

El català com a L2: l'aprofitament de les TIC per a l'aprenentatge lingüístic en un context castellanitzat

Eduard Baile López*

Hèctor Càmara Sampere**

Resum

Els estudiants d'Educació de la Universitat d'Alacant han de cursar una assignatura de llengua d'ús en el primer any de grau per a assolir un B2. Malgrat que els estudis de català són obligatoris en els territoris tradicionalment catalanoparlants al llarg del sistema educatiu, el context sociolingüístic, els fluxos migratoris i la pèrdua de la transmissió generacional de la llengua compliquen l'objectiu d'aconseguir aquesta competència lingüística; a aquesta situació, cal afegir-hi que una part important de l'alumnat prové de zones castellanoparlants en què no hi ha obligatorietat de la matèria en tots els cicles. Per aquest motiu, ens plantejarem si l'acostament metodològic com a L1 és l'únic apropiat o si és més convenient combinar-lo amb el tractament de la llengua com una L2. En aquest sentit, a partir de les mancances observades, proposem una anàlisi sobre com l'ús de les TIC pot ajudar els alumnes a millorar en l'adquisició del requisit lingüístic, especialment pel que fa als que perceben el català com a L2.

Paraules clau

Ensenyament, català, L2, TIC

Recepció original: 7 de gener de 2016

Acceptació: 11 de febrer de 2016

Publicació: 20 de desembre de 2016

Introducció: un canvi de perspectiva pel que fa al català al sud del País Valencià¹

Els estudiants de les diverses especialitats d'Educació de la Universitat d'Alacant (Infantil i Primària) han d'assolir un B2 durant el primer any del grau i, per aquest motiu, cursen una assignatura de llengua d'ús². A pesar que els estudis de català són obligatoris en els

(*) Professor contractat doctor del Departament de Filologia Catalana de la Universitat d'Alacant, on fa docència de llengua d'ús a la Facultat d'Educació i de Filosofia i Lletres de la mateixa universitat. És especialista en lexicografia medieval i usos didàctics del còmic i es va doctorar el 2013 amb la tesi *Diccionari específic dels substantius i dels adjectius del Tirant lo Blanc*. Adreça electrònica: ebaile@ua.es

(**) Professor ajudant doctor del Departament de Filologia Catalana de la Universitat d'Alacant, on fa docència de llengua d'ús a la Facultat d'Educació i de Filosofia i Lletres de la mateixa universitat. És especialista en literatura religiosa medieval i literatura popular per a l'educació i es va doctorar l'any 2013 amb la tesi *El 'Flos sanctorum' romançat. Edició de la traducció catalana de la 'Legenda aurea' de Jacobus de Voragine*. Adreça electrònica: hector.camara@ua.es

(1) Aquest text representa una versió ampliada i actualitzada del treball que els autors presentarem en el XV Congrés de la Societat Espanyola de Didàctica de la Llengua i la Literatura, que tingué lloc a la Facultat d'Educació de la Universitat Politècnica de València entre el 19 i el 21 de novembre del 2014.

(2) Aquesta assignatura de primer es complementa amb una altra, denominada Llengua Catalana II (en quart d'Infantil i en tercer de Primària), amb la qual s'acredita un C1 del Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües (MECR). Les dues assignatures formen part de la competència lingüística que s'exigeix en l'itinerari per a l'obtenció del títol de Capacitació Docent en Valencià (orde 17/2013 de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, de 15 d'abril de 2013), necessari perquè els egressats en Educació puguin fer classes de català i en català a l'escola.

territoris tradicionalment catalanoparlants al llarg de tot el sistema educatiu fins a batxillerat, el context sociolingüístic (en què hi ha un prestigi i un predomini social de l'espanyol sobre el català), els fluxos migratoris i la pèrdua de la transmissió generacional de la llengua compliquen l'objectiu d'aconseguir la competència lingüística exigida; a aquesta situació, cal afegir-hi que una part important de l'alumnat prové de zones castellanoparlants en què no hi ha obligatorietat de la matèria en tots els cicles. De més a més, aquesta complexitat sociolingüística característica del País Valencià s'agreuja especialment al sud, on trobem territoris de predomini lingüístic castellà, com ara Oriola, Villena i altres poblacions, i grans ciutats en què la transmissió generacional s'ha tallat o, en el millor dels casos, s'ha vist extremadament minvada, com és el cas d'Alacant i d'Elx³. En conseqüència, com a professors d'aquesta assignatura caldria que ens plantejàrem si l'acostament metodològic a l'ensenyament del català com a L1 és l'apropiat per a aquest context d'aprenentatge o si, pel contrari, és més convenient de combinar-lo amb el tractament de la llengua com a L2 i, així, posar en pràctica activitats adients als diferents nivells lingüístics que conviuen a les aules amb l'objectiu d'aconseguir una major motivació de l'alumnat, sobretot pel que fa a la denominada *motivació de reeiximent (Achievement Motivation)*, segons la qual els discents assimilaran correctament els coneixements quan els descobriran per si mateixos (Mendler, 2004; Vaello Orts, 2011).

D'acord amb aquesta voluntat d'explorar vies metodològiques que vagen més enllà de la consideració tradicional de l'ensenyament del català com a L1 per a alumnes que han tingut contacte amb la llengua des dels primers cicles educatius, però que, en realitat, no han assolit el requisit lingüístic mínim que se suposa inherent a tal sistema, pretenem reflexionar sobre com les TIC ens poden ajudar a minimitzar aquesta situació de *retard* en l'aprenentatge. Especialment, en el marc de la hipòtesi segons la qual bona part de l'alumnat percep el català com a L2 per motius sociolingüístics i d'insuficiència del sistema, voldríem aprofitar les oportunitats diferents que ofereixen les TIC respecte de les eines tradicionals per a contribuir a la formació d'alumnes autònoms, sense menyscar de l'ajut docent, en funció de les mancances lingüístiques observades més rellevants. Així, doncs, partim de la convicció que les TIC esdevenen un mitjà de suport més, potencialment notable en tot cas, per a aconseguir els objectius d'aprenentatge, però mai no perdem de vista que l'eina serveix a la competència que cal treballar i no al revés, tot entenent que és necessari d'incentivar un procés de formació permanent (*Lifelong Learning*) més enllà del reducte clàssic a l'aula (López Fonseca, 2009, p. 5; Aznar Cuadrado i Soto Carballo, 2010, p. 84).

Caracterització de l'alumnat de primer any de llengua catalana

Abans d'entrar al cor d'aquest treball, és essencial analitzar quin és el tipus d'alumnat a qui ens adrecem des del punt de vista de la procedència lingüística perquè, així, pu-

-
- (3) Cal afegir-hi el fracàs parcial de l'entramat educatiu, que no ha apostat decisivament per la immersió lingüística i que, en conseqüència, ha atorgat al català no una condició de llengua vehicular transversal, sinó que ha contribuït que la llengua siga entesa sols com una assignatura més, amb l'ús circumscrit estrictament a l'aula i desvinculada, doncs, de la recuperació social al si familiar i al carrer. Tal vegada l'arrel del problema naix de la renúncia per part de les autoritats educatives a formar l'alumnat com a ciutadans capaços de reflexionar lliurement (Sayós, 2009, p. 38) en favor de concebre'ls com a mers receptacles de continguts teòrics, aspecte que condueix inexorablement vers la desmotivació i l'encallament del procés d'aprenentatge.

guem donar suport consistent a la consideració del català com a L2 per part de la majoria. D'aquesta manera, observem que el gruix dels discents dels graus de Mestre en Educació Infantil i en el de Primària procedeix de zones fortament castellanitzades i, fins i tot, de territori de predomini lingüístic castellà, molt per damunt quantitativament de l'alumnat provinent de zones catalanoparlants; arran aquest panorama, s'ha de subratllar el fet que tractem amb aprenents que, sovint, només han assolit els nivells A1 i A2 del MECR en compte del que el sistema educatiu valencià previ a l'àmbit universitari hauria de garantir idealment, és a dir, un B1 en acabar l'ESO. La realitat, però, és una altra, com tractem de demostrar mitjançant els resultats d'una enquesta que posa en joc diversos factors (llengua materna, llengua a l'escola i llengua d'ús social, entre d'altres ací no comentats), a partir dels quals es dibuixa un entorn d'aula força divers i no gens fàcil de descriure globalment. No obstant això, el que hi destaca és la preeminència d'un model d'alumnat majoritàriament castellanoparlant, poc habituat a emprar català a l'aula més enllà de l'assignatura corresponent de contingut lingüístic (a vegades, fins i tot només durant un període limitat de temps si procedeix de territori de predomini lingüístic castellà) i que no l'usa mai o gairebé mai fora de l'àmbit educatiu.

Figura 1. La L1 de l'alumnat de Llengua Catalana I per a l'Educació

<i>Quina és la teua L1?</i>	<i>2010-11</i>	<i>2013-14</i>
Català	14,2%	10,3%
Castellà	74,4%	77,5%
Bilingüe familiar (castellà/català)	10,3%	11,4%
Bilingüe familiar (estrangera)	0,8%	0,3%
Llengua estrangera	0,3%	0,5%

Figura 2. Estudis de català de l'alumnat de Llengua Catalana I per a l'Educació

<i>Com has estudiat català?</i>	<i>2010-11⁴</i>	<i>2013-14</i>
He fet ensenyament en català sempre	13%	15,3%
Només l'he cursada com a assignatura de llengua i en una altra d'eventual	21%	29,3%
Només l'he cursada com a assignatura	46%	38,5%
L'he estudiada voluntàriament	9%	9,6%
No l'he estudiada mai	5%	2,6%
No respon	6%	4,7%

Figura 3. Les llengües d'ús social entre l'alumnat de Llengua Catalana I per a l'Educació

<i>Quina és la teua llengua d'ús social?</i>	<i>2010-11</i>	<i>2013-14</i>
Català sempre	2,4%	2,6%
Català habitualment	6,9%	6,8%
Totes dues de manera regular	10,3%	7,2%
Castellà habitualment	18,5%	18,2%
Castellà sempre	61,9%	65,2%

- (4) En l'enquesta del curs 2010-11, no es feia aquesta pregunta a l'alumnat, sinó una d'equivalent: «En quins períodes de la teua trajectòria formativa has estudiat valencià i descriu breument la teua casuística personal». És per aquest motiu que els percentatges que presentem remetent a una interpretació de les respostes obertes dels alumnes.

Tot aprofundint en la concreció de les dades obtingudes per mitjà de l'enquesta (duta a terme sempre al començament del semestre sota la supervisió de Sandra Montserrat Buendia, una altra professora de l'assignatura),⁵ val a dir que les xifres d'alumnat catalanoparlant i castellanoparlant que hi observem (Figura 1), palesen que els primers són una minoria (un 24,5% per al curs 2010-11 i un 21,7% per al 2013-14, si hi englobem també els bilingües familiars) respecte dels segons. A aquests resultats, però, caldria afegir-hi una variable que matisa l'escenari com ara els estudis de català que han fet al llarg de l'educació anterior a la d'àmbit universitari (Figura 2),⁶ ja que ens trobaríem casos de castellanoparlants que han cursat programes d'ensenyament en valencià (Programa d'Ensenyament en València i Programa d'Immersion Lingüística), en certa mesura (no soles, però) pel fet d'haver estat escolaritzats en zones en què el català és encara vital des d'un punt de vista sociolingüístic. En aquest sentit, estem parlant d'un 34% i d'un 44,6% per curs, respectivament, per bé que encara es veu més clar en el curs 2013-14, en què hi ha un 10,3% de catalanoparlants i, en canvi, un 15,3% d'alumnes que ha fet ensenyament només en català. A aquesta variable, cal aportar-n'hi una altra de final: la llengua d'ús social (Figura 3),⁷ aspecte que ens posa davant la revelació que ser catalanoparlant dins de la família no comporta que es mantinga aquesta llengua quant a l'ús al carrer. Així, per exemple, malgrat que es tracta d'una dada únicament vivencial i no contrastada amb una nova pregunta en l'enquesta, cal apuntar que, en el context de la Facultat d'Educació, la majoria de l'alumnat que té el català com a llengua materna, l'abandona pel castellà; d'aquesta, diguem-ne, *dimissió* d'ús públic, en deriva una forta reducció de la presència social a l'àmbit universitari extern a l'aula i, per tant, una pèrdua d'oportunitats comunicatives per a l'alumnat castellanoparlant⁸.

Aquesta situació, tal com ja avançàvem de bell començament, ens mena a teoritzar que una alta quantitat de l'alumnat universitari concep el català com una L2 i no com una L1, escenari aquest al qual pensem que s'ha tendit tradicionalment per defecte a conseqüència d'haver de complir els requisits de guies docents que, per imperatiu de les exigències ideals del sistema educatiu, prenen com a punt de partida l'assumpció que l'alumnat ja ha assolit el B1 en arribar a la universitat.⁹ Per tal causa, al nostre parer

-
- (5) En el curs 2010-11, respongueren l'enquesta 593 alumnes i, en el 2013-14, l'emplenaren 570, tant de l'especialitat d'Infantil com de Primària. Quant a les dades del curs 2014-15, encara no estan disponibles i, per aquest motiu, no les hi hem incorporades.
 - (6) Potser seria interessant, en enquestes futures, d'esbrinar el percentatge d'alumnat que, malgrat haver cursat estudis en català, no prové directament del batxillerat i, per tant, fa anys que no té contacte acadèmic amb la llengua.
 - (7) En un sentit semblant a la nota prèvia, quan s'instauraran les noves assignatures de Llengua Catalana II, a les quals hem apuntat suara, caldria plantejar-se de fer noves preguntes respecte a l'ús social, que en aquest cas podrien anar més enllà de l'àmbit de les poblacions d'origen i focalitzar sobre l'ús al campus universitari.
 - (8) Per aquest motiu, des de l'assignatura es promou el voluntariat lingüístic, al qual denominem *tàndems*: els catalanoparlants o alumnes amb un nivell òptim de llengua es converteixen en *guies* de grups de conversa, amb els quals ajuden els companys *receptors* amb un nivell lingüístic menor a obtenir la competència oral requerida. Per a una descripció detallada d'aquest tipus de pràctica, basada en el *peer interaction* (Foster i Ohta, 2005), que ja es va començar a fer servir durant els últims anys de la diplomatura amb caràcter voluntari, vegeu: Cano Ivorra i Montserrat Buendia, 2007.
 - (9) Voldríem remarcar que la preocupació que ací mostrem a cercar noves aproximacions metodològiques respon a una conscienciació progressiva ja iniciada arrere en el temps pel conjunt del professorat responsable de l'assignatura, una concepció de l'ensenyament allunyada d'axiomes i d'immobilismes amb la qual ens identifiquem plenament. Així, s'hi maneja a hores d'ara un percentatge de suspesos de vora el 20-30% en primera convocatòria, una xifra que, en el marc d'aquest context sociolingüístic tan complex, cal qualificar almenys com a esperançadora.

és constatable que es desemboca en un context d'aprenentatge caracteritzat per greus dificultats per part de la majoria de l'alumnat a l'hora d'assolir les destreses lingüístiques que condueixen al nivell B2 exigint en concloure el primer any dels graus d'Educació.

Les TIC com a suport per a l'aprenentatge del català com a L2: proposta de pràctiques

El context sociolingüístic suara descrit dona lloc, òbviament, a grups d'alumnat amb nivells lingüístics heterogenis en els quals s'han de potenciar estratègies que en reduïsquen les conseqüències negatives en el funcionament intern a l'aula (einentment, afavorir l'enfocament comunicatiu¹⁰ per sobre de propostes centrades exclusivament en l'explicitació de regles gramaticals) i/o que fomenten l'esperit cooperatiu de manera que hi haja un reforçament recíproc que maximitze les virtuts de cadascú. D'aquesta manera, s'estimula l'escàs alumnat catalanoparlant perquè servisca d'ajuda auxiliar del professorat i, així, facilite l'accés dels discents que conceben el català com una L2 cap a la integració en la llengua pròpia del territori; més concretament, val a dir que el professorat afavoreix el focus sobre la destresa oral en tant que aquesta sol rebre menys atenció que l'escrita en les fases del sistema prèvies a la universitat. Això, però, no vol dir que propugnem una atenció desequilibrada en favor de l'oralitat, sinó que aspirem a dissenyar una tipologia de pràctiques de llengua d'ús que assegurin sincrèticament l'assoliment de les competències lingüístiques indispensables per a l'ús comunicatiu ple en català; en aquesta línia, cal precisar que entenem que l'oralitat serveix de pont vers l'escriptura en tant que aquesta és, en bona mesura, convenció normativa d'aquella.

Tot tenint en compte aquest feix mínim de pautes, reconèixer les mancances lingüístiques principals de l'alumnat és l'objectiu prioritari per a abordar, en conseqüència, la implementació d'una sèrie d'instruments TIC que considerem adients sense que això comporte de rebutjar uns altres tipus de recursos. Així, cal remarcar que no considerem les eines informàtiques com a fi en si mateix,¹¹ sinó que en fem ús per a obrir portes alternatives o complementàries allà on altres mitjans tradicionals no hi arriben o, si més no, hi arriben, però sense que proporcionen el que l'alumnat necessita en un grau suficient. Filant més prim, a partir del rerefons de preconitzar l'autonomia de l'alumnat, cerquem en les TIC un element de suport dinàmic, transversal i controlable pel subjecte i que, de més a més, suplisca (en la mesura del possible) l'absència d'un context ideal d'adquisició del català, propi de poblacions en què la llengua és encara preferent quant a la transmissió familiar i l'ús al carrer; així mateix, hi busquem pal·liar les deficiències derivades de l'aprenentatge heretat del sistema educatiu anterior a l'ingrés a l'àmbit universitari. De tot plegat, se'n desprèn una doble ambició: d'una banda, la intenció d'oferir a l'alumnat que concep el català com a L2 un entorn en què la llengua no siga percebuda com una d'aliena, sols vinculable a absorbir regles i excepcions normatives de manera indiscriminada i irreflexiva, sinó com un instrument de comunicació viu i

(10) Per a una proposta teòrica sobre la conveniència de mamprendre una visió comunicativa (*Willingness to Communicate*) en l'aprenentatge de llengües, vegeu: Macintyre et al., 1998; Dörnyei, 2001; Marí, 2012.

(11) Correspon al professorat de fer comprendre l'alumnat que el factor essencial no és l'eina sinó la seua major o menor utilitat a l'hora d'aconseguir un propòsit, l'ús que se'n fa i el que se n'aprofita. Per a una visió actualitzada i global de les TIC en diversos àmbits educatius, vegeu: Montserrat, 2013.

útil;¹² d'una altra, la voluntat de potenciar l'autoestima en l'alumnat catalanoparlant en veure que han ajudat que la seua llengua esdevinga un vincle rellevant al si de l'aula (amb projecció vers l'exterior), fet que hauria de redundar en la depuració del model col·loquial rebut familiarment vers la consolidació del subestàndard formal.

Competència oral

En relació amb aquelles pràctiques que focalitzen en l'assoliment de la destresa oral, cal emfasitzar que s'hi intenta combinar tant la consolidació dels fonemes privatis del català respecte del castellà¹³ com la incidència en aspectes discursius, bé argumentatius o estrictament expositius. Així mateix, procurem de conjuminar el treball individual amb la faena en equip perquè, així, l'alumnat més avançat servisca de model de referència positiu per als parlants més insegurs i, per tant, es pugui aconseguir de reduir l'impacte del context sociolingüístic descrit suara. Evidentment, el camí cap a la consecució de les capacitats pròpies de l'oralitat (la percepció i distinció dels sons, juntament amb la producció subsegüent i, a la darrerria, la creació de discurs) és un procés continu en què cada etapa integra indefugiblement l'anterior, per la qual cosa hem de motivar l'alumnat a prendre consciència que, tot i la diversitat de pràctiques reforçades per les eines TIC, hi ha un objectiu superior encaminat a l'assoliment global de les destreses comunicatives (segons el nivell B2 requerit en l'assignatura). En altres paraules: cada pas del procés no representa, òbviament, una parcel·la estanca sinó que remet a una peça més del trencaclosques de la competència oral, amb la voluntat final d'ajudar els discents a crear discursos correctes, coherents, cohesionats i adequats, que, de més a més, els servisquen de model per a l'ús que faran de la llengua quan esdevindran mestres.¹⁴ En aquest sentit, doncs, cal que el professorat de l'assignatura recorde que no ens adrecem a alumnat de cap grau d'especialització idiomàtica i que, en conseqüència, la reflexió metalingüística ha d'exercir un rol secundari front a la meta comunicativa, sense que això comporte davallament en l'exigència (no es tracta, doncs, d'abaixar el requisit lingüístic sinó de veure com s'hi arriba al més efectivament possible i sempre amb l'aprenent com a focus de l'ensenyament).

-
- (12) D'acord amb el MECR (punt 1.4): «La llengua no és només un aspecte principal de la cultura, sinó també un mitjà per accedir a les manifestacions culturals».
- (13) A pesar que pensem que, òbviament, els discents han d'assolir la capacitat de produir directament en la L2 perquè aquesta no es relegue a un paper subsidiari, no estem tancats a la referència puntual al castellà en casos en què, realment, s'hi poden establir paral·lelismes de manera efectiva. En tot cas, per a un acostament a diverses visions sobre el paper que ha de jugar la llengua materna en una aula de L2, vegeu: Nussbaum, 1991; Bueno González, 1992; Roldán Tapia, 1997.
- (14) Aquesta perspectiva de caràcter professionalitzant a la cerca d'orientar l'alumnat vers l'ús del català en contextos experiencials reals, tant pel que fa a la vehiculització dins de l'aula com pel que fa a les interrelacions entre els mestres de cada centre educatiu i la relació d'aquests amb els tutors legals, representa només la punta de l'iceberg en aquesta assignatura de primer any pel fet que, com intentem demostrar, hi ha necessitats urgents molt diverses atesa l'heterogeneïtat dels grups. No obstant això, ja es mira de fer-hi una primera aproximació (la recurrència a bastir pràctiques a partir dels *centres d'interès* hi és present també mínimament i respon a aquesta mateixa visió) perquè, més avant en el grau, quan ja s'haja modificat l'impacte inicial de la situació sociolingüística i els romanents deficitaris de les fases prèvies del sistema educatiu, siga més senzill d'aprofundir-hi en l'assignatura de Llengua Catalana II per a l'Educació, a la qual ens hem referit en la nota 3. Val a dir, doncs, que ens apropiem la teoria de l'*input comprensible* de Krashen (1985), segons la qual els continguts han de ser entesos per a ser apresos i, per això, defensem la conveniència que l'alumnat trebal·le de ben enjorn en el procés amb materials rellevants d'acord amb els seus interessos professionals.

- a) Una primera part de l'assoliment de la competència oral remet, com ja hi havíem al·ludit, a la percepció i a la distinció dels sons propis del català (*ee* i *oo* obertes, *esses* sonores, les fricatives i africades palatals, la lateral palatal, etc.), destresa que, idealment, s'adquiriria a través d'un contacte directe amb la llengua que ajudara l'alumnat castellanoparlant a copsar les diferències fonètiques rellevants respecte de la seua L1. Tal com mostra el context sociolingüístic ressenyat en el punt 2, l'alumnat no troba fàcilment la situació idònia per a treballar aquesta part de la competència oral de manera aproximada a un context comunicatiu real, problema pel qual s'ha de cercar com es pot suplir o minimitzar aquesta mancança mitjançant la col·laboració de l'alumnat catalanoparlant (com ara, amb la pràctica de *tàndems* que comentàvem en la nota al peu 9) i recursos audiovisuals que posen els estudiants castellanoparlants davant discursos que els permeten de captar els trets fonètics genuïns.

A partir de la premissa prèvia, *Youtube* hi juga un paper rellevant, ja que permet de mostrar les diverses maneres de parlar català que existeixen. Gràcies al valor supletori d'aquest recurs, ens és donat de valorar dues conseqüències: d'una banda, l'alumnat catalanoparlant té l'oportunitat de fomentar la consciència lingüística en tant que vincularà la seua varietat diatòpica a un sistema lingüístic més ampli; d'altra, als discents castellanoparlants se'ls ofereix un mitjà senzill d'emprar i conegut a bastament per a descobrir una diversitat lingüística que, moltes vegades, desconeixen completament i a la qual no tenen accés perquè no sovintegen parlants nadius fora de l'aula. Tot partint, per descomptat, d'un suport teòric elemental al voltant dels trets fonètics característics perquè hi haja un guiatge mínim, es poden preparar diverses activitats que aprofiten les possibilitats oferides pel lloc web esmentat. Així, per exemple, a partir d'un conjunt de testimonis variats dels parlars catalans (fragments d'entrevistes, documentals, telenotícies, cançons, etc.), l'alumnat ha de provar de destriar les diferències fonètiques que caracteritzen cada dialecte. En aquest sentit, pensem que el fet d'entrar en contacte amb la llengua per mitjà d'una plataforma que els aprenents associen a un context lúdic ajuda a trencar l'espai de l'aula i a fer veure la llengua com un element actual i, en conseqüència, necessari (segurament, la recurrència a cançons *pop* és l'opció més suggeridora d'acord amb els seus interessos de lleure fora de l'àmbit reglat d'estudi). De manera semblant, cal atendre als vídeos produïts per als MOOC sobre llengua, en especial els que han estat desenvolupats per la Xarxa Vives d'universitats i que formen part del *XarxaMOOC*,¹⁵ un curs massiu estructurat en dues parts dedicades, respectivament, a fer un colp d'ull a conceptes generals del català i a conèixer els llenguatges d'especialitat segons cada disciplina universitària.

(15) Disponible a: <http://xarxamooc.uaedf.ua.es/preview>. No hi entrarem ara, per qüestions d'espai, però fóra convenient d'analitzar més avant els tipus de materials i de metodologies docents que s'hi han emprat per a comprovar que, efectivament, aquest recurs és útil per a l'alumnat (per al debat sobre la necessitat de canviar els enfocaments tradicionals perquè els MOOC funcionen òptimament i no esdevinguen un receptacle de continguts convencionals presentats de manera no gens dinàmica i interactiva, vegeu, per exemple, Pedreño, 2014).

Una vegada ha estat treballada la destresa vinculada a la percepció i a la distinció fonètica, arriba el moment de produir tals sons, amb el suport constant com a model immediat de referència de l'alumnat catalanoparlant, el qual, al seu torn, ha de depurar el registre col·loquial cap a una progressiva formalització. Com a eina de reforçament a aquesta interacció entre els aprenents segons la procedència lingüística, recomanem el programa descarregable *Fonet*,¹⁶ desenvolupat pel Servei de Llengües de la Universitat d'Alacant. D'aquest programa, val a dir-ne que, a partir d'exercicis senzills amb àudio (acompanyats de breus explicacions sobre la manera com s'ha de pronunciar cada fonema distintiu del català respecte del castellà, incloent-hi diagrames i comparances amb altres llengües del nostre entorn cultural de manera que la tasca del docent es limita a assenyalar l'existència del recurs a l'alumnat), permet de millorar escalonadament les passes de percepció i de distinció fonètica i, com a afegitó a les pràctiques descrites adés, d'iniciar a treballar la producció per mitjà de gravacions de l'usuari acompanyades d'un referent de pronúncia correcta i al qual es pot comparar. Com que es tracta d'un programa que no està en xarxa i que, per tant, s'ha de descarregar, cal dir que ocasionalment no funciona com pertoca, motiu pel qual alternativament indiquem a l'alumnat que recórrega al web *Els sons del català*, de la Universitat de Barcelona,¹⁷ recurs que disposa d'una fitxa per cada fonema amb una explicació animada de la manera de produir-los, així com àudios i vídeos amb diversitat d'exemples.

- b) Quan l'alumnat ha esdevingut conscient de la diversitat de sons i de les diferències fonamentals amb el castellà, és el moment d'aprofundir en la producció mitjançant pràctiques que acosten progressivament l'alumnat a contextos d'ús real, a partir dels quals podrà autocorregir-se i millorar en el vessant fonètic gràcies a eines ja descrites suara com ara el *Fonet* i *Els sons del català* i a algunes d'introduïdes per primera vegada com, essencialment, el web *Saó. Sistema d'ajuda a la lectura en veu alta del valencià*, desenvolupat per l'Acadèmia Valenciana de la Llengua (AVL) i per la Universitat d'Alacant.¹⁸

En el marc d'una pràctica consagrada a fer una lectura fonètica per a avaluar si són capaços de pronunciar un discurs amb naturalitat i correcció en català (ja no focalitzem, doncs, sobre els fonemes com a entitats aïllades sinó inserits en un text extret bé d'un monòleg teatral o d'alguna de les lectures suggerides durant el semestre), aquest recurs en xarxa permet d'anotar ortoèpicament els textos de manera molt entenedora, amb la qual cosa els aprenents copsen a primera vista com es pronuncia cada paraula i on han de parar esment. De més a més, cal afegir-hi que és recomanable que aquesta pràctica de lectura, per bé que l'elaboració final ha de ser individual, es desenvolupe al si dels grups de conversa denominats tàndems perquè, així, l'alumnat avançat coopere com a referent amb els qui hi mostren més dificultats. En cas que els discents endarrerits necessitaren altres eines amb finalitat semblant, fóra convenient la con-

(16) Disponible a: <http://web.ua.es/uem/recursos/fonet.html>

(17) Disponible a: <http://www.ub.edu/sonscatala/ca>

(18) Disponible a: <http://sao.dlsi.ua.es/avl/>

sulta al *Diccionari ortogràfic i de pronunciació del valencià* de l'AVL,¹⁹ integrat posteriorment en el *Diccionari Normatiu del Valencià*²⁰.

- c) Una passa avant pel que fa a la producció ens mena, finalment, a la producció de nous discursos pels aprenents mateix, els quals ja han arribat, doncs, a una certa fase d'autonomia de manera que es veuen capacitats per a crear contingut: l'alumnat ha caminat, per tant, de l'atenció específica als fonemes a la certesa que ja pot comunicar-se fluïdament amb èxit. Per a incentivar aquesta destresa, en l'assignatura es plantegen dues pràctiques en grup perquè hi continue sent rellevant l'aspecte cooperatiu: un vídeo sobre una lectura (novel·les, LIJ, assajos, còmics, etc.) i un joc de rol interpretat a l'aula. En la primera, a partir d'un llibre que han llegit en el si de l'activitat de tàndems, els discents el prenen com a excusa per a elaborar-ne bé un *booktrailer*, un final alternatiu, l'ampliació d'alguna escena o algunes altres opcions que sempre prioritzen la llibertat de creació perquè no se senten constrenyits per indicacions rígides; a partir d'aquest punt, cada grup ha de fer servir Youtube per a compartir aquesta pràctica i, d'aquesta manera, la plataforma passa de ser un espai virtual del qual s'arplega informació, com hem observat adés, a ser un lloc en què es comparteix el treball autònom en el procés final d'aprenentatge de l'assignatura. Quant a la segona activitat, el joc de rol, que, com hem assenyalat, és presencial, respon al resultat d'un procés de faena contínua, novament, dins del grup de conversa. En aquest sentit, com que el desenvolupament dels tàndems es dona fora de l'horari lectiu i implica un compromís de constància en tant que el docent no hi és present per a verificar les reunions (hi ha, però, un model d'informes periòdics que cal lliurar al professorat responsable), es compta amb la possibilitat de fer servir sistemes de comunicació en xarxa com ara *Skype* o *Hangouts*, a més de les opcions orals oferides per *Whatsapp*.

Com a colofó a aquest subapartat, no s'ha d'oblidar que, des del recent tancament de RTVV, el País Valencià manca de mitjans de comunicació públics, fita negativa que ha deixat la ciutadania òrfena de referents de difusió massiva de la llengua (malgrat la discutible política lingüística habitual en l'ens, tant pel que respecta a la tria del model de llengua com pel que fa al baix nivell demostrat per part dels locutors i la tendència a caure repetidament en actituds diglòssiques en favor del castellà). Òbviament, una conseqüència lògica, entre moltes altres de transversals pel que fa a la vida quotidiana en català al llarg i ample del territori, recau sobre el nostre alumnat, que s'ha vist privat d'una referència comunicativa bàsica a l'hora d'aprendre una llengua. Així, amb la mateixa voluntat de triar eines TIC que minimitzen l'impacte del context sociolingüístic desfavorable a què ens veiem abocats, orientem l'alumnat vers la consulta del web *Aprendre valencià. Agregador social en valencià*, del Servei de Llengües de la Universitat d'Alacant,²¹ un enllaç d'enllaços que els condueix a notícies produïdes des de tots els racons dels Països Catalans. Si més no, pensem que evitem que l'alumnat perda de vista que la llengua és, eminentment, un instrument transmissor de continguts apte per a la comunicació pública en la mateixa mesura que qualsevol altra llengua: en certa manera,

(19) Disponible a: <http://www.avl.gva.es/va/documents-normatius/diccionari-ortografic> (accés: 6.12.2016).

(20) Disponible a: <http://www.avl.gva.es/dnv> (accés: 6.12.2016).

(21) Disponible a: <http://www.netvibes.com/spv> (accés: 6.12.2016).

hi ha la intenció d'esmoreir l'atac a la normalització que suposa la desaparició d'un mitjà de comunicació públic. No cal dir que hi ha un factor actitudinal vinculat a l'autoestima (per part, en aquest cas, de l'alumnat catalanoparlant) per l'ús públic formal d'una llengua i, així mateix, al reconeixement d'un entramat de mitjans de comunicació equivalents als propis (en referència a l'alumnat que compta amb el castellà com a L1 i que consumeix cultura audiovisual eminentment en aquesta llengua i, a tot estirar, en anglès), aspectes no gens menyspreables a l'hora de promoure l'aprenentatge.

Competència escrita

La pretensió ideal en l'assignatura, com ja s'ha assenyalat, és que l'aprenentatge de les competències oral i escrita d'acord amb un B2 del MEQR s'assolisca conjuntament per ço com el domini d'una llengua és global, però és obvi que el procés d'aprenentatge *a peu d'aula*, més encara en una situació sociolingüística com la que ací abordem, demana un cert grau de compartimentació de destreses. En aquest sentit, i amb el benentès que el repertori de pràctiques escrites amb suport TIC manté la premissa de les orals consistent a fomentar l'enfocament comunicatiu com a punt essencial per a afavorir la recurrència a la llengua en contextos versemblants que evoquen usos reals i que, així mateix, tampoc no s'abandona l'esperit cooperatiu entre els aprenents, val a dir que les habilitats escrites es treballen en paral·lel a les orals però sempre fent veure a l'alumnat que la partença radica en l'oralitat i que, en conseqüència, l'assoliment de l'escrit fluirà si comprenen que les convencions ortogràfiques existeixen per abstracció dels fonemes i no a la inversa; de més a més, cal fer-los veure que la producció fonètica, especialment en les fases de lectura i de creació de discursos nous, dona la pauta de com ens acostem a la redacció de continguts. En última instància, s'ha de dir que, a diferència del que hem observat per al catàleg de pràctiques orals, ara no plantejem una divisió real entre l'atenció a destreses i la proposta d'eines específiques de suport (i que, posteriorment, es van integrant escalonadament), sinó que, des de l'inici, totes les eines són posades sobre el tauler de joc (simplement, algunes prenen un major protagonisme en funció de l'aspecte que vulguem reforçar).

- a) Per a treballar l'ortografia, cal establir un fil amb les passes inicials de percepció i de distinció dels sons peculiars del català, ja que aquesta parcel·la de l'escrit en deriva mitjançant un procés de convenció de normes (per això, considerem que l'aprenentatge ortogràfic no s'ha de tractar al marge de l'esforç fonètic sinó que ha de servir per a posar en funcionament el que ja s'ha assolit en pràctiques com les descrites en l'apartat sobre competència oral).

No cal insistir gaire que l'ortografia travessa qualsevol mena de pràctica escrita a què ens apliquem, però sí que volem destacar una atenció major en aquelles proves destinades a la traducció de textos del castellà al català o bé de correcció de textos en català (generalment, referits a exemples reals usats en una escola: menús per als xiquets, cartes als tutors legals, convocatòries a l'equip de mestres del centre, etc.) pel fet que, en ser discursos ja produïts, l'alumnat pot focalitzar sobre els aspectes externs (també el seu lexicó vinculat a l'àrea educativa se'n beneficiaria). En aquesta línia, el conjunt de recursos remet a diverses eines de revisió i de traducció a les quals accedeixen mitjançant la guia del professorat responsable, que els orienta sobre els trets particulars de cada u de manera que puguen fer-ne ús autònomament tot

distingint per a què els serveix més l'un o l'altre: parlariem, doncs, des d'un corrector elemental i semiautomatitzat com ara el del Word fins a uns de més elaborats com el del Salt, desenvolupat per la Conselleria de Cultura de la Generalitat Valenciana, i el de la Universitat Pompeu Fabra, passant per traductors automàtics com ara l'Apèrtium (en aquest darrer cas, els docents han d'advertir tant dels avantatges com dels desavantatges perquè els aprenents no caiguen en un ús indiscriminat desprovist de juí crític: cal que l'alumnat entenga que aquestes eines són un suport, com hem subratllat planes arrere, i no un substitutiu de l'aprenentatge actiu i reflexiu).

- b) En relació a la potenciació dels aspectes morfosintàctics, cal assenyalar que mantindríem l'acostament a una tipologia de discursos basada en contextos d'ús real en el futur professional de l'alumnat, quan exerciran com a mestres. Ara, però, una vegada ja n'han conegut diversos models amb els quals han enfortit eminentment la destresa ortogràfica, passarien a produir pel seu compte, tot i que en un principi podrien recórrer a la imitació de fórmules dels referents oferits fins que se senten segurs per a crear amb major llibertat. Amb aquest afavoriment vers el tipus de discurs que hauran de produir professionalment, pretenem de motivar-los més fermament i, així mateix, connectar novament amb la idea que el català és una llengua tan viva, útil i necessària com la seua L1 en el cas de l'alumnat castellanoparlant, i també enllaçar amb el foment de l'autoestima per part de l'alumnat catalanoparlant en veure reconeguda la capacitat de la llengua pròpia en peu d'igualtat amb la llengua prestigiada socialment. En aquest marc, sense marginar les eines apuntades suara, hi entren joc recursos per a consultes gramaticals en xarxa de tota mena com ara l'Optimot o la Gramàtica Zero; així mateix, hi subsumiríem, com a eines que servisquen a manera de concursos de caràcter lúdic i relaxat per contrast amb el plantejament més especialitzat dels recursos previs, diversos ítems descarregables que plantegen proves avaluatives com ara el Pràctic 2.0 o el Jugallengua.
- c) Tot reincidint en la tasca de creació de discurs, cal fer referència a dues pràctiques dutes a termes mitjançant sengles plataformes en xarxa com ara Facebook i Twitter, les característiques de cadascuna de les quals permeten d'atendre elements concrets de redacció com ara la gramàtica de construccions, en el primer dels casos, i la vàlua de la redacció sintètica, en el segon. Més concretament, se'n podria dir que: d'una banda, Facebook serveix, mitjançant publicacions periòdiques orientades discretament (no es penalitza l'errada sinó que es mena l'alumnat perquè s'autocorregisca inconscientment a partir de l'intercanvi de comentaris) pel professorat al si de grups privats d'aula, per a posar sota observació una munió de construccions afectades per l'estructura interna de l'espanyol (especialment interessant fóra d'atendre-hi a usos de pronoms febles com ara el retrocés de la partícula en funcions de complement directe o l'ús de *se* en combinatòries de complement indirecte més complement directe de l'estil de «*se'l done*» o «*se la done*» en compte dels normatius «*li'l done*» o «*li la done*»); d'altra banda, Twitter, gràcies al límit de 140 caràcters, ajuda a focalitzar sobre la virtut de limitar la informació segons el que es demana en cada moment, sense afegitons superflus (s'emfasitza, doncs, l'atenció a la síntesi sobre l'exposició de dades no rellevants o repetides). Es

tracta, de més a més, de dos recursos que, tot i respondre a una realització individual en sentit estricte, remetent a la interacció i, per tant, de la mateixa manera que l'alumnat catalanoparlant actua de model de referència per als aprenents castellanoparlants, la necessitat de cooperar provoca que aquells controlen els trets del seu parlar que no formen part de l'estàndard. Així mateix, en una línia semblant caldria esmentar l'ús de webs per a desenvolupar línies del temps com ara TimeRime o Dipity, mitjançant les quals es podria, novament, focalitzar sobre els calcs sintàctics de l'espanyol vers el català (sovint compartits pel gruix de l'alumnat, independentment de la seua biografia lingüística).

En l'última pràctica descrita, val a dir que hi entra en joc també el concepte de la protagonització, factor que comporta una evident càrrega motivadora i que és reforçat per l'ús de diversos programes de creació de webcòmics a l'hora d'elaborar l'apartat de biografia lingüística inclòs en el portafolis de l'assignatura (per al qual s'empra l'eina Drive de Gmail com a receptacle de documents diversos a manera de model d'elaboració dels diversos ítems que el componen), entre els quals cal esmentar-ne diversos com ara Creaza, Bitstrips, Pixton o Strip Generator, merament introduïts a l'alumnat perquè aquest en faça un ús autònom en funció dels seus gustos.

Conclusió: fent via cap al PLE

L'ús de les TIC al servei d'una deficiència lingüística detectada prèviament pot aportar resultats positius en tant que, com hem explicat, ajuda a equilibrar les mancances del context d'aprenentatge en què es veu immers l'alumnat i, de més a més, proporciona la possibilitat de reforçar la seua autonomia; en conseqüència, s'ofereix un model d'ensenyament en què el focus és l'estudiant i en què el procés d'aprenentatge no acaba quan el professor no és a la vora. Això, però, no vol dir que marginem els recursos tradicionals, sinó que advoquem per una combinatòria de mètodes en funció de les necessitats específiques dels aprenents; en aquesta línia, pensem que el repte educatiu en el marc sociolingüístic ací descrit consisteix a mostrar precaució i no atorgar un valor excessiu a unes eines informàtiques que, en puritat, no són res sense una reflexió anterior sobre la manera com cal emprar-les. En certa manera, podríem dir que l'èxit del profit que se n'obtinga respon al mateix sentit comú que sempre ha presidit la bona docència: d'una banda, primerament l'alumnat i, després, el professorat; d'una altra, en primera instància la localització de la destresa que cal corregir o reforçar i, posteriorment, la tria del recurs més adient.

Perquè aquest ús de les TIC supeditat a les necessitats d'aprenentatge,²² contribuïssa de veres a l'enfortiment de l'autonomia de l'alumnat, els animem que cada u desenvolupi el seu *Personal Learning Environment* (PLE) mitjançant, per exemple, el web *Symbaloo*²³. D'aquesta manera, esperem que els discent, des de bon començament en el

(22) Arribats a les darreries d'aquest article, bé podríem concloure que assumim la proposta conceptual de l'aprenentatge en tant que procés *invisible* (Cobo, 2011).

(23) Disponible a: <http://www.symbaloo.com/home/mix/aulademagisteri> (accés: 6.12.2016). Per a una descripció més avançada de la rellevància actual dels PLE en l'ensenyament, vegeu: Castañeda i Adell, 2013.

grau, copen l'interès a fer interaccionar les eines proposades per a cercar per ells mateixos mètodes plurals; així mateix, s'esperona l'alumnat perquè n'hi incorpore d'altres amb la finalitat que s'autoabastisquen d'un camí d'aprenentatge personal, que en el futur els ha de servir per a afrontar amb major seguretat unes altres assignatures en català o, fins i tot, quan seran professionals i hauran de vehicular discursos en aquesta llengua. Comptat i debatut, hi ha l'objectiu de conceptualitzar les TIC com a font interessant per a potenciar l'autonomia de l'aprenent perquè, enmig dels canvis tecnològics actuals, que se succeeixen amb gran celeritat, la metodologia a les aules no hi pot fer el sord i quedar ancorada a models desfasats: a dia de hui, el docent ha d'esdevenir un guia perquè l'alumnat controle el seu propi procés educatiu i no un simple referent de continguts, faceta intel·lectual que ha perdut vigència a l'aula gràcies a la major accessibilitat a la informació de què es disposa. Cal prioritzar, doncs, la capacitat de destriament per damunt de l'acumulació irreflexiva de dades, i, en aquest sentit, les TIC ofereixen una oportunitat que no s'hauria d'ignorar. Encara més: en un entorn tan canviant que ja no és adient parlar de *nadius* o *d'immigrants digitals* (Prensky, 2001) sinó de *residents* i de *visitants* (Kruse, 2010), de cara al futur caldria no romandre nugats al concepte TIC sinó fer-ne evolucionar la implementació a les aules fins que esdevinguin Tecnologies de l'Aprenentatge i del Coneixement (TAC) i, finalment, Tecnologies de l'Empoderament i de la Participació (TEP).

Referències

- Aznar Cuadrado, V.; J. Soto Carballo (2010) «Análisis de las aportaciones de los blogs educativos al logro de la competencia digital». *Revista de investigación en educación*, 7, p. 83-90.
- Bueno González, A. (1992) «El papel de la lengua materna en la enseñanza de una lengua extranjera», a Etxeberria, F.; Arzamendi, J. [ed.] *Bilingüismo y adquisición de lenguas. Actas del IX Congreso Nacional de AESLA*. Bilbao, Asociación Española de Lingüística Aplicada, p. 161-170.
- Cano Ivorra, M. A.; S. Montserrat Buendia (2007) «Pràctiques de conversa en l'assignatura Llengua Catalana de la Diplomatura de Mestre: els Tàndems dins el sistema de crèdits ETCS», a Iglesias Martínez, M.; Pastor Verdú, F. [ed.] *V Jornades d'Investigació en Docència Universitària*. Alacant, Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat d'Alacant, p. 1-12.
- Castañeda, L.; J. Adell (2013) *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoi, Marfil.
- Cobo, C. (2011) «Uso invisible de las tecnologías y competencias para la globalidad», a Cobo, C.; Moravec, J. W. [ed.] *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona, p. 75-106.
- Dörnyei, Z. (2001) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Foster, P.; A. Ohta (2005) «Negotiation for Meaning and Peer Assistance in Second Language Classrooms». *Applied Linguistics*, 26 (3), p. 402-430.
- Goldberg, A. E. (1995) *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago, University of Chicago Press.
- Gumbau Alexandre, M. (2012) «'Jo he entrevistat Hoover'. L'aprenentatge mitjançant la protagonització». *Fòrum de recerca*, 17, p. 307-320.

- Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Nova York, Longman.
- Kruse, P. (2010) «What's Next? Wie die Netzwerke Wirtschaft und Gesellschaft revolutionieren». Sisè cicle de *re: publica*. Disponible a: <https://www.youtube.com/watch?v=ryiuuUKQJy0> [accés: 22.12.2015].
- López Fonseca, A. (2009) «La aplicación de las nuevas tecnologías a la Filología Clásica: didáctica». *Reduca (Filología)*. *Series Classica*, 1 (1), p. 1-21.
- Macintyre, P.; Dornyei, Z.; Clement, R.; Noels, K.A. (1998) «Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation». *The Modern Language Journal*, 82 (4), p. 545-562.
- Marí, I. (2012) *La voluntat de comunicar: objectiu de les aules de llengües*. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.
- Mendler, A. (2004) *Cómo motivar a estudiantes pasivos y desinteresados*. Barcelona, Ediciones Ceac.
- Montserrat Buendia, S. (coord.) (2013) «Dossier: les TIC a l'aula». *Ítaca. Revista de Filologia*, 4, p. 13-211.
- Nussbaum, L. (1991) «La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo». *Signos: teoría y práctica de la educación*, 4, p. 36-47.
- Pascual, V. (2008) «Components i organització d'una unitat amb un tractament integrat de llengua i continguts en una L2». *Caplletra. Revista internacional de filologia*, 45, p. 121-152.
- Pedreño, A. (2014) «Los materiales docentes tradicionales no sirven para los MOOCs (y los métodos tampoco)». Blog de Andrés Pedreño. Disponible a: <http://opiniones-personales.blogspot.com.es/2014/06/los-materiales-docentes-tradicionales.html> [accés: 23.12.2015].
- Prensky, M. (2001) «Digital Natives, Digital Immigrants». *On the Horizon*, 9 (5), p. 1-6.
- Roldán Tapia, A. R. (1997) «Argumentos a favor de un uso razonado de la lengua materna en la clase de lengua extranjera». *Aula abierta*, 69, p. 43-52.
- Sayós, R. (2009) «La llengua, eina del mestre. Les competències lingüístiques en els nous títols de grau». *Articles. Revista de Didàctica de la llengua i de la literatura*, 49, p. 34-46.
- Serra, E. (2009) «Aprender ortografía catalana a la xarxa en l'àmbit universitari». *Articles. Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 48, p. 96-106.
- Vaello Orts, J. (2011) *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona, Editorial Graó.

El catalán como L2: el aprovechamiento de las TIC para el aprendizaje lingüístico en un contexto castellanizado

Resumen: Los estudiantes de Educación de la Universidad de Alicante tienen que cursar una asignatura de lengua de uso en el primer año de grado para lograr un B2. A pesar de que los estudios de catalán son obligatorios en los territorios tradicionalmente catalanohablantes a lo largo del sistema educativo, el contexto sociolingüístico, los flujos migratorios y la pérdida de la transmisión generacional de la lengua complican el objetivo de conseguir esta competencia lingüística; a esta situación, hay que añadir que una parte importante del alumnado proviene de zonas castellano hablantes en las que no hay obligatoriedad de la materia en todos los ciclos. Por este motivo, nos planteamos si el acercamiento metodológico como L1 es el único apropiado o si es más conveniente combinarlo con el tratamiento de la lengua como una L2. En este sentido, a partir de las carencias observadas, proponemos un análisis sobre cómo el uso de las TIC puede ayudar a los alumnos a mejorar en la adquisición del requisito lingüístico, especialmente con respecto a los que perciben el catalán como L2.

Palabras clave: Enseñanza, catalán, L2, TIC

Le catalan comme L2 : la mise à profit des TIC pour l'apprentissage linguistique dans un contexte castillanisé

Résumé: Les étudiants en Éducation de l'Université d'Alicante doivent suivre une unité de valeur de langue d'usage au cours de leur première année pour obtenir un B2. Bien que les études de catalan soient obligatoires dans les territoires traditionnellement *catalanophones* au fil du cursus éducatif, le contexte sociolinguistique, les flux migratoires et la perte de la transmission générationnelle de la langue compliquent l'objectif d'atteinte de cette compétence linguistique ; à cette situation, il faut ajouter qu'une partie importante des étudiants provient de zones *castillanophones* dans lesquelles cette matière n'est pas obligatoire dans tous les cycles. C'est la raison pour laquelle nous nous demandons si l'approche méthodologique comme L1 est la seule appropriée ou s'il ne serait pas plus souhaitable de la combiner avec le traitement de la langue comme une L2. De ce point de vue, à partir des manques observés, nous proposons une analyse sur la manière dont l'usage des TIC pourrait aider les étudiants à améliorer leur acquisition de cette condition linguistique, tout spécialement en ce qui concerne ceux qui perçoivent le catalan comme L2.

Mots clés: Enseignement, catalan, L2, TIC

Catalan as a second language: using ITCs for Catalan language learning in a predominantly Spanish-speaking context

Abstract: In the first year of their bachelor's degree in teaching, the students at the Universitat d'Alacant need to study Catalan to the Common European Framework's B2 level. But even though Catalan is obligatory across the education system in the Catalan-speaking territories, the sociolinguistic context in which the language is spoken, the constant movement of peoples in and beyond these territories and the decline in the transmission of Catalan from one generation to the next all make it difficult for the students in this university to acquire this level. This is compounded by the fact that many of them come from Spanish-speaking communities where Catalan is not obligatory at all educational levels. For these reasons, the article questions whether teaching Catalan only as a first language is the best approach to Catalan-language teaching in general or whether this might be better combined with an approach where Catalan was the second language. The article also proposes specific uses of ITCs to help students acquire a B2 level of Catalan, focusing on students learning this language as a second language.

Keywords: Teaching, Catalan, L2, ITCs