

Resercle

REVISTA DE LA SOCIETAT D'ENSENYAMENT I RECERCA
DEL CATALÀ COM A LLENGUA ESTRANGERA

En aquest quart número de la revista hi trobareu :: **Articles de recerca** :: La (in)seguretat lingüística en els infants de Mallorca / Llegir entre cultures. La didàctica d'un conte literari en un curs de cultura catalana a l'estranger / Literatura a l'aula de català com a llengua estrangera: experiències i potencial / La subtitulació: una eina didàctica a l'aula de català com a llengua estrangera :: **Experiències didàctiques** :: Apropem-nos-hi!: introducció a la llengua catalana des dels fonaments didàctics de la intercomprensió / Taller sobre l'audiovisual en català i l'aplicació del doblatge a l'aula de CLE / *Easy Catalan*, un recurs també per als docents :: **Entrevista** :: Lourdes Sánchez Rodrigo. «El català forma part d'un món, d'una cultura» :: **Veus de l'alumnat** :: Lliçons de vida dels Pirineus / Deu cursos compartint la llengua. El meu pas per l'Escola Catalana de Londres :: **Ressenyes** :: *Mètodes i enfocaments per ensenyar català com a llengua addicional* / *Bon dia!* (Primer contacte amb la llengua i Valencià bàsic) i *Som-hi!* (Primer contacte amb la llengua i Català bàsic) / *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)* / *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*

La revista

*Resercl*e és la revista de la Societat d'Ensenyament i Recerca del Català com a Llengua Estrangera. La temàtica de la revista és l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua, literatura i cultura catalanes, així com de tots els factors que hi intervenen, tant des del punt de vista dels aprenents com dels docents i dels entorns d'aprenentatge. *Resercl*e té una clara vocació internacional i contribueix a difondre la recerca i les experiències en didàctica de la llengua i cultura catalanes de tots els territoris. Més informació: www.sercl.eat/web/resercl.e

Comitè de direcció de *Resercl*e

- Editors: Carme Bach, Universitat Pompeu Fabra, i Llorenç Comajoan-Colomé, Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya
- Editors associats: Anna Joan Casademont, Université TÉLUQ, i Anna Tudela Isanta, The Open University
- Caps de secció:
 - Recerca: Anna Tudela-Isanta, The Open University
 - Experiències didàctiques: Elga Cremades, Universitat de les Illes Balears
 - Entrevistes: Eulàlia Torras Oliveras, Universitat Autònoma de Barcelona
 - Alumnat: Anna Guaita Crespo, Universität Leipzig
 - Ressenyes: Maria Lacueva Lorenz, Universitat Oberta de Catalunya
 - Gestió de la plataforma RACO: Ares Llop Naya, Universitat Oberta de Catalunya, Fitzwilliam College, Universitat de Cambridge
- Disseny original de la revista: Laura Obradors Noguera, Universitat Oberta de Catalunya

Comitè científic de *Resercl*e

- Joana Àlvarez, Escola Oficial d'Idiomes Drassanes
 - Josep M. Baldaquí, Universitat d'Alacant
 - Glòria Bordons, Universitat de Barcelona
 - Carme Bové, Consorci per a la Normalització Lingüística
 - Rosa Maria Calafat, Universitat de les Illes Balears
 - Daniel Cassany, Universitat Pompeu Fabra
 - Adrià Castells, Escola Oficial d'Idiomes / Universitat de València
 - Fabrice Corrons, Université Toulouse Jean Jaurès
 - Joaquim Dolz-Mestre, Université de Genève
 - Laura Estors, Universitat de Barcelona i Centre d'Acolliment Lingüístic de Barcelona (CALB-CPNL)
 - Pere Mayans, Departament d'Educació i Formació Professional, Generalitat de Catalunya
 - Isabel Oltra-Massuet, Universitat Rovira i Virgili
 - Carmen Rodríguez, Universitat de València
 - Bàrbara Roviró, Universität Bremen
 - Cristina Sanz, Georgetown University
 - Carsten Sinner, Universität Leipzig
-

Índex de continguts

Re
Articles de recerca

- 4 La (in)seguretat lingüística en els infants de Mallorca · Elga Cremades i Mireia Escudero
- 40 Llegir entre cultures. La didàctica d'un conte literari en un curs de cultura catalana a l'estranger · Aina Obis Monné
- 60 Literatura a l'aula de català com a llengua estrangera: experiències i potencial · Elena Casas Cortada
- 78 La subtitulació: una eina didàctica a l'aula de català com a llengua estrangera · Pol Masdeu Cañellas i Núria Massot

Di
Experiències didàctiques

- 92 Apropem-nos-hi!: introducció a la llengua catalana des dels fonaments didàctics de la intercomprensió · Raquel Serrano-López
- 100 Taller sobre l'audiovisual en català i l'aplicació del doblatge a l'aula de CLE · Judith Garcia Obrador i Alba Martínez Alarcón
- 104 *Easy Catalan*, un recurs també per als docents · Andreu Monfà

En
Entrevista

- 108 Lourdes Sánchez Rodrigo. «El català forma part d'un món, d'una cultura» · Eulàlia Torras Oliveras i Anna Tudela Isanta

Al
Veus de l'alumnat

- 118 Lliçons de vida dels Pirineus · Francesca Eley
- 120 Deu cursos compartint la llengua. El meu pas per l'Escola Catalana de Londres · Mateu Bou Doyle i Helena Pujol

Bi
Biblioteca crítica

- 122 Birello, M., & Comajoan-Colomé, L. (2024). *Mètodes i enfocaments per ensenyar català com a llengua addicional* · Carme Sureda
- 124 Bella, A., Camarasa, S., Lacuesta, B., Morell, D., Sanchis, P., & Sanchis, R. (2024). *Bon dia! Primer contacte amb la llengua* / Bella, A., Camarasa, S., Lacuesta, B., Morell, D., Sanchis, P., & Sanchis, R. (2024). *Som-hi! Primer contacte amb la llengua* / Bella, A., Camarasa, S., Lacuesta, B., Morell, D., Sanchis, P., & Sanchis, R. (2024). *Fem pinya! Primer contacte amb la llengua (Primària)*. Bromera / Bella, A., Camarasa, S., Lacuesta, B., Morell, D., Sanchis, P., & Sanchis, R. (2024). *Fem colla! Primer contacte amb la llengua (Primària)*. Animallibres · Roser Soler
- 126 Muñoz-Basols, J., Fuertes, M., & Cerezo, L. (Eds.). (2024). *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)* · Elga Cremades
- 130 Santos Gargallo, I., & Pastor Cesteros, S. (Dirs.) (2022). *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* · José Muñoz Tirado

La (in)seguretat lingüística en els infants de Mallorca

Elga Cremades
Universitat de les Illes Balears
ORCID: 0000-0001-5874-5396
elga.cremades@uib.cat

Mireia Escudero
Universitat de les Illes Balears
mireia.escudero1@estudiant.uib.cat

Rebut: 28 d'abril de 2024

Acceptat: 29 de juliol de 2024

Resum

Aquest article constitueix una primera aproximació a la inseguretat lingüística (o la seguretat lingüística) d'infants d'entre 10 i 12 anys de Mallorca en l'ús de la varietat mallorquina de la llengua catalana. Partint de l'adaptació que Baldaquí fa del concepte labovià de *(in)seguretat lingüística*, es va analitzar com es manifesta entre l'alumnat de 6è de primària de diverses escoles de l'illa, atenent a les variables sociolingüístiques següents: gènere declarat, tipus de centre, territori i dominància lingüística. Els resultats mostren que, a més del nivell lingüístic analitzat (fonètica, morfologia i lèxic), la dominància lingüística i el territori de residència poden ser rellevants en les preferències lingüístiques. Així, els infants dominants en català i els residents a la Part Forana (un territori de més densitat del català) mostren més consciència de les formes admissibles en català mallorquí. Igualment, els nivells en què hi ha més inseguretat són la fonètica i la fonologia, d'una banda, i la morfologia, de l'altra, especialment en fenòmens que, ja sigui per manca de prestigi, ja sigui per processos d'estandardització espontània (Dols, 2020), estan en procés de canvi. Ara bé, en relació amb el lèxic, s'observa una forta seguretat lingüística.

Paraules clau

català, Mallorca, canvi lingüístic, (in)seguretat lingüística

Abstract

This paper represents a first approach to the linguistic insecurity (or linguistic security) in the use of the Mallorcan Catalan amongst children aged between 10 and 12 in Mallorca. Starting from Baldaquí's adaptation of Labov's concept of *linguistic (in)security*, the paper analyzes how it manifests among 6th grade students from various schools on the island, considering the following sociolinguistic variables: declared gender, type of school, area of residence, and linguistic dominance. The results show that, in addition to the linguistic area (phonetics, morphology, and lexicon), linguistic dominance and geographic area of residence can be relevant in children's linguistic preferences. Thus, children dominant in Catalan and residents of the *Part Forana* (an area with a higher density of Catalan) show more awareness of acceptable forms in Mallorcan Catalan. Similarly, the levels with more insecurity are phonetics and phonology on the one hand, and morphology on the other, especially in phenomena that, either due to lack of prestige or spontaneous standardization processes (Dols, 2020), are undergoing change. In contrast, regarding lexicon, there is strong linguistic security.

Keywords

Catalan, Mallorca, language change, linguistic (in)security,

1. Introducció

Més enllà d'una eina de comunicació, el llenguatge és part del constructe social humà, de la identitat humana, i no és estrany que sovint qüestions socials, relacionals o ideològiques puguin arribar a influir sobre la forma i les funcions de les llengües presents en una comunitat. En aquest sentit, diversos autors han constatat que el contacte lingüístic, juntament amb altres factors sociolingüístics, ha provocat processos de canvi lingüístic en el català mallorquí, uns canvis que s'observen tant en l'àmbit lèxic (Ramsburg, 2022) com en el morfosintàctic (Cremades & Ramsburg, 2023) i en el foneticofonològic (Dols, 2020).

Un dels factors que pot promoure els canvis lingüístics és el que Labov (1966) va anomenar *inseguretat lingüística*, i que s'entén com l'estigma, els prejudicis i els dubtes personals que sovint senten els parlants de varietats no percebudes com estàndard. Baldaquí (2008, 2010) va aplicar el concepte (amb lleugeres modificacions) al cas del País Valencià, amb uns estudis que han demostrat que es tracta d'un fenomen rellevant per comprendre millor els usos i les percepcions que tenien els joves valencians en relació amb la seva llengua o varietat lingüística.

Tanmateix, a Mallorca aquest fenomen encara s'ha d'explorar amb detall, i és precisament el que pretén aquest treball, que aporta una primera aproximació a l'estudi del grau de seguretat (o d'inseguretat) lingüística que tenen els infants de 6è de primària d'escoles d'arreu de l'illa a l'hora d'emprar la varietat mallorquina de la llengua catalana.

L'estudi s'organitza de la manera següent: després de la introducció, el segon apartat exposa els objectius i les preguntes de recerca formulades. A continuació, el tercer apartat presenta un estat de la qüestió que vol emmarcar el treball en la situació sociolingüística de Mallorca, d'una banda, i explicar amb detall el concepte de *(in)seguretat lingüística*, de l'altra. El quart apartat mostra la metodologia emprada per a l'estudi; el cinquè, els resultats i la discussió, i, finalment, el sisè apartat presenta les conclusions extretes del treball.

2. Preguntes de recerca i objectius

Aquest treball pretén donar resposta a la pregunta principal de quin és el grau de seguretat lingüística que tenen els infants d'entre 10 i 12 anys de diferents regions de Mallorca i quins són els factors que hi influeixen. Per respondre a això, es formulen les preguntes secundàries següents:

1. Quina relació hi ha entre els usos lingüístics dels infants i els diversos nivells d'estudi de la llengua (foneticofonològic, morfosintàctic i lèxic)?
2. En quina mesura poden influir les variables de gènere, territori de residència, tipus de centre o dominància lingüística en el grau de seguretat lingüística dels infants?

A partir d'aquestes preguntes, l'objectiu general del treball és, doncs, analitzar el grau de seguretat lingüística en infants d'entre 10 i 12 anys de distints territoris i centres escolars de Mallorca, la qual cosa comporta diversos objectius específics:

1. Analitzar la seguretat lingüística en els àmbits foneticofonològic, morfosintàctic i lèxic.
2. Estudiar la relació de la seguretat lingüística amb les variables següents: gènere, territori de residència, tipus de centre i dominància lingüística.

Abans de descriure el projecte, però, cal explicar amb detall la situació sociolingüística de Mallorca, d'una banda, i què entenem en aquest treball per *(in)seguretat lingüística*, de l'altra.

3. Estat de la qüestió

3.1 La situació sociolingüística a Mallorca

La situació sociolingüística de Mallorca és complexa i dinàmica, atès que està marcada per la interacció i la coexistència de les dues llengües oficials (el català i el castellà), amb una

distribució desigual condicionada per factors històrics, polítics i socials (EULIB, 2018). A més, cal tenir present que els canvis demogràfics més recents han provocat una diversificació social, amb una població que actualment parla més de 160 llengües diferents (Canyelles, 2012; Cremades, 2022a), la qual cosa planteja reptes i oportunitats per a la coexistència de les dues llengües oficials i la integració de les comunitats immigrades.

Si bé la llengua pròpia de l'illa (és a dir, la llengua que històricament s'ha parlat al territori) és el català, diversos fenòmens històrics van produir, sobretot a partir del segle xx, un canvi poblacional que ha provocat un canvi lingüístic. De fet, diversos treballs (Castell et al., 2023; EULIB, 2018) apunten que, actualment, la llengua dominant entre la població de les Illes Balears és el castellà. Aquest canvi es va iniciar ja a la segona meitat del segle xx, en part a causa de les polítiques lingüístiques desenvolupades durant el règim franquista (que van relegar el català als usos informals) i, en part, a causa dels moviments migratoris, accelerats sobretot a partir de l'aparició del turisme com a principal activitat econòmica del territori. En aquest context, el castellà esdevingué la llengua no marcada socialment, és a dir, la llengua de comunicació *per defecte*, que és el que Woolard (2016) anomena *llengua anònima*. Això va passar, com explica Bibiloni (1991), perquè només una part de la població (la catalanoparlant) era bilingüe. Segons l'autor, «el bilingüisme unilateral és l'element clau de tota situació de subordinació lingüística i el principal motor de transformació d'aquella situació» (Bibiloni, 1991, p. 141).

A partir de la dècada de 1970, els canvis encara es van accentuar més, i és que, en els darrers 51 anys, la població s'ha multiplicat per 2,16: d'acord amb dades de l'Institut d'Estadística de les Illes Balears (Ibestat), s'ha passat d'una població de 545.498 habitants l'any 1971 a una població d'1.176.659 el 2022. Aquest creixement es deu en bona part a l'arribada de població nascuda fora del territori, fins al punt que, segons Pradilla (2019), gairebé la meitat de la població actual de les Illes Balears és al·lòctona —i, en gran manera, al·loglota. Així, malgrat que des de la transició el català s'hagi reconegut com a llengua oficial juntament amb el castellà (Joan i Marí, 2005), el castellà és la llengua predominant com a llengua d'ús habitual (EULIB, 2018), la qual cosa es veu afavorida, a més, pel fet que són els catalanoparlants inicials els qui més muden de llengua i adopten el castellà com a llengua habitual (Amengual et al., 2023) i pel fet que la major part de catalanoparlants canvien al castellà quan l'interlocutor respon en aquesta llengua (Cremades & Crespí, 2023).

Tanmateix, els coneixements de totes dues llengües són elevats entre la població. Com ja exposava Torres (2009), «l'oficialitat de la llengua i el reconeixement com a oficial implica, habitualment, un augment en els coneixements, ja que n'augmenta l'alfabetització» (p. 31). Ara bé, els coneixements no sempre van lligats a l'ús (Cremades, 2022a). El castellà és, com assenyala Melià (2014), la llengua predominant en tots els àmbits, tant formals com informals: així, les dades de l'EULIB 2014 indiquen que un 49,9 % de la població confirma que la llengua que empra dia a dia és el castellà, mentre que el català només és emprat per un 36,8 % de la població.

En general, doncs, podem afirmar que actualment el català a les Illes Balears i, concretament, a Mallorca, es troba en recessió (Castell et al., 2023), i, per a bona part de la població, és una llengua addicional (en el sentit de Cremades, 2022b) i no una llengua inicial. En aquest sentit, cal més intervenció tant per estendre els usos lingüístics com per estendre'n els coneixements. Aquesta extensió dels coneixements, però, ha de ser planificada tenint en compte tant les característiques del català de Mallorca, que tractarem en l'apartat 3.2, com la competència sociolingüística i la relació entre l'estàndard i la normativa (apartat 3.3), en el marc de la qual pren especial rellevància el que Baldaquí (2002, 2008) anomena *(in)seguretat lingüística* (apartat 3.4), l'objecte d'anàlisi d'aquest treball.

3.2 El català de Mallorca: característiques principals

El català és una llengua que es parla a Catalunya, a la Catalunya Nord (França), al País Valencià, a Andorra, a la Franja d'Aragó, a la ciutat de l'Alguer (Itàlia), al Carxe (Múrcia) i a les Illes Balears i, com qualsevol altra llengua, presenta variació geogràfica.

Des de la perspectiva geogràfica, s'ha arribat a un enteniment que defensa que la llengua catalana es divideix en dos grans blocs (l'oriental i l'occidental). Segons Veny i Massanell (2012), «[a]questa divisió es basa en l'existència d'un feix d'isoglosses, força compactes, que travessa els Països Catalans de nord a sud» (p. 10). Aquestes isoglosses afecten els trets més generals de la llengua en els diferents territoris, especialment relacionats amb el vocalisme àton (el manteniment o neutralització del sistema vocàlic), el vocalisme tònic (especialment l'articulació de les vocals mitjanes), la morfologia verbal (la forma de l'increment incoatiu) i alguns elements lèxics. Dins de cada bloc es poden distingir, alhora, diversos dialectes. Concretament, pel que fa al català occidental, distingim el nord-occidental i el valencià; i en el català oriental, trobam l'alguerès, el rossellonès, el català central i el balear (del qual forma part el subdialecte mallorquí) (Veny, 2007). Si ens centram en el català mallorquí, es caracteritza per diversos trets que afecten des de qüestions foneticofonològiques (vocalisme tònic, vocalisme àton, consonantisme, prosòdia, etc.) fins a qüestions morfosintàctiques (desinències verbals, selecció d'auxiliars, etc.) o lèxiques.

Com expliquen Veny i Massanell (2012), pel que fa al vocalisme tònic, cal destacar que, a diferència de la major part del domini lingüístic, bona part del català mallorquí (excepte a les localitats d'Alaró, Binissalem i Lloseta) presenta la vocal medial semitancada tònica /ə/, que trobam, per exemple, en les paraules *fr[ə]d* i *cad[ə]na*. Pel que fa al sistema vocàlic àton, està format per quatre sons ([i], [ə], [o] i [u]) en la majoria de pobles de Mallorca, excepte a Sóller, en què el sistema vocàlic conté tres vocals ([i], [ə] i [u]). Altres trets que cal destacar són la caiguda de la vocal final de paraules esdrúixoles acabades en *-ia* (per exemple, *famili* per *família*) i la pronunciació dels diftongs *qua* i *gua* com a [ko]/[ku] o [go]/[gu], respectivament (per exemple, la paraula *aigua* es pronuncia ['aigo]). Del consonantisme també se'n poden fer notar algunes qüestions. En primer lloc, es manté l'articulació labiodental sonora de la /v/ en mots com *vidre* i *vi*. Tampoc es pronuncia la ròtica final en cap context (tampoc en monosíl·labs, com en bona part del domini lingüístic). Així, mots com *mar* o *cor* es pronuncien com ['ma] o ['kɔ]. Un altre tret distintiu és l'articulació de les oclusives finals, que es manté sempre (*cam[p]*, *al[t]* i *fan[k]*). En alguns contextos, el català mallorquí també presenta una caiguda de la sibilant alveolar intervocàlica en mots com *camia*. A més, el català mallorquí és ioditzant, de manera que les paraules *ull* o *palla*, per exemple, s'articulen ['uj] i ['pajə], respectivament. Fins i tot, en alguns casos, aquesta [j] pot desaparèixer, com *fua* en lloc de *fulla*. En el dialecte mallorquí, a més, se sol presentar de manera arcaica la *-tl-*, sense palatalitzar. Finalment, també es produeixen assimilacions consonàntiques notables, com la que trobem en el grup *bt* del mot *dissabte*, que es pronuncia *dissa[t]:e*.

Pel que fa a la morfosintaxi, Veny i Massanell (2012) destaquen, en primer lloc, l'ús de l'anomenat *article salat* (és a dir, *es/sa*), derivat del llatí IPSU IPSA, al costat de l'article literari (*el/la*), derivat de ILLU ILLA. L'article literari, de fet, se sol reservar per a frases fetes (*a la fresca*), per anomenar les hores (*les dotze*) i per a éssers singulars (*la Mare de Déu*).¹ A més, per tot el territori illenc també es fa ús de l'article personal masculí *en* i del femení *na*. També en relació amb la morfologia nominal, el català mallorquí comparteix amb bona part de l'occidental l'ús de les formes plenes dels clítics pronominals en posició proclítica (*me*, *te*, *se*, etc.) i l'ús de les formes dels pronoms forts *noltros* i *voltros*. Quant a la morfologia verbal, el català mallorquí es caracteritza, com la resta del balear i l'alguerès, per l'ús de la desinència zero en la primera persona del singular del present d'indicatiu (per exemple,

¹ Cal dir que hi ha alguns pobles de Mallorca, com Pollença, on l'article salat ha patit diversos canvis: es diu *eu* i *la*, en lloc de *es* i *sa* (Veny, 2007).

cant i *ball*). A més, es manté la vocal temàtica /á/ en la primera i segona persones del plural en el present d'indicatiu (*cantam*, *ballam*, *cantau*, *ballau*) i en el subjuntiu (*cantàs*, *ballàs*). Pel que fa a la sintaxi, destaquen especialment el manteniment del verb *ser* com a auxiliar en alguns verbs de moviment (per exemple, *Som anat a Porreres*), la concordança de participi amb l'argument intern dels verbs inacusatius (*M'he dutxada*; *L'aigua ha vessada*) i l'ordre CD + CI dels clítics pronominals (*Les te creus*; *El me venen*).

Finalment, pel que fa al lèxic, Veny i Massanell (2015) assenyalen que «convé destacar-ne les coincidències amb el català occidental (*torcar* 'eixugar', *soll* 'cort de porcs', *arena* 'sorra', *somera* 'burra'), explicables pel seu aïllament geogràfic, que afavoreix el manteniment d'elements lingüístics conservadors» (p. 197). A més, també hi ha alguns arcaïsmes com *capell* i *talent*, que són exclusius del dialecte (Veny i Massanell, 2015).

3.3 La normativa lingüística i l'estàndard del català de Mallorca

Per poder presentar el concepte de *(in)seguretat lingüística*, convé aclarir què entenem per *norma*, per *normativa* i per *estàndard* en aquest treball. En general, com ja assenyalava Costa (2000), en lingüística s'ha utilitzat el terme *norma* per referir-se a dos conceptes diferents: la norma *objectiva* i la norma *prescriptiva*. La primera també s'ha anomenat *norma d'ús* i fa referència a un concepte descriptiu, que es caracteritza per ser un conjunt d'accions individuals habituals i comunes que es fan servir regularment, acceptades dins d'un grup social i que reflecteixen l'equilibri del sistema (Costa, 2000). Pel que fa a la segona, la norma *prescriptiva*, és, com explica la *Gramàtica bàsica i d'ús* (Institut d'Estudis Catalans, 2019), el conjunt d'usos lingüístics que s'ajusten a normes del sistema lingüístic establertes per l'autoritat normativa. Es tracta, en aquest sentit, d'un concepte vinculat a la planificació lingüística i és el que en aquest treball anomenarem *normativa* (Ginebra, 2018). Cal distingir, però, la llengua normativa (o llengua codificada) de l'estàndard; encara que els dos conceptes siguin coincidents i fins a cert punt interdependents, no són equivalents. Ho explica Ginebra (2018, p. 31):

El treball de codificació, per complet i precís que sigui, mai no preveu tots els elements, formes i estructures que configuren un estàndard. Una gramàtica normativa, per tant, mai no conté tota la llengua estàndard. Llavors podem dir que la normativa és una part o aspecte de l'estàndard: són les normes explícites fixades en el treball de planificació.

Com exposava l'Institut d'Estudis Catalans (IEC) (2019), l'estàndard és una varietat supradialectal: això no significa que sigui la suma de totes les varietats d'una llengua del català, sinó que és una varietat que representa tota la comunitat lingüística. Actua, doncs, com un agent cohesionador i unificador de diferents parlars. La varietat estàndard és sistematitzada i formalitzada, i s'aplica sobretot en contextos que requereixen l'ús de registres de formalitat mitjana, com l'educació, l'Administració pública, la política i els mitjans de comunicació de masses. D'acord amb Ginebra (2018), a més, és una varietat acceptada apresada pels parlants com a forma neutra de la llengua.

Per tant, podem definir la *llengua normativa* (o *codificada*) com una varietat definida i marcada per unes regles, mentre que l'*estàndard* és la varietat que s'emptra en els registres formals, identifica els distints membres de la comunitat lingüística i no està fermada a cap dialecte. Ara bé, tot i que ambdues es puguin relacionar, no tot el que forma part de l'estàndard està necessàriament previst a la normativa, i al contrari, hi ha elements en la normativa que no s'incorporen sempre a l'estàndard.

3.4 (In)seguretat lingüística

El concepte de *inseguretat lingüística* que analitzem en aquest estudi va ser formulat per primera vegada a Labov (1966), que el definia com l'allunyament o distància que hi ha entre

la consciència que els parlants tenen sobre els distints usos lingüístics propis i els usos que conceben com a més formals o més correctes.

El seu estudi, de caràcter quantitatiu, es va dur a terme a la ciutat de Nova York i consistia a crear un índex que mesurava el grau d'inseguretat lingüística dels habitants del territori. Va fer un test que contenia devuit paraules amb diferents variants de pronunciació en què es demanava als participants dues coses: valorar quines de les variants creien que eren correctes i dir les formes que empraven normalment ells. A partir d'aquí, el mateix Labov va elaborar un índex d'inseguretat lingüística (*index of linguistic insecurity*) (Labov, 1966, citat a Baldaquí, 2008).

Les conclusions que va extreure sobre aquesta anàlisi van ser que, tot i que la inseguretat es veïés present en totes les classes socials, especialment s'observava en la classe mitjana baixa i, de manera més predominant, entre les dones que entre els homes (Labov, 1966, citat a Baldaquí, 2008). Labov adduïa que aquest grup social presentava més sensibilitat cap als usos més distingits i prestigiosos perquè es vinculaven amb el camí d'ascensió dins de la societat (Baldaquí et al., 2010), la qual cosa també fa que es consideri, en el marc del variacionisme labovià, que la inseguretat lingüística és un dels desencadenants del canvi lingüístic (Baldaquí, 2008, p. 179).

El concepte labovià va rebre diverses crítiques perquè no tenia en compte variables fonètiques (Almeida, 2002), perquè el model del test era bastant simple (Macaulay, 1975), perquè la definició de *prestigi* en què es fonamentava el concepte de *inseguretat* no era suficient (Milroy, 1992), perquè no tenia en compte variables qualitatives (Baggioni, 1996) i perquè no valorava situacions de multilingüisme social (Calvet, 1996), entre d'altres, i va donar peu a investigacions i reformulacions posteriors del concepte.

Ara bé, a Bèlgica, en els anys noranta del segle xx, es van dur a terme diversos estudis sociolingüístics amb referència al tema de la inseguretat (Baldaquí, 2008), entre els quals destaquen els de Michel Francard, que va establir els fonaments i bases per crear un marc teòric nou del fenomen d'aquesta inseguretat lingüística (Francard, 1993a, 1993b). En els estudis de Francard (1989, 1993a) apareix un nou concepte que es relaciona amb l'anterior: l'escolarització. Ell relacionava el nivell d'escolarització amb aquesta inseguretat, i va arribar a aquesta conclusió: «Il n'est pas arbitraire d'attribuer à l'institution scolaire un rôle essentiel dans l'émergence d'attitudes d'insécurité linguistique» (Francard, 1989, p. 151).

Una mica més endavant, a meitat de la dècada dels noranta, es van fer estudis sobre la inseguretat lingüística en situacions de multilingüisme (Baldaquí, 2008). Bretegnier (1996) i Calvet (1996, 1999) van ser dos autors que van plantejar el concepte de *inseguretat lingüística* no només en una llengua, sinó en la coexistència de diverses llengües o varietats. És a dir, com defensa Baldaquí (2008), no se centren només «en l'ús de varietats socials geogràfiques dins d'una mateixa llengua, sinó en les relacions entre les diverses llengües dels parlants en les comunitats multilingües» (p. 72). Calvet (2006) planteja tres modalitats distintes d'inseguretat:

1. Inseguretat formal: les formes lingüístiques que empra el parlant i les que considera més prestigioses no coincideixen (es correspondria amb el concepte labovià del fenomen).
2. Inseguretat en l'estatus: el parlant valora negativament el posicionament de la llengua que empra en relació amb el posicionament o estatus d'una altra llengua.
3. Inseguretat en la identitat: la llengua o varietat que empra un parlant no coincideix amb aquella que és pròpia del territori del qual el parlant sent que forma part.

En aquest treball, estudiarem la inseguretat lingüística en el sentit labovià (és a dir, segons la valoració que es fa de les formes emprades en relació amb les formes prestigioses), però emprarem el terme que proposa Baldaquí (2002, 2008, 2010) i parlarem de (*in*)*inseguretat*

lingüística, que engloba quatre possibles casuístiques. Així, les persones poden tenir seguretat lingüística formal si valoren com a preferibles les variants que usen habitualment, mentre que tenen inseguretat lingüística si prefereixen les variants lingüístiques diferents de les que empren habitualment. A més, Baldaquí (2002), seguint López Morales (1979, citat a Baldaquí 2002), explica que hi pot haver diferents perfils de seguretat o inseguretat lingüística: així, es pot estar segur perquè es valoren com a millors i s'usen habitualment variants normatives, però també si es valoren com a preferibles i s'usen variants no normatives. Paral·lelament, es pot estar insegur si es valoren com a millors les variants normatives, però s'usen habitualment les variants no normatives o, a l'inrevés, si es valoren com a preferibles les variants no normatives i s'usen habitualment les no normatives.²

Per valorar aquestes qüestions, seguint Baldaquí (2008, 2010), ens basarem en frases normatives i no normatives sobre aspectes foneticofonològics, morfològics i lèxics. Així, considerarem que hi ha inseguretat quan els infants s'estimen més les formes pròpies del català oriental central en lloc de les formes pròpies del territori, malgrat que també siguin normatives, perquè assenyala que hi ha un desconeixement sobre alguns aspectes del català balear.

4. Metodologia

4.1 L'estudi: les variables analitzades

Aquest treball pretén analitzar el grau de seguretat lingüística dels infants de 6è de primària d'escoles de diverses regions de Mallorca i estudiar quins són els factors que determinen el grau de seguretat. Per fer-ho, la investigació s'ha dut a terme tenint en compte les variables següents: el gènere declarat (femení o masculí), el tipus de centre (públic o concertat), el territori de Mallorca (Part Forana o badia de Palma) i la dominància en cadascuna de les llengües oficials de l'illa (català o castellà).

4.2 Disseny de l'estudi

4.2.1 Selecció de centres

Per dur a terme aquest estudi, s'ha comptat amb la col·laboració de set centres educatius de distints territoris de Mallorca (tant de la Part Forana com de la badia de Palma). Tots els centres que hem triat, tant els públics com els concertats, estan subvencionats amb fons públics i, per tant, s'han d'ajustar a la normativa vigent en matèria lingüística, que estableix que, com a mínim, la meitat de les assignatures s'han d'impartir en català (especialment les troncats). Així, en els projectes lingüístics de centre s'estableix que la llengua vehicular és, si més no majoritàriament, el català. Els dos centres públics de la Part Forana són el CEIP Nicolau Calafat, de Valldemossa, i el CEIP Pere Rosselló Oliver, d'Alaró. En relació amb els dos centres concertats de la Part Forana, són el Col·legi Verge de Monti-Sion, de Porreres, i el Col·legi Beata Francinaina Cirer, d'Inca. Pel que fa als centres de la badia de Palma, trobam, com a centre públic, el CEIP Ses Quarterades, al nucli de Calvià. I pel que fa als centres concertats de la badia de Palma, per a l'estudi s'han seleccionat dos col·legis de Palma: el Col·legi Sant Vicenç de Paül, situat al Coll d'en Rabassa, i l'Escola Mata de Jonc, a Son Espanyolet.

4.2.2 Selecció dels informants

L'univers analitzat són els alumnes de 6è curs de primària de centres educatius de sis localitats de Mallorca: Palma, Calvià, Alaró, Valldemossa, Porreres i Inca. Així, doncs, com es pot comprovar en la taula 1, s'ha analitzat la seguretat lingüística d'infants que es troben en la

² Agraïm al revisor anònim que ens hagi proporcionat la informació necessària per matisar aquesta qüestió.

seva darrera etapa de l'educació primària. Concretament, s'ha comptat amb la participació de 122 alumnes (53 nins i 69 nines) d'entre 10 i 12 anys.

La majoria resideixen als municipis en els quals estan escolaritzats (amb algunes excepcions) i tots tenen un cert domini de la llengua catalana i de la castellana. Ara bé, hi ha gairebé la meitat dels enquestats que, d'acord amb la llengua habitual en diversos àmbits i la llengua inicial, es poden definir com a dominants en castellà (58 participants), mentre que l'altra meitat són dominants en català (61 participants). En relació amb les seves concepcions sobre els coneixements lingüístics del català, un 96,72 % dels enquestats³ (118 infants) consideren que l'empren bé, mentre que el 3,28 % restant creu que no té uns bons coneixements sobre la llengua.

Taula 1. Característiques dels participants

	Gènere		Edat			Dominància lingüística		
	Nin	Nina	10 anys	11 anys	12 anys	Català	Castellà	Bilingüe
CEIP Nicolau Calafat	1	6	0	7	0	4	3	-
CEIP Pere Rosselló Oliver	4	6	0	9	1	8	1	1
CEIP Ses Quarterades	10	11	0	17	4	5	15	1
Col·legi Verge de Montis-Sion	10	12	0	19	3	20	2	-
Col·legi Beata Francinaina Cirer	4	10	0	10	4	1	12	1
Col·legi Sant Vicenç de Paül	8	14	2	20	0	1	21	-
Escola Mata de Jonc	16	10	0	26	0	22	4	-

Pel que fa a les seves idees sobre la variació dialectal del català, hi ha una gran diversitat d'opinions que, en general, mostren poca comprensió del que significa estàndard i d'alguns prejudicis lingüístics. En aquest sentit, gairebé la meitat dels enquestats considera que el català té distints dialectes i que totes les formes de parlar són correctes, mentre que l'altra meitat creu que hi ha diferenciacions entre aquests dialectes i que hi ha maneres de parlar millor que d'altres.

4.2.3 Disseny dels qüestionaris

Per poder extreure les dades dels infants, es van elaborar dos qüestionaris: un tenia com a objectiu recollir les dades sociolingüístiques dels informants, i l'altre es focalitzava en l'objecte del treball i contenia les frases experimentals. Aquests qüestionaris es van distribuir entre els

³ Els percentatges s'han extret a partir d'una escala de Likert que anava de l'1 al 5 en què es demanava que valorassin els seus coneixements de l'idioma en les quatre habilitats lingüístiques: comprensió oral, comprensió escrita, expressió oral i expressió escrita. Es va considerar que els qui havien obtingut una puntuació igual o superior a 2,5 tenien uns mínims de coneixements de l'idioma.

mesos de desembre del 2023 i febrer del 2024 dins de les mateixes aules de 6è, amb la supervisió d'un docent. La durada aproximada total va ser d'entre 40 i 50 minuts.

El primer qüestionari, que vam titular *Qüestionari sociolingüístic*, tenia com a finalitat veure quina dominància i percepció tenen els infants sobre la llengua catalana. Per començar, hi havia un apartat de dades bàsiques, que proporcionava informacions sobre l'edat, el gènere declarat, el lloc de residència i l'escola on van els alumnes enquestats. Seguidament, contenia preguntes referides als usos lingüístics en diversos entorns (família, padrins, germans, companys, amics, poble i escola), en què l'alumnat havia de respondre la freqüència amb què s'emprava la llengua en els diversos contextos en una escala de Likert de l'1 al 5, en què 1 era *mai* i 5, *sempre*.

A continuació, hi havia preguntes destinades a analitzar els coneixements lingüístics i, finalment, la darrera part d'aquest primer qüestionari consistia a visualitzar tres vídeos⁴ de curta durada en què es parlava de distinta manera el català i es demanava si hi havia alguna manera de parlar el català que considerassin millor que una altra.

El segon qüestionari, que vam anomenar *Qüestionari sobre la (in)seguretat lingüística*, tenia com a objectius principals conèixer amb més profunditat com els infants perceben la llengua catalana i arribar a identificar el grau de seguretat lingüística que tenen, així com veure si existeixen consideracions positives o negatives sobre les distintes formes del català. Constava de 30 preguntes sobre llengua distribuïdes en 3 blocs (10 preguntes per cada un). La taula 2 mostra les variables analitzades per a cada nivell lingüístic.

Cada pregunta anava acompanyada de dos documents sonors en els quals es deia la mateixa frase, però canviant-ne una part o un mot. Després d'escoltar els documents, es demanava que responguessin a l'enunciat següent: *Marca l'àudio o els àudios que trobis més encertat/s per dirigir-te al teu mestre o a la teva mestra*. Hi havia quatre opcions de resposta: *L'àudio 1*, *L'àudio 2*, *Tant l'àudio 1 com l'àudio 2*, *Cap àudio*.

4.3 Resultats i discussió

A continuació, mostrem els resultats obtinguts en relació amb cada nivell lingüístic (fonètica, morfosintaxi i lèxic) i per a cadascuna de les variables estudiades (sexe, tipus de centre, territori i dominància). En els casos de la fonètica i la morfosintaxi, s'han distingit, d'una banda, les formes en què totes les opcions que es donaven eren normatives i, de l'altra, les formes en què només una opció (la del català oriental central) era normativa.

4.3.1 Fonètica i fonologia

4.3.1.1 Formes amb dues realitzacions normatives

Si ens fixam en les formes amb dues realitzacions normatives, es va avaluar la preferència per la realització [ə] o [ɛ] tòniques, la neutralització de la *o* àtona, la iodització, la no articulació de la *o* davant de prepalatal fricativa sorda, l'assimilació del grup consonàntic *ps* i la no articulació de la *rra* final. El gràfic 1 (p. 14) mostra les respostes obtingudes en relació amb aquestes formes.

A grans trets, s'observa com la forma mallorquina és la predominant, excepte en els casos de la iodització i les assimilacions consonàntiques. Per una banda, en el cas de la tria entre [λ] o [j] en formes que admeten iodització, la percepció de la majoria dels infants és que només la forma [λ] és la correcta amb un 58,20 % de les opcions, i un 21,31 % ha triat la forma [j]. Ara bé, cal fer esment que només un 18,85 % va triar que les dues són correctes (que seria l'opció que demostraria més coneixement de la normativa). Així doncs, es constata cert desconeixement del fet que la iodització, fenomen propi del català de Mallorca (i compartit amb altres parlars orientals), és normativa i adequada en l'entorn educatiu. Aquest desconeixement es pot deure, com indica Sentí (2019), al fet que «la difusió de l'estàndard no

4 Els tres vídeos triats són de les plataformes À Punt Mèdia, IB3 i SX3, respectivament.

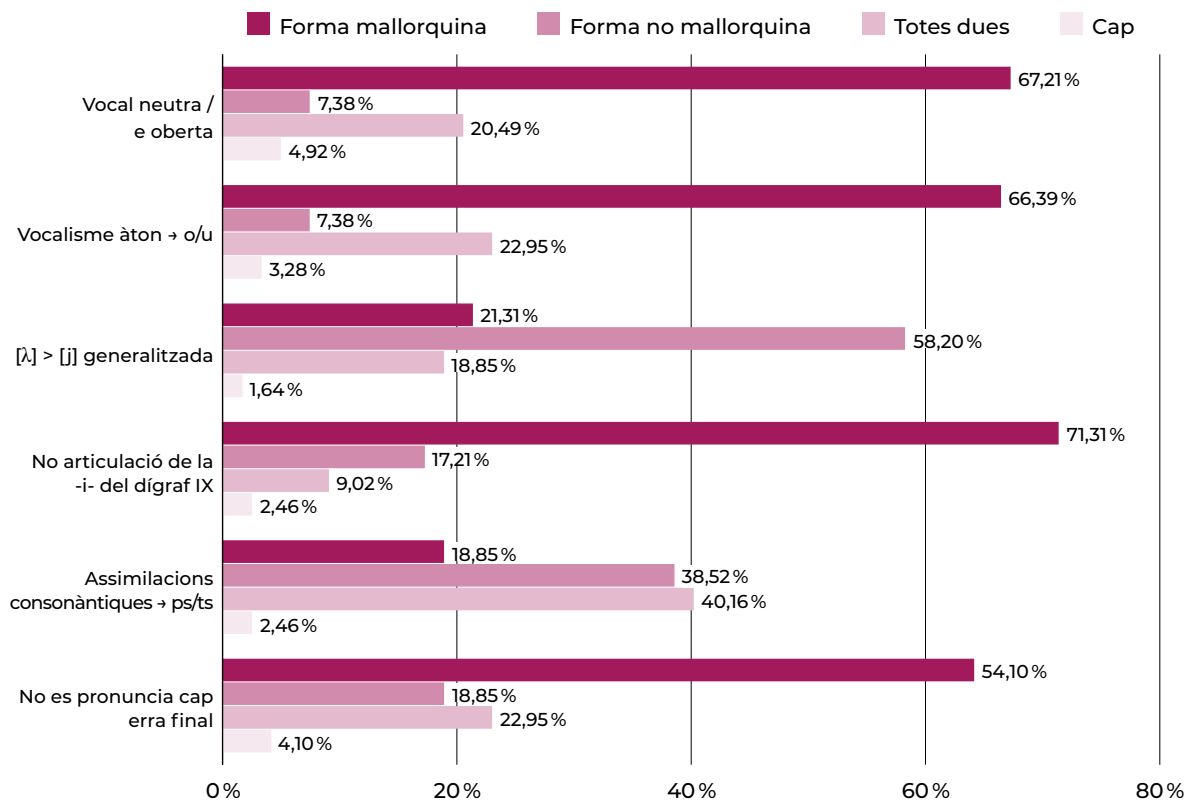
Taula 2. Variables analitzades per a cada nivell lingüístic

Fonètica i fonologia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pronunciació de la [ə] o [ɛ] en posició tònica 2. Neutralització de la /o/ àtona en [u] 3. Caiguda de la vocal final en mots esdrúixols acabats en <i>-ia</i> 4. Iodització 5. Reducció del diftong /gwa/ en [go] 6. No segregació de iod davant de prepalatal fricativa sorda en mots com <i>caixa</i> 7. Caiguda de l'alveolar fricativa sonora en posició intervocàlica (<i>camisa > camia</i>) 8. Reducció del diftong /kwa/ en [ko] 9. Assimilació del grup /ps/ en [ts] 10. Emmudiment de la erra final en tots els mots
Morfosintaxi	<ol style="list-style-type: none"> 11. Desinència <i>-o</i> o \emptyset en la primera persona del singular del present d'indicatiu 12. Vocal temàtica <i>e</i> o <i>a</i> en l'imperfet de subjuntiu de la primera conjugació 13. Primera persona del singular del verb <i>ser</i> (<i>som/soc</i>) 14. Primera persona del plural del verb <i>creure</i> (<i>creim/creiem</i>) 15. Combinació de clítics (CD + CI o CI + CD) 16. Participi del verb <i>fugir</i> (<i>fuit/fugit</i>) 17. Clític acusatiu i datiu de la primera persona del plural (<i>mos/ens</i>) 18. Article femení (<i>sa/la</i>) 19. Article masculí <i>so</i> darrere de la preposició <i>amb</i> 20. Forma del possessiu de primera persona del plural (<i>nostro/nostre</i>)
Lèxic	<ol style="list-style-type: none"> 21. <i>Tassó/got</i> 22. <i>Padrí/avi</i> 23. <i>Arena/sorra</i> 24. <i>Capfíco/capbussó</i> 25. <i>Berenar/esmorzar</i> 26. <i>Nin/nen</i> 27. <i>Ca/gos</i> 28. <i>Nígul/núvol</i> 29. <i>Moix/gat</i> 30. <i>Doblers/diners</i>

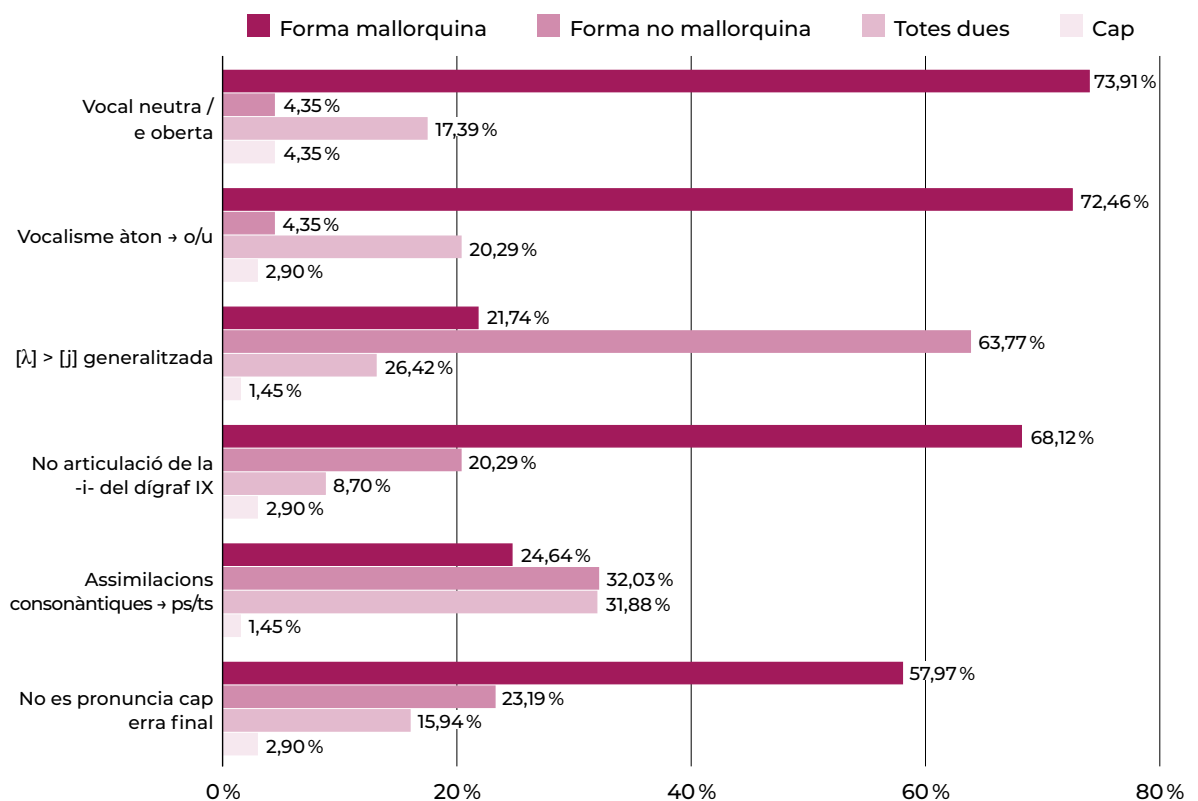
sempre ha estat fàcil en un cas com el català» (p. 133), especialment en zones perifèriques com poden ser les Illes Balears.

Per una altra banda, en relació amb assimilacions consonàntiques, els resultats no són tan clars. Si bé l'opció més triada és aquella en què s'exposa que les dues formes són correctes (40,16 %), el manteniment del grup consonàntic (propri del català oriental central) té uns percentatges de tria molt similars (38,52 %). Es constata, doncs, una preferència per les formes sense assimilació, tot i que molts infants admeten les formes assimilades com a complementàries.

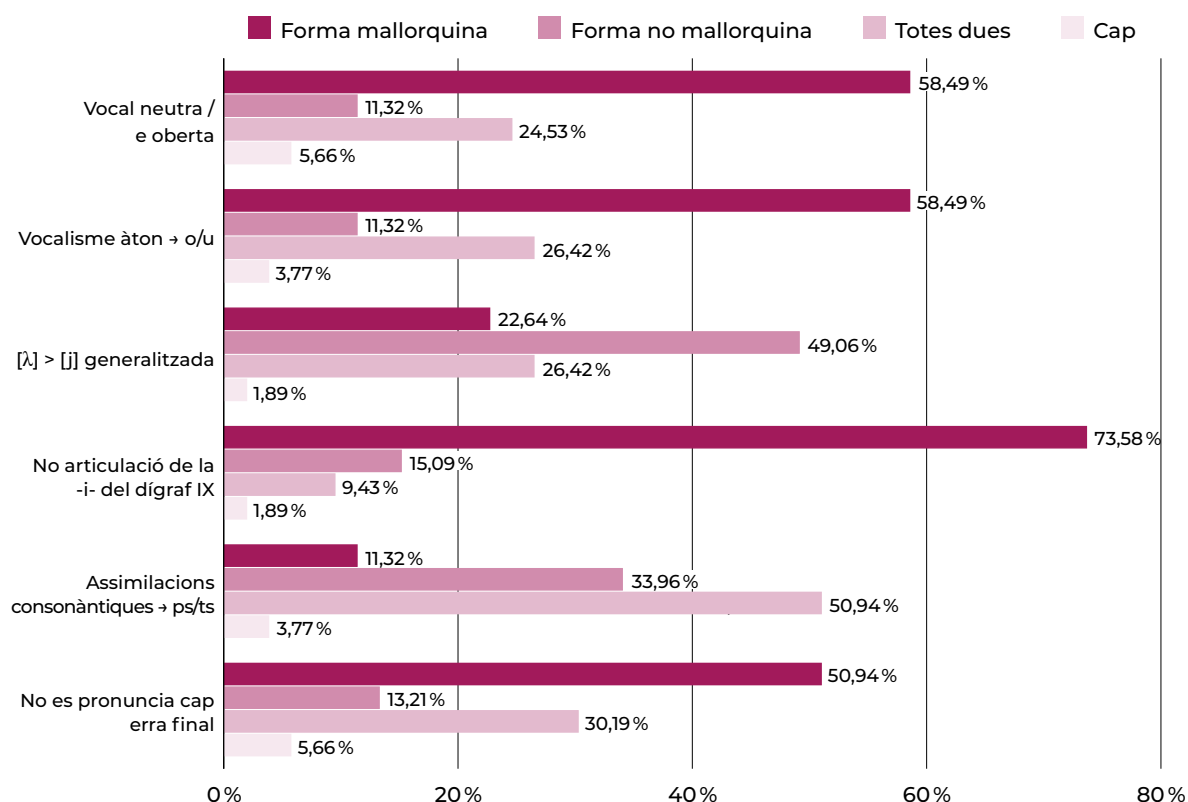
Gràfic 1. Aspectes fonètics amb dues realitzacions normatives: total



Gràfic 2. Aspectes fonètics amb dues realitzacions normatives: nines



Gràfic 3. Aspectes fonètics amb dues realitzacions normatives: nins



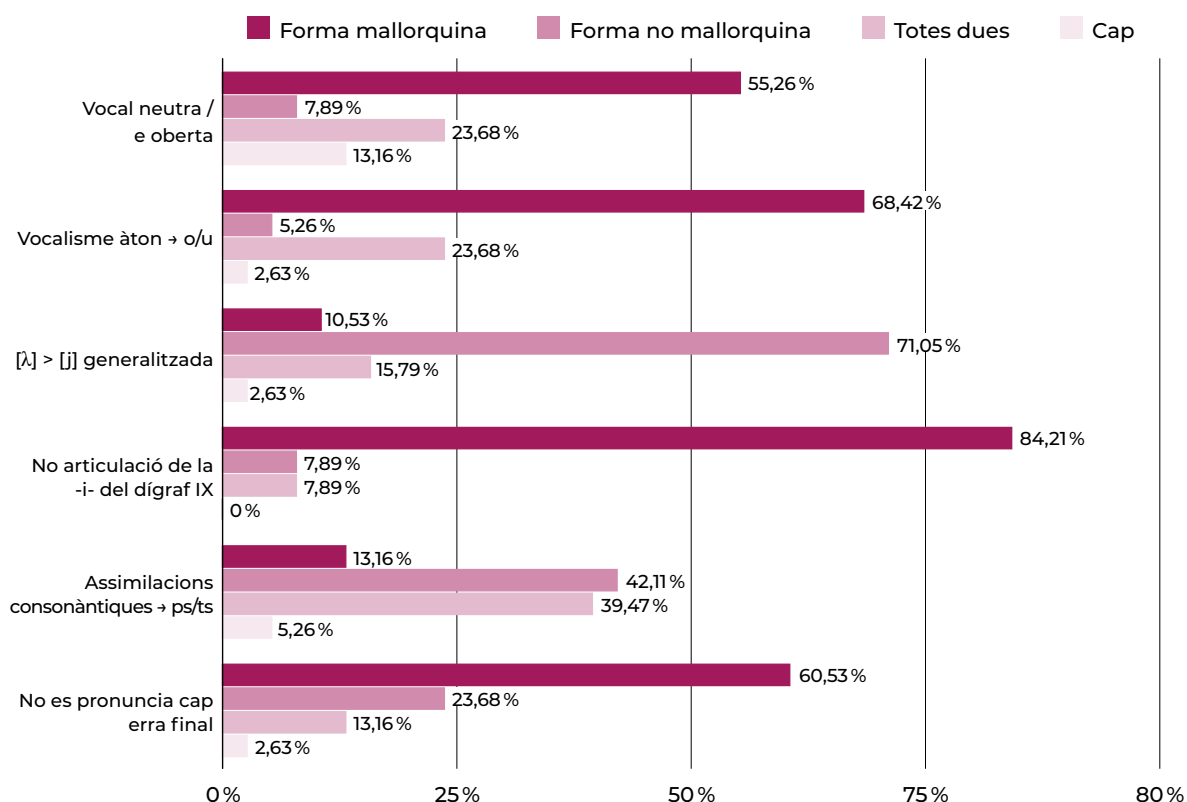
En la resta de casos, però, és ben patent una seguretat lingüística perquè la majoria dels infants es decanten per la forma mallorquina i pròpia del territori (malgrat que les dues formes presentades siguin normatives).

Si analitzam les respostes per gènere declarat, podem comprovar que el gènere no és un factor rellevant en la seguretat lingüística dels infants. Així, tant nins com nines segueixen els patrons generals, amb una preferència per la forma mallorquina en la majoria de casos excepte en la iodització i les assimilacions consonàntiques. Aquest darrer cas destaca particularment perquè, mentre que els nins es decanten majoritàriament per considerar que tant fer l'assimilació com no fer-la són solucions normatives, les nines opten preferentment per evitar-la. Això va en consonància amb la idea, àmpliament estesa en sociolingüística des de Lakoff (1973), que les dones són promotores del canvi lingüístic. El gràfic 2 mostra els resultats obtinguts entre les nines i el gràfic 3, entre els nins.

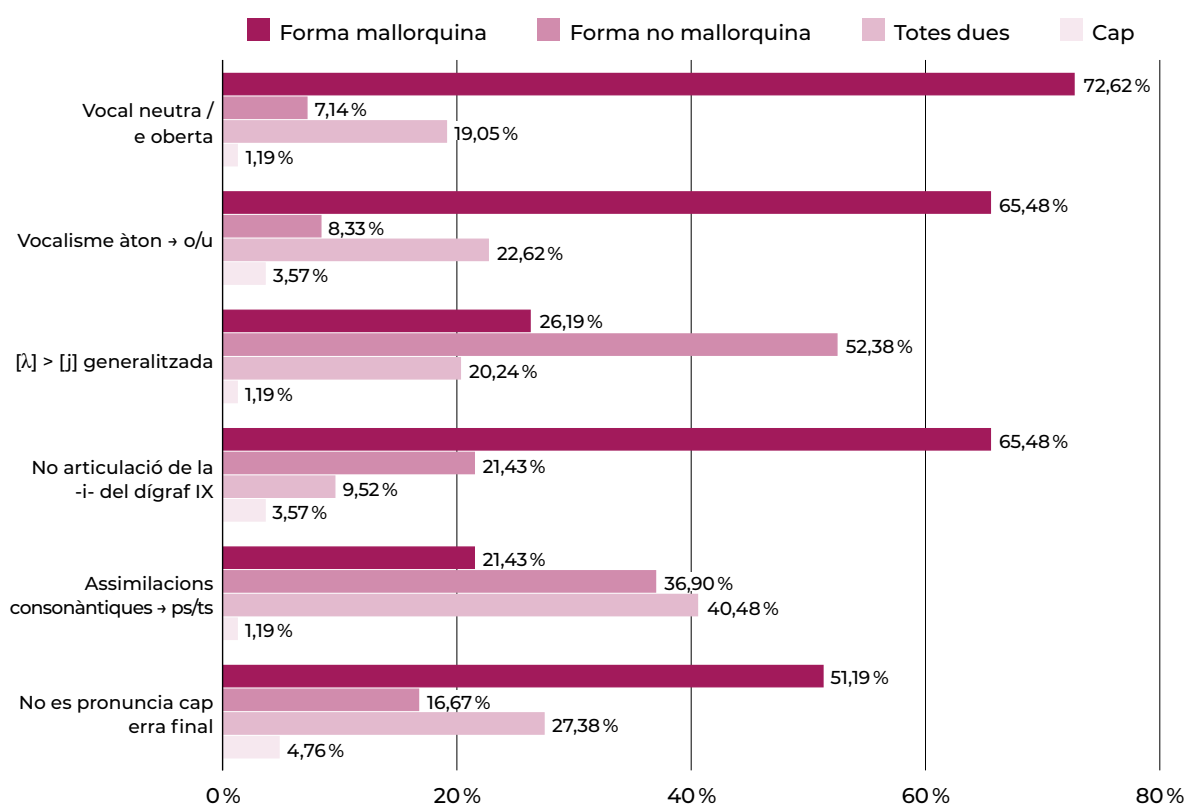
El centre tampoc sembla un factor rellevant per a la seguretat lingüística. Així, es mantenen les tendències generals tant en els centres públics (gràfic 4) com en els concertats (gràfic 5). Normalment, la forma mallorquina és predominant en la majoria de casos, la qual cosa evidencia seguretat lingüística.

Pel que fa a la variable del territori, podem constatar que, malgrat que les tendències són les mateixes, sí que hi ha una diferència que cal prendre en consideració, i és que sembla que els infants de la Part Forana tenen més seguretat que els de la badia de Palma en relació amb les assimilacions consonàntiques. Encara que la majoria d'infants consideren que fer les assimilacions o no fer-les són opcions igualment acceptables, a la Part Forana la preferència per les formes amb assimilació és força superior que a la badia de Palma. Els gràfics 6 i 7 mostren els resultats obtinguts a la Part Forana i a la badia de Palma, respectivament.

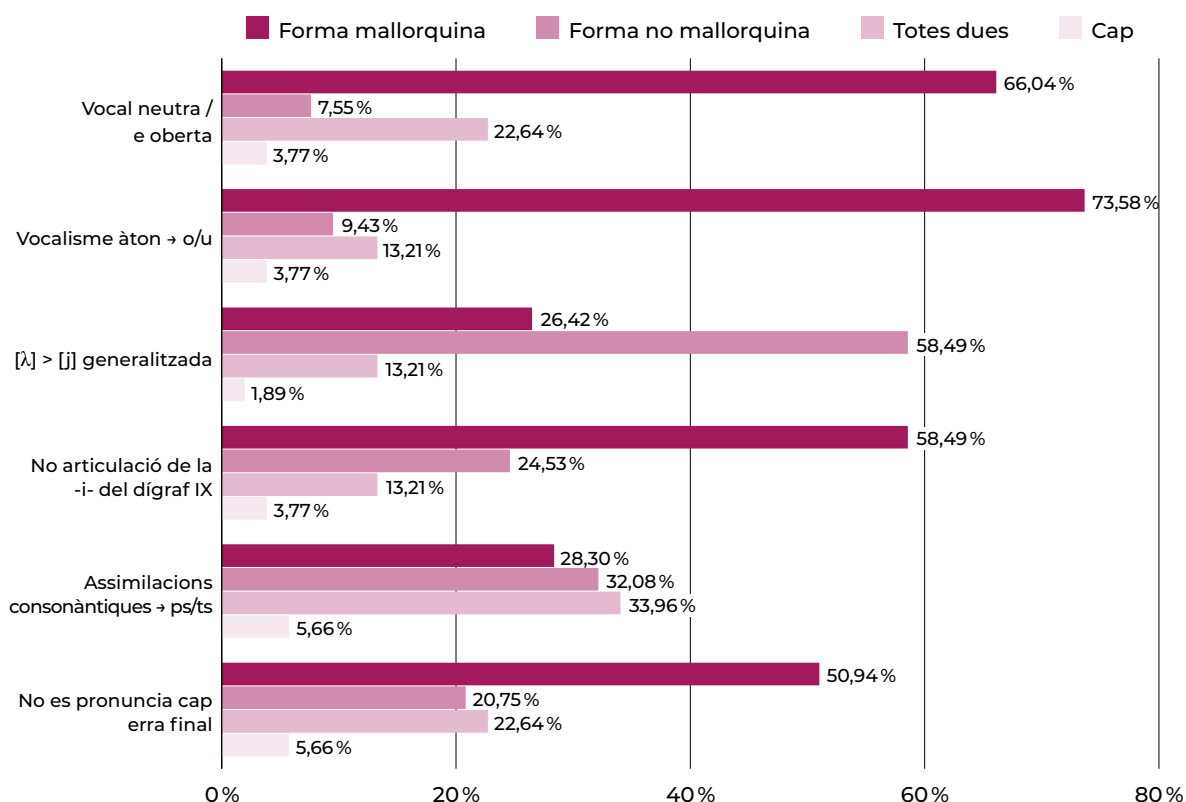
Gràfic 4. Aspectes fonètics amb dues realitzacions normatives: centres públics



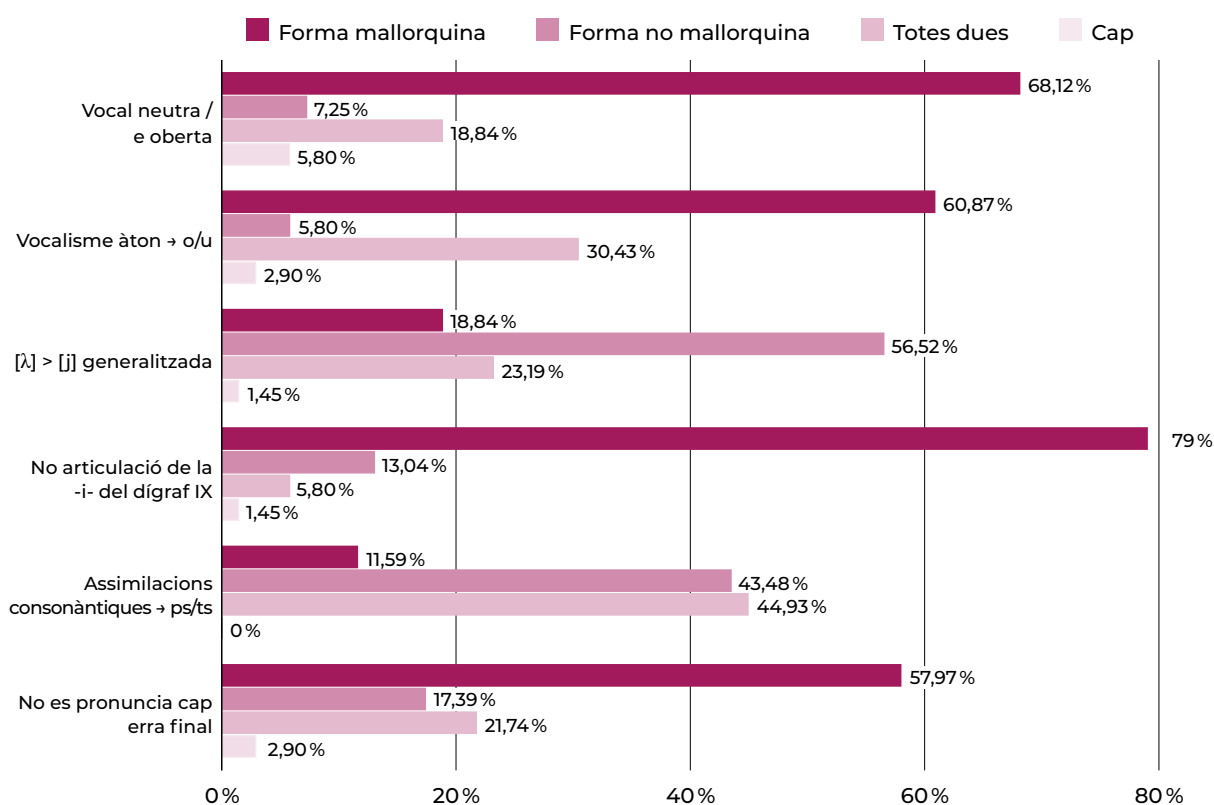
Gràfic 5. Aspectes fonètics amb dues realitzacions normatives: centres concertats



Gràfic 6. Aspectes fonètics amb dues realitzacions normatives: Part Forana



Gràfic 7. Aspectes fonètics amb dues realitzacions normatives: badia de Palma



Finalment, els gràfics 8 i 9 mostren els resultats obtinguts segons la dominància lingüística. El gràfic 8 il·lustra els resultats dels infants dominants en català, mentre que el gràfic 9 inclou els resultats dels infants dominants en castellà.

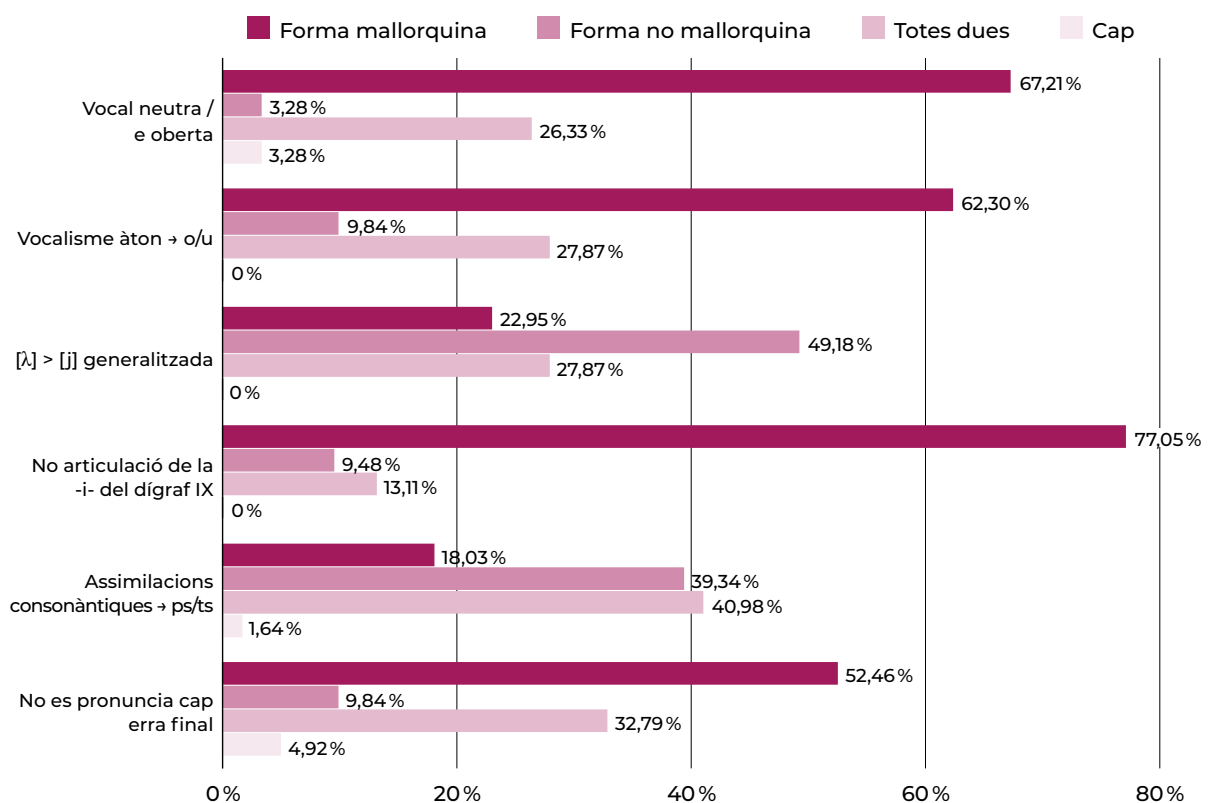
Tot i que les tendències són les mateixes independentment de la dominància lingüística, val la pena notar que, en comparació amb els dominants en català, els qui tenen com a llengua dominant el castellà solen preferir d'una manera més contundent les formes pròpies mallorquines i rebutjar les compartides amb el català oriental central pel que fa al vocalisme tònic i àton, mentre que solen preferir de manera més contundent la forma no mallorquina en el cas de la iodització.

4.3.1.2 Formes amb una sola realització normativa

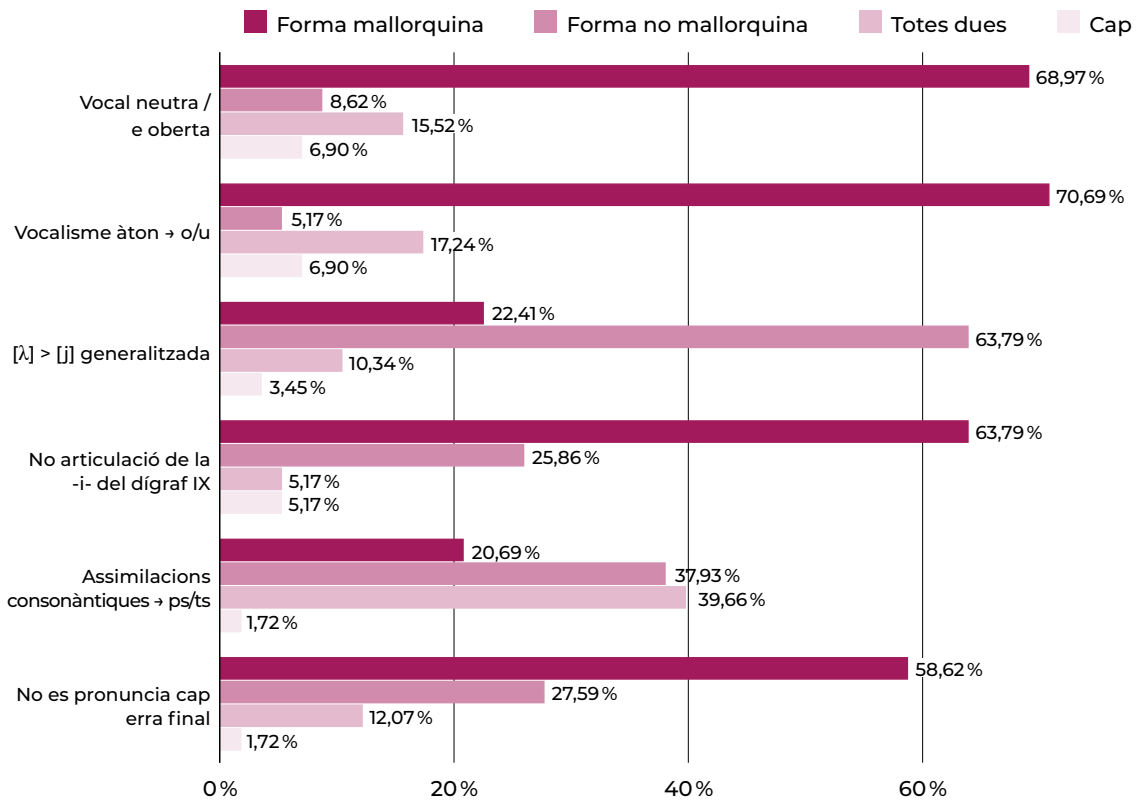
A banda de casos en què totes dues formes eren normatives, s'han observat fenòmens en què l'opció pròpia del mallorquí no és normativa i que, per tant, la forma estàndard és una altra. Els resultats globals obtinguts en relació amb aquests fenòmens es poden observar en el gràfic 10. En general, la forma mallorquina, tot i no ser la normativa, és triada per un alt percentatge dels infants, especialment en relació amb la reducció del diftong /kwa/ a [ko].

D'entrada, en el cas de la caiguda de la vocal final en mots esdrúixols (gràfic 10), l'opció normativa i que va ser triada per un 42,62 % dels alumnes va ser la que pronuncia la seqüència *-ia* en posició final, tot i que l'ús de la forma mallorquina també va rebre percentatges elevats (32,79 %) i la preferència per les dues formes també és notable. A més, el 22,95 % dels infants van triar que l'opció correcta eren les dues. A partir de tot això, s'observa com també els infants, majoritàriament, coneixen la forma normativa, tot i que hi hagi una gran part d'ells que es decanta per la forma que no ho és.

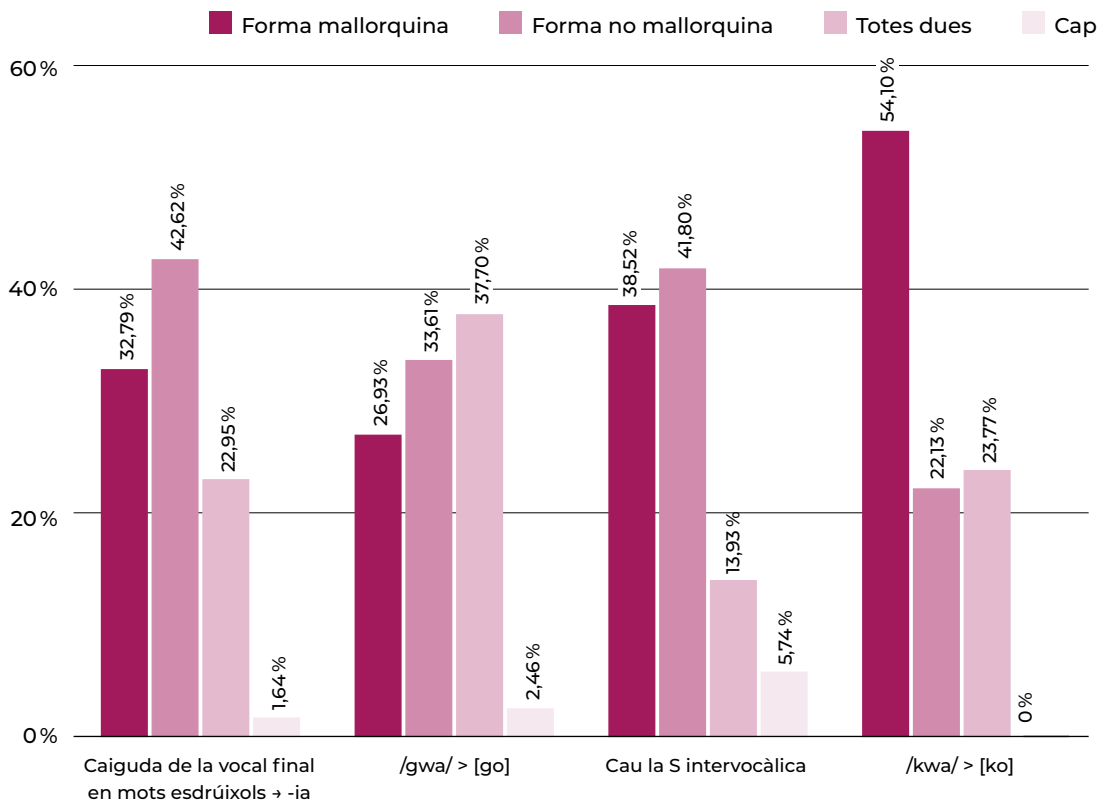
Gràfic 8. Aspectes fonètics amb dues realitzacions normatives: dominants en català



Gràfic 9. Aspectes fonètics amb dues realitzacions normatives: dominants en castellà



Gràfic 10. Aspectes fonètics amb una realització normativa: total



Ara bé, en el cas de la reducció del diftong /kwa/ a [ko] el 54,10 % dels infants van considerar que la forma amb la qual s'adreçarien al mestre de la seva classe és mitjançant la forma [ko], tot i no ser normativa. En canvi, només un 22,13 % va seleccionar la forma estàndard, la qual cosa demostra que, en aquest punt, no hi ha consciència de quina és la forma normativa.

En els altres dos casos (/gwa/ > [go] i la caiguda de la s intervocàlica) es veu una lleugera preferència per la forma normativa, tot i que la no normativa també és seleccionada per molts infants i les diferències no són significatives, de manera que no es poden extreure conclusions concretes sobre aquests fenòmens.

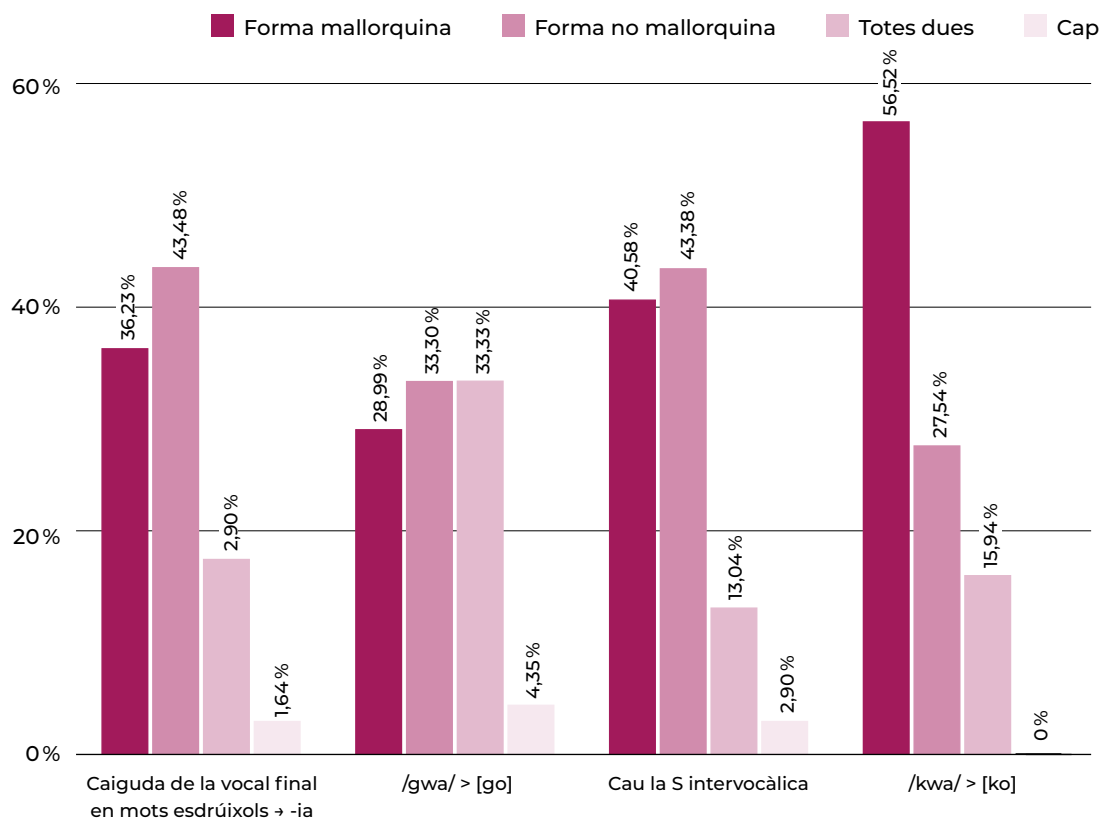
Si ens fixam en la variable del gènere declarat, podem comprovar que, tot i que les tendències són similars a les de les respostes generals, sí que hi ha algunes diferències. Així, en general, tant les nines (gràfic 11) com els nins (gràfic 12) prefereixen la forma estàndard en els casos de la caiguda de la vocal final en el grup *-ia* i en la caiguda de la s intervocàlica, però hi ha diferències en les respostes relatives a les reduccions /kwa/ > [ko] i /gwa/ > [go].

En el primer cas (/kwa/ > [ko]), tant la majoria de nins com de nines seleccionen, com a forma prioritària, la reducció del diftong, però, mentre que el total de nines que opten per la forma mallorquina o per totes dues opcions suma el 72,46 %, entre els nins la xifra és força més alta i arriba al 84,89 %. Hi ha més nines, doncs, que seleccionen la forma estàndard que no pas nins.

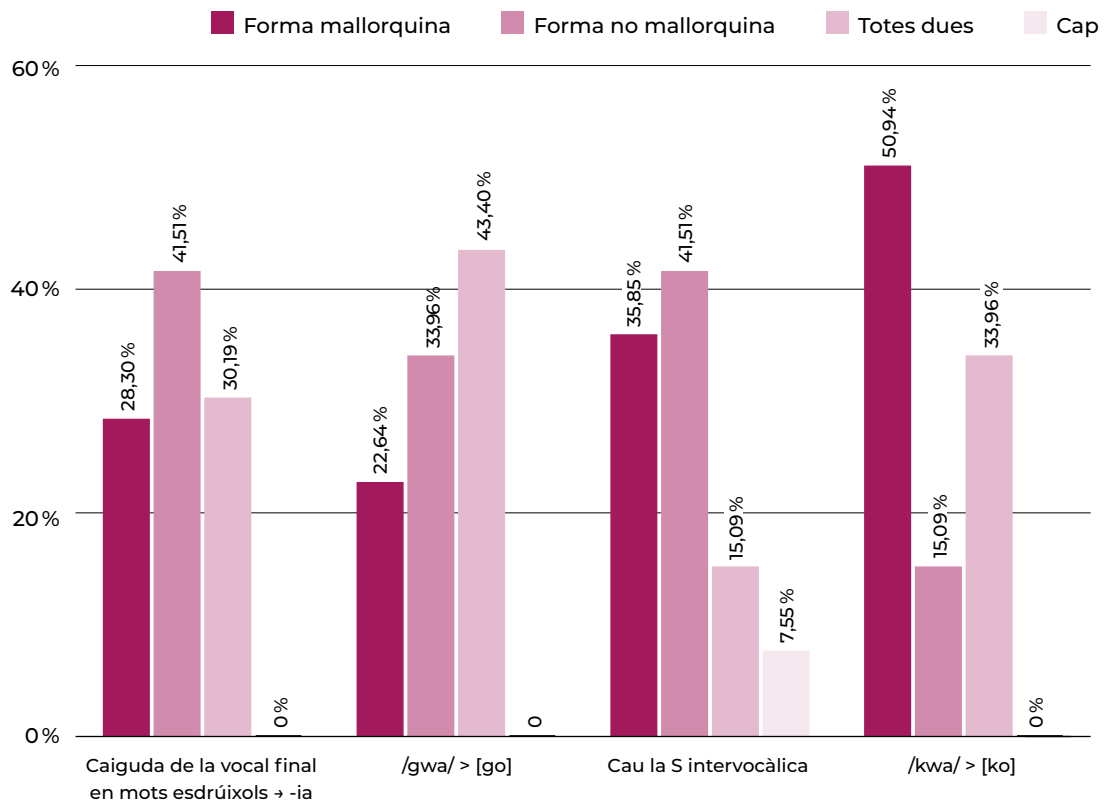
En relació amb la reducció /gwa/ > [go], en canvi, les diferències disminueixen. Així, si sumam els percentatges de nines que consideren que totes dues formes són adequades o que només ho és la mallorquina, obtenim el 62,32 % de les respostes, mentre que, entre els nins arriba al 66,04 %.

A diferència del que passava amb les formes normatives, en aquest cas sí que sembla que el tipus de centre és un factor rellevant en la tria de formes. Així, als centres públics (gràfic 13)

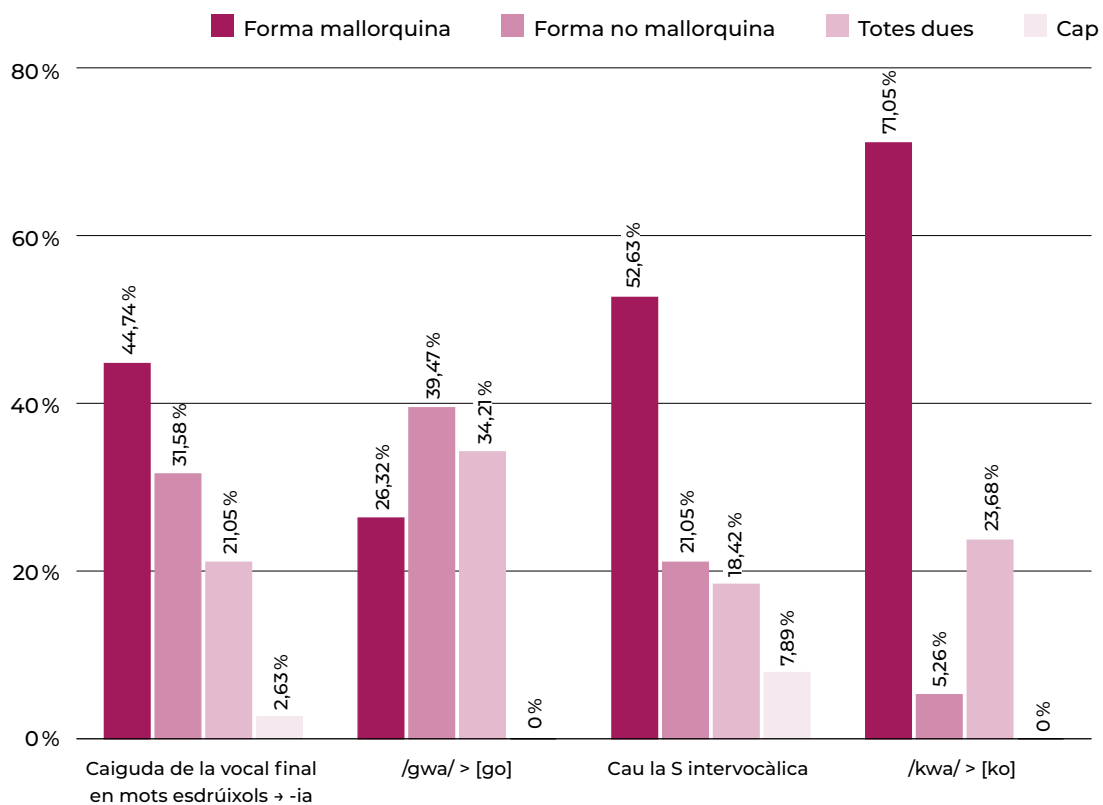
Gràfic 11. Aspectes fonètics amb una realització normativa: nines



Gràfic 12. Aspectes fonètics amb una realització normativa: nins



Gràfic 13. Aspectes fonètics amb una realització normativa: centres públics

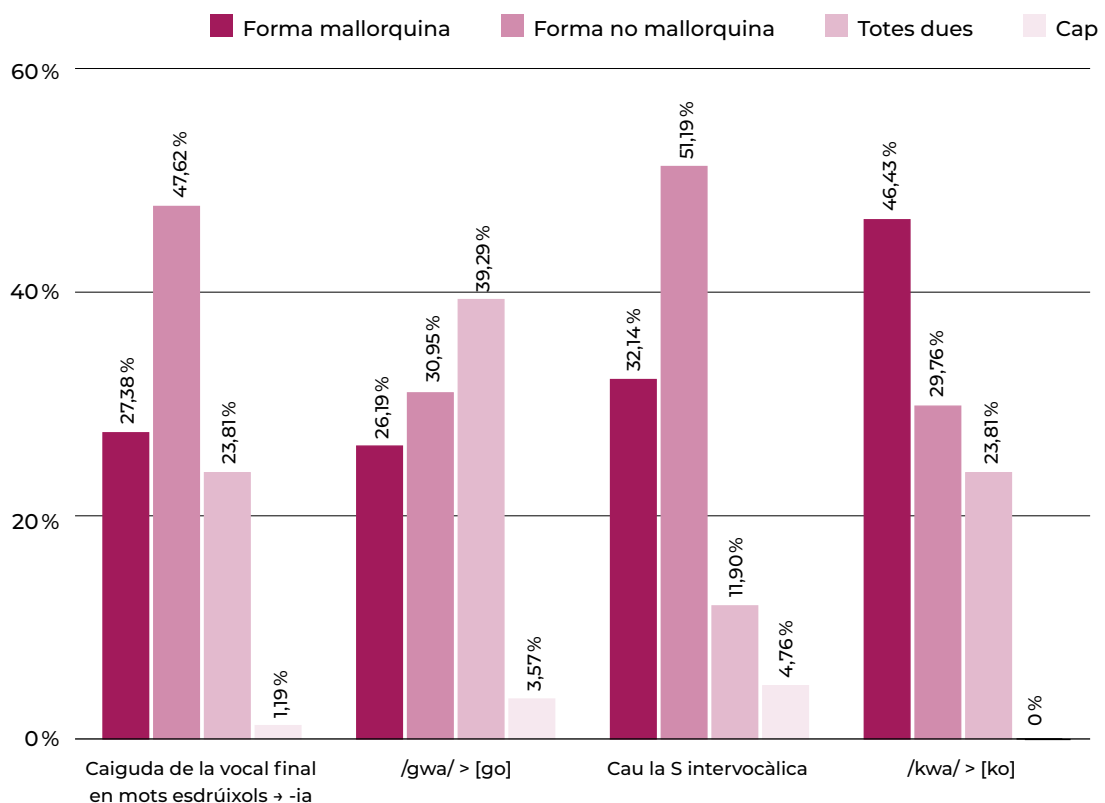


sempre hi ha preferència per la forma mallorquina (fins i tot en el cas de la caiguda de la sibilant intervocàlica) excepte en la reducció /gwa/ > [go], mentre que, als concertats (gràfic 14), les tendències s'assemblen més a les generals i se seleccionen les formes estàndard en relació amb dos fenòmens (la caiguda de la vocal final dels mots esdrúixols en *-ia* i la *s* intervocàlica). Aquestes diferències es podrien deure a la localització dels centres (només un dels centres públics se situa a la badia de Palma), o bé als models lingüístics proporcionats en cadascun dels centres concrets.

Molt vinculat als centres, sembla que el territori també és un factor rellevant en la distribució de les respostes. Així, a la Part Forana (gràfic 15) hi ha preferència per les formes mallorquines en els casos de la caiguda de la *s* intervocàlica i la reducció /kwa/ > [ko], mentre que a la badia de Palma (gràfic 16) només s'observa preferència per la forma mallorquina en aquest darrer tret. Aquest fenomen es pot vincular a l'ús del català que es fa a cada zona. Així, com s'ha comentat, la Part Forana és una zona de més densitat del català i, per tant, els infants tenen més contacte amb la llengua col·loquial oral, mentre que a la badia de Palma, una zona de menys densitat del català (Castell et al., 2023), pot ser que el contacte amb el català dels infants es redueixi més als entorns acadèmics.

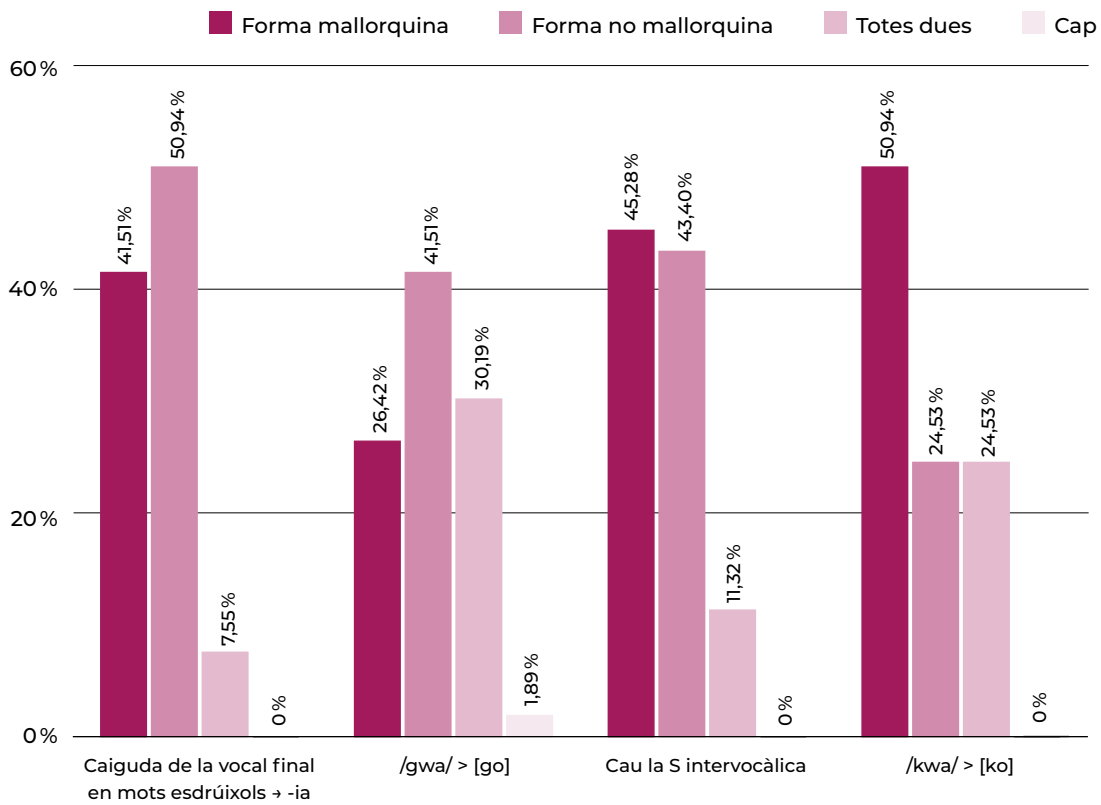
Els resultats obtinguts a la Part Forana (gràfic 17) coincideixen, almenys en part, amb els dels infants dominants en català, que mostren preferència per les formes mallorquines, independentment que no siguin normatives —la qual cosa demostra que la seguretat, com fa notar Baldaquí (2008), també es pot trobar si el parlant prefereix les formes que emprava habitualment i aquestes formes no són normatives. En canvi, els dominants en castellà (gràfic 18) prefereixen la forma mallorquina en tots els casos excepte en la caiguda de la *s* intervocàlica, possiblement perquè, d'una banda, l'ítem emprat per avaluar aquest fenomen era la paraula *camisa*, que és un mot cognat amb el castellà, i, de l'altra, pot ser que hagin tingut contacte escrit amb aquesta paraula i s'hagin guiat per la forma escrita.⁵

Gràfic 14. Aspectes fonètics amb una realització normativa: centres concertats

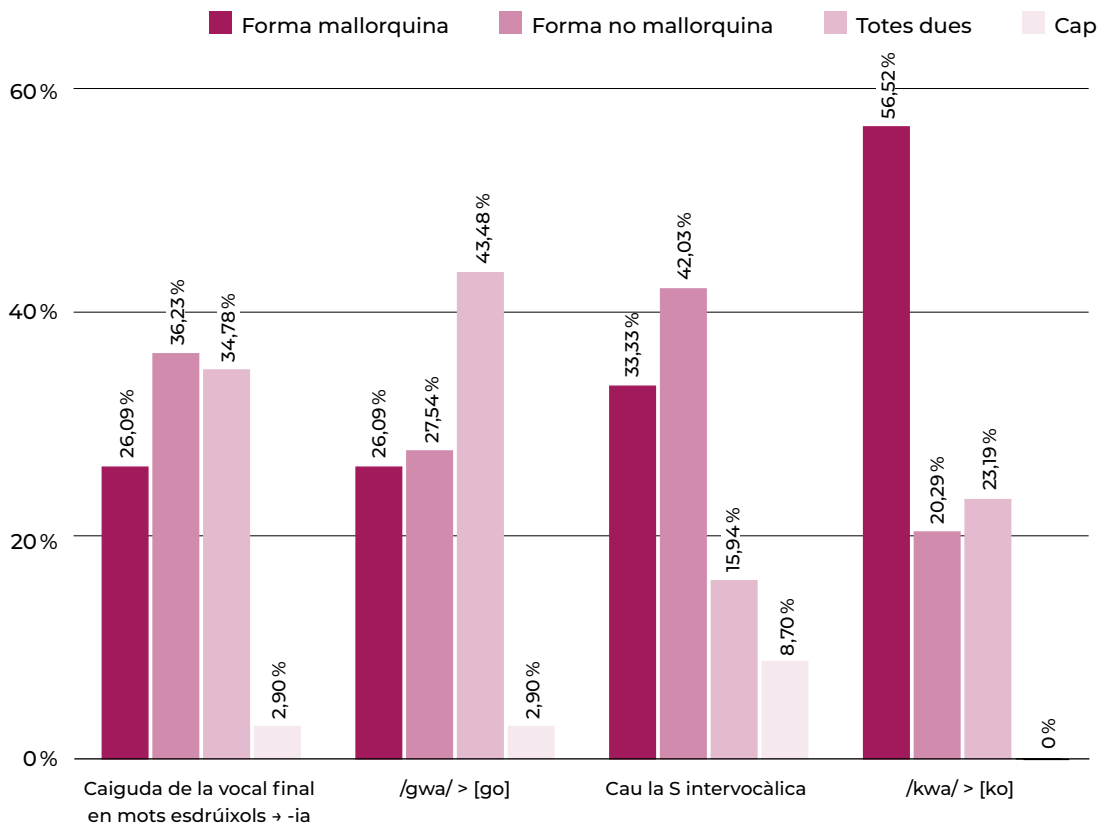


⁵ No s'han pres en consideració els informants bilingües perquè només eren tres i, per tant, les dades obtingudes no eren representatives.

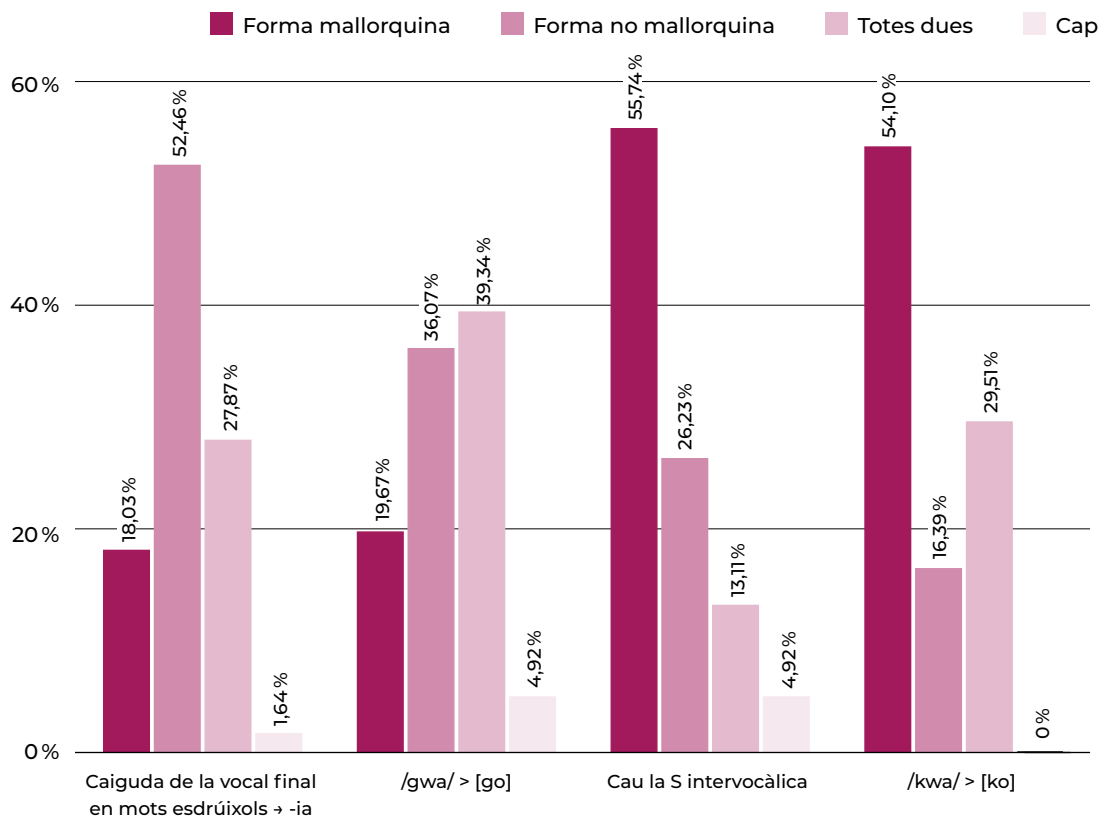
Gràfic 15. Aspectes fonètics amb una realització normativa: Part Forana



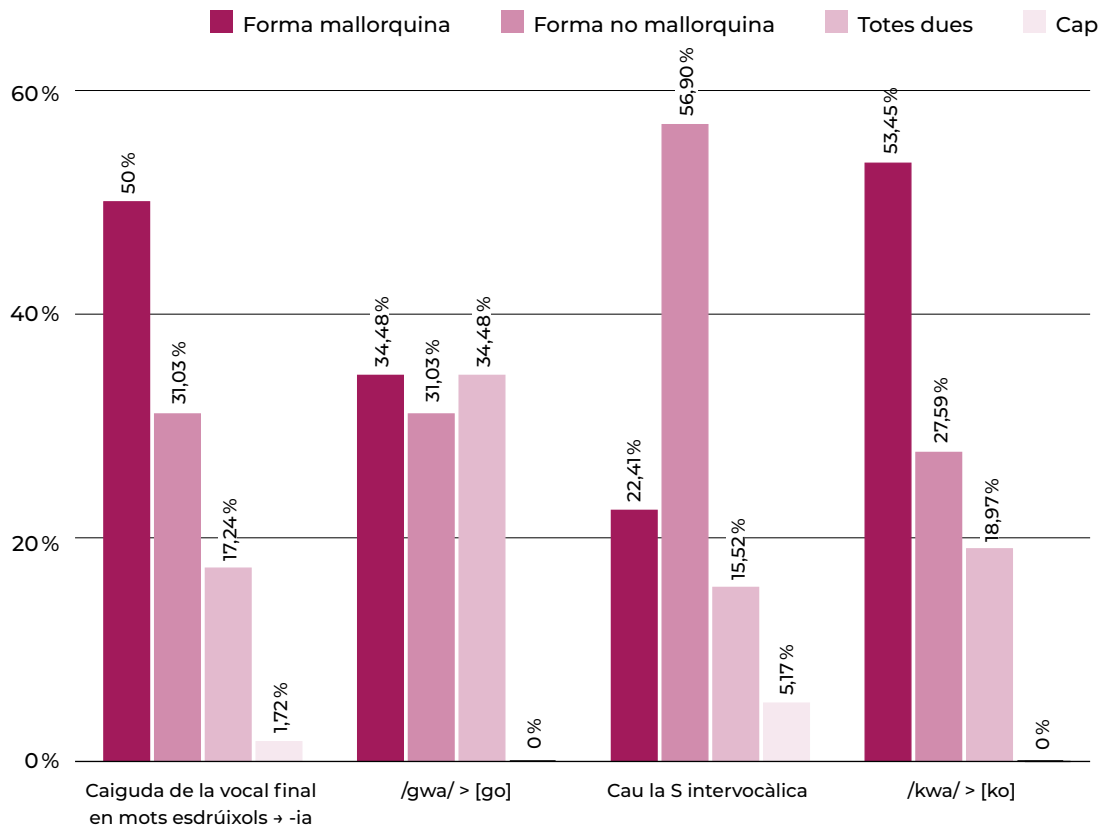
Gràfic 16. Aspectes fonètics amb una realització normativa: badia de Palma



Gràfic 17. Aspectes fonètics amb una realització normativa: dominants en català



Gràfic 18. Aspectes fonètics amb una realització normativa: dominants en castellà



4.3.2 Morfosintaxi

4.3.2.1 Formes amb dues realitzacions normatives

Pel que fa als ítems morfosintàctics en què totes dues opcions són normatives, es van analitzar la primera persona del singular amb la desinència \emptyset (*jo cant*) o *-o* (*jo canto*), la forma *creim* o *creiem*, la vocal temàtica de l'imperfet de subjuntiu de la primera conjugació (*jo cantàs* o *jo cantés*), la primera persona del singular del verb *ser* (*soc* o *som*), el participi de *fugir* (*fuit* o *fugit*) i l'article salat. Cal fer notar que aquest darrer ítem es va incloure dins dels aspectes normatius propis de l'àmbit educatiu perquè a les escoles de Mallorca s'ensenya, a l'educació primària, amb l'article salat i no pas amb el literari.

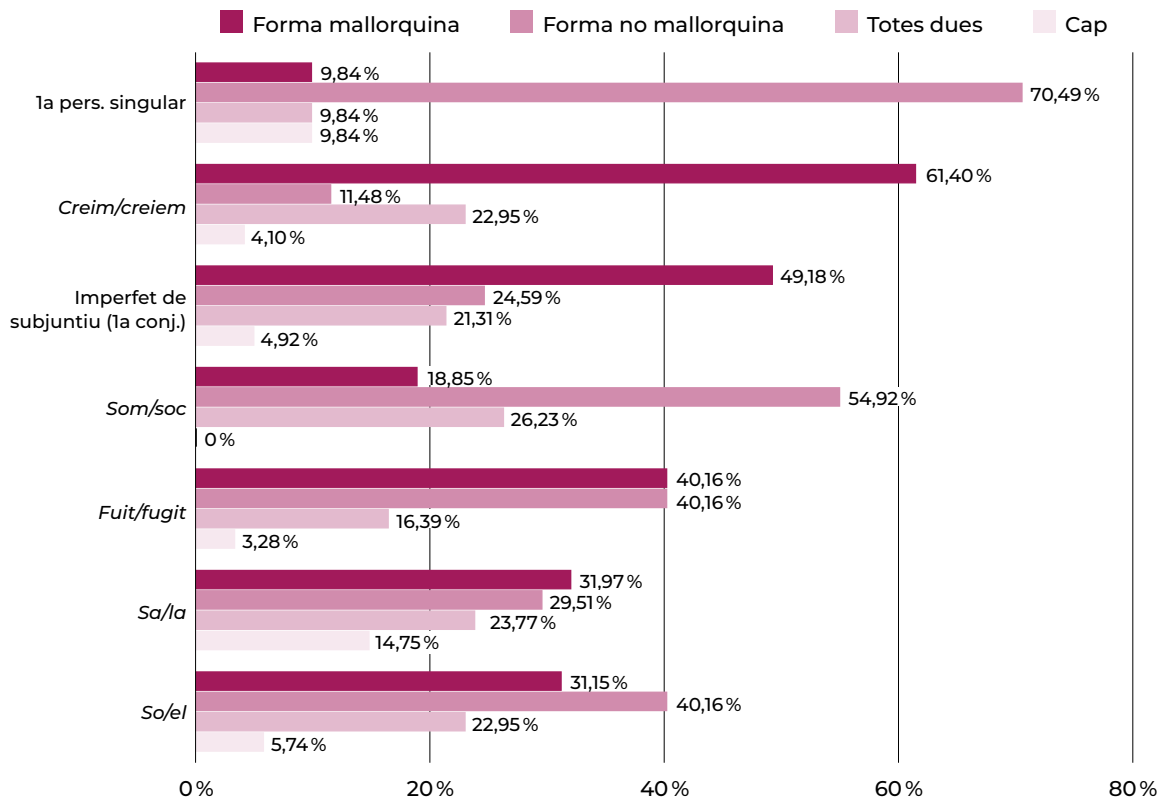
El gràfic 19 conté els resultats generals de tots els enquestats i mostra com, en la majoria de casos, hi ha certa preferència per les formes no mallorquines, malgrat que totes dues opcions siguin normatives, la qual cosa mostra certa inseguretat lingüística en l'àmbit morfosintàctic. Només hi ha una preferència clara per les formes mallorquines en els casos de *creim* (que és l'opció preferida del 61,48 % d'infants) i de l'imperfet de subjuntiu, en què un 49,18 % dels infants prefereixen *cantàs* per sobre de *cantés* i un 21,31 % considera que totes dues opcions són admissibles. Dos casos sorprenents són el de la primera persona del singular del present d'indicatiu dels verbs regulars i el de la primera persona de *ser*, en què la preferència per la forma no mallorquina és molt clara i podria ser indicatiu d'un canvi lingüístic en procés. Així, d'una banda, el 70,49 % dels infants varen triar l'opció amb desinència *-o*, mentre que només un 9,84 % va seleccionar la forma amb desinència \emptyset (pròpia del català mallorquí). D'altra banda, cal fer notar que un 54,92 % dels infants prefereixen *soc*, mentre que només un 18,85 % selecciona *som* com a forma per a la primera persona del singular de *ser*.

També és destacable el cas de l'article salat: mentre que la majoria d'infants prefereixen la forma *sa* per a l'article femení general, només un 31,15 % opta per emprar *so* darrere de la preposició, un fenomen que, com indica Dols (2020), està en procés de canvi.

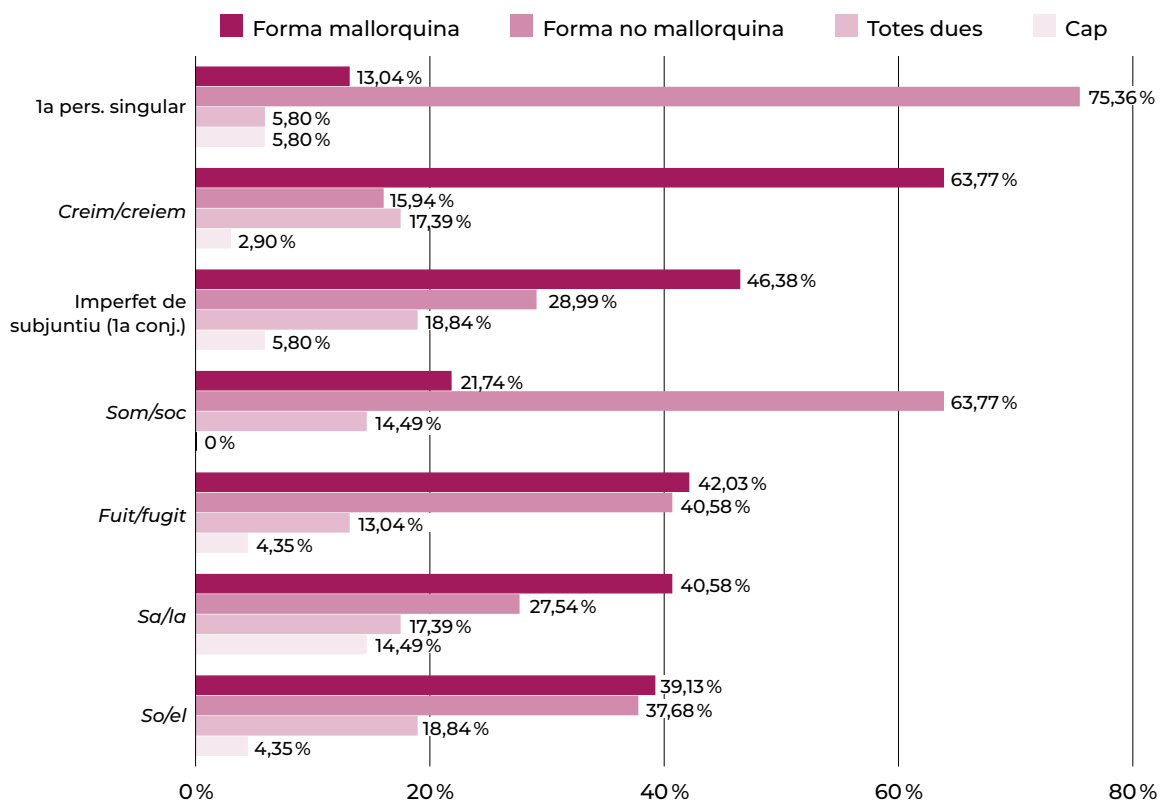
A diferència del que hem trobat en l'àmbit fonètic, sembla que en l'àmbit morfosintàctic el gènere sí que implica diferències en les respostes. Així, a grans trets, les nines enquestades van preferir les formes mallorquines en la majoria de casos, llevat dels dos casos que sembla que pateixen un procés de canvi més avançat: la desinència de la primera persona del singular del present d'indicatiu (en què un 75,36 % de les nines es decanten per la forma no mallorquina) i la forma de la primera persona del present del verb *ser* (en què el 63,77 % de les nines prefereixen *soc*). Hi ha, així mateix, casos en què la preferència no és clara. Així, en el doblet *fuit/fugit* trobam que, mentre que el 42,03 % tria *fuit*, les nines que opten per *fugit* són un 40,58 %. Igualment, en el cas de *so/el*, un 39,13 % selecciona l'opció de *so* i un 37,96 %, *el*. Els nins, en canvi, mantenen la tendència general. Així, prefereixen la forma no mallorquina en tots els casos excepte en *creim/creiem* i en la vocal temàtica de l'imperfet de subjuntiu. Els gràfics 20 i 21 mostren els resultats obtinguts en els casos de les nines i dels nins, respectivament.

Si tenim en compte el centre, podem comprovar que, tot i que les tendències són similars, hi ha algunes diferències que cal comentar. Així, als centres públics (gràfic 22) la preferència per les formes no mallorquines supera (encara que sigui lleugerament) la preferència per les que ho són, excepte en el cas de *creim/creiem*, el participi de *fugir* i l'article *so*. Sorpren, a més, el fet que la majoria de respostes de l'article *sa* indiquin que cap de les formes és correcta, la qual cosa podria deure's a algun problema amb la frase en si o a algun error de càlcul que creiem que caldria analitzar amb més profunditat.

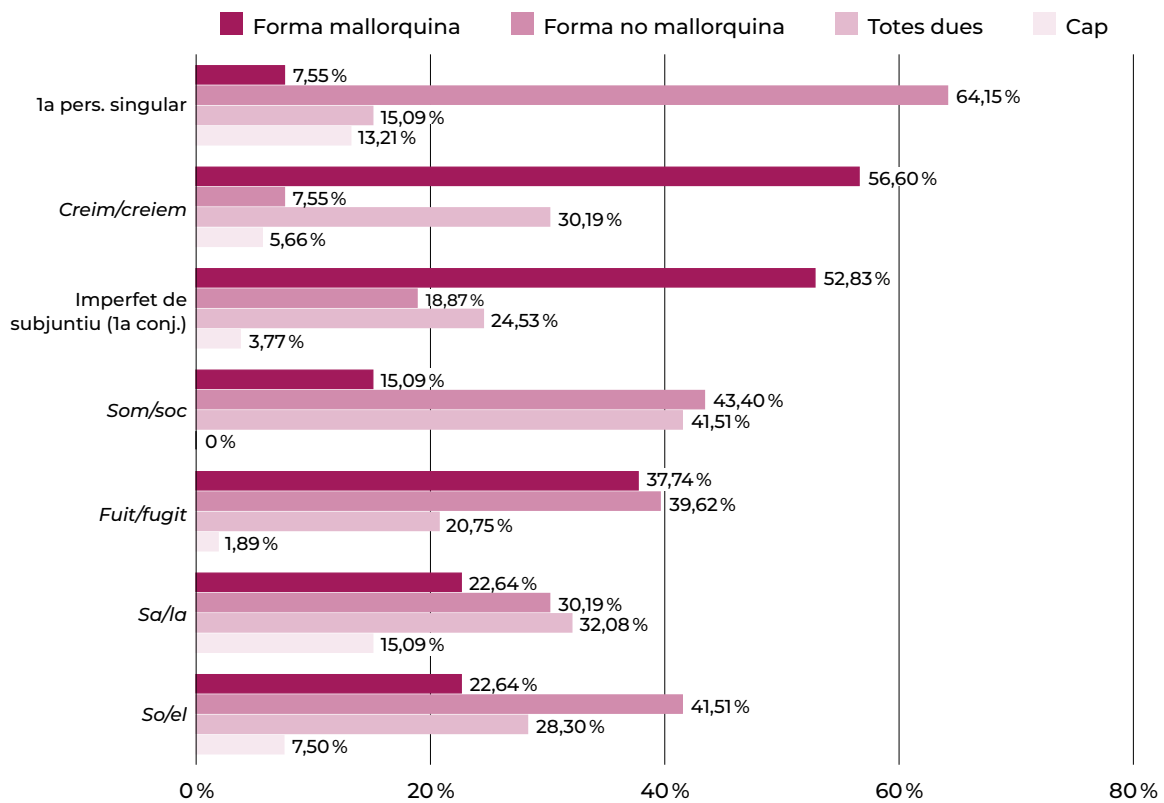
Gràfic 19. Aspectes morfològics amb dues realitzacions normatives: total



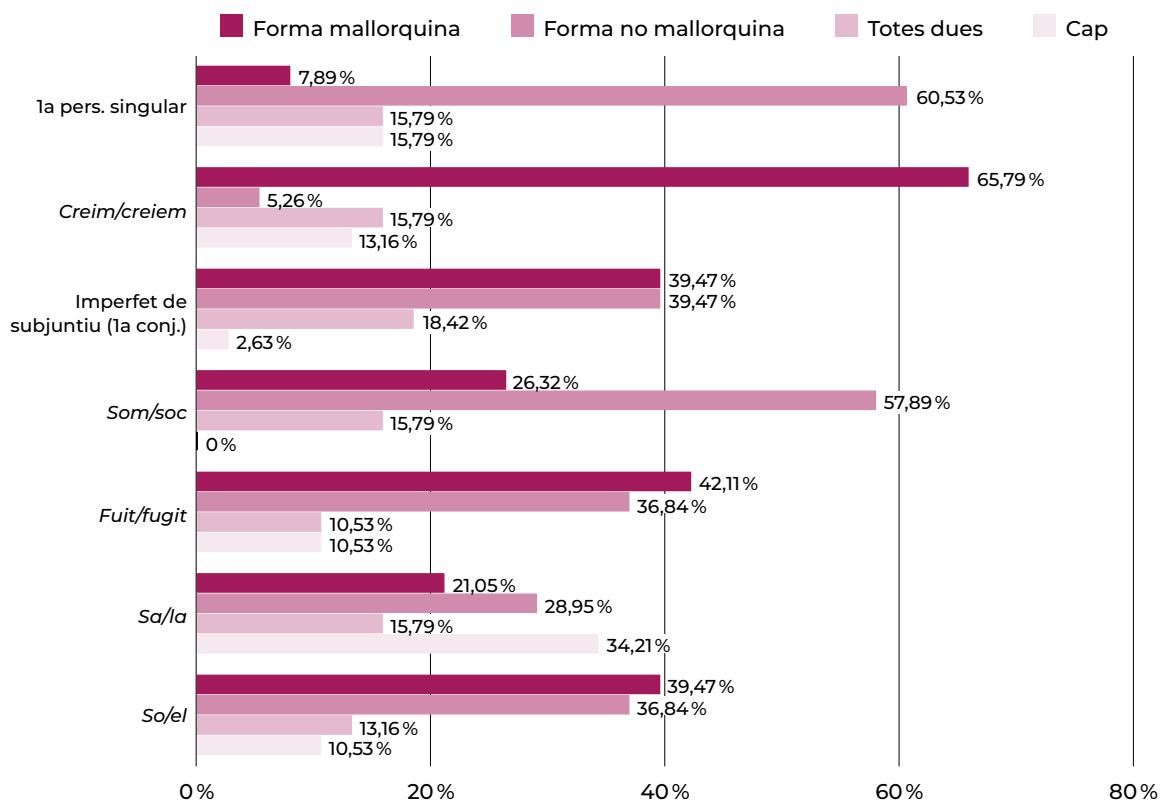
Gràfic 20. Aspectes morfològics amb dues realitzacions normatives: nines



Gràfic 21. Aspectes morfològics amb dues realitzacions normatives: nins



Gràfic 22. Aspectes morfològics amb dues realitzacions normatives: centres públics

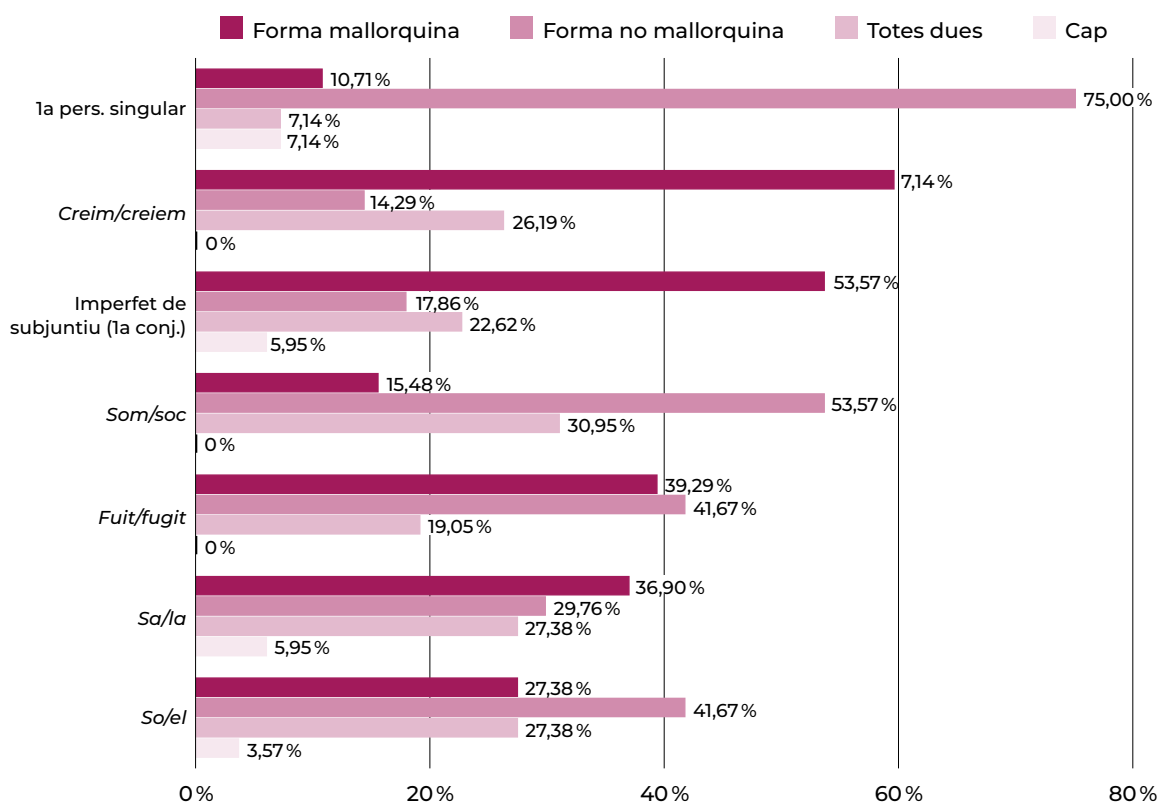


En canvi, als centres concertats (gràfic 23), predomina la forma mallorquina en el doblat *creim/creiem*, l'imperfet de subjuntiu i l'ús de l'article salat, però, en canvi, prefereixen *fugit* per sobre de *fuit* i rebutgen l'article *so*.

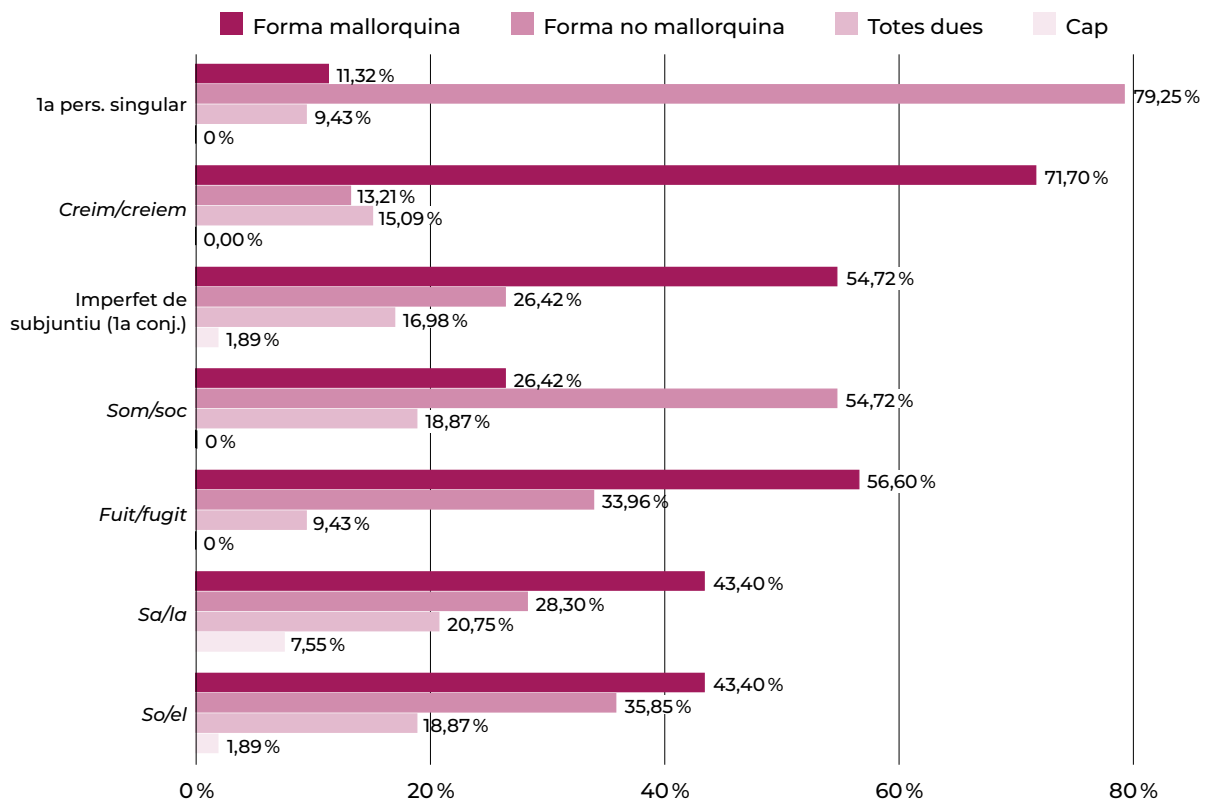
Si analitzam la variable del territori, podem constatar que a la Part Forana s'observa una preferència clara per les formes pròpies mallorquines, excepte en dos casos: la desinència de la primera persona del singular del present d'indicatiu dels verbs regulars i la forma de la primera persona del singular del present del verb *ser*, en què els percentatges de preferència per la forma mallorquina són d'un 11,32 % i un 26,42 %, respectivament. En canvi, els infants de la badia de Palma es decanten més per les formes no mallorquines, la qual cosa mostra més inseguretat i un cert desconeixement de la normativa morfosintàctica del català mallorquí, cosa que es pot deure a la presència més reduïda del català en aquest territori, que llavors arriba als infants, sobretot, per la via acadèmica. En aquest sentit, els únics casos de seguretat són en la forma *creim* (amb un 52,17 %) en lloc de *creiem* (un 11,59 %) i en l'imperfet de subjuntiu (amb un 44,93 %). El gràfic 24 il·lustra els resultats obtinguts entre els infants de la Part Forana i el gràfic 25, els resultats dels de la badia de Palma.

Finalment, es constata que els infants dominants en llengua catalana (gràfic 26) mostren certa seguretat lingüística, ja que solen preferir les formes mallorquines davant de les que no ho són, excepte en la desinència de la primera persona del present d'indicatiu i la primera persona del verb *ser*. En canvi, entre els infants dominants en llengua castellana (gràfic 27) predomina la preferència de les formes no mallorquines, la qual cosa és un indicatiu d'inseguretat lingüística. Hi ha dos casos, però, en què sí que s'opta per la solució del català mallorquí: en la tria entre *creim* i *creiem*, en què l'opció mallorquina és la preferida d'un 63,79 % dels infants, i en l'imperfet de subjuntiu, en què un 53,45 % també escull l'opció pròpia del català mallorquí.

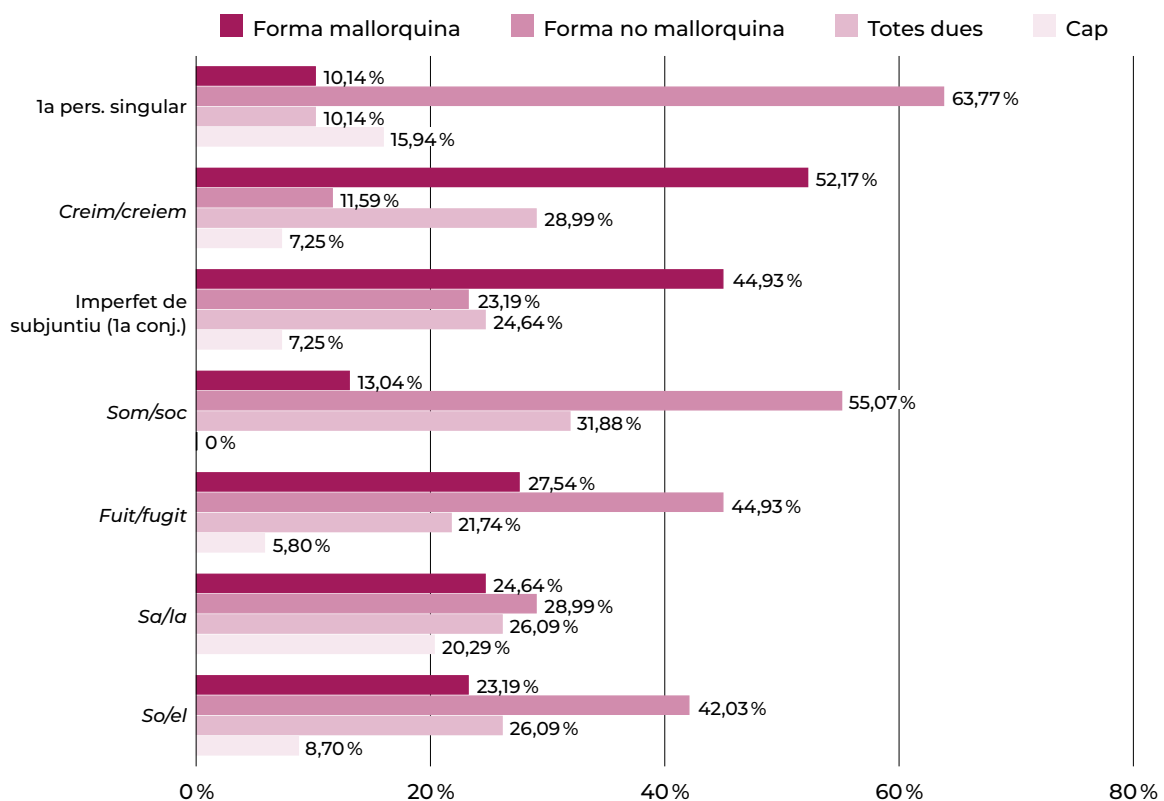
Gràfic 23. Aspectes morfològics amb dues realitzacions normatives: centres concertats



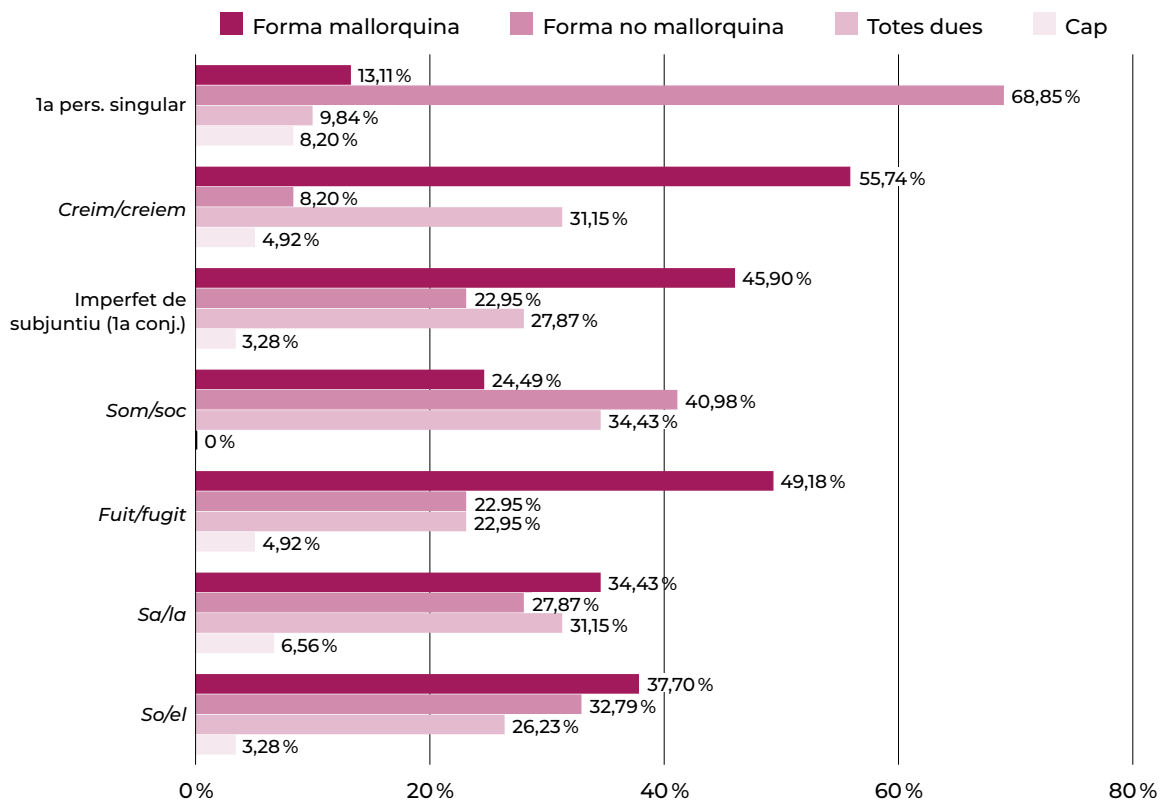
Gràfic 24. Aspectes morfològics amb dues realitzacions normatives: Part Forana



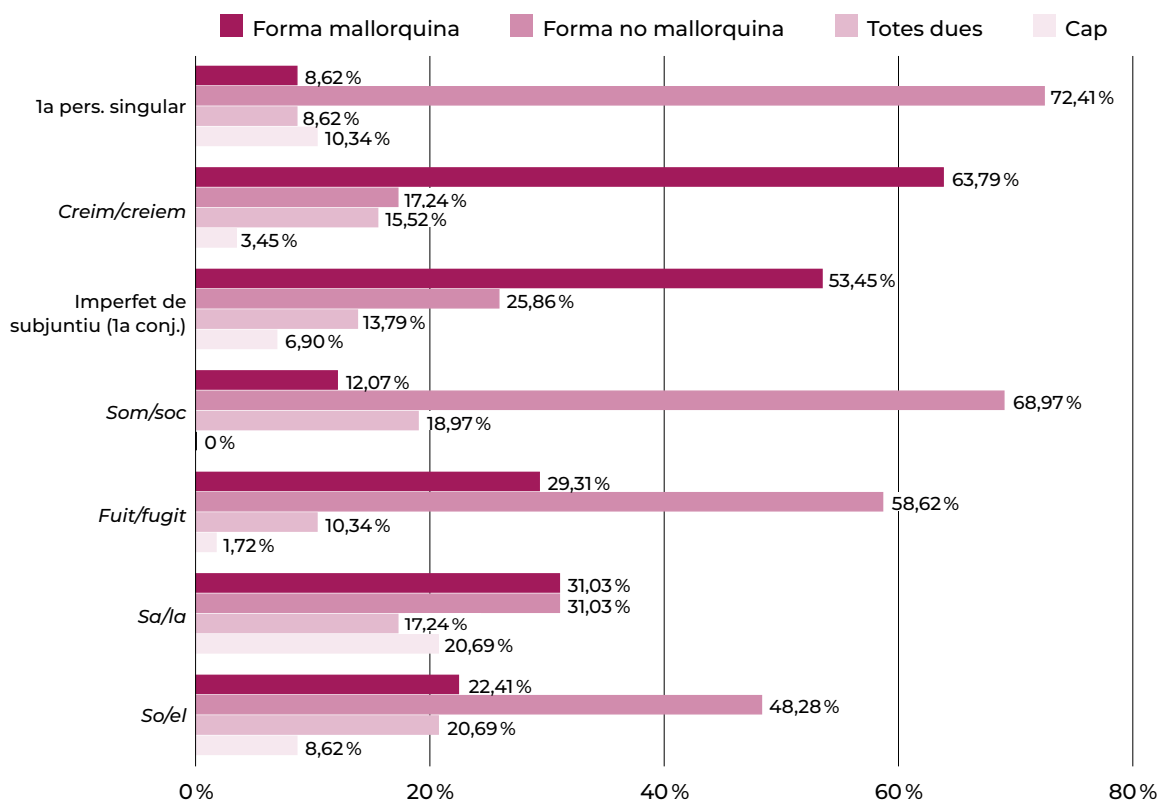
Gràfic 25. Aspectes morfològics amb dues realitzacions normatives: badia de Palma



Gràfic 26. Aspectes morfològics amb dues realitzacions normatives: dominants en català



Gràfic 27. Aspectes morfològics amb dues realitzacions normatives: dominants en castellà



4.3.2.2 Formes amb només una realització normativa

Pel que fa a les formes amb una sola realització normativa, es van analitzar l'ordre dels clítics pronominals d'acusatiu i datiu (en català mallorquí, tradicionalment, es manté l'ordre CD + CI, en contrast amb la forma normativa CI + CD), el clíctic de primera persona de plural (*mos* o *ens*) i la forma del possessiu de primera persona del plural (**nostro* o *nostre*). En general, es constata que, excepte en els possessius (en què la forma mallorquina és prioritària), tant pel que fa a l'ordre dels clítics com pel que fa a la forma, es prefereix la forma no mallorquina, que és la normativa. Si bé en el cas de la selecció entre *mos* i *ens* la tria pot deure's a la consciència que *mos* no és una forma normativa, en el cas de l'ordre dels pronoms podria ser un fenomen en procés de canvi, com, de fet, ja assenyala Dols (en revisió). És el que es pot constatar al gràfic 28. És destacable, així mateix, el gran nombre d'individus que no consideren que cap de les formes de combinació pronominal sigui admissible, fet que podria deure's a la forma emprada o a un domini baix de les combinacions de clítics.

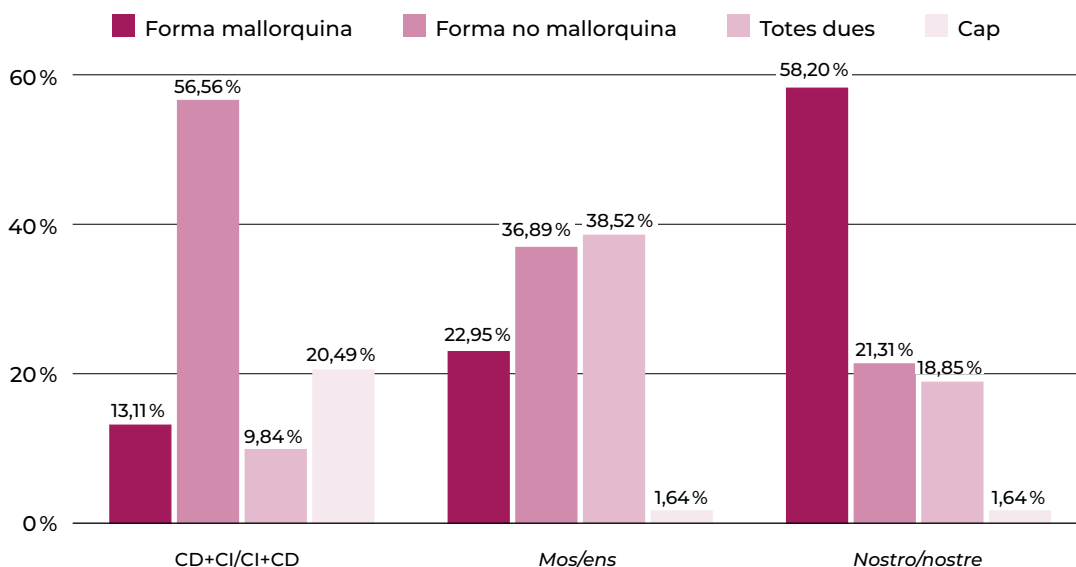
Si ens fixam en el gènere declarat, podem comprovar que les tendències són similars, si bé hi ha diferències entre els nins i les nines. Així, en el cas dels nins (gràfic 29), hi ha més tendència a acceptar les dues formes en el cas del clíctic de primera persona del plural (*mos* i *ens*), mentre que les nines mostren preferència per la forma no mallorquina (gràfic 30).

Pel que fa al centre, tampoc sembla un factor determinant per a qüestions de seguretat lingüística. Com es pot comprovar en els gràfics 31 (centres públics) i 32 (centres concertats), respectivament, les tendències són molt similars, malgrat que entre els infants dels centres concertats sembla que hi hagi més coneixement de la normativa en relació amb la forma del possessiu de primera persona del plural.

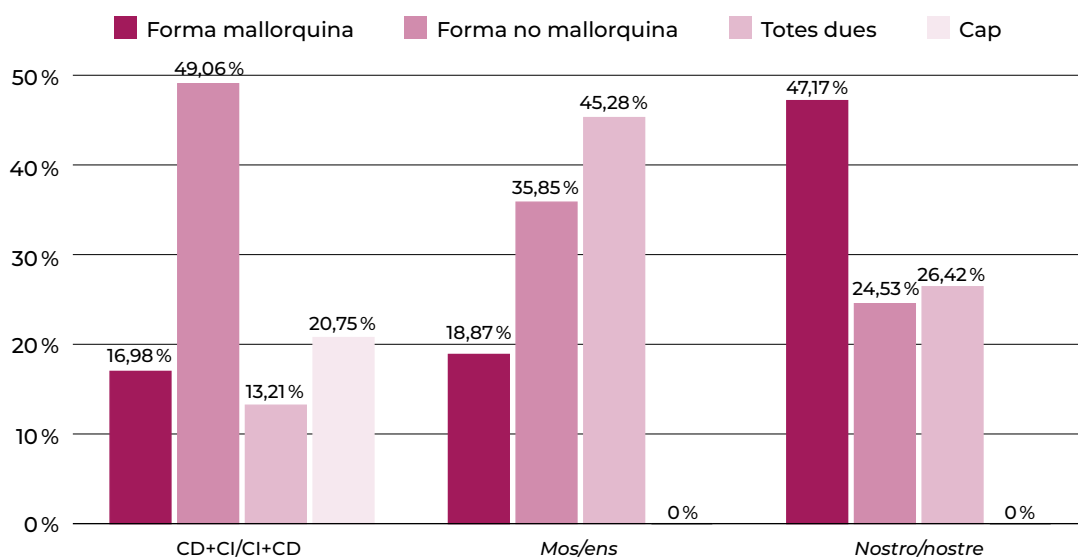
El territori, en canvi, sí que sembla un factor rellevant a l'hora de determinar la preferència dels infants per algunes formes. En aquest sentit, els alumnes de la Part Forana tendeixen a preferir les formes mallorquines, excepte en l'ordre dels pronoms. Així, en el cas de *mos* i *ens* hi ha més infants que consideren que la forma *mos* és normativa a la Part Forana (gràfic 33) que no pas a la badia de Palma (gràfic 34), fenomen que també es produeix en el cas del possessiu *nostro* i *nostre*.

Finalment, en aquest cas, la dominància lingüística sembla afectar d'alguna manera la preferència per les formes mallorquines (que solen ser més acceptades entre els dominants en

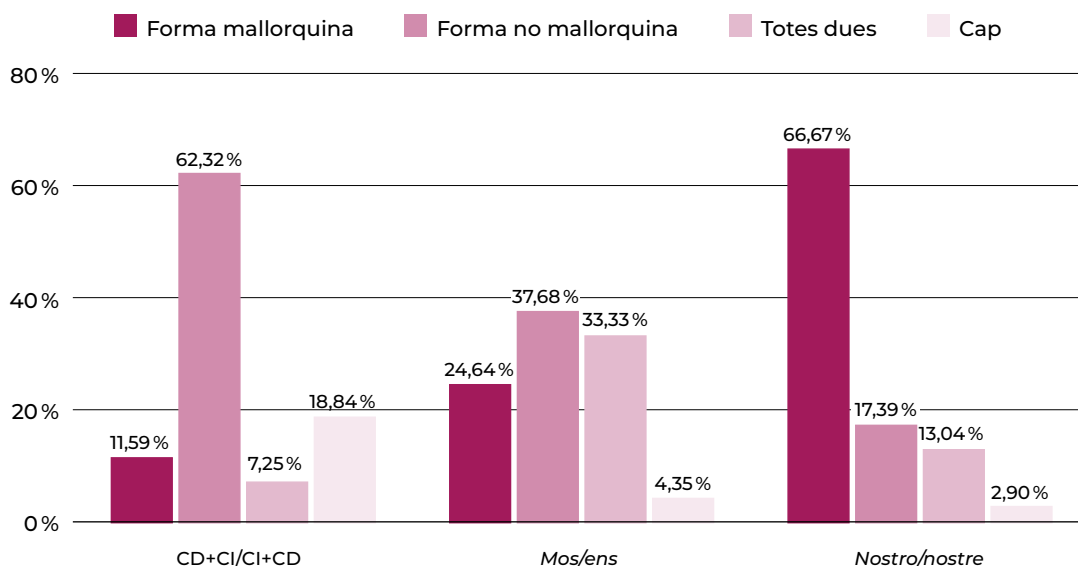
Gràfic 28. Aspectes morfològics amb una sola realització normativa: total



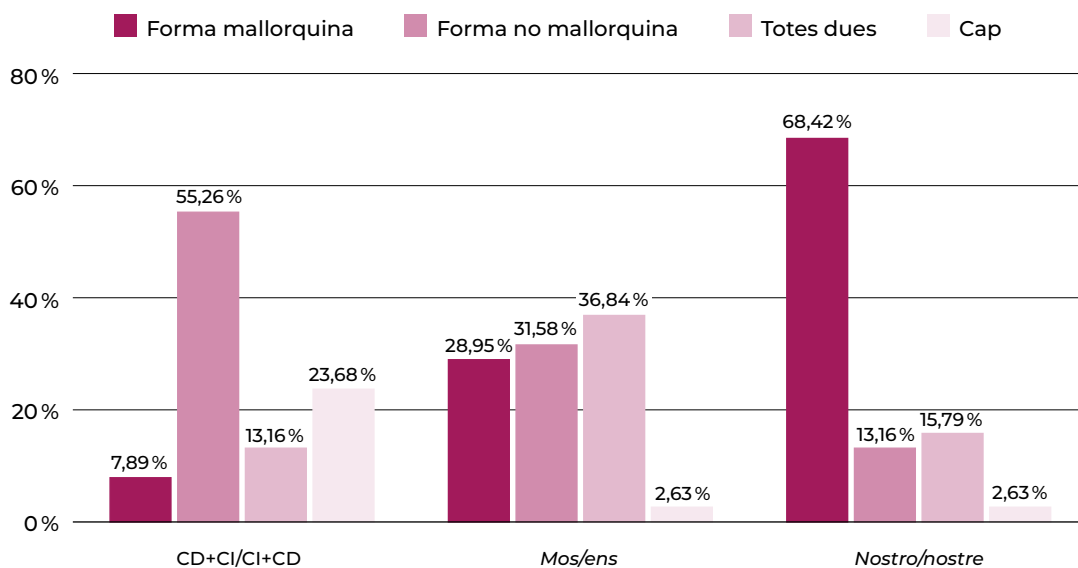
Gràfic 29. Aspectes morfològics amb una sola realització normativa: nins



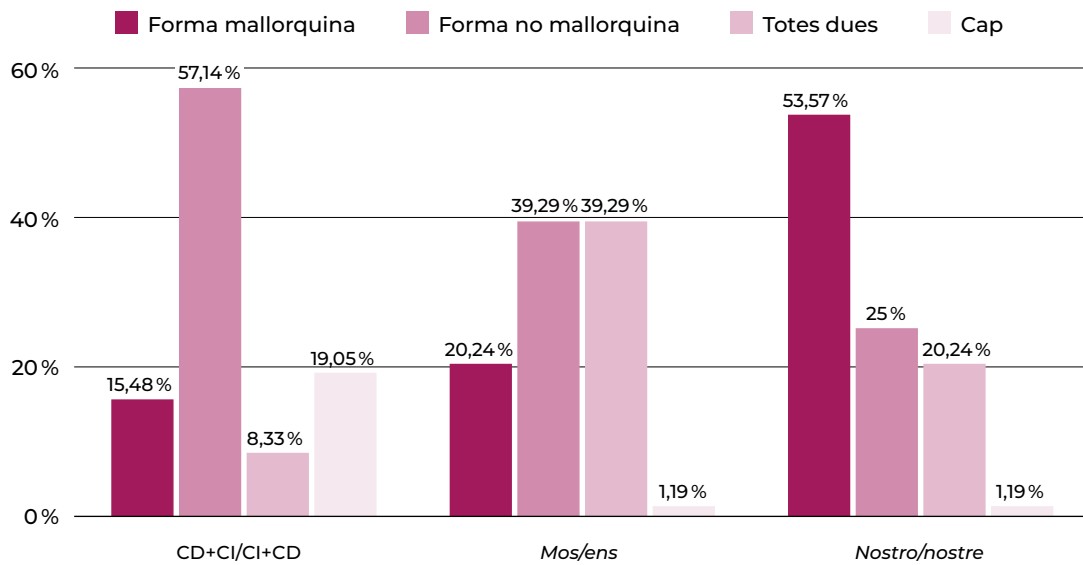
Gràfic 30. Aspectes morfològics amb una sola realització normativa: nines



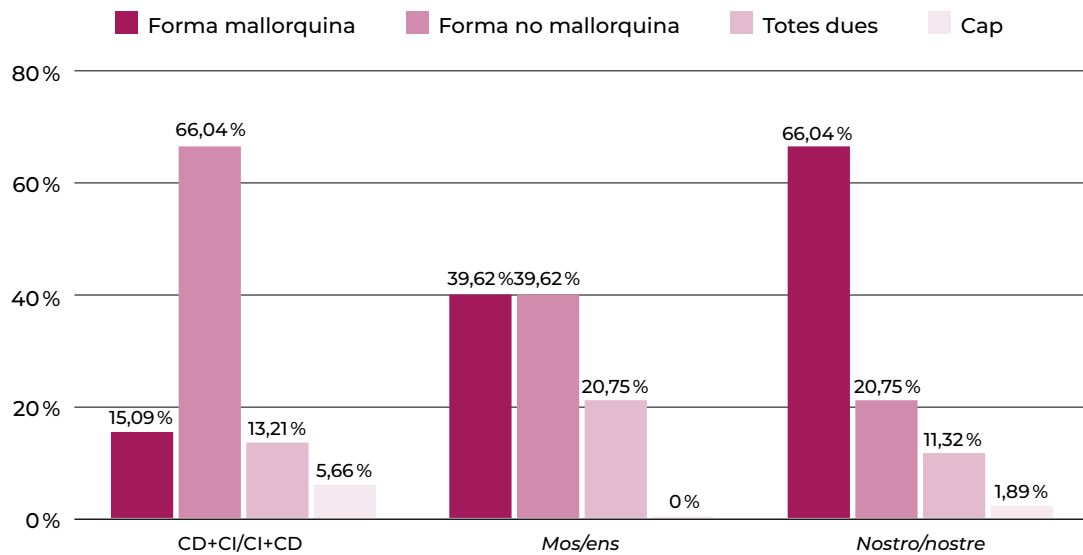
Gràfic 31. Aspectes morfològics amb una sola realització normativa: centres públics



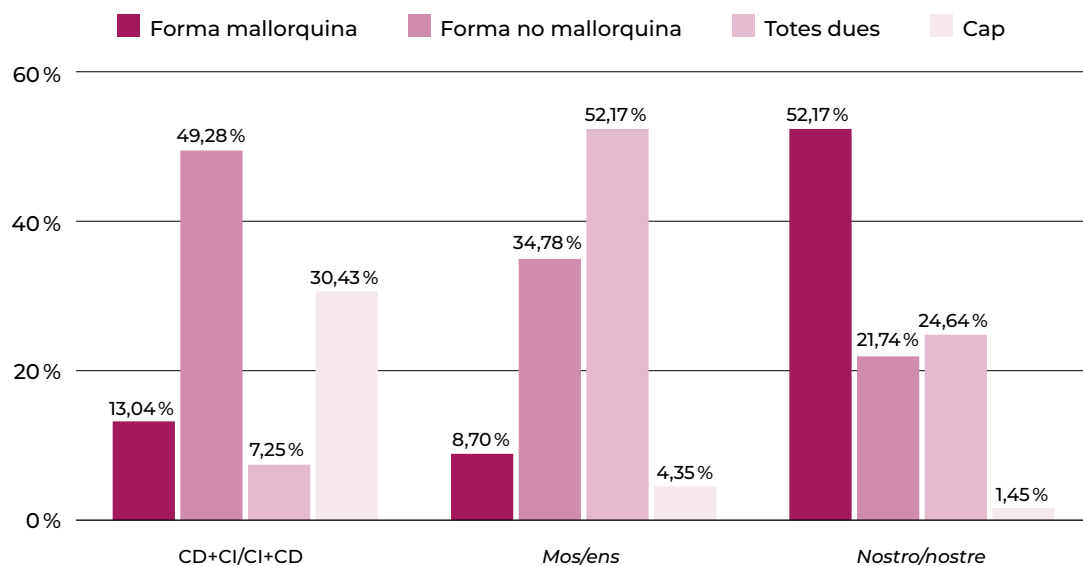
Gràfic 32. Aspectes morfològics amb una sola realització normativa: centres concertats



Gràfic 33. Aspectes morfològics amb una sola realització normativa: Part Forana



Gràfic 34. Aspectes morfològics amb una sola realització normativa: badia de Palma



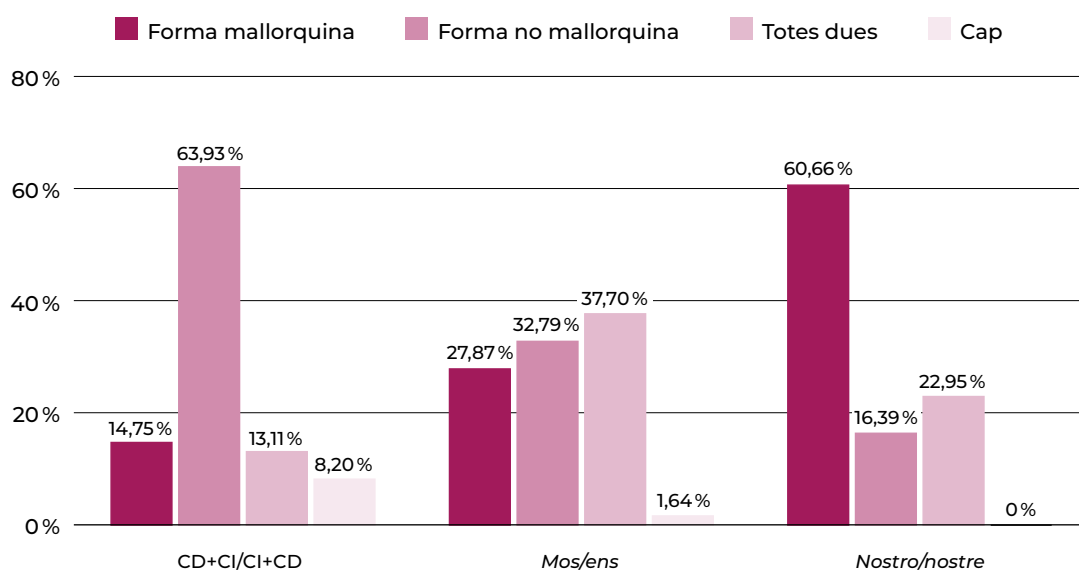
català, excepte en l'ordre dels clítics), si bé les diferències, com en les altres variables analitzades, no són significatives. És el que podem veure en el gràfic 35, en què es mostra una preferència per les formes mallorquines entre els dominants en català, i en el 36, que recull els resultats dels dominants en altres llengües.

4.3.3 Lèxic

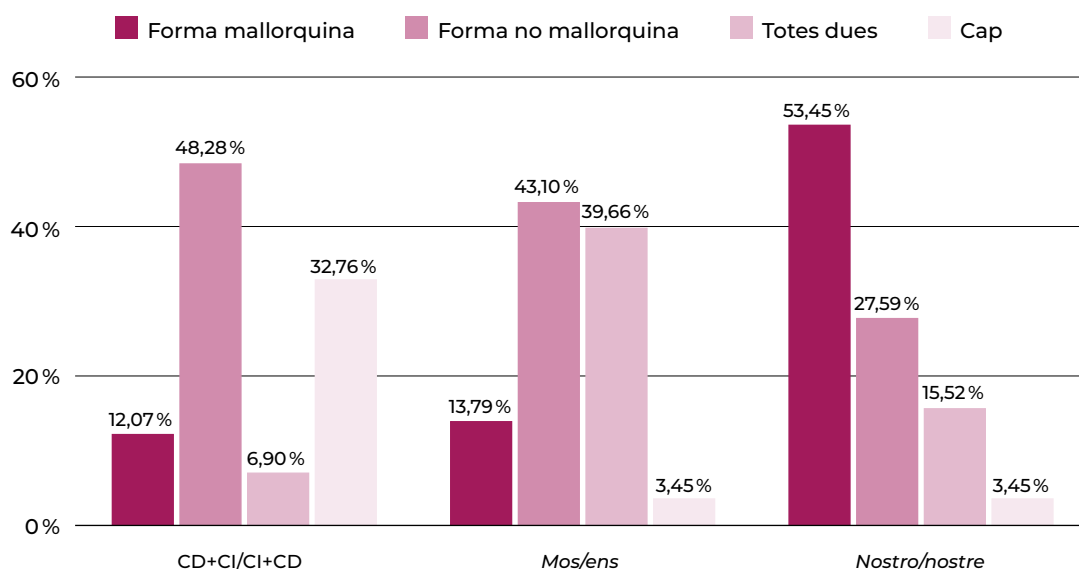
Pel que fa al lèxic, totes les formes analitzades són normatives i admissibles en català en qualsevol context. En aquest sentit, els resultats generals indiquen que els infants en són conscients i que mostren molta seguretat lingüística en l'àmbit lèxic, com il·lustra el gràfic 37, que mostra les respostes globals de tots els enquestats.

Aquesta és, de fet, la tendència general independentment de la variable analitzada: així, nins i nines, infants de centres públics i concertats, residents a la badia de Palma o a la Part Forana, i dominants en català i en castellà mostren, en gairebé tots els casos, una preferència clara per les formes mallorquines, uns resultats que s'ajusten al que Ramsburg ha constatat en relació amb el manteniment del lèxic mallorquí entre la població jove de Mallorca (Ramsburg, 2024).

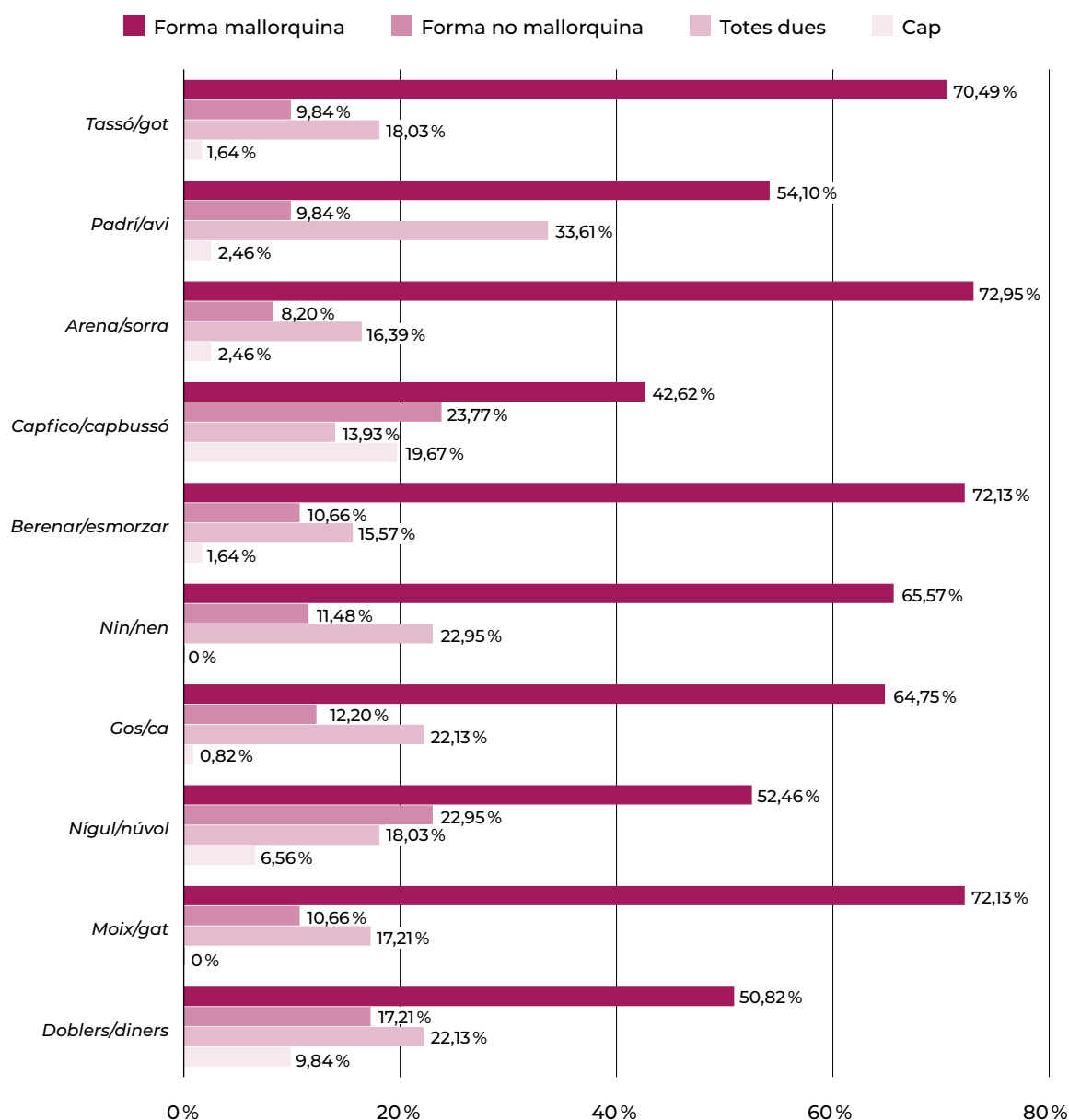
Gràfic 35. Aspectes morfològics amb una sola realització normativa: dominants en català



Gràfic 36. Aspectes morfològics amb una sola realització normativa: dominants en castellà



Gràfic 37. Aspectes lèxics: total



Aquests resultats contrasten amb el que trobava Sentí (2019) al País Valencià, en què sovint hi ha mots propis de la varietat valenciana que, tot i formar part de l'estàndard, es valoren menys que els equivalents d'altres varietats (sobretot del català central). L'únic cas en què sí que sembla que hi hagi diferències és *capfíco/capbussó*, en què, entre els dominants en altres llengües, la forma preferida és la no mallorquina. Caldria, però, determinar si la causa d'això va ser la frase utilitzada al qüestionari o si el fenomen es vincula a la difusió de la normativa.

5. Conclusions

Aquest article mostra els resultats obtinguts en el primer estudi relacionat amb la inseguretat lingüística formal d'infants d'entre 10 i 12 anys de distintes regions i tipus de centres de Mallorca. L'estudi ha analitzat, per primer cop, els usos i la percepció de diversos aspectes de la llengua catalana en infants d'entre 10 i 12 anys de Mallorca, un fenomen que pot esdevenir rellevant per estudiar amb més detall el canvi lingüístic que pateix el territori.

El treball parteix del concepte de la *(in)seguretat lingüística*, que es defineix com la distància que hi ha entre el coneixement que tenen els parlants sobre els usos lingüístics propis i els usos que perceben com a més correctes o formals (Labov, 1966). Concretament, s'analitza aquest grau de seguretat en infants de 6è de primària, atenent a les variables sociolingüístiques següents: gènere declarat, tipus de centre, territori de residència i dominància lingüística.

Sembla que cap de les variables analitzades és realment cabdal a l'hora de determinar la *(in)seguretat lingüística* formal de l'alumnat, si bé sembla que, en alguns casos, la dominància lingüística i el territori (que es relaciona amb la dominància lingüística en la mesura que la Part Forana és una zona de més densitat del català i la badia de Palma és una zona de més densitat del castellà) poden ser rellevants en alguns aspectes. De fet, en els casos en què es presentaven formes normatives i formes no normatives, per exemple, els infants dominants en català, els residents en territoris de més densitat del català o els qui assisteixen a centres d'ensenyament amb més presència del català van mostrar més consciència de les formes admissibles en català mallorquí.

Igualment, el nivell lingüístic de què es tracta i el fenomen concret també influeixen la tria dels infants. Així, d'entrada, sembla que els nivells en què hi ha més inseguretat són la fonètica i fonologia, d'una banda, i la morfologia, de l'altra, especialment en fenòmens que, ja sigui per manca de prestigi, ja sigui per processos d'estandardització espontània (Dols, 2020), estan en procés de canvi. En aquest sentit, destaquen fets com ara la no acceptació de la iodització, que gran part dels enquestats perceben com inadequada en els registres formals, o la preferència, en la primera persona del singular del present d'indicatiu, de la desinència *-o* (malgrat que ja en les gramàtiques fabrianes s'admetien tant la forma pròpia del català oriental central com la forma pròpia mallorquina, és a dir, la desinència \emptyset). També són remarcables el fet que s'abandona progressivament la forma tradicional mallorquina per a la primera persona del verb *ser* (*som*) en favor de *soc*, general a bona part del domini lingüístic, així com la no acceptació de l'article *so* quan va precedit de preposició. Finalment, en relació amb el darrer bloc, el lèxic, s'observa com en la majoria dels casos hi ha una forta seguretat lingüística perquè hi ha un gran coneixement i preferència per les formes mallorquines.

En general, doncs, s'observa entre els infants mallorquins seguretat lingüística en la majoria de fenòmens analitzats, excepte en els que, de fet, ja es considera que estan en recessió. Convindria, doncs, poder ampliar la mostra analitzada, focalitzar-la sobretot en aquells fenòmens més complexos i complementar-la amb dades qualitatives que ens permetessin determinar amb més precisió els factors que contribueixen tant a la *(in)seguretat lingüística* dels infants mallorquins com als processos de canvi lingüístic que s'estan produint entre els joves de l'illa.

Referències

- Almeida, M. (2002). Seguridad e inseguridad lingüística en la sociolingüística laboviana. Dins J. Luque, A. Pamies, & J. Manjón (Coords.), *Nuevas tendencias en la investigación lingüística* (pp. 351-360). Granada Lingüística.
- Amengual, C., Castell, X., & Vanrell, M. M. (2023). Ús de les llengües segons els contextos i els moments vitals: les mudes lingüístiques. Dins X. Castell, E. Cremades, & M. M. Vanrell (Coords.), *Actituds i usos lingüístics dels joves de les Illes Balears* (pp. 47-76). Direcció General de Política Lingüística del Govern de les Illes Balears i Universitat de les Illes Balears.
- Baggioni, D. (1996). La notion d'insécurité linguistique chez Labov et la sociolinguistique co-variationniste et ses précurseurs littéraires. Dins C. Bavoux (Ed.), *Français régionaux et insécurité linguistique* (pp. 13-29). L'Harmattan.
- Baldaquí, J. M. (2002). La (in)seguretat lingüística dels jòvens valencians. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 16, 147-168.
- Baldaquí, J. M. (2008). La inseguretat lingüística i l'aprenentatge de les llengües minoritzades: reflexions des del País Valencià. *Revista Catalana de Pedagogia*, 6, 177-197.
- Baldaquí, J. M., Llorca, F. X., Ponsoda, J. J., & Saragossà, A. (2010). La consciència del prestigi lingüístic entre els joves: una aportació a l'estudi descriptiu de la inseguretat lingüística formal al País Valencià. *Caplletra*, 48, 9-46.
- Bibiloni, G. (1991). La situació del català a les Illes Balears. Dins *Processos de normalització lingüística: l'extensió d'ús social i la normativització* (pp. 525-534). Columna.
- Bretegnier, A. (1996). L'insécurité linguistiques: objet insécurise? Essai de synthèse et perspectives. Dins D. de Robillard & M. Beniamino (Dir.), *Le français dans l'espace francophone. Description linguistique et sociolinguistique de la francophonie. Vol. 2.* (pp. 903-919). Honoré Champion.
- Calvet, L. J. (1996). Les 'Edwiniens' et leur langue: sentiments et attitudes linguistiques dans une communauté créolophone. *Revue Québécoise de Linguistique Théorique et Appliquée*, 13, 9-50.
- Calvet, L. J. (2006). *Towards an ecology of world languages*. Cambridge: Polity.
- Canyelles, C. (2012). Les llengües de la immigració a les Illes Balears. *Revista Tècnica de Política Lingüística*, 51, 113-124. <https://raco.cat/index.php/LlenguaUs/article/view/257214/344289>
- Castell, X., Cremades, E., & Vanrell, M. M. (Coords.). (2023). *Actituds i usos lingüístics dels joves de les Illes Balears*. Direcció General de Política Lingüística del Govern de les Illes Balears i Universitat de les Illes Balears.
- Costa, J. (2000). El concepte de norma en lingüística, sociolingüística i planificació lingüística. *Els Marges*, 68, 89-105.
- Cremades, E. (2022a). La situació del català a les Illes Balears. *Saó*, 485, 26-29. <https://revistasao.cat/la-situacio-del-catala-a-les-illes-balears/>
- Cremades, E. (2022b). Expressió escrita i català com a llengua addicional: anàlisi d'errors en parlants de llengües eslaves. *Reserclle. Revista de la Societat d'Ensenyament i Recerca del Català com a Llengua Estrangera*, 3, 50-69.
- Cremades, E., & Crespí, I. (2023). La llengua en les interaccions comunicatives: normes d'ús lingüístic. Dins X. Castell, E. Cremades, & M. M. Vanrell (Coords.), *Actituds i usos lingüístics dels joves de les Illes Balears* (pp. 101-126). Direcció General de Política Lingüística del Govern de les Illes Balears i Universitat de les Illes Balears.

- Cremades, E., & Ramsburg, J. (2023, 29 de novembre). *La vitalitat de la concordança de participi en el català de Mallorca*. Comunicació oral presentada al V Col·loqui La lingüística de Pompeu Fabra (Universitat Rovira i Virgili).
- Dols, N. (2020). El concepte d'integritat lingüística i la competència comunicativa: el contínuum dialecte/estàndard a Mallorca. Dins H. I. Radatz (Coord.), *Canvi lingüístic, estandardització i identitat en català* (pp. 1-24). John Benjamins.
- Dols, N. (en revisió). Canvi lingüístic i normativa en la construcció de la llengua estàndard: tres estructures morfosintàctiques del català de Mallorca. *Anuari de Filologia: Estudis de Lingüística*.
- EULIB = Melià, J., & Vanrell, M. M. (Coords.). (2018). *Enquesta d'usos lingüístics a les Illes Balears 2014. Anàlisi*. Conselleria de Cultura, Participació i Esports del Govern de les Illes Balears, Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya i Universitat de les Illes Balears.
- Francard, M. (1989). Insécurité linguistique en situation de diglossie: Le Cas de l'Ardenne Belge. *Revue Québécoise de Linguistique Théorique et Appliquée*, 8(2), 133-163.
- Francard, M. (1993a). Trop proches pour no pas être différents. Profils de l'insécurité linguistique dans la Communauté française de Belgique. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 19(3,4), 61-70.
- Francard, M. (1993b). *L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique*. Service de la Langue Française.
- Ginebra, J. (2018). *Planificació, codificació i estandardització de les llengües*. Universitat Oberta de Catalunya. https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/142226/1/La%20normativa%20de%20la%20llengua%20catalana_Modul1_Planificacio%2C%20codificacio%20i%20estandarditzacio%20de%20les%20llengues.pdf
- Institut d'Estudis Catalans (2019). *Criteris generals sobre la llengua normativa i la llengua estàndard*. Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans.
- Joan i Marí, B. (2005). Dinàmica normalització-substitució a les Illes Balears. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 18, 97-113. <https://raco.cat/index.php/TSC/article/view/224203>
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Center for Applied Linguistics.
- Lakoff, R. (1973). Language and woman's place. *Language in Society*, 2(1), 45-80.
- Macaulay, R. K. S. (1975). Negative prestige, linguistic insecurity and linguistic self-hatred. *Lingua. International Review of General Linguistics*, 36, 147-161.
- Melià, J. (2014). El català a les Illes Balears: 2014, primera aproximació. *Llengua i Ús: Revista Tècnica de Política Lingüística*, 57, 61-74.
- Milroy, J. (1992). Social network and prestige arguments in sociolinguistics. Dins K. Bolton & H. Kwok (Eds.), *Sociolinguistics today: International perspectives* (pp. 146-162). Routledge.
- Pradilla, M. À. (2019). La llengua catalana: aproximació demolingüística a una realitat complexa. Dins J. Giralt Latorre & F. Nagore (Eds.), *La normalización social de las lenguas minoritarias: experiencias y procedimientos para la salvaguarda de un patrimonio inmaterial* (pp. 148-179). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Ramsburg, J. (2022, 16 d'abril). *The maintenance of Majorcan Catalan*. Comunicació oral presentada al 18è Col·loqui de la NACS (Universitat de Massachussets Amherst).

Ramsburg, J. (2024, 19 d'abril). *Social, structural, and spatial dynamics of language contact: Mapping the emerging lexicons of Catalan-Spanish bilingual youth in Mallorca*. Comunicació oral al 19è Col·loqui de la NACS (Universitat de Minnesota-Twin Cities).

Sentí, A. (2019). La (re)construcció de l'estàndard lèxic valencià: un estudi d'actituds. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 29, 133-153.

Torres, J. (2009). La situació demolingüística als territoris de llengua catalana. Dins F. Vallverdú (Coord.), *Simposi internacional sobre el català al segle xx: balanç de la situació i perspectives de futur* (pp. 11-36). Institut d'Estudis Catalans.

Veny, J. (2007). *Petit atlas lingüístic del domini català* (vol. 1, pp. 1-3). Institut d'Estudis Catalans.

Veny, J. & Massanell, M. (2012). *Dialectologia catalana*. Universitat Oberta de Catalunya.

Veny, J. & Massanell, M. (2015). *Dialectologia catalana: aproximació pràctica als parlars catalans*. Moll.

Woolard, K. (2016). *Singular and plural: Ideologies of linguistic authority in 21st century Catalonia*. Oxford University Press.

Llegir entre cultures. La didàctica d'un conte literari en un curs de cultura catalana a l'estranger

Aina Obis Monné
Harvard University
ORCID: 0000-0001-6364-3597
aobismonne@fas.harvard.edu

Rebut: 20 de juny de 2024

Acceptat: 6 d'agost de 2024

Resum

Aquest article té com a objectiu la descripció i anàlisi dels processos de lectura i recepció d'un conte literari per part d'estudiants universitaris de fora del domini lingüístic català a través d'una intervenció didàctica que va consistir en a) una lectura i un comentari individual del conte per part dels alumnes prèviament a la sessió, b) una discussió en grup a classe i c) una relectura i un comentari individual posteriors. Els resultats mostren que els alumnes extreuen diversos significats del conte, i que desenvolupen processos de lectura diferents abans i després de treballar-lo a l'aula. En la lectura inicial examinen i infereixen sobretot aspectes relacionats amb l'espai. En la lectura final, els discentos incideixen més a remarcar aspectes del conte que han sorgit durant el debat a classe, sobre la temàtica i el context històric que embolcalla el relat, fent-ne una lectura inferencial i, en molts casos, crítica. En aquest context d'educació literària intercultural, s'evidencia que les reflexions que emergeixen durant el procés de construcció del significat a l'aula i la negociació dels sabers sobre aspectes relacionats amb la narració literària intervenen en les relectures del conte i que, per tant, la dimensió social i interactiva de la lectura és l'element clau perquè es desenvolupi el procés d'aprenentatge en els estudiants.

Paraules clau

didàctica de la literatura catalana en contextos multiculturals, educació literària intercultural, lectura intercultural, procés de recepció, conte

Abstract

This article aims to describe and analyze the processes of reading and reception of a literary short story by college students from outside the Catalan language domain through a didactic sequence that consisted of a) an individual reading and comment of the story by the students prior to the session, b) a group discussion in class, and c) a subsequent rereading and individual comment. The results show that the students grasp diverse meanings from the story, and that they develop different reading processes before and after a discussion session. In the initial reading they examine and infer mainly aspects related to space. In the final reading, the students focus more on highlighting aspects of the narration that emerged during the class debate, on the theme and the historical context surrounding the story, making an inferential and, in many cases, critical reading. In this context of intercultural literary education, it is evident that the reflections that emerge during the process of constructing meaning in the classroom and the negotiation of knowledge on various aspects related to the literary narration intervene in the rereading of the story and that the social and interactive dimension of reading is thus key for students to develop their learning process.

Keywords

Catalan literature pedagogy in multicultural settings, intercultural literary pedagogy, intercultural reading, reception process, short story

1. Introducció

El procés de lectura continua despertant molt d'interès, especialment per saber com intervien i interactuen els factors lingüístics, cognitius i socials en la pràctica de llegir un text. Aquest interès encara es fa més evident si parlem de lectura intercultural de textos literaris (Byram, 1997; Kramsch, 1993), àmbit en què ha proliferat la recerca teòrica, però que disposa de pocs estudis empírics sobre com es produeix realment el procés d'aprenentatge (Porto & Byram, 2017). En aquest estudi volem examinar el procés de recepció d'un conte de Quim Monzó per part d'alumnes d'un curs de cultura a l'estranger que no comparteixen els mateixos marcs socioculturals de les produccions literàries de la cultura catalana que es treballen a classe. Concretament, analitzem els comentaris que fan els discents sobre el text literari abans i després de la sessió, i la discussió a l'aula que es produeix entre ambdós comentaris.

Per fer-ho, ens basem en la teoria de la recepció i la teoria sociocultural aplicades a la formació lectora i literària, i a la didàctica de la llengua i la literatura intercultural, i procurem usar aquests paràmetres al gènere del conte literari per explorar de quina manera el reben en un context multicultural estudiants universitaris amb trajectòries i perfils acadèmics i personals molt heterogenis. Expliquem també el procés d'aprenentatge que ha inclòs la mediació i la interacció a classe per tal de construir un significat compartit del conte i que ha influït en el procés de lectura abans i després de la intervenció a l'aula, i donem alguns exemples de les interpretacions dels discents de caire més literal, inferencial o crític.

2. Marc teòric

2.1 *L'ensenyament i aprenentatge de la literatura a partir de seqüències o intervencions didàctiques*

L'ensenyament i aprenentatge de la literatura en l'àmbit català ha evolucionat des d'una concepció de la didàctica de la literatura centrada en la memorització de moviments, èpoques, autors i obres a la progressiva atenció a la recepció de l'obra literària per part del lector i la seva formació en relació amb la societat i la cultura (Ballester, 2015; Colomer, 1991, 1996, p. 27; Ibarra & Ballester, 2017; Mendoza, 2004). En els darrers anys, investigacions en l'àmbit de l'educació infantil i juvenil, així com l'ús d'aquesta literatura a les classes de llengua (Colomer, 2018, p. 12), han derivat en una concepció àmplia de la cultura que engloba la literatura, l'art, la música, el territori, etc., amb propostes que o bé evoquen altres llenguatges al lector per tal que l'acte de llegir esdevingui una valoració estètica global, o bé intenten ampliar el repertori estètic recollint, tractant i divulgant aquestes creacions (Bordons et al., 2019; Bordons & Ferrer, 2013; Cid i Català, 2013; Mendoza, 2000). Seguint aquest nou concepte d'educació literària preminent en l'actualitat (Colomer, 1991; Colomer & Camps, 1991), s'han consolidat els estudis fonamentats en l'ensenyament de projectes i seqüències didàctiques de llengua i literatura (Camps, 2003; Fontich, 2020; Zayas, 2011). Aquests treballs inclouen intervencions didàctiques més o menys extenses, estructurades a partir d'uns objectius, amb uns continguts literaris desgranats en habilitats, recursos lingüístics i materials determinats, i una avaluació per promoure la reflexió metalingüística i metacognitiva que contribueixi significativament al procés d'aprenentatge. Per exemple, l'estudi de Peguera et al. (2021) analitza l'autoavaluació del procés de lectura a l'aula de primària per part d'estudiants de didàctica de la llengua i la literatura en formació. En el nostre cas, però, ens interessa observar com els alumnes d'altres cultures conceben la nostra literatura.

2.2 *La didàctica de la literatura als cursos de cultura catalana fora del domini lingüístic català*

Els fonaments de la didàctica de la literatura mitjançant intervencions didàctiques s'han traslladat també a l'ensenyament de llengües addicionals i en contextos plurilingües (Bronckart

& Dolz-Mestre, 2021), procurant una formació intercultural (Garrido & Montesa, 2010; Ibarra & Ballester, 2016; Martín Peris, 2000; Montesa & Garrido, 1994; Mendoza, 2004). En aquests treballs s'ha investigat quin pes i quina influència tenia la literatura com a eina per aprendre la llengua, perquè té elements culturals com valors, maneres de pensar i usos lingüístics propis de la cultura. És així com la literatura esdevé mediadora cultural més enllà de ser l'instrument que possibilita el reconeixement de les cultures (multiculturalitat) i el diàleg entre cultures (interculturalitat), i proporciona espais literaris de relació amb l'altre i que permeten el desenvolupament de les persones en un context determinat (Walsh, 2005; Zárata, 2020, p. 31).

Aquests estudis, que en gran part es nodreixen de les contribucions de l'estètica de la recepció i de la teoria sociocultural, posen en relleu alguns principis (Pablos Pons et al., 1999). Primer, que els gèneres literaris conformen representacions estables d'una cultura determinada de la qual s'apropia el lector (Bajtín, 1982). Segon, que la participació del lector en la construcció del significat del text literari és essencial i que el text el convida a interactuar-hi i a atorgar-li significats, en un «proceso dinámico de acciones mutuas» (Iser, 1989, p. 149). Tercer, que els gèneres, com a artefactes socials i culturals, esdevenen mediadors en processos psicològics superiors que es donen durant l'aprenentatge de la llengua i la cultura (Vygotsky, 1986), tal com comenta Colomer (1996, p. 28):

De lo expuesto en relación con las visiones psicológica y filosófica de Vygostki [sic] y de Bajtin [sic] se deduce que el acceso a una competencia en la lectura y comprensión de los textos literarios, por la propia índole de éstos, equivaldría, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a la adquisición de una capacidad interpretativa de los valores culturales que contienen los enunciados y géneros discursivos que componen la obra literaria.

Així, mitjançant els valors culturals que contenen els gèneres discursius o literaris, es generen relacions entre els subjectes de qualsevol cultura i la seva quotidianitat. De fet, l'educació intercultural a través de la literatura és una manera de fer explícita la realitat multicultural, amb la finalitat d'augmentar la consciència per conèixer i comprendre altres cultures i ser capaç d'exercir la ciutadania de manera crítica, activa i col·laborativa (Ballester & Ibarra, 2015, p. 163). La literatura conté també l'herència cultural col·lectiva de les comunitats on es veu representat el llegat històric d'una societat, la connexió amb l'altre i amb el món, i on es veu també plasmada la interpretació que es té del món per part de la mateixa cultura (Zárata, 2020, p. 32). La lectura i el comentari de les obres literàries fan que el lector reprengui la història que els va crear en un moment determinat i la manera com van ser construïdes per part de l'autor, i afavoreix la configuració del pensament en el subjecte, el qual crea coneixement lligat a la realitat del país del qual aprèn i hi crea lligams afectius i cognitius (Matos, 2012, p. 4; Zárata, 2020, p. 184).

Aquests treballs poden servir com a base en la recerca en el cas del català com a llengua addicional per a persones adultes, atès que en aquest àmbit hi ha pocs estudis que posen la mirada en les situacions en què s'ensenya i s'aprèn la literatura catalana en cursos de llengua i cultura per a estudiants universitaris o altres institucions d'educació superior que no comparteixen el marc sociocultural de les obres literàries que s'ensenyen. Poden contribuir no només a la selecció de materials i la programació d'unitats didàctiques, sinó més especialment en relació amb la recepció que els alumnes fan d'aquests textos i les orientacions que els proporcionen els professors (Lacueva, 2017; Lacueva & Subarroca, 2016).

2.3 *El conte literari a l'aula*

Es fa palès, doncs, que l'accés a la literatura condueix a la construcció de l'experiència cultural de l'individu, perquè aprendre literatura a partir dels gèneres literaris fa que l'estudiant desenvolupi la capacitat interpretativa dels valors culturals que s'hi inclouen, que se n'apropriï

i els reconfiguri. Un dels gèneres literaris més procliu a ser didactitzat, per les seves característiques de forma i contingut, és el conte. Com a element prototípic de la narrativa breu, el conte s'ha usat per promoure l'educació intercultural en les etapes infantils (Muñoz, 2013), però això no el limita a aquests nivells. Ans al contrari, creiem que és també aplicable a l'educació superior per diversos motius. Tal com explica Martín Peris (2008), els textos narratius constitueixen les seqüències textuais principals que s'interpreten i es produeixen a l'hora d'aprendre una llengua, ja que tenen fortes implicacions cognitives, socials i estilístiques, i, a més, conformen el mode de comunicació més universal:

Se trata de una forma de organizar el discurso que es, al mismo tiempo, un modo de organizar la experiencia y de hablar del futuro, una forma de imaginar mundos posibles o imposibles; quizás, junto con la conversación, es la forma más universal de expresión y comprensión del mundo, de los demás y de uno mismo.

Els contes són peces perfectament transferibles a l'aula perquè normalment són produccions concises, que conformen una unitat de sentit coherent i cohesionada, i que es poden treballar en sessions curtes d'una manera aprofundida, ja que l'obra es pot començar i acabar en una mateixa classe despertant la intriga i atenent la recompensa del plaer d'obtenir significats vàlids i consensuats. Els relats d'aquest tipus també permeten practicar resums, esquemes i altres tècniques d'estudi, i possibiliten l'anàlisi dels components corresponents, com el narrador o punt de vista, els personatges, l'argument, l'espai, el temps, la trama, etc. (Ballester, 1998, pp. 314-320). A la vegada, a les classes de llengua, faciliten el focus en la sintaxi i el lèxic reals i, a vegades, amb certa complexitat, perquè es tracta de textos autèntics (Jouini, 2008; Montesa & Garrido, 1994).

A més a més, la narrativa de Quim Monzó és idònia perquè tracta de temes universals i pròxims a la vida diària dels alumnes i pot aportar-los coneixements sobre una cultura determinada en una època específica. Treballar-los en aquests cursos de cultura implica els discents en la societat i en promou la reconfiguració dels sabers.

2.4 El procés de lectura intercultural

El procés de lectura és un fenomen complex i multidimensional, que ha estat estudiat per enfocaments lingüístics, psicològics i socioculturals. Com qualsevol acte comunicatiu, la lectura es desenvolupa mitjançant un procés d'interacció en el qual es posen en relació conceptes i idees. Es tracta d'un procés actiu de construcció de significats a partir dels estímuls de l'obra (Mendoza, 1998, p. 175). Això demostra la naturalesa processual i d'interacció d'aquest fenomen, en què no només intervenen els significats que s'intueixen en el text, sinó indispensablement la participació que fa el receptor amb l'activació dels coneixements previs i l'aportació de sabers propis que seran susceptibles de ser transformats (Iser, 1989).

L'estudi que duem a terme sobre la didàctica de la literatura en un context multilingüe i multicultural ens duu inevitablement a parlar de lectura intercultural (Matos, 2012; Porto & Byram, 2017), ja que autor i lectors pertanyen a comunitats i cultures diferents i, per tant, no comparteixen una història, uns referents, unes tradicions o un marc històric comuns (Cassany, 2006). Diverses iniciatives teòriques i pràctiques han definit com es desenvolupa el procés de lectura, les dimensions que abraça i els nivells que s'hi inclouen (Ballester, 1998, p. 316; Cassany, 2005, 2006; Cassany et al., 1993; Mendoza, 1998). Una de les més conegudes és la de Cassany (2006), que distingeix tres plans de lectura: la lectura literal, la lectura inferencial i la lectura crítica. La lectura literal (llegir les línies) es relaciona amb la descodificació del text, no només dels fonemes o el lèxic, sinó que també tracta de comprendre el significat de les línies d'un text amb la suma del significat semàntic de totes les parts. La lectura inferencial (llegir entre línies) té en compte no només els aspectes lèxics o semàntics, sinó també sintàctics i pragmàtics, de manera que el lector activa informació prèvia del text de tipus local i

dedueix fets que no es diuen explícitament (com inferències, pressuposicions, ironia, dobles sentits, etc.). Finalment, la lectura crítica (llegir rere les línies) requereix més coneixement contextual sobre l'obra, l'autor i la cultura en què s'insereix el que es llegeix, ja que el significat depèn d'un context social, geogràfic i històric concret. La lectura crítica, associada amb el vessant sociocultural, té en compte els aspectes ideològics, de poder, de domini o d'intenció.

La lectura literal és més estable i universal, mentre que la lectura inferencial és més subjectiva perquè depèn dels coneixements i l'experiència dels lectors. La crítica, en canvi, pot resultar encara més complexa perquè implica entendre que els significats són situats i dinàmics, i encara és més necessari dominar el marc contextual social, històric i cultural. La lectura crítica també té com a objectiu desvelar la ideologia (sistema de creences d'un grup social que defineix la identitat, els valors, els objectius, les accions, etc.) dels discursos construïts socialment i lingüísticament (Ascaso & Atienza, 2018). Malgrat tot, aquests nivells no són independents entre ells ni segueixen una línia unidireccional o gradual, sinó que es tracta d'un procés orgànic que s'interrelaciona constantment (Márquez & Valenzuela, 2018).

Així doncs, partint de la premissa socioconstructivista que l'aprenentatge es produeix gràcies a la interacció entre els individus i amb els artefactes d'una cultura determinada, que permeten la construcció del significat sobre el món que ens envolta, la literatura contribueix a desenvolupar la capacitat de reflexió, ja que promou el debat i permet crear pensament crític. Des d'aquest punt de vista, la lectura dels gèneres literaris permet als estudiants d'una altra cultura apropar-se a unes determinades maneres de veure el món que els poden ser més o menys llunyanes i apropiar-se'n, desxifrant la llengua que estan aprenent (lectura literal), fent inferències que operen en determinats enunciats com a implícits del significat literal de l'enunciat (lectura inferencial) o en les conseqüències o les finalitats socials i culturals que poden tenir (lectura crítica). Observar i analitzar aquesta lectura del conte literari que fan, com a lectors, aquests alumnes i veure com aprofundeixen en uns aspectes o d'altres pot donar pistes als docents no només a l'hora de replantejar les programacions, sinó també a l'hora d'ampliar les interpretacions sobre determinades qüestions dels textos literaris que es treballen a classe.

3. Objectius i preguntes de recerca

Aquest estudi analitza el procés de lectura d'un conte de Quim Monzó per part d'un grup de catorze alumnes d'un curs de cultura impartit a l'estranger a partir dels comentaris que fan abans i després de la intervenció en què es treballa el text literari. El propòsit és determinar els aspectes literaris que comenten i el grau d'interpretació (literal, inferencial, crític) a què arriben els alumnes. En concret, es plantegen les preguntes de recerca següents:

- a) Quins aspectes literaris sobre el conte esmenten els estudiants en els comentaris previs i en quin nivell de lectura se situen?
- b) Quins aspectes literaris sobre el conte esmenten els estudiants en els comentaris posteriors després del debat a classe i en quin nivell de lectura se situen?
- c) Com influeix la discussió a classe en el procés de relectura del conte i en l'escriptura del comentari posterior?

4. Intervenció didàctica

4.1 Context, objectius i procediment de la intervenció

La intervenció didàctica que presentem s'emmarca en un curs interdisciplinari de cultura catalana impartit en castellà per a catorze estudiants d'una universitat dels Estats Units d'Amèrica, i està dirigida a alumnes de grau, màster o doctorat que tenen un nivell avançat de l'idioma. El curs, de dues hores i mitja a la setmana, inclou continguts des d'una perspectiva

multimodal amb gèneres discursius varis (poemes, novel·les, assajos, articles acadèmics, pel·lícules, documents audiovisuals, imatges, crítiques de cinema, d'art, etc., d'àmbits com història, geografia, literatura, art, economia, política, sociolingüística, etc.). La sessió té lloc durant la primera setmana del curs, i gira entorn de la cultura catalana, la identitat i les representacions socials, amb èmfasi en la ciutat de Barcelona, i persegueix no només l'aprofundiment en aquests conceptes d'identitat i cultura, sinó també en la presa de consciència sobre la interculturalitat i les relacions entre el context històric, social i cultural, i la ficció narrativa en el context català. El conte és «Cacofonia», de Quim Monzó (1980), tot i que per al curs emprem la versió en castellà (2001). Aquest conte és un exemple de construcció literària de la ciutat; té moltes referències històriques, geogràfiques i culturals a través de les quals l'estudiant pot accedir a la cultura que està aprenent. Per donar-los més context, els estudiants també disposen d'un article (Resina, 2009).

La intervenció didàctica que es va implementar va constar de la lectura i del visionament dels materials abans de la sessió i l'elaboració individual d'un comentari previ a partir d'aquests materials; una presentació dels materials i discussió en grups petits i amb el grup classe, i un darrer comentari sobre els materials tractats i les qüestions comentades durant la sessió. La lectura dels materials i la redacció dels comentaris previs i posteriors tenien com a guia unes preguntes, el propòsit de les quals no només era focalitzar-se en els elements importants del conte que es treballava (Cassany, 2000, p. 12), sinó també, sobretot, despertar la implicació dels estudiants lectors i expandir la resposta provocada pel text literari perquè poguessin, d'una banda, reconstruir una determinada realitat i confrontar-la amb la seva pròpia i, de l'altra, gaudir de l'experiència estètica d'una manera individual i col·lectiva (Colomer, 1996, p. 32) (taula 1).

Taula 1. Preguntes per elaborar els comentaris previs i posteriors a la lectura del conte

Preguntes prèvies:

- 1) Quines referències culturals pots identificar en el conte?
- 2) Quina funció creus que tenen en la narració literària?

Preguntes posteriors:

- 3) Quin paper juga el context espacial i temporal, així com les referències culturals, en el desenvolupament de la trama narrativa?
- 4) En quins aspectes el debat a l'aula ha contribuït a una interpretació profunda del conte?

Els comentaris, així com les preguntes, no pretenien generar una explicació única, general i exhaustiva, sinó explorar algun fet concret del text i especular-hi, ja que «una dissecció exhaustiva d'un text requereix molt de temps, probablement esgota la capacitat analítica de l'aprenent i té poca utilitat comunicativa» (Cassany, 2000, p. 15). A classe, entre comentari i comentari, es van compartir les idees dels alumnes i es va tractar de manera inductiva el context històric que envolta el relat a partir de les pistes que ofereix l'escrit, fomentant l'esperit crític i la creativitat, perquè els mateixos discents arribessin a formar-se'n una interpretació pròpia. També es va treballar la biografia i trajectòria de l'escriptor Quim Monzó, amb imatges i altres preguntes (sobre el títol, l'argument, els personatges, l'estructura, el context locatiu i temporal, les referències que hi ha i la classificació que se'n podria fer, etc.), i es va proporcionar un mapa de la ciutat de Barcelona amb el recorregut dels personatges i les referències culturals i espaciotemporals amb la idea de situar visualment el conte.

4.2 Metodologia d'anàlisi dels comentaris previs i posteriors

Es van analitzar els comentaris previs i posteriors dels alumnes. El processament de les dades es va dur a terme mitjançant una anàlisi del contingut (Krippendorff, 2004), seguint un procediment de codificació semioberta. Amb un mètode *top-down*, vam generar unes categories teòriques partint de les preguntes d'investigació i revisant la bibliografia existent sobre l'anàlisi de relats literaris (Ballester, 1998, pp. 314-320; Hernández Guerrero, 2012, pp. 229-238; Jouini, 2008, p. 144). La codificació es va anar acotant fins a obtenir les categories. Algunes de les categories, que hem anomenat *literàries*, van ser *argument*, *personatges*, *espai* i *temps*. Paral·lelament, vam analitzar els comentaris dels estudiants abans i després de la sessió amb un mètode *bottom-up*, del qual van sorgir altres categories, com *autor*, *lector*, *trama* i *altres fonts*. Convé subratllar que, en alguns casos, el límit entre una categoria i una altra era difús i, per això, es van codificar alguns enunciats amb més d'una categoria, de manera que se superposaven. A l'últim, les categories literàries obtingudes en l'estudi dels comentaris previs i posteriors dels estudiants són les dotze següents: *títol*, *autor*, *argument*, *trama*, *personatges*, *temps*, *espai*, *temàtica*, *estil* i *llenguatge*, *lector* i *altres fonts*.

A més, mentre fèiem l'anàlisi d'aquestes categories als comentaris, vam observar que algunes responien a interpretacions més simples o més complexes, i vam decidir dividir-les en tres tipus de processos de lectura: *literal*, *inferencial* i *crítica*. La taula 2 il·lustra dos exemples de les categories de *trama* i de *personatges* en funció d'aquests nivells de lectura.

Taula 2. Reflexions dels alumnes als comentaris distribuïts en categories literàries i en nivells de lectura

	Literal	Inferencial	Crítica
Trama	La disposició dels elements a la narració.	La trama és circular: inici i tancament del conte amb el carrer Balmes.	Cada secció del conte inclou indicador d'ubicació física i geogràfica — artefacte de la cultura barcelonina i catalana.
Personatges	El personatge A fantasieja sobre anar contra direcció; finalment hi va.	Els personatges no segueixen les normes viàries perquè volen escapar de la quotidianitat.	Infringir les normes viàries implica transgredir les normes socials i culturals d'una determinada època o voler escapar-ne.

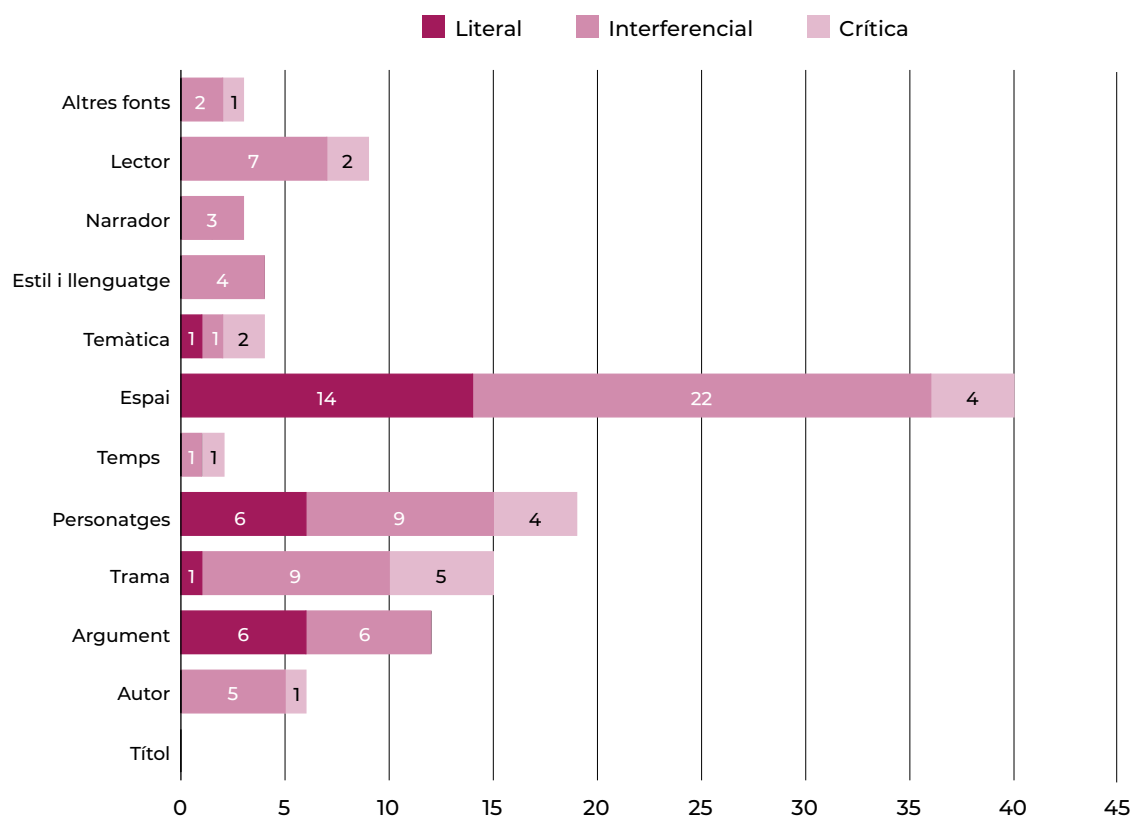
5. Resultats i discussió

A continuació, desgranem els resultats de l'estudi dels comentaris previs i posteriors dels alumnes, i el procés de discussió, i posem alguns exemples il·lustratius de les categories literàries i dels nivells de lectura.

5.1 Comentaris previs

Pel que fa a la primera pregunta d'investigació —Quins aspectes literaris sobre el conte esmenten els estudiants en els comentaris previs i en quin nivell de lectura se situen?—, es va observar que els estudiants van comentar sobretot aspectes del conte relacionats amb l'espai, però també amb els personatges, la trama o l'argument, i que van fer sobretot una lectura inferencial d'aquests aspectes. En el gràfic 1, veiem les categories en qüestió, i com es divideixen segons si constitueixen una lectura literal, inferencial o crítica.

Gràfic 1. Categories literàries per nivell de lectura en els comentaris previs (xifres absolutes)



En total, en els comentaris previs dels estudiants es van identificar 117 reflexions sobre les dotze categories literàries del gràfic. D'aquestes 117, les que destaquen més són les que suposen una lectura inferencial (69 casos), molt per davant de la lectura literal (28 casos) i crítica (20 casos). A continuació, exemplifiquem amb alguns comentaris dels discents les categories literàries més rellevants i les inferències que en fan.

5.1.1 Espai

El fet que els alumnes destaquin el tema de l'espai es pot entendre perquè, fet i fet, el conte té moltes referències geogràfiques de la ciutat de Barcelona, a banda d'altres referències culturals. Tant és així que la ciutat deixa d'actuar com a escenari per adquirir el rol de personatge, tal com constata un estudiant en els comentaris previs i durant la discussió a classe. A més, les preguntes guia per elaborar els comentaris previs (taula 1) justament estaven encaminades a destacar aquesta abundància de referències culturals, moltes de les quals locals, i les funcions que tenien en el relat. Així, la majoria dels estudiants (13 estudiants del total de 14) van identificar amb una lectura literal les referències geogràfiques de la ciutat comtal i en van indagar els significats, com és el cas de l'estudiant, que exposa que les referències a la xarxa viària tenen la funció de constituir l'escenari.

Para empezar, Quim Monzó emplea muchas toponimias —palabras que refieren a barrios específicos o calles notables en la ciudad de Barcelona. Las emplea a lo largo de la historia; por ejemplo, el personaje A viaja de un punto a otro de la ciudad, haciendo referencias a la calle Balmes, la estación del Putxet, Travessera, y La Granada. El propósito de estas referencias sería establecer el escenario y enfatizar que es Barcelona. (E10-pre).¹

¹ Entre parèntesis, fem el codi referit a l'estudiant i l'especificació de *pre* i *post* per diferenciar els comentaris previs dels posteriors; les citacions es mostren tal com les van escriure els alumnes, sense corregir.

Com observem, l'estudiant esmenta no només la categoria d'espai, sinó també la de personatges o argument, que són, de fet, les altres categories literàries més comentades. La menció d'aquestes categories en els comentaris previs és comprensible perquè els alumnes estan aprofundint en els significats del conte a partir dels indicis que es presenten en el text i les relacions entre les parts i com es disposen, com és el cas de l'alumne E3, que fa una lectura inferencial i destaca que les referències usades en el conte serveixen per situar el lector, però també per definir les característiques dels personatges:

Creo que las referencias culturales sirven para que nosotros como lectores podamos situarnos mejor en el escenario de la acción. La manejada del narrador, especialmente la urgencia que lleva, es más fácil de entender teniendo lugares físicos a los cuales referirnos. Además, creo que sirven para comunicar la personalidad o pensamientos de los personajes. Quizás a veces es difícil que un autor exprese la personalidad de alguien en una forma directa, o quizás quiere que el personaje tenga un aire de misterio, y por eso se refiere a la cultura popular. (E3-pre)

En efecte, més que accions, el conte documenta un seguit de referències espacials i un traçat a través d'aquestes referències perquè qui conegui la ciutat pugui recrear mentalment el recorregut dels personatges i treure'n conclusions. Així i tot, com comenta de manera crítica l'alumne següent, si el lector no coneix aquest espai geogràfic, no pot saber a què es fa referència de la ciutat ni tampoc pot acabar de comprendre el relat:

Creo que Monzo usó estas referencias a la ciudad de Barcelona para crear un «insiders club». Si no tienes conocimientos de la ciudad, no puedes entender el cuento en su totalidad. Al hacer eso, Monzo ha escrito una historia que requiere que el lector ya tenga un entendimiento de la ciudad de Barcelona, las partes significantes, y elementos de la cultura catalana más generales, para comprenderla. (E13-pre)

És interessant notar que no es menciona el nom de *Barcelona* en tot el conte. Això vol dir que si els lectors (alumnes d'altres cultures, en aquest cas) ubiquen el relat en aquesta ciutat, és perquè o bé reconeixen les referències explícites i amb nom propi de la ciutat i la seva orografia (la muntanya, el mar, etc.), o bé recorren al context més proper (del curs, del programa d'estudis, etc.). Sigui quin sigui el coneixement que tenen sobre aquesta població, com que es tracta d'estudiants que aprenen una altra cultura, cal assegurar que es transmet que el recorregut literal per Barcelona descrit en el relat i els llocs per on passen els personatges tenen un significat literal i simbòlic. Evidentment, si no es coneixen el lloc ni el temps del relat, tampoc no es poden identificar aspectes socioculturals, ideològics o de poder, ni fer-ne inferències. Durant la discussió a classe, per tant, s'incideix en aquests temes, com comentarem més endavant.

5.1.2 Personatges

La segona de les categories més esmentades pels estudiants (11 estudiants de 14) va ser la de personatges. Molt vinculada a les categories de trama i argument, els alumnes les van esmentar mentre les descrivien literalment, però també van indagar sobre el perquè de les accions dels personatges o el que ocorre en el conte fent una lectura inferencial. Per exemple, l'alumne E1 va comentar que el relat es configurava com una evasió de la rutina diària, i que un dels personatges de la narració, A, intentava escapar d'aquesta realitat saltant-se les normes viàries:

Creo que estas referencias culturales tienen la función de mostrar a los lectores un nuevo aspecto de la cultura catalana. El humor es una forma en la que Monzó ofrece un escape de la rutina diaria. En Cacofonía, el protagonista intenta escapar rompiendo las reglas, destruyendo la norma. Él fantasea sobre cómo sería conducir en la dirección contraria. A través de una descripción de una serie de calles Monzó crea en el lector el efecto de que en realidad él está conduciendo en la ciudad. (E1-pre)

Dos estudiants més van apuntar que el conte tractava de temes d'un dia corrent en la vida quotidiana, però que, tot i ser temes banals o ordinaris, narrats d'una certa manera, tenien un impacte en el lector, i van intentar desxifrar-lo amb una lectura inferencial: donar importància a la rutina, ser captivat per la ciutat de Barcelona, adoptar una perspectiva d'un turista, mostrar les memòries i experiències de les persones que viuen en aquesta realitat, referir-se a un tipus de cultura vehiculada pel relat, etc.:

El cuento es muy repetitivo y muestra lo que parece un día corriente. A no hace cosas muy interesantes —él conduce, come, y bebe. El hecho de que es un día ordinario muestra el poder de la ciudad que aún en un día ordinario, una persona puede ser cautivado por Barcelona y puede apreciar la singularidad de cada calle. (E2-pre)

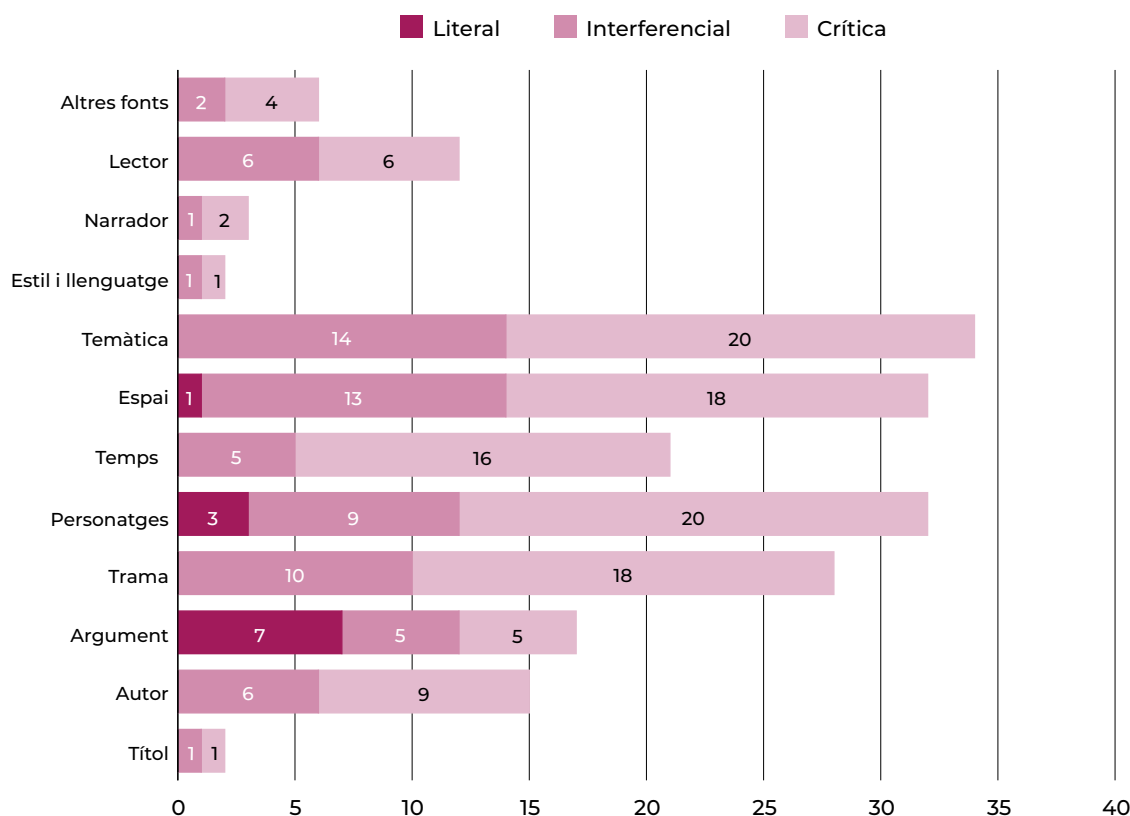
Con respecto a la referencia a las calles, creo que representa como el autor está intentando entrar en un estilo creativo con su imaginación sobre, tal vez, su propia ciudad. La idea de mirar a las cosas cotidianas de otra manera para extraer algo importante o un tema interesante. Me pregunto también si el autor está tratando de entrar en la perspectiva de una turista de su propia ciudad. Las calles también sirven para la manera de presentar memorias de personas y experiencias, como la calle London. No sé muy bien para qué sirven las otras referencias a las personas. Tal vez es una manera de hablar sobre la cultura presencial, cuando la historia fue escrita. (E4-pre)

En resum, veiem com els alumnes van inferir significats del conte a partir d'una lectura literal per donar-los validesa, però el dubte que desprèn el seu discurs («lo que parece», «tal vez», «me pregunto si», «no sé muy bien...») segurament ocorre perquè, sense més context de l'obra (autor, any de publicació, referents, període històric, etc.), no s'arrisquen a asseverar res més concloent. Tot i no disposar d'aquesta informació, els estudiants van intentar desvelar el «misteri» del text, recorrent a la subjectivitat i al bagatge cultural que tenen, però és indispensable conèixer el temps específic en què se situa, a banda de les relacions o dels valors que s'hi inscriuen, per comprendre completament el conte. Per això, tot seguit mostrem els resultats de l'anàlisi dels comentaris posteriors, després de comentar el conte a classe, en què sí que es va observar una reelaboració d'aquestes interpretacions una vegada disposaven de més context sobre l'obra.

5.2 Comentaris posteriors

Pel que fa a la segona pregunta d'investigació —Quins aspectes literaris sobre el conte esmenten els estudiants en els comentaris posteriors després de la sessió i en quin nivell de lectura se situen?—, es va observar que els estudiants comentaven especialment aspectes sobre la temàtica, l'espai, els personatges, la trama o el temps del conte, i ho feien a partir d'una lectura crítica i inferencial (gràfic 2).

En concret, en els comentaris posteriors es va observar que les reflexions sobre les dotze categories literàries es duplicaven: de 117 casos en els comentaris previs a 204 casos en els comentaris posteriors. A més, moltes d'aquestes reflexions dels alumnes arribaven a un nivell de lectura crítica (120 comentaris respecte del total de 204), tot i que la lectura inferencial hi continuava sent força present (73 comentaris) (gràfic 2). En canvi, la lectura literal va disminuir a la meitat (de 28 casos en els comentaris previs a 11 en els posteriors), cosa que fa pensar que, en els comentaris previs, els alumnes descriuen certs aspectes del conte per tal de, seguidament, inferir-ne significats, mentre que en els comentaris posteriors construeixen els significats sense recórrer als elements superficials del conte. L'augment de reflexions sobre aquests aspectes literaris, així com de la lectura crítica que en fan, s'explicaria perquè la discussió a classe hauria procurat més informació i seguretat als alumnes per desenvolupar més reflexions sobre el conte. També l'increment de paraules en els comentaris posteriors (2.642 paraules) respecte dels comentaris previs (2.021 paraules) aclariria aquesta qüestió.

Gràfic 2. Categories literàries per nivell de lectura en els comentaris posteriors (xifres absolutes)

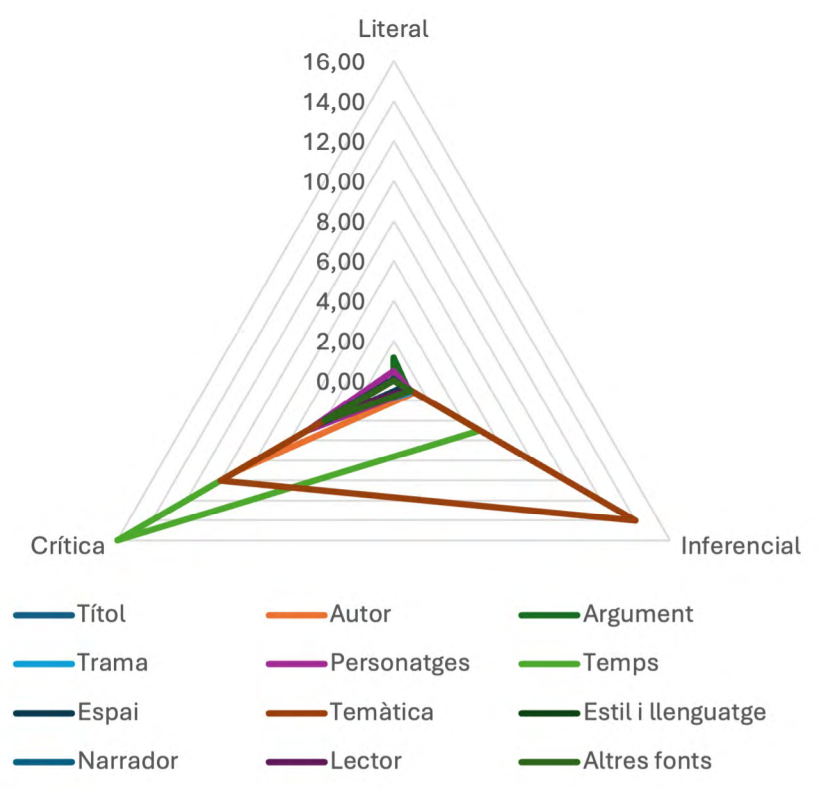
Dit això, el que resulta més interessant és que una comparació entre els resultats dels comentaris previs i posteriors evidencia que en els posteriors hi ha un creixement substancial de reflexions entorn de les categories literàries de temps i temàtica, en els nivells de lectura crítica i inferencial, respectivament. Tal com mostra la taula 3 (valors de color), la categoria que passa a ser més tractada en els comentaris posteriors amb una lectura crítica és la de temps (amb un repunt de 16 pel que fa a la lectura crítica), seguida de la de temàtica (amb un repunt de 14 pel que fa a la lectura inferencial).

Taula 3. Comparació de les categories literàries per nivell de lectura entre els comentaris previs i els comentaris posteriors

Nivell de lectura	Títol	Autor	Argument	Trama	Personatges	Temps	Espai	Temàtica	Estil i llenguatge	Narrador	Lector	Altres fonts	Total
Literal			1,2	0,0	0,5		0,1	0,0					0,39
Inferencial		1,2	0,8	1,1	1,0	5,0	0,6	14,0	0,3	0,3	0,9	1	1,06
Crítica		9,0		3,6	5,0	16,0	4,5	10,0			3,0	4	6,00
Total		2,5	1,4	1,9	1,7	10,5	0,8	8,5	0,5	1,0	1,5	2	1,74

Aquests resultats es veuen més clars en el gràfic radial (gràfic 3), en què s'observa que els estudiants van comentar més qüestions sobre el temps, de manera crítica (en verd; amb una crescuda de 16), i sobre la temàtica, de manera inferencial (en roig; amb una crescuda de 14). Això demostra que, una vegada dut a terme el debat a classe, els alumnes van fer més anàlisis crítiques i inferencials del conte i van comentar més aspectes sobre el temps i la temàtica del relat.

Gràfic 3. Comparació de les categories literàries per nivell de lectura entre els comentaris previs i els comentaris posteriors



Aquest predomini de la categoria de temps s'explica, en part, perquè les preguntes guia per elaborar els comentaris posteriors (taula 1) també posaven el focus en la influència del context temporal en la trama narrativa, observació que desenvoluparem en l'apartat que segueix. Creiem, doncs, que és necessari exemplificar les categories de temps i temàtica amb les reflexions dels estudiants, atès que són les que experimenten una progressió més accentuada entre els resultats del comentari previ i del posterior i que contribueixen a la comprensió global del relat.

5.2.1 Temps

Després del debat a classe, en els comentaris posteriors molts estudiants van fer una lectura crítica del conte i van elaborar significats relacionats amb el temps. Com hem posat en relleu en el marc teòric, per fer-ne una lectura crítica cal tenir més coneixement sobre l'obra, l'autor o la cultura en què s'insereix el conte, ja que els significats possiblement es reformularan quan es conegui el context social, geogràfic i històric del relat. Així, durant la interacció a classe, s'analitza el conte en relació amb aquestes qüestions i s'observa que les referències culturals emprades (locals —algunes ja desaparegudes a la ciutat—, musicals o de la cultura nord-americana, etc.) intervenen d'una manera indirecta en l'argument, la trama i la caracterització dels personatges per part del narrador o els diàlegs que mantenen i amaguen alhora la temporalitat externa del relat: les acaballes de la Transició espanyola. Així ho explica l'estudiant E13, la qual destaca també que, en realitat, el relat tracta de la societat d'aquella època representada amb la ciutat de Barcelona, i no tant dels personatges específics que apareixen en el conte (que no tenen nom propi i s'anomenen A i B):

En el cuento, Cacofonía, el contexto espacial y temporal son muy importantes para el desarrollo de la historia. La historia ocurrió en Barcelona, después de la terminación de la dictadura de Franco. Pero la cuenta no es la cuenta de personas específicas, pero en

vez es la cuenta de la ciudad en una manera más general. Para entender la historia, y la significación del diálogo y el argumento, tienes que entender no sólo las referencias a las diferentes partes de la ciudad, sino también el impacto del contexto temporal. La cuenta es un intento de explorar la vida de la ciudad después de un época de trauma, y cómo ajustar los ciudadanos a sus vidas nuevas. (E13-post)

Aquesta última reflexió també la veiem en l'alumne E3, que interpreta la quantitat de referències com una manera de personificar la ciutat de Barcelona en una època determinada i afegeix que, sense aprofundir en la interpretació del conte durant el debat de classe, aquest relat li semblaria absurd:

[...] El debate en clase me ha ayudado ver este punto —antes no había considerado interpretar la ciudad de Barcelona como un personaje igual que A y B. Sin este punto de vista creo que el cuento parece un poco absurdo, pero para mi ya es claro que sirve para desarrollar el contraste entre la ciudad y A y B. (E3-post)

Així, quan s'amplia el coneixement i les experiències amb el conte, és quan es produeix una relectura diferent del relat, que manifesta la «inagotabilidad del texto» i evidencia que «el texto releído no produce la misma impresión formada en la primera lectura» (Iser, 1989, p. 153). Certament, la primera lectura del conte pot deixar un regust d'estranyesa al lector, que ha de fer un esforç més gran per entendre la condensació de referències i la incoherència aparent del seu ús en el relat. Encara que sembla que només hi ha dos personatges, A i B, la idea de mostrar-los sense nom, només identificats amb una lletra, els resta importància, amb la intenció de posar el focus en la ciutat. Per això, el coneixement cultural és fonamental per a la comprensió crítica del text perquè, quan no hi és, «el lector toma algunos elementos del texto y elabora la información que falta. Ni acierta siempre ni lo elaborado tiene el grado de precisión de la comprensión experta» (Cassany, 2005, p. 7).

5.2.2 Temàtica

Un cop situat el conte en el temps i l'espai, els estudiants van posar més èmfasi a determinar-ne la temàtica amb l'elaboració d'interpretacions inferencials o crítiques. L'alumna E6 s'adona de la relació entre la trama i el període històric en què se situa el conte, i defineix la temàtica a partir de l'argument i la caracterització dels personatges com una crisi d'identitat del país, experimentada pel trauma, la confusió i la desesperació. Per tant, tot i que l'aspecte cultural i històric encobert en el relat pot ser més o menys llunyà als discents, són capaços de relacionar-lo amb temes universals que els poden ser pròxims:

Un elemento que me interesó mucho de nuestra discusión el lunes y que también tiene que ver con el contexto histórico del cuento es la manera de construir la narrativa como un comentario sobre la condición psicológica y política después del franquismo. La transición después de la muerte de Franco funcionó como un momento de crisis de identidad para el país y es interesante que Monzó utilice los personajes A y B con la ciudad de Barcelona para crear una representación literaria y bien sutil de la incerteza y turbulencia que caracterizó la época para España. Me gusta mucho que la estructura del cuento refleje las consecuencias de décadas de censura gubernamental bajo la dictadura. En vez de describir a los personajes directamente como traumatizados, confundidos o desesperados, Monzó permite que el ambiente físico contribuya a una sensación de inquietud y tensión. (E6-post)

Així, l'estatisme del conte, les accions i els discursos aparentment banals que duen a terme els personatges despersonalitzats amb noms com A i B, que semblen no tenir cap propòsit (com hem vist que comentaven els alumnes en els comentaris previs en l'apartat 5.1.2), es podrien entendre com l'acceptació de l'*statu quo* en què els ha tocat viure. Si bé tenen vides paral·leles, A, amb les seves accions i fantasies de transgressió, i B, mostrant com els amics que

comparteixen han acceptat la realitat i s'hi han acomodat, resulten igualment realitats incomunicades i, fins i tot, agres, potser perquè el compromís durant el franquisme s'ha esvaït durant aquesta època, en la qual els valors són superflus i se'n respira el desencant.

Per tant, les segones lectures del mateix text, tant oralment a classe com per escrit en comentaris posteriors, poden fer emergir representacions que no es veien en una primera lectura (Iser, 1989, p. 154). En aquests escrits posteriors, els estudiants destaquen que les referències culturals del conte caracteritzen uns personatges amb unes preocupacions determinades, que reflecteixen també una societat desencantada que viu en aquest període històric. Aquestes referències espacials i culturals, així com l'argument i la manera com s'expressa, o sigui, la trama, també ambienten el relat en un context social i polític marcat pel desconcert i la reconfiguració d'uns valors. Aquest fet «revelador» en el qual la relectura del mateix text pot produir innovacions significa que la pràctica de lectura proposada en aquest estudi és només una aproximació a la diversitat d'interpretacions que ofereix aquest conte breu i la història que s'hi explica, que obre un univers infinit de reflexió i gaudi.

5.3 *La discussió a classe*

Pel que fa a la tercera i darrera pregunta —Com influeix la discussió a classe en el procés de relectura del conte i en l'escriptura del comentari posterior?—, cal apuntar una sèrie de qüestions sobre els instruments didàctics i la mediació intercultural, i el debat a l'aula durant la sessió.

5.3.1 *L'ús d'instruments didàctics i la mediació intercultural*

Per contextualitzar el relat literari i la gran quantitat de referències culturals, es va dur a terme una anàlisi exhaustiva del conte, l'obra i l'autor, fent especial atenció a les referències culturals, i es van fer servir preguntes per tal de suscitar aspectes del context històric a partir de les pistes que oferia el relat. En concret, es van treballar les referències culturals en relació amb la trama i se'n va fer una classificació i també es va visualitzar un mapa de la ciutat amb el recorregut d'ambdós personatges. Aquesta mediació va contribuir a situar temporalment i geogràficament l'acció del relat i a posar de manifest la manera com estava construït l'entramat narratiu, tal com especifica l'estudiant E1:

Creo que el debate en el aula me ha ayudado a ver el cuento de una nueva manera. Escuchar interpretaciones diferentes me hizo entender más sobre la importancia del contexto espacial para el cuento. Creo que sin tanto contexto espacial sería más difícil demostrar la vida urbana de Barcelona. Creo que ver el mapa de las calles de Barcelona también me ayudó a interpretar el cuento de una forma más profunda. Hizo que yo entendiera más sobre la vida cotidiana para muchos barceloneses. (E1-post)

L'èmfasi en els aspectes culturals tant per part dels materials i el discurs docent, com per part de la resta d'estudiants, va promoure la presa de consciència sobre el contacte entre cultures, cosa que molts alumnes van comentar en els comentaris posteriors. Per exemple, l'alumna E7 especifica com la construcció de l'entramat narratiu plasma una cultura determinada i com aquesta cultura es mostra en interacció constant amb d'altres mitjançant tècniques literàries, com, per exemple, algunes referències musicals que determinen la personalitat del personatge o de la comunitat a la qual pertany:

También, Monzó cartografió los sonidos, las personas, y los sentimientos (cosas que definen una cultura) de Barcelona. Después de clase y un poco de investigación, entiendo mejor el rol de algunas cosas en el cuento. Por ejemplo, Benny Goodman le da felicidad a A. Otro ejemplo es cuando A visite a Crystal City y lee The Last Tycoon. Estos ejemplos muestran como influencias Americanas se mezclan con la cultura de Barcelona. Todas las referencias espacial, temporal, y cultural crean una visión de la

ciudad y el estilo de narración apoya esta imagen dando al lector una visión íntima del ritmo de vida de la ciudad. (E7-post)

Aquesta estudiant menciona les percepcions visuals i auditives que transmet el conte (semàfors, llums, clàxons, xocs) fent referència al ritme de vida barceloní, i esmenta que representen una societat i una cultura en un moment determinat, i que fan que el lector l'experimenti, cosa que genera una connexió entre l'individu i una realitat que no ha viscut físicament, però que ha experimentat simbòlicament a través del conte (Zárate, 2020, p. 78). Per tant, el conte literari aporta un teixit, construït a partir d'un llegat social, polític i cultural, que genera la representació d'uns fets tal com són interpretats per la mateixa cultura (Colomer, 2011, p. 56, citat per Zárate, 2020, p. 78). Els alumnes, que podrien desconèixer aquests fets per no pertànyer a la cultura en qüestió, en descobreixen la interpretació que li dona aquesta mateixa cultura i poden contribuir a eixamplar aquestes interpretacions amb les seves pròpies perspectives provinents d'altres cultures. Justament, en el cas del relat, poden diferir en les visions de com es relaciona el conte amb l'ús de les referències a la cultura nord-americana que hi ha. Aquesta interculturalitat fa palès que una cultura no està circumscrita en uns marcs tancats, sinó que es nodreix d'altres cultures i hi està en interacció constant i que, mitjançant la literatura, els estudiants se n'apropien i la reviu.

5.3.2 *El debat a l'aula i la interacció oral entre els estudiants*

El debat oral a classe va permetre que cada estudiant exposés i justificqués la percepció particular del conte que havia construït després d'haver-la verbalitzat en el comentari inicial, utilitzant l'escriptura de manera epistèmica. D'aquesta manera, es van obtenir una gran diversitat d'interpretacions, que van enriquir els significats extrets i discutits pels estudiants, tal com comenta l'alumna E14:

Hablar sobre textos en la clase nos ayuda a escuchar puntos de vistas diferentes e interpretaciones diferentes de las lecturas. A cada estudiante le llama la atención un aspecto diferente de cada texto y al compartir esto durante el debate en la clase, todos los estudiantes pueden obtener una interpretación mas profunda de los textos. (E14-post)

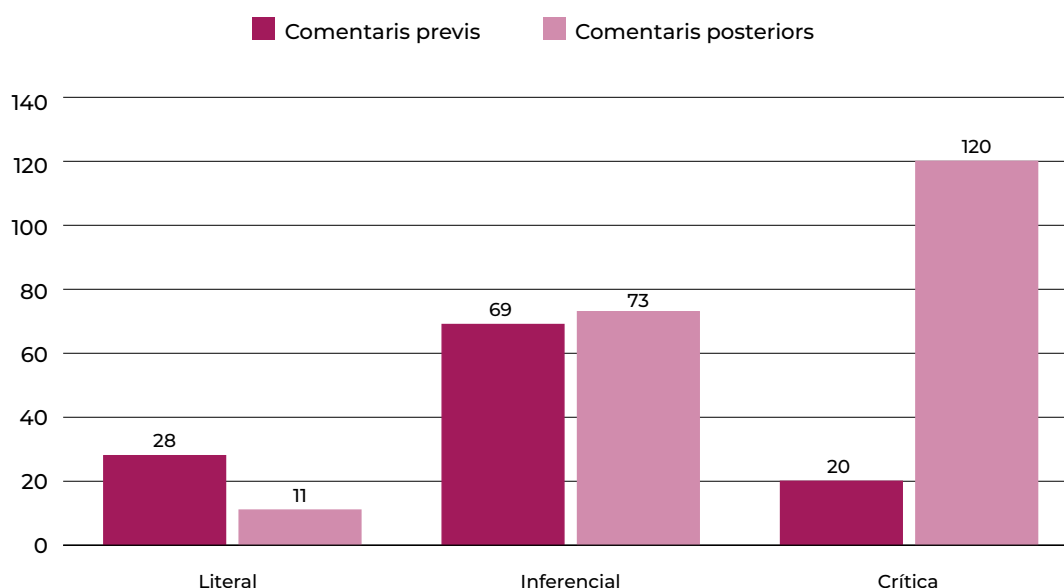
L'objectiu, doncs, va ser compartir les interpretacions dels estudiants, de manera que, en parlar-ne, els alumnes «transformen les sensacions i intuïcions sobre el text» i, en escoltar les reaccions immediates dels companys, «accedeixen a d'altres punts de vista i reelaboren i despleguen les seves formulacions inicials» (Cassany, 2000, p. 12), com passa amb l'estudiant E2, que exposa com la conversa a classe la va ajudar a entendre el conte:

[...] También, me ayudó mucho el debate sobre la edad en que el cuento fue escrito porque ayuda a entender lo que el cuento representa. (E2-post)

Per tant, la discussió oral a l'aula durant la sessió va permetre contraposar les representacions mentals del conte que havia elaborat cada individu prèviament amb «la finalitat de buscar una aproximació més detallada i consensuada» del significat (Cassany, 2000, p. 12). Altres mètodes i instruments didàctics també van contribuir a la construcció conjunta dels coneixements.

Per concloure, la sessió a classe va possibilitar que els alumnes reflexionessin sobre les connexions entre el relat literari i el context sociocultural en els comentaris posteriors, cosa que en va provocar una resposta crítica. En el gràfic 4, s'evidencia com, després de la sessió, la comprensió lectora crítica va augmentar de manera considerable: el nombre de reflexions crítiques dels estudiants sobre les diferents qüestions literàries va passar de 20 casos en els comentaris previs a 120 casos en els comentaris posteriors.

Gràfic 4. Freqüències absolutes de reflexions per nivell de lectura en els comentaris previs i posteriors



Per tant, la discussió col·lectiva de les obres literàries en una aula multicultural, juntament amb més documentació i l'ús d'altres materials, proporciona referents comuns necessaris en la construcció global dels significats de l'obra. El text literari no desdibuixa un únic carril del qual el lector no es pot desviar, sinó que «se expande en múltiples posibilidades potenciales de realización» (Iser, 1989, p. 153), cosa que ofereix interpretacions varies perquè els alumnes, com a lectors, participin en la construcció del significat, aportant-hi el coneixement propi i, consegüentment, s'impliquin en aquest joc de fantasia.

En definitiva, la lectura literària adopta una posició estètica en el moment en què el lector entra en diàleg amb l'obra i produeix interpretacions sobre una determinada visió del món de manera crítica, les quals, alhora, en transformen la identitat (Matos, 2012). Els alumnes es fan seu el conte de la mateixa manera que el conte es fa seves les referències culturals que emprava. I mitjançant aquesta apropiació de l'espai físic de la ciutat de Barcelona en el moment temporal en què ocorre, s'intenta reconstruir una herència històrica, cultural i social d'una època determinada. Així, a través de la literatura, els estudiants poden apropiarse d'una nova cultura, tal com aquesta s'ha apropiat del territori, la identitat i la figura de l'altre: «Toda cultura procura domesticar la montaña, la selva, el desierto, los ríos o el paisaje urbano con la de historias de mitos, de ritos y de obras de arte» (Petit, 2016, p. 23). En el nostre estudi, l'apropiació de la ciutat de Barcelona mitjançant aquest conte literari és només un pretext per aprofundir en determinats aspectes de la cultura catalana i explorar les representacions interculturals que se'n fan (p. 55).

6. Conclusions

Prenent les concepcions socioconstructivistes de l'ensenyament i aprenentatge de la llengua i la literatura, l'educació literària i la lectura com a acte cooperatiu, en aquest article hem explicat els temes literaris que van comentar un grup d'estudiants d'un curs de cultura catalana a l'estranger, i el nivell de lectura que van assolir en els seus comentaris escrits a partir d'una intervenció didàctica centrada en el procés de recepció i lectura d'un conte de Quim Monzó. A causa de les característiques del relat, que per interpretar-lo exigia un esforç elevat de contextualització, per fer els comentaris previs i posteriors, es va proporcionar als alumnes preguntes al voltant de les referències culturals i el seu vincle amb l'argument i la trama narrativa per focalitzar-se en les relacions entre les diferents capes que contenen les narracions literàries i ajudar-los a anar més enllà d'una impressió figurativa de la història.

Entre l'escriptura del comentari previ i el posterior, la discussió del conte a classe va servir per treballar les particularitats narratives de l'obra i situar-la en un context històric. La mediació del professor, que va consistir en l'anàlisi exhaustiva del conte, la provisió d'informació sobre el llibre i l'autor, l'aportació d'imatges de les referències i la discussió d'un mapa del recorregut fet pels personatges, entre d'altres, va fer emergir les reflexions dels estudiants, i els vincles indirectes entre les referències emprades i l'època històrica en què se situava el relat. El debat durant la sessió va propiciar l'intercanvi d'interpretacions, que «esdevé essencial, perquè obre l'accés a percepcions alienes, perquè relativitza el punt de vista personal i [...] permet assolir un nivell de significació més ric, plural i representatiu per a la comunitat» (Cassany, 2000, p. 14). Les qüestions que van remarcar van variar entre els alumnes, així com els nivells de lectura.

Els resultats de l'anàlisi dels comentaris previs assenyalen que els alumnes extreuen interpretacions sobretot inferencials, però a partir d'una lectura més literal del conte, respecte a temes com l'espai, la trama, l'argument i els personatges. En el cas dels comentaris posteriors, una vegada conegut el període de la història en què se situa el conte, observem un augment de la lectura crítica referida al temps i a la temàtica, atès que els estudiants reinterpreten les reflexions inicials o extreuen significats globals del conte a partir de la cerca d'informació, la validació o refutació d'hipòtesis, o la integració d'altres perspectives dels companys durant el debat a l'aula.

La intenció d'aquesta intervenció didàctica ha estat fer present el text literari en els estudiants i generar diferents reaccions durant la lectura, per facilitar que diverses mirades pluriculturals construïssin interpretacions mentre incrementaven el seu repertori lingüístic i discursiu (coneixements textuais, habilitats de comprensió i producció discursiva, etc.). L'objectiu era entendre com llegien els textos propis de la cultura catalana alumnes amb coneixements i experiències variades, i no «desenterrar cap significat intrínsec d'una obra (prèviament legitimat per un filòleg)» (Cassany, 2000, p. 14). Podria ser, fins i tot, que gràcies a la lectura intercultural els estudiants identifiquessin moltes qüestions en el text no comentades pels crítics literaris que han estudiat l'obra de Monzó, però caldria un altre estudi per corroborar-ho.

L'estudi revela que la dificultat que poden tenir els estudiants, pel fet de provenir de cultures diferents, per reconèixer el context històric del relat no impedeix que identifiquin les qüestions fonamentals que projecta el conte (la frustració, el desengany, l'avorriment, etc.) i hi apliquin els sabers propis per interpretar-lo, la qual cosa demostra la funció universal de la literatura de connectar cultures. A més, gràcies a l'anàlisi literària, els estudiants poden arribar a conèixer el context històric plasmat en l'obra, perquè adquireixen nous referents culturals de la societat en què es produeix el text, i a la vegada s'acosten a les representacions que en fa aquesta mateixa societat (Ballester & Ibarra, 2015, p. 170). La lectura del relat literari, a banda de provocar la comprensió d'un seguit de representacions vehiculades pel text, en fomenta un tipus determinat d'expressió en el seu jo (Iser, 1989, p. 164), en un procés mitjançant el qual els alumnes atribueixen significat al que llegeixen i configuren les seves pròpies representacions interculturals —en aquest cas, de la cultura catalana—, en la construcció de la seva identitat. Al capdavall, es tracta d'un procés de transformació constant, com es fa palès en el fet que, en el transcurs del semestre, els discents interrelacionen els temes apresos en aquesta lectura amb els que s'anaven incorporant.

Així doncs, la literatura a l'aula plurilingüe ofereix un espai que permet desenvolupar la competència intercultural i comunicativa mitjançant la posada en comú d'interpretacions diverses que remetent a un marc cultural diferent del propi (Ibarra & Ballester, 2016, p. 125). La discussió que es genera al voltant de l'obra literària en qüestió desperta el debat i la reflexió sobre diversos temes, fet que, amb les condicions i la mediació adequades, permet crear pensament crític. Per això, i recordant el que apunten Lacueva i Subarroca (2016), aquest estudi vol contribuir a ampliar la recerca en la recepció de gèneres literaris als estudis avançats universitaris fora del domini lingüístic català, experimentant, comprovant i

analitzant diferents propostes didàctiques, la mediació que se'n fa i l'impacte que tenen en els alumnes. La interpretació literària no només activa records, sentiments i coneixements ja adquirits, sinó que crea una experiència de lectura profunda i fructífera d'adquisició de nous sabers.

Referències

- Ascaso, S., & Atienza, E. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en ELE y su evaluación. *e-Aesla*, 4, 122-132.
- Bajtín, M. (1982 [1975]). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Ballester, J. (1998). Las teorías literarias y su aplicación didáctica. Dins A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 297-322). Horsori.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Ballester, J., & Ibarra Ruis, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), 161-183. <https://doi.org/10.14201/teoredu2015272161183>
- Bordons, G., & Ferrer, J. (2013). Poesia catalana contemporània, territori i educació. *Articles: Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 60, 99-110.
- Bordons, G., Costa, L., & Torrents, J. (Eds.) (2019). *Arxius de poesia experimental. Perspectives de futur*. Edicions Universitat de Barcelona.
- Bronckart, J. P., & Dolz-Mestre, J. (2021). Le plurilinguisme, pour comprendre ce que c'est le langage et comment l'enseigner. Dins I. M. García Azkoaga, I. Manterola Garate, & L. Diaz de Gereñu Lasaga (Eds.), *Euskara oinarri eta eleaniztasuna helburu. Hizkuntzen garapena eta erabilera aztergai* (pp. 93-118). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Camps, A. (2003). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. Dins A. Camps (Comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 33-46). Graó.
- Cassany, D. (2000). Fonaments per al comentari de text. *Articles: Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 22, 7-17.
- Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad*. Congreso Nacional Cátedra Unesco para la lectura y la escritura. Universidad de Concepción. <http://www2.udec.cl/catedraunesco/index.htm>
- Cassany, D. (2006). *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Empúries.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1993). *Ensenyar llengua*. Graó.
- Cid i Català, J. S. (2013). *Patrimoni literari i territori. Una proposta d'educació literària a partir dels espais de l'Ebre* (Tesi doctoral). Universitat de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/287219#page=242>
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 18-31.
- Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura*, 8, 127-171.

- Colomer, T. (2011). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2018). Recerca i formació de professionals en el camp de la literatura infantil i juvenil. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(1), 9-26. <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v11-n1-colomer>
- Colomer, T., & Camps, A. (1991). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Edicions 62 i Rosa Sensat.
- Fontich, X. (2020). *Projectes per aprendre literatura: interpretació i creativitat a l'aula*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Garrido, A., & Montesa, S. (2010). La recuperación de la literatura en la enseñanza del ELE. Una necesidad y una propuesta. *MarcoELE*, 11. <http://marcoele.com/descargas/navas/19.garrido-montesa.pdf>
- Hernández Guerrero, J. A. (2012). *Teoría y práctica del comentario literario*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/teoria-y-practica-del-comentario-literario/>
- Ibarra, N., & Ballester, J. (2016). Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera (ELE). *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(3), 117-130.
- Ibarra, N., & Ballester, J. (2017). Ecología, lectura literaria, patrimonio y cultura en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(3), 41-52.
- Iser, W. (1989). El proceso de lectura: enfoque fenomenológico. Dins R. Warning (Ed.), *Estética de la recepción* (pp. 149-164). Visor.
- Jouini, K. (2008). El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 13(20), 121-159. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322008000200005&lng=en&tlng=es
- Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Lacueva, M. (2017). Didáctica de la cultura a la universitat: dels estudis culturals als estudis catalans (i viceversa). Dins M. Lacueva (Ed.), *Didàctica universitària dels estudis culturals. Pràctiques i tendències en la Catalanística i la Hispanística* (pp. 101-128). Saarland University Press.
- Lacueva, M., & Subarroca, A. (2016). Cultura y sociedad para estudiantes universitarios de ELE: rasgos específicos, prácticas y propuestas. Dins N. Ibarra Rius, J. Ballester Roca, & F. Romero Forteza (Eds.), *Investigación en enseñanza de las lenguas y las literaturas* (pp. 83-96). Universitat Politècnica de València.
- Márquez, M. M., & Valenzuela, J. R. (2018). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica*, 50. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-012](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-012)
- Matos, A. G. (2012). *Literary texts and intercultural learning: Exploring new directions*. Peter Lang.
- Martín Peris, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y Textos*, 16, 101-131.
- Martín Peris, E. (Dir.) (2008). Texto narrativo. *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

- Mendoza, A. (1998). El proceso de recepción lectora. Dins A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 297-322). Horsori.
- Mendoza, A. (2000). *Lecturas de Museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*. Universitat de Barcelona i Universidade de Santiago de Compostela.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la comprensión lecto-literaria*. Aljibe.
- Montesa, S., & Garrido, A. (1994). La literatura en la clase de lengua. Dins S. Montesa & S. Garrido (Eds.), *Actas del II Congreso Internacional de ASELE (1990). Español para extranjeros: didáctica e investigación* (pp. 449-457). Universidad de Málaga.
- Monzó, Q. (1980). Cacofonia. Dins Q. Monzó, Olivetti, Moulinex, Chaffoteaux et Maury. Quaderns Crema.
- Monzó, Q. (2001). Cacofonía. Dins Q. Monzó, *Ochenta y seis cuentos*. Anagrama.
- Muñoz, I. (2013). *La educación intercultural: una propuesta de intervención a través de la literatura infantil*. Universidad de Valladolid.
- Pablos Pons, J. P. de, Rebollo Catalán, M. Á., & Lebres Aires, M. L. (1999). Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Bajtín a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa. *Revista de Educación*, 320, 223-253.
- Peguera, M. C., Coiduras, J. L., & Falguera, E. (2021). Comprensión lectora y videoanálisis: evaluación de intervenciones didácticas en formación docente dual. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 663-673.
- Petit, M. (2016). *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Porto, M., & Byram, M. (2017). *New perspectives on intercultural language research and teaching: Exploring learners' understandings of texts from other cultures*. Routledge.
- Resina, J. R. (2009). La Cataluña quimerista. Dins J. R. Resina, *Il·luminacions. Catalunya visionària* (pp. 289-294). Centre de Cultura Contemporània.
- Vygotsky, L. (1986 [1934]). *Thought and language*. MIT Press. [Trad. cast.: *Pensamiento y lenguaje*. Paidós, 1995.]
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Unicef.
- Zárate, L. (2020). *Lectores interculturales: una apuesta en Educación Superior a través de literatura* (Tesi de màster). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colòmbia. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/49968/Tesis%20Maestr%c3%ada%202020.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Zayas, F. (2011). *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Octaedro.

Literatura a l'aula de català com a llengua estrangera: experiències i potencial¹

Elena Casas Cortada

Universitat Autònoma de Barcelona - Universitat Masaryk de Brno

ORCID: 0000-0001-8469-6663

Elena.Casas@autonoma.cat - 242660@muni.cz

Rebut: 7 de gener de 2024

Acceptat: 20 d'agost de 2024

Resum

Tot i que la literatura havia tingut un pes molt important en el procés d'aprenentatge d'una llengua estrangera, les darreres tendències l'han relegada a un paper secundari. En aquest article explorem les possibilitats d'ús dels textos literaris a l'aula, tot presentant un seguit d'experiències docents reals dutes a terme al lectorat de la Universitat Masaryk de Brno.

Paraules clau

literatura a l'aula de CLE, competència literària, competència intercultural, literatura catalana a les universitats exteriors, destreses

Abstract

Although literature has traditionally played a crucial role in the process of learning a foreign language, recent trends have relegated it to a secondary role. In this article, we explore the possibilities of using literary texts in the classroom, presenting a series of real teaching experiences carried out in the lectureship of Masaryk University in Brno.

Keywords

literature for Catalan as a foreign language, Catalan literature in foreign universities, literary competence, intercultural competence, skills

1. Introducció

Dins del món de l'ensenyament de la llengua catalana per a estrangers (CLE), la tasca del docent de la Xarxa Lull és força específica: per una banda, els estudiants normalment no estan en contacte directe amb el món catalanoparlant i, més sovint del que pot semblar, no parlen castellà ni hi estan en contacte —habitualment s'assumeix, erròniament, que tots els aprenents de català ja coneixen el castellà o hi estan familiaritzats. Per una altra banda, es tracta d'alumnes universitaris que poden tenir un horitzó d'expectatives i interessos força diferent dels aprenents que viuen en una zona de parla catalana, per a qui la llengua té una dimensió pràctica o integradora que, per a l'estudiant a l'exterior, rarament té. A més, el docent que ocupa un lectorat a l'exterior² sovint es troba que no només ha d'impartir assignatures de llengua, sinó també que els programes d'aquestes universitats solen oferir a més cursos de

¹ Aquest treball és una versió del que es va presentar a les 36es Jornades Internacionals per a Professorat de Català organitzades per l'Institut Ramon Llull (2022). Volem aprofitar per agrair sincerament els comentaris dels avaluadors de la revista, que han ajudat molt a millorar la nostra aportació.

² A l'inici del curs 2023-2024, l'Institut Ramon Llull té una llista de 127 universitats que ofereixen estudis de català a tot el món (Institut Ramon Llull, s. d.a). La majoria d'aquestes places es cobreixen amb lectors que la mateixa entitat selecciona i proposa a les institucions universitàries corresponents mitjançant les convocatòries anuals (i extraordinàries) de selecció de professorat.

cultura o literatura, un fet que li planteja diversos reptes (Lacueva, 2017, p. 101; Lacueva & Subarroca, 2016, pp. 91-93).

Per començar, en el cas de les assignatures de literatura, és previsible que els estudiants provinquin d'estudis de filologia o d'altres branques de les humanitats. És a dir, probablement tenen un interès acadèmic per la literatura i esperen un curs amb un cert nivell d'aprofundiment. Un curs d'aquestes característiques, tanmateix, requereix que els alumnes facin lectures de certa dificultat i, inevitablement, el docent de literatura a les universitats exteriors es planteja diverses preguntes: els alumnes tenen un nivell de llengua suficient per enfrontar-se als textos originals? El grau de dificultat de les lectures que plantegi serà un factor més important que la rellevància o la representativitat del text? Potser és millor optar per treballar amb textos traduïts a la primera llengua (L1) dels alumnes? Però quins són els llibres que s'han traduït a aquesta llengua?³ Són els més adequats per al curs que el docent volia plantejar? I, finalment, fins i tot podríem afegir-hi: els interessos i el gust lector de cada alumne es poden tenir en compte per triar les lectures?⁴

Aquestes i altres preguntes (també les que es poden plantejar a l'hora d'escollir textos per treballar en un curs de llengua: quin tipus de text és el més adequat per a aprenents de català com a llengua addicional? Com es pot treballar amb la lectura a l'aula per no reduir-la a una llista de preguntes concretes sobre detalls específics del text? Quin rendiment podem extreure del text seleccionat? Ens serveix per vehicular aprenentatges de llengua?) són les que es plantegen diàriament els docents de la Xarxa Lull, i són també les que ens hem plantejat els darrers cursos a la Universitat Masaryk de Brno. Aquest treball pretén compartir-ne les respostes i fomentar la reflexió entorn de la integració dels textos literaris a l'aula de CLE.

2. Literatura catalana a l'aula de CLE: per què?

L'ús de la literatura com a eina d'aprenentatge d'un idioma ha passat de ser la base dels mètodes tradicionals a perdre la importància en els sistemes actuals, que tendeixen als aspectes més comunicatius de la llengua (Albaladejo, 2007, pp. 2-5; Lerner, 1999, p. 401; Mendoza Fillola, 1993, pp. 19-20; Sanz Pastor, 2006, p. 6). Tanmateix, i tot i que no s'ha escrit gaire sobre aquest camp en el cas de l'ensenyament de CLE, en altres idiomes s'ha explorat la recuperació de la literatura a l'aula de llengua estrangera. Bobkina i Domínguez (2014, p. 248), basant-se en bibliografia diversa, afirmen el següent:

It is argued that literature promotes, among others, students' L2 vocabulary knowledge, knowledge of lexical phrases and fixed expressions, grammatical knowledge, language awareness, and sociolinguistic and pragmatic competences. Also, emphasis on reading, particularly the reading of culturally authentic texts, has become one of the central claims for curriculum reform in EFL teaching.

Diversos autors reclamen tornar a trobar un espai per als textos literaris en els mètodes d'aprenentatge de llengua addicional. Defensen que se'n pot aprofitar la riquesa, que es poden emprar com a input lingüístic a través del qual es poden desenvolupar les quatre destreses

3 La base de dades TRAC (Institut Ramon Llull, s. d.b) o l'Index translatorium (Unesco, s. d.) poden ser un bon punt de partida. Aquestes bases de dades no sempre són exhaustives i sovint els manquen les traduccions aparegudes en publicacions seriades. És aconsellable, per tant, comprovar si la comunitat acadèmica de la llengua meta ha fet recerca en l'àmbit de la recepció literària d'obres catalanes, un camp molt més fructífer del que podríem imaginar d'entrada.

4 Per a una reflexió sobre aquests aspectes en el cas del castellà, vegeu Banús (1998) i Juárez Morena (1996). En el cas de l'espanyol i les altres llengües «globals» les tries literàries també es veuen influïdes per allò que els alumnes coneixen abans: rarament és una cosa que hàgim de tenir en compte en el cas català. Sí que és útil, però, tenir en compte la tradició de l'ensenyament literari del país, tant si és per adaptar-nos-hi com per preveure quines dificultats tindran els alumnes a l'hora de complir amb allò que els demanem. En el cas de la Universitat Masaryk, per exemple, la tradició de les classes magistrals de literatura en què no es demana que els alumnes facin lectures autònomes de textos fa que tinguin dificultats inicials per aconseguir comentar més profundament els textos que es proposen als cursos.

«dins d'un context cultural significatiu» (Albaladejo, 2007, pp. 4-5). Es parteix, per tant, d'un «doble interès»:

[...] ya sea por el posible valor referencial de los contenidos del texto, que para el alumno/lector suponen una apertura y ampliación de su conocimiento del mundo y una motivación hacia la lectura; ya sea por su función de complemento de cualquier planteamiento metodológico seguido en la enseñanza de L2. Los textos literarios aportan diversos aspectos gramaticales, funcionales, comunicativos, culturales, etc. para el aprendizaje de la lengua. (Mendoza Fillola, 1993, p. 20)

El text literari no només és un text real —que, per tant, no entra en conflicte amb un mètode comunicatiu, ans al contrari— a partir del qual podem vehicular diversos aprenentatges lingüístics, sinó que també pot ser de gran ajuda a l'hora de convertir el nou parlant en un «mediador intercultural», tal com és definit al Marc europeu comú de referència per a les llengües (2003). Per assolir aquest objectiu és imprescindible conèixer els diversos productes culturals de la llengua meta —també els productes literaris—,⁵ però els textos, a més, poden reflectir una infinitat d'elements culturals, no només literaris (Albaladejo, 2007, pp. 7-8; Sanz Pastor, 2006, pp. 6-7). Aquests elements culturals poden incloure des de tradicions i festes fins a episodis històrics o costums quotidians. Tots aquests elements poden ser productius a l'hora de ser explotats en una aula de CLE, amb activitats d'anàlisi, debat o comparació amb la pròpia realitat. Sanz Pastor fins i tot afirma que en els textos literaris s'hi poden localitzar inputs culturals «més autèntics i menys estereotipats» dels que es poden trobar en alguns manuals d'espanyol com a llengua estrangera (2006, p. 9): les discussions sobre la representativitat de la «cultura» als manuals de CLE, una de les eines més habituals en l'aprenentatge de llengua per a adults, també ha estat objecte de debat (Vidal, 2018).⁶

Mendoza Fillola (1993, pp. 24-27) anota que, com a document real, el text literari pot ser explotat segons els nostres interessos i enfocaments. En el cas de la narrativa i el teatre, a més, poden aportar-nos projeccions d'actes de parla a través dels personatges. També fa notar que entre el llenguatge literari i el quotidià hi ha un continuïtat, de manera que la inclusió d'aquests textos queda justificada com una mostra lingüística interessant per als estudiants de llengua estrangera. Sanz Pastor (2006, pp. 7-10) també destaca que l'esforç interpretatiu que fa l'alumne amb els textos literaris que li proposem, en què presentem text i context de manera conjunta, passa per utilitzar els seus coneixements culturals⁷ i, encara més important, aquests esforços els podrà extrapolar a altres tipologies textuales. En general, la lectura desperta estratègies que també s'utilitzen en la llengua nativa: quan llegim, també en la nostra L1, no només descodifiquem les paraules amb què ens trobem, sinó que també els donem sentit i les interpretem gràcies als nostres coneixements previs (Lerner, 1999, p. 401). Tots aquests aspectes converteixen el text literari en un input de gran interès per a un aprenent de llengua estrangera, ja que pot ajudar-lo a desenvolupar les capacitats interpretatives.

Aquest tipus de textos també ajuden a la formació de la *competència literària* (Albaladejo, 2007, p. 5; Sanz Pastor, 2006, pp. 18-19). I tot i que aquesta competència literària també ens remet a coneixements connectats amb l'L1, cal tenir sempre present que treballar textos literaris amb alumnes que tenen la llengua com a L2 presenta les seves especificitats (Mendoza Fillola, 1993, p. 24).

5 Per a un plantejament sobre què entenem per *cultura* i com això es trasllada a l'aula com a part de l'educació intercultural, vegeu Mendoza Fillola (1993, pp. 21-23), Vidal (2018, pp. 103-105), Lacueva (2017, pp. 106-108) i Lacueva & Subarroca (2016, pp. 83-87).

6 Per a un repàs bibliogràfic de les anàlisis sobre manuals de català des de diverses perspectives, vegeu Vidal i Comajoan (2022).

7 Sanz Pastor també relaciona aquesta visió del text literari amb el concepte bajtià d'*intertextualitat* (Sanz Pastor, 2006, pp. 11-17). La teoria li serveix per lligar encara més estretament allò discursiu amb allò cultural. En el seu article, l'autora descriu un seguit d'activitats que proposen anàlisis intertextuals.

Tal com hem plantejat a l'inici, el perfil de l'estudiant de la Xarxa Llull és particular. *A priori*, sembla que el context de l'aula de CLE d'aquestes universitats serà un entorn favorable per a la literatura, ja que generalment es tracta d'estudiants d'alguna branca de les humanitats (tot i que, ni de bon tros, és el cas de la totalitat dels alumnes). En conseqüència, les seves motivacions molt sovint poden passar per aspectes culturals i, fins i tot, pot ser un dels entorns més proclius en el qual trobar alumnes per a qui la literatura o una obra literària concreta s'erigeixin com a motivador principal per aprendre una llengua estrangera (Sanz Pastor, 2006, p. 6). A més a més, les aules universitàries estan allunyades del lloc on es parla la llengua meta, així que són un espai especialment idoni per introduir-hi la literatura: com defensarem al llarg d'aquest article, és especialment allà on és necessari aportar possibilitats de contacte amb la llengua fora de l'aula. Promovent-hi la literatura no només ens assegurem de cert contacte lingüístic amb textos en català fora de l'aula (ja que normalment necessitem que els alumnes facin treball autònom per poder treballar amb textos literaris), sinó que també podem fer que els alumnes perdin la por als textos en llengua original i que s'animin a continuar llegint altres lectures que els siguin d'interès (Mendoza Fillola, 1993, pp. 31-35).

3. L'experiència a la Universitat Masaryk (República Txeca)

Qualsevol docent de llengua estrangera s'ha plantejat alguna vegada la necessitat d'adaptar algun material per als alumnes. Segurament això és encara més cert per als docents de la Xarxa Llull, que sovint treballen amb materials dissenyats per a alumnes estrangers que resideixen a Catalunya. En totes les activitats d'aprenentatge el context és clau a l'hora de planificar-les (i de modificar-les, en cas que sigui necessari). És per això que convé concretar el context original de les activitats que es descriuen a continuació.

Totes s'han dut a terme a la Universitat Masaryk de Brno, a la República Txeca, on s'imparteix un grau (*bakalář*) de Llengua i Literatura Catalanes, que es va inaugurar durant el curs 2015-2016 (Cremades Cortiella, 2018). Per començar, els alumnes txecs (o eslovacs)⁸ no tenen una llengua romànica com a L1: això té les seves especificitats i, en el nostre cas, ens dificulta les coses a l'hora de deixar-los enfrontar als textos originals sense cap mena de guiatge. L'existència d'un itinerari de grau dedicat exclusivament al català, a més, fa que tinguem una bona quantitat d'alumnes que no coneixen cap altra llengua romànica, un fet que potser no és tan habitual a la resta d'universitats.⁹ A continuació, es presenten tres experiències concretes que s'han dut a terme a la Universitat Masaryk de Brno i es desenvolupen tenint en compte les necessitats de l'alumnat i les característiques de l'entorn d'aprenentatge.

3.1 Explicar la literatura catalana actual a partir de contes

A les universitats de fora dels territoris de parla catalana, els cursos de literatura se solen incloure en nivells superiors. Això fa que alguns professors tendeixin a planificar cursos de la mateixa manera que els plantejarien per a estudiants nadius. Segons Sanz Pastor (2006, p. 19), però, és convenient tenir en compte les metodologies d'estudi de llengua estrangera per seleccionar lectures més adequades per als estudiants. És per això que de vegades no és fàcil decidir el contingut d'aquest tipus de cursos i, per fer-ho, creiem que ens pot ajudar fer-nos les preguntes que hem esmentat en la introducció d'aquest article.

⁸ Ja que Brno és relativament a prop d'Eslovàquia, en general hi ha força estudiants provinents del país veí a la Universitat Masaryk. Al grau de català, a més, també hi ha hagut una quantitat considerable d'alumnes russos i ucraïnesos, i també algun de bielorús. Tots tenen com a llengua materna una llengua eslava.

⁹ Tot i que hi ha pocs estudis sobre el perfil dels estudiants de català de fora del domini lingüístic, les dades de què disposem semblen indicar que tendeixen a conèixer alguna llengua romànica, especialment el castellà (Tudela-Isanta et al., 2020, p. 50). Val a dir que seria interessant veure si els resultats coincidirien si es fes un estudi semblant que inclogués universitats de l'Europa central i de l'Est.

Entre els cursos 2019-2020 i 2022-2023 es va impartir al grau de la Universitat Masaryk de Brno una assignatura sobre narrativa catalana actual. Atesa la llibertat per decidir el contingut del curs, vam decidir centrar-nos en la narrativa breu dels anys setanta en endavant (taula 1).

Taula 1. Context, objectius i avaluació de l'experiència sobre prosa catalana actual

Context	Curs 2020-2021. Docència en línia Alumnes de nivell (B2/B2+) amb L1 no romànica Programació de l'assignatura optativa del grau Prosa catalana actual
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> • Presentació de la postmodernitat i esbós de les particularitats que té en el cas català • Comparació de diferents tendències i tècniques narratives a partir de textos reals • Anàlisi de la narrativa breu com a gènere
Avaluació	<ul style="list-style-type: none"> • Breu comentari sobre cadascun dels contes (aprox. un per setmana) • Exposició final sobre una novel·la contemporània (lectura extensiva d'una obra del 2000 en endavant, triada per l'alumne)

Aquesta tria no va ser marcada només per l'interès acadèmic (i personal) de la professora pel gènere, sinó que també es va valorar com una manera de connectar els alumnes amb un text autèntic que, gràcies a la brevetat, podia ser una mica menys intimidador que un text de la llargada d'una novel·la.¹⁰ També semblava una manera de mostrar escriptors i estils als alumnes i, secundàriament, adaptar les lectures als seus gustos. La tria, com es pot veure en la taula 2, també mostrava un bon ventall dialectal.

Taula 2. Programació del primer curs de l'assignatura sobre narrativa catalana

ANYS SETANTA	
Primers conceptes de la postmodernitat: idea de «bucle», de simulacre, etc. La literatura contra el realisme	1. «Història d'un amor», Quim Monzó
Incorporació de la «cultura pop», globalitat, hedonisme i contra l'heterodòxia	2. «Body beautiful», Terenci Moix
Textualisme, tendències experimentals	3. «Càbales per a mossegar-se la cua», Jaume Cabré
Narratives «del nord enllà», tendències feministes, estructura epistolar, narrativa del jo	4. «Te deix, amor, el mar com a penyora», Carme Riera
ANYS VUITANTA	
Tornada al realisme, pes de la narrativa testimonial	5. «Mare, no entenc els salmons», Montserrat Roig
La polèmica narrativa rural / narrativa urbana, literatura del jo (escriptura parlada)	6. «Un barril de sabó moll», Jesús Moncada 7. «No sóc cap ruc, jo», Maria Barbal
La literatura «de gènere»	8. «Crivella», Maria Antònia Oliver

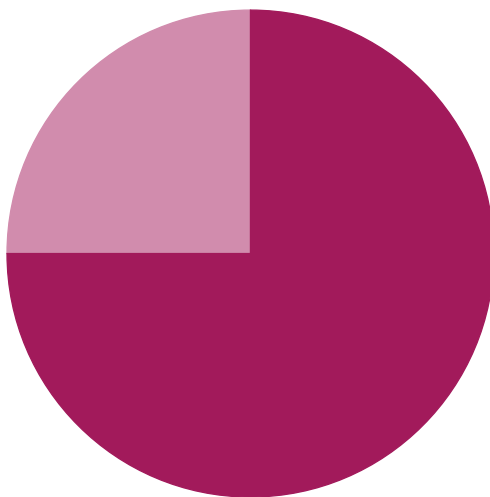
¹⁰ Això no implica que els textos curts siguin més fàcils; fins i tot ens podem trobar amb l'extrem contrari (Albaladejo, 2007, p. 13; Sanz Pastor, 2006, p. 21). Amb tot, la brevetat és un avantatge per tractar-los a classe, i és més fàcil que els alumnes en facin una segona lectura més intensiva.

ANYS NORANTA	
Narrativa de tema històric	9. «Carta de Sicília», M. Àngels Anglada
La construcció de nous canons	10. «Jocs de màscares», Maria Mercè Marçal
La línia humorística de la narrativa catalana	11. «Zoe hi és», Imma Monsó
	12. «El dia de la dona», Empar Moliner

Per poder adaptar el curs als nostres estudiants i triar textos més significatius per a ells és interessant conèixer-ne més exactament les expectatives i els interessos previs: evidentment, les enquestes inicials són una eina excel·lent per aconseguir-ho (Albaladejo, 2007, p. 10). En el cas del curs que ens ocupa, que és del segon semestre, els alumnes inscrits ja havien respost una enquesta d'aquest tipus al primer semestre (figures 1 i 2).

Figura 1. Interessos de l'alumnat

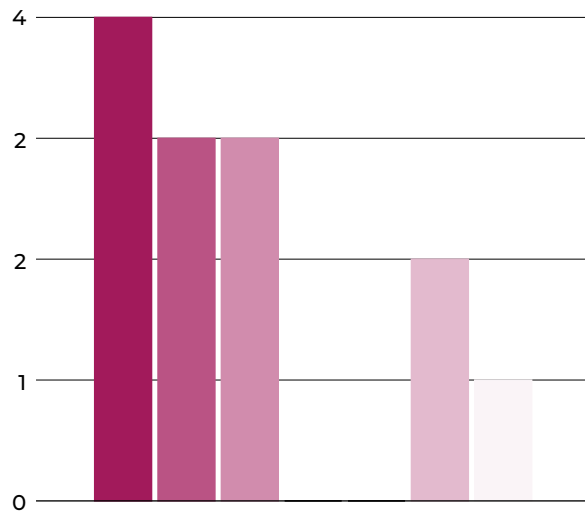
Quin és el teu principal interès dins dels teus estudis?



La llengua 3
La literatura 1
Totes dues igual 0

Figura 2. Gèneres que llegeix l'alumnat

Quin gènere llegeixes/t'interessa més?
(no cal que sigui només en català)



Novel·la 4
Prosa (en general) 3
Narrativa curta/contes 3
Poesia 0
Teatre 0
Còmic 2
Altres 1

A priori sembla que no ens trobàvem amb un públic gaire receptiu, ja que la majoria tenien un interès més marcat per la llengua i les seves motivacions per apuntar-se havien estat més pragmàtiques (necessitaven els crèdits, no tenien altres opcions interessants, tenien motius extraacadèmics, etc.). Les dades indicaven, però, que la narrativa curta els podia interessar com a lectors. Els resultats confirmaven que podia ser un espai propici per treballar a partir de textos breus.

El curs havia de durar tretze setmanes (la durada habitual de les assignatures al nostre grau) i, a banda d'una primera classe d'introducció al curs, es va programar una lectura per setmana. La intenció era fer coincidir cada lectura amb certs temes i conceptes que es tractaven a classe i que es podien relacionar d'alguna manera amb el text que havien llegit; és a dir, les explicacions podien servir d'activitat de prelectura. A la sessió següent havíem de començar amb un espai perquè els alumnes comentessin les seves impressions i opinions sobre el conte que havien

llegit. Així, fomentàvem un debat que descobria als alumnes altres punts de vista sobre el material literari. Tot i que alguns dels contes ens haurien permès activitats de lectura intensiva, l'objectiu del curs era que practiquessin la lectura extensiva, que els havia de preparar per enfrontar-se a la lectura d'una novel·la posterior a l'any 2000, sobre la qual havien de fer una presentació a final de curs.¹¹

El primer curs en què es va plantejar aquesta programació va ser el 2019-2020, que va coincidir amb la primera onada de COVID-19 i amb la docència en línia. A l'inici, la falta de costum provocava que les converses de la sessió síncrona fossin molt poc fluïdes, així que l'espai de debat no complia el seu objectiu. És per això que vam incorporar el comentari escrit en un espai creat dins de la plataforma Microsoft Teams. Aquesta activitat tenia com a objectiu afavorir la reflexió i la conversa que costava d'impulsar durant la sessió síncrona. A més, tenia l'avantatge que els podia proporcionar un espai per recordar millor les seves impressions sobre les lectures anteriors.

L'ús que feien d'aquest canal, semblant a un fòrum, va resultar especialment interessant des del punt de vista de la docent per veure quines lectures havien estat més profitoses i quines els havien resultat més suggeridores. Vegeu alguns fragments del comentari d'una alumna a la primera lectura del curs, «Història d'un amor», de Quim Monzó:

Uf, quin conte [ø] explícit. A mi personalment no m'agrada aquest tipus de històries o *llibre* que descriuen sexe, simplement no em fan el pes, però he de dir que el llenguatge que Monzó usa em sembla *bona*. Algunes frases són molt poètiques [...]. Quant a l'estructura del text, jo no he vist mai un autor utilitzar parèntesis en la seva obra, crec que és interessant. (17 de març de 2021)¹²

L'alumna donava alguns exemples dels fragments que trobava «poètics», però la seva aportació s'acostava més a una simple valoració personal que no pas a un comentari crític. En aquest espai el comentari subjectiu i el llenguatge informal no només hi eren permesos, sinó també hi eren especialment encoratjats (de fet, el comentari de més amunt incloïa també emoticones). La intenció també era que usessin el canal com si fos un fòrum d'internet o una xarxa social de manera semblant a com l'haurien usat a la vida real.¹³

Un dels objectius era que els comentaris dels alumnes es tornessin més elaborats i que analitzessin alguns aspectes literaris interessants del text, dins de les seves possibilitats com a estudiants de nivell intermedi. En aquest sentit, hi va ajudar la conversa inicial de les sessions síncrones, en què no només es plantejaven preguntes que els animaven a aprofundir en l'anàlisi, sinó que també la conversa amb els companys estimulava altres punts de vista. Poques setmanes més tard, la mateixa alumna feia un altre comentari a partir del conte de Carme Riera:

En el conte «Te deix, amor, la mar com a penyora», llegim una carta d'una dona, *escrivint* al seu amor d'antany. Tota la carta descriu records de l'amor des del punt de vista de la dona que *la* escriu. Quan vaig llegir aquest conte, vaig pensar que el destinatari de la carta era un home, i quan *als últims* frases hi va aparèixer el nom, Maria, vaig haver de

11 Per a una anàlisi dels beneficis de la lectura extensiva, vegeu Lerner (1999, p. 402). Tot i que es tracta d'un curs de literatura i no pas de llengua, aquestes activitats també tenen com a objectiu secundari treballar les destreses: mitjançant el debat a l'aula i la presentació final podem treballar aspectes de l'expressió oral (espontània i controlada, respectivament).

12 Aquí i d'ara endavant reproduïm els textos dels alumnes textualment, amb els errors marcats en cursiva. També inclourem [ø] en cas evident d'error d'omissió.

13 Considerem que no és un error permetre'ns aquest tipus de llicència en una assignatura universitària, especialment per al lector de català a l'estranger. Cal insistir en el fet que els alumnes fora dels territoris de parla catalana, a diferència de la comunitat nouvinguda a les zones catalanoparlants, normalment no tenen altres espais per estar en contacte amb la llengua a part dels que creen els docents. En aquest context, per tant, encoratjar els usos de registres diferents de l'acadèmic ens va semblar adequat.

tornar a l'inici a veure si trobava a faltar alguna cosa. [...] En català no es marca el sexe quan parlem de «nosaltres». Si *escriuriem* aquest conte en txec, no seria possible «amagar» el sexe del destinatari, perquè hem de distingir el sexe gramaticalment. Aquest fet m'ha agradat molt. I penso que, com també hem comentat al conte «Body Beautiful», l'homosexualitat en l'era dels anys 70 apareixia rarament en literatura. I en conjunt, m'ha agradat molt el conte sencer, fins i tot diria que va ser el meu favorit d'aquells que hem llegit. Em sembla suau, tendre i romàntic aquest amor, i crec que l'autora *ho* va descriure esplèndidament. El conte em va escalfar el cor, però alhora, també el va trencar. (7 d'abril de 2021)

En aquest cas, l'alumna no abandona el llenguatge propi d'un comentari personal («m'ha agradat molt», «fins i tot diria que va ser el meu favorit», etc.), però alhora comenta aspectes molt més sofisticats: es fixa en el gènere textual epistolar, en el punt de vista del narrador i, fins i tot, en com el conte juga amb l'expectativa del lector, ja que no es revela fins al final que el narrador també és una dona. En la discussió de classe va aparèixer aquesta reflexió interessant sobre com s'hauria pogut mantenir aquest mateix efecte en txec, ja que les formes de passat estan marcades pel gènere del subjecte.¹⁴ També cal remarcar que l'alumna relaciona la temàtica del conte amb una altra lectura del curs, «Body beautiful», de Terenci Moix. Atès que era un contingut important de l'assignatura, en la discussió en grup vam matisar l'afirmació sobre la «rara» aparició del tema de l'homosexualitat en la literatura dels anys setanta, ja que precisament a partir d'aquesta dècada és quan a la literatura catalana els col·lectius que havien estat als marges, com ara l'homosexual, reclamen els seus espais (Bou, 2009, pp. 375-445). L'alumna s'adona que, tot i compartir tema, el to i la poètica dels dos relats és molt diferent (ja que el tractament de Riera és «suau, tendre i romàntic»).

3.2 Activitats de llengua a partir de textos autèntics

3.2.1 La poesia de Maria Callís Cabrera

L'activitat al voltant de la poesia de Maria Callís Cabrera només es pot explicar a partir de la pertinença dels estudis catalans de la Universitat Masaryk a la Xarxa Lull. Va ser gràcies a la presència de l'autora a un festival de poesia que s'havia de celebrar a Viena que l'àrea de literatura de l'Institut Ramon Llull va proposar-nos aprofitar l'avinentsa perquè ella visités el nostre lectorat. Vam endegar, doncs, dues activitats al voltant de la visita: un taller de traducció amb l'autora i un recital poètic (taula 3).

El taller de traducció tenia per objectiu que els alumnes fessin una pràctica potencialment professionalitzadora i que s'enfrontessin als reptes específics de la traducció de textos poètics (la traducció forma part del currículum del grau des de l'inici; Cremades Cortiella, 2018). El recital poètic havia de tenir una doble funció: per una banda, es tractava d'una activitat cultural significativa i fora del currículum —ja que especialment a l'exterior cal aprofitar al màxim les poques oportunitats que tenim per portar el català fora de l'aula— i, per l'altra, la cita era oberta al públic general, de manera que ens havia d'ajudar a fer conèixer els nostres estudis als habitants de Brno. A més, era una oportunitat per fer arribar l'obra d'una de les poetes catalanes actuals més destacades al públic estranger, tot i que també comptàvem amb

14 En txec, el passat es genera a partir del verb *být* ('ser') i la *l-forma* del verb principal (excepte en la 3a persona, tant del singular com del plural, en què no es fa servir el verb *být*). Aquesta forma del verb està marcada necessàriament pel gènere i nombre del subjecte: masculí singular (\emptyset), femení singular (*-a*), neutre singular (*-o*), masculí animat plural (*-i*), femení plural i masculí inanimat plural (*-y*) i neutre plural (*-a*). És a dir, per expressar el passat d'un verb com ara *studovat* ('estudiar'), un subjecte femení utilitzarà la forma *studovala*, mentre que un de masculí utilitzarà *studoval*. El gènere també afecta el plural, vegeu uns exemples de la 1a persona del plural: *my jsme studovaly* (en cas que fem referència a un grup exclusivament femení), *my jsme studovali* (en cas que en el grup hi hagi com a mínim un masculí animat). Val a dir que aquesta diferència entre el femení i el masculí plural només es plasma en l'escrit, ja que els grups *li* i *ly* no es poden diferenciar fonèticament.

Taula 3. Context, objectius i avaluació de l'activitat sobre la poesia de Maria Callís Cabrera

Context	Curs 2021-2022. Docència presencial Alumnes de nivell B2+ amb L1 no romànica Assignatura optativa de seguiment després del B2 / inici de preparació per al C1
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> • Preparació de la visita de l'autora i el taller de traducció • Introducció a l'obra de la poeta • Reflexió sobre els gèneres literaris i comprensió lectora • Activitats gramaticals pròpies dels nivells B2/C1
Avaluació	<ul style="list-style-type: none"> • Correcció dels exercicis • Debat a l'aula

la complicitat de la comunitat catalanoparlant de la ciutat, que habitualment feia acte de presència a les nostres activitats.

Malauradament, el recital poètic amb l'autora es va haver de cancel·lar per motius de salut, però es va dur a terme el taller de traducció.¹⁵ Les activitats que es presenten a continuació són les que formaven part de la sessió de preparació prèvia, és a dir, eren una manera de posar els alumnes en contacte amb els textos i l'autora abans de treballar-hi amb motiu del taller.¹⁶

Durant el curs 2021-2022 vam oferir per primera vegada una assignatura de seguiment per a estudiants que ja havien superat els sis cursos de llengua obligatoris del grau però que encara estaven vinculats a la universitat (bé perquè tenien el treball de final de grau pendent, bé perquè hi havien començat un màster). Això vol dir que el nivell dels alumnes superava amb escreix el B2, però segurament no arribava al C1. En una de les sessions de 90 minuts prèvies a la visita de la poeta, se'ls va proposar a l'aula l'activitat «Una mica de literatura...», que intencionalment presentava dos textos de Maria Callís sense context previ. Es tractava de «Senyal» i de «Taronja borda», dues proses poètiques del recull *La ciutat cansada* (2016).

Tot i que són textos d'una dificultat considerable —sobretot tenint en compte el nivell dels estudiants que, en aquest cas, no coneixien cap altra llengua romànica—, són breus i, per tant, poden ser menys intimidadors. Això no vol dir que els textos curts siguin més fàcils (Sanz Pastor, 2006, p. 21), i aquests dos en són un bon exemple. Les activitats estaven especialment orientades a treballar amb el lèxic. Per exemple, a continuació presentem l'activitat inicial amb el text «Senyal», amb què es proposa un exercici de reconstrucció/expansió¹⁷ centrat en la formació de mots:

15 La traducció de «Taronja borda», que va preparar el traductor i professor del grau Jiří Pešek per comentar i explicar als alumnes els possibles problemes de traducció amb què es podien enfrontar, després es va llegir a la Tarda de poesia catalana i basca.

16 Per a una experiència semblant de preparació de la visita d'una autora, vegeu Marqués (2021). Per a una interessant proposta de treball amb textos poètics, que inclou un exemple de la mateixa poeta, vegeu Fernández Recasens (2020).

17 Maley i Duff proposen activitats de reinterpretació, reconstrucció, reducció, expansió, substitució, emparellament, canvi de format, selecció, jerarquització, comparació i contrast i anàlisi (*apud* Sanz Pastor, 2006, pp. 16-17).

SENYAL

Avui ha entrat un ocell _____ (ESPANTAR) per la finestra de casa. Era mitja tarda, i la xafogor de juny _____ (JAÇ) sobre la ciutat, lentament: com s'adorm la pols sobre una estança closa. La llum era melosa, dolça com els albercocs primerencs. I, tot de sobte, el moixonet —un pardal vulgar, urbà, amb les ales del color d'una fugida apressada— ha _____ (IRROMPRE) en la pau de la sala. Els seus parrupejos es magnificaven en el silenci de casa, mentre _____ (BATRE) les ales _____ (FRENESIA), espantat que de cop l'horitzó se li hagués fet tan petit. Li recordo la _____ (MIRAR): per un instant ens l'hem creuada, pupilla contra pupilla, i la seva por s'ha sumat a la meua i juntes s'han trenat enlaire, molt més amunt del sostre; o potser han foradat el sòl ben cap avall, vers alguna veritat fonda i humida. Perquè era veritat: ens hem vist i ens hem _____ (ENTENDRE) la por, ens l'hem ensumada. Ets una bèstia com jo, ens hem dit l'un a l'altre: i hem fet un _____ (PACTAR).

Tot seguit ha trobat recte i segur la sortida i s'ha abocat, finestra enllà, cap al cel incert que l'espera. Jo l'he acompanyat, amb la mirada encara, i en el blau tan dolç del dia, tot _____ (TACA) de nuvolades blanques, m'ha semblat llegir-hi alguna cosa xifrada.

Per exemple, en el primer buit ja podem observar un punt d'interès. El més probable és que l'alumne opti per posar-hi l'adjectiu *espantat*, una opció que hi encaixa a la perfecció. Tanmateix, quan els alumnes corroboraven les seves respostes amb el text original es trobaven amb l'adjectiu *espantadís*. Teníem, doncs, l'oportunitat de veure com funciona el sufix *-ís/-issa* per formar adjectius amb el sentit de tendència o aproximació. La resta d'activitats relacionades amb aquest text estaven orientades a destacar elements que podien associar-se amb continguts d'altres sessions del curs i centrades, de nou, en el lèxic que presentava una dificultat especial:

1. **Registres.** Passeu el sintagma *estança closa* a un registre estàndard.
2. Quina relació tenen les paraules *moixó* i *pardal*?
3. Què vol dir la paraula *parrupeig*? Coneixeu altres paraules semblants?
4. Observeu la frase: «[...] la seva por s'ha sumat a la meua i juntes s'han trenat *enlaire*, molt més amunt del sostre». Completeu les frases amb *en l'aire* o *enlaire*:
 - a. Has de llançar la pilota (*en l'aire/enlaire*).
 - b. Els darrers estudis revelen que els nivells de partícules contaminants (*en l'aire/enlaire*) han pujat exponencialment.
 - c. El Boeing 747 pot volar molt (*en l'aire/enlaire*).
 - d. Has de ser més realista, deixa d'aixecar castells (*en l'aire/enlaire*).
 - e. Jo volia anar a la platja! M'has fotut (*en l'aire/enlaire*) tots els plans.
5. Trieu el sinònim correcte de *sòl*:
 - a. astre b. solitari c. terra d. finca
6. Què vol dir que una cosa és *incerta*? Un cel pot ser *incert*? Busqueu en el text altres usos metafòrics dels adjectius o els verbs i comenteu què creieu que volen dir i quina funció fan.

Les activitats inclouen reflexió sobre diferents elements com els registres (*a*) o la relació entre les paraules (*b*), però també moltes oportunitats per ampliar el text i descobrir més lèxic relacionat (per exemple, a *c*, és pertinent repassar altres noms dels sons dels animals com ara

cloqueig, lladruc, renill, etc., i fins i tot, les onomatopeies). La darrera pregunta, més orientada a la competència literària, ens convida a reflexionar sobre l'ús de la metàfora i ens encamina cap al text següent, «Taronja borda», que és al·legòric.

Després de la lectura de «Taronja borda», els alumnes també havien de contestar preguntes similars sobre sinònims, temps verbals, onomatopeies o el lèxic que podia ser més difícil:

1. Què és la paraula *clonc*? En coneixeu d'altres del mateix tipus?
2. Passeu al present el verb de la següent oració:
«[...] una engruna de ràbia, una engruna, només, que et lluïa fugaç als ulls [...]».
3. Trieu el sinònim correcte de *compungida*:
a. alegre b. complicada c. abatuda d. confosa
4. Quins sinònims de la paraula *soroll* hi ha en aquest text? I quin antònim?
5. Què vol dir la paraula *dèria*? Utilitzeu-la en una frase.

Seguidament es plantejaven preguntes sobre la tècnica narrativa, és a dir, sobre l'ús del monòleg interior (terme que els havia de resultar familiar perquè havien cursat una assignatura de literatura del segle XX en què havia aparegut), i sobre la interpretació que podien fer del text: «Què creieu que passa entre els dos personatges d'aquest text? Creieu que el soroll és real o no?». Precisament aquesta pregunta és una mostra de com el fet de portar les activitats a classe és l'autèntica prova per saber si funcionen o no per al que nosaltres ens havíem proposat: malauradament, en aquest cas, els alumnes no van aconseguir arribar a una resposta, així que podem considerar la pregunta com a fallida.

«Taronja borda» és una prosa poètica que explora un tema que pot ser interessant de debatre a classe: el jo poètic hi viu una relació de llum de gas (*gaslighting*) amb un *tu* que insisteix a afirmar que el soroll que sent no és real. Una de les possibilitats per preparar aquesta lectura hauria estat introduir prèviament el concepte de *llum de gas*, veure l'origen de l'expressió i insinuar així el sentit de la prosa poètica. Podia semblar, però, que això limitava la possibilitat que algun estudiant oferís una lectura alternativa que pogués ser interessant. Tanmateix, després de l'experiència a l'aula creiem que hauria estat millor donar-los inicialment aquest input de sentit, ja que el text els va resultar massa difícil per proposar interpretacions alternatives. Segurament els hauria resultat una lectura més gratificant si haguessin disposat prèviament d'aquesta clau de lectura, que, de totes maneres, la docent va haver d'explicitar perquè poguessin donar un sentit al que havien llegit.

La part final de l'activitat plantejava les preguntes següents: «A quin gènere diríeu que pertanyen aquests textos? Què us ho fa pensar? Quins criteris podem fer servir per classificar els gèneres?». A partir d'aquí es va generar un debat sobre els límits dels gèneres literaris i les formes que podien encaixar sota una etiqueta o una altra. Intuïtivament, els alumnes havien contestat que es tractava de dos textos narratius. Però en explicar-los que els dos formaven part d'un recull de poesia que, fins i tot, havia guanyat un premi literari prestigiós, se'ls va instar a buscar motius per justificar per què eren proses poètiques. Val a dir que en aquest cas la pregunta sí que va complir l'objectiu i va ser molt profitosa des del punt de vista de la competència literària.

3.2.2 *El Dia Mundial de la Poesia: sobre la poesia de Gabriel Ferrater*

Com hem esmentat abans, una de les traduccions dels textos de Maria Callís va ser recitada per una alumna en la Tarda de poesia que es va organitzar durant el curs 2021-2022 (vegeu la nota 15) amb motiu del Dia Mundial de la Poesia (DMP), una celebració anual en què

l'Institut Ramon Llull insta els lectorats a participar. Aquella va ser la primera edició en què vam decidir portar a l'exterior una activitat que havíem encetat el 2020, en què preparàvem la traducció i la recitació del poema que la Institució de les Lletres Catalanes tria cada any amb motiu de l'efemèride. La comunicació «La paraula a l'aula», que el llavors lector a Budapest, Carles Dachs, va oferir a Brno en el marc de la Jornada de Catalanística Europea (Dachs, 2020), va ser una inspiració en aquella primera edició de 2020. Li devem, per tant, gran part de l'èxit que hàgim pogut tenir al llarg dels anys amb aquesta iniciativa. En l'edició de 2022 del DMP la Institució de les Lletres Catalanes va proposar el poema «Si puc», de Gabriel Ferrater. Les activitats següents són les que van servir per preparar els alumnes per comprendre i recitar el poema (taula 4).

Taula 4. Context, objectius i avaluació per a l'activitat del Dia Mundial de la Poesia

Context	Curs 2021-2022. Docència presencial Alumnes de diversos nivells, d'A2 a B2, amb L1 no romànica Assignatures: Català per a no-catalanistes (alumnes externs al grau de català) i Llengua pràctica
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> • Introducció a l'autor (competència literària), presentació del Dia Mundial de la Poesia, lectura de textos poètics • A2: comprensió lectora d'un text biogràfic senzill, pràctica dels temps verbals, introducció a perífrasis verbals bàsiques • B1/B2: aprofundiment sobre l'obra de l'autor i el seu context literari, preparació per recitar el poema «Si puc», pràctica dels temps verbals i d'aspectes de gramàtica adequats al nivell
Avaluació	<ul style="list-style-type: none"> • Correcció dels exercicis • B1/B2: recitació del poema

L'enfocament d'aquesta activitat és oposat al que es plantejava amb els textos de Maria Callís Cabrera, ja que els alumnes sí que disposaven de certes activitats de prelectura abans d'enfrontar-se al text. La sessió estava pensada inicialment per a un grup de llengua pràctica de nivell B1/B2 del grau de català, i posteriorment es va adaptar per a un curs d'A2 per a estudiants de fora del grau.¹⁸ L'estructura, però, era semblant:

1. Abans de la lectura: breu apunt biogràfic (extret del material promocional del DMP; Departament de Cultura, 2022), introducció a la poesia de Gabriel Ferrater i visionament d'altres poemes de l'autor recitats, «Cambra de tardor», recitat en anglès per Lou Reed i «Cançó del gosar poder» recitat per Ferrater.
2. Tasca inicial: primera lectura, compleció de les formes verbals absents al poema (taula 5) i primera recitació per part dels alumnes.
3. Aprofundiment en la lectura i aspectes de pronúncia: es va analitzar el poema conjuntament, especialment a nivell fonètic. Hi va haver especial atenció als sons que presenten dificultats ([ʎ], [ʒ], diferència entre [s]/[z], [tʃ]/[dʒ], vocalisme àton, etc.), a les sinalefes («que digui els teus cabells»), a les elisions («que et vibra») i als processos d'emudiment/sensibilització («he de saber conèixer») i d'ensordiment/sonorització («dins algun pou»). Després d'aquestes indicacions, els alumnes van tornar a preparar-se la recitació, i aquest cop se'n va enregistrar el resultat.

¹⁸ Els alumnes de Català per a no-catalanistes poden provenir de qualsevol facultat de la nostra universitat. En el curs a què fem referència, però, es tractava d'estudiants de la facultat que cursaven estudis d'altres llengües romàniques.

4. Després de la lectura: activitats al voltant d'alguns aspectes lingüístics interessants en el poema. En el cas de B1/B2, es tracta de la formació de plurals, frases condicionals i la construcció *quan + subjuntiu*. En el cas d'A2, les perífrasis verbals.
5. Activitat d'ampliació: finalment, es proposa un debat sobre el sentit del poema. A més, atès que el poema es pot llegir com una reflexió sobre l'acte mateix d'escriure poesia, el debat s'amplia al paper de la poesia en la societat actual, els hàbits de consum lectors, etc.

Taula 5. Tasca inicial sobre formes verbals

Per a nivell A2	Per a nivell B1/B2
<p>Alguna cosa _____ [entrar, perfet] dins algun vers que _____ [saber, present, jo] que podré escriure, i no _____ [saber, present, jo] quan, ni com, ni què _____ [avenir-se¹, futur, ell] a dir. Si _____ [poder, present, jo], te'l _____ [dur, futur] cap a tu. Que digui els teus cabells o l'escata² de sol que et _____ [vibrar, present]³ en aquesta unglà. Però potser no sempre _____ [tenir, jo, futur] del tot present el que ara _____ [veure, jo, present] en tu. _____ [sentir, perfet, jo] el so fosc d'una cosa que em cau dins algun pou. Quan suri⁴, he de saber conèixer que _____ [present, venir] d'aquest moment?</p>	<p>Alguna cosa _____ [entrar, perfet] dins algun vers que _____ [saber, present, jo] que podré escriure, i no _____ [saber, present, jo] quan, ni com, ni què _____ [avenir-se¹, futur, ell] a dir. Si _____ [poder, present, jo], te'l _____ [dur, futur] cap a tu. Que _____ [dir, present de subjuntiu] els teus cabells o l'escata² de sol que et vibra³ en aquesta unglà. Però potser no sempre _____ [tenir, jo, futur] del tot present el que ara _____ [veure, jo, present] en tu. _____ [sentir, perfet, jo] el so fosc d'una cosa que em _____ [caure, present] dins algun pou. Quan _____, [surar⁴, present de subjuntiu] he de saber conèixer que ve d'aquest moment?</p>
1 uvolit se; 2 šupina; 3 zachvět se; 4 plout, vznášet se	

El producte final va ser un vídeo amb la recitació dels alumnes, que vam reproduir al final de l'acte conjunt amb el Departament de basc, la Tarda de poesia, i que avui dia es troba al perfil d'Instagram dels estudis (Katalánský jazyk a literatura, 2022).

3.2.3 El club de lectura

La darrera experiència descrita en aquest article és un club de lectura (Portell, 2010) i és l'única en què es va treballar a partir d'un text adaptat. Tot i que la bibliografia defensa que és preferible treballar amb textos autèntics i sense adaptar (Albaladejo, 2007, pp. 12-14), no sempre és fàcil trobar una lectura adequada per als nivells inicials, especialment si ens trobem

amb alumnes que no tenen una llengua romànica com a L1. El curs per al qual s'havia ideat aquesta activitat era de nivell A2, amb estudiants que no cursaven el grau de català però que tenien coneixements bàsics de castellà. Això els era de gran ajuda a l'hora de comprendre la llengua escrita, però no era suficient per poder llegir la majoria de textos literaris sense adaptar. Tampoc eren estudiants de filologia, un fet que també va tenir un pes a l'hora de triar el text literari que es portaria a l'aula (Banús, 1998, p. 408). És per això que, malgrat els inconvenients que pot tenir una versió adaptada, es va escollir el volum de Coromina a partir dels contes de Pere Calders com a lectura del club (Coromina & Calders, 2004). En tractar-se de textos extremament curts, la intenció artística de l'autor es veu probablement menys alterada, i l'edició incloïa un glossari que podia ajudar els alumnes a comprendre els contes sense haver de consultar un diccionari multilingüe (taula 6).

Taula 6. Context, objectius i avaluació del club de lectura

Context	Curs 2020-2021. Docència en línia Alumnes de nivell A2, amb L1 no romànica però amb domini bàsic de castellà Assignatura optativa Català per a no-catalanistes (alumnes externs al grau de català)
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura d'un text adaptat • Preparació d'una intervenció oral que inclogui un relat de fets en present o passat, fer valoracions i recomanacions
Avaluació	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboració d'un text oral controlat

L'activitat del club de lectura tenia com a producte final una intervenció oral pautaada i preparada. Per una banda, és més adequat al nivell i, per l'altra, el curs 2020-2021 també va estar marcat per la docència en línia, un fet que afavoria treballar a partir d'intervencions gravades en lloc de proposar converses, debats o exposicions a la sessió síncrona. Mentre que les activitats que hem descrit fins ara tenien un element de reflexió sobre el fet literari i d'aprofundiment en la competència literària dels alumnes, aquesta activitat del club estava més orientada a practicar estructures senzilles de manera oral i a les converses pròpies del nivell bàsic. Pel nivell dels alumnes, però també perquè no eren estudiants de la facultat de lletres, l'èmfasi era en la lectura com a producte d'entreteniment.

El llibre en qüestió conté deu relats adaptats, que es van repartir entre els alumnes amb les instruccions següents:

Haureu de llegir els contes que us he assignat i gravar un vídeo curt amb el següent contingut:

1. Títols dels contes que heu llegit i una explicació breu sobre cadascun.
2. Què us han semblat els contes? Què és el que més us n'ha agradat?
3. Feu una recomanació: a qui recomanaríeu aquests contes? Per què?

Tot i que amb les intervencions gravades es perdia l'espontaneïtat d'una conversa síncrona, els alumnes guanyaven control sobre la intervenció. Això va permetre demanar-los estructures gramaticals vistes durant el curs, però amb les quals encara no se sentien tan segurs. No només havien de fer un resum dels contes, en què podien utilitzar el present o el passat, sinó que també havien de fer valoracions i donar un consell o recomanació de lectura.¹⁹ El resultat

¹⁹ Al manual *A punt 2* (Vilagrassa, 2020) aquests continguts gramaticals es troben a la lliçó 8 i a la 6, respectivament.

van ser uns vídeos interessants per avaluar si havien adquirit les estructures i per observar quina gramàtica i quin lèxic propis del nivell els plantejaven dificultats. A continuació, oferim la transcripció d'una de les intervencions més reeixides:

Bon dia! El meu primer conte es diu «Filomena Ustrell» i tracta d'una dona que es diu Filomena i del fill que va criar. El seu fill es diu Felipó i és feble i prim, de manera que no *els* agrada a l'escola i *el* fan mal i el peguen. La seva mare li ensenyarà a xutar amb força i el peu dret es farà més fort fins que comenci a excel·lir en el futbol. Es converteix en un famós jugador de futbol i sempre diu que és per culpa de la seva mare. El segon conte es diu «Arriben dissimulant» i s'explica des de la perspectiva d'un home sopant en un restaurant-hotel. La seva dona es va quedar a l'habitació perquè no se sentia bé i ell li va dir que havia conegut un japonès i ella li pregunta com sabia que era japonès si tenia els cabells rossos i els ulls grans. Afirmo que *només* ho sabia. El japonès no parlava japonès, *però* parlava català i venia sants d'Olot. La dona li diu que algun dia tindrà un problema perquè pensa coses estranyes, però creu que *una* dona està confosa. Té raó i si els japonesos són així, tot està bé. El tercer conte es diu «Sembla estrany»: és molt curt, només té dues frases i crec que cal pensar-hi molt. Crec que simbolitza el desig d'una persona de canviar la rutina diària, cosa que no aporta coses bones. I *d'aquestes* tres contes m'agrada el conte d'un home que *crea* que *coneixia* un japonès. És divertit però té capes de significat i pots pensar en *ell* i entendre-ho de *diferentes* maneres. I recomanaria *aquestes* contes a la meua mare, perquè li agrada la literatura i li agrada parlar-me de llibres interessants que llegeix i crec que també [*molt parlaria*].

Aquest text, que conté molts encerts (sobretot si tenim en compte que era d'una estudiant del nivell A2), té efectivament alguns dels errors esperables en un parlant de català com a llengua addicional. En morfosintaxi detectem, per exemple, errors en el gènere de les paraules («les contes» en lloc de «els contes»); segurament a causa del gènere de la paraula *povídka* en txec), la selecció de temps verbals i la forma de certs verbs («que crea» en lloc de «que creia»), selecció dels pronoms («el fan mal» en lloc de «li fan mal»), la producció d'un adjectiu invariable com «diferent» com a variable o errors en la selecció d'article definit/indefinit (un error molt comú entre els estudiants eslaus, la llengua materna dels quals no té article). L'aspecte fonètic més destacat era la dificultat, també compartida per la majoria d'estudiants txecs, per pronunciar la lateral palatal. Tant la valoració com la recomanació, però, tenien una forma bastant reeixida.

Un altre aspecte interessant del format va ser que, amb el permís dels estudiants, els vídeos es compartien en un espai de Microsoft Teams perquè poguessin veure'ls i deixar comentaris en les intervencions dels seus companys, tot simulant «l'intercanvi» que es perdia en no deixar-los espai per debatre a la sessió síncrona. El resultat va ser satisfactori, i tot i que segurament la literatura sense adaptar té uns horitzons estètics més elevats, aquesta lectura va mantenir l'avantatge de proporcionar als estudiants la sensació de satisfacció d'haver pogut llegir un text de certa llargada autònomament.

4. Conclusions

En aquest article hem intentat demostrar que en el context universitari dels estudis catalans a l'exterior es pot trobar un espai per treballar amb textos literaris. Hem mostrat que aquest tipus de textos es poden treballar de diverses maneres: *a*) com a part de la competència literària i part del coneixement (inter)cultural que implica aprendre una llengua; *b*) com a font directa dels coneixements (inter)culturals, sovint més viva i interessant que els textos dirigits específicament als estudiants; *c*) com a oportunitat de tenir contacte amb un text autèntic —ja que, tot i que siguin textos que no són espontanis i que tenen altres funcions, no deixen de ser-ho—; *d*) com a font de llenguatge que pot equiparar-se fins i tot a la parla espontània, i *e*) com a motivació per als alumnes que tenen un interès en la literatura com a

element cultural o en la lectura com a element d'oci. Les activitats presentades són una mostra d'aquests enfocaments. Per exemple, en les activitats gramaticals relacionades amb els textos poètics, l'èmfasi es troba en els enfocaments *c* i *d*, mentre que les activitats de debat, reflexió i ampliació sobre els mateixos textos se centren més en *a*. L'activitat del club de lectura, pel seu context i el públic objectiu, se centrava especialment en *e*. En definitiva, el disseny de les activitats i els resultats obtinguts són encoratjadors i esperem que aquesta mostra faciliti la tasca a altres docents de CLE interessats a promoure la competència literària i intercultural.

Referències

- Albaladejo, M.-D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, 1-51.
- Banús, E. (1998). Apuntes sobre una «Cenicienta»: la didáctica de la literatura en la enseñanza para extranjeros. *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, 14(2), 403-430.
- Bernadó, G. (2017). Literatura gastronòmica catalana a l'aula. Dins M. Lacueva i Lorenz (Ed.), *Didáctica universitària dels estudis culturals* (pp. 21-36). Saarland University Press.
- Bobkina, J., & Dominguez, E. (2014). The use of literature and literary texts in the EFL classroom; between consensus and controversy. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 3(2), 248-260.
- Bou, E. (2009). *Panorama crític de la literatura catalana. Segle xx: de la postguerra a l'actualitat*. Vol. VI. Vicens Vives.
- Consell d'Europa (2003). *Marc europeu comú de referència per a les llengües*. Generalitat de Catalunya.
- Coromina, E., & Calders, P. (2004). *Històries poc corrents: selecció de contes (Català fàcil avançat)*. Eumo, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cremades Cortiella, E. (2018). De enseñar lengua a enseñar la lengua: la implantación del grado de Lengua y Literatura Catalanas en la Universidad Masaryk de Brno. Dins *Ao Encontro das Línguas Ibéricas* (pp. 155-165). LusoSofia.
- Dachs, C. (2020). La paraula a l'aula. Comunicació presentada a la *Jornada de Catalanística Europea*.
- Departament de Cultura (2022). *Dia Mundial de la Poesia 2022*. Generalitat de Catalunya. <https://cultura.gencat.cat/ca/ilc/que-fem/programes/dia-mundial-de-la-poesia/dmp-22/>
- Fernández Recasens, C. (2020). Com qui troba un poema: una proposta didàctica per a l'aula de català com a llengua estrangera. *Reserclle. Revista de la Societat d'Ensenyament i Recerca del Català com a Llengua Estrangera*, 1(1), 102-107.
- Institut Ramon Llull (s. d.a). *Mapa d'estudis catalans al món*. Recuperat el 23 de setembre de 2023, de https://www.llull.cat/catala/aprendre_catala/mapa_llengua.cfm
- Institut Ramon Llull (s. d.b). *Traduccions del català a altres llengües (TRAC)*. Recuperat el 20 de juny de 2024, de https://www.llull.cat/catala/literatura/trac_traduccions.cfm
- Juárez Morena, P. (1996). La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros. Dins *ASELE. Actas, VII* (pp. 277-283).
- Katalánský jazyk a literatura (2022). *Avui és el Dia Mundial de la Poesia!*
- Lacueva, M. (2017). Didáctica de la cultura a la universitat: dels estudis culturals als estudis catalans (i viceversa). Dins M. Lacueva (Ed.), *Didáctica universitària dels estudis culturals* (pp. 101-128). Saarland University Press.

- Lacueva, M., & Subarroca, A. (2016). Cultura y sociedad para estudiantes universitarios de CLE: rasgos específicos, prácticas y propuestas. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 1(1), 83-96.
- Lerner, I. (1999). El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE. Dins M. Franco, C. Soler, J. de Cos, M. Rivas, & F. Ruiz (Eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 401-408). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Marqués, P. (2021). Desglaçant la literatura a les classes de llengua. *Reserclle. Revista de la Societat d'Ensenyament i Recerca del Català com a Llengua Estrangera*, 2, 108-111.
- Mendoza Fillola, A. (1993). Literatura, cultura, intercultura. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español, lengua extranjera. *Lenguaje y Textos*, 3, 19-42.
- Portell, J. (2010). *El gust per la lectura. El club de lectura*. Departament d'Ensenyament.
- Sanz Pastor, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59, 5-23.
- Tudela-Isanta, A., Vidal Arráez, J., Repiso-Puigdeliura, G., & Manuel-Oronich, R. (2020). Característiques de l'alumnat de català L2 fora del domini lingüístic. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 30, 39-55.
- Unesco (s. d.). *Index translationum*. Recuperat el 20 de juny de 2024, de <https://www.unesco.org/xtrans/bsform.aspx>
- Vidal, J. (2018). La cultura en els manuals de CLES. *Revue d'Études Catalanes*, 4, 100-109.
- Vidal, J., & Comajoan, L. (2022). La investigación sobre los manuales de catalán como lengua adicional: de la didáctica de la lengua a la didáctica de la cultura. *Beoiberística: Revista de Estudios Ibéricos, Latinoamericanos y Comparativos*, 6(1), 97-114.
- Vilagrasa, A. (Coord). (2020). *A punt 2*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

La subtitulació: una eina didàctica a l'aula de català com a llengua estrangera

Pol Masdeu Cañellas
University of Liverpool
ORCID: 0009-0008-0992-1291
p.masdeu-canellas@liverpool.ac.uk

Núria Massot
University of Sheffield
ORCID: 0009-0007-6032-1163
n.massot@sheffield.ac.uk

Rebut: 11 d'octubre de 2023

Acceptat: 20 d'agost de 2024

Resum

Aquest article estudia el potencial de l'ús de la traducció audiovisual didàctica a l'aula de català com a llengua estrangera. Arran d'una pràctica de subtitulació activa duta a terme a la classe de català avançat (B2/C1) de la Universitat de Sheffield, ens centrem a detectar els beneficis de la subtitulació didàctica i analitzem la percepció que té l'alumnat de la tasca de subtitulació. Podem constatar que la pràctica permet activar un gran nombre de destreses, com la comprensió i l'expressió orals i escrites, competències digitals, interlingüístiques i mediadores, consciència (inter)cultural o capacitat argumentativa, entre d'altres. De la mateixa manera, aquesta pràctica aporta un contingut de motivació addicional per millorar les habilitats lingüístiques i dotar l'alumnat d'eines professionalitzadores.

Paraules clau

subtitulació didàctica, traducció audiovisual didàctica, aprenentatge actiu, català com a llengua estrangera, TAV, TAD

Abstract

This article investigates the potential of using didactic audiovisual translation in the learning and teaching of Catalan as a foreign language. After undertaking an active subtitling practice in the Advanced Catalan language module (B2/C1) at the University of Sheffield, we aimed to identify the benefits of didactic subtitling and analyse the students' perception on subtitling. The practice allowed students to activate a large number of skills, including oral and written comprehension and expression, to develop digital, interlinguistic and mediation competences, (inter)cultural awareness or their argumentative capacity, among others. This practice also provided students with additional motivation to improve their Catalan skills, as well as equipping them with professionalizing tools.

Keywords

didactic subtitling, didactic audiovisual translation, active learning, Catalan as a foreign language, AVT, DAT

1. Introducció

El cinema és una eina ideal per a l'aprenentatge d'una llengua estrangera. Singh i Mathur (2010, p. 7) n'assenyalen alguns dels motius:

El cine ofrece al profesor muchas posibilidades potenciales para el uso didáctico en el aula [...] ya que no solo ayuda a mejorar los conocimientos sobre el idioma extranjero, consolidar competencias gramaticales, pragmáticas y socio-culturales, desarrollar la capacidad de escuchar, hablar e interactuar sino también funciona como herramienta útil para conocer la cultura ajena y compararla con la propia.

L'ús de pel·lícules i curtmetratges a l'aula aporta un element motivador als estudiants i, fins i tot, pot ser clau perquè l'alumnat millori la seva competència en una llengua estrangera (Lertola, 2019b; Talaván, 2019; Talaván & Rodríguez-Arancón, 2014), i el cas del català no n'és una excepció. En el cas de la Universitat de Sheffield, on s'ha portat a terme el projecte que es descriu en aquest article, l'alumnat té la possibilitat d'estudiar la llengua catalana en tres nivells diferents en cursos intensius que permeten que s'arribi al nivell superior (C1 del Marc europeu comú de referència per a les llengües, MECR). Actualment, al Regne Unit, només sis universitats de les catorze que ofereixen estudis de llengua catalana permeten als estudiants arribar a un nivell C1. És a dir, a la Universitat de Sheffield es formen estudiants que poden acabar dedicant-se professionalment a algun àmbit relacionat amb la llengua catalana.

Per això, és important que l'alumnat pugui seguir vinculat amb el català després de la carrera universitària. És en aquest moment en què, com a docents, podem intervenir dotant-los d'eines professionalitzadores. Aquest article gira al voltant d'una d'aquestes eines: la subtitulació. Díaz-Cintas (2012, p. 106) destaca la importància de la subtitulació en l'aprenentatge de llengües de la manera següent:

La práctica de la subtitulación se puede utilizar para enriquecer el vocabulario, mejorar la comprensión auditiva, fomentar la habilidad escritora, contextualizar la lengua en situaciones pragmáticas, familiarizarse con conductas sociales de la cultura foránea, así como con su uso del lenguaje gestual y corporal, etc. Aun dentro del marco de la enseñanza de lenguas, esta práctica también fomenta una serie de destrezas transferibles y transversales de gran prestancia en el ámbito educativo actual, como pueden ser la familiaridad con aplicaciones informáticas, el manejo de editores de vídeo y la manipulación de archivos audiovisuales y de texto.

La subtitulació pot ser una destresa idònia per portar a l'aula de llengües addicionals, atenent la seva capacitat motivadora i professionalitzadora, així com la pràctica lingüística i cultural que representa. La nostra principal finalitat és, doncs, investigar el potencial que té la subtitulació en l'ensenyament del català com a llengua estrangera. En aquest article presentem un estudi dut a terme a la Universitat de Sheffield durant els cursos acadèmics 2021-2022 i 2022-2023 en què els estudiants de català avançat (B2/C1) fan un projecte de subtitulació a l'aula. L'estudi té com a objectiu identificar i analitzar els beneficis que aporta la subtitulació didàctica a l'aula de català i, concretament, conèixer quina percepció té l'alumnat d'aquesta pràctica. Amb aquesta recerca, doncs, es pretén respondre les preguntes d'investigació següents:

1. Quins beneficis aporta la subtitulació didàctica a l'aula de català?
2. Quina és la percepció que té l'alumnat de la pràctica de subtitulació didàctica?

2. Marc teòric

2.1 La traducció audiovisual a l'aula de llengües

L'ús de la traducció com a eina per a l'ensenyament de llengües (TILT, per les sigles en anglès, *translation in language teaching*) va ser motiu de debat i en general força rebutjat per la

comunitat educativa durant la major part del segle xx, principalment per utilitzar la llengua primera o inicial de l'alumnat i perquè s'associava amb el mètode de gramàtica-traducció (Cook, 2010; Duff, 1989), considerat poc comunicatiu. En les darreres dues dècades, però, hi ha hagut un canvi d'actitud vers l'ús de la traducció com a recurs a l'aula de llengua estrangera i es parla d'un ressorgiment de la TILT, amb nombrosos estudis que evidencien la importància i els beneficis de l'ús de la llengua inicial de l'alumnat i de la traducció en l'ensenyament i aprenentatge de llengües (Cook, 2010; Danan, 2010; González-Davies, 2004). En aquesta línia, González-Davies (2019, p. 434) proposa el concepte de *traducció per a altres contextos d'aprenentatge* (TOLC, per les sigles en anglès, *translation for other learning contexts*), que es defineix com a «translation to acquire linguistic and intercultural mediation skills in fields other than translator training, and translator and interpreter training, that is, translation to acquire professional translator competence», amb l'objectiu d'utilitzar la traducció a l'aula per millorar les competències lingüístiques i de mediació. La importància de la traducció a l'aula de llengües s'ha fet més evident encara amb la incorporació de la traducció i la interpretació al MECR com a formes de mediació (Consell d'Europa, 2003), una de les quatre activitats lingüístiques comunicatives clau i, més recentment, amb la publicació del *Companion volume*, que aprofundeix en l'ensenyament i avaluació de la mediació, entre altres aspectes (Council of Europe, 2020). És evident, doncs, que en els darrers anys la traducció ha guanyat valor pedagògic a l'aula d'idiomes i la podem considerar una activitat comunicativa essencial a treballar en l'adquisició i en l'aprenentatge de llengües.

L'increment de l'ús de la traducció en l'ensenyament i aprenentatge de llengües, així com de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) i, més concretament, dels recursos audiovisuals, ha fet que la traducció audiovisual (TAV) hagi anat guanyant terreny a l'aula de llengua estrangera fins a convertir-se en una de les àrees de recerca en el camp de la traducció de creixement més ràpid (Díaz-Cintas & Remael, 2020). En les dues últimes dècades, hi ha hagut un augment del nombre d'estudis centrats en l'aplicació pedagògica de la TAV a l'aula de llengües, coneguda com a *traducció audiovisual didàctica* (TAD) (Talaván, 2020; Talaván et al., 2024). Això demostra els beneficis i l'efectivitat en les diferents modalitats de TAV en l'ensenyament de llengües, com ara la subtitulació, el doblatge, l'audiodescripció o les veus superposades (Incalcaterra McLoughlin et al., 2018; Lertola, 2019a; Talaván, 2013; Talaván, 2020; Talaván et al., 2024). La importància de la TAD també ha estat reconeguda mitjançant el finançament de projectes de recerca europeus com LeViS-Learning via Subtitling (2006-2008), amb l'objectiu de desenvolupar materials educatius per a l'aprenentatge de llengües a través de la subtitulació en l'àmbit universitari¹ (Sokoli et al., 2011) o ClipFlair-Foreign Language Learning through Interactive Revoicing and Captioning of Clips (2011-2014), un projecte que va proporcionar una plataforma per a l'aprenentatge de llengües mitjançant tasques de doblatge i subtitulació amb més de 350 activitats per treballar tots els nivells del MECR en 15 llengües² (Baños & Sokoli, 2015). Més recentment, a l'Estat espanyol també s'han dut a terme altres projectes de recerca, com ara PluriTAV-Audiovisual Translation as a Tool for the Development of Multilingual Competence in the Classroom (2017-2019),³ amb l'objectiu de crear una plataforma per desenvolupar les competències plurilingües i pluriculturals a l'aula de llengua estrangera gràcies a la TAV (Marzà et al., 2018), o TRADILEX-Audiovisual Translation as a Didactic Resource in Foreign Language Education (2020-

1 Materials desenvolupats en cinc llengües: espanyol, grec, hongarès, portuguès i romanès.

2 Anglès, àrab, basc, català, espanyol, estonià, grec, irlandès, japonès, polonès, portuguès, romanès, rus, ucraïnès i xinès.

3 Projecte destinat a estudiants universitaris d'anglès com a llengua estrangera amb català o espanyol com a L1. Recuperat el 5 d'octubre de 2023, de <http://citrans.uv.es/pluritav/?lang=cat>.

2023),⁴ per tal de determinar el grau de millora en el procés d'aprenentatge de llengües estrangeres com a resultat d'incloure l'ús pedagògic de la TAV (Talaván & Lertola, 2022).

2.2 La subtitulació didàctica: principals beneficis

De les diferents modalitats de TAV, la més investigada com a eina didàctica a l'aula d'idiomes ha estat la subtitulació (Talaván et al., 2024), concretament la subtitulació interlingüística; en altres paraules, la subtitulació que implica una traducció entre dues llengües. En aquest article ens centrem en les possibilitats de la subtitulació interlingüística com a eina activa en l'adquisició i en l'aprenentatge d'una llengua, és a dir, en què els estudiants s'involucren en les tasques de subtitulació (Incalcaterra McLoughlin et al., 2018). Des de l'estudi de Williams i Thorne (2000), que va demostrar el potencial de la subtitulació interlingüística per millorar diferents habilitats lingüístiques a l'aula de llengües estrangeres, hi ha hagut un gran nombre de publicacions que han analitzat l'impacte de la subtitulació interlingüística en l'aprenentatge de llengües. Alguns d'aquests estudis s'han centrat en la millora de certes competències lingüístiques, com ara la comprensió oral (Talaván, 2010; Talaván & Rodríguez-Arancón, 2014) i l'expressió escrita (Talaván, 2019), o l'adquisició de vocabulari (Lertola, 2012, 2019b) i d'expressions idiomàtiques (Bravo, 2008). D'altres han analitzat l'impacte de la subtitulació en la promoció de la consciència (inter)cultural (Borghetti & Lertola, 2014) i en l'adquisició de la competència plurilingüe i pluricultural (Baños et al., 2021). Cal destacar també els estudis relacionats amb la integració de tasques de subtitulació didàctica en les assignatures de llengua estrangera (Incalcaterra McLoughlin & Lertola, 2014).

Mitjançant la subtitulació didàctica, però, no només es desenvolupen les competències lingüístiques i (inter)culturals, sinó també les competències transversals (Lertola, 2019a; Talaván, 2013; Talaván et al., 2024), les quals són clau per al mercat laboral i l'èxit professional (Baer & Koby, 2003). Una de les competències transversals clau que l'alumnat desenvolupa en les tasques de subtitulació didàctica és la competència digital i la literacitat multimèdia, ja que es familiaritza amb aplicacions informàtiques i gestiona arxius audiovisuals i de text (Díaz-Cintas, 2012; Incalcaterra McLoughlin, 2018). En aquest tipus de tasques, a més, l'alumnat pot treballar de manera independent i col·laborativa, fomentant tant l'aprenentatge autònom com el treball en equip. En aquest sentit, també es treballen la comunicació i les habilitats interpersonals. Un altre factor important és que és una tasca professionalitzadora en què l'alumnat adquireix el rol de professional, fet que li aporta uns coneixements específics que li poden ser útils per al món laboral i, per tant, promou l'ocupabilitat dels estudiants en el camp de la traducció. Com en altres tasques de traducció, l'alumnat desenvolupa també la seva capacitat analítica, creativa i de resolució de problemes, així com la presa de decisions, ja que ha de desxifrar el missatge, reinterpretar-lo i decidir l'opció més adient per a cada situació comunicativa. A més, en el cas de la subtitulació, degut a les restriccions de temps i espai, els estudiants també practiquen tècniques de reducció de text i, per tant, desenvolupen la seva capacitat de síntesi.

Un dels beneficis importants que aporta la subtitulació didàctica és que fomenta la motivació. El fet que l'alumnat treballi amb materials audiovisuals autèntics de manera activa fa que es converteixi en una tasca motivadora, atractiva i divertida tant per a l'alumnat com per al professorat, i fomenta així l'aprenentatge de llengües (Baños & Sokoli, 2015; Incalcaterra McLoughlin & Lertola, 2014; Talaván, 2013; Talaván et al., 2024) i crea vincles més forts entre l'alumnat i el professorat-alumnat (Alonso-Pérez & Sánchez-Requena, 2018). En l'aprenentatge actiu, els estudiants tenen un paper clau, cosa que els situa en el centre del procés d'aprenentatge (Incalcaterra McLoughlin et al., 2018). A més, el fet d'obtenir un producte final, com ara un vídeo subtitulat en una altra llengua, semblant al que s'obténdria en una tasca professional, és gratificant, i permet que tant l'alumnat com el professorat puguin observar-ne el progrés i

⁴ Projecte destinat a estudiants universitaris d'anglès com a llengua estrangera. Recuperat el 5 d'octubre de 2023, de <https://tradic.uned.es/proyecto-tradilex>.

presentar-ne els resultats a la resta del grup (Talaván, 2013). Si, a més, els materials els resulten atractius i la tasca forma part d'un projecte real, encara resulta més motivadora i enriquidora. En resum, la subtitulació didàctica contribueix a millorar les capacitats dels estudiants a diferents nivells, no només en aspectes lingüístics o (inter)culturals, sinó també desenvolupant-ne les competències transversals. A més, és un recurs potent i efectiu que genera motivació, permet treballar amb tasques reals i divertides en què els estudiants s'impliquen i participen de manera activa, la qual cosa fomenta l'aprenentatge i la capacitat d'aprendre a aprendre.

2.3 Reptes i recomanacions per a l'aplicació de la subtitulació a l'aula

Tot i els nombrosos beneficis de la subtitulació didàctica, a l'hora d'introduir tasques de subtitulació a l'aula de llengües cal tenir en compte una sèrie de factors, que es presenten a continuació.

Treballar amb tasques de subtitulació didàctica implica utilitzar unes eines específiques que permetin crear i editar subtítols, així com especificar els temps d'entrada i de sortida de cada subtítol. Dels diferents programes de subtitulació disponibles, els més utilitzats per a tasques de subtitulació didàctica acostumen a ser programes gratuïts, ja que són més accessibles tant per a l'alumnat com per al professorat, com ara l'Aegisub,⁵ el DivXLand Media Subtitler⁶ i el Subtitle Workshop⁷ (Incalcaterra McLoughlin, 2018). Cal destacar, també, la plataforma virtual TRADILEX,⁸ dissenyada per difondre l'ús de la TAD a l'aula de llengües. Aquesta plataforma, disponible tant per a professors com per a estudiants, té com a objectiu disposar d'una mostra representativa de tasques de traducció audiovisual que es podran fer mitjançant un editor de subtítols i un gravador d'àudio integrats al web.

L'ús d'aquestes eines pot comportar algunes limitacions, ja que és necessària certa competència tecnològica tant de l'alumnat com del professorat. A més, cal tenir en compte que poden sorgir problemes tècnics a l'aula (Talaván, 2013), els quals poden dificultar i alentir la tasca. És per això que és essencial una bona planificació de la tasca i disposar dels recursos necessaris.

Abans de començar amb la tasca de subtitulació és important explicar els fonaments de la traducció audiovisual i, més concretament, de la modalitat que es treballi, en aquest cas la subtitulació, així com informar els estudiants sobre les normes bàsiques de la subtitulació, com ara la llargària i durada dels subtítols, la condensació i segmentació del text en els subtítols, la sincronització del diàleg amb els subtítols o les convencions ortotipogràfiques, i familiaritzar-se amb l'editor de subtítols (Lertola, 2015; Talaván, 2020). En les tasques de subtitulació didàctica, com que estan enfocades en l'aprenentatge de llengües i no en la formació professional de futurs traductors, es recomana adaptar les normes de subtitulació per a l'ús a l'aula de llengües (Lertola, 2015; Talaván, 2020).

A l'hora de seleccionar el vídeo per a la tasca de subtitulació, és important que el contingut sigui apropiat al nivell de l'alumnat i que resulti interessant per als estudiants. En aquest sentit, Lertola (2015, p. 261) suggereix utilitzar els mateixos factors que, segons el MECR, cal tenir en compte a l'hora de seleccionar un text: la complexitat lingüística, la tipologia textual, l'estructura del discurs, la presentació física, l'extensió i la rellevància per als estudiants. Així, doncs, cal que el llenguatge no sigui ni massa complex ni massa simplificat. A més, per poder processar la informació més fàcilment és preferible que els estudiants estiguin familiaritzats

5 El programari es pot trobar en línia en aquest enllaç: <https://aegisite.vercel.app> (recuperat el 5 d'octubre de 2023).

6 El programari es pot trobar en línia en aquest enllaç: <https://www.andreszsogon.com/divxland-media-subtitler> (recuperat el 5 d'octubre de 2023).

7 El programari es pot trobar en línia en aquest enllaç: <https://subworkshop.sourceforge.net> (recuperat el 5 d'octubre de 2023).

8 La plataforma es pot trobar en línia en aquest enllaç: <https://plataformavirtual.tradilex.es> (recuperat el 5 d'octubre de 2023).

amb el tipus de text i que el discurs sigui coherent i organitzat. Pel que fa a la presentació, l'autora afirma que cal tenir en compte factors com els accents, el torn de paraula, la velocitat del discurs o el soroll, ja que poden dificultar-ne la comprensió. També es recomana que el vídeo sigui curt, d'uns dos minuts de durada (Talaván, 2013; Talaván et al., 2024), perquè la tasca sigui realista i assumible, i que sigui rellevant per als estudiants per tal de fer la tasca més motivadora (Lertola, 2015). Tenir en compte tots aquests factors, doncs, serà essencial per poder treure el màxim profit d'aquesta pràctica a l'aula.

3. Metodologia

3.1 Contextualització: Subtitula'm!

Aquest estudi planteja identificar i analitzar els beneficis que aporta la subtitulació didàctica a l'aula i, concretament, com valoren els estudiants aquesta activitat. Amb aquests objectius, durant els cursos acadèmics 2021-2022 i 2022-2023, es va dur a terme un projecte de subtitulació didàctica a l'assignatura de català avançat de la Universitat de Sheffield, en el context de la unitat didàctica (UD) «Subtitula'm!», d'una durada de set hores, repartides en set sessions. El curs 2021-2022 va tenir quatre estudiants, mentre que l'any acadèmic 2022-2023 cinc alumnes van dur a terme el projecte. Aquesta unitat incorporava la subtitulació activa dins del currículum del curs i contenia activitats prèvies a l'activitat de subtitulació, però també posteriors. Per una banda, les tasques prèvies tenien l'objectiu d'ajudar els estudiants a contextualitzar la peça audiovisual que subtitularien, i, d'aquesta manera, poder treballar la subtitulació amb la informació necessària per excel·lir en la feina. Per una altra banda, les posteriors servien per revisar la pràctica professionalitzadora i per reflexionar sobre els beneficis que aporta la subtitulació audiovisual.

Pel que fa als aspectes lingüístics, ens interessava poder posar en pràctica l'ús del vocabulari col·loquial, lluny de la formalitat de les classes, així com la comprensió i expressió orals. Des del vessant cultural, buscàvem una peça contemporània, que tractés de temes d'actualitat i en què l'alumnat s'hi pogués sentir reflectit, tant per la temàtica com per la forma. I és que crear una consciència (inter)cultural era un dels objectius de tota l'assignatura i, per tant, també la buscàvem en aquesta UD. Paral·lelament, volíem aprofitar l'ocasió per treballar destreses professionalitzadores relacionades amb les tasques de subtitulació, com podrien ser la competència digital, la traducció interlingüística, el treball en equip o la presa de decisions, entre d'altres.

Amb aquests objectius i elements, es va treballar amb un curtmetratge del director David Moragas, *Detox* (Moragas, 2020). La peça, de nou minuts de durada, permetia arribar a un públic jove (l'alumnat), amb una història que els podia interpel·lar (una relació amorosa contemporània) i uns protagonistes (els actors) que parlaven català central col·loquial.

La primera visualització del curtmetratge va permetre treballar la comprensió oral en un registre col·loquial, en què els dos personatges entrellacen converses ràpides. Aquest fet implicava que, per a una audiència que no tenia el català com a llengua inicial, podria ser, fins i tot, complicat de seguir-ne el fil. Per aquest motiu, va ser necessari fer-ne una segona visualització, en la qual els estudiants van disposar del guió en català imprès per ajudar-los a comprendre tots els diàlegs. Seguidament, els alumnes van fer una lectura del guió en veu alta. Això va permetre treballar l'expressió oral, però també la comprensió total del text (i del seu vocabulari) i, fins i tot, la pronunciació. Finalment, es va crear un petit debat, en què els estudiants van expressar la seva opinió de la peça cultural i, de nou, van posar en pràctica l'expressió oral i les capacitats d'argumentació i anàlisi.

A la sessió següent, va ser el torn de parlar telemàticament amb el director del curtmetratge. Abans, però, vam llegir una entrevista en veu alta que li havien fet des del diari digital de cultura *Núvol* (Izquierdo, 2021). Aquest exercici va servir per treballar la comprensió lectora,

la pronunciació i l'adquisició de vocabulari. De retruc, la lectura d'aquest text periodístic va suposar una immersió cultural al cinema català, atès que bona part de l'entrevista hi girava al voltant. Amb la xerrada, l'alumnat va poder esbrinar què volia transmetre el director amb el curtmétratge, el perquè de la tria dels dos protagonistes, com s'havia rodat, així com l'ús que s'havia donat a la llengua. L'activitat va permetre practicar la comprensió oral, però, atès que era una conversa bidireccional, també es va treballar l'expressió oral, amb les preguntes que els alumnes anaven llançant al director.

Un cop els estudiants van familiaritzar-se amb el curtmétratge, es va dur a terme el projecte de subtitulació didàctica.

Els estudiants van rebre un taller de dues hores de durada, que va servir per introduir-los en el món de la subtitulació, tant des d'un vessant teòric com pràctic. Per començar, es van introduir les nocions bàsiques de la subtitulació i els principals reptes que presenta, com ara aspectes de sincronització, segmentació i condensació, des d'una perspectiva més teòrica. Tot seguit, es van explicar les consideracions tècniques que cal tenir en compte a l'hora de subtitular, com ara bones pràctiques, les convencions que s'han de seguir, tant pel que fa a les restriccions de temps i espai com l'ortotipografia, així com els diferents tipus de programes de subtitulació disponibles.

En la part més pràctica del taller, els estudiants van aprendre a crear subtítols amb el programa Aegisub, un editor de subtítols gratuït, tenint en compte les pautes i restriccions esmentades en la secció 2 d'aquest article. Els estudiants també tenien accés a una guia sobre com utilitzar el programa que podien fer servir com a suport. Dels diferents programes disponibles, vam decidir utilitzar l'Aegisub perquè és una eina gratuïta que els estudiants podien instal·lar fàcilment en qualsevol sistema operatiu i treballar-hi des de l'ordinador personal. A més, és un programa complet i que permet crear els codis de temps de manera ràpida i senzilla.

L'alumnat va treballar la traducció del català a l'anglès tenint en compte els aspectes clau per a la subtitulació següents: frases curtes, amb una limitació de caràcters. La tasca de traducció va ser, en primer lloc, individual. Seguidament, van posar en comú totes les propostes i van triar la millor opció per a cada subtítol.

En els dos cursos acadèmics que es va dur a terme aquesta pràctica, es van seguir dues estratègies diferenciades. La primera vegada (curs 2021-2022), l'alumnat va traduir des de zero el guió del català a l'anglès i en va crear tots els subtítols. Això va suposar dedicar-hi tres hores de docència. En canvi, en la segona ocasió (curs 2022-2023), es va prendre de partida la traducció del guió a l'anglès elaborada l'any anterior. Amb aquesta traducció com a guia, els estudiants van fer els canvis lingüístics i d'estil que van considerar oportuns. Aquest fet, com es comenta més endavant, els va permetre arribar a un nivell de discussió lingüística més profund. La tasca de traducció, en aquest cas, va tenir una durada d'una hora i mitja. Finalment, i en les dues ocasions, els estudiants van introduir els subtítols al programa de subtitulació i van visualitzar el curtmétratge, aquest cop amb els subtítols en anglès escrits per ells mateixos, i van parar atenció als últims retocs per assegurar-se que el resultat final tenia coherència estilística i lingüística, i que s'adequava a les normes bàsiques de subtitulació.

Pel que fa a l'avaluació, tot i que l'activitat de TAD s'havia concebut com una pràctica a l'aula, per millorar les diverses destreses que s'havien anat activant durant tot el procés, volíem que els estudiants elaboressin una reflexió escrita i en llengua catalana sobre un aspecte relacionat amb «Subtitula'm!». És per aquest motiu que, per a l'examen final del mòdul, van haver d'escriure un article d'opinió reflexionant sobre els avantatges de mirar peces culturals en versió original subtitulades.

L'observació i el seguiment docent-estudiant al llarg de la UD ens van permetre, com a professors, detectar quines eren les fortaleses de la subtitulació didàctica a l'aula.

3.2 Recollida de dades i característiques dels participants

Per tal de donar resposta a les preguntes d'investigació, un cop elaborada la pràctica de subtitulació es va enviar un qüestionari⁹ als estudiants mitjançant Google Forms perquè el responguessin des de casa. El qüestionari era anònim i es va dissenyar perquè combinés preguntes tancades, amb escales de Likert, i qualitatives, de resposta oberta. Tot i que principalment vam fer servir l'escala de Likert de 5 punts, en la pregunta sobre la millora de les habilitats vam utilitzar l'escala de Likert de 4 punts per eliminar les respostes neutrals.

El qüestionari contenia un total de nou preguntes (cinc de resposta tancada i quatre de resposta oberta) en anglès (la llengua inicial de l'alumnat). En les preguntes de resposta tancada es demanava el seu grau de satisfacció i de motivació amb la pràctica, la utilitat en relació amb l'adquisició de competències transversals, si la UD els havia animat a considerar la traducció com una carrera professional, així com la seva percepció del grau de millora de les habilitats lingüístiques i la consciència (inter)cultural. En les preguntes de resposta oberta, se'ls demanava l'opinió general de la pràctica, com d'útil la consideraven en l'aprenentatge del català, què els havia agradat més, així com aspectes que calia millorar. Totes les preguntes van ser dissenyades per respondre els dos objectius de recerca de manera simultània: per una banda, identificar els beneficis de la subtitulació i, per l'altra, conèixer la percepció de l'alumnat de la pràctica. Les dades obtingudes es van codificar de manera inductiva en relació amb quatre codis: habilitats lingüístiques, consciència (inter)cultural, competències transversals i motivació.

El perfil dels participants era força homogeni, ja que es tractava de nou estudiants universitaris, que tenien una mitjana de 23 anys. Tots ells cursaven l'assignatura de Català avançat. Mentre que la majoria eren a l'últim any del Grau de Llengües Modernes, també hi havia a classe un estudiant del Màster de Llengües Modernes, i una altra que cursava la combinació del Grau de Psicologia amb català. Tots els participants tenien coneixements avançats de llengua castellana i d'altres idiomes, com ara el francès o l'italià. Pel que fa al nivell de llengua catalana, tenien un B2 consolidat o, fins i tot, un C1.

El qüestionari va obtenir un total de sis respostes durant els dos cursos acadèmics: tres respostes el curs 2021-2022 i tres respostes el 2022-2023. Malgrat que sis respostes és una xifra baixa, representen el 67 % del total dels estudiants que van dur a terme la pràctica de subtitulació activa. Si es mira amb perspectiva, el nombre d'estudiants anglosaxons universitaris que arriben a un nivell de català equivalent al C1 és limitat, ja que només s'ofereix en sis universitats del país. Per aquest motiu, considerem que les dades obtingudes són valuoses i poden ser orientatives tant per a estudiants anglesos d'altres nivells com per a estudiants de català de nivell avançat amb altres llengües inicials.

4. Resultats i anàlisi

En aquest apartat presentem i analitzem les dades recollides a través dels qüestionaris i de la nostra observació com a docents per tal de donar resposta a les preguntes d'investigació plantejades. En concret, ens centrem en quatre aspectes dels resultats de l'estudi: habilitats lingüístiques, consciència (inter)cultural, competències transversals i motivació.

4.1 Habilitats lingüístiques

La totalitat dels estudiants van destacar que la pràctica de subtitulació els havia comportat una millora en les habilitats lingüístiques. La seva percepció coincideix amb la nostra observació com a docents. La traducció interlingüística és l'habilitat que més van destacar els estudiants. De fet, tots ells van assegurar que és la que més havien treballat. A la segona edició de «Subtitula'm», l'alumnat va prendre com a punt de partida els subtítols que havien creat l'any anterior els companys. Vam constatar que el fet de disposar d'un model de traducció els

⁹ Procediment aprovat pel Comitè d'Ètica en la Recerca de la Universitat de Sheffield.

va permetre arribar a un nivell de discussió més profund, com, per exemple, fixar-se més a evitar traduccions literals o a adaptar-se a un registre més col·loquial.

La nostra observació pel que fa a la millora en les habilitats lingüístiques també queda evidenciada en les dades qualitatives. Els alumnes van destacar la utilitat de la pràctica de traducció per treballar aspectes com el vocabulari o el registre.

Thinking about the situation, context and relationship between the characters to identify the register helped me learn how to avoid direct, literal translation. (Estudiant 1 del curs 2022-2023)

[It was] very useful, because it allowed me to put the language into context in a colloquial way. (Estudiant 2 del curs 2021-2022)

It was useful as it allowed me to practice translating in a different and more realistic context. (Estudiant 1 del curs 2021-2022)

Malgrat que l'anglès sigui la llengua final, els estudiants necessiten disposar d'uns coneixements avançats de la llengua catalana per tal d'entendre i interioritzar què és el que es diu en cada moment. D'aquí que un alumne destaqués el següent:

When it came to choosing the best English translation with the correct amount of letters for the subtitles, we had to understand the nuances of expressions to find the best equivalences or alternatives, which requires a deeper level of understanding than simply getting the gist of what was happening. (Estudiant 2 del curs 2022-2023)

No obstant això, hi ha altres habilitats lingüístiques que tenien un pes important. Vam preguntar específicament als estudiants la seva percepció de millora en comprensió oral, comprensió escrita, vocabulari i gramàtica. La totalitat d'estudiants van afirmar que la UD els havia dut a millorar la comprensió oral, de gramàtica i de vocabulari; i la gran majoria van coincidir que també havien notat millora en la comprensió escrita.

La millora en la gramàtica es va poder apreciar en els articles d'opinió que van escriure com a part de l'examen final de l'assignatura. En concret, i a través de la nostra observació, vam apreciar com els estudiants havien millorat en l'ús dels diversos temps verbals en català.

Finalment, voldríem destacar dos comentaris més que emfatitzen la millora en les habilitats lingüístiques, especialment la comprensió oral, arran de la pràctica:

This was a really useful way to hear authentic spoken Catalan in everyday situations (ones that were not manufactured for the classroom!). (Estudiant 1 del curs 2022-2023)

It was very useful because it used a short film from Catalunya where the actors spoke at their normal pace. This allowed us to hear how fast they normally talk and to get a feel of what is it like in Catalunya. (Estudiant 3 del curs 2022-2023)

4.2 Consciència (inter)cultural

El fet que l'audiència potencial dels subtítols segurament fos gent que no coneix el català, ni la societat catalana, va facilitar que la consciència (inter)cultural hi tingués un paper determinant i tangible. Com es tradueixen els noms dels supermercats? I dels festivals de música? Què es fa amb expressions del registre col·loquial com *tio*, *follar* o *quins collons*? S'ha d'adaptar vocabulari bàsic com *truites de patates*? Aquestes qüestions podrien semblar senzilles, però requerien no només adquisició de vocabulari en un registre informal, sinó també una comprensió de la realitat sociocultural d'allò que passa als territoris de parla catalana.

Vam poder copsar com els estudiants van acabar tenint un coneixement més ampli del panorama audiovisual català, fet que va quedar palès en els exàmens escrits del final de l'assignatura, en què havien de reflexionar sobre els beneficis de la subtitulació i la situació del

cinema als territoris de parla catalana. Aquesta observació s'alinea amb la percepció dels estudiants, ja que l'alumnat va percebre que la competència en què havien notat més millora era la (inter)cultural, fet que va quedar reflectit en els comentaris de les enquestes anònimes.

It was an incredibly useful exercise because we not only practised all four core skills, but we applied to a real piece of Catalan culture- making the motivation for the learning even greater. (Estudiant 3 del curs 2021-2022).

The different factors made me think about how to translate with a more open mind and how to link the language with culture and context. (Estudiant 1 del curs 2022-2023).

4.3 Competències transversals

A partir del taller, els estudiants van adquirir uns coneixements específics i útils per al mercat laboral, ja que van adoptar el rol de professionals. D'aquesta manera, van desenvolupar competències transversals clau per al món professional. En les respostes a les enquestes, la totalitat dels estudiants van fer referència a les competències transversals desenvolupades durant la pràctica i en van destacar principalment el treball en equip, l'aprenentatge d'una eina de subtitulació i com la pràctica els havia fet considerar la traducció una possible sortida laboral.

Tal com vam observar, l'alumnat va adquirir uns coneixements específics en subtitulació, com són les convencions relacionades amb les restriccions de temps, espai i l'ortotipografia. En aquest sentit, el projecte de subtitulació també els va ajudar a desenvolupar la competència digital i la literacitat multimèdia, atès que van aprendre a fer ús d'un programa de subtitulació i a gestionar diversos arxius multimèdia i de text com a part del flux de treball del projecte.

De les dades qualitatives, en destaquem els comentaris següents, els quals mostren la valoració dels estudiants amb relació a l'aprenentatge d'una eina de subtitulació:

I liked seeing how the software and restrictions worked in practice and this made me think differently about the shows and films I watch with subtitles. (Estudiant 2 del curs 2022-2023)

It was very interesting to learn about the methods and applications used to add subtitles to a film/scene. (Estudiant 3 del curs 2022-2023)

Al final, només havia de quedar una única versió en llengua anglesa, així que la creativitat, la capacitat analítica, la resolució de problemes, el treball en equip i la presa de decisions van ser cabdals per acordar quina seria la versió final que s'introduiria a l'eina de subtitulació. La majoria van destacar la importància de treballar conjuntament en un projecte comú i propi, fet que va catapultar un sentiment de pertinença a un grup classe. Així també ho constata un dels estudiants:

I liked working as a group as everyone had different ideas on how to improve some lines we were translating, so it was interesting to figure out the best way to do it. (Estudiant 1 del curs 2022-2023)

A causa de les restriccions tècniques de la subtitulació, també caldria afegir-hi la capacitat de síntesi, ja que en algunes ocasions els diàlegs es van haver de reduir.

La totalitat dels estudiants van destacar que la pràctica els havia fet considerar el món de la traducció com una possible sortida laboral, malgrat que la meitat d'ells no s'ho havia plantejat abans de començar la UD.

[Subtitling] is something that I want to potentially pursue in the future and I'm currently looking at different masters courses (both at Sheffield and elsewhere) that could lead to a career in translating or interpreting. (Estudiant 3 del curs 2021-2022)

It has showed me a different career path that I can consider using my language abilities. (Estudiant 2 del curs 2022-2023)

It was fun, well explained and inspired me to look into future paths into translation and interpretation. (Estudiant 1 del curs 2021-2022)

4.4 Motivació de l'alumnat

Tots els estudiants que van respondre l'enquesta de valoració van coincidir que treballar amb peces audiovisuals a classe els havia resultat extremament motivador o molt motivador. Aquesta dada també va quedar reflectida en les respostes de tots ells, amb paraules com *fun*, *enjoyable*, *engaging*, *interesting* o *motivating*.

Les dades qualitatives majoritàriament fan referència a la motivació de l'alumnat per ser un projecte real, de treball en equip i que es va dur a terme seguint una dinàmica diferent.

Once we had completed the project, it felt really good to see our work on something that would be seen by the public, not just within the university. It was a very fun way to watch a short Catalan film and really understand it. (Estudiant 1 del curs 2021-2022)

It was a change of atmosphere compared to sitting in a classroom, and we were still learning. It was a really useful and motivating exercise! (Estudiant 2 del curs 2022-2023)

Altres elements que també destaquen com a motivadors són la pràctica de creació de subtítols, l'ús del vídeo a l'aula i la tria de la peça audiovisual, la qual van considerar encertada:

It was also engaging because of the medium (short film). (Estudiant 2 del curs 2021-2022)

I found it very interesting and learnt a lot about the creation of subtitles. I also thought the topic was interesting, and it was a great opportunity to speak (in Catalan) with the film-maker too. (Estudiant 2 del curs 2022-2023)

Really enjoyed the sessions on subtitling and the discussions around translation. Also very interesting topic. (Estudiant 3 del curs 2022-2023)

5. Discussió i conclusions

En l'estudi d'aquest article hem constatat que treballar la TAV a l'aula de català té un gran potencial didàctic, tant des del punt de vista lingüístic com (inter)cultural. I, al mateix temps, és una pràctica molt ben rebuda per part de l'alumnat. Així ho han evidenciat les respostes a les enquestes anònimes recopilades després de la pràctica i la nostra observació com a docents.

Si rescatem les preguntes d'investigació exposades a l'inici de l'article, podem afirmar que la subtitulació didàctica a l'aula de català permet activar diverses competències i habilitats lingüístiques. Tot i que en diversa mesura, es posen en pràctica les quatre grans destreses lingüístiques: expressió oral i escrita, comprensió auditiva i lectora. Paral·lelament, també ens permet treballar la pragmàtica i la traducció interlingüística. Així mateix, val la pena emfatitzar que la totalitat dels estudiants van valorar molt positivament la pràctica.

Segons el mateix alumnat, les habilitats lingüístiques que es milloren més són la comprensió oral, el vocabulari i la gramàtica. La percepció dels estudiants és clara i coincideix amb la nostra com a docents: la subtitulació didàctica permet millorar els coneixements de català d'una manera transversal i directa. Malgrat que en un inici no ens pensàvem que la gramàtica fos una habilitat destacada a la UD, vam poder apreciar que la pràctica de traducció interlingüística va comportar una millora gramatical considerable.

La traducció interlingüística implica, de retruc, un alt coneixement (inter)cultural. Com s'ha vist, els alumnes han de tenir un ampli domini dels contextos socials per fer una subtitulació amb èxit. En altres paraules, la pràctica de subtitulació ens serveix, simultàniament, per fer

una immersió cultural directa i apropar la cultura a l'aula de llengua. Tot això ajuda a engrescar l'alumnat amb l'assignatura i a crear comunitat. En aquesta línia val la pena mencionar el component de motivació que genera entre els estudiants, els quals s'involucren de ple en les diferents activitats. Finalment, cal destacar de nou les destreses professionalitzadores que activa una pràctica de TAD a l'aula: coneixements tècnics i pràctics, i les competències transversals. Són coneixements que, en primer lloc, són molt ben rebuts pels estudiants. En el cas presentat, la UD va acabar amb la totalitat dels participants interessats a perseguir una carrera professional en el món de la traducció, tot i que la meitat no s'ho havia plantejat amb anterioritat. En segon lloc, també és important emfatitzar la importància de dotar d'eines professionalitzadores des de la universitat. Concretament, a la Universitat de Sheffield, on s'ha dut a terme l'estudi, l'ocupabilitat és una de les prioritats del pla estratègic de la institució.

Per acabar, cal destacar algunes de les limitacions que vam trobar durant el desenvolupament del projecte. Una limitació és el baix nombre d'estudiants en aquest estudi. Si bé és cert, tal com ja s'ha apuntat, que el nombre d'alumnes que cursen un nivell C1 de català al Regne Unit és reduït, de cara al futur ens agradaria poder continuar aquest estudi amb un nombre més gran de participants. Una segona limitació és que la millora en habilitats lingüístiques concretes només es va poder observar de manera incidental, ja que en el disseny de l'estudi no es va tenir en compte la recollida de dades concretes sobre la millora de cada habilitat (gramàtica, habilitats escrites, etc.). En estudis futurs, caldria esbrinar què és exactament allò que es millora en cada habilitat i en quin grau.

Amb tot, doncs, podem afirmar que la subtitulació és una eina idònia per treballar a l'aula de català com a llengua estrangera perquè ens permet activar diverses competències i destreses, incloses les transversals. També vam poder constatar que els estudiants valoren positivament poder-se sentir participants d'un projecte real; i és que treballar amb una obra d'un autor amb qui han pogut parlar permet sentir el projecte de classe com a propi. Paral·lelament, treballar amb una peça cinematogràfica com *Detox* ens va permetre promoure la llengua i cultura catalanes a l'exterior, i donar-li accés a un públic no catalanoparlant.

Agraïments

Volíem agrair l'ajut que hem rebut per part de l'Institut Ramon Llull, institució que ens ha permès tirar endavant aquest projecte en les dues ocasions. De la mateixa manera, també volem agrair a David Moragas, el director del curtmetratge, la seva predisposició en tot moment i la proximitat que ha tingut tant amb el projecte com amb els estudiants. I finalment, a l'alumnat, per la seva motivació i les ganes d'aprendre.

Referències

- Alonso-Pérez, R., & Sánchez-Requena, A. (2018). Teaching foreign languages through audiovisual translation resources: Teachers' perspectives. *Applied Language Learning*, 28(2), 1-24.
- Baer, B. J., & Koby, G. S. (2003). Translation pedagogy: The other theory. Dins B. J. Baer & G. S. Koby (Eds.), *Beyond the ivory tower: Rethinking translation pedagogy* (pp. vii-xv). John Benjamins.
- Baños, R., Marzà, A., & Torralba, G. (2021). Promoting plurilingual and pluricultural competence in language learning through Audiovisual Translation. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 7(1), 65-85. <https://doi.org/10.1075/TTMC.00063.BAN>
- Baños, R., & Sokoli, S. (2015). Learning foreign languages with ClipFlair: Using captioning and revoicing activities to increase students' motivation and engagement. Dins K. Borthwick, E. Corradini, & A. Dickens (Eds.), *10 years of the LLAS elearning symposium: Case studies in good practice* (pp. 203-213). <https://doi.org/10.14705/rpnet.2015.000280>
- Borghetti, C., & Lertola, J. (2014). Interlingual subtitling for intercultural language education: a case study. *Language and Intercultural Communication*, 14(4), 423-440. <https://doi.org/10.1080/14708477.2014.934380>
- Bravo, C. (2008). *Putting the reader in the picture: Screen translation and foreign-language learning* (Tesi doctoral). Universitat Rovira i Virgili.
- Consell d'Europa (2003). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Generalitat de Catalunya.
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching*. Oxford University Press.
- Council of Europe (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Danan, M. (2010). Dubbing projects for the language learner: A framework for integrating audiovisual translation into task-based instruction. *Computer Assisted Language Learning*, 23(5), 441-456. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.522528>
- Díaz-Cintas, J. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abehache: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, 2(3), 95-114. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1451727/1/Diaz-Cintas_abehache_12.pdf
- Díaz-Cintas, J., & Remael, A. (2020). *Subtitling: Concepts and practices*. Routledge.
- Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford University Press.
- González-Davies, M. (2004). *Multiple voices in the translation classroom*. John Benjamins.
- González-Davies, M. (2019). Developing mediation competence through translation. Dins S. Laviosa & M. González-Davies (Eds.), *The Routledge handbook of translation and education* (pp. 434-450). Routledge.
- Incalcaterra McLoughlin, L. (2018). Audiovisual translation in language teaching and learning. Dins L. Pérez-González (Ed.), *The Routledge handbook of audiovisual translation* (pp. 483-497). Routledge.
- Incalcaterra McLoughlin, L., & Lertola, J. (2014). Audiovisual translation in second language acquisition. Integrating subtitling in the foreign-language curriculum. *Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 70-83. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908558>
- Incalcaterra McLoughlin, L., Lertola, J., & Talaván, N. (2018). Editorial. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(1), 1-8. <https://doi.org/10.1075/TTMC.00001.EDI>
- Incalcaterra McLoughlin, L., Lertola, J., & Talaván, N. (2020). *Audiovisual translation in applied linguistics*. John Benjamins.

- Izquierdo, A. (2021, 1 març). David Moragas: «El meu cine explica vides al marge de la normativitat». *Núvol*. <https://www.nuvol.com/pantalles/cinema/david-moragas-el-meu-cine-explica-vides-al-marge-de-la-normativitat-157889>
- Lertola, J. (2012). The effect of the subtitling task on vocabulary learning. Dins A. Pym & D. Orrego-Carmona (Eds.), *Translation Research Project 4* (pp. 61-70). https://www.intercultural.urv.cat/media/upload/domain_317/arxiu/TP4/5-Lertola.pdf
- Lertola, J. (2015). Subtitling in language teaching: Suggestions for language teachers. Dins Y. Gambier, A. Caimi & C. Mariotti (Eds.), *Subtitles and language learning* (pp. 245-267). Peter Lang.
- Lertola, J. (2019a). Audiovisual translation in the foreign language classroom: Applications in the teaching of English and other foreign languages. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.27.9782490057252>
- Lertola, J. (2019b). Second language vocabulary learning through subtitling. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 32(2), 486-514. <https://doi.org/10.1075/resla.17009.ler>
- Marzà, A., Torralba Miralles, G., Cerezo Merchán, B., & Martínez Sierra, J. J. (2018). PluriTAV: desarrollo de las competencias plurilingües mediante el uso de la traducción audiovisual. Dins *IN-RED 2018. IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 111-125). Editorial Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/INRED2018.2018.8617>
- Moragas, D. (2020). *Detox* [vídeo]. Filmin. <https://www.filmin.es/corto/detox>
- Singh, V. K., & Mathur, I. (2010). El cine en las aulas de ELE en un país de Bollywood. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 11, 1-18. https://marcoele.com/descargas/11/singh-mathur_cine_en_india.pdf
- Sokoli, S., Zabalbeascoa, P., & Fountana, M. (2011). Subtitling activities for foreign language learning. Dins L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio, & M. A. Ní Mhainnín (Eds.), *Audiovisual translation - Subtitles and subtitling. Theory and practice* (pp. 219-242). Peter Lang.
- Talaván, N. (2010). Subtitling as a task and subtitles as support: Pedagogical applications. Dins J. Díaz-Cintas, A. Matamala, & J. Neves (Eds.), *New insights into audiovisual translation and media accessibility* (pp. 285-299). Rodopi.
- Talaván, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Octaedro.
- Talaván, N. (2019). Creative audiovisual translation applied to foreign language education. *Journal of Audiovisual Translation*, 2(1), 53-74. <https://doi.org/10.47476/jat.v2i1.57>
- Talaván, N. (2020). The didactic value of AVT in foreign language education. Dins Ł. Bogucki & M. Deckert (Eds.), *The Palgrave handbook of audiovisual translation and media accessibility* (pp. 567-591). Palgrave MacMillan.
- Talaván, N., & Lertola, J. (2022). Audiovisual translation as a didactic resource in foreign language education. A methodological proposal. *Encuentro Journal*, 30, 23-39. <https://doi.org/10.37536/ej.2022.30.1931>
- Talaván, N., Lertola, J., & Fernández-Costales, A. (2024). *Didactic audiovisual translation and foreign language education*. Routledge.
- Talaván, N., & Rodríguez-Arancón, P. (2014). The use of interlingual subtitling to improve listening comprehension skills in advanced EFL students. Dins B. Garzelli & M. Baldo (Eds.), *Subtitling and intercultural communication. European languages and beyond* (pp. 273-288). Edizioni ETS.
- Williams, H., & Thorne, D. (2000). The value of teletext subtitling as a medium for language learning. *System*, 28(2), 217-228. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00008-7](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00008-7)

Apropem-nos-hi!: introducció a la llengua catalana des dels fonaments didàctics de la intercomprensió

Raquel Serrano-López
Universitat de Barcelona
ORCID: 0000-0002-3543-4867
raquelserranolopez@ub.edu

Rebut: 5 de maig de 2024

Acceptat: 3 de juliol de 2024

Resum

L'experiència didàctica que es presenta en aquest article apropa la llengua catalana a estudiants de llengües romàniques a partir dels fonaments didàctics de la intercomprensió. La posada en pràctica d'activitats de comprensió escrita i oral contribueix a l'adopció d'una posició positiva envers el català. Aquesta proposta busca obrir nous horitzons pel que fa a les virtuts pedagògiques de la intercomprensió en la difusió de la llengua catalana.

Paraules clau

intercomprensió, llengua catalana, llengües romàniques

1. L'experiència «Introducció intercomprensiva al català»: justificació i objectius de la proposta

L'experiència didàctica que expliquem a continuació, que hem titulat «Introducció intercomprensiva al català», acostava la llengua catalana a partir dels fonaments didàctics de la intercomprensió a estudiants universitaris que coneixen, com a mínim, una altra llengua romànica. No es pretén que l'alumnat aprengui vocabulari bàsic o sàpiga construir frases simples en llengua catalana, sinó que percebi que, a partir del seu bagatge lingüístic, pot entendre per escrit i oralment enunciats i frases en aquesta llengua malgrat el fet que mai, o gairebé mai, hi hagi estat en contacte. Així doncs, els objectius principals d'aquesta experiència han estat:

- Apropar el català al conjunt d'estudiants perquè percebin que és una llengua propera i que la poden entendre tant oralment com per escrit per les similituds que comparteix, com a mínim, amb una llengua que forma part del seu repertori lingüístic.
- Valorar de quina manera la pràctica intercomprensiva pot beneficiar el futur estudi de la llengua catalana per part dels participants.

En aquest sentit, creiem oportú oferir en aquest article una definició breu del que entenem per *intercomprensió* —d'ara endavant, IC— en l'àmbit de l'ensenyament i aprenentatge de les llengües. En el camp de la didàctica de les llengües addicionals, la IC s'entén com una metodologia que ens permet arribar a comprendre una o més llengües sense haver-les après prèviament a partir dels elements similars que comparteixen amb les llengües que formen part del nostre repertori lingüístic (Clua & García Santa-Cecilia, 2019). Per tant, els i les estudiants no parteixen de zero quan inicien l'aprenentatge d'una llengua, sinó que aprofiten els coneixements que tenen d'altres llengües per tal d'explorar-la i, d'aquesta manera, en un marge de temps reduït, arriben a una progressió qualitativa pel que fa a la comprensió de textos escrits i orals en aquesta llengua. Més endavant, seran els mateixos alumnes qui valoraran si avancen cap a les competències de producció, és a dir, parlar i escriure, en la llengua meta.

Certament, tal com consideren De Carlo & Garbarino (2021), la IC és un enfocament didàctic eficaç per apropar-se a altres llengües que potser els i les aprenents estudiaran en un futur. Per aquesta raó, vam considerar convenient proposar una experiència didàctica d'iniciació a la llengua catalana a partir de la IC a causa del caràcter motivador que té (Serrano-López, en procés) i de la possibilitat que teníem d'encoratjar els i les estudiants d'una universitat a voler-la escollir com a llengua d'aprenentatge en un futur.

2. Desenvolupament de l'experiència didàctica: descripció de les activitats i troballes

Quant al desenvolupament d'aquesta experiència, es van dur a terme dues sessions síncrones en línia d'una durada d'hora i mitja cadascuna a partir de la plataforma Zoom amb dos grups d'estudiants d'una universitat francesa en dies diferents. Ambdós grups cursaven l'assignatura optativa *Intercomprensió*, una matèria que impartia una professora i col·lega en el Grau de Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales (equivalent a una Filologia Romànica o semblant) i al Màster de Langues Étrangères Appliquées (equivalent a un màster en Lingüística Aplicada). L'autora va conduir una sessió introductòria del català amb un total de vint estudiants de grau, d'un costat, i de set de màster, de l'altre.

En aquestes dues sessions, es produïen interaccions plurilingües, ja que els estudiants formulaven preguntes i responien en les seves llengües (italià, francès, espanyol i altres) i la tallerista mantenia el català com a llengua d'expressió. Si més no, es produïa una simbiosi en què ni l'alumnat ni la persona que impartia la sessió havien de recórrer a una *lingua franca* que, certament, produeix sovint desigualtats en la comunicació i fa que els interlocutors hagin de recórrer a una llengua que potser no dominen del tot. Tenint present la IC com a mètode comunicatiu, (1) es valoren les llengües de cadascun dels interlocutors que participen en la conversa, (2) es fomenten interaccions equànimes en què s'intercanvien idees sense que cap usuari rebutgi la seva llengua i (3) se cerca la mútua comprensió fent servir estratègies per arribar a la comunicació.

Durant l'hora i mitja de sessió, es buscava que les persones que hi participaven interactuessin entre elles i amb la formadora i que, en definitiva, en acabar l'experiència, poguessin declarar que el català podria formar part del seu bagatge lingüístic. La taula 1 conté la seqüència de les diferents activitats que vam dur a terme.

Taula 1. Seqüenciació d'activitats de l'experiència «Introducció intercomprensiva al català»

	Seqüenciació d'activitats «Introducció intercomprensiva al català»	Durada
1	Activitat de la paleta de colors (fase inicial)	10 minuts
2	Presentació de la tallerista. Vídeo explicatiu en llengua catalana amb dades biogràfiques	10 minuts
3	Exposició de la trajectòria acadèmica de la tallerista i de les raons per ser plurilingües	5 minuts
4	Introducció a la llengua catalana (I): què sabeu del català?	10 minuts
5	Introducció a la llengua catalana (II): presentació d'algunes dades i curiositats del català	7 minuts
6	Pràctica intercomprensiva amb la llengua catalana: comprensió d'enunciats i textos escrits	15 minuts
7	Escolta d'una cançó en català: «La sortida», de Sense Sal i Miki Núñez	15 minuts
8	El català i l'humor: presentació de mems sobre aspectes de la llengua i cultura catalanes	5 minuts
9	Tancament de la sessió: recomanació de sèries, programes, pel·lícules i llibres en català	5 minuts
10	Activitat de la paleta de colors (fase posterior)	5 minuts
11	Qüestionari de satisfacció sobre la sessió	3 minuts

Font: elaboració pròpia.

En aquesta seqüenciació de les activitats que vam plantejar dins de l'experiència didàctica, cal destacar la de la paleta de colors (activitats 1 i 10, per tal de poder comparar més endavant les dades). El propòsit de l'activitat de la paleta de colors és que els estudiants reflexionin sobre les llengües que han estudiat, sobre aquelles que poden entendre oralment, sobre les que poden llegir i, finalment, sobre aquelles amb les quals es poden expressar oralment i per escrit (vegeu la figura 1).

Figura 1. Activitat de «La paleta de colors»



Que he estudiat/estudio Quantes en són?
Que puc entendre (oral) Quantes en són? Més o menys que abans?
Que puc llegir Quantes en són? Més o menys que abans?
Que puc parlar i/o escriure Quantes en són? Més o menys que abans?

Font: elaboració pròpia a partir de l'adaptació d'un material creat per la professora Encarnación Carrasco.

Malgrat que vam poder conèixer les paletes de colors dels set estudiants de màster, evidentment, amb el grup d'alumnes de grau no va ser possible saber quina era la paleta de colors de cadascun per la curta durada d'implementació de l'experiència. Ara bé, sí que vam poder constatar que:

- El nombre de llengües d'estudi (apartat verd) es trobava entre el 4 i el 6.
- Les llengües que podien entendre oralment i per escrit (apartats groc i blau) representaven un nombre més alt que en els altres apartats (alguns alumnes en van esmentar fins a 8).
- Les llengües amb què s'expressaven els estudiants (apartat vermell) no passava del 4.
- El català no era present en cap dels apartats.

Això posava en relleu les habilitats lingüístiques dels estudiants, que entenien diverses llengües sense ser-ne conscients i que no en tenien tantes per expressar-se, ja que la producció escrita i/o oral és una tasca que requereix més esforç cognitiu. Això suposava un primer pas per tal d'apropar-se a llengües (com el català) que, malgrat que en un inici no poden parlar o escriure, sí que poden comprendre gràcies a l'aplicació d'un seguit d'estratègies que permeten comparar-les i adonar-se de les semblances i diferències.

Un cop finalitzada aquesta activitat, arribava el torn de desenvolupar la sessió completa posant la llengua catalana en el centre (de l'activitat 2 a la 9). L'activitat 2 consistia que els estudiants anotessin les informacions que se'ls demanaven a partir d'un vídeo en què la tallerista donava les seves dades biogràfiques (nom, cognoms, població de residència, professió, estudis, llengües apreses i de futur aprenentatge). L'alumnat va poder extreure les informacions bàsiques que apareixien al vídeo, però els va costar identificar quina era la frase de cloenda que feia servir la persona que parlava. Amb una segona escolta, van saber que diria *fins aviat* o una expressió semblant, cosa que va convidar els i les participants a dir com era aquesta expressió en les seves llengües i que, al capdavant, va permetre establir un primer vincle emocional entre alumnat i professora convidada. Més endavant (activitat 3), la tallerista explicava quina havia estat la seva trajectòria acadèmica i professional i feia reflexionar els alumnes sobre les raons de ser plurilingües, una característica cada vegada més freqüent, o quasi ineludible, de la ciutadania europea (Pishva, 2019).

Després d'aquestes activitats, arribava el moment d'introduir el català a l'alumnat. Per basar-nos en allò que sabien sobre la llengua catalana, vam crear amb l'aplicació Mentimeter una diapositiva en què vam incloure una pregunta oberta («Què sabeu sobre el català?») per tal que els i les estudiants escrivissin la seva resposta (activitat 4). Alguns alumnes s'adonaven del poc reconeixement que creien que tenia la llengua i alhora del desconeixement que en tenien. Hi havia d'altres que sabien alguna paraula en català (destaquem, en especial, l'expressió «Visca (el) Barça») i trobaven que era una llengua semblant al francès i al castellà («el sufix *-dad* és en català *-tat*») i que, per això, podria ser-los comprensible. Una alumna va reconèixer que havia llegit i escoltat aquesta llengua en diferents territoris a més de Catalunya, raó per la qual va propiciar la presentació de diverses dades i curiositats sobre la llengua catalana (activitat 5).

Aleshores, vam plantejar la part central de la sessió, que era la pràctica intercomprensiva amb el català. Atès que el català és una llengua que deriva del llatí, de la mateixa manera que altres llengües romàniques, vam mostrar una taula amb diverses paraules per tal de crear hipòtesis sobre els fenòmens lingüístics que es produïen dins de la família lingüística romànica com, per exemple, canvis de grafies (vegeu *plaçà* i *praça*), omissió de lletres (vegeu l'accent circumflex al mot francès *hôpital* que representa la *essa*), entre d'altres (taula 2).

Taula 2. Taula comparativa de diverses paraules llatines en les llengües romàniques.

LLATÍ	Català	Espanyol	Portuguès	Italià	Francès	Romanès
<i>Caesum</i> (<i>C. formaticum</i>)	formatge	queso	queijo	caccio formaggio	fromage	caș
<i>Cantare</i>	cantar	cantar	cantar	cantare	chanter	cânta
<i>Ecclesiam</i>	església	iglesia	igreja	chiesa	église	biserică
<i>Hospitalem</i>	hospital	hospital	hospital	ospedale	hôpital	spital
<i>Lingua</i>	llengua	lengua	lingua	lingua	langue	limbă
<i>Plateam</i>	plaça	plaza	praça	piazza	place	piață
<i>Pontem</i>	pont	punte	ponte	ponte	pont	pod
<i>Noctem</i>	nit	noche	noite	notte	nuit	noapte

Font: adaptació de Screti (2009).

A continuació, vam mostrar-los el manual *Euromania* (Escudé, 2012), un material en intercomprensió que es fa servir en els cursos de cicle superior de primària, però que es pot adaptar i utilitzar amb tota classe de públic (Serrano-López, 2021). En vam escollir algunes imatges i textos i vam establir dos nivells d'activitats: en un nivell 1, els estudiants havien d'endevinar a partir d'uns sintagmes el dibuix que podia aparèixer i, en un nivell 2, els alumnes havien de dibuixar els personatges o elements que trobaven en el text que havien llegit. Van concloure que el català compartia moltes similituds amb les llengües del seu repertori i que, gràcies al context i als elements visuals, podien arribar a la comprensió global dels textos. Cal dir que hi havia algunes paraules del català que no eren transparents en relació amb les d'altres llengües romàniques. Per aquesta raó, se n'havia d'oferir una descripció o explicació més acurada. Això va propiciar intercanvis plurilingües per tal de poder arribar al significat de les paraules i, novament, una connexió amb els i les estudiants.

Seguidament, es va fer una escolta conjunta d'una cançó en llengua catalana, «La sortida», de Sense Sal i Miki Núñez (activitat 7). L'objectiu d'aquesta activitat era que els i les alumnes apuntessin totes les paraules que podien anar comprenent per tal que després poguéssim identificar-ne el tema, la melodia, entre altres aspectes. Els i les estudiants van saber identificar que hi havia una tornada que es repetia i van trobar, sobretot, verbs en infinitiu, futur i gerundi (*canviar, entendran, buscant*, etc.) i alguns substantius i sintagmes nominals (*tu i jo, món, dia, tot...*) que s'assemblaven a les llengües que coneixien. Quan vam mostrar la lletra de la cançó, també vam dur a terme una reflexió metalingüística amb els mots *dilluns* i *dissabte*. Això va donar peu a parlar sobre la creació dels dies de la setmana en català i comparar-los amb altres llengües, com ara amb l'italià, en què es produeix l'efecte contrari. En català, es fan amb el prefix *di-* més el nom del planeta (*di-lluns*, de Lluna; *di-marts*, de Mart, etc.); en canvi, en italià es produeix una inversió d'ordre i la paraula *dia* esdevé un sufix (*lune-di, marte-di*, etc.).

Arribant cap al final de la sessió, vam ensenyar-los alguns mems en llengua catalana (activitat 8) que vam pensar que podrien fer-los reflexionar sobre alguna situació que succeeix en alguna de les seves llengües, com ara la intrusió d'anglicismes o d'altres llengües en el vocabulari quotidià, incorreccions gramaticals, etc. Després, vam dedicar un petit espai de temps a recomanar sèries, programes, pel·lícules i llibres en llengua catalana per tal que hi estiguessin en contacte (activitat 9).

Figura 3. Lletra de la cançó «La sortida», de Sense Sal i Miki Núñez, amb mots destacats

LLETRA DE LA SORTIDA – SENSE SAL I MIKI NÚÑEZ

<p>Que jo ja sé que em vas explicar Que ens han volgut canviar mentre ens anem fent grans Però seguim caminant seguint les nostres passes</p> <p>Que jo ja sé que els dilluns amargs Són els nous dissabtes si ets al meu costat, Vull saber com ho fas, per no ser com els altres</p> <p>Els secrets que ens hem guardat Entre nits improvisant Que per molt que diguin no podran canviar</p> <p>Digue'm tu què és el que vols {x2} Abans que acabi el dia saltem-nos la sortida Canviem-ho tot</p> <p>Digue'm tu què és el que vols {x2} Abans que acabi el dia saltem-nos la sortida Canviem-ho tot, canviem-ho tot</p> <p>I tu em diràs que no és important Però els dies passen i volant, passem els anys Vull ballar com abans de pensar com ballava No fem d'avui una nit normal I si pregunten digues que ja ho entendran No deixem per demà el que puguem fer ara</p>	<p>Els secrets que ens hem guardat Entre nits improvisant Que per molt que diguin no podran canviar</p> <p>Digue'm tu què és el que vols {x2} Abans que acabi el dia saltem-nos la sortida Canviem-ho tot</p> <p>Digue'm tu què és el que vols {x2} Abans que acabi el dia saltem-nos la sortida Canviem-ho tot</p> <p>Serem tu i jo, Buscant la sort Si passem del món Podrem ser qui som</p> <p>Serem tu i jo Buscant la sort Si passem del món Podrem ser qui som</p> <p>Digue'm tu què és el que vols {x2} Abans que acabi el dia saltem-nos la sortida Canviem-ho tot</p> <p>Digue'm tu què és el que vols {x2} Abans que acabi el dia saltem-nos la sortida Canviem-ho tot, canviem-ho tot</p>
---	---

Font: elaboració pròpia.

Finalment, l'experiència va acabar amb l'activitat de la paleta de colors (activitat 10), que servia per tancar el cercle de tot allò que s'havia fet al llarg de la sessió. En el moment en què vam preguntar al conjunt d'estudiants si hi havia alguna cosa que havia canviat en la seva paleta, van proposar de seguida que inclourien ara el català dins de l'apartat tant de llengües que podien entendre oralment com d'aquelles que també podien llegir. Seguidament, van emplenar un petit qüestionari per tal de rebre una retroalimentació de la sessió (activitat 11). Les dades que vam poder recollir dels i de les estudiants ens va fer reflexionar sobre diversos aspectes que detallem en l'apartat següent.

3. Reflexions posteriors a l'experiència: quines línies de futur podem traçar amb la IC i el català?

Després de dur a terme l'experiència, podem dir que hi ha hagut un canvi de paradigma força positiu pel que fa a l'apropament de l'alumnat a la llengua catalana i del seu futur estudi. Segons els comentaris finals que vam rebre, els i les estudiants es mostraven més oberts a voler aprendre aquesta llengua. No obstant això, algunes alumnes no visualitzaven el català com una llengua que estudiarien *a priori*, tot al·ludint a qüestions instrumentals (vegeu en negreta l'apartat *Comentaris negatius* de la taula 3). La taula 3 recull algunes de les impressions que ens van fer arribar el conjunt d'estudiants a la pregunta «Després d'aquesta sessió, t'agradaria aprendre el català formalment o de manera autònoma? Per què?».

Taula 3. Comentaris dels participants en l'experiència «Introducció intercomprensiva al català»¹

Comentaris positius	«Si in maniera autonoma sono molto interessata a sviluppare le conoscenze di questa lingue. » (Estudiant S-G)
	«Oui, je pourrais apprendre le catalan car cela me semble accessible. » (Estudiant B-G)
	«J'aimerais bien écouter plus de personnes le parler pour essayer de comprendre! » (Estudiant R-M)
Comentaris negatius	«Non, [j'ai] déjà beaucoup d'autres langues à apprendre. » (Estudiant T-M)
	«No, lo entendí oralmente y eso fue agradable pero no entra en mi interés profesional. » (Estudiant P-M)
	«No, car pour l'instant je veux améliorer les langues que j'étudie. » (Estudiant G-G)

Font: elaboració pròpia.

Tal com hem comentat prèviament, quan l'alumnat s'engresca a dir en l'activitat posterior de la paleta de colors que el català formaria part del seu bagatge lingüístic com a llengua que poden entendre oralment i per escrit, hi ha un canvi de creença pel que fa a l'aproximació de les estudiants no només a aquesta llengua, sinó també a d'altres. En aquest sentit, podem destacar la valoració del conjunt d'estudiants a la pregunta del qüestionari final «Com de semblant trobes el català a la llengua que parles més en el teu dia a dia?», en què havien d'establir de l'1 al 7 la possible semblança que trobaven entre el català i una llengua romànica que coneixien. Dels 23 estudiants que van respondre el formulari, hem pogut extreure'n les dades següents:

- Vuit alumnes —és a dir, un terç dels participants— van proposar una puntuació de 5 sobre 7, cosa que significa que trobaven una semblança mitjana-alta del català amb una altra llengua romànica.¹
- La mitjana de les puntuacions de l'alumnat és de 3,95 sobre 7 punts, dada que ens permet concloure que els estudiants han pogut entendre força bé el català malgrat la curta durada de l'experiència.

Entre les activitats que més van motivar els i les estudiants, trobem aquelles en què van experimentar de primera mà la capacitat d'entendre per escrit i oralment allò que s'hi deia en català. Per tant, aquelles que els van agradar més van ser la pràctica intercomprensiva amb les imatges i els textos i la cançó en llengua catalana. Si més no, amb aquesta experiència didàctica vam aconseguir que la llengua catalana adquirís un caràcter amigable i proper al grup d'estudiants. Així doncs, podem valorar la IC com una eina que permet teixir ponts entre llengües i que acostia els i les aprenents a una llengua, una cultura, unes tradicions, etc. En aquest sentit, podem presentar alguns dels comentaris addicionals que van adjuntar els i les alumnes a l'hora de valorar la sessió de la qual van ser partícips (taula 4):

¹ Establim el codi següent per tal de garantir l'anonimat dels participants. Hem inclòs la primera lletra del nom de l'estudiant, un guió i després una G o una M en funció de si es tracta d'un/a alumne/a de grau o de màster.

Taula 4. Comentaris addicionals dels estudiants que van participar en l'experiència

«Prima di questa lezione non credevo che il catalano fosse una lingua interessante ora mi piace molto di più. » (Estudiant A-G)
«C'était très intéressant et très interactif j'ai beaucoup aimé! C'était pas du tout ennuyeux!» (Estudiant R-M)
«Una sesión entretenida y que brinda buenos conocimientos. » (Estudiant P-M)
«Merci pour le cours! C'était une chose différente de les autres.» (Estudiant G-G)
«Molto, molto interessante e coinvolgente. » (Estudiant D-G)

Font: elaboració pròpia.

En definitiva, podem concloure que la introducció de la llengua catalana per mitjà de la metodologia de la intercomprensió pot esdevenir un gran al·licient didàctic per a l'estudi d'aquesta llengua o, si es plantegen, també d'altres. Els i les estudiants perceben que algunes de les seves creences han canviat i que se senten més capaços d'abordar el català si el troben en textos escrits o orals. Així doncs, podríem parlar sobre l'empoderament que planteja la IC inicialment perquè l'alumnat s'obri cap a altres llengües, incloent-hi el català, i perquè hi adopti una posició positiva, per tal d'esdevenir usuaris plurilingües i valorar, no endebades, la diversitat lingüística i cultural que ens envolta i que alhora ens caracteritza. Amb aquesta experiència, busquem obrir nous horitzons pel que fa a les virtuts didàctiques que podria tenir la IC en la difusió internacional de la llengua catalana. En darrer terme, la IC podria ser un gran al·licient didàctic perquè establim una relació entre allò que saben els aprenents i com ho poden aprofitar per al seu futur acadèmic i professional.

Referències

- Carlo, M. de, & Garbarino, S. (2021). Intercomprehension: Strengths and Opportunities of a Pluralistic Approach. Dins E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, & G. Lawrence (Eds.), *The Routledge handbook of plurilingual language education* (pp. 337-359). Routledge.
- Clua, E., & García Santa-Cecilia, Á. (2019). Plurilingüismo e intercomprensión: enfoques para el entendimiento en la diversidad. Dins C. López Ferrero & J.-T. Pujolà (Eds.), *La didáctica de lenguas de par en par: Diálogo entre teoría y práctica - Homenaje a Ernesto Martín Peris* (pp. 40-60). Difusión.
- Escudé, P. (2012). *EUROMANIA. Intercomprensión, una via al plurilingüisme*. Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme. https://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0081/c4659e7a-f1bf-4ba1-a98d-7e19cae87016/manual_euromania.pdf
- Pishva, Y. (2019). L'enseignement du français à travers l'approche intercompréhensive dans les écoles bilingues: Analyse de l'expérience de formation des enseignants dans les Balkans. *EL.LE*, 8(1), 107-120. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/006>
- Screti, F. (2009). Una lengua, cuatro lenguas: propuesta didáctica cuatrilingüe para la intercomprensión entre romanófonos. Dins L. Romero Aguilera & C. Julià Luna (Coords.), *Tendencias actuales en la investigación diacrónica de la lengua: Actas del VIII Congreso Nacional de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Historiografía e Historia de la Lengua Española* (pp. 493-508). Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Serrano-López, R. (2021). *La intercomprensión en llengües romàniques: anàlisi de projectes europeus i futurs plantejaments educatius* (Trellall de Fi de Grau). Universitat Pompeu Fabra. <http://hdl.handle.net/10230/48766>
- Serrano-López, R. (en procés). *La intercomprensión com a trampolí al plurilingüisme: implicacions d'una experiència didàctica a Catalunya amb estudiants de secundària* (Tesi doctoral). Universitat de Barcelona.

Taller sobre l'audiovisual en català i l'aplicació del doblatge a l'aula de CLE

Judith Garcia Obrador
Universitat de Sheffield

J.GarciaObrador@sheffield.ac.uk

Alba Martínez Alarcón
University College Cork

alba.martinezalarcon@ucc.ie

Rebut: 1 de juny de 2023

Acceptat: 3 de juliol de 2024

Resum

En aquesta experiència es mostra un taller teoricopràctic sobre traducció audiovisual, amb un focus especial en la traducció per al doblatge, dut a terme a les universitats de Cork i Glasgow de manera virtual i síncrona el mes de gener de 2022. El taller es va fer amb l'objectiu de donar a conèixer el món de la traducció audiovisual a l'alumnat, així com per rebatre alguns preconceptes que podien tenir al voltant del doblatge i mostrar-los aquesta modalitat de la traducció audiovisual com una possible sortida laboral. Al mateix temps, volíem destacar la importància de tenir tot tipus de productes audiovisuals en llengua catalana, ja sigui per al consumidor aprenent de català com a L2, com per al consumidor habitual que té el català com a L1. Tot això sense deixar de banda l'objectiu principal: explorar i explotar els beneficis del doblatge en l'aprenentatge del català com a llengua estrangera (CLE).

Paraules clau

doblatge, audiovisual, sincronia, traducció

1. Introducció i objectius

Veient els beneficis que el doblatge podria aportar tant a l'aprenentatge d'una llengua estrangera com a la nostra pràctica docent, vam decidir portar a terme un taller teoricopràctic per introduir l'alumnat al món del doblatge. Després de començar a sentir parlar de la llei de l'audiovisual que entraria en vigor aquell mateix any (2022) i que incrementaria el volum de contingut audiovisual en les altres llengües oficials de l'Estat (a més a més del castellà), encara tenia més sentit començar a donar forma a aquest projecte.

Podem parlar de tres grans objectius del nostre taller. El primer objectiu i el més evident, treballar la llengua des d'una perspectiva holística, que englobi tant la comprensió com la

producció orals i escrites, amb material cultural real i fomentant la creativitat dels estudiants mitjançant l'activitat de traducció i adaptació d'un text en la seva L1 al català. D'altra banda, el segon era donar veu al món del doblatge, bastant desconegut entre els nostres estudiants anglòfons, però que gràcies a les plataformes digitals està prenent més importància. Relacionat amb aquest objectiu, el taller pretén, també, crear un espai de debat sobre les diferents pràctiques dins la traducció audiovisual, els pros i contres de doblar o subtítular, no tant per aplaudir un sistema i demonitzar-ne un altre, ans al contrari, per desfer mites i preconceptes que l'alumnat pugui tenir entorn d'aquestes pràctiques.

2. Desenvolupament de l'activitat

Per tal d'assolir aquests objectius, vam organitzar-nos en tres sessions: una sessió introductòria perquè coneguessin l'estat de la qüestió, una taula rodona amb experts en el tema i, finalment, un taller pràctic de traducció adaptada per al doblatge.

La primera part va consistir en una sessió introductòria presencial feta independentment a cada universitat, en la qual es va parlar dels avantatges i els inconvenients tant de la subtítulació com del doblatge, i es van analitzar els diversos contextos en què ens pot servir un tipus de producte o un altre, des de l'aprenentatge de llengües estrangeres fins a la necessitat de garantir l'accessibilitat a productes audiovisuals a tothom per tal de gaudir-ne sense barreres sensorials. També vam debatre sobre la nova llei de l'audiovisual i què significa per a les llengües minoritzades que conviuen amb el castellà a l'Estat espanyol, i sobre sortides professionals en relació amb el món audiovisual.

En una segona sessió virtual, síncrona i amb totes dues universitats, es va comptar amb tres experts en les diferents branques de l'audiovisual que ens interessaven: el doblatge, la subtítulació i la producció pròpia. Van intervenir en aquesta taula rodona: Masumi Mutsuda, l'actor de doblatge que dona veu, entre d'altres, a Harry Potter; Reece Anderson, traductor audiovisual del català a l'anglès i exalumne de la Universitat de Glasgow, i Míriam Porté, de la productora catalana Distinto Films.

La tercera sessió, de nou virtual, síncrona i interuniversitària, va ser una sessió pràctica dirigida per l'actor Masumi Mutsuda i les lectores de totes dues universitats. L'alumnat, en grups, va haver de traduir una lectura en veu alta de Daniel Radcliffe del llibre *Harry Potter i la pedra filosofal*. Al final de l'activitat, van compartir la lectura de les diferents versions creades, i Mutsuda va representar el doblatge en directe amb els textos de l'alumnat.

3. Aplicacions del taller en un altre context

Quan vam engegar el projecte, teníem la idea de fer un taller que fos més aviat introductori, i que inclogués, més enllà de la part purament lingüística, un element més cultural, que constituís un espai de debat amb professionals. De totes maneres, és un taller que es podria aplicar a les aules de diverses maneres. Treballar la traducció per al doblatge és relativament senzill perquè és una activitat molt versàtil. Podem treballar amb diversos nivells de llengua, amb grups grans o petits i amb textos i llengües diversos. Cal tenir en compte també que hi ha diversos programes d'edició gratuïts, com ara Shotcut, mitjançant els quals podem gravar la nostra veu sobre una imatge, i substituir una banda sonora per una altra. Al taller que vam fer amb Masumi Mutsuda, era ell qui es va encarregar d'aquest muntatge, i ho va fer a l'instant. No obstant això, saber que hi ha programes a l'abast de tothom, ens dona també certa autonomia i fa que l'alumnat pugui treballar en aquest projecte tant a classe com a casa.

Durant les Jornades Internacionals de Professorat de Català que van tenir lloc el mes de juliol de 2022 a Barcelona, vam refer aquest taller, aquest cop destacant-ne la part més pràctica i fent que els nostres estudiants del moment (altres lectors) traduïssin una petita escena d'una pel·lícula, amb diàleg inclòs, al català. Vam seleccionar textos en anglès, alemany i francès i

els en vam donar els textos. De primer, els estudiants van veure els vídeos amb els fragments, i després, es van posar a traduir. Des de bon començament, paraven atenció a la sincronia labial, a la isocronia del discurs i a la sincronia cinèsica, que tradicionalment han caracteritzat el sincronisme visual al doblatge (Martínez Sierra, 2012). En acabar, van intentar sincronitzar la seva traducció amb el vídeo i van poder comprovar si les seves traduccions hi encaixaven o no, i per tant, si serien un bon producte de doblatge.

4. Conclusions

En general, pensem que utilitzar la traducció com a eina per a l'aprenentatge d'una llengua estrangera pot ser molt positiu i encoratjador per al nostre alumnat, i més encara, quan ens trobem amb una traducció tan completa com pot ser el doblatge, que implica, no tan sols traduir un text i adaptar-lo culturalment, sinó que també requereix un coneixement elevat de la fonètica, d'elements prosòdics, de la comunicació no verbal i del llenguatge corporal (Talaván, 2020). Podríem dir, per tant, que es tracta d'una traducció d'alta complexitat i molt completa.

Poder parlar amb experts del tema i veure que un exalumne de la Xarxa Llull ha vist una sortida laboral en el món de la traducció audiovisual del català a l'anglès és una experiència veritablement positiva i que pot tenir un impacte en el nostre alumnat a l'hora de prendre decisions sobre el futur. Per tant, podríem dir que, d'alguna manera, a través d'aquest taller, se'ls han donat eines, però també ales. A més a més, fer un taller d'aquestes característiques els acostava a la cultura i l'actualitat de la zona on es parla la llengua, i els ajuda a veure que és ben viva i que hi ha molta gent que treballa amb i per la llengua.

Finalment, sempre és interessant l'intercanvi que es genera quan diverses universitats treballem juntes. Fer feina juntament amb altres companyes i universitats de la Xarxa Llull sempre és un plaer, una experiència ben enriquidora que l'alumnat aprecia i que a nosaltres, com a lectores, també ens ajuda molt. Treballem en institucions sovint molt grans, però la majoria de vegades treballem soles en l'àmbit de català, i, d'aquesta manera, podem compartir recursos, experiències i aprenentatges. Per a l'alumnat, també és interessant veure que treballem conjuntament i que ells també poden crear vincles amb altres persones que estudien català.

D'altra banda, tal com hem esmentat, ens obre un ventall de possibilitats saber que el taller es pot dur a terme en formats diferents, en projectes més curts o més llargs, treballant amb diverses L1 i amb material audiovisual de tota mena. Que l'alumnat practiqui la traducció ajuda a dominar la llengua no tan sols des d'una perspectiva més formal, sinó també lúdica i cultural (Incalcaterra McLoughlin et al., 2020).

Per tot això, pensem que aquest taller ha aportat beneficis tant als nostres estudiants com a nosaltres i us l'hem explicat perquè el pugueu considerar una opció per a les vostres aules de CLE. Us encoratgem de valent a acollir aquestes ferramentes en la vostra docència amb l'aspiració futura de poder crear-hi un espai comunitari integrat per docents, dissenyadors de materials, estudiants i aprenents autònoms de CLE que puguin col·laborar en la creació col·lectiva d'un marc metodològic comú per a l'aplicació de la traducció audiovisual, així com bancs d'activitats i materials accessibles per a tota la xarxa educativa d'aprenents i docents de CLE.

Referències

Incalcaterra McLoughlin, L., Lertola, J., & Talaván, N. (2020). *Audiovisual translation in applied linguistics: Educational perspectives*. John Benjamins.

Martínez Sierra, J. J. (2012). *Introducción a la traducción audiovisual*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Talaván, N. (2020). The didactic value of AVT in foreign language education. Dins Ł. Bogucki & M. Deckert (Eds.), *The Palgrave handbook of audiovisual translation and media accessibility* (pp. 567-591). Palgrave Macmillan.

Easy Catalan, *un recurs també per als docents*

Andreu Monfà
Easy Catalan
andreu@catalannets.cat

Rebut: 5 d'abril de 2024

Acceptat: 3 de juliol de 2024

Resum

En aquesta experiència es presenten les característiques principals del projecte Easy Catalan, iniciat l'any 2019 amb l'objectiu de constituir una plataforma d'aprenentatge de català a través dels continguts audiovisuals. Forma part del projecte Easy Languages, un canal de YouTube que recull vídeos per aprendre diverses llengües. Actualment, a més de la plataforma de YouTube, Easy Catalan disposa d'un pòdcast i de presència en diverses xarxes socials.

Paraules clau

llengua catalana, vídeos, pòdcast, xarxes socials

1. Introducció

D'uns anys ençà, l'ecosistema de creadors de contingut en català a les xarxes ha crescut significativament, sobretot arran del llarg confinament per la pandèmia, durant el qual molta gent es va llançar a crear i compartir vídeos casolans i va perdre la por davant la càmera. Tant és així que avui dia trobar un vídeo a YouTube que puguem utilitzar per a la classe de català requereix més esforç de selecció: cal remenar més, obrir més pestanyes del navegador, reproduir més minuts i tenir el clic ràpid per ser com més eficients millor a l'hora de descartar.

A Easy Catalan¹ vam començar a crear contingut per a aprenents de català l'any 2019, al principi publicant un vídeo al mes, una freqüència que ha anat augmentant fins a arribar als quatre vídeos i quatre episodis de pòdcast mensuals. Es tracta, doncs, d'un projecte consolidat que genera un contingut susceptible de ser explotat a l'aula de català, així que en aquest article volem aprofitar l'ocasió per presentar-nos i explicar-vos més detalladament en què consisteix exactament el projecte i com és aquesta comunitat digital que hem anat creant a poc a poc i que continua creixent. Som-hi!

¹ <https://www.youtube.com/@EasyCatalan>

2. Contextualització: «Learning Catalan from the streets»

Easy Catalan forma part del projecte Easy Languages,² un canal de YouTube amb prop d'un milió i mig de subscriptors que aplega tot de vídeos per aprendre diverses llengües, des de l'alemany o el txec fins al suahili o el coreà, passant pel gal·lès o el kurd, entre moltes d'altres. Els primers vídeos d'Easy Catalan es van publicar en aquest canal de YouTube, però actualment el projecte disposa d'un canal propi, amb prop de 30.000 subscriptors i més de 160 publicats.

L'objectiu principal d'aquest projecte és crear contingut audiovisual que serveixi com a material complementari per a l'aprenentatge del català. Alhora, la iniciativa vol acostar la llengua col·loquial —la de les persones del carrer, que van a comprar, surten a fer un passeig o tornen de la feina— a les orelles dels aprenents, tant als que viuen en territoris de parla catalana com als que aprenen la llengua des de l'exterior. I la manera de conjuminar tot això és mitjançant vídeos d'entrevistes al carrer sobre temes relacionats amb la quotidianitat. Així, els aprenents poden sentir veus diferents, de persones d'edats, orígens, perfils ideològics i nivells socioeconòmics diversos, parlant sobre un mateix tema.

3. Característiques del projecte

3.1 Vídeos d'entrevistes amb subtítols

El format dels vídeos d'entrevistes és sempre el mateix: parteixen de dues o tres preguntes sobre alguna qüestió relacionada amb la vida diària, duren aproximadament entre 10 i 15 minuts i estan subtítolats en català, en anglès i, més recentment, també en castellà. Alguns dels temes tractats en aquesta mena de vídeos són els següents: «Quins plans tens avui?», «Què és, per a tu, ser puntual?», «Et preocupa el medi ambient?», «Quina ha estat la pitjor cita de la teva vida?».³

Un altre dels objectius d'Easy Catalan és mostrar la diversitat dialectal del català i els diferents territoris de parla catalana. Així doncs, al canal s'hi poden trobar vídeos enregistrats en diversos municipis del Principat (com ara Vic, Manresa, Reus, Tàrraga o Amposta, a més de les quatre capitals catalanes), però també en altres territoris catalanoparlants. De fet, alguns dels vídeos que han tingut més èxit han estat els que hem gravat a Perpinyà, Palma i Andorra.

A més, de tant en tant publiquem vídeos més guionitzats, anomenats *Super Easy*, en què expliquem de manera més pausada i elaborada aspectes gramaticals o de vocabulari per als aprenents de nivells inicials. Com a exemples d'aquest tipus de format podem esmentar el vídeo sobre el perfet i el passat perifràstic o el vídeo sobre com pronunciar la *ll* en català.

3.2 Nous formats: el pòdcast

La segona pota del projecte és el pòdcast,⁴ amb més de 140 episodis publicats, en el qual els aprenents poden sentir converses a un ritme moderat, altre cop sobre qüestions relacionades amb la vida diària i l'actualitat. A diferència dels vídeos, els episodis del pòdcast són més llargs, d'uns 25 minuts, i les converses no són amb persones del carrer, sinó que hi ha dos presentadors habituals. Tot i això, periòdicament hi ha convidats especials, que poden ser aprenents de llengua, membres de l'equip d'Easy Catalan o altres persones d'interès per a l'audiència.⁵

A banda del tema principal de cada episodi, el pòdcast inclou diverses seccions dedicades a qüestions lingüístiques, com ara el «Taller de llengua» o «L'expressió de la setmana», o bé seccions per fer recomanacions culturals i d'altra mena, com «Easy Catalan recomana» o

² <https://www.youtube.com/@easylanguages>

³ Tots aquests vídeos es poden consultar al canal de YouTube d'Easy Catalan.

⁴ <https://www.easycatalan.fm/>

⁵ Tots els episodis del pòdcast es poden consultar al canal següent: <https://www.easycatalan.fm/episodes>

«Està bé, això!». Així mateix, per als mecenes del projecte oferim diversos avantatges, com la transcripció completa de tots els episodis i llistes de vocabulari traduïdes a l'anglès, que es poden consultar des del mòbil mateix a mesura que s'escolta l'episodi, o bé es poden importar en aplicacions de *flashcards* com ara Anki, per consolidar el vocabulari après.

3.3 Presència en altres xarxes

Tant els vídeos com el pòdcast es poden trobar a YouTube —aquest darrer també a les principals plataformes i aplicacions de podcàsting—, però Easy Catalan és present en altres xarxes socials (Instagram, Facebook, X, Telegram i TikTok), on compartim publicacions en diferents formats (*reels*, històries, imatges, etc.) per divulgar vocabulari sobre temàtiques ben diverses, com ara els diferents objectes que podem trobar en un escriptori, a la façana d'un edifici o a l'aparador d'una botiga, per dir-ne només uns exemples.

3.4 Una comunitat purament digital

La naturalesa digital del projecte ens ha permès crear una comunitat a la xarxa i fer arribar el català a persones d'aquí i d'arreu de diferents edats, moltes de les quals estudien el català formalment en un centre del Consorci per a la Normalització Lingüística (CPNL), en una escola oficial d'idiomes (EOI) o en un lectorat a l'estranger, però també a moltes persones que no tenen els recursos, els mitjans o la disponibilitat per assistir a cursos presencials o que viuen en un entorn poc o gens catalanoparlant.

De fet, el contingut d'Easy Catalan no és un curs formatiu pròpiament dit ni s'hi pot equiparar, però, en tenir un format entretingut, gratuït, fàcilment accessible i adaptat a les necessitats dels aprenents, representa una ajuda molt gran per mantenir el contacte amb la llengua i la motivació per aprendre-la. A més a més, aquells que tenen ganes de practicar el català i que decideixen donar-nos suport reben accés al nostre servidor de Discord, una plataforma en què organitzem diverses trobades setmanals per xerrar distesament amb els aprenents, a fi de facilitar-los un espai de socialització per practicar el català regularment, tant de manera escrita com oral.

4. Consideracions finals: un equip obert i dinàmic

El projecte d'Easy Catalan el van posar en marxa tres persones molt diferents entre elles, però amb una passió en comú: compartir la llengua. De mica en mica, l'equip ha anat creixent i s'hi han anat sumant persones que tenen el català com a llengua inicial, però també persones que l'han apres a com a llengua addicional. Així, actualment el projecte compta amb diversos voluntaris que contribueixen a la iniciativa dinamitzant xerrades, fent entrevistes al carrer o revisant els subtítols per tal que les traduccions siguin acurades, i les portes sempre són obertes a qualsevol persona que hi vulgui aportar el seu gra de sorra per fer arribar el català a tothom que el vulgui aprendre.

Per acabar, cal afegir que tot aquest contingut el fem tenint ben present els docents que ensenyen català a persones nouvingudes, com també el conjunt de lectors i professors d'altres centres que imparteixen cursos de català a l'exterior. Volem estar en contacte amb aquesta comunitat, per a la qual també treballem, i animem els lectors d'aquesta revista a seguir el projecte a les xarxes, per estar al dia del contingut que publiquem i treure'n el màxim profit a les seves aules.

Entrevista

Lourdes Sánchez Rodrigo.

«El català forma part d'un món, d'una cultura»

Eulàlia Torras-Oliveras
Universitat Autònoma de Barcelona
eulalia.torras@uab.cat

Anna Tudela-Isanta
Open University
anna.tudela-isanta@open.ac.uk

Data de l'entrevista: 12 d'abril de 2024



Lourdes Sánchez Rodrigo (Madrid, 1960) és professora titular de Filologia Catalana a la Universitat de Granada. Es va doctorar a la mateixa universitat, amb la tesi *La prosa poètica de Santiago Rusiñol en la literatura espanyola* (1990). És especialista en modernisme i literatura contemporània i ha investigat l'obra de Víctor Balaguer, Joan Vinyoli i Maria Mercè Marçal. També ha fet alguna incursió en la literatura medieval i l'obra d'Ausiàs March. Ha estudiat les relacions entre la literatura catalana i la societat andalusa, ha impulsat aquestes relacions i ha promogut l'estudi del català des de la seva posició a la universitat. Compta amb més de trenta-cinc anys d'experiència com a professora de llengua i literatura catalanes, i és la responsable acadèmica dels estudis de català de la Universitat de Granada.

R (Reserclle). Bon dia, Lourdes. Et voldriem demanar en primer lloc com et vas començar a interessar pel català. Ens sembla que no tens orígens catalanoparlants ni família catalanoparlant, oi?

L (Lourdes). Bé, sí que tinc orígens catalans, perquè el meu pare era de Lleida. Tota la seva família n'era, però després de la Guerra Civil es van traslladar a Madrid. El meu pare tenia coneixements de català i quan eren petits estiuejaven a Vilanova i la Geltrú, però va estudiar a Madrid i va rebre l'educació en castellà. L'educació que jo vaig rebre a casa va ser en castellà, ja que la meua mare és de Madrid i la família materna, també.

Ens vam traslladar a Granada perquè el meu pare era catedràtic d'institut i va aconseguir una plaça aquí. Veníem de Burgos, on vaig passar la infantesa. El meu pare va triar Granada pensant en el futur universitari dels seus sis fills, ja que a principis dels anys setanta no hi havia universitat a Burgos. Així que tota la família, tots vuit, ens vam traslladar a Granada, i ara ja em considero granadina perquè fa més de quaranta anys que hi visc, tot i mantenir les meves arrels a Madrid i a Castella.

Vam fer-nos granadins, però encara ens diuen que no som de Granada, que no som andalusos. És clar, arribes a una ciutat amb onze anys i ja estàs formada lingüísticament. I després, em dedico al català. De tota manera, jo em considero granadina, vaig començar aquí a estudiar català, quan feia Romàniques, i la carrera la vaig fer aquí.

R. Dius que vas començar a estudiar aquí, durant la carrera. El teu pare no et va parlar mai en català?

L. No ho recordo gaire. Bé, ell sí que parlava català i la seva família, també. Podia llegir-lo i parlar-lo, però la seva educació era madrilenya, castellana. De totes maneres, jo vaig començar a estudiar català aquí perquè eren una llengua i una literatura que m'interessaven, una llengua bastant desconeguda per a mi com a estudiant. Hi tenia un interès filològic i un interès personal per la família d'origen, per la qual cosa tampoc no em resultava gaire allunyada de la meva educació: a casa meva hi havia llibres en català, el meu pare comprava *La Vanguardia* cada dia... És a dir, hi havia un contacte, no un contacte pregon, però sí almenys un coneixement de la qüestió catalana, de la cultura catalana.

Vaig triar l'assignatura de català pensant que seria interessant i també per la meva mitja família d'origen català. M'agradava molt, i vaig començar a fer recerca sobre escriptors catalans. Vaig fer la tesina, que seria l'equivalent dels treballs de fi de grau, i al cap de tres o quatre anys (el curs 1986-1987) va sortir una plaça de professor encarregat de català i, amb els vint i pocs anys que tenia, vaig pensar que no hi perdria res presentant-m'hi: tenia les assignatures que es valoraven, la tesina feta, llegida i aprovada, i un petit article en una revista sobre Salvador Espriu, és a dir, un *curriculum vitae* curtet, però vaig intentar-ho i la plaça em va correspondre a mi.

I després hi ha hagut tota una evolució, és a dir, passar temporades a Catalunya, fer cursos, preparar-me millor, fer una tesi doctoral i prendre possessió com a professora titular de Filologia Catalana. En total, la meva carrera acadèmica és molt llarga, són més de trenta-cinc anys. Des d'aquells inicis fins ara, que ja pràcticament estic a la frontera de la jubilació.

R. Com recordes el teu procés d'aprenentatge del català des del punt de vista comunicatiu, d'aprendre a parlar la llengua i a escriure-la?

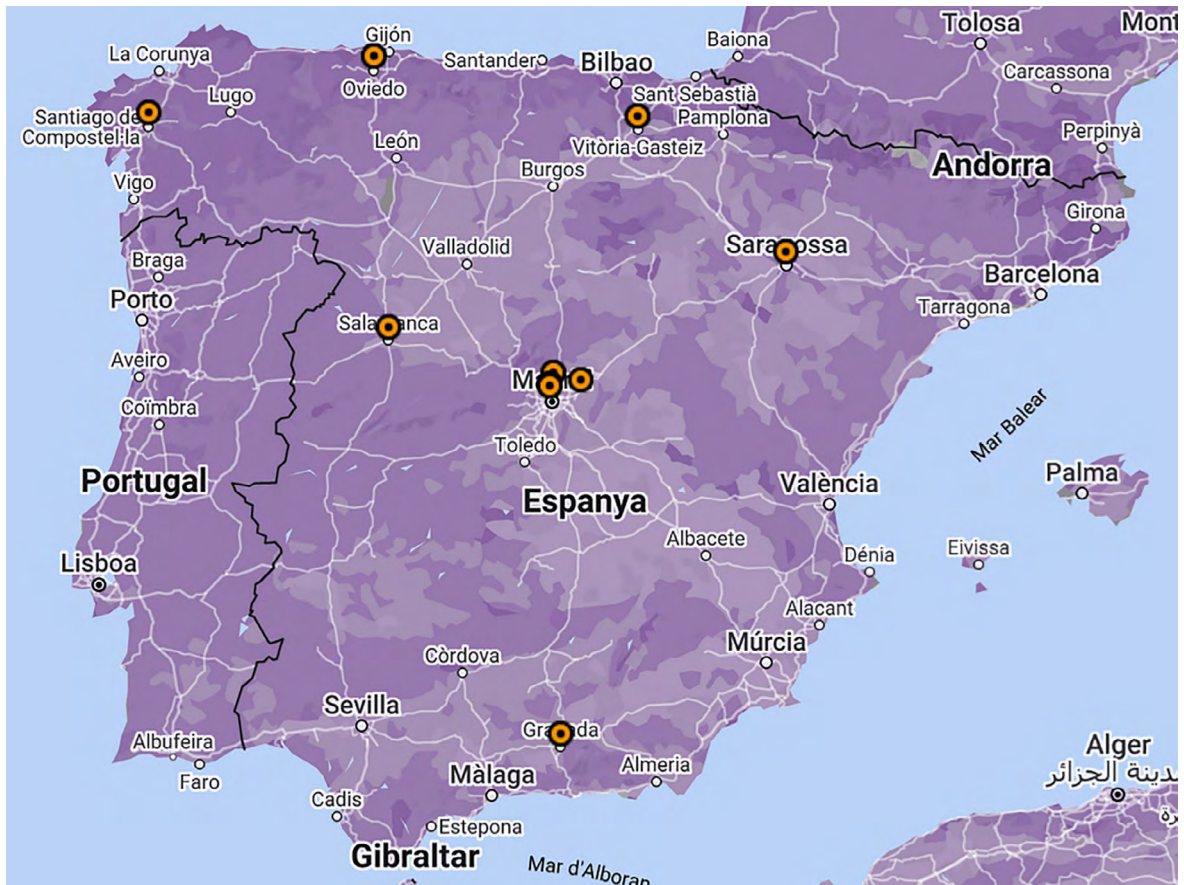
L. Vaig tenir una molt bona professora de català, Luisa Trias Folch, catalanoparlant i catalana d'origen (cosina del polític Xavier Trias), que em va ensenyar la llengua, i és qui va veure que jo hi tenia interès i, per tant, em va empenyer una mica a seguir amb els estudis de català i em va dirigir la tesina sobre Guerau de Liost. Així vaig començar a dedicar-me a la cultura catalana, sobretot a la literatura. Jo estic més especialitzada en literatura, però per les necessitats docents de la mateixa universitat m'he encarregat també de l'ensenyament de la llengua. En aquest sentit, vaig continuar estudiant i preparant-me sobretot per a les classes de llengua, encara que també per a les de literatura.

R. A Granada hi havia tradició en els estudis de català?

L. Sí, hi ha una tradició de molts anys enrere. Oficialment, els estudis de català havien començat l'any 1963, impulsats pel catedràtic de Filologia Romànica Manuel Alvar, amb una professora d'origen català, Montserrat Rubió (neta del doctor Rubió). Però jo he vist un butlletí de l'Estat de l'any 1943 o 1946 en què apareix la relació d'assignatures de la Facultat de Filosofia i Lletres, i a Filologia Romànica hi apareix una Filologia Catalana. No sé exactament si s'havia impartit l'assignatura des de llavors, però tinc constància que hi ha hagut una presència oficial dels estudis des d'aquell moment. Després de Rubió va continuar Luisa Trias, i després jo. És a dir, hi ha una llarga tradició, sobretot de professores dones.

Jo he passat molts anys sola en l'àrea de coneixement, però sempre amb el suport del Departament de Filologia Romànica. Inicialment, estava dins d'aquest departament, però després es va dividir en diferents àrees de coneixement, com Filologia Catalana, Italiana, Francesa, etc.

Imatge 1. Mapa dels lectorats de català de l'Institut Ramon Llull a l'Estat espanyol



Font: https://www.llull.cat/catala/aprendre_catala/mapa_llengua.cfm

A partir del Pla Bolonya, la Universitat de Granada (UGR) va signar un conveni amb l'Institut Ramon Llull, i des de llavors hem tingut professors visitants enviats per l'Institut. Així s'ampliava la càrrega d'assignatures i la càrrega docent. Ara tenim dos professors visitants, un a temps complet i un altre per mig any, per cobrir les necessitats docents tant a la Facultat de Filosofia i Lletres com a la de Traducció i Interpretació, que també es va interessar pel català. L'objectiu és tenir els dos professors visitants per a cursos sencers, o sigui amb 24 crèdits cadascun.

R. Saps si altres universitats espanyoles tenen una història semblant?

L. Cada cas és diferent. A Granada, la tradició s'ha mantingut gràcies a l'esforç de diversos professors i el suport de l'Institut Ramon Llull. Pel que jo sé, la història varia molt. De tant en tant, els professors de català de fora del territori lingüístic ens veiem i compartim experiències, així que tinc certa informació, però no detallada, sobre cada universitat. A Andalusia, per exemple, fins fa poc només Granada tenia estudis de català. Ara, la Universitat de Sevilla ha començat a oferir una assignatura de català des del curs passat (2022-2023). A Madrid, l'ensenyament del català té una llarga tradició, amb el Centre Blanquerna i la Complutense, amb la seva Àrea de Filologia Catalana, que ofereixen classes de català des de fa molts anys. A la Complutense, per exemple, s'hi fan classes de català des de fa més de quaranta anys. Santiago de Compostel·la i Salamanca també tenen una llarga història. Tant el professor de la Complutense com la professora de català de Santiago de Compostel·la s'han jubilat fa poc (Imatge 1).

R. A part de les universitats, hi ha altres institucions a Granada que ofereixen ensenyament de català?

L. Sí, hi ha un curs de català al Centre de Llengües Modernes, que és mig privat i mig universitari. També fan classes de català en línia. Fa uns anys, l'Escola Oficial d'Idiomes va mostrar interès per oferir-ne, però no va arribar a bon port, no vam concretar res.

R. I com s'integra l'ensenyament del català en els diferents graus i postgraus a la UGR? Ens ho podries explicar una mica?

L. El català s'ofereix com a assignatura dins dels graus de llengües. Tenim un sistema una mica peculiar d'assignatures que anomenem *obligatòries-optatives*. Això significa que els estudiants han de triar una llengua entre diverses opcions com català, portuguès, gallec, etc., i n'han de cursar obligatòriament una d'aquestes. És cert que no arribem al nivell que voldríem. Si el català fos llengua *minor* aniríem més enllà.

R. S'organitza també així a la Facultat de Traducció?

L. Allà el català entra dins del mòdul de terceres llengües. En aquest mòdul hi ha de tot, del suec al català, passant per l'irlandès o l'hongarès, per exemple. Tenim quatre assignatures de català i hi ha una bona acollida, amb un bon nombre d'alumnes matriculats cada any. Allà no hi faig classes per no superar el nombre de crèdits que puc impartir, però hem arribat a tenir més de quaranta estudiants a 1r de català, quan el límit per a les terceres llengües és de vint estudiants. A Traducció hem demanat més d'una vegada que ampliïn aquest límit, però en aquella facultat és impossible perquè les terceres llengües s'han de repartir un poc. En canvi, el límit no existeix a la Facultat de Filologia, on aquest any també hi ha més de quaranta estudiants, que és un bon nombre.

R. Els alumnes comencen amb un nivell inicial? I quin nivell assoleixen al final del curs?

L. Tots els alumnes comencen des de zero. A la Facultat de Traducció, així com a la de Lletres, els estudiants tenen un nivell B2 en acabar els cursos. Jo estic intentant ampliar les assignatures a la Facultat de Lletres amb un tercer nivell de català, que seria un C1, i arribar al C2 al segon semestre, però això depèn de la gestió universitària i dels pressupostos econòmics. Es tractaria d'impartir Català Avançat 1, Català Avançat 2 i una segona literatura. És a dir, hi hauria la Literatura Catalana 1, que jo imparteixo ara, i després al segon semestre una Literatura 2. Això està demanat i en estudi. Ho han de discutir entre l'Institut Ramon Llull i la UGR per plantejar-se obrir o ampliar el nombre d'assignatures. Els gestors sempre diuen que són coses que s'han d'estudiar, que hi estan oberts, però ja ho veurem. A la Facultat de Traducció, vaig mantenir una reunió el curs passat amb el degà i vaig comprovar que de moment només tindrem les quatre assignatures actuals, perquè incorporar-ne més vol dir canviar tot el pla docent, cosa que significaria obrir un «llibre blanc».

R. Com és la metodologia d'ensenyament a les dues facultats? És diferent?

L. La metodologia és similar. Ens centrem a desenvolupar les competències orals i escrites, tot el reguitzell que cal tenir després de quatre nivells de català fins al B2, per poder parlar, conversar, i escriure en català. El problema principal és que els estudiants no tenen gaire exposició al català fora de classe, cosa que dificulta la pràctica contínua de la llengua. Ho veig per exemple en el Català Intermedi 1 i 2 que imparteixo, que significa 4 hores a la setmana de classe: els alumnes surten de classe i no senten parlar català. Només el parlen o senten parlar-lo o l'escriuen durant les hores de classe.

No és el mateix que dintre del territori, on, si tu no saps català i estàs començant a estudiar la llengua, surts al carrer i vas a una cafeteria o vas a una festa, o veus la televisió, i hi pots estar en contacte. (De fet, veure la televisió no és un bon exemple, perquè els estudiants actuals no veuen la televisió, sinó que miren les sèries i les pel·lícules, tot, per l'ordinador.) Per això, intentem complementar la docència amb activitats acadèmiques i culturals, com conferències, recitals i clubs de lectura. És a dir, per conèixer el català més enllà de l'aula procurem sempre tenir activitats fora de l'aula.

R. Ens podries donar exemples d'aquestes activitats?

L. Per exemple, ara que ens acostem a Sant Jordi, aquest any organitzem una conferència sobre Vicent Andrés Estellés en català, aprofitant que és l'any d'aquest autor. La farà un

Imatge 2. Pòsters de difusió d'activitats culturals sobre la literatura catalana a la Universitat de Granada



Font: <https://canal.ugr.es/evento/sant-jordi-en-granada-recital-de-poesia-recitada-y-musicada-estelles-de-mano-en-mano/> i <https://canal.ugr.es/evento/sant-jordi-en-granada-conferencia-vicent-andres-estelles-velas-vientos-y-barrancos/>

Imatge 3. Pòster de les Jornades de Formació per al Professorat d'Estudis Catalans d'Universitats i Altres Centres d'Espanya i Portugal



Font: https://docs.llull.cat/IMAGES_2/programa-jornades-professorat-granada.pdf

professor universitari, Rafael Roca, i anirà seguida d'un recital de música i poemes preparat pels lectors, també sobre Estellés (Imatge 2).

Igualment, ara els lectors han preparat un club de lectura amb l'escriptora Tina Vallès. Estan en contacte amb els altres lectors d'Espanya i fins i tot de Portugal, i volen crear un club de lectura en línia entre tots els estudiants de català de totes les universitats. Els lectors fan una molt bona tasca, es relacionen amb els altres professors visitants de les universitats espanyoles i procurem que les activitats siguin comunes. En la xerrada amb la mateixa escriptora, Tina Vallès, els estudiants hauran de participar-hi fent-li preguntes. Aquestes activitats ajuden els estudiants a conèixer la llengua i la cultura catalanes fora de l'aula.

A propòsit de les Jornades de Formació per al Professorat d'Estudis Catalans d'Universitats i Altres Centres d'Espanya i Portugal, coorganitzades amb l'Institut Ramon Llull, que vam tenir a començaments de desembre [2023], els estudiants de Traducció van preparar una ruta artística guiada pels monuments de la ciutat per a tots els professors que van venir a Granada. Els professors visitants la van concebre perquè els estudiants l'expliquessin als professors que venien a les jornades (Imatge 3).

R. La UGR és també una seu important per als exàmens de certificació de català. Com es concreta aquesta activitat?

L. Sí, la UGR és seu fora del domini lingüístic per treure's el Certificat Internacional de Català des del 2002. Amb més de 200 persones inscrites per a les proves d'aquest any, és una bogeria. De fet, l'any passat vam tenir més de 300 persones, que venien no només de Granada i de la resta d'Andalusia, sinó també del País Valencià o de les Illes, per exemple. Som seu de l'examen pel conveni que tenim amb l'Institut Ramon Llull. Evidentment no corregim, administrem les proves amb la presència del mateix Institut, que és necessària sobretot amb aquesta quantitat de gent.

R. Si tornem a l'ensenyament de la llengua, ens podries explicar una mica quins són els mètodes i materials que es fan servir?

L. Mira, com a mètode de català fins ara fèiem servir el *Veus* en tots els nivells, *Veus 1, 2, 3, 4*, tant el llibre d'alumne com el llibre d'exercicis. Ara els professors visitants han canviat i tenen un manual que es diu *A punt*, que és més actual. Però quan jo era estudiant de català, la meua professora feia servir el *Digui, digui*.

R. I si pensem en els protagonistes de l'ensenyament i aprenentatge, quin perfil solen tenir els aprenents que s'interessen pel català a Granada?

L. El perfil ha canviat. Quan vaig començar a fer classes de català, els meus estudiants tenien un perfil clar: tenien alguna relació amb Catalunya perquè els seus pares o els avis hi havien treballat i continuaven a Catalunya vivint-hi o havien tornat a Andalusia. Ara ja no tant, hi ha un interès més filològic perquè saben que és una llengua de l'Estat. Hi ha gent que sí que té alguna relació amb Catalunya, però normalment són estudiants de Filologia, que estudien català com a assignatura entre la panòpia d'assignatures d'idiomes que se'ls ofereixen.

Després, trobes gent que té un xicot de València o una xicota de Barcelona, o de vegades també els interessa fer un Sèneca [programa d'intercanvi estatal] a Catalunya, o hi volen fer l'especialització de Traducció i volen marxar amb uns coneixements bàsics de català. Són uns interessos més filològics. Saben que si estudien a Catalunya els ensenyaran i tindran classes en català, i volen comptar amb uns coneixements previs. Totes aquestes coses els empenyen un poc a triar l'assignatura de català, vaja.

R. I casos de gent que vol anar a treballar a Catalunya o a les Illes Balears, per exemple?

L. Sí, de fet, això és el primer que diuen: «Vull treballar a Catalunya o presentar-me a unes oposicions a Catalunya o a València o a les Illes Balears, i sé que em demanaran la llengua catalana, perquè és un requisit». Ara els estudiants són més pràctics per a qüestions com els

estudis o la feina. Saben que en el futur, si volen traslladar-se a una comunitat bilingüe o que tingui la llengua catalana com una llengua pròpia, han de saber català per poder integrar-se a l'Administració catalana.

R. Ampliant una mica la mirada, com creus que afecta el context globalitzat a l'ensenyament del català?

L. La globalització i les noves tecnologies hi han tingut un gran impacte. Les xarxes socials i internet permeten que els estudiants interactuïn amb parlants de català d'arreu del món. No cal que siguin catalans ni a Catalunya. Tot i que l'anglès continua sent la llengua dominant, el català, també ha anat guanyant presència a les xarxes. El català hi té, dintre les llengües minoritzades, molta presència. No hem de parlar d'una llengua minoritària, sinó de llengua minoritzada, fet que es relaciona amb qüestions de tot tipus, sobretot polítiques.

Jo sé que, des de Catalunya, el Govern intenta que el català tingui més presència a les institucions europees. Crec que això és un pas endavant. Si s'arriba a aconseguir, serà molt important per a l'estabilització i per a la mateixa fortalesa del català com a llengua. Si no, continuarà sent una llengua minoritzada. Crec que s'ha de tenir més presència a les institucions, no només a les universitàries, que ja sé que n'hi ha, sinó també a les polítiques. Però l'intent que la presència sigui més rellevant sempre topa amb les institucions.

R. Parlant de les noves tecnologies i la interconnexió constant, has esmentat que l'anglès sempre té avantatge en aquest camp. Tanmateix, creus que les noves tecnologies poden jugar a favor del català?

L. Les noves tecnologies juguen molt a favor del català i de l'ensenyament de qualsevol llengua. Nosaltres les fem servir per ensenyar català, i és importantíssim, sobretot si tenim en compte que els estudiants actuals, de divuit, dinou o vint anys, han nascut en l'era digital. Tot i que jo em considero analògica, he hagut d'adaptar-me perquè ells viuen en un món digital i nosaltres hem de tenir-ho en compte. Si volem connectar amb els estudiants, hem de parlar el seu llenguatge tecnològic. Si no, els avorriríem en tots dos sentits, el d'*aborrecer* i el d'*aburrir*.

R. Com es reflecteix això en la vostra metodologia d'ensenyament?

L. No podem ensenyar d'una manera passiva. Hem d'aprofitar internet per accedir a pel·lícules, veure TV3, llegir diaris i fer parelles lingüístiques amb estudiants d'altres universitats, activitat de la qual també s'encarreguen els professors visitants. Així, els estudiants veuen que el català és una llengua viva, útil en situacions globals i digitals. Els professors joves, d'entre vint i trenta anys, estan molt a prop dels estudiants per edat i comparteixen el mateix món digital. Per a mi, potser és una mica més difícil posar-me al dia en tots aquests temes, però és una qüestió d'ètica professional i d'interès personal que els estudiants vegin que el català és un vincle, no només entre ells o entre la població catalana i ells, sinó també un vincle universal i global.

R. Ens pots parlar de la teva experiència ensenyant literatura catalana en aquest context?

L. A les meves classes de literatura catalana contemporània, començant pel segle XIX, intento que els estudiants vegin que té relacions amb altres literatures del món. La primera pregunta que els faig al principi és què coneixen de la literatura catalana, i no en tenen ni idea. Tant si parlo de simbolisme com del que sigui jo els explico que la literatura catalana no està aïllada i poden relacionar-la amb la literatura francesa, italiana, espanyola, etc. És a dir, no està encapsulada, té relacions amb les altres literatures del món, i no només al segle XIX o XX. El que passa és que has d'explicar moltes coses, perquè, per exemple, hi ha una guerra civil pel mig, una dictadura... i ho han d'entendre. Jo procuro que vegin que és una literatura tan important com altres literatures europees, malgrat les dificultats històriques com la Guerra Civil i la dictadura.

Imatge 4. Publicitat del recital poètic de Joan Margarit organitzat a la Universitat de Granada

Recital poético de

JOAN MARGARIT

Presentan:

Luís García Montero
(Catedrático de Literatura Española de la UGR)

Lourdes Sánchez Rodrigo
(Prof.^a Titular de Filología Catalana de la UGR)

18 de mayo
12,30 h.
Aula 15
Facultad de Filosofía y Letras

Dpto. de Filologías Románicas: Área de Filología Catalana
Dpto. de Literatura Española

Font: <https://romanicas.ugr.es/sites/dpto/romanicas/public/inline-images/Diapositiva1-2.jpg>

R. Hi ha alguna altra cosa que vulguis comentar sobre les relacions entre la cultura catalana i Granada, especialment a la universitat?

L. Granada sempre ha tingut molt bona relació amb la cultura catalana, des del segle IX i sempre, també fora de la universitat. Des de la generació del 98, quan artistes com Rusiñol i Casas venien aquí a pintar, fins a la relació de Lorca amb els avantguardistes catalans, la connexió amb la cultura granadina ha continuat. Molts escriptors catalans i poetes andalusos, especialment granadins, han mantingut una amistat i col·laboració estretes. Ara mateix hi ha editorials poètiques aquí que publiquen llibres de poetes catalans traduïts per escriptors granadins o andalusos. Aquesta relació cultural entre Barcelona i Granada és una tradició que ve de lluny i continua.

Aquí hi ha molta receptivitat a la literatura catalana a la universitat i entre les elits culturals, entre la població més o menys preparada, culturalment parlant. Així, quan va venir Joan Margarit a fer un recital dels seus poemes, la sala es va omplir de gom a gom. Granada és una ciutat universitària, que és la seva primera empresa. Els interessos per la cultura catalana són grans. Hi ha coneixements i s'han establert sempre bones relacions, de fa temps. Aquesta tradició es manté i afavoreix també els estudis (Imatge 4).

R. Si repassem les dimensions que afecten l'ensenyament i l'aprenentatge del català a Granada, val la pena parlar del tema de la «qüestió catalana», un aspecte polític i social que en els últims anys ha estat especialment rellevant. Tot aquest tema us ha afectat l'ensenyament de la llengua, tant pel que fa a l'alumnat com als continguts, l'entorn acadèmic o l'entorn personal? Hi va haver moments de molta tensió.

L. Sí, hem viscut moments de tensió, sobretot durant els anys més intensos del procés català. Però pel que fa a la gestió administrativa, no ha tingut cap rellevància ni impacte perquè som una universitat i el que pensi cada persona és cosa seva. Els estudiants ens han preguntat i els

professors visitants han viscut també aquesta tensió. De tota manera, no és gaire per part dels estudiants, que estan, la majoria, molt poc polititzats. Jo els pregunto a classe: «Seguiu el problema català, seguiu la qüestió catalana?». I la primera cosa que em diuen és: «De política, no volem parlar-ne». Realment és així.

Pel que fa als professors, si volen rebre el meu consell, jo sempre els aconsello que, tot i que tinguin la seva opinió, no poden fer un míting a classe. I si durant uns anys viuen a Granada com a professors de català, doncs han de saber jugar en aquesta situació. Ara ja està tot més tranquil, però vull destacar que els anys del procés, en què fins i tot hi va haver enfrontaments, mai no n'hi va haver entre persones de la universitat, ni professors ni estudiants.

Som persones adultes i podem parlar entre nosaltres del que ens ha passat, si hi estem d'acord o no. Però d'una manera molt relaxada. Segons amb qui parlis, parles amb més confiança i més fluïdesa del tema, o simplement no el toques.

A mi en concret no m'agraden les baralles i no m'agrada enfadar-me amb la gent. Faig una defensa del català, de la cultura catalana, de l'ensenyament del català. I crec que s'hauria de fer una cosa que mai no s'ha fet al nostre país: tenir present l'ensenyament del català i donar l'oportunitat que els nostres infants estudiïn català, com estudien anglès o francès o la llengua que sigui, des dels primers anys de la primària. Si arribéssim a aquesta «normalització lingüística» al país, les coses serien diferents. Arribaríem a un estat diferent, a una situació normalitzada que no tenim. Em sap greu que aquesta situació lingüística, la riquesa que tenim entre tots a l'Estat, no l'aprofitem. Seria un enriquiment en tots els sentits.

Però la història espanyola és la que tenim, complicada, la història dels moments històrics. I queden encara generacions de gent que ha viscut la Guerra, la postguerra... És complicat des del punt de vista social. Si les noves generacions (les futures generacions que tindran el poder polític, psicològic, les elits de la societat) comencessin a tenir un ensenyament de la cultura catalana des de petits, arribarien a grans i no es plantejarien els problemes actuals. Crec que hauríem d'arribar-hi en el futur, de mica en mica.

R. Passant als teus interessos més personals, sabem que investigues sobre literatura catalana. En què et centres més concretament?

L. Pertanyo a dos grups de recerca, un a la Universitat de Girona i l'altre a la Universitat de Barcelona. M'he especialitzat en modernisme català i en la figura de Santiago Rusiñol. He escrit un llibre sobre Rusiñol a Granada que he fet per als granadins, perquè vegin que un pintor català de la categoria de Rusiñol va fer unes quantes visites a Granada i va canviar no només la pintura i la literatura catalana, sinó també la literatura espanyola i, en concret, la literatura i la pintura de Granada. Es diu *La poética de los jardines. Santiago Rusiñol en Granada* [2024].

M'he especialitzat molt en aquestes relacions culturals catalanocastellanes, de finals del XIX i principis del XX, i en literatura contemporània. He publicat bastant sobre Joan Vinyoli, que és un poeta que m'interessa molt. I tinc pendents dos o tres articles sobre Maria Mercè Marçal. És a dir, soc més de literatura contemporània, sobretot especialitzada en el modernisme, i darrerament més en la poesia després de la Guerra, amb Joan Vinyoli, Marçal i d'altres.

R. Els teus estudiants, els que comencen a estudiar català des de zero, pot ser que alguns acabin investigant sobre aspectes de llengua o literatura catalanes? Com es desenvolupa aquest procés?

L. Sí, especialment els estudiants de literatura. De moment encara no n'hi ha cap que hagi presentat el treball de fi de grau (TFG) sobre un tema així, però aquest curs almenys dos o tres estan pensant en la possibilitat de fer el TFG sobre temes de literatura catalana, en concret sobre Maria Mercè Marçal. Ells ho han plantejat i hem de veure com es concreta. Això no és comú entre els estudiants de llengua, perquè sovint estan més enfocats a la seva llengua principal, com l'anglès o el francès. En tinc dos que m'estan comentant que volen investigar sobre autors catalans.

R. En general, has parlat de les assignatures de llengua i les de literatura. Com es planteja la relació entre literatura i l'ensenyament del català com a llengua estrangera a Granada? La literatura apareix a les classes de llengua?

L. Jo procuro que hi aparegui. Intento que sigui un complement a l'ensenyament de la llengua. Els dic que una llengua forma part d'una cultura, i n'han de conèixer els trets culturals i els escriptors. Procuro que llegeixin textos de literatura catalana com a exercici de llengua. Ara, per exemple, celebrarem Sant Jordi en l'any Estellés llegint i fent exercicis de llengua sobre poemes seus. És a dir, no es tracta tant d'explicar qui és Estellés (fa uns anys va ser Salvador Espriu, després Joan Fuster...), sinó de llegir-lo i entendre'n el cas concret. Això també serveix d'estudi de la llengua catalana.

R. I ho fas ja des dels primers nivells?

L. No, perquè ara no faig classes de primer nivell, faig classes de nivell superior i intermedi. Als meus cursos hi arriben sabent ja una mica de català, podent llegir-lo. El problema és que es volen centrar exclusivament a parlar-lo i jo sempre els dic que una cosa és una escola d'idiomes i l'altra, una universitat. «Jo intentaré ensenyar-vos català perquè el parleu i l'escrigueu, però heu de saber que forma part d'una cultura. Per tant, heu de saber coses de la cultura catalana.» N'han de conèixer des dels elements més senzills, com ara una calçotada o les mones de Pasqua, fins als menys populars: pintors, la literatura, la cultura; és un món que té la seva identitat. I la identitat és lingüística, però també és cultural.

Jo vull que, quan acabin el curs, diguin: «Sé molt poc català, però jo sé que el català forma part d'un món, d'una cultura, que no és una llengua d'estar per casa, sinó que té la seva identitat». Des que vaig començar a fer classes de català, sempre he intentat que tinguin una visió més àmplia de la cultura catalana. Té un vehicle d'expressió, que és la seva llengua, que serveix per expressar tots els mons possibles: el literari, l'artístic, el social, el polític... Qualsevol àmbit de la societat catalana té un vehicle que és lingüístic, i amb això han de veure un món més ampli i han de sentir-lo com a cosa seva, no estranya. Jo crec que haurien d'aconseguir-ho tots els professors de català de fora del territori. Evidentment és el món català, però ells han d'intentar veure que no és una cosa allunyada. També és una manera que s'interessin més pel que estan aprenent, que vegin que és important, que s'hi impliquin.

R. Quin paper penses que pot tenir la literatura com a eina per ensenyar llengua catalana?

L. Quan comencen, és una mica complicat. Al llarg de la meva carrera docent, sempre he intentat que les meves classes tinguessin una presència de la història i de la cultura. Mai no he anat a l'aula per explicar només els pronoms possessius, posem per cas. És la meva obligació i els han d'aprendre, però han de conèixer també el context. I si surt a classe qualsevol text o frase, per exemple de Verdaguier, han de poder situar-lo, saber el que hi ha darrere, perquè una llengua no són només uns signes, són signes que traslladen una visió del món. Per tant, darrere el meu ensenyament i el seu aprenentatge hi ha d'haver aquesta visió del món català. No es tracta només d'explicar quatre regles gramaticals o que parlin millor o pitjor, sinó que vegin que entren en tot un món.

Intento sempre ensenyar un món, ja no tant una llengua, sinó un món que és dintre d'un món global molt complicat, perquè estem vivint en aquest moment una situació molt complicada a Europa i al món en general, però els estudiants han de saber que aquest és un món que és també seu, que l'hem de viure i l'hem de pensar com una cosa que també hem de defensar.

R. Aquesta és una molt bona perspectiva, és un plantejament general que ens serveix com a conclusió per tancar la conversa. Ha estat un plaer parlar amb tu i aprendre més sobre la teva feina a la Universitat de Granada. Moltes gràcies per tots els teus comentaris.

Lliçons de vida dels Pirineus

Francesca Eley

Rebut: 7 de març de 2024

Acceptat: 13 de març de 2024

Era el segon cap de setmana de setembre. Només n'hi hauria dos més, però això tant se valia. El temps no existeix on anàvem. Allà la vida batega a un ritme diferent, un ritme que ha existit durant segles i que continuarà repetint-se molt després que el meu cos estigui arrelat a terra. Hi ha una certa comoditat en la duresa de les estacions aquí, tot passa al seu moment. L'hivern destrueix perquè el bosc pugui renéixer. El canvi és una tàctica de supervivència, allà.

Aixafada al seient del darrere d'un petit Chevrolet vermell entre el border collie del meu amic i un noi a qui acabo de conèixer, vam passar les quatre hores següents a la carretera d'Espot, un petit poble d'esquí enclavat als Pirineus catalans. A mesura que ens allunyàvem de Barcelona, l'aire començava a fer-se net, i jo també experimentava un cert alliberament que només la vastitud d'un paisatge pedregós com aquell pot proporcionar. Quan vam pujar al cotxe aquella matinada, suàvem abundantment sota el núvol de calor asfixiant produït per Barcelona a l'estiu, però quan vam baixar del cotxe al final del viatge el clima era clarament tardoral. Hi vam arribar just quan el sol es ponia darrere les muntanyes i els nois estaven tallant llenya per al foc. No coneixia cap de les persones amb qui m'allotjaria, però, al llarg del cap de setmana, tots m'introduïrien als aspectes de la vida rural, a la manera catalana.

Els dies consistien a prendre un cafè al matí asseguts a les roques de fora de la casa, hores de jocs de taula i, normalment, una caminada tranquil·la durant el dia. Encara que hi havia una petita barrera lingüística, ja que jo tenia el vocabulari i la gramàtica catalanes d'un nen, vaig aprendre quins bolets eren comestibles i quins no gràcies a aquestes persones, que només tenien pocs anys més que jo, però amb un coneixement extens de les plantes que recollíem i cuinàvem algunes nits. També em van ensenyar com detectar cérvols a partir de traces o excrements gairebé invisibles al costat dels camins. La importància de viure lentament, el concepte d'agafar només el que necessites de la terra, se'm van fer evidents durant aquests dies. Em va impressionar veure com joves com jo mostraven un interès real en aquesta manera de viure i amb això en tenien prou. La majoria del grup eren artistes d'alguna mena i estaven orgullosos de compartir les seves històries al costat del foc. Al vespre, ens emborraxàvem amb ratafia casolana i a la nit fèiem festa a l'entorn pintoresc de la casa.

Una nit, el més excèntric del grup, el Toni, va insistir que baixéssim amb cotxe fins al poble per anar al bar, així que ens vam entaforar tots a la seva furgoneta verda i vam demanar un cubell de cerveses. Ens les vam beure sota un cirerer adornat amb força llums, en un petit bar

familiar al costat del riu. Va ser després de la quarta ampolla de cervesa buida del Toni que vaig preguntar mansament qui duria el cotxe per tornar a la casa, i ell va respondre indignat «JO», com si fos evident. Era un conductor temerari fins i tot sobri. Crec que aquella nit vaig trobar la religió aferrada al mànec mentre fèiem revolts per les carreteres negres que pujaven en espiral per la muntanya. El Toni accelerava només per espantar-nos i riure's de nosaltres. Un gat negre va sortir corrents davant del nostre vehicle i en aquell moment estava segura que acabaríem tots morts. Una altra nit, vam treure tots els edredons i mantes fora i ens vam estirar a l'herba al costat de la casa. Si ets prou lluny de la ciutat més propera, les constel·lacions són visibles a ull nu. Vam veure també alguna estrella fugaç que rascava la pell del cel nocturn sobre nostre mentre passava. Recordo haver pensat que potser el llenguatge és més que paraules. Potser és una experiència compartida o una visió compartida de la vida.

Ens allotjàvem en una casa rudimentària a dalt de la muntanya, aïllada del poble principal, que té una població d'aproximadament 350 persones. Potser veure el món des de dalt pot canviar la teva perspectiva sobre les coses; de sobte, cap de les meves angoixes semblaven tan grans com abans i, per primera vegada en molt temps, vaig aturar-me i vaig respirar de veritat. El que passava allà baix no importava. En els mesos anteriors a la meva arribada a Catalunya, m'havien diagnosticat una malaltia autoimmunitària que em limitava, que havia enfosquit la meva visió de la vida amb neguits existencials i que m'havia deixat lluitant per una sensació de control sobre el meu cos. Al llarg d'aquell cap de setmana, em vaig sincronitzar amb la vida de muntanya i vaig començar a entendre el que significa viure en el present. Portava la mateixa roba durant dies i no tenia cobertura al mòbil, però en la quietud del bosc, guiada només pel rierol, vaig trobar una felicitat salvatge que ressonava pertot arreu. En aquell moment, vaig decidir seguir només l'aigua en un exercici de confiança en un mateix i en la creença que les coses acabarien sortint bé.

La segona vegada que vaig visitar Espot aquell any va ser a ple hivern i el rierol estava glaçat. No obstant això, durant aquella època, el poble havia tornat a la vida. Hi havia llums de Nadal que il·luminaven càlidament tots els edificis de pedra, i els restaurants i hotels recollien els beneficis que porta la temporada d'esquí. En aquesta visita, dos amics em van convèncer de fer un «passeig a la llum de la lluna», que va resultar ser més aviat una ascensió a través del dens bosc de pins, cobert de gel en aquella època de l'any. Al principi tenia por. Vaig intentar no rrelliscar, perquè el gel era irregular i estàvem a les fosques, i alhora era conscient que hi havia animals salvatges fent cruixir els arbustos a les tenebres. Un cop més vaig aprendre a posar la meva confiança en la natura.

Ara, més d'un any després i a centenars de quilòmetres de distància d'aquell moment, em reconforta saber que si perdo un dia o un any, les baies tornaran als arbustos i el sol desapareixerà al mateix lloc darrere la muntanya, cada dia com l'anterior. Els humans ens aferrem a una sensació de permanència, com si una cosa així existís. És com si fóssim creats amb un pressentiment de pèrdua incorporat. Des de la vora de la pineda que arriba fins a la casa es pot veure fluir el riu com el temps, però, com vaig descobrir, no hi ha cap recompensa per córrer per la vida.

Deu cursos compartint la llengua. El meu pas per l'Escola Catalana de Londres¹

Mateu Bou Doyle • Helena Pujol

Rebut: 27 de maig de 2024

Acceptat: 3 de juny de 2024

L'Escola Catalana de Londres neix l'any 2015 com a espai de trobada de famílies catalanoparlants residents al Regne Unit. El seu projecte educatiu permet reforçar els vincles amb la cultura catalana per afavorir el creixement i desenvolupament global dels infants i joves a partir de tres pilars: el català com a llengua vehicular, el patrimoni cultural català i la tradició literària catalana. En Mateu (Barcelona, 2008), fill de pare català i mare francesa, és un dels alumnes que forma part de l'Escola des de la seva fundació fa gairebé deu anys. Ha estat alumne en tres grups diferents i actualment forma part del projecte del Voluntariat Júnior com a mestre de suport.

Amb el programa Voluntariat Júnior, l'Escola ofereix al grup de joves adolescents catalanoparlants, antics alumnes del centre, la possibilitat de ser mestres de suport en una de les aules d'infantil i primària. D'aquesta manera, gaudeixen d'un espai d'ús del català real i significatiu i són un model lingüístic molt interessant per al nostre alumnat. També es fan trobades virtuals mensuals que permeten la reflexió d'allò viscut a l'aula i són un espai de trobada amb la resta dels col·laboradors. Tot seguit, en Mateu exposa el seu pas per l'Escola, un trajecte ple de l'amor cap a la cultura i llengua catalanes a la ciutat britànica.

Els meus pares van decidir formar part de l'Escola l'any de la seva fundació i he estat involucrat en el seu procés de creixement des dels inicis. El meu pare volia que part de la meva escolarització pogués ser en català. Així doncs, anant a l'Escola tenia la garantia que em podria socialitzar amb altres companys i conèixer les tradicions catalanes i gaudir-ne.

Vaig començar a anar-hi tots els dissabtes a la tarda amb sis anys. Dels meus primers anys recordo l'antic edifici, un centre cívic on només hi havia unes quantes aules i un pati. Comparat amb el lloc on som ara, és ben poca cosa! Anava a la classe dels Encantalletres, però ràpidament em van canviar a les classes superiors: eren els principis de la institució i calia fer ajustos. No van trigar a venir les festes tradicionals. La primera que recordo va ser la de Carnestoltes, que va quedar gravada a la memòria d'aquell nen vestit de cigronet. Gaudia molt d'aquestes festes amb la comunitat catalana, completament immers en les celebracions que poques vegades havia vist abans, ja que molts Nadals els passava a França també. M'agradava poder parlar en català i socialitzar en aquesta llengua, ja que en el context del dia a dia només podia fer-ho amb el meu pare.

¹ Mateu Bou Doyle és alumne de l'Escola Catalana de Londres i Helena Pujol n'és la cap d'estudis.

Després de bastants anys d'escola al grup dels Pispalletres, l'any 2020 van venir les classes *online*, que van canviar les dinàmiques de les sessions. Per sort, vaig tenir professores molt bones que ens continuaven ensenyant tot el necessari. Tot i així, vaig notar un detriment en el meu nivell de català perquè vaig perdre gran part del meu temps de comunicació real a l'aula. La majoria dels companys de la meua edat dirien que els anys de la covid-19 van ser fantàstics i hauria de dir que hi estic d'acord, però malauradament els qui creuen que van tenir un impacte més aviat negatiu sobre l'educació i la comunicació dels infants i adolescents tenen raó. En qualsevol cas, un aspecte positiu de la pandèmia va ser la nova capacitat de connectar-se amb gent d'arreu del món.

Gràcies a les classes virtuals ens vam tornar a connectar amb l'Helena, que havia estat la meua mestra a Pispalletres i que em va acompanyar en el camí del B2. Volia oficialitzar el meu nivell per tal de tenir la possibilitat d'estudiar a universitats de Catalunya i escapar del clima londinenc. Durant tot el recorregut, l'Helena em va donar suport amb exercicis, tasques i videotrucades cada setmana. Al mateix temps, alumnes de la classe de Joves també es preparaven per al B1 i els nervis anaven incrementant fins al dia de l'examen a l'Institut Ramon Llull, que vam fer a la Universitat Queen Mary de Londres. L'examinador era un valencià molt simpàtic i professional que supervisava i gravava les proves orals. Després de dos mesos vaig rebre els resultats amb molta satisfacció d'haver pogut acreditar el meu nivell de català.

El meu procés d'educació en català ha estat una mica ambiciós i a voltes feixuc pel meu repertori lingüístic. A part de la meua llengua paterna, també parlo francès amb la meua mare, anglès pel fet de viure a Londres i aprenc castellà i xinès. Aquesta barreja m'ha presentat bastants obstacles en l'àmbit fonètic ja des de petit: el meu gran enemic sempre ha sigut la «r», que ni en francès ni català podia pronunciar, i he necessitat dues logopedes per facilitar-me la tasca. Amb aquest suport i les interaccions a l'Escola Catalana he arribat a un nivell fonètic força acceptable.

Enguany, participo en el projecte com a voluntari júnior i he estat fent de mestre de suport en molts dels set grups que formen l'Escola amb una gran varietat de tasques. Per exemple, he pogut participar en activitats organitzades per les mestres, en què he motivat els infants més menuts a utilitzar la llengua. També hi he jugat a l'hora del pati en català. De tot aquest any, destaco la satisfacció de veure que un infant, que al principi no parlava gaire en català, comença a fer servir algunes paraules i a respondre espontàniament en català! El voluntariat m'ha ajudat a adonar-me dels elements d'orgull i satisfacció d'un/a professor/a de català a l'estranger, com ara les recompenses que porta quan veus el progrés en els teus alumnes. A més, també he pogut copsar en els alumnes les estratègies que van fent servir quan combinen totes les llengües que saben. M'ha agradat ser un model lingüístic per als alumnes de l'Escola, ja que ells, com jo, parlen català a casa, però la major part no han viscut mai als Països Catalans.

En el futur, m'agradaria continuar seguint la meua trajectòria d'educació i voluntariat a l'Escola i també poder acreditar el C1 per poder obtenir una feina administrativa a Catalunya. Espero seguir acompanyant l'Escola en el seu creixement imparable, dels 27 alumnes quan hi vaig començar l'any 2015 als 100 alumnes actuals.

Ressenya

Birello, M., & Comajoan-Colomé, L. (2024). *Mètodes i enfocaments per ensenyar el català com a llengua addicional*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat

Carme Sureda Alzina
Universitat de Bristol
c.suredaalzina@bristol.ac.uk

Mètodes i enfocaments per ensenyar el català com a llengua addicional, escrit per Marilisa Birello i Llorenç Comajoan-Colomé, encapçala la col·lecció «Didàctica del català» de Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Dirigida pels mateixos autors d'aquest primer volum i Albert Vilagrassa, la col·lecció es presenta amb un objectiu clar: ser pràctica i interactiva. Com esmenta Vilagrassa en el pròleg d'aquest primer llibre, la formació permanent és indispensable per a qualsevol professor de llengua. Tanmateix, fins ara, els professors de català com a llengua addicional ens trobàvem desemparats, amb la necessitat d'anar a cercar informació en publicacions disperses. O, fins i tot, en una infinitat de recursos en altres llengües que no sabies ben bé per on començar. Per aquest motiu, m'alegra saber que hi haurà, gràcies a aquesta col·lecció, un compendi en el qual cercar dubtes, entendre la història de la didàctica del català com a llengua estrangera i reflexionar sobre el present d'aquesta disciplina. I, com bé es proposa, entendre el rerefons teòric i rigorós amb un material pensat des de la practicitat a les aules.

Concretament, el primer volum ja és una carta de presentació que deixa entreveure com serà la col·lecció. El llibre té sis capítols que, cronològicament, expliquen l'evolució dels mètodes i enfocaments en l'ensenyament de llengües addicionals. I, per ser més exactes, de l'ensenyament del català. Cal remarcar aquest punt, ja que, com hem dit abans, l'especificitat que faltava en publicacions d'altres llengües no l'havíem trobada fins a aquesta publicació.

La intenció didàctica i reflexiva del volum es fa palesa en l'inici de cada capítol. Per començar-los, s'introdueix una situació que serveix per exemplificar la teoria i recerca que s'exposarà després. A més, són situacions ben diverses, que es proposen des de diferents contextos de la didàctica del català com a llengua addicional: hi trobam des d'una aula d'Escola Oficial d'Idiomes a una professora en un Centre de Normalització Lingüística. A partir d'aquesta situació, al lector se li proposen qüestions sobre les quals haurà de reflexionar i que serviran per entendre què trobarà a continuació. Aquestes qüestions, però, no són únicament en la primera pàgina de cada capítol, sinó que se n'aniran descobrint més durant l'explicació teòrica posterior. En general, són preguntes que cal meditar, que fan pensar en la pròpia experiència i que relacionen el contingut amb el dia a dia de les aules com a professors i com a alumnes.

A partir d'aquí, el primer capítol presenta el vocabulari imprescindible per entendre la didàctica de la llengua i exposa nomenclatura que històricament s'ha utilitzat per explicar els mètodes i els enfocaments. Aquesta visió general és clau, sobretot si, com a professor novell,

encara no has tingut temps de formar-te formalment. És a dir, es té en compte que el llibre pot arribar a les mans de qualsevol classe de professor de català com a llengua addicional, tant d'un professor experimentat que vol revisar la seva metodologia com d'un professor novell que acaba d'endinsar-se en el món de la didàctica de la llengua estrangera o addicional. Per això, el primer capítol és molt útil per poder posar nom a l'experiència personal més pràctica que s'hagi pogut tenir.

Tot i que, tenint en compte el que acabam de dir, pot semblar un llibre feixuc, no ho és gens. La teoria, que és més que necessària per argumentar la revisió de cada mètode o enfocament, s'exposa de manera visual i molt entenedora. Per una banda, amb exemples clars, paral·lelismes quotidians i situacions personals que tenim molt a l'abast. I, per l'altra, amb imatges, quadres i figures que aclareixen, ordenen i resumeixen a la perfecció cada punt que es tracta.

En els capítols següents, del segon al sisè, es fa una revisió dels mètodes i els enfocaments d'ensenyament de llengua addicional més rellevants. S'inicia amb el mètode gramatical i de traducció i acaba amb els conceptes de *postmètode* i *eclecticisme*. Cada un es presenta amb una situació inicial i, també, amb una introducció històrica. Cal destacar que ho fa des de dues vessants: des de la perspectiva més global del mètode fins a l'específicament catalana. Així doncs, es relaciona el contingut teòric i d'investigació de cada mètode o enfocament amb la bibliografia de la didàctica del català com a llengua addicional. Per això, d'una banda, hi trobam citats des del manual *Curs intensiu de llengua catalana* (Busquets, 1988) fins a l'*A punt 1* (Vilagrasa, 2018). O, de l'altra, s'explica l'evolució de l'ensenyament de català com a llengua addicional amb materials tan destacats com el *Digui digui* fins a arribar al *Duolingo*. A parer meu, és essencial saber d'on venim per saber on anam. Per això mateix, crec que no només és necessari conèixer la perspectiva global de cada metodologia, sinó també com n'ha estat l'aplicació en l'ensenyament del català i quins són els esdeveniments més destacats en aquesta evolució.

A més a més, les explicacions de cada mètode són acompanyades d'imatges de material didàctic de català, la reflexió a partir dels materials i l'exemplificació de cada punt. En relació amb aquest material real, voldria posar el focus en la varietat de recursos, que té en compte l'ensenyament del català en altres indrets que no són Catalunya i amb mostres ben diverses. Hi podem trobar, per exemple, un examen de certificació de la Generalitat Valenciana.

Finalment, voldria subratllar la bibliografia que ofereix el llibre. No només trobam un apartat de referències bibliogràfiques al final del volum, sinó que després de cada capítol hi ha l'apartat *Per saber-ne més*, que pot ser molt interessant si es vol fer recerca d'un tema en concret. I vull afegir que la bibliografia està actualitzada i, com els manuals citats i tot el contingut del llibre, no deixa de banda cap nova publicació dels darrers anys.

Per concloure, m'agradaria acabar aquesta ressenya amb la idea final del darrer capítol del llibre: l'experiència acompanyada del coneixement farà més eficaç l'ensenyament. A vegades es passen per alt la teoria i la recerca que engloba la didàctica de llengües estrangeres o addicionals, però llibres com aquest et recorden que entendre-la et pot ajudar a modelar la teva manera d'ensenyar i aprendre i, així, millorar la teva pràctica. Com he dit inicialment, doncs, celebrem aquest primer volum i tota la col·lecció, que ens farà pensar com podem progressar com a docents de català.

Ressenya

Bella, A., Camarasa, S., Lacuesta, B., Morell, D., Sanchis, P., & Sanchis, R. (2024). *Bon dia! Primer contacte amb la llengua*. Bromera

Bella, A., Camarasa, S., Lacuesta, B., Morell, D., Sanchis, P., & Sanchis, R. (2024). *Som-hi! Primer contacte amb la llengua*. Animallibres

Bella, A., Camarasa, S., Lacuesta, B., Morell, D., Sanchis, P., & Sanchis, R. (2024). *Fem pinya! Primer contacte amb la llengua (Primària)*. Bromera

Bella, A., Camarasa, S., Lacuesta, B., Morell, D., Sanchis, P., & Sanchis, R. (2024). *Fem colla! Primer contacte amb la llengua (Primària)*. Animallibres

Roser Soler Piera
IES Ausiàs March, Gandia
r.solerpiera@edu.gva.es

Tant a les escoles com als instituts arriben constantment alumnes d'arreu del món. Infants i joves amb edats, històries escolars i circumstàncies molt diverses, que necessiten un acompanyament que la normativa ha explicat amb conceptes com *acollida* o *alumnat nouvingut*. Aquesta situació ha provocat la necessitat, al llarg dels anys, de manejar manuals dedicats a aprenents estrangers, la majoria dels quals fan referència a l'adquisició de vocabulari, però també d'altres que tenen en compte les estructures lingüístiques imprescindibles en la vida quotidiana de qui acaba d'arribar al nostre territori.

El projecte que presenten Animallibres i Bromera es dirigeix als alumnes de 2n i 3r cicle de primària i a secundària amb uns títols (*Fem colla!*, *Fem pinya!*, *Som-hi!*, *Bon dia!*) que manifesten clarament la intenció de crear una xarxa de proximitat entre els parlants. Uns manuals d'acord amb els nivells del MECR A1 i A2 amb l'objectiu principal de donar les eines perquè els nous parlants s'atrevisquen a utilitzar la llengua del país d'arribada. En aquesta ressenya descriurem el projecte en conjunt, tant el dedicat a primària com el que s'adreça a secundària, tots dos amb una versió valenciana (Bromera) i una altra de central (Animallibres). Celebrem aquesta allau de publicacions que té com a públic potencial els escolars, amb un disseny acolorit, cridaner i actual, amb recursos sonors disponibles en línia que, sens dubte, ajuden a promocionar i a fer més atractiu l'aprenentatge de la llengua.

Concebuts com a quaderns, els huit volums que analitzem presenten la mateixa estructura. En primer lloc, es presenta una situació comunicativa en format de còmic que representa el fil temàtic de tota la unitat, que es tancarà en una activitat final en format de tasca. Així doncs,

la reflexió lingüística s'insereix en unes escenes que reflecteixen la vida quotidiana, mitjançant les quals l'aprenent assolirà les estructures i el lèxic imitant el comportament dels personatges que van apareixent al llarg d'aquestes noves unitats. Tot i que aquestes tires poden resultar atractives, l'aprenent més inexpert es pot perdre en les pinzellades humorístiques si no és capaç d'activar altres coneixements que els merament lingüístics.

En els volums dedicats a l'assoliment del nivell A1 del MECR s'insisteix en la importància d'adquirir a poc a poc nou vocabulari. L'equip editorial subratlla a la presentació inicial que es tracta de lèxic senzill però normatiu, com no podia ser d'una altra manera. Per això, es brinda l'oportunitat a l'aprenent de classificar-lo, primer en una graella dedicada a les *Paraules noves*, per després reunir-les amb la resta del lèxic treballat al final de cada unitat en l'apartat *Les meues paraules*, acompanyant-les de la traducció a la llengua de cada aprenent. És interessant aquesta feina de recopilació i traducció pròpies perquè visibilitza la diversitat de l'aula i permet crear vincles entre els alumnes de procedència diversa que s'expliquen, s'ajuden i es reconeixen en alfabet i paraules en ocasions extraordinàriament disperses. Els alumnes, així, aprendran mentre fan una feina de reflexió interlingüística que els condueix a ampliar el seu bagatge lèxic i cultural.

Pel que fa a la gramàtica, el disseny general mostra un codi de colors a les explicacions i a les activitats que ajuda a relacionar conceptes. A més, al llarg de les unitats hi trobem un ventall ampli d'activitats orals i escrites, tant d'expressió com de comprensió. Com hem esmentat, les il·lustracions, el format de còmic inicial, així com la diversitat de personatges demostren l'interès per implicar l'alumnat en el propi aprenentatge. No obstant això, sorprèn que les activitats, en molts casos, són idèntiques en els volums dedicats a primària i secundària, únicament distintes per uns canvis lleus de disseny que afecten el color, la forma o l'edat dels protagonistes.

En l'apartat dels aspectes socioculturals, són molt adequats la introducció i l'aprofitament de casuístiques actuals com les al·lèrgies per tractar el tema del menjar. Tanmateix, trobem a faltar una consideració conjunta del territori lingüístic. Aquesta divisió es plasma no només en el fet que hi ha dues versions del mateix quadern diferenciades per territoris, pràctica habitual en els llibres de text, sinó també, per exemple, en els mapes del temps en què l'especificitat del territori representat (Catalunya o el País Valencià) dificulta l'ús d'aquests manuals fora d'aquestes zones lingüístiques, així com en les referències a tradicions, com Nadal o les festes locals, diferents segons la versió que manegem.

Durant la realització de les tasques finals amb què es clou cada unitat, a l'aula s'haurà de tindre en compte que els usuaris provenen de realitats molt diverses i que això afectarà la facilitat amb la qual s'enfrontaran a aquestes activitats. No hem d'oblidar que l'alumnat nouvingut prové d'arreu del planeta i que comparteix espai amb dificultats i històries escolars molt desiguals. Hi podem trobar alumnes plurilingües, acostumats a utilitzar diverses llengües segons la situació; alumnes amb poc domini del nostre alfabet, però també d'altres que no han après mai cap segona llengua. Confiam que despertaran la curiositat de l'alumnat, que encara desconeix l'entorn i que no ha tingut temps de participar en les activitats que s'organitzen al centre o al municipi.

Amb tot, celebrem l'esforç de Bromera i Animallibres per acostar la nostra llengua a les persones nouvingudes. Ens han posat a l'abast un material que de ben segur renovarà els fons dels nostres centres d'ensenyament que, dia a dia, s'han d'enfrontar a una realitat cada vegada més complexa i diversa.

Ressenya

Muñoz-Basols, J., Fuertes, M., & Cerezo, L. (Eds.). (2024). *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*. Routledge

Elga Cremades
Universitat de les Illes Balears
elga.cremades@uib.cat

La tecnologia cada cop té un paper més rellevant en la nostra vida quotidiana, un paper que va créixer sobretot arran de la pandèmia mundial de la COVID-19, quan les empreses van començar a funcionar en línia i la comunicació virtual esdevingué més important que mai. El món educatiu, lògicament, no és aliè a les transformacions socials i, en la mesura que ha incrementat la presència social de la tecnologia, també ha incrementat l'espai que té a les aules. De fet, la pandèmia va implicar que la majoria de centres educatius, des de primària fins a la universitat, haguessin d'impartir els continguts virtualment, mitjançant eines tecnològiques. Això va suposar un repte tant per al professorat com per a l'alumnat i les famílies, però també va posar de manifest la bretxa digital i les conseqüències socials que pot comportar.

El llibre que ressenyem en aquest espai proposa una reflexió completa sobre la integració de la tecnologia en l'ensenyament del castellà. Així, els tretze capítols de què es compon inclouen les diverses estratègies didàctiques i metodològiques per ensenyar castellà en entorns presencials, híbrids i en línia tot fomentant un ús lògic, fonamentat i adequat de la tecnologia. Es parteix del model conegut amb les sigles PPI, que impliquen *planificar* les necessitats tecnològiques, *personalitzar* l'ensenyament i l'aprenentatge, i *implementar* els recursos tecnològics.

El primer capítol del llibre, titulat «Planificar, personalizar, implementar (PPI)», és una introducció en què els editors del volum exposen la necessitat de reflexionar sobre les pràctiques tecnològiques del professorat de llengües i presenten el model PPI, que implica fer una primera anàlisi de necessitats abans de compartir coneixements, prendre en consideració les variables contextuals i individuals que influeixen en els processos d'ensenyament-aprenentatge de llengües i dominar els recursos necessaris per desenvolupar l'ensenyament. A partir d'aquí, el llibre s'organitza en tretze capítols dividits en tres grans seccions de quatre capítols cadascuna i un epíleg amb un capítol dedicat a les oportunitats que ofereix la intel·ligència artificial (IA) en l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.

Així, la primera part, titulada «Planificar las necesidades tecnológicas», se centra en la planificació i el desenvolupament curricular en entorns virtuals, l'accessibilitat a la tecnologia i la justícia social, i les creences, actituds i competències dels docents en contextos virtuals. El primer capítol, titulat «Accesibilidad a la tecnología y justicia social», de Melinda Dooly i Anna Comas-Quinn, destaca la importància de prendre en consideració l'impacte que poden

tenir les desigualtats en l'accés a la tecnologia sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües. Després de repassar conceptes com *justícia social* i *accessibilitat*, les autores reflexionen sobre el rol que pot desenvolupar la tecnologia a l'hora d'aconseguir una educació més equitativa, accessible i justa, amb recomanacions sobre com analitzar les necessitats de l'alumnat i sobre com convertir la tecnologia en un espai per al diàleg des de l'àmbit pedagògic. Al segon capítol, «Planificación y desarrollo curricular en entornos virtuales», Marta González-Lloret proporciona una reflexió sobre els diferents tipus d'integració tecnològica a l'aula i presenta el model ADDIA (anàlisi-disseny-desenvolupament-integració-avaluació), que ha de permetre que la tecnologia realment tingui un impacte positiu en l'aprenentatge de llengües. A continuació, en un capítol titulat «Creencias, actitudes y competencias del docente virtual», Inmaculada Gómez Soler i Marta Tecedor analitzen les creences, les actituds i les competències del professorat a l'aula virtual, basades en una enquesta en la qual van participar 241 docents d' Espanya, i observen que tant el tipus d'institució com la formació rebuda abans de la crisi de la COVID-19 i durant els primers mesos del confinament són factors clau en la predicció de les actituds positives o negatives cap a la integració de la tecnologia a l'aula. Finalment, l'últim capítol de la secció, «Prácticas tecnológicas eficientes y diversidad», escrit per Daria Mizza i Fernando Rubio, analitza els elements que cal prendre en consideració per aconseguir que la docència en què intervé la tecnologia pugui contribuir a crear un entorn participatiu en l'aprenentatge de llengües (EPAL) tot respectant els principis del disseny universal de l'aprenentatge.

La segona part del llibre, «Personalizar la enseñanza y el aprendizaje», tracta de temes com la motivació i l'ansietat en l'ensenyament virtual, la interacció en entorns d'aprenentatge virtual i la retroalimentació en aquests entorns. L'apartat comença amb el capítol 5, «Motivación y enseñanza virtual», en què Luis Cerezo i Íñigo Yanguas exploren com la tecnologia pot contribuir a la motivació de l'alumnat i ofereixen pautes per incrementar aquest aspecte tan important de l'aprenentatge en els entorns virtuals. A continuació, Zsuzsana Bárányi, al capítol «Ansiedad y aprendizaje virtual», aporta una reflexió sobre el rol de la dimensió afectiva en l'ensenyament de llengües en què pren en consideració la interacció entre les creences d'autoeficàcia dels aprenents, la percepció de les possibilitats que té la parla assistida per tecnologia i l'ansietat que pot provocar parlar una llengua addicional (en aquest cas, l'espanyol) en contextos asíncrons. L'autora del capítol mostra que la variable afectiva és fonamental en habilitats com l'expressió oral, per la qual cosa ofereix recursos sobre com gestionar l'ansietat en els entorns virtuals. Continuant amb la importància de la interacció i de les necessitats de l'alumnat, al capítol 7, «Interacción en entornos virtuales de aprendizaje», Javier Muñoz-Basols i Mara Fuertes expliquen com gestionar i fomentar la interacció en entorns virtuals d'aprenentatge, tant si són síncrons com si són asíncrons. Mostren el paper del docent de llengües com a facilitador de la interacció i proposen, a través d'un estudi de cas, recomanacions per aconseguir de manera eficaç els objectius comunicatius vinculats amb la interacció. Per tancar el bloc, el capítol «Evaluación i *feedback* en entornos virtuales de aprendizaje», de Sonia Balini, presenta els avantatges i els inconvenients de traslladar l'avaluació als entorns virtuals i exposa com es poden aprofitar algunes eines (com les videotrucades o els entorns de gestió de l'aprenentatge) per crear i gestionar exàmens en línia i proporcionar retroacció personalitzada.

La tercera part del llibre, «Implementar recursos tecnológicos», examina l'ensenyament híbrid i en línia, la immersió lingüística digital, l'ús de pòdcasts i històries digitals, i les pedagogies lúdiques digitals que inclouen videojocs i realitats esteses. En aquest sentit, el capítol 9, «Enseñanza híbrida, en línea y aula invertida», de Robert Blake, Lillian Jones i Cory Osburn, presenta les característiques principals de l'aprenentatge virtual en els contextos híbrids, completament virtuals o que funcionen mitjançant l'aula inversa. Ofereixen pautes i recomanacions per a cadascun dels casos i fan èmfasi en el paper que ha de tenir el docent a

l' hora de dissenyar i facilitar l'aprenentatge. El capítol 10, titulat «Inmersión lingüística digital (ILD)» i escrit per Carlos Soler Montes i Olga Juan-Lázaro, explora la necessitat de practicar la llengua dels contextos presencials d'immersió lingüística mitjançant entorns virtuals, amb un èmfasi especial en la competència sociolingüística i intercultural (en aquest cas, de l'espanyol), la telecol·laboració i els formats transmèdia. Amb aquest mateix objectiu de proporcionar recomanacions sobre l'ús d'eines digitals, Ana Oskoz examina, al capítol «Destrezas y digitalización lingüística: podcasts e historias digitales», com aquestes eines poden estimular la imaginació dels alumnes i facilitar-los un aprenentatge significatiu, en què construeixen nous significats d'una manera motivadora. Finalment, l'últim capítol de la tercera part, «Pedagogía lúdica digital (PLD)», a càrrec de Luis Cerezo i Joan-Tomàs Pujolà, proporciona conceptes clau per a la ludificació dels entorns virtuals, així com recursos per afavorir l'aprenentatge de llengües a través de videojocs, minijocs, realitats esteses i robots.

El llibre clou amb un epíleg, «Oportunidades de la inteligencia artificial (IA) en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas», en què Javier Muñoz-Basols i Mara Fuertes exploren les possibles aplicacions de la intel·ligència artificial generativa, que es mostra com un canvi de paradigma que pot transformar profundament les dinàmiques tradicionals d'interacció de l'àmbit educatiu. A partir de l'anàlisi de tres tasques en què es pot aprofitar aquesta tecnologia, que són l'aprenentatge informal, l'autonomia de l'aprenent i l'(auto)avaluació, es fa una primera aproximació al paper que pot desenvolupar la IA en els processos d'ensenyament i aprenentatge de llengües a partir d'ara.

Tot plegat ha de permetre als professionals de l'ensenyament de llengües addicionals incorporar de manera efectiva la tecnologia en les seves pràctiques docents, però també dotar-se d'eines teòriques per reflexionar amb més fonament sobre les necessitats i els reptes que planteja. És una obra útil, com assenyalen els editors, per a docents, per a investigadors en adquisició i ensenyament de llengües addicionals i, fins i tot, per a les persones que s'encarreguen de dirigir programes de llengües, atès que pot proporcionar-los informació fonamental per prendre decisions informades a l'hora d'incorporar la tecnologia a les aules.

Ressenya

Santos Gargallo, I., & Pastor Cesteros, S. (Dirs.). (2022). *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Arco

José Muñoz Tirado
Universitat Oberta de Catalunya
jmunozti@uoc.edu

El volum dirigit per les professores Isabel Santos i Susana Pastor presenta una guia necessària i rigorosa sobre la metodologia de la recerca aplicada a l'ensenyament-aprenentatge de l'espanyol com a llengua estrangera (ELE). Les directores de *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* han coordinat vint-i-tres experts, que han redactat una sèrie de capítols exhaustius i amens combinant l'anàlisi acadèmica amb casos pràctics. Aquest manual és un recurs bibliogràfic imprescindible per a tots els estudiosos que tinguin interès en l'ensenyament-aprenentatge de les llengües estrangeres. L'experiència de les seves directores ha ajudat a organitzar i tractar temes variats indispensables en aquest camp. Els lectors trobaran articles amb bibliografia seleccionada, descripcions de projectes consolidats i eines noves que podran tenir en compte en els seus projectes.

El llibre es divideix en tres grans blocs, precedits d'una introducció escrita per les directores. El primer bloc es destina al disseny de la recerca, el segon als mètodes i instruments i el tercer a la transferència i la difusió del coneixement.

El primer bloc tracta del disseny en la recerca i consta de quatre capítols. El primer, escrit per Susana Martín i Anna Doquin, ofereix una panoràmica de les bases metodològiques i la varietat d'enfocaments que han de sustentar qualsevol recerca. Ana Blanco explica en el capítol següent en què consisteix investigar i la seva importància decisiva. Blanco descriu els tipus de recerca científica, les quatre fases que s'han de seguir, els errors més freqüents i exposa una presentació sobre com dur a terme una recerca. Iria da Cunha dedica el capítol tres a la documentació, una etapa crucial perquè permet delimitar el tema d'estudi i conèixer l'estat de la qüestió. Da Cunha presenta diferents recursos de cerca bibliogràfica i destina un interessant apartat al plagi. Irini Mavrou explora, en el capítol quatre, les directrius del disseny d'una recerca en lingüística aplicada i explica com fer l'anàlisi de les dades. Descriu, en dos apartats rigorosos i clars, els dissenys quantitius i qualitius, i insisteix que els projectes han de ser clars, competents i coherents.

El segon bloc, el més extens, inclou deu capítols i se centra en les diverses metodologies. Mercedes Pérez i Jon Andoni expliquen, en el capítol cinc, el mètode quantitiu repassant-ne els elements fonamentals. També tracten de la transparència metodològica amb la intenció de reflexionar sobre les bones pràctiques que s'han de seguir. El capítol sis, escrit per Isabel García, descriu l'altre gran paradigma, el qualitatiu. L'autora analitza les diferents teories

d'aquest mètode i les seves característiques essencials. Destaca la descripció que fa sobre el disseny, ja que especifica els passos de la recerca qualitativa. Macarena Ortiz dedica el capítol set a fer una introducció sobre l'estudi de cas. Defineix les característiques principals, explica les diverses tipologies en relació amb diferents factors, n'enumera els avantatges i els inconvenients, s'exposen les fases i s'aporten exemples molt reveladors. El capítol vuit està escrit per Olga Esteve i tracta de la recerca de l'aula. L'autora n'explica les característiques principals insistint que els docents i els investigadors han de treballar de manera col·laborativa per obtenir un coneixement pràctic fonamentat. Esteve complementa la informació amb taules i figures molt encertades. El capítol nou també està dedicat a l'aula. Alicia Hernando desenvolupa aquí la denominada *recerca en acció* descrivint la història i el desenvolupament d'aquesta metodologia. Es descriuen els tres models d'aquesta perspectiva i es presenten estudis.

María Cecilia Ainciburu dedica el capítol deu als qüestionaris i les entrevistes. S'ocupa de la validació d'aquests instruments i del tractament estadístic de les dades, i complementa la informació amb diversos exemples obtinguts de l'àmbit acadèmic. El capítol onze, escrit per Ernesto Martín, ofereix una anàlisi exhaustiva sobre els materials didàctics. L'autor analitza minuciosament els principals treballs sobre aquesta temàtica i aporta bibliografia imprescindible sobre aquesta qüestió. Mar Cruz i Kris Buyse exposen, en el capítol dotze, com incorporar els corpus lingüístics en les recerques. Diferencien entre els corpus de nadius i els d'aprenents d'ELE i ofereixen idees que poden ajudar a resoldre preguntes i obren noves línies de recerca. M.^a del Rosario Martínez presenta una revisió sobre els mètodes estadístics en el capítol tretze i en reivindica la importància. Es descriuen la gran varietat de procediments estadístics i com triar el correcte segons el cas. Aquest segon bloc conclou amb el capítol d'Alberto Rodríguez-Lifante i està dedicat a l'ètica en la recerca. L'ètica és un aspecte vital que s'ha de tenir en compte en totes les fases; per això, aquest text és valuós i imprescindible. L'autor defineix una sèrie de conceptes clau, exposa les guies actuals disponibles, presenta les qüestions ètiques comunes i mostra els possibles plantejaments de resolució de les dificultats.

El tercer bloc el formen quatre capítols que s'ocupen de la divulgació i la transmissió de la recerca. El capítol quinze de M.^a Mar Galindo s'encarrega de mostrar el procés d'elaboració dels treballs de fi de grau (TFG) i treballs de fi de màster (TFM). Es descriuen totes les fases aportant consells teòrics i pràctics molt útils que poden ajudar a determinar el tema, a estructurar-lo i a preparar la defensa. El capítol setze, escrit per Javier de Santiago-Guervós i Jesús Fernández, descriu i detalla totes les fases que s'han de seguir en un treball de doctorat, i apunta les possibles dificultats amb la intenció de prevenir-les. Antoni Nomdedeu, en el capítol disset, parla sobre la redacció d'un article científic. Se'n defineixen les característiques i s'emfatitza en l'estructura del text (aportant-ne exemples) per a la seva publicació posterior en revistes. Paz Villar-Hernández i Santiago Mengual-Andrés, en l'últim capítol, expliquen que la transferència de resultats en les àrees de les llengües estrangeres contribueix a la innovació social. Els autors aposten per les publicacions periòdiques, una nova visió que permet transferir i compartir els resultats.

Després de fer un repàs dels continguts del volum, s'ha demostrat que els capítols que formen el llibre permeten al lector tenir en compte aquesta *Metodología* com un manual imprescindible. Així mateix, és necessari felicitar les seves directores, atès que han sabut detectar una necessitat oferint una resposta excel·lent. En definitiva, el llibre es convertirà en una referència clau que serà consultada en els pròxims anys per la qualitat del seu contingut.



Reserclé. Revista de la Societat
d'Ensenyament i Recerca del Català
com a Llengua Estrangera

Desembre del 2024

www.serclé.cat

info@serclé.cat

