

El títol d'aquest article fa referència a les dues cares d'una mateixa moneda: aprenentatge i ensenyament; però ens posa com a objecte d'aquestes dues activitats l'aprenentatge mateix. Si preguntem a professors i aprenents probablement arribarem a la conclusió que tant els uns com els altres tenen clar que l'objecte de l'ensenyament i de l'aprenentatge són els continguts d'allò que coneixem com una matèria, una assignatura. Tot fa pensar que, des d'aquest punt de vista, els uns saben què volen aprendre i els altres què han d'ensenyar.

Si preguntem per les responsabilitats, molts estarien d'acord que les de l'ensenyant són impartir una matèria i prendre decisions sobre com i quan impartim aquests coneixements de la manera més efectiva.

Potser no hi hauria tanta unanimitat si afegíssim a la llista de responsabilitats de l'ensenyant la d'ensenyar a aprendre i si afegíssim a la llista de continguts els d'aprendre a aprendre. I probablement tampoc no hi hauria tanta unanimitat si demanéssim als aprenents qui és responsable del seu aprenentatge. Per a molts, gran part de la responsabilitat de l'aprenentatge recau més en l'ensenyant que no pas en l'aprenent —sobretot quan els resultats no són satisfactoris.

S'admet que hi ha una certa responsabilitat per part dels aprenents a l'hora d'adquirir els coneixements impartits. Però aquesta responsabilitat es descriu de manera més aviat imprecisa perquè no s'hi inclou el reconeixement que aprendre suposa fer-se responsable de decisions sobre el què, el quan i el com i que, un cop preses les decisions, s'és responsable de la seva aplicació, avaluació i seguiment.

És per això que he començat amb unes preguntes que estan directament relacionades amb la qüestió de responsabilitats i que ens vénen a plantejar el següent: és suficient dir que la responsabilitat de l'aprenentatge recau fonamentalment en l'aprenent o bé cal que també posem els mitjans perquè l'aprenent pugui exercir adequadament aquesta responsabilitat?, és responsabilitat de l'ensenyant posar aquests mitjans?

## La cultura de l'aprenentatge

Abordaré la resposta plantejant primer una reflexió al voltant de l'aprenentatge de llengües estrangeres. Hi ha molta gent que aprèn idiomes o que diu que vol aprendre idiomes. Sovint es transmet la sensació que fer-ho és del tot imprescindible. Al mateix temps, hi ha molts indicis que entre aquest públic que aprèn o vol aprendre hi ha un gran desconeixement del que és una llengua i del que suposa aprendre-la.

El professor Henri Holec, del Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques en Langues (CRAPEL) de la Universitat de Nancy, s'ha referit a aquest fet —aquest desconeixement— com a «mala cultura de l'aprenentatge». Un altre expert que ha treballat en el camp de l'autonomia en l'aprenentatge de llengües, el professor David Little, del Trinity College (Dublín), en una entrevista publicada recentment a la revista de l'Associació de Professors d'Anglès de Catalunya, ens parlava del que considerava un moment crucial en la seva carrera professional: quan el Centre for Language and Communication Studies (Trinity College, Dublín) va començar a oferir programes d'aprenentatge autònom (*self access*) i ell, entre d'altres, va descobrir que els estudiants universitaris eren molt poc autònoms. Little va descobrir que els estudiants universitaris, condicionats per molts anys d'un cert tipus d'ensenyament, eren difícils d'«autonomitzar»: esperaven que algú els fes el programa de treball, que els digués què havien de fer i que els avalués. Va ser difícil convèncer-los que aprendre era molt més que seure davant d'un professor i fer un 50 % o un 60 % de les coses que manava.

Aquesta actitud dels estudiants reflecteix una creença o representació errònia sobre l'aprenentatge de llengües. Hi ha estudis sobre aquestes representacions o creences que la gent en general i, més concretament, els estudiants universitaris tenen sobre les llengües i el seu aprenentatge i com aquestes representacions exerceixen un efecte negatiu en l'aprenentatge. Però, a banda del que ens diguin els experts, observant i escoltant els nostres aprenents —i la socie-

## Autora

Mireia Bosch i Galceran

Escola Oficial d'Idiomes de Barcelona

tat en general— podem trobar fàcilment mostres del desconeixement que hi ha del que és la llengua i del que suposa el seu aprenentatge.

Moltes persones tenen determinades representacions de la llengua i el seu aprenentatge que són totalment o parcialment errònies. Vegem quines són algunes d'aquestes representacions.

- No veuen la llengua que aprenen com a instrument de comunicació que els ha de permetre la transmissió de missatges. Obliden que el missatge ha de tenir sentit encara que la manera de transmetre'l sigui formalment diferent.
- Creuen que l'aprenentatge es pot produir a classe i que el temps que requereix és relativament curt.
- Creuen que l'aprenentatge d'una llengua és l'adquisició de coneixements i que es redueix a «estudiar» o «absorbir», oblidant que es troben davant d'un aprenentatge procedimental que obliga també a aprendre a fer coses fent-les.
- Creuen que llegir vol dir entendre cadascuna de les paraules del text gairebé d'una manera aïllada, i que llegim sempre de la mateixa manera independentment del tipus de text i de la finalitat amb què llegim.
- Estan convençudes que aprendre una llengua és equivalent a aprendre'n la gramàtica i que la demostració que se sap gramàtica consisteix a ser capaç de passar un test gramatical, ignorant que saber gramàtica és, també i sobretot, saber produir verbalment o per escrit llengua gramaticalment correcta i adequada al context comunicatiu.
- Pensen que la llengua parlada és simplement una versió sonora de la llengua escrita.
- No són conscients de com les diferències entre els sistemes vocàlics i, en menor mesura, consonàntics poden afectar la comprensió, de com estem influïts pel nostre sistema i de com, per aquesta raó, diferències entre fonemes pròxims que en la nostra llengua poden semblar poc significatives en l'altra llengua tenen valor discriminatori.

### **Causas de la 'mala cultura de l'aprenentatge'**

Com s'explica això? Apuntaré algunes de les possibles explicacions :

- Crec que hi ha influït el fet que en la societat actual sembla que, més que voler aprendre, tothom vol poder certificar que

ha fet «x» per ser més competitiu, per millorar currículum, etc. L'aprenentatge queda reduït al tràmit d'anar a classe durant un període de temps, arribar a treure's algun títol i així poder dir que ja en sabem.

- Hi han influït, potser, els mateixos mètodes d'aprenentatge d'idiomes i sobretot d'altres matèries on els coneixements que s'han d'adquirir són fonamentalment de tipus declaratiu? Pensem en els casos d'aprenents per als quals aprendre una llengua equival a memoritzar llistes de vocabulari i regles gramaticals per poder fer exercicis correctament. I que atribueixen els seus problemes de comunicació a classe al fet que el professor no els dóna prou gramàtica.

- S'ha donat més importància a l'avaluació sumativa i formal que a la formativa? Molts aprenents només són capaços de valorar el seus progressos a partir de resultats de tests objectius que mesuren coneixements però no habilitats, i, encara pitjor, els sembla perfectament normal pensar en una llengua com una matèria «compartimentada»: un cop aprovada una part, passem a una altra de diferent i si totes aquestes parts estan bé el resultat final està bé, encara que sigui evident que aquell aprenent no demostra capacitat global per utilitzar la llengua com a instrument de comunicació, ni que sigui a un nivell elemental.

- Ha predominat la idea d'impartir coneixements per sobre de la d'ensenyar a aprendre, potser perquè fa molt més fàcil la tasca del professorat, especialment la del professorat poc qualificat? El professor amb poc domini de la matèria se sent més segur transmetent continguts, sovint recolzant-se en materials que li permeten controlar la producció dels aprenents. Però també hi ha professors qualificats, que han après estratègies d'ensenyament i no es limiten a ser transmissors de coneixements, que no fan els seus aprenents conscients del que fan i el perquè ho fan, deixant així de banda el component formatiu.

- A l'escola s'ha ensenyat llengua, però s'ha desenvolupat la capacitat de reflexionar sobre la llengua i la seva complexitat com a instrument de comunicació? La falta de reflexió i conscienciació faria que per a molts aprenents la llengua tingués sempre aquella qualitat a la qual L. Van Lier es refereix com a «transparència»:

«Normalment, quan utilitzem el llenguatge a penes som conscients de les seves característiques físiques o formals. El llenguatge és com l'aire que respirem. No podem

passar sense, però rarament hi posem atenció. És com si miréssim a través del llenguatge directament als significats que transmet i als pensaments que expressa. Aquesta qualitat és el que sovint s'anomena *la transparència del llenguatge*.» (*Language Awareness*. Penguin, 1995.)

A molts aprenents els faltaria, doncs, una reflexió sobre la llengua en ús. Saber per què escollim unes formes i no unes altres i quin efecte té això en la relació entre interlocutors. Els faltaria haver après a fer explícites coses que saben intuïtivament, a observar per descobrir el sistema que hi ha al darrere del llenguatge que produïm, etc.

### **Circumstàncies en què es produeix l'aprenentatge**

Fins aquí la reflexió sobre aquella mala cultura de l'aprenentatge a què he fet referència en començar. Ara us proposo una segona reflexió com a complement de l'anterior: fa referència a les circumstàncies en què es produeix l'aprenentatge en la societat actual.

Els avenços científics i tecnològics han fet que abundin els suports i recursos per a l'aprenentatge de llengües: recepció de transmissions dels mitjans de comunicació en llengua original, pel·lícules, materials multimèdia i publicacions en les llengües originals. Tot fa que les llengües estrangeres estiguin molt més a l'abast i que, sobretot en el cas de l'anglès, l'adquisició no depengui, com abans, tan exclusivament del que es fa a classe.

A més, en resposta a la demanda social de més oferta i més flexibilitat en l'oferta d'aprenentatge d'idiomes apareixen cada cop més sistemes d'aprenentatge a distància i d'autoaprenentatge o autoaccés.

Si ajuntem aquests dos fets —d'una banda, la mala cultura de l'aprenentatge, i de l'altra, les característiques del context en què cada cop més es produeix o es produirà l'aprenentatge de llengües— o, el que és el mateix, si ajuntem la més gran possibilitat d'independència respecte de l'aula amb el desconeixement del que suposa la tasca d'aprendre i el que és l'objectiu de l'aprenentatge, podem sentir una certa inquietud, perquè tot indica que l'eclosió de mitjans no va acompanyada d'un guiatge o d'una suficient preparació de l'usuari —o potencial usuari— d'aquests mitjans. Podem dir que no sembla que els avenços en autonomia entesa com a capacitat d'apren-

dre i autonomia entesa com a independència respecte de l'ensenyant o l'aula vagin plegats. I no crec que es pugui esperar que la situació millori espontàniament.

Cal fer alguna cosa? I si és així, què?

Certament ens podem plantejar que molts de nosaltres, almenys els de la meua generació, vam aprendre sense formació. Durant el període d'escolarització i fins i tot a la universitat, algú ens va dir com havíem d'aprendre? Algú ens va dir com podíem millorar o què havíem de millorar? Ens en vam sortir potser perquè excepcionalment vam tenir un professor que ens va motivar, o perquè intuïtivament vam aplicar determinades estratègies a determinades tasques de determinades assignatures —generalment, suposo, les que ens agradaven més.

Posteriorment, un cop ja acabada la formació acadèmica, també vàrem haver d'aprendre altres coses sense o amb una mínima formació —per exemple donar classes. I, més recentment, hem hagut d'aprendre altres coses com, per exemple, utilitzar ordinadors. De fet, aquests i altres han estat aprenentatges força autònoms en què hem hagut de prendre decisions sobre el què i el com, i que hem pogut dur a terme intuïtivament, perquè hem trobat els mitjans o les persones adequades o perquè hem pogut aplicar l'experiència de molts anys d'aprenentatges.

### **Per què ensenyar a aprendre?**

Dit tot això, podríem arribar a la conclusió que si, al cap i a la fi, jo i molts d'altres ens n'hem sortit, per què ensenyar a aprendre? Cal ensenyar a aprendre? Cal aprendre a aprendre? La resposta és, per mi, afirmativa. Si com a ensenyants sabem que hi ha una manera de facilitar el procés d'aprenentatge, n'hem de privar els nostres aprenents pensant que si són espavilats ja se'n sortiran? Hem de deixar que les coses es solucionin per atzar? Hem de deixar que passi el temps perquè l'experiència pugui fer el seu paper?

Tornant al nostre camp i pensant en tots aquells exemples de mala cultura de l'aprenentatge de llengües: creiem realment que algú pot emprendre una tasca amb un desconeixement tan gran de l'objecte i dels requeriments com el que té gran part del públic? Creiem que qualsevol persona que per primera vegada es trobi en situació d'aprendre en autonomia, per exemple en

un centre d'autoaprenentatge, en descobrirà espontàniament totes les possibilitats i serà capaç de treure'n partit?

Si la resposta és negativa, caldrà que pensem a afegir a les responsabilitats dels ensenyants —i també, naturalment, a les d'assessors o tutors— la d'ensenyar a aprendre. L'aprenent, per ser eficaç, ha de saber aprendre i, per saber aprendre, ha de tenir uns coneixements bàsics sobre la llengua i l'aprenentatge que, a la vegada, li permetin desenvolupar i seleccionar estratègies adequades.

El que fem, doncs, assumint aquesta responsabilitat d'ensenyar a aprendre és incorporar la discussió i reflexió sobre la llengua i el seu aprenentatge a les activitats de classe o al diàleg entre aprenents i assessors.

Pel que fa als aprenents, el que canvia és que els podem fer assumir la responsabilitat d'aprendre d'una manera més conscient i eficaç. Han de ser conscients que la responsabilitat de l'aprenentatge és finalment seva (ningú pot aprendre per un altre), que són ells mateixos els que han de posar en joc unes estratègies. Però aquesta conscienciació ha d'anar acompanyada d'uns mitjans que els permetin assumir aquesta responsabilitat de manera informada. Aquests mitjans serien els continguts de la formació de l'aprenent o d'aprendre a aprendre.

Així, doncs, els ensenyants posarien els ingredients perquè es produís l'aprenentatge en les millors condicions: ho farien en la manera d'impartir la matèria (metodologia) i també ajudant l'aprenent a aprendre: informant-lo, exemplificant estratègies i cedint responsabilitats en la presa de decisions.

Per fer-ho, però, haurem d'arribar a una concreció sobre el què i el com: quins continguts i quin procediment.

### **La formació de l'aprenent**

Diversos especialistes han comprovat que les estratègies adoptades pels aprenents estaven en consonància amb les seves representacions sobre la tasca d'aprendre. Una representació errònia pot influir de manera molt negativa en l'aprenentatge.

Segons això, gran part de la nostra tasca de «formació» consistirà a modificar o canviar aquestes representacions sobre la llengua, l'aprenentatge i el paper de l'aprenent, a partir de la informació, la discussió i la

reflexió, amb la finalitat d'aconseguir un canvi en l'actitud dels aprenents i en la seva manera d'enfocar l'aprenentatge. Una altra part de la formació serà la dedicada a estratègies, i consistirà fonamentalment a ajudar els aprenents a conèixer-se millor, de manera que puguin provar, experimentar i saber com utilitzar aquelles estratègies que els poden ser més útils.

### **Programa**

Tenim idees sobre els continguts però no tenim un «programa». És cert que hi ha publicats materials de formació de l'aprenent (pocs i la majoria en anglès, però), que hi ha bibliografia sobre conscienciació lingüística (*language awareness*), que hi ha publicacions amb components teòrics i pràctics d'aprendre a aprendre per a professors, que hi ha components de formació de l'aprenent a llibres de text o a materials didàctics, que hi ha experiències de formació en estratègies als Estats Units d'Amèrica, que hi ha publicats inventaris d'estratègies, etc. Però, malgrat això, sempre haurem de fer nos el nostre propi «programa», la nostra selecció de continguts i procediments en funció de la situació en què ens trobem i dels aprenents que tenim davant. I, a més, durant el procés descobrirem les mancances i necessitats dels aprenents i per tant el «programa» s'haurà de refer o complementar sovint sobre la marxa.

### **Continguts**

El que podem fer és tenir com a punt de referència una relació de continguts a partir de la qual podrem fer la nostra selecció. Aquesta relació inclouria temes com:

- el llenguatge (la naturalesa i les funcions del llenguatge, el llenguatge com a mitjà de comunicació);
- components del llenguatge (per exemple la gramàtica, la fonètica i l'entonació, el lèxic) i el seu pes en la comunicació;
- el component cultural de la llengua;
- l'aprenentatge i les seves característiques;
- les quatre habilitats bàsiques;
- el valor de determinades tasques d'aprenentatge (què ens ensenyen i què no ens ensenyen);
- el perfil i la personalitat de l'aprenent i la seva influència en l'aprenentatge;
- les estratègies d'aprenentatge (cognitives, metacognitives, de comunicació, etc.).

### **Procediments**

Però no tan sols haurem de decidir què fem, també haurem de decidir com ho fem. Si

ens fixem en els continguts esmentats veurem que hi ha aspectes que són aparentment més teòrics, que estan relacionats amb l'adquisició de coneixements, i altres més pràctics, relacionats amb l'adquisició d'estratègies. La formació es mou contínuament entre la teoria i la pràctica, però això no és tant per la manera en què la transmetem com pel fet que el que fem està informat per la teoria, pel que sabem sobre el llenguatge i el seu aprenentatge.

Recordem que hem parlat de sensibilització i hem dit que la finalitat d'incloure coneixements teòrics és aconseguir millorar les estratègies, els hàbits de treball i les actituds envers l'aprenentatge. No fem lingüística sinó que parlem sobre el llenguatge, sensibilitzem envers el llenguatge. Així, doncs, caldrà evitar les lliçons magistrals i procurar transmetre la informació de manera puntual i molt relacionada amb activitats de reflexió, anàlisi, etc. que il·lustrin d'una manera pràctica els continguts que volem transmetre.

Més concretament, haurem de decidir si fem una formació de l'aprenent integrada o independent. Així, per exemple, podem integrar la formació als materials i/o a les activitats didàctiques o ho podem fer exemplificant procediments, estratègies, etc. i també donant oportunitats per posar en pràctica l'autonomia. Si optem per fer una formació més independent, podem dissenyar materials d'aprendre a aprendre i sessions de formació col·lectives o individuals, aquestes últimes dins del temps dedicat als assessoraments o les tutories. També haurem de decidir si aquesta formació la fem de forma implícita o explícita, és a dir, explicant o no què fem i per què ho fem.

### **Tipus d'activitats**

En funció d'això, decidirem més concretament el tipus d'activitats, triant, per exemple, entre:

- anàlisi/reflexió a partir de mostres de llengua o exemples de situacions de comunicació;
- pluja d'idees;
- qüestionaris;
- discussió a partir d'informacions o experiències;
- pràctica d'estratègies.

I, naturalment, també haurem de planificar la formació des del punt de vista del curs o període que l'aprenent dedica a l'estudi autònom o des del currículum o pla d'estudis.

A l'hora de dissenyar activitats podem prendre model o inspirar-nos en activitats

i materials publicats, però inevitablement haurem de dissenyar els nostres propis materials i/o activitats. Per fer-ho ens podem basar en criteris com:

- la practicabilitat: el que ens permet fer el context, les circumstàncies en què treballarem;
- el tipus de públic i les seves necessitats;
- la receptivitat de l'aprenent/a envers la formació;
- l'eficàcia: el que els estudis han demostrat que era més eficaç (generalment la formació explícita i integrada).

És important fer un esforç per informar sobre la formació de l'aprenent i per diversificar la manera de dur-la a terme, sobretot si tenim en compte que el públic és variat en experiència i estil d'aprenentatge, en disponibilitat, en objectius i necessitats, etc. Cal atendre aquesta varietat fent arribar la formació, fins on sigui possible i per diversos canals.

### **Reflexions**

Plantejar-se ensenyar a aprendre com un component de la nostra tasca no sempre és vist sense recança. Vegem alguns dels interrogants, alguns dels dubtes que alguna vegada m'han plantejat.

#### ***Es pot ensenyar a aprendre?***

Es pot ensenyar? Crec que aquesta seria la pregunta correcta. Podem ensenyar a aprendre com podem ensenyar una matèria: el resultat sempre dependrà en gran manera de la inversió dels aprenents. Com a professionals, optem per un enfocament didàctic i per uns materials amb la finalitat d'assolir uns objectius i de facilitar l'aprenentatge, i ho fem basant-nos en unes teories, en uns criteris. Per la mateixa raó, i basant-nos en el que sabem sobre l'aprenentatge, podem també incloure la formació de l'aprenent i fer-ho amb la mateixa bona intenció, amb la mateixa finalitat de facilitar l'aprenentatge ara i en el futur.

Ara bé, podem posar recursos, idees, informació, etc., per fer més fàcil o possible l'aprenentatge, però sempre sabent que fa falta la voluntat d'aprendre. Perquè fins i tot quan hi ha aquesta voluntat d'aprendre, sovint no s'aprèn el que ensenyem o almenys no s'aprèn tot el que ensenyem, perquè els coneixements no es transvassen automàticament.

Inevitablement ens enfrontem a un procés gradual i més aviat llarg, però sobretot

un procés que serà diferent per a cada aprenent. Cal tenir present que no ens proposem transformar els aprenents de dalt a baix, sinó que estem posant els mitjans perquè des de la informació siguin capaços d'enfocar el procés d'aprenentatge d'una manera adequada als objectius, a l'objecte de l'aprenentatge i al seu propi tarannà; perquè estiguin més oberts a la reflexió; perquè puguin prendre decisions informades.

### **Serveix?**

Vegem el que en diuen alguns experts.

El professor L. Dickinson diu que la formació de l'aprenent no motiva els desmotivats però que fa que els motivats siguin més eficaços. Segons ell, la formació ajuda a desenvolupar el potencial de l'aprenent i, a banda que pugui solucionar problemes d'aprenentatge, pot suposar un enriquiment personal.

Investigadors americans, com R. Oxford i altres, han esmentat com a beneficis de la instrucció en estratègies una motivació més alta, millora en la producció, més autonomia i confiança i capacitat per continuar aprenent fora de la classe. Arriben a la conclusió que, encara que no tots els resultats són manifestament positius, s'ha abandonat la idea que les estratègies no es poden ensenyar. Malgrat això, també deixen clar que els aprenents «fluixos» no es converteixen automàticament en bons simplement imitant el que fan els altres i ho justifiquen al·legant que la formació és un procés creatiu, de molts nivells.

Leo Van Lier, al seu últim llibre, *Interaction in the language curriculum* (Longman 1996), i referint-se al programa de *language awareness*, diu que el fet que no hi hagi un programa «tangibile» fa difícil que el puguem avaluar de manera objectiva i quantificable pels sistemes tradicionals, però que el fet de no poder avaluar resultats per uns procediments estàndard no vol dir que no puguem fer una valoració d'almenys part dels efectes que la formació pot tenir en els aprenents.

Crec que aquesta valoració la podem fer a partir de l'observació del que fan els aprenents o a partir del que ens diuen en converses, en diaris o en autoavaluacions. El que podem notar són canvis qualitatius: un dia ens adonem que la manera de prendre notes o d'utilitzar el diccionari ha millorat; un dia una aprenenta ens diu que ha adoptat una estratègia com la d'explicar-se coses i que ara li costa menys llançar-se a parlar; un altre dia veiem com un

aprenent s'esforça per reutilitzar expressions i vocabulari presentat a classe en les tasques escrites. I aleshores sabem que s'ha produït aquell «clic», que s'ha iniciat un canvi d'actitud perquè aquestes persones han començat a mirar a través de les finestres que hem obert. No oblidem, però, que estem parlant d'una formació que pot tenir efectes a mitjà o llarg termini i d'una evolució que depèn de l'aprenent.

### **D'on traïem el temps?**

En estudis que s'han fet sobretot a Anglaterra sobre programes de *language awareness* a les escoles, es demostra que molts ensenyants, tot i que valoren la feina de conscienciació com a útil i vàlida, també la veuen com un luxe. El que sembla fonamental és cobrir programa. Probablement un sentiment semblant és el que desperta la formació de l'aprenent adult en llengües estrangeres.

Ens caldrà valorar si el temps dedicat a aprendre a aprendre es justifica. Per fer-ho ens haurem de plantejar si hi ha alguna diferència significativa entre les repercussions que té fer o deixar de fer determinades tasques a classe o, en el cas de l'aprenentatge autònom, en el temps dedicat a aquest aprenentatge.

Una primera diferència: algunes de les activitats que fem a classe les pot fer l'aprenent per si mateix. En canvi, la reflexió sobre la llengua i l'aprenentatge difícilment la farà l'aprenent pel seu compte sense estímul ni guia.

Segona diferència: la rendibilitat. Aprenere a aprendre és aprendre una habilitat transferible a moltes altres tasques d'aprenentatge, útil en diverses situacions i ocasions, necessària per optimitzar l'aprenentatge. Algunes tasques lingüístiques —pensem, per exemple, en un exercici gramatical— tenen un valor limitat en el sentit que no són transferibles.

Si valorem, doncs, si deixar de fer determinats exercicis o tasques lingüístiques repercutirà més en l'aprenentatge que deixar de fer una reflexió sobre l'aprenentatge, probablement arribarem a la conclusió que sovint és més important la inversió de futur que fem en ensenyar a aprendre, sobretot si estem d'acord amb la idea que la instrucció formal és només una etapa en l'aprenentatge que té lloc al llarg de la vida i que aquesta etapa l'hem d'entendre com una preparació per a aquest aprenentatge continuat.

Naturalment estem parlant de fer una distribució de temps que permeti incorpo-

rar la formació als continguts del curs. L'assessor haurà de decidir quins instruments posa a l'abast dels aprenents perquè la formació es pugui dur a terme i també haurà d'animar l'aprenent a reservar part del temps de la planificació a activitats de formació. És a dir, haurà de convèncer l'aprenent que aprendre a aprendre no és «un luxe». Perquè aquesta sensació que s'ha pogut observar entre el professorat també es pot detectar en un primer moment entre els aprenents. Convèncer voldrà dir fer-ne veure d'una manera pràctica la utilitat, especialment per a aprenents que pel fet de treballar autònomament han d'adoptar el rol del professor. I fer-ho veure d'una manera pràctica vol dir posar a l'abast de l'aprenent instruments de formació suficients perquè els incorpori al seu programa de treball.

I això ens condueix a una altra pregunta, ja l'última que ens plantejarem.

### ***S'ha d'imposar?***

Crec que cal respectar les decisions de l'aprenent, sobretot l'aprenent adult, que exerceix la seva autonomia decidint si vol anar a classe o a un centre d'autoaprenentatge, o si vol aprendre a aprendre. Però no imposar-ho no vol dir no presentar-ho, no oferir-ho. Perquè si bé és cert que hi ha persones que utilitzen un centre d'autoaprenentatge amb coneixement i formació personal suficient, també és cert que molts aprenents no s'interessen per la formació de l'aprenent per desconeixement i que, quan veuen de què es tracta i com els pot ajudar, aprofiten totes les ocasions que se'ls presenten per aprendre. No podem obligar, però tampoc hem d'amagar als aprenents el que sabem sobre els aprenentatges eficaços, sobre la importància de la iniciativa, de l'involucrament actiu, de l'assumpció de responsabilitats.

Forma part de la nostra responsabilitat de docents tractar l'aprenent com a persona responsable, deixant clares les regles del joc. El fet que l'aprenent, per les raons que sigui, trenqui les regles del joc, pot dur-lo a un fracàs; però la persona informada estarà disposada a assumir la seva part de responsabilitat en aquest fracàs i tindrà més recursos per superar-lo. L'aprenent totalment dependent sempre atribuirà el fracàs a factors externs i difícilment trobarà una sortida.

### **Conclusió**

Fins ara la formació del professorat ha posat més èmfasi a ensenyar com a aprendre, i per això ens podem sentir una mica desvalguts davant la consciència de la necessitat d'adoptar un nou rol sense tenir massa certesa respecte dels mètodes per fer-ho. A poc a poc haurem d'aprendre a ensenyar a aprendre perquè aquesta faceta de la nostra activitat professional vagi adquirint el pes que ha de tenir, i per a això ens pot ajudar:

- Estar convençuts que és més important aprendre bé que ensenyar bé —o que ensenyar bé vol dir facilitar la tasca d'aprendre.
- Estar disposats a aprofitar les ocasions per reflexionar sobre la llengua i l'aprenentatge.
- Donar temps perquè es produeixi el canvi en nosaltres i en els aprenents.
- Plantejar-nos objectius realistes, petits canvis graduals i assumibles.
- No forçar la resistència de l'aprenent sinó adaptar-nos a la seva receptibilitat.
- Convèncer que aprendre depèn més d'un mateix que del professor.
- Explicar als aprenents què fem i per què ho fem.

Al mateix temps, ens caldrà buscar informació, reflexionar, aprendre a escoltar i a observar els aprenents i amb això anar obrint camí. Però el més important, en definitiva, és que sapiguem on volem anar i per què.

### **Nota**

Aquest article és un resum de la conferència feta en el marc de la V Trobada de Centres d'Autoaprenentatge de Català.

