

# Cap a un model de pràctiques en valencià per a la consecució del C1

H. Càmara i Sempere; E. Baile López

*Departament de Filologia Catalana  
Universitat d'Alacant*

## **RESUM (ABSTRACT)**

Els estudiants de les diverses especialitats d'Educació necessiten obtenir el certificat de 'Capacitació Docent en Valencià' per a poder optar a les places de mestre que oferta la Generalitat Valenciana. Segons l'orde 17/2013, les persones que vulguen aconseguir aquest títol hauran d'acreditar un C1 en valencià. Malgrat que els estudis de valencià són obligatoris en els territoris valencianoparlants al llarg de tot el sistema educatiu, el context sociolingüístic (en què hi ha un un predomini social de l'espanyol), la no obligatorietat en tots els cicles a les comarques castellanoparlants, els fluxos migratoris i la pèrdua de la transmissió generacional compliquen l'assoliment del C1 en valencià a partir de les assignatures de llengua d'ús que els alumnes d'Educació cursen al llarg de l'itinerari per a l'obtenció de la Capacitació. Per aquest motiu, és necessari posar en funcionament activitats adequades als diferents nivells lingüístics que conviuen a les aules amb l'objectiu d'aconseguir una major motivació de l'alumnat i, d'aquesta manera, una major taxa d'èxit. En aquest treball, els autors hi presenten un seguit de tipus de pràctiques que, a partir de l'experiència personal i de l'anàlisi de la situació sociolingüística prèvies, poden ser eficients per a la consecució del C1 en valencià.

**Paraules clau:** llengua catalana, valencià, pràctiques docents, primària, infantil.

## 1. INTRODUCCIÓ

Arran l'orde 17/2013, publicada el 15 d'abril del 2013 per la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, s'estableix una nova 'Capacitació Docent en valencià', regulació que comporta, inevitablement, variacions en l'itinerari que han de seguir els alumnes d'Educació per a assolir aquest requisit lingüístic imprescindible per a exercir la docència en llengua pròpia al País Valencià. Així, entre altres conseqüències, cal elaborar les guies docents de dues noves assignatures denominades 'Llengua Catalana per a l'Educació Infantil II' i 'Llengua Catalana per a l'Educació Primària II', les quals, en tant que assignatures de llengua d'ús, serviran per a certificar la competència lingüística.<sup>1</sup> Val a dir, a més a més, que aquestes dues assignatures segueixen el perfil de les assignatures de llengua d'ús de primer any de les titulacions respectives, amb les quals és necessari establir un alt nivell de compenetració per tal que, en conjunt, s'hi observe un creixement gradual en l'aprofundiment del coneixement i de l'ús del valencià. En aquest sentit, volem puntualitzar que no és intenció d'aquesta comunicació d'atendre els elements constituents de 'Llengua Catalana' de primer any dels diversos graus, però pensem que és important destacar que els docents implicats en les futures assignatures no entenem aquestes de manera descontextualitzada sinó com a peces inserides en un marc general bolcat a l'aprenentatge efectiu del valencià, és a dir, no com a matèria aïllada sinó com a vehicle de comunicació competent més enllà de l'aula.

Atés el requeriment de complementació a què ens hem referit suara, el nivell B2 del 'Marc europeu comú de referència per a les llengües' (MECR d'ací en avant) que cal acreditar en les assignatures de llengua d'ús de primer any, deixa ara pas al requeriment d'un C1, motiu pel qual cal reflexionar sobre quina mena de pràctiques orals i escrites hi són adients. D'acord amb aquesta voluntat de crear, diguem-ne, un *corpus* de pràctiques adequades per a la consecució de tal nivell, ens hi mena la idea de fonamentar-ne l'elaboració a partir de les necessitats professionals futures de l'alumnat. En haver d'oferir, doncs, una bateria de pràctiques destinades a alumnes de tercer i quart any,<sup>2</sup> pensem que, si bé en primer és possible de mamprendre una visió centrada a destacar els aspectes lingüístics *per se*, ara esdevé prioritari que l'afiançament gramatical derive de propostes que reflectisquen situacions laborals en què, amb tota probabilitat, es trobarà l'alumnat en acabar el grau i en accedir a places docents. Òbviament, no es tracta d'assumir postures maximalistes sinó d'afavorir tendències en funció del moment de formació en què es troba l'alumnat: de la mateixa manera que en les assignatures de primer any no s'exclouen pràctiques basades en experiències reals,

en el cas que ací comentem no es deixen de banda exercicis que incidisquen en l'aprenentatge gramatical tradicional. En altres paraules: tot seguint una visió docent segons la qual no és convenient tancar-se a priori a una metodologia docent qualsevol, pretenem prioritzar les necessitats de l'alumnat per damunt de les rutines conformistes del professorat. Fet i fet, aspirem a ajudar l'alumnat a esdevenir parlants efectius de valencià però, encara més, volem donar suport a la formació de ciutadans capaços de mantenir criteri propi al si de la societat en què hauran d'exercir la seua tasca docent, faena per a la qual pensem que és important que hi incorporen l'ús d'una de les llengües cooficials del territori amb plenes facultats comunicatives.

### 1.1 Propòsit: elaboració de pràctiques per a la consecució del C1 a partir de la reflexió sobre les necessitats de l'alumnat

D'acord amb el que ja hem avançat en els paràgrafs previs, la creació de dues noves assignatures de llengua d'ús en els graus d'Infantil i de Primària comporta, entre altres accions, la creació d'una sèrie de pràctiques que atenguen l'exigència lingüística requerida per a l'assoliment del C1 del MECR. Per més que els límits i l'abast d'aquesta comunicació no permeten d'anar gaire més enllà que de la descripció succinta de les pràctiques suggerides, no volem deixar d'assenyalar que, per damunt de llistat de pràctiques, hi ha la reflexió metodològica que hi dóna sentit. Per aquest motiu, tant en l'apartat introductori, com en altres punts dispersos de l'article (especialment, en el punt 1.2 dedicat als objectius), esmentem expressament la manera com concebem l'assoliment d'un determinat nivell lingüístic en el context d'assignatures de llengua d'ús: sense aquesta pretensió reflexiva, ni que siga de curt abast teòric, pensem que el seguit de pràctiques es desvincularia perillosament de les necessitats de l'alumnat. És, precisament, açò mateix, els interessos de l'alumnat d'Educació, el que pensem que ha de servir de terra de conreu perquè l'aprenentatge del valencià hi cresca, sense que això obste perquè no es puguen conjuminar acostaments metodològics diversos: pretenem, doncs, preconitzar la motivació de l'alumnat a partir, com veurem, de supòsits que establisquen ponts entre la seua futura realitat professional i els continguts lingüístics, i, així mateix, la importància de l'*enfocament comunicatiu* (per a un ítem emmarcat en la problemàtica quotidiana, veg. Sangles 2010; per a un acostament de major rerefons teòric, sense menyscar de l'experiència pràctica, veg. Marí 2012), en tant que entenem que, de tot

plegat, en derivarà un èxit major que el que deriva de la metodologia tradicional centrada a detallar exhaustivament sistemes de regles i les excepcions pertinents.

Com es podrà comprovar més avant, aquestes pràctiques de llengua d'ús fonamentades a motivar els alumnes es distribueixen segons tres tipus no excloents: pràctiques especialment concebudes per a reforçar la competència oral; pràctiques centrades a afavorir les destreses de la competència escrita; i, en última instància, les pràctiques de conversa denominades tàndems, que atenen la competència oral, però que es distingeixen particularment fins al punt que mereix la pena de dedicar-hi un subapartat a banda. Així mateix, cal assenyalar que, per bé que ens referim a dues assignatures segons el grau d'Infantil o el de Primària, aquestes coincideixen plenament entre si, llevat d'algun detall menor. Per aquesta raó, no farem distincions quant a pràctiques designades per a una o altra assignatura sinó que considerem totes com a adients per a ambdues especialitats.

Per a concloure aquest subapartat, volem incidir en un fet sobre el qual fóra convenient de fer-hi una anàlisi més aprofundida però que, ara per ara, ens haurem de limitar a fer-ne cinc cèntims. No només cal elaborar la proposta de pràctiques amb el benentès que els interessos de l'alumnat són un element essencial, sinó que s'ha reflexionar sobre quin és el tipus d'alumnat a qui ens adrecem des del punt de vista de la procedència lingüística. Així, observem que bona part de l'alumnat dels graus d'Infantil i de Primària procedeix de zones fortament castellanitzades i, fins i tot, de territori de predomini lingüístic espanyol,<sup>3</sup> molt per damunt de la quantitat d'alumnat provinent de zones valencianoparlants, la qual cosa redunda en el fet que tractem amb aprenents que sovint compten amb els nivells A1 i A2 del MECR, que no responen, doncs, al que se suposa que garanteix el sistema educatiu valencià previ a l'àmbit universitari; fins i tot, pensem que s'hi obri una via d'anàlisi segons la qual és ben possible que part de l'alumnat universitari conceba el valencià com una L2 i no ben bé com una L1, però aquest és un debat que depassa l'espai de la comunicació. Igualment, queda fóra de les nostres possibilitats analitzar què ha fallat en els cicles educatius anteriors, però trobem que, a l'hora d'enfocar la tipologia de pràctiques, és necessari que siguem conscients de la realitat.

## 1.2 Objectius específics de la comunicació i orientació metodològica

Si fa no fa, els objectius d'aquesta comunicació coincideixen amb els trets essencials de les pràctiques concebudes per al correcte desenvolupament de les assignatures 'Llengua

Catalana per a l'Educació Infantil II' i 'Llengua Catalana per a l'Educació Primària II'. Per aquest motiu, en l'epígraf fem referència a l'especificitat dels objectius que tot seguit descrivim; complementàriament, caldria tenir en compte els objectius generals de tals assignatures, per a la qual cosa remetem a la comunicació «Elaboració de les guies docents de Llengua Catalana II per a la Capacitació» (codi: 392018), presentada també en aquesta edició de les 'XII Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària' sota la signatura de tots els components de la xarxa 'Docència per a la Capacitació en valencià: assignatures de la competència lingüística' (codi: 2972).<sup>4</sup> En tot moment, doncs, l'orientació metodològica al darrere de la proposta de pràctiques per a aconseguir el C1 del MECR ha girat al voltant dels trets essencials de tals guies docents, amb la voluntat de subsumir-s'hi sense estridències.

Fet aquest aclariment, heus ací els objectius a què han de tendir les pràctiques de les dues noves assignatures de llengua d'ús:

- a) Elaborar un conjunt de pràctiques adients per a la consecució del C1 requerit en el context de la nova 'Capacitació Docent en valencià'. Les noves assignatures de llengua d'ús representen, en bona mesura, l'aprofundiment de l'aprenentatge derivat de les assignatures de 'Llengua Catalana' de primer any dels graus d'Infantil i de Primària, en les quals s'exigeix un B2 com a requisit de nivell per a obtenir l'aprobat. En aquest sentit, el professorat comprén que hi ha d'haver una òptima compenetració que permeta que el coneixement après al principi de la carrera, repercutisca posteriorment i, així mateix, que els elements posteriors esdevinguen la culminació progressiva del que ja s'ha aconseguit prèviament.
- b) Dissenyar una tipologia de pràctiques de llengua d'ús que assegurin l'assoliment de les diverses competències lingüístiques indispensables per a l'ús comunicatiu ple del valencià, especialment pel que fa a les competències específiques assenyalades en les guies docents respectives de 'Llengua Catalana per a l'Educació Infantil II' i 'Llengua Catalana per a l'Educació Primària II'.
- c) Afavorir la conformació de les pràctiques a partir de les necessitats laborals a què s'haurà d'afrontar l'alumnat en acabar el grau, és a dir, segons una

perspectiva de caràcter professionalitzant que els permeta d'aprendre a usar el valencià en contextos experiencials reals, tant pel que fa a la vehiculització a l'aula entre mestre i alumnat com pel que respecta a les interrelacions entre els mestres de cada centre educatiu i la relació d'aquests amb els tutors legals. Val a dir que la proposta de pràctiques, segons un criteri de caràcter professionalitzant, ha estat moguda per dos eixos de pensament: d'una banda, la promoció de la *motivació* de l'alumnat (per a un seguit d'estratègies, veg. Dörnyei 2001), aspecte que pensem que millorarà substancialment si fem que les pràctiques giren al voltant de la formació de l'alumnat com a mestres; d'altra banda, l'anteposició del factor comunicatiu per davant dels criteris estrictament normatius, sobretot, com hem apuntat adés, en el context d'un assignatura cursada per alumnat que sovint no només no és valencianoparlant sinó que, encara més, prové de zones altament castellanitzades o, fins i tot, de predomini lingüístic espanyol. A aquests eixos, però, tal com acabem d'explicitar-los, cal fer-hi algunes observacions aclaridores: pel que fa a l'aspecte motivacional, assumim una voluntat de concebre les matèries vehiculades en valencià i, especialment, les de llengua d'ús, no com a conjunt aïllat sinó com a peces conformants d'un marc major que no és un altre que els graus en què s'especialitza l'alumnat, bé Infantil o Primària; quant al factor comunicatiu, remarcuem que això no implica relaxament normatiu, ans al contrari pensem que la normativa (adequada, tornem-hi, als contextos d'ús i als receptors amb qui interactuarà l'alumnat d'Educació d'acord amb el model estàndard) és susceptible d'una millor aprehensió quan l'alumnat l'entén en una situació d'ús real i no tant quan en rep les regles en un marc de lingüística teòrica descontextualitzada, cosa que suposa remetre a un mètode d'aprenentatge aliè a la disciplina en què està matriculat i en què vol ser format.

- d) Orientar la confecció de les pràctiques, almenys com a tendència majoritària, a partir dels *centres d'interès* (per a un acostament al mètode pedagògic del creador d'aquest concepte, veg. Decroly 1987) a què s'haurà de referir l'alumnat quan esdevindran mestres i es trobaran treballant a l'aula. Cal fer èmfasi a preferir els interessos de l'alumnat com a via de la qual fer derivar

l'aprenentatge lingüístic per damunt de l'acostament tradicional als coneixements, ço és, sense cap més fonament que l'enumeració de regles i excepcions. Així, defensem que l'aprenentatge lingüístic arrela més en l'alumnat quan aquest el filtra a través de les seues vivències i quan, a més a més, és conseqüència d'aprehendre continguts transversals vehiculats en una llengua concreta.

- e) Implementar l'ús de les noves tecnologies (TIC) en la realització de les pràctiques per part de l'alumnat, no perquè considerem les TIC com a fi en si mateix sinó perquè pensem que fer-ne ús obri portes alternatives per a aconseguir les metes amb èxit quan altres mitjans tradicionals no ho permeten o, si més no, ho permeten però amb rèdits diferents. Volem subratllar que les eines TIC no asseguren cap èxit i que no hi fem referència ara perquè les entenguem com a panacea, sinó perquè partim de la convicció que fer-ne ús aporta altres beneficis diferents (no millors ni pitjors) que els que proporcionen les eines que assumim com a convencionals i que, no obstant això, no són menystingudes ni bandejades: és tasca del professor fer comprendre l'alumne que el factor essencial no és l'eina sinó la seua major o menor utilitat a l'hora d'aconseguir un propòsit (per a una visió actualitzada i global de les TIC a l'aula, veg. Montserrat 2013).

## **2. DESCRIPCIÓ I ANÀLISI DE LES PRÀCTIQUES DESTINADES A LA CONSECUCIÓ DEL C1**

Si se'ns permet la gosadia de pressuposar que la nostra inquietud reflexiva ja ha estat disseminada en les pàgines prèvies, encetem aquest apartat com a recipient centrar a glossar les pràctiques que proposem per a la consecució del C1 en el marc de les noves assignatures 'Llengua Catalana per a l'Educació Infantil II' i 'Llengua Catalana per a l'Educació Primària II', ambdues concebudes com a matèries de llengua d'ús i, per tant, esglaons de l'itinerari per a la 'Capacitació Docent en valencià' quant a la competència lingüística. Per a una descripció més clarivident, presentem la bateria de pràctiques d'acord amb tres eixos: les que incideixen en l'assoliment de la competència oral; les que ho fan en el context de la competència escrita; i, finalment, l'activitat de tàndems, que és, en realitat, una pràctica eminentment oral, però que conté trets definatoris prou peculiars per a considerar-la a banda.<sup>5</sup>

Així mateix, cal apuntar que ara no pretenem d'establir una gradació qualitativa de les pràctiques en vinculació amb l'avaluació establida per a les assignatures en què s'insereixen. Pel fet que es tracta de dues assignatures encara no activades, entrar-hi no ens sembla, ara per ara, pertinent. Al nostre parer, en aquests moments de poliment definitiu de les guies docents, el que pertoca és de plantejar un seguit de pràctiques fonamentades, això sí, en l'esperit comunicatiu i professionalitzant de què hem parlat çà i là, perquè els docents del Departament de Filologia Catalana als quals se'ls n'assigne definitivament la docència, puguen fer ús de la pràctica que consideren adient per a cobrir una destresa concreta i, en conseqüència, assignar-hi un valor percentual.<sup>6</sup>

Com a colofó, cal assenyalar un aspecte potser amagat al bell mig de la consideració dels factors comunicatiu i professionalitzant en pro de la motivació de l'alumnat: aquest plantejament, assumit plenament, no és indicatiu de menysteniment de la varietat estàndard de la llengua, pròpia dels àmbits formals i pandialectals. Ans al contrari, la consecució d'un nivell com ara el C1 és un procés íntimament relacionat amb l'assumpció de reconèixer, per part de l'alumnat, que a cada context comunicatiu, hi respon un registre diferent i que, en el cas concret de la pràctica totalitat de situacions reals a què remeten les pràctiques, el context a què s'han d'avesar és, precisament, el que requereix un model estàndard. En aquest sentit, val a dir que, sense rebutjar la unitat lingüística arreu dels Països Catalans, valorem la conveniència d'orientar l'alumnat vers les solucions lingüístiques genuïnes del subestàndard valencià, atés que aquest model respon al parlar majoritari al País Valencià i, en conseqüència, serà el més fàcil d'imbricar en el marc del parlar local característic del centre educatiu on, finalment, cadascú impartisca la docència.<sup>7</sup>

## 2.1 Pràctiques de la competència oral

En aquest bloc apuntem aquelles pràctiques que focalitzen en l'assoliment de les destreses orals. Val a dir que, sense obviar la consolidació dels fonemes privatis del valencià respecte de l'espanyol, hem procurat que la bateria d'exercicis incidisca en aspectes discursius, bé argumentatius o merament expositius; en un altre orde de coses, hi ha hagut també la voluntat de combinar el treball individual amb la col·laboració en equip, de manera que l'alumnat més avançat servisca de model de referència positiu als parlants més insegurs.

Tot mantenint el fil del paràgraf anterior, pretenem que la tipologia de l'alumnat, de la qual ja hem parlat en el punt 1.1, no comporte la creació de *guetos* lingüístics a l'aula sinó que



el professorat dispose de les pràctiques adients perquè es reme en la mateixa direcció: no volem destacar les mancances (tampoc no fer-hi ulls clucs), però sí promoure la sinèrgia entre tots els implicats en el procés d'aprenentatge. Així mateix, valorem que les destreses orals no remetent únicament a la genuïtat de pronúncia i de recurrència a elements morfosintàctics, lèxics i fraseològics nostrats emprats a bastament per l'alumnat valencianoparlant, sinó que la capacitat de raonament i d'estructuració també hi forma part preminent.

Vegem, doncs, el seguit de proposicions pràctiques:

- Exposició pedagògica dirigida als xiquets que l'alumnat es trobarà, previsiblement, a l'aula quan esdevindran mestres (pràctica individual). Fóra interessant que es partira d'algun centre d'interés promogut pel centre educatiu.
- Exposició merament descriptiva, és a dir, sense opinió, sobre algun tema d'abast educatiu i que permeta d'establir un context real en què l'alumnat emissor encarne el seu futur jo com a mestre i en què el receptor implícit siguen els tutors legals dels xiquets (pràctica en grup). En aquesta línia, els temes podrien versar sobre la nutrició, l'educació inclusiva de xiquets i xiquetes, les regles de seguretat viària, el descobriment sexual, etc.
- Exposició argumentativa fonamentada en un debat entre dos alumnes, de manera que cadascú adopte una posició determinada, independentment del que pensen de veres. En aquest cas, fóra aconsellable de plantejar temes de discussió que atenguen una situació real en què els implicats siguen docents, és a dir, és una pràctica que ben bé pot representar una escena versemblant en un consell escolar. Així, per exemple, s'exercitarien temes com l'organització del centre, la planificació lingüística, la celebració de la setmana cultural, la tria d'horari continu o d'horari partit, etc.
- Lectura dramatitzada (pràctica individual). A diferència de les pràctiques prèvies, en què el component discursiu, bé en un sentit o en l'altre hi és preminent, ací caldria focalitzar sobre la destresa fonètica, especialment pel que té a veure amb els sons privatius del valencià front a l'espanyol com ara les vocals obertes, la *s* sonora, etc. Amb el suport de programes d'anotació ortoèpica (el Saó, per

exemple), fóra recomanable de partir d'àlbums il·lustrats o de còmics infantils i juvenils, artefactes que després puguen ser traslladables a les aules del seu futur professional.

## 2.2 Pràctiques de la competència escrita

De manera semblant al que hem establert en el subapartat previ, aportem ací una sèrie de possibles pràctiques centrades a reforçar els trets associats a la competència escrita, però, així mateix, considerem que l'aprenentatge que se'n desprenga és majoritàriament vàlid per a enfortir les destreses orals, en tant que l'assoliment efectiu d'una llengua no respon, en la pràctica, a les divisions artificials a què la sotmetem en l'àmbit de l'anàlisi acadèmica. Si concretem, entenem que aquesta transversalitat es manifesta més evident en el pla vinculat al desenvolupament de l'argumentació o de l'estructuració de continguts, accions que, amb breus matisacions, poden servir igualment per a treballar l'escrit que per a fer-ho oralment. Segons aquesta perspectiva, la bateria de preguntes eminentment enfocades a promoure la competència escrita es plasma en les següents propostes:

- Elaboració d'una auca a partir d'un centre d'interés fonamentat en possibles contextos reals que l'alumnat afrontarà en esdevenir mestres (pràctica individual o grupal, segons decidisca el professorat). Per a aquesta pràctica, hi hem volgut tenir en compte dos factors: d'una banda, la recurrència a una auca com a vincle amb un recurs nostrat per a la narració, fet que permet orientar l'alumnat vers el coneixement i el respecte pel cabdal cultural autòcton, que ens forneix d'eines educatives vigents en cas de ser actualitzades; d'altra banda, la remissió a un centre d'interés adequat a les aules bé d'Infantil o de Primària aporta la possibilitat de fer-ne derivar l'aprenentatge de manera subtil. Així, per exemple, una auca dissenyada per a ensenyar hàbits de nutrició hauria de proporcionar l'aprehensió del vocabulari especialitzat dels aliments o de construccions verbals vinculades amb els àpats del dia sense necessitat de cridar l'atenció expressa sobre l'aprenentatge memorístic del lèxic o de la conjugació verbal.
- Redaccions professionalitzants, és a dir, versades en temes als quals hauran d'atendre a l'aula en el futur (pràctica individual). Així, mitjançant un arxiu de models preexistents proporcionat pel professorat perquè, precisament, l'alumnat

prenga consciència de la utilitat de conèixer els mecanismes d'escriptura que s'hi associen, proposem una munió de temes com ara: una circular adreçada als alumnes per a activitats extraescolars; les normes de funcionament d'un joc infantil; el decàleg de funcionament de l'espai escolar; un article d'opinió sobre què significa ser bilingüe a l'escola; una notificació per a la família d'alumnat amb problemes acadèmics; les bases d'un concurs escolar; les regles d'una campanya d'animació lectora, etc. En certa manera, les possibilitats temàtiques són tan diverses com a experiències plausibles puguem concebre i, gràcies a un enfocament que, sense menystenir el poliment del model lingüístic, remet al context professional per al qual l'alumnat s'està preparant, ens permetria focalitzar sobre els ingredients discursius susceptibles de domini, tant pel que fa a l'argumentació com pel que respecta a una perspectiva merament expositiva i tots els grisos intermedis entre ambdós extrems.

- Creació d'una línia del temps que arplegue les fites de la vida de l'alumnat a partir d'alguna de les pàgines web a l'abast com ara Timerime o Dipity (pràctica individual). Amb aquesta pràctica, es pot posar en joc el concepte de la *protagonització* (per a un exemple mamprés dels estudis d'Història, veg. Gumbau 2012), essencial en els primers anys d'edat perquè cada xiqueta assumisca la seua identitat. No cal dir que, en el context de les nostres assignatures, recorreríem a l'alumnat universitari, però els serviria de model referencial per a traslladar l'experiència a les seues aules en el futur.
- El recurs a eines com ara Facebook o Twitter permetria de treballar aspectes concrets de la competència escrita com ara la *gramàtica de construccions* (a manera d'introducció teòrica, veg. Goldberg 1995), en el primer dels casos, i la vàlua de la redacció sintètica, en el segon (pràctica individual, en principi, però que, inevitablement, condueix a la interacció). Concretament: d'una banda, Facebook permet, mitjançant publicacions periòdiques orientades discretament pel professorat, de 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* en funcions de Complement Directe o l'ús de *se* en combinatòries de Complement Indirecte més

Complement Directe de l'estil de *se'l dóna* o *se la dóna* en compte dels normatius *li'l done* o *li la done*); d'una altra banda, Twitter, gràcies al límit de 140 caràcters que s'hi poden usar, ajuda a focalitzar sobre la virtut de limitar la informació segons el que es demana en cada moment, sense afegitons superflus.

### 2.3 Pràctiques de tàndems (pràctiques de conversa fora de l'aula)

En puritat, la pràctica de *tàndems* és una d'oral però, com veurem en fer-ne una descripció precisa, es constitueix de manera que necessita, sens dubte, una presentació específica al marge del gruix de les del subapartat 2.1. Així, a diferència de les pràctiques prèvies, que estan eminentment enfocades a ser desenvolupades a l'aula o, si més no, al seu entorn immediat (és a dir, l'alumnat pot preparar-les fora de l'aula però, en major o menor mesura, n'hi haurà de retre comptes), els tàndems aspiren a la interacció oral entre un grup reduït d'alumnes en àmbit extrauniversitari, és a dir, al darrere hi ha la cerca de promoure grups de conversa en situacions reals com ara els que naixen de manera natural entre amics, veïns, etc. tot respectant els condicionants derivats de la modalitat estàndard de la llengua, cosa que no obsta perquè s'exploren altres registres no formals sense renunciar a la correcció normativa i a la coherència interna del registre escollit. En aquesta línia, val a dir que, idealment, el grup és conformat per un alumne denominat *guia*, concepte que remet a alumnat valencianoparlant o, si més no, amb un alt nivell de domini de la llengua, i un o dos denominats com a alumnat *receptor*, terme que, per contrast, es refereix als castellanoparlants, tot i que la realitat sociolingüística de l'alumnat a què hem al·ludit en el començament de la comunicació, obri la porta a variacions de l'esquema. Òbviament, en funció de la procedència valencianoparlant o castellanoparlant dels components dels tàndems, es busca que aquells puguen polir el seu model lingüístic personal vers les convencions dels registres, especialment, remarcuem-ho, les corresponents a la varietat estàndard, i que aquests tinguin l'oportunitat d'usar el valencià amb normalitat, sense que l'associen explícitament a una assignatura sinó al fet que es tracta d'un vehicle de comunicació apte per a qualsevol avinentesa.

Aquesta pràctica, malgrat que demana un alt grau d'autonomia responsable per part de l'alumnat, ha de ser supervisada pel professorat per mitjà de diversos informes (fitxes de seguiment) que se li lliuren regularment perquè pugui abordar els problemes que en deriven; en aquest cas, és l'alumnat guia qui ha d'exercir de pont entre la trajectòria del grup i la supervisió professoral. Cal afegir-hi, a més, que aquest alumnat guia és el que ha de

responsabilitzar-se de mantenir un mínim de vora hora i mitja o dues de conversa per cada setmana, a partir, això sí, d'una sèrie de criteris establits pel professorat i que, depenent de les característiques del grup, atendran més a aspectes fonètics, lèxics, morfosintàctics, discursius o de qualsevol altra mena. Això, però, no lleva un marge de temps en què el grup pot interactuar a partir de la idea de conversa lliure, de manera que s'aconsegueixca un tractament com més complet millor de la competència oral. En una situació de progressió idònia dels membres del grup, fóra convenient que l'alumnat receptor anara equilibrant-se amb l'alumnat guia quant a capacitat organitzativa derivada de l'aprenentatge oral: per dir-ho d'alguna manera gràfica, els membres del tàndems creixen junts i es donen suport mútuament per a capgirar els aspectes menys consolidats.

En última instància, volem assenyalar que la pràctica de conversa de tàndems ja es va iniciar amb anterioritat al grau d'Educació, encara amb la diplomatura en existència, malgrat que en aquells anys inicials la pràctica responia encara a un model experimental (per a un article descriptiu d'aquestes primeres passes, veg. Cano / Montserrat 2007). L'èxit d'aquelles proves, radicades en el fet que s'hi posen en joc tots i cadascun dels elements que componen l'assoliment de la competència oral, ens ha menat a establir-ne la realització durant el grau i a fer-ne un ús estès en diverses assignatures de l'itinerari, com ara les assignatures de llengua d'ús de primer, amb les quals s'agermanen aquestes 'Llengua Catalana per a l'Educació Infantil II' i 'Llengua Catalana per a l'Educació Primària II'.

### **3. CONCLUSIONS: UNA REFLEXIÓ PROVISIONAL SOTMESA A L'ESDEVENIDOR**

Només queda ja apuntar que, pel fet objectiu que es tracta de pràctiques plantejades per a assignatures encara pendents d'engegar-se, aquesta comunicació es presenta amb voluntat experimental i no gens axiomàtica. Així, mitjançant la fidelitat certa als condicionants de les guies docents de les assignatures en què aquesta bateria de pràctiques s'hi subsumeix, hem procurat de perfilar una tipologia d'exercicis adients per a cobrir tots els espectres de la competència lingüística i amb el benentès que, arribat el moment, el professorat responsable en farà ús acord a les necessitats de consecució del C1 del MECR, marc general vinculat a l'itinerari derivat de la nova 'Capacitació Docent en valència', a la qual hem fet referència des de bell començament. En conseqüència, el que hem exposat ací, tot i que n'esperem una implantació positiva, està pendent encara dels embats de la

comprovació fefaent; ara per ara, tanmateix, respon a les incerteses pròpies de les hipòtesis encara per confirmar o per *falsar*, si bé entenem que la proposta es fonamenta fermament en elements contrastats.

Comptat i debatut, volem remarcar que la consecució del C1 no ens ha fet caure en l'obsessió de l'assoliment lingüístic descontextualitzat sinó que, pel contrari, hem mirat de perfilar un seguit d'exercicis pràctics centrats a afavorir la motivació de l'alumnat per mitjà d'un acostament professionalitzant i comunicatiu, que, al nostre paper, es constitueix com a via dúctil per a fer-ne derivar l'aprenentatge sense que se'n faça èmfasi en visions de teoria lingüística allunyades dels interessos de l'alumnat d'Educació. Això, però, no significa que neguem la validesa de la metodologia convencional d'explicació de regles normatives, sinó que pretenem que no es col·loque en el punt neuràlgic de les assignatures de valencià d'Educació i que ocupe, en canvi, una posició de caràcter complementari.

#### **4. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES**

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.

Decroly, O. (1987). *Experiencias educativas e innovadoras*. Madrid: Editorial Passat.

Dipity. En <<http://www.dipity.com/>>.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Goldberg, A. E. (1995). *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: University of Chicago Press.

Facebook. <<https://www.facebook.com/>>.

*Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar* [MECR] (2002). En <<http://www20.gencat.cat/>>, consulta: 01-06-2014.

Gumbau Aleixandre, M. (2012). «Jo he entrevistat Hoover». L'aprenentatge mitjançant la protagonització. *Fòrum de recerca*, 17, pp. 307-320.

Marí, I. (2012). *La voluntat de comunicar: objectiu de les aules de llengües*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Montserrat, S. (coord.) (2013). Dossier: les TIC a l'aula. *Ítaca. Revista de Filologia*, 4, pp. 13-211.

Sangles i Moles, R. (2010). *Comunicar-se, tot un art*. Barcelona: Seminari del Poble de Déu.

Sistema d'ajuda a la lectura en veu alta del valencià [SAÓ]. En <<http://sao.dlsi.ua.es/>>.

Timerime. En <<http://timerime.com/es/>>.

Twitter. En <<https://twitter.com/>>.

## NOTES

1 La confecció de les guies docents d'aquestes noves assignatures respon a un projecte de grup conformat per docents del Departament de Filologia Catalana i s'emmarca en la xarxa 'Docència per a la Capacitació en valencià: assignatures de la competència lingüística', designada amb el codi 2972 d'acord amb la inscripció en l'Institut de Ciències de l'Educació.

2 La d'Infantil es constituirà com a optativa d'últim any; la de Primària, com a obligatòria de tercer.

3 Observació que parteix de les enquestes a què és sotmés anualment l'alumnat de primer de les especialitats d'Educació Infantil i d'Educació Primària, als resultats de les quals hem tingut accés per cortesia de Sandra Montserrat, membre de la xarxa 2972 i professora del Departament de Filologia Catalana de la Universitat d'Alacant. No obstant això, no pretenem entrar ara a comentar-ne el desglossament, ja que aquesta és una tasca encara pendent de ser destriada plenament.

4 La correlació completa dels membres de la xarxa esmentada són: Eduard Baile López (coord.); Vicent Beltran i Calvo; Hèctor Càmarà i Sempere; Josep Escolano i López; Maria Isabel Guardiola i Savall; Antoni Mestre Brotons; Esther Montesinos Antón; Sandra Montserrat Buendía; Carles Segura i Llopes.

5 No obstant això, aquesta fórmula de classificació focalitza sobre aquelles destreses centrals en cada ítem pràctic, sense que això signifiqui que altres destreses no s'exploren alhora, és a dir, defensem que l'aprenentatge d'una llengua és un procés gradual i global, sense fronteres nítides entre el vessant oral i l'escrit, però les limitacions de l'espai de la comunicació i la necessitat intrínseca de l'ésser huma de taxonomitzar per a sistematitzar la investigació, ens hi mena.

6 En tot cas, val a dir que, com ocorre ja en les assignatures de llengua d'ús de primer, hi ha dos factors irrenunciables: d'una banda, el valor de les proves finals oral i escrita no superarà, amb tota certesa, el 50% de la nota final; d'una altra banda, la consideració de les pràctiques orals i de les pràctiques escrites serà equivalent, de manera que l'alumne que assolisca el C1 haurà demostrat una capacitat semblant en cadascuna d'aquestes destreses, sense cap mena de desequilibri.

7 En tot cas, el contínuum lingüístic català és un fet contrastat, sobre el qual l'alumnat és informat ja en primer any i, a més a més, convidat a reflexionar-hi arran els continguts sociolingüístics disseminats en les diverses assignatures impartides pel Departament de Filologia Catalana.