

Unitat o diversitat en el model de llengua dels llibres de text valencians

Andreu Beltran
Universitat Jaume I.
Castelló

La diversitat de formes en la llengua vehicular dels llibres de text valencians és un fet constatat els darrers anys. La manca de consens en el model de llengua respon a una valoració heterogènia dels criteris de correcció, adequació, propietat i representativitat. El particular procés de normativització i normalització del català al país ha provocat certa inestabilitat en l'establiment d'un registre formal escrit. Diverses propostes per als models d'estàndard oral i escrit no han considerat prou l'equilibri entre la identificació dels usuaris i la facilitat de la comunicació formal per tot el domini lingüístic. La persistència de tendències diverses ha contribuït a establir la proliferació innecessària de variants en aquests textos. D'altra banda, el reconeixement normatiu de formes usades en la llengua oral ha provocat interferències en la terminologia dels llenguatges especialitzats dels llibres de text.

Paraules clau: *criteris lingüístics, llibres de text, llengua vehicular, català estàndard.*

Unity or diversity in the language model used in Valencian coursebooks

In recent years, attention has been drawn to the wide variety of different forms found in the language used in Valencian coursebooks. The lack of consensus on a language model is a result of differing criteria for correcting, adapting, owning and representing language. The process of normalising and standardising the Catalan language in Valencia has brought about a certain degree of instability in establishing a formal written register. Several suggestions for a standard oral and written standard have failed to take account of the balance between users' identification and the ease of formal communication throughout the whole of the language area. The persistence of different trends has led to an unnecessary proliferation of variants in these texts. In addition, normative recognition of forms used in the oral language has led to interferences in the terminology or specialist languages in coursebooks.

Keywords: *linguistic criteria, coursebooks, vehicular language, standard Catalan.*

Any rere any, arriben a les nostres mans exemplars nous de llibres de text i, als docents, ens sorgeix la curiositat professional de revisar-los esperant trobar-hi propostes noves o la seqüenciació que ens convindria per a les nostres classes, quan, de sobte, hi trobem sorpreses en la llengua vehicular. D'un temps ençà, els exemplars valencians incorporen opcions lingüístiques que durant anys havíem considerat només adequades per a uns altres registres diferents de l'estàndard formal propi d'un llibre de text. Aquest fenomen afecta tots els nivells educatius i es constata tant en els materials per a l'ensenyament de la llengua com en els llibres d'altres assignatures.

Aquestes innovacions no responen a una norma única, sinó que cada editorial sembla que tingui uns criteris lingüístics diferents. Se-

gons un estudi comparatiu dels models de llengua catalana emprats en els llibres de text usats durant el curs 2004-2005 (Aragonés, 2006), els materials publicats a la Comunitat Valenciana i a Catalunya presentaven diferències significatives; dels dinou trets lingüístics analitzats, només se'n compartien sis. El cas més significatiu és el de les editorials que publiquen dues col·leccions diferents, una per a cada comunitat autònoma. D'altra banda, si bé a Catalunya les diferències entre editorials eren escasses, els llibres de text valencians presentaven una gran diversitat quant al tractament lingüístic. Així, per exemple, una editorial utilitza el numeral *dos* femení; una altra, el passat simple de manera exclusiva; una altra, el present de subjuntiu *servezca*; etc.

Partirem dels possibles criteris de selecció de la llengua vehicular dels llibres de text apuntats per Aragonés:

1. Respecte de la normativa vigent.
2. Ús del registre escrit formal.
3. Preferència per les formes generals, en detriment de les formes d'àmbit restringit.
4. Preferència per les formes usades per un major nombre de parlants del domini lingüístic, si hi ha dues formes generals per escollir.
5. Preferència per les formes pròpies de cada comunitat, tant si són formes d'àmbit general com si són d'àmbit restringit.
6. Preferència per les formes usades per un major nombre de parlants de cada comunitat autònoma, si s'ha de triar entre dues formes pròpies.

Els dos criteris primers són ineludibles i els quatre restants són els que diferencien els llibres on predomina la tendència cap a la unitat, per a tot el domini lingüístic (3 i 4), dels que apunten cap a la diversitat, vinculada a la realitat territorial administrativa (5 i 6).

Si els llibres de text volgueren abastar el mercat de tot el domini lingüístic, el model hauria de seguir els criteris de preferència per les formes generals, en detriment de les d'àmbit restringit, i la preferència per les formes usades per un major nombre de parlants. Ara bé, la realitat actual és una altra: els mercats estan delimitats a les comunitats autònomes i, per tant, no són compatibles.

Aprofundirem en els dos primers criteris, que semblen inqüestionables. Els llibres de text han de presentar una llengua correcta i adequada a un registre formal escrit; per tant, el més apropiat seria fer servir formes recomanables per a la llengua escrita i evitar aquelles només admissibles en la llengua oral, en els registres informals o en aquells excessivament formals. Però, quines formes concretes s'han recomanat per a aquesta varietat formal al País Valencià?

Propostes per a l'estàndard oral i per a l'estàndard escrit

L'acceptació de la normativa fabriana al País Valencià, amb la signatura de les Normes de Castelló de 1932, va permetre una codificació ortogràfica homogènia, però, en l'àmbit de la morfosintaxi i del lèxic, s'hi acceptaven diverses formes alternatives de procedència dialectal variada, com a solucions equivalents. Se suposava que l'avanç de l'estandarització portaria la reducció de les variants. Les aportacions d'alguns autors valencians (Carles Salvador, Josep Giner, Manuel Sanchis Guarner, Enric Valor, els autors de la gramàtica de l'ICE de la Universitat de València, Vicent Pitarch, etc.) han estat decisives. Però la fixació i la divulgació de la morfosintaxi i del lèxic ha donat lloc a propostes diferents des de l'aprovació de l'Estatut d'Autonomia de 1982 i, a més, de vegades, s'ha pretès traslladar propostes pensades per a l'estàndard oral dels mitjans de comunicació als usos escrits acadèmics i als propis dels llibres de text. A continuació, presentem algunes de les propostes més destacades.

El 1987, davant del projecte d'una televisió valenciana, l'Institut de Filologia Valenciana organitzà unes jornades sobre la llengua oral als mitjans de comunicació, on es van proposar models lingüístics provisionals per a la fonètica, la morfosintaxi i el lèxic que havien d'usar els nous mitjans audiovisuals. En la publicació de les actes (Ferrando, 1990), s'hi mostraven les discrepàncies entre l'ús oral valencià i els usos predominants en la llengua escrita. Llavors encara es dubtava de l'acceptació de les formes *nosaltres* i *vosaltres*, que ara han recobrat un ús inqüestionable; de l'ús proclític de *mos* i *vos*, sentit ara per la majoria com una incorrecció. Es debatia sobre la profusió de formes orals de la conjugació verbal i la seua acceptabilitat en l'oral. Les propostes lèxiques publicaven llargues llistes de lèxic genuí que les obres lexicogràfiques del moment no incloïen. Fruit d'aquestes jornades Josep Lacreu publicà el *Manual d'ús de l'estàndard oral* (1990), que obtingué un èxit remarcable.

Passats vint anys de la celebració de les jornades, de les dues «referències inesquivables» que Joan Fuster apuntava per al projecte de l'estàndard oral –la identificació de l'oient o del televident amb el llenguatge que se li subministrava i la unitat lingüística–, la identificació s'ha aconseguit, encara que amb limitacions evidents, però la unitat de la llengua no n'ha resultat afavorida. I, a més, el model estàndard escrit, de manera intencionada o inconscient, s'ha vist influït per aquestes noves propostes de l'oral, que s'han afegit a la diversitat de formes de què disposava.

El 1995, la Conselleria d'Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana reuní, en una publicació, les solucions que ja se seguien majoritàriament en l'escriptura i, basant-se en l'extensió d'unes solucions determinades i en el grau d'acceptació que presumiblement podien te-

nir entre el conjunt de la població valenciana, elaborà uns criteris amb l'objectiu d'eliminar o reduir vacil·lacions en el codi lingüístic i amb la voluntat de transcendir els usos estrictament administratius i ser útils també en altres esferes socials.

L'any 1998, es va crear l'Acadèmia Valenciana de la Llengua, considerada l'ens normatiu oficial del valencià. La publicació, el 2006, de la *Gramàtica normativa valenciana* i del *Diccionari ortogràfic i de pronunciació del valencià* ha complicat més la situació, en acceptar opcions gramaticals i lèxiques fins aleshores percebudes com a pròpies dels usos informals (*este, eixe*, enfront d'*aquest, aqueix*; *dos* tant per al masculí com per al femení; *mentres* enfront de *mentre*; *mitat* enfront de *meitat*; s'han reconegut les formes *bellea, pobrea, riquea*, etc., ja existents en la llengua clàssica, però no considerades fins ara per la normativa oficial, junt a *bellea, pobresa, riquesa*; o l'ús de la variació entre el masculí i el femení en el sufix *-iste/-ista*, així com una gran quantitat de vocabulari no acceptat en diccionaris normatius anteriors). El reconeixement i la inclusió en la gramàtica i el diccionari de totes aquestes variants multiplica, sens dubte, extraordinàriament les opcions i dificulta la selecció per a establir un estàndard unitari.

Per últim, destacarem els *Criteris lingüístics per als usos institucionals de les universitats valencianes*, elaborats pels Serveis Lingüístics de les Universitats Valencianes (2009). Es tracta de criteris destinats als usos acadèmics, de gestió i administració, fonamentats en la tradició dels registres formals en l'àmbit de les universitats valencianes, catalanes i de les Illes Balears, a fi de facilitar la comunicació científica i cultural sense entrebancs per tot l'àmbit lingüístic, i que, segons els autors, podrien ser extensius a uns altres àmbits equiparables. Utilitzarem aquests criteris, enumerats en el quadre 1, com a base de l'anàlisi dels usos reals de l'estàndard escrit.

Anàlisi de l'estàndard escrit actual al País Valencià

Per a valorar la unitat o la diversitat de la varietat escrita formal valenciana, analitzarem alguns exemples de la llengua emprada als mitjans de comunicació escrits, als programes de traducció automàtica i als documents d'organismes que depenen de la Generalitat Valenciana, com ara el diari oficial (DOGV) o la Junta Qualificadora de Coneixements del Valencià (JQCV).

- Compararem tres textos publicats a *El Periódico Mediterráneo*, de Castelló, un dia triat a l'atzar: una col·laboració del rector de la Universitat Jaume I (Toledo, 2009), una columna del bisbe de Tortosa (Salinas, 2009) i un article de l'escriptor Vicent Usó (2009),

Quadre 1. Criteris lingüístics per als usos institucionals de les universitats valencianes

Qüestions ortogràfiques
<p>[1] L'accentuació de les e: convé usar les <i>è</i> orientals millor que les <i>é</i> occidentals (<i>anglès, cafè, aprèn</i>).</p> <p>[2] La grafia <i>tl</i> preferible a <i>tll</i> (<i>motle, vetlar</i>).</p>
Qüestions morfològiques
<p>[3] Plurals en <i>-s</i> millor que en <i>-ns</i> (<i>homes, joves</i>).</p> <p>[4] Plurals de mots acabats en <i>-st, -xt, -sc</i> i <i>-ig</i> en <i>-os</i>, amb les excepcions <i>aquests, tests, raigs X</i> i <i>raigs gamma</i>.</p> <p>[5] En els possessius, són preferibles les formes amb <i>u</i> (<i>meua, seua</i>).</p> <p>[6] El sistema dels demostratius, els pronoms neutres i els adverbis de lloc s'accepta amb tres graus, però sovint és recomanable l'ús del sistema binari, i són preferibles els demostratius amb les formes reforçades (<i>aquest, aquell</i>), els neutres <i>això, allò</i> i els adverbis de lloc <i>ací, allà/allí</i>.</p> <p>[7] En els numerals cardinals: el femení <i>dues, vuit, disset, divuit, dinou</i>, i els ordinals <i>cinquè, sisè, desè</i>.</p> <p>[8] En formes verbals amb alternança <i>a/e</i> en el radical es prefereixen les formes amb <i>a</i> (també en els derivats): <i>nadar, nadador, xarrar</i>.</p> <p>[9] Són preferibles les paraules amb <i>e</i>: <i>fenoll, redó, arredonir, renyó, restoll</i>.</p> <p>[10] En els participis regulars d'alguns verbs de la tercera conjugació (<i>establir, complir, oferir</i>, etc.), millor <i>complit, oferit, establit</i>. Del verb <i>ser</i>, convé usar-ne <i>sigut</i> millor que <i>estat</i>.</p> <p>[11] En els infinitius són preferibles: <i>tenir, venir, cabre, caldre, doldre, valdre</i>.</p> <p>[12] L'increment del present d'indicatiu dels verbs incoatius recomanat és: <i>servisc, serveixes, serveix, serveixen</i>.</p> <p>[13] El millor present de subjuntiu d'aquests verbs amb l'increment en <i>-isc</i>: <i>servisca, servisques, servisca, servisquen</i>.</p> <p>[14] Quant a l'imperfet de subjuntiu, es constata una marcada preferència per les formes amb <i>r</i>, si bé les formes amb <i>s</i> també són vàlides. Per a la primera conjugació, es proposa: <i>cantara</i> o <i>cantés, cantares</i> o <i>cantesses</i>.</p> <p>[15] Les formes del subjuntiu i l'imperatiu de <i>saber</i> i <i>cabre</i> que convé usar són <i>sàpia, sàpies</i> i <i>càpia, càpies</i>.</p>
Qüestions lèxiques
<p>[16] Mots que es consideren propis del llenguatge culte i també de l'estàndard: <i>xiquet, infant, eixir, espill, alçar, vesprada</i>, etc.</p> <p>[17] Pel que fa a alguns dobles lèxics, en contextos formals es consideren prioritàries formes com ara: <i>aprendre, avui, defensar, desenvolupar/desplegar, eina, endemà, judici, prejudici, meitat, mentre, ordre, petit</i> (especialment davant d'un nom), <i>servei, vacances, veure</i> i <i>xarxa</i>. S'hi fan algunes precisions, per a la forma <i>desenrotllar</i>, que és l'adequada quan significa 'fer que una cosa deixi d'estar enrotllada'; en canvi, <i>desenvolupar</i> projectes, continguts, idees, accions, etc. La forma <i>ferramenta</i> es refereix a un instrument de ferro o d'acer; mentre que amb el sentit de 'mitjà, instrument per a aconseguir una finalitat' és preferible utilitzar <i>eina</i>. Quant a <i>ordre</i>, és la forma adequada amb el sentit de 'manament'; mentre que <i>orde</i> és la correcta per a designar una 'societat de religiosos' i 'el sacrament del sacerdoti'.</p>

representants de tres àmbits formals: el món acadèmic, la religió catòlica i la literatura. Les opcions lingüístiques dels seus textos no difereixen gaire. Els tres exemples demostren una coherència considerable en l'ús d'un model formal i quan s'allunyen de la proposta de les universitats valencianes, adopten formes de l'estàndard general.

L'article del rector, tal com calia esperar, respecta els criteris de les universitats valencianes [1], [5], [6], [12] i [17] («servei», «contribució de primer ordre», «desenvolupament de la cultura»), i opta pel tret oriental en la vocal del radical «atreure» [8]. Altres trets destacables en el text són la forma verbal oriental «s'obre» i el lèxic valencià «taulells» (rajoles).

La columna del bisbe només divergeix en l'ortografia de «desvetllar» [2] i la vocal del radical «neix» [8], les dues opcions orientals; la resta coincideix amb els criteris universitaris: [1], [3], [5], [6], [12] i [17] («avui», «ha desenvolupat principis»).

Finalment, l'article de l'escriptor, segueix totalment la proposta: «conèixer» [1]: «aquest», «autors d'ací i d'allà» [6]; «uneixen» [12]; , «veurà» [17], «envolten un crim», «sota el punt de vista», «infants».

- Si analitzem els usos de la revista *El Temps* del número d'agost de 2009, el model lingüístic emprat depèn de l'autor del text, l'oriental o general i el valencià. El primer, diferenciat sobretot per les formes verbals («reafirmessin», «sigui com sigui»), els possessius («seva»), alguns adverbis («aviat», «gaire», «aquí») i el lèxic («cop d'estat»), etc. El dels redactors valencians, que sols s'allunya de la proposta que hem agafat com a referència per acostar-se al català general o al valencià més formal (el plural en *-ts*: «els pressuposts» i no *-os* [4]; el participi *estat*: «ha estat un maldecap (en lloc de *sigut*) [10]; l'opció formal «*existesca*» (i no *existisca*) [13]; «*sàpiga*» (i no *sàpia*) [15], i una forma del verb *ocórrer* no registrada en les gramàtiques «amb la por que ocorra una catàstrofe» que pareix una correcció de *corri*.

Coincideix en els criteris de les universitats valencianes en «joves» [3], «meua» [5], «aquests», «ací» [6], «dues caixes», «cinquè campionat» [7], els radicals en *a* «atraurem; nàixer; llançat» [8]; «tenir» [11], la primera persona del present d'indicatiu en *-e* «deixe, recorde»; el present de subjuntiu «siga com siga», «visques», «que no et toque»; l'imperfet i el plusquamperfet de subjuntiu «haguera tingut un camí que engranara la política» [14]; i el lèxic «eixir» [16], «avui», «veure» [17], «afezionats», «cop» (i no *colp*), «de tot plegat», «tota mena», «cursa», «encalçar», «cartró

pedra». En resum, dos models, el català i el valencià, amb les variants formals més usades els darrers trenta anys.

- Si llegim el *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana* de l'1 de setembre de 2009 (núm. 6.092), hi observem que el model de llengua predominant és diferent del que hem analitzat en els casos anteriors. Així, en l'esmentat exemplar, on trobem textos tan formals com una notificació de sentència d'un jutjat de Castelló, hi apareixen opcions morfosintàctiques o lèxiques no emprades tradicionalment en els escrits formals valencians per considerar-se pròpies de registres més informals. Tot i que també hi poden aparèixer exemples dels usos tradicionals formals, com ara en el lèxic [17]: «desenvolupament», «judici» o «petit» en «petites i mitjanes empreses», que s'adequa a la sigla «pime», lexicalitzada en el mateix text «la competitivitat de les pimes en les regions participants». Això no obstant, és ben curiós l'ús, en un mateix text, de les dues variants, la formal i la informal. Així, hi ha *servei* i *servici*: la primera forma part la denominació que rebé la institució quan fou creada («lloc de treball de cap de Servei d'Assistència Tècnica a Municipis i Assessorament Jurídic»), la segona és usada com a nom comú («despeses dels servicis d'assessoria»); *ordre* i *orde* «l'avaluació es realitzarà en l'orde en què hagen sigut registrades» i «ordre d'actuació»; *perjudici* i *perjuí*, etc. La dualitat també afecta les formes dels demostratius *aquest/este* («aquestes competències» i «este diari oficial») [6]. Dins del *Diari*, s'hi s'inclouen documents redactats per diverses institucions, això fa que després d'observar en una secció l'accent tancat de «conéixer», hi trobem «aparèixer» o «estès» [1], és clar, dins d'un annex de la Universitat d'Alacant. I encara més, l'alternança afecta els increments dels verbs incoatius: «establixen» en una convocatòria de les cambres de comerç, i «estableix» en l'anunci d'un ajuntament [12].

¿Aquestes alternances, en un registre formal especialitzat i en un diari oficial, poden respondre a algun criteri de coherència o d'imatge d'unitat institucional entre tots els organismes que hi concorren?

- Alguns dels programes de traducció automàtica o assistida, com l'Internostrum o el Salt, tenen molta responsabilitat en el problema, ja que cadascun d'aquests traductors té el seu propi model de llengua, que no sempre coincideix amb el que s'utilitza, o seria recomanable que s'utilitzara, en els usos formals. El programa de traducció Salt utilitza opcions diferents de les recomanades

en els criteris per als usos formals de l'àmbit universitari. Les més destacades són: els plural en *-ns* [3], els numerals cardinals i ordinals (*dèssset, díhuit, dènou, quint, sext, sèptim, octau*) [7], els participis únicament en *-it (establit)* [10], els infinitius *tindre* i derivats *retindre, obtindre; vindre* i derivats [11]; el present de subjuntiu *vullga*; el pretèrit imperfet de subjuntiu únicament en *-r* [14], el passat únicament perifràstic, i, quant al lèxic, el programa usa sols *hui, rodejar, orde, castic, depòsit, mamprendre, mitat, mentres i servici* [17].

Moltes institucions es valen, cada vegada més, d'aquestes eines per oferir en valencià els seus textos, sense adonar-se que els textos produïts necessiten una adequació als usos, amb la qual cosa es difonen variants no aconsellades per a documents formals.

- Acabarem aquesta anàlisi amb una reflexió sobre el model de llengua emprat actualment per la Junta Qualificadora de Coneixements de Valencià, l'organisme de la Generalitat Valenciana que s'encarrega d'efectuar les proves per a l'obtenció de certificats de coneixements de valencià entre la població adulta. En el document *Noves proves de coneixements orals, grau elemental, grau mitjà, grau superior*, la llengua vehicular i les propostes s'allunyen dels criteris universitaris en nombrosos aspectes com ara l'accentuació: «interés» [1]; els plurals: «jóvens» [3]; els demostratius: «este certificat», «eixe» [6]; els numerals: «dos (preguntes) errònies»; «dos cries» [7]; els infinitius: «tindre», «mantindre» [11]; tots els incoatius en *-isc, -ixes*, etc. [12]; el lèxic: «hui», «servici de préstec»; l'ús de *desenrotllar*: «és capaç de desenrotllar algunes habilitats bàsiques», «països desenrotllats» [17], i altres formes com ara «vullga» o el pronom feble en «se vos escapa».

Coincideix, evidentment, amb els criteris universitaris quan aquests han optat per les formes més valencianes, com ara la vocal *a* del radical en «nàixer», «jaure» [8], la vocal *e* en «arredonit» [9], el participi del verb *ser* «ha sigut» [10] o el present de subjuntiu en *-isca*: «decidisca» [13].

És totalment contradictori que el mateix organisme que recomana l'atenció al grau de formalitat per passar amb èxit l'examen, no considere el text del programa prou formal per aplicar-hi les opcions més adequades. O bé el seu text no és formal o les variants utilitzades són les que la Junta Qualificadora considera formals. Però llavors, quines són les variants que consideren menys formals?

La llengua dels llibres de text valencians

La situació actual del model de llengua vehicular dels llibres de text no difereix gaire de la que va examinar Aragonés el 2006 i que hem resumit a l'inici de l'article. Ara bé, aquell treball se centrava en els llibres de llengua i literatura, i ens resta constatar quin és el tractament lingüístic en els materials didàctics d'altres assignatures. Especialment rellevant és valorar quina és la terminologia emprada en cada especialitat i si es respecta el criteri d'unitat per a tot el domini lingüístic. Limitarem la nostra anàlisi al llibre *Coneixement del medi. 6è primària* (Ediciones SM, 2009. Coordinació i assessorament lingüístics: I Més Serveis Lingüístics), que il·lustra el que és habitual en molts altres llibres, com els que utilitzen els nostres alumnes d'institut.

L'exemplar que hem analitzat s'allunya dels criteris universitaris en uns aspectes i coincideix en uns altres. Discrepa de la proposta universitària en l'accentuació de «conéixer» [1], en els plurals en *-ns*, com «hòmens» [3], en els infinitius «tindre», «obtindre» [11] i en el lèxic «hui» [17].

Coincideix en els possessius «seues» [5], els demostratius «aquests» «aquestes» [6]; els numerals «dues meitats» [7]; els radicals amb *a* «nàixer», «extrau», «atrau» [8]; l'increment dels verbs incoatius per al present d'indicatiu «produeix» [12] i de subjuntiu «produïska» [13]; l'imperfet de subjuntiu «funcionaren» [14], en el lèxic, amb els mots habituals «eixir», «melic», «xiquetes», «espill» [16], «veure», «el bebé es desenvolupa» o «circuit xicotet» [18]. Conté opcions acostades a les parles valencianes: «es xupla el dit», «creïlles fregides», «poal de fem», «tomaca», «sorbet de llima», «xocolate», «entropessar», «colps», «trompa» ('baldufa'), «depòsit d'aigua», «peretes que emeten llum» (en una ocasió, però, en el tema de l'electricitat utilitza sempre «bombeta»), «rata penada», «garrofera» o la variant no registrada en el *Gran diccionari de la llengua catalana* (GDLC) «llavadora» ('rentadora de roba'), i també s'hi usen mots més generals, com ara «xemeneia», «camperol» (i «llaurador»), «alzina» o «xoriço».

Pel que fa a la terminologia específica de la matèria, hi observem algunes imprecisions, si tenim en compte les solucions del Centre de Terminologia Catalana (TERMCAT). Pel que fa a les ciències de la salut, en el camp de l'anatomia humana, hi trobem «els renyons són dos òrgans amb forma de fesol»; quan, en aquest àmbit, el TERMCAT i el *Diccionari enciclopèdic de medicina* (DEM) sols registren *ronyó*. En canvi, per a l'especialitat de l'alimentació, els terminòlegs sí que inclouen *renyó* com a sinònim complementari. Aquesta distinció terminològica ha passat desapercebuda per a totes les propostes que hem revisat, que prefereixen, sense precisar, la forma amb *e*. Els *eritròcits* són anomenats, en el llibre de text, «glòbuls rojos», forma no registrada al TERM-

CAT, que sols afegeix com a sinònims complementaris: *glòbul vermell* i *hematia*.

La negligència en l'observació d'algunes de les propostes que hem presentat més amunt pot provocar usos totalment inadequats quan es tracta de termes d'una especialitat. Un exemple més servirà per il·lustrar aquesta mena de confusions. En un cercador d'Internet, hi introduïm «corfa terrestre» i hi apareixen una cinquantena d'ocurrències on s'usa com a terme erroni, en comptes d'*escorça terrestre*. La denominació incorrecta es troba en apunts del *Rincón del vago*, però també, i això és més preocupant, en pàgines de departaments de centres de secundària valencians, en una prova oficial per a l'obtenció del títol de graduat en educació secundària de la Conselleria d'Educació («La capa més externa de la corfa terrestre, assentament de la vida vegetal i animal, constituïda per substàncies inorgàniques, orgàniques (humus), aigua, aire i organismes vius, rep el nom:») i, fins i tot, en el projecte del llibre de text de biologia i geologia de primer de batxillerat d'una editorial: «Presentació correcta de gràfiques, perfils i talls de deformacions de la corfa terrestre».

Cal recordar que la paraula *corfa* es troba al *Diccionari de la llengua catalana* (DIEC2) perfectament definida com a part de certs fruits, ous, el formatge, el pa, etc. i també per a 'la coberta externa dels troncs, branques i arrels'. Tanmateix, el TERMCAT relaciona i defineix trenta-quatre termes de diferents especialitats que contenen la paraula *escorça* (*escorça cerebral*, *escorça renal*, *escorça continental*), entre les quals hi ha *escorça terrestre* ('capa sòlida i més externa de la Terra, limitada inferiorment per la discontinuïtat de Mohorovicic') amb el sinònim complementari *crosta terrestre*.

Són potser aquests aspectes terminològics els que millor il·lustren els problemes que planteja, en el món acadèmic, el fet de posar l'accent en la diversitat dialectal en lloc de buscar el camí cap a la unitat.

A tall de conclusió

Sabem que la pedagogia i la lingüística avalen l'ensenyament lligat a l'entorn i, per això, el repertori de variants hauria de ser incloent i respectuós al màxim amb tots els parlants. Tanmateix, la compartimentació aïllada de models lingüístics és un fet anòmal dins de la planificació lingüística i no fa avançar la identificació d'una comunitat amb un model lingüístic estàndard de referència, sinó que, a la llarga o a la curta, pot portar a identificar les diferents variants de la mateixa llengua com a llengües diferents. Aquest escapçament, en aquest cas, és plenament reforçat pels llibres de text, tant pels editats al País Valencià com al Principat.

Mentre redacte aquest escrit, es fan públiques les dades per al curs escolar 2009-2010, segons les quals, al País Valencià, l'alumnat procedent de la immigració és de 91.914 d'un total de 766.332 matriculats. Als estudiants procedents d'altres estats, cal afegir-hi els nouvinguts procedents d'altres territoris espanyols que no parlen la llengua i els autòctons que no l'usen en el seu entorn familiar o social. De manera que, en algunes aules, el valencià és quasi «una segona llengua», si no estrangera, estranya, que cal ensenyar de manera eficaç, perquè resulte un aprenentatge pràctic i útil per accedir al món laboral i acadèmic en el major nombre de territoris possible. És necessari, doncs, més que mai, un model estàndard simple i útil. I quan parlem d'utilitat ens referim a la selecció d'unes formes reconegudes en tot el domini lingüístic català, úniques o amb variació mínima.

Fa vint anys, Lacreu exemplificava el problema utilitzant el cas de la conjugació verbal:

L'escola necessita sobretot economia de formes. Cada verb té 115 desinències bàsiques. A un xiquet qualsevol, l'aprenentatge de la morfologia verbal li representa, lògicament, un esforç considerable. Per consegüent, convé evitar, tant com es puga, complicacions gratuïtes del sistema verbal que s'ensenya a l'escola. (Ferrando, 1990)

Pretendre establir normes o models per a totes les formes de comunicació no és necessari ni convenient. És en les formes de comunicació públiques, i no en les relacions privades, on té sentit i rendiment establir models lingüístics que faciliten la comprensió general. Cal donar importància als registres de transcendència més gran, els formals i poc espontanis, a l'hora de fixar models, només que siga per raons de rendiment o economia d'esforços. La selecció ha de consistir en una tria entre les convencions socialment acceptables, amb una visió global i no localista, a fi d'orientar l'evolució en un sentit confluent i no divergent, perquè l'estàndard és un model de llengua per al conjunt de la comunitat lingüística.

Referències bibliogràfiques

- ARAGONÉS, A. (2006): «La llengua vehicular dels llibres de text d'ESO de català i valencià», a *II Congrés Cultura i Territori a les comarques de la Diòcesi de Tortosa* (Amposta, 30 març 2006) [en línia]. <usuarios.tinet.org/aragones/llibrestexteso.htm> [Consulta: setembre 2009]
- BUJ, À. (2008): «Anàlisi d'un tret morfemàtic de la parla del Maestrat: la desinència -o de la primera persona del singular del present d'indicatiu: Normativa i llibres de text». *Centre d'Estudis del Maestrat. Boletín de Divulgación Cultural*, núm. 80, p. 138-149.
- COLOMER, R.; BOVER, J. (2004): «La selecció de variants dialectals en terminologia», a *Jornada sobre «variació geolectal i terminologia»* (24 novembre 2004)

[en línia]. Barcelona. Universitat Pompeu Fabra. <www.realiter.net/spip.php?article319>. [Consulta: setembre 2009]

CONSELLERIA D'EDUCACIÓ (2008): *Noves proves de coneixements orals, grau elemental, grau mitjà, grau superior* [en línia]. Junta Qualificadora de Coneixements de València. Generalitat Valenciana. <va.cocentaina.es/bd/archivos/archivo1070.pdf>. [Consulta: setembre 2009]

CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CIÈNCIA (1995): *Criteris lingüístics*. València. Generalitat Valenciana (Propostes Lingüístiques, 2).

DEM. *Diccionari enciclopèdic de medicina* [en línia]. <www.grec.net/home/cel/mdicc.htm>. [Consulta: setembre 2009]

DIEC2. *Diccionari de la llengua catalana* [en línia]. Barcelona. Institut d'Estudis Catalans. <dlc.iec.cat/>

FERRANDO, A. (ed.) (1990): *La llengua als mitjans de comunicació*. València. Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana. Universitat de València.

GDLC. *Enciclopèdia Catalana* [en línia]. Barcelona. Enciclopèdia Catalana. <www.enciclopedia.cat/>. [Consulta: setembre 2009]

INSTITUT INTERUNIVERSITARI DE FILOLOGIA VALENCIANA (2002): *Guia d'usos lingüístics* [en línia]. <www.ua.es/institutos/inst.filovalen/Guiausos.pdf>. [Consulta: setembre 2009]

RULL, X. (2004): «Les aportacions perifèriques en terminologia catalana: una qüestió oberta», a *Jornada sobre «variació geolectal i terminologia»* (24 novembre 2004) [en línia]. Barcelona. Universitat Pompeu Fabra. <www.realiter.net/spip.php?article312>. [Consulta: setembre 2009]

SALINAS, J. (2009): «No estímem amb frases sinó amb fets». *El Periódico Mediterráneo*, núm. 23.182 (6 setembre).

SERVEIS LINGÜÍSTICS DE LES UNIVERSITATS VALENCIANES: *Criteris lingüístics per als usos institucionals de les universitats valencianes* [en línia]. Secretariat de Promoció del València. Universitat d'Alacant. <www.ua.es/spv/assessorament/criteris.pdf>. [Consulta: setembre 2009]

TERMCAT. Centre de Terminologia [en línia]. <www.termcat.cat/>. [Consulta: setembre 2009]

TOLEDO, F. «Un paranimf per a Castelló». *El Periódico Mediterráneo*, núm. 23.182 (6 setembre).

USÓ, V. (2009): «De Castellano i Forné a Eiximenis passant per John Lennon». *El Periódico Mediterráneo*, núm. 23.182 (6 setembre): *Cuadernos*.

Andreu Beltran

Universitat Jaume I. Castelló

beltranz@trad.uji.es

Línies de recerca: estudi de gèneres textuais especialitzats, corpus de gèneres textuais, traducció entre l'espanyol i el català.

Aquest article fou sol·licitat per ARTICLES DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I DE LA LITERATURA el mes d'abril de 2009 i acceptat el mes d'octubre de 2009 per ser-hi publicat.

Referències
de l'autor

Libres de text i digitalització de les aules: parlem-ne

Xavier Fontich
Universitat Autònoma
de Barcelona

En aquest article, presentem els resultats d'un qüestionari adreçat a docents de llengua sobre els llibres de text i les TIC. En primer lloc, exposem de manera sintètica les respostes, identificant-ne punts de coincidència i divergència. En segon lloc, relacionem aquests punts amb idees desenvolupades per treballs teòrics de signe divers. El punt de partida del nostre escrit és que el debat sobre els llibres de text i la digitalització de les aules no ha de sostreure's del debat més ampli sobre els processos implicats en l'ensenyament i l'aprenentatge.

Paraules clau: *llibres de text, TIC, processos d'ensenyament i aprenentatge.*

Coursebooks and class digitalisation: let's talk about it

This article presents the findings of a questionnaire for language teachers on coursebooks and Information and Communication Technologies (ICTs). Firstly, we give a synthetic presentation of replies and identify points in common and differences. Secondly, we relate these points with ideas developed in different kinds of theoretical work. The starting point for our work was our belief that the debate on coursebooks and digitalisation in class should not be isolated from the wider debate on the processes involved in teaching and learning.

Keywords: *coursebooks, ICTs, teaching and learning processes.*

En aquest article, hi presentem els resultats d'un qüestionari adreçat a docents en què es demana que valorin els llibres de text de paper, els llibres digitals i, en general, la implementació de les TIC a l'escola.¹ Els punts de vista expressats són diversos, de vegades confluents i de vegades divergents, i sempre d'un gran valor, perquè representen la veu del professional directament implicat a l'aula. La nostra intenció no és presentar aquestes opinions com a generalitzables, però sí com un saber que mereix ser contrastat amb la recerca de referència. En aquest sentit, partim de la idea segons la qual cal situar qualsevol reflexió sobre el llibre de text i la digitalització de les aules en el debat general sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge.

Dividim el text en dues parts. En primer lloc, presentem una síntesi global de cada resposta sistematitzant-ne les línies generals, i sense entrar en valoracions o interpretacions (més enllà de remarcar-ne alguna informació implícita quan la claredat expositiva ho demana). En segon lloc, identifiquem alguns aspectes de les respostes que considerem especialment rellevants i els relacionem amb idees expressades des d'àmbits diversos, com ara la psicopedagogia, la didàctica o la història de l'educació. Tanquem el present escrit amb unes idees finals.

El qüestionari

«Fas servir llibre de text? Hi trobes aspectes positius?»

Aspectes positius i aspectes negatius del llibre de text

Els professors que responen positivament consideren el llibre de text una font de material (principalment, ortografia, gramàtica i comprensió lectora) i un estalvi de fotocòpies, així com una guia de continguts que respondria (però no sempre) a la programació oficial. Descarregaria, a més, el docent de la feina d'haver de concebre sempre projectes nous (tot i poder constituir un pont cap a noves maneres de treballar) i legitimaria (de cara a alumnes i pares) el contingut quan la base és el material propi. Quant a la gestió docent, seria un recurs fàcil de compartir entre col·legues amb visions diferents de l'ensenyament i l'aprenentatge, així com un imperatiu de centre que garantiria continuïtat en cas d'absència puntual d'un professor. Les respostes subratllen diversos problemes dels llibres de text: la rigidesa expositiva, la inconnexió entre continguts, la poca creativitat, l'allunyament respecte dels alumnes (per la selecció de textos o situacions comunicatives) i la relació entre la qualitat i el preu. Els enquestats coincideixen a dir que no és l'únic material de referència de què disposen ni el més important, i que l'autoelaboració de material és especialment necessària en el treball d'escriptura, l'organització de les activitats i l'adaptació a l'estil personal d'ensenyament.

Llibres de text i noves tecnologies

Per a alguns professors, un indicador de valoració positiva és la inclusió d'activitats obertes a l'ús de les TIC, però n'hi ha que manifesten que prescindeixen d'aquesta intermediació i que les noves tecnologies són ja el recurs bàsic de la seva docència. Aquestes respostes apunten especialment a la plataforma Moodle com a espai virtual que permet penjar-hi material i exercicis de consolidació, estructurar-lo segons un criteri personal i recórrer a material d'una gran diversitat.

«Consideres que els llibres de text digitals i les TIC seran substituïts definitius del llibre de text de paper? Penses que els llibres de text perviuran (o han de fer-ho) d'alguna forma o altra?»

El llibre de text no desapareixerà

En defensa del llibre de text de paper (és «convenient» i no desapareixerà mai «del tot») s'addueixen tres raons: el foment de l'hàbit de tenir cura del material (portar el llibre a l'aula demostra interès per la matèria per part de l'alumne), el costum per part de professors i alum-

nes (aquests darrers amb habilitats limitades en l'ús dels ordinadors) i l'estalvi de temps (és de consulta ràpida, perquè no depèn de problemes tècnics inesperats). Es tracta de raons esgrimides també per les respostes defensores dels ordinadors a l'aula. Se senyala, en tot cas, com una qüestió important, la font de la creació del llibre de text (digital o no): si el material és proporcionat per les editorials, pot no ser de bona qualitat, en contrast amb el que elabora el professor a partir de la tecnologia de la xarxa (blocs, wikis, etc.). Potser és en aquest sentit que cal entendre la dissociació que es fa en alguns casos entre el llibre digital i les TIC, segons la qual són aquestes darreres les autèntiques desencadenants de canvis educatius. Algunes de les respostes consideren que el llibre de text digital només es diferencia del de paper en el suport, i que l'autèntic artífex de situacions educatives significatives és el professor.

Digitalització i millora de l'educació

La major part de respostes, però, situa clarament el llibre de text digital en el marc de la digitalització de l'aula i de l'ús habitual i ampli de les TIC, i considera la digitalització com una oportunitat seriosa per millorar i modernitzar l'ensenyament. Les noves tecnologies portarien a un augment innegable de recursos, no només quantitatiu, sinó sobretot qualitatiu, per una «selecció natural» del bon material i una adaptació millor d'aquest material a les pròpies necessitats. Diverses respostes apunten a una superioritat dels recursos digitals, consideren que el material conegut és de bona qualitat i de gran potencial per al treball sistemàtic, i preveuen l'ús generalitzat en un futur pròxim (però no immediat) d'Internet i d'eines com ara webquestes, llibres digitals i blocs. Així, per a un dels docents enquestats, és habitual usar el PowerPoint a les seves classes en combinació amb instruments ja plenament propis de l'aula virtual (wikis, blocs d'aula, Twitter o Isuu) per treballar l'escriptura col·laborativa de gèneres diversos, la correcció col·lectiva, la creació de diaris d'aula (amb tota mena de textos breus produïts a l'aula de llengua o tutoria), la publicació i la difusió dels textos, etc.

«Consideres que les TIC ajudaran a modificar i millorar els continguts i les metodologies? Seran una modificació i una millora automàtiques? De què pot dependre, això?»

Els límits de les TIC: dos exemples

Diverses respostes es mostren favorables a l'ús de l'ordinador a l'aula, però de forma complementària, no pas exclusiva. Les TIC serien molt pertinents «per la seva proximitat a l'alumne» i per ser «una meto-

dologia atractiva i motivadora per la seva mateixa novetat», però hi hauria tasques que no s'haurien de fer amb ordinador (o no exclusivament). Dos exemples que s'addueixen són l'escriptura i el treball d'expressió oral. Pel que fa a l'escriptura, l'ordinador seria útil en relació amb aspectes puntuals, com ara correctors automàtics, consultes als diccionaris en línia o escriptura col·lectiva d'un text, sense haver de digitalitzar-ho tot, perquè, en termes generals, «escriure requeriria altres coses també»; a més, l'ús generalitzat de les TIC podria acabar constituint un entrebanc: l'alumne s'acostumaria a no llegir, a resoldre qüestions immediates, a no haver de redactar, etc. Pel que fa a l'expressió oral, les TIC impedirien la interacció, perquè reduirien l'aula a un espai on els alumnes «no s'escolten», aïllats els uns dels altres, perquè «cadascú porta el seu ritme i només aprèn del que ell o ella treballa».

Les TIC a l'escola i a l'aula

Són majoria, però, les respostes que consideren les TIC com a eines per canviar les pràctiques escolars. Aquestes respostes se situen en dos plans: la institució escolar i l'aula. En relació amb la institució escolar, es considera que les TIC representaran un motor de canvi global i ineludible que afectarà l'escola en conjunt pel seu caràcter orgànic, que fa impossible limitar i parcel·lar l'impacte de determinades novetats. Malgrat tot, se subratlla la necessitat de fer una reflexió sobre el paper social de la institució escolar. Sense aquesta reflexió, es fa difícil pensar que el procés obert no porti novament a sedimentar desigualtats socials, ara a través de les TIC.

Pel que fa a una mirada més propera a l'aula, les noves tecnologies tindrien el potencial per desenvolupar les competències escolars, i això en reclamaria, de manera ineludible, l'ús plenament integrat a les pràctiques habituals. Se senyala que el canvi hi serà, per bé o per mal, tot i que, en darrer terme, les noves tecnologies no són la solució per elles mateixes i la clau és el professor i l'ús que faci de les noves tecnologies. Les respostes dels professors que manifesten haver integrat la web 2.0 a les seves pràctiques subratllen una millora de continguts i metodologies: aquests instruments facilitarien l'exploració de maneres diferents d'ensenyar i d'aprendre (com ara la connexió entre iguals i el treball autònom i en petit grup) i portarien, per tant, a un canvi metodològic (i una de les respostes reclama ja la necessitat d'explorar la web 3.0 o web semàntica).²

Rol del professor i importància d'un model d'intervenció

Es coincideix a dir que el canvi metodològic no és automàtic: per desenvolupar el potencial de les TIC, el rol del professor hi és bàsic, tot i

que aquest rol no s'entén sempre de la mateixa manera. Per a alguns, cal que el docent apliqui «bé» els nous recursos digitals si vol desencadenar un canvi metodològic i actitudinal, considerant implícitament aquest canvi com a immanent a la digitalització. Per a d'altres (la majoria de les respostes), és necessària una «reconversió de la cultura docent», en què, més enllà d'un esquema aplicacionista i transmissiu, el professor es formuli «les preguntes profundes» del tipus «Com podem millorar l'aprenentatge dels nostres alumnes?», «Per què ensenyem?», «Com ensenyem?», «Com podem motivar els alumnes?» o «Com hem d'avaluar-los?». Les respostes, en tot cas, coincideixen a assenyalar la importància d'un model d'intervenció clar que, de forma implícita, relacionen amb dues qüestions: els postulats socioconstructivistes i la pràctica reflexiva.

En relació amb els postulats socioconstructivistes, moltes respostes subratllen el potencial de les TIC per al treball centrat en l'alumne i el seu aprenentatge, molt més del que ho pot fer el llibre de text en paper. El canvi metodològic no seria inherent al nou mitjà, sinó que caldria provocar-lo i, com a exemple d'això, s'addueix l'ús dels blocs o les wikis. Si només fem servir aquests recursos com a simples consignes d'activitats per part del docent per publicar-hi els continguts de la nostra matèria, és com si estiguéssim fent servir un llibre de text de paper, però en un altre format. Per contra, el bloc desencadena el canvi quan els alumnes aprenen com funciona, hi escriuen, interaccionen a través dels comentaris, publiquen treballs en grup, etc. Semblantment, la wiki que respon veritablement a una metodologia interactiva i constructivista és aquella en què els alumnes creen escriptura col·laborativa i es comuniquen entre ells a través dels fòrums interns, la qual cosa possibilita la incidència en el procés d'escriptura per part del professor i la correcció mútua, a més de la publicació de coneixements científics, etc. En definitiva, aquests instruments generarien de manera automàtica un nou mecanisme d'escriptura i facilitarien la cogestió del text, però el docent hauria de saber explotar-ho a l'aula. El professor, doncs, no només hauria de creure en la riquesa de la interacció oral i escrita del seu alumnat com a estratègia bàsica d'aprenentatge, sinó que hauria de veure les TIC com a catalitzadors d'aquests processos.

Pel que fa a la pràctica reflexiva, s'apunta en aquest sentit a un temor: que els llibres de text en format digital no siguin el mateix de sempre «però amb la cara neta». Per això, caldria que el professor disposés de marges de llibertat respecte dels continguts i seguís una pràctica reflexiva, contrastant constantment els resultats perseguits amb les intencions en l'ús integrador de les TIC. El docent necessitaria un entrenament per integrar progressivament materials diversos (propis o no, digitals o no) segons la seva bondat didàctica. A més de ser un gran coneix-

xedor de la seva matèria i de com ha d'administrar-la i impartir-la, s'hauria de proposar de «fer coses», desenvolupar una visió creativa, àmplia, rica i fortament autocrítica, perquè no val qualsevol cosa per fer-la arribar a l'alumnat. En aquest sentit, el professor és imaginat com un líder amb capacitat per mobilitzar, dinamitzar i ordenar recursos, materials i persones, algú caracteritzat per tenir una ment inquieta que es proposa d'amortitzar el munt de possibilitats obertes.

L'alfabetització digital

Mentre que algunes veus dissenteixen en sentit ampli de la digitalització de les aules perquè els alumnes ja fan servir prou l'ordinador a casa, en general, se subratlla la necessitat de l'alfabetització digital crítica per fer servir Internet com un instrument d'aprenentatge i no només d'oci. A més, si bé aparentment els alumnes són destres en l'ús de l'ordinador, el treball digital a l'aula posaria al descobert que normalment no és així. A més, el docent hauria de reconèixer que educar l'alumne significa preparar-lo per a la vida futura sense deixar de banda les seves pràctiques comunicatives habituals (xarxes socials, xats, etc.). Aquesta alfabetització digital seria transversal a totes les àrees i l'escriptura hi tindria un paper bàsic; a més, seria feina de l'escola d'abordar la tensió inicial entre presentació i contingut a favor d'aquest darrer, un procés costós per l'esforç superior que cal fer amb les TIC: ensenyar alhora habilitats informàtiques, lingüístiques i de contingut.

«¿Com veus la implantació accelerada i generalitzada per part de les administracions d'ordinadors i llibres digitals?»

Un procés tímid

Algunes respostes neguen la pressuposició de la pregunta i consideren que no és una implementació ni accelerada ni generalitzada. Hi troben a faltar més determinació per part de l'Administració i consideren que és un bon començament i una aposta que no pot ser ja posposada, si ens comparem amb el sistema escolar d'altres països i regions d'Europa (incloent-hi algunes comunitats autònomes) i si tenim en compte que és una urgència fins i tot per motius pràctics (com ara el pes esgarriós de les motxilles dels alumnes!).

Un procés erràtic

En general, però, si bé es reconeix que s'hi estan posant molts recursos, es considera que el procés d'implementació és erràtic, cosa que

impedeix d'optimitzar aquests recursos. S'afirma que «les presses no són bones conselleres» i que es pot acabar fent llibres i recursos digitals amb el mateix esperit que els llibres de text clàssics (incoherència de continguts, no integració de llengües, negoci, etc.), un fet per a alguns malauradament proper si ens atenim als llibres digitals «gens engrescadors» de publicació imminent. És un canvi massa accelerat que, per manca de planificació, pot conduir a la decepció. A l'hora d'identificar les raons del que es viuria com un fracàs anunciat, s'esgrimeixen diverses «raons de fons», que no són les mateixes per a tots els enquestats i que podem resumir en les quatre següents: la lògica de l'Administració, l'actitud de part del professorat, la formació i els recursos tant tècnics com humans.

Electoralisme, negoci...

En relació amb l'Administració, es parla d'imatge, d'electoralisme i d'interessos privats, qüestions que, lògicament, no compartirien el focus de la veritable renovació pedagògica i didàctica, complexa i difícil de mesurar i avaluar. El procés respondria a les dinàmiques dels sistemes administratius, els quals es mourien entre la lògica dels interessos polítics i la subordinació a les iniciatives econòmiques privades; tendrien a construir versions del progrés pedagògic simplifiades i orientades al rèdit electoral, i, en virtut d'aquesta simplificació, identificarien canvi educatiu amb canvi lligat a un medi tan atractiu com les TIC, esquivant d'entrar en processos complexos i ambivalents com els educatius i les seves finalitats.

Resistències per part del professorat

Unes altres respostes no dubtarien de les bones intencions de l'Administració (que, en definitiva, es veuria obligada a actuar a marxes forçades per a un fi noble) i situarien els problemes en relació amb el professorat. Així, la reforma de fons, el canvi autèntic i encara pendent, seria el dels professors i la mentalitat docent: aquest canvi no s'hauria previst d'abordar, una part del professorat continuaria amb les maneres de fer antigues, seria reticent, mostraria respostes negatives que portarien els altres al desànim, no estaria prou preparat i podria no entendre la necessitat del canvi. Per a alguns dels enquestats, la suma d'aquests factors podria abocar els esforços al fracàs (atribuint implícitament aquests esforços tant a l'Administració com als docents veritablement compromesos i il·lusionats). Per a alguns dels enquestats, les actituds immobilistes provindrien de part dels docents de més edat, atesa la comoditat que representaria el llibre de text de paper, i afirmen que el canvi vindrà de la mà dels docents més joves.

Creació de material

Es parla, en qualsevol cas, de la necessitat d'estar ben format i disposar de bon material. Hi ha qui pensa que els que creïn material han d'estar preparats i ho han de fer bé (separant implícitament el qui produeix el material i el qui l'aplica): no poden ser persones en tot cas massa allunyades de les aules o que no en coneguin la casuística. També s'insisteix en la preparació del docent: les noves pràctiques haurien d'estar ja inserides sobretot en el període de formació inicial del professorat i caldria, així mateix, que hi hagués un canvi en les estratègies de formació permanent.

D'altres respostes, però, vinculen formació, professionalització i materials, i parlen de la necessitat de desenvolupar una suma d'estratègies professionalitzadores que anirien incloent les noves possibilitats tecnològiques i creant un entorn favorable per millorar els processos d'ensenyament-aprenentatge, més enllà de «fórmules estrella» i a través de «la discreció i l'esforç».

Es remarca la importància d'anar creixent a partir de la reflexió sobre l'experiència personal i la introducció progressiva en l'ús de les TIC, tot enriquint el repertori de recursos, tant personals com de l'equip docent. No tots els alumnes tenen les mateixes possibilitats d'usar Internet, per això caldria actuar en funció de les seves possibilitats, amb qüestionaris previs a qualsevol intervenció per poder conèixer bé el terreny. Això faria necessària una programació parcialment oberta i contingent, que es veuria compromesa, però, per la manca de recursos disponibles, una circumstància que alguns tradueixen a fets concrets, com ara la coneguda situació d'haver de reservar l'aula d'informàtica (quins dies i quines hores) ja a principi de curs sense saber a quines necessitats caldrà respondre.

Recursos tècnics

En relació amb el nivell de recursos tècnics i humans, diverses respostes consideren que és encara inusual el centre on cada alumne disposa d'un ordinador amb canó a totes les aules, i es remarca la necessitat que hi hagi assessors, així els professors evitarien de trobar-se amb problemes tècnics que no saben resoldre.

Així mateix, s'hi esmenten les grans diferències entre centres (públics) on els enquestats han exercit: en alguns, hi ha ordinador portàtil per a cada nen i treball habitual amb pissarra digital; en d'altres, hi ha una desena d'ordinadors per a tot el centre i molts problemes de connexió. Alguns enquestats assenyalen, en aquest sentit, la possibilitat molt real de rebre una bona formació impossible d'implementar a les aules per problemes tècnics bàsics.

Algunes idees explorades també per la recerca

Les TIC i la millora de l'educació: entre el potencial i l'actuació

Per a Coll i Martí (2001, citats a Coll, 2008), les TIC tindrien capacitats úniques per fer pensar, sentir i actuar sols i amb els altres, per crear entorns i integrar sistemes semiòtics coneguts i ampliar fins a límits insospitats la capacitat humana per (re)presentar, processar, transmetre i compartir grans quantitats d'informació amb, progressivament, menys limitacions d'espai i de temps, de forma gairebé instantània i amb un cost econòmic cada vegada menor. També Balagué i Zayas (2007) parlen de la naturalesa potencialment interactiva de la web 2.0, un instrument per pensar, escriure, compartir i participar, i en què són els propis usuaris els que creen i organitzen els continguts, amb una estructura de la informació més horitzontal i democràtica. Les tecnologies com ara blocs, wikis, etiquetes, sindicació, etc., a més de fomentar la comunicació, potenciarien la col·laboració, l'organització de la informació entre usuaris i, en darrer terme, la creació de comunitats, penetrant en tots els àmbits de la societat: personals, professionals, empresarials i educatius (d'aquí l'expressió «web social»).

Coll (2008) es fa ressò d'estudis portats a terme en indrets diversos. Identifica un fort decalatge entre les grans expectatives de canvi generades per les noves tecnologies i els resultats concrets aconseguits. Segons aquests estudis, molts dels quals han estat portats a terme als Estats Units, després de grans inversions en equipaments, l'ús que s'ha fet de les noves tecnologies en molts casos ha reforçat les pràctiques ja existents, en lloc de transformar-les. D'aquí se'n deriva que la digitalització és una condició necessària però no suficient per desencadenar pràctiques transformadores. Aquest autor destaca, per exemple, la rigidesa organitzativa i curricular del propi sistema educatiu com a constriccions incompatibles en molts aspectes amb el potencial transformador de les TIC. Per a aquest autor, les expectatives estan plenament justificades i el que cal canviar és el focus de la nostra mirada des dels trets i el potencial dels recursos digitals als contextos concrets d'ús, les finalitats perseguides i les condicions per desencadenar processos innovadors.

Un model d'intervenció

Per a Coll (2008), una d'aquestes condicions és, per exemple, la concepció d'ensenyar i aprendre: els professors amb concepcions més transmissives tendirien a usar les noves tecnologies per la presentació i transmissió de continguts, mentre que els professors més «constructi-

vistes» promourien pràctiques més actives, autònomes i col·laboratives, d'exploració i indagació. Existiria una tensió entre l'acció docent i els trets específics de les TIC, que, en determinats contextos, poden desencadenar processos d'innovació i millora impossibles o molt difícils d'aconseguir sense ells, principalment pel seu potencial mediador en el sentit sociocultural del terme. També en aquest sentit, per a Jonassen i altres (2003), l'aprenentatge veritablement significatiu és actiu, constructiu, intencional, autèntic i cooperatiu, i les TIC tindrien un paper clau en la creació d'entorns per a la construcció i l'exploració del saber, l'aprenentatge a través de la interacció i la reflexió, i la construcció del propi saber a través de l'aprenentatge per projectes connectats amb el món real. Estudis com els de Howe i Tolmie (1999, citat a Mercer i Littleton, 2007) posaven ja de manifest que els ordinadors són més que simples eines d'aprenentatge estrictament individuals, suposadament capacitats per alliberar els alumnes d'un discurs del professor pensat per a tota la classe i per respondre de manera afinada a les necessitats específiques de cadascú. Mostraven, per exemple, la sorprenent capacitat dels ordinadors per fer parlar els nens mentre aprenen, però subratllaven que la creació d'un context interactiu i plenament educatiu no era automàtic, i desmentien la pretensió de la indústria de programari de considerar que el vessant educatiu de les activitats era inherent a aquestes activitats. En opinió de Coll (2008), les TIC només constituïran una millora si són emprades per alumnes i professors per planificar, regular i orientar les activitats personals i col·lectives, introduint modificacions en els processos interpsicològics i intrapsicològics implicats en l'ensenyament i l'aprenentatge.

Les TIC al context escolar

Chartier (2004) considera que Internet potencia la construcció d'un saber per al·livió, no articulat, sotmès a l'imperi de la moda i del clic atzarós semblant al zàping televisiu. La funció de l'escola seria la de combatre aquesta tendència, elaborant unitats didàctiques que ampliessin el repertori de l'alumne com a usuari d'Internet i que contribuïssin a la seva alfabetització crítica, tal com defensa, per exemple, Martí (2008) en un estudi de cas sobre les estratègies lectores de pàgines web d'alumnes d'ESO. Monereo (2005) remarca els perills d'un intent de culturització amb les TIC no mediat o guiat per altres, com ara el naufragi informatiu, la caducitat i la intoxicació del contingut o la patologia comunicacional. El docent hi tindria un rol bàsic, doncs. Semblantment, en relació amb els usos educatius dels blocs, Balagué i Zayas

(2007) remarquen la necessitat d'evitar plantejaments de màxims i d'abordar i desenvolupar activitats progressivament més sofisticades (des del bloc de centre fins al bloc de l'alumne) a través de plataformes digitals que responguin a les nostres necessitats (com ara La Coctelera per a novells i Wordpress per a més experts).

La necessària atenció al procés d'aprenentatge

Castelló (2008), en relació amb l'ensenyament de la composició escrita, contrasta dos models de docent. En un cas, el docent fa produir molts textos, a casa i individualment i sobre temes donats, i torna els escrits corregits exhaustivament, orientant l'atenció cap al text final i no cap al procés. En un altre cas, el docent fa escriure molt però produir pocs textos finals, i ho fa sobretot a classe i col·laborativament sobre temes consensuats, tornant els escrits corregits selectivament i orientant l'atenció sobretot cap al procés, plantejat com a obert. Es tracta de dos models d'intervenció, el primer més transmissiu i el segon més constructivista, que podem observar també en altres situacions d'ensenyament i aprenentatge, com els enfocaments AICLE d'implementació d'una L2 a les àrees curriculars³ o l'ús de les TIC. Monereo (2005) sintetitza en un decàleg les orientacions necessàries per exercir una bona pràctica, que implicaria, entre altres aspectes, integrar les TIC en el projecte educatiu del centre, potenciar un ensenyament bimodal (presencial i virtual), prioritzar les competències sociocognitives, afavorir la participació col·laborativa, desenvolupar processos de bastida o millorar la pròpia pràctica a través de la reflexió sobre progressos i dificultats.

El professorat com a obstacle?

Algunes de les respostes apunten a una aparent facilitat més gran dels docents joves per modificar les pròpies pràctiques mitjançant els recursos digitals, una idea que ens remet a la coneguda distinció de Prensky (2001) entre «immigrant digital» i «nadiu digital», originàriament adreçada no pas a les eventuais diferències dins el col·lectiu docent, sinó a l'abisme que separa dels alumnes una part d'aquest col·lectiu. Hernández-Ramos (2005) desmenteix que siguin necessàriament els docents més joves els qui portin l'avantguarda del canvi digital a l'aula. Coincidint amb els estudis a què hem fet referència més amunt, també per a aquest autor un model d'intervenció ric, reflexiu i contingent seria consubstancial al canvi, i remarca que un model així és ne-

cessàriament fruit, al seu torn, d'un procés de professionalització relativament dilatat. Aquest autor explora l'adaptació de les TIC per part dels centres escolars de Silicon Valley (Califòrnia) i, més enllà de l'edat del professorat, identifica com a imprescindible per a la digitalització de les pràctiques escolars l'assumpció de postulats constructivistes per part del docent. A més, aquest autor correlaciona amb dades objectives una idea expressada intuïtivament per algunes de les respostes al qüestionari: la relació directa entre el pes de les TIC en la formació inicial (i la vida personal) del docent i les possibilitats més grans d'èxit en la implementació de les TIC a les pròpies pràctiques professionals.

Així mateix, i remetent-se a estudis portats a terme en contextos escolars diversos, l'autor identifica onze condicionants agrupats en tres dimensions: tres de relatius als professors (domini alt de la tecnologia, competència didàctica i inquietud social), quatre de relatius a la innovació tecnològica (cultura escolar, existència de pràctiques escolars amb les TIC, recursos tecnològics i dependència d'altres professionals) i tres de relatius al context escolar (recursos humans, infraestructura tecnològica i suport social). Les influències entre els tres àmbits serien recíproques i l'efecte que combinades tindrien sobre el docent podrien determinar l'èxit o el fracàs dels esforços que aquest pogués realitzar. L'autor insisteix especialment en el fet que bona part d'aquests factors són contextuals i tècnics, fora de l'abast del docent d'aula i de les seves decisions individuals. En el seu estudi, hi destaca un baix pes de les TIC en la formació inicial del professorat estudiat, així com problemes complexos inherents a les tecnologies mateixes, edificis vells no dissenyats inicialment per adaptar-hi les noves tecnologies, o responsabilitats polítiques i administratives. La seva intenció és que incloquem en el debat educatiu càrrecs que no tenen un influx directe a l'aula, però sí en la formació inicial, en els programes curriculars, en les decisions relatives a recursos humans i tècnics, i en la gestió i direcció dels centres. L'autor considera que la immensa majoria d'escoles encara tenen un llarg camí per recórrer davant seu abans no puguin dir que s'han estructurat de forma natural al voltant de les TIC, en la mateixa mesura que els serveis de banca o les agències de viatges s'han transformat al llarg dels darrers vint anys. Aquesta idea també és subratllada per un treball de la Comissió Europea del 2008, *The use of ICT to support innovation and lifelong learning for all. A report on progress*. Cristóbal Cobo (2009), fent-se ressò d'aquest informe, reflexiona, en el seu bloc, sobre les mesures presentades amb grandiloqüència per a la implementació de les TIC a les escoles xilenes. L'autor remarca amb desesperança que entre aquestes mesures hi figurei quines mides de les cadires són les convenients, però que no es digui res dels procediments d'intervenció educativa.

Una solució definitiva per a l'escola

En el seu estudi panoràmic de la història de l'ensenyament de la lectura a França, Chartier (2004) ironitza sobre la recerca de la veritable i definitiva solució a les necessitats educatives, en què cada nou mètode o giny tecnològic quedaria investit d'una dimensió teleològica. Això faria possible superar les tensions i les contradiccions del sistema, en una mena de mite de l'edat d'or a la inversa, segons el qual existiria un estadi d'estabilització i millora permanent de les pràctiques educatives. Per posar de relleu la lleugeresa d'aquesta aspiració, l'autora es remet a les grans esperances dipositades en l'escola al llarg de la història (cristianitzar definitivament la societat, protegir la democràcia de les dictadures, eradicar l'analfabetisme per sempre més, etc.), que provoquen la sorpresa incrèdula de les generacions següents i entre les quals caldria posar l'esperança actual dipositada en les TIC. Així mateix, ens recorda que les tensions formen part dels sistemes complexos (com ara l'escola) i que l'ofici d'ensenyar no pot aspirar a superar-les, sinó a trobar espais de compromís.

En aquest sentit, podríem concebre l'escola com un gran organisme en procés permanent d'interacció, reestructuració i aprenentatge. Wegeriff (2009) considera l'essència de l'aprenentatge com una interacció en què hi ha diverses idees que estan en tensió i que no arriben a confluïr mai en un punt homogeni i compartit per tothom. També Engeström (2009), a partir de la teoria de l'activitat, parla d'aquesta tensió entre visions diferents encaminades a trobar una solució que no té preexistència en forma d'una idea continguda en algun dels agents participants. Per a aquest autor, això és el que definiria l'autèntic aprenentatge, i posa com a exemple el greu problema que havia d'encarar el sistema públic de salut de la populosa regió d'Hèlsinki. Es va proposar el disseny d'un procés d'interacció i sinergia entre diversos agents implicats per desenvolupar «entre tots» mesures d'actuació efectives, tot i que no plenament coincidents. Aquestes idees connectarien amb les respostes del qüestionari que conceben la formació docent en relació amb les TIC com un procés col·lectiu orientat al desenvolupament docent sense «solucions màgiques», més que amb aquelles respostes que expressen una concepció de tipus aplicacionista, segons les quals els docents han de «fer bé» la feina.

El criteri professional

Chartier (2004) considera que les tensions fan l'ofici d'ensenyar impossible a la teoria però que, a la realitat, «el miracle» es produeix gràcies a la saviesa pràctica del docent, capaç de combinar fórmules de

manera equilibrada i contingent. En aquest sentit, diverses respostes del qüestionari apunten, com un dels problemes de l'ús de les TIC, els entrebancs tècnics sobrevinguts que el professor no sap com resoldre. Interpretem això no pas com una al·lusió a la por del docent «a quedar en evidència» davant de l'alumne, sinó al que Chartier considera la relació entre benefici i esforç com a criteri per valorar la integració de recursos nous a les pròpies pràctiques. D'altra banda, l'autora destaca la coneguda actitud reactiva dels «innovadors» i «crítics» quan el docent es mostra escèptic perquè ja ha estat decebut moltes vegades; en aquests casos, el professor és titllat ràpidament d'immobilista. Adell (2009) exposa arguments per justificar un cert escepticisme i Sellés (2008), contrastant l'escola catalana i la finlandesa, posa els punts sobre les is en relació amb els recursos pressupostaris i els efectes que aquests recursos tenen sobre la qualitat del sistema educatiu.⁴

Darreres idees

Acabem el present escrit amb les paraules d'una de les persones que amablement van respondre el qüestionari. Es tracta d'una reflexió, des del nostre punt de vista, profunda, emotiva i esperançada, que, a més de reprendre el punt de partida inicialment centrat en els llibres de text, ens ajuda a integrar algunes de les idees clau que acabem d'exposar:

L'aula hauria de ser un espai viu i de descoberta, liderat per un professorat implicat, savi i capaç de transmetre coneixements i valors al mateix temps, que dialoga amb els alumnes i construeix amb ells l'aprenentatge, facilitant-lo i connectant-lo amb experiències funcionals, i que també ensenya a apropar-se a l'abstracció. Els profes haurien de treballar en xarxa col·laborativa per connectar les matèries, les maneres diverses de veure el coneixement i el món, l'assoliment de destreses necessàries en l'alumnat. Cal una escola on es puguin trobar espais per al treball personal i en grup, amb mitjans per ensenyar a descobrir el plaer d'aprendre, de com funcionen les coses i les persones. Per fer tot això, els llibres de text només són un gra de sorra en l'ensenyament. El coneixement és dinàmic [...]. Enregistrar-lo, fossilitzar-lo de manera tancada i des d'una mirada única i lineal està perdent sentit.

Notes

1. El qüestionari es va fer arribar per correu electrònic a un total de 94 docents vinculats de forma diversa amb la formació del professorat (com a alumnes o com a formadors). Es va enviar en primera circular el 9 de juny de 2009 (amb un marge per respondre d'un mes i mig) i en segona circular el 30 de juny. Al breu text de presentació, s'hi indicava el motiu del qüestionari (una breu exploració de les opinions de docents sobre els llibres de text), la llargària de les respostes (lliure) i el seu caràcter (anònim). Es va obtenir resposta de 14 docents, a qui agraïm l'amabilitat d'haver completat el qüestionari. Agraïm també a Montserrat Ferrer i a Ana María Margallo, responsables del present monogràfic, la con-

Referències
bibliogràfiques

fiança en l'autor d'aquestes línies, i a Pilar Adell el suport proporcionat en tot moment.

2. La web semàntica persegueix d'afinar molt més la transferència i la recerca d'informació, operacions avui dia lentes i imprecises (www.w3c.es/Divulgacion/Guiasbrevses/WebSemantica, consulta: 31 de juliol de 2009).

3. Gallart i Planas (2009) és un exemple de treball de matemàtiques en anglès interessat en els processos d'aprenentatge.

4. En un sentit del tot contrari, també poden ser un bon símptoma dels vents que bufen (en què el docent és l'ase dels cops) les paraules d'un polític català de primera línia al final d'una conferència dictada recentment. A una pregunta del públic sobre quines mesures caldria prendre, en la seva opinió, per resoldre el gran problema de l'educació al nostre país, la resposta va ser contundent i inequívoca: «El que cal fer és des-sindicar el professorat i que un director pugui dir a un docent: "Ho sento, noi, no ho fas prou bé: en fitxo un altre"».

ADELL, J. (2009): «Políticas TIC en educación: ¿viaje a ninguna parte?». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 185.

BALAGUÉ, F.; ZAYAS, F. (2007): *Usos educativos de los blogs: Recursos, orientaciones y experiencias para a docentes*. Barcelona. UOC.

CASTELLÓ, M. (2008): «Escribir para aprender: estrategias para transformar el conocimiento». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 175.

CHARTIER, A.-M. (2004): *Enseñar a leer y escribir: Una aproximación histórica*. Mèxic. FCE.

COBO, C. (2009): «Impact of ICT has not yet been as great as had been expected», a *E-rgonomic, apuntes digitales* [en línia]. <ergonomic.wordpress.com/2009/02/28/fict-not-as-grea>. [Consulta: setembre 2009]

COLL, C. (2008): «Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 72.

ENGSTRÖM, Y. (2009): «Expansive learning: toward an activity-theoretical reconceptualization», a ILLERIS, K.: *Contemporary theories of learning*. Nova York. Routledge.

GALLART, M.; PLANAS, N. (2009): «Converses de matemàtiques a l'aula trilingüe», a *III Trobada de Semi-immersió a Catalunya: I Taula Rodona Internacional sobre programes AICLE* (Barcelona, 28 i 29 d'abril). Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona.

HERNÁNDEZ-RAMOS, P. (2005): «If not here, where? Understanding teachers' use of technology in Silicon Valley schools». *Journal of Research on Technology in Education*, núm. 38.1 [en línia]. <www.redorbit.com/news/education/261081/if_not_here_where_understanding_teachers_use_of_technology_in/>. [Consulta: juliol 2009]

JONASSEN, D. H. i altres (2003): *Learning to solve problems with technology: a constructivist perspective*. Upper Saddle River. Merrill Prentice Hall.

MARTÍ, F. (2008): «Llegir la credibilitat dels webs: un estudi de cas». *Articles de Didàctica del Llenguatge i la Literatura*, núm. 44.

MERCER, N.; LITTLETON, K. (2007): *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Londres. Routledge.

Referències
de l'autor

MONEREO, C. (2005): «Internet, un espacio idóneo para desarrollar las competencias básicas», a MONEREO, C. (coord.): *Internet y competencias básicas*. Barcelona. Graó.

PRENSKY, M. (2001): «Digital natives, digital immigrants». *On the horizon*, núm. 9.5 [en línia]. <www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. [Consulta: setembre 2009]

SELLÉS, M.À. (2008): «¿Dónde radica el éxito del sistema finlandés?». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 175.

WEGERIFF, R. i altres (2009): «A dialogue on dialogue and its place within education», a SCHWARZ, B. i altres: *Transformation of knowledge through classroom interaction*. Nova York. Routledge. Earli.

Xavier Fontich

Universitat Autònoma de Barcelona

xavier.fontich@uab.cat

Línies de recerca: didàctica de la llengua, formació del professorat.

Aquest article fou sol·licitat per ARTICLES DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA el mes d'abril de 2009 i acceptat el mes de setembre de 2009 per ser-hi publicat.

Recursos alternatius al llibre de text: creant i compartint a la xarxa

Bea Marín

Institut Obert
de Catalunya. Barcelona

Laura García Ferreira

Col·legi
MM Concepcionistes
de Barcelona

La present recopilació pretén ser un exemple del material que podem trobar referent a les àrees de les llengües catalana i castellana d'ESO a la xarxa. La classificació d'aquest recull és orientativa, per tal de facilitar-ne l'ús, i respon a models pedagògics molts diversos. L'evolució del material digital a la xarxa ha anat derivant des dels primers continguts estàtics i merament informatius, passant per activitats autocorrectives en línia, fins arribar a projectes col·laboratius en xarxes d'aprenentatge. Tot això amb la inclusió d'una bona diversitat d'elements audiovisuals. El valor que tenen alguns dels materials que ressenyem aquí és que conviden el professorat a crear ells mateixos el seu propi material.

Paraules clau: *biblioteques digitals, diccionaris, activitats en línia, activitats de síntesi, continguts de suport, projectes col·laboratius, unitats didàctiques.*

Alternative resources to coursebooks: creating and sharing online

This article aims to give an example of the materials we can find for Catalan and Spanish at secondary level online. The collection is classified in an orientative fashion to facilitate use and follows very different teaching models. Digital material online has evolved from initially static and merely informative contents to self-correcting activities and collaborative projects on learning networks, including all kinds of different audiovisual elements. The materials highlighted here should encourage teachers to create their own material themselves.

Keywords: *digital libraries, dictionaries, online activities, synthetic activities, support content, collaborative projects, teaching units.*

Cada cop més, una part del professorat troba a Internet la possibilitat de complementar el llibre de text o –en alguns casos– substituir-lo a través de recursos que, moltes vegades, han estat elaborats per altres docents. Aquesta recopilació pretén ser un exemple del material que hi podem trobar referent a les àrees de les llengües catalana i castellana d'ESO. Els destinataris són, preferentment, alumnes, encara que la contextualització i l'orientació l'ha de fer el professorat. La majoria d'aquest material ha estat confeccionat pel propi cos docent, amb la idea d'aprofitar-lo i compartir-lo. De vegades, l'eina amb la qual està confeccionat permet realitzar retroaccions per part d'altres professors que ajuden a millorar el recurs i complementar-lo. Aquestes activitats han estat, durant els últims anys, una manera eficaç de fer formació entre iguals.

Si bé és cert que tot el que trobem a la xarxa és d'ús lliure, hem de tenir en compte que, si volem difondre algun material, sempre n'hem de citar l'autoria o la procedència. Pel que respecta als termes legals per poder-los utilitzar, podem consultar creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/es/legalcode.ca, que també ens orientarà a l'hora de compartir els

nostres propis materials. Si ens hem de referir a aquests materials, podem consultar el format de redacció a www.ub.edu/biblio/citae-e.htm

La classificació d'aquesta recopilació és orientativa, per tal de facilitar-ne l'ús, i respon a models pedagògics molts diversos. L'evolució del material digital a la xarxa ha anat derivant des dels primers continguts estàtics i merament informatius, passant per activitats autocorrectives en línia, fins arribar a projectes col·laboratius en xarxes d'aprenentatge. Tot això amb la inclusió d'una gran varietat d'elements audiovisuals, alguns dels quals es poden llegir i descarregar des de diferents dispositius mòbils. El material, per tant, és inabastable i gaudeix d'un dinamisme creatiu admirable. El valor d'alguns recursos que aquí ressenyem és que conviden el professorat a crear ell mateix el seu propi material a mida per als seus alumnes i d'acord amb les competències que es vulguin treballar a l'aula. Per aquest motiu, hem cregut convenient fer una referència breu a eines de creació en línia d'ús intuïtiu per a la majoria dels docents o que estan incloses en plans de formació del professorat.

Un aspecte que cal considerar és el compliment de les condicions d'accessibilitat del material per a alumnat amb discapacitats sensorials o motores. Aquest és un repte que encara hem d'assolir.

Recursos generals

El material general de consulta específic és molt útil, tant a classe com a casa, i fomentar-ne l'ús és important, per tal de no transformar un cercador general (Google, per exemple) en l'única font d'informació. Totes aquestes webs disposen de catàlegs i de cercadors interns per tal de facilitar-hi la recerca. N'hi ha molts que ofereixen serveis de consulta personalitzada o fòrums d'usuaris, a fi d'intercanviar informació o comentaris.

Biblioteques digitals

Biblioteca Digital Hispànica

www.bne.es/BDH/presentacion.htm

La Biblioteca Digital Hispànica forma part de la Biblioteca Nacional d'Espanya. S'hi poden consultar, llegir i descarregar deu mil obres: manuscrits, llibres impresos del segle xv al xix, gravats, dibuixos, cartells, fotos, mapes, etc. Llengua i literatura espanyoles.

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes

www.cervantesvirtual.com/

Ofereix un important fons de registres bibliogràfics en diferents modalitats: text, imatge, vídeo, àudio, etc. L'objectiu que persegueix és la difusió de la literatura i les lletres hispanoamericanes en el món. Permet crear pàgines personalitzades per tal de seleccionar obres, autors, fer comentaris, fitxes, etc. Llengua i literatura espanyoles.