

# **Sobre l'ús del còmic per a reforçar destreses orals en valencià amb alumnat universitari**

E. Baile López

*Departament de Filologia Catalana  
Universitat d'Alacant*

## **RESUM**

Per més que, teòricament, el sistema educatiu valencià hauria de garantir la consecució d'un coneixement adient de la llengua pròpia per a poder afrontar les exigències mínimes de competència lingüística a l'àmbit universitari, la realitat no és ben bé així. Sovint, el professorat es troba amb greus dificultats perquè l'alumnat assolisca els objectius demanats en assignatures de llengua d'ús i es fa necessari recórrer a metodologies innovadores i motivadores que reforcen l'aprenentatge de les destreses essencials per al domini del valencià, que és percebut en molts casos més com una L2 que com una L1, amb tot el que aquest fet comporta de canvi de perspectiva. En aquest sentit, en el marc de les assignatures de primer curs de 'Llengua Catalana per a l'Educació Infantil' i 'Llengua Catalana per a l'Educació Primària' a la Universitat d'Alacant, en què l'alumnat ha d'arribar a un nivell B2 de valencià segons el MECR, presentem una proposta de comunicació centrada a explicar l'ús del còmic com a eina per a fomentar l'expressió oral en valencià, tot aprofitant els elements didàctics diferenciadors que aquest mitjà proporciona front a altres recursos tradicionals.

**Paraules clau:** còmic, llengua catalana, valencià, oralitat, pràctiques docents.

## 1. INTRODUCCIÓ

Les assignatures de 'Llengua Catalana' de primer any del grau, tant pel que fa a l'especialitat d'Educació Infantil com pel que respecta a la d'Educació Primària, formen part de l'itinerari que condueix a la consecució de la nova 'Capacitació Docent en valencià' (orde 17/2013). Més concretament, pel fet que es tracta d'assignatures fonamentades en la idea de llengua d'ús, formen part de les matèries vinculades a la competència lingüística, juntament amb les futures 'Llengua Catalana per a l'Educació Infantil II' i 'Llengua Catalana per a l'Educació Primària II', les guies docents de les quals estan en ple procés d'elaboració i, en conseqüència, encara pendents de ser activades. Com a part del procés acreditatiu de la competència lingüística que acabem d'assenyalar, aquestes llengües d'ús de primer curs d'Educació exigeixen a l'alumnat l'assoliment d'un nivell B2<sup>1</sup> del 'Marc europeu comú de referència per a les llengües' [MECR] en valencià (en el cas de les assignatures que contenen la marca 'II' en la nomenclatura, s'hi exigirà, quan s'engeguen, un C1). Així mateix, caldria afegir-hi que el model de llengua mitjançant el qual s'ha d'aconseguir el B2, es correspon amb el de la varietat estàndard, és a dir, es promou el domini consolidat dels usos formals i acadèmics, sense que això impedisca que s'exploren altres registres sempre que es respecte la normativa, especialment des del punt de vista del subestàndard valencià dins del concepte d'unitat lingüística arreu el territori catalanoparlant.

Com veurem més detalladament en punts posteriors d'aquesta comunicació, l'alumnat que s'hi matricula (la totalitat dels estudiants que cursen els graus d'Infantil i de Primària, ja que es tracta d'una assignatura obligatòria) mostra, sovint, greus dificultats per a aconseguir de cobrir les destreses lingüístiques que condueixen al nivell B2 esmentat. Amb això, no volem dir que la taxa d'èxit siga inexistent: ans al contrari, progressivament el professorat del Departament de Filologia Catalana que se n'encarrega ha contribuït a la millora dels resultats mitjançant reconsideracions diverses sobre la metodologia docent i, ara per ara, es tracta d'assignatures amb un percentatge de suspesos de vora el 15-20% en primera convocatòria, unes xifres que, en el context sociolingüístic que descrivim tot seguit, adquireixen un caràcter esperançador.<sup>2</sup>

Tot reprenent el fil previ, doncs, cal apuntar que l'alumnat procedent d'àrees eminentment valencianoparlants no és majoritari, sinó que el gruix d'estudiants procedeix de zones de predomini lingüístic valencià però altament castellanitzades per la deriva sociolingüística i, així mateix, de zones de predomini lingüístic castellà. Aquest fet,

òbviament, dóna peu a grups d'alumnat amb nivells lingüístics tan dispersos que, molt habitualment, s'han de implementar estratègies que en reduïsquen les conseqüències negatives en el funcionament intern a l'aula (einentment, afavorir l'enfocament comunicatiu per sobre de propostes tradicionals d'explicitació de regles gramaticals, per a la qual cosa, si algú en vol saber més, remetem a Marí 2012) i/o que fomenten l'esperit col·laboratiu de manera que hi haja un reforçament recíproc que maximitze les virtuts de cadascú (per exemple, les pràctiques de tàndems, activitat sobre la qual teniu més informació en Cano / Montserrat 2007 i Escandell / Montserrat 2009), especialment des del plantejament d'estimular l'alumnat valencianoparlant com una mena d'ajudants del professorat perquè servisquen d'enllaç cap a la plena integració en la llengua pròpia del territori per part de l'alumnat castellanoparlant: parlar una llengua no és sols dominar-ne la normativa en tots els seus vessants sinó també i, segons com, sobretot, entendre'n l'abast comunicatiu a què ens hem referit adés.

Fet i fet, en el marc d'una tipologia d'alumnat com la que hem descrit suara, volem aprofitar l'avinentesa que ens ofereixen aquestes 'XII Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària' per a mostrar un exemple de pràctica oral fonamentada en l'ús del mitjà del còmic com a ítem de lectura esdevingut punt de partida per a derivar-ne exercicis orals, amb el benentés d'un rerefons reflexiu mínim que travessa tota la comunicació per ço com entenem que, fins a cert punt, no és tan important l'exemple concret d'activitat com l'esperit metodològic que hi ha al darrere.

### 1.1 Es pot combatre la por de treballar la competència oral per part de l'alumnat?

Anteriorment, hem apuntat la problemàtica derivada del context sociolingüístic en què s'imparteixen les assignatures de valencià, per ço com una alta quantitat de l'alumnat compta amb uns coneixements lingüístics molts febles i, en conseqüència, l'assoliment del B2 esdevé un objectiu força difícil de complir al llarg dels escassos quatre mesos presencials en què s'ha d'ensenyar la matèria. Tal volta es podria assumir que, progressivament, aquest dèficit inicial es veurà compensat a mesura que l'alumnat avança en l'itinerari del requisit lingüístic però, pel que respecta als interessos d'aquesta comunicació centrada en les llengües d'ús de primer any, aquesta consideració no fa sentit. De més a més, per bé que el sistema educatiu valencià garanteix teòricament l'assoliment d'uns mínims lingüístics abans que l'alumnat ingresse a l'àmbit universitari, sembla obvi que la realitat és tota una altra: a la complexitat sociolingüística del País Valencià, especialment, pel que fa al sud en què s'insereix el campus

alacantí (territoris de predomini lingüístic castellà com ara Oriola i altres poblacions, i grans ciutats en què la transmissió generacional s'ha tallat o, en el millor dels casos, s'ha vist extremadament minvat, com és el cas d'Alacant i d'Elx), cal afegir-hi el fracàs parcial d'un entramat educatiu que no ha apostat decisivament per la immersió lingüística i que, en conseqüència, ha atorgat al valencià no una condició de llengua vehicular transversal sinó que ha contribuït que la llengua siga entesa com una assignatura més amb l'ús circumscribit estrictament l'aula i desvinculada de la recuperació social, tant al carrer com al si familiar. En tot cas, aquesta és una situació sobre la qual ara no ens podem estendre i que, encara menys, no ens ha de conduir al lament sinó a actituds reactives que en minimitzem l'impacte negatiu.

Si filem més prim respecte al context sociolingüístic a què ens hem referit adés, val a dir que parlem, amb dades obtingudes d'enquestes fetes a alumnat matriculat durant el curs 2010-2011<sup>3</sup> en les assignatures de llengua d'ús de primer any d'Infantil i de Primària, d'una xifra del 73% de castellanoparlants front al 13% de valencianoparlants, amb aportacions quantitatives gairebé simbòliques quant a casos de bilingüisme familiar (un 55% viu a zones altament castellanitzades i un 25% en àrees de domini lingüístic castellà front al 16% provinent d'entorn valencianoparlant). Així mateix, tot reprenent breument la crítica al sistema educatiu valencià quant a política lingüística, observem que sols un 13% dels estudiants provenen d'aules d'immersió i que, per contrast, un 46% l'ha cursada només com a assignatura; el fet que un 21% haja estudiat valencià no únicament com a assignatura sinó també com a llengua vehicular en alguna assignatura puntual a penes fa variar la situació, ja que encara caldria parlar d'un 5% que no l'ha estudiada mai i un 9% que ho ha fet voluntàriament i que, per tant, quan ha volgut, n'ha pogut quedar exempt tot trencant la progressió de l'aprenentatge. Davant de xifres com aquestes, sorgeix un dubte que ara no resoldrem i sobre el qual caldria dedicar una investigació més pormenoritzada: hi ha alumnat autòcton que concep el valencià com una L2? La resposta, la deixarem ara mateix sense resposta (si és que en té una d'absoluta i definitiva), però la considerem pertinent pel fet que això suposaria, potser no un replantejament de la metodologia, però sí una reflexió que en matisa determinats elements. En tot cas, el que sembla evident és que aquest panorama apunta a una tipologia d'alumnat amb importants problemes de seguretat a l'hora d'afrontar les assignatures i, pel que fa a aquesta comunicació, val a dir que l'agreujament encara es fa més evident quan ens referim a l'aprenentatge oral, que demana uns condicionants diferents de l'escrit, generalment considerats com a ítems de major dificultat: genuïtat fonètica, menor

capacitat de correcció sobre la marxa quan s'està produint el discurs i, malgrat que no es tracta d'un aspecte privatiu del valencià, un grau de por fregant en la fòbia a parlar en públic, cosa que, sens dubte, deriva de l'escassa atenció que el sistema educatiu espanyol dedica a les destreses oratòries. Per tot plegat, des del curs 2012-2013 l'alumnat disposa de la possibilitat de triar còmics (entre altres ítems més *convencionals* de lectura) per a afrontar una de les pràctiques en grup obligatòries de caràcter oral de les llengües d'ús de primer, la qual consisteix a fer-ne una ressenya, no ben bé en el sentit tradicional de comentari crític, sinó com a terme *paraigua* que permet els estudiants de ser creatius lliurement: d'aquests còmics, en poden fer una interpretació total o parcial d'algunes escenes, remodelar el final per a derivar-ne un d'alternatiu, etc. Comptat i debatut, la idea que hi sura és que, mitjançant la tria d'una lectura que aporta alguns elements diferenciadors respecte dels ítems literaris, el professorat, si hi aporta el seu gra d'arena com a guia o com a conseller,<sup>4</sup> pot provar de reduir les inseguretats i la por a què ens hem referit anteriorment.

## 1.2 Existeix bibliografia sobre l'ús didàctic del còmic per a treballar la competència lingüística en valencià?

Si a l'àmbit anglosaxó comença a haver-hi una producció, si no abundant, almenys constant, a l'Estat espanyol l'anàlisi del còmic com a instrument a les aules encara és força reduït. En cas d'atendre la reflexió acadèmica sobre el seu ús en el context de l'aprenentatge lingüístic, ens trobaríem amb un panorama incipient (s'han dedicat més esforços a la literatura o a la història, per exemple), però no gens assentat i, finalment, si l'objectiu és cercar referències bibliogràfiques dedicades a l'aprenentatge del valencià, la investigació ens mena a un escenari força proper al desert. En aquest sentit, val a dir que aquest subapartat, més que una discussió al voltant de les publicacions sobre l'ús didàctic del còmic per a l'assoliment de la competència lingüística en valencià, es revela, més aïna, com una crida d'atenció sobre el fet que encara hi ha un camp per explorar i, d'ací, la pregunta retòrica que encapçala l'epífrag: n'hi ha, de bibliografia, però poca i gens difosa.

En tot cas, valga la menció d'un parell d'ítems com ara Pujol / Rius i Direcció General de Política Lingüística 2013 com a mostres més interessants, les quals estan orientades: en el primer cas, a aprenents primerencs; i, en el segon, a alumnat de 1r de l'ESO en el marc general d'una programació descrita com una exemplificació de seqüències curriculars. En ambdós casos, les destreses de la llengua escrita pesen sobre les de l'oralitat, potser perquè s'hi endevina una consideració del còmic com a mitjà, si fa no fa, assimilable a la literatura.

En aquest punt, però, hi dissentim: d'una banda, perquè la literatura mateix també pot servir per a treballar les destreses orals; d'una altra, perquè el còmic és, en realitat, un mitjà autònom i no un derivat de la literatura (no obstant això, aquest darrer debat desborda els límits de la comunicació).

## **2. ORIENTACIONS METODOLÒGIQUES**

Sense cap altre afany que el d'exposar succintament com s'ha desenvolupat aquesta proposta de pràctica oral en valencià mitjançant l'ús del del còmic, encetem aquest apartat tot seguint un esquema bàsic de tres passos: en primer lloc, una descripció general del context en què es desenvolupa; en segon lloc, quina mena de còmics han estat triats i els motius que ens hi ha conduït; en tercer lloc, quin és el procés de la pràctica i comentaris esparsos sobre la manera com s'ha d'avaluar l'alumnat.

### **2.1 Descripció del context**

Com ja estat indicat, el context remet a les assignatures de llengua d'ús de 'Llengua Catalana' de primer any dels graus de les especialitats d'Infantil i de Primària, un context en què l'alt grau d'alumnat castellanoparlant dona lloc a sessions amb dificultats metodològiques. Al nostre parer, aquesta situació complexa s'agreuja quan s'han d'afrontar pràctiques de caràcter oral atés que aquesta competència és percebuda, sovint, com a més difícil per part de l'alumnat i, de més a més, s'hi d'afegir la magra atenció que el sistema educatiu concedeix a les tècniques per a parlar en públic.

La tria de còmics com a ítems de lectura (insistim que l'alumnat pot escollir-ne d'altres, entre el llistat de propostes) s'emmarca, com ja hem avançat, en la realització d'una pràctica oral en grup consistent a fer-ne una ressenya. No es tracta, però, d'una ressenya convencional car no es pretén que l'alumnat recorregui a estructures i a lèxic estereotipat, sinó que el concepte de ressenya es pren com a punt de partida perquè pugui actuar amb creativitat: així, doncs, se'n pot plantejar un final alternatiu, escenificar algunes pàgines, etc. L'eix fonamental és afavorir l'aprenentatge oral de l'alumnat mitjançant una eina que combina paraules amb imatges i que, a més a més, li permet de treballar lliurement prenent distància del tractament convencional de les lectures tradicionals, tot evitant de focalitzar sobre aspectes que s'assumeixen i es resumeixen maquinalment com ara l'època i el corrent en què s'insereix l'ítem, la vida de l'autor, etc. Al capdavall, es tracta d'una assignatura de llengua d'ús, no d'anàlisi literària i, per tant, el tractament de les lectures ha de ser diferent.

Així, doncs, val a dir que el còmic és, eminentment, un referent que, sota una aparença lúdica, pot dur l'alumnat a apprehendre conceptes discursius de la llengua sense que en siga plenament conscient perquè, una vegada aconseguit açò, el professorat puga ja mirar de polir lingüísticament les intervencions. En altres paraules: es prioritza que l'alumnat siga capaç de comunicar-se per tal que, assolida aquesta destresa, es puga aconseguir després que ho faça amb correcció lingüística (primerament, cal veure què vol dir l'estudiant i, en segon lloc, atendre a com ho diu).

## 2.2 Còmics seleccionats per a la proposta de pràctica: quins i per què?

L'oferta de còmics en el llistat de lectures és força limitat per dues raons fonamentals: d'una banda, perquè les publicacions en català són, certament, escasses per motius industrials que ara no vénen al cas (per a un catàleg del còmic en català des del 1939 fins al 2011, veg. Riera 2011); d'una altra banda, perquè s'ha procurat que els ítems seleccionats foren sempre obres autònomes (la serialització, tan comuna en el còmic, dificultaria l'elecció i el seguiment), de temàtiques transversals (en principi, s'han evitat els còmics de gènere perquè els clixés que s'hi associen remetent a codis específics que han de ser coneguts a priori pels lectors i no disposem de temps per a afrontar aquesta eventualitat) i, finalment, dirigides a adults. Aquest últim apunt, però, podria ser discutit: la preferència per una temàtica adulta es vincula amb el fet que es pretén oferir ítems en consonància amb l'edat dels lectors, però, des d'un altre punt de vista, tal volta seria interessant d'explorar còmics infantils i juvenils que, més avant, quan els estudiants esdevindran mestres, puguin usar a l'aula.

Feta la justificació de la tria,<sup>5</sup> heus ací els còmics disponibles dins del dossier de lectures de les assignatures de 'Llengua Catalana' de primer dels graus d'Infantil i de Primària:<sup>6</sup>

1. Sergio Colomino / Jordi Palomé (2012). *Sherlock Holmes i la conspiració de Barcelona*.<sup>7</sup> Barcelona: Norma Editorial.
2. Daniel Clowes (2008). *Ghost World*. Barcelona: La Cúpula.
3. Paul Karasik / David Mazzucchelli (2007). *Ciutat de vidre*. Barcelona: Angle Editorial.
4. Paco Roca (2012). *Arrugues*. Bilbao: Astiberri.
5. Marjane Satrapi (2009). *Persèpolis*. Barcelona: Norma Editorial.
6. Art Spiegelman (2003). *Maus. Relat d'un supervivent*.<sup>8</sup> Palma de Mallorca: Inrevés.

Com a colofó a aquest subapartat, només volem assenyalar que, tot i que està encara per dissenyar-se una enquesta en què els alumnes expressen la seua opinió sobre els ítems oferits, l'observació apunta al fet que, mentre que algunes obres com ara 4, 5 i 6 són, francament, ben acollides, l'opció 2 sol ser rebutjada, potser perquè, tot i ser un clàssic *underground* modern, es tracta d'una obra dirigida a uns lectors més concrets atrets per la transgressió (quant a 1 i 3, en diríem que prima la indiferència).

### 2.3 Desenvolupament de la pràctica i aproximació avaluativa

Aquesta pràctica oral es fa en grup, com s'ha indicat en diverses ocasions. Més concretament, el professorat, sempre que siga possible, indueix l'alumnat a construir grups de vora 4 persones en què, com a condició indispensable, un dels alumnes ha de ser valencianoparlant o, si més no, disposar d'un domini lingüístic superior al de la resta de membres del grup per tal que aquests se'n puguen beneficiar en un context comunicatiu i creatiu; en el cas dels valencianoparlants, l'aspecte positiu deriva, precisament, de la necessitat de depuració i autocontrol del seu parlar respecte de la normativa, perquè, així, puga servir de model de referència i establir un pont entre el professorat i l'alumnat més endarrerit.

Una vegada s'ha conformat el grup, el professorat insisteix en l'aspecte de la creativitat perquè l'alumnat assimile que compta amb llibertat i que, en bona mesura, són els estudiants els qui donen vida a la pràctica quan l'engeguen, fet que ha de redundar en la motivació. Així mateix, en principi l'alumnat no s'ha d'obsessionar amb una correcció lingüística absoluta sinó que s'ha tendir a la capacitat d'expressió comunicativa; quan aquesta voluntat eixirà avant (s'ha de fer entendre que l'exercici no consisteix ni a llegir ni a reportar un discurs memoritzat), serà quan el professorat, amb l'ajuda de l'alumne valencianoparlant, anirà demanant progressivament que s'introduïsquen algunes rectificacions normatives en el discurs oral proposat. Com a culminació d'aquest procés des d'un valor comunicatiu absolut fins a un moment en què hi ha un entrecreuament amb l'exigència de correcció, període durant el qual el grup és supervisat regularment mitjançant tutories al despatx, l'activitat és assajada a l'aula perquè el professorat puga donar uns últims consells davant d'un estat de la pràctica ja pròxim al resultat final i, perquè, així mateix, l'alumnat entenga les convencions de les intervencions orals en públic, amb tot el que comporta de claredat expositiva i estructural. Posteriorment, l'alumnat en farà una gravació que lliurarà al professorat i que servirà de objecte sotmés a avaluació.



Pel que fa, precisament, a l'aspecte avaluatiu, l'activitat forma part del conjunt de pràctiques orals de l'assignatura, que comptabilitzen un 25% de la nota final; més específicament, val a dir que aquest exercici suposa un 15% de la nota final. Quant als criteris, s'hi aplica una graella de destreses variades subsumides dins de la competència oral i que atén escrupolosament els criteris del B2 del MECR (de fet, es tracta d'un full d'avaluació aprovat en Consell de Departament). Com que l'espai de la comunicació no ens permet d'annexar el document, ens limitem a assenyalar-ne els ítems principals que s'hi valoren: correcció gramatical morfosintàctica, correcció i repertori de vocabulari (cabal lèxic general i especialitzat), correcció fonètica (pronúncia natural), coherència i orde, cohesió (ús de connectors textuais i de nexes oracionals, i estructuració de la frase), fluïdesa, ritme i espontaneïtat, autocontrol de les errades i adequació al registre.

### **3. REFLEXIONS SOBRE ELS PROS I ELS CONTRES DE LA PROPOSTA PRÀCTICA**

Quantificar si la pràctica oral ací descrita ha aconseguit de millorar les competències de l'alumnat no és gens fàcil atés que no dóna lloc ben bé a resultats empírics: certament, el grau menor de suspesos curs rere curs en les llengües d'ús de primer any (si bé ara sembla que s'està arribant, com ja insinuàvem al principi de la comunicació, a una frontera més o menys estable al voltant del 15%) apunta al fet que la metodologia docent no esclava dels recursos tradicionals d'explicació sistemàtica de regles i de les excepcions corresponents, ajuda que l'alumnat se senta més còmode i que, així mateix, entenga que aprendre llengua també pot ser una activitat lúdica sense menysteniment de l'exigència. De més a més, aquest model de pràctica avaluativa obligatòria conviu amb d'altres per a conformar la nota final de l'assignatura referida a la competència oral i, per bé que aquest fet és lògic en tant que no hi ha una sola destresa oral, la conseqüència és que l'impacte final és compartit amb la resta d'exercicis.

No obstant el que hem assenyalat suara, l'observació directa del professorat quant a la progressió oral de l'alumnat des de les primeres fases de desenvolupament i el *feedback* proporcionat pels estudiants mateix, ens mena a fer les següents consideracions que, si fa no fa, podríem denominar resultats però que, en puritat, responen a la idea d'avantatges i desavantatges inferits:

- a) L'alumnat se sent més motivat pel fet de treballar amb una lectura diferent i, per tant, pel trencament amb la rutina de les lectures obligatòries convencionals (sobre aquest aspecte, veg. Ibáñez Ridaó 2014).
- b) Donant per descomptat que la combinatòria de paraules i imatges ofereix una major varietat d'eines per a l'alumnat de cara a desfridar els codis lingüístics, pensem que la varietat de diàlegs i de tipografies com a recurs per a representar com seria la veu de cada personatge, ajuda satisfactòriament a aprehendre conceptes com ara el to i el ritme.
- c) Pensem que la combinació habitual en el mitjà del còmic de cartutxos bé merament descriptius o com a recurs per a mostrar el flux intern de pensament, així com de diàlegs caracteritzadors del model lingüístic de cada personatge i segons la situació en què es troben, etc. facilita la comprensió de la necessitat a emprar models de llengua particulars d'acord a cada àmbit d'ús (els registres).
- d) La varietat d'accions descrites, tant verbalment com visualment, en un còmic, estimula l'alumnat a comprendre les complexitats de la conjugació verbal i, especialment, de les concordances temporals, un problema compartit amb l'ús del castellà nadiu de bona part de l'alumnat.
- e) Tot i que les assignatures s'han enfocat de cara a dominar el model estàndard de llengua segons un context formal, és important que també aprenguen a moure's en àmbits col·loquials sense que això comporte la renúncia a la normativa; en aquest sentit, tenim la convicció que la varietat de punts de vista a l'hora de narrar que podem trobar en un còmic (ens hi hem referit en *c*) en aquest apartat), proporciona a l'alumnat la possibilitat d'assimilar amb èxit solucions lèxiques i fraseològiques quotidianes i conversacionals, procés més difícil d'aconseguir amb bona cosa de les lectures obligatòries convencionals.

D'altra banda, el professorat ha de ser un observador honest i no amagar que la pràctica presenta uns certs problemes que, en tot cas, no considerem que siguin impediment perquè es continue proposant en cursos futurs, sinó, ans al contrari, ens ofereix la possibilitat de millorar i rectificar:

- a) Part de l'alumnat ha assimilat les lectures obligatòries convencionals com a única via acadèmica i, per tant, mostra un cert conservadorisme a l'hora d'acceptar innovacions; no obstant això, és possible que al darrere hi haja el desconeixement

(parcial, si més no) a l'hora de desxifrar els codis de lectura intrínsecs del còmic (elements icònics, sentit de lectura, disposició visual de la pàgina i a l'interior de les vinyetes, etc.), per a la qual cosa només cal que el professorat s'hi implique i en done orientacions: es tracta, doncs, d'una situació problemàtica si el professorat no col·labora amb l'alumnat i el deixa, diguem-ne, desvalgut. En aquesta línia, fóra interessant que el còmic, pel que fa al seu estudi acadèmic, aconseguira una presència més equilibrada en els plans d'estudi respecte dels àlbums il·lustrats o la literatura infantil i juvenil [LIJ].

- b) La pretensió de la pràctica no gira, en realitat, al voltant del còmic sinó de les seues possibilitats didàctiques, ço és, el que importa és detectar la necessitat de treballar un aspecte lingüístic i, en conseqüència, cercar eines útils, entre les quals pot haver-hi el còmic com n'hi pot haver d'altres; en aquest sentit, és possible que la recurrència al còmic, en la línia del que hem assenyalat suara respecte a les lectures obligatòries tradicionals, xoque amb una visió conservadora de part de l'alumnat, que potser no està tan acostumat a rebre visions metodològiques plurals abans d'arribar a l'àmbit universitari, motiu pel qual, novament, cal que el professorat procure d'explicar per què es fan unes activitats i no d'altres i per què se'n fan amb unes eines concretes.
- c) Caldria augmentar la possibilitat de tria, ja que encara s'ofereixen escassos còmics entre els ítems de lectura que cal escollir i, així mateix, en l'oferta s'hauria de tenir en compte la diversitat d'interessos de l'alumnat. Malgrat el fet que la publicació de còmics en català és molt menor que la que es fa en castellà, fóra convenient de recórrer a algun model d'enquesta al final del curs perquè coneguem l'opinió de l'alumnat respecte a què els agradaria llegir, sense que això implique que el professorat no hi diga la seua com a gestor de tals preocupacions.
- d) La indústria del còmic estatal, independentment de la llengua, a penes publica producció pròpia sinó que recorre, eminentment, a traduccions. En principi, si les traduccions estan ben fetes, no hi ha motiu per a sentir preocupació, però sembla obvi que el professorat hauria d'estar-hi alerta i revisar el model de la llengua meta perquè l'alumnat no caiga en usos erronis induït per calcs lingüístics, falsos amics, sintaxi empobrida, etc. Així mateix, la varietat en què s'editen la major part dels còmics en català sol ser la que correspon al subestàndard oriental, la qual cosa

tampoc no és ben bé un factor en contra, però que sí que requereix, per part del professorat, que hi haja una orientació respecte a la convenció de la coherència dialectal, ço és, fer entendre l'alumnat que els models de subestàndard no es barregen.

#### **4. CONCLUSIONS: A LA CERCA D'EINES INNOVADORES PER A MOTIVAR L'APRENTATGE LINGÜÍSTIC**

Una eina no és útil per si mateix, és a dir, no és una finalitat sinó un mitjà. El repte educatiu, doncs, consisteix a focalitzar sobre aquells aspectes més difícils d'abordar per part de l'alumnat i, arribats a aquest punt de *descobrimet*, ara sí, reflexionar sobre la manera com podem trobar-hi una via de redreçament vers l'èxit. En aquest sentit, les dificultats per part de l'alumnat de les llengües d'ús de primer dels graus d'Infantil i de Primària a l'hora d'assolir el B2 del MECR que se'ls hi exigeix, en bona mesura per un context sociolingüístic no tractat adequadament des del sistema educatiu per la manca de voluntat a l'hora d'apostar per la immersió, duen el professorat d'aquestes assignatures a plantejar-se reflexions metodològiques que puguen ajudar els estudiants a millorar. Més concretament, pensem que la competència oral és l'aspecte més complex per a l'alumnat i és per això que hem cercat d'explicar com el còmic pot esdevenir una eina mereixedora d'exploracions per a afrontar els reptes vinculats amb la parla (paga la pena de recordar que el còmic té una presència mínima com a matèria d'estudi en les guies docents de les assignatures impartides pel Departament de Filologia Catalana a la Facultat d'Educació, per sota dels àlbums il·lustrats i de la LIJ).

Les possibilitats didàctiques del còmic encara es troben en un procés inicial d'anàlisi (tal volta menys en l'àmbit anglosaxó, on no hi ha una consolidació plena però sí una major constància que a l'Estat espanyol), per la qual cosa cal incidir-hi i perseverar-hi, sobretot, com hem assenyalat suara, si som conscients que el punt de partida per a la reflexió ha de ser el problema docent i, en conseqüència, entenem que el còmic és, senzillament, una de les eines que tenim a l'abast. No fem, doncs, proselitisme de l'ús del còmic a les aules, sinó que pretenem de cridar l'atenció sobre el fet que és un instrument a la disposició del professorat: ni millor ni pitjor que d'altres, una més i, això sí, tornem-hi, més o menys adient en funció del que vulguem tractar o l'orientació metodològica que cerquem d'acord amb la guia docent específica i les característiques i les necessitats de l'alumnat concret. Pel que fa a la nostra experiència en particular, n'estem satisfets, ja que observem una major motivació de

l'alumnat i una mínima millora a l'hora d'accedir a alguns components de la competència oral, especialment si tot plegat ho enfoquem d'acord amb una concepció comunicativa de l'aprenentatge; no obstant això, hi ha camí per recórrer i caldria reflexionar-hi més profundament per a polir la pràctica. En tot cas, estem convençuts que el pensament derivat més important d'aquesta activitat és confirmar la idea que el professorat ha de ser obert a l'hora de mamprendre tècniques i eines metodològiques en comprovar les dificultats de l'alumnat, al qual cal escoltar i, més encara, col·locar en el punt més alt de les prioritats de cada assignatura: primerament, hi ha els estudiants i, en segon lloc, els continguts en tant que, abans que l'abocament indiscriminat, ha de prevaler la manera com se'ls ha de fer arribar la matèria amb plena efectivitat.

## 5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Ballester Brage, L. (2003). *'Maus'. Guia didàctica.* En <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/8432>, consulta: 25-05-2014.

Cano Ivorra, M. A. & Montserrat Buendia, S. (coords.) (2007). Pràctiques de conversa en l'assignatura 'Llengua Catalana' de la Diplomatura de Mestre: els Tàndems dins el sistema de crèdits ETCS. En M. Iglesias Martínez & F. Pastor Verdú (eds.), *V Jornades d'Investigació en Docència Universitària*. Alacant: ICE / Universitat d'Alacant, sense paginar.

Cuadrado, D. (2003). Algunes eines per a la selecció de còmics. *Ítem. Revista de biblioteconomia*, 34, pp. 85-94.

Departament de Filologia Catalana de la Universitat d'Alacant. *Guia docent de Llengua Catalana per a l'Educació Infantil.* En <http://cv1.cpd.ua.es/ConsPlanesEstudio/cvFichaAsiEEES.asp?wcodasi=17105&wLengua=V&scaca=2013-14>, consulta: 01-06-2014.

Departament de Filologia Catalana de la Universitat d'Alacant. *Guia docent de Llengua Catalana per a l'Educació Primària.* En <http://cv1.cpd.ua.es/ConsPlanesEstudio/cvFichaAsiEEES.asp?wcodasi=17513&wLengua=V&scaca=2013-14>, consulta: 01-06-2014.

Direcció General de Política Lingüística del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya (2013). *Llegir per parlar, llegir per aprendre.* En <http://www20.gencat.cat/>, consulta: 28-04-2014.

- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Escandell Maestre, D. & Montserrat Buendia, S. (2008). Estudi i valoració de l'activitat 'Pràctiques de conversa en l'assignatura de Llengua Catalana de la Diplomatura de Mestre'. En I. Lozano Cabezas & F. Pastor Verdú (eds.), *VI Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària*. Alacant: ICE / Universitat d'Alacant, pp. 876-920.
- Ibáñez Ridaó, J. L. (2014). ¿Matan las lecturas obligatorias a los futuros lectores?. En <http://www.zoomnews.es/207167/letras-y-tretas/matan-las-lecturas-obligatorias-futuros-lectores>], consulta: 25-02-2014.
- Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar* [MECR] (2002). En <http://www20.gencat.cat/>], consulta: 01-06-2014.
- Marí, I. (2012). *La voluntat de comunicar: objectiu de les aules de llengües*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Martínez Agudo, J. de D. (2010). La personalidad del profesor y su impacto emocional en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. *Entre Lenguas*, 15, pp. 89-102.
- Pujol Brunet, A. & Rius Oliva, L. (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya). *Llengua Catalana / 1r ESO. Exemplificació de seqüències curriculars*. En <http://alexandria.xtec.cat/course/view.php?id=138>], consulta: 14-04-2014.
- Riera, J. (2011). *El còmic en català. Catàleg d'àlbums i publicacions (1939-2011)*. Barcelona: Glénat.
- Rovira Collado, J. (2011). Canon literario y promoción lectora desde los cómics. *Revista de Literaturan*, 258-259, pp. 25-30. Barcelona: Centro de Comunicación y Pedagogía.

## NOTES

<sup>1</sup> D'acord amb el MECR, el B2 estipula que qui l'assoleix pot entendre la majoria de textos i mantenir converses amb fluïdesa sense esforços per part de l'interlocutor.

<sup>2</sup> Malgrat que la voluntat expressada per les assignatures de llengua d'ús de primer any és obtenir el B2 del MECR, cal dir que, en algunes ocasions, el pragmatisme mena el professorat a considerar si mereix la pena que donem un polsim de confiança a l'alumnat que, en puritat, sols ha aconseguit un B1+. Si acceptem que l'esforç d'aquest alumnat, que ha quedat a la vora de l'objectiu ideal amb la guia docent en mà, es veurà recompensat per una millora gradual en altres assignatures de l'itinerari de la 'Capacitació Docent en valencià' destinades a la competència professional fins a arribar a les llengües d'ús denominades 'Llengua Catalana II per a l'Educació Infantil/Primària II', s'ha de reconèixer que hi ha un marge d'actuació aprofitable.

<sup>3</sup> Aquestes enquestes han pogut ser consultades gràcies a Sandra Montserrat, companya del Departament de Filologia Catalana. Per a anar més enllà en la reflexió, òbviament, caldria *cuinar* els resultats d'enquestes posteriors, però, ara per ara, és tot el que tenim a l'abast.

<sup>4</sup> Sens dubte, el professorat, al marge del vessant acadèmic convencional de continguts, ha de ser conscient d'exercir un impacte emocional positiu, un aspecte que podeu consultar en Martínez 2010 o bé, des del punt de vista d'una aproximació no específicament centrada en la figura del professor, en Dörnyei 2001.

<sup>5</sup> Ara no entrarem en reflexions sobre com es pot orientar el professorat a l'hora de construir un dossier de lectures de còmic, per la qual cosa remetem, entre moltes altres opcions, a Cuadrado 2003 pel que fa a l'àmbit de les biblioteques, i a Rovira Collado 2011 quant al context infantil i juvenil. Cap dels dos ítems es refereix ben bé a criteris de tria per a lectors adults però, atés que remetem al context dels graus d'Educació Infantil i Educació Primària, pensem que en poden donar pistes. Així mateix, pel que fa a l'article de Rovira Collado, cal afegir-hi que es tracta d'un tast d'un projecte nascut al si d'Unicòmic (la marca de les jornades de reflexió acadèmica sobre còmic a la Universitat d'Alacant), consistent a construir progressivament un cànon del còmic per a l'àmbit educatiu.

<sup>6</sup> En el dossier de lectures, cada obra hi és acompanyada per una breu sinopsi que servisca d'orientació a l'alumnat.

<sup>7</sup> Val a dir que la lectura *I* difereix del criteri d'evitar obres de gènere però que, no obstant això, s'ofereix per l'atractiu universal del personatge, entremesclat ací, ni que siga superficialment, amb una ambientació nostrada a Barcelona.

<sup>8</sup> Aquesta edició en català compta amb una guia didàctica força interessant com ara Ballester 2003.