



ENSENYAR (LLENGÜES)
AL PAÍS VALENCIÀ
REFLEXIONS DES DE L'INTERACCIONISME
SOCIODISCURSIU

JOAQUIM DOLZ I AINA MONFERRER PALMER

PREFACI DE CLAUDE SIMARD

UJI UNIVERSITAT
JAUME I

JOAQUIM DOLZ
AINA MONFERRER PALMER

ENSENYAR (LLENGÜES)
AL PAÍS VALENCIÀ
REFLEXIONS DES DE L'INTERACCIONISME
SOCIODISCURSIU

Prefaci de Claude Simard



COL·LECCIÓ FUNDACIÓ CÀTEDRA ENRIC SOLER I GODES, 15

Noms: Dolz, Joaquim, autor | Monferrer Palmer, Aina, 1987- autor | Simard, Claude, escriptor de contingut textual suplementari | Universitat Jaume I. Publicacions, entitat editora

Títol: Ensenyar (llengües) al País Valencià : reflexions des de l'interaccionisme sociodiscursiu / Joaquim Dolz, Aina Monferrer Palmer ; prefaci de Claude Simard

Descripció: Castelló de la Plana : Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions, [2025] | Col·lecció: Fundació Càtedra Enric Soler i Godes ; 15 | Inclou referències bibliogràfiques

Identificadors: ISBN 978-84-10349-83-4 (paper) | ISBN 978-84-10349-84-1 (pdf)

Matèries: Llenguatge i llengües -- Ensenyament

Classificació: CDU 81'27:37.02 | THEMA CJ



Publicacions de la Universitat Jaume I és una editorial membre de l'UNE, cosa que en garanteix la difusió i comercialització de les obres en els àmbits nacional i internacional. www.une.es



Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització dels seus titulars, llevat d'excepció prevista per la llei. Dirigiu-vos a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necessiteu fotocopiar o escanejar fragments d'aquesta obra.

Aquest llibre ha rebut el suport de la Fundació Càtedra Enric Soler i Godes:



© Del text: Joaquim Dolz i Aina Monferrer Palmer, 2025

© D'aquesta edició: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2025

© Il·lustració de la coberta: Pilar Dolz. Litografia *Blat madur*, 1979. Fotografia: Pascual Mercé

Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions

Edifici Rectorat, planta 0. Av. Vicent Sos Baynat, s/n 12071 Castelló de la Plana

Tel. 964 72 8821 publicacions@uji.es

Coordinació editorial: M. Carme Pinyana i Gari

ISBN paper: 978-84-10349-83-4

ISBN pdf: 978-84-10349-84-1

DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/FCsolerGodes.15>

Dipòsit legal: CS 427-2025

Tota pedra fa paret i les bones paraules, poble.

En memòria de la professora
Conxa Dolz Mestre (1953-2022)

ÍNDEX

AGRAÏMENTS	13
PREFACI	15
INTRODUCCIÓ	19
MARC EPISTEMOLÒGIC	31
1. FONAMENTS DE LA DIDÀCTICA DE LES LLENGÜES	33
1.1. L'interaccionisme sociodiscursiu	34
1.2. El gènere de text com a unitat de comunicació	40
1.3. Relacions entre les llengües i variacionisme com a fenòmens clau en l'aprenentatge	44
PROPOSTES D'ENSENYAMENT PLURILINGÜE DES D'UNA PERSPECTIVA	
INTERACCIONISTA EN L'ENSENYAMENT DE LES LLENGÜES	47
2. PLURILINGÜISME I LLENGÜES MINORITZADES: ESTRATÈGIES A L'ESCOLA	49
2.1. Els models educatius per a l'ensenyament plurilingüe	52
L'adquisició plurilingüe	53
El problema del bilingüisme	53
Tall del cordó umbilical amb el concepte de <i>llengua materna</i>	54
Aprenentatge de llengües estrangeres o llengües segones	56
Una tipologia de sistemes educatius bilingües	56
Models centrats en l'aprenentatge d'una llengua escolar	57
Models centrats en la llengua escolar mantenint-ne la llengua d'origen	59
Models de capacitat bilingüe o plurilingüe	60
La immersió <i>versus</i> la submersió	61
Les pràctiques didàctiques bilingües i plurilingües d'integració de les llengües	63

2.2. Les set regles de la sociodidàctica de les llengües	64
2.3. El cas de l'ensenyament de llengües al País Valencià	67
Breu repàs bibliogràfic sobre l'evolució dels programes valencians d'ensenyament bilingüe i plurilingüe	67
Examen comparatiu de l'impacte de la Llei 1/2024	70
El context legislatiu valencià actual no garanteix els aprenentatges	77
2.4. L'educació com a motor de canvi a les comarques i als barris	80
Educació, cosa de tots: la comarca i el barri eduquen	80
Una estratègia: elaborar projectes col·lectius de proximitat	81
Les llengües, una ferramenta fonamental	82
Del <i>com toca</i> a la construcció crítica de valors	82
Acollir el foraster sense perdre la cultura pròpia	83
Reforçament de la formació professional	83
Avaluar no és ensenyar	84
3. LES LLENGÜES COM A DISCIPLINES CLAU A L'ESCOLA	87
3.1. Una integració al voltant de les finalitats de l'ensenyament de les llengües	87
3.2. Dimensions transversals: autonomia i interdisciplinarietat	92
3.3. El text, oral, escrit o multimodal, com a unitat integradora de l'ensenyament de les llengües	95
4. ELS GÈNERES ESCOLARS: DES DE LES PRÀCTIQUES DE LLENGUATGE FINS ALS OBJECTES D'ENSENYAMENT	97
4.1. Pràctiques de llenguatge	98
4.2. Activitats de llenguatge	100
4.3. Gèneres de text	101
4.4. Els gèneres a l'escola	104
Desaparició de la comunicació	105
L'escola com a lloc de comunicació	107
Negació de l'escola com a lloc específic de comunicació	108
4.5. Cap a una revisió dels gèneres escolars	110
Modelització didàctica del debat: lloc de manipulació o ferramenta de reflexió col·lectiva?	112
Modelització didàctica de l'entrevista radiofònica o pòdcast: un gènere per a saber i fer saber als altres	114
Modelització didàctica del resum: un gènere escolar reinterpretat o la necessitat de reconstruir la lògica enunciativa d'un text	117
4.6. Hipòtesi i possibles problemàtiques	118

5. L'ADQUISICIÓ DELS DISCURSOS. EMERGÈNCIA D'UNA COMPETÈNCIA O APRENENTATGE DE CAPACITATS DE LLENGUATGE DIVERSES?	121
5.1. Una <i>competència</i> discursiva?	126
Els orígens de la noció de competència	126
Una <i>competència</i> textual: aproximacions cognitivistes	127
Altres usos de la noció de <i>competència</i>	128
5.2. L'aprenentatge de les capacitats de llenguatge	130
Elements d'un marc teòric	130
El desenvolupament de les capacitats de llenguatge	134
Les capacitats d'acció	135
Les capacitats discursives	136
Les capacitats lingüísticodiscursives	137
Les interaccions entre modalitats instrumentals	138
L'ensenyament de les capacitats de llenguatge	139
Les capacitats de llenguatge són objecte d'aprenentatge social	139
Les capacitats de llenguatge estan en interacció permanent	140
Les seqüències didàctiques: una forma d'ensenyament de les capacitats de llenguatge	141
6. EINES PER A CAPTAR LA COMPLEXITAT DELS OBJECTES I DE LES PRÀCTIQUES D'ENSENYAMENT I DE FORMACIÓ	145
6.1. Captar la construcció de l'objecte d'ensenyament: una característica de la didàctica	146
6.2. Eines que preparen l'anàlisi de les pràctiques	150
Taula d'anàlisi de les prescripcions i de les descripcions dels cursos	150
Mapes conceptuals i models didàctics dels gèneres	152
Entrevistes <i>pre</i> i <i>post</i> amb els professors i formadors	154
6.3. Dues eines d'anàlisi global	154
Seqüències d'activitats d'ensenyament i de formació	154
Sinopsi, macroestructures i trames prototípiques	155
6.4. Dues eines d'anàlisi local de les formes concretes d'interacció	155
L'activitat escolar o de formació	155
Els gestos professionals	156
De la necessitat de recerca	157
6.5. Confrontació: algunes preguntes clau per a aprendre a ensenyar a través de l'observació de vídeos	159
Quin objectiu d'aprenentatge té el vídeo?	159

Amb quins tipus de vídeos convé treballar?	159
Quines modalitats de visualització convenen?	160
Com avaluem l'objectiu assolit?	161
 7. SEGUINT LA PISTA DELS OBSTACLES DELS ALUMNES I DE LES REGULACIONS	
DELS MESTRES	163
7.1. Una aproximació ascendent: dels progressos dels alumnes a l'ús dels dispositius didàctics	164
7.2. Una visió general de la utilització del dispositiu didàctic: la <i>sinopsi</i> i la <i>macroestructura</i>	166
7.3. Anàlisi dels continguts dels qüestionaris, de les entrevistes i dels diaris d'aula	167
7.4. Les regulacions interactives al voltant dels obstacles	167
7.5. Interés de les seqüències didàctiques i importància dels gestos d'acompanyament	169
 8. METODOLOGIES INNOVADORES EN ENSENYAMENT DE LLENGÜES: LA VALIDESA DIDÀCTICA SOBRE L'ENSENYAMENT DE LA PRODUCCIÓ ORAL	173
8.1. Concepte de <i>validesa didàctica</i> i criteris d'aplicació	174
Legitimitat	176
Pertinència	177
Coherència	178
Viabilitat en l'àmbit educatiu i didàctic	178
Guany en termes d'aprenentatge	179
Consideració dels criteris en interrelació	179
8.2. Exemples de validació de seqüències didàctiques produïdes segons l'enginyeria didàctica col·laborativa en l'educació secundària	180
Presentació de la recerca	181
Validesa de seqüències didàctiques elaborades i experimentades en el marc de l'EDC	184
La legitimitat de les SD	184
La pertinència de les SD	184
La coherència de les SD	187
La viabilitat de les SD	188
Els guanys en termes d'aprenentatge generats per les SD	189
8.3. Cap a l' <i>operacionalització</i> dels criteris de validesa didàctica	191

9. SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA I ITINERARI DIDÀCTIC EN SITUACIÓ D'APRENENTATGE	195
9.1. La seqüència didàctica: un dispositiu didàctic, clàssic i innovador, de referència	196
9.2. Itineraris didàctics. Circuits integrats per a seqüenciar activitats de comprensió i de producció a partir de gèneres textuais	199
Itinerari didàctic	202
El <i>Coral romput</i> de Vicent Andrés Estellés: una situació d'aprenentatge en forma d'itinerari didàctic	207
NOVETATS EN ELS DISPOSITIUS DIDÀCTICS	217
10. LA CANÇÓ A L'AULA	221
10.1. Context i ensenyament de la cançó al País Valencià	224
Els Tallers de Música Popular i la Fonoteca de Materials	225
Context i ensenyament de la poesia oral improvisada	227
La Nova Cançó	230
El rap en valencià	232
10.2. Modelització didàctica dels gèneres de la cançó	234
Modelització didàctica de la cançó com a hipergènere	234
Una metodologia didàctica per a abordar els gèneres de la cançó	236
Modelització de la Nova Cançó o cançó de cantautoria	238
Modelització didàctica del rap	241
Modelització de la cançó tradicional infantil	243
10.3. La cançó com a eina didàctica per a treballar l'oralitat	246
Itineraris generals	246
Un projecte sobre la cançó popular infantil: Vilanova d'Alcolea	249
Itinerari sobre la Nova Cançó jugant amb la traducció per a un públic francòfon	252
Itinerari <i>transfolk</i> en 1r de Batxillerat	255
10.4. El potencial didàctic de la cançó en valencià	257
11. VIDEOTUTORIALS PER A ENSENYAR LLENGÜES (VEL)	259
11.1. Metodologia	262
11.2. Historicitat del VEL	263
11.3. Anàlisi del corpus	274
11.4. Modelització didàctica del VEL	283

11.5. Anàlisi de les enquestes a usuaris del VEL	285
11.6. Elaboració de VEL i de videopòdcasts	287
11.7. Límits i reptes didàctics dels VEL	289
11.8. Un pas més enllà en la planificació didàctica de VEL	295
 12. L'IMPACTE DE LA INTEL·LIGÈNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN L'ENSENYAMENT DE LLENGÜES	 305
12.1. La IA ja està ací	306
12.2. Entre la màquina i l'humà	306
12.3. Repeticions, norma i sistema	309
12.4. Regularitats i especificitats dels gèneres de text	310
12.5. ChatGPT: una nova eina per a l'aula de llengües?	312
12.6. Proposta d'activitats amb ChatGPT per a l'aula de llengües	316
12.7. Activitats que combinen l'ús de ChatGPT amb altres tecnologies d'IA multimodal	 319
12.8. Potencialitats, límits i dilemes ètics	321
 A TALL DE CONCLUSIÓ	 325
 13. L'ESPERANÇA D'UN ENSENYAMENT PLURILINGÜE	 327
 LLISTAT DE TAULES I FIGURES	 337
 BREU GLOSSARI DE TERMES DE L'ISD	 343
 REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	 361

AGRAÏMENTS

A Itziar Idiazabal, Alícia Martí, Alexandre Bataller, Anna Marzà, Carmen Rodríguez, Elsa Vilalta, Ernest Querol, Joan Monferrer, Jordi Palau, Manel Pitarch, Manuel Dolz, Reyes García i Jordi Antolí pels comentaris, les aportacions i les reflexions que ens han fet al llarg de l'escriptura d'aquest llibre.

PREFACI

El treball de Joaquim Dolz i Aina Monferrer Palmer se centra en l'educació plurilingüe, una matèria que avui té una gran importància per l'escala dels moviments de població i els intercanvis internacionals que caracteritzen l'època actual. Pel que fa a la formació, també s'atribueixen a l'educació plurilingüe distints avantatges: l'ampliació de les habilitats comunicatives, la iniciació a diverses cultures, l'obertura a les formes de vida i de pensament dels pobles estrangers així com l'enfortiment de les capacitats cognitives dels aprenents.

Un programa d'educació plurilingüe pot tenir lloc en diferents contextos. Els autors opten per examinar l'exemple del País Valencià per intentar mostrar com es pot oferir l'ensenyament de llengües des d'una perspectiva multilingüe preservant la llengua minoritzada de la comunitat indígena, el valencià. Com afirmen els autors, una educació plurilingüe ben dissenyada ha de conduir a un plurilingüisme constructiu i no subtractiu; de fet, ha de permetre als estudiants enriquir el seu repertori lingüístic i el seu bagatge cultural en lloc d'assimilar-los a la societat monolingüe dominant.

Hi ha diversos enfocaments didàctics que es poden utilitzar per a implementar l'ensenyament plurilingüe en un sistema escolar. Els autors basen el seu estudi en dades sociodidàctiques. Insisteixen especialment a tenir en compte

el marc sociolingüístic que pot influir en l'educació plurilingüe (polítiques lingüístiques i educatives, estat de les llengües, competència entre llengües en contacte, etc.). També destaquen les actituds i representacions positives o negatives dels aprenents envers les llengües ensenyades.

En el terreny de la psicodidàctica, els autors formen part de la tendència de l'interaccionisme sociodiscursiu, el fundador del qual és Vygotski. Aquest corrent considera l'aprenentatge de llengües com un fenomen fruit de les interaccions verbals entre subjectes i el suport adequat d'una persona més competent. La unitat central utilitzada per organitzar l'ensenyament està formada pels gèneres de text. Aquest enfocament ha estat desenvolupat especialment per l'equip d'especialistes en ensenyament de llengües de la Universitat de Ginebra, del qual Joaquim Dolz és un dels representants més importants. Gràcies a les reflexions profundes i als experiments rigorosos d'aquest equip, la validesa de l'interaccionisme sociodiscursiu en l'àmbit de l'ensenyament-aprenentatge de llengües es va poder comprovar i difondre no només a Suïssa, sinó també en altres sistemes escolars d'arreu del món.

És encoratjador constatar que la continuïtat de la didàctica sembla ben assegurada si jutgem per la complicitat epistemològica i els punts de vista comuns que uneixen els dos autors malgrat la diferència d'edat entre ells, amb Joaquim Dolz en la seixantena i Aina Monferrer Palmer que encara no ha arribat a la quarantena. Aquesta complementarietat intergeneracional mereix ser benvinguda.

El llibre consta de tretze capítols. Alguns són de caràcter més teòric i tenen com a objectiu explicar els conceptes subjacents al model d'ensenyament plurilingüe proposat, com ara l'oposició entre multilingüisme i plurilingüisme, la llengua primera familiar més que *llengua materna*, la competència lingüística, el procés de didàctica, els obstacles d'aprenentatge, etc. Altres capítols tenen un caràcter més pràctic i es relacionen més amb l'enginyeria didàctica. El llibre descriu el sistema de la seqüència didàctica centrada en l'estudi d'un gènere textual, i il·lustra els plantejaments didàctics, especialment per a l'estudi de l'oral o de la cançó. Els autors també destaquen els avantatges educatius dels mètodes d'ensenyament moderns com els videotutorials i la intel·ligència artificial.

Una part molt valuosa del llibre és el glossari final que defineix clarament tots els termes especialitzats utilitzats pels autors. N'hi ha no menys d'una cinquantena. Un altre dels atractius del llibre és la presència de textos literaris destacats en diversos capítols. S'esmenten especialment l'humanista valencià

Joan Lluís Vives i el poeta cavaller d'origen també valencià Jordi de Sant Jordi. Aquesta presència de la literatura en una obra especialitzada revela la importància que els autors atorguen a la dimensió cultural i artística per a la formació lingüística.

Sens dubte, per a promocionar les llengües en procés de substitució lingüística, Joaquim Dolz i Aina Monferrer Palmer han optat per escriure aquesta obra en la seua llengua primera familiar, el català, tractant-se d'una llengua en procés de substitució lingüística, però no per això minoritària, ja que encara és parlada per uns deu milions de persones i pròpia de territoris situats en quatre països diferents. Puc donar fe que això no causa realment cap problema de comunicació. Personalment, no domine el català, però he pogut entendre la major part del text sense gaires dificultats, sens dubte per la proximitat entre les dues llengües romàniques, el francès i el català, però també perquè el llibre utilitza vocabulari i fraseologia propis de l'àmbit de l'ensenyament de llengües que conec i que es troben gairebé idènticament d'una comunitat lingüística a una altra.

Com s'ha dit anteriorment, l'enfocament didàctic dels dos autors es basa en l'estudi dels gèneres de text. M'atrevesc a esperar que el meu prefaci respecte les característiques d'aquest gènere mil·lenari relacionat amb el paratext i que haja aconseguit el seu propòsit, és a dir, presentar l'obra i destacar-ne l'interés de manera que conduesca el públic objectiu a llegir-lo i a beneficiar-se d'aquesta contribució al progrés en l'ensenyament de les llengües.

Claude Simard
Universitat de Laval
El Quebec, 5 de març de 2025

(El text original estava escrit en francès i ha estat traduït pels autors d'aquest llibre)

INTRODUCCIÓ

Als fills dels pobres, el perill més gran els ve d'una educació baixa, sòrdida i impròpia de ciutadans; no estalvieu despeses els magistrats cercant-los mestres, ans amb una petita despesa proporcionareu un gran servei a la ciutat que presidiu. Dic el mateix sobre l'escola de les xiquetes, en què s'han d'ensenyar els primers rudiments de les lletres i, si alguna està capacitada i inclinada a les lletres, deixeu-la avançar un poc més, car així millorarà els seus costums.

JOAN LLUÍS VIVES (1492-1540)
(La traducció és nostra)

El llibre que teniu entre mans té dues parts. En la primera, es reuneixen, s'actualitzen i s'adapten un seguit d'articles publicats en altres llengües, però que considerem importants per al context de l'ensenyament al País Valencià. En la segona, reflexionem sobre tres àmbits d'innovació en els dispositius didàctics corresponents amb la cançó, el videotutorial i la intel·ligència artificial, que són tres hipergèneres de text multimodals que exigeixen estratègies creatives en el context escolar.

Aquest llibre està elaborat en diàleg entre dues persones de diferents generacions en el qual volem rendibilitzar l'experiència exterior de Joaquim Dolz, catedràtic de la Université de Genève, que ha desenvolupat la seua tasca investigadora i docent sobre les qüestions de l'ensenyament-aprenentatge de llengües durant quaranta anys a Suïssa, i Aina Monferrer, una professora i investigadora que s'ha format i ha exercit la professió ancorada al context valencià (Universitat Jaume I, Escola Oficial d'Idiomes de Castelló i Universitat de València). El fet de ser dues generacions diferents busca transmetre una continuïtat en la recerca sobre una problemàtica molt important al País Valencià: com ensenyem llengües des d'una perspectiva plurilingüe que protegesca la nostra llengua co-oficial minoritzada. És un diàleg intergeneracional que no evita evocar certes discrepàncies en els temes abordats, fruit de la diferent visió generacional, però també des de dins i des de fora del país sobre la influència del context multilingüe valencià en l'ensenyament en general i en l'ensenyament del català en particular.¹

L'ensenyament de llengües té una doble importància. Per un costat, les llengües són les eines de la transmissió de qualsevol coneixement i del desenvolupament de les diferents matèries escolars. Per l'altre, el domini de les llengües és fonamental per a la socialització, i en el cas de les llengües minoritzades (el català i les llengües de la immigració), suposa un repte particular. Així, comprenem que no tot està enfocat en la transmissió del saber i del patrimoni lingüístic d'una generació a una altra, sinó que també cal veure el que es pot rendibilitzar en un context actual a partir de noves experiències innovadores. Amb tot, intentarem destriar els coneixements de la recerca dels darrers cinquanta anys que poden ser útils a l'escola valenciana. El llibre que teniu entre les mans està orientat pels sis objectius següents.

El primer objectiu ha estat proposar un marc de treball general i inclusiu per a abordar les activitats del llenguatge en l'ensenyament (que és l'interaccionisme sociodiscursiu). Això vol dir conèixer les característiques principals del funcionament discursiu en situació d'interacció per a ensenyar i aprendre. L'activitat verbal s'aprèn en interacció i en contacte amb els diferents tipus de discursos i diferents gèneres de text. És important donar una visió del marc en què abordem l'ensenyament-aprenentatge. Per exemple, en un curs de matemàtiques, és important comprendre les consignes dels exercicis (les considerem

1. Al llarg del llibre, farem servir *català* i *valencià* com a sinònims.

un gènere de text) i aprendre a fer una demostració i una explicació, que des del punt de vista lingüístic també són gèneres de text. Per descomptat, els diàlegs per a aprendre entre el professor i els alumnes són també gèneres escolars fonamentals per a la transmissió del coneixement. En l'exemple esmentat, els diàlegs efectius entre el professor de matemàtiques i l'alumnat són indispensables per a l'adquisició dels sabers.

El segon objectiu és mostrar que la didàctica de les llengües és una disciplina fonamental per a tots els aprenentatges i per al desenvolupament de les persones. És a dir, cal explicar que l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües a l'escola és clau per al desenvolupament del llenguatge, però també de la persona. La nostra posició és logocèntrica: el llenguatge, expressat en totes les llengües de cada parlant, permet el seu mateix desenvolupament. Pensem que el desenvolupament del llenguatge és fonamental per a l'apropiació de tota classe d'activitats i de coneixements. El paper de l'escola és doblement important perquè, d'una banda, és per on els alumnes entren en el món de l'escriptura i, d'altra banda, és on es desenvolupen un nombre important d'activitats orals de socialització que també transformen el llenguatge. Encara que no sempre hi ha hagut un ensenyament explícit, l'escola i la formació exigeix un coneixement d'aquestes modalitats formals del llenguatge oral, pràctiques del llenguatge oral formal que són importantíssimes per a poder participar en les diferents esferes socials. Sense escola, hi ha gèneres orals que no es desenvolupen (una exposició oral, la participació en un debat públic, participar en una dramatització per a un espectacle escolar, entre d'altres) si no és perquè la persona es troba en un context social que li ho facilite (família d'advocats, de literats...).

El tercer objectiu busca desenvolupar coneixements sobre els objectes i les pràctiques de l'ensenyament de les llengües. És a dir, la lingüística és important per a descriure les pràctiques del llenguatge, però no és prou per a veure què seleccionem de les pràctiques del llenguatge i com les transformem per a ensenyar-los. Per exemple, sabem el que és una oposició fonològica (com la *e* oberta i la *e* tancada) o una norma ortogràfica, però és important veure com es treballa a l'aula per a fomentar l'ús de la llengua incloent-hi el bon ús de les realitzacions fonològiques i ortogràfiques en el cas de l'escrit. No és prou amb identificar els objectes lingüístics, sinó que cal treballar-los des del funcionament comunicatiu. Per a això, la interacció entre el docent i l'alumnat és clau. És fonamental considerar la importància de l'estimulació emocional com un element necessari per afavorir els processos d'aprenentatge. L'entrada emocional té un

paper crucial en la potenciació de l'estimulació cognitiva, especialment a través de l'ús de la cançó com a eina pedagògica (vegeu el capítol 10).

La qüestió de la *transposició didàctica* és primordial per a abordar l'ensenyament. És un objecte que no està prou desenvolupat i que valdria la pena treballar de manera més sistemàtica. Quan parlem de *transposició didàctica* (Chevallard 1986, Schneuwly 1995), ens referim a les transformacions dels objectes d'ensenyament per a poder ser ensenyats i abordats a l'aula. En funció dels currículums actuals, això suposa prendre seriosament el text com a unitat d'ensenyament que integra les diferents dimensions i analitzar el funcionament de textos en diferents situacions de comunicació, la qual cosa significa treballar sobre els gèneres discursius o textuals. En resum, es tracta de conèixer com funcionen els gèneres de text, com es transformen quan s'aborden per a l'ensenyament i com es pot articular el funcionament del text amb la gramàtica, el lèxic i les diferents dimensions que el caracteritzen, seguint la idea de Coseriu que el text és un element d'integració de tots eixos aspectes. La diversitat textual en els diferents contextos fomenta les capacitats de *caràcter competencial*, si tenim en compte que els currículums educatius al nostre territori fa dècades que estan lligats a les *competències* que marca Europa.

En quart lloc, pretenem ampliar el coneixement sobre les capacitats de llenguatge dels aprenents i els seus repertoris lingüístics en les diferents llengües per a poder adaptar l'ensenyament a les capacitats dels alumnes i poder-ne avaluar la progressió, tal com ampliarem en el capítol a partir de Dolz, Pasquier i Bronckart (1998) i seguint l'article de Dolz i Schneuwly (1997).

El cinqué objectiu és proporcionar eines didàctiques. Es tracta de posar en qüestió les metodologies d'ensenyament i de veure quins són els dispositius i les pràctiques més habituals i quines innovacions convé desenvolupar. La professió d'ensenyant té les seues ferramentes i, en el cas de l'ensenyament de les llengües, són eines que tenen un cert nombre de particularitats que fins ara han estat poc estudiades. No es tracta únicament de veure'n les innovacions, sinó també d'estudiar com funcionen les eines clàssiques i tradicionals, moltes d'elles amb resultats positius.

Cal afegir que, en l'aprenentatge d'una llengua, les mateixes eines no tenen el mateix impacte segons les necessitats i les característiques dels alumnes. Un exemple només: l'apropiació dels usos orals, de les oposicions fonològiques, d'un lèxic adaptat a les situacions, pot funcionar amb eines molt simples per a una part de l'alumnat, però exigeix una diferenciació en funció dels obstacles

per a aprendre. En aquest sentit, quan parlarem d'eines per a l'ensenyament, suggerirem un ventall de possibilitats que inclou eines tradicionals i algunes que considerem innovadores, particularment adaptades als obstacles d'aprenentatge dels alumnes i als nous gèneres de text que actualment es desenvolupen. Per això, dedicarem el capítol 9 a parlar de sistemes didàctics: seqüències didàctiques i itineraris didàctics; i els capítols 7 i 8, a l'enginyeria didàctica.

El sisé objectiu consisteix a veure què es pot fer en un context multilingüe quan s'ensenyen diverses llengües simultàniament. Com articular l'ensenyament de les llengües perquè siga el més eficaç possible i sobretot en defensa de les llengües minoritzades. Tractarem de presentar el plurilingüisme com un enriquiment social i individual tant per al desenvolupament cognitiu dels alumnes, com per a la socialització i la possibilitat d'interactuar en diferents comunitats lingüístiques, com també des d'un punt de vista econòmic, ja que el plurilingüisme obri moltes possibilitats en el món laboral.

La nostra visió del plurilingüisme pren en consideració l'existència, en el nostre context, d'una llengua en procés de minorització des de fa més de tres-cents anys, i la situació particular de les llengües d'origen dels migrants. Si bé el plurilingüisme és una riquesa per a tots, també pot comportar un abandonament de les llengües minoritzades. Des de fa molt de temps, a l'escola en valencià intentem evitar la substitució errònia d'integrar culturalment els alumnes al·loglots en la llengua dominant, l'espanyol, deixant de banda el català per a la integració d'aquestes persones. Aquesta tendència errònia, que parteix d'un prejudici lingüístic, està molt estesa en el sistema educatiu valencià i és preocupant, ja que anul·la els esforços fets en el sentit de privilegiar la presència escolar de la llengua cooficial minoritzada, en el nostre cas el valencià. És a dir, cal anar alerta perquè reforçant la pluralitat es podrien privilegiar aquelles llengües que es perceben com a més potents i indispensables en el marc de la globalització o de les ideologies polítiques. Tanmateix, el nostre punt de vista busca combinar explícitament la potencialitat del plurilingüisme tot defensant l'impuls necessari en defensa de les llengües minoritzades, que representen elements fonamentals identitaris i culturals. En el capítol 3 ens estendrem sobre aquesta matèria.

El llibre està pensat per a tres públics complementaris.

El primer públic són els experts en didàctica de les llengües que s'interessen per l'ensenyament en general i per l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües en particular. Les investigacions que es presenten parteixen de la idea

que els sabers en l'ensenyament de les llengües es construeixen a partir de dades empíriques, cosa que significa observar les interaccions entre el professor i els alumnes a l'aula prenent en compte els objectes d'ensenyament i el context en què es troba. Aquest llibre aporta una conceptualització dels fenòmens d'ensenyament-aprenentatge de llengües i una exemplificació de metodologies d'investigació actuals per a estudiar-los.

Ens plantegem com podem investigar a l'aula? En els diferents capítols, el lector trobarà mètodes que van adaptant-se als objectes de la recerca, però que tenen tres trets característics en comú: *a*) que sempre estudien els fenòmens d'ensenyament-aprenentatge basant-los en les interaccions discursives i didàctiques que els caracteritzen; *b*) que analitzen els objectes d'ensenyament i els fenòmens de transposició externa i interna que els caracteritzen, *a priori* i durant els processos d'aprenentatge, i *c*) que, amb criteris ben precisos, estudien la validesa didàctica de les eines d'ensenyament i dels processos observats. No es tracta únicament d'observar els guanys que un dispositiu didàctic genera en termes d'aprenentatge dels alumnes, sinó també de comprovar-ne la legitimitat, la pertinència, la coherència i la viabilitat, tal com explicarem en el capítol 9 seguint Sénéchal i Dolz (2019).

En altres paraules, investiguem a l'aula per a observar el que passa, per a analitzar-ne les pràctiques conversacionals que condueixen a l'aprenentatge i per a tractar de comprendre quines són les pràctiques que tenen un efecte més positiu en els aprenentatges, quins són els obstacles d'aprenentatge, però també quins són els obstacles dels professors. És a dir, reflexionem també sobre les dificultats professionals dels ensenyants per a abordar qualsevol mena d'ensenyaments: com parlen els docents, com interactuen amb els alumnes, quin tipus de conversa, de discurs oral, utilitzen, quins són els gèneres discursius que posen en funcionament a l'escola i amb quins resultats. Hi ha alguns professors que tenen més *gràcia* que altres i que saben fer avançar els alumnes, acompanyar els aprenentatges. De la bastida, se'n parla molt en primària, però en secundària sovint s'oblida que continua sent igual d'important el procés de bastida per als aprenentatges i l'adaptació a la diversitat, i cal no oblidar-ho. En canvi, n'hi ha d'altres el discurs magistral dels quals no té el mateix impacte. Cal intentar comprendre quines conseqüències té la interacció d'aula en l'ensenyament.

Però també cal investigar per a experimentar innovacions didàctiques, que cal veure com es construeixen i com s'experimenten. No sabem encara prou sobre quins són els instruments que convé que siguin utilitzats a l'escola ni

tampoc sobre quines prioritats triem tant per les exigències socials (aprendre a llegir als 6-7 anys perquè si no els pares es queixen, posem per cas) com depenent de les dificultats particulars de cada alumne. En definitiva, la recerca d'aula que plantegem és un joc complex entre els sabers sobre l'alumne, sobre les capacitats de llenguatge que s'han de desenvolupar, sobre les dificultats i sobre el que s'espera del docent en funció del nivell escolar i del que diu el currículum que cal desenvolupar-hi. Per exemple, en l'assignatura d'Història de Batxillerat, de cara a les proves d'accés a la universitat, el docent pot intentar abordar el programa en la seua totalitat o fer-hi una tria adaptant-lo més a les possibilitats dels alumnes, cosa que és complicada si hi ha una avaluació externa en què s'exigeix el coneixement de tot el contingut. Tanmateix, aquestes tries són complicades, ja que l'avaluació externa exigeix el compliment de tot el currículum, independentment de les proves d'accés a la universitat.

El segon públic són els formadors de formadors, que necessiten una visió del treball del professorat i de les interaccions didàctiques entre els docents i els alumnes per a organitzar els cursos i els programes d'estudis, contrastar els objectes d'ensenyament i els dispositius didàctics en funció de l'impacte sobre els aprenentatges dels alumnes i les modalitats d'avaluació de les principals capacitats que cal desenvolupar (comprensió i producció oral i escrita de les llengües ensenyades). El formador necessita coneixements sobre com abordar el que cal ensenyar i quins procediments i estratègies ha de desenvolupar progressivament amb els futurs professors. Per exemple, si fem classe al Màster de Professorat de Secundària o en el grau de Magisteri, és fonamental proporcionar als futurs professors mostres validades de dispositius didàctics, models per a la recerca d'aula útils i consensuats, així com directrius sobre maneres de gestionar el coneixement a l'aula mitjançant una interacció propícia, posem per cas.

La formació del professorat que vol actualitzar les seues competències professionals exigeix mobilitzar les recerques existents tot i centrant-se en l'experimentació pràctica tant de l'ensenyament clàssic com de les innovacions incloent-hi el retorn reflexiu. El conjunt del llibre qüestiona la formació del professorat, és a dir, quin tipus de pràctiques podem organitzar, quines són les competències professionals que volem desenvolupar per als professors de llengua, però també en relació amb les competències de comunicació necessàries per a interactuar amb els alumnes. Ens plantegem com poder fer-ho perquè ens trobem en una fase de la formació del professorat en què hi ha una part més teòrica en què els futurs docents descobreixen nous sabers que estan relacionats amb el que

s'ensenya (gramàtica, oral, escriptura, literatura...). Però també hi ha sabers didàctics sobre com ensenyem el que ensenyem.

A més, les coses es compliquen perquè el professor ha de conèixer la legislació (que ha tingut una evolució important al País Valencià i a altres territoris de parla catalana), adaptar-se al que l'escola espera d'ell, als programes, però també a les capacitats inicials i a les necessitats dels alumnes. Per tant, la formació exigeix un coneixement sobre els plans d'estudis (el que el currículum exigeix que s'ensenyi) i pensar, des del pedocentrisme, com adaptar-se pertinentment a les necessitats de l'alumnat.

El tercer públic potencial d'aquest llibre són els docents en general, que volen millorar les pràctiques d'ensenyament. Les llengües són el vehicle d'ensenyament de totes les matèries escolars. Però, a més a més, pensem en les necessitats dels docents de llengües, siga el català, el castellà, l'anglès, el francès o altres, i també en les aules d'acollida i en el manteniment de les llengües de la migració que són cada vegada més importants dins del context sociolingüístic en què vivim. L'èxit de l'ensenyament plurilingüe depèn en gran mesura de l'acció didàctica del professorat. En aquest sentit, el llibre que esteu llegint proposa un seguit de recursos i de ferramentes didàctiques pensades per a facilitar la tasca complexa dels docents.

El País Valencià, com altres territoris de parla catalana, es caracteritza per una heterogeneïtat sociolingüística important, tant pel que fa a l'ús de les llengües en l'entorn escolar com en relació amb els nivells socioeconòmics i culturals, amb una influència directa en l'educació. Una aula d'un poble valencianoparlant o castellanoparlant de l'interior, d'un barri de la perifèria d'una ciutat o del centre amb una taxa variable d'alumnat migrant poden tenir contextos molt diferents tant per la vitalitat de les llengües ensenyades com per les actituds lingüístiques i educatives.

Prenem la idea que l'aprenentatge formal de l'expressió oral i de la lectura i de l'escriptura es desenvolupa sobretot en les institucions escolars. En efecte, la majoria de xiquets entren al parvulari molt prompte. En la majoria dels casos, els pares, tant els homes com les dones, estan integrats en el mercat de treball. L'escolarització infantil s'està generalitzant. Moltes habilitats, i en particular el llenguatge, es desenvolupen en les institucions educatives (escola infantil, escola bressol, parvulari, escola matineria, llars d'infants...). No és una qüestió només de consolidar l'idiome familiar treballant l'oralitat, sinó que la funció de l'escola infantil va molt més enllà perquè hi ha un aprenentatge precoç de

les llengües que s'hi consoliden, al qual accedeixen xiquets que encara a penes parlen i d'altres que parlen bastant i ho fan en llengües diferents.

Hi ha un interès particular per veure què és el que es transmet a la família i el que es transmet a l'escola i com es desenvolupen aquests sabers combinats. De fet, el lloc on s'aprén a escriure i a llegir és sobretot l'escola i, com afirma Vygotski, quan aprenen a llegir i a escriure es transforma la nostra relació amb el llenguatge (2019).² En el cas de l'oralitat, aquests canvis socials fan que la comprensió i l'expressió oral es desenvolupen principalment a l'escola, on el grup d'alumnes crea una comunitat discursiva particular que permet compartir els coneixements lingüístics que els serviran per aprendre. Si els alumnes no entren en la comunitat discursiva de l'escola, tindran dificultats posteriors per a avançar en els estudis perquè no tindran accés als gèneres de text escolars. A vegades, les dificultats per a accedir a la lectura provenen de l'existència de registres del llenguatge i de gèneres de text que desconeixen o que veuen molt allunyats de les pràctiques habituals extraescolars.

Un punt important del treball que proposem és l'observació que la didàctica és sempre social. Nosaltres parlarem de *sociodidàctica de les llengües* perquè els contextos són significatius a l'hora d'abordar l'aprenentatge de les llengües. No és el mateix ensenyar una llengua estrangera en un país on no pots practicar-la o només ho pots fer de manera limitada i a distància, que ensenyar una llengua segona per als migrants en un context en què es parla i en una situació particular com la del País Valencià, i com la de la majoria de territoris de parla catalana, en què la primera interacció amb els migrants sol ser sempre en castellà, malgrat que siguem catalanoparlants, tot i que en comarques com els Ports això no ocorre tant (Vigers 2012).

En l'àmbit familiar, quan els progenitors parlen llengües diferents, l'infant triarà una llengua o l'altra per raons afectives i complexes. Podem observar

2. En rus, el cognom d'aquest psicòleg s'escriu «ВЫГОТСКИЙ», la lletra «Ы», en els idiomes europeus, es translitera per la lletra «y». La lletra «И», per la lletra «i». Quan hi ha doble «И», perquè el cognom prové d'un adjectiu, se sol posar només una «i» al final, no les dues. És per tot això, que al llarg del text, veureu que hem escrit *Vygotski*. Així, hem descartat, tant l'opció que recomana la transliteració ISO per al català (segons la qual, seria Vigotski, però considerem que hi ha massa pèrdua fonològica) com l'opció més actual acordada pels traductors rus-francès (Vygotskij), perquè podria causar estranyesa en el lector d'aquest llibre, probablement avesat a la didàctica i no expert en rus.

una família de romanesos en què els fills perden el romanès i es perd així la transmissió intergeneracional de la llengua familiar.

Al País Valencià hi ha 542 pobles i a cada nucli urbà les situacions lingüístiques són diferents. Per això cal tenir en compte que l'ensenyament de llengües exigeix sempre un treball de contextualització a cada lloc específic. Un dels fenòmens demogràfics més importants del darrer segle al País Valencià ha estat el procés migratori de la gent valenciana de l'interior a la costa, sumat a una arribada massiva de persones castellanoparlants de diverses parts de l'Estat espanyol, particularment d'Aragó, Andalusia, Múrcia i de Castella-la Manxa, a partir dels anys seixanta del segle xx i posteriorment nouvinguts de fora de l'Estat espanyol amb altres llengües primeres familiars, a més d'immigrants de Madrid sobretot a partir dels anys noranta (Castelló 2000, 13). A més, el *boom* turístic ha causat desplaçaments massius, per exemple a Gandia i a Orpesa de Madrid i a Benidorm i la Marina d'anglesos i d'alemanys (*idem*). Paradoxalment, hi ha una part significativa de migrants de segona generació, de famílies que provenien d'indrets castellanoparlants de l'Estat espanyol, que no s'ha integrat en valencià i gran part dels quals sembla que ara se situen en contra de la migració internacional més recent.

Dins de la migració internacional de les darreres dècades, hi ha una gran diferència entre la migració de pobres (tacada d'aporofòbia i d'islamofòbia) i la migració de rics (concebuda com a *tourisme*). Dins de la migració provinent del nord d'Àfrica, hi ha diferències lingüístiques grans entre els que saben amazic i els que no. En els romanesos, molt abundants en les comarques del nord del País Valencià, tot i la proximitat lingüística entre la llengua romànica que és la seua llengua primera familiar i el valencià, adopten de manera molt generalitzada el castellà i no el valencià, per motius sociolingüístics (Flors 2020), tot i que el romanès s'assembla estructuralment més al català que a l'espanyol. El romanès i l'espanyol comparteixen més de dos mil paraules i els romanistes consideren que, després de l'italià, la llengua que més s'assembla al romanès és el català. Tanmateix, la integració dels romanesos tendeix a fer-se en espanyol, en contradicció amb la lògica filològica i sociolingüística. En la mateixa línia, tampoc no s'entén que, per a integrar un alumne al·loglot xinès, es faça per sistema en espanyol si l'espanyol està igual d'allunyat estructuralment de la seua llengua d'origen que el català i el català és la llengua cooficial minoritzada al nostre territori.

Seguint amb la *sociodidàctica*, la qüestió de la *variació en l'ús de la llengua*, no només s'ha d'abordar, sinó que sempre s'ha de contextualitzar si parlem d'ensenyament. Així com en el castellà no implica tant de problema, per a la resta de llengües sí que és molt important la contextualització del variacionisme al País Valencià. El tractament del valencià en general exigeix una adaptació especialment sensible segons el que passa en un context fora de l'escola. En el cas del valencià, observem que la sensibilitat cap a la variació és especialment elevada, molt més que en el cas de l'espanyol. Malgrat la flexibilitat de solucions que accepta la norma de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua (sempre sense contradir la unitat de la llengua catalana i en complementarietat amb l'Institut d'Estudis Catalans), molts parlants encara se senten alienats del valencià estàndard i consideren que el seu valencià *de carrer* no es pot connectar amb la llengua estàndard. Això és un problema i de vegades part de responsabilitat sobre aquest malentés recau sobre el docent quan,

- a) sovint per desconeixement, es recau en la ultracorrecció lingüística desconeixent que moltes solucions del valencià de carrer sí que són correctes en el model estàndard de l'AVL. És el que anomenem *ultracorrecció*: corregir *faena* per *feina*, *servici* per *servei*, dir que *deure* més infinitiu com a perífrasi d'obligació no és correcte. Molts docents també desconeixen que lletrejar *eme*, *ele*, *erre*, *esse* és correcte, així com no pronunciar la erre final en els infinitius en les comarques en què és propi, com als Ports i al Maestrat; els demostratius en la forma simple (*este*, *esta*, *estos*, *estes*) són totalment correctes (sempre que ens cenyim a un dels dos patrons), etc.
- b) per sedimentació de la pràctica en la didàctica del valencià, i segurament també per la diglòssia, es cau en una ultrarepresentació dels continguts microtextuals, i en especial gramaticals i morfosintàctics: pronoms febles, llistats de preposicions, o detalls de la norma fonètica que, tot i ser norma, no són tan importants en l'ús del valencià segons l'enfocament comunicatiu: la esse sorda i sonora, les africades sordes i sonores (sobretot no caldrà insistir-hi en excés: és una zona de parlar apitxat), i micronormes ortogràfiques com la *ele* geminada o la *ce* trencada, que s'hipertrofien en les explicacions d'aula, en la presència als llibres de text i en la importància sancionadora en les correccions de textos sense que la normativa marc (Consell d'Europa 2001) ni el currículum (Generalitat Valenciana 2022) així ho establezca. Així doncs, la micronorma ocupa

hores i hores de la classe de valencià sovint sense integrar aquests sabers dins de la noció discursiva i textual, de manera que els arbres no deixen que l'alumne pugua veure el bosc i sobretot que no adquirisca unes destreses consistents sobre l'expressió oral i escrita formal. En el capítol 12 mostrarem com aquest fenomen també s'ha replicat en la majoria de videotutorials per a aprendre valencià.

Els prejudicis lingüístics predominants al País Valencià i molt fonamentats en l'*autoodi*, completament vigent més de trenta anys després de ser definit per Ninyoles (2017 [1969]), fan que l'alumnat valencià siga especialment sensible a la variació lingüística del valencià, de manera que s'arriba a extrems com ara no considerar com a pròpia la terminació femenina *-ada* en lloc de *-à*, mentre que en castellà tenen completament normalitzat el mateix fenomen (és a dir, *-ada* i *-ado* són formals i que *-à* i *-ao* en són els equivalents col·loquials). Dit d'una altra manera, existeix una hipersensibilitat envers la variació en el català al País Valencià que fa que els aprenents se senten exageradament alienats de la forma estàndard quan, amb un nivell de variació semblant, en el castellà no capten aquesta diferència. La diglòssia es manifesta de formes diferents i està motivada per tendències que provenen de direccions múltiples. Quan un mestre o mestra arriba a una escola nova, de les primeres coses que hauria de fer és inventariar les llengües del seu nou alumnat i organitzar els sabers lingüístics en funció del repertori i de les necessitats dels seus alumnes, segons de quines capacitats verbals parteixen. Si bé els prejudicis lingüístics de la societat en general són importants, encara són més determinants els que hi ha entre el professorat, que pensa que per a facilitar la integració dels alumnes, s'hi dirigeixen sempre en castellà i no s'adonen que així contribueixen a l'afebliment del plurilingüisme de l'escola valenciana. Tanmateix, l'educació no està lligada a una llengua.

En resum, el llibre que teniu a les mans pretén ser una aportació per a un ensenyament de les diferents llengües basat en la comunicació i en els usos de la llengua. Pretén també donar una visió integradora dels fenòmens lingüístics a partir de la unitat text, així com desenvolupar un diàleg i un treball coherents en les diferents llengües ensenyades. Al capdavant, poder ensenyar i aprendre totes les matèries escolars en les llengües de l'escola és la base de l'ensenyament plurilingüe.