Valoració de l'ús del blog per treballar l'expressió escrita del català com a llengua addicional en universitats a l'exterior

Georgina Alvarez-Morera
Universitat Rovira i Virgili
georgina.alvarez@urv.cat

Irene Klein Fariza
Goethe-Universität Frankfurt
irenekleinfariza@gmail.com

Rebut: 10 de maig de 2021

Acceptat: 11 d'octubre de 2021

Resum

Fa anys que s'utilitza el blog com a eina per al desenvolupament de l'expressió escrita a l'aula. Aquest article explora la percepció sobre l'escriptura en blogs per part de l'alumnat de català com a llengua addicional en sis universitats europees. Rere la implementació sistemàtica d'un projecte basat en l'escriptura d'entrades de blog que presenten el territori de l'alumnat a un públic catalanoparlant, es van recollir dades quantitatives i qualitatives de 39 estudiants a través d'un qüestionari. Els resultats mostren que els estudiants perceben l'ús del blog com a beneficiós en diversos aspectes: 1) com a complement de les classes regulars de llengua; 2) per aprendre i superar les dificultats en l'ús del lèxic i l'ortografia; i 3) per millorar la seva seguretat i autonomia en l'ús de la llengua mitjançant un sistema de correcció de doble versió. A més, hem obtingut i analitzat les valoracions respecte a la motivació derivada de la vinculació amb el projecte, ja que hi ha una relació entre el seguiment del projecte per part dels estudiants i el seu aprofitament per a l'aprenentatge del català. Aquest estudi pilot, en definitiva, es presenta amb la intenció de suggerir propostes de millora per a la implementació de projectes d'escriptura electrònica a l'aula de català com a llengua addicional.

Paraules clau

Blog, expressió escrita, revisió escrita, català com a llengua addicional

Abstract

For years, the use of blogs has been present in language classrooms as a tool for the development of writing skills. This article explores the perception on writing blog posts of students of Catalan as an additional language in six European universities. The research consists of the systematic implementation of a blog writing project where students present their region to a Catalan-speaking audience. Quantitative and qualitative data has been retrieved from the answers of 39 students to an online questionnaire. The findings revealed that students perceive the use of the blog to be beneficial in certain aspects: 1) as a complement to regular language courses; 2) to learn and overcome their difficulties in the use of vocabulary and orthography; and 3) to improve their confidence and autonomy in the use of the language through a double-version correction system. Moreover, we have obtained and analysed their comments regarding the motivation derived from their involvement with the project, since there is a connection between the implication of the students in the project and the learning of the Catalan language. Finally, this pilot study is presented as an example for the implementation of digital writing projects in courses of Catalan as an additional language.

Key words

Blog, writing, revision, Catalan as an additional language

Agraïm a Laia Urbano i Maragda Palau la predisposició a introduir el blog a les seves aules de català i als revisors per les observacions que han servit per millorar l'article.

1. Introducció

Escrivim per ser llegits, tot i que sigui per nosaltres mateixos. De fet, tal com apunten Dysthe *et al.* (2000: 45), l'escriptura en l'ensenyament pot tenir dues funcions. D'una banda, té la de desenvolupar el procés d'aprenentatge mitjançant notes per al mateix escriptor, de manera que l'emissor i el receptor són una mateixa persona, és a dir, *escriure per pensar*. D'altra banda, té la funció que una altra persona llegeixi el text escrit, és a dir, *escriure per presentar*, amb la qual cosa l'emissor té en compte de forma més o menys conscient el lector model a qui anirà dirigit el text (Eco, 1979), sigui el docent, els companys o un públic més ampli.

Normalment, però, escrivim —escrivim bé— per ser llegits. En aquest sentit —i tenint en compte que l'escriptura és una de les habilitats que s'ha de desenvolupar en l'aprenentatge d'una llengua, així com els avantatges de les pràctiques educatives autèntiques i l'aprenentatge situat (Brown *et al.*, 1989; Cordova i Lepper, 1996; Lave i Wenger, 1991)— el blog¹ es presenta com una oportunitat per passar dels clàssics exercicis d'escriptura d'aula a la possibilitat de tenir un públic de mides inabastables, l'únic límit del qual és la comprensió de la llengua en què s'escriu. Escriure un blog, de fet, és una de les oportunitats que ens ofereix aquest segle d'escriure en el i per al món real (Rettberg, 2009: 4) sense ser professionals de l'escriptura.

Aquest article neix del projecte conjunt entre sis universitats europees que ofereixen estudis catalans dins del marc dels lectorats de l'Institut Ramon Llull: la Universität Zürich, la Universität Mannheim, la Universität Heidelberg, l'École Normale Supérieure de Lyon, la Université Lumière-Lyon 2 i la Goethe Universität Frankfurt. El projecte consisteix a crear un blog d'aula amb informació dels territoris on es troben les respectives universitats adreçat als catalanoparlants que viuen o visiten les zones en qüestió. Justament pel fet que el límit del públic potencial coincideix amb els parlants de la llengua en què s'escriu, el blog es presenta com un sistema d'immersió lingüística i cultural en el món digital.

La nostra recerca pretén respondre les següent preguntes d'investigació:

1. L'alumnat universitari percep el blog com una eina útil per a l'aprenentatge del català?
 - 1.1 Si és el cas, en quins aspectes lingüístics s'ha notat una millora?
2. Quines dificultats s'han identificat durant el procés d'escriptura en una llengua addicional?
 - 2.1. Quines estratègies s'han fet servir per superar aquestes dificultats?
 - 2.2. Com percep l'alumnat el sistema de revisió emprat?
3. Es poden identificar relacions entre la percepció d'aprofitament i la motivació de l'alumnat?

Amb aquesta finalitat hem avaluat la percepció de l'alumnat a través d'enquestes, les quals ens han donat dades tant quantitatives com qualitatives.

Presentem, doncs, un article basat en el marc teòric de l'expressió escrita en l'aprenentatge d'una llengua addicional (LA), amb especial èmfasi en els estudis previs sobre l'escriptura en blogs. Després de presentar el nostre estudi pilot, oferirem la interpretació dels resultats de la investigació, obtinguts a través d'enquestes fetes a l'alumnat. L'anàlisi dels resultats, l'hem dividida en dos blocs: un de quantitatiu i un de qualitatiu, en funció del tipus de dades obtingudes a través de l'enquesta. Al seu torn, les dades qualitatives, les hem agrupades en tres blocs temàtics: la utilitat del blog, el procés d'escriptura, i la motivació i vinculació de l'alumnat amb el projecte. Acabem l'article amb l'exposició de les conclusions que hem pogut copsar a través de l'anàlisi.

¹ Entenem el blog com un espai virtual que pot ser creat i llegit per qualsevol persona i en el qual hi pot haver una interacció entre els escriptors i els lectors a través dels comentaris. Som conscients, però, que el món digital es troba en constant canvi i que aquest format pot evolucionar tant dins del concepte de blog com a través de transformacions que generin altres formes d'escriptura digital en un context equivalent.

2. L'expressió escrita en l'aprenentatge d'una LA

La pràctica de l'expressió escrita en l'aprenentatge d'una LA és el context òptim per a l'ús de les formes apreses a l'aula, ja que permet un control major per part dels aprenents sobre la llengua meta (Krashen, 1977; Manchón, 2011). De fet, s'ha demostrat que les formes sintàctiques (Weissberg, 2000) i el vocabulari (Nippold, 1998) apresos recentment apareixen amb més freqüència i quantitat en els textos escrits que en la producció oral. La possibilitat de monitoritzar la producció escrita i el temps que es té per a fer-ho, contra la immediatesa de la producció oral, és una de les raons per les quals la pràctica de l'expressió escrita es presenta com una oportunitat per a la pràctica de la llengua catalana en contextos en què aquesta és llengua addicional.

2.1 El blog per a millorar la competència escrita en una llengua addicional

Un dels objectius d'aquest projecte fou la creació d'un espai d'immersió lingüística digital a través del format blog perquè l'alumnat tingués la motivació de comunicar-se en l'LA, el català. La creació del blog suposa la introducció d'una comunitat de pràctica digital a través d'espais d'afinitat (Wenger, 2001 i 2015; Kirschner i Lai, 2007; Gee, 2018) en què la cultura de la llengua estudiada sorgeix de forma natural com a llengua lògica de comunicació per a la presentació de l'entorn dels estudiants als catalanoparlants que hi tenen interès. De fet, el *Marc europeu comú de referència per a les llengües* (MECR) apunta aquest tipus de pràctiques com una de les necessitats bàsiques per a l'ensenyament de llengües.

Des del punt de vista de la didàctica de l'escriptura en LA, ens basem en la importància de plantejar un problema retòric en què l'audiència, la temàtica i el propòsit (Benítez, 2004) quedin ben dibuixats des del començament, de manera que l'aprenent “es figuri la situació comunicativa i disposi de tota la informació necessària per començar a escriure: per a qui escriu? Per a què? Quin és el seu rol com a escriptor? Quin és el context en el qual s'insereix el text que vol escriure?” (Casas, 2020: 32). D'aquesta manera, l'alumnat prendrà consciència del destinatari (Carlino, 2004: 324) i podrà “afrontar el repte amb la motivació, les eines, els recursos i també amb la presa de consciència del que ha d'anar aprenent per avançar en el procés” (Casas, 2020: 37).

Aquest suposat problema retòric que es planteja presenta implícitament el gènere textual que permetrà resoldre'l: l'entrada de blog. Tenint en compte els estudis relacionats amb el desenvolupament de les habilitats lingüístiques a través dels gèneres textuais (Dolz i Gagnon, 2010), el blog es presenta com una oportunitat per plantejar una situació discursiva reconeixible per l'alumnat universitari de les primeres dècades del segle XXI, el qual pot relacionar la situació presentada amb els textos preexistents en l'entorn virtual. D'altra banda, l'escriptura de textos d'un gènere concret permet treballar els processos de composició en l'escriptura: la planificació, la textualització i la revisió (Cassany, 2005: 46). En el cas de l'alumnat universitari, a més, es pressuposa una competència escrita en la seva L1 que li permetrà tenir estratègies per afrontar amb garanties la composició en LA, tot i les diferències entre les tradicions discursives (Guasch, 2001).

Tenint en compte això, es presenta un projecte comú en què s'imposa la necessitat d'escriure o, dit d'una altra manera, un motiu pel qual escriure, que, com apunta Camps, és un requeriment perquè l'alumnat desenvolupi les habilitats d'escriptura (2000: 35).

El format del blog no és només reconeixible, sinó que a més és de fàcil accés. És, així mateix, una eina flexible que s'adapta a les necessitats comunicatives i als coneixements previs de cada estudiant (Blázquez, 2007: 22). Al seu torn, el blog presenta la possibilitat de generar textos multimèdia amb la inserció d'elements com vídeos o fotografies, i propicia la hipertextualitat amb enllaços que remetent a altres blogs o llocs webs, de manera que a l'alumnat, se li presenta l'oportunitat d'immergir-se en el món digital catalanoparlant. D'altra banda, el blog s'ha mostrat en diversos estudis (Bhattacharya i Chauhan, 2010; Fathi i Nezakatgoo, 2019)

com una eina d'escriptura que fomenta l'autonomia en l'aprenentatge de l'alumnat, així com l'intercanvi avaluatiu entre iguals (Dippold, 2009: 19).

A més a més, amb la incursió del blog en l'educació, l'aprenent adopta indefectiblement la figura protagonista del procés d'aprenentatge, mentre que el docent esdevé mediador d'informació i la figura que controla els aspectes pedagògics, socials, organitzatius i tècnics (Méndez Santos, 2011: 2). A través del blog, es treballen els temes (i els recursos lingüístics associats) que interessin als estudiants i que moltes vegades no tenen cabuda en una aula, en la qual cal assolir uns objectius curriculars preestablerts. D'aquesta manera, “probablement el grup potenciarà més vocabulari, més estructures, més cultura, en suma, més continguts que en completen al màxim la formació de la llengua” (Méndez Santos, 2011: 4). En aquest sentit, Chen (2015: 177-178) explica les habilitats que assoleix l'alumnat a través de l'escriptura en blogs i que podem sintetitzar de la següent manera:

1. El coneixement i ús del vocabulari, la gramàtica i les estratègies retòriques.
2. Les habilitats metacognitives, com l'aprenentatge autònom i cooperatiu.
3. La competència intercultural.

Tenint en compte experiències concretes prèvies, ens hem fixat en alguns estudis empírics abans de dissenyar i dur a terme el nostre projecte. Així doncs, més del 80% dels estudiants que van participar en diversos projectes d'escriptura en blogs van trobar que l'experiència va ser satisfactòria i beneficiosa (Lee, 2009; O'Dowd, 2007). No obstant això, també hem tingut en compte que no tots els alumnes s'aproximen a aquesta experiència de la mateixa manera i que, segons les característiques individuals, hi ha variacions en el grau d'aprofitament i percepció de l'aprenentatge a través del blog (Chen, 2015).

Quan participem en un intercanvi lingüístic escrit ens situem en una comunitat textual en què els seus membres comparteixen una manera de llegir i interpretar textos (Harklau, 2002: 273). Aquest aspecte és especialment rellevant en la producció en una LA, ja que els aprenents no només han d'aprendre la llengua, sinó també totes les normes socials que l'acompanyen per tal d'integrar-se en la comunitat de parlants i escriptors amb qui es volen comunicar (Milian i Camps, 2005: 244).

Un dels objectius d'aquest estudi és, doncs, el fet de dur a l'aula la comunicació intercultural, que es basa en un intercanvi comunicatiu en què intervenen persones amb referents culturals diferents i per al qual, per tant, cal superar certes barreres tant personals com contextuais per aconseguir l'eficàcia comunicativa (Vilà Baños, 2003: 55). Per tal d'assolir una comunicació intercultural eficaç, però, caldrà que els estudiants adquireixin certa competència intercultural. Byram (1995: 25) va ser el primer a definir un parlant competent culturalment com algú que és conscient de la relació que hi ha entre la llengua i el context en què es fa servir, per anticipar possibles malentesos, diversitat de significats o creences entre parlants procedents de diferents cultures. Dins d'aquesta competència intercultural s'hi troba, a més, la capacitat de comprendre de manera conscient i crítica les diferències entre la cultura pròpia i la dels altres (Byram i Fleming, 2001).

En l'actualitat els entorns virtuals presenten la possibilitat de participar i interactuar fent que els usuaris siguin tant productors com consumidors d'informació. Els usuaris es converteixen, així, en consumidors proactius,² ja que qualsevol persona pot crear productes comunicatius i compartir-los amb la comunitat virtual. En aquest entorn, a més, es pot posar a disposició dels aprenents situacions i usos comunicatius que poden servir com a models, així com eines per tal d'analitzar-los i adquirir una consciència lingüística i intercultural crítica (Unamuno, 2003: 125).

2 Es tracta d'un consumidor que fa un consum proactiu. Prové de la denominació anglesa *prosumer*: acrònim format per *producer* i *consumer*. Adaptació del terme anglès pel Centre de Terminologia Termcat. (Disponible a: https://www.termcat.cat/ca/cercaterm/fitxa/ODU2MTk2#.WO4O_XuAIs8.lin. Consulta 30/01/2021)

Alguns estudis previs d'aprenentatge de LA mitjançant els recursos que presenta el Web 2.0, com els blogs o les xarxes socials, confirmen que l'alumnat millora la competència intercultural i, sobretot, pren consciència de la seva importància (Elola i Oskoz, 2008; Lee i Markey, 2014: 290). Els resultats indiquen que l'aprenentatge d'una llengua és més significatiu quan l'aprenent es posa en la perspectiva del parlant de la llengua meta que quan l'aprenentatge es fa mitjançant una sèrie d'informacions superficials sobre la cultura meta (Lee, 2009; O'Dowd, 2007).

A més, per tal d'arribar a ser parlants amb competència intercultural, els aprenents han de ser capaços d'entendre perspectives d'altres cultures amb respecte i actitud no moralitzant (Bennett, 1993). En el procés d'aprenentatge d'aquesta competència, cal encoratjar els aprenents a reflexionar sobre les semblances i diferències culturals, així com a desenvolupar l'habilitat de tolerar les diferències que els permeten enfrontar-se a situacions comunicatives en la seva L1. Segons Lee (2011: 90), amb l'ensenyament a l'aula de l'LA no n'hi ha prou per desenvolupar aquesta competència intercultural i, per tant, cal cercar altres espais d'interacció on desenvolupar-la. És en aquest marc que ens vam plantejar la possibilitat de fomentar l'expressió escrita dels nostres estudiants a través de l'escriptura d'un blog adreçat a un públic catalanoparlant.

3. Un estudi pilot: el blog a sis universitats europees

3.1 Metodologia

L'any 2017 vam encetar un projecte de blog d'aula en diverses universitats europees situades a països no catalanoparlants. El procediment que vam portar a terme a les diferents universitats va seguir la mateixa metodologia amb la intenció de poder sistematitzar el procés, obtenir unes dades que ens servissin com a matèria d'investigació i poder aplicar-hi millores de cara a futures propostes semblants.

En un primer moment, vam presentar el projecte a l'alumnat, tot tenint en compte la importància de la presa de consciència de la motivació com a element clau en l'ensenyament-aprenentatge de llengües (Dörnyei, 2001). Així doncs, ens vam assegurar que els alumnes entenguessin el concepte del blog que els proposàvem: un blog sobre la seva ciutat universitària i l'entorn dirigit a un públic catalanoparlant. Aquest eix vertebrador feia que l'alumne esdevingués expert del seu entorn i que tingués quelcom a dir als catalanoparlants. Amb aquesta premissa, els estudiants havien de triar un tema sota la següent pregunta: què m'interessa del meu entorn que també pugui interessar els catalanoparlants susceptibles d'interessar-se per l'espai que habito?

Durant les primeres setmanes de classe,³ doncs, l'alumnat havia de presentar els temes sobre els quals escriure les entrades del blog. Per facilitar-los la tasca, vam optar per la pluja d'idees com a eina per despertar la creativitat. Al seu torn, vam proposar tres categories: cultura, temps lliure i actualitat, donant cabuda, però, a qualsevol proposta que vingués per part de l'alumnat. I, en última instància, la decisió final sobre el tema concret la prenia l'alumnat de forma autònoma.

D'altra banda, per organitzar el fet d'anar actualitzant el blog de forma periòdica, l'alumnat havia d'enviar les entrades de forma esglaonada, cosa que vam planificar en un calendari comú. D'aquesta manera, els estudiants podien veure al llarg del curs com el blog anava eixamplant-se a través del seu propi treball i el dels companys, i, a més, es generava un compromís d'enviament dels materials entre cada alumne i la resta del grup, perquè el blog era un projecte en comú.

Abans de passar la batuta als alumnes, que són, en definitiva, els escriptors del blog, vam

³ El projecte es va dur a terme entre els cursos 2017-2018 i 2019-2020.

presentar alguns textos model per fer notar les característiques d'aquest gènere textual. A l'hora d'analitzar-ne les característiques, vam tenir en compte tant els elements lingüístics com els no lingüístics. Cal fer notar que en el moment en què ja havíem dut a terme el projecte en un grup, vam començar a utilitzar les millors produccions dels alumnes de cursos anteriors com a models per als cursos que estàvem impartint. Així mateix, també vam poder utilitzar les produccions de l'alumnat de les altres universitats que estaven participant en el projecte.

Respecte al procés d'escriptura en concret, vam tenir en compte les tres fases plantejades per diversos autors, consistents en la planificació, la textualització i la revisió (Hayes i Flower, 1980; Bazerman, 2016; Dolz i Abouzaid, 2015). En aquest sentit, després de pactar els temes, cada alumne havia de lliurar una proposta d'estructura que el professorat revisava. Rere el vistiplau del docent, amb o sense suggeriments de millora, l'alumnat havia d'escriure dues versions (i, per tant, també hi havia dues dates de lliurament). Després d'escriure la primera versió, la retornàvem amb les errades marcades mitjançant un codi de colors: vermell per a l'ortografia, verd per al lèxic, blau per a la gramàtica i comentaris a banda per a les qüestions textuais. Aquest sistema és una adaptació de la proposta de Cassany (2011) d'escriptura en xarxa aprofitant les eines de les anomenades noves tecnologies, que permeten adoptar un codi més visual que amb la simbologia que s'acostumava a fer servir sobre el paper. Sobre aquestes marques de colors que no explicitaven la solució, l'alumnat havia de corregir o reescriure la primera versió de l'entrada. Aquesta és una forma de treballar que ens vam plantejar per tal de fomentar el desenvolupament de les estratègies de treball autònom i metacognitives per part de l'alumnat (Cassany, 2005).

Després de rebre la segona versió de les entrades, es publicaven als blogs corresponents sense la intervenció del professorat i s'encoratjava el grup perquè hi participés mitjançant comentaris a les entrades dels companys. Així mateix, se'n va fer difusió per les xarxes socials i el professorat va avaluar les entrades. Cal afegir que el lliurament de les entrades del blog era un requisit per aprovar l'assignatura. Finalment, es va passar el qüestionari de valoració del projecte mitjançant una enquesta que recollia dades quantitatives a través d'escala de Likert i qualitatives a través de preguntes obertes com a forma d'obtenir dades objectives susceptibles de ser analitzades.

A banda de l'objectiu com a docents de millorar la competència d'expressió i interacció escrita a l'aula de català com a LA, hem volgut també analitzar-ne el funcionament, centrant-nos en els següents objectius a partir de les preguntes d'investigació:

1. Saber si l'alumnat universitari percep el blog com una eina útil per a l'aprenentatge del català.
 - 1.1 Conèixer els aspectes lingüístics en què l'alumnat ha notat una millora gràcies al blog.
2. Identificar les dificultats que s'han trobat durant el procés d'escriptura.
 - 2.1 Analitzar les estratègies que s'han fet servir per a superar aquestes dificultats
 - 2.1 Conèixer la percepció de l'alumnat sobre el sistema de revisió.
3. Identificar les possibles connexions entre la percepció d'aprofitament i la motivació de l'alumnat.

3.2 Participants i recollida de dades

El qüestionari de valoració del projecte va obtenir un total de 39 respostes entre els estudiants de la Universität Zürich (n=13), la Universität Mannheim i la Universität Heidelberg (n=8), l'École Normale Supérieure de Lyon i la Université Lumière-Lyon 2 (n=12) i la Goethe

Universität Frankfurt (n=6)⁴. Així doncs, les respostes es distribueixen de manera força uniforme en els diferents països: Alemanya: 14; Suïssa: 13, i França: 12.

El perfil dels participants és també relativament homogeni, es tracta d'estudiants universitaris d'entre 18 i 30 anys (amb algunes excepcions a Alemanya d'estudiants més grans). La majoria estudien en l'àmbit de les humanitats i tots els participants coneixen, a banda del català, una o més llengües romàniques. Quant al nivell de proficiència de la llengua catalana dels participants, la majoria han assolit el nivell A2 (n=22) i alguns han cursat fins al B1 (n=12), mentre que només 5 són estudiants de nivell inicial, A1.

El qüestionari es va compartir per correu electrònic amb els estudiants dels cursos en què s'havia treballat el blog i es podia respondre en línia mitjançant els formularis de Google Forms. Per obtenir resultats fiables, els qüestionaris es van programar per recollir les respostes de forma anònima.

En tractar-se d'un estudi pilot, el qüestionari és d'elaboració pròpia i es va dissenyar tenint en compte els objectius plantejats anteriorment (3.1). Seguint Gass i Mackey (2005: 96), per tal de maximitzar l'efectivitat del qüestionari, les 13 preguntes tenien una formulació clara i concisa, i el temps de resposta era d'aproximadament 15 minuts. Les preguntes del qüestionari combinaven respostes quantitatives, amb preguntes d'escala de Likert de cinc punts i d'opció múltiple, i qualitatives, amb preguntes obertes de resposta curta.

A continuació es presenten els resultats dels qüestionaris de manera diferenciada. Primer, es presenten les respostes a les preguntes d'escala de Likert i de selecció múltiple, és a dir, les dades quantitatives. Seguidament comenten les preguntes obertes en l'anàlisi qualitativa.

4. Anàlisi de dades del qüestionari

4.1 Anàlisi de dades quantitatives

En aquesta secció presentem els resultats d'aquelles preguntes que es poden quantificar, per tal de veure de manera numèrica el grau de satisfacció dels estudiants amb el projecte i alguns aspectes de la seva implementació, com ara el sistema de correcció i l'aparició dels textos en obert a la xarxa. Els resultats de la taula 1 mostren que la mostra és força uniforme, ja que la desviació estàndard és baixa. Es valora la utilitat del projecte per aprendre llengua de forma notable (3,61 de 5), així com la possibilitat que gent desconeguda llegeixi els textos del blog (3,97 de 5). D'altra banda, el sistema de correcció en dues versions és el que rep la millor valoració per part dels estudiants (4,33 de 5).

Taula 1. Resultats de les preguntes d'Escala de Likert de 5 punts.

	<i>Mitjana</i>	<i>Desviació estàndard</i>
1. Ha sigut útil el blog per aprendre català?	3,61	1,04
2. Et sembla bé el sistema de correcció en dues versions?	4,33	0,98
3. Què opines que hi hagi gent desconeguda llegint els teus textos?	3,97	1,08

Quant al seguiment i motivació, el gràfic 1 mostra que els estudiants visiten el blog amb poca freqüència. Més de la meitat dels estudiants (51,3%) visiten el blog una vegada al mes; per

⁴ L'estudi es va dur a terme a sis universitats europees, de les quals en van sortir quatre blogs, ja que algunes universitats van crear blogs conjunts per qüestions geogràfiques (vegeu 6.2.): les universitats de Mannheim i Heidelberg van crear el blog "Mannheim i Heidelberg en català" i els dos centres de Lió van treballar en "Lyon i Saint Étienne de la A a la Z".

contra, només un 17,9% el visita més regularment (un cop per setmana). La resta només el consulten de vegades (10,3%) o mai (20,5%).

Gràfic 1. Respostes a la pregunta “Amb quina freqüència visites el blog?”

Així mateix, el gràfic 2 recull les respostes a l'última pregunta del qüestionari: “Si el projecte continua, t'agradaria seguir?” Els resultats mostren que la vinculació dels estudiants amb el projecte és més gran del que el gràfic 1 semblava indicar, ja que un 38,5% dels estudiants voldrien continuar amb el projecte, un 53,8% diuen que potser ho farien i només un 7,7% declaren no tenir interès a seguir amb el projecte.

Gràfic 2. Respostes a la pregunta “Si el projecte continua, t'agradaria seguir?”

Així, els resultats numèrics apunten a una notable percepció de la utilitat del blog per aprendre llengua (taula 1), però el seguiment del blog sembla ser força irregular per part dels mateixos participants (gràfic 1). És per això que cal complementar aquestes dades amb les respostes a la resta de preguntes que es presenten a l'anàlisi de dades qualitatives.

4.2 Anàlisi de dades qualitatives

En aquesta secció ens concentrem en l'anàlisi de les respostes al voltant de les tres temàtiques que vertebraven aquest estudi: la utilitat del blog per aprendre llengua; reflexions sobre el procés d'escriptura, i la vinculació i motivació de l'estudiantat amb el projecte. Les preguntes que vehiculen aquesta anàlisi són tant de resposta oberta com de selecció múltiple i, per tant, permeten ampliar i complementar les conclusions extretes de l'anàlisi de dades quantitatives.

4.2.1 Utilitat del blog per aprendre llengua

En el subapartat anterior hem pogut observar en termes quantitatius la consideració de l'estudiantat respecte a la utilitat del blog per aprendre llengua. No obstant això, tot i que els resultats indiquen que el projecte del blog ha sigut útil per una majoria dels estudiants (taula 1), un dels nostres objectius era observar amb més detall quina relació s'establia entre l'ús del blog i el procés d'aprenentatge de la llengua catalana en un context no catalanoparlant. Per això, la pregunta oberta “Creus que has après més amb el blog o a classe? Per què?” pretenia aprofundir en les creences i percepcions dels estudiants sobre el progrés en l'aprenentatge de la llengua. Els resultats (taula 2) mostren força unanimitat: destaquen que a la classe de català es practiquen les diferents destreses i, per tant, s'hi pot aprendre més per diverses raons.

Taula 2. Selecció de respostes a la pregunta de resposta oberta:
“Creus que has après més amb el blog o a classe? Per què?”

Creus que has après més amb el blog o a classe? Per què?
Fragment 1: “Crec que he après més a classe perquè allà es pot practicar parlar i interactuar en català. Però el blog també em pareix molt útil.” (UZ, 2017-2018) ⁵
Fragment 2: “A classe perquè [les professores] expliquen molt bé. També per aprendre la pronunciació és molt pràctica la classe.” (UL, 2018-2019)
Fragment 3: “A classe, gràcies al contacte humà.” (UL, 2018-2019)
Fragment 4: “Penso que ambdues. A classe he après coses noves, però amb el blog he posat en pràctica el que he après.” (UF, 2020-2021)
Fragment 5: “Per escriure per al blog, era necessari saber el que es va fer a classe, així que les dues coses es completen.” (UZ, 2018-2019)
Fragment 6: “Sí, [el blog] va ajudar a escriure i entendre textos.” (UMH, 2017-2018)
Fragment 7: “Em sembla interessant per treballar l'expressió escrita però no he entrat gaires vegades al blog.” (UL, 2018-2019)
Fragment 8: “A classe, perquè el blog només l'hem utilitzat dues vegades.” (UZ, 2018-2019)

Les respostes dels estudiants de les sis universitats s'expressen en la mateixa línia: que l'aprenentatge a classe és més complet i que el blog, en aquest cas, en seria un complement. En aquest sentit, els estudiants apunten que allò après a classe es pot aplicar al blog (fragments 4 i 5), però majoritàriament es destaca que la pràctica a classe inclou aspectes que no es poden treballar al blog.

Els fragments 1 i 2 inclouen, entre d'altres, l'expressió i la interacció oral com un dels aspectes que es poden practicar a classe i que el blog, pel seu format, no permet. En aquest aspecte, els mateixos estudiants presenten la importància del treball de totes les destreses (interacció i expressió orals i escrites, així com la comprensió i mediació), com ja destaquen diversos estudis sobre l'aprenentatge de L2 i LA des de fa dècades (Martín Peris, 1993: 181-184). A més, els fragments 3 i 4 introdueixen el contacte humà i la facilitació del professorat com un dels aspectes que la classe presencial de llengua aporta a l'aprenentatge. Es presenta aquí la interacció sincrònica com un element clau per a l'adquisició de la LA, tal com s'apunta en estudis recents de l'aprenentatge de llengües en línia (Baralt i Gómez, 2017).

⁵ Els fragments de respostes recollits en aquest article s'han corregit per adaptar-los a la normativa catalana. Com que les respostes al qüestionari eren anònimes, les referències entre parèntesis indiquen, primer, la universitat mitjançant les sigles (UZ per al projecte de blog a la Universitat de Zuric, UF per a la Universitat Goethe de Frankfurt, UL per al blog comú a les dues Universitats de Lyon i UMH per a les Universitats de Mannheim i Heidelberg) i, després, s'inclou l'any acadèmic en què l'estudiant que respon va participar al blog i va respondre el qüestionari.

D'altra banda, els fragments 6 i 7 subratllen la utilitat del blog en l'aprenentatge tant de la llengua escrita com del mateix procés de creació de textos, que era un dels objectius principals a l'hora d'implementar aquest projecte. No obstant això, el mateix fragment 7 i el 8 posen de relleu el fet que el blog ha sigut un projecte paral·lel a les classes presencials i que s'ha fet servir només en moments puntuals.

Quant a la millora de la llengua catalana (gràfic 3), els aspectes lingüístics que consideren haver millorat són, principalment, el lèxic ($n=31$, 25,8%), l'ortografia ($n=26$, 21,7%) i la gramàtica ($n=25$, 20,8%). Aquests tres són, a més, els aspectes més seleccionats en els qüestionaris de totes les universitats. En menor mesura, un 18,3% ($n=22$) considera haver millorat la comprensió lectora i un 12,5% l'estructura discursiva ($n=15$). Només un estudiant afirma no haver millorat cap aspecte lingüístic (0,8%).

Gràfic 3. Respostes a la pregunta de selecció múltiple:
"Quins aspectes lingüístics creus que has millorat?"

Aquestes respostes semblen indicar que, tot i que en menor mesura que a les classes, els estudiants valoren haver millorat el seu domini de la llengua escrita en català. Malgrat tot, la poca rellevància de la comprensió lectora en les respostes sembla indicar que un dels punts febles del projecte és la poca freqüència de visites del blog per part dels estudiants (com es veu al gràfic 1).

4.2.2 Reflexions sobre el procés d'escriptura

En el cas de les reflexions sobre el procés d'escriptura, l'anàlisi ha de ser, per força, qualitativa, ja que l'interès d'aquest estudi rau a conèixer quines han sigut les dificultats que s'han trobat els alumnes durant el procés d'escriptura i, més concretament, quines estratègies han fet servir per a solucionar-les. D'aquesta manera pretenem veure si el projecte del blog a la classe de català com a LA els ha servit per guanyar autonomia i prendre la iniciativa en el procés d'aprenentatge.

Tot i que les preguntes relacionades amb el procés d'escriptura eren de resposta oberta, moltes de les respostes es poden agrupar en una sèrie d'elements que es repeteixen i que presentem en els gràfics 4 i 5. D'una banda, el gràfic 4 presenta les principals dificultats trobades durant el procés d'escriptura: el lèxic, l'ortografia, les interferències amb altres llengües (especialment romàniques) i la cohesió dels textos mitjançant connectors. També hi ha respostes d'alumnes que consideren no haver-se trobat cap problema a l'hora d'escriure els textos per al blog. Cap de les respostes rebudes se centra, doncs, en el procés d'escriptura quant a la planificació, escriptura i revisió (Cassany, 1993), sinó que els estudiants destaquen quins són els elements de la llengua meta en què s'han trobat dificultats.

Gràfic 4. Respostes a “Quines dificultats has tingut durant el procés d'escriptura?”

D'altra banda, el gràfic 5 presenta els recursos principals per a la solució d'aquests problemes: principalment els diccionaris i traductors disponibles en línia, però també la lectura d'altres textos relacionats o el recurs d'acudir a la professora. En aquest cas, també hi ha alguna resposta que indica no haver solucionat les dificultats.

Gràfic 5. Respostes a “Com has solucionat les dificultats que has tingut durant el procés d'escriptura?”

De manera força evident, el gràfic 4 mostra que el lèxic és l'element amb què els alumnes consideren haver tingut més dificultats ($n=21$) i, paral·lelament, els resultats del gràfic 5 corroboren aquesta resposta presentant els diccionaris i traductors com les eines més utilitzades per a la resolució d'aquests entrebancs ($n=25$). En aquest sentit, cal comentar que els temes dels textos del blog no eren necessàriament tractats anteriorment a l'aula, ja que eren els mateixos alumnes els que triaven de què volien parlar, sempre dins de la temàtica general del blog, que era parlar del seu entorn en català. Aquesta llibertat d'elecció els va permetre anar més enllà d'allò tractat a les classes de llengua i aprendre vocabulari sobre temàtiques que els són properes; a més, això implica haver de buscar el lèxic pel seu compte i incrementar la seva autonomia a l'hora de buscar i utilitzar les eines on trobar el lèxic adequat.

La segona de les dificultats destacades, l'ortografia (n=5), està directament relacionada amb la tercera, que es tracta de les interferències amb altres llengües (n=5). En aquest cas, cal recordar que els estudiants, en la gran majoria, són estudiants d'estudis de romanística (principalment, d'estudis hispànics) i, per tant, dominen altres llengües properes. Això pot ajudar els estudiants a tenir més fluïdesa des de nivells inicials de la llengua i a assolir ben aviat un alt grau d'intercomprensió lingüística (Almeida Filho, 1995), però, d'altra banda, genera força interferències. Aquestes dues dificultats són també susceptibles de ser solucionades mitjançant els diccionaris i traductors disponibles en línia.

Una última dificultat que caldria comentar és la cohesió i coherència dels textos. En aquest cas són pocs els estudiants que ho troben problemàtic (n=3). Aquest aspecte, que, normalment, genera força dificultat en molts contextos educatius (Guasch, 2001; Chiang, 2003), no és dels més problemàtics en el context on s'ha implementat aquest projecte: en facultats de l'àmbit de les humanitats de tres països europeus. L'experiència en el món acadèmic dels estudiants facilita que tinguin un nivell avançat en la construcció de textos tant en les llengües d'estudi com en les seves pròpies llengües. Aquesta podria ser la raó per la qual la majoria dels estudiants no han trobat dificultats en el procés de construcció de textos.

Per últim, cal esmentar que hi ha 4 estudiants que comenten que no han tingut cap dificultat durant el procés d'escriptura. Relacionat amb altres preguntes com la freqüència amb què consulten el blog i la possibilitat de continuar participant amb el projecte en el futur, aquests responen que no consulten mai el blog i no mostren interès a continuar col·laborant en el blog, de manera que aquesta manca de dificultats pot ser més aviat interpretada com a manca d'interès a l'hora de respondre el formulari.

Pel que fa a la utilitat del sistema de revisió, la valoració per part dels estudiants és molt elevada: 4,33 de 5 de mitjana (taula 1). A més, se'ls en demanava la justificació mitjançant una resposta oberta. Els resultats indiquen que hi ha força consens que el sistema de correcció en dues versions els ha ajudat a prendre consciència dels errors i a buscar la manera de corregir-los o millorar-los (taula 3).

Taula 3. Selecció de respostes a la pregunta de resposta oberta:
“Justifica breument la teva resposta anterior” (sobre el sistema de correcció).

Justifica breument la teva resposta anterior. (Sobre la correcció en 2 versions)
Fragment 1: “Així es pot fer una avaluació no només escrita amb pressió, sinó també reflexionar sobre la gramàtica” (UZ, 2017-2018)
Fragment 2: “Així es pot repassar els errors i recordar-los millor.” (UF, 2020-2021)
Fragment 3: “Com que encara no som tan avançats, m’ha ajudat veure una correcció abans d’enviar la versió final.” (UMH, 2017-2018)
Fragment 4: “S’ocupa una vegada més del text i es troba les errades òbvies, però és molt difícil entendre totes les marques” (UMH, 2017-2018)

El consens en les respostes dels estudiants de les universitats d'Alemanya i Suïssa⁶ indica que, tal com mostren els resultats quantitatius (taula 1), el sistema de doble correcció ajuda l'estudiantat a detectar els seus errors (fragment 2) i, a més, dona l'espai i el temps perquè l'autor del text busqui la manera d'esmenar-los pel seu compte (fragment 1). Això fa que els estudiants se sentin més segurs i menys pressionats a l'hora de publicar els seus textos al blog, perquè hi ha un espai de millora entre la versió primera i aquella que es publicarà (fragment 3). Aquests primers comentaris de la selecció de respostes (taula 3) confirmen que, efectivament, el sistema de correcció en doble versió dona lloc a reflexionar sobre els errors propis i a trobar les opcions de millora per un mateix, i fixa les opcions lingüístiques correctes, de manera més

⁶ Per decisió del professorat, aquesta pregunta no s'inclouïa en el qüestionari de les universitats de Lyon.

efectiva que quan el professorat proporciona l'opció estàndard (Cassany, 1993; Peraire, 2009). Per contra, el fragment 4 destaca un dels possibles problemes d'aquest sistema i és la dificultat per entendre el sistema de marques mitjançant un codi de colors. En aquest sentit, un alumne expressa dubtes sobre la capacitat d'entendre les marques de les correccions i, per tant, identificar l'error i corregir-lo. Una de les possibles raons podria ser la falta de temps per familiaritzar-se amb el sistema de correcció, que es podria solucionar amb l'aplicació d'aquest mateix sistema de marques en d'altres aspectes de la instrucció, com ara la correcció de proves d'avaluació, per tal que l'estudiantat aprengui a reconèixer les marques i s'habitui a cercar les correccions per si mateix.

4.2.3 Motivació i vinculació amb el projecte

A banda de fer un estudi qualitatiu sobre qüestions lingüístiques (dificultats i formes de solucionar-les) vam preguntar als estudiants quina era la seva entrada preferida del blog. L'objectiu d'aquesta pregunta era veure si realment coneixien el que s'havia anat publicant i així poder valorar la seva vinculació amb el projecte.

El gràfic 6 mostra que la majoria dels estudiants coneixen les entrades que hi ha publicades al blog: un 56,8% selecciona una entrada del blog com la seva preferida, mentre que un 16,2% dels estudiants en destaquen diverses. D'altra banda, un 16,2% dels estudiants diuen que no poden triar i 10,8% de les respostes confessen no haver-hi entrat. No obstant això, els resultats semblen indicar que hi ha un seguiment del blog per part de la majoria dels estudiants.

Gràfic 6. Respostes a la pregunta: "Quina és la teva entrada preferida del blog? Per què?"

D'entre les persones que destaquen una entrada concreta del blog, no totes les respostes expliquen la raó d'aquesta selecció, però les raons presentades estan relacionades amb dos aspectes: alguns estudiants destaquen les entrades de temes culturals ($n=7$) i altres valoren que els seus companys hagin escrit sobre llocs de la seva pròpia ciutat que ells desconeixien ($n=7$). Així doncs, sembla que l'objectiu inicial de la creació del blog de presentar la seva ciutat a la comunitat catalanoparlant per tal de fomentar la competència intercultural ha servit, al seu torn, per donar a conèixer la ciutat i el país a la resta del grup-classe.

Quant als suggeriments de millora, les respostes dels estudiants a la taula 4 mostren alguns aspectes de la seva motivació pel projecte del blog: la seguretat que aporta el sistema de doble correcció, la difusió del blog a les xarxes socials, la diversitat de temes i la voluntat d'incloure'l al curs de català de forma transversal.

*Taula 4. Selecció de respostes a la pregunta
“Què creus que es podria millorar? ESCRIU els teus suggeriments”*

Què creus que es podria millorar? ESCRIU els teus suggeriments.
Fragment 1: “Em va agradar molt escriure el text, perquè sabia que una persona que és competent en català corregiria la meua primera versió. Sense aquest ajut no m’hauria atrevit.” (UMH, 2017-2018)
Fragment 2: “M’agrada que el blog és present a Facebook. És interessant perquè no és escrit i perdut.” (UZ, 2017-2018)
Fragment 3: “Tindre temes especials com història, literatura, pintura, música.” (UZ, 2018-2019)
Fragment 4: “Potser intentar integrar més el blog a les classes si continua, perquè a vegades semblava una cosa una mica distant.” (UL, 2018-2019)
Fragment 5: “Res, m’ha agradat molt.” (UF, 2020-2021)

El fragment 1 reafirma el fet que un dels aspectes essencials de la motivació és la confiança dels estudiants en si mateixos per fer servir la llengua (Cordova i Lepper, 1996: 727). Així, el sistema de correcció utilitzat va donar la seguretat als alumnes perquè perdessin la por a compartir els seus textos fora de l'aula, com ja s'ha comentat anteriorment. El fragment 2 inclou, a més, un altre aspecte motivador del projecte, que és el fet que els seus escrits siguin compartits a les xarxes socials i que trascendeixin l'aula; així com la possibilitat de recuperar els seus escrits i no perdre'ls. En aquest sentit, caldria destacar que les xarxes socials evolucionen i, tot i que la xarxa principal que es va fer servir els cursos 2017-2018 i 2018-2019 va ser el Facebook, actualment caldria fer servir altres plataformes més properes als estudiants, com ara Instagram, i anar actualitzant-les a mesura que evolucionessin els usos dels estudiants en edat universitària.

Per últim, el fragment 3 valora la diversitat temàtica del blog i suggereix una varietat encara més gran de temes; així com el fragment 4 proposa una major integració del blog al treball del dia a dia a l'aula. Per contra, el fragment 5 no destaca cap element de millora.

Una vegada més, són els mateixos estudiants els que ens donen les claus per aconseguir que sentin el projecte com a propi: una major selecció de temàtiques i una major integració del projecte a l'aula. Es fa palès, així, que caldria fer certs canvis en la implementació per fomentar la vinculació dels estudiants amb el projecte, ja que, un cop se'l fan seu, té efectes directes en la seva motivació.

5. Discussió

Si posem en relació les respostes dels estudiants presentades a la secció anterior i els objectius que ens havíem proposat a l'inici del projecte, podem concloure que la majoria de l'alumnat ha percebut el blog com una eina útil per a l'aprenentatge, encara que com a complement de la classe de català regular (ja sigui presencial o virtual). En aquest sentit, l'escriptura serveix per aprofundir l'aprenentatge de certs aspectes lingüístics, especialment el lèxic i l'ortografia, sobretot en l'expressió escrita. De fet, els aspectes en què l'alumnat ha tingut majors dificultats són el lèxic i l'ortografia, juntament amb les interferències d'altres llengües romàniques. Per resoldre les dificultats, l'alumnat ha fet servir de forma majoritària els traductors i els diccionaris, i en un segon lloc, la lectura de textos relacionats i les preguntes a les professores.

Quant al procés d'escriptura, el sistema de doble correcció és l'element que rep una millor valoració al qüestionari (taula 1), ja que dona seguretat a l'alumnat de cara a compartir els seus textos en obert al blog, tal com es destaca en diverses preguntes (taula 3 i taula 4). Cal destacar, però, que el sistema de correcció requereix d'un temps d'adaptació i d'un cert

reconeixement del sistema de marques si no s'hi està avesat. Això apunta que la revisió és la fase menys treballada en l'expressió escrita en llengües addicionals i que, alhora, necessita d'un esforç cognitiu essencial per a l'aprenentatge d'aquestes (Guasch, 2001).

Tot i que la majoria dels estudiants troben l'ús del blog útil per al seu aprenentatge, cal esmentar que n'hi ha de menys entusiastes. Segons l'estudi de Chen (2015), els estudiants que valoren més positivament el treball amb el blog a l'aula són aquells que el consideren una oportunitat per desenvolupar la seva creativitat i que donen una major importància a les relacions personals que a l'adquisició de coneixements epistèmics. En canvi, els estudiants menys entusiastes són aquells que no tenen passió pels temes del blog i pensen que no milloren les habilitats lingüístiques. En la mateixa línia, dins de la nostra mostra, els estudiants que mostren interès a continuar amb el projecte (gràfic 2) són els que el valoren més positivament i, alhora, consideren positiu que hi hagi persones externes a l'aula que llegeixin els seus textos. En canvi, hi ha una relació entre les respostes dels estudiants menys entusiastes, ja que aquells que responen que no han après res amb el projecte també admeten que no voldrien continuar participant-hi. Segons Chen (2015), aquests són els alumnes que necessiten més guiatge i seguiment.

Així, la utilitat del blog està directament relacionada amb la motivació dels estudiants i la seva identificació amb el projecte com a propi. Per tant, els suggeriments de millora del mateix alumnat (taula 4) ens proporcionen la solució per a aquests alumnes més desmotivats: la integració del projecte del blog en el dia a dia de l'aula. Semblaria, doncs, que per millorar la seva implementació en cursos de llengua en contextos no catalanoparlants caldria una incorporació del projecte a la planificació dels cursos de manera transversal, que pogués incloure a cadascuna de les unitats alguna activitat relacionada amb el blog.

6. Conclusions

Aquest article presenta un estudi pilot de l'ús del blog a l'aula de català com a LA en sis universitat europees d'entorns no catalanoparlants: Alemanya, França i Suïssa.

El blog es presenta com una oportunitat per a l'alumnat universitari per aprendre llengua mitjançant l'escriptura. Principalment es veu una millora en el domini del lèxic i de les normes ortogràfiques del català per part dels estudiants, els quals coincideixen amb les qüestions que han generat més dificultats. En aquest sentit, és clau el sistema de correcció a partir de la doble versió mitjançant el qual els mateixos estudiants havien de trobar la solució als seus errors. Aquest sistema ha augmentat l'autonomia dels participants, els quals han cercat les eines més adequades per a la revisió i reescriptura; però no ha funcionat de la mateixa manera en aquells participants que mostren menor motivació i vinculació amb el projecte, els quals consideren que no han après res de la seva contribució al blog.

Cal tenir present, això sí, que aquest estudi pilot es basa en una mostra de certa limitació que caldria contrastar amb una mostra més àmplia en què el projecte del blog es portés a la pràctica de manera integrada al curs de català.

Quant al component intercultural de la creació d'un blog destinat a un públic catalanoparlant, sembla que el blog ha servit al mateix grup-classe per conèixer millor la ciutat on estudia gràcies a les recomanacions dels companys i sí que s'ha donat un intercanvi efectiu entre els protagonistes. Tanmateix, per tal de comprovar si realment hi ha hagut una millora en la competència intercultural dels estudiants, caldria incorporar al projecte informants nadius per tal de fomentar una comunicació autèntica i significativa que pogués tenir un efecte en la seva manera de comunicar-se en la LA.

Per últim, aquest article no pretén defensar la pervivència dels blogs per a la classe de llengua, ja que és una eina que s'ha fet servir durant més de deu anys a l'ensenyament de llengües estrangeres. El nostre objectiu ha sigut el de presentar un exemple d'escriptura digital, que

actualment es podria aplicar a qualsevol altra plataforma, per tal de millorar l'escriptura i establir ponts entre la cultura de l'estudiant i la de la llengua meta.

7. Bibliografia

7.1 Referències

- Almeida Filho, J. (1995). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Pontes.
- Baralt, M. i Gómez, J.M. (2017). Task-based language teaching online: A guide for teachers. *Language Learning & Technology*, 21(3), 28-43.
- Bazerman, C. (2016). *Escribir a través del currículum: una guía de referencia*. Parlor Press i The WAC Clearinghouse. <https://www.researchgate.net/publication/314350332>.
- Benítez, R. (2004). La situación retórica: Su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita. *Revista signos*, 33 (48), 49-67. <http://doi.org/10.4067/S0718-09342000004800005>.
- Bennett, J. M. (1993). Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. Dins R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 109-135). Intercultural Press.
- Bhattacharya, A. i Chauhan, K. (2010). Augmenting learner autonomy through blogging. *ELT Journal*, 64, 376-384. <http://doi.org/10.1093/elt/ccq002>.
- Blánquez, F. J. (2007). *Internet y la enseñanza del español: el uso de blogs*. Memòria de Màster. Universidad de León. <http://www.educacionyfp.gob.es/gl/dam/jcr:1c4a1949-f4c1-4b40-a420-ebb7421c69fa/2008-bv-09-04blanquez-pdf.pdf>.
- Brown, J., Collins, A. i Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Byram, M. (1995). Acquiring intercultural competence. Dins L. Sercu (ed.) *Intercultural competence. A new challenge for language teachers and trainers in Europe* (pp. 53-69). Aalborg University Press.
- Byram, M. i Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press.
- Camps, A. (2000). Motivos para escribir. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 23, 69-78.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica. Cuatro dificultades en la enseñanza universitaria. *Educere*, 26, 321-327.
- Casas, M. (2020). Aprender a enseñar a escribir: un exemple de plantejament de tasques d'escriptura en la formació de docents de llengua. *Resercla*, 1, 26-41. <https://www.raco.cat/index.php/resercla/issue/view/28978>.
- Cassany, D. (1993). *Reparar l'escriptura: Didàctica de la correcció de l'escrit*. Graó.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Arco Libros.
- Cassany, D. (2011). *En Línia. Llegir i escriure a la xarxa*. Graó.
- Chen, R. T. H. (2015). L2 Blogging: who thrives and who does not? *Language Learning & Technology*, 19(2), 177-196.
- Chiang, S. (2003). The importance of cohesive conditions to perceptions of writing quality at the early stages of foreign language learning. *System*, 4, 471-484.
- Cordova, D. I., i Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88, 715-730.

- Dippold, D. (2009). Peer feedback through blogs: Student and teacher perceptions in an advanced German class. *ReCALL*, 21(1), 18-36.
- Dolz, J. i Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497-527. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37208>.
- Dolz, J. i Abouzaid, M. (2015). Pluralidade dos gêneros e singularidades do texto: tensões constitutivas da didática das línguas. *Linha d'Água*, 28(2), 5-25. Recuperat el 17 de març de 2021, de <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v28i2p5-25>.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dysthe, O., Hertzberb, F. i Hoel, T. L. (2000). *Skrive for å lære*. Abstrakt forlag.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Bompiani.
- Elola, I. i Oskoz, A. (2008). Blogging: fostering intercultural competence development in foreign language and study abroad contexts. *Foreign Language Annals*, 41(3), 454-477. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03307.x>.
- Fathi, J. i Nezakatgoo, B. (2019). Second language writing through blogs: an investigation of learner autonomy. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 11(2), 165-190. <http://ijals.usb.ac.ir>.
- Gass M. S. i Mackey, A. (2005). *Second language research. Methodology and design*. Routledge.
- Guasch, O. (2001). *L'escriptura en segones llengües*. Graó.
- Gee, J. P. (2018). Affinity spaces: How young people live and learn on line and out of school. *Phi Delta Kappan*, 99, 8-13.
- Hayes, J. R. i Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En Gregg, L. W. i Steinberg, E. R. (ed.) *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kirschner, P. A. i Lai, K. W. (2007). Online communities of practice in education. *Technology, Pedagogy and Education*, 16(2), 127-131.
- Krashen, S. D. (1977). Some issues relating to the Monitor Model. Dins H. D. Brown, C. Yorio i R. Crymes (Ed.) *TESOL '77: Teaching and learning English as a second language: trends in research and practice* (pp. 144-158). TESOL.
- Lave, J. i Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lee, L. (2009). Promoting intercultural exchanges with blogs and podcasting: A study of Spanish-American telecollaboration. *Computer Assisted Language Learning*, 22(5), 425-443.
- Lee, L. (2011). Blogging: Promoting learner autonomy and intercultural competence through study abroad. *Language Learning & Technology*, 15(3), 87-109.
- Lee, L. i Markey, A. (2014). A study of learners' perceptions of online intercultural exchange through Web 2.0 technologies. *ReCALL*, 26(3), 281-297.
- Manchón, R. M. (2011). *Learning-to-write and writing to learn in an additional language*. John Benjamins.
- Martín Peris, E. (1993). Propuestas de trabajo de la expresión escrita. Dins L. Miquel i N. Sans (eds.). *Didáctica del español como lengua extranjera* (pp. 181-192), Expolingua.
- Consell d'Europa (2003 [2001]). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Generalitat de Catalunya.

Méndez Santos, M. C. (2011). El blog como herramienta docente en la enseñanza-aprendizaje de ele: de la teoría a la práctica. *redELE*, 23, 1-27.

Milian, M. i Camps, A. (2005). Writing and the making of meaning: an introduction. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5(3), 241-249.

Nippold, M. A. (1998). *Later language development: the school-age and adolescent years*. Pro-ed.

O'Dowd, R. (2007). *Online intercultural exchange: an introduction for foreign language teachers*. Multilingual Matters.

Peraire, J. (2009). La correcció de l'escrit i el procés de construcció textual: una proposta per a l'avaluació de l'expressió escrita. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 47, 51-72.

Rettberg, J. W. (2009). Blogging as a tool for reflection and learning. Dins A. K. Larsen i G. O. Hole (eds.), *Virtual Book E-Pedagogy for teachers in Higher Education*. Bergen University College.

Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Graó.

Vilà Baños, R. (2003). Es pot avaluar la competència dels adolescents en la comunicació intercultural? *Temps d'Educació*, 27, 53-72.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Wenger, E. i Trayner, B. (2015). Communities of practice: a brief introduction. <https://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>

Weissberg, B. (2000). Developmental relationships in the acquisition of English syntax: Writing vs. speech. *Learning and Instruction*, 10, 37-53.

7.2 Enllaços als blogs

Frankfurt en català: <https://frankfurtencat.wordpress.com/>

Lyon i Saint Étienne de la A a la Z: <https://lyoncatala.wordpress.com/>

Mannheim i Heidelberg en català: <https://mannheimiheidbergencatala.wordpress.com/>

Zuric en català: <https://zuricencatala.wordpress.com/>