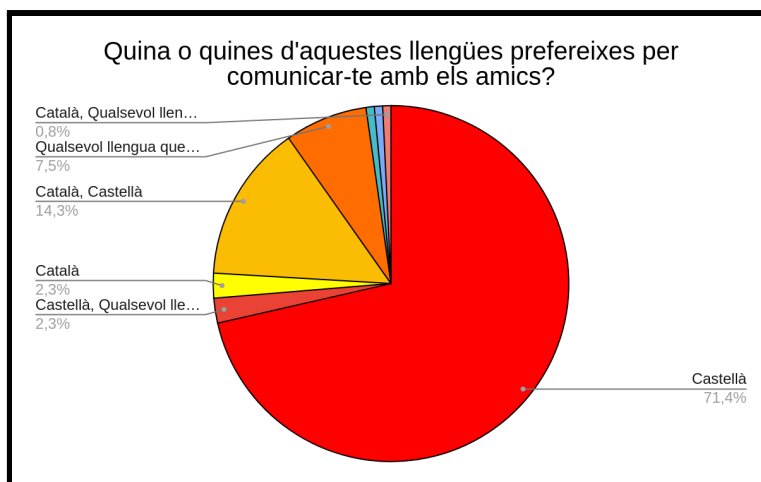


Figura 4

El que passa a la xarxa és encara més significatiu. No hi ha cap dels enquestats que opti en exclusiva per consumir continguts en català. De fet, això s'explica, segurament, pel fet que l'oferta en català a la xarxa, com a mínim l'oferta juvenil coneguda per la població d'aquestes edats, no és prou reeixida. D'aquí, doncs, potser, se'n deriven les dades de la Figura 5.

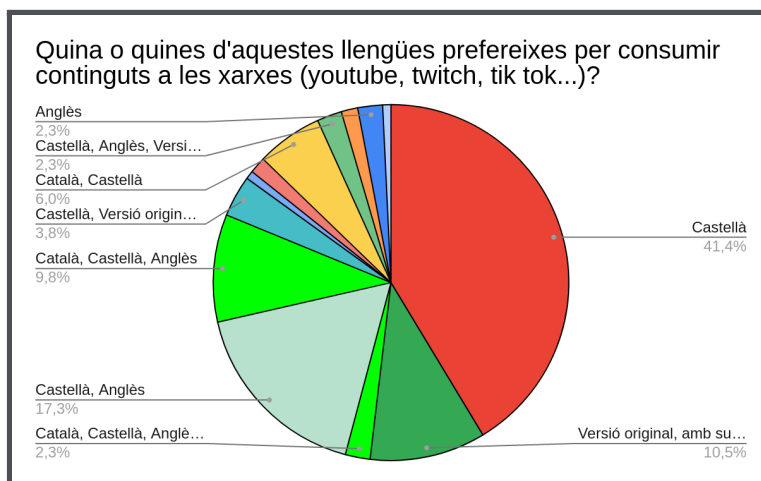


Figura 5

Amb tot, quan es tracta d'intervenir a les xarxes, només el 0,8% diu que prefereix fer-ho en català exclusivament. Si tenim en compte els que opten pel català combinant-lo amb altres llengües, són el 12,1%. Davant seu, un 57,1% dels enquestats prefereixen fer-ho només en castellà. Aquí hi ha algunes dades rellevants, o més aviat dues tendències remarcables: per una banda, el català no compta tant per a l'esfera pública com per a la privada; fora de casa, la llengua dominant en les relacions entre iguals és el castellà; i a les xarxes, la proporció es manté en certa manera però es desdibuixa per la presència de l'anglès. Fins a un 15% dels alumnes enquestats declaren utilitzar l'anglès quan intervenen a les xarxes, com pot veure's a la Figura 6.

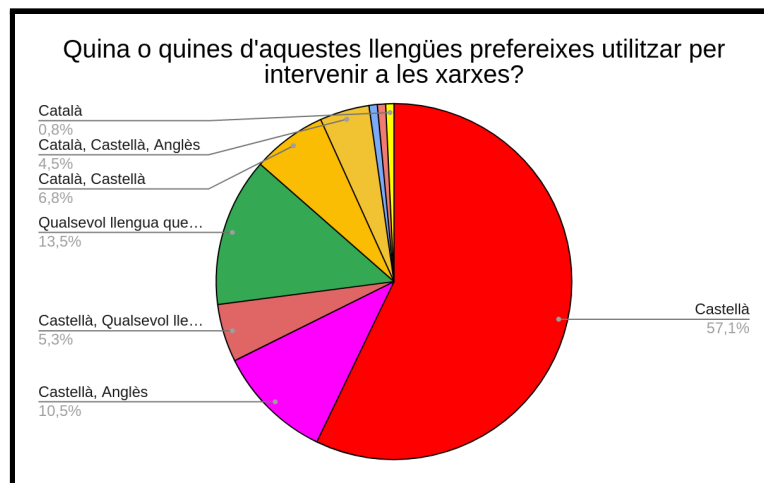


Figura 6

La proporció és encara una mica més alta si parlem en concret de videojocs, tot i que les dades no són prou netes i només apunten tendències. Sí que podem destacar, tanmateix, que en els videojocs, el castellà com a llengua triada en exclusiva baixa fins al 37,6%. Però no ho fa en favor del català, sinó de l'anglès, cosa que fa evidents la importància, la prevalença i el domini d'aquesta llengua en l'àmbit de la xarxa global.

Ja a dins l'aula, els alumnes enquestats utilitzen preferentment el castellà per a qualsevol tipus d'interacció, ja sigui amb els companys ja sigui amb els professors. La pregunta que els fèiem era sobre la tria de llengua a l'aula en el supòsit que no hi hagués condicionants: ni l'assignatura, ni la petició del professor per fer-ho en una llengua o en una altra. La Figura 7 explica aquesta tria.

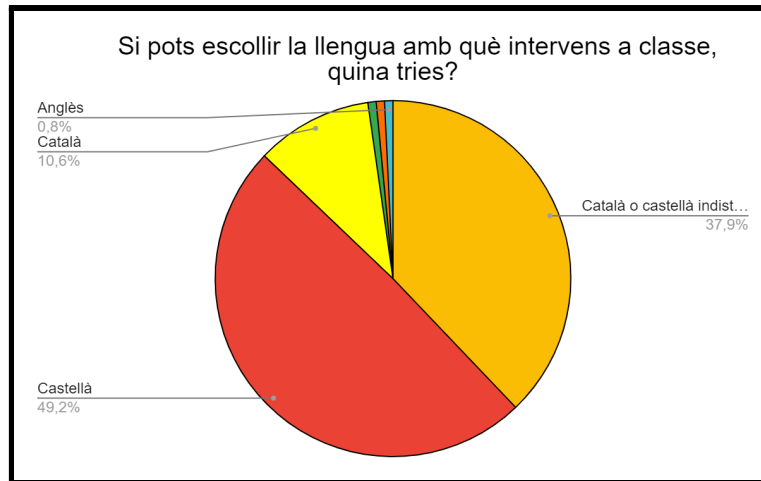


Figura 7

Pensem que és remarcable que la meitat dels participants esculli el castellà sempre que pot. La dada està en consonància amb la percepció dels darrers anys: el castellà guanya terreny de manera clara i evident a dins les aules. Observem, però, un cert contrast amb el que passa en l'àmbit privat i de les relacions socials, on el castellà és la llengua preferent per a 3 de cada 4 dels enquestats. Aquí, dins del context acadèmic, encara que de forma preferent el català només l'escullin el 10% dels participants, hi ha gairebé un 38% dels alumnes que declaren triar el català o el castellà de manera indistinta. Quasi la meitat dels enquestats, per tant, creu pot optar pel català. Si solapem les dades de l'àmbit personal amb aquestes últimes, veiem que hi ha aproximadament una quarta part de l'alumnat, que es declara castellanoparlant, que entén que a l'aula el català és possible. I ho diem així de expressament: el català, a l'aula, és una possibilitat també per a alguns castellanoparlants.

En un context on la immersió lingüística pot tenir els dies comptats, com dèiem a la introducció, que el català sigui encara una opció per part de la població jove amb el castellà com a L1 és si més no, significatiu. A la xarxa, segons els nostres adolescents, el català ja no és ni tan sols una possibilitat, com veiem a la Figura 6. I en aquest cas, no només per als castellanoparlants sinó també per als catalanoparlants. La situació de diglòssia és clara i evident.

Sobre la relació que tenen els participants amb la llengua oral i la importància relativa que se li dona a les aules segons el seu punt de vista només apuntem, com ens mostra la Figura 8, que pràcticament la meitat dels participants tenen la percepció que poden superar una assignatura de llengua, en aquest cas el català, sense haver d'intervenir oralment a classe. Els dubtes que se'ns plantegen són considerables. Som davant d'una de les respostes més polaritzades de l'estudi. I tractant-se d'una pregunta dicotòmica, trobem com a mínim interessant el fet que la percepció estigui tan dividida. És possible que els alumnes hagin respost en funció de la quantitat de tasques orals avaluable que se'ls demanen al llarg del curs. També podria ser que, donat el pes concret d'aquestes tasques dins del còmput global de les qualificacions de la matèria, fos possible no superar-les i assolir igualment de forma satisfactòria l'assignatura. Els motius que han dut els participants a respondre d'aquesta manera no els coneixem, però ens queda clar és que la percepció que se'ls pot estar avaluant pel que diuen i com ho diuen a cada moment no és en cap cas generalitzada.

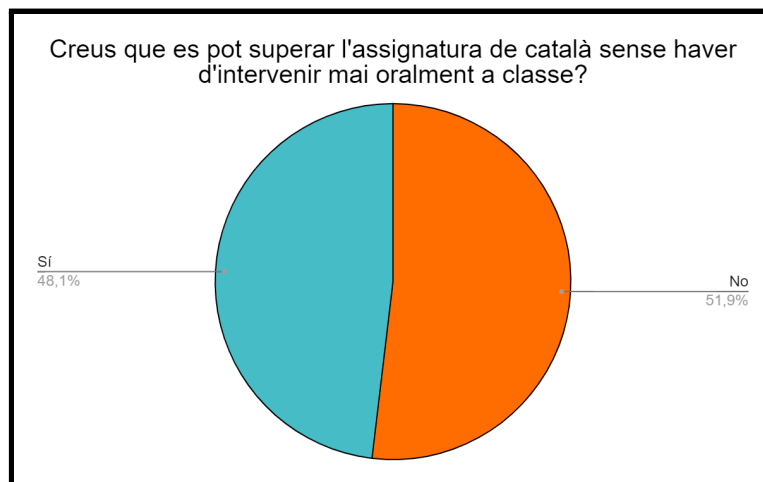


Figura 8

5. 2. Dades qualitatives

5. 2. 1. Grup focus

Sobre el català a l'institut i sobre qüestions de llengua oral, obtenim dades rellevants sobretot a l'entrevista amb el grup focus. D'entrada, i com a apunt, volem remarcar que comencem l'entrevista fent un aclariment sobre què és la **llengua materna**. Justament, amb la primera pregunta, un dels participants, JC, declara d'entrada que la seva llengua materna és el castellà. Però sabem que la mare és del Brasil i quan li ho preguntem de forma directa, respon que també li han parlat en portuguès des sempre. Una altra intervenció interessant en aquest sentit és la de MC, que diu “jo vaig néixer en català però podria dir que tinc dues llengües maternes: el català i l'alemany” per explicar-nos que alguna de les seves primeres paraules va ser en alemany.

Els participants entrevistats tenen diferents tipus de **relació amb el català**. Per exemple, AP i MC, catalanoparlants, es troben que a l'institut, per relacionar-se amb els companys, han de fer-ho gairebé sempre en exclusiva en castellà. En aquest sentit no hi tenen cap problema. AP, concretament, observa que “a principi de curs no parlava tant en castellà” i que ara s'hi sent més còmode. Ha canviat d'institut i allà on estudiava fins a 4t d'ESO no li feia falta el castellà que ara necessita si vol relacionar-se més o menys amb tothom. MC, per la seva banda, ens explica que a l'institut només parla en català amb la seva amiga NM.

A l'altre extrem quant a les **actituds** i a la **tria lingüística**, nascut en un entorn del tot castellanoparlant, VH comenta que no se sent prou còmode expressant-se en català. Reconeix que li costa i que “a classe de català, per exemple” voldria poder fer-ho en castellà. De fet, declara ja a l'enquesta que “si el professor no hi insisteix, a l'hora de català tampoc parlo en català”. Pel que fa a la seva relació amb l'oralitat, diu que prefereix evitar parlar català si pot escriure'l perquè “així em prenc el meu temps i penso bé el que dic”. Li preguntem si creu que el sistema educatiu ha pogut cometre algun error per no haver-li permès ser prou competent en català i ens diu que no, que

és una qüestió de l'entorn, confirmant d'aquesta manera el que apuntava Bastardas (2009). A nosaltres ens toca dir que sí, que alguna cosa ha fallat en el sistema al llarg dels últims 12 o 13 anys d'escolarització de VH dins del marc de la immersió lingüística, com per dur aquest participant al punt de no sentir-se prou capaç d'expressar-se de manera fluïda en català, la que hauria d'haver estat la llengua vehicular de la seva vida escolar. Ens preguntem si ha estat així.

Per motius diferents, SB, senegalès de naixement, també se sent més còmode parlant en castellà que en català. Parla bé el francès i estudia Batxibac. Quan li preguntem, amb un cert interès sociolingüístic, si per ell la relació entre el wòlof i el francès d'assembla a la que hi ha entre el català i el castellà, ens diu que no. Potser la pregunta no la hi formulem prou clarament i ens respon en clau de filiació lingüística quan ens diu que "el català i el castellà s'assemblen molt; el wòlof i el francès no". Ens interessa contrastar el que deia Estors (2012) sobre les connotacions positives d'usar la llengua dominant del lloc on es troben per part de les persones vingudes de llocs on també hi ha una llengua dominant. En aquest cas, per la resposta directa de SB no podem deduir-ho. Amb tot, ell diu que "el francès és internacional" i que el wòlof li serveix només al Senegal. Per la seva preferència pel castellà a l'hora d'expressar-se, tenint en compte que fa vora 10 anys que viu a Catalunya, podem intuir que d'alguna manera la seva tria ha tingut a veure amb aquest prejudici que apuntava Estors.

Finalment, pel que fa a la concepció del nostre grup focus sobre el binomi **oralitat i escriptura**, posen de manifest que associen més l'escriptura amb la demostració del coneixement. Dit d'una altra manera, un examen escrit els fa més l'efecte de ser una prova avaluativa. No els fa el mateix efecte una exposició oral o la participació en un debat. "Escriure només ho fas a l'institut", diu MC. En canvi, de parlar, es parla a tot arreu. Aquí és pertinent preguntar-nos què pot fer el món educatiu i en concret què poden fer els docents que ensenyen català per transmetre la importància de saber-lo parlar. En l'ensenyament de llengües estrangeres, la percepció és força diferent. No saber parlar anglès vol dir no haver-ne après. En canvi, i recordem la Figura 8 de més amunt, no parlar català no implica, com a mínim per la meitat dels 133 participants de

l'enquesta, no poder superar l'assignatura. Assolir els objectius de l'assignatura de llengua, per tant, no seria el mateix que aprendre llengua.

Davant la hipotètica **desaparició de l'escriptura**, ens diuen que els quedaria parlar. Amb tot, alguns, potser per aquesta idea encara prou central de l'escriptura en el món acadèmic i sobretot de l'ensenyament de llengües, pensa abans en altres vies per comunicar-se, com ara el gest. Davant la hipotètica **desaparició del català**, NM mostra sorpresa. OL i AP trobarien a faltar poder parlar amb la família com ho han fet fins ara, però no notarien la diferència per comunicar-se amb els amics. JC seguiria expressant-se en castellà però diu que "notaria que em falta alguna cosa". VH es quedaria indiferent, igual que SB.

5. 2. 2. Docents

La primera impressió que ens emportem, després d'entrevistar els 7 docents, és que la llengua oral té, dins de les aules, un espai més notable del que podíem imaginar abans d'emprendre la part pràctica del nostre treball. Amb tot, és cert, com dèiem en l'apartat teòric, que l'avaluació de la competència comunicativa a l'aula és més difícil que no la de la resta de competències que es treballen a les classes de llengua i literatura. Hi ha docents que utilitzen cada cop més la rúbrica com a instrument avaluatiu, cosa que els facilita la parametrització de la feina que han d'avaluar, sobretot en activitats on l'alumne ha de parlar i no ha d'escriure.

En primer lloc, a la pregunta sobre **què és la llengua**, les respostes han estat diverses i complementàries. La llengua és, per a tots, una eina, un instrument, que ens serveix per expressar emocions i per comunicar-nos. Ja entrant en el matís, l'Enric ens recorda que la llengua "ens fa humans i reflexius" i la Cristina ens en parla com d'un "símbol d'identitat" que ens permet saber moltes coses de qui la fa servir, tot i que mentre la defineix d'aquesta manera el seu to revela que no podem renunciar a fer-ne una caracterització més bàsica. Les de l'Enric i la Cristina, doncs, les podem caracteritzar de respostes de caire antropològic. L'Ana fa èmfasi en l'aspecte grupal i també en la

qüestió cultural i en la capacitat de transmetre cultura que té la llengua, cosa que reforça el punt de vista social de la seva resposta. Les que es poden emmarcar millor dins l'enfocament comunicatiu de l'ensenyament de llengües són les paraules de la Montserrat, que ens recorda que la llengua és viva perquè “no es pot desvincular de la vida quotidiana”, i les de la Irene, que fa esment de “la possibilitat que tenim de crear noves realitats”. S’ho rumia i diu que no és un fenomen exclusiu de la llengua, però que li agrada veure-la així, amb aquest potencial.

Lligada a aquesta primera pregunta, també hem volgut saber **què és per als docents, ensenyar llengua**. I les respostes que destaquem són, en primer lloc, la del Josep Maria, que diu que ensenyant llengua hem de poder fer que l'alumnes s'interessin per allò que ja tenen, per aquesta capacitat lingüística. L'Enric ressalta que ensenyar llengua és “un repte i una responsabilitat, perquè estem construint ciutadans”. La responsabilitat és especial “quan ets profe de català (...) perquè aquesta llengua s’ha de defensar”. I no ho diu amb les mateixes paraules, però l'Olga sent aquesta mateixa responsabilitat quan ens diu que ensenyar llengua “també és ensenyar cultura, que aquí ja és difícil”, fent referència a la zona del Baix Llobregat on treballa. La Cristina ressalta la importància de la matèria a les aules de secundària, la Montserrat la presenta als seus alumnes com una eina que faran servir per a totes les altres matèries i l'Ana també en ressalta aquesta importància però ho fa a través d'una altra via: “la llengua no és (pròpiament) una matèria; és més general, més competencial”. Finalment la Irene fa l'apunt abstracte, semiològic, per situar l'ensenyament de la llengua com a capacitat de “poder connectar pensament, expressió i realitat”.

Tancant el bloc de preguntes genèriques i de situació, hem volgut saber **què és ensenyar literatura**. Els docents entrevistats ens han ofert altra vegada respostes diverses. La Cristina ens diu que és difícil, mentre que l'Ana, que dedica força temps al treball textual sobretot de comprensió amb els grups de diversitat, diu que ella no ensenya literatura. En sentit estricte, no parla a classe de corrents literaris, no fa anàlisi formal dels textos, però la feina feta a partir de textos literaris, també podria considerar-se literatura? L'Olga proposa ensenyar més literatura, ja que a partir de bons textos literaris també es pot ensenyar llengua. L'Enric ens diu que fer literatura

“és parlar de la vida, és fer vida, perquè s’hi toquen tots els temes relacionats amb l’existència humana”. En Josep Maria ens parla de transmetre “coneixements d’una tradició lingüística” i d’“aprendre a estimar” aquesta tradició. La Irene ens també ens parla d’estimar, però aquí el verb no selecciona cap argument el verb: estimar i prou.

A la pregunta, volgutament oberta, sobre què és **el més important** a l’hora d’ensenyar llengua i literatura, la Irene respon que són “les ganes, l’entusiasme”, i la Montserrat ens parla de poder “transmetre el gust per escriure bé i per parlar bé”. Tant l’Ana com la Cristina apunten la motivació com a element clau perquè els alumnes parlin i pensin en català, cosa que troben complicada. L’Enric fa èmfasi en “el públic”, els alumnes, perquè són persones i se’ls ha de tractar sempre amb respecte. La diversitat de les respostes hauria deixat a una banda la qüestió de la gramàtica si no fos per les respostes del Josep Maria, que ens explica que a l’ESO s’esforça molt a treballar “l’ortografia i que sàpiguen redactar mínimament bé”. És interessant que digui que les qüestions més complexes com les morfològiques i les de sintaxi les aborda sobretot a batxillerat. I potser és rellevant que ell sigui el docent amb més anys d’experiència, cosa que corrobora la idea que apareixia a Bastardas (2009) sobre la formació dels docents “en el valor (quasi) exclusiu de la llengua escrita” i centrada en les qüestions gramaticals. En Josep Maria ens diu, gairebé de passada, que és important que els alumnes aprenguin “a parlar una mica bé”. L’Olga es planteja si “hem de deixar d’ensenyar gramàtica”, almenys com s’ha fet fins ara, tot i reconèixer que és la base sobre la qual pot avançar-se en l’aprenentatge de la llengua. S’apunta, doncs, segons sembla, el viatge definitiu cap a l’enfocament comunicatiu.

A l’hora de **qualificar la feina** dels alumnes, el tant per cent que correspon a tasques orals és força variable. En Josep Maria ens parla d’un 10% en el pitjor dels casos, mentre que la Cristina ens parla d’un 60% en el millor. Aquests percentatges no venen, doncs, marcats pel Departament d’Educació i potser seria un punt important a tenir en compte si de veritat es vol abordar la qüestió de l’ús del català, ja no al carrer o a l’institut, sinó a dins mateix de l’aula on s’aprèn català. Lligat a això, i a la pregunta sobre si és més important parlar o escriure bé, hi ha força consens a l’hora de dir que són igual d’importants les dues dimensions. Ara bé, hi ha un acord tàcit sobre la

importància de treballar més la part escrita, com a mínim al batxillerat i tenint en compte que la selectivitat no contempla la possibilitat de fer cap de les seves proves de forma oral.

L'**oralitat**, treballada explícitament i de manera estricta a classe de llengua, gaudeix d'una salut que no sospitàvem que tingués. Que els alumnes no acabin parlant gaire el català, com ens apunten la majoria dels docents, no és segurament perquè a classe de llengua i literatura no hi tinguin espais i oportunitats. Es treballa la lectura dramatitzada i la gravació de petits curtsmetratges a 1r d'ESO, com ens comenta l'Enric. A 2n d'ESO hi ha tot un crèdit de síntesi dedicat en exclusiva al teatre. El crèdit dura tot el curs i la dedicació és d'una hora setmanal, amb la implicació dels docents de català i de castellà i s'hi fa també un treball de veu i de cos com a tècniques teatrals. La Irene, que enguany no és professora de l'ESO i que el curs passat treballava en un altre institut, ens comenta també que "havia treballat l'expressió corporal a classe de català".

A 3r d'ESO es participa, més o menys cada any i des de ja en fa uns quants, a un concurs de televisió, el Picalletres, que fomenta **l'ús del català** i el mateix aprenentatge com a entreteniment. Els alumnes de 2n, 3r i 4t d'ESO, com ens comenta la Cristina, fan diverses activitats com ara debats almenys un cop per setmana. A batxillerat, ens explica en Josep Maria, es fan "les exposicions orals dels poemes". Es refereix al treball concret sobre les lectures prescriptives de poesia de 1r de batxillerat. Ara bé, a 2n de batxillerat, amb la vista posada a la selectivitat, aquest treball oral encara minva més. És una excepció el cas del Batxillerat Internacional, que corre al marge dels currículums LOMCE del Departament d'Educació. L'Enric ens explica que fa treballar als seus alumnes la llengua oral de manera intensiva perquè hi ha un examen propi d'aquest batxillerat que s'ha de fer oralment. Una de les activitats que proposa als seus alumnes com a tasca de lectura dels clàssics treballats és "que escriguin un monòleg en vers per interpretat-lo a classe". La Irene fa un apunt interessant sobre el tòpic, diu, "que els alumnes que escriuen més o menys bé parlen més o menys bé". Comenta que es troba "amb alumnes de Batxillerat que escriuen força bé però que en canvi gairebé no parlen català".

Hem d'acabar la discussió dient que no és només la generació més jove de docents la que té més clar que l'ensenyament de la llengua ha d'anar cap a l'oralitat, o que com a mínim ha de desprendre's de l'exclusivitat de l'escriptura. També alguns dels docents més experts veuen aquesta necessitat, tot i que potser no troben que tinguin prou recursos encara per abordar l'ensenyament des d'aquest prisma. Amb tot, lligats encara a un sistema que no ho preveu o no ho parametritza prou, els professors de llengua catalana i literatura fan esforços per ensenyar i avaluar l'aprenentatge de la llengua oral i per convertir l'oralitat en una eina educativa.

6. Conclusions

Començàvem el nostre estudi pensant que ens endinsàvem en un escenari on la llengua oral ocupava un espai més aviat marginal dins del món de l'ensenyament del català a la Secundària i al Batxillerat. Hi arribàvem, segurament, amb aquesta predisposició, amb aquest prejudici, perquè el nostre desconeixement era important. Amb tot, treballant sobre el marc teòric d'aquest estudi, també se'ns configurava un panorama on la llengua oral, tot i ser lluny de la marginalitat acadèmica, se'ns apareixia com una assignatura pendent per a molts docents. Se'ns ha anat desdibuixant la idea que la generació de professors més veterans, amb una formació filològica encara lluny de l'enfocament comunicatiu, treballava més aviat poc i amb recursos escassos la llengua oral a l'aula.

Acostar-nos a la realitat d'un institut, amb un equip de professors de català plural i amb experiència diversa, ens ha obert la perspectiva. Ara entenem que la llengua oral té un pes concret a dins les aules i sabem que hi ha molta feina feta en aquest sentit, però que també hi ha molt camp per córrer encara. La dificultat més gran a la qual s'enfronten els docents avui és, segurament, la de no tenir marcades encara unes guies clares per a l'avaluació de la competència oral dels seus alumnes, com ja apuntaven Vilà i Castellà (2019). En el cas que ens ocupa, els docents han après a qualificar els progressos que fan els alumnes a base d'experiència i d'inventiva. Per

contra, l'afirmació d'aquests mateixos autors sobre la poca formació dels docents per treballar l'oralitat a l'aula, queda en part desmentida. Si bé hem entrevistat alguns docents que fa relativament poc que s'han incorporat a l'ensenyament del català, també n'hem conegut algun amb més de 25 anys d'experiència que ha sabut trobar estratègies, gràcies a la seva perícia i al seu bagatge, que l'han dut a innovar de forma progressiva a l'hora d'ensenyar llengua oral. Però hi ha una altra dificultat, potser fins i tot més determinant, i aquesta entronca amb la segona branca de l'estudi que ara acabem.

Aquesta altra vessant del treball no estava prevista d'entrada, però ens hi hem anat trobant sense poder-ne prescindir. Hem obtingut dades reals sobre l'ús del català en un institut de la conurbació de Barcelona, i la mostra potser no és significativa però sí que pensem que és representativa de la realitat metropolitana: el clar retrocés del català és una evidència. Han passat gairebé 40 anys dels primers èxits de la immersió lingüística, que ho van ser sobretot gràcies a les actituds positives de les famílies d'aquell moment, com ens explicava Vila (2009). I ja no som allà on deia Bastardas (2009) pel que fa a la destresa oral d'alguns alumnes. Pensem que hem anat una mica més enllà i ara ens trobem amb un grup significatiu d'alumnes de Secundària i de Batxillerat poc competents, sobretot en català oral, com apunten alguns dels docents entrevistats. La recepta que apuntava Casas (2009) per a la continuïtat dels usos lingüístics entre Primària i Secundària potser ja no seria suficient: ens trobem amb alumnes que arriben als instituts sense la capacitat real i efectiva d'elaborar un discurs mínimament fluent en català. A més a més, la idea de la mateixa Casas d'introduir la llengua viva a les aules a través, per exemple, de les TIC i dels mitjans de comunicació, tenint en compte els hàbits de consum i d'ús de les xarxes dels nostres participants, passaria per ser una introducció molt pautada, per mirar de no deixar esclatxes a les llengües dominants, que no farien més que aprofundir en el problema de la poca presència del català.

Les actituds com ara el canvi sistemàtic de llengua per relacionar-se amb els amics per part dels catalanoparlants, el progressiu abandonament de la llengua a mesura que els adolescents es van fent grans, o bé la idea de pensar que en determinats

àmbits el català no hi té cabuda, són una mostra i un senyal del procés que viu la nostra llengua: la catalana és una llengua cada cop menys utilitzada socialment, més prescindible i per tant més a prop d'anar desapareixent que no pas de recuperar-se en una mena de Renaixença miraculosa. El català és, sense cap mena de dubte i almenys en aquest entorn metropolità i globalment hiperconnectat, una llengua amenaçada.

En aquest context és on, tot i els esforços dels docents, la realitat ens porta per uns altres camins. La tasca dels professors és segurament cada cop més a prop de situar-se dins de l'enfocament comunicatiu; la seva formació millora i va esdevenint l'adequada per saber transmetre la il·lusió i l'entusiasme d'utilitzar bé una llengua. En la línia del que deia Castellà (2014), ensenyar a parlar és ensenyar a pensar. Per tant, l'encàrrec que es fa al món educatiu és pràcticament tant agosarat com el que ens va llegar la Il·lustració amb el seu *sapere aude*. Cal que ens atrevim a saber, a pensar, que ens atrevim a parlar per pensar i per saber. Però sobretot cal que s'hi atreveixin els alumnes del nostre sistema educatiu. I per això els docents són en part responsables de no convertir-los, com deia Vidal (2021), en parlants acomplexats.

Amb tot, si aquesta llengua que hem de fer atractiva no resulta realment necessària als seus parlants potencials, no serveix de gaire que les hores que s'hi dediquen a l'Institut se centrin en la competència comunicativa. No els fan falta les eines i els recursos que els docents els donen. El treball concret que fan a l'aula no els és útil a fora. Es troben com l'estudiant d'una llengua estrangera que mai acaba viatjant al país on es parla aquell idioma. No tenen ocasions per posar en pràctica tot el que aprenen, i acaben desaprenent, cosa que ens ha d'alarmar com a docents; i el que és potser més significatiu: acaben abandonant de forma més definitiva la llengua que no els cal, cosa que ens ha d'alarmar com a comunitat de parlants d'una llengua amenaçada.

Ens ha quedat per abordar una qüestió prou important, però l'estudi no podia ramificar-se indefinidament. La llengua oral no la treballen els docents de llengua en exclusiva, sinó que tots els docents tenen una responsabilitat en aquest aspecte. És més, potser pel fet que els docents que no ensenyen llengua la necessiten per ensenyar les altres matèries que ensenyen, són clau a l'hora de transmetre sobretot

actituds positives envers la llengua, i en concret envers el català pel cas que ens ocupa. Ens hauria agradat abordar el canvi de llengua de molts docents davant de la pressió del castellà o la tria d'alguns d'aquests docents que, interpretant a la seva manera la vehicularitat del català en l'ensenyament, opten d'entrada pel castellà per fer la seva feina.

Sigui com sigui, la tasca que tenim pendent amb l'oralitat del català és necessària, potser més que mai. I és complexa, potser com no ho havia estat durant els últims 40 anys. Però ni aquesta és l'única tasca que cal dur a terme ni, per descomptat, la pervivència de la llengua depèn només dels esforços que pugui fer el món educatiu.

7. Bibliografia

- Aluja, R. (2019). L'estil homèric. *Exposició virtual: D'Illíades i Odissees*. Recuperat de <http://crai.ub.edu/ca/coneix-el-crai/biblioteques/biblioteca-lletres/iliades-i-odisees/estil-homeric>
- Bastardas, A. (2009). De l'escriptura a l'oralitat, de la recepció a l'expressió, de la competència a l'ús. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 20, 327-330.
- Casas, M. P. (2009). L'ús del català a l'Educació Secundària: Un camí a mig fer. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 20, 331-335.
- Royo. (2019). Bretxa, Vanessa ; Comajoan-Colomé, Llorenç ; Vila, F. Xavier. Les veus del professorat: l'ensenyament i la gestió de llengües a secundària. Barcelona: Horsori. 162 p.
- Sánchez-Cano, M. (Coord.), Cabra, M. C., Comallonga, L., Escudé, N., Font, E., Forés, N., Fuster, M., Giné, M., Grau, R., Mas, T., i Ribó, E. (2009). *La conversa en petits grups a l'aula*. Graó.
- Solà Santesmases, J. (2009). Els paradigmes científics en la investigació educativa i el model de camp psicològic. *Temps d'Educació*, 37, 235-252.
- Vidal, P. (2021) *Nivell Ç: Del català esporuguit al parlant empoderat*. Pòrtic.
- Vila, I. (2009). Els programes de canvi de llengua de la llar a l'Escola: el repte de la catalanització escolar. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 20, 229-257.
- Vilà, M., Castellà, J. M. (2014). *10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase: aprender a hablar en público*. Graó.
- Vilà, M., i Castellà, J. M. (2019). La llengua oral, objecte d'aprenentatge. Recuperat de <https://tinyurl.com/25s228xt>

8. Annexos

Per no afegir pàgines innecessàriament a aquesta memòria i per facilitar l'accés als materials de la recollida de dades, enllacem una carpeta de lliure accés on s'hi troben el qüestionari de l'enquesta que han respost els 133 participants, el full de recollida de dades de la mateixa enquesta i també els 8 enregistraments sonors de les entrevistes als 7 docents i al grup focus d'alumnes.

Documents TFM Andreu Giralt

Aquí sota, els guions de les dues entrevistes.

ENTREVISTA AL GRUP FOCUS

Usos lingüístics personals

- a. En quina llengua vas néixer?
- b. Penses habitualment en català?
- c. Parles habitualment en català?
- d. Quantes llengües creus que domines prou bé?
 - i. Com és que són aquestes?
- e. Parles sempre que vols en la llengua que voldries?
 - i. Al carrer
 - ii. A les xarxes
 - iii. Amb els amics
 - iv. A l'institut...

Usos lingüístics a l'institut

- f. Normalment, amb quina llengua et relaciones amb els companys?
- g. A les diferents assignatures, què feu més: parlar o escriure?
 - i. Creus que és important parlar bé per superar l'assignatura?
 - ii. Normalment, s'hi parla en català?

- h. A classe de català, què feu més: parlar o escriure?
 - i. Normalment, s'hi parla en català?
 - ii. Feu activitats que t'ajudin a parlar millor?
 - iii. Quan no saps com s'escriu una paraula, uses el diccionari?
 - iv. Quan no saps com es pronuncia una paraula, què fas?
 - v. Creus que és important parlar bé per superar l'assignatura?

- i. Creus que és necessari/important parlar català (cada vegada una mica millor)?

Per a la reflexió

- j. Acaba la frase: "Si un dia no puc escriure i només puc parlar, jo..."
- k. Acaba la frase: "Si un dia no puc parlar, jo..."
- l. Acaba la frase: "Si el català, un dia desapareix, jo..."

ENTREVISTA ALS DOCENTS

Em dic Andreu Giralt Puga i preparo el Treball Final del Màster del Professorat. Vull saber si el tractament de l'oralitat a les aules d'ESO i Batxillerat és l'adequat per a l'assoliment de la competència oral per part de l'alumne. Em cal saber com pensen els docents i com treballen la llengua oral a les aules. Per això et prego que responguis les preguntes següents.

1. Com et dius, on treballes i quant fa que ensenyas català?
2. Com definiries la llengua?
3. Què és, per tu, ensenyar llengua?
4. I ensenyar literatura?
5. T'agrada més ensenyar llengua o ensenyar literatura?
Creus que això condiciona l'enfocament que fas de la matèria?
6. Què creus que és el més important a l'hora d'ensenyar llengua i literatura?
7. Els teus alumnes reben amb més entusiasme algun tipus concret d'activitat?
Si és així, quin tipus d'activitat?
Per què creus que això passa?
8. Segons el teu parer, és més important parlar bé o escriure bé?
9. Als teus alumnes, diries que els costa més parlar bé o escriure bé?
10. I què diries que els importa més: parlar bé o escriure bé?
11. En el teu quadern d'avaluació, quin espai hi ocupen (% aproximat) les activitats de comprensió escrita? I les de comprensió auditiva?
12. En el teu quadern d'avaluació, quin espai hi ocupen (% aproximat) les activitats de producció o d'expressió escrita? I les de producció o expressió oral?
13. Coneixes algun recurs pedagògic per treballar concretament la llengua oral a l'aula?
Quin? L'utilitzes?
14. A l'aula, hi feu lectura dramatitzada, o bé alguna activitat o joc teatral?
Si és que sí, amb quina freqüència?
Amb algun objectiu concret?
A tots els nivells que imparteixes?
Com reben l'activitat, els alumnes?

15. Llegiu poesia en veu alta o en reciteu?

Si és que sí, amb quina freqüència?

Amb algun objectiu concret?

A tots els nivells que imparteixes?

Com reben l'activitat, els alumnes?

16. Quines altres activitats plantejes per al treball de l'oralitat?

17. Habitualment, fas proves orals als teus alumnes?

18. Amb alumnes que presenten necessitats especials (dislèxia, disgrafia, disortografia) procures que el treball oral tingui més pes en les seves qualificacions?

19. Davant d'un imprevist, pots adaptar una prova escrita perquè un alumne pugui fer-la oralment?

Vull agrair-te el temps i l'interès.