

L'ENSENYAMENT DE LLENGUA A L'EDUCACIÓ
SECUNDÀRIA: PROPOSTA D'UN MARC
PER A LA REFLEXIÓ

XAVIER FONTICH VICENS

MONTSERRAT VILÀ SANTASUSANA

Universitat Autònoma de Barcelona

Resum

En aquest text defensem que l'objectiu darrer de l'escola en l'ordre lingüístic és el de facilitar l'accés dels alumnes a la cultura alfabetitzada. Considerem que el debat sobre els mètodes d'ensenyament i els continguts s'ha de posar en relació amb aquest objectiu darrer. Proposem un marc per a la reflexió basat en aquest plantejament que comprèn vuit punts referits als pols del sistema didàctic: ensenyament, aprenentatge i continguts.

Paraules clau: educació lingüística, alfabetització, ensenyament, aprenentatge, continguts.

Abstract

In this text we argue that the ultimate objective of language education is that of facilitating access of students to a literate society. We consider that the debate about teaching methods and contents should draw on this ultimate objective. Based on this approach, we propose a framework for reflection, which refers to eight issues based on the poles of the pedagogic system: teaching, learning, and contents.

Keywords: Language education, literacy, teaching, learning, contents.

1. INTRODUCCIÓ

Avui en dia hi ha un acord força compartit sobre quin ha de ser l'objectiu de l'educació lingüística a l'escola obligatòria: el conreu i el desenvolupament de les habilitats lingüístiques dels alumnes. L'escola ha de posar el focus d'atenció en les habilitats d'escoltar, parlar, llegir i escriure, en definitiva d'interactuar, convertint la llengua en mitjà de comunicació i també en mitjà d'aprenentatge.

Quan ens endinsem en la complexitat de l'acció educativa, però, veiem que aquest acord actua en realitat com un principi molt general, gairebé com una fràgil declaració d'intencions. Preguntes del tipus «Com podem treballar les habilitats lingüístiques?», «Com avaluem?», «Quin rol hi ha de tenir, la gramàtica?» o «Com organitzem els alumnes a l'aula a l'hora d'ensenyar llengua?», les responem (si és que arribem a fer-ho) de formes molt diverses i sovint fins i tot contraposades.

En les línies que segueixen volem defensar que, per abordar les habilitats lingüístiques d'una manera efectiva, ens cal passar de *a* a *b*:

- a) Ensenyar llengua implica principalment posar el focus d'atenció en els mètodes i els continguts d'ensenyament.
- b) Ensenyar llengua és facilitar l'accés a la cultura alfabetitzada.

Organitzem el text com segueix. En primer lloc, descrivim d'acord amb estudis diversos què implica situar-se en el punt *a* anterior. En segon lloc, presentem quin és el sentit de situar-se en el punt *b* i per què creiem que cal centrar l'ensenyament de la llengua en aquest punt. I, tot seguit, desenvolupem aquesta idea reflexionant sobre vuit aspectes clau que pensem que cal tenir en compte en l'ensenyament de la llengua a secundària. Proposem, així, un marc per a la reflexió, que tancarem amb unes consideracions finals.

2. ENSENYAR LA LLENGUA: QUAN EL FOCUS SE SITUA EN ELS MÈTODES I ELS CONTINGUTS D'ENSENYAMENT

Durant molt de temps ensenyar llengua ha estat considerat o bé una qüestió de trobar el millor mètode o bé una qüestió de triar el contingut més adequat i organitzar-lo de la millor manera, o bé de totes dues coses alhora.

Pel que fa al mètode, si fem un cop d'ull a la història dels mètodes d'ensenyament de llengua (ja siguin primeres, segones o estrangeres), de seguida veurem que els debats sobre com cal ensenyar la llengua s'han anat succeint sense solució de continuïtat. La controvèrsia s'ha

plantejat sovint en termes molt excoents, sense buscar solucions de consens, i alguns autors irònicament s'hi refereixen amb els termes de «querella» (LINO, 2006) o «guerra» (LOCKE, 2010).

Richards i Rodgers (2003) assenyalen positivament que, malgrat tot, en la seva successió imparabile, les diverses propostes metodològiques han anat dibuixant progressivament un interès indiscutible per l'aprenent i no tant pel que en podríem dir la lògica de l'ensenyament. Alguns autors han anat més enllà i han parlat de l'era postmètode, en què el que és veritablement important és disposar d'un ampli repertori de recursos didàctics diversos i complementaris (KUMARAVADIVELU, 2006). Això permetria de donar respostes adequades a la gran diversitat de demandes amb què es pot trobar un docent. Així, l'accent es posaria en qüestions diverses: des d'aquelles més centrades en el sistema de la llengua, a aquelles més pròpies de cada centre educatiu i fins i tot de cada grup de nois i noies, passant pels processos cognitius de l'aprenent i l'experiència emocional que suposa l'aprenentatge lingüístic (CANDLIN I MERCER, 2001; KUCER, 2005; FONS, 2006).

Pel que fa als continguts, una qüestió no resolta és la següent: què hem d'ensenyar quan ensenyem llengua? Es tracta d'un interrogant que pot resultar sorprenent des d'altres disciplines escolars. Les raons d'aquest interrogant són complexes i de naturalesa diversa, però se n'ha destacat una: la gran complexitat que presenta l'objecte d'estudi.

La concepció mateixa de què és el llenguatge és objecte de controvèrsia. Exemplifiquem això amb les concepcions generativistes i socioculturals de la llengua. Per Lakoff i Johnson (1999, citats a BERNÁRDEZ, 2001), els postulats chomskyans poden entendre's bàsicament com el desenvolupament de la metàfora «un llenguatge natural és un llenguatge formal». Tot i ser més complex que un llenguatge formal, el llenguatge dels humans podria entendre's com un conjunt de quatre elements: vocabulari, categories, regles de reescriptura i símbol inicial d'oració. Però Bernárdez (2001) proposa una metàfora de llengua incompatible amb l'anterior: «Una llengua és un organisme complex autoregulat». A més de no tenir una arrel innata, el llenguatge seria un sistema de sistemes d'interacció entre individus on es produeixen regularitats que ordenarien el seu comportament aparentment caòtic.

Així, donada la diferenciació entre L-E (llengua exterioritzada, actuació) i L-I (llengua interna, competència), el generativisme considera que només pot ser objecte d'estudi científic aquest darrer element, l'únic que tindria entitat real, i a partir del qual considerariem el primer un simple epifenomen sense rellevància en una teoria del llenguatge. Els enfocaments socioculturals sobre el llenguatge, en canvi, defensen exactament la posició contrària.

En resum: els estudiosos no poden definir d'una manera clara i compartida què és la llengua. En canvi, en l'àmbit de l'ensenyament ens calen definicions i continguts clars, per tal de poder organitzar d'una manera intel·ligible el que els alumnes han d'aprendre i que això pugui ser compartit pels diversos agents educatius (responsables polítics, assessors, inspectors, docents, creadors de materials, etc.).

Aquesta qüestió té conseqüències clares. La tria dels continguts gramaticals n'és un exemple força paradigmàtic. A Catalunya les obres de Desclot (1977) i Camps (1986) representen dues propostes de tria de continguts gramaticals. Desclot (1977) fa una proposta d'adaptació en bloc de les aportacions gramaticals del moment considerades més avançades (els models generativistes estàndard). Per la seva banda, Camps (1986) parteix de la necessitat d'observar quins conceptes i procediments lingüístics ens cal escollir entre escoles lingüístiques diverses i quines activitats hauríem de promoure a l'aula per tal de proporcionar als alumnes eines de reflexió sobre els usos, principalment els escrits.

Podríem dir que la primera d'aquestes dues propostes va «de dalt a baix» i se centra en els continguts conceptuals. En canvi, la segona proposta parteix de les necessitats d'ús de la llengua dels nois i noies i proposa un conjunt de conceptes i procediments per tal de respondre-hi, en un itinerari més aviat «de baix a dalt».

Els llibres de text i les disposicions curriculars han seguit de forma majoritària el plantejament de Desclot (1977), recorrent a teories de la lingüística i mirant de traduir-les directament a l'aula. Un altre exemple d'això és el concepte de «tipus de text» (CASTELLÀ, 1994). Malgrat tot, una gran quantitat d'estudis han mostrat la conveniència de seguir la línia que suggereix Camps (1986). Han considerat necessari que l'actuació educativa tingui en compte contribucions diverses

dels estudis lingüístics (les diverses escoles de lingüística oracional, la lingüística textual, l'anàlisi del discurs, etc.) en funció de les necessitats de l'ensenyament. Han remarcat, en aquest sentit, la conveniència de buscar respostes prenent sempre com a punt de partida les necessitats d'ensenyament i aprenentatge (RIBAS *et al.*, 2014).

S'argumenta que els intents de traduir en bloc les teories lingüístiques per a l'escola han acabat generant un conjunt de conceptes i procediments sovint descontextualitzats i atomitzats, així com mancats de coherència interna a causa dels processos de simplificació operats. Estudis centrats en contextos diversos (Espanya, Regne Unit, Canadà, Suïssa, França, Brasil, Portugal, etc.) coincideixen a destacar la importància de recórrer als coneixements lingüístics sempre tenint presents les necessitats escolars. Alguns autors proposen el terme *reconfiguració* o *transposició* dels sabers anomenats *savis* (els propis de la disciplina, en el nostre cas, la lingüística) a l'ensenyament (MYHILL, 2009; NADEAU I FISHER, 2011; DICKEL, 2012; DOLZ, 2011).

Pel que fa a la disposició dels continguts, trobem que sovint aquests s'organitzen segons el que des del punt de vista del professorat i la institució és l'ordre més lògic. Es tracta, però, d'un plantejament problemàtic, tal com indiquen de manera especialment clara els estudis sobre primera alfabetització.

Ferreiro (2001), per exemple, analitza críticament l'interrogant «Quan és més convenient començar a ensenyar a llegir i escriure?». L'autora destaca, en primer lloc, que es tracta d'un interrogant mal plantejat, per dues raons: per una banda, pressuposa que és l'escola qui ho ha de decidir i, per una altra banda, pressuposa que el que s'ensenyarà serà après pels alumnes. Denuncia la insistència a treballar el codi per iniciar els infants en la lectura i l'escriptura, adduint que és una mostra de la manca de comprensió dels processos d'aprenentatge de l'aprenent. L'autora reclama, en canvi, que l'ensenyant adopti el que anomena «respecte intel·lectual» per l'aprenent i passi a veure l'infant com algú que s'interroga sobre la cultura alfabetitzada que l'envolta. L'infant elabora les seves pròpies teories explicatives i són aquestes teories les que haurèm de convertir en la base per als nous ensenyaments.

També la recerca sobre l'ensenyament gramatical ens mostra resultats que apunten a la idea segons la qual entre ensenyament i aprenentatge no hi ha una relació causal. Malgrat l'aparent coherència amb què aquest saber és exposat en els llibres de text o en el discurs dels professors, els estudis sobre l'aprenentatge gramatical mostren que els conceptes gramaticals *tal com els han après els alumnes* constitueixen un conjunt de coneixements poc estructurats i heterogenis. És a dir, el que ens pot semblar un ordre lògic per a l'ensenyament pot no ser el millor ordre per a l'aprenentatge.

Val a dir, però, que sota l'aparença de coneixement estructurat, les pràctiques d'ensenyament gramatical més habitual (i en països diversos) es basen a treballar conceptes gramaticals oracionals de caire morfosintàctic. Deixen en un segon terme conceptes semàntics i pragmàtics, així com procediments d'observació i manipulació, i no estableixen ponts clars entre el coneixement de l'ús i el coneixement del sistema. Això no ajuda els alumnes a elaborar un coneixement metalingüístic coherent i recuperable quan estiguin usant la llengua.

3. ENSENYAR LLENGUA ÉS FACILITAR L'ACCÉS A LA CULTURA ALFABETITZADA

Ensenyar llengua ha de ser ensenyar a accedir a la cultura alfabetitzada (CAMPS, 1994; FERREIRO, 2001): vivim immersos en pràctiques comunicatives d'una gran diversitat i hem d'ensenyar l'aprenent a donar sentit comunicatiu a la llengua. Això és així especialment en les seves formes elaborades (per exemple, l'escrita i l'oral formal) i tant si aquest aprenent és l'infant que es troba en els estadis més incipients (GIL, 2011) com si es tracta dels alumnes de secundària que aprenen a veure els mecanismes persuasius de la llengua (JANKS, 2010).

Per una banda, doncs, pel que fa als mètodes ens cal no pas buscar el mètode infal·libre sinó les maneres més adequades en relació amb uns objectius concrets, uns aprenents concrets i uns contextos concrets. Cal explorar quins marcs teòrics poden ajudar més els docents a desenvolupar els seus propis estils professionals, desvetllar en els nois i noies l'interès per la llengua i ajudar-los a aprendre (GUASCH I RIBAS, 2012). I,

per l'altra, pel que fa als continguts d'ensenyament, hem d'anar entenent que saber llengua no és tant atomitzar aquests continguts com interrelacionar-los perquè prenguin sentit. Això ens porta a buscar les maneres d'integrar els diversos aspectes de l'educació lingüística i, al seu torn, d'integrar aquests aspectes amb l'aprenentatge de les altres àrees del currículum (FERRER I FONTICH, 2011).

Existeix una llarga i dilatada producció en l'escenari internacional que apunta a la importància de poder respondre de manera flexible a les necessitats diverses dels alumnes. Experiències recents a casa nostra en els nivells de primària, secundària i universitat mostren la productivitat d'aquest plantejament:

- Algunes d'aquestes experiències se situen directament a l'aula i subratllen la importància de *llegir per escriure*, presentant models escrits per tal de guiar els alumnes en la seva tasca d'aprendre a escriure (CORCELLES, 2008; GUASCH I FONTICH, 2012; DOMÈNECH, 2013).
- D'altres mostren la rellevància de *parlar i dialogar per interpretar textos* ja siguin narratius, poètics o argumentatius, i en formats diversos (novel·les, pel·lícules, anuncis, lletres de cançons...). Cal que els alumnes vegin que el sentit del text és fruit d'una construcció conjunta i no pas de l'accés a un significat únic prèviament codificat en les paraules i les frases (CASSANY, 2006; MARGALLO, 2012; FONTICH, 2013).
- També s'ha destacat la importància d'*explorar els ponts que hi ha entre gramàtica i escriptura*: sabem que l'atenció de l'estudi gramatical pot centrar-se en el codi, però que ens cal també trobar les maneres de posar aquest saber al servei de l'escrit i del contrast entre llengües i entre dialectes dins una mateixa llengua (VILÀ, 2004; CAMPS I ZAYAS, 2006; GIL I BIGAS, 2009; ZAYAS, 2013).
- Així mateix, hem de fer conscients els alumnes de la importància dels processos de *parlar per aprendre i de parlar per explicar el que hem après*, és a dir, de veure el que és oral en el seu doble vessant d'instrument d'aprenentatge i d'instrument de presentació formal (VILÀ, 2002; VILÀ I FONTICH, 2014).

Totes aquestes experiències mostren la necessitat d'implicar els alumnes en activitats diverses, de posar-los en situació de parlar per aprendre, de mostrar-los amb claredat què han de fer i què aprendran fent-ho. Ens fan veure que ensenyar llengua és una tasca complexa, en què no podem seguir un únic camí, ja que els contextos educatius amb què ens podem trobar són diversos. Ens fa veure també que l'educació lingüística és un àmbit on hem de poder adaptar els sabers elaborats en disciplines diverses, com ara la lingüística o la psicologia; i alhora que és un àmbit creador de saber que pot revertir també en aquestes disciplines.

El professor necessita espai per poder observar, reflexionar i aprendre. Pot arribar a elaborar coneixement que pot compartir amb altres docents i amb investigadors, essent ell mateix també un investigador. Aquest coneixement pot reduir-se a l'explicació d'una experiència narrada o pot constituir el centre d'una recerca.

Grenfell (2000, citat a GRENFELL I HARRIS, 2010: 86) sintetitza la crisi de l'ensenyament de llengües modernes a la Gran Bretanya amb tres expressions: *dubtes metodològics*, *confusió curricular* i *pèrdua de finalitat*. Pensem que aquesta visió general pot ser aplicable a l'ensenyament de les primeres llengües en general. Des del nostre punt de vista, caldria situar el debat principalment en la pèrdua de finalitat. Relacionant escola i alfabetització, ja no esperem trobar el millor mètode («com ensenyem») ni el contingut més ben organitzat («què i quan ensenyem»). Sabem que, si bé la metodologia a l'aula i la tria i organització dels continguts són dos aspectes essencials, és crucial situar aquests dos aspectes en relació amb una idea d'ordre superior («per què ensenyem»): ensenyar llengua és ajudar els alumnes a accedir a la cultura alfabetitzada.

Si reprenem el punt de partida d'aquest text, i el reformulem amb un interrogant del tipus «Per què hem d'ensenyar llengua? », podem proposar la resposta següent:

Ensenyem llengua per ajudar els alumnes a desenvolupar les habilitats lingüístiques, de tal manera que puguin accedir a la cultura alfabetitzada i sàpiguen moure-s'hi de manera competent.

Treballar les habilitats lingüístiques sense tenir en compte la raó final d'aquest treball (accedir a la cultura alfabetitzada) ens pot fer cau-

re en una certa reïficació, una mena de pràctica educativa en què ensenyem a escriure i a parlar perquè escriure i parlar són importants... per aprovar i resoldre les activitats escolars que demanen escriure i parlar. En canvi, hem de trobar maneres per mostrar als alumnes que aprendre a dominar la llengua és essencial per desenvolupar-nos adequadament en el món alfabetitzat que ens envolta i poder ser ciutadans autònoms.

4. ENSENYAR I APRENDRE LLENGUA: VUIT ÀMBITS CLAU

L'àmbit d'estudi de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües (la didàctica de la llengua) és encara una disciplina jove, que en el marc de les didàctiques específiques es constitueix com a disciplina acadèmica a l'Europa continental (França, Alemanya, països escandinaus, Espanya, etc.) a partir dels anys seixanta (BRONCKART I SCHNEUWLY, 1985).

La didàctica se singularitza per posar el focus d'atenció en la necessitat d'integrar els processos d'ensenyament, els processos d'aprenentatge i el contingut d'ensenyament-aprenentatge. La interrelació de tots tres àmbits constitueix un espai («el triangle didàctic») de gran complexitat que ens pot permetre de comprendre les dificultats amb què l'escola s'enfronta.

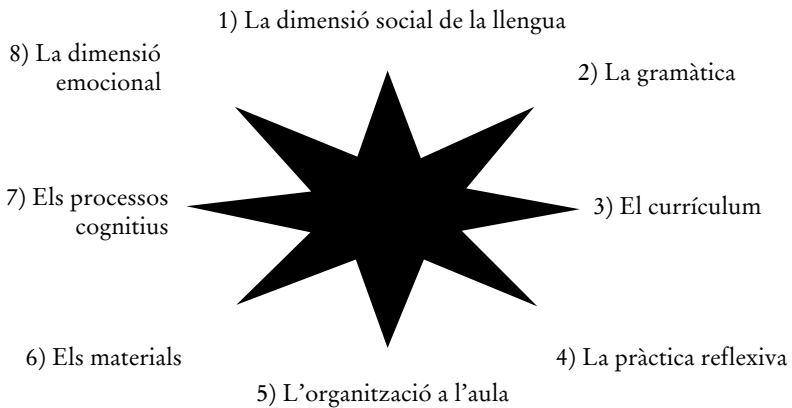
Proposem tot seguit vuit elements que pensem que són clau per entendre l'educació lingüística:

<i>El contingut</i>	<i>L'ensenyament</i>	<i>L'aprenentatge</i>
1) La dimensió social de la llengua	4) La pràctica reflexiva	7) La dimensió cognitiva de l'aprenentatge lingüístic
2) La gramàtica	5) L'organització a l'aula	8) La dimensió emocional
3) El currículum	6) Els materials	

Els distribuïm en tres àmbits corresponents als tres pols del triangle didàctic. Pensem que ens poden ajudar a observar l'educació lingüística d'una manera més rica i menys donada a simplificacions. Ens

poden ajudar també a tenir present que ensenyar llengua és un procés complex, un procés que pot cristal·litzar en intervencions (a l'aula, al centre, en el currículum, en material per al professorat, en cursos de formació, etc.) de caire molt divers i totes elles adequades.

Són vuit aspectes que poden orientar la nostra reflexió. Per això els podem concebre també com les parts d'una rosa dels vents que ens ajudarà a navegar pels —de vegades— procel·losos mars de l'ensenyament i aprenentatge de llengua a l'educació obligatòria:



1) La dimensió social de la llengua

Ha estat àmpliament assenyalat que la llengua ocupa tots els espais de la societat, que hi vivim immersos. Bernárdez (2008) afirma amb rotunditat que la llengua només pot concebre's amb tota la seva dimensió com a manifestació cultural de l'ésser humà.

La llengua és, en aquest sentit, un poderós instrument per gestionar les relacions humanes. Així, per exemple, s'ha dit que l'escriptura neix com a resposta a la complexitat de la gestió dels primers grans assentaments urbans a Mesopotàmia (TUSON, 1996). L'escriptura —i avui dia de manera molt especial també l'oralitat— constitueix, doncs, un instrument de poder i dominar-la és una necessitat peremptòria en les societats democràtiques modernes (CASSANY, 1997; JANKS, 2010).

Amb el coneixement del codi no n'hi hauria prou per poder emprar la llengua de manera diversa i efectiva. Des de la perspectiva sociocultural, l'element central de les llengües no és el codi sinó les formes discursives amb les quals els humans ens relacionem. Podríem dir que, segons aquest plantejament, no ens comuniquem perquè tinguem llengua sinó que tenim llengua perquè ens comuniquem.

Un element bàsic d'aquesta comunicació serien els gèneres discursius, cadascun dels quals respondria, seguint Bakhtin (1979), a les formes relativament estables que pren la llengua segons l'ús que en fem en esferes d'activitat concretes. Són gèneres escrits les esqueles i els whatsapps, les novel·les i les guies turístiques, les sinopsis de la cartellera i els exàmens: alguns d'ells desapareixen (com ara els telegrams... i fins i tot els SMS!) i en sorgeixen d'altres (tweets). Són gèneres orals les explicacions a classe, els debats o els acudits, i entre els gèneres orals i els escrits hi ha una gradació (una conferència està més a prop de l'escrit i el whatsapp de l'oral). Els gèneres són sempre fruit dels usos comunicatius, a través dels quals els usuaris de la llengua arribem a un consens tàcit sobre com funcionen.

A l'arrel d'aquesta concepció del terme *sociocultural* hi ha els plantejaments vigotskians (CUBERO, 2005), segons els quals la llengua és a la base del desenvolupament humà, específicament en la seva manifestació més primigènia: la interacció.

2) La gramàtica

L'escissió entre gramàtica i ús ve de lluny, tal com indiquen Charolles i Combettes (2001): ja els antics grecs exploren les propietats oracionals i la retòrica com a camps separats. Els autors consideren que això explicaria en part les dificultats de l'ensenyament per establir ponts clars entre ensenyament del sistema i ensenyament de l'ús de la llengua. En aquest sentit, al llarg del segle xx hi ha hagut un debat molt viu sobre la incidència de la instrucció gramatical en la millora dels usos comunicatius dels alumnes, especialment els escrits i orals formals.

Alguns estudis han intentat de dir-hi l'última paraula i determinar si existeix o no aquesta incidència (vegeu una reflexió sobre aquests estudis a ANDREWS, 2010). Han arribat a la conclusió segons la qual la utilitat d'ensenyar gramàtica de manera explícita no és gens clara i

concedeixen una certa utilitat només a l'activitat coneguda com a «combinació d'oracions» (*sentence combining*). Es tracta d'una pràctica basada en l'aprenentatge gramatical implícit a partir de la manipulació d'oracions.

En canvi, altres estudis consideren que l'ensenyament explícit és necessari i que cal desenvolupar en l'alumnat la capacitat metalingüística (CAMPS *et al.*, 2005). Parteixen de la idea segons la qual una major capacitat metacognitiva permet un accés més conscient al saber gramatical i un major control en el seu ús. Aquests darrers estudis defensen ús i gramàtica com a dues cares de la mateixa moneda, per la qual cosa tots dos aspectes haurien d'abordar-se de manera integrada, ajudant els alumnes a ser observadors reflexius de la llengua en ús, amb diferents graus d'explicitació.

Els treballs que se situen en aquesta línia varien pel que fa al grau d'enfocament amb què aborden la gramàtica. En uns casos es proposen activitats gramaticals sempre supeditades als usos (WEAVER, 2010; MYHILL, 2011), en què els alumnes exploren determinats microsistemes gramaticals orientats a l'ús immediat d'aquestes nocions en textos concrets. Per exemple, l'estudi dels camps semàntics per a l'escriptura de poemes o narracions.

En d'altres casos, en canvi, es proposen maneres d'estudiar el sistema i l'ús d'una forma equilibrada, com a àmbits de diferent naturalesa lligats tots dos al coneixement lingüístic (CAMPS, 1998; CAMPS I ZAYAS, 2006; COMBETTES, 2007). Aquests darrers estudis defensen la importància d'atendre tant els procediments d'ensenyament a l'aula com els continguts gramaticals. Pel que fa als procediments d'ensenyament, defensen un tipus de treball basat l'observació de dades lingüístiques i la interacció per aprendre. Un exemple n'és el treball de Rodríguez (2012), en què l'observació, anàlisi i síntesi per part dels alumnes del funcionament dels verbs en passat els porta a escriure narracions i revisar-les posant el focus en l'aspecte temporal. Pel que fa als continguts, els estudis esmentats advoquen per integrar morfosintaxi, semàntica i pragmàtica.

Treballs com Janks (2010) o Myhill (2009) són exemples de com pot funcionar a l'aula aquesta integració. L'exemple següent és de Fontich (2013): «Al final del partit van ploure tota mena d'objectes sobre

l'àrbitre». Es tracta d'una frase que, amb diverses variacions, podem llegir a la premsa esportiva i fa referència a aldarulls al final d'un partit de futbol, en què l'àrbitre és objecte de la ira d'una part dels seguidors. Hi trobem un ús no prototípic de *ploure*, el qual semànticament s'equipara a *llençar* i deixa de tenir el sentit meteorològic habitual. Pragmàticament es tria *ploure* i no *llençar* perquè en aquest cas s'estaria explicitant l'agent d'un acte incívic. I no s'empra el verb *caure* perquè *ploure* implica molts més elements (justament quan plou poc no diem «plouen quatre gotes» sinó «cauen quatre gotes»). Finalment, la tria d'un verb així té conseqüències en el pla morfosintàctic: el verb es conjuga en plural (la forma habitual és singular) i té el subjecte posposat («tota mena d'objectes»), el qual es comporta com a subjecte de verb inacusatiu, pronominalitzant el nucli del SN amb pronom partitiu de complement directe *en*: «En van ploure de tota mena, d'objectes».

Per nombrosos estudis, la reflexió metalingüística pot ajudar els aprenents a ser més conscients de com usem la llengua i, per tant, a usar-la millor.

3) El currículum

No és fàcil determinar què cal triar per ser ensenyat a l'escola. Castellà (2004) fa un repàs de l'ensenyament de llengua en els darrers dos segles i destaca d'una manera molt gràfica que a cada època s'han ensenyat uns continguts diferents depenent de quines «ulleres» ens posàvem per mirar l'objecte «llengua». És a dir, que segons la concepció de què és llengua triarem uns continguts d'ensenyament o uns altres.

Per Castellà (2004: 46), avui en dia és indefugible lligar el llenguatge humà a aspectes com ara «creativitat, elaboració i canvi, procés dinàmic, conversa i interacció». L'autor considera que s'ha d'aprendre i d'ensenyar llengua posant la nostra atenció en aquesta visió «i no en la dels paradigmes i les anàlisis, que el dissecionen, el paralitzen i, en darrer terme, el momifiquen». Reclama en aquest sentit que no es confongui «la llengua amb la llei convencional que la regula; la descripció científica, amb la llengua mateixa; i l'escriptura, amb la totalitat de la llengua».

Hem de ser conscients, per tant, de l'estret vincle entre les disposicions curriculars i les visions dominants a cada moment sobre què és llengua. Es tracta d'un condicionant important que explica per què el

currículum és objecte de revisió periòdica. Visions de la llengua en tensió, sovint contraposades, pugnen per obrir-s'hi un espai, però també visions en tensió sobre com el contingut ha de ser adaptat i avaluat. Lerner (1997), per exemple, destaca lúcidament que sovint s'acaba incloent al currículum no pas el contingut d'ensenyament més important sinó el més fàcil d'avaluar.

El fet que els currículums vigents, centrats en competències, siguin menys restrictius pel que fa als continguts pot propiciar un cert marge d'actuació al professorat. Aquest marge es pot traduir en un treball sobre continguts lligats a necessitats específiques d'alumnes concrets sense perdre de vista els objectius generals d'aprenentatge. Ens cal estar a l'aguait, però, perquè la flexibilitat del currículum pot provocar la desorientació i la tornada a continguts molt rígids (PÉREZ ESTEVE I ZAYAS, 2007). Cal evitar, en aquest sentit, que els continguts més fàcils de quantificar (per exemple, el treball d'ortografia, tan important per altra banda) prenguin el protagonisme a continguts d'avaluació potser més sinuosa (com, per exemple, la interpretació conjunta d'un text o el procés de composició escrita), però d'un abast profund i veritablement transformador.

4) La pràctica reflexiva

La recerca ha destacat la importància d'explorar les creences que tenim com a docents per tal de poder fer-les explícites i poder-les modificar conscientment. Les creences són teories espontànies i de base intuïtiva, caracteritzades per una certa heterogeneïtat i fruit de l'experiència personal (BORG, 1997).

Garrell (2008) presenta un estudi de cas sobre una docent preocupada per acompanyar l'aprenentatge de la composició escrita dels alumnes. Munta una activitat-projecte orientada a elaborar entre tots un text instructiu per a un joc inventat en una altra assignatura. A mesura que el projecte avança, sorgeixen problemes que no havia previst. Intenta de donar-hi resposta consultant materials didàctics i creant activitats noves, però la conseqüència d'això és que s'allarga el temps que inicialment havia programat de dedicar-hi.

Al final del projecte, aquesta professora ha tret dues conclusions: que aprendre a escriure és una tasca molt complexa, i que com a do-

cent ha fracassat perquè no ha estat capaç d'anticipar les dificultats dels alumnes i s'ha vist abocada a improvisar. La professora, però, en realitat arriba a la segona conclusió podríem dir que «víctima» d'unes creences segons les quals la programació ha d'anticipar i donar resposta a les dificultats dels alumnes.

La professora ha actuat d'acord amb el que la recerca ha mostrat que és el procediment adequat. S'ha ajustat al desenvolupament dels alumnes, ha intentat donar-hi resposta amb mesures diverses, i ha estat capaç de modificar aquestes mesures quan no eren significatives o útils. I crucialment com a resultat de tot això ha ampliat el coneixement que tenia dels textos instructius!

Aquesta manera de fer rep el nom de *pràctica reflexiva*: el docent intervé en un espai educatiu, proposa un conjunt de tasques orientades a un aprenentatge, identifica problemes diversos, modifica els plantejaments inicials i els procediments que segueix per tal d'ajustar-los a aquests problemes i s'implica en un procés de reflexió a través de l'acció que va més enllà d'un simple procediment de transferència d'un saber (STENHOUSE, 1975; GRIFFITHS I TANN, 1992).

El docent amplia els recursos didàctics amb l'ajuda de coneixements teòrics i pren en definitiva les regnes del propi desenvolupament professional, establint diagnòstics, revisant fórmules escolars, explorant, encertant, arriscant i aprenent (LATORRE, 2002).

La professora ha après, també, encara que les seves creences de moment li impedeixen de veure-ho, que per ensenyar cal aprendre a observar els alumnes, a diagnosticar què ens diuen les dificultats amb què es troben. Ha après a actuar d'acord amb un marc constructivista, segons el qual no hi ha solucions generals perquè no hi ha problemes generals, sinó que cal buscar solucions provisionals i concretes a problemes concrets.

5) L'organització a l'aula

En el context escolar, el docent es troba davant un grup nombrós d'alumnes, habitualment d'una gran heterogeneïtat biogràfica i acadèmica. Mercer (2000) destaca que, per respondre a aquesta complexitat, els docents hem d'aprendre a convertir l'aula en un espai d'intercanvi col·laboratiu. Per aquest autor, un marc privilegiat per

a aquest intercanvi és el treball en petit grup d'alumnes. Van Lier (2004) considera que en aquest espai es creen múltiples oportunitats (*affordances*) d'aprenentatge que no han de ser desaprofitades. Aquest autor considera que els alumnes es proporcionen ajuts de quatre tipus: entre iguals, del que sap més al que sap menys, del que sap menys al que sap més i suport de materials auxiliars i de coneixement enciclopèdic de l'aprenent.

S'han assenyalat, en aquest sentit, els beneficis de desenvolupar a l'aula situacions d'escriptura col·laborativa en parella o en grup reduït (RIBAS *et al.*, 2002; GIL, 2010). Gil (2011) mostra que el diàleg exploratori desencadenat en aquestes situacions constitueix moments crucials d'aprenentatge. Rodríguez (2012) se centra en un aspecte del procés d'escriptura que a les aules és difícil d'abordar: la revisió del text. Mostra els beneficis de la revisió en petit grup i destaca la importància de situar aquesta revisió en un marc clarament delimitat de tal manera que els alumnes sàpiguen en quin aspecte del text han de posar el focus d'atenció.

Cal fer que els alumnes interactuïn per aprendre, una idea coherent amb la teoria d'aprenentatge d'arrel sociocultural, que veu el llenguatge com a motor del desenvolupament humà. En aquest sentit, tots els professors són professors de llengua, una idea sovint erròniament interpretada com «tots els professors han de corregir les faltes d'ortografia». Tots els professors són professors de llengua perquè és a través de la llengua que es construeix el saber. Aprendre matemàtiques, medi natural o tecnologia és aprendre el llenguatge propi d'aquestes disciplines. Lligat a això, tenim els programes d'immersió lingüística de casa nostra en què els alumnes aprenen la disciplina, el llenguatge de la disciplina i una altra llengua.

Cal, doncs, explorar noves maneres d'organitzar l'aula per respondre als reptes de l'educació lingüística, més enllà de la simple disposició dels nois i noies en l'espai i en agrupacions diverses. Hem d'aprendre a organitzar l'aula de manera que els nois i noies aprenguin a aprendre conjuntament i aprenguin a fer-ho a través de la llengua.

6) Els materials

Hem d'entendre els materials que tenim a l'abast com a fruit d'una determinada manera de pensar l'ensenyament. Aprendre, més que apropiari-se des d'un punt de vista individual d'un conjunt de sabers, consistiria a accedir a una comunitat de discurs. Aquesta comunitat està formada per les contribucions públiques de persones que s'han plantejat interrogants semblants i que ens expliquen com han intentat trobar-hi resposta.

La docent de l'exemple consulta materials diversos mentre busca les millors respostes als problemes dels seus alumnes. I fent-ho està aprenent perquè està ingressant progressivament en una comunitat de discurs, concretament aquella que ha indagat de quina manera s'ensenya i s'aprèn a escriure. En aquesta comunitat s'han generat respostes diverses, de vegades amb acords globals i tot sovint amb solucions contraposades, al voltant de temes molt diversos: des de l'ortografia fins a l'adequació del text al destinatari, des del procés de revisió fins al repertori lèxic i als mecanismes de cohesió.

Ens cal repensar el sentit dels materials que oferim als alumnes. Hem de pensar quin sentit tenen els materials que serveixen per a la nostra formació quan ens preparem una classe o un conjunt d'activitats. El material per ell mateix no desencadena aprenentatge: el coneixement és fruit d'un procés complex i dilatat en el temps, en el qual els bons materials seran aquells que ens suggereixen, que ens apunten en unes direccions, que ens marquen uns camins... que nosaltres haurem d'aprendre a completar, amb creativitat i valentia.

Actualment, un tema indefugible és l'ús que fem a l'aula de les noves tecnologies i el partit que en traiem. Chartier (2004) considera que Internet potencia la construcció d'un saber per al·luvió, no articulats, sotmès a l'imperi de la moda i del clic atzarós similar al del zàping televisiu. La funció de l'ensenyament seria la de combatre aquesta tendència, elaborant unitats didàctiques que amplii el repertori de l'alumne com a usuari d'Internet i que contribueixin a la seva alfabetització. Coll (2008) destaca, en aquest sentit, que el debat no ha de situar-se ja en el seu potencial per a l'aprenentatge i la motivació de l'alumne sinó en les situacions que el docent dissenyi perquè aquest potencial es converteixi en una guia efectiva.

La digitalització és una condició necessària però no suficient per desencadenar pràctiques transformadores: els professors amb concepcions més transmissives tendrien a usar les noves tecnologies per a la presentació i transmissió de continguts, mentre que els professors més «constructivistes» promourien pràctiques més actives, autònomes i col·laboratives d'exploració i indagació. Balagué i Zayas (2007) parlen de la naturalesa potencialment interactiva de la web 2.0 i de la seva capacitat de crear comunitats, penetrant en tots els àmbits de la societat: personals, professionals, empresarials i educatius (d'aquí l'expressió *web social*). Es destaca la necessitat de potenciar un ensenyament bimodal (presencial i virtual) i de desenvolupar processos d'ajut a través de la reflexió sobre progressos i dificultats. En relació amb l'escriptura a la xarxa, Zayas (2008) reflexiona sobre la importància d'identificar aquells trets estables que configuren els nous gèneres discursius presents a Internet.

7) Els processos cognitius

Aquesta dimensió ens remet al fet que la llengua té una realitat interior. Un gran nombre de recerques ha mostrat que això és especialment evident en els processos de composició escrita, en l'elaboració del discurs oral formal o en els processos de descoberta exploratòria a través del diàleg.

En relació amb l'escriptura, per exemple, els primers estudis cognitius sobre el procés de composició de textos indiquen fortes diferències entre els escriptors aprenents i els competents. Aquests últims actuen de forma estratègica, abordant les etapes de planificació, escriptura/assaig i revisió de forma recursiva i no lineal. Focalitzen l'atenció en aspectes parcials sense per això perdre el sentit global de la tasca. I saben conceptualitzar aquest procés com la resolució d'un problema retòric en el qual els paràmetres comunicatius concrets exerceixen una incidència determinant.

Un fet que dóna compte d'això és la distinció entre *dir* el coneixement i *transformar-lo* (BEREITER I SCARDAMALIA, 1987). Aquesta distinció apunta a la idea segons la qual transformar el coneixement ens porta a noves cotes de saber més afinat, en què l'escriptura es converteix en un instrument per aprendre. Wells (2001) remarca la importància de treballar a l'aula el potencial epistèmic de l'escriptura.

L'aprenent veu els processos de composició dels discursos com una repetició de les idees que ja existeixen d'una manera organitzada a la nostra ment. Per ell, les primeres idees són les últimes i això porta a una fossilització del text, impossibilitant la revisió o el canvi (CARLINO, 2006). Per contra, els usuaris experts són capaços de dilatar el moment en el qual donen el text per bo, iniciant successius cicles de reescriptura, reelaboració i enriquiment. Graham i Perin (2006) destaquen la importància de dotar els aprenents de vies per gestionar aquest procés, entre les quals hi hauria l'escriptura col·laborativa, l'atenció al destinatari o la instrucció explícita sobre com sintetitzar textos.

Considerem que si els alumnes es fan càrrec d'aquest ampli ventall d'elements que cal tenir en compte seran més capaços d'actuar estratègicament a l'hora d'usar la llengua.

8) La dimensió emocional

En relació tant amb les primeres com amb les segones llengües i llengües estrangeres, es considera necessari que l'aprenent no percebi la llengua com un sistema deslligat dels usos i reduït a gramàtica i normativa. Cal que passi a entendre-la en un marc comunicatiu. Treballs i estudis pioners a casa nostra sobre la composició escrita (CAMPS, 1994; CASSANY, 1993), per exemple, mostren la necessitat de presentar l'aprenentatge de la llengua com a ingrés a «la cultura escrita». El mateix ha estat indicat per al treball sobre l'oral formal (VILÀ, 2002). Cal mostrar als aprenents que no escrivim o parlem per ser corregits pel professor sinó que ho fem per aconseguir els nostres objectius, adreçant-nos a destinataris reals o versemblants en uns paràmetres comunicatius concrets.

Un test sobre els aspectes emocionals amb què abordem l'aprenentatge de l'escriptura presentat a Cassany (1999) ens permet reflexionar sobre allò que pot constituir un obstacle des del punt de vista emocional. Alguns aspectes es lliguen directament amb prejudicis com ara que la major o menor capacitat d'escriure o de parlar és un do inat que algunes persones tenen i que no es pot aprendre.

Autors diversos han destacat que les noves tecnologies són un poderós mitjà per abordar els aspectes emocionals en l'ensenyament

de llengües. Treballs com ara Balaguer i Zayas (2007), Coll (2008) o Cassany (2011) consideren que poden obrir enormement el camp d'actuació en l'ensenyament de llengua.

Cassany (2011) considera, en aquest sentit, que les pràctiques anomenades *vernacles* (els usos, sobretot escrits, dels aprenents fora del marc educatiu formal) han de ser integrades a l'aula. Defensa la importància de convertir aquestes pràctiques en objecte de reflexió per tal de superar en l'imaginari dels alumnes la idea segons la qual la producció escrita que fan fora de l'aula no té cap valor.

Els professors sabem que cal fomentar l'aprenentatge de l'escriptura mitjançant tasques atractives que siguin significatives, és a dir, interessants per als alumnes. Bruning i Horn (2000, citat a MARTÍNEZ-COCÓ *et al.*, 2009: 135) presenta quatre factors necessaris per desenvolupar una adequada motivació per escriure. En primer lloc, fomentar creences funcionals, és a dir, donar valor a l'escriptura i preservar la imatge de l'alumne perquè se senti capaç d'escriure bé. En segon lloc, creure's competent com a escriptor per escriure bé, és a dir, fomentar el compromís a través de situacions d'escriptura o d'oralitat versemblants, que generin ganes de parlar o d'escriure. En tercer lloc, proporcionar contextos adequats de suport amb objectius clars i desafiadors però abordables amb un esforç raonable. I, finalment, crear un ambient emocional positiu, promovent la diversió com a via per atenuar els sentiments de falta de control i angoixa.

En relació amb aquest últim punt, ha estat destacada la importància de permetre als alumnes de triar el tema, l'extensió i la freqüència de les produccions (CASSANY, 1999). Es tracta d'activitats de tipus extensiu que respondrien a la màxima «per aprendre a escriure hem de practicar l'escriptura» i «per aprendre a parlar bé hem de preparar i practicar situacions d'oralitat formal». Es destaca, així mateix, la importància que aquestes activitats es complementin amb tasques de tipus intensiu orientades a treballar de manera explícita aspectes específics (gramàtica oracional, connectors, pronominalització, segmentació paragrafàtica, apel·lacions a l'audiència, reformulació parafràstica, etc.) en textos més breus a partir de consignes concretes.

5. REFLEXIONS FINALS

Amb aquest text hem volgut afegir-nos al debat general sobre l'ensenyament i aprenentatge de la llengua al nostre país, i contribuir a l'esforç col·lectiu de pensar de quina manera podem millorar l'educació lingüística dels nostres joves.

Els punts 1-8 de la nostra rosa dels vents tenen la intenció d'establir un possible mapa, d'identificar els diversos àmbits d'un vast territori en el qual ens toca moure'ns cada dia i per al qual necessitem punts de referència. Tots vuit punts són rellevants però no necessàriament en el mateix grau. Depenent del context educatiu en què ens trobem ens caldrà focalitzar l'atenció en un o altre. El professor ha de saber com haurà d'actuar en cada moment sense perdre de vista el conjunt d'elements en què la seva tasca ha de desenvolupar-se.

Retornant al punt de partida del nostre text, l'objectiu de l'ensenyament en matèria lingüística és facilitar l'accés dels alumnes a la cultura alfabetitzada. Com hem vist, hi ha un ampli acord sobre la complexitat d'aquest ensenyament. També hem pogut observar les enormes tensions i els grans obstacles que hem d'abordar. Ha estat també àmpliament destacat, però, que la tasca d'ensenyar no ha de ser portada a terme per cadascú des de la solitud de l'aula. Ens cal, doncs, aprendre a explicitar els problemes i a compartir propostes i reflexions, i pensem que el marc proposat en aquest text pot ajudar-hi.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ANDREWS, R. (2010). «Teaching sentence-level grammar for writing: The evidence so far». Dins: T. LOCKE (ed.), *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom*. Nova York: Routledge, p. 91-108.
- BAKHTIN, M. M. (1979). *Estètica de la creació verbal*. Mèxic: Siglo XXI.
- BALAGUÉ, F.; ZAYAS, F. (2007). *Usos educatius dels blogs. Recursos, orientacions i experiències per a docents*. Barcelona: UOC.
- BERNÁRDEZ, E. (2001). «De monoide a especie biológica: aventuras y desventuras del concepto de lengua». *CLAC-Círculo de lingüística aplicada a la*

- comunicación*, 7, www.ucm.es/info/circulo/no7/bernardez.htm [consulta: novembre de 2013]
- BERNÁRDEZ, E. (2008). *El lenguaje como cultura*. Madrid: Aguilar.
- BRONCKART, J. P.; SCHNEUWLY, B. (1985). «Les didactiques entre la ciència i la utopia: El cas de la didàctica del francès com a llengua materna». *Temps d'Educació*, 5, p. 185-205.
- CAMBRA, M. (2000). «El pensament del professor: formació per la pràctica reflexiva». Dins: A. CAMPS; I. RÍOS i M. CAMBRA (coord.). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, Barcelona: Graó, p. 161-172.
- CAMPS, A. (1986). *La gramàtica a l'escola bàsica entre els 5 i els 10 anys*. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A. (1998). «L'ensenyament de la gramàtica». Dins: A. CAMPS i T. COLOMER (dir.). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: ICE-UB / Horsori, p. 105-126.
- CAMPS, A. (coord.) (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A.; ZAYAS, F. (ed.) (2006). *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Barcelona: Graó.
- CANDLIN, C. N.; MERCER, N. (ed.) (2001). *English language teaching in its social context: a reader*. Londres: Routledge.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- CASSANY, D. (1993). *La cuina de l'escriptura*. Barcelona: Empúries.
- CASSANY, D. (1997). «L'escriptura extensiva. Com desenvolupar hàbits de redacció». Dins: G. PUJALS i E. SANAHUJA (comp.). *Saber de lletra V. Recursos i materials de suport per a la Reforma a l'Àrea de Llenguatge*. Barcelona: Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura/Universitat de Barcelona, p. 21-45.
- CASSANY, D. (1999). *Construir l'escriptura*. Barcelona: Empúries.
- CASSANY, D. (2006). *Rere les línies*. Barcelona: Empúries.
- CASSANY, D. (2011). *En línia. Llegir i escriure a la xarxa*. Barcelona: Graó.
- CASTELLÀ, J. M. (1994). «Les tipologies textuais». Dins: M. J. CUENCA (ed.). *Lingüística i ensenyament de llengües*, València: Universitat de València, p. 109-126.
- CHAROLLES, M.; COMBETTES, B. (2001). «De la phrase au discours: rupture et continuité». Dins: C. GARCIA-DEBANÇ, J. P. CONFAIS i M. GRANDATY

- (ed.). *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège?* Toulouse: Delagrave/CDR Midi-Pyrénées, p. 117-141.
- CHARTIER, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- COLL, C. (2008). «Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 72, p. 17-40.
- COMBETTES, B. (2007). «Pour une sémantique grammaticale dans l'enseignement de la langue». Dins: É. VARGAS, V. REY i A. GIACOMI (ed.). *Pratiques sociales et didactique de langues*. Aix-en-Provence: PUP, p. 137-147.
- CORCELLES, M. (2008). «Escribir textos argumentativos de forma cooperativa: una herramienta para promover el conocimiento». *Aula de innovación educativa*, 175, p. 33-35.
- CUBERO, R. (2005). *Perspectivas constructivistas*. Barcelona: Graó.
- DESCLOT, M. (1977). *Una teoria sintàctica per a l'escola*. Barcelona: Casals.
- DICKEL, A. (2012). «La enseñanza de la gramática en la escuela: lo que piensan, cómo la abordan y qué proponen las investigaciones brasileñas». *Bellaterra Journal*, 5(2), p. 1-24, <http://revistes.uab.cat/jtl3/issue/view/57/showToc> [consulta: novembre de 2013]
- DOLZ, J. (2011). «Describir la actividad docente: un punto de vista didáctico para comprender el trabajo del profesor en el aula». Dins: J. VALLÈS, D. ÀLVAREZ i R. RICKENMANN (ed.). *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació*. Girona: Documenta Universitaria, p. 97-114.
- DOMÈNECH, L. (2013). *Llegir per escriure. Escriure per ser llegit*, ponència presentada al Seminari d'Innovació Educativa GREAL (Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües), Bellaterra, 25 d'octubre.
- FERREIRO, E. (2001). «El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar». Dins: *Alfabetización, teoría y práctica*. Mèxic: Siglo XXI, p. 118-122.
- FERRER, M.; FONTICH, X. (coord.) (2011). «La llengua més enllà de les classes de llengua». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 54, p. 7-76.
- FONS, M. (2006). «La complexitat de l'ensenyament inicial de l'escriptura». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 40, p. 11-19.
- FONTICH, X. (2013). *L'ensenyament de la gramàtica: un debat obert*, ponència presentada a les Jornades de Didàctica de la Llengua «La gramàtica: una eina necessària per aprendre a escriure?», Bellaterra, 10 i 11 de maig.
- GARRELL, M. (2008). *La composició escrita al Cicle Superior de Primària: Entrevistes a mestres i observacions a l'aula*. Barcelona: Departament d'Educació.

- GIL, R. (2010). «Reflexionar sobre la llengua per aprendre a escriure. Un repte difícil però necessari». *Guix*, 371, p. 22-26.
- GIL, R. (2011). «Escriure textos reals en col·laboració: una tasca imprescindible». *Guix*, 363, p. 10-16.
- GIL, R.; BIGAS, M. (2009). «L'activitat metalingüística durant una tasca de segmentació d'un text en paraules a segon de primària». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 48, p. 20-33.
- GRAHAM, S. i PERIN, D. (2006). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools*. Washington: Carnegie Corporation.
- GRENFELL, M. J.; HARRIS, V. (2010). «Estratègies interlingüístiques dels aprendents de llengües». Dins: O. GUASCH (coord.). *El tractament integrat de llengües*. Barcelona: Graó, p. 81-112.
- GRIFFITHS, M.; TANN, S. (1992). «Using reflective practice to link personal and public theories». *Journal of Education for Teaching*, 18(1), p. 69-84.
- GUASCH, O.; FONTICH, X. (coord.) (2012). «La lectura a les activitats d'escriptura». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 56, p. 5-7.
- GUASCH, O. i RIBAS, T. (coord.) (2012). «Projectes de treball per ensenyar i aprendre llengua i literatura». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 57, p. 5-7.
- JANKS, H. (2010) «Language as a system of meaning potential: The reading and design of verbal texts». Dins: T. LOCKE (ed.). *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom*. Nova York: Routledge, p. 151-169.
- KUCER, S. B. (2005). *Dimensions of literacy. A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- LATORRE, A. (2002). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LERNER, D. (1997). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- LINO, J. (2006). «La querella dels mètodes: un final per decret». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 40, p. 89-112.
- LOCKE, T. (ed.) (2010). *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom*. Nova York: Routledge.
- KUMARAVADIVELU, B. (2006). *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- MARGALLO, A. M. (2012). «La formació de lectors literaris a través de les

- seqüències didàctiques en forma de projecte». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 57, p. 22-35.
- MARTÍNEZ-COCÓ, B.; DE CASO-FUERTES, A. M.; GARCÍA-SÁNCHEZ, J.-N. (2009). «Composición escrita y motivación: una perspectiva del desarrollo». *Aula abierta*, 37(1), p. 129-140.
- MERCER, N. (2000) *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.
- MYHILL, D.A. (2009). «From Talking to Writing: Linguistic Development in Writing». *British Journal of Educational Psychology*, 11(6), p. 27-44.
- MYHILL, D. A. (2011). «Grammar for Designers: How Grammar Supports the Development of Writing». Dins: S. ELLIS, E. MCCARTNEY i J. BOURNE (eds.). *Insight and Impact: Applied Linguistics and the Primary School*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 81-92.
- NADEAU, M.; FISHER, C. (2011). «Les connaissances implicites et explicites en grammaire: quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences?». *Bellaterra Journal*, 4(4), p. 1-31, <http://revistes.uab.cat/jtl3/issue/view/55/showToc> [consulta: novembre de 2013]
- PÉREZ ESTEVE, P.; ZAYAS, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- RIBAS, T., MILIAN, M., GUASCH, O. i CAMPS, A. (2002). «La composición escrita como objeto de reflexión». Dins: J. M. COTS i L. NUSSBAUM (ed.). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el parentizaje de lenguas*. Lleida: Milenio, p. 167-184.
- RIBAS, T.; FONTICH, X.; GUASCH, O. (coord.) (2014). *Grammar at school: Metalinguistic activity from a sociocultural perspective*. Brussel·les: Peter Lang.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RODRÍGUEZ, C. (2012). «Un espai de reflexió i recerca gramatical al voltant dels temps verbals del passat a quart d'ESO». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 57, p. 69-85.
- STENHOUSE, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heineman.
- TUSON, J. (1996). *L'escriptura*. Barcelona: Empúries.
- VAN LIER, L. (2004). *The ecology of language learning. A sociocultural perspective*. Boston/Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- VILÀ SANTASUNA, M.; FONTICH, X. (2014). *Estudi de la normativa lingüística a partir de la recerca dels alumnes sobre els usos reals de la llengua*. Comunicació presentada al IV Simposi Internacional sobre l'Ensenyament del Català, Vic, 3 i 4 d'abril de 2013.

- VILÀ I SANTASUSANA, M. (coord.) (2002). *Didàctica de la llengua oral formal: continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*. Barcelona: Graó.
- VILÀ, M. (2004). «Els alumnes investiguen sobre gramàtica: un petit treball de camp estructurat com una seqüència didàctica». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 33, p. 40-56.
- VILÀ, M. i CASTELLÀ, J. M. (2014): *10 idees clau. Ensenyar la competència oral a classe. Aprendre a parlar en públic*. Barcelona: Graó.
- WEAVER, C. (2010). «Scaffolding grammar instruction for writers and writing». Dins: T. LOCKE (ed.). *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom*. Nova York: Routledge, p. 185-207.
- WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.
- ZAYAS, F. (2008). «El lugar de los blogs en las áreas de lenguas». Dins: C. RODRÍGUEZ GONZALO (coord.). *La lengua escrita y los proyectos de trabajo*. València: Perifèric Edicions, p. 151-167.
- ZAYAS, F. (2013). «Corrupción y gramática». Dins el blog *Darle a la lengua*, 20 de febrer, <http://www.fzayas.com/corrupcion-y-gramatica/> [consulta: novembre de 2013]