

Mètodes, teoria i ensenyament de llengües estrangeres: una relació complexa

L'autor explica l'evolució del concepte de mètode en els últims anys, des d'una concepció estàtica a una concepció dinàmica i crítica, amb l'esperança que això serveixi per avaluar, aplicar i criticar velles i noves tendències en aquest camp.

En aquest article repassarem el concepte de *mètode* dins de la disciplina de l'ensenyament d'una llengua estrangera¹ i examinarem quina evolució ha seguit fins als nostres dies. Considerarem diverses alternatives i al final presentarem el debat entre teoria i pràctica i la seva relació amb el concepte de mètode.

Encara és ben habitual trobar en els suplementos dominicals o en altres revistes no especialitzades obres que es venen com a mètodes definitius per aprendre una llengua estrangera. Sovint també quan un s'apunta a una acadèmia per aprendre una llengua estrangera pregunta (o es pregunta) quin mètode segueixen. I fins i tot sovint els filòlegs o lingüistes que han de donar classes de llengua estrangera es pregunten quin mètode cal seguir per ensenyar la llengua estrangera.

Els exemples que acabem d'esmentar parteixen de la definició de llengua general del mot *mètode* i donen per suposat que hi ha una manera sistemàtica i ordenada per ensenyar i aprendre una llengua estrangera.² Així mateix, dins de la disciplina de l'ensenyament de segones llengües, el terme *mètode* ha estat tema de discussió durant anys. Segons explica Brown (1994, p. 48-49), va ser el treball de Richards i Rodgers (1986) el que va definir clarament els termes *enfocament*, *disseny* i *procediment*, els tres elements que integren un *mètode*. L'enfocament són les idees i teories que es tenen sobre l'aprenentatge d'una segona llengua. El disseny fa de pont entre les teories i els materials de classe i integra els objectius del curs, un síl·labus, els tipus d'aprenentatge i activitats, i els papers de l'aprenent, del professor i dels materials. Finalment, els procediments són les tècniques que s'empren a classe per ensenyar, i que deriven de l'enfocament i el disseny. Tots junts, l'enfocament, el disseny i les tècniques, formen part d'una macroestructura o mètode.³ Tal com esmenta Brown, el mèrit de la definició de Richards i Rodgers és doble. D'una banda, van especificar els elements necessaris per al disseny de l'ensenyament (objectius, síl·labus, activitats, i els papers de l'aprenent, del professor i dels materials d'aprenentatge) i, d'altra banda, van mostrar com el concepte de mètode no és estàtic i discret sinó que integra una gran quantitat d'elements, la qual cosa fa que es converteixi en un concepte amb múltiples interpretacions.

Tot i que ja a mitjan anys 80 s'insistia que no hi havia *un* mètode infal·lible —Richards (1984) parla de la «vida secreta dels mètodes» i critica la «síndrome

Els inicis i la síndrome dels mètodes

dels mètodes»—, hi ha hagut una llarga tradició en la formació de professors de llengües estrangeres de continuar parlant de *diferents* mètodes com a entitats independents. Un exemple clàssic d'aquest tractament el trobem a Larsen-Freeman (1986), que examina vuit mètodes diferents (traducció i gramàtica, directe, audiolingual, silencios, suggestopèdia, comunitari, de resposta física total i comunicatiu) i les tècniques associades amb cada mètode.⁴ Segons Brown (1994), l'aparició del mètode nocional-funcional a finals dels anys 70 a Anglaterra i la posterior expansió cap al mètode comunicatiu dels anys 80 va accelerar la idea d'anar més enllà del mètode. L'aparició del mètode nocional-funcional va marcar el trencament amb els mètodes que presentaven l'aprenentatge d'una llengua amb una llista d'estructures i vocabulari i un moviment cap a l'ensenyament de funcions del llenguatge que tenien en compte escenaris, papers socials, estil i registres (Melcion, 1994). Ara bé, tal com explica Brown, el mètode nocional-funcional al principi no deixava de ser una llista d'unitats (nocions i funcions) que els professors ensenyaven gairebé com aquell que ensenyava unitats gramaticals.

Amb el temps, diferents autors han abandonat la presentació dels mètodes com a elements estàtics i han començat a agrupar els mètodes dins de categories més àmplies. Per exemple, Tió (1982) agrupa els mètodes en quatre grans sistemes: el gramatical, el directe, el d'estudi d'ambients i els moderns. Nunan (1991) els agrupa segons tres tradicions: la psicològica (audiolingual i codi cognitiu) la humanística (comunitari, silencios i suggestopèdia) i la d'adquisició de segones llengües (natural i resposta física). Brown (1994) parla dels mètodes de gramàtica i traducció, el mètode directe, i els mètodes de «dissenyador» (comunitari, suggestopèdia, silencios, resposta física total, natural). Finalment, Ribé i Vidal (1995, 3-8) resumeixen la història dels mètodes en tres períodes evolutius. En el primer període, el centre d'atenció és l'aprenentatge de la llengua com a codi formal. En el segon, el centre d'atenció és la comunicació. Finalment, en el tercer període, que correspon cap a finals dels anys 80 i principis dels 90, els centres d'atenció són l'individu, la dinàmica de classe, les tasques, les estratègies d'aprenentatge i les actituds personals que faciliten l'aprenentatge. Alhora, en aquest últim període es desenvolupa la idea que el mètode perfecte no existeix.

El millor mètode no existeix

Un dels exemples més clars del qüestionament de la noció de mètode és Prabhu (1990), que vol donar resposta a una pregunta que, segons ell, se sent sovint però que no es desenvolupa gairebé mai: «no hi ha un mètode millor», o el mètode perfecte no existeix.⁵ Prabhu examina tres possibles explicacions de tal afirmació i dóna la seva pròpia resposta a la pregunta. Els tres arguments excusa són: (a) tot depèn del context en què s'ensenyava, (b) tots els mètodes tenen alguna cosa de veritat, i (c) cal repensar què vol dir *millor* mètode. Segons l'autor, el primer argument és obvi ja que és ben conegut que diferents variables socials, educacionals i individuals influeixen el procés d'aprenentatge. El que cal, doncs, és anar més enllà i investigar quins contextos *específics* influeixen el mètode. El segon argument va a favor de l'eclecticisme, és a dir, d'utilitzar diferents mètodes en un mateix context. El principal problema d'aquest argument és que és massa difícil d'interpretar o destriar el que és vàlid del que és invàlid de cada mètode. Finalment, Prabhu (1990, p. 168) examina i es mostra a favor d'una tercera explicació: «cal repensar què vol dir *millor* mètode». Això implica modificar la noció del que és bo i dolent quan parlem de mètodes. El millor mètode sovint s'ha associat amb el mètode que produeix els millors resultats d'aprenentatge de la manera

més ràpida possible. La manera de trobar tal mètode consistia a comparar mètodes i veure'n els resultats. El problema és que la comparació de mètodes i resultats implica la comparació de diferents individus aprenent en diferents contextos i arribant a diferents nivells de coneixement, la qual cosa fa quasi impossible la tasca de la investigació objectiva. Prabhu analitza què implicaria imaginar que hi ha *un* mètode millor. Es tractaria d'un recull de procediments exactes (per a qualsevol context) que garantirien uns resultats específics (per a qualsevol context). Dit d'una altra manera, el professor només seria un mitjà a través del qual es rebrien uns procediments. A continuació, Prabhu es planteja la següent pregunta: per què sembla absurd suggerir que un bon mètode es pot dur a terme, sense cap pèrdua, com si fos una rutina o un ritual pedagògic? És absurd perquè la qualitat i els resultats de l'ensenyament no poden prescindir del nivell d'implicació del professor. La resposta llavors és que el que és més important no és pas triar el millor mètode sinó la manera com entén el professor l'acte d'ensenyar: «els professors han d'operar amb una conceptualització personal de com el seu ensenyament condueix a l'aprenentatge desitjat —amb una noció de causa que tingui una mesura de credibilitat per a ells» (p. 172). Aquesta conceptualització —o *sentit de plausibilitat*, tal com l'anomena Prabhu— pot venir de múltiples fonts: experiència com a professor i aprenent, coneixement de diferents mètodes, interacció amb altres professionals i disciplines, etc. Així doncs, Prabhu suggereix que en lloc de buscar objectivament el millor mètode serà més beneficiós investigar el *sentit de plausibilitat* dels professors. Per això la pregunta que cal que ens formulem no és si el professor X segueix un bon mètode Y o un mal mètode Z, sinó que ens hem de formular preguntes més senzilles com ara si el que fa el professor crea el nivell necessari d'implicació entre el professor i l'aprenent. Segons Prabhu, el *sentit de plausibilitat* no és estàtic sinó dinàmic i canvia amb el temps i a través de l'intercanvi amb altres sentits de plausibilitat (per exemple, altres professionals). D'aquesta manera, el professor serà capaç d'articular el mètode, entès com «un *sentit de plausibilitat* altament desenvolupat i articulad, amb poder per influenciar les percepcions d'altres professors i especialistes» (p. 175).

Cap a on ens porta el qüestionament del concepte de mètode? Cap a *la condició postmètode* (Kumaravivelu, 1994). Segons aquest autor, la condició postmètode «és una circumstància que ens obliga a reexaminar la relació entre els teoritzadors i els practicants d'un mètode» (p. 28). Partint de les crítiques fetes al concepte de mètode i de la recerca impossible i inútil del millor mètode, aquest autor proposa redefinir la relació de poder entre el centre (teoritzadors) i la perifèria (practicants o professors) en la disciplina de l'ensenyament de llengües estrangeres. Es tracta de fugir del concepte tradicional de mètode, que dóna poder als teoritzadors per construir teories pedagògiques basades en el coneixement, i donar poder als practicants perquè puguin construir teories pràctiques basades en l'experiència de classe.

Les característiques bàsiques de la condició postmètode són tres. Primer, no cal buscar el millor mètode sinó una alternativa al concepte de mètode. Durant la història de l'ensenyament de llengües els teoritzadors han proporcionat una sèrie de procediments que han derivat cap a diferents mètodes (centrats en la llengua, l'aprenent o l'aprenentatge). Ara bé, des del punt de vista del professor, cap d'aquests mètodes es realitza d'una manera pura i sovint no provenen d'investigació a la classe, sinó que vénen trasplantats des d'estudis d'investigació d'altres disciplines.

La condició postmètode

Segon, la condició postmètode reivindica l'autonomia del professor. Sovint els mètodes han vist la figura del professor com un transmissor de coneixement i sense experiència. En la condició postmètode, el professor actua autònomament en tots els aspectes que envolten l'activitat de l'ensenyament (el currículum, el programa, l'administració, els llibres de text, etc.). Això inclou una autonomia per reflexionar, analitzar i avaluar l'ensenyament que fa el professor i les possibilitats de canvi. Finalment, la tercera característica de la condició postmètode és el pragmatisme amb principis.⁶ Tal com hem esmentat més amunt, l'eclecticisme, tot i que és una idea atractiva, té el perill de desembocar en una combinació caòtica de pràctiques sense cap mena d'avaluació, sobretot en el cas dels professors sense experiència a classe. El pragmatisme de principis, que pot prendre la forma del sentit de plausibilitat de Prabhu (1990), examina la relació entre teoria i pràctica partint sempre de l'aplicació de l'ensenyament a la classe i de l'establiment, anàlisi i avaluació de principis que guïïn la tasca d'ensenyar a classe.

Les tres característiques de la condició postmètode es concreten en un marc pedagògic amb estratègies que permetran al professor «desenvolupar el coneixement, l'habilitat, aptitud i autonomia necessaris per idear una alternativa sistemàtica, coherent i rellevant al concepte de mètode mitjançant el pragmatisme de principis» (p. 31). Tot seguit, esmentem les macroestratègies proposades per Kumaravadivelu (1994):

M1: Crea i utilitza al màxim les oportunitats d'aprenentatge. Com a creador d'oportunitats d'aprenentatge, el professor ha de conèixer les característiques dels aprenents (edat, nacionalitat, objectius d'aprenentatge, etc.) i poder valorar el desenvolupament real dels aprenents. Si és necessari, el professor ha d'estar disposat a canviar de tàctica per tal de crear més oportunitats d'aprenentatge i donar oportunitats a tots els aprenents. A més a més de crear oportunitats, cal que també sigui usuari de les oportunitats d'aprenentatge creades pels aprenents.

M2: Facilita la interacció negociada. L'aprenent ha de tenir llibertat per iniciar i negociar interacció amb els altres aprenents, no només reaccionar a les ordres del professor. La negociació de l'*input* entre aprenents i entre els aprenents i el professor sovint condueix al desenvolupament de la segona llengua.

M3: Minimitza les dissonàncies entre la intenció del professor i la interpretació de l'aprenent. Cal que l'aprenent sàpiga què s'espera de l'activitat d'aprenentatge i que el professor sigui conscient de què pot obtenir amb l'activitat. Les dissonàncies poden ser de diferents tipus (cognitiu, comunicatiu, lingüístic, pedagògic, estratègic, cultural, avaluatiu, de processament, d'instrucció i d'actitud). Per exemple, el professor ha de conèixer les diferents estratègies que utilitzen diferents tipus d'aprenents o les diferents actituds que tenen els aprenents vers la llengua que aprenen.

M4: Activa la intuïció de l'aprenent. És important tenir en compte el coneixement previ de l'aprenent a l'hora d'aprendre una nova llengua. Així, mitjançant la presentació d'*input* adequat l'aprenent pot deduir informació lingüística i extralingüística.

M5: Fomenta l'autoconsciència lingüística. A través d'activitats (més o menys explícites) de classe es pot fer que l'aprenent es fixi en la relació forma-funció del llenguatge. No es tracta de tornar a l'ensenyament tradicional de gramàtica sinó

de fer que l'aprenent s'adoni que hi ha diferents maneres de codificar actes de llengua. Aquestes activitats no han de ser considerades com l'objectiu final de la classe de llengua sinó com un pas previ o intermedi.

M6: Contextualitza l'input lingüístic. Com que els diferents components de llengua (sintaxi, morfologia, pragmàtica, etc.) estan relacionats, és important que l'input que es presenta a classe sigui real i mostri la llengua com és, no com a unitats discretes.

M7: Integra les habilitats lingüístiques. Els aprenents no aprenen les quatre habilitats (escriure, llegir, escoltar, parlar) separadament, sinó que les van aprenent en conjunt. Per això, és important que el professor utilitzi les activitats de classe per desenvolupar totes quatre habilitats.

M8: Fomenta l'autonomia de l'aprenent. Diferents aprenents aprenen de manera diferent. Per això cal fomentar i respectar els estils que utilitzin els aprenents. A més a més de facilitar l'aprenentatge de la llengua, el professor ha de donar les eines estratègiques necessàries perquè l'aprenentatge sigui més eficient.

M9: Fomenta la consciència cultural. És important tenir en compte no només el professor (o el parlant nadiu) com a referent cultural sinó també l'aprenent. Per això, el professor ha de considerar la situació sociolingüística tant de l'ambient d'aprenentatge com dels diferents aprenents.

M10: Tingues en compte la rellevància social. Cal que el professor conegui la situació política, econòmica i educativa del context en què s'aprèn la llengua. Depenent de la situació, els objectius per aprendre la llengua i l'ús que se'n farà variaran, per això és necessari que el professor tingui en compte la manera com els diferents components socials influeixen la classe.

Aquestes deu macroestratègies o principis poden servir de base per triar o dissenyar les microestratègies (o tècniques) que el professor i els aprenents faran servir a classe i que posteriorment caldrà analitzar per comprovar-ne l'eficàcia.⁷

Aquest marc no s'ha d'entendre en termes de metodologia clàssica sinó que «a diferència dels mètodes tradicionals, el marc estratègic es teòricament neutral, és a dir, no està restringit per cap teoria específica de llengua, aprenentatge ni ensenyament. A diferència dels mètodes tradicionals, el marc és metodològicament neutral, és a dir, no es limita a donar principis teorètics en particular ni tècniques de classe associades amb un mètode particular. A diferència dels mètodes tradicionals, el marc obert no és un model dels teoritzadors (una cosa que els teoritzadors inventen i trasplanten a la classe) sinó un model dels practicants (una cosa que els practicants de classe haurien de generar a partir de la classe)». (Kumaravadivelu, 1995, 178-179)

En definitiva, la condició postmètode intenta establir una nova relació entre teoria i pràctica —entre coneixement i aplicació— i alhora exigeix un grau de responsabilitat i poder més alt per als professors.

Fins ara hem vist que hi ha hagut una evolució en el concepte de mètode: des de la noció del mètode com quelcom amb uns comportaments i resultats clarament definibles fins a la idea que el mètode millor no existeix i que cal basar-se en

principis i estratègies que tinguin en compte els múltiples factors que contribueixen a l'aprenentatge. Moltes de les estratègies o principis proposats provenen de l'aplicació dels resultats de recerca en disciplines relacionades amb l'ensenyament de segones llengües (majoritàriament de l'adquisició de segones llengües⁸ i psicolingüística). Per això, com que cada vegada s'utilitza més la recerca empírica per justificar la manera d'ensenyar, en l'actualitat el concepte de mètode va lligat cada cop més al debat entre teoria i pràctica.⁹ Són una mostra de l'actualitat d'aquest debat la publicació de llibres dedicats exclusivament al tema (Ellis, 1998) i monogràfics en revistes especialitzades (Van Patten, 1987; Freeman i Johnson 1998b). En aquestes obres es qüestiona la idea —atractiva i intuïtiva però errònia— que els professors han d'aplicar la teoria proporcionada pels investigadors. En l'última part de l'article, examinem la complexitat de la relació entre teoria i pràctica presentant estudis sobre els factors que contribueixen a la manera com ensenyen els professors.

Paral·lelament a l'evolució del concepte de mètode des dels anys 70 fins ara, també n'hi ha hagut una en la relació entre teoria i pràctica i la formació de professors. Segons Freeman i Johnson (1998a), es pot parlar aproximadament de quatre etapes en la tradició de la formació de professors de segones llengües. Primer, a principis dels anys 70 l'acte d'ensenyar es veia com el seguiment de rutines i comportaments discrets derivats de recerca basada en l'observació dels professors experts o més efectius. Aquesta és l'època en què encara hi havia fe en la possibilitat de trobar el mètode perfecte i en què l'assumpció bàsica era que calia dotar els professors amb coneixements teòrics específics perquè els apliquessin a classe i obtinguessin els resultats òptims independentment del context de classe. Segon, a partir de mitjan anys 70 comencen a aparèixer estudis que descriuen els processos de presa de decisió dels professors: es planteja que els professors no són mers intermediaris d'informació sinó que prenen decisions racionals sobre què s'ha d'ensenyar, quan i com. La formació de professors en aquests anys consistia a trobar els models conceptuals que tenien els professors efectius i transmetre'ls als professors novells. Tercer, a finals dels anys 70 es comencen a investigar els processos cognitius dels professors mentre preparen i desenvolupen les classes. Els resultats d'aquesta recerca mostren que no es tracta de processos discrets d'abans i durant la classe sinó que hi ha un grau inherent de desordre en la manera com els professors desenvolupen la classe. Finalment, a partir de mitjan anys 80 es comença a explorar la complexitat d'aquest procés i els factors que l'integren, com ara l'experiència prèvia dels professors com a estudiants, el sistema de valors i creences, i el context laboral. Així doncs, en l'actualitat la relació entre teoria i pràctica no es veu com una relació unidireccional —els teoritzadors investiguen i els practicants apliquen el que els primers han trobat— sinó que es veu com una relació complexa amb una varietat de factors interns i externs.

Un exemple de la manera actual de veure la interacció de diferents factors en el procés de formació de professors és el contrast que Crookes (1997) planteja envers Freeman i Freeman (1994). Aquests últims van identificar els següents factors com els més influents en la manera com els professors duen a terme la tasca d'ensenyar: la manera com havien estat ensenyats ells mateixos, la manera com havien estat formats i el contingut de la formació, els companys dels professors i l'administració, l'exposició a noves idees, la disponibilitat de materials, el tipus d'estudiants i les opinions personals sobre els aprenents i l'aprenentatge. En canvi, Crookes (1997), des de la perspectiva de la lingüística aplicada crítica, argumenta que cal anar més enllà dels factors esmentats per Freeman i Freeman i que

la manera com els professors ensenyen es pot analitzar a partir de dos nivells. A nivell tècnic, els professors de moltes institucions no tenen les eines necessàries per dur a terme una feina professional. A nivell crític, la manera com els professors ensenyen ve construïda socialment: la jerarquia de l'administració, l'estructura de les escoles, el paper cultural de les escoles, etc. són factors que determinen la manera com els professors exerceixen la seva feina.¹⁰

En conclusió, tal com explica Ellis (1998), la relació entre teoria de l'adquisició de segones llengües i la pràctica pedagògica en el món de l'ensenyament —el que ell anomena el problema de la mediació— és un debat entre coneixement tècnic (explícit, adquirit conscientment, generalitzat i fàcil d'avaluar) i coneixement pràctic (implícit, intuïtiu, adquirit a partir d'experiència i difícil de codificar i avaluar), cadascun amb els corresponents discursos i característiques socials. La manera de resoldre el problema de la mediació no és, doncs, subordinant un grup a l'altre sinó col·laborant conjuntament: «aplicació vol dir involucrar els professors en la interpretació i avaluació de la rellevància de les propostes fetes en l'adquisició de segones llengües en el seu context d'ensenyament [...] la tasca del lingüista aplicat [...] no és promulgar què i com els professors haurien d'ensenyar sinó animar els professors a entendre les seves pròpies teories de l'ensenyament i experimentar amb noves idees que jutgin aplicables a les seves classes» (p. 240).

En aquest article hem vist com el concepte de mètode ha evolucionat en els últims anys des d'una concepció estàtica a una concepció dinàmica i crítica. En el món de l'ensenyament de segones llengües sovint es té la idea que se segueix la llei del pèndol que fa que la història i les idees es repeteixin en diferents cicles i no s'innovin. Espero que aquest article precisament hagi presentat algunes idees que permetin argumentar en contra de la idea que tot està inventat en la disciplina de l'ensenyament de segones llengües i a favor de la idea que cal avaluar, aplicar i criticar velles i noves tendències en el nostre camp.

Conclusió

BESTARD, J.; PÉREZ, C. (1992). *La didáctica de la lengua inglesa. Fundamentos lingüísticos y metodológicos*. Madrid: Síntesis.

BROWN, H. D. (1994). *Teaching by principles. An interactive approach to language teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

CROOKES, G. (1997). «What influences what and how second and foreign language teachers teach?». *The Modern Language Journal*, 81, p. 67-79.

ELLIS, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Nova York: Oxford University Press.

ELLIS, R. (1998). *SLA research and language teaching*. Nova York: Oxford University Press.

FREEMAN, D. E.; FREEMAN, Y. S. (1994). *Between worlds: Access to second language acquisition*. Portsmouth: Heinemann.

Referències bibliogràfiques

- FREEMAN, D.; JOHNSON, K. E. (1998a). «Reconceptualizing the knowledge base of language teacher education». *TESOL Quarterly*, 32, p. 397-417.
- FREEMAN, D.; JOHNSON, K. E., ed. (1998b). «Research and practice in English language teacher education». *TESOL Quarterly*, 32.
- Gran diccionari de la llengua catalana* (1998). Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- HATCH, E. (1978). «Apply with caution». *Studies in Second Language Acquisition*, 2, p. 123-143.
- KUMARAVADIVELU, B. (1994). «The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching». *TESOL Quarterly*, 28, p. 27-48.
- KUMARAVADIVELU, B. (1995). «The author responds...». *TESOL Quarterly*, 29, p. 177-180.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Nova York: Oxford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Nova York: Longman. Traduït al castellà: LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- MARTÍN, E. (1992). «L'ensenyament d'idiomes mitjançant tasques comunicatives». *Com Ensenyar Català als Adults*, 27, p. 4-11.
- MELCION, J. (1994). «L'enfocament nocional-funcional en l'ensenyament de segones llengües». A: CUENCA, M. J., ed. *Lingüística i ensenyament de llengües* (p. 127-148). València: Universitat de València.
- NUNAN, D. (1991). *Language teaching methodology*. Nova York: Prentice Hall.
- PRABHU, N. S. (1990). «There is no best method-why?». *TESOL Quarterly*, 24, p. 161-176.
- RICHARDS, J. C. (1984). «The secret life of methods». *TESOL Quarterly*, 18, p. 7-23.
- RICHARDS, J. C. (1996). «Teachers' maxims in language teaching». *TESOL Quarterly*, 30, p. 281-296.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Nova York: Cambridge University Press.
- TRIBÉ, R. (1994). *L'ensenyament de la llengua anglesa al cicle escolar secundari (12-18 anys)*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- TRIBÉ, R.; VIDAL, N. (1995). *La enseñanza de la lengua extranjera en la educación secundaria*. Madrid: Alhambra Longman.
- ROCA, O. (1987). «Les baralles sobre l'adquisició d'una segona llengua». *Com Ensenyar Català als Adults*, 30, p. 7-10.
- PÉREZ SALDANYA, M.; MESTRE, R.; SANMARTÍN, O. (1998). *Diccionari de lingüística*. D'Oli-va: Colomar Editors.
- Tió, J. (1982). *L'ensenyament del català als no-catalanoparlants*. Vic: Eumo.
- VANPATTEN, B. (1997). *The Modern Language Journal*. The construction of language teaching.

VERGÉS, M. H. (1994). «La interacció a l'aula entre estudiants de català com a segona llengua en l'enfocament per tasques». A: CUENCA, M. J., ed. *Lingüística i ensenyament de llengües* (p. 151-173). València: Universitat de València.

WHITE, R. (1988). *The ELT curriculum*. Nova York: Blackwell.

Notes

1. Ensenyament de segones llengües es refereix a l'ensenyament d'una llengua en el seu context natural (per exemple, ensenyar català als alumnes no catalanoparlants a Barcelona). Ensenyament de llengües estrangeres es refereix a l'ensenyament d'una llengua en un context fora del territori propi de la llengua (per exemple, ensenyar català en una universitat nord-americana). En aquest article no farem aquesta distinció i utilitzarem els dos termes indistintament.
2. La definició del mot *mètode* inclou qualificatius com *ordenat*, *sistemàtic* i *concret* (*Gran diccionari de la llengua catalana*).
3. Hi ha hagut una confusió terminològica entre aquests termes i d'altres emprats en la disciplina de l'ensenyament de segones llengües. Així, sovint s'utilitza *metodologia* per referir-se a *mètode* i *curriculum*, s'utilitza *syllabus* per *disseny* i s'utilitza *tasca*, *procediment*, *activitat* i *exercici* per *tècnica* (Brown, 1994, p. 50-51). Vegeu White (1998) per a una discussió d'aquests termes.
4. Bestard i Pérez (1992) i Roca (1987) fan una caracterització dels mètodes semblant a la de Larsen-Freeman (1986).
5. Nunan (1991) arriba a una conclusió similar.
6. Per a una classificació de principis per ensenyar, vegeu Brown (1994).
7. De moment, les microestratègies que s'acosten més a les característiques de la condició postmètode són les que es fan servir en l'ensenyament per tasques. Vegeu Martín (1992), Ribé i Vidal (1995), Ribé (1993) i Vergés (1994) per a una descripció de l'ensenyament per tasques i exemples d'activitats.
8. Vegeu Ellis (1994) i Farsen-Freeman i Long (1991) per a una descripció de la disciplina.
9. Amb tot, el debat no és nou. Per exemple, vegeu Hatch (1978). La relació entre mètode, teoria i pràctica ha arribat als diccionaris terminològics. Així, al *Diccionari de lingüística* (Pérez Saldanya, Mestre i Sanmartín, 1998), *mètode* es defineix com «procediment d'ensenyament de segones llengües basat en principis teòrics sistemàtics» (p. 212).
10. Una alternativa a la proposta de Freeman i Freeman (1994), doncs, és examinar els principis que els professors mateixos segueixen a l'hora d'ensenyar. Així, Richards (1996), a partir d'un corpus de narracions fetes per professors, entrevistes i observacions de classes identifica principis (ell els anomena màximes) que ajuden els professors a prendre decisions quan es troben en diferents opcions.

