

UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA
Departament de Lingüística Aplicada



**ANÀLISI DIDÀCTICA I CRÍTICA DEL WEB PER
A L'AUTOAPRENTATGE DEL CATALÀ**

TESI DOCTORAL

Presentada per:

FRANCESCA ROMERO I FORTEZA

Dirigida per:

Dr. Josep Ballester i Roca

Dra. M. Luisa Carrió i Pastor

València, juliol de 2012

AGRAÏMENTS

Aquest tipus de treball sempre comença amb una secció com aquesta i quan finalitzes el teu t'adones que no és un mer convencionalisme, que sense l'ajut i l'estima de moltes persones és impossible fer un treball així. És per això que vull donar les gràcies:

Als meus directors Marisa Carrió i Josep Ballester, pel mestratge, la comprensió i l'afecte, quasi infinits.

A Carmen Pinilla, qui va aportar l'espurna per a començar aquest treball. Gràcies per les moltes idees i els suggeriments.

A Pere Marquès, perquè d'ell vaig ensenyar-me que amb la tecnologia a les aules es podia ensenyar, aprendre i compartir. Perquè la seua generositat m'ha permès aprendre al seu costat, i és un honor.

A José Luis Berné, pel suport i els bons consells.

A les meues companyes: Lola Forés, Ana Gimeno i Brisa Gómez que m'han recolzat i perdonat les absències.

Als meus amics: Vicent Garcia, l'altruisme fet persona; Chus Gisbert, per perseverar a conservar l'amistat; Virginia González, amiga sàvia; Alexandre Navarro, company genial en el sentit més ampli de la paraula; Mila Ivars, una d'eixes grates sorpreses que et depara la vida, a qui li dec moltes coses d'aquesta tesi; Carme Sanz, excel·lent companya que m'ha apuntalat en l'empenta final; M. Ángeles Tormo, amiga ideal, pacient i generosa; Isabel Viana, magnífica companya d'aquest viatge que és la vida.

A la família Monleón, perquè també han col·laborat en tot el que els ha estat possible.

Als meus pares, que m'han transmés la importància del treball ben fet, de la constància i la recompensa de l'esforç.

A la resta de la meua família: a Vicent, que m'ha mostrat com la màgia esvaeix la distància i fa arribar l'estima i l'ajut; a Adolfo, Josep i Pepe, perquè m'estimen, em recolzen, m'ajuden... I tot això sense preguntes, ni retrets, ni pressions. En especial les meues germanes, Luisa i Juana, incondicionals, imprescindibles. Perquè creuen en mi.

A Carme, per existir, per caramullar-me la vida.

A Jaime, per tot i per sempre.

A totes i a tots, gràcies.

DEDICATÒRIA

Als meus pares, per la vida,
la que em donaren,
la que em regalen cada dia.

ÍNDIX

CAPÍTOL 1

INTRODUCCIÓ	19
--------------------	----

CAPÍTOL 2

INTERNET, EL WORLD WIDE WEB I EL CATALÀ	27
--	----

2.1. Internet i el World Wide Web	27
--	----

2.1.1. Els orígens	32
--------------------	----

2.1.2. L'impacte social	38
-------------------------	----

2.1.3. La presència del català	41
--------------------------------	----

2.2. Funcions, eines i recursos d'Internet i del World Wide Web per a l'aprenentatge de llengües	48
---	----

2.2.1. Eina de comunicació	51
----------------------------	----

2.2.2. Font d'informació	70
--------------------------	----

2.2.3. Suport didàctic per a l'aprenentatge	73
---	----

2.3. La normalització lingüística del català i el Word Wide Web	80
--	----

2.3.1. El català i els mitjans de comunicació en el web	89
---	----

2.3.2. El català i els webs de l'administració pública	92
--	----

2.3.3. El català i l'educació en el web	98
---	----

2.3.4. El català i el programari lliure	100
---	-----

CAPÍTOL 3

L'APRENENTATGE DE LLENGÜES ASSISTIT PER ORDINADOR (ALAO)	103
---	-----

3.1. L'ALAO: abast conceptual	105
--------------------------------------	-----

3.2. Modalitats formatives a través de les TIC	112
---	-----

3.2.1. Classificació de les modalitats formatives a través de les TIC	113
---	-----

3.2.2. L'autoaprenentatge _____	120
3.2.3. Avantatges i inconvenients del web per a l'ensenyament- aprenentatge de llengües _____	127
3.3. Criteris de classificació dels recursos en el web per a l'aprenentatge de llengües _____	141
3.3.1. Recursos informàtics d'ús general _____	143
3.3.2. Recursos informàtics per a l'autoaprenentatge de llengües a través del web _____	150
3.3.2.1. Classificació segons el tipus d'aprenentatge _____	153
3.3.2.2. Classificació segons el tractament dels continguts i el paper del tutor _____	156
3.3.2.3. Classificació com a instruments cognitius _____	158
3.3.2.4. Classificació com a catalitzadors de l'aprenentatge col·laboratiu _____	165
3.3.2.5. Classificació segons l'estructura i el grau de control de l'usuari _____	168
3.3.3. Classificació de les pàgines web educatives _____	171
3.4. L'avaluació de l'ALAO _____	173

CAPÍTOL 4

FONAMENTS DIDÀCTICS DE L'ALAO _____ 185

4.1. Enfocaments didàctics per a l'ensenyament-aprenentatge de la llengua _____	188
4.1.1. Aportacions i limitacions _____	196
4.1.2. L'enfocament comunicatiu _____	201
4.1.3. Mètodes d'ensenyament-aprenentatge de llengües _____	204
4.1.4. <i>Marc de referència europeu per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació de les llengües _____</i>	<i>209</i>

4.2. Principis metodològics per a l'adquisició de llengües	212
4.2.1. L'aprenentatge constructiu	212
4.2.2. L'aprenentatge significatiu	214
4.2.3. L'aprenentatge col·laboratiu	217
4.2.4. El connectivisme	222
4.3. Competències i característiques de l'aprenent	223
4.4. Competències i característiques de l'ensenyant	227

CAPÍTOL 5

TRACTAMENT DE LA LLENGUA EN ELS RECURSOS PER

A L'ALAO EN EL WEB	231
5.1. Didàctica de la competència comunicativa a través de l'ALAO	232
5.1.1. Comprensió oral	234
5.1.2. Expressió oral	237
5.1.3. Comprensió escrita	241
5.1.4. Expressió escrita	248
5.2. Didàctica dels components lingüístics	250
5.2.1. Fonètica	251
5.2.2. Ortografia	253
5.2.3. Morfosintaxi	257
5.2.4. Lèxic	258
5.2.5. Pragmàtica	263
5.2.6. Cultura, literatura i sociolingüística	265
5.3. Activitats d'aprenentatge	266
5.3.1. Tipologia d'activitats	268
5.3.2. La retroalimentació	272
5.4. L'avaluació	277
5.5. Principis de disseny dels recursos	280

CAPÍTOL 6	
REQUISITS DIDÀCTICS DELS LLOCS WEB PER A L'AUTOAPRE- NENTATGE DEL CATALÀ: PLANTILLA D'AVALUACIÓ	287
6.1. Camp d'estudi específic: l'Autoaprenentatge de Llengües A través del Web (ALLAW)	288
6.2. Creació d'una plantilla per a l'anàlisi didàctica dels cursos per a l'autoaprenentatge del català a través del web	289
6.2.1. Informació identificativa	294
6.2.2. Informació tècnica i funcional	303
6.2.3. Informació didàctica	316
6.3. Aplicació de la plantilla i discussió	349
 CAPÍTOL 7	
CONCLUSIONS	353
 CAPÍTOL 8	
BIBLIOGRAFIA	369
 ANNEX I	
GLOSSARI	397
 ANNEX II	
QÜESTIONARIS D'AVALUACIÓ	405
 ANNEX III	
RECURSOS PER A L'AUTOAPRENENTATGE DEL CATALÀ EN EL WEB: CLASSIFICACIÓ SEGONS LA FINALITAT	479
 RESUMS	489

ÍNDIX DE TAULES

Taula 1: Nombre de pàgines web per llengua	43
Taula 2: Proporció de pàgines web per parlant	44
Taula 3: Dades de Catalunya	46
Taula 4: Funcions d'Internet	50
Taula 5: Blocs indexats segons la llengua en què estan escrits	65
Taula 6: Premsa disponible en el web	91
Taula 7: Sigles ensenyament-aprenentatge amb l'ordinador	106
Taula 8: Estils d'aprenentatge	124
Taula 9: Estratègies didàctiques segons l'estil d'aprenentatge	125
Taula 10: Avantatges/inconvenients ús del web en l'aprenentatge de llengües	140
Taula 11: Recursos informàtics d'ús general	149
Taula 12: Tipologia dels recursos informàtics destinats a l'ensenyament-aprenentatge	151
Taula 13: Tipologia de pàgines web educatives	172
Taula 14: Enfocaments i mètodes d'ensenyament de llengües	206
Taula 15: Les TIC i l'aprenentatge significatiu	215
Taula 16: Funcions de l'ensenyant	228
Taula 17: Tipus d'activitats	271
Taula 18: Tipus de retroalimentació	276
Taula 19: Plantilla d'avaluació dels cursos per a l'autoaprenentatge del català en el web: informació identificativa	297
Taula 20: Plantilla d'avaluació dels cursos per a l'autoaprenentatge del català en el web: informació tècnica i funcional	308
Taula 21: Plantilla d'avaluació dels cursos per a l'autoaprenentatge del català en el web: informació didàctica	330

ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1: 4 Cats, Institut Ramon Llull _____	56
Figura 2: Emoticones _____	58
Figura 3: Pàgina de Softcatalà en Facebook _____	68
Figura 4: Material per a l'autoaprenentatge _____	75
Figura 5: Àrea de Política Lingüística de la Generalitat Valenciana _____	96
Figura 6: Modalitats formatives a través de les TIC _____	113
Figura 7: Primera versió de l'entorn virtual d'aprenentatge de la UPV _____	117
Figura 8: Versió actual de l'entorn virtual d'aprenentatge de la UPV _____	117
Figura 9: Juga llengua _____	156
Figura 10: Butlletí de notícies de VilaWeb _____	161
Figura 11: Activitats d'aprenentatge realitzades amb Hot Potatoes _____	166
Figura 12: Pàgina de Moodle _____	168
Figura 13: Adaptació del con de Dale _____	216
Figura 14: Parla.cat _____	220
Figura 15: Treball ortogràfic en el curs Speakcat _____	255
Figura 16: Quadern de Valencià Superior de la Universitat d'Alacant _____	256
Figura 17: Activitats de lèxic per aprenentatge conscient _____	261
Figura 18: Triple perspectiva d'anàlisi _____	292
Figura 19: Intercanvi de rols comunicatius _____	311
Figura 20: Acte comunicatiu didàctic a través del web _____	335

CAPÍTOL 1

INTRODUCCIÓ

El present treball tracta de la utilització del World Wide Web, la gran teranyina mundial, com a font de recursos per a l'autoaprenentatge del català. La implantació de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC)¹ en el context educatiu és una tendència imparabile d'un temps ençà (Castells, 2001; Trenchs, 2001c). A diferència del que s'esdevingué amb les tecnologies anteriors tot apunta que aquestes no fracassaran dins de l'ensenyament, ja que no són recursos en si mateixos “[...] sinó que realment connecten i comuniquen l'alumne amb el món exterior” (Trenchs, 2001c: 23). La proliferació de les tecnologies digitals i, més concretament, l'ús d'Internet està ocasionant nombrosos canvis en tots els àmbits de la societat. Respecte de l'ensenyament està provocant una profunda i irreversible evolució docent que pot millorar el

¹ Per *tecnologies de la informació i la comunicació* s'entén el conjunt de tecnologies utilitzades per processar i transmetre informació en format digital (Mas, 2001). Ens inclinem per aquest terme, enfront del de Tecnologies de l'Aprenentatge i la comunicació/col·laboració-coneixement (TAC) i d'altres com ara *noves tecnologies*, ja que coincidim amb Trenchs (2001a) quan afirma que *TIC* s'ajusta més a la seua utilitat que és la de facilitar el fluid de la comunicació i la informació entre persones. No obstant això, de tant en tant, farem servir sinònims per no cansar el lector.

sistema educatiu global (Babot, 2004). Es constata que en variar els instruments i els materials amb què es treballa es causen d'altres transformacions. Dins de les modificacions que originen en l'educació destaca el canvi de rols, ja que l'ensenyant² assumeix un paper més d'orientador, perd protagonisme i, per contra, l'alumnat adquireix més autonomia, es responsabilitza de gran part del procés (Trenchs, 2001c) i, per tant, s'implica en més gran proporció. Aquesta, però, es tracta d'una qüestió complexa que no necessàriament s'esdevé així. Serà d'aquesta manera si els diferents agents educatius s'involucren, si hi ha pressupost per a aconseguir-ho i si es tenen les competències necessàries.

El principal component del nostre treball és el World Wide Web, també anomenat WWW, W3 o simplement web³, tecnologia que es diferencia clarament d'Internet, encara que sovint s'usen ambdós termes indistintament de forma errònia. La causa, probablement, siga la potent capacitat del web per a integrar eines i tecnologies pertanyents, en origen, a Internet. Per això tractarem les diverses tecnologies digitals només en la mesura en què estiguen implementades, integrades o relacionades amb el web i el seu ús en la didàctica de llengües, més concretament, en l'autoaprenentatge del català. Recordem que Internet és la xarxa informàtica mundial constituïda per un conjunt de xarxes interconnectades mitjançant el conjunt de protocols TCP/IP. Per la seua banda, el web és el sistema basat en l'ús de l'hipertext, que permet cercar informació en Internet, accedir-hi i visualitzar-la (Mas, 2001a). A partir de la irrupció del web 2.0 s'han simplificat les opcions de comunicació, de creació de continguts per part dels usuaris i la col·laboració. Per això la diferenciació tècnica original entre ambdues tecnologies ha quedat desdibuixada i hom al·ludeix a la *xarxa* perquè s'ha produït una integració generalitzada de les eines d'Internet en el web.

Per la seua part, els ensenyants sempre han procurat incorporar qualsevol avanç tecnològic que millorara, en el sentit que fóra, el procés

² Volem advertir que en aquest treball fem servir els termes genèrics com ara *professorat*, *alumnat*, etc., sempre que encaixen adequadament en el context. Ara bé, per la temàtica del nostre estudi apareixen constantment els substantius que al·ludeixen als docents i als discents. Per no fer farragós el discurs hem usat sinònims però mai la doble designació en masculí i femení –*l'alumne* i *l'alumna*, per exemple. Això no suposa en cap cas una discriminació, agraïm que s'interprete així.

³ Ens referirem al *web*, en masculí, quan al·ludim al World Wide Web (Mas, 2001a).

d'ensenyament-aprenentatge –el casset, el vídeo, la televisió, el retroprojector, les diapositives... Tal vegada per això la presència d'ordinadors a les aules de l'ensenyament superior és un fet i en la resta dels nivells educatius està augmentant dia rere dia. Tanmateix no tots els professionals hi estan d'acord, alguns són reticents a utilitzar-los, però potser aquesta oposició rau en el fet que encara es troben poc preparats o perquè aquests instruments són complexos d'usar i el seu manteniment requereix una constant formació i l'assessorament d'especialistes (Barrón, 2004; Trenchs, 2001c).

Són nombroses les teories que esgrimeixen els beneficis personals que fomenten les tecnologies, però també n'hi ha que argumenten tot el contrari (Marquès, 2003c), no oblidem que les tecnologies no són pas neutres (Gabelas, 2002; Trenchs, 2001a) i el fet d'emprar-les comporta matisos al procés d'ensenyament-aprenentatge. Nosaltres no analitzarem la conveniència o no de l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació, més aviat constatem un fet: estan esdevenint l'instrument habitual per a la producció escrita i una eina important en l'aprenentatge en general, però especialment en l'autoaprenentatge de llengües. Som conscients que les TIC no són *la panacea* que solucionaran tots els problemes de l'ensenyament, ja ho va advertir Graham Davies l'any 1997 (Davies, 2009a). No obstant això repassarem els principals avantatges i inconvenients de l'ús de la tecnologia amb fins educatius ja que la bibliografia existent sobre les repercussions pedagògiques de l'ús de les TIC no és concloent en cap sentit. Amb tot, podem constatar que la tecnologia, siga del tipus que siga, des de la pissarra a l'ordinador, hauria de tenir un paper de mer instrument al servei de l'aprenentatge.

Les possibilitats pedagògiques de les tecnologies digitals són abundants i els ensenyants en són conscients. També és cert que es corre el perill, però, d'incorporar les tecnologies com a simple element motivador, efectista, o per moda, i caure en el parany de no rendibilitzar-les pedagògicament, és a dir, fer-ne una aplicació supèrflua per l'escassa preparació de l'ensenyant (Ríos, 2000). Cal matisar que el simple fet d'incorporar els avanços tecnològics no vol dir que s'incrementi el rendiment i el grau de coneixements dels aprenents, això dependrà d'altres factors com ara el plantejament pedagògic que es tinga en compte, tot i que la postura més estesa, com veurem, és una combinació adequada d'aquests (Cuenca, 1992; *Marc de referència europeu per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació de les llengües*, (Consell d'Europa, 2001); Montijano, 2001;

Trenchs, 2001c). Existeix una diferència significativa entre l'ús de les TIC i el sentit d'utilitzar-les. Aquesta és la qüestió cabdal, que aquestes promoguen l'aprenentatge. Es tracta d'un procés semblant a l'aparició de la impremta; aquesta ampliava l'accés a la informació, al coneixement i atorgava una major autonomia a la documentació escrita. El web ha de ser una eina al servei de l'aprenentatge de la llengua, no un fi en si mateix.

En la societat actual les TIC susciten un gran interès a causa, probablement, que faciliten la realització de molts treballs ja siga perquè ens ofereixen informació útil o necessària o per les possibilitats de comunicació que ens brinden. Mostra d'aquest interès són els esforços i el pressupost que hi han dedicat fins ara les diverses institucions, des de l'àmbit europeu fins l'autonòmic, a dotar les aules de l'equipament necessari i a la formació dels ensenyants per tal d'aconseguir els reptes tecnològics que la societat demanda. A més a més, l'existència de múltiples congressos al voltant d'aquest tema, seminaris, cursos de formació permanent, publicacions en suport paper, revistes electròniques o fòrums en Internet entre d'altres, així ho palesen. Es tracta d'un *ecosistema viu* (Cobo i Pardo, 2007:17), canviant, en constant progrés, que evoluciona a un ritme vertiginós i ens obliga, per tant, a estar permanentment alerta als avanços i a les innovacions.

El nostre interès per aquest tema va sorgir per una motivació múltiple. En primer lloc per una qüestió de curiositat personal, ja que la tecnologia ens fascina. En segon, a causa d'una motivació professional per tal de trobar mecanismes efectius i motivadors que faciliten i milloren l'ensenyament-aprenentatge de la llengua catalana. I, finalment, pel fet que no existeix cap obra de referència sobre els recursos i l'ús de les TIC per a l'ensenyament-aprenentatge del català, que abaste aquesta qüestió des d'una perspectiva com la que nosaltres proposem.

Aquesta investigació, així doncs, va començar a partir de la utilització d'aules amb equipament informàtic per a la part pràctica d'assignatures de català en l'àmbit universitari. En usar l'ordinador com a instrument d'aprenentatge, com a suport de materials i per a l'ús de la llengua, veiérem les múltiples possibilitats que ofereix el web per a l'aprenentatge i comprovàrem que existeix nombrós material en el web que les institucions públiques posen a l'abast de qualsevol usuari. Uns altres recursos i materials els reserven només per al personal que pertany a la institució, però a nosaltres ens va interessar,

sobretot, aquest servei que presten de forma lliure i gratuïta a tots els usuaris de la xarxa. Aquests recursos estan, fonamentalment, dissenyats per a l'autoaprenentatge. Cosa lògica ja que assistim a un canvi social d'importants dimensions, que es caracteritza, entre altres coses, per una constant innovació que requereix formació contínua. La xarxa esdevé el format adient per a implementar modalitats formatives més flexibles.

A l'hora de fer servir aquests materials i recursos observàrem que no es troben classificats de forma rigorosa i en abundants ocasions no satisfien les expectatives d'aprenentatge que podien esperar-se. És per això que consideràrem necessari realitzar aquesta investigació. En aquest estudi hem constatat que existeix copiosa bibliografia sobre els recursos per aprendre espanyol o anglès a través del web, però mancava un estudi que donara compte del que disposem per a l'ús i l'autoaprenentatge del català, sobretot des d'una perspectiva pedagògica. I, endemés, mancava una reflexió sobre el que aporta el World Wide Web que no oferesquen altres mitjans, per així calibrar les seues possibilitats i les seues limitacions en l'autoaprenentatge de llengües, concretament en l'autoaprenentatge del català.

Els propòsits del nostre estudi són, així doncs, d'una banda, compendiar i classificar els materials i els recursos lingüístics d'accés lliure que existeixen en el web a partir de criteris funcionals i pràctics per als possibles usuaris: aprenents, ensenyants o investigadors; i de l'altra, crear una plantilla per a l'avaluació per a aquests materials des del plantejament didàctic que se'n deriva, atenent al punt de vista de l'aprenent autònom i de la modalitat de la varietat valenciana. Arran d'això establirem les característiques que ha de tenir o les pautes que ha de seguir un lloc web per a l'autoaprenentatge del català.

Per això el present treball versa al voltant de dos eixos. Un, el web com a entorn per a l'autoaprenentatge i l'ús de la llengua. L'altre, els requisits didàctics que han d'acomplir aquests recursos perquè promoguen un aprenentatge efectiu i un ús adequat de la llengua.

Els objectius que perseguim, per tant, són els que explicitem tot seguit:

- Conèixer l'abast de la disciplina de l'Aprenentatge de Llengües Assistit per Ordinador (ALAO), el seu desenvolupament, les potencialitats actuals i els reptes pendents.
- Esbrinar els avantatges i els inconvenients de la utilització del web per a l'autoaprenentatge de llengües, des d'una òptica global, que

abaste tant el mitjà, el web, com els agents principals que intervenen en el procés formatiu, l'aprenent i l'ensenyant.

- Conèixer les transformacions que comporta l'extensió de l'ús de les TIC en l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües: les modalitats formatives resultants d'aquesta aplicació i les competències que s'han de desenvolupar.
- Recopilar i classificar la diversa tipologia de recursos existents en el web per a l'autoaprenentatge i l'ús del català.
- Esbrinar si existeix algun itinerari formatiu per a l'autoaprenentatge del català en la seua varietat valenciana.
- Analitzar, des del punt de vista didàctic, els cursos existents en el web per a l'autoaprenentatge del català. Per a aquesta anàlisi proposarem un qüestionari d'avaluació basat, fonamentalment en criteris pedagògics, seguint les tendències actuals en didàctica de la llengua, els requisits establits per a l'ALAO i el *Marc de referència europeu per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació de les llengües* (Consell d'Europa, 2001), ja que considerem que és el document que hem de seguir els docents a causa de l'actual convergència acadèmica amb la resta d'Europa. Això no obstant, caldrà revisar també els aspectes de qualitat tècnica i funcional, que asseguruen l'eficàcia del lloc web.
- Proposar les característiques bàsiques que ha de tenir un lloc web per a l'autoaprenentatge del català des del punt de vista didàctic.

En definitiva, aquesta investigació pretén aportar una reflexió sobre l'aprenentatge del català en el web i oferir una guia pràctica en classificar i valorar pedagògicament els recursos didàctics existents en el web, des de l'òptica de l'autoformació. En conseqüència aquest treball consta de diversos capítols. El primer Capítol correspon a una Introducció que presenta la temàtica general del nostre estudi, la seua justificació, els objectius plantejats i explica l'estructura de la investigació. El Capítol següent, el dos, revisa com van sorgir aquestes tecnologies, com van irrompre a l'Estat espanyol, quines funcions desenvolupen (aprofitables per a l'ensenyament-aprenentatge de llengües), i acaba tractant les relacions del web amb el català.

El Capítol tres descriu i conceptualitza la disciplina que s'ocupa de l'Aprenentatge de Llengües Assistit per Ordinador, coneguda per la sigla ALAO (*CALL* en anglés). Detalla els avantatges i els inconvenients de l'ús de les TIC per a l'ensenyament-aprenentatge de llengües des de diversos punts de vista crítics. S'analitzen les distintes modalitats formatives que han sorgit i, no paren de fer-ho, arran de la incorporació de les TIC a l'ensenyament-aprenentatge, parant especial atenció a l'autoaprenentatge en tant que opció formativa en auge en els darrers temps. Revisa, així mateix, les tipologies existents per a la classificació dels recursos per a l'ALAO i de l'avaluació d'aquests recursos, parcel·la de gran interès en aquesta disciplina. Acaba aquest apartat amb les diverses opcions de classificació i avaluació dels recursos del web per a l'autoaprenentatge de llengües.

En el Capítol quatre investiguem quins són els plantejaments didàctics idonis per a l'ensenyament-aprenentatge del català a través de la tecnologia, amb especial èmfasi en el perfil de l'aprenent autònom. Així mateix veiem els nous rols que han d'adoptar l'ensenyant i l'aprenent en el context actual.

Per la seua part, el Capítol cinc dóna compte del tractament didàctic que han de rebre les habilitats lingüístiques i els distintes components lingüístics en els recursos per a l'ALAO. Al seu torn s'estudia com és l'exercitació possible a través de les TIC en general, però en el web en especial. Com és la retroalimentació que ofereix el programari existent i quins principis de disseny gràfica han de respectar els llocs web per assegurar un aprenentatge eficaç.

En el Capítol sis proposem un terme específic per a referir-nos a l'òptica específica dels recursos d'ALAO destinats a l'autoaprenentatge. També creem una plantilla d'avaluació per a aquesta modalitat de recursos. El qüestionari és assajat en els cursos existents en el web per a l'autoaprenentatge del català, fet que ens permetrà observar com és la implementació d'aquests cursos en l'actualitat, les seues característiques, els avantatges i les febleses.

A continuació, el Capítol set explica les conclusions a què hem arribat després de la revisió de la bibliografia existent i de les nostres reflexions, a més a més hi ha també suggeriments de possibles investigacions futures.

Seguidament trobem la bibliografia revisada per a fonamentar aquesta tesi. Per la naturalesa del tema que ens ocupa creiem oportú aclarir que aquest estudi es dóna per finalitzat en abril de 2012 i les últimes dades estadístiques consultades corresponen a aquesta data. Els temes que ací es tracten són

d'absoluta actualitat i susciten molt d'interés entre la comunitat científica. Sabem que en el moment en què es defenga aquest treball hauran passat alguns mesos –tal vegada massa- i que poden haver sorgit noves tecnologies, nous recursos i nous usos dels existents; hauran aparegut articles i estudis que poden resultar d'importància, hauran pogut canviar els enllaços ací referenciats, etc. Però hem intentat que en el moment de concloure el nostre estudi el més rellevant fins aquesta data estiga inclòs i totes les dades actualitzades.

Per a finalitzar, hem confeccionat tres annexos, un amb un glossari dels principals tecnicismes relacionats amb el maneig de la xarxa, la majoria procedents de l'anglès. Tot i això, subratllem que evitem les qüestions purament tècniques sobre la tecnologia informàtica sempre que no siguin imprescindibles per a l'argumentació de la nostra investigació. El segon annex conté els qüestionaris d'avaluació emplenats a partir del maneig de diversos cursos per a l'autoaprenentatge del català en el web. I, per a acabar, el tercer annex amb una enumeració de les pàgines web d'interés educatiu relacionades amb el català i la tecnologia.

CAPÍTOL 2

INTERNET, EL WORLD WIDE WEB I EL CATALÀ

2.1. Internet i el World Wide Web

La tercera part de la població mundial ja és internauta
Nicolas Carr (citat en Cellis, 2011)

Tot apunta que assistim al moment de major canvi social que s'ha produït des de l'existència de la humanitat, conseqüència dels incessants avanços científics, del trepidant desenvolupament de la tecnologia (especialment en els camps de la microelectrònica, la bioenginyeria, la fibra òptica, els satèl·lits de comunicació a més dels destacats desenvolupaments de programari¹)

¹ Segons el Centre de Terminologia de la Llengua Catalana, el Termcat, el terme *programari* correspon a l'adaptació catalana del terme anglès *software*. D'altra banda, l'equivalent existent per a *hardware* és *maquinari*.

i la seua incidència en la vida humana (Guitert, 2001; Partal, 2001: 13). Ens trobem davant un nou model social basat, en gran part, en la utilització intensiva dels mitjans tecnològics i en la globalització de l'economia mundial. Marcat, així mateix, per una potent dinàmica de canvi. És per això que la societat actual es caracteritza, entre altres coses, per l'exigència de formació contínua al llarg de tota la vida per tal d'adaptar-se als canvis que es produeixen (Área, 2002; Majó i Marquès, 2002), per l'ús de les tecnologies en quasi totes les activitats humanes; per l'increment de les activitats que s'executen a distància, i, alhora, pel valor creixent de la informació i el coneixement. La informació en totes les manifestacions (textual, oral i icònica) és omnipresent, el coneixement tecnològic és un valor decisiu en la nova economia. Aquesta societat és la que anomenem *societat de la informació* (o *informacional*), per tal d'emfasitzar el gran canvi entre la societat industrial i la societat actual, ja que la diferència es troba en l'activitat fonamental que realitzem les persones, cada vegada menys industrial i més centrada en la gestió de la informació. També és anomenada *societat del coneixement* ja que la informació és valuosa quan es converteix en coneixement (Gimeno, 2002b: 432). Majó i Marquès (2002) opinen que també pot ser anomenada *societat de l'aprenentatge*, conseqüència del requeriment de formació contínua que demanda el moment actual. A més de *societat xarxa*, com l'anomena Castells (1997), conseqüència de la nova organització que està propiciant Internet. L'autor assegura que som la *societat xarxa* ja que el nou paradigma de la tecnologia de la informació proporciona la base material perquè la seua expansió cale tota l'estructura social. Cobo i Pardo (2007) l'anomenen *societat xarxa mòbil*, ja que els dispositius mòbils permeten ubiqüitat i productivitat amb xarxes sense fil cada vegada més potents i més esteses. Recordem que les xarxes són formes de vida, formes d'organització de l'activitat humana molt antigues, però que han adquirit nova vida en els nostres temps en convertir-se en xarxes d'informació impulsades per Internet. La xarxa és un mitjà de comunicació entre moltes, moltíssimes persones en un moment determinat i a escala global. Igual que la difusió de la premsa escrita a Occident creà el que McLuhan va anomenar la *Galàxia Gutenberg*, per a Castells (2001) entrem en un nou món de comunicació: la *Galàxia Internet* —o *Era Internet*, per a Marquès (2008e)—, perquè és, sens dubte, un dels grans invents dels últims temps a l'igual que el foc, el ferro, l'escriptura, la màquina de vapor o la impremta ho van ser en el seu moment. Per a alguns autors, com ja va apuntar

Frizler (1995) o Marquès (2003b), es tracta de l'invent que més ha revolucionat la nostra societat, ja que ha proporcionat un nou entorn d'interrelació social i, en conseqüència, ha modificat aspectes de la nostra vida en totes les seues facetes. Ofereix, també, nombroses possibilitats en els diversos àmbits socials, des del personal (inclòs el domèstic) al món de l'economia (o empresarial), i amb una característica significativa, que tot això és factible en la llunyania, ja que la presencialitat perd rellevància en desaparèixer els entrebancs de l'espai i el temps. Segons Fisher (1996) la distància es converteix en el temps que costa accedir i mostrar la informació necessària, i la distància física deixa de ser un assumpte crucial, excepte per la manera en què afecta al disseny de l'entrega de la informació.

Per a Castells (1997: 2005) assistim a una revolució tecnològica de dimensions històriques similars a la invenció de l'alfabet l'any 700 aC a Grècia. Aquest va fer possible el discurs conceptual racional, que va induir la transformació qualitativa de la comunicació humana. L'alfabet va proporcionar la infraestructura mental per a la comunicació acumulativa, basada en el coneixement. Tanmateix, aquell nou ordre alfabètic va separar la comunicació escrita del sistema audiovisual de símbols i percepcions, tan important per a la plena expressió de la ment humana. La revolució actual es deu a la integració de diverses maneres de comunicació, la paraula escrita, la imatge i el so, en una xarxa interactiva. "O, en altres paraules, la formació d'un hipertext i un metallenguatge que, per primera vegada en la història integren en el mateix sistema les modalitats escrita, oral i audiovisual de la comunicació humana" (Castells, 1997: 400).

Ara bé, el que caracteritza la revolució tecnològica actual no és el caràcter central del coneixement i la informació, sinó l'aplicació d'aquesta a aparells de generació de coneixement i processament d'informació-comunicació en un cercle de retroalimentació acumulativa sobre la innovació i els seus usos (Castells, 1997: 62).

Les TIC en general, però de forma especial Internet i el web, estan fent trontollar molts aspectes i instruments de la nostra societat (Castells, 1997; Graells i Vives, 2001; Majó i Marquès, 2002). És així, de forma significativa, en els mitjans que fins ara hem usat per a cobrir les nostres necessitats de comunicació i informació de persones, empreses i institucions: el telèfon, el fax, la premsa i, fins i tot, la televisió, que ha davallat l'audiència perquè els

joves dediquen part del seu temps d'oci al telèfon mòbil, als videojocs i a Internet (Marquès, 2003c). Segons l'estudi de l'*Asociación Española de Usuarios de Internet* sobre l'any 2008 es constata que els joves passaren un 22% més del seu temps navegant per Internet que mirant la televisió⁵. S'ha comprovat que el format de televisió actual tan rígid no genera massa adeptes entre els nadius digitals, acostumats a les ofertes més flexibles que ofereix el web (Grau, 2010, citat en Yus, 2010: 81).

L'èxit de les TIC rau en el fet que “[...] són útils, entretingudes i divertides” (Cellis, 2011). A més a més, perquè faciliten la realització dels nostres treballs ja que, siga el treball que siga, sempre es necessita alguna informació per a portar-lo a terme, un processament de dades o la comunicació entre persones. I, també, perquè “[...] ara tot és més ràpid que no ho era abans” (Partal, 2001: 13). Però així mateix és cert que no són innòcues, contribueixen a una ràpida obsolescència dels coneixements i a l'emergència de nous valors (Majó i Marquès, 2002; Martín, 1999: 7). Per la seua part, en l'àmbit educatiu el reeiximent es deu a l'accessibilitat que proporcionen, el seu potencial pedagògic, la facilitat de maneig per part d'ensenyants i aprenents i la creixent pressió social per a la incorporació d'aquestes tecnologies (Sigalés, 2004). Com veiem assistim a un moment únic de transformacions transcendents, en què és fàcil deixar-se enlluernar per uns mitjans que tenen una gran capacitat de penetració en tots els àmbits de l'activitat humana. La nostra societat és una civilització dependent de la tecnologia en nivells progressivament creixents.

Tanmateix, a pesar dels notoris beneficis de les TIC, aquestes no comporten automàticament una millora del benestar del conjunt de les societats. Obstaculitzen un model social més democràtic i de distribució de la riquesa material, a més de portar-nos a un model de societat agressiu amb el medi ambient i la diversitat cultural. El procés de globalització, recolzat en el control dels mitjans de comunicació, ens mena cap a un uniformisme cultural en detriment de les cultures pròpies i locals. S'està imposant una hegemonia cultural de la civilització occidental, fonamentalment de la nord-americana (Área, 2002). D'altra banda, usar les TIC implica la pèrdua de privacitat i l'increment de control sobre els individus i els grups socials.

⁵ L'estudi complet es troba disponible en http://www.aui.es/index.php?body=estv1article&id_article=3227.

No obstant això, les TIC no són les causants directes d'aquests canvis, encara que també és cert que sense aquestes el nostre present no seria el que és. Existeix una interacció dialèctica, simbiòtica entre les tecnologies i el context social en què s'empren (Área, 2002). Segons Castells (1997: 35) “[...] la tecnologia no determina la societat: la plasma. Però tampoc la societat determina la innovació tecnològica: la utilitza”.

El conjunt de les societats actuals han de plantejar-se cap a quin model de societat caminem. Área (2002) descriu quatre grans discursos sobre les TIC i el paper que juguen en la societat, el mercantilista, el criticopolític, el tecnocentrista i l'apocalíptic. Revisem-los.

El discurs mercantilista sosté que la societat de la informació és com un gegantesc soc comercial en què es participa a través de xarxes digitals. Aquesta perspectiva es recolza en els principis econòmics neoliberals de manera que les regles del mercat són les que han de guiar i regular el creixement i el desenvolupament de la societat. Opinen que el desenvolupament de la societat de la informació suposarà major benestar material i, en conseqüència, més felicitat per als individus. Aquesta teoria és la divulgada pels sectors vinculats a les empreses de programari, telecomunicacions, banca, oci, entreteniment, etc.

Com a contrapartida de l'anterior, existeix el discurs criticopolític que defén que les TIC han d'estar al servei del desenvolupament social i humà. El progrés no ha d'estar controlat per les grans corporacions industrials del món capitalista. Aquesta postura és la que sostenen els moviments antiglobalització o globalització alternativa.

El tercer discurs és el tecnocentrista que postula que les TIC, però sobretot Internet, són l'eix d'un procés de revolució tecnològica i, al seu torn, de la civilització humana. Les TIC són el centre del canvi social i cultural i ens portaran a una societat més avançada i perfecta. Aquesta postura és la versió actual del determinisme ideològic. Nosaltres convenim que s'està produint aquesta revolució tecnològica i que les TIC formen part dels agents del canvi social. Ara bé, perquè això comporte una societat millor depén de l'ús que se'n faça en les societats més desenvolupades i de la nostra consideració cap a la resta de societats.

En últim lloc, existeix el discurs apocalíptic segons el qual les TIC representen l'acabament dels ideals i els valors de la modernitat. Denuncien la invasió de les TIC sobre la nostra civilització ja que s'està elevant la tecnologia

a la categoria d'ideologia hegemònica i, en conseqüència, supeditant la cultura als interessos tecnocràtics.

2.1.1. Els orígens

Net significa *xarxa*. Així doncs Internet és una xarxa internacional o, el que és el mateix, una sèrie de nodes interconnectats que permeten la comunicació i que formen un magatzem gegant (Tillyer, 2001: 81). En altres paraules, Internet és una xarxa informàtica mundial, descentralitzada, formada per la connexió directa entre ordinadors mitjançant un protocol especial de comunicació (Folch, 1997). Aglutina tota una sèrie de tecnologies i, al seu torn està formada per diversos canals que transporten tot tipus d'informació digital, és a dir, informació expressada en forma de números i dígit. Aquesta informació és la que posteriorment apareix en els monitors amb la forma de correu electrònic, pàgines web, etc.

Internet integra tota una sèrie de tecnologies entre les quals el World Wide Web és, tècnicament parlant, sols una tecnologia més entre d'altres de què disposa Internet, un canal més com ara el correu electrònic, els grups de notícies, els xats... Tanmateix el web ha contribuït de forma decisiva a la seua expansió definitiva en tots els àmbits de la vida. Internet, a pesar del seu creixement espectacular i de la seua utilitat, no es va convertir en un fenomen cultural generalitzat fins que va aparèixer el web (Dertouzos, 1997; Levy, 1997b: 31). Les raons són perquè, d'una banda, aquesta última tecnologia emfasitza la facilitat d'ús a l'usuari no especialitzat, el que propicia el seu increïble creixement, com comentarem. I de l'altra, perquè combina dues qüestions fonamentals, l'estructura en xarxa i l'hipertext (Dertouzos, *op. cit.*). No obstant això, els majors entrebancs que trobem ara des del punt de vista de l'ensenyament-aprenentatge de llengües són l'ample de banda restringit i la interactivitat⁶ limitada, com veurem més endavant.

⁶ Schwienhorst (1998) va distingir entre *interacció* (comunicació entre humans) i *interactivitat* (comunicació entre l'ordinador i l'ésser humà), convé no confondre ambdós termes.

El web és la cara gràfica d'Internet, és a dir, on Internet, refugi del text i del blanc i negre, va acabar explotant en una paleta de noves formes expressives, textos i imatges, colors i sons units en la distància. A més de noves formes de portar a terme quasi qualsevol verb de la nostra vida, entre els quals destaquen *ensenyar* i *aprendre*. El web, al seu torn, suposa la materialització del somni de convertir la totalitat d'allò llegible, el *docuvers* segons Pisticelli (2002), en una immensa trama de connexions amb la possibilitat de connectar qualsevol experiència humana en un entramat de recorreguts múltiples, sense dominis privilegiats, ni rutes predefinides.

En efecte, una característica en les xarxes és l'equiparació (o destrucció) de la distància que separa qualsevol tipus de node d'una mateixa xarxa. Així, les xarxes són estructures obertes, capaces d'expandir-se sense límits i integrar nous nodes que es poden comunicar entre si.

D'altra part aquestes tecnologies evolucionen a un ritme trepidant. Els importants avanços en microelectrònica i optoelectrònica són els que han propiciat el gran desenvolupament de les TIC. Per fer-nos una idea, el primer ordinador amb fins generals va ser creat l'any 1946, pesava 30 tones i quan s'engegava el seu consum elèctric era tan alt que la xarxa elèctrica de Filadèlfia titil·lava. El 1971 es va crear un microprocessador amb la capacitat de col·locar un ordinador en un xip, fet que canvià de dalt a baix l'electrònica i el món (Castells, 1997: 74). Aquesta fou la base per als primers microordinadors comercialitzats amb èxit, l'Apple I i l'Apple II, dissenyats al garatge d'uns joves que havien abandonat els estudis i que després fundaren Apple Computers (1976). IBM reaccionà amb celeritat i va comercialitzar l'Ordinador Personal (PC), acrònim que s'estandarditzà per a designar els miniordinadors. Però ho va fer a partir de tecnologia desenvolupada per altres fonts per a IBM, cosa que els va convertir en altament vulnerables al clonatge, practicat de forma massiva i immediata principalment des d'Àsia, a pesar de la superioritat de les màquines d'Apple. El Macintosh d'Apple, llançat l'any 1984 suposà la primera passa cap a una informàtica fàcil per a l'usuari ja que posseïa una interfície basada en icones.

Per la seua banda, també en la dècada dels setanta, altres dos joves que també havien abandonat la seua formació a Harvard, Bill Gates i Paul Allen, dissenyaren el programari per als ordinadors personals. En adonar-se de les

seues possibilitats fundaren Microsoft, el que s'ha convertit en el gegant del programari mundial.

Com és sabut Internet va nàixer en la dècada dels setanta, durant la guerra freda, al Servei de Projectes d'Investigació Avançada del Departament de Defensa dels Estats Units (DARPA), va ser dissenyada per a transmetre informació de manera eficient entre ordinadors i per tal d'evitar la presa o la destrucció soviètica de les comunicacions dels Estats Units en cas de guerra nuclear (Adell, 1996; Castells, 1997: 36; Folch, 1997). Allí crearen Arpanet, la xarxa que va servir de base per a la comunicació global i horitzontal de milers de xarxes. Era una arquitectura de xarxa tal com volien els seus dissenyadors, no podia ser controlada des de cap centre, estava formada per milers de xarxes informàtiques autònomes que tenien maneres innumerables de connectar-se sortejant les barreres electròniques. Va ser possible per la combinació de l'estratègia militar, la cooperació de grans projectes científics, l'esperit empresarial i tecnològic i la innovació contracultural.

Aquesta primera xarxa, Arpanet, va encetar les comunicacions l'1 de setembre de 1969. Immediatament els científics començaren a usar-la per als seus propis fins de comunicació de tal manera que es va fer difícil separar la investigació d'orientació militar de la comunicació científica i la conversa personal, per tant es va donar accés a la xarxa als científics de totes les disciplines i l'any 1983 va haver una escissió entre Arpanet, dedicada a finalitats científiques i MILNET, orientada a aplicacions militars.

En la dècada dels huitanta es crearen altres xarxes que usaren Arpanet. Aquesta passà a anomenar-se Arpanet i, finalment, Internet. L'any 1990 estava obsoleta i va ser clausurada. Agafà el testimoni NSFNET, gestionada per la National Science Foundation. Les pressions comercials, el desenvolupament de xarxes cooperatives privades i xarxes cooperatives no lucratives conduïren a la clausura d'aquesta última columna vertebral d'Internet gestionada pel govern dels Estats Units en abril de 1995 el que va obrir la porta a la privatització d'Internet. Una vegada privatitzada Internet mancava de qualsevol autèntica autoritat supervisora a més d'independència tant en l'aspecte tecnològic com el cultural.

Durant el seu desenvolupament s'ha anat augmentant la capacitat de transmissió per a establir una xarxa de comunicació mundial. El primer pas va ser crear un protocol de comunicacions apte per a tot tipus de xarxes (TCP/IP,

Protocol de Control de Transmissió/Protocol d'Interxarxes). A partir d'aquest moment, els ordinadors han pogut codificar i descodificar entre si paquets de dades transmeses a alta velocitat en la xarxa d'Internet. Ara bé, el que realment ha estat decisiu és la comunicació per correu electrònic, aplicació creada per Ray Tomlinson i que continua sent l'ús més popular de la comunicació per ordinador en el món actual.

No obstant això, en 1990 Internet encara era molt complicada d'usar per al no-iniciat, tenia una capacitat molt limitada de transmissió de gràfics i era molt difícil localitzar o recuperar la informació. L'impuls definitiu que necessitava Internet el va propiciar una nova aplicació, el World Wide Web, que organitzà els llocs⁷ (*sites*) d'Internet per la informació que contenien i no per la seua ubicació, el que va proporcionar un sistema senzill per a buscar la informació desitjada. El web és una malla de diversos canals que té la capacitat de transmetre una gran quantitat d'informació amb format divers: so, imatge i text. Està compost per un conjunt de pàgines col·locades en servidors accessibles mitjançant un protocol de transferència, que es troba ubicat dins d'Internet. Aquesta aplicació va ser inventada a Ginebra, al Centre Européen pour Recherche Nucleaire, CERN, per un grup d'investigadors dirigits per Tim Berners-Lee i Robert Cailliau. Desenvoluparen la seua investigació a partir de les aportacions de la cultura *hacker*⁸ dels anys setanta. Especialment la creació de la primera xarxa es deu a l'obra de Ted Nelson, qui va imaginar un nou sistema d'organitzar la informació denominat *hipertext*, basat en vincles horitzontals. L'equip del CERN va crear un format per a documents d'hipertext al qual denominà *Hiper Text Markup Language, HTML*, dissenyat en la tradició de la flexibilitat d'Internet. També establiren un protocol de

⁷ Per lloc web (*website*) s'entén un grup de pàgines relacionades, mantingudes de forma conjunta, normalment en el mateix ordinador connectat a Internet, que sol tenir una pàgina d'inici. Cada pàgina i cada lloc té la seua pròpia adreça d'Internet, el que s'anomena URL.

⁸ Cal aclarir que els *hackers* no són el que popularment es diu que són. No són bojos de la informàtica sense escrúpols que només volen rebentar codis, penetrar il·legalment en els sistemes o coses per l'estil. Els qui fan tot això són anomenats *crackers* (intrusos) i, normalment són rebutjats per la cultura *hacker*. Aquesta es refereix a tota la sèrie de valors i creences que van sorgir de les xarxes de programadors interconnectats en línia i col·laborant en projectes autodefinits de programació creativa. És una cultura de creativitat tecnològica basada en la llibertat, la cooperació, la reciprocitat i la informalitat (Castells, 2001: 63).

transferència d'hipertextos, l'*Hiper text Transfer Protocol, HTTP*, per tal de guiar les comunicacions entre els navegants de la xarxa i els servidors. A més a més, crearen un format d'adreça estàndard, el Localitzador Uniforme de Recursos, *URL*, que combina informació sobre el protocol de l'aplicació i sobre l'adreça de l'ordinador que conté la informació requerida. El CERN, per la seua part, va distribuir gratuïtament el programari WWW a través d'Internet i els primers a establir *llocs* en la xarxa varen ser els grans centres d'investigació científica de tot el món. Així, el web ha acabat convertint-se en la gran teranyina mundial de comunicació interactiva.

Per la seua part, Marc Andreessen, un estudiant universitari, va decidir donar una interfície gràfica a la xarxa perquè en mancava. Ell i Eric Bina crearen el navegador Mosaic l'any 1993 (Millán, 1999), que també distribuïren gratuïtament a través d'Internet. Junt a Jim Clark fundaren l'empresa Netscape que va produir i comercialitzar el primer navegador fiable d'Internet l'any 1994, Netscape Navigator. De seguida es crearen uns altres navegadors i motors de cerca. En 1995 Microsoft, per exemple, va entrar en el mercat dels navegadors oferint gratuïtament el seu navegador Internet Explorer (Sánchez, 2000). Aleshores va ser quan “[...] el món sencer s’entregà a Internet, creant literalment una xarxa mundial” (Castells, 1997: 83). El web era el que necessitava Internet per a facilitar el seu ús i generalitzar-lo. L'adveniment del web va marcar el final d'una tremenda era de frustració i incomunicació de les màquines. Berners-Lee (1999), el seu creador, explica que l'hipertext li va proporcionar l'eina fonamental del seu invent i va concebre un sistema hipertextual que poguera apuntar a totes bandes, on cada node o document fóra bàsicament equivalent, en estar perfectament referenciat i convisqueren tots junts en el mateix espai, en l'espai de la informació. No obstant això cada sistema, tot i formar part d'una base comuna de comunicació, manté, d'alguna manera, la seua pròpia individualitat.

Berners-Lee (1999) ens revela quines varen ser les idees que contribuïren a cimentar el web. Una d'aquestes era la universalitat de la informació, que implicava equiparar, en alguna forma, la multiplicitat de documents disponibles. Si algú compon un document i segueix un format i un protocol determinat, aquest document pot vincular-se amb tots els temes, és a dir, fer-se universal. Una altra idea bàsica per a entendre la gènesi del web és l'absència de control centralitzat. Aquest tret és un dels grans atractius del

sistema, que és una xarxa i no una jerarquia. La llibertat d'expressió en el mitjà significa el dret a vincular i enllaçar. Una altra idea fonamental és que es pretenia compartir de forma eficient la informació i els recursos per tal d'evitar duplicitats innecessàries. I aquesta mateixa idea ha produït la paradoxa amb què ens trobem actualment, ja que el web és, probablement, l'entorn en què existeix major repetició i esforç duplicat (Seiz, 2006: 12). No obstant això, el seu creador relata que l'objectiu era crear un sistema de col·laboració entre les persones molt més poderós que els anteriors tot proporcionant un fàcil accés, manipulació i publicació de la informació. Aquest propòsit sí que el va aconseguir. La col·laboració de què parla s'estenia als ordinadors ja que adquirien la capacitat d'analitzar dades del web, el contingut, els vincles i les transaccions entre les persones i els ordinadors, constituint així el *web semàntic* (del qual parlem més endavant). Aquesta característica dóna lloc a la interactivitat que inclou no sols la capacitat d'elegir sinó també la de crear, el que Berners-Lee denomina *intercreativitat*.

A partir d'ací el desenvolupament d'Internet i del web ha estat incessant i a una velocitat trepidant. Per a Graus (1999) el web combina la majoria dels usos i de les funcions d'Internet, tot introduint-ne altres de nous. Algunes d'aquestes noves funcionalitats inclouen la interactivitat, la tecnologia multimèdia i hipermèdia, la simplicitat per a la publicació... en una interfície gràfica extremadament fàcil d'usar. Altres aspectes que han contribuït i contribueixen a la seua expansió són els dispositius portàtils, els diversos programes com ara Java (1995) o Jini (1999), l'auge de la telefonia mòbil de tercera generació, la banda ampla, el Wi-Fi, la fibra òptica, les investigacions en electrònica molecular... Un paradigma en plena expansió que ens depara un panorama amb una tecnologia interconnectada cada vegada més potent i més menuda.

L'Estat espanyol es va incorporar a Internet una mica més tard. A finals dels 80, Internet se circumscribia a l'àmbit acadèmicocientífic. L'únic proveïdor de connectivitat era RedIris, la Xarxa Espanyola de I+D, i les universitats les úniques institucions que tenien accés i, en aquestes, no tot el món. Aleshores la infraestructura era francament pobre. En aquell moment Internet era un món de text i fitxers informàtics sense imatges ni colors. L'any 1992, la Universitat Jaume I (UJI) instal·là i registrà a la Universitat de Minnesota el primer servidor Gopher de l'Estat espanyol –semblant al *FTP*–, que permetia

l'enviament de distints tipus de dades però en fitxers separats. De seguida començaren a aparèixer nous servidors (Bellver i Adell, 1995).

Quan va començar el World Wide Web el català s'hi va incorporar veloçment. El primer web en la nostra llengua fou creat, també, a la UJI l'any 1993, per Jordi Adell i els germans Carles i Antoni Bellver (Partal, 2004). Tenia només una plana, però el mèrit de ser un dels 100 primers webs que varen existir arreu del món. La pàgina només tenia el logotip de la UJI i quatre vincles. Aquests consistien en una mena de benvinguda en anglés; el directori de personal del centre, en català, un enllaç al servidor Gopher i un al sistema de dades de la Biblioteca de la UJI que també estava en català.

2.1.2. L'impacte social

Tanmateix la influència de la xarxa va més enllà del nombre d'usuaris
Castells (2001: 17)

Internet pot contribuir a una major difusió de la cultura i permetre certa democratització de la formació (Lloret, 2000) ja que proporciona informació i formació a milions de persones, sobre qualsevol tema, en qualsevol moment i en qualsevol lloc –sempre que es reunesquen les condicions necessàries, lògicament. Així ho posa de manifest l'espectacular augment d'usuaris d'Internet per tot el món, tant en extensió geogràfica com entre els distints estrats econòmics i socials. D'acord amb les dades que proporciona trimestralment el Centre Nacional d'Informació i Comunicació Educativa [<http://www.isftic.mepsyd.es/w3>] s'observa una important evolució d'usuaris d'Internet a l'Estat espanyol. En aquesta secció del nostre estudi analitzem els diversos sondejos realitzats per les entitats oficials competents, per tal de comprovar quina ha estat la progressió de dotació d'equipament a les llars espanyoles i l'ús d'Internet, tot fixant-nos especialment en la comunitat de parla catalana.

L'any 1996 l'Asociación de Usuarios de Internet [<http://www.aui.es>] va portar a terme el primer estudi per conèixer amb detall el perfil de l'internauta i els hàbits en la utilització d'Internet a l'Estat espanyol, mitjançant un qüestionari col·locat en la mateixa xarxa. Des d'aleshores s'ha continuat realitzant a través de l'Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación⁹. A continuació revisem els resultats més rellevants de l'estudi sobre el final de 2011¹⁰.

Disposen d'ordinador el 71,5% de les llars espanyoles amb almenys un membre entre 16 i 74 anys. Els principals equips que s'usen per a connectar-se a Internet són l'ordinador de taula (48,9%) i el portàtil (48,8%).

Per comunitats autònomes, el major nombre d'equipament d'ordinador a les llars s'observa a Melilla (79,3%), seguida de la Comunitat de Madrid (77,3%) i de les Balears (74,1%). Catalunya per la seua part presenta un 75,7% de llars amb ordinador i la Comunitat Valenciana un 69%.

L'any 1996 el nombre de navegants oscil·lava al voltant dels 500, l'any 2000 s'arribà als quasi 6.000.000 d'usuaris, en 2006 hi havia més de 16 milions d'internautes. En octubre de 2008 es comptabilitzaven 17 milions d'usuaris freqüents de la xarxa, que representaven el 49,2% de la població, el que significa un creixement interanual del 13,2%. Encara que el 56,7% de la població declarava haver usat Internet en els últims 3 mesos de 2008, el que suposà més de 19,5 milions de persones.

Segons l'Institut Nacional d'Estadística [<http://www.ine.es>] de l'enquesta sobre equipament i ús de tecnologies d'informació i comunicació a les llars espanyoles en 2006, es desprenia que existien sis milions d'habitatges familiars en què, almenys un dels seus membres tenia entre 16 i 74 anys, disposava d'accés a Internet, cosa que significava que estàvem 12 punts per davall de la mitjana de països de la Unió Europea¹¹. En octubre de 2008 el 51,0% de les llars espanyoles disposaven de connexió a la xarxa, suposaven 7,7 milions d'habitatges (un milió més que en 2007). Durant el mateix període de

⁹ En <http://www.aimc.es> es troben tots els estudis realitzats fins ara per aquesta entitat.

¹⁰ Ens referim a les enquestes efectuades en desembre de 2011 ja que són les últimes publicades en el moment en què tanquem el nostre estudi.

¹¹ El document complet es pot llegir en <http://www.ine.es/inebase/cgi/um?M=%2Ft25%2Fp450&O=inebase&N=&L=0>.

2011 el 87,7% de persones feia ús d'Internet des de la seua llar. Dada significativa ja que la llar continua sent el lloc preferit per a accedir a la xarxa per part de la comunitat internauta. Per comunitats autònomes, a la Comunitat de Madrid usen Internet el 93,0% de persones; pel que fa a Catalunya un 93,2%; a les Balears un 92,7%; i, per a acabar, a la Comunitat Valenciana fan ús d'Internet el 86,2% de la població. Tot plegat es comprova que continua la tendència a l'alça del nombre d'usuaris d'Internet¹².

Respecte del que s'anomena *bretxa digital de gènere*, és a dir, la diferència de punts entre sexes respecte als principals indicadors d'ús de les TIC, es redueix en 2008 en l'ús de l'ordinador en 7,1%. Tanmateix, augmenta en l'accés a Internet 7,9% i en l'ús freqüent d'aquesta 8,9%. Al llarg de l'any 2011 s'ha comptabilitzat que el 76,6% dels homes han fet ús de l'ordinador; per altra part, el 71,8% de les dones l'han utilitzat. Veiem doncs que els índexs s'aproximen.

Segons Castells (citat en Jané, 2004) l'ús d'Internet en la nostra cultura l'any 2004 era força diferent al que es feia als EUA, per exemple. Els joves nascuts ací veuen els pares sovint, tenen vida de barri, es relacionen amb els veïns... no necessiten Internet per a relacionar-se; tanmateix, d'un temps ençà, ho han començat a fer a través del mòbil, en persona i, recentment mitjançant les xarxes socials. Tot el contrari que allà. L'estudi de Castells revelava que Internet a Catalunya s'usava en castellà, tot i que es tractava de catalanoparlants. Per a l'autor era conseqüència de l'oferta tan pobra que hi havia en català. A més a més, la utilització d'Internet semblava estar relacionada principalment amb l'edat. El 93% dels estudiants de secundària a Catalunya ja eren usuaris de la xarxa l'any 2004, enfront d'un 8% de les persones majors de 50 anys. L'any 2008 la situació va canviar radicalment. L'auge espectacular de les xarxes socials així ho palesa. Els joves s'han apuntat a aquesta opció de comunicació de forma massiva. Prova d'aquest fet és l'espectacular augment d'usuaris en les més importants del panorama. A saber, My Space, Live Spaces –de Microsoft-, Tuenti i Facebook [<http://ca-es.facebook.com>], aquesta última amb versió en català ha connectat quasi sis-cents milions de persones en tot el món a principis de 2011 (Segovia, 2011), junt a Netlog [<http://ca.netlog.com>] amb

¹² En aquesta adreça es troba el text sencer <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t25/p450/a2010/10/&file=05001.pxtype=pcaxis&L=0>.

més de 30 milions d'usuaris arreu d'Europa. Així mateix els temes relacionats amb la llengua catalana també s'hi han incorporat: a Twitter [<http://twitter.com/llenguacatalana>], el servei de xarxa social i *microblogging* –el qual expliquem més endavant–, o a Facebook [<http://www.facebook.com/llenguacatalana>], són dos espais perquè la ciutadania estiga informada i es comuniqui amb la Secretaria de Política Lingüística.

2.1.3. La presència del català

La presència d'una llengua en Internet i en el Word Wide Web és un indicatiu de la seua vitalitat social, encara que estiga molt condicionada pel grau de desenvolupament econòmic i la capacitat de la societat que la parla per a incorporar-se al món de les tecnologies digitals.

Establir amb exactitud aquesta presència és una tasca força complexa ja que Internet no són només les pàgines web, hi ha multitud d'espais sensibles a les llengües com ara els xats, els grups de discussió, el correu electrònic, les xarxes socials o la missatgeria instantània, difícilment mesurables. Junt amb aquesta particularitat hem de recordar que la xarxa canvia d'una manera molt ràpida a causa de la incorporació constant de noves persones a aquest mitjà com es desprèn de l'*Informe sobre política lingüística*¹³ de la Generalitat de Catalunya (2007).

Un dels primers estudis sobre el català en Internet el va publicar el diari electrònic *VilaWeb* el 8 de juny de l'any 2000. En aquest s'afirmava que el català era la dinovena llengua amb presència en Internet. Per la seua banda, Mas (2003 i 2005b), des de la plataforma de Softcatalà¹⁴, va analitzar la presència del català a la xarxa atenent diversos aspectes. Va comprovar que la llengua catalana, l'any 2003, era la vint-i-sisena llengua amb presència en

¹³ Es pot consultar en <http://cultura.gencat.es/llengcat/informe>.

¹⁴ La seua pàgina web es troba en <http://www.softcatala.org>. D'aquesta associació parlem en l'apartat 2.3 ja que la seua tasca és destacable en la difusió del català en les TIC.

Internet¹⁵ segons el cercador AllTheweb. Per a l'estudi de l'any 2005 va consultar la base de dades de Google¹⁶ per tal d'aconseguir el màxim de fiabilitat possible. Es va usar la tècnica del *complement del conjunt buit* que es basa a cercar paraules no existents en una llengua per a determinar el nombre de pàgines indexades. Es considera que aquestes dades són una mesura molt eficaç per establir la presència d'una llengua en la xarxa (Mas, 2005b). En la Taula 1 es detalla la posició del català tot mostrant la diferència entre els dos estudis portats a terme per l'autor:

¹⁵ Per a fer aquest estudi va utilitzar la base de dades AllTheweb [<http://alltheweb.com>] que, per a Mas, era el cercador que tenia un suport més desenvolupat quant a eines lingüístiques. El sistema que emprava AllTheweb per determinar la llengua d'una pàgina és la freqüència d'aparició de certes paraules en les pàgines (*term frequency*). Aquest mètode, però, no és del tot fiable –com el mateix autor de l'informe reconeix–, ja que no detecta llengües properes (com ara l'occità i el català, o el gallec i el portugués) o pàgines de dimensions reduïdes.

¹⁶ El sistema usat per aquest cercador també es basa en el *term frequency*, amb les limitacions que això suposa.

NOMBRE DE PÀGINES WEB PER LENGUA			
	Llengua	Pàgines octubre 2005	Pàgines agost 2003
1.	Anglès	9.200.000.000	1.280.041.397
2.	Francés	202.000.000	99.737.704
3.	Alemanys	184.000.000	182.005.546
4.	Japonés	150.000.000	69.730.375
5.	Castellà	133.000.000	65.814.567
6.	Xinès	74.700.000	65.730.212
7.	Italià	68.400.000	41.849.365
8.	Holandés	54.300.000	41.119.851
9.	Portugués	44.000.000	37.695.762
10.	Rus	43.200.000	42.276.247
11.	Suec	42.100.000	14.901.968
12.	Noruec	28.700.000	8.123.301
13.	Txec	26.700.000	15.580.583
14.	Finés	26.200.000	5.678.599
15.	Coreà	24.400.000	64.606.324
16.	Polonés	23.800.000	22.154.325
17.	Danés	22.200.000	12.107.133
18.	Hongarés	15.100.000	8.540.941
19.	Àrab	12.600.000	2.470.616
20.	Turc	11.200.000	4.704.212
21.	Hebreu	10.100.000	4.792.646
22.	Grec	9.230.000	2.366.733
23.	Indonesi	8.660.000	1.044.038
24.	Croat	7.950.000	1.672.582
25.	Romanés	7.250.000	2.052.990
26.	Català	7.140.000	2.926.550
27.	Eslové	6.950.000	1.685.426
28.	Estonià	6.510.000	1.464.539

Taula 1: Nombre de pàgines web per llengua

Seguidament, en la Taula 2 es detalla la proporció de pàgines web per parlant en els dos estudis esmentats (Mas, 2003 i 2005b). La font de consulta per al nombre de parlants va estar Ethnologue [<http://www.ethnologue.com>], el mes d'agost de 2003 i el mes d'octubre de 2005 respectivament:

PROPORCIÓ DE PÀGINES WEB PER PARLANT				
	Llengua	Pàgines Web (mostra)	Parlants	Pàgines per parlant
1.	Anglès	9.200.000.000	341.000.000	26,98
2.	Islandès	5.250.000	250.000	21,00
3.	Estonià	6.510.000	1.100.000	5,92
4.	Noruec	28.700.000	5.000.000	5,74
5.	Suec	42.100.000	9.000.000	4,68
6.	Finès	26.200.000	6.000.000	4,37
7.	Danès	22.200.000	5.326.000	4,17
8.	Letó	5.750.000	1.543.844	3,72
9.	Eslové	6.950.000	2.000.000	3,48
10.	Francès	202.000.000	72.000.000	2,81
11.	Holandès	54.300.000	20.000.000	2,72
12.	Txec	26.700.000	12.000.000	2,23
13.	Hebreu	10.100.000	5.150.000	1,96
14.	Alemanys	184.000.000	100.000.000	1,84
15.	Lituà	572.000	3.125.281	1,83
16.	Japonès	150.000.000	126.000.000	1,19
17.	Italià	68.400.000	62.000.000	1,10
18.	Eslovac	6.130.000	5.606.000	1,09
19.	Català	7.140.000	6.565.000	1,09
20.	Hongarès	15.100.000	145.00.000	1,04
21.	Grec	9.230.000	12.000.000	0,77
22.	Polonès	23.800.000	44.000.000	0,54
23.	Búlgar	3.810.000	8.954.811	0,43
24.	Castellà	133.000.000	322.000.000	0,41
25.	Indonesi	8.660.000	23.143.354	0,37

Taula 2: Proporció de pàgines web per parlant

Com es pot observar en ambdues taules, el català ocupa un lloc considerable quant a presència en la xarxa. En la Taula 1, comprovem que en menys de dos anys es va doblar el nombre de pàgines indexades en català i, en la Taula 2, que ocupa el lloc dinové entre les llengües presents en el web. Segons les dades proporcionades per Alexa [<http://www.alexa.com/topsites>], l'empresa subsidiària d'Amazon, de les 10 pàgines web més visitades del món, 6 tenen versió en català, i 6 entre les 8 primeres. El català, per tant, gaudeix d'una forta posició respecte d'altres llengües amb més parlants o d'altres amb estat propi (Andorra és un cas especial) (Soler, 2012).

Segons les dades arreplegades per Zèfir, la llista de distribució per als professionals de la llengua catalana [<http://infozefir.com>] en maig de 2006 el català va ser la quarta llengua més usada en el fòrum de debat sobre el futur d'Europa en el web de la Comissió Europea –en aquest mateix any– només darrere de l'anglès, el francès i l'alemany; considerem que és il·lustratiu de la vitalitat de l'ús del català en el web (Font: Zèfir, 11 de maig de 2006).

Un aspecte força important són els usos lingüístics en els dispositius TIC (mòbil, PDA, GPS, MP3...), especialment en els dispositius informàtics. Cal distingir entre la llengua del dispositiu, la que mostra el seu sistema operatiu/interfície/menú, i la llengua en què s'usa el dispositiu, que depèn de la tria que fa l'usuari. Només existeixen estudis realitzats a Catalunya i sabem que la resta de la comunitat catalanoparlant té les seues pròpies particularitats. No obstant això comentem els resultats més rellevants obtinguts a partir de l'estudi que va realitzar la Fundació Observatori per a la Societat de la Informació de Catalunya [<http://www.fobsic.net>] pel que tenen de significatius. En la Taula 3 mostrem un quadre-resum:

DADES DE CATALUNYA	
Disposen d'ordinador	60,2 % de la població
Utilitzen tots els dispositius TIC en castellà	70 % d'usuaris
Usen la interfície de l'ordinador en català	15 %
DELS QUI USEN ELS DISPOSITIUS EN CATALÀ I TAMBÉ ELS CONTINGUTS	
Processador de text	31,0 %
Corrector ortogràfic	29,9 %
Declaren que prefereixen que el català siga la llengua dels menús i programaris	30 % dels usuaris
Usuaris d'Internet (almenys una vegada a la setmana: cercadors, missatges instantanis, programes per a compartir arxius i tràmits)	La meitat de la població de 15 anys o més
Usen el català en les interfícies d'Internet	18 %
Visiten pàgines en català	Més del 40 %
USEN EL CATALÀ EN:	
Tràmits	43,9 %
Altres blocs	34,8 %
Bloc personal	31,4 %
Llista de distribució	26,5 %
Programes de missatgeria	24,9 %
Fòrum	21,3 %
Programes veu IP	21,3 %
Xat	19,7 %
El català com a llengua preferida en Internet	En tots els casos són més les persones que el prefereixen (respecte del castellà)

Taula 3: Dades de Catalunya

Com es desprén d'aquestes dades constatem que les empreses del sector TIC no responen al total de la població que preferiria tenir els dispositius en català, ja que en tots els casos així ho manifestaven (Torrijos, 2008).

Existeixen altres estudis que mereixen ser comentats. Un, el portat a terme des del Projecte Internet Catalunya (PIC) [<http://www.uoc.edu/in3/pic/cat/index.html>], a través de l'Internet Interdisciplinary Institute (IN3) [<http://in3.uoc.edu/web/IN3>] i la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) [<http://www.uoc.edu>]. L'any 2008 publicaren els resultats de l'estudi *Universitat i Societat Xarxa: usos d'Internet en el sistema educatiu superior de Catalunya*¹⁷. D'aquest estudi es desprén que tant l'alumnat com el professorat de les universitats catalanes té un elevat nivell d'expertesa en habilitats informàtiques i en l'ús d'Internet comparat amb la resta de la població de Catalunya. Revela que la pràctica totalitat del professorat i de l'alumnat disposa d'ordinador personal amb connexió de banda ampla a Internet i s'hi connecta diàriament. Es confirma que la incorporació d'Internet està contribuint a modificar algunes activitats socials i quotidianes, ja que declaren passar més temps a casa des que es connecten a la xarxa, veuen menys la televisió i dediquen menys temps a la no-activitat (o el que és el mateix, a no fer res).

A més a més, aquest estudi revela que l'alumnat valora positivament l'ús d'Internet en Educació superior i que afavoreix molt i força el seu procés d'aprenentatge, en un 70,9%, mentre que el professorat ho afirma en un 51,75%. Tanmateix s'evidencia una manca d'estratègia institucional d'ús d'Internet en els baixos percentatges d'experiència d'activitat acadèmica amb ús de la xarxa per part de la comunitat universitària.

No obstant això, l'ús d'Internet en la formació universitària no ha de comportar l'abandonament de pràctiques presencials habituals en els processos formatius universitaris, ja que l'alumnat prefereix compartir sempre ambdues modalitats.

¹⁷ El document es troba en http://in3.uoc.edu/index.php/in3webesl/grups_i_programes/grups_de_recerca__1/tecnologia_i_sistema_educatiu/tecnologies_de_la_informacio_universitat_i_societat_xarxa_ituns/universitat_i_societat_xarxa_usos_d_internet_en_el_sistema_educatiu_superior_de_catalunya_projecte_internet_catalunya_pic_segona_fase.

Com a conclusió rellevant de l'estudi s'observa un ús tradicional i poc transformador de les TIC, evidenciat a partir de dinàmiques reproductores del sistema tradicional de formació centrades en l'ensenyant, però implementades a través d'Internet. La principal interacció per correu electrònic és amb l'ensenyant i el principal ús de la xarxa és la recerca d'informació per a realitzar treballs. No es constaten les transformacions possibles del model educatiu a partir del potencial social i col·laboratiu de la xarxa.

2.2. Funcions, eines i recursos d'Internet i del World Wide Web per a l'aprenentatge de llengües

Les aplicacions formatives d'Internet i del web encara no estan absolutament desenvolupades ni exhaurides, són tecnologies amb un alt grau de mal·leabilitat que poden canviar molt amb l'ús social que se'n faça (Castells, 2001b). A hores d'ara assistim a les albors del nou món de recursos que ens ofereixen Internet i el web¹⁸. És un camp en constant desenvolupament que amplia les aplicacions i els usos. En aquest apartat de la nostra investigació analitzarem els recursos que contenen Internet i el WWW aprofitables per a l'ensenyament-aprenentatge de llengües, i quines funcions de les que s'hi porten a terme són explotables des del punt de vista de l'adquisició de llengües.

Com que la paraula recurs pot resultar ambigua, ja que es pot referir a una sèrie de conceptes diferents, encara que relacionats, és convenient aclarir què entenem per recurs en aquest estudi. Un recurs, en el nostre context, és un objecte d'aprenentatge, o conjunt d'objectes d'aprenentatge, de naturalesa digital (normalment multimèdia), presentat a través de l'ordinador, l'objectiu del qual és l'aprenentatge o l'ensenyament de llengües, i que implica algun tipus d'interactivitat entre l'usuari i l'ordinador. Exemples, doncs, de recursos educatius basats en el web serien pàgines web d'aprenentatge, cursos oferits en línia, portals educatius, entorns virtuals, diccionaris o traductors en línia.

¹⁸ Recordem que a l'Estat espanyol Internet va començar a emprar-se l'any 1995 (Castells, 2001; Marquès, 2003g).

Marquès (2003c) proposa una classificació de les funcionalitats tant d'Internet com del web que abasta el conjunt d'usos possibles, tot distingint l'àmbit en el qual s'insereixen. Aquestes funcions s'engloben en 6 categories:

1. **Comunicació:** constitueixen un canal de comunicació a escala mundial, còmode, versàtil i econòmic. Internet i el web faciliten la comunicació i la relació interpersonal, permeten compartir i debatre idees i faciliten el treball cooperatiu. També estén l'àmbit de la comunicació electrònica a tots els àmbits de la vida, des de la casa al treball, de les escoles als hospitals, de l'entreteniment al viatge (Castells, 1997: 439). Així mateix integren les eines de comunicació tradicionals com ara el correu o el telèfon.
2. **Informació:** el web integra la major base de dades que mai es va imaginar, amb informació de qualsevol tipus i sobre qualsevol tema. A més a més, engloba els mitjans de comunicació de masses convencionals (premsa escrita, ràdio, televisió...).
3. **Comerç i gestions administratives:** dia rere dia augmenten les empreses i les institucions que usen Internet i el web com a mitjans publicitaris i com a mitjans per a efectuar tràmits i gestions.
4. **Entreteniment:** el web proporciona nombrosíssims entorns i programes lúdics que, fins i tot, possibiliten jugar amb altres usuaris connectats en qualsevol lloc del món. Els joves actualment hi dediquen part del seu temps d'oci, no només a jugar, sinó també a escoltar música, veure vídeos, fotografies...
5. **Teletreball:** cada vegada més hi ha persones que realitzen el seu treball, o part d'aquest, lluny de la ubicació física de l'empresa. Internet i el web possibiliten treballar des de casa i el desenvolupament d'Internet mòbil permet treballar en el transport, mentre s'està de viatge, etc. Internet desenvolupa l'oficina mòbil, l'oficina portàtil (Castells, 1999).
6. **Suport actiu per a l'aprenentatge:** la societat actual, canviant i globalitzada en essència, exigeix als ciutadans una constant formació. Internet i el web proporcionen múltiples instruments que faciliten l'aprenentatge autònom, el treball col·laboratiu i la personalització de l'ensenyament (Marquès, 2008d). Aspectes que van perfilant un nou paradigma per a l'ensenyament, en el qual la informació està en totes

bandes, la comunicació es porta a terme en qualsevol moment i el professorat adopta un nou rol de caire més orientador.

En la Taula 4 reproduïm el quadre explicatiu de les funcions d'Internet segons Marquès (2003c):

FUNCIONS D'INTERNET	
ÀMBIT EMPRESARIAL- INSTITUCIONAL	ÀMBIT DOMÈSTIC
Comunicació (relació, negociació, difusió)	Comunicació (relació, difusió)
Informació	Informació (<i>mass media</i>)
Comerç, publicitat, assessorament, vendes, i gestions	Compres, consultes, gestions
Teletreball	Teletreball
Aprenentatge, el pla de formació empresarial ¹⁹	Aprenentatge formal/informal
	Entreteniment

Taula 4: Funcions d'Internet

D'aquestes utilitats tres són les que ens interessen des de la perspectiva educativa: la informació, la comunicació i el suport didàctic. Passem a analitzar-les en profunditat seguint, principalment, el que diu Marquès (2003b), sense perdre de vista, però, que es tracta “[...] d'un ecosistema viu i en una interminable fase de transició” (Cobo i Pardo, 2007: 17).

¹⁹ L'any 2003 l'*e-learning* –o aprenentatge per qualsevol mitjà electrònic- a Espanya representà el 4% de la formació empresarial. Aquest creixement és un dels més ràpids que s'haja produït a Europa. Vegeu http://banners.noticiasdot.com/termometroboletines/autor/docs/doxa/2003/doxa_e-learning2003.pdf.

2.2.1. Eina de comunicació

Internet i el World Wide Web, en la mesura en què aquest últim integra moltes de les funcionalitats de la xarxa, esdevenen mitjans de comunicació i expressió que afavoreixen l'intercanvi entre persones, empreses i institucions. Aquest intercanvi comunicatiu es produeix gràcies a diversos sistemes que gestionen la transmissió de textos i arxius de tot tipus. Això és, permeten la comunicació a través de la veu i la imatge en temps real independentment del lloc on s'estiga. Recordem, a més, que la comunicació subjau en qualsevol procés de formació, al marge de la modalitat que s'empren. Si no hi ha comunicació, no pot haver-hi transmissió, ni intercanvi, ni interacció de cap tipus (Casamayor, 2008: 177). A més a més, com afirma Casado (2002) en l'aprenentatge lingüístic la comunicació constitueix el mitjà i la finalitat de l'aprenentatge. Un avantatge de l'ús d'Internet per a l'aprenentatge de llengües és la naturalesa del mitjà, absolutament apte per a la immersió de l'aprenent en la llengua meta.

Manuel Castells (2007) assegura que Internet és un espai de relació social i de comunicació directament vinculat al que fem quotidianament en la nostra vida. Contradiu el prejudici sostingut pels detractors de la xarxa tot afirmant que “[...] Internet no aïlla ni aliena, sinó que incrementa la sociabilitat i l'activitat de les persones en totes les dimensions de la vida”²⁰. Afegeix que dels estudis portats a terme des de la UOC es desprén que els usuaris més actius i freqüents d'Internet, quan es comparen amb els qui no són usuaris, són persones “[...] més sociables, tenen més amics, més intensitat de relacions familiars, més iniciativa professional, menys tendència a la depressió i a l'aïllament, més autonomia personal, més riquesa comunicativa i més participació ciutadana i sociopolítica. Així a Catalunya i en tot el món”. Una prova d'això és la intensa proliferació de les xarxes socials com hem comentat suara. El terme *mitjans sociotècnics de comunicació* amb què els denomina Torres (2000) subratlla aquest vessant.

²⁰ Convé aclarir que quan apareix literalment una cita d'un autor no posem la pàgina si es tracta d'un text en format electrònic ja que a la pantalla aquesta dada és irrellevant. Tanmateix sí que especificarem la pàgina si aquest està disponible en format PDF a través d'un portal web.

El desenvolupament d'aquestes tecnologies encaminades a afavorir la comunicació entre els humans condiciona l'ús específic que es fa del llenguatge; per això Yus (2010: 30) opina que ha d'estudiar-se des de la lingüística, a partir de les possibilitats que ens brinda la pragmàtica. El mateix autor (Yus, 2001) va encunyar el terme *ciberpragmàtica* per a referir-se a aquest tipus de comunicació, des de la pragmàtica cognitiva i, més concretament, des de la teoria de la rellevància d'Sperber i Wilson. Se centra en com s'usa i s'interpreta la informació en el context d'Internet.

La caracterització de les formes de comunicació a través d'Internet i del web es pot realitzar des de perspectives diverses com ara considerant la seua coincidència temporal, la quantitat d'individus que hi intervenen, el tipus de codi i els recursos que s'empren durant la comunicació. Així podem distingir entre sistemes *síncrons* o *asíncrons* (segons siga, o no, necessària la coincidència temporal entre l'emissor i el receptor), dels que permeten la comunicació unidireccional, bidireccional o multidireccional, i aquells que empren la llengua escrita o l'oral (acompanyada o no d'imatges) durant la comunicació. La combinació d'aquestes característiques dóna lloc a una gran varietat de modalitats. Es tracta d'un gènere ampli i divers segons les nombroses variables que poden entrar en joc. Aquest conjunt de formes de comunicació és el que es coneix sota la sigla CMO, Comunicació Mediada per Ordinador (*Computer-Mediated-Communication, CMC*). El correu electrònic és un exemple de comunicació un a un (encara que també és possible d'un a molts), asíncrona, amb la possibilitat d'adjuntar arxius de text, imatge, so, aplicacions, enllaços, etc. Uns altres exemples de comunicació asíncrona, però en els quals poden participar moltes persones, són les conferències electròniques, les llistes de distribució, els fòrums de discussió, etc (Kern, Ware i Warschauer, 2008).

A diferència d'aquests sistemes trobem els síncrons en què s'exigeix la coincidència temporal de l'emissor i el receptor (o receptors). En són exemples els xats, les telefonades a través d'Internet, etc. Aquestes aplicacions també permeten l'enviament d'arxius adjunts a més de la inclusió d'imatge. Yus (2010: 171) incorpora una modalitat d'intercanvi comunicatiu, la *conversació virtual*. Atén l'àmplia gamma de possibilitats d'entaular interaccions mitjançant avatars, o *àlter egos tridimensionals*. L'exponent més destacat dels quals és Second Life. En aquests entorns tridimensionals els usuaris creen personatges i són aquests els qui realitzen les interaccions a partir de les instruccions dels seus creadors.

Les eines actuals estan desdibuixant els límits entre la comunicació escrita i l'oral. Tradicionalment s'afirmava que d'entre les diferències que existeixen entre la parla i l'escriptura es troba la consideració de la parla com a social i interactiva, i l'escriptura com a solitària i monològica. La Comunicació Mediada per Ordinador està revolucionant aquesta concepció tradicional ja que es mesclen els trets que sempre havien caracteritzat ambdues formes de comunicació (Pinilla, 2004). Montesinos (2003a: 268) assenyala que aquests mitjans de comunicació generen l'economia del llenguatge i els parlants fan ús de diferents estratègies de compensació de l'oralitat en el text. En una altre estudi de la mateixa autora (2006: 197) subratlla que qualsevol persona que vulga participar de la comunicació electrònica i ser competent en les interaccions que hi realitze haurà d'aprendre les formes pròpies que aquesta modalitat adopta. Així mateix, Crystal (2001) assegura que l'ús de la llengua és tan diferent entre la comunicació cara a cara i en els entorns d'Internet i el web, que es pot arribar a considerar un *idioma distint*, més eclèctic, amb trets suficientment distintius que paga la pena estudiar-lo a banda. Es fa complicat establir una taxonomia dels tipus de CMO ja que les TIC no paren de desenvolupar-se i els usos socials són molt canviants. Per la seua part, autors com ara López (2006: 42) i Warschauer (2001) en un intent de classificació han establert dos tipus de comunicació en què intervenen les TIC, la CMO pròpiament dita i la comunicació en línia perquè cadascuna implica matisos distintius. Aquesta es refereix a la lectura, l'escriptura i la comunicació a través d'ordinadors connectats en xarxa.

A més de tot això, els reconeixedors i els convertidors de veu i dades s'estan estenent a tots els àmbits, des de les professions lliures a la domòtica, contribuint a aquesta nova classificació de les formes de comunicació. Existeixen programes que a més de transformar la veu en text són capaços de rebre ordres i navegar pel web mitjançant instruccions de veu. En són una mostra el Via Voice Web Millennium d'IBM, el Dragon Naturally Speaking i el Freespeech 2000 de Philips (disponible en català i en 13 llengües més, que inclouen tres versions de l'espanyol: per a Espanya, Amèrica Central i Amèrica del Sud).

D'una banda l'avanç tecnològic i, de l'altra, els usos socials que es fan del web van donar lloc al sorgiment del Web 2.0. El concepte va ser encunyat per Tim O'Reilly l'any 2003 i suposa un canvi de paradigma sobre la concepció

d'Internet i les seues funcionalitats. No obstant això, el terme Web 2.0 pot ser un més dels conceptes d'un escenari d'obsolescència terminològica planificada tal com assenyalen Cobo i Pardo (2007).

Alguns experts defineixen el Web 2.0 com el web de les persones, enfront del web de les dades que és el Web 1.0 (Casamayor, 2008: 197). Contràriament al que hom podia pensar no es tracta d'una nova versió del World Wide Web. El Web 2.0 és un fenomen tecnicosocial basat en set principis constitutius segons el principal promotor, O'Reilly (citats en Cobo i Pardo, 2007: 15):

- el WWW com a plataforma de treball,
- l'enfortiment de la intel·ligència col·lectiva (generació de coneixement i col·lectivització del saber),
- la gestió de les bases de dades com a competència bàsica,
- la fi de les constants actualitzacions de programari,
- els models de programació lleugera junt amb la recerca de simplicitat,
- el programari no limitat a un únic dispositiu,
- i, finalment, les experiències enriquidores dels usuaris. El Web 2.0 disposa d'innombrables instruments de cooperació.

El Web 2.0 permet la màxima interacció entre els usuaris i el desenvolupament de xarxes socials en què puguen expressar-se i opinar, buscar i rebre informació d'interés, col·laborar i crear coneixement (coneixement social), a més de compartir continguts. En altres paraules, en el Web 2.0 tots els internautes poden elaborar continguts i compartir-los, opinar, etiquetar, classificar... Són pàgines dinàmiques enfront de les del Web 1.0 que són estàtiques. A més a més, la plataforma de treball és la pròpia pàgina web, són eines disponibles en línia que no cal descarregar-les al disc dur del nostre ordinador (Marquès, 2009b). Aquesta estructura obri un ventall de possibilitats educatives quant a creació de continguts en un territori potencial de col·laboració, construcció i compartició del coneixement. El conjunt d'aplicacions que han sorgit al voltant del Web 2.0 rep el nom de *software social* (blocs, wikis, podcasts, etc.).

Existeixen, per exemple, processadors de textos en línia que permeten l'accés des de qualsevol ordinador i així es poden crear continguts de forma

col·lectiva i col·laborativa. Múltiples usuaris poden editar un text de forma simultània i queda un registre històric de les seues modificacions. A més es poden importar/exportar documents des d'altres editors de textos. Un dels més coneguts és Google Docs que pot emprar-se en català només canviant en les opcions de configurar l'idioma. I el mateix respecte dels fulls de càlcul, calendaris/agendes virtuals o presentacions.

En conjunt podem establir la classificació següent quant a les possibilitats comunicatives tot incloent les aplicacions del World Wide Web i del Web 2.0.

1. Canals síncrons (els comunicants han d'estar connectats simultàniament)
 - 1.1. Unidireccionals: ràdio i televisió digital.
 - 1.2. Bi o multidireccionals: xat, missatgeria instantània, videoconferència, telefonades per Internet i les aplicacions del tipus Second Life –de caire més lúdic generalment- disponible en català [<http://registro.mundosl.com/index.php?opt=ca>] o BSCW, Basic Support for Cooperative Working [<http://public.bscw.de>] –espai col·laboratiu per al treball compartit amb finalitats educatives.
2. Canals asíncrons (els comunicants no han de coincidir simultàniament)
 - 2.1. Unidireccionals: el web 1.0 (llibres, diaris, articles, etc.).
 - 2.2. Bidireccionals: correu electrònic.
 - 2.3. Multidireccionals limitats: llistes telemàtiques, fòrums, wikis...
 - 2.4. Multidireccionals oberts: blocs, podcasts, llocs de xarxes socials i la infinitat de la tecnologia del Web 2.0 per a compartir recursos: vídeos [YouTube, <http://www.youtube.com>], fotografies [Flickr, <http://www.flickr.com>], presentacions [SlideShare, <http://www.slideshare.net>], guardar i compartir llistes de pàgines web favorites [Delicious, <http://delicious.com>], organitzar les notícies que ens interessin Google Reader, sindicació de continguts (RSS), compartir contactes professionals o buscar treball [Linked In, <http://www.linkedin.com>], etc.

Revisem ara aquestes formes de comunicació i la utilitat didàctica que proporcionen per a l'autoaprenentatge de llengües. Totes tenen una destacada potencialitat didàctica.

1. Canals síncrons

1.1. Canals síncrons, unidireccionals:

- Televisió digital. La inclusió de programes televisius ha demostrat suscitar un gran interès entre els aprenents de l'anglès que usen la pàgina web anomenada *Learning English* de la BBC, [<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish>]. Es tracta d'un recurs molt motivador perquè és real, actual i entretingut. En aquesta línia, l'Institut Ramon Llull ha creat la pàgina *4 Cats* [<http://www.llull.tv/4cats>], composta de vídeos per aprendre català a través d'una minisèrie televisiva que contempla diversos registres i diverses modalitats dialectals (vegeu la Figura 1).



Figura 1: 4 Cats, Institut Ramon Llull

- Podcàsting. És una tècnica que consisteix a crear i difondre arxius d'àudio per Internet, si es tracta d'un arxiu de vídeo es denomina *vodcast*. L'usuari pot descarregar els arxius al seu dispositiu de manera automàtica i escoltar-los o veure'ls quan vulga, ja siga des de l'ordinador mateix o bé, especialment, des d'un reproductor portàtil. Catalunya Ràdio [<http://www.catradio.cat>], per exemple, presenta aquest servei.

1.2. Canals síncrons, bidireccionals o multidireccionals:

- Missatgeria instantània. Faciliten la comunicació immediata entre un grup de persones, prèviament establert, quan estan connectats a Internet. L'eina més coneguda és MSN Messenger o Windows Live Messenger que és com s'anomena l'actual versió de Microsoft. Aquesta darrera també permet trucar a telèfons fixos i mòbils mitjançant els serveis de VoIP, a més de comptar amb la possibilitat d'agregar contactes de Yahoo! Messenger [<http://download.live.com/messenger>]. També existeix el Pidgin [<http://www.pidgin.im>] (abans conegut com Gaim), un client de missatgeria instantània lliure i compatible amb la pràctica totalitat de programes. Aquests van protagonitzar la primera moda d'ús social d'Internet pels joves del nostre entorn, però s'han vist totalment eclipsats per la irrupció de les xarxes socials.

De la missatgeria instantània cal destacar la rapidesa de resposta, aquesta és una característica que facilita el treball col·laboratiu entre un grup d'aprenents, per exemple (Pinilla i Urrea, 2006). Levy i Stockwell (2006) subratllen que en aquests casos la sincronia no és total, ja que entre la redacció del missatge i l'enviament cal una acció específica, tot donant a l'emissor l'oportunitat de revisar-lo, consultar alguna font, etc.

- Xat (*IRC*²¹). Es tracta de l'intercanvi comunicatiu per escrit a través d'Internet entre dues o més persones de manera sincrònica (Pinilla i

²¹ *IRC significa Internet Relay Chat*, és el tipus d'aplicació per a xat més comuna en Internet.

Urrea, 2006). Hi ha innumerables xats o sales de tertúlia. Serveixen per conèixer gent que comparteix gustos, aficions... La participació en tertúlies pot donar lloc a la creació de grups de conversa. Aquests ofereixen comunicació simultània i en temps real entre les persones que es connecten en un moment concret. Normalment aquesta modalitat és escrita, però alguns servidors tenen la possibilitat de comunicació oral, amb imatge o sense, si es disposa de la tecnologia necessària. Quan un usuari es connecta pot veure quins altres usuaris estan connectats i els altres a aquest, a més dels missatges que estan escrivint²².

L'ús de la llengua escrita en aquestes aplicacions suscita un interès considerable entre els lingüistes, ja que a través de l'escrit s'intenta suplir l'absència dels elements no verbals de l'acte comunicatiu en cas que no hi haja imatge. Aquesta escriptura és *ideofonemàtica* (Torres, 2003) ja que prescindeix del elements ortogràfics no essencials, com ara els accents gràfics, les consonants mudes, moltes vocals i incorpora emoticones i jocs gràfics per a expressar l'emotivitat (:D, ^^, ;~), etc.). Les tecles de l'ordinador ofereixen a l'usuari una gamma de possibilitats per a connotar el text amb una sensació d'oralitat i per a compensar la falta del canal auditiu. En la imatge següent hi ha una mostra d'algunes emoticones (Figura 2).



Figura 2: Emoticones

²² Un exemple es pot veure en <http://xat.vilaweb.cat>, on trobem una relació de sales de tertúlies de temàtica diversa: llengua, informàtica o cultura entre molts altres temes.

El xat ha anat evolucionant des dels seus inicis, podem trobar des del xat de text que continua sent pràcticament igual des que es creà, fins a modalitats que recorren a figures antropomòrfiques dissenyades per ordinador, els denominats *avatars*, per a construir una conversació virtual amb l'atractiu que l'entorn és tridimensional. Yus (2010: 223) objecta que l'expressivitat d'aquestes figures és força rudimentària i l'únic que aconsegueix és distraure l'internauta en la interacció. Aquests tipus d'entorns tridimensionals és el que es coneix amb el nom de *móns virtual*.

- Telefonades per Internet. Cada dia proliferen les eines per tal d'establir comunicació directa a través de la xarxa. No cal dir com d'interessant resulta poder interactuar amb parlants nadius de qualsevol llengua en directe i amb comunicació real. Un dels programes més populars és Skype [<http://www.skype.com>].
- Videocomunicacions o conferències electròniques (Trenchs, 2001a). Són com els xats però les persones que intervenen en la conversa poden veure's, sempre que es dispose de la tecnologia oportuna, és clar.

2. Canals asíncrons

2.1. Canals asíncrons unidireccionals:

- Edició de pàgines web. Internet permet crear pàgines web. El World Wide Web està format per milions de pàgines amb informació i serveis de la més diversa índole. Cada pàgina disposa d'una adreça *URL* (*Uniform Resource Locator*, és a dir, localitzador uniforme de recursos) que indica la localització d'un fitxer o d'un directori en Internet i que permet accedir-hi. Un URL conté el nom del protocol requerit per a accedir al fitxer o al directori i el nom de domini que identifica l'ordinador que el conté. Per exemple, <http://www.quadernsdigitals.net>, *http* és el protocol que es necessita per a connectar amb l'ordinador i *www.quadernsdigitals.net* és el nom de domini. El nom de domini està format per *www*, que és el nom del servei web, *quadernsdigitals*, que és el subdomini (una revista electrònica), i *.net* que és el domini (en aquest no és geogràfic com ara *.cat*, *.es*, etc. (Franquesa, 2001).

Les pàgines web habitualment estan escrites en el llenguatge HTML (*Hypertext Markup Language*), però també és possible confeccionar-les amb editors de textos com ara Microsoft Word, SeaMonkey [<http://www.mozilla.org/projects/seamoney>] –basat en el codi de Mozilla que incorpora un redactor web entre altres aplicacions, amb versió en català-, d'altres com ara FrontPage, també de Microsoft o el programari Dreamweaver [<http://www.acromedia.com/software/dreamwear>]. Després de creada la pàgina web cal utilitzar un espai web que es col·loca en un servidor. Aquesta és una poderosa eina des del punt de vista educatiu ja que pot servir per difondre material didàctic o intercanviar opinions i coneixements entre professorat, estudiants, investigadors...

2.2. Canals asíncrons bidireccionals:

- Correu electrònic. És el sistema bàsic de comunicació en Internet, gestiona la recepció i l'enviament de missatges. Per tal de fer-lo servir només cal contractar un compte de correu electrònic proporcionat gratuïtament en molts portals d'Internet. Aquests compten amb una pàgina web, mitjançant la qual es poden rebre i enviar missatges contractant ací un compte de correu. Ens demanarà un nom d'usuari amb una contrasenya i ens proporcionarà una bústia de correu electrònic o, el que és el mateix, un espai en el disc dur d'un servidor d'Internet on s'emmagatzemaran els missatges que intercanviem. Probablement l'exemple més popular va ser Hotmail [<http://www.hotmail.com>] fins l'aparició de Gmail [<http://gmail.com>], l'eina proporcionada per Google que guanya usuaris cada minut. Actualment s'està estenent l'ús de Gmail perquè ofereix un gran espai d'emmagatzematge, és ràpid i versàtil.

Així mateix existeix una altra alternativa per a emprar el correu electrònic, amb un programa gestor de correu electrònic com ara Eudora [<http://www.eudora.com>] o Outlook [<http://www.microsoft.es>], o bé el lliure Thunderbird [<http://www.mozilla.cat>].

El correu electrònic és l'eina més usada d'Internet que també va contribuir a l'impuls d'aquesta. Castells (1997) opina que no substitueix la comunicació interpersonal, sinó la telefònica. Aquest servei té grans

possibilitats educatives en posar en contacte l'aprenent d'una llengua amb parlants nadius d'aquesta, a més d'altres estudiants o, fins i tot, un servei tutorial a distància. L'ús del correu electrònic esdevé un acte comunicatiu escrit en tota regla, és a dir, una activitat totalment comunicativa tal com prescriu l'enfocament comunicatiu segons veurem en el capítol següent d'aquest estudi. Trenchs (1998) i Warschauer (1996) expliquen diversos estudis que han comprovat l'efectivitat de l'ús del correu electrònic com a activitat complementària a l'aula per a l'aprenentatge de llengües.

Endemés hi ha l'opció del correu de veu (*VoiceMail*) a través del qual l'usuari pot enviar missatges de text a qualsevol adreça de correu electrònic sense haver d'escriure, a més pot integrar-se en altres serveis com ara Skipe (del qual hem parlat en comentar les telefonades per Internet) i així les telefonades no contestades s'envien a una bústia de veu que pot ser escoltada en qualsevol moment.

D'altra banda disposem de la tecnologia inversa, programes que transformen el text en veu. Fonom@il, per exemple, és un servei de Telefónica que permet escoltar i contestar missatges de correu electrònic des de qualsevol telèfon. La màquina parla amb l'entonació adequada en català, castellà, anglés, èuscar i gallec.

2.3. Canals asíncrons multidireccionals limitats:

- Llistes de discussió o fòrums. Els conformen grups de persones interessades en una temàtica concreta que se subscriuen a la llista i, a partir d'aquest moment, tots els correus electrònics que envien a aquesta són rebuts per tots els subscriptors, de forma gratuïta i oberta en la majoria de casos, gràcies a la gestió d'un programa ubicat en el servidor. És un sistema àgil per intercanviar opinions i debatre temes per mitjà del correu electrònic²³. Van nàixer a partir de la creació d'Usenet (1979), una xarxa de missatges públics que permet enviar

²³ Algunes llistes educatives: EDULIST (listserv@listserv.rediris.es), EDUTECL (listserv@listserv.rediris.es), HIPERESPIRAL (majordomo@pangea.org), en tots els casos només cal enviar un correu electrònic a l'adreça en qüestió tot escrivint en l'assumpte "suscribe..." amb el nom de la llista.

opinions a tots els usuaris que ho vulguen, per això es correspon amb el concepte de fòrum. Ràpidament es va convertir en un dels primers sistemes de comunicació per a la conversa electrònica a gran escala (Castells, 1997: 81). Per accedir a Usenet cal tenir accés a un servidor NNTP (*Network News Transport Protocol*), que és el protocol que permet distribuir missatges entre servidors mitjançant Usenet. Usenet és l'acrònim d'*Users Network* (xarxa d'usuaris).

Existeixen alguns grups de discussió que fa anys que es mantenen en la xarxa. A tall d'exemple en citem un d'emblemàtic, bit.listserv.catala [<http://groups.google.com/group/bit.listserv.catala/topics>], llista de discussió catalana creada l'any 1993. Actualment no compta amb molts participants. També hi ha la de Rosalbacavà [<http://tech.groups.yahoo.com/group/rosalbacava>], creada el 2002 i que versa sobre llengua i literatura catalanes.

- Llistes de distribució. Es tracta d'una llista d'adreces electròniques emprada per a distribuir missatges a un grup de persones interessades en un determinat tema. Poden ser obertes o tancades, i poden tenir o no un moderador (també anomenat administrador o coordinador). Si és oberta significa que qualsevol persona pot subscriure-s'hi, ara bé, si existeix un moderador, habitualment, els missatges enviats a la llista per qualsevol subscriptor passen primer per aquest i decideix si distribuir-los o no a la resta de subscriptors. Es gestionen a través de programes específics residents en servidors remots, però per subscriure-s'hi no cal posseir cap programari general.

Aquestes llistes poden ser públiques o privades i poden ser usades per dues persones o milers. Per tal de subscriure-s'hi cal enviar un missatge de correu electrònic a l'administrador qui afegirà la nostra adreça de correu a la llista. En el primer missatge que es rep s'ofereix la informació necessària per a poder participar en la llista de manera efectiva i adequada. En rebre els missatges, els subscriptors poden respondre a la llista amb opinions o suggeriments perquè tothom ho reba, o bé respondre en privat a l'autor del missatge si la resposta no és d'interès general de la llista o no incumbeix als altres membres (Pinilla, 2004).

D'altra banda resulten força útils els catàlegs de llistes, com ara el que ofereix RedIris [<http://www.rediris.es/list>], que és la xarxa acadèmica i de recerca finançada pel Pla Nacional de R+D i gestionada pel Centre de Comunicacions CSIC. Aquest catàleg conté llistes sobre qualsevol matèria i en qualsevol llengua de l'Estat espanyol.

Hi ha una llista de distribució relacionada amb la llengua catalana com acabem d'esmentar, es tracta de Zèfir [<http://www.rediris.es/list/info/zefir.html>], ubicada en el servidor de RedIris. A mitjan any 2010 compta amb més de 1.600 subscriptors, tots aquests relacionats amb la llengua catalana ja que és condició imprescindible per afegir-s'hi. És administrada per Joan Vilarnau. Va començar a funcionar l'any 1999. Té un volum important de missatges diaris, que van des de les consultes personals dels subscriptors –com ara dubtes lexicogràfics-, a articles de premsa, convocatòries relacionades amb la llengua catalana, publicacions...

A més, existeix un cercador de llistes de correu en català que es troba dins de la pàgina de La Teranyina [<http://www.teranyina.net/samizdat>]. Aquest portal gironí arreplega un bon grapat de temes relacionats amb la tecnologia, l'oci, la cultura i el comerç. D'altra banda, hi ha alguns portals que ofereixen la possibilitat de crear la pròpia llista de distribució gratuïtament i de forma ràpida i senzilla. Google, una vegada més, presenta aquesta opció amb la interfície i les eines necessàries en català [<http://groups.google.es>].

Les llistes de distribució han obert un ventall de possibilitats de col·laboració entre els professionals de tots els sectors. L'immens creixement de la xarxa provoca que cada vegada hi haja més informació i siga més difícil trobar-la. Una resposta a aquest entrebanc és el correu electrònic a través de les llistes de distribució (Vilarnau, 2001) ja que permeten acostar la informació entre qui l'emeta i qui la rep, posen en contacte persones amb els mateixos interessos i possibiliten, així, nombroses formes de cooperació. El principal avantatge d'una llista de correu, segons Pinilla (2004), respecte d'un grup de notícies és que en aquestes l'usuari no ha d'anar enlloc per llegir o recuperar el contingut d'un debat, sinó que rep la informació automàticament en la seua bústia de correu.

Des del punt de vista de l'aprenent d'una llengua la participació en aquestes llistes també pot contribuir a la millora de la competència comunicativa, ja que existeix interacció i aquesta és significativa i real.

En definitiva, la subscripció a llistes de distribució és una forma senzilla d'afavorir les oportunitats d'interacció i negociació de significat dels aprenents amb una audiència real, a més d'un mitjà de desenvolupament i enriquiment professional com a docents (Pinilla, 2004).

- Grups de notícies. Grups de persones interessades en un tema que es comuniquen a través d'una espècie de tauler d'anuncis, on envien missatges i on s'accedeix als que han enviat altres persones²⁴.
- Butlletins d'informació. Es tracta de fitxers amb informació breu i recent associada a un tema o una comunitat d'interès que un internauta pot rebre regularment per correu electrònic mitjançant subscripció, a més de poder consultar-la directament del web. Per exemple està el de Zèfir, anomenat Infozèfir [<http://www.infozefir.com>] o el de *VilaWeb Cap de 7mana*, per tal de rebre notícies setmanalment i el de La Malla.cat [<http://www.lamalla.cat>]. Aquesta opció té d'interessant que es poden afegir comentaris a les informacions, puntuar-les, trametre als amics el resum més interessant i enviar els nostres propis resums d'articles publicats en altres llocs web.

2.4. Canals asíncrons multidireccionals oberts:

- Bloc. És un espai web personal en què l'autor (encara que pot haver-hi diversos autors autoritzats) poden escriure cronològicament articles, notícies... textos de l'índole que es desitge sobre les qüestions més diverses. Però, a més, és un espai col·laboratiu en què els lectors també poden escriure els seus comentaris. Amb el nom de *blocosfera* es designa el conjunt de blocs existents en el web i la comunitat de *blocaires* que el componen. I quan la finalitat del bloc és educativa hom parla d'*edubloc*.

²⁴ Alguns accessos a grups de notícies són *VilaWeb*, <http://www.vilaweb.cat>, o Free Forum, <http://www.freeforum.com>.

És, cada dia més freqüent, que els ensenyants usen els blocs com a repositori de continguts didàctics que queden exposats al comentari dels estudiants, o com a instrument de comunicació amb l'aula (Casamayor, 2008: 199)

El gestor de blocs Blogger [<https://www.blogger.com>], un dels més coneguts, es troba disponible en català des de juny de 2007. Blogger va ser comprat per Google l'any 2003 i el català és una de les 33 llengües (més tres variants, anglès americà, portugués brasiler i xinès tradicional) en les quals es pot emprar Blogger. Existeix un comptador de blocs segons la llengua en què estan publicats. Es troba en la pàgina web NITLE Weblog Census [<http://www.knowledgesearch.org/census/lang.html>]. En el rànquing que presenten en abril de 2008 hi ha 2.865.107 blocs indexats, dels quals 1.890.970 s'estima que estan actius. Doncs segons aquest recompte el català és la segona llengua quant a blocs existents i actius, només per davall de l'anglès (vegeu la Taula 5).

LLENGUA	RECOMPTE
Anglès	1.958.443
Massa petites	284.749
Català	123.320
Francés	83.950
Espanyol	80.509
Portugués	71.561
Alemany	35.870
Italià	26.659
Xinès (<i>big5</i>)	25.123
Frisó	19.730
Xinès (<i>gb2312</i>)	19.324
Japonés	18.576
Holandés	13.133
Danés	9.870
Indonesi	8.831
Malai	6.658
Japonés (<i>enc_jp</i>)	5.413
Suec	5.267
Txec	5.089
Islandés	3.776

Taula 5: Blocs indexats segons la llengua en què estan escrits

Prova de l'èxit que tenen els blocs en la comunitat catalanoparlant és la gran quantitat d'aquests que existeixen en la nostra llengua i de la temàtica més diversa. Així com els nombrosos directoris de blocs en català. El català és la vuitena llengua més utilitzada als blocs (Soler, 2012). En són exemples Blocs Català [<http://blogscatala.cmact.com>] o Bloc.cat [<http://www.bloc.cat>] que a més d'un directori és un servei per a llegir o crear blocs.

- Wikis, semblants a un processador de textos en línia, permeten escriure, publicar documents, fotografies, vídeos, arxius, enllaços... de forma molt senzilla. És una eina oberta que possibilita modificar, ampliar o enriquir els continguts publicats per una altra persona²⁵. Pedagògicament és un instrument molt potent perquè crea un espai col·laboratiu i participatiu per a tots els aprenents, trenca la jerarquització i la unidireccionalitat de l'aprenentatge, flexibilitza la funció de docent i aprenent i, a més, amplia l'espai i el temps de formació a qualsevol lloc amb connexió a Internet (Casamayor, 2008: 201).

Aquestes categories de la funció comunicativa d'Internet són una plataforma ideal per portar a terme intercanvis de missatges de forma àgil. Es poden comunicar entre els mateixos estudiants d'un grup amb la participació de l'ensenyant, o entre estudiants d'altres llocs o amb parlants nadius. En particular, el correu electrònic està esdevenint una eina quotidiana en el treball docent, imprescindible ja en nombrosos casos. La globalització i la rapidesa de les comunicacions estan convertint-lo en un dels canals de comunicació més importants del moment actual i una de les eines més usades d'Internet (Castells, 1997; Trenchs, 2001a).

Des del punt de vista de l'aprenentatge de llengües convé recordar que l'objectiu d'estudiar-les és, en darrera instància, la comunicació. Les possibilitats d'intercanvi comunicatiu d'Internet i del web permeten que aquest objectiu s'aconsegueixi (Gewerc, 2002) i, a

²⁵ L'eina per a desenvolupar un lloc wiki la trobem en <http://www.mediawiki.org/wiki/MediaWiki>.

més a més, seguint totes les tendències pedagògiques actuals –com veurem en el Capítol 3. Per avançar un exemple, el debat, que tradicionalment ha estat l'activitat comunicativa oral grupal per excel·lència, es pot practicar en els grups de discussió fàcilment, perquè l'entrebanc de la ubicació desapareix.

- Llocs de xarxes socials. Aquest fenomen està sorprenent analistes i estudiosos ja que està provocant una nova forma d'entendre la producció i la recepció de la informació que trenca la tradicional estructura piramidal basada en l'autoritat d'uns pocs que filtren la informació. Tot el seguit d'aplicacions que propicien aquestes noves maneres de comunicació es coneixen genèricament sota l'etiqueta de *xarxes socials*, però també es denominen “[...] fenomen wiki, eines Web 2.0, cultura participativa o web participatiu, continguts generats pels usuaris, software social i, fins i tot, Generació C (C de continguts i creativitat)” (Yus, 2010: 117). Aquestes xarxes es formen al voltant de les aplicacions ja esmentades. Orihuela (2008: 58) les defineix com els serveis basats en el web que permeten als seus usuaris relacionar-se, compartir informació i mantenir-se en contacte. Són la manera en què es construeix la nostra identitat en línia i el canal mitjançant el qual s'agrega i es comparteix la nostra activitat en el web. El català és una de les principals llengües amb més activitat en les xarxes socials (Facebook, Twitter, YouTube, MySpace o Tuenti) (Soler, 2012).

Totes aquestes aplicacions permeten atendre la necessitat de l'ésser humà de comunicar-se, de relacionar-se, de teixir i imbricar les seues xarxes personals que ara poden ser *físico-virtuals*. La dicotomia entre virtual i real ha estat substituïda pel binomi *virtual* i *físic*, ja que per a molts internautes la interacció en l'espai virtual és molt més *real* que la que pogueren mantenir cara a cara amb altres persones en un context físic (Yus, 2010: 13). Serveixa d'exemple la Figura 3 que mostra la pàgina de Softcatalà en Facebook (febrer, 2011).



Figura 3: Pàgina de Softcatalà en Facebook

Un fenomen comunicatiu recent és el del *microblogging*, en què Twitter és l'exemple paradigmàtic. Es tracta d'una derivació del fenomen *bloc* que consisteix en l'enviament de missatges curts, habitualment menys de 200 caràcters, al públic en general o únicament als coneguts. Principalment relaten la vida de l'emissor en temps real. S'envien a una llista d'amics o coneguts mitjançant SMS de telèfon mòbil, missatgeria instantània, correu electrònic o pàgina web. Si fa molt de temps que no hi participes Twitter t'envia missatges del tipus *Twitter et troba a faltar*. És una tendència que està estenent-se, la de fer cada vegada més *humanes* les eines que poblen la nostra vida digital. S'adrecen a l'usuari amb proximitat i calidesa. Es registren 300.000 persones al dia, compta amb més de 110 milions d'usuaris inscrits a principis de 2011 (Segovia, 2011). Tot i això alguns autors no li auguren un gran futur, pensen que aquesta opció serà imbricada en les plataformes de les xarxes socials. Però el que sí sembla que perdurarà és l'essència comunicativa del *microbloc*, micromissatges en directe accessibles des de múltiples suports i dispositius (Yus, 2010: 157).

Alguns d'aquests serveis, com ara els butlletins d'informació o els podcasts es poden classificar tant com eines de comunicació com eines d'informació. Els hem inclosos en aquest apartat però això no exclou, òbviament, que siguin també recursos per a obtenir informació.

Per una altra part, la comunicació a través d'Internet és un fenomen social que ha conduït el naixement d'un nou tipus de comunitat, la *comunitat virtual*, terme popularitzat per Howard Rheingold. Al·ludeix als grups de persones que es comuniquen a través d'Internet i del web, que s'han reunit entorn a valors i interessos compartits, en la qual la comunicació es converteix en el fi en si mateix. Una característica social important d'Internet i del web, amb clares implicacions educatives en l'ensenyament de llengües, és que són particularment adequats per a l'establiment de múltiples vincles dèbils entre persones, que permeten crear relacions lleugeres amb els altres, seguint un estil d'interacció igualitari, que afavoreix la discussió desinhibida entre persones. Tot això propicia la creació de múltiples comunitats virtuals que tenen una presència i una dinàmica diferent de les comunitats socials físiques, i que permeten múltiples pertinences a comunitats parcials (Castells, 1997).

Aquests nous tipus de comunicació requereixen de normes d'ús específiques. Així trobem el concepte d'*etiqueta (netiquette)*, es tracta del conjunt de regles de comunicació que han de seguir els usuaris d'Internet. D'entre aquestes, a més del protocol i la propietat intel·lectual, n'hi ha unes de lingüístiques que són essencials perquè la comunicació funcione: concisió, claredat, cohesió, coherència, correcció ortogràfica i gramatical (això inclou evitar abreviatures i sigles no reconegudes universalment) (Graells i Vives, 2001: 6).

D'altra banda, Berners-Lee (2011) és molt crític amb les últimes transformacions que estan produint-se. En complir-se els 30 anys des que creà la xarxa -recordem que va ser l'any 1990- assegura que aquest instrument ha esdevingut tan poderós i ubic pel fet de basar-se sobre principis igualitaris. Aquests principis estan veient-se amenaçats pels grans llocs de les xarxes socials que aïllen informació que aporten els seus usuaris i no arriba a la resta del món. De seguir així, el web podria desvirtuar-se i fragmentar-se en múltiples illes. Afegim que el creixement desmesurat d'un lloc de xarxa social, o d'un motor de recerca o d'un navegador, comporta el risc de la monopolització que tendeix a limitar la innovació.

2.2.2. Font d'informació

El World Wide Web és una mar d'informació i de recursos de tot tipus: text, imatge, so, gràfics, vídeo, programes multimèdia... Aquest ofereix un munt de diccionaris en línia, enciclopèdies, accés a biblioteques, edicions electròniques de diaris de tot el món, obres literàries, resultats d'investigacions de qualsevol àrea del saber, entre d'altres, i una vertiginosa difusió de tot això. Gràcies al ciberespai, els coneixements que estan en el domini públic mai han estat tan accessibles i utilitzables com ara, i a un cost tan baix (Lévi, 2001). No debades és coneguda com l'*autopista de la informació* (Castells, 1997) o la *biblioteca universal* (Ballester, 2007: 162).

El volum d'aquesta informació és incommensurable ja que és inestable, especialment des del desenvolupament del Web 2.0. La tecnologia ha multiplicat la quantitat d'informació accessible i la velocitat de transmissió és cada vegada major. Des de la perspectiva de l'ensenyament cal preparar els aprenents perquè puguin abastar aquesta informació amb esperit crític, que sàprien analitzar-la, seleccionar-la i incorporar els elements sobre la base dels coneixements que ja posseeixen (Barrón, 2004). A més de distingir les fonts fiables de les que no ho són (Cobo i Pardo, 2007).

Aquesta informació apareix en dos formats principalment, les pàgines web i els fitxers FTP. Les pàgines web són multimedials i estan ubicades en servidors web d'Internet. Resulten accessibles a través de programes navegadors com ara Netscape, Mozilla o Microsoft Internet Explorer. Les pàgines web contenen informació de tipologia molt diversa: material didàctic, premsa, venda de productes, entreteniment, recursos, cercadors... qüestions d'allò més variat. Resulten força útils els catàlegs temàtics de tot tipus²⁶.

Els fitxers FTP d'Internet (*File Transfer Protocol*) per la seua part, faciliten la transmissió de fitxers entre ordinadors. Contenen programes, vídeos, imatges... que estan situats en servidors d'Internet i també estan disponibles a través dels navegadors. Algunes universitats i algunes empreses usen aquest sistema per a facilitar l'accés als estudiants o clients. En alguns casos cal

²⁶ Aquesta adreça, per exemple, és la del directori temàtic de Google sobre llengua catalana [http://www.google.es/Top/World/Catal%C3%A0/Llengua catalana](http://www.google.es/Top/World/Catal%C3%A0/Llengua%20catalana).

utilitzar una contrasenya per accedir a la informació, però en d'altres basta amb la paraula *anonymous* com a clau²⁷.

En un principi molts sectors professionals van objectar el text digital ja que consideraven que les publicacions en paper s'extingirien. Tot apunta que això no està passant, ara bé, l'hipertext està provocant canvis importants en la transmissió de coneixement, com per exemple en les enciclopèdies. Cal destacar la iniciativa de la Viquipèdia [<http://ca.wikipedia.org>], projecte de la Fundació Wikimedia, creada en gener de 2001 –en català va començar en març del mateix any. És una enciclopèdia en línia, lliure i de contingut obert en moltes llengües. L'any 2004 va superar el milió d'articles i cada dia s'afegeixen gairebé 2.500 articles nous. Ja ha sobrepassat els 362.000 articles en català (Soler, 2012). Tot apunta que serà l'enciclopèdia en català més gran de la història (Saval i Guerrero, 2007), el català ja ocupa la 13a posició en nombre d'articles de les més de 280 edicions de les llengües presents en l'enciclopèdia lliure. És un dels deu llocs de referència més populars en Internet. Hom pot editar una pàgina en qualsevol moment i els canvis s'actualitzen instantàniament (*wiki* vol dir *ràpid* en hawaïà). Aquest tipus d'iniciatives contribueixen a la construcció de la intel·ligència col·lectiva, difonen la idea del saber compartit, que ja albirà Berners-Lee en el moment en què va crear el web (Cobo i Pardo, 2007).

Ara bé, un dels majors problemes amb què ens enfrontem és la sobrecàrrega d'informació, una dificultat que es potencia a causa de l'enorme grandària del web. Amb aquest creixement s'espera que els cercadors tindran dificultats per a mantenir la qualitat de recuperació de resultats, a més els cercadors només accedeixen a contingut estàtic i ignoren la part dinàmica del web (com ara les pàgines generades a partir de bases de dades). Per això sorgeix el *web semàntic*, definit pel creador del World Wide Web, Berners-Lee (1999) com una extensió del web corrent en el qual la informació es dona amb un significat ben definit, i que permet millorar el treball conjunt entre humans i ordinadors.

El web semàntic suposa la creació de tecnologies que permeten afegir significat al contingut (Benjamins, 2006), afegeix intel·ligència al web ja que les

²⁷ Com a mostra serveix l'ofert per la Xarxa Acadèmica i Investigadora Espanyola, Rediris: <ftp.rediris.es>.

pàgines no emmagatzemen únicament el contingut com un conjunt de paraules sense relació en un document, sinó que també inclouen el seu significat i la seua estructura. Es tracta de llenguatges molt més rics que el HTML que permeten establir interrelacions entre conceptes²⁸.

Hem de reconèixer que també es pot donar el cas “[...] d’un accidentafortunat que porta cap a un descobriment” (Cobo i Pardo, 2007: 99), això és el que es coneix com *serendipitat*, una troballa valuosa mentre es manipula la informació. Però el més fàcil és que el web es convertesca en un sistema d’entropia informacional, confús i ineficient. Per tal d’explicar-ho Alfons Cornella encunya el terme *d’infoxicació* per a referir-se a la intoxicació que pot provocar l’excés d’informació. Es refereix a la sobresaturació d’informació, soroll-interferència que pot arribar, fins i tot, a generar angoixa a l’usuari per no sentir-se capaç de trobar la informació buscada (Cobo i Pardo, 2007: 74; Yus, 2010).

En aquest sentit poden ser d’utilitat els metacercadors, que busquen en diversos cercadors alhora, com ara el de la Universitat Politècnica de Catalunya creat exclusivament per a la recerca terminològica [<http://www.upc.es/slt/metacercador>]; a més de les aplicacions per a syndicar els continguts dels llocs web, lectors de RSS i agregadors de *feeds*. D’aquesta manera aquests recursos indiquen a l’usuari cada vegada que es produeixen novetats d’informació en alguns dels portals sindicats.

Aquest sistema encara té alguns obstacles a resoldre, com ara la compatibilitat dels llenguatges existents amb els del web semàntic, l’escalabilitat, la disponibilitat i el desenvolupament d’ontologies.

En conjunt, l’explotació didàctica de tota la informació disponible en el web per a l’aprenentatge de llengües és incalculable. Començant per les pàgines web creades específicament per a l’aprenentatge, seguint pels espais i els fòrums d’informació explícita sobre pedagogia o els recursos multimèdia per a l’ensenyament, i acabant per l’accés al web en si mateix, ja que requereix usar els coneixements que es té sobre una llengua per accedir-hi.

²⁸ L’any 1998, el Consorci Mundial del Web, *W3 Consortium* [<http://www.w3.org>], ja va recomanar l’ús del DHTML (*Dynamic Hypertext Markup Language*) o del XML (*Extensible Markup Language*), llenguatges que possibiliten dotar el web d’un major potencial informàtic i de més flexibilitat.

A partir d'ací les aplicacions pedagògiques depenen de la tecnologia disponible (per part del centre, del professorat o de l'alumnat, sobretot quan parlem de teleformació) i de la creativitat de l'ensenyant. Es pot buscar informació per a la documentació de treballs, llegir la premsa en la llengua que s'estudia, consultar diccionaris, practicar activitats amb els programes que s'ofereixen per a tal efecte, veure la televisió, participar en xarxes socials... i una llista molt extensa d'activitats possibles que detallarem en els apartats següents.

2.2.3. Suport didàctic per a l'aprenentatge

Marquès (2003c i 2008d) proposa les dues grans funcions d'Internet, la comunicació i la informació, com una plataforma pedagògica amb nombroses possibilitats per a qualsevol tipus d'ensenyament (presencial o no). Tanmateix, nosaltres opinem que és possible fer una matisació a la classificació de Marquès. Aquesta darrera funció de la xarxa, així plantejada, és una aplicació de les anteriors, la comunicació i la informació, i concretament de la utilització didàctica que d'aquestes se'n fa, però no com una nova funció amb trets específics. Tanmateix nosaltres proposem considerar aquesta darrera funció del web com una font de materials per a la formació, creats específicament per a l'aprenentatge. Aquesta utilitat pren entitat per si mateixa per la seua única finalitat i la infinitud de llocs web dedicats exclusivament a recursos per a l'aprenentatge, de nombroses àrees del saber i per a distints nivells. Això no qüestiona l'aprofitament didàctic de les funcions comunicativa i informativa com hem vist. Però per aquesta raó coincidim amb la classificació de Casanovas (2002) qui subdivideix aquesta funció en tres possibles usos. A saber:

- a. Com a font de materials, on podem trobar material didàctic ja elaborat per ser consultat en pantalla –en qualsevol format, text, imatge o so- o amb l'opció d'imprimir-lo, si el format ho permet.

- b. Com a magatzem de recursos per a l'elaboració de material educatiu propi.
- c. Com a lloc d'aprenentatge, pàgines web en què es proposen activitats d'aprenentatge per a realitzar en línia. Com que els recursos s'han ampliat significativament els últims anys, nosaltres proposem d'incloure-hi també la possibilitat de comunicació entre els agents que intervenen en el procés d'aprenentatge, és a dir, entre els estudiants i els ensenyants.

Revisem les principals utilitats didàctiques del web que podem trobar. Des de la perspectiva de l'ús del web com a font de materials trobem:

- La pàgina web de l'assignatura. Aquesta és cada vegada més freqüent en l'àmbit universitari i en la formació permanent. L'alumnat troba tota la informació rellevant per cursar una assignatura, des del programa, la bibliografia, el material didàctic, articles complementaris, enllaços amb altres pàgines web relacionades amb la matèria, models d'examen, fòrums interns, etc.
- Materials didàctics en línia i pàgines web d'interés didàctic. Es tracta de material per a l'aprenentatge molt divers, de vegades complet i força útil. A tall d'exemple vegeu la Figura 4 que il·lustra les fitxes del Centre d'Autoaprenentatge de la Universitat Politècnica de València (UPV) [http://www.upv.es/cav/exercicis_mitja.htm].

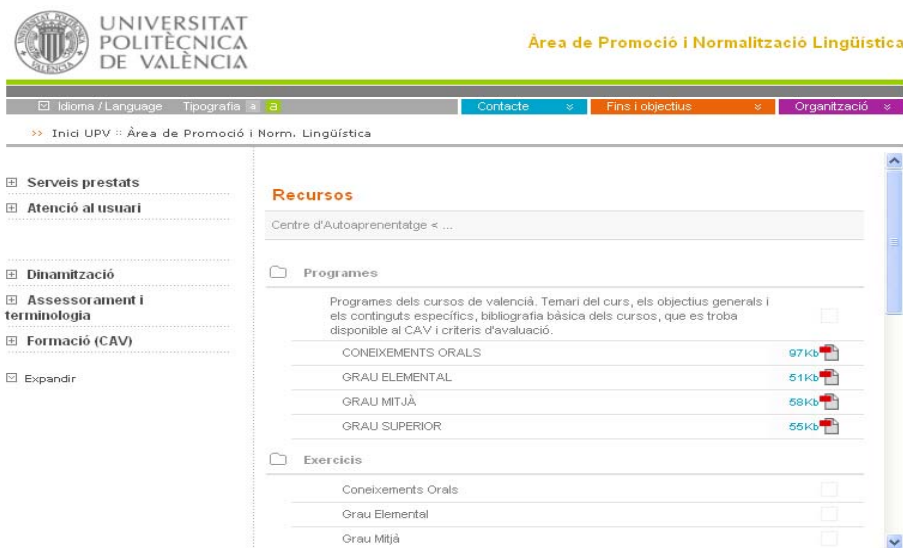


Figura 4: Material per a l'autoaprenentatge

- **Telebiblioteques.** Algunes biblioteques permeten l'accés als fons bibliogràfics, i en el cas de les biblioteques electròniques es pot accedir directament als documents en suport electrònic²⁹.

L'àmbit de la documentació i les biblioteques on el magatzematge, la classificació i la catalogació dels documents i les obres és fonamental, així com facilitar l'accés al major nombre possible de persones consisteix un objectiu cabdal en pro de la democratització de la cultura; aquest sector s'ha vist a bastament beneficiat arran de la creació del web. Les TIC faciliten les tasques i el web l'accessibilitat als documents. Disposem de ciberbiblioteques que permeten l'accés a materials en format digital o serveis de préstec que es poden gestionar telemàticament (Marquès, 2003f).

A continuació analitzem l'ús del web com a magatzem de recursos per a l'elaboració de material educatiu propi:

²⁹ Consulteu <http://www.upv.es/entidades/ABDC/index-va.html>, la pàgina web de la biblioteca de la UPV, i http://www.cervantesvirtual.com/bibmundo/biblioteca_mundo.shtml, Biblioteques del Món.

- Recursos per a la creació de material didàctic. Una opció senzilla per tal de confeccionar el nostre propi material és fer servir una eina que realitze tot el treball tècnic per nosaltres (Fee, 2001), els programaris d'autor, com ara MALTED [<http://recursostic.educacion.es/malted/web/presentacion/QMalted.htm>] (especialment creat per a materials d'ensenyament de llengües), o Hotpotatoes (un dels més coneguts) [<http://hotpot.uvic.ca>]. Programes gratuïts per a crear exercicis diferents, en què només cal traslladar la informació i teclejar, o copiar i enganxar-ho on calga. Al mateix temps existeixen llocs en la xarxa que també generen material educatiu en els quals cal seguir el mateix procediment, per exemple Kelly's Fill-in-the-Blank HTML Quiz Generator [<http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/quizzes/help/writefb.htm>] i molts més. Un exemple destacat és el JClick, juntament amb el seu antecessor Click, un programa de lliure distribució que permet crear diversos tipus d'activitats educatives multimèdia. Es pot trobar en la pàgina web del Racó del Click [<http://click.xtec.cat/ca>] i ofereix activitats de diverses àrees del currículum obligatori: ciències socials, música, matemàtiques, llengües, etc. Aquest recurs s'inclou en la pàgina de XTEC, la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya [<http://www.xtec.cat>], un espai virtual viu on la comunitat educativa comparteix recursos, experiències, troba informació i formació, etc. Actualment treballen en la versió XTEC2.0, un nou portal basat en les aplicacions del Web 2.0, un entorn col·laboratiu basat en un gestor de continguts i multilingüe –català, castellà, occità i anglès– (Vivancos, 2010).

Per un altre costat, comencen a proliferar les eines per a la generació i la gestió de continguts, les quals faciliten la creació de materials web, cursos o entorns de formació. Algunes de les més conegudes són WebCT [<http://www.webct.com/webct>], Sakai [<http://www.sakaiproject.org/portal>], Blackboard [<http://www.blackboard.com>] o Moodle [<http://moodle.org>]. Són sistemes de gestió de l'aprenentatge (*LSM, Learning System Management*), és a dir, un programari basat en el web que proporciona totes les eines necessàries per a la creació i seguiment d'un curs en el web. Conté un sistema integrat per a la distribució dels materials necessaris, eines per a la

comunicació amb els aprenents, per a entaular debats, fer i presentar exàmens, gestionar tasques administratives, etc. (Levy i Stockwell, 2006). Les dues primeres són un sistema comercial però la seua flexibilitat per al disseny d'activitats les fan molt atractives. En els cursos WebCT, per exemple, es poden fer taulers de discussió, fòrums, converses en directe, pàgines web o arxius PDF, entre altres. Moodle, per la seua part, ofereix la creació d'un sistema de gestió de cursos de lliure distribució. Permet crear comunitats d'aprenentatge en línia entre molts altres recursos.

Finalment, detallem les opcions que brinda el web com a espai d'aprenentatge:

- Consultories i tutories a través del correu electrònic. Aquesta modalitat d'atenció a l'alumnat, combinada amb la tradicional, està augmentant considerablement en l'àmbit universitari. No cal comentar que una bona tutoria presencial sempre és millor que qualsevol contacte mediat (Marquès, 2003b) però val a dir que amplien l'horari d'atenció a l'alumnat, faciliten el contacte quan s'ha de desplaçar l'alumne, etc. No obstant això es corre el perill d'un abús per part de l'estudiant que vol suplir les seues absències esperant que el docent reproduesca la classe en resposta al seu correu. O també que espere que l'ensenyant estiga permanentment connectat per a respondre als seus requeriments.
- Classes a distància mitjançant la videocomunicació. Són sessions en què una persona experta ofereix una classe magistral que els interessats poden seguir en directe i, en finalitzar, hi ha un torn obert de preguntes. La televisió educativa per satèl·lit, o a través de la xarxa, ha estat un suport a la docència destacable. Entitats com ara l'Agència Espacial Europea, la BBC, Televisió Espanyola Internacional o la UNED³⁰ l'han feta servir des de fa temps (Cruz, 2002: 55).

³⁰ La Universitat Nacional d'Educació a Distància (UNED) emet programes de suport a la docència a través de la ràdio, la televisió i ho retransmet per Internet. Les adreces són <http://www.uned.es/cemav/radio.htm> i http://teleuned.es/teleuned/tele_Ind.htm.

- Centres educatius virtuals en què l'alumnat pot realitzar la seua formació a través dels mitjans multimèdia. La primera universitat del web va aparèixer l'any 1998, fou la Jones International University [<http://www.jonesinternational.edu>], fundada per Glenn Jones (Barrón, 2004) i a partir d'aquest moment han anat proliferant. L'exemple paradigmàtic és la UOC, la Universitat Oberta de Catalunya [<http://www.uoc.edu>] –comentada més endavant.
- Serveis en línia d'assessorament a l'estudiant, és la possibilitat d'assessorament pedagògic com si es tractara d'un professor particular, ja que dona respostes en qualsevol moment.
- Fòrums i comunitats virtuals, existeix la possibilitat de crear fòrums o debats virtuals sobre temes relacionats amb la matèria d'estudi. L'alumnat hi participa a través del correu electrònic o en la pròpia pàgina web, com ocorre en Racó Català [<http://www.racocatala.cat>].
- Blocs relacionats amb una assignatura o amb les llengües. Els blocs tenen un gran aprofitament didàctic en tant que activitat comunicativa, col·laborativa i implicadora dels aprenents ja que no requereix grans coneixements tecnològics ni cap despesa de manteniment (Orihuela i Santos, 2004). Un magnífic exemple el podem trobar en el bloc anomenat *La paraula és nostra* [<http://laparaula.esnostra.blogspot.com>], creat per professorat de Secundària, versa sobre poesia, art, música, fotografia i tipografia. És un espai interactiu on participa l'alumnat juntament amb el professorat.

Tot plegat, l'accés a la ingent font d'informació que suposa Internet, les múltiples formes de comunicació i els recursos per a l'aprenentatge enceten un camí d'infinites possibilitats educatives per a l'alumnat i per al professorat. Prova d'això és que la formació a través d'aplicacions tecnològiques augmenta dia rere dia. Així queda palés, per exemple, en els informes que emet l'Associació d'*e-learning* i Formació *Online*, AEFOL [<http://www.aefol.com>] i segons Barrón (2004). Fins i tot el fet que existesca una activitat empresarial

centrada en la formació ajudada de l'ordinador ja resulta significatiu. Aquesta associació, doncs, va assegurar que la indústria educativa és un dels majors sectors de l'economia espanyola, així es desprén dels seus informes³¹. Barrón (2004) va afirmar que els sistemes de formació en línia és l'àrea del sector de l'educació que més ràpidament s'està expandint d'un temps ençà.

Per a traure el màxim de profit possible a tot això és convenient disposar del que Majó i Marquès (2002) denominen pissarra digital, conegut com el sistema tecnològic que consisteix bàsicament en un ordinador multimèdia connectat a Internet i un vídeo projector. La seua funcionalitat consisteix a projectar sobre una pantalla, habitualment blanca i situada en un lloc rellevant de l'aula, qualsevol informació procedent de l'ordinador del docent, d'Internet o de qualsevol altre dispositiu analògic o digital connectat al sistema: antena de televisió, càmera de vídeo, videoprojector, etc. Permet visualitzar de manera col·lectiva qualsevol informació que es desitge, i així facilita dinàmiques de treball cooperatiu i col·laboratiu en projectes. Aquestes pissarres digitals imprescindibles en una aula informàtica, segons Majó i Marquès (*op. cit.*), perquè el docent puga presentar i guiar millor el treball de l'alumnat, comencen a trobar-se de manera significativa a les aules ordinàries. A més dels avantatges comentats suara, possibiliten al docent rendibilitzar de manera més còmoda el material a usar a l'aula, una major varietat i una modificació i actualització molt més senzilla, econòmica i ecològica –en no desaprofitar paper o l'acetat utilitzat per a les transparències tradicionals. També poden ser utilitzades per visitar pàgines webs relacionades amb la matèria d'estudi. Com que la tecnologia no para d'evolucionar tenim una variant, la *pissarra digital interactiva*, que afegeix un dispositiu de control de punter que permet la interacció directa sobre la superfície de projecció (Marquès, 2008c).

³¹ L'informe complet es pot consultar en http://www.banners.noticiasdot.com/termometro/boletines/autor/docs/ae fol/2003/ae fol_estudio2003.pdf.

2.3. La normalització lingüística del català i el Word Wide Web

La Xarxa parla la llengua dels seus usuaris i no cap altra
Borges (1999: 409)

L'apartat que ara empenem versa sobre algunes qüestions sociolingüístiques. Com sabem la sociolingüística és la disciplina que s'ocupa de la llengua en relació amb el grup de persones que parlant-la la construeixen, la mantenen, la canvien o l'abandonen. Aborda la llengua com una activitat humana, com una funció entre els individus i el grup. Estudia l'ús de la llengua, els processos de canvi, de substitució, de normalització i la diversitat lingüística entre molts altres fenòmens (Marbà, 1998: 49). Tot i la popularitat d'alguns d'aquests conceptes sovint hi ha confusió entre unes nocions i altres. Considerem oportú aclarir a què ens referim quan els usem. Seguint Montoya (2006: 10) entenem per *normalització* – o *política- lingüística* la determinació del paper que han de jugar les varietats lingüístiques en la competició social. Aquestes determinacions poden ser implícites o explícites. Per la seua part, la *planificació lingüística* consisteix en els esforços deliberats per tal d'influir en la conducta dels altres respecte de l'adquisició, l'estructura o l'assignació del seu codi. En altres paraules, la planificació lingüística és una política lingüística explícita i deliberada.

Comencem, doncs, una anàlisi de la interacció de tres elements: la llengua, els usuaris i la xarxa. Revisarem quina és la vitalitat del català en els portals web dels principals àmbits d'ús que tradicionalment la sociolingüística ha considerat que juguen un paper decisiu en la normalització de la llengua: les pàgines web dels mitjans de comunicació, les de l'administració pública i les de l'àmbit educatiu. També reflexionarem com el web influeix en la normalització de la llengua catalana, com pot contribuir-hi i sobre la transcendència de la presència del català en la xarxa.

D'una banda Internet i el conjunt de serveis que la componen, inclòs el web, contribueixen a destacar la preeminència de la llengua en l'acte comunicatiu. És per això que cal fomentar la informatització d'alguns recursos lingüístics essencials per raó de la seua utilitat (com ara diccionaris, traductors, correctors, etc.) i que estiguen accessibles en la xarxa. I de l'altra, cal potenciar

l'ús de la xarxa amb els termes i els neologismes aprovats abans que arrelen innecessàriament estrangerismes i manlleus mal formats o forassenyats (Graells i Vives, 2001; Montesinos, 2003b).

No podem negligir la nostra situació sociolingüística ni el fet que la majoria de la producció escrita actualment es fa amb l'ordinador. La comunitat lingüística catalana no es troba suficientment alfabetitzada en la seua llengua. Som una comunitat lingüística bilingüe que pot emprar perfectament programari i eines lingüístiques en espanyol, francès o italià segons on siguem del domini lingüístic. La mancança d'aplicacions en llengua catalana i d'eines lingüístiques per al català pot provocar que usem aquestes eines en una altra llengua. "No cal dir que això no ens ho podem permetre" (Belzunces, 2005).

Totes les llengües que aspiren a una situació de normalitat han de pujar al tren que són les TIC (Ramos, 1999). Per a llengües com ara la nostra és crucial no deixar-se trepitjar per cap de les dues llengües que ens empenyen, l'espanyol en el context més proper o local i l'anglès, en nombrosos àmbits. La majoria d'autors opinen que el web esdevé una oportunitat per al català, i un repte (Adell, 1994). Per la seua banda l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura³² ja va advertir l'any 1993 que el 90% de les llengües del món no estaven representades en Internet i que això és un gran perill per a la seua supervivència i la seua vitalitat. Dellunde (2003) afirma que ara tenim "[...] l'oportunitat de retrobar el català com a llengua de ciència, un lligam que no s'hauria d'haver perdut mai des que Ramon Llull, en llengua catalana del segle XIII, escrivia ja obres de lògica, de ciència i de filosofia" (Dellunde, 2003: 2).

Com hem comentat al principi del capítol, des dels inicis del web el català hi ha estat present. Primer el web de la UJI i l'any 1995, quan encara el web era incipient, es posava en marxa la Infopista, el directori precursor de *VilaWeb*. Va ser un dels primers directoris locals del món. Contenia una seixantena d'enllaços a tots els webs que tenien alguna relació amb el nostre país. Entre aquells vincles ja hi havia un percentatge important en català. Webs d'astronomia (com la del Grup d'Astronomia), revistes de ciència-ficció (*Contes per Extraterrestres*), esports (l'expedició de la UPC a l'Everest) o de grups socials

³² Consulteu http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=8270&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

com el Moviment d'Objecció de Consciència de València. La majoria vinculats al món universitari. Un any després ja agrupava més de 1000 recursos. Van ser anys il·lusionants en què el desenvolupament de la xarxa estava catalanitzat en la base. L'any 1996 la Infopista va donar pas a *VilaWeb* [<http://www.vilaweb.cat/www/quees.html>], ja que Telefónica havia posat en marxa Infovía, un nom que podia generar confusions que els creadors no desitjaven.

Posteriorment es va patir una època de retrocés. Es va produir una etapa important d'especulació i el mercat va desestimar la creació de les seues pàgines web en català, ho feien en espanyol perquè s'adreçaven “[...] al món oblidant que a qui primer s'adrecen és als clients propis” (Partal, 2004).

A partir de l'any 2000 comencen les campanyes per tal d'indexar les pàgines web en català, per part del professor Lluís Yzaguirre des de la Universitat Pompeu Fabra i els esforços des de Softcatalà per tal d'integrar el català en els grans cercadors internacionals. Els fruits començaren a arregar-se el març de 2001. Altavista i AlltheWeb van ser els primers grans cercadors internacionals a obrir un portal en català. Google, al seu torn, va rebre una fortíssima allau de correus reclamant la versió en català i el 16 de març va obrir-s'hi el web en català, amb el suport de Softcatalà. El mes de gener de 2002 se sumava Lycos. El cas Yahoo, per la seua part, va moure certa polèmica ja que totes les iniciatives anteriors es van fer o bé com una tàctica comercial dels portals internacionals, o bé per la iniciativa i el suport de la comunitat catalana. Yahoo, en canvi, va aconseguir 80 milions de les antigues pessetes de diverses institucions per tal de crear el portal en català.

Una altra fita aconseguida va ser la creació del domini .cat, el primer domini genèric que es va atorgar a una comunitat lingüística i cultural. Fou l'any 2005 i en maig de 2011 va superar els 50.000 dominis registrats. A més, presenta un molt bon ritme de creixement i de renovacions. Si es férem una comparativa de la densitat d'informació aportada pels diferents dominis genèrics, trobaríem que el .cat se situaria com a indiscutible número u (Soler, 2012).

Des d'aleshores es van incrementar els webs en català i es van dissipar els dubtes sobre la potencialitat de la xarxa per a la nostra llengua. En juny de 2008 l'Open Directory Project [<http://www.dmoz.org>] registrava 40.901 pàgines redactades en llengua catalana, independentment de la temàtica que

tracten. No hi ha dubte de la consistència de la xarxa catalana (Partal, 2004), com hem revisat en parlar de les xifres.

No obstant això, hi ha un sector que sembla no percebre la importància de l'ús del català en el web. Es tracta de les pàgines web d'empreses privades. De la mateixa manera que els empresaris adapten el seu producte als gustos del client, sembla lògic esperar que adrecen el seu missatge publicitari en la llengua –o si més no, llengües- del possible comprador. Com a mínim les empreses que s'adrecen a un mercat de parla catalana. Perquè, al capdavant, adaptar-se a la llengua del client és adaptar-se a una més de les seues preferències (Soler, 2003). Tanmateix això no ocorre així, el sector empresarial majoritàriament sembla no percebre-ho d'aquesta manera i la presència del català en les seues pàgines web és insignificant. En canvi sorprén que alguns ajuntaments europeus o companyies estrangeres de vols de baix cost³³, per exemple, sí que ofereixen la seua pàgina web amb versió en català. “Això és així perquè les tradueixen a les llengües que consideren més importants en el món, i quines són? Les que contempla Google” (Partal, 2010).

Un bon indicador de la salut de la llengua catalana en Internet és el tractament que hi dona Google, un dels gegants de la xarxa. Aquest situa el català dins del rànquing de presència en Internet de les llengües occidentals-internacionals entre els números 10-15, amb un alt nivell de presència en relació al seu nombre de parlants. També és significatiu que Google tinga la majoria dels seus serveis amb versió en català: Cercador, Gmail, Blogger, Maps, Earth, Grups, Calendari, Picassa, Traductor, etc. (Soler, 2012).

Així mateix, comptem amb un conjunt d'institucions i persones que palesen que l'ús del català en la xarxa no és cap entrebanc sinó que esdevé un valor afegit. En són uns bons exemples els portals de Softcatalà, *VilaWeb* o la Universitat Virtual UOC, dels quals parlem a continuació. També és remarcable el fet de comptar amb un domini propi, el .cat, i l'existència d'un portal de recursos lingüístics per a la llengua catalana, creat per la Xarxa Vives d'Universitats, Llengua.info [<http://www.llengua.info>]. Va llançar-se l'any 2005 i aglutina els serveis lingüístics de les 20 universitats de la Xarxa Vives d'Universitats.

³³ Vegeu un exemple en <http://www.easyjet.com/ca>.

Softcatalà, per la seua part, es va iniciar l'any 1997 i des d'aleshores ens ha fornit de forma gratuïta, del programari més actual i punter en versió catalana. Va nàixer amb el propòsit de fomentar l'ús del català en la informàtica, Internet i les tecnologies digitals (Partal, 2004). És una associació sense ànim de lucre desvinculada totalment de cap institució. Va sorgir de la iniciativa privada i de la voluntat d'una sèrie de persones. Compta amb un gran prestigi per la qualitat dels productes que ofereix, el rigor de la informació que sobre les TIC ofereix, i pel seu esforç per contribuir a la normalització del català. De fet ha rebut diversos premis i és una de les pàgines en català més visitades de la xarxa. Per esmentar alguna activitat destacable, de les nombroses iniciatives que porten a terme, Softcatalà va contribuir perquè es puguen fer les consultes en català en Google, com hem dit. I a més a més, s'ha encarregat de la traducció al català de l'Open Office 6.0, la versió en codi obert del popular paquet d'ofimàtica Star Office.

L'any 2010 Softcatalà junt a Escola Valenciana [<http://www.escola.valenciana.com>] han emprés una nova iniciativa, es tracta del portal Softvalencià [<http://www.softvalencia.org>] per tal de promoure l'ús del programari en valencià. Compta amb la col·laboració dels serveis lingüístics de les universitats públiques valencianes i de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua. Adapten les traduccions i el programari que ofereix Softcatalà a les opcions lingüístiques valencianes.

Les possibilitats que obri Internet respecte de la mundialització de la societat actual comporta un cert canvi de perspectiva. A priori sembla que aquesta ampliació de l'horitzó provoca un menyspreu inicial pels àmbits més propers, més locals. No obstant això, Vicent Partal, director de *VilaWeb*, opina que junt a la globalització també hauria d'entrar a la palestra el terme *glocalització*³⁴ (citat en Graells i Vives, 2001). El concepte *glocal* defineix una nova visió del món des de la pròpia realitat local i ens aboca a transformacions i adaptacions per reforçar la nostra posició en un món globalitzat que anirà trencant de mica en mica les barreres que encara resten alçades. Al costat de la

³⁴ El terme *glocalització* va ser encunyat pel sociòleg Robert Robertson en un llibre titulat com el mateix concepte, l'any 1992. Al·ludeix a les noves realitats sorgides d'un món globalitzat i als reptes que tenen les comunitats *locals* (regions, països...) davant de la caiguda de fronteres econòmiques, informatives i polítiques que s'ha esdevingut en les darreres dècades.

universalització que provoca Internet, es dona paral·lelament un fenomen de localització, un sentiment d'identificació amb una comunitat geogràfica i històrica (Fishman, 2001), que fa que hi haja un conjunt de coses que satisfem en el nostre entorn més immediat per Internet: manejar els nostres comptes bancaris, aconseguir entrades per al cinema o el teatre, informació turística per als nostres viatges, posar una denúncia o presentar la declaració de renda entre moltíssimes altres. *VilaWeb* persegueix aconseguir aquest doble objectiu i sembla que ho aconsegueix. A més de les edicions locals proporciona informació d'interés internacional a través d'Europa Press. Les llistes de distribució són un altre exemple de glocalització, ja que determinades persones es posen en contacte a través del correu electrònic perquè comparteixen un interès. Castells (2005) declara que Internet és el mitjà de comunicació *local-global* més lliure que existeix.

Així doncs l'anàlisi de la presència del català en Internet ha de tenir en compte que la xarxa s'insereix en un entorn multilingüe, on el fenomen global es combina i s'encavalca amb el local. En una societat com la nostra, tendent a la bilingüïtzació, en Internet l'objectiu principal de la normalització del català continua sent vèncer la inèrcia de comunicar-se en castellà per a *abastar així més destinataris* (Graells, 2001: 2). Quant a la comunicació interpersonal a través de l'ordinador la tria de la llengua en què ens adrecem al nostre interlocutor no es regeix pels mateixos criteris que seguiríem en la comunicació directa. En Internet influeixen molts factors i molt variats: el context, el mitjà, la coneixença o la desconeixença del destinatari, que el receptor siga un col·lectiu de persones, que tant l'emissor com el receptor, tot i ser catalanoparlants, siguin analfabets en la seua llengua... i aleshores se sol acabar cedint l'ús al castellà. Respecte dels usos lingüístics individuals en xats, correu electrònic, etc., s'evidencia que no podem actuar-hi directament i són impossibles de quantificar (Graells i Vives, 2001). Per tal de procurar una presència efectiva del català en la xarxa caldrà intentar incidir en les actituds individuals de la comunitat internauta catalana. Tanmateix, com els mateixos autors reconeixen, aquesta és una tasca complexa.

Pel que fa a la situació sociolingüística de la llengua catalana, segons les dades arreglades per la Generalitat de Catalunya en 2007 palesaven que el català ocupava el 88é lloc en el rànquing de les llengües més parlades al món i, així mateix, que comptava amb 9.118.882 de parlants. Ara bé, hem de distingir

entre els diversos territoris. Les investigacions sobre la situació del valencià no mostren un panorama molt encoratjador, especialment a les ciutats d'Alacant i València. La dinàmica sociolingüística de les grans àrees urbanes és la interrupció o la precarietat de la transmissió generacional. De manera que en aquestes zones la transmissió de la llengua resta confiada a la via escolar, del tot insuficient. A pesar d'això el discurs triomfalista institucional continua galejant de l'augment de la competència lectoescriptora de la població valenciana en la pròpia llengua com a prova irrefutable de les polítiques lingüístiques implementades (Conill, 2003).

En canvi, la valoració de la salut del català que fa la UNESCO en la publicació *Red Book of Endangered Languages* en la seua classificació de les llengües que considera en perill d'extinció i de llengües més o menys estabilitzades, informa que el català té una salut tan ferma com ara el francès o l'espanyol (citada en Florit, 2001). Segons l'opuscle divulgatiu de la Generalitat de Catalunya, *El català llengua d'Europa 2007* [<http://www6.gencat.cat/llengcat/publicacions/cle/index.htm>] s'estima que el català poden parlar-lo uns 9 milions de persones, mentre que poden entendre'l uns 11 milions. Tanmateix aquestes dades atenen a paràmetres només quantitius i no aborden cap dels matisos de la complexa realitat de la comunitat de parla catalana. La interpretació d'aquestes dades pot ser enganyosa, pot semblar que la llengua catalana gaudeix d'una situació molt més saludable de la realitat. L'ús social de la llengua en els diferents àmbits és molt desigual, el món educatiu i certes parcel·les de la cultura i de la creació, presenten certa vitalitat. Ara bé, en l'àmbit jurídic i en els mitjans de comunicació, per exemple, la seua presència dista molt de poder considerar-la *normal*.

Internet pot contribuir a la normalització lingüística del català perquè és més que un magatzem d'informació i del que es tracta és que l'internauta reba el servei que demanda, siga el que siga, i que li siga oferit de la manera més personalitzada possible, independentment de qui presta el servei ja que aquestes tecnologies són multidimensionals i això és factible a un cost molt baix. A més a més és imprescindible que puguem usar les TIC en català per a una normalització lingüística en la societat actual. Partal (2010) conta com el navegador Netscape inicialment va ser usat pel 20% dels internautes; excepte a l'Estat espanyol, que n'era el 50% -enfront de l'Explorer de Microsoft. La diferència estava perquè Netscape es podia usar en català. No obstant això, no

ens referim únicament a la possibilitat de navegar en català, sinó també que l'ordinador ens *parle* en català. Hem de poder llegir la premsa en català, efectuar operacions bancàries, participar en xats, tramitar documentació amb l'Administració, usar el correu electrònic, consultar diccionaris, escoltar la ràdio, jugar, comprar, etc. en català.

Per començar el sistema operatiu –aplicació bàsica de l'ordinador ja que s'encarrega de la gestió dels recursos de la màquina i dels perifèrics- hauríem de poder escollir instal·lar-lo en català. Windows, el sistema operatiu usat massivament al nostre país ha patit una relació “d'amor impossible” amb el català, en paraules de Mas (2001b), ja que les traduccions al català de Windows sempre han estat problemàtiques. Normalment ens ha calgut pagar-la a banda i en algunes ocasions no s'ha traduït la versió completa. La versió en català de Windows 98, per exemple, va arribar més tard que la castellana i ja obsoleta. Per a Windows XP es va elaborar un pedaç que calia instal·lar a la versió de Windows XP professional (i no la domèstica) amb una traducció parcial de la plataforma [<http://www.microsoft.com/spain/cat>]. Ara, des del portal de Softcatalà, el podem aconseguir sense aquests entrebancs. L'únic problema és que suposa un esforç afegit ja que no està disponible en les versions estàndard que generalment es proporcionen i cal saber buscar-lo, saber instal·lar-lo i saber aplicar-lo –cert que des de Softcatalà se'ns orienta i ajuda.

Per la seua part els proveïdors d'Internet, és a dir, les empreses que s'encarreguen de subministrar-nos-hi l'accés, caldria esperar que s'adreçaren al seu mercat potencial en la llengua –o llengües- en què es comuniquen habitualment (Graells i Vives, 2001). Els principals proveïdors com ara Ono [<http://www.ono.es>] o Jazztel [<http://altas.jazztel.com>] no ofereixen el seu portal web en català, només Telefónica [<http://www.telefonicaonline.com>] sí que l'ofereix. Ara bé, els proveïdors que tenen seu a Catalunya, com per exemple Minorisa [<http://portal.minorisa.net>] i Gna Serveis Telemàtics [<http://www.gna.es>], sí que disposen de la seua pàgina web en català que per defecte es carrega en aquesta llengua³⁵.

³⁵ Comencem una part del nostre estudi en què revisem la situació de la nostra llengua en el web. Recordem que aquesta anàlisi es tanca el mes d'abril de 2012 per això, si les pàgines web canvien posteriorment a aquesta data, nosaltres no ho podrem reflectir.

D'una altra banda, a l'hora de trobar la informació en Internet sense perdre'ns, el més habitual és recórrer a un cercador o a un directori d'informació. Disposem d'un bon nombre d'eines d'aquest tipus en català. A tall d'exemple en citem el més remarcables:

- CerCAT [<http://www.cercat.cat>], un motor de recerca molt complet de recursos exclusivament en català. Un dels cercadors, amb directori temàtic i regional, més veterans de la xarxa. CerCat Regional subratlla el sentit local de la xarxa (Molera, 1998).
- Lincaweb [<http://www.cercat.com/LINCAWEB>], fou el primer directori en llengua catalana en Internet creat l'any 1996 per Xavier Molera junt a CerCAT. El portal segueix actiu però ja no s'actualitza (Molera, 1998).
- Nosaltres.cat [<http://www.nosaltres.cat>], el cercador de *VilaWeb* que conté un dels millors índexs del nostre país.
- Trobat [<http://www.trobat.com>], un cercador de webs exclusivament del País Valencià. Ofereix uns diccionaris i una flexió verbal en línia, disponibles en castellà i valencià. Han estat creats a partir del programa SALT de la Generalitat Valenciana, del qual parlem més endavant. Disposem d'un altre cercador del País Valencià, es tracta de Tabarca.com [<http://www.tabarca.com>], vinculat a la Universitat d'Alacant.
- A més a més, tenim els emblemàtics Google [<http://www.google.es>] i Yahoo! [<http://ct.yahoo.com>], un dels motors de cerca temàtics per excel·lència, tots dos amb la possibilitat de fer consultes i la interfície en català. També és possible en Live Search [<http://www.live.com>], el cercador de webs del portal de Microsoft. Tanmateix, Altavista [<http://es.altavista.com>] i AlltheWeb [<http://www.alltheweb.com>], permeten delimitar les cerques a pàgines en català però la interfície no està disponible en la nostra llengua.
- Cercador Gencat [<http://cercador.gencat.cat>], el sistema de cerca en les webs de Gencat o en àmbits específics: serveis i tràmits, adreces i telèfons i *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*.

- LaPorta [<http://www.nitium.com>], un portal de recerca més informal. Presenta una càrrega ràpida i un disseny atractiu, amb un munt de cercadors en una única pantalla (Google, Yahoo!, AlltheWeb, Open Directory, MP3, FTP...), accés a portals, l'oratge, xats...
- Llengua.org [<http://llengua.org>], projecte adreçat als administradors de pàgines web especialitzats en llengua catalana. És una iniciativa de la FOBSIC [<http://www.fobsic.net/opencms/opencms/ca>], la Fundació Observatori per a la Societat de la Informació de Catalunya, amb el suport de la Generalitat de Catalunya.
- Dmoz Open Directory Project [<http://www.dmoz.org/Word/Catal%C3%A0>], un cercador molt semblant a Yahoo! en què els temes estan organitzats per directoris. La principal diferència és que en Dmoz tots els temes estan construïts per voluntaris i s'aconsegueix d'aquesta forma una molt bona ordenació i indexació. El contingut del Directori Català es basa en l'Open Directory Project i ha estat millorat utilitzant tecnologia pròpia.

Hi ha moltíssims més cercadors al web que classifiquen les pàgines indexades en el domini *.cat* o que estan escrites en llengua catalana. Hem comentat els més destacats. És una constatació de la importància que té aquest servei que intenta organitzar l'àmplia oferta de continguts catalans en el web.

2.3.1. El català i els mitjans de comunicació en el web

Els mitjans de comunicació són perfectes per aprofitar els grans avantatges i els baixos costos de producció que ofereix Internet. Les potencialitats que s'obrin per a aquests mitjans són nombroses. Tot i les reticències inicials, ja que Internet es va considerar com una amenaça directa per a aquests mitjans, assistim a una transformació del concepte tradicional dels mitjans de comunicació. Poc a poc aquest canvi està produint-se i els recursos que aprofiten s'incrementen dia rere dia.

En el web, a diferència del que succeeix amb els mitjans de comunicació de masses en suport paper, es confirma certa tendència al trilingüisme entre el castellà, el català i l'anglès, per aquest ordre. Cal recordar que Internet és un espai multilingüe per definició i permet, més que cap altre mitjà, oferir les informacions simultàniament en més d'una llengua (*Informe sobre política lingüística*, 2000). L'opció plurilingüe, cal insistir, ajuda a vendre. No obstant això hi ha una clara vinculació de l'ús del català amb la producció local. I, pel contrari, no hi ha una presència a nivell estatal, ni europeu, ni internacional (Dellunde, 2003: 2). Els principals diaris de l'Estat no inclouen el català ni en les seues edicions locals.

És cert que assistim a una poderosa concentració dels grups de comunicació i les conseqüències d'aquesta són múltiples, entre d'altres poden suposar un obstacle per al català. Un punt important, paral·lel a aquesta concentració, és la consolidació de l'espai comunicacional local. Fet que pot representar l'oportunitat per al català de què parlàvem, ja que hi ha interès, per part dels grans grups, en uns mitjans locals que han tingut molt d'èxit en el periodisme de proximitat (Dellunde, 2003: 2). La llengua catalana ha aprofitat els avantatges que ofereix la xarxa i ha estat una de les primeres *llengües virtuals*, ja que la primera publicació periodística peninsular amb edició electrònica va ser el setmanari *El Temps* [<http://www.eltemps.net>] l'any 1994 (Montesinos, 2003b).

VilaWeb, al seu torn, és un diari electrònic que va nàixer l'any 1995. És l'hereu de la Infopista catalana, com hem esmentat suara, que va eixir a la xarxa oficialment el 14 de juny de 1995. Va ser un dels primers directoris locals del món i el primer en català. Va aglutinar tots els recursos existents en Internet en aquell moment en català o sobre la comunitat lingüística catalana. Hui per hui *VilaWeb* ha esdevingut un punt de referència, durant els anys 1999 i 2000 va ser una de les pàgines web més visitades de l'Estat espanyol, en els llocs 10é i 13é respectivament. Aquest portal és un clar exponent del fenomen glocal i demostra com el fet d'usar la llengua dels destinataris de la informació no és cap obstacle, ans al contrari, una clau per a l'èxit (Graells i Vives, 2001). *VilaWeb* ofereix informació actualitzada a l'instant mitjançant el servei de notícies d'Europa Press, a més de seccions locals, ens permet accedir a fòrums, la possibilitat de participar en un xat, un cercador i un directori de recursos en català, *Nosaltres.cat*.

Pel que fa a la premsa escrita l'any 1995 nasqueren les versions digitals dels dos diaris publicats en català en aquell moment, *L'Avui* i *El Periódico de Catalunya*. En aquests moments el panorama no és molt encoratjador, ja hem comentat que els diaris de tirada nacional no usen el català ni en les edicions autonòmiques. Quant als diaris locals a continuació mostrem un quadre il·lustratiu de l'oferta electrònica actual. Cal destacar el web del *Diari de Barcelona* per l'emissió de vídeos informatius i el tractament del multilingüisme, ja que podem veure i escoltar vídeos en 20 llengües diferents com ara polonès, alemany, occità, etc. (vegeu la Taula 6).

PUBLICACIÓ	LLENGÜES	ADREÇA WEB
<i>Avui</i>	català	http://www.avui.cat
<i>Ara</i>	català	http://www.ara.cat
<i>Diari de Balears</i>	català	http://dbalears.cat
<i>Diari de Barcelona</i>	català	http://www.diaridebarcelona.com
<i>Diari de Girona</i>	català	http://www.diaridegirona.cat
<i>Regió 7, Diari de la Catalunya central</i>	català	http://www.regio7.cat
<i>Empordà</i>	català	http://www.emporda.info
<i>El Periódico de Catalunya</i>	català i castellà	http://www.elperiodico.cat
<i>La Vanguardia</i>	castellà	http://www.lavanguardia.es
<i>Diario de Ibiza</i>	castellà	http://www.diariodeibiza.es
<i>Diario de Mallorca</i>	castellà	http://www.diariodemallorca.es
<i>Las Provincias</i>	castellà	http://www.lasprovincias.es
<i>Levante, el Mercantil Valenciano</i>	castellà	http://www.levante-emv.com
<i>Diari de Tarragona</i>	castellà	http://www.diaridetarragona.com
<i>e-Notícies diari digital</i>	català	http://www.e-noticies.cat
<i>VilaWeb</i>	català	http://www.vilaweb.cat
<i>El Punt</i>	català	http://www.elpunt.cat
<i>La Malla</i>	català	http://www.lamalla.cat
<i>El debat</i>	català i castellà	http://www.eldebat.cat
<i>Diari d'Andorra</i>	català	http://www.diarilandorra.ad

Taula 6: Premsa disponible en el web

D'altra banda també disposem d'agències catalanes de notícies. Per exemple tenim INTRA-ACN [<http://www.noticies.net>], creada ja en la xarxa. És l'única agència informativa a Catalunya que posseeix tecnologia pròpia i valuosíssimes eines de suport lingüístic (Graells i Vives, 2001). Des d'Andorra crearen l'Agència de Notícies Andorrana [<http://www.ana.ad>]. A més a més, l'Agència Efe [<http://www.efe.com>] ofereix la informació en català junt amb altres llengües.

Respecte de la ràdio sembla que va ser el primer mitjà que es va sentir amenaçat per Internet. Tanmateix és un dels grans beneficiats que ha sabut traure'n profit. Si observem el panorama constatem que hi ha emissores que posen a l'abast dels seus oients la ràdio en directe, arxius de so amb continguts ja emesos (podcast), correu electrònic o algun fòrum de discussió perquè hi participen activament com ara Ràdio 9 [<http://www.rtvv.es/va/radio>]. També existeixen emissores que han aprofitat els recursos que brinda Internet i han completat el seu disseny estètic, han afegit continguts en vídeo, fonoteca, etc.

Pel que fa a la televisió comptem amb la primera televisió amb presència en la xarxa des de 1995, Televisió de Catalunya, que també es va avançar a la resta de televisions de l'Estat. No obstant, encara no estan totalment explotades totes les potencialitats d'Internet i un important entrebanc és que cal una connexió suficientment ràpida per veure la televisió amb qualitat, cosa prou cara per a les llars.

2.3.2. El català i els webs de l'administració pública

L'Administració també pot col·laborar de manera important a impulsar la catalanització del web, per a Graells i Vives (2001), sobretot els àmbits sanitari, jurídic i l'ensenyament. Com hem comentat abans, no es pot aspirar a influir directament sobre la tria d'una llengua o una altra en la comunicació dels internautes. Però el que no hi ha dubte que cal fer és procurar patrons culturals reeixits i l'Administració hi juga un paper important. Ha de predicar amb l'exemple, destinar diners a promoure les TIC en català i formar els seus ciutadans lingüísticament i tecnològicament.

A Catalunya la vida política i l'Administració estan abastament normalitzades, tant des del punt de vista lingüístic com dels serveis telemàtics, des que es desenvolupà el concepte de l'anomenada *democràcia electrònica*. Han portat a terme diversos projectes de participació política telemàtica i un exemple paradigmàtic és el portal del Parlament [<http://www.parlament.cat>] on podem veure la retransmissió en directe del plens –i els arxivats–, accedir al bloc del President, a un canal en YouTube, un perfil en Facebook, Twitter, Netvibes, RSS i un munt de serveis i informacions útils per als ciutadans. La llengua per defecte és el català, però la pàgina està disponible en totes les llengües de l'Estat a més de l'occità i l'anglès.

Pel que fa a l'Administració de la Generalitat de Catalunya disposa d'un portal únic d'accés a aquesta que facilita i agilita els tràmits que han de fer els ciutadans [<http://www.aoc.cat>]. Així mateix destaca l'apartat dedicat a la Societat de la informació que conté tot allò relacionat amb les TIC en general, però també inclou un apartat exclusivament dedicat a la llengua [<http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat>]. Al seu torn la majoria dels departaments de la Generalitat de Catalunya han incorporat informació en les pàgines web o en les intranets per tal de contribuir, des dels seus àmbits respectius, a fomentar l'ús d'una llengua “[...] qualitativament correcta i genuïna”. A tall d'exemple citem el Departament de Justícia [<http://www20.gencat.cat>] que permet consultar terminologia en línia a través del cercador de terminologia jurídica i administrativa Justiterm, o seguir un curs d'autoaprenentatge de l'àmbit juridicoadministratiu.

Quant al govern valencià les coses són ben diferents [<http://www.gva.es>]. D'entrada l'idioma es pot triar des d'una pàgina d'inici bilingüe –a no ser que tingues el català com a llengua per defecte en el navegador, en tal cas la reconeix. A més del castellà i el valencià, disposem d'una versió en anglès. En navegar per les distintes seccions s'observa que nombroses parts i la documentació que contenen es presenta exclusivament en castellà. D'altra banda, i sense entrar en massa detalls, a simple vista es constata que hi ha quantioses incorreccions lingüístiques com ara usar el símbol de

l'accent en comptes de l'apòstrof, l'aparició de paraules com **l'informació*³⁶, **calitat*, *noticias*, *red* –per *xarxa*–, alternança de *servei/servici*, *vivenda/habitatge*, etc.

Per una altra part, la Generalitat Valenciana posa a l'abast del ciutadà una sèrie de serveis disponibles a través d'Internet, com ara accedir al registre civil, registrar un ascensor, reservar cita mèdica o sol·licitar un certificat de formació del SERVEF. I poca cosa més quant a tramitació en línia. Encara queden per oferir telemàticament la majoria de tràmits oficials.

El govern valencià també ofereix un canal en què es pot visionar l'activitat parlamentària o la televisió valenciana. A més a més, sobreix l'apartat del Servei de formació en línia, que presenta dos espais web, *E-formació* [<http://eformacion.gva.es>], més veterà, i el servei més recent, *Saps?* [<http://www.saps.gva.es>]. Ambdós contenen informació i eines per a la formació sobre l'ús de TIC, amb cursos gratuïts en línia sobre temàtica diversa, sempre al voltant de la informàtica [<http://www.internauta.gva.es/valencia>]. En conjunt, formen part d'un pla estratègic, *Avantic*, per a consolidar l'ús de les TIC en la societat valenciana. Tot plegat s'observa molta preocupació per la formació dels usuaris però encara una minsa difusió d'aquests i escassos serveis telemàtics.

Des de la pàgina inicial hi tenim accés al polèmic *Clip en valencià* [http://www.edu.gva.es/polin/val/publi_clip.html]³⁷. És una eina de traducció al valencià dels menús del programari informàtic de Microsoft. Aquesta traducció és en forma de subtítols que s'activen en passar el ratolí per damunt de les etiquetes originals en anglés o espanyol. Ha estat durament criticat per no respectar els codis internacionals per a llengües i variants diatòpiques. A més a més, perquè és una altra acció per a dividir la comunitat lingüística catalana i relegar-la respecte d'altres llengües per a les quals sí que es demana una traducció completa del paquet ofimàtic.

Ressaltem un parell de qüestions. La primera, positiva, un enllaç al portal *Mestre @ casa* [<http://mestreacasa.gva.es>], que aglutina recursos TIC i informació per a la comunitat educativa de l'ensenyament obligatori d'aquesta

³⁶ Recordem que l'ús de l'asterisc precedint una expressió lingüística indica que aquesta és incorrecta segons la normativa.

³⁷ Es pot llegir una crítica ben argumentada en Softcatalà: http://www.softcatala.org/el_windows_i_loffice_subtitulats_releguen_el_valencia_fora_dels_estandards_internacionals_de_traducc.

comunitat autònoma. La segona, negativa. A diferència dels altres governs dels territoris de parla catalana, ací no trobem cap apartat dedicat a la llengua o a recursos lingüístics, únicament un enllaç per a trametre els certificats de llengua que expedeix la Generalitat i, dins d'aquest, la possibilitat d'accedir a la pàgina de la Junta Qualificadora de Coneixements de València.

Cal objectar que, sovint, quan es navega per les diferents pestanyes del portal de la Generalitat Valenciana l'idioma passa a ser el castellà i s'ha de tornar a seleccionar *valencià* en alguna de les noves seccions que s'obrin, això si hi ha l'opció. Així mateix en alguns apartats només es disposa d'una versió única en castellà, com ara l'*agenda cultural* o la *informació institucional*. Considerem un greu entrebanc aquest fet ja que va en contra de fomentar l'ús de la llengua. Si no es té una connexió ràpida a Internet, si l'usuari no està massa avesat a navegar per la xarxa o simplement té pressa, pot cedir l'ús al castellà.

Respecte de la pàgina web de l'Àrea de Política lingüística del govern valencià [<http://www.edu.gva.es/polin/val>] conté tota la informació de què disposen respecte de la llengua, legislació, subvenció, proves oficials, publicacions, etc. (vegeu la Figura 5). És l'únic espai web que la Generalitat destina a l'aprenentatge de la nostra llengua a través d'Internet per qualsevol usuari. Volem destacar els apartats d'*Aprendre valencià* i *Publicacions en línia*. És ací on s'aglutina material didàctic i eines per a l'autoaprenentatge del valencià, especialment adreçat a la preparació de les proves oficials. Tots aquests recursos els compilem al final del nostre estudi (vegeu l'Annex III).

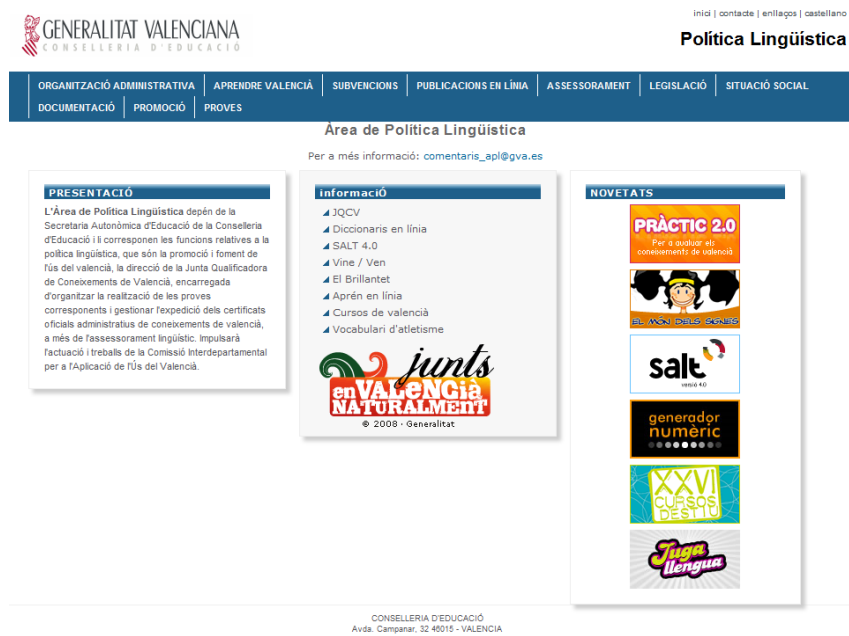


Figura 5: Àrea de Política Lingüística de la Generalitat Valenciana

El Govern de les Illes Balears [<http://www.caib.es>], en canvi, ofereix el seu portal en català per defecte, per bé que hom pot triar entre espanyol, alemany, francès i anglés. Possibilita fer alguns tràmits telemàticament i informació diversa. Dins de l'apartat de *Cultura i societat* trobem un subapartat dedicat a la llengua. Aquest conté informació diversa, des dels organismes competents en matèria lingüística a les beques o les pàgines webs vinculades amb el català. Algunes destacables són l'Escola de lectura, el Punt d'Informació sobre la Llengua Catalana (PICat [<http://www.picat.info>]), el Programa d'Ensenyament de la Llengua Catalana o CAPSA de llengua, els cursos de llengua a distància –els quals analitzarem més endavant.

Respecte de l'Administració General de l'Estat, constatem que un important nombre de pàgines web oficials presenten l'opció de triar entre les distintes llengües de l'Estat. Ara bé, amb freqüència només es tracta de la traducció dels noms de les diferents seccions de la pàgina web, ja que el contingut de l'interior dels apartats només pot llegir-se en castellà. Això es pot comprovar en la pàgina del Ministeri de Medi Ambient [<http://www.mtin.es/ca>], per exemple. En altres casos, però, hi ha portals com ara el de Red.es [<http://www.red.es>] el qual es presenta en totes les llengües autonòmiques, a

més de l'anglès, però el contingut és més reduït si no consultes la pàgina en espanyol.

D'altres pàgines d'organismes oficials han incorporat la possibilitat de triar la versió en qualsevol de les llengües oficials de l'Estat, com ara el Ministeri d'Educació [<http://www.educacion.es>]. No obstant això, en algunes altres pàgines trobem que es limita als noms del diferents subapartats de la pàgina, la resta, tot el contingut continua estant íntegrament en espanyol. Tries la llengua que tries, a excepció de l'anglès. En aquesta ocasió sí que podem llegir el contingut completament en aquesta llengua. És un exemple La Moncloa [<http://www.la-moncloa.es>].

Així mateix hi ha institucions que presenten la seua pàgina web en espanyol i anglès únicament. Entitats com ara el Congrés dels Diputats [<http://www.congreso.es>] o la pàgina de la Casa Real [<http://www.casareal.es>]. I exclusivament en espanyol, com la del cos nacional de policia [<http://www.policia.es>].

El Ministeri de Foment [<http://www.fomento.es>], per la seua banda, presenta les opcions de tria lingüística entre castellà, anglès, èuscar, gallec, *català* i *valencià*. Aquestes dues versions contenen la traducció completa dels diferents subapartats. Entre les opcions català/valencià observem distincions del tipus *botiga/tenda*, *títols/*títuls*, *cercar/buscar* en les respectives versions. En la pàgina del Ministeri d'Obres Públiques [<http://www6.map.es/index.html>] o en el de Cultura [<http://www.mcu.es>] ocorre el mateix. Què significa aquesta doble versió catalana/valenciana? Qui la promou? No és un criteri homogeni, ja que aquesta doble modalitat no es troba en moltes de les altres pàgines institucionals.

El Ministeri d'Assumptes Exteriors i de Cooperació [<http://www.maec.es>], al seu torn, tampoc no tradueix el contingut de la seua pàgina web a les diverses llengües oficials i a l'anglès. Només tradueixen l'índex dels continguts de la pàgina. Quina cultura espanyola representen així? La que s'expressa exclusivament en espanyol, òbviament. Com veiem, quant a l'Administració General de l'Estat, tot queda en simples gestos absolutament negligents amb la pluralitat lingüística i cultural de l'Estat.

2.3.3. El català i l'educació en el web

L'àmbit educatiu és un agent primordial en la normalització d'una llengua. És imprescindible comptar amb un sistema educatiu on la llengua tinga absoluta vitalitat. A hores d'ara també és indispensable que l'ensenyament faça ús de les TIC i les integre en totes les accions. És per això que cal revisar aquests vessants per tal de veure amb què comptem.

La Generalitat de Catalunya presenta la seua pàgina web en català, castellà i anglés [<http://www.gencat.cat>], i impulsa l'ús i l'aprenentatge de la llengua a través de les TIC de forma constant mitjançant múltiples iniciatives. Disposa d'un apartat dedicat a *Educació i Formació*, dins hi ha seccions per als distints nivells educatius i aspectes diversos relacionats, a més d'un exclusiu per a aprendre català [<http://www20.gencat.cat>] amb informació diversa sobre la llengua que va des de cursos, convocatòries a recursos per a l'aprenentatge autònom (classificats al final del nostre estudi, vegeu l'Annex III). Així mateix, per mitjà de la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya, XTEC, posa a l'abast dels ensenyants un punt de trobada, d'informació i de formació respecte de les utilitats de les TIC en l'ensenyament. Aquest espai palesa l'esperit col·laboratiu que hauria de caracteritzar la xarxa. No obstant això, Partal (2001) opina que tot i promoure i generar un nombre important de continguts, aquests estan massa centrats en materials estrictament curriculars i sense una bona continuïtat.

Quant a l'ensenyament superior hi ha un cas que sobreïx, la Universitat Oberta de Catalunya, coneguda habitualment per la UOC, la primera universitat íntegrament no presencial de l'Estat. Va començar l'any 1994 i ha anat incrementant la seua oferta formativa al llarg dels anys. Actualment ofereix un bon grapat de les noves titulacions del marc europeu, postgraus i màsters, també dels plans d'estudis antics i destaca un títol propi, *Graduat de multimèdia*. Així mateix compta amb una Càtedra Unesco *d'e-learning* que té per objectiu la investigació en l'ús de les TIC en l'educació per tal de promoure la igualtat d'oportunitats en la societat del coneixement. A més a més, desenvolupen nombroses recerques sobre l'ús de les TIC, com ara el Projecte Internet Catalunya, portat a terme des de l'IN3, l'institut de recerca de la UOC. Durant els primers anys el campus virtual es presentava únicament en català.

Actualment el seu abast s'ha ampliat arreu del món i la seua pàgina s'ofereix en català, castellà i anglés.

La seua magnífica trajectòria la va fer mereixedora del Premi ICDE 2001 d'Excel·lència, atorgat per l'International Council for Open and Distance Education. Premi que es concedeix a la millor universitat virtual i a distància del món. Entre molts aspectes remarcables d'aquesta Universitat subratlarem l'apartat dedicat a Recursos lingüístics (analitzat en la part final del nostre estudi) ja que aglutina múltiple material per a la consulta lingüística.

La resta de campus virtuals que podem trobar dins de la comunitat lingüística catalana estan inserits en l'oferta formativa de les universitats públiques com ara el Campus Extens [<http://campusextens.uib.es>] de la Universitat de les Illes Balears, que imparteix la seua docència en català. La resta d'universitats encara no han desenvolupat una oferta virtual significativa.

Pel que fa a les distintes conselleries d'educació autonòmiques el panorama es mostra divers. Quant a la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana [<http://www.edu.gva.es>] ofereix la seua pàgina web en valencià, en anglés i en castellà. La versió en anglés està parcialment traduïda i la versió en valencià –a banda de contenir incorreccions lingüístiques com ja hem comentat-, a mesura que naveguem hem de tornar a seleccionar *valencià* en algunes seccions. Aquesta conselleria aglutina (1) la Direcció Territorial d'Innovació Tecnològica en què podem trobar informació i recursos per tal de difondre i assessorar en l'ús de les TIC els docents dels diferents nivells educatius; i (2) l'Àrea de Política Lingüística, en la qual trobem tot el que es desenvolupa des de la Generalitat en matèria de llengua des de la Junta Qualificadora de Coneixements de València a l'assessorament lingüístic, passant pels cursos que organitza i els recursos per a l'aprenentatge –aquests aspectes són àmpliament analitzats més endavant. Des de fa poc comptem amb el web Escola Lliurex [<http://www.escolalliurex.es>], el portal que ha creat la Generalitat Valenciana en què aglutina tot el que té a veure amb les TIC i l'ensenyament obligatori. Ofereix suport i ajuda informàtica, recursos i esdeveniments relacionats amb aquesta temàtica. Encara no és suficientment conegut ni utilitzat pels ensenyants d'aquesta Comunitat, probablement perquè les escoles públiques encara no disposen de suficients recursos informàtics.

Quant al Govern de les Illes Balears [<http://www.caib.es>] la seua pàgina web és presentada en català, castellà, anglés i alemany. Ací trobem, dins

de l'apartat dedicat a *Cultura i societat* un subapartat dedicat exclusivament a la llengua que ofereix informació diversa relacionada amb la llengua catalana, especialment qüestions relacionades amb convocatòries de cursos i ajudes. En l'apartat de vincles apareixen la Direcció de Política Lingüística i la General d'Administració, Ordenació i Inspecció Educatives, les dues seccions que es distribueixen les competències i recursos sobre la llengua catalana. Aquesta última inclou el Web Educatiu de les Illes Balears, WEIB [<http://weib.caib.es>], nom amb què es coneix la pàgina web de la Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes. Ací disposem d'enllaços i recursos per a l'ensenyament i l'aprenentatge lingüístic (vegeu l'Annex III).

2.3.4. El català i el programari lliure

La utilització de les TIC en català, en alguns àmbits força transcendents com ara l'educació, va iniciar-se basada en programari de propietat, que protegeix la propietat intel·lectual del codi font. Va ser així perquè es va considerar que aquesta era la manera més eficaç. D'un temps ençà sembla que es comença a potenciar la creació de pàgines web, d'aplicacions informàtiques i la construcció de xarxes amb codi obert³⁸, ja que permet una destacable personalització de l'accés a diverses utilitats. Prova d'això és que la CRUE (Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles) es proposa com a objectiu en el seu informe de 2008 promoure l'ús del programari lliure (Uceda, 2008). Com també n'és un exemple la iniciativa Lliurex –comentada més amunt– de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana.

Segons Marquès (2007), el programari lliure presenta destacats avantatges per a la seua aplicació en educació, tals com que és més econòmic,

³⁸ Convé no confondre els termes *lliure*, *obert* i *gratuït*, tots tres explicats en l'*Annex de termes* del present treball. Subratllem ací que en aquest apartat ens referim al programari lliure, aquell que permet a l'usuari d'executar-lo sense posar-li condicions, de distribuir-ne còpies, de modificar-ne el codi font per perfeccionar-ne el funcionament o adaptar-lo a usos concrets, i de difondre els resultats d'aquestes modificacions. És el contrari del *programari de propietat* (Font: Termcat).

és més eficient (requereix menys recursos de maquinari), és més segur respecte del risc de patir atacs de virus i, des d'una perspectiva social i ètica, promou la col·laboració entre els usuaris, evita la pirateria –perquè ací copiar és legal.

Va ser a finals dels anys noranta quan Linus Torvalds va difondre de forma gratuïta a través de la xarxa el programari Linux per a gestionar les aplicacions d'Unix en Internet. Això va plantejar un desafiament de primer ordre al predomini de Microsoft en el programari. El factor decisiu de l'èxit de Linux ha estat la incessant millora com a resultat de la contribució de milers d'usuaris que en troben nous usos, perfeccionen el programari existent i reexpedeixen les seues millores en la xarxa, gratuïtament, corresponent d'aquesta manera al regal tècnic rebut (Castells, 1997: 429).

Entitats com ara la Universitat d'Alacant, la Universitat Politècnica de Catalunya i d'altres com ara el Termcat porten a terme importants iniciatives per generar recursos lingüístics lliures (Belzunces, 2005). També grans empreses com AOL, IBM, Sun i Apple donen suport financer al programari lliure (Mas, 2002). Es tracta de polítiques que han canviat i encara poden fer-ho moltes vegades més en funció de la innovació tecnològica o les ofertes i les demandes del mercat. El que és rellevant és que s'han tardat uns vint anys a tenir versions en català del paquet de Microsoft Office³⁹, mentre que el programari lliure s'ha estés des del principi en la nostra llengua. Lògicament es deu a les característiques d'adaptabilitat d'aquestes eines (Villalba, 2004). A més a més, Castells (2005) opina que Linux és un sistema operatiu més robust que Windows i amb molta més capacitat evolutiva.

En els començaments del desenvolupament de les TIC, portar a terme la corresponent localització (adaptació a la comunitat lingüística catalana) era molt costós. Ara, cada vegada en major proporció, el programari es crea preveient aquesta adaptació i resulta molt més econòmic. Els recursos es dissenyen per a un usuari estàndard, però si són oberts i lliures es facilita l'adaptació als usuaris específics (Mas, 2005a) mitjançant l'esforç constant i multilateral de col·laboració tecnològica (Castells, 1997). No és just que la comunitat catalanoparlant haja de pagar un sobre cost que els usuaris d'altres llengües més potents no han de pagar. A més, els usuaris no volen pagar programari que els parlants d'altres llengües tenen gratuïtament.

³⁹ Visiteu <http://www.microsoft.com/spain/cat> per a la descàrrega de les aplicacions en català.

En altres contextos culturals les coses fetes amb diners públics han de ser realment públiques, l'exigència democràtica així ho requereix. Per exemple, les dades obtingudes de les missions de la NASA o les obtingudes pel Programa Marc de Recerca de la Unió Europea són accessibles a través d'Internet. Al nostre territori fins ara no existeix aquesta cultura, hi ha l'assumpció que el que paga l'Administració pública és seu (Belzunces, 2005). Així mateix tampoc no tenim, ni exigim, una suficient publicitat del que les institucions públiques fan. Per exemple no hi ha cap publicitat dels recursos que desenvolupa la Generalitat Valenciana. El ciutadà mitjà, no vinculat a l'ensenyament, desconeix el que la Conselleria d'Educació ha creat.

Per a Belzunces (2005) i Mas (2004) la creació d'una capa de recursos lingüístics lliures per al català és la major prioritat de la política lingüística de les TIC. Perquè el català puga afrontar amb èxit els reptes que la societat de la informació està plantejant necessitem tot un seguit d'eines de recuperació de la informació i de tecnologies de la llengua.

CAPÍTOL 3

L'APRENENTATGE DE LENGÜES ASSISTIT PER ORDINADOR (ALAO)

Un canvi en el suport obliga a un canvi en la representació del coneixement
Vacas i Vilanova (2001: 84)

La utilització de les diverses tecnologies en educació a vegades ha estat una completa serendipitat, així va començar, per exemple, l'ús formatiu de la televisió o de l'ordinador. Aquests han demostrat la seua efectivitat a mesura que s'han fet servir (Zhao, 1996). Quant al paper que tradicionalment han desenvolupat aquestes tecnologies, ha estat el de complementar o substituir l'ensenyant, les il·lustracions en el segle XVII, la pissarra en el XVIII, el projector, la ràdio i els dibuixos animats en el XX, o la televisió entre els anys 50-60, també del segle passat. És a dir, s'han utilitzat més per a ensenyar que per a aprendre. Quan van aparéixer els primers ordinadors es va intentar aprendre sobre aquests, els seus components i a programar usant el famós *Basic*. Es pensava que conèixer la seua estructura seria útil per a aprendre. És el que es denomina *l'alfabetització informàtica* (o tecnològica), perquè s'aprenia *sobre* la tecnologia. Aquesta utilització de la informàtica pot ser útil, però no va resoldre, ni resol, cap problema educatiu (Martín i altres, 2003).

Posteriorment, dècada dels 70-80, va sorgir la idea d'aprendre *de* la tecnologia i van començar les primeres iniciatives de l'Aprenentatge Assistit per Ordinador (AAO). La metàfora, en paraules de Martín i altres (*op. cit.*), que s'amagava darrere d'aquests inicis era, una vegada més, la de la màquina substituïnt l'ensenyant. Aquest sistema, tanmateix, suposà un important avanç, ja que estava configurat sobre una concepció activa de l'aprenent, que oferia la possibilitat d'adaptar el sistema educatiu a les particularitats de l'alumne i facilitava la pràctica, imprescindible en tot procés d'aprenentatge. Però fins la dècada dels 90 en què va irrompre Internet, els ordinadors majoritàriament servien de reforç per a realitzar activitats complementàries. Amb les comunicacions i els sistemes multimèdia s'ha revolucionat el rol de les tecnologies a l'aula, tot possibilitant aprendre *amb* la tecnologia, o el que és el mateix, utilitzant els ordinadors com a instruments cognitius o instruments mentals. La idea subjacent d'aquest plantejament és la concepció constructivista de la tecnologia “[...] al servei de l'aprenentatge significatiu. La tecnologia i els ordinadors ajuden l'estudiant a aprendre significativament construint el seu propi coneixement” (Martín i altres, *op. cit.*: 31). Cal insistir que la tecnologia no genera coneixement en si mateixa, són els individus els qui el generen i l'administren (Barrón, 2004).

Hi ha qui rebutja la utilització de les TIC com a instruments d'aprenentatge i argumenten que és una moda passatgera. En qüestions didàctiques sovint es justifica així l'immobilisme (Barrón, *op. cit.*; Bosch, 1996). D'altres, però, tenen la percepció que les TIC els compliquen la vida i que el resultat és ineficient respecte als mitjans tradicionals. Per a Castells (2005) sovint la crítica als usos de la tecnologia correspon a la resistència obscurantista al canvi social. “Al darrere de tot plegat s'amaga una manca d'informació i de formació adequada” (Villalba, 2004: 14).

3.1. L'ALAO: abast conceptual

Pel que fa a la disciplina que s'encarrega de la recerca i l'estudi de les aplicacions de l'ordinador en l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües es coneix amb la sigla ALAO, (*CALL, Computer Assisted Language Learning*, Levy, 1997a). Aquesta sigla i aquesta definició estan acceptades per les diverses associacions que se n'ocupen com ara CALICO, *The Computer Assisted Language Instruction Consortium* [<https://calico.org>] i EUROCALL, *The European Association for Computer-Assisted Language Learning* [<http://www.eurocall-languages.org>], les principals. En el nostre context la sigla més generalitzada com a equivalent de *CALL* és ALAO, Aprenentatge de Llengües Assistit per Ordinador. Així la trobem en el *Vocabulari d'Informàtica* (1999) publicat per la Universitat Autònoma de Barcelona. No obstant això, també és freqüent trobar traduït *CALL* per ELAO, Ensenyament de llengües assistit per ordinador (Gimeno, 2002b). Nosaltres, però, usarem la sigla ALAO seguint el criteri de la Universitat Autònoma de Barcelona i de l'Institut Cervantes⁴⁰.

Inicialment la disciplina es va donar a conèixer a través de la sigla *CALL, Computer Assisted Language Instruction*, però va desaparèixer en favor de *CALL* ja que l'altra denota un enfocament centrat en l'ensenyant i de tall marcadament estructuralista. A partir de la incorporació de l'enfocament comunicatiu i la significativa millora de les TIC durant la dècada dels 80 el terme *CALL* va acabar generalitzant-se, tot desbancant altres alternatives que sorgiren aleshores. La sigla *CALL* pressuposa la possibilitat d'interactivitat i suport comunicatiu per a escoltar, parlar, llegir i escriure, bé siga a través de l'ús d'aplicacions en CD-ROM, bé a través d'Internet (Davies i altres, 2009a). No obstant això, Kern, Ware i Warschauer (2008) aborden el matís específic de l'ús pedagògic dels ordinadors connectats a una xarxa, el que permet la comunicació entre tots els agents que intervenen en el procés educatiu. Així parlen de *NBLT, Network-based Language Teaching*. Com veurem seguidament, la sigla *CALL* conviu amb moltes altres que subratllen l'eina o plantejament que

⁴⁰ Convé aclarir que per a l'Institut Cervantes els termes ALAO/ELAO són dues facetes complementàries d'un mateix fenomen. La diferència estriba en el punt de vista, el de l'aprenent (ALAO) o el de l'ensenyant (ELAO). Nosaltres compartim aquest criteri. Consulteu el *Diccionario de términos clave de ELE* [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele].

es focalitza. Nosaltres fem la sigla ALAO perquè és la més genèrica i dona cabuda a tots i cadascun dels matisos.

Existeix un gran nombre de sigles per a designar el ventall de possibilitats que ens brinda l'aplicació dels ordinadors a l'ensenyament i l'aprenentatge en general, i de llengües en particular. Aquestes sigles parteixen de la bibliografia en anglès majoritàriament, ja que es tracta d'un camp d'investigació que va sorgir des d'aquesta llengua i continua sent la més estesa. Vegem la Taula 7 en què detallem les sigles més rellevants tot contemplant aquelles que més es fan servir, independentment de la llengua en la qual s'han originat:

SIGLA	SIGNIFICAT
CAI	<i>Computer-Assisted Instruction</i> <i>Computer-Aided Instruction</i>
CAL	<i>Computer-Assisted Learning</i>
CALI	<i>Computer Assisted Language Instruction</i>
CALL	<i>Computer-Assisted Language Learning</i> (conegut com ALAO)
CALT	<i>Computer-Assisted Language Tecnology</i>
CASLA	<i>Computer Applications in Second Language Acquisition</i>
CBE	<i>Computer-Based Education</i>
CBI	<i>Computer-Based Instruction</i>
CMI	<i>Computer-Managed Instruction</i>
CSCL	<i>Computer-supported Collaborative Learning</i> (conegut com ACAO)
ICAI	<i>Intelligent Computer-Assisted Instruction</i>
ICALL	<i>Intelligent Computer Assisted Language Learning</i>
ITS	<i>Intelligent Tutorial Systems</i>
MALL	<i>Mobile Assisted Language Learning</i>
NBLT	<i>Network-Based Language Teaching</i>
TELL	<i>Technology Enhanced Language Learning</i>
TILL	<i>Techonology-Integrated Language Learning</i>
WELL	<i>Web-Enhanced Language Learning</i>

Taula 7: Sigles ensenyament-aprenentatge amb l'ordinador

Tal com es desprén de la Taula 7 trobem distintes possibilitats segons en què es focalitze l'atenció. Si s'atorga a l'ordinador un paper auxiliar, com a servidor apareixen els termes *assisted* o *aided*. La paraula *instruccion* assenyala una inclinació cap a la preponderància de l'ensenyament sobre l'aprenentatge. Tanmateix el terme *learning* fixa l'atenció en aspectes del procés d'aprenentatge en què l'ordinador només és un intermediari, un ajudant o un assistent, és a dir, la responsabilitat de la programació i la gestió didàctica queden en mans de professorat i alumnat. Al contrari, l'ús de *managed* o *tutorial* deleguen la gestió del procés d'aprenentatge en la màquina. Per la seua banda la utilització de *based* pertany a òptiques holístiques (Pinilla, 2003: 52) perquè inclou tot el que es pot fer amb un ordinador, tant si està guiat per l'aprenent, com per l'ensenyant com per la màquina.

Ara bé, no totes aquestes sigles compten amb tradició en la investigació en la nostra llengua, és per això que no les hem traduïdes. Les sigles més usades en el nostre context són EAO, Ensenyament Assistit per Ordinador i AAO, Aprentatge Assistit per Ordinador. A més de la seua concreció en el camp de la didàctica de llengües, ALAO, Aprentatge de Llengües Assistit per Ordinador i ELAO, Ensenyament de llengües Assistit per Ordinador. En el present treball, per la seua naturalesa i objectius, d'entre les diferents possibilitats adoptem la idea de l'ALAO, com ja hem aclarit.

No es tracta d'un fenomen nou, va començar en els anys 60, confinat aleshores a algunes universitats amb departaments de reconegut prestigi en aquest àmbit. A principi dels 80 es va estendre considerablement per Europa – el Regne Unit, especialment-, Estats Units i Canadà. Va expandir-se notablement en la dècada dels 90, quan va instaurar-se el CD-ROM com a mètode d'emmagatzematge massiu i amb l'eclosió de l'ús d'Internet. Els materials didàctics per a l'aprenentatge de llengües en CD-ROM han proliferat des d'aleshores, especialment per a la pràctica de l'anglès i han suposat un tremend avanç per a l'autoaprenentatge (Gimeno, 2002b: 155).

Aquest camp acadèmic evoluciona ràpidament i s'ocupa del paper que desenvolupen les TIC en l'ensenyament-aprenentatge de llengües (Pérez i altres, 1999). Abasta des del desenvolupament de materials didàctics, passant per la pràctica pedagògica d'aquests, fins la investigació relacionada. El desenvolupament de materials didàctics en format electrònic, la pedagogia subjacent i la investigació entorn d'ALAO han evolucionat fins a tal punt de

complexitat intel·lectual que ha suposat que l'ALAO es consolide com un camp d'estudi de dret propi (Gimeno, 2002b: 420; Levy i Stockwell, 2006).

Quant al terme *desenvolupament*, en ALAO pot referir-se tant a la creació de materials pedagògics (inclosos el disseny, la programació didàctica i la incorporació de continguts) com a la creació d'eines i aplicacions informàtiques en les quals hom pot inserir el contingut lingüístic. És per això que “[...] els coneixements que es requereixen per al disseny i l'elaboració de materials didàctics en format electrònic són del tot distints als que es requereixen per a la creació de materials pedagògics de tipus més convencional” (Gimeno, 2002b: 422). Pel que fa al mot *materials* engloba tasques, programari, materials d'un curs, llocs web, cursos en línia, paquets o entorns d'aprenentatge (Levy i Stockwell, 2006). Tot plegat el desenvolupament de materials d'ALAO comporta una quantitat important de treball ja que cal posseir una considerable formació i informació especialment sobre les alternatives pedagògiques necessàries per a trobar l'eina adequada a la tasca concreta i triar entre una àmplia gamma d'opcions en relació amb el disseny, la teoria i la pràctica (Levy i Stockwell, *op. cit.*).

L'extensió de la investigació en ALAO és molt àmplia. Abasta aspectes tan diversos com ara els estudis previs que possibiliten la creació de programari educatiu, l'estudi i l'anàlisi dels resultats del procés d'aprenentatge després de la implementació d'uns materials amb estudiants reals o el desenvolupament de prototips informàtics. La investigació basada en la recopilació d'informació i l'anàlisi de dades en el camp de l'ALAO pot ser qualitativa o quantitativa, experimental o etnogràfica i els resultats d'aquesta investigació es publiquen en revistes científiques especialitzades en ALAO o en els camps afins. Un símptoma de la maduresa d'aquesta disciplina és el fet d'haver-se establert una terminologia específica pròpia (Gimeno, 2002b: 422).

Per un altre costat, l'Aprenentatge de Llengües Assistit per Ordinador pertany al camp de la lingüística aplicada, i dins d'aquesta està relacionat amb l'aprenentatge de segones llengües. Aquesta disciplina *Second Language Acquisition*, és coneguda per la sigla anglesa *SLA*. Es tracta d'un camp d'estudi teòric i experimental que s'ocupa del fenomen de l'aprenentatge d'una segona llengua, tot usant el vocable *segona* per a al·ludir a qualsevol llengua que s'adquireix distinta de la primera, per tant pot ser segona, tercera, quarta... A més a més, l'ALAO està relacionat amb els camps d'estudi de la

sociolingüística, la pragmàtica, l'anàlisi del discurs i la psicolingüística. També està lligat a l'autonomia de l'aprenentatge. Al seu torn, manté una estreta relació amb les ciències de l'educació, la didàctica de les llengües, la informàtica, l'enginyeria lingüística, les ciències cognoscitives, la psicologia i la lingüística. Influxa, i alhora és influïda, per la teoria i la investigació portades a terme en tots aquests camps.

Per a Warschauer (1996) la història de l'ALAO suggereix que l'ordinador pot proporcionar gran varietat d'usos per a l'ensenyament de llengües. Pot esdevenir una mena de tutor que ofereix activitats per a practicar la llengua d'estudi, estimular la interacció comunicativa, cercar informació diversa o, simplement servir d'eina per a escriure.

Les primeres mostres dels materials d'ALAO són un clar exemple de la utilització de l'ordinador quasi exclusivament a través de la pràctica estructural i formal, el plantejament didàctic es veia fortament condicionat per les limitacions tecnològiques d'aleshores (Pérez i altres, 1999). No obstant això, no han parat d'evolucionar des d'aleshores. En les últimes dècades s'han incorporat enfocaments constructivistes “[...] amb una concepció de l'aprenentatge més interpersonal, experimental i orientada al procés” (Seiz, 2006: 56). S'emfasitza en el context sociocultural de la cognició (Levy i Stockwell, 2006) –com veurem al final del nostre estudi.

L'evolució també s'ha pogut constatar des de les etapes inicials d'ALAO amb un plantejament dels cursos predominantment unidireccional i basat en el text escrit, fins a l'aparició de components interactius amb el desenvolupament de tecnologies més elaborades basades en Internet i en el web. Les tecnologies que permeten la interacció en viu amb la utilització de la veu susciten un gran interès pedagògic per al desenvolupament i la pràctica de les habilitats lingüístiques de la producció i la comprensió oral, que han tingut molt poca presència en el passat en l'entorn del web. A pesar de considerar aquestes habilitats lingüístiques fonamentals tant per part dels docents com pel conjunt de la societat que les ha valorades cada vegada més, la complexitat tècnica ha imposat restriccions notòries. A hores d'ara aquestes limitacions es refereixen tant al maquinari com al programari, pel que fa al processament del

llenguatge natural i la intel·ligència artificial⁴¹ que, tot i avançar constantment, disten encara d'abastar l'objectiu ideal (Davies, 2009). En conseqüència constatem que els materials d'ALAO sovint es concentren en el desenvolupament de les habilitats lingüístiques escrites i aquest fet esdevé un seriós problema pedagògic (Seiz, 2006).

Siga com siga, a grans trets, podem establir que les característiques de l'Aprenentatge de Llengües Assistit per Ordinador són:

- Aprenentatge no-lineal, està organitzat de manera seqüencial, promou el pensament relacional, i contribueix a la construcció de significat.
- Contextual, mitjançant enllaços hipertextuals permet d'accedir a contextos diferents i abastar un coneixement cultural global.
- Recursiu, convida a reinterpretar i reorganitzar els coneixements.
- Constructiu, ja que permet reconstruir coneixements adquirits prèviament.
- Orientat a l'aprenent, perquè l'hipertext ofereix explorar distints nivells de coneixements, prendre consciència de l'evolució del procés d'aprenentatge, i reorientar-lo segons les necessitats (Kramersch, 1993: 2000).

De les distintes fases per les quals ha passat l'Aprenentatge de llengües assistit per ordinador s'han ocupat diversos autors; una de les primeres categoritzacions, i més reeixides, ha estat la de Warschauer (1996); publicades amb posterioritat destaquen les de Levy (1997a) i Bax (2003). Tots coincideixen a establir tres etapes amb lleugers matisos. Segons Warschauer (*op. cit.*) podem considerar la primera etapa, anomenada conductista o behaviorista, en la qual l'ordinador exercia de tutor o com a font de material instructiu per a l'aprenent. Abasta les dècades dels 60 i els 70. La segona, coneguda com comunicativa, s'inicia en els anys 80, en què trobem una major llibertat de

⁴¹ Per *intel·ligència artificial* (IA o AI, la sigla en anglés) s'entén el desenvolupament de màquines amb capacitat de simular conductes humanes com ara el raonament, l'aprenentatge, el processament i la interpretació d'estímuls sensorials. L'etiqueta d'*intel·ligent* en els programes d'ALAO es refereix a la capacitat del sistema d'analitzar entrades gramaticals i de generar retroalimentació específica per a l'error de l'aprenent (Levy i Stockwell, 2006).

l'aprenent quant a l'elecció, el control i la interacció. I l'última, es desenvolupa des dels anys 90 i és coneguda com integradora o integrativa, caracteritzada per dos grans avanços tecnològics, els formats multimèdia i l'adveniment d'Internet. Bax (op. cit.), per la seua part, anomena aquestes fases enfocaments d'ALAO, restringit, obert i integrat respectivament. Nosaltres seguirem en el nostre estudi les proposades per Warschauer (*op. cit.*) ja que el mateix nom subratlla el plantejament didàctic predominant en cada època. Són revisades amb més profunditat en el següent capítol.

Coincidim amb Seiz (2006) quan afirma que manquen encara més investigacions per a esbrinar si les TIC milloren el procés d'ensenyament-aprenentatge, per conèixer què aporten exactament. D'altres autors com ara Martín i altres (2003) opinen que els resultats de l'abundant investigació sobre l'aprenentatge assistit per ordinador ja avalen la seua eficàcia a l'hora de millorar l'aprenentatge. Siga com siga sembla que la sensibilitat per investigar els resultats dels materials d'ALAO està estenent-se. La Comissió Europea per exemple, destina part dels seus pressupostos a aquest tipus d'estudis. L'any 2010 va publicar un interessant estudi a partir d'una investigació en 8 països per conèixer les actuals tendències en ALAO, saber els resultats que s'estan obtenint, la influència del context sociocultural en aquests resultats, avaluar l'explotació que actualment es fa dels materials d'ALAO i altres qüestions relacionades. Del resultat de l'informe es desprén que les societats amb un major desenvolupament d'infraestructures i amb un major ús de les TIC en la vida quotidiana presenten una actitud *més oberta* cap a la utilització d'aquestes tecnologies en l'aprenentatge de llengües. També que el plantejament pedagògic dels programes d'ALAO no segueix el ritme dels avanços tecnològics. Així mateix constaten la urgència de formació específica per als docents. Comproven que les tendències actuals aposten per la utilització generalitzada dels recursos del Web 2.0, especialment pel que es refereix a entorns personals d'aprenentatge; pels jocs de rol multijugador massiu, encara no suficientment explotats per a l'ensenyament de llengües; i, per a acabar, la creació de mons virtuals. L'estudi finalitza amb una advertència per a les llengües distintes de l'anglès ja que comproven que l'ús de l'anglès informal està creixent sobretot per l'extensió de les xarxes socials, en detriment de l'anglès formal i de totes les altres llengües maternes.

Kern, Ware i Warschauer (2008) revisen una sèrie d'investigacions sobre els resultats de l'*ensenyament de llengües basat en xarxes (NBLT)* i comenten algunes conclusions interessants. En un curs d'espanyol de nivell intermedi es va comparar un grup que seguia una modalitat presencial amb un altre de *NBLT*, aquest grup va obtenir millors resultats en el desenvolupament de les habilitats lingüístiques orals. En la resta de habilitats no observaren diferències significatives. El mateix comprovaren amb un curs d'alemany. L'objectiu principal dels estudis va ser determinar si la interacció mediada a través de la tecnologia podia donar suport a l'adquisició de la llengua, almenys tant com en la comunicació cara a cara, i arribaren a la conclusió que sí.

3.2. Modalitats formatives a través de les TIC

L'augment del protagonisme de les TIC en el desenvolupament de les qüestions pedagògiques juntament amb els canvis en la tipologia i en les formes d'organització dels estudiants, estan fent que ens trobem davant una realitat heterogènia, amb estudiants de temps complet i de temps parcial, d'edats molt diverses i trajectòries de vida força diferents, amb formació distinta i amb contextos socials molt variats. Aquest tipus d'alumnat també necessita models educatius que privilegien els seus objectius i que els permeten accedir a aprenentatges significatius (Barrón, 2004). És per això que els avanços tecnològics estan proporcionant un paradigma amb multiplicitat d'opcions que intenten donar resposta a aquestes necessitats. En aquest apartat les revisem i analitzem els avantatges i els inconvenients d'incorporar les eines que ofereix el web a l'ensenyament-aprenentatge de llengües.

3.2.1. Classificació de les modalitats formatives a través de les TIC

Depenent de quina tecnologia emprem i de l'ús que se'n faça han aparegut, i no paren de fer-ho, diverses opcions d'utilització de les TIC en l'ensenyament i l'aprenentatge. Entenem per modalitat formativa el concepte que defineix i descriu la manera en què els diferents actants, rols, tècniques, materials i tecnologies que formen part del procés d'ensenyament-aprenentatge se situen entre si per a interaccionar i integrar-se en un sistema l'objectiu del qual és l'aprenentatge. Aquestes modalitats han originat –i no paren de fer-ho– conceptes com ara *Aprentatge electrònic, en xarxa, en línia, virtual, mòbil*, etc. A continuació les presentem gràficament (vegeu la Figura 6) i tot seguit revisem i expliquem en què consisteix cadascuna de les modalitats educatives resultants.

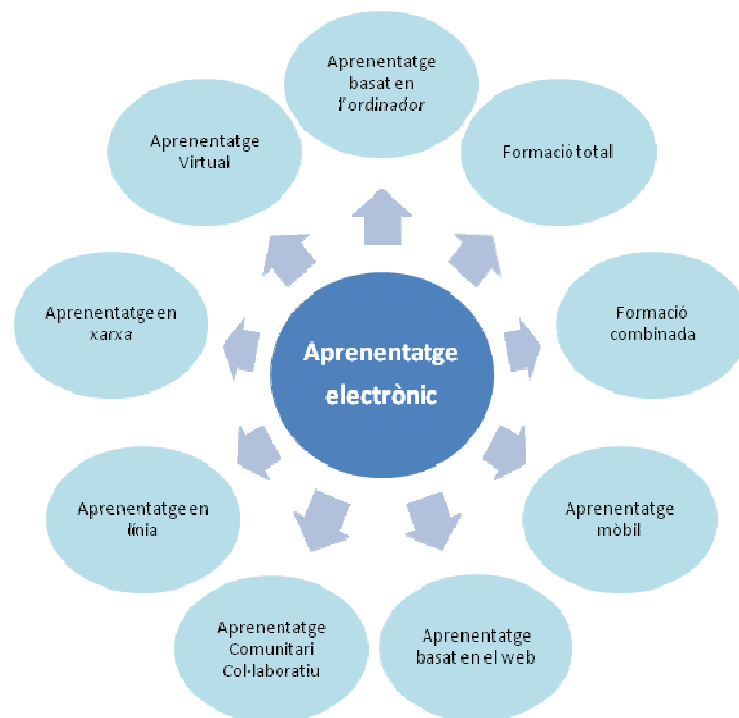


Figura 6: Modalitats formatives a través de les TIC

L'*Aprenentatge electrònic*, conegut també pels termes *ensenyament electrònic* o *e-ensenyament*. Aquestes etiquetes al·ludeixen a l'activitat formativa basada en la utilització de les TIC, en l'ús de qualsevol mitjà electrònic. Aquesta modalitat, per tant, inclou la resta de possibilitats que es basen en l'ordinador, en Internet, en el web o en els diversos dispositius mòbils (tal com s'ha vist en la Figura 6).

Per la seua part, l'*Aprenentatge basat en l'ordinador*, al·ludeix a l'opció formativa que inclou tot allò que es pot fer amb un ordinador, tant si està guiat per l'aprenent, com per l'ensenyant com per la màquina.

Així mateix, *Aprenentatge en línia*, *educació* o *formació en línia*, són termes que es refereixen a un entorn síncron o asíncron que integra tots els materials, els recursos i les eines de comunicació necessàries perquè es produeixca l'adquisició de coneixements. Tot accessible a través d'Internet. Segons Barrón (2004: 3) l'educació en línia s'ha caracteritzat pels següents trets:

- Estableix línies de comunicació sincrònica i asincrònica.
- Distribueix l'accés als coneixements.
- Organitza vincles d'informació "per demanda".
- L'aprenent és l'eix de "distribució dels elements" que requereix accedir a un aprenentatge definit i que considera les seues experiències, capacitats i expectatives.

També existeix l'*Aprenentatge basat en el web*. Aquest consisteix en la implementació dels recursos didàctics a través d'un servidor web. Es tracta d'una submodalitat de l'aprenentatge en línia ja que en la mesura en què el web està inserit en Internet l'accés a aquesta és imprescindible.

Així mateix trobem l'*Aprenentatge en xarxa*, aquell en què les TIC s'utilitzen per a facilitar i fomentar connexions entre els estudiants, entre els estudiants i els tutors, entre una comunitat d'aprenentatge i els seus recursos per a aprendre (Goodyear, 2001). Aquesta connexió pot produir-se a través d'Internet o d'una xarxa interna o intranet. L'autor (*op. cit.*) proposa aquesta etiqueta diferenciada de les anteriors perquè les altres no impliquen, necessàriament, la interacció amb materials en xarxa i amb altres persones.

Kern i altres (2008) parlen de l'*Ensenyament-aprenentatge de llengües basat en xarxes*, per a aquests autors es tracta de l'ús pedagògic de dispositius connectats

en xarxa, que permeten una comunicació multidireccional dels agents que intervenen en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Diversos estudis arreplegats en aquesta obra apunten una sèrie de potencials beneficis d'aquesta metodologia de treball per a l'adquisició de llengües, ja que els estudiants aprenen interactuant mitjançant la construcció compartida del coneixement.

Quant al terme *Aprenentatge virtual* s'empra amb dos significats que sovint es confonen. D'una banda, s'usa per a referir-se a les activitats d'aprenentatge realitzades a través de plataformes o d'entorns virtuals –els quals expliquem seguidament. I de l'altra, per a al·ludir a un recurs, un servei, etc. creat artificialment per analogia amb el món real, que es representa en un sistema audiovisual. L'exemple més recíent és el conegut Second Life -tal com hem comentat en el Capítol 2. El primer cas és una submodalitat de l'aprenentatge basat en el web ja que els recursos o els materials estan allotjats en algun servidor web i són accessibles a través d'una pàgina web . Ara bé, en el segon el món virtual pot estar en línia, instal·lat en un CD-ROM o al disc dur de l'ordinador, aquests casos són cada vegada menys habituals ja que la tendència actual és que tot estiga al *nívol*. Es tracta del fenomen conegut com *Cloud Computing*, el paradigma que ofereix els serveis i les eines necessàries a través de la xarxa sense necessitat de disposar de cap programari específic i sense emmagatzemar la informació en cap dispositiu, tot es queda en Internet, en *el nívol*. Per tal de no confondre'ls nosaltres emprarem el terme *aprenentatge virtual* per al primer ús que hem explicat, el més comú i més estès. Quan ens referim al segon ús parlarem d'*aprenentatge a través de mons virtuals*.

L'aprenentatge virtual es concreta en els anomenats *Entorns Virtuals d'Aprenentatge*, coneguts generalment amb la sigla *EVA*. També són anomenats *plataformes d'aprenentatge*, sistemes de teleformació o entorns telemàtics (Majó i Marquès, 2002). Són el marc en el qual es desenvolupen les accions formatives en línia. Hewer (2009) defineix els entorns virtuals d'aprenentatge com els cursos en línia creats a partir de programes que ajuden els ensenyants a crear-los, a més de facilitar les eines necessàries per a la comunicació entre els agents implicats i la possibilitat d'intercanviar fitxers. Presenten molts avantatges quant a la facilitat de proporcionar i manejar els materials d'aprenentatge.

Una *plataforma* és definida per Pérez (2006: 198) com l'entorn virtual o l'eina específica que facilita la creació d'activitats formatives en la xarxa. Integra diverses eines bàsiques en una interfície de manera que els usuaris puguin

portar a terme les activitats necessàries des d'un mateix entorn. És possible accedir-hi remotament des de qualsevol dispositiu connectat a Internet a través d'un navegador web. No requereixen instal·lació de programari en l'ordinador per part de l'usuari, tan sols que es connecte al servidor que conté l'eina. La creació i la distribució dels continguts dins de l'entorn és en format HTML. Són entorns oberts en el sentit que permeten l'accés a recursos externs ubicats en Internet a través d'enllaços directes (FTP, URL...) o a través de les eines de navegació. Inclouen eines de comunicació individual i de grup com ara correu electrònic, xat, fòrum pissarra compartida... També disposen d'espais per a l'intercanvi de documentació, eines destinades a l'avaluació i, finalment, recursos per a la gestió i l'administració del curs per part del creador-docent. En resum, es tracta d'una sèrie d'opcions tecnològiques per a facilitar els processos d'ensenyament-aprenentatge.

Servesquen d'exemple la primera versió del primer EVA de la Universitat Politècnica de València (Figura 7) i l'actual (Figura 8). En el primer cas es limitava a ser un repositori de material posat a l'abast de l'estudiant. En el segon hi ha una transformació significativa. Es tracta d'un espai col·laboratiu —conté un wiki en el qual poden participar els aprenents—, eines de comunicació síncrones —el xat— i asíncrones —el fòrum, el tauler d'anuncis i el correu intern—, espais on emmagatzemar arxius, a més d'un grapat d'eines per a col·locar material o crear-lo.

L'Aprentatge de Llengües Assistit per Ordinador (ALAO)

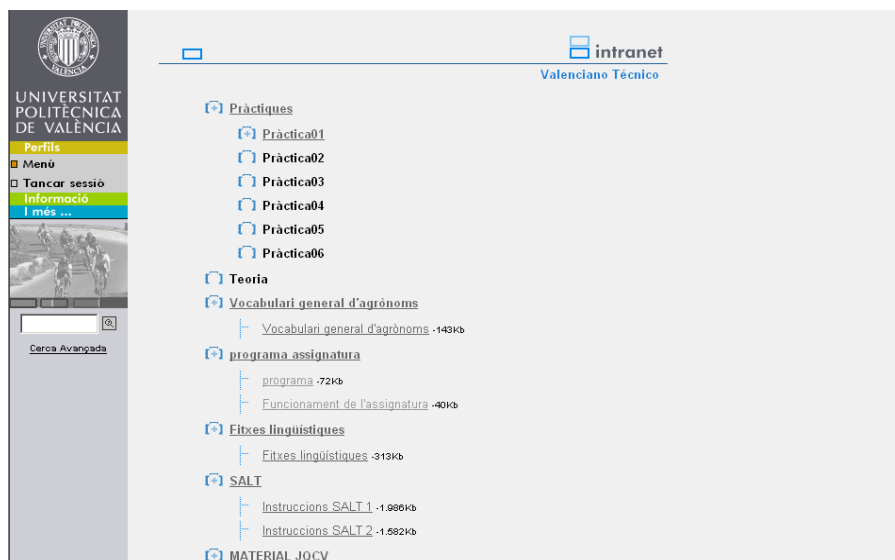


Figura 7: Primera versió de l'entorn virtual d'aprenentatge de la UPV

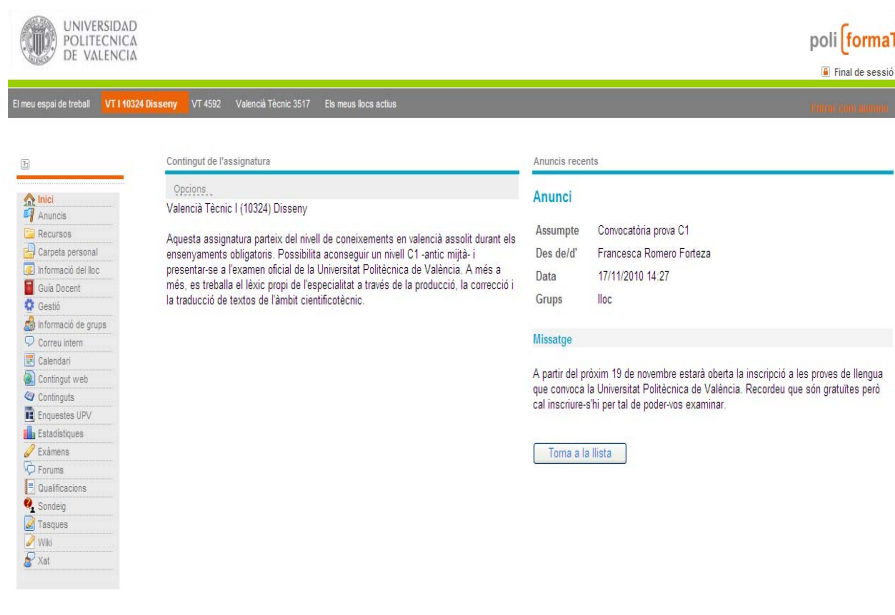


Figura 8: Versió actual de l'entorn virtual d'aprenentatge de la UPV

Aquests entorns no poden ser la imitació dels espais i els serveis que ofereix la modalitat educativa presencial (Guitert, 2001), s'han de distingir per la comunicació i l'accés a la informació, que permeten la formació. Els EVA es

caracteritzen per la constant actualització i l'adaptació segons van sorgint les necessitats pedagògiques, i a partir de l'evolució de la tecnologia, és clar (Guitert, *op. cit.*). Hi ha qui opina, com ara Babot (2004) que l'educació virtual, per la seua banda, “[...] ben organitzada i impartida té una eficàcia extraordinàriament alta, a vegades fins i tot molt superior a la formació presencial”. Considera que la formació en línia, en general, resol alguns problemes que planteja l'educació presencial però suscita alguns dubtes, com ara: quins tipus de problemes resol?, beneficia a un sector real de la població?, existeix una demanda sostinguda per al seu desenvolupament?⁴² o quins beneficis aporta per a l'educació?

Per *Campus virtual* s'entén una plataforma o entorn telemàtic que proporciona als usuaris l'accés a unes pàgines web interactives a través de les quals s'organitza un sistema d'ensenyament. Sovint reproduïxen i s'organitzen com els centres docents presencials (Majó i Marquès, 2002). Són els successors de la formació a distància o no presencial d'antany, encara que amb destacats avantatges com ara la flexibilitat, les possibilitats de comunicació i la capacitat de tria. Siga com siga no han de ser mai una imitació de l'educació presencial sinó un potenciador de les opcions que presenten les TIC al servei d'una didàctica no presencial (Guitert, 2001: 41).

El disseny d'entorns virtuals d'aprenentatge, per la seua part, és una parcel·la relativament nova i força complexa, ja que ha de comptar amb experts en la matèria d'aprenentatge i experts en programació tecnològica. L'aprenentatge a través de la tecnologia és un mètode de formació enviat per un canal diferent que requereix mètodes pedagògics i un pla estratègic correcte, qüestió cabdal que s'ha de tenir present tant a l'hora de dissenyar-los com d'implementar-los. La situació ideal és que es tracte de la mateixa persona, però això no sempre és possible; en el cas de l'ensenyament adreçat a minusvàlids, no obstant, és una condició indispensable (Queirel, 2002).

Sovint el problema rau en què la formació en línia és dissenyada per empreses alienes a l'entorn pedagògic, i no per les institucions educatives, fet que provoca que s'allunyen de l'enfocament didàctic adequat. A més, encara no hi ha regles per als sistemes de formació virtual ja que l'intent que es va produir

⁴² Una prova de l'èxit de l'educació virtual són els fraus i les estafes que ja s'han denunciat. Babot (2004) enumera una sèrie de consells per tal d'evitar enganys.

l'any 1999, a Seattle per part de l'Organització Mundial de Comerç va resultar frustrat (Barrón, 2004).

Una altra possibilitat és la de l'*Aprenentatge comunitari col·laboratiu*, segons Casamayor (2008) és la modalitat formativa derivada dels recursos del Web 2.0, basat en el principi que “[...] el tot és més que la suma de les parts” (*op. cit.*: 197). El *software social*, encara que no ha estat dissenyat específicament per a la formació permet crear oportunitats d'aprenentatge innovadores i estimulants.

Hom parla de *Mescla d'aprenentatges o formació combinada*, si es tracta d'una modalitat híbrida que en Casamayor (2008) els autors usen com a sinònim de semipresencialitat. És definida com “[...] la combinació de diferents modalitats d'ensenyament per a donar una resposta eficient a les necessitats formatives d'un grup de persones, atenent també a la naturalesa dels continguts, al temps i als recursos disponibles” (*op. cit.*: 13). Generalment al·ludeix a la combinació d'aprenentatge a través de recursos electrònics junt amb sessions presencials.

S'ha d'observar que, gràcies als avanços de les TIC, les divergències entre l'ensenyament presencial i el no presencial han minvat, ja que moltes de les activitats que es poden realitzar a l'aula també es poden realitzar en línia. Fins i tot algunes milloraren la seua qualitat (Davies i altres, 2009a).

També trobem l'*Aprenentatge mòbil*. Fa referència a totes les accions d'ensenyament que usen els dispositius mòbils amb connexió sense fil com ara ordinadors portàtils, telèfons mòbils, tauletes tàctils o agendes electròniques, per rebre continguts o activitats formatives. Són un pas més en l'accés a recursos d'informació i comunicació des de qualsevol lloc i en qualsevol moment.

Una altra modalitat formativa és la *Formació en empresa* es pot entendre com formació a mida. Es refereix als programes formatius que es dissenyen per la demanda d'una empresa o entitat pública. Se sustenten, majoritàriament, a través de l'ús de les TIC (Casamayor, 2008).

D'un temps ençà ha sorgit a la palestra un altre terme, *Aprenentatge transformatiu (T-Learning)*, recolzat en els eines que ofereix Internet i que promou el desenvolupament de les capacitats que tenen a veure amb les habilitats de saber fer per part de l'estudiant. Altres, però, es refereixen a un *Aprenentatge interactiu*, a través de la televisió digital interactiva, un híbrid entre televisió i entreteniment (Pindado, 2010). I també hi ha qui al·ludeix a un *Aprenentatge Total*, concepte que amplia el d'Aprenentatge electrònic, en el sentit

que es tracta d'un aprenentatge global basat en les plataformes d'aprenentatge electrònic, les xarxes socials i els entorns personals d'aprenentatge (Oliva, 2011). Caldrà esperar un mica per saber com queda finalment acceptat, nosaltres ens decantem per aquesta darrera opció.

3.2.2. L'autoaprenentatge

Els objectius tradicionals de l'ensenyament basats en l'adquisició de coneixements es revelen insuficients en una societat altament tecnològica com la nostra, en què els sabers adquirits poden esdevenir obsolets en un termini relativament breu. Aquest fet crea la necessitat que les persones posseeixen les destreses que els permeten continuar aprenent per si mateixes (Martín, 1999: 7). A això s'afegeix l'existència d'un alumnat complex i heterogeni conseqüència de l'extensió del moviment migratori (Ballester i altres, 2010: 548), que necessita conèixer la llengua del territori a què arriba.

A més a més, en l'informe Delors (1996) s'assenyala com un dels quatre pilars fonamentals en què s'ha de basar l'educació *aprendre a conèixer*, el qual suposa *aprendre a aprendre* per tal de poder aprofitar les possibilitats que ofereix l'educació al llarg de tota la vida. L'educació en l'autonomia prepara els estudiants per a la seua formació contínua fora de l'àmbit acadèmic i al llarg de la seua existència. Sensibilitat que arpleguen Guitert (2001), Majó i Marquès (2002) i el *Marc* (Consell d'Europa, 2001: 177) però que han manifestat pedagogs, lleis educatives i estudiosos del tema sobretot a partir de la publicació del citat informe. En el cas de l'aprenentatge de llengües un objectiu central dels enfocaments actuals és millorar l'autonomia de l'estudiant i que prengui control del propi procés d'aprenentatge (Littlemore, 2001).

L'oferta de diverses modalitats de formació ha existit des de fa molt de temps. La primera vegada que tenim constància d'un oferiment d'aquesta modalitat formativa data de 1728 quan va aparèixer un anunci a la *Gaceta de Boston* en què s'oferia un material d'ensenyament i tutories per correspondència (García Aretio, 2001: 164). Aquesta modalitat va anar augmentant i durant els anys 60 del segle passat va començar a fomentar-se arreu del món,

desenvolupat com una clara alternativa a l'educació presencial per tal d'arribar a totes les persones. L'educació presencial i l'oberta, en paraules de Cruz (2002: 54) són dos tipus de docència que existeixen perquè hi ha diferents tipus d'alumnat que demanden, per les raons que siguin, un sistema d'aprenentatge o un altre. No cal dir que les TIC eixamplen tot un món de possibilitats a la formació presencial, a la no presencial i a l'autoaprenentatge⁴³ (Cruz, 2002). La tecnologia informàtica presenta una estreta relació amb l'autoaprenentatge ja que aquesta propicia l'organització d'entorns que tenen com a objectiu fomentar l'autonomia dels aprenents i la seua (co)responsabilitat (Trenchs, 2001c: 22).

Convé fer alguns aclariments terminològics ja que sovint es manegen els termes *d'autoaprenentatge*, *educació –formació– no presencial*, *a distància*⁴⁴ o *oberta*, *autonomia* o *aprenentatge autònom* de forma indistinta, però tenen matisos força significatius. Vegem-los:

Autoaprenentatge fa referència a totes les situacions en què l'aprenent treballa sense control directe de l'ensenyant i fora de l'àmbit de la classe (Bosch, 1996). És el sistema d'aprenentatge basat en la lliure disponibilitat de recursos autocorrectius de formació en un centre o un entorn que, generalment, també ofereix un servei d'orientació a l'estudiant. Aquesta modalitat d'estudi està en auge, ja que les tecnologies digitals han expandit el camp en acostar l'oferta sense els entrebancs d'espai o temps. A més de facilitar l'accés als materials. Walker (2009) i Warschauer i altres (1996), al seu torn, opinen que les TIC contribueixen al desenvolupament de l'autonomia.

Actualment, trobem un cert nombre d'etiquetes per a referir-se a aquesta modalitat d'aprenentatge segons es pose l'èmfasi en algun aspecte del procés. Aquestes són: aprenentatge autodirigit, autoregulat, autodidàctic i autònom. Per a Littlemore (2001) *l'aprenentatge autònom* al·ludeix a la capacitat de l'aprenent mentre que l'aprenentatge autodirigit es refereix al procés d'aprenentatge en el qual un aprenent autònom està implicat. Segons el *Glossari*

⁴³ Servesca d'exemple el Campus Extens de la Universitat de les Illes Balears, que començà l'any 1997 amb una especialitat de magisteri i un cicle superior. Actualment té una important oferta de titulacions en modalitat semipresencial. Vegeu <http://campusextens.uib.es>.

⁴⁴ El terme de *formació* o *educació a distància* ha caigut en desús i està generalitzant-se el terme *no presencial* ja que la distància desapareix en el ciberespai (Vivancos, 1998).

de l'espai europeu d'educació superior de la Universitat Politècnica de Catalunya, (GLOSUJI), [<http://www.upc.edu/slt/glosEEES>] la diferència estriba segons en quina part del procés d'ensenyament-aprenentatge es pose l'èmfasi. Així, l'aprenentatge autodirigit es focalitza en la definició dels objectius; l'aprenentatge autònom, en la manera d'abordar aquests objectius i l'aprenentatge autoregulat, en l'avaluació i la correcció de la metodologia, si cal, durant el procés d'aprenentatge.

Tots aquests conceptes parteixen de la premissa que l'aprenent exerceix el control i la responsabilitat sobre l'elecció dels objectius i els mitjans per a assolir-los. També els processos d'aprenentatge dels aprenents són diferents atenent a un grapat de variables: les seues capacitats intel·lectuals, els coneixements culturals, l'edat, la situació social, etc. Aquesta pluralitat fa que usen diferents estratègies per aprendre i que tinguen ritmes d'aprenentatge diferents, per tant, que requeresquen materials adequats a cada tipus d'opció formativa.

S'entén per *educació no presencial, a distància o oberta*, el procediment educatiu en què l'ensenyant i l'alumne estan separats físicament i, en conseqüència, cal mediatitzar els continguts. Els materials tenen un disseny específic i la gestió no presencial del docent es porta a terme a través de tutories (telefòniques, amb sessions concertades o telemàtiques) (Padula, 2003). Aquesta modalitat palesa un destacat increment d'un temps ençà. En l'àmbit universitari, segons l'Observatori Espanyol d'Internet⁴⁵ (OEI), un de cada deu estudiants en l'any 2002 ja cursava els seus estudis a través d'Internet, xifra que augmenta un 15% cada any (Cortés, 2003).

El terme *autonomia* al·ludeix a dues dimensions, bé a les situacions d'aprenentatge en què l'estudiant tria l'espai i els horaris per a assolir l'aprenentatge; bé a la capacitat de l'aprenent de fer-se càrrec del propi aprenentatge, sap aprendre, pren les decisions oportunes i es responsabilitza del procés (Bosch, 1996; Cruz, 2002). No obstant això, pot requerir l'assistència d'altres persones quan ho trobe necessari.

Segons el GLOSUJI els termes d'autoaprenentatge i aprenentatge autònom es poden considerar sinònims. Siga com siga, la competència genèrica

⁴⁵ Vegeu <http://www.obs-internet.com>, adreça electrònica de l'Observatori Espanyol d'Internet.

que subjau és la capacitat de detectar mancances en el propi coneixement i superar-les mitjançant la reflexió crítica i la tria de la millor actuació per ampliar aquest coneixement. Aquesta persona ha de ser capaç de trobar les fonts d'informació i/o les dreceres per tal de superar aquestes mancances, ha de ser capaç de portar a terme les accions per a formar-se i suplir les deficiències i, finalment, és capaç de valorar si s'ha produït una millora, és a dir, d'autoavaluar-se i prendre les decisions oportunes.

En aquests processos formatius els materials cobren un protagonisme fonamental ja que són aquests els que permeten l'aprenentatge autònom i individual per part de cada aprenent. Les TIC han de ser les facilitadores d'aquest aprenentatge mitjançant la distribució i la presentació dels continguts que cal adquirir (Barberà i altres, 2008).

L'autoaprenentatge és important per a llengües minoritzades com ara la nostra, ja que les facilitats per a aprendre-la o millorar-la no són les mateixes que les que tenen els interessats en llengües més potents. Amb les possibilitats que ens brinden els recursos d'ALAO s'incrementen significativament (Strubell i Torres, 2003).

Un altre aspecte determinant en els processos d'aprenentatge autònom és que l'estudiant conega quines són les seues necessitats formatives, quina metodologia i quins recursos didàctics resulten més eficaços per al seu estil d'aprenentatge. Perquè com és sabut, no totes les persones aprenem de la mateixa manera. "Existeix una enorme variació individual entre els aprenents de llengua. Aquestes diferències poden anar des de la possessió d'una L1 diferent, la sensibilitat cap a la llengua, el grau de motivació, els hàbits d'estudi, la intel·ligència, etc." (Llobera, 1998: 378).

Per *estil d'aprenentatge* s'entenen les característiques cognitives, afectives i psicològiques que serveixen com a indicadors de com els alumnes perceben, interaccionen i responen als seus ambients d'aprenentatge. Els trets cognitius tenen a veure amb la manera en què l'estudiant estructura els continguts, forma i utilitza conceptes, interpreta la informació, resol els problemes, selecciona els mitjans de representació (visuals, auditius, kinestèsics...), etc. Els trets afectius es vinculen amb les motivacions i les expectatives que influeixen en l'aprenentatge, mentre que els fisiològics estan relacionats amb el biotip i el bioritme de la persona. No hi ha estils purs, l'habitual és que hi haja un estil que predomine en cada individu. D'altra banda, aquestes característiques són

més o menys estables, es poden canviar, però, amb esforç i tècniques adequades. Es tracta, altrament, de les preferències i les tendències individualitzades d'una persona que influeixen en el seu aprenentatge.

Alonso i altres (1994) estudien les raons per les quals dues persones que aprenen en una situació en què comparteixen text i context una avança i l'altra no. Per a aquests autors es deu a les característiques intrínseques de cada modalitat d'estudiant. Determinen 4 tipus d'aprenents segons el seu estil d'aprenentatge: actiu, pragmàtic, reflexiu i teòric. Vegem en la Taula 8 els trets de cadascun dels estils d'aprenentatge:

ESTILS D'APRENTATGE	
ACTIU	<ul style="list-style-type: none"> - Empren les tasques amb entusiasme - És mentalment obert - S'implica plenament i sense prejudicis en les noves experiències - No és escèptic - És una persona de caire grupal - Es caracteritza per ser animador, arriscat, espontani, improvisador i descobridor.
PRAGMÀTIC	<ul style="list-style-type: none"> - Li agrada actuar ràpid i amb seguretat - Tendeix a l'aplicació pràctica de les idees - Sap trobar l'aspecte positiu de cada cosa - Es caracteritza per ser directe, eficaç, experimentador i pràctic.
REFLEXIU	<ul style="list-style-type: none"> - Escolta i no fa intervenció fins que domina la situació - Observa les experiències des de diferents perspectives - Fa un recull de dades i les analitza detingudament - Gaudeix observant el comportament dels altres - Es caracteritza per ser analític, conscienciat, exhaustiu, ponderat i receptiu.
TEÒRIC	<ul style="list-style-type: none"> - Li agrada analitzar i sintetitzar - Integra els fets amb teories coherents - Adapta i integra les observacions dins d'un marc lògic i complex - Tendeix a ser perfeccionista - Es caracteritza per ser estructurat, crític, objectiu, lògic i metòdic.

Taula 8: Estils d'aprenentatge

Aquesta classificació gaudeix d'un ampli grau d'acceptació i consens tant a nivell conceptual com en allò relatiu a l'aplicació pràctica. El que no està tan difós és la metodologia didàctica idònia per a cada tipus d'aprenent. Seguint Alonso i altres (*op. cit.*) indiquem diverses estratègies didàctiques per a cada estil d'aprenentatge (vegeu la Taula 9).

ESTRATÈGIES DIDÀCTIQUES SEGONS L'ESTIL D'APRENTATGE	
ACTIU	Intervenir activament, representar rols, dramatitzar, dirigir debats, reunions, resoldre tasques en equip, viure situacions reals, realitzar exercicis actuals, trobar reptes alhora de resoldre problemes i dificultats exigents, abordar tasques múltiples, arriscar-se, aprendre coses noves, poder realitzar varietat d'activitats diferents, sentir-se davant de reptes i situacions adverses o dificultoses, competir en equip i trobar persones de mentalitat semblant amb qui poder dialogar.
PRAGMÀTIC	Tenir la possibilitat immediata d'aplicar el que ha après, d'experimentar-ho, concentrar-se en qüestions pràctiques, rebre moltes indicacions pràctiques i tècniques, donar indicacions, suggerir dreceres, aprendre tècniques per a fer les coses amb avantatges pràctics evidents, comprovar que hi ha un nexa evident entre el tema tractat i una tasca o una oportunitat que es presenta per a poder-lo aplicar, percebre molts exemples i anècdotes, viure simulacions i problemes reals.
REFLEXIU	Reflexionar sobre les activitats, treballar sense pressions ni terminis obligatoris, observar, revisar allò après, allò que ha succeït, arreplegar informació, fer anàlisis detallades, treballar a consciència, pensar sobre les activitats, disposar de temps per preparar, considerar, assimilar, elaborar informes acuradament ponderats, escoltar, pensar abans d'actuar, sondejar per tal d'arribar al fons de la qüestió i investigar detingudament.
TEÒRIC	Sentir-se en situacions estructurades amb una finalitat clara, haver d'analitzar una situació íntegra, rebre, copsar idees i conceptes interessants, encara que no siguin actuals, llegir o escoltar idees i conceptes ben presentats i precisos, inscriure totes les dades en un sistema, model concepte o teoria, tenir la possibilitat de qüestionar, disposar de temps per explorar metòdicament les associacions entre idees, esdeveniments i situacions, participar en situacions complexes, experimentar reptes intel·lectuals, sentir-se intel·lectualment sota pressió i arribar a entendre esdeveniments complicats.

Taula 9: Estratègies didàctiques segons l'estil d'aprenentatge

Com es desprén de la Taula 9 hi ha un grup nombrós de tipus d'activitats que s'adeqüen a cada classe d'aprenent. Un mètode didàctic efectiu ha de ser suficientment variat perquè contemple activitats que possibiliten l'adquisició del coneixement a tothom. Cal matisar, però, segons Villanueva (1999: 26), que cal fugir d'un plantejament didàctic que adjudique d'una vegada per sempre un estil d'aprenentatge a un estudiant determinat. Al contrari, les seues investigacions l'han conduïda a afirmar que un mateix individu pot aplicar distintes estratègies, pertanyents teòricament a distintes estils d'aprenentatge, si es veu enfrontat a tasques o experiències diferents.

Així mateix, coincidim amb Pinilla (2002) quan explica que és un repte per als materials d'ALAO intentar que sempre es produeca l'aprenentatge per mitjà de motivar, facilitar i orientar aquest procés. Tractar la diversitat comporta la flexibilitat en la metodologia d'ensenyament-aprenentatge, i per a això s'han de contemplar maneres diferents i variades d'adquirir i usar la llengua. Una vegada més la xarxa ofereix múltiples possibilitats per a aconseguir-ho si s'integra com a eina pedagògica per a l'aprenentatge de llengües.

Un dels principals avantatges de l'autoaprenentatge per a Littlemore (2001) és que un programa establert pel mateix estudiant és probablement més útil i efectiu a curt i llarg termini. Així mateix les barreres entre la formació i la vida es dissipen en l'autoaprenentatge, punt crucial en l'adquisició de llengües en què la qüestió de la rellevància és cabdal. Els estudiants de llengües modernes normalment tenen la intenció d'emprar la llengua que estan aprenent i, sovint, per a comunicar qüestions importants per a ells. Un altre avantatge és que els estudiants poden centrar-se en els aspectes de la llengua objecte que consideren que són útils o necessaris per a ells. També poden triar el mètode més apropiat per al seu estil d'aprenentatge, horari, espai, i un llarg etcètera que només és possible gràcies a la maleabilitat de l'autoformació.

Segons Holec (1980) en un procés d'autoaprenentatge complet, que l'autor anomena *autodirigit*, l'aprenent ha d'acomplir aquestes tasques:

- Fixar els objectius d'aprenentatge.
- Determinar els continguts escaients.
- Conèixer els processos necessaris per abastar-los.

- Seleccionar els mètodes i les tècniques a emprar.
- Portar a terme un seguiment del procés d'adquisició.
- Avaluar què ha estat adquirit.

El nostre objecte d'estudi és la perspectiva de l'autoaprenentatge amb autonomia, en què l'aprenent treballa amb independència física de l'ensenyant i s'autodirigeix, o el que és el mateix, pren decisions sobre el que vol fer i com ho vol fer, i té els coneixements i les habilitats per a fer-ho (Bosch, 1996). Desitgem saber què pot trobar en el web una persona que vol aprendre català de forma autònoma, quina qualitat didàctica tenen els recursos que troba i si pot cobrir les seues necessitats d'aprenentatge.

3.2.3. Avantatges i inconvenients del web per a l'ensenyament-aprenentatge de llengües

Al llarg de la història de l'educació sovint s'ha emprat algun tipus de tecnologia per tal de facilitar la instrucció i el procés d'aprenentatge als estudiants. La bondat o la perversitat dels recursos didàctics no és intrínseca a aquests sinó que depèn de la intencionalitat pedagògica, del moment en què s'utilitzen i de l'ús que se'ls done. Paral·lelament a la irrupció d'alguna eina d'aprenentatge han aparegut defensors i detractors. El camp de l'ALAO no ha estat cap excepció. En aquest apartat hem sintetitzat aquestes dues postures a través dels beneficis i de les mancances que s'argumenten respecte de l'ús de l'ordinador per a l'aprenentatge d'una llengua.

No hi ha dubte que les tecnologies de la informació i la comunicació estan propiciant una nova orientació de l'ensenyament i de l'aprenentatge, que fomenta l'autonomia i la co-responsabilitat (Trenchs, 2001c). No obstant això, sempre que s'usa una nova tecnologia per a l'aprenentatge comporta avantatges i inconvenients (Marquès, 2003c), condicionats per l'ús que se'n faça, tant per part de l'ensenyant com de l'estudiant. Conèixer les bondats i els prejudicis de l'ús de les TIC en educació ha suscitat un gran interès entres els experts. Tot i

pressuposant que l'ús és l'adequat hi ha beneficis i perjudicis. En la Taula 10, que exposem a continuació, hem aglutinat les aportacions més rellevants en tots dos sentits.

UTILITZACIÓ DE L'ORDINADOR EN L'APRENENTATGE DE LENGÜES	
AVANTATGES	INCONVENIENTS
COM A FONT D'INFORMACIÓ	
<p>El web és un repositori gegantesc d'informació.</p> <p>Es dona una globalització de la informació i la seua democratització, ja que hi ha un accés fàcil i econòmic a un allau d'informació multimèdia de molts tipus. És la porta d'entrada al que Castells (1997a) denomina la <i>societat global</i>.</p> <p>Faciliten la difusió i l'accés a materials (Barrón, 2004; Cruz 2002).</p> <p>Així mateix la informació està sempre disponible i l'estudiant pot organitzar de forma més autònoma el seu treball, independentment del lloc i l'hora (Marquès, 2003f).</p>	<p>Es pot malgastar molt de temps per localitzar allò que es necessita, o perdre's en l'univers que és la xarxa. O, fins i tot, dispersar-se i allunyar-se del que es busca o es necessita (Cruz, 2002; Marquès, 2008a; Martín i altres, 2003). En el web hi ha tants coneixements distints i enfocats des de tants i tan diferents punts de vista, que fer una síntesi significativa resulta molt complicat. La <i>sobrecàrrega de la informació</i>, de què parla Vogel (2001). I si els aprenents no poden detenir-se a pensar i a comprendre no aprenen (Martín i altres, 2003), només es porta a terme un coneixement superficial i insuficient (Cruz, 2002).</p> <p>Futilitat dels continguts (Felix, 2001). Pèrdua d'informació valuosa o d'enllaços a causa de la inestabilitat de la informació en Internet (supressió o canvi d'allotjament de les pàgines web) (Majó, i Marquès, 2002).</p>

AVANTATGES	INCONVENIENTS
<p>Plantejament interdisciplinari i intercultural dels temes.</p> <p>Obertura a un món cultural més ampli (Felix, 2001).</p>	<p>Desfasament respecte d'altres activitats de l'aula, sobretot d'aquelles que abasten aspectes parcials d'una matèria i difereixen en profunditat i forma de presentació (Majó, i Marquès, 2002).</p>
<p>L'aprenent disposa de perspectives variades i pot establir comparacions.</p>	<p>Existeix molta informació poc fiable. Fins i tot falsa o obsoleta (Marquès, 2003d).</p> <p>Visió parcial de la realitat. Els programes presenten una visió particular de la realitat, no la realitat tal com és (Majó i Marquès, 2002).</p>
<p>Integració de diferents tipus o formats d'informació (Quintana, 1997).</p> <p>El suport digital estalvia documents i aparells, perquè s'inclou tot en un: text, imatge i so (Barrón, 2004; Cruz, 2002).</p>	
COM A EINA DE COMUNICACIÓ	
<p>Universalització de la comunicació, permet conèixer altres cultures, accedir a materials autèntics⁴⁶, tenir contacte amb altres llengües fins i tot a través dels seus parlants (Warschauer i altres, 1996: 3).</p> <p>La llengua s'aprén en contextos reals (Cruz, 2002).</p>	

⁴⁶ *Autèntics* fa referència a material lingüístic no creat per a l'ensenyament-aprenentatge de la llengua.

AVANTATGES	INCONVENIENTS
<p>Opció de comunicació sincrònica, immediatesa (Frizler, 1995); i asincrònica (xats, fòrums, correu electrònic...). L'asincronia allibera els estudiants de les limitacions del temps i la distància (Warschauer i altres, 1996).</p> <p>Possibilitat de posar-se en contacte amb les persones que han elaborat la informació o el material didàctic, és a dir, amb l'emissor del missatge.</p> <p>Els patrons de participació dels estudiants milloren considerablement en la comunicació mediada per ordinador (CMO) (Warschauer, 1997).</p> <p>La comunicació directa entre l'ensenyant i l'aprenent és més oberta i rica.</p>	<p>En la comunicació asincrònica, l'absència del context, dels elements de la comunicació no verbal i el desconeixement profund de la llengua pot provocar el fenomen conegut com <i>flaming</i>, és a dir, actituds hostils, agressives o mal intencionades (Trenchs, 2001a).</p>
<p>“Alt nivell d'interacció” (Gimeno, 2002b: 243).</p> <p>Les TIC amplien les possibilitats d'interacció accelerada per la immediatesa de les respostes (Quintana, 1997: 8). Així mateix proporcionen una doble interactivitat, amb els materials del mitjà i amb les persones (Prendes, 1998, citat en Marquès, 2003c).</p>	
DES DEL PUNT DE VISTA DE LA COL·LABORACIÓ	
<p>Internet permet desenvolupar de forma òptima la dimensió social inherent a l'aprenentatge (Casado, 2002).</p>	

AVANTATGES	INCONVENIENTS
<p>Entorn adequat per a l'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu, resoldre problemes, tasques, projectes... (Cruz, 2002).</p> <p>La xarxa promou la construcció compartida del coneixement, el desenvolupament de la personalitat. En el treball en grup apareix més tard el cansament (Majó i Marquès, 2002).</p> <p>L'aprenentatge en xarxa contribueix a fomentar el sentit d'identitat de grup (Frizler, 1995).</p>	<p>Dependència dels altres en els treballs en grup. Si les activitats no estan ben planificades i les tasques ben distribuïdes existeix la possibilitat que algun estudiant es limite a ser un mer espectador.</p>
<p>Segons Casamayor (2008) els models d'ensenyament virtual afavoreixen el treball col·laboratiu dels participants i, per tant, la interacció. Les activitats en línia generen el sentiment de pertànyer a una comunitat de forma molt ràpida, especialment a través d'activitats basades en tasques en les quals cada membre depèn de les subtasques dels altres que els proporcionen les dades per poder avançar (Hewer, 2009). Els estudiants, en sentir-se implicats, en sentir-se membres d'una comunitat abandonen l'estudi en menor proporció.</p> <p>Zhao (1996) objecta el contrari que Felix (2003) en assegurar que el web trasllada els esquemes de relació social a aquest mitjà.</p>	<p>La formació no presencial mostra majors taxes d'abandó que la presencial (Majó i Marquès, 2002).</p> <p>Felix (2003) afirma que és difícil crear el sentiment de pertànyer a una comunitat d'aprenentatge.</p>
DES DEL PUNT DE VISTA DE L'APRENT	
<p>L'aprenentatge de llengües esdevé autèntic, significatiu i funcional.</p>	<p>Aprenentatges incomplets i superficials.</p>

AVANTATGES	INCONVENIENTS
<p>Es millora el rendiment (Walder, 2009).</p> <p>S'estimula la responsabilitat (Frizler, 1995) i l'autonomia –cognitiva i física– de l'aprenent (Littlemore, 2001; Trenchs, 2001c).</p> <p>“Es promou un treball autònom, rigorós i metòdic” (Majó i Marquès, 2002: 162).</p> <p>Facilita que l'estudiant controle el propi procés d'aprenentatge (Felix, 2001). Per a Green i Youngs (2001: 92) el web és un mitjà idoni per als aprenents principiants ja que es pot participar de la llengua meta en graus diferents i a nivells diversos, sense requerir una competència avançada.</p> <p>S'incrementa la possibilitat d'elecció dels aprenents (Felix, 2001). Poden focalitzar el que estudien/practiquen en funció dels seus interessos (Davies i altres, 2009a; Littlemore, 2001).</p>	<p>La interacció lliure amb aquests materials (no sempre de qualitat) sovint provoca aprenentatges incomplets amb visions de la realitat simplistes i poc profundes.</p>
<p>“Contínua activitat intel·lectual. Els estudiants estan permanentment actius en interactuar amb l'ordinador i mantenen un alt grau d'implicació en el treball. La versatilitat i la interactivitat de l'ordinador junt amb la possibilitat de “dialogar” amb aquest els atrau i manté l'atenció” (Majó i Marquès, 2002: 161).</p>	<p>Ansietat. La contínua interacció amb l'ordinador pot provocar-la (Majó i Marquès, 2002).</p>
<p>Fomenten la implicació activa de l'estudiant, conviden a la reflexió i al pensament profund (Goodyear, 2001.)</p>	<p>Diàlegs molt rígids. En l'elaboració del material didàctic s'han de preveure els camins i els diàlegs que els aprenents seguiran.</p>

AVANTATGES	INCONVENIENTS
<p>El paper de l'aprenent no pot ser passiu, la seua implicació està garantida, és qui ha de reunir dades, per exemple i prendre decisions constantment (Felix, 2001; Frizler, 1995).</p> <p>Desenvolupament de la iniciativa. L'aprenent es veu obligat a prendre decisions en tot moment a partir de les respostes de l'ordinador a les seues accions.</p> <p>Important grau de control sobre el procés d'aprenentatge (Marquès, 1997).</p>	<p>Mancança de riquesa expressiva, d'immediatesa, lentitud en el procés de presa de decisions, aparició d'un estil diferent de comunicació, la mescla de nivells heterogenis de discurs, els elements de despersonalització, i la necessitat de mantenir un objectiu compartit per tal de mantenir l'activitat (Goodyear, 2001).</p>
<p>Faciliten l'atenció a la diversitat i la individualització (Marquès, 2003a). Ofereixen distintes formes d'accedir a la informació i possibiliten, així, un estil d'aprenentatge més individualitzat.</p> <p>L'ordinador permet adaptar el treball als coneixements previs (Trenchs, 2001c), i al ritme de cada persona amb major facilitat (Davies i altres, 2009a) i a l'estil d'aprenentatge (Littlemore, 2001). Es poden realitzar revisions del treball portat a terme freqüentment (Littlemore, <i>op. cit.</i>).</p> <p>Són eficaces per a realitzar activitats complementàries, per al treball repetitiu i sistemàtic d'algun tipus de contingut i per a tasques de recuperació. Possibiliten que l'aprenent autocontrole el seu treball.</p> <p>Flexibilitat curricular, organitzativa (Barrón, 2004) i d'enfocaments didàctics (Davies i altres, 2009b).</p>	<p>La flexibilitat organitzativa pot comportar un control de qualitat insuficient. Sovint els materials per a l'autoformació i els entorns de teleformació no tenen els controls de qualitat adequats.</p>

AVANTATGES	INCONVENIENTS
<p>L'estudiant pot crear el seu propi itinerari formatiu. Pot ser material més flexible i variat per tal d'adaptar-se als diversos nivells dels aprenents, als diferents estils d'aprenentatge, etc. (Trenchs, 2001b).</p>	
<p>Es fomenta el principi didàctic d'<i>aprendre a aprendre</i>, habilitat molt útil per als estudiants perquè permet seguir aprenent al llarg de la vida –acadèmica o professional- (Delors, 1996).</p> <p>L'aprenentatge és destacadament pragmàtic ja que l'aprenent fa ús d'eines tecnològiques quotidianes i necessàries per al món laboral (Littlemore, 2001).</p>	
<p>Intimidien menys que les classes tradicionals (Informe AEFOL, 2003). Es crea un entorn acollidor (Godwin-Jones, 1999); animen a expressar-se a aquells estudiants més tímids (Felix, 2003); desinhibició, llibertat de ritme; i el que Frizler (1995) va anomenar <i>intimitat tutorial</i>.</p> <p>Casamayor i altres (2008) opina tot el contrari, consideren que els entorns de formació a través del web poden esdevenir espais de socialització i de construcció compartida del coneixement.</p>	<p>Aïllament. Permeten que l'estudiant aprengui tot sol. Un treball individual excessiu pot comportar problemes de sociabilitat.</p>
<p>Resulten motivadores (Carrió, 2007; Frizler, 1995). La motivació és un dels motors de l'aprenentatge. Aconsegueixen que el procés d'aprenentatge siga més divertit i estimulador (Davies i altres, 2009b).</p>	<p>Els estudiants necessiten ser encoratjats freqüentment (Davies i altres 2009a).</p>

AVANTATGES	INCONVENIENTS
<p>D'altra banda la motivació fa que els estudiants dediquen més temps a treballar i, per tant, és probable que aprenguen més (Majó i Marquès, 2002). Tot i això, la clau de l'èxit de la tecnologia no ha de ser ni la diversió ni la facilitat. El vertader propòsit és accentuar i millorar l'aprenentatge (Martín i altres, 2003).</p>	<p>Addicció. Un excés de motivació pot provocar addicció.</p> <p>La falta de coneixement de la tecnologia pot desmotivar de cara a l'aprenentatge de la llengua, o crear ansietat en l'aprenent.</p> <p>Distracció. Els aprenents a vegades es dediquen a jugar en comptes de treballar.</p>
<p>L'aprenentatge es pot produir en menys temps. Aquest aspecte és rellevant, sobretot, en el cas de la formació – <i>training</i>- empresarial, ja que els treballadors deixen el seu treball per a formar-se. A més a més, en aquest sector la formació pot abaratir-se ja que la formació pot fer-se en el mateix lloc de treball i evitar desplaçaments (Majó i Marquès, 2002).</p>	
<p>Aprenentatge a partir dels errors. La resposta immediata que ofereixen els programes permet conèixer els errors just en el moment en què es produeixen i, generalment, el programa ofereix d'assajar noves respostes.</p>	<p>Desenvolupament d'estratègies de mínim esforç. Els estudiants poden centrar-se en una tasca en un sentit restringit i buscar estratègies per a complir-la amb el mínim esforç mental. També pot donar-se el cas que encerten a partir de premisses equivocades o usant estratègies no relacionades amb el problema, però que serveixen per aconseguir l'objectiu (Majó i Marquès, 2002).</p>
<p>Es disposa de temps il·limitat per a estudiar/practicar amb els recursos disponibles (Davies i altres, 2009a).</p>	<p>Es requereixen unes condicions espacials i tecnològiques imprescindibles.</p>

AVANTATGES	INCONVENIENTS
<p>Desapareixen les barreres de l'espai i el temps (Godwin-Jones, 1999). Així s'eixamplen les possibilitats de l'autoaprenentatge i la formació no presencial (Davies i altres, 2009b). Aquesta característica de l'aprenentatge a través de les TIC facilita l'aprenentatge a estudiants amb alguna discapacitat física que interferesca en la seua mobilitat.</p> <p>Respecte dels multimèdia, és a dir, de la integració de diversos mitjans en l'acte de la comunicació, el fet de transmetre la informació multimodal és un avantatge ja que arriba a través de diferents sentits i són fàcils d'usar pels estudiants.</p> <p>Les TIC, en general, poden ser útils per a l'educació especial, ja que els multimèdia, per exemple, poden ajudar els aprenents amb alguna dificultat de tipus sensorial. I “[...] la mal·leabilitat pròpia de les tecnologies digitals permeten l'adaptació necessària i l'atenció (a través de les modalitats tutorial) per als discapacitats psíquics⁴⁷” (Cruz, 2002: 56).</p>	<p>Quant a l'accés autònom als materials cal vigilar que l'ús que es faça dels recursos siga eficaç perquè es produeca l'aprenentatge (Davies i altres, 2009a).</p> <p>D'altra banda, què ocorre si hi ha problemes amb el programari? Qui pot ajudar l'estudiant? (<i>op. cit.</i>).</p>
<p>Contacte amb les TIC. Fet que contribueix a l'alfabetització informàtica i audiovisual.</p>	<p>Cansament visual i altres problemes físics per un excés de treball davant l'ordinador.</p>

⁴⁷ Cal destacar els esforços que realitza l'ONCE en aquest sentit. Per ampliar la informació visiteu <http://www.once.es/vocacion/webcatalan/fr17.htm>, el Centre d'Investigació, Desenvolupament i Aplicació Tiflotècnica (CIDAT), accessible en totes les llengües de l'Estat.

AVANTATGES	INCONVENIENTS
	<p>Les tecnologies digitals estan en constant evolució i ràpidament es queden obsoletes. A més a més suposen una important despesa inicial. En general són més cares que els altres tipus de materials d'aprenentatge (Davies i altres, 2009b).</p> <p>La falta de coneixement dels llenguatges pot dificultar l'aprenentatge, impedir el seu aprofitament o provocar frustració.</p>
<p>La diversitat de les unitats d'informació (representacions visuals, auditives i lingüístiques) propicien experiències d'aprenentatge més riques.</p>	<p>Tothom no respecta les normes d'etiqueta (<i>netiquette</i>),⁴⁸ i pot ocórrer que s'accedeix a continguts poc adequats –sobretot per als més joves⁴⁹.</p>
DES DEL PUNT DE VISTA DE L'ENSENYANT	
<p>Mitjà d'investigació didàctica a l'aula. La possibilitat d'emmagatzemar les respostes de l'alumnat permet fer un seguiment detallat del procés d'aprenentatge.</p> <p>Faciliten l'avaluació i el control.</p>	<p>Problemes amb els ordinadors. A vegades l'alumnat desconfigura o contamina amb virus els equips (Majó i Marquès, 2002).</p>
<p>Font de recursos educatius de tot tipus (activitats interactives, unitats didàctiques, teoria...), oferta més variada.</p>	<p>La formació del professorat suposa un cost afegit.</p>

⁴⁸ Es tracta dels comportaments i els bons hàbits que faciliten la convivència entre els usuaris i el bon funcionament de la xarxa (Marquès, 2003c). Vegeu el Capítol 2.

⁴⁹ Consulteu <http://www.internetsegura.net>, servei gratuït per a informar-se sobre la seguretat dels menors en Internet. Aquest web compta amb el suport de la Comissió Europea.

AVANTATGES	INCONVENIENTS
<p>Estalvien temps de classe presencial perquè les rutines automatitzades d'exercicis poden realitzar-se fora de l'aula (Felix, 2003).</p>	
<p>Admeten diversitat de metodologies i enfocaments didàctics.</p> <p>Ofereixen <i>tres en un</i>, ja que podem trobar el llibre del professorat, el de l'aprenent i la clau de les activitats en un.</p> <p>L'elaboració del material didàctic, a més, resulta més ecològica.</p>	<p>El més habitual és que en un material multimèdia no es vegem els continguts del curs amb una simple ullada, cosa que amb el material imprès sí és possible (Gimeno, 2002)</p>
<p>Permeten crear xarxes i comunitats per a l'intercanvi d'experiències, materials, dubtes o idees (Casamayor, 2008).</p> <p>Disminueixen la duplicitat d'esforços (Felix, 2003).</p>	
<p>Confecció de material senzilla i possibilitat de creació d'un lloc web de forma progressiva.</p> <p>Accessibilitat al material –tant el propi com el de l'alumnat- des de qualsevol lloc.</p>	<p>Inestabilitat de les adreces web i lentitud –depenent de la disponibilitat tecnològica- (Godwin-Jones, 1999).</p>
RESPECTE DE L'APRENENTATGE LINGÜÍSTIC	
<p>Major desenvolupament de les habilitats lingüístiques de la comprensió escrita i de l'expressió escrita (Frizler, 1995). Aquestes destreses són útils en si mateixes (Seiz, 2006).</p>	<p>No existeix tractament exhaustiu de les habilitats lingüístiques orals. Així com tampoc de la producció lliure de l'estudiant (Seiz, 2006)</p>

AVANTATGES	INCONVENIENTS
Desenvolupament de les microhabilitats de relació, selecció, anàlisi, valoració i organització de la informació.	Exigeixen una destacada capacitat de lectura crítica (Barrón, 2004; Trenchs, 2001c).
<p>Aporta més quantitat i més diversitat d'<i>input</i>. A més aquest pot ser presentat de forma gradual segons interessa.</p> <p>Accés a material autèntic i de disponibilitat immediata (Felix, 2001). L'ús de textos reals i seleccionats pel mateix aprenent (extrets del web, per exemple) possibilita un aprenentatge completament significatiu.</p>	El model lingüístic pot no ser sempre adequat o, fins i tot, correcte (Frizler, 1995). Però no oblidem que per això no deixa de ser real.
Retroalimentació constant, ràpida, anònima, reiterativa i freqüent. Pensem que l'ensenyant sovint no pot atendre l'alumnat amb la freqüència i amb el temps que seria ideal.	<p>Retroalimentació inadequada. Ni suficientment individualitzada ni significativa (Felix, 2003).</p> <p>Incapacitat de proporcionar una interacció pròxima a l'existent entre humans amb capacitat d'adaptació (Seiz, 2006: 16).</p> <p>Perill de passar d'una dependència de l'ensenyant a crear una dependència de la màquina (Littlemore, 2001).</p>
Mitjançant la participació en xats, fòrums, llistes de correu i, fins i tot, en les simulacions, es crea un entorn realment comunicatiu.	
La disponibilitat de gràfics i animacions expressen i il·lustren significats sense recórrer obligatòriament a explicacions verbals. Fet que estimula la creació lingüística per part de l'aprenent.	
Es promou la reflexió lingüística (Trenchs, 2001a) ja que la comunicació escrita, tot i reproduir esquemes de la llengua oral no ho és i es disposa d'un	

lapse de temps per consultar diccionaris, o qualsevol altre recurs lingüístic.
--

Taula 10: Avantatges/inconvenients ús del web en l'aprenentatge de llengües

Tot aquest seguit de bondats i carències ha portat els diferents autors a arribar a conclusions dispars. Els uns, com ara Casamayor (2008) opinen que els materials d'ALAO són un mitjà idoni per aconseguir que es produeixi l'aprenentatge; els altres com per exemple Felix (2003) o Kenning i Kenning, (1990: 46) conclouen que no és possible un ensenyament complet d'una llengua a través de l'ordinador, que el rol d'aquest mitjà és subsidiari, limitat a aquelles parcel·les en què es pot aplicar amb més garanties d'èxit. Felix (*op. cit.*) en el seu estudi específic de l'ús del web per a l'aprenentatge de llengües conclou que existeixen tres mancances importants, (1) encara no existeix una retroalimentació suficientment personalitzada ni significativa; (2) no hi ha un bon tractament de la creació del sentit de comunitat i de pertànyer a aquesta; i (3), no hi ha un treball eficient del desenvolupament global de les habilitats lingüístiques orals.

La mateixa autora (Felix, 2003: 156) i Warshauer (1996) afegeixen que hi ha dues maneres de pal·liar les dificultats de crear el sentiment de pertinença a una comunitat. Per un costat, cal oferir els estudiants l'oportunitat de contribuir individualment, tant al recurs com a l'entorn social en què s'emmarca el curs. I per l'altre, s'ha de fomentar la cooperació i la col·laboració dels estudiants en projectes experimentals i constructivistes, usant les possibilitats de comunicació que ofereixen les TIC.

3.3. Criteris de classificació dels recursos en el web per a l'aprenentatge de llengües

En aquest apartat revisem la bibliografia diversa en què s'estableixen els principals criteris de classificació dels recursos disponibles en el web aprofitables per a l'autoaprenentatge de llengües per tal de catalogar-los. Els diferents autors proposen distintes opcions per a la classificació d'aquests recursos, nosaltres les analitzem per a així establir la nostra pròpia plantilla que s'ajuste a la idiosincràsia de la llengua que ens ocupa tot aglutinant el que aquests proposen.

Els autors Majó i Marquès (2002) plantegen un aclariment terminològic previ que considerem d'interès, es tracta de la diferència entre recurs didàctic i material didàctic. Descriuen un *recurs didàctic* com qualsevol material que s'use amb un propòsit didàctic, pot ser des d'un article de diari a un llibre de text. Ara bé, d'aquests recursos només els que hagen estat elaborats específicament per a facilitar els processos d'ensenyament-aprenentatge o per a facilitar el desenvolupament d'activitats formatives s'anomenen *materials didàctics o mitjans didàctics*. Per la seua part

[...] els materials didàctics multimèdia són programes informàtics i pàgines web interactives, que inclouen elements textuais i audiovisuals, i estan elaborats específicament per a facilitar determinats aprenentatges.

No són simples pantalles informatives, sinó que de manera sistemàtica guien l'actuació dels estudiants perquè realitzen determinats aprenentatges. Per a això usen diversos recursos didàctics: organitzadors previs, preguntes, exemples, esquemes, resums, exercicis pràctics, síntesis... (Majó i Marquès, 2002: 153).

Així doncs, l'ús de les TIC per a l'ensenyament-aprenentatge de llengües abasta diferents tipus d'aplicacions informàtiques. Seguint Davies i altres (2009a) es distingeixen dues grans categories:

1. Recursos o aplicacions genèriques, aquells programes que tenen múltiples utilitats però no estan específicament dissenyats per a l'aprenentatge lingüístic. Es tracta dels processadors de textos, les presentacions de

diapositives, el correu electrònic o els cercadors per a l'ús del WWW. Aquests autors també inclouen en aquest apartat el que anomenen *Generic CALL*, amb el qual al·ludeixen les eines d'autor dissenyades per a cobrir tots els aspectes d'ALAO, des de l'opció més senzilla d'activitats d'omplir buits o d'elecció múltiple, a exercicis multimèdia interactius; nosaltres però els cataloguem dins dels *Recursos per a l'aprenentatge*, ja que fora d'aquest ús no tenen aplicació. Un exemple conegut el tenim amb Moodle, MALTED o el JCLIC, dels quals parlarem més endavant.

2. Programari informàtic per a l'Aprenentatge de Llengües Assistit per Ordinador, *CALL Software Applications*, és a dir, aquells recursos dissenyats específicament per a promoure l'aprenentatge lingüístic que, per regla general, inclouen un important grau d'interactivitat. Servesc d'exemple WIDA [<http://www.wida.co.uk>] un tradicional material per a l'aprenentatge de l'anglès. A més a més, aquests recursos se subdivideixen en *Recursos de contingut específic*, en els quals l'ensenyant no pot modificar res, com ara el *Valencià Interactiu*; i *Recursos de contingut general*, en què l'ensenyant pot proveir de contingut les activitats predissenyades que conté el recurs, Wida és un bon exemple [<http://www.wida.co.uk>] molt conegut pels docents d'anglès.

Nosaltres considerem clara i pràctica la classificació inicial de Davies i altres (2009a) comentada suara. De manera semblant Bartolomé (1994) distingeix entre *materials informatius* i *materials formatius*. Nosaltres proposem dividir els materials i els recursos en dos grans blocs. D'una banda *les eines d'ús genèric* que faciliten la producció escrita i presten algun tipus de servei lingüístic com per exemple els correctors ortogràfics, els traductors o els diccionaris. I de l'altra, aquelles dissenyades expressament per a l'ensenyament-aprenentatge lingüístic, el que és el mateix, *recursos informàtics per a l'ensenyament-aprenentatge de llengües*. Passem a explicar-los i a analitzar-los.

3.3.1. Recursos informàtics d'ús general

Els recursos d'ús general o els programes horitzontals segons Majó i Marquès (2002) s'anomenen així per la seua utilitat en múltiples àmbits de l'activitat laboral, acadèmica i personal. Aquests recursos tenen aplicació en el món educatiu en totes les àrees del currículum ja que faciliten l'execució de nombrosos treballs relacionats amb el tractament de la informació com per exemple escriure, organitzar, calcular dibuixar, transmetre dades, processar dades...

A hores d'ara la major part de la producció discursiva escrita es confecciona amb les eines informàtiques de què disposem, sobretot quan parlem d'adults. Aquestes s'usen dins i fora de l'aula, i esdevenen un utensili que condiona i millora –o pot millorar– la producció textual. En alguns casos es tracta d'aplicacions concretes que ofereixen alguns programes (per exemple els correctors ortogràfics), en d'altres, programes específics (com ara els traductors); en qualsevol cas són instruments al servei de l'usuari que, d'una manera o altra, poden contribuir a un millor ús de la llengua escrita. A més la cal·ligrafia deixa de ser un problema afegit (que els ensenyants hauran de traslladar a partir d'activitats *ex professo*). Alguns recursos, així mateix, es converteixen en instruments d'aprenentatge com veurem a continuació. Ens referim als correctors ortogràfics, les bases de dades per emmagatzemar informació, etc. Per a Davies i altres (2009a) aquestes aplicacions genèriques són extremadament útils quan s'usen en activitats *ben* dissenyades que procuren aplicar aspectes de la funcionalitat del programa a situacions d'aprenentatge de llengües, com ara animar a la redacció o a la reflexió crítica. Aquests tipus d'activitats corresponen a l'orientació metodològica anomenada *Tools approach*, traduïda per l'autora com *la tecnologia com a eina*, és a dir, un enfocament pedagògic que compta amb l'ús de les TIC (Trenchs, 2001c: 33). L'autora considera que qualsevol tipus de programa informàtic d'ús general es pot integrar en l'aprenentatge i l'ensenyament de qualsevol matèria. Passem a classificar tots aquests recursos segons el tipus d'eina que són.

a. Processadors de textos, correctors ortogràfics i correctors d'estil: Els processadors de textos són una de les eines més quotidianes en l'àmbit estudiantil. L'elaboració de treballs ja és inconcebible amb un altre format

(López Río, 2005). Amb tota seguretat el programa més usat per al tractament de textos és el Microsoft Word. Aquest disposa d'una destacable eina de correcció ortogràfica. No sempre van incorporats els diccionaris de totes les llengües, però diverses eines de correcció poden descarregar-se de la pàgina de Softcatalà, per exemple. Aquest és un programa independent a l'editor de textos, de manera que el mateix corrector es pot utilitzar en els diferents editors instal·lats a l'ordinador, incloent-hi Microsoft Word, WordPerfect, Lotus AmiPro, Claris Works i QuarkPress (per a la versió professional del WordCorrect). El WordCorrect s'incorpora a l'editor mitjançant una barra d'eines des d'on es pot accedir a l'aplicació, o també des del menú de les eines, tot oferint les funcions de corrector, diccionari i sinònims. Destaca que aquest corrector ortogràfic i gramatical de català especifica l'errada comesa, mostra les alternatives i s'associa a una Ajuda Gramatical que conté la norma gramatical a aplicar per a cada errada detectada. És remarcable ja que reconeix totes les formes de la variant geogràfica valenciana (Garcia Perales, 2003). Dissortadament només podem accedir a una versió de demostració perquè l'empresa va fer fallida.

Quant a les eines de lliure distribució disposem, entre d'altres, del Writer⁵⁰, l'editor de textos de l'OpenOffice. Compta amb la interfície en català, a més de diversos correctors gramaticals lliures i gratuïts per a la nostra llengua. També existeix l'AbiWord, amb les mateixes opcions que el Writer només que la seua aparença és molt semblant al programari de Microsoft, el que facilita el maneig als usuaris que es passen del programari propietari al lliure.

Respecte de les eines de correcció ortogràfica, d'un temps ençà, s'estan incrementant gràcies, de nou, a les iniciatives de codi lliure. Comptem, per exemple, amb l'Spellbound [<http://spellbound.sourceforge.net>] que permet corregir tot tipus d'escrits utilitzant el navegador de codi obert Firefox, de Mozilla. El primer corrector obert (no propietari) de català, l'Aspell, el va desenvolupar Ignasi Labastida (licenciat en física, ni informàtic ni filòleg, cosa que també ha succeït en altres llengües). Posteriorment Joan Moratinos lingüista de Sant Joan, Mallorca, va millorar-lo. És un dels avantatges del programari lliure, *les coses lliures sumen* (Belzunces, 2005). Podem fer servir, a més

⁵⁰ Si no indiquem el contrari, totes les eines de codi lliure comentades en aquest apartat es troben disponibles en la pàgina web de Softcatalà [<http://www.softcatala.org>].

a més, el corrector ortogràfic per a l'OpenOffice, amb una versió per al català general i una altra per al valencià que inclou les formes recollides per l'Acadèmia Valenciana de la Llengua; també disposem d'El Corrector, una eina de correcció ortogràfica i gramatical també amb dues versions dialectals; el Maxigramar, un altre corrector ortogràfic i gramatical que conté un diccionari amb més de 140.000 termes i 6000 verbs conjugats –disponible també per a Microsoft Word–; hi ha, així mateix, un diccionari per a la partició de mots i un altre de sinònims per a tot el paquet de l'OpenOffice.

Per la seua part, el SALT, sigla corresponent al Servei d'Assessorament Lingüístic i Traducció desenvolupat per la Generalitat Valenciana [<http://www.edu.gva.es/polin/val/salt/apolinsalt.htm>] és una aplicació per a la traducció automàtica de textos (del castellà al valencià i viceversa) i per a la correcció de textos en valencià. Parlem ara de la seua utilitat com a corrector de documents. Aquest programa, en la seua versió 3 o anteriors, s'instal·la al disc dur de l'ordinador i ofereix la possibilitat d'usar-lo com a processador de textos o importar un document amb un altre format (.doc, .rtf, .txt). Té l'avantatge que es pot treballar amb textos extensos (fet que no ocorria en la primera versió d'aquest programa). En la seua versió 4 s'instal·la sobre el programa Writer. Aquesta versió permet traduir més d'un document alhora i és possible treballar en un document al mateix temps que es tradueix. Un tret remarcable d'aquest programari són les eines lingüístiques que facilita, un diccionari bilingüe, un altre de sinònims, la conjugació verbal bilingüe i una Ajuda que conté, a més de la informació bàsica per fer funcionar el programa, una gramàtica prou completa, i altres qüestions gramaticals útils com ara un llistat de dobles lingüístics, un altre d'abreviacions, símbols i sigles, criteris d'ús de majúscules, models de documents administratius, relació de topònims del món, etc. Cal objectar, però, que aquest programari dona com a vàlides algunes entrades lingüístiques no normatives.

En conjunt, la revisió ortogràfica que faciliten aquestes eines és realment útil per a l'usuari de la llengua, en permetre esmenar errors lingüístics i adonar-se de quina és la forma correcta. Això no obstant, és imprescindible un cert coneixement de la llengua ja que els correctors ortogràfics no resolen totes les errades gramaticals. Warschauer (1996) opina que estan dissenyades per a parlants nadius. Per als usuaris principiants d'una llengua poden resultar confusos i no recomana que els facen servir.

Des del punt de vista de l'autonomia, l'ús del corrector ortogràfic del processador de textos, pot ajudar a resoldre alguns errors lingüístics o a plantejar dubtes que l'usuari ha de resoldre. Perquè l'usuari pugui traure realment profit, ha de tenir una competència lingüística elevada (Montesinos, 2002: 409). Ara bé, els correctors lingüístics no sempre contenen totes les varietats diatòpiques normatives i si es tracta d'un usuari de la llengua amb poc domini d'aquesta pot arribar a admetre correccions que usen geosinònims no pertanyents a l'opció dialectal general de l'escrit i, per tant, el text resultant pot ser absolutament artificiós i allunyat de qualsevol de les distintes modalitats dialectals.

b. Traductors automàtics: Aquests programes estan esdevenint una eina molt utilitzada pels usuaris adults, que sovint recorren a aquests per tal de traduir una pàgina d'Internet per a llegir-la posteriorment, o per realitzar treballs en llengües estrangeres que no dominen suficientment. Però també hi ha demanda dels traductors de català que, tot i no ser una llengua estrangera en el nostre entorn, són molt usats perquè la població no està suficientment alfabetitzada i amb freqüència fa servir aquests programes per obtenir documents que ha de redactar en català. En sobreixen aquests: el traductor automàtic de la Generalitat de Catalunya [<http://traductor.gencat.cat>], el de Google [<http://translate.google.com>], el de l'Institut Cervantes [<http://oesi.cervantes.es/traduccionAutomatica.html>], Apertium, aquest amb la possibilitat de donar preferència a les formes valencianes [<http://www.apertium.org>] o el Lucy Kwik Translator [<http://www.lucysoftware.de>], entre molts altres com ara els que ofereixen alguns diaris com ara el veterà de *La Vanguardia* [<http://labs.lavanguardia.es/traductor>]⁵¹.

c. Programes de disseny gràfic, per a l'autoedició i de retoc fotogràfic: S'usen per a l'edició de revistes o diaris. La confecció d'alguns tipus de publicació ha estat una activitat recurrent en classe de llengua. És molt engrescador per als estudiants i no hi ha dubte que és un exercici que compleix rigorosament tots els requisits de la pedagogia actual, a saber, és una activitat

⁵¹ No comentem el SALT com a eina de traducció perquè es corresponen els mateixos comentaris que com a eina de correcció de textos.

comunicativa, significativa, constructiva i col·laborativa. Tanmateix tenen aprofitament des del punt de vista de l'autoaprenentatge.

d. Bases de dades: Serveixen per generar potents sistemes d'arxiu en permetre emmagatzemar informació de forma organitzada per a, posteriorment, recuperar-la o utilitzar-la. En l'aprenentatge de llengües són usades per a la confecció de diccionaris o vocabularis, per exemple. Analitzem la seua utilitat didàctica més endavant, en revisar les seues possibilitats com a instruments cognitius.

Entre aquestes eines destaquen els anomenats *concordancers*, són programes informàtics que cerquen concordances. Són molt usats per a les memòries de traducció, en el cas d'altres llengües com ara l'anglès sí que tenen una aplicació directa amb l'ensenyament. Warschauer (1996) considera que poden esdevenir un recurs força útil per als estudiants avançats ja que busquen tots els significats de qualsevol paraula trobada en un text.

e. Fulls de càlcul: Amb aquests l'ordinador esdevé una versàtil i ràpida calculadora programable. Són menys emprats en l'aprenentatge d'idiomes però que poden resultar molt profitosos en treballs interdisciplinaris.

f. Aplicacions catàleg: diccionaris i enciclopèdies: Comptem amb un nombre significatiu de diccionaris, vocabularis, reculls lexicogràfics de temàtica diversa, etc. Aquests poden ser usats com a materials de consulta o referència. En són molts, ací només destaquem els més rellevants. Els primers, els de l'*Enciclopèdia Catalana*, el diccionari, el multilingüe –català, castellà, anglès, francès, alemany-, l'escolar, un de medicina i accés a la versió electrònica de la mateixa *Enciclopèdia* [<http://www.enciclopedia.cat>]; també tenim el *Diccionari de la llengua catalana* de l'Institut d'Estudis Catalans [<http://dlc.iec.cat>]; accés al *Diccionari català-valencià-balear* d'Alcover i Moll [<http://dcvb.iecat.net>]; els diccionaris de la Generalitat Valenciana [<http://www.diccionarisvalencia.es>] que té les opcions d'accedir al diccionari –des del valencià o des del castellà- i una flexió verbal bilingüe completíssima. I en darrer lloc, subratllem l'accés al cercador terminològic que ens proporciona el Termcat, el Cercaterm [http://www.termcat.cat/scripts/rwisapi.dll/@Termcat_dev.env], una eina imprescindible per la consulta especialitzada.

Val a dir, que en aquestes obres sovint no s'especifica el tipus d'obra que és i com que no totes són normatives... Una vegada més els usuaris de la nostra llengua han de posseir coneixements filològics que la formació bàsica no proporciona.

g. Altres: Així mateix, hi ha altres eines com ara el correu electrònic –ja comentat en el Capítol 2- que esdevé un instrument altament útil per a l'aprenentatge lingüístic. Però també comptem amb els editors de pàgines web. Es tracta de programes que faciliten l'elaboració de pàgines web. Alguns, fins i tot, gestionen el manteniment dels espais web del servidor en què es col·loquen les pàgines creades. La confecció d'una pàgina web conjuntament o per l'alumnat és una activitat de gran valor educatiu, com hem comentat en parlar dels blocs, per exemple.

En conjunt, seguint principalment la proposta de Majó i Marquès (2002: 146), hem confeccionat la Taula 11 que dóna compte de tots els recursos informàtics d'ús general que tenen una aplicació en el món educatiu, en totes les àrees del currículum i alguns, especialment en l'ensenyament-aprenentatge lingüístic.

RECURSOS INFORMÀTICS D'ÚS GENERAL
1. Eines generals per al processament de la informació
<ul style="list-style-type: none">-processadors de textos-correctors ortogràfics i d'estil-traductors automàtics-programes de disseny gràfic, per a l'autoedició i de retoc fotogràfic-gestors de bases de dades-fulls de càlcul-editors de pàgines web-editors de presentacions multimèdia-llenguatges de programació i altres eines de desenvolupament multimèdia
2. Eines per a la comunicació
<ul style="list-style-type: none">-correu electrònic-missatgeria instantània-xat i vídeo conferència-transmissió de fitxers
3. Eines per a la recerca i la consulta d'informació
<ul style="list-style-type: none">-navegadors d'Internet-cercadors-aplicacions catàleg: diccionaris i enciclopèdies

Taula 11: Recursos informàtics d'ús general

3.3.2. Recursos informàtics per a l'autoaprenentatge de llengües a través del web

La classificació dels materials didàctics multimèdia es pot fer atenent a múltiples criteris, vegem la Taula 12 elaborada a partir de les propostes de Marquès (1995 i 2003a), Levy (1997a: 173) i Philips (1985).

TIPOLOGIA DELS RECURSOS INFORMÀTICS DESTINATS A L'ENSENYAMENT-APRENTATGE	
Segons els continguts	Temes, àrees curriculars...
Segons els destinataris	Criteris basats en nivells educatius, edat, coneixements previs...
Segons l'estructura	Tutorial (lineal, ramificat o obert), bases de dades, simulador, constructor o eina.
Segons les bases de dades	Tancat, obert (bases de dades modificables).
Segons els mitjans que integren	Convencional, hipertext, multimèdia, hipermedia, realitat virtual.
Segons la seua intel·ligència	Convencional, expert (o amb intel·ligència artificial).
Segons els objectius educatius	Conceptuals, procedimentals, actitudinals (o considerant unes altres taxonomies d'objectius).
Segons les activitats cognitives que activa	Control psicomotriu, observació, memorització, evocació, comprensió, interpretació, comparació, relació (classificació, ordenació), anàlisi, síntesi, càlcul, raonament (deductiu, inductiu, crític), pensament divergent, imaginació, resolució de problemes, expressió (verbal, escrita, gràfica...), creació, exploració, experimentació, reflexió metacognitiva, valoració...
Segons el tipus d'interacció que propicia	Recognitiva, reconstructiva, intuïtiva-global, constructiva.
Segons la seua funció en l'aprenentatge	Instructiva, reveladora, conjectural, emancipadora.

Segons el rol atorgat a la màquina	Tutor, estímul (tutorand) i eina (tutelat).
Segons el tractament dels errors	Tutorial (controla l'estudiant i el corregeix), no tutorial.
Segons les bases psicopedagògiques sobre l'aprenentatge	Conductista, cognitivista, constructivista.
Segons la funció en l'estratègia didàctica	Entrenar, instruir, informar, motivar, explorar, experimentar, expressar-se, comunicar-se, entretenir, avaluar, proveir recursos (calculadora, comunicació telemàtica...).
Segons el disseny	Centrat en l'aprenent, centrat en l'ensenyança, proveïdor de recursos.
Segons el model formatiu subjacent	Programes d'exercitació, tutorials, de resolució de problemes i simuladors i jocs.
Segons el tipus d'aprenentatge que promouen	Deductiu/inductiu.
Segons el tipus d'activitat	
Segons l'estil d'aprenentatge	
Segons els continguts i el paper del tutor	
Segons l'instrument cognitiu que poden esdevenir	
Segons catalitzen l'aprenentatge col·laboratiu	
Segons l'estructura del recurs i el grau de control de l'usuari	
Segons la dificultat	
Segons les competències comunicatives que treballa	
Segons la tecnologia utilitzada	
Segons la metodologia d'aprenentatge	
Segons els focus d'atenció del recurs	

Taula 12: Tipologia dels recursos informàtics destinats a l'ensenyament-aprenentatge

Mereix comentari a banda la tipologia de programes i aplicacions de l'ALAO categoritzada per Warschauer (1996), i posteriorment represa per Levy (1999a). Aquests autors es fixen en el rol atorgat a la màquina i proposen tres categories:

1. L'ordinador en tant que *tutor*. L'ordinador presenta material al voltant d'un tema, després l'estudiant respon i l'ordinador avalua la resposta. La màquina pot elaborar informes complets de cada estudiant que emprà el recurs. Així tractarà la gramàtica, l'expressió i la comprensió oral i escrita, a més del vocabulari.
2. L'ordinador en tant que *estímul* per a Warschauer (*op. cit.*), *tutorand* per a Levy (*op. cit.*). En aquest cas l'estudiant es converteix en tutor de l'ordinador pel que ha d'aprendre a programar la màquina per a la tasca que desitge que aquesta realitzi (programes usats per a l'anàlisi general, el pensament crític, la discussió i l'expressió escrita o oral).
3. L'ordinador en tant que *eina (tutelat)*, per a Levy (*op. cit.*). La màquina té algun recurs que és útil per a l'aprenentatge, tot i que inicialment no haja estat dissenyat amb aquesta finalitat. Eines per a la traducció, el processament de textos, el càlcul, la referència, entre d'altres. El paper d'eina és fonamentalment no directiu.

En el següent apartat expliquem algunes altres tipologies que completen la informació anterior. Per exemple Bartolomé (1994) classifica els recursos informàtics a partir del model formatiu subjacent (programes d'exercitació, tutorials, de resolució de problemes i simuladors i jocs); Trenchs (2001b) segons el tipus d'aprenentatge que promouen (deductiu/inductiu); Quierel (2002) segons els continguts i el paper del tutor; Martín i altres (2003) segons l'instrument cognitiu que poden esdevenir; Pinilla i Urrea (2006) segons catalitzen l'aprenentatge col·laboratiu; i per a acabar, la classificació de Majó i Marquès (2002) segons l'estructura del recurs i el grau de control de l'usuari. Considerem aquesta darrera tipologia molt encertada des de la perspectiva de l'ensenyament-aprenentatge de llengües perquè inclou tots els recursos que es s'hi destinen. Passem a descriure-les.

3.3.2.1. Classificació segons el tipus d'aprenentatge

Trenchs (2001b) estableix una classificació de les eines informàtiques a partir del tipus d'aprenentatge que promouen, dit altrament, els programes per a un aprenentatge *deductiu*, com ara els tutorials, els programes d'exercitació o els programes d'autor; i els programes per a un aprenentatge *inductiu*, com els exploratoris, els simuladors i els jocs educatius. Els primers programes informàtics que es van crear seguien les teories conductistes per a l'adquisició de la llengua eren, per tant, deductius. Posteriorment evolucionaren els plantejaments didàctics i la tecnologia i es dissenyaren els recursos basats en la concepció inductiva de l'aprenentatge. Seguidament els analitzem:

1. Programes per a un aprenentatge deductiu

- Programes tutorials: Aquests programes emulen una classe tradicional d'ensenyament d'una llengua estrangera (Trenchs, 2001b), en què hi havia una explicació teòrica de la gramàtica i posteriorment es feien activitats sobre el contingut lingüístic revisat. Aquestes activitats consistien a omplir buits de forma repetitiva o a triar la resposta d'una opció múltiple. Aquest plantejament didàctic es basa en la concepció conductista de l'aprenentatge, la qual segueix el model psicològic de reforç de comportaments lingüístics, tal com hem vist al principi d'aquest capítol anterior.

Els programes tutorials acostumen a començar amb una primera part en què es valora el nivell de coneixements previs de l'aprenent per així concretar quines seccions del programa ha de treballar. En segon lloc es presenten els continguts que s'han d'assimilar. Després es passa a la pràctica d'aquests perquè siguin interioritzats i poder comprovar que ha estat així. Finalment el programa proporciona a l'aprenent una avaluació dels resultats de les activitats. Si ha superat la unitat o secció podrà passar a la següent. En cas contrari el programa oferirà més exercicis de la mateixa secció.

Tot plegat demostra que aquests programes no proporcionen un aprenentatge real i complet de la llengua. Més aviat al contrari, presenten una visió reduïda d'aquesta, ja que parcel·len les estructures i

els continguts. Així mateix limiten la creativitat de l'estudiant (Trenchs, 2001b) i conceben la llengua de forma molt rígida, ja que posen l'èmfasi en les formes lingüístiques correctes i no en l'ús comunicatiu, pragmàtic i significatiu de l'idioma.

No obstant això, val a dir, que aquest tipus de programes poden resultar útils com a reforç d'un aspecte puntual, o quan inclouen pautes per elaborar un bon text, segons (Trenchs, 2001b: 121), però en cap cas és aconsellable usar-los com a únic instrument d'aprenentatge.

- Programes d'exercitació: Aquests tipus de programes són molt semblants als anteriors, es caracteritzen per l'activitat repetitiva d'exercicis o habilitats per part de l'aprenent. També es basen en la concepció conductista de l'aprenentatge i són una aplicació del mètode audiolingual. Actualment hi ha una certa evolució en aquests perquè intenten recrear contextos simulats en els quals cal practicar un element lingüístic. Per exemple contenen textos als quals els falten lletres o paraules. Així s'ha superat el límit oracional dels models anteriors i l'aprenent ha de posar en funcionament els seus coneixements discursius i pragmàtics.
- Programes d'autor: També coneguts com *eines d'autor* són, com hem comentat, aplicacions que permeten crear un entorn d'aprenentatge dinàmic basat en la informàtica. Parlem dels més importants en revisar més endavant.

2. Programes per a un aprenentatge inductiu

- Entorns exploratoris: És programari de format no lineal en què l'aprenent decideix, mitjançant la selecció d'enllaços entre blocs d'informació, quina informació consultar, quan i en quin ordre. L'estudiant disposa d'instruments per a explorar i manipular informació, a més de gran quantitat de materials autèntics a partir de bases de dades.

Aquests programes pretenen la resolució reflexiva de problemes com a font d'adquisició de coneixements, estimulen la independència de l'aprenent i la seua curiositat intel·lectual. Tracten la llengua des d'un plantejament global i molt més real que els anteriors. Això no obstant, el seu èxit dependrà de la motivació dels estudiants, de la guia que tinguen per a treballar, de la flexibilitat de l'eina exploratòria, i l'amplitud i l'autenticitat de la base de dades (Trenchs, 2001b). L'exemple més senzill d'aquests programes és el dels laberints de textos (*text mazes*) i tal vegada l'exemple més complex és la mateixa World Wide Web, ja que és utilitzada a les aules per al coneixement de les llengües presents en la xarxa, com ara el català. Al nostre territori, per exemple, no és fàcil de trobar premsa escrita en català als quioscos. Internet ens permet accedir a nombroses publicacions que tenen edició web –com hem vist en el Capítol 2.

- Simuladors: Són programes que emulen la realitat i immersien l'aprenent en un context molt semblant a la realitat perquè actue en la resolució d'algun problema o situació versemblant. Contenen gràfics, imatge, so i text. Són una versió tecnològica de les tradicionals activitats dels jocs de rol en classe de llengües. Es tracta d'una variació dels entorns exploratoris, que plantegen l'aprenentatge per descobriment, el desenvolupament de la intuïció i, habitualment, de forma lúdica. Tot plegat fa que resulten molt estimulants per als aprenents.
- Jocs educatius: Es tracta del programari informàtic l'objectiu principal dels quals és ensenyar a través del joc. Tenen un important component visual i resulten molt atractius per la seua presentació i pel seu plantejament didàctic, competitiu, àgil, intrigant, etc. Fan ús de la màxima clàssica *d'ensenyar entretenant*. Servesca d'exemple el Juga Llengua que proporciona la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana [http://www.edu.gva.es/polin/val/publicacions_jugallengua.html] (vegeu la Figura 9).



Figura 9: Juga llengua

3.3.2.2. Classificació segons el tractament dels continguts i el paper del tutor

Per a Queirel (2002) els entorns virtuals d'aprenentatge conjuguen, d'una banda, els avanços tecnològics i, de l'altra, els efectes de l'educació a distància, de la qual encara no han aconseguit desprendre's. L'aprenentatge a través de les tecnologies multimèdia està tractant de trobar la seua pròpia personalitat, diferenciada de la presencialitat i de l'aprenentatge a distància.

Quant a la classificació d'aquest autor (*op. cit.*), observem que alguns programes només s'utilitzen per a transmetre continguts (per a la instrucció). Adopten així un rol tradicional de transmissió de continguts que reemplaça al tradicional llibre de text. D'altres serveixen com a suport administratiu i

comunicacional de les activitats d'un curs. En aquest cas es fan servir per facilitar la difusió dels materials, de notificacions, etc. més enllà de l'àmbit institucional. No obstant això l'aprenentatge a través de la tecnologia segueix, essencialment, tres models per a Queirel (*op. cit.*):

- a. Models que efectuen separació entre continguts i suport tutorial, en què els continguts s'organitzen per paquets o mòduls que poden ser intercanviables segons les experiències dels tutors i les necessitats dels estudiants. El suport tutorial es refereix a l'ús del correu electrònic o la videoconferència, sobre els quals es recolzen els conceptes de col·laboració i asincronia. Un exemple d'aquest model el troben en el Servei d'Autoformació en Llengua Catalana, conegut per la sigla SALC, [<http://www.upf.es>]. És un servei que ofereix la Universitat Pompeu Fabra per a l'autoaprenentatge del català; o els cursos oferits per Parla.cat [<http://www.parla.cat>] –ambdós són analitzats en profunditat en el nostre estudi (vegeu el Capítol 6).
- b. Models que es troben esquematitzats al voltant de les guies d'estudi, activitats i discussió. Aquests tendeixen a brindar la comprensió i l'aprofitament de materials. Són models més lliures ja que l'estudiant pot interpretar els continguts i el tutor és un mediador entre aquest i el material predissenyat per al curs. Tanmateix, aquest es va reconstruint sobre la marxa, en base a les interaccions.
- c. Models d'integració, en els quals la càrrega en les activitats recau en les activitats de tipus col·laboratiu, en l'assignació grupal de tasques. Els continguts del curs són molt dinàmics perquè vénen determinats tant per l'activitat grupal com la individual.

3.3.2.3. Classificació com a instruments cognitius

Comencem per definir què s'entén per instruments cognitius i quina és la utilització pertinent perquè els recursos informàtics esdevinguin instruments d'aquest tipus.

Els instruments cognitius serveixen per a ampliar, potenciar i reorganitzar les capacitats dels estudiants, dit altrament, potenciar la ment humana més enllà de les limitacions físiques que condicionen la nostra activitat intel·lectual. No oblidem, tal com assenyalen Martín i altres (2003), que totes les tecnologies han fet el mateix en l'evolució de la humanitat. La roda, la palanca i, sobretot, la màquina han potenciat l'activitat mecànica i han facilitat l'esforç físic en augmentar la rapidesa i en ampliar el nivell dels resultats del treball. Els instruments cognitius amplien el funcionament cognitiu i, fins i tot, poden reorganitzar i reestructurar la forma de pensar. Aquests afavoreixen un ús més efectiu dels esforços dels estudiants en la construcció del coneixement.

D'acord amb aquest plantejament els instruments cognitius derivats de l'ordinador tenen la missió d'ajudar els estudiants a aprendre de manera significativa, i funcionar com a ajudants en la construcció del coneixement, a la qual contribueixen amb el que cadascú pot fer millor. Per exemple, poden contribuir a obligar l'estudiant a planificar les tasques que necessita portar a terme i, afavorir així el pensament reflexiu de l'aprenent. Els ordinadors poden ensenyar a planificar les activitats en controlar els resultats, evocar el que ja saben creant coneixements nous, modificar-ne els vells en aprendre dels errors o consolidar els encerts, tot plegat prenent decisions respecte de la cadena de la construcció del coneixement (Marquès, 2008c).

Una altra aplicació didàctica dels instruments cognitius és que poden exercir les funcions de bastimentada en guiar els processos de pensament mentre l'alumne aprén. Per a tal efecte cal proposar activitats de recolzament sense crear dependència ni reduir l'esforç del vertader responsable de l'aprenentatge, el que han de fer és afavorir un ús més efectiu dels seus esforços en la construcció del coneixement, no substituir-lo ni fer-li el treball més fàcil, aquest no és el seu objectiu. De fet és tot el contrari. Emprar aquestes eines per a l'aprenentatge exigeix un major esforç mental per part de l'estudiant perquè ha de posar en funcionament processos intel·lectuals més

profunds per a aprendre. Ara bé, aquests processos es veuen facilitats per la col·laboració dels instruments cognitius.

D'altra banda aquests instruments també contribueixen a l'acció del pensament crític ja que moltes activitats, com ara la confecció de bases de dades o la creació de micromons exigeixen analitzar, comparar, valorar, relacionar i distingir; habilitats totes aquestes específiques del pensament crític.

Així doncs del que es tracta és de repartir el treball intel·lectual i que cada element porte a terme aquelles tasques que millor fa. L'aprenent, aquelles activitats que tenen a veure amb pensar i prendre decisions com ara planificar, organitzar, decidir i avaluar. Tasques que són responsabilitat seua i sap fer millor que ningú. L'ordinador, al seu torn, aquelles relacionades amb la memòria, com ara emmagatzemar i recuperar la informació. Com ens assenyalen Martín i altres (2003: 35):

La classificació dels instruments cognitius es basa en les estratègies cognitives que cada eina desenvolupa de manera directa, encara que alguns instruments poden promoure diverses estratègies cognitives en diferent grau.

Seguint els mateixos autors, a partir de la classificació proposada per Jonassen (2000, citat en Martín i altres, 2003) passem a revisar els principals instruments cognitius i les funcions més destacades que la tecnologia educativa pot acomplir. Hi ha sis classes d'instruments segons les estratègies cognitives que desenvolupen de manera directa, encara que alguns poden promoure diverses estratègies alhora. Són aquests: (1) Instruments per a la recerca i l'exploració del coneixement: Internet; (2) Instruments per a la construcció del coneixement: hipermèdia; (3) Instruments per a l'organització del coneixement: bases de dades; (4) Instruments per a la representació del coneixement: mapes conceptuals; (5) Instruments per a la comprensió del coneixement: els sistemes d'expert i els micromons; i (6) Telecomunicació i aprenentatge cooperatiu. A continuació els supervisem:

1. Instruments per a la recerca i l'exploració del coneixement: Internet. Com ja hem comentat, la xarxa és un immens magatzem d'informació, però perquè siga una eina cognitiva l'estudiant ha d'anar-hi per satisfer una determinada necessitat de coneixement. En cas contrari es podrà perdre o es

limitarà a reproduir el que trobe i, per tant, només es donarà coneixement superficial. “El vertader sentit d’Internet és la intencionalitat, la reflexió” (Martín i altres, 2003: 36). Si l’estudiant acudeix al web amb un propòsit concret i aquest propòsit és compartit per un grup la intencionalitat s’intensifica.

Els instruments que trobem en Internet que poden esdevenir eines cognitives són tres: la navegació social, els motors de cerca i els agents intel·ligents.

a. Navegació social: Davant la quantitat ingent d’informació disponible en la xarxa alguns navegants ofereixen ajuda directa o indirecta en assenyalar llocs favorits o especialment interessants respecte de la informació relacionada. La navegació social es produeix quan els usuaris col·laboren directament o indirecta en la tasca naval. La navegació social directa implica un grup de persones que comparteixen interessos i tracten de compartir la informació. La navegació social indirecta es produeix quan es tenen les rutes d’ús d’un grup d’usuaris o les fonts d’accés a les que altres recorren per obtenir informació. Donada la falta d’estructura i organització del web el primer que cal fer és localitzar la informació i, seguidament, avaluar la font.

Un exemple de navegació social directa és la que s’ofereix dins d’una comunitat de discurs existents en els milers de butlletins com ara el de VilaWeb [<http://butlletins.partal.cat>] (vegeu la Figura 10). Aquests recolzen la discussió entre navegants interessats en els mateixos temes. Un exemple de navegació social individual és la pàgina web d’un ensenyant qui ofereix les seues connexions sobre una matèria o assumpte d’interès.



Figura 10: Butlletí de notícies de VilaWeb

b. Motors de cerca: Serveixen per a localitzar pàgines web relacionades amb un interès personal. N'existeixen de dos tipus, els directoris, com ara Yahoo, i els motors de cerca pròpiament dits, com Google, Altavista, Hobot o Lycos. Els directoris són bases de dades amb una estructura jeràrquica i els motors de cerca són també bases de dades però compilades per programes d'ordinador i sense estructura jeràrquica. Ambdós instruments viatgen per Internet emmagatzemant enllaços i informació de cada pàgina que troben. Aquesta s'organitza en bases de dades perquè estiga disponible si un usuari sol·licita alguna informació relacionada. L'usuari crea descriptors que introdueix en el motor de cerca, arreplega la informació que l'ordinador li ofereix, l'examina, l'avalua i si considera que no és suficientment valuosa pot realitzar una nova recerca canviant els descriptors o anant a un altre motor de cerca.

c. Agents intel·ligents: Són programes que actuen en nom de les persones, és a dir, executen tasques ordenades pels usuaris, una mena d'assistents personals. Realitzen tasques com ara filtrar webs d'informació tot avaluant les dades que subministra i oferint a l'usuari només allò que li puga

interessar per al seu aprenentatge. També poden automatitzar la recuperació i el processament de la informació obtinguda en la xarxa; lligen el correu i el classifiquen, revisen les fonts identificant articles d'interés, etc. N'hi ha de moltes classes, uns són autònoms i poden establir comunicació amb altres usuaris i d'altres es limiten a tasques rutinàries. Aquests agents estalvien temps de navegació a qualsevol usuari.

Un exemple és el Web Browser Intelligence Agent (Webby) [<http://www.ibm.com>], que permet recordar els llocs web que s'han visitat i el que s'hi ha trobat. Pot avisar, abans d'arribar a una pàgina si aquesta està disponible, si tardarà molt a descarregar-se, si l'accés és difícil i les diferents vies d'accés.

Aquests recursos esdevenen instruments cognitius en fer que l'estudiant es comprometa en el seu desenvolupament i en l'aplicació de la seua intel·ligència. En altres paraules, ha de determinar com funciona l'agent, proposar les accions d'aquest, els objectius i els límits. Perquè, encara que semblen independents en realitat només executen tasques assignades per l'usuari resultat de la seua intel·ligència.

2. Instruments per a la construcció del coneixement: hipermèdia. Amb el terme *hipermèdia* es designa la interacció de multimèdia i hipertext. L'hipertext, com veurem en el pròxim capítol, és un text no lineal sinó seqüencial, que permet al lector accedir a la informació de la manera més significativa. Dit altrament, “[...] l'organització del significat en l'hipertext la imposa el lector més que l'autor” (Martín i altres, 2003: 47).

L'hipermèdia és un hipertext amb múltiples vies d'accés a la informació. La seua unitat bàsica és el node que està compost de dibuixos, documents, fotografies o vídeos, entre altres. En alguns hipermèdia el lector pot afegir, modificar o canviar alguna part de la informació o, fins i tot, crear nous nodes per tal d'enriquir l'hipermèdia. Els nodes estan units amb altres nodes per mitjà d'enllaços que permeten passar d'unes unitats d'informació a altres.

Si els estudiants participen de la confecció d'un hipermèdia, s'ha comprovat (Martín i altres (2003) citen diverses experiències) que milloren la seua capacitat d'integrar les dades de la informació, desenvolupen la seua capacitat per a organitzar els coneixements, augmenten les relacions i les

connexions que estableixen entre les idees i consoliden la seua comprensió general.

3. Instruments per a l'organització del coneixement: bases de dades. A priori sembla que les bases de dades pertanyen a la parcel·la de recursos que faciliten l'emmagatzemament i la recuperació de dades de qualsevol tipus d'activitat, no obstant això també poden funcionar com a instruments cognitius sempre que s'usen per a organitzar, classificar i representar els coneixements que els aprenents construeixen durant l'aprenentatge. No cal dir que la informació solta, dispersa i desorganitzada no és coneixement. Però la informació analitzada, organitzada i classificada significativament es converteix en coneixement i el programa d'ordinador que ho aconsegueix esdevé en instrument cognitiu.

Els exemples de les aplicacions didàctiques de l'ús de les bases de dades és infinit ja que els estudiants poden construir bases de dades sobre qualsevol tema i així desenvolupen la seua intel·ligència analítica en categoritzar, classificar, organitzar i contextualitzar la informació.

4. Instruments per a la representació del coneixement: mapes conceptuals. Un mapa conceptual “[...] és una manera de representar gràficament conceptes i relacions entre conceptes, i la seua finalitat és representar les estructures de coneixement que els éssers humans emmagatzemen en el cap” (Martín i altres, 2003: 54). Els mapes contenen nodes que representen les relacions entre aquests conceptes.

Com ja hem comentat tot aprenentatge ha de ser significatiu, i el significat es percep més fàcilment si els conceptes estan organitzats, estructurats i relacionats entre si. En les xarxes semàntiques basades en l'ordinador, els nodes es representen com blocs d'informació, i les línies amb els títols corresponents com enllaços.

Els mapes conceptuals són força útils com avaluació inicial per esbrinar el que els aprenents saben d'un tema. I també per a aprendre significativament relacionant allò que ja saben amb els coneixements nous (jerarquitzar les idees i estructurar-les (Martín i altres, 2003). Existeix programari com ara Draw, l'eina d'OpenOffice, un altre gratuït és IHMC Cmap [<http://cmap.ihmc.us>] o

Mindomo [<http://www.mindomo.com>], que permeten fer mapes conceptuais en línia amb possibilitat d'emmagatzematge.

Aquests tipus d'instruments desenvolupen les tres habilitats de la intel·ligència analítica, la selecció, l'organització i l'elaboració dels coneixements. Tanmateix presenten avantatges i inconvenients. Entre els avantatges trobem que són fàcils d'usar, subministren representacions visuals del contingut i dels processos, accentuen la comprensió i retenció d'idees, representen la interconnexió de les idees i milloren la solució de problemes. Respecte dels inconvenients veiem que tenen limitacions per representar relacions causals, emulen les estructures de la ment, però aquestes són dinàmiques i canvien segons el context i, finalment, les idees en la ment són més complexes del que representen els mapes.

5. Instruments per a la comprensió del coneixement: els sistemes d'expert i els micromons. Els sistemes d'expert procedeixen del camp de la intel·ligència artificial i consisteix a simular la manera en què els éssers humans experts resolen problemes o prenen decisions. Serveixen per a diagnosticar estudiants amb dificultats o problemes d'aprenentatge, per a modelar el pensament dels estudiants o per a guiar el procés instruccional (Martín i altres, 2003: 58).

Per la seua part, el micromón representa un ambient d'aprenentatge exploratori, espais idealment configurats per al descobriment cognitiu o simulacions intencionals i configurades de diferents fenòmens del món real, en què els aprenents poden observar, manipular, canviar, mesurar, crear i, principalment, posar a prova els efectes d'unes variables sobre altres. Els micromons destaquen per promoure un aprenentatge altament significatiu.

6. Telecomunicació i aprenentatge cooperatiu. En aquest apartat s'inclouen totes les eines de comunicació mediada per ordinador, síncrones o asíncrones –comentades en el Capítol 2 del nostre estudi-, ja que aquestes faciliten el contacte entre els agents que intervenen en el procés d'ensenyament-aprenentatge, això és, possibiliten la cooperació i la col·laboració entre aquests –revisades al principi d'aquest capítol.

3.3.2.4. Classificació com a catalitzadors de l'aprenentatge col·laboratiu

Una altre criteri de classificació dels recursos per a l'aprenentatge lingüístic força interessant és el de categoritzar-los segons la potencialitat de les TIC per a esdevenir eines de col·laboració entre els agents del procés d'ensenyament-aprenentatge (Pinilla i Urrea, 2006: 101). Així doncs, seguint aquests autors, es divideixen en 4 categories, repassem-les.

1. Eines informàtiques com a mediadores de diàlegs i interaccions. Com ja s'ha comentat l'aprenentatge millor amb la col·laboració, i la col·laboració implica, obligatòriament interacció i diàleg. Existeixen una sèrie d'eines que faciliten la interacció en els processos de col·laboració electrònica de l'aprenentatge. El diàleg mediat per ordinador és més que un intercanvi semàntic entre interlocutors, és un model complex del món que respon a la interconnexió i la permeabilitat de les barreres simbòliques i físiques en el qual existeixen normes, identitats i relacions noves (Pinilla i Urrea, 2006: 103). Aquestes eines són el correu electrònic, les llistes de distribució, les conferències (xats i videoconferències), missatgeria instantània, fòrums, blocs i wikis (aquestes dues també formen part del següent apartat).

2. Eines per a la distribució de la informació. Es tracta d'eines que, a pesar de no promoure la col·laboració *per se*, permeten l'accés a la informació, condició prèvia a la construcció del coneixement. Ací cal incloure el mateix World Wide Web, per la facilitat de creació i difusió de la informació, amb una arquitectura capaç d'adaptar-se a qualsevol avanç. Una prova és el Web 2.0 i, de manera especial, els blocs i els podcasts.

3. Eines per a la creació i la modificació de continguts. L'evolució de la formació a distància, de què hem parlat abans, l'extensió de la col·laboració i l'increment de la gestió del coneixement mediat per ordinador han propiciat d'una banda, estàndards i normes per a la revisió de la creació de continguts; i de l'altra, la proliferació d'eines d'autor per a la generació de continguts. Algunes de les aplicacions més destacades són el programari 3i Training

[<http://www.3itraining.com>], QS author [<http://www.qsmedia.com/qsauthor>] l'eina usada per la Generalitat Valenciana per a desenvolupar els seus cursos a distància; hi ha MALTED [<http://recursostic.educacion.es/malted/web/presentacion/QMalted.htm>] –comentada en el Capítol 2- l'eina informàtica d'autor per a la creació d'activitats didàctiques multimèdia i interactives per a l'ensenyament de llengües especialment, proporcionada pel Ministeri d'Educació, i, espacialment, Hot Potatoes [<http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked>] –també comentada en el Capítol 2. Aquesta última la destaquem perquè és gratuïta i molt senzilla d'usar, el que ha permès que nombrosos ensenyants s'hagen beneficiat des de fa temps. Servesc d'exemple la pàgina web del professor Robert Escolano de la Universitat d'Alacant (Figura 11).



Figura 11: Activitats d'aprenentatge realitzades amb Hot Potatoes

Entre les eines d'autor reïx JCLIC [<http://clic.xtec.cat/ca>] –comentat en el Capítol 2-, desenvolupat des de la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya, força conegut per tots els docents d'ensenyament obligatori.

Així mateix, s'inclouen en aquesta categoria els sistemes wiki que permeten la creació i l'edició de continguts en el web per qualsevol usuari. També els *portafolis electrònics* [<http://www.eife-l.org>], una passa endavant del plantejament inicial d'aquest recurs, pensat per a l'explotació del treball col·laboratiu. I, finalment, tot el *software social* i les comunitats virtuals. A saber: dels gestors socials de marcadors, fins les plataformes per a la gestió de comunitats virtuals –com ara Google groups, ja comentat-, passant per les iniciatives eTwinning [<http://www.etwinning.es/va>], el portal dels projectes de col·laboració escolar a Europa, entre moltes altres. Totes aquestes contenen elements de programari de grup (*groupware*), és a dir, integren eines per a la gestió col·laborativa del treball i l'estimulació de les activitats en grup (Pinilla i Urrea, 2006: 115).

4. Eines mediadores de l'aprenentatge. En aquest bloc final s'incorporen les eines per a la gestió de l'aprenentatge a través de l'ordinador, els coneguts gestors de continguts. Sobreix en tot el panorama Moodle, *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Enviroment* [<http://moodle.org>]. El portal per a la generació i la gestió de continguts a utilitzar en teleformació, i per a la creació d'entorns virtuals d'aprenentatge. Es basa una orientació social constructivista de l'aprenentatge. És gratuït, de lliure distribució i desenvolupat en codi obert. La comunitat que pertany a Moodle comparteix allò que crea i es beneficia del que els altres desenvolupen. La plataforma es troba disponible en nombroses llengües, entre d'altres, la nostra (vegeu la Figura 12).



Figura 12: Pàgina de Moodle

3.3.2.5. Classificació segons l'estructura i el grau de control de l'usuari

Els autors Majó i Marquès (2002: 155) estableixen una tipologia dels materials informàtics destinats a l'ensenyament-aprenentatge a partir de la seua estructura i el grau de control de l'usuari en interactuar amb aquests. Considerem interessant aquesta classificació ja que dóna compte, d'una forma clara i senzilla, de la majoria de possibilitats amb què podem trobar-nos en els materials per a l'ensenyament-aprenentatge a través de la tecnologia.

1. Programes directius. Segueixen les metodologies conductistes, proposen preguntes i exercicis de resposta tancada. Aquests poden ser de dos tipus:

- a. Programes d'exercitació, proposen exercicis de reforç sense proporcionar explicacions conceptuals prèvies. Al seu torn la seua estructura pot ser de tres maneres:
 - Lineal, la seqüència en què es presenten les activitats és única o totalment aleatòria.
 - Ramificada, la seqüència depén dels encerts de l'aprenent.
 - Tipus entorn, proporciona eines de recerca i de procés de la informació perquè construesquen les respostes al programa.
- b. Programes tutorial, presenten uns continguts i proposen activitats a partir d'aquests. Si empren tècniques d'intel·ligència artificial per a personalitzar la tutorització es denominen tutorials experts.

2. Bases de dades. Contenen dades en un entorn estàtic organitzades a partir de criteris que faciliten l'exploració i la consulta selectiva. Aquestes bases de dades poden ser de tres tipus:

- a. Programes tipus llibre o conte, presenten una informació o narració en un entorn estàtic com un llibre o conte.
- b. Bases de dades convencionals, emmagatzemen la informació en fitxers, mapes o gràfics, que l'usuari pot recórrer segons les seues necessitats.
- c. Bases de dades expertes, es tracta de bases de dades molt especialitzades que recopilen tota la informació existent d'un tema concret i, a més a més, assessoren l'usuari quan hi accedeix a partir de les seues preguntes.

3. Simuladors. Presenten models dinàmics interactius, generalment amb animacions. Els estudiants aprenen significativament a partir del descobriment en explorar-los, modificar-los i mitjançant la presa de decisions davant de les situacions que planteja. Aquests s'usen molt en enginyeria aeroespacial, per exemple, o per a l'estudi de la història passada. Els simuladors poden ser de dues classes:

- a. Models físicomatemàtics. “Presenten de manera numèrica o gràfica una realitat que té unes lleis representades per un sistema d’equacions deterministes. Inclouen programes-laboratori, traçadors de funcions i els programes que amb un convertidor analogicodigital capten dades d’un fenomen extern i presenten en pantalla informacions i gràfics d’aquest”, Majó i Marquès (2002: 157).
- b. Entorns socials. Mostren una realitat regida per unes lleis no del tot deterministes. Ací s’inclouen també els *jocs d’estratègia i d’aventura*.

4. Constructors o tallers creatius. Propicien aprenentatges heurístics, seguin plantejaments constructivistes. Es tracta d’entorns programables per tal de construir entorns complexos. N’hi ha de dos tipus:

- a. Constructors específics, posen a disposició dels aprenents uns mecanismes d’actuació, generalment en forma d’ordres específiques, que permeten la construcció de determinats entorns, models o estructures. Tenim una mostra en el clàssic joc del LEGO.
- b. Llenguatges de programació, ofereixen uns laboratoris en els quals es poden construir un nombre il·limitat d’entorns.

5. Programes eina, són els *Recursos d’ús general* que hem comentat al principi d’aquest apartat. Totes les eines que faciliten la realització de treballs. Aquests se subdivideixen en dues categories:

- a. Programes d’ús general –ja estudiats.
- b. Llenguatges i sistemes d’autor. Les eines que permeten la creació de materials –ja esmentades.

3.3.3. Classificació de les pàgines web educatives

Felix (2003) proposa una classificació per a l'anàlisi de l'ús del web per a l'aprenentatge de llengües atenent a uns paràmetres força sintètics, però que poden servir per a una primera distinció en dos grans blocs aglutinadors de les amb què ens podem trobar. L'autora distingeix entre les (1) pàgines d'entrega de contingut estàtic, amb material de consulta teòrica, per exemple, i (2) les que aporten interactivitat i connectivitat.

Així mateix, Cruz (2002: 105) estableix també un parell d'úniques distincions aglutinadores. L'autora, en el seu estudi dels cursos per a l'ensenyament-aprenentatge de l'espanyol a través d'Internet, proposa classificar els espais web en dos grans blocs: (1) Índexs de recursos, que inclouen la recopilació de materials, d'adreces web, diccionaris, etc.; i (2) exercicis i/o activitats, aquesta segona categoria se subdivideix en dues, els cursos complets i les pràctiques complementàries.

Per la seua part Majó i Marquès (2002: 182) entenen per pàgines web educatives aquells espais web que tenen una clara utilitat en algun àmbit del món educatiu. Estableixen una categorització d'aquestes pàgines web que ens serveix per al nostre propòsit de classificació dels recursos en el web per a l'autoaprenentatge del català (vegeu la Taula 13).

TIPOLOGIA DE PÀGINES WEB EDUCATIVES	
Botigues virtuals	Punts de venda i/o distribució gratuïta de tot tipus de materials didàctics i recursos complementaris. Des d'editorials, empreses de pissarres digitals, etc.
Entorns tutoritzats de teleformació	Webs en què es presenten totes les eines i els recursos per tal de seguir un pla de formació. Ací s'inclouen des de les universitats virtuals com ara la UOC, fins els portals on podem seguir un curs de llengua, com ara Parla.cat.
Publicacions electròniques	Poden tractar-se de materials didàctics, documents informatius, activitats, simuladors, etc. Webs temàtics que, tot i no tenir una intencionalitat instructiva, proporcionen informació valuosa sobre determinats focus d'interès. Premsa electrònica, publicacions d'informació genera i especialitzades.
Webs de presentació	Pàgines web de presentació de professorat, de centres educatius o de xarxes d'escoles, en les quals es proporciona informació de les activitats que es realitzen i/o serveis per als usuaris registrats.
Centres de recursos, biblioteques i buscadors	Espais web que faciliten la localització de llibres, articles, documents... a través d'uns índexs complets i ben estructurats.
Entorns de comunicació interpersonal	Espais webs destinats a posar en contacte persones amb interessos comuns per tal que puguin intercanviar informacions, realitzar debats, etc. Solen integrar sales de xat, serveis de transmissió de fitxers...
Portals	Pàgines web que ofereixen qualsevol tipus de servei relacionat amb l'educació. Acostumen a contenir nombrosa publicitat ja que el seu objectiu sol ser rebre moltes visites al dia.

Taula 13: Tipologia de pàgines web educatives

3.4. L'avaluació de l'ALAO

L'efectivitat de l'ALAO no resideix en el mitjà en si sinó en com es posa en pràctica
Warschauer (1996)

Coincidim amb Hubbard (2006) i Levy (1997a) quan expliquen que els ensenyants estem avesats a valorar un llibre de text, ens menegem en un terreny força conegut. Els manuals impresos són relativament senzills d'avaluar ja que els continguts i els plantejaments didàctics acostumen a ser transparents. No ocorre el mateix amb els recursos per a l'ALAO. D'una banda és un àmbit canviant i, d'una altra, sovint els docents (o els aprenents quan parlem d'autoaprenentatge) no disposen de l'experiència suficient amb aquests materials com per a copsar els seus objectius i poder qualificar-los. Aquest és un dels factors pels quals l'avaluació del programari d'ALAO suposa un desafiament

Valorar el material informàtic des del punt de vista pedagògic és complicat ja que depèn, en gran mesura, del que prioritze la persona avaluadora, de les idees sobre com ha d'ensenyar-se una llengua, de la seua formació, la seua experiència, el coneixement sobre el funcionament del llenguatge, les hipòtesis sobre com s'aprenen les llengües i les característiques del context educatiu concret. Cabero i Duarte (1999) subratllen la necessitat d'avaluar els materials tenint en compte el context en què s'implementen i el destinatari al qual s'adrecen. A més, opinen que l'avaluació dels materials ha de seguir els estàndards proposats pel *Comité conjunt d'estàndards per a l'avaluació de l'educació*. Siga com siga, l'avaluació parteix d'uns criteris de qualitat que es concreten en uns indicadors que poden identificar-se en major o menor mesura en els materials que s'avaluen. Per tant a l'hora de determinar la qualitat o l'adequació d'un recurs informàtic caldrà avaluar-lo i segons Majó i Marquès (2002: 165):

[...] avaluar significa valorar en quina mesura l'element avaluat té unes característiques que es consideren desitjables i que han estat especificades a partir de la consideració d'uns criteris prèviament establerts. Per tant tota avaluació exigeix observar, mesurar i jutjar.

L'avaluació dels recursos d'ALAO ha estat i és una parcel·la important en el camp d'investigació d'aquesta disciplina. Es tracta d'un aspecte imprescindible, ja que tots els materials d'ALAO no són necessàriament bons o adequats (Trenchs, 2001b); és un àmbit complex, altrament, perquè són multitud els factors que entren en joc. Els propòsits de l'avaluació poden ser diversos. La raó més comuna és que l'ensenyant valore un recurs d'ALAO per tal d'esbrinar si és apropiat per a un entorn d'aprenentatge concret; però també pot efectuar-se per identificar maneres d'implementar els recursos d'ALAO per tal d'augmentar-ne l'efectivitat o calibrar el grau d'èxit d'un recurs, després d'utilitzar-lo o, també, per a realitzar millores, en cas necessari (Hubbard, 2006). Per a aquest autor una de les claus en l'avaluació és determinar l'eficàcia d'un material d'ALAO en funció dels objectius pretesos.

Cal atendre, així mateix, a la distinció entre avaluació formativa i sumatòria que es pot aplicar també en aquest camp com ho fan Levy i Stockwell (2006). La primera es du a terme durant el desenvolupament de nous materials per a l'ALAO, amb l'objectiu d'enfortir-los o millorar-los. Per contra, l'avaluació sumatòria té lloc després de la finalització d'un projecte o en acabar algun punt essencial d'aquest. Actualment el valor d'ambdós tipus s'aprecien igualment, però en els primers estudis d'avaluació de recursos d'ALAO només es realitzaven valoracions sumatòries.

Per un altre costat, les avaluacions dels materials d'ALAO també poden realitzar-se valorant un recurs o un material, bé de forma global, bé focalitzant un aspecte concret d'aquest (la metodologia, la tecnologia, les habilitats lingüístiques, etc.) i per a cada possibilitat s'estableixen marcs conceptuals diferenciats (Levy i Stockwell, *op. cit.*).

Els especialistes en avaluació en l'ALAO empren una àmplia gamma d'instruments d'avaluació i de metodologies, des de les més sofisticades fins les més senzilles a partir de llistes de verificació o formularis d'ítems a valorar (*checklists*). Aquestes són les més emprades segons Levy i Stockwell (2006). En alguns casos el barem és numèric i cada requisit acomplert té una puntuació; en d'altres només cal assenyalar si s'acompleix un requisit o no. I també pot existir un espai per a una resposta oberta. O siga, es tracta d'objectivar el procés avaluatiu. Aquestes llistes de criteris han estat fortament criticades per diverses raons, fins i tot pel mateix Hubbard. Principalment perquè amb freqüència focalitzen l'interès en les qüestions tecnològiques i descuren els aspectes

pedagògics, a més de ser parcials i restrictives. Ara bé, Susser (2001, citat en Hubbard, 2006) argüeix que el problema no es troba en el concepte de les llistes en si. Afegeix que les llistes poden ser adaptades i millorades per a cada propòsit. De fet, existeixen nombrosos exemples de llistes d'avaluació disponibles en línia per a programari. Hubbard (*op. cit.*) destaca alguns exemples de llistes de verificació pel seu rigor, es tracta del programari que es pot descarregar des de la pàgina web de la ISTE, International Society for Technology in Education [<http://www.iste.org>]. Així mateix, a la pàgina del National Foreign Language Resource Center de Hawaii trobem un exemple de llista a tenir en consideració ja que va obtenir resultats rellevants i és específica per als recursos d'ALAO [<http://nflrc.hawaii.edu>].

Després de les llistes de verificació els instruments d'avaluació més usats són les enquestes o els qüestionaris fets a partir d'entrevistes. Aquests estudis proporcionen una informació transcendental quant a percepcions i actituds cap al material per a l'ALAO (Gimeno, 2002; Levy i Stockwell, 2006). Així doncs, de forma paral·lela al sorgiment dels materials per a l'ALAO s'inicià la investigació per tal de valorar el potencial i l'efectivitat dels recursos. Aquesta preocupació per les vàlues d'aquests recursos d'aprenentatge es constata en els nombrosos estudis publicats al llarg dels anys en les principals revistes d'ALAO (*Calico Journal*, [<https://calico.org>], *Re-CALL* [<http://www.eurocall-languages.org>] i *Language Learning and Technology* [<http://llt.msu.edu>]). Aquesta secció del nostre treball repassa els autors de referència i els principals paràmetres que han establert. Per a la llengua anglesa destaquen investigadors com ara Chappelle, Davies, Hubbard, Levy, Nelson, Trenchs, etc.; per a l'espanyol l'autora Cruz Piñol i per al català, Marquès. A continuació donem compte de les seues aportacions ja que ens permetran configurar la nostra proposta dels requisits que haurien de seguir els bons materials per a l'autoaprenentatge del català a través del web (vegeu el Capítol 6).

S'avalua tant el programari, com els cursos en línia, els lloc web, els EVA, les eines de CMO, les tasques i qualsevol recurs que pugui ser usat per a l'aprenentatge lingüístic (Levy i Stockwell, 2006). A mesura que els recursos van anar evolucionant i s'implementaren en l'entorn del web l'abast d'avaluació també va començar a ocupar-se'n. A mitjans dels anys 80 les investigacions sobre l'avaluació varen focalitzar-se en l'aprenentatge de llengües. Richards i Rodgers (1982), en un estudi precoç, van construir un marc específic per als

recursos d'ALAO. Aquest inclouïa tres categories (1) l'enfocament didàctic; (2) el disseny, conseqüent amb la metodologia pedagògica, els objectius, els rols de l'aprenent i de l'ensenyant i amb els materials; i (3) el procediment, entès com les activitats a través de les quals es realitza el disseny. En altres paraules, és el que Trenchs (2001b) afirma quan diu que una revisió exhaustiva hauria de valorar-ne el contingut, la forma i els usuaris als quals es destina. Per la seua part Phillips (1985) va oferir un altre model d'avaluació. Era adequat a les categories de recursos de l'època i ja inclouïa dimensions com ara la dificultat de la llengua, l'aprenent, les habilitats lingüístiques a més dels components lingüístics. L'avaluació de l'ALAO s'ha fet cada vegada més complexa durant l'última dècada. Ha canviat per diverses raons: pel gran ventall d'opcions tecnològiques disponibles, pel desig de crear productes cada vegada més complexos, per l'increment d'utilització de Sistemes de gestió de l'aprenentatge (LMS), per l'anhel d'emprendre estudis d'avaluació més exhaustius, centrats tant en el programari com en els aprenents.

En un altre estudi primerenc, Nelson (1997) va establir un sistema d'avaluació de pàgines web per a l'ensenyament de l'anglès com a segona llengua. Començà amb la premissa que el mer ús d'Internet i el web no garanteix l'aprenentatge lingüístic. Aquest autor ja va argumentar que el criteri pedagògic ha de ser el que prevalga, i no el tecnològic perquè els recursos siguin efectius –coincidem plenament amb aquesta consideració. En aquest sentit considera imprescindible que en l'avaluació s'expliciten les teories sobre la naturalesa del llenguatge, sobre l'aprenentatge, sobre els enfocaments d'ensenyament, els mètodes i les tècniques pedagògiques corresponents. També va establir una relació de criteris per a l'avaluació didàctica del material educatiu que, pel seu avançament en el temps i la seua exhaustivitat, ens serveixen de punt de partida per a establir la nostra proposta. Seguidament revisem els criteris.

El sistema d'avaluació que proposa Nelson (*op. cit.*) està dividit en tres grans blocs: (1) la finalitat del recurs, on s'inclouen les habilitats lingüístiques, els objectius perseguits, el rang d'audiència i el nivell que treballa; el segon bloc és el dedicat a la pedagogia (2), en el qual se supervisen 6 categories: (a) les instruccions, (b) la retroalimentació, amb les opcions de *feedback intel·ligent*, *semi intel·ligent*, *no intel·ligent* i sense *feedback*; (c) *input* sensorial, ús de multimèdia i els formats de presentació des del punt de vista pedagògic, (d) grau i naturalesa de

la interactivitat, (e) nivell comunicatiu, en funció de l'existència de possibilitats per a comunicar-se de forma autèntica, i (f) el context; el tercer gran bloc (3) és el disseny de construcció del recurs. Ací s'observen gran quantitat de factors com ara (a) l'interés, la rellevància, l'originalitat i la qualitat dels continguts; (b) invitació a la revisió. En aquest subapartat es tracten aspectes que conviden l'aprenent a desitjar tornar a usar el recurs amb freqüència; (c) aparença i atractiu estètic: (d) facilitat de navegació; (e) velocitat de descàrrega; i (f) qualitat tècnica de la programació. Finalment es deixa un darrer apartat obert perquè la persona que avalue el recurs descriga i analitzi el material de forma personalitzada.

Un any després l'estudi de Clifford (1998: 8) determina 5 paràmetres mínims per a la descripció dels programes d'ALAO: (1) característiques de la llengua meta; (2) objectius del curs i de les unitats, (3) activitats d'aprenentatge dels estudiants; (4) retroalimentació sobre l'actuació dels aprenents; i (5) longitud i amplitud del programa.

Una de les principals autores i obres de referència en aquest àmbit és Chappelle (2001). Va encunyar la sigla CASLA (*Computer Applications in Second Language Acquisition*) per a referir-s'hi. Els seus estudis parteixen de les investigacions en el camp de l'adquisició de segones llengües (SLA). Va distingir dos tipus d'estudis respecte de l'avaluació segons la finalitat amb què es produeix aquesta. Diferència entre anàlisis de judici i anàlisis empírics. I, al seu torn, considera tres nivells d'avaluació, el primer es refereix al programari usat, el segon nivell a l'activitat planificada per part de l'ensenyant i, el tercer, a l'actuació dels aprenents. En l'entorn del web, però, cal recordar que l'ensenyant pot no intervenir si es tracta d'autoaprenentatge.

Chappelle (*op. cit.*) elabora un dels projectes més ambiciosos en aquest camp. L'autora estableix sis criteris per a l'avaluació d'ALAO que són el punt de partida per a nombrosos estudis posteriors (Brown, 2003 i Hubbard, 2003). Els criteris són: (1) el potencial per a l'aprenentatge lingüístic, per tal de valorar en quina mesura una activitat comporta aprenentatge i no és únicament una oportunitat per a l'ús de la llengua; (2) l'adequació a l'estudiant, s'avalua la consideració d'un ventall de diferències individuals tant pel que fa a la capacitat lingüística de l'estudiant, com els trets personals o l'estil d'aprenentatge; (3) l'atenció al significat, segons aquest criteri l'atenció primària de l'aprenent se centra en el sentit o en el significat del llenguatge necessari per a completar

l'activitat; (4) l'autenticitat, es mesura el grau de correspondència entre una tasca d'aprenentatge de la llengua d'estudi i les situacions lingüístiques reals en què es podrà trobar l'estudiant fora del context d'aprenentatge; (5) l'impacte positiu, s'observa si les activitats d'aprenentatge transmeten i ensenyen més que un aspecte lingüístic, i si aconseguen despertar l'interès de l'aprenent per comunicar-se sempre que siga possible en la llengua meta, per la cultura d'aquesta, el compromís per continuar aprenent, a més de desenvolupar capacitats pragmàtiques que faciliten la seua comunicació en la vida real; i per a acabar, (6) la viabilitat pràctica, s'analiza el grau de facilitat amb què ensenyants i aprenents poden implementar una activitat d'ALAO. En tots aquests paràmetres sempre cal atendre al context, però en aquest darrer paràmetre, cobra especial rellevància, a causa de les possibles limitacions particulars de cada context d'aprenentatge.

En un altre estudi en què es descriu i s'avalua un entorn d'aprenentatge de francès basat en el web, Hémard i Cushion (2001) proposen una sèrie d'indicadors d'anàlisi amb una visió centrada en l'usuari. Són aquests: (1) el disseny de la interfície (grau de claredat, consistència, solidesa i atractiu); (2) la interacció de l'usuari (facilitat d'ús, instruccions transparents, navegació clara, accessibilitat, control sobre la interacció, caràcter significatiu de la interacció, (3) la funcionalitat (existència de funcions apropiades, ajudes de navegació, enllaços fàcils d'usar, retroalimentació adequada), (4) l'impacte multimèdia (multimèdia apropiat i útil, provisió d'informació rellevant i, també addicional); (5) l'experiència d'aprenentatge d'idiomes (claredat en els objectius d'aprenentatge, context de la gramàtica, paper de l'ordinador, entorn d'aprenentatge autèntic); i (6) la localització d'errors en l'aplicació (assenyalar errors, vincles deficients...).

Hubbard (2006) planteja una interessant proposta superadora dels models anteriors del mateix autor, per a l'avaluació del programari per a l'ALAO dividida en aquests 6 estadis:

1. Anàlisi tècnica prèvia: per tal d'assegurar-nos que el programari funcionarà com cal en els equips disponibles.

2. Descripció operacional: revisió de les parts principals del programari com un usuari cooperatiu. Cal intentar comprendre el flux d'unitats i ítems que conté abans d'emetre cap judici.
3. Adequació al professor (*Teacher fit*): Inferir l'enfocament didàctic de llengües subjacent en el programari (que pot diferir del que pretenen els dissenyadors) i determinar el grau d'adequació d'aquest amb l'enfocament de l'avaluador.
4. Adequació a l'estudiant (*Learner fit*): Comprovar com de bé el contingut, les destreses i el nivell lingüístic es corresponen amb les necessitats dels estudiants, especialment en tant que determinats pels objectius del temari del curs. Cal considerar també en quina mesura el programari s'adequa als interessos i als estils d'aprenentatge dels estudiants.
5. Esquemes d'implementació: Reflexionar sobre com el programari podria integrar-se dins del curs o del currículum, incloent el que els estudiants necessitaran saber per a utilitzar-lo eficaçment i quant de temps portarà tal procés.
6. Judicis d'idoneïtat: En última instància, cal prendre la decisió d'usar un programari o no, després d'haver sospesat aquestes adequacions i altres consideracions, però tenint en compte que una adequació perfecta és quasi impossible.

Seiz (2006), a partir d'un estudi d'avaluació de recursos en el web per a l'aprenentatge de l'anglès va dissenyar una eina d'anàlisi pedagògica del web en tant que mitjà per a l'aprenentatge de llengües. Aquesta eina ha estat àmpliament enriquida (Seiz, 2010) a mesura que els avanços tecnològics han anat eixamplant-se. La seua proposta atén criteris des de múltiples vessants, tècnics i gràfics, però especialment de les qüestions referents a la facilitat d'ús i l'entorn amigable. A més dels aspectes didàctics, aquests últims els més rellevants. La minuciositat d'aquest model d'avaluació ens ha servit de base per a la nostra proposta (vegeu el Capítol 6).

Per la seua banda, Davies i altres (2009a) se sumen a la consideració de l'avaluació dels recursos com una tasca a bastament complexa, per nombroses raons, però sobretot perquè moltes qüestions no són visibles immediatament i perquè cal tenir en compte quantiosos factors que atenyen al disseny, a la naturalesa de la interacció o a l'entorn amigable. Aquests autors estableixen 14 indicadors de la qualitat d'un programari per a l'ALAO. Els formulen en forma de pregunta i són els següents:

1. El/s nivell/s d'aprenentatge estan suficientment indicats?
2. La interfície és fàcilment comprensible? Les icones són ambigües o generen confusió?
3. És fàcil navegar a través del programa? Se sap clarament el nivell que l'aprenent ha aconseguit?
4. Quina classe de retroalimentació s'ofereix a l'aprenent si s'enganya en alguna qüestió? La retroalimentació és implícita o explícita?
5. Si l'aprenent encerta alguna tasca sense saber exactament per què, pot trobar una explicació?
6. L'aprenent pot trobar continguts gramaticals, de lèxic, de pronúncia o de la cultura de la llengua d'estudi?
7. El recurs pot ramificar-se en itineraris adaptats?
8. L'aprenent pot deixar fàcilment quelcom que va més enllà de les seues capacitats?
9. L'aprenent ha de processar mentalment la llengua que està escoltant o llegint? O el programa ofereix una gamma d'activitats per a marcar la resposta que requereixen una comprensió mínima del text?
10. Si el programa inclou suport visual, aquest és rellevant i ajuda a la comprensió?
11. Si el programa inclou gravacions de so, tenen la qualitat adequada? Hi ha varietat de veus femenines i masculines i estan representades les varietats diatòpiques?
12. L'aprenent pot enregistrar la seua veu? Pot escoltar clarament allò gravat? El recurs fa ús del reconeixement automàtic de veu? És efectiu el reconeixement automàtic de veu?
13. Si el programari inclou seqüències de vídeo, tenen la qualitat adequada? Són rellevants i ajuden a la comprensió?

14. El programa inclou puntuació? El sistema de puntuació té sentit?
Encoratja l'estudiant?

Cruz (2002) publicà una obra interessantíssima sobre els recursos existents en el web per aprendre espanyol com a llengua estrangera. Analitzà 207 pàgines web i va confeccionar una plantilla amb 120 ítems per tal d'analitzar-les. L'autora se centrà específicament en els criteris de classificació i la descripció dels continguts d'aquestes pàgines web ja que pensà en la possible utilitat per als docents a l'hora de trobar referenciat allò que necessiten. És un qüestionari que, sobretot, ajuda a conèixer el que podem trobar en cada pàgina web. És molt exhaustiva i alguns dels paràmetres que aporta l'autora els prenem per a la nostra plantilla (vegeu el Capítol 6).

Les conclusions a què arribà Cruz (*op. cit.*: 160) palesen quatre grans mancances. D'una banda, l'escassetat de cursos complets per a l'aprenentatge de l'espanyol en el web –en contraposició a l'abundància de material complementari. També la preponderància d'una orientació didàctica de caire tradicional. D'una altra, va comprovar que no s'explotaven les possibilitats de comunicació que brinda Internet i, finalment, que no s'havien incorporat els avanços en enginyeria lingüística.

L'autor pioner en el camp, entre altres, de l'avaluació de recursos per a l'aprenentatge a través de les TIC en català és el professor Pere Marquès. Ha creat plantilles exhaustives per a classificació i l'avaluació de recursos, materials i pàgines web formatives (Marquès, 1995, 2002; Majó i Marquès, 2002). La perspectiva adoptada per Marquès sempre és multidisciplinària, atén tots els factors que intervenen en el disseny, la implementació i l'execució dels recursos d'aprenentatge. Des del curs 1996-97 va encetar el Seminari d'Anàlisi Multimèdia Interactiva per a l'Aprenentatge i el Lleure (temps lliure), conegut com la Proposta SAMIAL. Un dels objectius d'aquest seminari fou dissenyar un instrument per a facilitar al professorat l'avaluació i la selecció de pàgines web d'interés educatiu. Aquest model consisteix en una avaluació contextualitzada de les possibles aportacions d'una pàgina web per a facilitar els aprenentatges dels estudiants i la valoració global dels seus principals elements i funcionalitats. La plantilla conté 4 apartats. El primer dona compte de les dades identificatives i de catalogació de la pàgina web. Analitza els destinataris, els propòsits, els requisits tècnics, el mapa web, el tipus, etc. El

segon relaciona les aportacions educatives. El tercer, suposa una valoració dels continguts, l'entorn audiovisual, la navegació i el possible atractiu de la pàgina. L'últim dels apartats és obert perquè la persona que avalua en pugui fer valoracions. Els estudis posteriors presentats pel mateix autor, com ara Majó i Marquès (2002) amplien l'exhaustivitat dels aspectes a valorar. Ací trobem que els blocs en què s'organitza l'avaluació són 5 i abasten aquestes dimensions: (1) la catalogació, (2) els aspectes funcionals i la seua utilitat, (3) els aspectes tècnics i estètics, (4) els pedagògics i (5) la valoració global del conjunt del recurs. En aquesta obra també trobem una valuosa relació de criteris de qualitat educativa dels recursos d'aprenentatge a través del web. Aquesta relació la reprenem en el Capítol 6 del nostre estudi.

Des de la UOC han aparegut diverses obres al voltant de la utilització de les TIC en els processos d'ensenyament-aprenentatge. Respecte de l'avaluació sobreïx Barberà i altres (2008). Aquests autors han publicat una sèrie d'instruments per a valorar la qualitat educativa de l'ensenyament basat en les TIC. Per a això han creat diversos models d'avaluació per a distintes tecnologies i diferents modalitats formatives. Contemplen tant els contextos educatius presencials o virtuals que compten amb la figura d'un docent/tutor humà, com la modalitat de l'autoaprenentatge. En ambdues possibilitats la perspectiva adoptada és la de constructivisme d'orientació sociocultural. Parteixen de la premissa que la qualitat dels processos educatius està essencialment vinculada a la interacció del professorat amb l'alumnat, a les ajudes que aquests primers ofereixen al llarg del procés, adaptades a cada situació individual. Aquests autors divideixen les opcions de l'avaluació en 5 models segons els focus d'atenció observat des de perspectives diferents: (1) l'experimental, orientada al disseny; (2) orientada als objectius pretesos; (3) orientada a les decisions, (4) orientada a l'usuari; i (5) comprensiva, a partir de respostes personals.

Coll i Engel (2008: 87) proposen una pauta d'avaluació amb una llarga llista de dimensions per a la valoració dels processos d'autoaprenentatge mitjançant materials multimèdia. És, sens dubte, una aportació rellevant ja que contemplen, entre altres, la perspectiva de l'aprenent autònom. Els indicadors presentats pels autors els reprenem per a la nostra proposta de criteris de qualitat formativa per a l'autoaprenentatge del català a través del web.

En conclusió, tal com assenyala Casamayor (2008), en la formació en línia és imprescindible atendre totes les fases de la creació del material didàctic, procés de disseny, creació i implementació⁵².

Per la seua banda, Mauri i Onrubia (2008: 99) confeccionaren un altre instrument d'anàlisi i valoració de la qualitat del disseny tecnològic i pedagògic del que anomenen *processos formatius en línia*. Les dimensions a estudi estan específicament focalitzades a l'interés dels dissenyadors, tant els qui s'ocupen del vessant tecnològic, com els que s'encarreguen de la qüestió pedagògica.

⁵² Casamayor (2008) parla *d'impartició*, però nosaltres considerem que el terme *implementació* s'ajusta millor a la perspectiva de l'autoaprenentatge.

CAPÍTOL 4

FONAMENTS DIDÀCTICS DE L'ALAO

La irrupció d'una nova tecnologia sempre planteja problemes i interrogants d'explotació i metodologia
Phillips (1985: 102)

Assistim a una nova cultura que comporta un nou plantejament de l'educació. Quan una cultura i una societat canvien de forma significativa l'educació, ens encarregat de la transmissió del patrimoni cultural, també ha de modificar-se. Endemés, les TIC, la seua omnipresència i les transformacions que se'n deriven fan inevitable incloure-les en el sistema educatiu per tal de preparar l'alumnat per a una societat marcadament tecnològica. Una manca d'alfabetització científicotecnològica i audiovisual, a mitjan/curt termini, tindrà caràcter d'exclusió del sistema socioeconòmic. No tardarem a qualificar d'analfabet funcional la persona que no sàpiga *trobar* i *llegir* la informació que obtenim a través del web, o sàpiga *escriure* i *comunicar-se* amb els ordinadors i les xarxes telemàtiques (Majó i Marquès, 2002: 126). És per això que el sistema educatiu té l'obligació d'evitar-ho. Per a molts experts és una tasca que no poden defugir

les institucions educatives i ha de ser un contingut prioritari del currículum de l'ensenyança obligatòria, que ha d'estendre's a la resta de la ciutadania.

A hores d'ara ja observem algunes transformacions en l'àmbit educatiu per l'impacte de les TIC. Una modificació cabdal és l'aparició del *tercer espai educatiu*. Tradicionalment l'educació ha tingut lloc en un doble espai. L'espai físic, en què la persona interacciona amb l'entorn i coincideix amb la resta dels subjectes i amb els elements materials del seu context. I l'espai intrapersonal, en què l'individu interioritza les experiències que viu en el seu món exterior, les contrasta amb experiències anteriors, amb sabers adquirits, i les converteix en nous aprenentatges. Ara hem d'afegir un tercer espai educatiu, *l'espai virtual*, principalment Internet i el web. Aquest canvia la manera d'accedir a la informació, les possibilitats d'experimentació i de comunicació (Estebanell, 2002; Marquès, 2008a). Seguint, principalment, Majó i Marquès (2002: 108) les transformacions més rellevants són aquestes:

- Nous continguts curriculars que integren competències tecnològiques.
- L'objectiu curricular de l'alfabetització tecnològica (Área, 2002).
- Àmplia oferta de formació permanent o contínua.
- Importància creixent del que es denomina *Escola paral·lela*, és a dir, l'educació traspasa els murs que separaven l'escola de l'entorn i es multipliquen els aprenentatges *ocasionals* que es realitzen a través dels mitjans de comunicació tradicionals i de les TIC (ordinadors, videojocs, Internet...). En altres paraules, l'aprenentatge és present a tot arreu.
- Ús de les TIC en la gestió de les activitats educatives.
- Existència d'entorns d'aprenentatge en línia, o de la modalitat combinada de part presencial i part telemàtica, juntament a la resta de modalitats formatives que possibiliten les TIC (com veurem més endavant).
- Trencament del clàssic paradigma de l'ensenyament en què el professorat és el principal dipositari de la informació rellevant.
- L'educació es concep com un procés orientat a ajudar els estudiants a adquirir els sabers que necessiten. Els

coneixements no estan en poder del professorat exclusivament sinó que estan distribuïts per tot el món i hi ha infinitat de fonts on podem obtenir-los. La tasca de l'ensenyant serà ajudar-los a adquirir els recursos necessaris per a saber buscar i trobar la informació que requereix per a integrar-la en el coneixement que ja posseeix i convertir-la en saber personal (Estebanell, 2002).

- Creació de xarxes telemàtiques educatives (Área, 2002).
- Proliferació de comunitats virtuals d'aprenentatge.
- Confecció de pàgines web i materials en línia per a ser usats i compartits pels centres educatius.

Prova de la importància de les TIC en l'educació és que des de 1995 els diferents governs han esmerçat part del seus pressupostos a impulsar programes que propicien la transició a la *Societat de la informació* (Brasil, Japó, EEUU...). Per la seua part, els governs europeus⁵³ conscients de la transcendència de la informatització dels diferents àmbits socials, inclòs l'educatiu, estan fent un esforç declarat per dotar els centres educatius i les aules, independentment del nivell educatiu, dels recursos tecnològics més moderns (Trench, 2001a). Per exemple el Parlament Europeu va aprovar el Programa Comunitari d'Educació Virtual per al període 2004-2006 dotat amb 44 milions d'euros (Barrón, 2004). Al seu torn, des de les administracions públiques valencianes existeix un especial interès per “[...] impulsar l'educació a distància tot incorporant les tecnologies de la informació i la comunicació perquè faciliten la transferència de coneixements i possibiliten una resposta adequada a les necessitats i els interessos de futur dels ciutadans” (DOGV 15/06/2001). Per a tal efecte es va crear, per part de la Generalitat Valenciana, l'Institut Valencià per al Desenvolupament de l'Educació a Distància (IVADED)⁵⁴, organisme coordinador de totes les actuacions en matèria de

⁵³ La Comissió Europea és una important dinamitzadora d'iniciatives a través dels seus programes I+D i d'accions de difusió com ara *Netd@ys* [<http://www.netdayseurope.org>]. Aquesta iniciativa ha promogut l'ús de les tecnologies digitals en l'àmbit de l'educació i la cultura, per a joves entre 15 i 25 anys, des d'alguna entitat (universitats, museus, teatres, cinemes, biblioteques, autoritats locals...).

⁵⁴ DECRET 105/2001, de 12 de juny del Govern Valencià.

formació no presencial. Durant el període 2004-2010 la Generalitat Valenciana ha llançat el projecte AVANTIC, dotat amb més de 2.700 milions d'euros per tal d'impulsar les TIC entre la població, ciutadans, empreses i administració pública. Destaca la iniciativa dels cursos en línia Internauta [<http://www.internauta.gva.es/valencia>] per a aprendre a navegar per Internet i fer ús de les principals eines de la xarxa, hi ha tres nivells i s'ofereixen en valencià i en castellà, de forma gratuïta. Mostren vídeos molt didàctics que expliquen, de forma planera, tots els continguts dels cursos.

El govern central, així mateix, va crear el programa *Internet en la Escuela* l'any 2003 dotat de 272 milions d'euros destinats a proveir d'ordinadors els centres educatius i a la formació del professorat. L'objectiu va ser arribar a dotze alumnes per ordinador connectat a Internet, desenvolupar xarxes d'àrea local sense fil en tots els centres finançats amb capital públic, i connexió a Internet a través de banda ampla. A més a més, es va crear el portal *Internetenlaula.es*, amb continguts i serveis d'utilitat per a la comunitat educativa. Aquest ha estat substituït per Educ@conTIC [<http://www.educacontic.es/ca>]. Pel que fa als continguts del portal són molt profitosos per a l'ensenyant de qualsevol nivell o àrea educativa. Es comparteixen informacions i recursos a més d'oferir assessorament⁵⁵.

4.1. Enfocaments didàctics per a l'ensenyament-aprenentatge de la llengua

No sempre s'ha ensenyat com es fa ara, en els seus inicis l'ensenyament era espontani i els primers mètodes⁵⁶ eren intuïtius i repetitius (Martín, 1999).

⁵⁵ Dissortadament trobem una altra pàgina institucional amb les opcions lingüístiques del valencià i català que no difereixen en res. Però aquesta qüestió ja l'hem tractada en anteriorment.

⁵⁶ És oportú fer un aclariment terminològic entre mètode i enfocament. Segons Richards i Rodgers (1986, citat en Cuenca, 1992), el terme *enfocament* fa referència a teories sobre la naturalesa del llenguatge i de l'aprenentatge de la llengua, que serveixen com a font de

Respecte de l'ensenyament de llengües, al llarg de la seua història, s'han succeït diverses metodologies conseqüència de la teoria psicològica imperant en el moment, del concepte de llengua i dels diferents tipus de tecnologia que hi haguera. Les primeres teories educatives es basaven en la psicologia conductista i s'ha produït una evolució cap a la psicologia cognitiva. Tot i que encara no s'ha trobat una *recepta màgica*, d'un temps ençà, la postura predominant entre els especialistes és optar per un *eclecticisme conscient* (Bosch, 1996; Cassany i altres, 1993; Cuenca, 1992; Dorado, 1998; Levy, 1997a, Montijano, 2001; Gimeno, 2002a; Seiz, 2006; Swan 1985), per una postura reconciliadora que aglutine i combine els aspectes més positius de cada aportació i adoptar així la tendència didàctica que el docent considere adient a la situació concreta d'aprenentatge (alumnat, context, contingut, destresa, etc.). Entenem, com ho fa Pinilla (2003: 23), que aquesta postura implica la utilització d'una tipologia variada d'activitats d'aprenentatge de llengües, cadascuna de les quals pot tenir característiques distintes i pot ser motivada per diverses assumpcions subjacents sobre l'adquisició, l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües. Tot i això s'ha donat una certa evolució que va des de la lingüística tradicional a la lingüística textual, passant, prèviament, per la lingüística estructural i la gramàtica generativa, que en l'ensenyament s'ha concretat en l'enfocament comunicatiu. Aquest últim enfocament ha esdevingut el punt de partida adoptat per la gran majoria d'ensenyants d'un temps ençà (Cassany i altres, 1993; Cuenca, 1992; Montijano, 2001). Un procés semblant és el que ha experimentat l'Aprenentatge de la llengua a través de l'ordinador, ALAO. A mesura que s'ha avançat en la investigació pedagògica i la tecnologia ha evolucionat significativament, els mètodes i els recursos ho han incorporat –com ho veurem seguidament. Són diverses les opcions que permeten les TIC en la seua aplicació a l'ensenyament-aprenentatge de llengües, des de l'ús de materials comercialitzats en CD-ROM, passant per la creació de materials propis mitjançant la utilització d'eines d'autor dissenyades expressament per a la didàctica de llengües, fins l'explotació pedagògica d'Internet (Gimeno, 2002b: 155).

pràctiques i principis en l'ensenyament de llengües. Un *mètode*, en canvi, és la concreció d'un enfocament, fet per ser aplicat directament en la pràctica docent.

Per la seua part, les teories comunicatives del llenguatge afirmen que la comunicació és una condició indispensable per a un aprenentatge correcte de la llengua (Cuenca, 1992; Trenchs, 2001c) i en l'Aprenentatge de Llengües Assistit per Ordinador –mitjançant el correu electrònic, els xats, els fòrums...- es pot abastar ja que les aportacions de parlants nadius i d'altres estudiants són factibles i, sobretot, habituals. A més a més, l'ús real de la llengua es produeix per la implicació que requereix per part de l'aprenent que ha de llegir, escoltar, escriure o parlar per fer efectiu l'aprenentatge. No podem oblidar que la finalitat de l'ensenyament de la llengua és, precisament, aquesta, la comunicació, l'adquisició de la competència comunicativa, i no la memorització de la gramàtica, la reflexió lingüística o qualsevol altre aspecte parcial que formen part de la competència comunicativa.

Paral·lelament a l'interés que suscita trobar el paradigma idoni per a plantejar l'ensenyament de la llengua, existeix un debat constant sobre quins són els processos pels quals es produeix l'aprenentatge de la llengua. Cada aprenent aprén de forma diferent i al seu ritme, en situacions idèntiques uns aprenents tenen èxit i d'altres no. Segons Montijano (2001) el plantejament didàctic idoni ha de considerar un binomi format per dos paràmetres oposats en principi: d'una banda posant l'èmfasi en la comunicació fluida de l'aprenent i, de l'altra, la insistència en una estricta correcció i precisió gramatical.

És per això que les relacions entre la lingüística i l'ensenyament de llengües han passat per diverses etapes al llarg de la història. De forma anàloga observem que aquestes etapes també s'han vist reflectides en l'evolució que ha experimentat l'ús de l'ordinador en l'ensenyament de llengües. En el nostre context, en l'ensenyament-aprenentatge del català podem distingir quatre etapes segons Cuenca (1992) pel que fa a l'ensenyament de llengües sense atendre a l'existència de les TIC. Si les relacionem amb les establides per Warschauer (1996) quant a l'ús de la informàtica per a l'ensenyament de llengües, podem constatar la correspondència. En aquest cas només hi ha tres fases ja que en la primera de les determinades per Cuenca (*op. cit.*) encara no es feia ús de la informàtica per a l'aprenentatge lingüístic. Cadascuna de les etapes determinades per Warschauer no ha suposat, necessàriament, el trencament ni el rebuig de les activitats i els mètodes anteriors, sinó que més aviat és absorbida per la següent. Nosaltres afegim que, fins i tot, es donen de forma simultània i complementària com veurem en la nostra anàlisi didàctica. Així

mateix, cada nova fase no ha estat acceptada sense més, ha anat guanyant acceptació a poc a poc, també per això són, cronològicament, una mica més tardanes. Vegem-les:

1. En la primera etapa de l'ensenyament de llengües no hi havia cap relació directa encara que els estudis lingüístics i l'ensenyament tenien una mateixa orientació. És el moment del que es coneix com lingüística tradicional i el mètode gramàtica-traducció en el camp de l'ensenyament. Es basaven en la llengua culta escrita i orientada a la fixació de la norma.
2. La segona etapa, durant els anys cinquanta, sorgeix la lingüística aplicada, és el moment de l'estructuralisme americà que té una aplicació quasi directa en l'ensenyament. Es tracta, d'entre altres, del mètode audiolingual.

L'ús de l'ordinador en l'ensenyament s'inicia en la dècada dels seixanta per la concurrència de dos factors: les necessitats educatives i l'aparició dels mitjans tecnològics (Pinilla, 2002). Dos varen ser els projectes que iniciaren l'aplicació directa de l'ordinador a l'ensenyament, el projecte PLATO, Programmed Logic for Automatic Teaching Operation, de la Universitat d'Illinois, i el projecte d'ensenyament-aprenentatge de segones llengües per ordinador de la Universitat d'Stanford. Aquest darrer estava pensat completament per al treball autònom. PLATO, per la seua part, era un sistema internacional que oferia instrucció sobre diverses matèries i sobre diverses llengües. Disposava de centenars de connexions i terminals i el sistema permetia que el professorat fóra coautor del material. La pràctica lingüística més freqüent era la traducció i els exercicis gramaticals amb un sistema de correcció detallat que incloïa explicacions.

Aquesta primera fase de l'ús de l'ordinador en l'ensenyament de llengües és anomenada *behaviorista* perquè l'ús de l'ordinador es va fonamentar en les teories behavioristes o conductistes sobre l'aprenentatge, la llengua es concep com un sistema amb una estructura formal i es persegueix l'exactitud. Va desenvolupar-se al llarg de la dècada dels 60 i dels 70. Durant aquesta el programari utilitzat es basava en la realització d'exercicis repetitius que es

coneixen com *drills* –com veurem més endavant- i activitats tipus test (Gimeno, 2002b: 155). Estava enfocada quasi en la seua totalitat cap a la llengua escrita d'aprenents principiants. Aquesta concepció atorga a l'ordinador el rol de tutor que proporciona materials a l'estudiant (Warschauer, 1996). El seu ús s'estengué fins la dècada dels 80 als centres d'idiomes estrangers a l'Estat espanyol per l'ús que podia realitzar l'estudiant de forma autònoma. Tot i que aquesta metodologia de treball ha estat bastament criticada, opinem que aquesta pràctica repetitiva en ocasions pot resultar útil per a reforçar aspectes puntuals i té l'avantatge de poder practicar-se de forma autònoma i exhaustiva si es requereix.

3. La tercera etapa en l'ensenyament de llengües comença en la dècada dels setanta, s'imposa la gramàtica generativa que qüestionà els mètodes de caràcter estructural. A més a més, va sorgir l'enfocament cognitiu. Aquest inicialment va suposar un retorn al mètode tradicional de l'ensenyament de la gramàtica. Més endavant va fer una passa i es va posar l'èmfasi en el fet de proporcionar un *input*⁵⁷ comprensible i relegar l'ensenyament de les regles gramaticals. Però segons Krashen (1981) aquest *input* no era per a fomentar la comunicació sinó per a possibilitar als aprenents que construesquen mentalment la gramàtica de la llengua a partir d'extenses dades naturals.

La segona fase de l'ús de l'ordinador per a l'ensenyament és coneguda com *comunicativa*. Va iniciar-se en els 80, amb l'aparició de microordinadors o ordinadors personals (Warschauer, 1996), i està basada en l'enfocament comunicatiu per a l'ensenyament de llengües, ja que es va comprovar que la pràctica proporcionada pel model anterior no possibilitava als aprenents intercanvis comunicatius reals. En aquesta etapa s'intenta que l'objectiu de

⁵⁷ Tot i que nosaltres procurem usar la terminologia en la nostra llengua ens trobem amb dos termes de difícil traducció, es tracta d'*input* i *output*. Tant el Termcat com el *Diccionari* de l'Enciclopèdia Catalana tradueixen *input* com *entrada*, accepció massa genèrica, des del nostre punt de vista. En canvi, el *Diccionario de términos clave de ELE* proposa les traduccions *aducto* o *caudal lingüístico*. En català, *adducte* només té l'accepció associada a la Química. Així doncs, per la complexitat de la realitat a què al·ludeix *input* i per l'ús generalitzat de l'anglicisme hem decidit emprar el terme en anglès. Paral·lelament el terme *output* és traduït per *sortida* o *educto*, en espanyol. Per les mateixes raons farem servir la forma anglesa.

l'aprenentatge siga comunicar-se, l'ordinador desenvolupa el rol d'estímul (Warschauer, *op. cit.*), s'usa per a fomentar l'intercanvi comunicatiu real de la llengua en qüestió, la gramàtica es treballa de forma implícita en la mesura del possible, es corregeix només allò que l'estudiant puga comprendre per al seu nivell i es pretén no fer mai amb l'ordinador allò que els llibres fan molt bé ja. No sols es persegueix la correcció lingüística sinó també la fluïdesa. En un primer moment es dissenyaren activitats conductistes només que amb aparença de comunicatives (ordenar un text, jocs lingüístics, etc.). Seguidament es desenvoluparen pràctiques en què l'ordinador adquiria el rol d'animador, són aquelles activitats en què es fa una simulació i l'estudiant és encoratjat perquè opine, escriga o critique alguna cosa. A continuació s'usaren els ordinadors com a instruments a partir d'aplicacions no dissenyades expressament per a l'adquisició de llengües, com ara processadors de textos, verificadors gramaticals, etc.

En qualsevol cas la diferència entre la primera etapa i aquesta sembla estar més en l'ús que l'ensenyant i els estudiants fan dels distints recursos ja que, per exemple, si els estudiants realitzen una sèrie d'exercicis d'omplir buits i després per parelles els han de comparar i han d'explicar les opcions que han triat al company, esdevé una activitat plenament comunicativa. En aquest mateix sentit els defensors de l'ALAO sempre s'han esforçat per desenvolupar models que integren diversos aspectes de la llengua.

4. La quarta etapa suposà un important canvi en el paradigma de la lingüística i en l'ensenyament de llengües, ja que emergeixen els models lingüístics textuais i l'enfocament comunicatiu i funcional. Començà en la dècada dels vuitanta i abasta fins l'actualitat. A partir d'aquest moment lingüistes i pedagogs col·laboren conjuntament en la investigació i aquest fet reverteix positivament en tots dos camps.

La darrera etapa en l'ús de la tecnologia per a l'ensenyament de la llengua, la tercera, correspon a la fase anomenada *Integrativa* basada en dos desenvolupaments significatius, la tecnologia multimèdia i hipermèdia –que inclou text, gràfics, imatge, animació, vídeo i so- i Internet. Aquest invent va permetre la creació d'instruments, recursos i metodologies basats en xarxes. Això suposa que poden estar sempre disponibles i l'estudiant pot seleccionar-

los amb un simple clic de ratolí. A més a més, aquests recursos són més flexibles, atractius i més comunicatius, ja que inclouen imatge i so junt al missatge verbal –com en la comunicació real. El principal avantatge és que a partir d'aquest moment es pot abastar el treball de les quatre macrohabilitats lingüístiques, combinades o aïllades en un únic exercici, amb l'aprenent exercint un alt control del seu itinerari d'aprenentatge a través dels materials d'aprenentatge. També que Internet fa possible la comunicació síncrona-asíncrona entre tots els agents educatius. En conjunt, amb l'arribada d'Internet i el web les activitats d'ALAO guanyen heterogeneïtat i es multiplica la tipologia i les possibilitats d'interacció.

Dels començaments d'aquesta etapa destaquen algunes iniciatives com ara la portada a terme per Nagi Sioufi, qui l'any 1990 va fundar la companyia francesa Auralog on, per primera vegada, van incorporar tecnologies de reconeixement de la parla en els seus programes de la sèrie *Talk to me*, gràcies a un sistema dissenyat per Brian Scott. Seguidament es varen desenvolupar el projecte multimèdia France InterActive (Universitat de Teeside, Regne Unit) i el projecte CAMILLE, *Computer-Assisted Multimedia Interactive Language Learning Environment* (Universitat Politècnica de València, junt quatre universitats europees més) [<http://www.upv.es/camille>]. Aquest projecte, precursor en ALAO va aportar la utilització del CD-ROM amb inclusió dels diferents recursos multimèdia. Hi ha la possibilitat de veure i escoltar parlants nadius, opció de gravació i reproducció de sons i respostes immediates per a les activitats (en cadascuna de les llengües en què es va crear, espanyol, català o anglés, en diferents nivells). A través de CAMILLE es continua treballant en el desenvolupament d'eines per a la creació de material didàctic per a l'aprenentatge lingüístic. Cal destacar INGENIO, un gestor de recursos en línia per a l'aprenentatge de llengües (Gimeno, 2002a). Aquest consisteix en una eina d'autor (amb plantilles per a la creació d'activitats lingüístiques i la corresponent opció de resposta), un gestor de continguts (que organitza els materials del curs) i la creació d'un curs accessible a través del web. Després d'aquestes iniciatives el panorama s'ha expandit enormement, sobretot pel que fa a l'ensenyament-aprenentatge de la llengua anglesa. Considerem que cal esmentar especialment The WELL Project [<http://www.well.ac.uk>]. El terme WELL, *Web-Enhanced Language Learning*, fou encunyat per un grup d'investigadors l'any 1996 després del congrés de l'associació EUROCALL a

Hongria aquell any. Gestaren aquest projecte a causa de l'interés que va suscitar la manera en què el web podia ajudar a la realització d'activitats per a l'aprenentatge de llengües. Obtingueren el finançament del *Fund for the Development of Teaching and Learning*, del Regne Unit. En la seua pàgina web podem trobar informació didàctica sobre com usar el web per a l'aprenentatge lingüístic i descarregar recursos per a la creació d'activitats.

Durant aquesta etapa canvia el rol de l'ordinador, esdevé una eina que permet desenvolupar moltes tasques, algunes no dissenyades específicament per a l'aprenentatge lingüístic però que, d'una manera o una altra, s'hi poden aprofitar. Ens referim als processadors de textos, els correctors ortogràfics, els cercadors de concordances, les eines per a l'escriptura col·laborativa, les eines d'autor i, fins i tot, Internet (Warschauer, 1996). És per això que es considera que aquesta fase d'ALAO s'ha escindit en dos vessants no necessàriament excloents. Es tracta de l'*ALAO dedicat en exclusiva (Dedicated CALL)* i *ALAO integrat* pròpiament dit (*Integrated CALL*). El primer cas engloba aquell programari dissenyat per a la pràctica d'algun aspecte lingüístic, gramàtica, vocabulari, etc. El segon, abasta la utilització d'altres eines dissenyades amb una finalitat distinta de l'ensenyament de llengües però l'ús de les quals està totalment incorporat en l'aprenentatge lingüístic (Seiz, 2006: 59). Són els recursos d'ús general que comentem al llarg del nostre estudi, eines com ara el correu electrònic, el processador de textos o resoldre qualsevol tipus de tasca amb programari de qualsevol tipus, ja que la pràctica comunicativa és imprescindible.

L'important avanç tecnològic que es produeix durant aquesta fase permet crear entorns molt similars al món real, en els quals els aprenents tenen un fort control sobre les accions a portar a terme segons les seues necessitats d'aprenentatge. Per a Warschauer (1996) en aquesta etapa els ordinadors haurien de ser suficientment *intel·ligents* com per a diagnosticar les mancances d'un aprenent referides a la seua pronúncia, sintaxi, etc. I aleshores decidir *intel·ligentment* entre un rang d'opcions (repetir, corregir, adreçar-lo a les reflexions teòriques necessàries, etc.).

El vessant d'*ALAO integrat* va servir per pal·liar les objeccions retretes al material anterior per l'absència d'activitats comunicatives reals en l'*ALAO dedicat en exclusiva*. Ehrmann (1995: 8) va defensar la utilització dels recursos d'ús general amb intencions educatives, i va encunyar el terme *worldware*, per a

designar el programari i el maquinari desenvolupat amb intencions distintes de l'aprenentatge però que s'hi poden usar, de fet va comprovar que aquestes eines eren altament usades en educació. No obstant això hi ha una objecció que susciten aquestes eines: la dificultat d'assegurar la correcció de la producció lingüística dels estudiants, és per això que sempre hauran de comptar amb les fonts bibliogràfiques necessàries, tot i que no podran exhaurir tots els aspectes lingüístics requerits, com ara l'adequació.

Aquesta darrera fase té a veure amb les aproximacions eclèctiques (Pinilla, 2003) de què parlàvem suara. Tot i això es poden aduir objeccions a aquest tipus de programari. En primer lloc, són complicats de desenvolupar i cal recórrer als dissenys creats per empreses del sector perquè els ensenyants, en general, no tenen suficients coneixements tècnics per a confeccionar-los. És per això que en molts casos es descuren les qüestions pedagògiques. I en segon lloc, aquests programes no són suficientment intel·ligents per diagnosticar i corregir molts tipus d'errors, principalment els que es deriven de l'adequació. En realitat aquests recursos no aglutinen pràctiques comunicatives reals i significatives, això ho ha de suplir la comunicació, electrònica o no, amb una audiència real. La Comunicació Mediada per Ordinador facilita el contacte i potencia l'intercanvi comunicatiu, d'aquesta manera un estudiant d'una llengua té l'oportunitat de trobar materials lingüístics autèntics i eines que li proporcionen el contacte amb parlants nadius d'aquesta llengua –o amb altres aprenents de la llengua o amb l'ensenyant, per exemple.

4.1.1. Aportacions i limitacions

Repassem, breument, quines han estat les contribucions que han aportat a l'ensenyament de llengües els diferents plantejaments lingüístics i quines han estat les limitacions que els han fet fracassar, ja que com hem dit tots els autors són partidaris d'aprofitar el que tenen de bo les distintes escoles gramaticals. Aspecte que ens servirà per a establir els criteris didàctics que haurien de seguir les pàgines web destinades a l'autoaprenentatge del català.

Només la gramàtica estructural i la lingüística textual s'han concretat en mètodes d'ensenyament. Ara bé, la gramàtica tradicional i la generativa, per la seua banda, han esdevingut cabdals en l'ensenyament de llengües ja que han inspirat nombrosos manuals que s'han aplicat a la classe de llengua.

En primer lloc, la *lingüística tradicional*, respecte a l'ensenyament d'una segona llengua (L2), es va caracteritzar per:

- èmfasi en la lectura, l'escriptura queda relegada i deixa de banda la llengua oral,
- sobrevaloració del coneixement gramatical i metalingüístic,
- treball explícit de la gramàtica i de manera deductiva (de la regla a l'exemple),
- la gramàtica de L2 s'ensenyava sense relació a la de L1 –entesa com a llengua primera de l'estudiant–,
- importància cabdal de la traducció, amb insistència en l'exactitud,
- cap rellevància de la capacitat comunicativa de l'aprenent.

Deixant de banda les habilitats lingüístiques orals, s'ha de reconèixer que va donar bons resultats. No obstant això, com a conseqüència d'aquests trets aquesta gramàtica té les següents limitacions:

- està basada en un corpus, que per molt extens que siga sempre és incomplet,
- analitza la llengua com una entitat estàtica,
- es fonamenta en la llengua escrita i literària,
- és una gramàtica normativa, té com a finalitat buscar la norma, determinar què és correcte i què no ho és.

Per la seua banda, l'ensenyament derivat de la *gramàtica estructural* va ser una aplicació del conductisme com a teoria de l'adquisició de llengua. Skinner, el seu màxim exponent, va defensar que el llenguatge s'adquireix com la resta dels comportaments, mitjançant l'adquisició d'hàbits. Cal aportar un estímul per activar un comportament, que es converteix en una resposta. El reforçament serveix per a marcar una resposta adequada (reforçament positiu) o com a inapropiada (reforçament negatiu).

L'aplicació de l'estructuralisme més recixida i coneguda en l'ensenyament de llengües són, sens dubte, els exercicis estructurals (*drills*). Aquests tenen per objectiu destacar una estructura lingüística i aconseguir que l'aprenent la interioritze. A l'hora de portar a terme la nostra anàlisi observarem que ha estat el plantejament didàctic més usat ens els recursos per a l'aprenentatge de llengües a través de les TIC en general, i en el web en particular.

Resultat de l'aparició de mètodes de caràcter estructural aquesta mena d'exercicis mecànics (de repetició, d'omplir buits, etc.) s'ha utilitzat en tots els manuals per a aprendre llengües i en tots els recursos informàtics, independentment de l'orientació general que seguiren. Tanmateix, des de la perspectiva actual aquesta estratègia didàctica cal utilitzar-la correctament, fet que implica respectar aquestes consideracions (Cuenca, 1992):

- Cal contextualitzar els exemples, no poden limitar-se a frases aïllades.
- Després de l'exercici d'una estructura concreta s'ha de demanar a l'aprenent que produeixi nous enunciats a partir d'aquesta estructura.
- És important que l'aprenent siga conscient de quina estructura lingüística està practicant. També que faci una reflexió metacomunicativa de la motivació d'aquesta utilització.

Decco (1994: 157), parlant dels materials d'ALAO, argüeix en favor d'aquesta mena de pràctica proposant considerar-los com una alternativa més. També afegeix les condicions de qualitat pedagògica que han de seguir:

- Han de considerar les necessitats dels estudiants
- Cal que siguin rics en continguts
- Han de tenir una dimensió comunicativa
- Cal que incloguen possibilitat de retroalimentació (feedback) i d'avaluació
- Han de tenir qualitat tècnica.

El *mètode audiolingual* fou el paradigma de l'ensenyament de segones llengües durant els anys cinquanta i seixanta. L'objectiu que perseguia era adquirir les estructures lingüístiques necessàries per a poder comunicar-se.

Aquest mètode va aportar algunes innovacions a la didàctica de llengües, podem destacar-ne les següents:

- Èmfasi en la llengua oral
- Utilització de material audiovisual i auditiu
- Pràctica centrada en els diàlegs –que servien per a contextualitzar les estructures que es treballaven- i els exercicis estructurals
- L'ensenyant desenvolupa un paper actiu en promoure estímuls perquè l'aprenent *reaccione* i responga a aquests estímuls
- Aplicació sistemàtica de l'anàlisi contrastiva.

Arran de l'aparició del generativisme, durant la dècada dels setanta es van palesar alguns inconvenients. A saber:

- Les gramàtiques estructurals són incompletes ja que es basen en un corpus limitat.
- La teoria de l'aprenentatge de la llengua és errònia perquè la concepció conductista en què tot el procés es redueix a repetir, memoritzar i imitar descarta l'aspecte creatiu de la llengua. Actualment se sap que el llenguatge no s'aprèn per imitació, sinó que es desenvolupa com la resta d'habilitats cognitives humanes.
- La metodologia emprada no aconsegueix que els aprenents transferesquen els coneixements adquirits a situacions reals de comunicació:
 - Els exercicis estructurals són poc útils si no estan contextualitzats (habitualment el significat i el context tenen un valor subsidiari).
 - Els diàlegs han de ser artificials perquè incloguen exactament les estructures que es pretenen treballar, cosa que els fa avorrits i provoquen el desinterés dels aprenents.
 - Un aprenentatge basat en un coneixement de la gramàtica totalment explícit no evita els errors sinó que, pel contrari, els provoca.
 - El tractament dels errors és desencertat. L'intent de preveure'ls s'ha comprovat que és ineficaç. A més no tots els errors són

atribuïbles a la interferència de la llengua 1, també apareixen per hipercorrecció o sobregeneralització, per exemple.

Vist això constatem que mitjançant el plantejament didàctic de l'estructuralisme no s'assoleix que l'aprenent aconseguisca comunicar-se, però no per això cal bandejar aquest plantejament, les pràctiques estructuralistes poden resultar de gran utilitat si s'integren amb altres metodologies, com ara la comunicativa.

La *gramàtica generativa* sorgeix a finals dels anys cinquanta, principis dels seixanta de la mà de Noam Chomsky, com a reacció a la lingüística estructural. Aquest autor proposa una teoria mentalista amb la qual intenta descriure el mecanisme innat que origina el llenguatge, per mitjà d'un mètode deductiu de base matemàtica, concretament amb l'àlgebra de Boole. Aquest intent va suposar una revolució ja que incorporava un mètode *científic*, en el sentit més estricte del terme, a la investigació lingüística.

Tot i que la gramàtica generativa no va quallar en cap mètode didàctic va exercir una influència decisiva en l'evolució de l'ensenyament de llengües. Va sorgir, per exemple, el que s'anomenà *enfocament cognitiu*, basat en els conceptes que basteixen la teoria de Chomsky: innatisme, universals lingüístics, creativitat i formulació d'hipòtesis com a mètode d'adquisició d'una llengua. Aquests supòsits provocaren certes transformacions en la didàctica:

- L'aprenent passa a desenvolupar un paper actiu en el procés d'ensenyament-aprenentatge ja que ha de formular hipòtesis i fer intents comunicatius a partir dels coneixements que està adquirint.
- Fomenta l'expressió lliure i creativa dels aprenents.
- L'error és concebut com una part més del procés d'adquisició-aprenentatge d'una llengua. L'aprenent ha de posar en pràctica les seues hipòtesis perquè pugui modificar-les si fóra el cas.
- El recurs a la gramàtica explícita i a la L1 és útil per tal d'organitzar conscientment els aspectes de la gramàtica que es revisen.

Paral·lelament a la perspectiva cognitiva van començar a guanyar popularitat el sociolingüista americà Hymes i el lingüista britànic Halliday, qui recordaren que el llenguatge no és únicament un procés mental específic, sinó

també un fenomen de construcció social. Hymes va encunyar el terme *competència comunicativa* com a resposta a la concepció mentalista de la competència lingüística de Chomsky. Va recalcar l'adequació social de l'ús del llenguatge, ja que l'única manera d'entendre les formes d'aquest és en el seu context. El llenguatge no està format per estructures autònomes i aïllades, sinó que adquireixen sentit usades de manera convencional i en comunitats de parla específiques. La gramaticalitat no pot separar-se de l'acceptabilitat social, ni la cognició de la comunicació. Segons Halliday les principals funcions de l'ús del llenguatge són tres: *ideacional o informativa, interpersonal i textual* (Payrató, 1996). Així va cridar l'atenció cap al fet que en l'ensenyament de llengües només s'havia parat atenció a la primera de les funcions, la informativa, és a dir, a l'ús referencial del llenguatge per a expressar continguts; mentre que la funció interpersonal que serveix per a mantenir relacions socials, i la funció textual, per a crear un discurs de rellevància situacional, havien estat pràcticament passades per alt (Gimeno, 2002: 87). Aquesta visió de la concepció del llenguatge va suposar un gran avanç que es va plasmar en l'enfocament comunicatiu com veurem en l'apartat següent.

4.1.2. L'enfocament comunicatiu

Sota el nom de *lingüística textual* s'engloben diverses aportacions que tenen com a element comú la superació del límit oracional en l'anàlisi lingüística. Es tracta dels corrents com ara la gramàtica textual, l'anàlisi del discurs o la lingüística textual. Aquestes teories van aparèixer a finals dels anys seixanta però la seua eclosió esdevingué en la dècada dels vuitanta, quan es van crear escoles i, fins i tot, línies d'investigació diferenciades.

Les característiques principals d'aquesta concepció són la consideració del text –o discurs– com a centre de l'anàlisi lingüística i que es configura com una teoria interdisciplinària, tot incorporant aspectes de la psicologia, la sociologia, la crítica literària, etc. ja que intenta donar una visió global del llenguatge.

Pel que fa a les aportacions que ha suposat a la didàctica, aquests postulats originaren un seguit de propostes d'ensenyament de llengües que han acabant englobant-se sota la denominació d'enfocament comunicatiu. La primera i més cèlebre concreció d'aquest va ser el mètode funcional-nocional. La seua aparició va provocar una revolució metodològica en integrar les quatre destreses lingüístiques en el treball a l'aula. Així mateix, les dues aportacions fonamentals d'aquesta proposta didàctica són, d'una banda, l'objectiu a aconseguir, l'adquisició de la competència comunicativa, i de l'altra és oferir a l'aprenent una pràctica que el condueca directament a implicar-se en intercanvis comunicatius de diversa índole (Montijano, 2001). Les principals *innovacions* han estat les que enumerem tot seguit:

- Destacat fonament teòric a partir de la concepció textual (text/discurs, propietats textuais, tipologies textuais, progressió temàtica o competència comunicativa entre d'altres).
- L'ensenyament de la llengua ha de ser globalitzador i no atomístic, és a dir, amb un enfocament descendent, d'allò més general a allò més particular.
- Cal treballar les quatre habilitats lingüístiques (comprensió oral i escrita, i expressió oral i escrita) amb idèntica intensitat, i tots els subcomponents lingüístics (gramatical, sociolingüístic, discursiu i estratègic).
- S'ha de partir dels coneixements previs de l'alumnat i aprofitar al màxim el seu bagatge.
- L'adquisició d'una llengua és un procés actiu de construcció d'esquemes a partir d'informació significativa (aquesta aportació és deguda a la psicologia cognitiva).
- La motivació és crucial, és per això que s'han de tenir en compte els interessos de l'aprenent.
- Cal proporcionar una interacció significativa i real.
- Visió àmplia del fet comunicatiu, es tenen en consideració tots els elements que intervenen en l'acte comunicatiu, també s'han de conèixer els aspectes culturals de la llengua i cal atendre la variació lingüística.
- Anàlisi de la llengua en ús, per la dimensió comunicativa d'aquesta.

- Metodologia adaptable als interessos i les necessitats dels aprenents. A més de flexible respecte a la incorporació de trets d'altres mètodes d'ensenyament, com ara l'estructural (audiolingual).

En el mateix sentit, es proposa que l'alumnat execute una sèrie de *tasques*⁵⁸ d'aprenentatge en un clima globalitzador de l'aula, que afavoresca un aprenentatge significatiu i efectiu, al temps que estratègic i, si és possible, que fomenti l'autonomia de l'aprenent. Es proposa una extensa gamma d'activitats de tot tipus: holístiques, autèntiques, reals, experiencials, significatives... Dóna prioritat al contingut, allò important és el missatge i es releguen els aspectes de l'estructura i la gramàtica. No focalitza el treball en l'assoliment de la gramàtica com ocorria tradicionalment, fet que planteja una dificultat a l'hora de seleccionar i seqüenciar les múltiples tasques que es poden presentar a l'alumnat. Dit altrament, és una estratègia d'aprenentatge actiu que centra l'atenció en els processos mitjançant els quals els aprenents construeixen significat (Trenchs, 2001c), comporta l'ús del llenguatge per a executar-la però no focalitza l'atenció en aquest, s'aprén perquè es practica, no perquè siga l'objecte de treball explícit.

Aquestes consideracions es concreten en un ampli ventall d'activitats que acostumen a classificar-se en dos blocs (Cuenca, 1992). El primer inclou les *activitats precomunicatives*, aquelles que corresponen a pràctiques de tipus estructural i possibiliten el treball d'elements específics o la pràctica de les habilitats de forma separada o menys contextualitzada. I en el segon bloc estan les *activitats comunicatives pròpiament dites*, aquelles en què l'aprenent ha de posar en funcionament tots els seus coneixements, fins i tot els precomunicatius, per a transmetre significació. Al seu torn aquestes se subdivideixen en *funcionals* o *d'interacció social*. En les funcionals l'aprenent desenvolupa les competències estratègica i discursiva, ja que ha d'intentar comunicar-se tan bé com puga en una situació determinada. Per la seua banda, les d'interacció social desenvolupen la competència sociolingüística ja que es tracta d'intents comunicatius adequats al context real en què es produeix l'acte comunicatiu.

⁵⁸ El terme *tasca* s'usa per referir-se a “una acció o activitat que es porta a terme com a resposta a un exercici de comprensió o de processament de llenguatge” (Richards, Platt i Webber, 1985: 289, citat en Montijano, 2001).

Respecte a les *limitacions de l'enfocament comunicatiu* rauen, sobretot, en l'aplicació que se'n faça, ja que és complex i es corre el perill de fer-ne una aplicació supèrflua, o falsa, és a dir, amb aparença de textual llançar plantejaments estructuralistes, fet que ocorre amb excessiva freqüència.

Les TIC faciliten la contextualització dels coneixements en presentar-los acompanyats de la informació que els envolta en la realitat, la informació contextual. A més els multimèdia promouen la interacció i la interactivitat en totes les direccions possibles, entre l'aprenent i el programa, l'aprenent i l'ensenyant, l'aprenent i els seus companys i l'aprenent i el currículum (Cruz, 2002). Per a Gimeno (2002a: 35) els materials d'ALAO s'adiuen perfectament als plantejaments de l'enfocament comunicatiu per a l'adquisició d'una llengua. Els continguts funcionals i estructurals d'un curs a través de les TIC poden ser dissenyats per a aconseguir les diferents habilitats lingüístiques per a un context sociocultural concret.

D'altra banda, Frizler (1995) assegura que amb les oportunitats per a la interacció en Internet es fa possible no sols transmetre instrucció i informació, sinó també facilitar l'aprenentatge comunicatiu i cooperatiu dels estudiants de llengües en la distància.

Tot plegat, segons Seiz (2006: 79) els trets que determinen que una activitat siga comunicativa són:

1. La tasca ha de requerir comunicació.
2. L'ús de la llengua ha de ser amb una finalitat, que siga el mitjà per a aconseguir un objectiu.
3. Ha d'existir un alt grau de possibilitats d'elecció.

4.1.3. Mètodes d'ensenyament-aprenentatge de llengües

Encara que ara sabem més sobre l'adquisició de la llengua aquest nou coneixement no ha conduït cap a una única i unificada teoria de l'aprenentatge lingüístic. En comptes d'això hi ha un nombre de teories més estretament definides que se centren en qüestions i aspectes específics de l'ensenyament-

aprenentatge de llengües (Levy i Stockwell, 2006). Al marge dels grans enfocaments que acabem de revisar existeixen d'altres que també han tingut o tenen algun ressò en els materials per a l'ALAO. Tots els plantejaments, els que acabem d'analitzar i els que ho seran a continuació, poden dividir-se en dos grans blocs: els enfocaments *proposicionals-formalistes* i els *processuals* (Vez, 1998).

Els enfocaments *proposicionals-formalistes* organitzen el coneixement de la llengua i les convencions de l'execució lingüística, tant en el seu vessant formal (realització i organització del text), com en el seu vessant funcional (l'acte de parla). Aborden les competències lingüístiques en termes de correcció lingüística i seleccionen allò que s'ha d'aprendre de manera que reflectesca l'organització lògica inherent al propi llenguatge. Per contra, els enfocaments *processuals* donen prioritat a com la correcció, l'adequació i la significació poden aconseguir-se durant l'acte comunicatiu. Inclouen tant la planificació, basada en tasques, com la planificació processual. Les destreses per a interpretar el significat dels textos i les destreses per a expressar significats tenen el centre de gravetat en a destresa bàsica de negociar el significat. Es fomenta la implicació de l'aprenent en el procés d'aprenentatge per a aconseguir una plena competència comunicativa (Font, 1998).

El quadre que hi ha a continuació dóna compte dels principals enfocaments didàctics que existeixen per a l'ensenyament de llengües junt amb els mètodes d'ensenyament en què es concreten. Per a elaborar aquesta tipologia ens hem basat en diversos autors Briz (1998), Cassany i altres (1993), Font (1998), Nunan (1991), Richards i Rodgers (1982), Seiz (2006) i Vez (1998). Mirem quins són en la Taula 14 i a continuació analitzem aquells de què no hem parlat fins ara i que tenen alguna repercussió en els materials per a l'ALAO.

CLASSIFICACIÓ ENFOCAMENTS I MÈTODES D'ENSENYAMENT DE LENGÜES	
ENFOCAMENTS	MÈTODES
TRADICIONAL	Gramàtica-traducció Directe
ESTRUCTURALISTA	Audiolingual Oral o Situacional Estructuro-global audiovisual
COMUNICATIU	Nocional-funcional
IDIONSINCRÀTICS O HUMANISTES	Suggestopèdia Aprentatge Comunitari de Llengües Mètode silencios Mètode de resposta física total Mètode Natural
PROCESSUALS	Aprentatge mitjançant tasques Aprentatge mitjançant projectes

Taula 14: Enfocaments i mètodes d'ensenyament de llengües

Mètode directe. cap a la meitat segle XIX el mètode gramàtica-traducció va començar a ser qüestionat. L'any 1886 es va crear l'Associació Internacional de Fonètica, que tenia entre els seus propòsits millorar l'ensenyament de llengües modernes. Buscaven nous enfocaments i un dels objectius prioritaris era l'estudi de la llengua oral. Establiren que s'havien d'ensenyar les quatre habilitats lingüístiques i la gradació dels materials de simplicitat a complexitat. La seua fonamentació residia en la creença que la llengua estrangera es podia ensenyar sense recórrer a la traducció, sempre que les explicacions es feren per mitjà de l'acció i la demostració. Invocava l'ús de la llengua objecte d'aprenentatge amb els aprenent, la utilització del vocabulari d'ús habitual, posava la l'èmfasi en la comunicació oral i en la correcta pronúncia i la gramàtica s'ensenyava de forma inductiva. Però, a pesar d'aquestes grans aportacions per a l'època, va començar el seu declivi a partir de 1920. No

obstant això es varen establir els fonaments perquè nasquera el mètode audiolingual als Estats Units i el *Mètode oral o situacional* a la Gran Bretanya.

Mètode situacional: aquest mètode fou el resultat de l'estructuralisme a l'ensenyament de llengües estrangeres per part dels lingüistes britànics. També es basa en el domini de les estructures gramaticals que s'aprenen de forma gradual, però aquestes estan lligades a situacions. Posem l'èmfasi en l'objectiu – que no en l'hàbit- de la lectura i l'adquisició de vocabulari són els dos aspectes fonamentals.

Mètode estructuro-global audiovisual: aquest té molt a veure amb el mètode situacional. Presenten el discurs de la llengua estrangera en situacions reals d'ús corrent. Els seus creadors propugnaren l'ús del magnetòfon i les imatges, no només com a suport visual de la realitat, sinó també per a proporcionar a l'aprenent les circumstàncies espai-temps, psicològiques i interactives per a l'ús de la llengua meta.

El grup de mètodes que ara abordem pertanyen al grup dels idiosincràtics o humanistes. Tenen en comú no partir d'una teoria lingüística concreta i orientar-se cap al potencial humà de l'aprenent. La seua fonamentació teòrica es basa tant en disciplines afins a la lingüística com en la psicologia. Pretengueren trencar amb les pràctiques mecanicistes dels sistemes audiovisuals dels anys 60. Entre els trets que més els caracteritzen destaquen l'interès per aconseguir que l'alumnat tinguera consciència de grup, que desapareguera el dirigisme de l'ensenyament i que els objectius sorgiren de la negociació entre l'alumnat i l'ensenyant. A aquest grup de mètodes pertanyen la Suggestopèdia, l'Aprenentatge Comunitari de llengües, el Mètode de resposta física total i el mètode Natural.

Suggestopèdia: Georgi Lozanov, psiquiatra educador búlgar fou el creador d'aquest mètode d'ensenyament de LE. Parteix de dues hipòtesis: el cervell humà posseeix reserves que no explota mai, una hipòtesi; i l'altra, que l'entorn ambiental exerceix una acció suggestiva sobre aquest, de la qual no s'apercep. Per això aquest mètode fa ús de recursos de la psicologia mitjançant tècniques *des-suggestionadores* de les inhibicions que impedeixen l'aprenentatge i per mitjà de tècniques suggestionadores que augmenten la capacitat intel·lectual. Potencia el mitjans metalingüístics com ara el mim o l'expressió facial. Un altre tret característic d'aquest mètode és que s'adjudica una personalitat fictícia a l'aprenent que l'acompanyarà mentre dure el curs. D'aquest sistema de treball

destaca la importància atorgada a la motivació, tret fonamental en l'aprenentatge de llengües.

L'Aprenentatge Comunitari de llengües: el principal impulsor d'aquest mètode fou Charles A. Curran, la formació del qual procedia de la psicologia clínica, s'havia dedicat a la reeducació de trastorns de la parla, posteriorment va aplicar aquestes experiències a l'ensenyament de LE.

L'objectiu primordial d'aquest mètode és aconseguir fluïdesa en la llengua meta, especialment pel que fa a la llengua oral. Això juntament amb el reforç de la identitat de l'aprenent. Es proposen aconseguir una mena de *competència humanística* paral·lela a la competència comunicativa.

Mètode silenciós: Caleb Gattegno fou el creador d'aquest mètode. La idea central consisteix a crear les condicions òptimes perquè siga el grup qui decideix el que volen aprendre. Aquest mètode fa servir recursos visuals – bastons de colors- que representen fonemes i contribueixen a estimular la imaginació. L'ensenyant ha de romandre callat i provocar la comunicació a partir dels bastons que aporta el material fonamentat en aquesta metodologia de treball.

Mètode de resposta física total: va ser dissenyat per James Asher, professor de psicologia a Califòrnia. Aquest mètode pretén ensenyar la llengua a través de l'activitat física i el seu constructe es basa en la coordinació de discurs i acció. Se centra en els primers nivells d'adquisició de la competència oral. S'aconsegueix la participació i la complicitat de l'aprenent ja que ha de demostrar que entén el missatge per tal de dur-lo a la pràctica.

Mètode natural: desenvolupat per Tracy Terrell, professor de llengua espanyola a Califòrnia. Va col·laborar estretament amb Krashen i l'any 1983 publicaren *The Natural Approach*. Aquesta obra conté les bases en què es fonamenta aquesta proposta per a l'ensenyament de segones llengües. Posen l'èmfasi en l'exposició a la llengua meta (oral i escrita) com a font d'*input* comprensible més que en la seua pràctica.

L'últim conjunt de mètodes que ens queda per revisar pertany als que han estat denominats *Enfocaments processuals*. En són dos: l'Aprenentatge mitjançant tasques i l'Aprenentatge mitjançant projectes. Tenen en comú un plantejament força pragmàtic.

Aprenentatge mitjançant tasques: la utilització de tasques implica el plantejament de *fer coses* amb la llengua d'estudi. Les tasques són l'instrument

d'interacció entre l'ensenyant i l'aprenent. Qualsevol unitat de treball implica l'aprenent en la comprensió, la manipulació, la producció o la interacció en la llengua meta. L'atenció, per tant, se centra en el significat més que en la forma. Es consideren tasques els jocs lingüístics, la resolució de problemes, la dramatització, les simulacions, etc.

Aprenentatge mitjançant projectes: aquesta metodologia de treball suposa una passa més enllà del plantejament didàctic de les tasques, ja que aquestes tenen una limitació de temps i no estan relacionades entre si necessàriament.

Els projectes plantegen la consecució d'una sèrie d'objectius educatius. Per abastar-los el treball es realitza en grup i els membres s'impliquen en un procés de negociació conjunta. El desenvolupament del projecte, a partir d'un tema (o diversos) es portarà a terme mitjançant un conjunt de tasques que suposen la col·laboració dels membres del grup perquè el projecte s'aconsegueixen.

4.1.4. Marc de referència europeu per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació de les llengües (Consell d'Europa, 2001)

El *Marc de referència europeu per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació de llengües – Marc* a partir d'ara- (Consell d'Europa, 2001) és el document que “[...] proporciona unes bases comunes per a l'elaboració de programes de llengua, orientacions curriculars, exàmens, llibres de text, etc. a tot Europa” (*Marc*, Consell d'Europa, 2001: 19). Descriu de forma exhaustiva el que han d'aprendre els estudiants d'una llengua per tal de ser capaços d'utilitzar-la per a la comunicació efectiva. També defineix els nivells de domini de la llengua que permeten mesurar el progrés dels aprenents en cada estadi d'aprenentatge i al llarg de tota la vida. D'entre els usos per als quals es destina (Consell d'Europa, 2001) es troba la planificació de l'aprenentatge autodirigit, d'ací el nostre interès pel que prescriu el text.

El document no pretén ser dogmàtic però, tot i això, sí que es desprenen una sèrie d'orientacions i pautes per al treball lingüístic que és el que proposem anomenar *enfocament marc*. Davies (2009) proposa que els ensenyants de llengües podríem consensuar una metodologia per a l'ensenyament-aprenentatge de la llengua per així augmentar i millorar la qualitat, i aquest plantejament didàctic hauria de partir de les directrius que indica (Consell d'Europa, 2001). El document parteix d'un plantejament orientat a l'acció en el sentit que considera els usuaris i els aprenents de llengües principalment com a agents socials, és a dir, com a membres d'una societat que tenen unes tasques a complir (de les quals les lingüístiques en són un tipus més), en un context determinat i en un camp d'acció concret. Aquest enfocament didàctic es caracteritza pel que exposem a continuació:

- Cal “[...] fonamentar el treball lingüístic en les necessitats, les motivacions, les característiques i els recursos dels aprenents” (*Marc*, Consell d'Europa, 2001: 14).
- El plantejament ha de ser pragmàtic, els objectius han de ser útils respecte de les necessitats dels aprenents, d'una banda, i realistes tant pel que fa a les seues característiques com als recursos per assolir-los, de l'altra.
- S'han de dur a terme “[...] tasques i activitats comunicatives en diversos contextos de la vida social amb les seues condicions i limitacions” (*Marc*, Consell d'Europa, 2001: 15). Tanmateix, no es descarten les activitats descontextualitzades per a la pràctica d'aspectes formals de la llengua. Distingeix entre dos tipus de tasques, les relacionades amb les necessitats comunicatives dels aprenents fora de l'aula i les relacionades amb les situacions d'aula. En ambdós tipus s'exigeix l'activació d'un repertori de competències generals com ara el coneixement i l'experiència del món, el coneixement sociocultural (sobre la forma de vida de la comunitat objecte d'estudi), les habilitats interculturals (mediació entre dues cultures), les d'aprenentatge, les habilitats pràctiques i el saber fer de la vida quotidiana.

- “La finalitat de l’ensenyament d’una llengua és fer que els aprenents siguin competents en aquesta llengua i que arriben a dominar-la” (*Marc*, Consell d’Europa, 2001: 15).
- Per tal d’activar la competència lingüísticocomunitiva cal realitzar activitats lingüístiques diverses que compreguen la recepció, la producció, la interacció i la mediació (en la traducció o la interpretació) de textos orals i escrits.
- La comunicació i l’aprenentatge suposen la realització de tasques, no només lingüístiques. Per tal de resoldre-les caldrà usar estratègies i, en molts casos, donaran com a resultat un text⁵⁹. “A fi de portar a terme tasques comunicatives s’hauran de dur a terme activitats lingüístiques de caràcter comunicatiu i posar en funcionament estratègies de comunicació” (*Marc*, Consell d’Europa, 2001: 83). Totes les activitats lingüístiques i els seus processos s’analitzen i es classifiquen segons la relació entre l’usuari i qualsevol interlocutor, a més del text, considerat com a producte acabat, com a objectiu o com a producte en procés de confecció.
- Per a assolir la competència gramatical s’assenyalen possibles exercicis formals de tall estructuralista, com ara omplir buits, construir frases a partir d’un model determinat, elecció múltiple...

Seguir les indicacions del *Marc* (Consell d’Europa, 2001) per a la nostra investigació està justificat per diversos motius. El primer, perquè és el document de referència per a la planificació de l’ensenyament-aprenentatge de llengües a tot Europa. Així concreta els nivells comuns de referència en A1 i A2 (usuari bàsic), B1 i B2 (usuari independent) i C1 i C2 (usuari experimentat). El segon motiu, perquè recull les principals tendències en didàctica de la llengua i l’opció majoritària de tots els experts en la matèria. El tercer, perquè també

⁵⁹ Cal fer notar que el *Marc* sempre utilitza com a element lingüístic de referència el text, i no l’oració o la paraula. Endemés defineix *text* com “qualsevol seqüència discursiva oral o escrita que els usuaris o aprenents reben, produeixen o intercanvien” (*Marc*, 2002: 124).

inclou la possibilitat de l'autoaprenentatge de llengües. I, l'últim, perquè considera el material informàtic com un més dels que n'hi ha. Així, per exemple, entre les múltiples activitats que proposa es troben les de “recepció audiovisual”, i concretament la “[...] utilització de les noves tecnologies (multimèdia, CD-ROM, etc.)” (Marc, 2001: 101). En la mateixa línia, en revisar els rols dels agents que intervenen en el procés d'ensenyament-aprenentatge es parla dels *docents*, dels *aprenents* i dels *recursos didàctics multimèdia*.

4.2. Principis metodològics per a l'adquisició de llengües

En aquest apartat ens disposem a revisar les grans teories d'aprenentatge que serveixen de bastimentada per a dissenyar els plantejaments didàctics que es porten a la pràctica a través de distintes metodologies. D'aquesta manera estudiem el que aporten a l'ALAO l'aprenentatge constructiu, l'aprenentatge significatiu i l'aprenentatge col·laboratiu. A més introduïrem un plantejament, relativament recent, que naix d'una òptica innovadora en considerar erronis els postulats ja existents.

4.2.1. L'aprenentatge constructiu

En els últims temps sembla que hi ha consens a determinar que qualsevol aprenentatge, i el lingüístic no n'és cap excepció, s'aconsegueix mitjançant la construcció de coneixements tot integrant els nous conceptes amb els coneixements ja adquirits (Williams i Burdem, 1997). El paper de l'ensenyant, per tant, consisteix a contribuir que l'aprenent active aquelles estructures (idees, coneixements...) “[...] que ja posseeix i que assimile els nous continguts tot establint connexions entre els distints tipus d'informació que rep” (Trench, 2001a: 24). Tot apunta que les TIC ho permeten, però perquè siga així caldrà un disseny conseqüent i una orientació pedagògica adequada (bé de l'ensenyant

que en faça ús, bé a través de les instruccions del mateix programa o espai web).

La teoria constructivista de l'aprenentatge defén que cap aprenentatge comença de zero. Quan s'inicia un nou aprenentatge sempre es parteix de l'experiència prèvia, de les concepcions, les representacions i els coneixements que ha construït l'aprenent i que usa com a instruments per a les noves adquisicions (Dorado, 1998). Aquesta teoria sosté que els aprenents no reproduïxen simplement el que lligen o veuen, sinó que amb aquesta informació construeixen el seu propi coneixement, la seua visió de la realitat, infereixen les regularitats i descobreixen el significat encara que no tinguen una informació completa (Martín i altres, 2003). Perquè això es produeix cal plantejar situacions reals o simulades, si no és possible, en contextos autèntics, complexos i significatius perquè els estudiants puguen aplicar el seu coneixement i desenvolupen el domini del seu aprenentatge. El rol de l'ensenyant és el de facilitador perquè l'aprenent porte a terme la seua tasca de construcció del significat. Això és, mantenir l'aprenent actiu en la recerca de significat, afavorir les connexions significatives entre el coneixement previ, el nou coneixement i els processos implicats en l'aprenentatge.

Per altra part, aquesta concepció proposa la utilització dels diferents mètodes d'ensenyament per tal d'atendre la diversitat en funció de les característiques de cada individu. Aquest postulat justifica la tendència vigent a emprar diversos mètodes educatius i cap d'aquests de forma exclusiva, això és conseqüència de la visió plural i flexible que es té dels aprenents.

La tecnologia digital, en la majoria de casos, facilita la creació d'entorns que propicien l'aprenentatge constructiu, ja que l'aprenent té un paper actiu, ha de reunir dades, o prendre decisions constantment. Precisament la hipertextualitat té com a característica principal facilitar el sistema relacional en diversos sentits i en diversos plans. És a dir, la interacció entre el lector-aprenent i el text afavoreix la construcció del significat (Cruz, 2002). Per a Felix (2002) Internet i el web tenen potencial per a seguir el que prescriu la metodologia constructivista per a l'aprenentatge de llengües, ja que les destreses i el coneixement s'adquireixen de forma ideal dins de contextos i entorns autèntics quan els estudiants s'impliquen en tasques d'aprenentatge experimental.

Convenim amb Marquès (2006) quan afirma que les TIC poden potenciar igualment els models pedagògics memorístics com els models més centrats en l'alumne i el seu aprenentatge autònom. Per tant cal no caure en l'error de creure que didàctica amb TIC és millor que didàctica sense TIC: això només serà veritat si (1) s'utilitzen bé les TIC i (2) ho fem en el marc del nou paradigma de gestió del coneixement.

4.2.2. L'aprenentatge significatiu

Així mateix tot aprenentatge també ha de ser significatiu. El procés mitjançant el qual es produeix l'aprenentatge significatiu requereix que allò que s'adquireix pugui ser utilitzat, siga efectivament funcional quan les circumstàncies ho requeresquen. En aquest sentit les TIC proporcionen coneixements a bastament pragmàtics ja que resulten força útils en les exigències de la societat actual. Les TIC posen a l'abast de l'aprenent un gegantesc repositori de material lingüístic real, fins i tot amb el context en què s'ha produït.

L'ús de la informàtica com a instrument didàctic permet un aprenentatge basat en l'experiència directa. Perquè l'aprenentatge siga constructiu també ha de ser significatiu, i no només memorístic i repetitiu (Trenchs, 2001c). Aquest aprenentatge s'oposa a l'aprenentatge repetitiu ja que només hi ha aprenentatge significatiu si allò nou que s'assoleix es relaciona de manera substantiva amb el que l'individu ja sap. En altres paraules, si és assimilat en la seua estructura cognitiva; si pel contrari l'aprenent es limita a memoritzar-lo sense establir relacions amb els seus coneixements previs es tracta d'un aprenentatge repetitiu, memorístic o mecànic (Dorado, 1998). Convé aclarir que això no vol dir que es bandegi la memorització, el que ocorre és que aquesta ha de ser comprensiva, ha de ser la base per als aprenentatges posteriors.

La tecnologia ofereix un instrument d'aprenentatge significatiu, constructivista i col·laboratiu, tal com justifiquen Martín i altres (2003: 23). Reproduïm aquesta relació en la Taula 15:

CONGRUÈNCIA ENTRE LA TECNOLOGIA I L'APRENTATGE SIGNIFICATIU		
	Tecnologia	Aprentatge significatiu
Habilitats	És un instrument cognitiu al servei de l'aprenentatge	Busca desenvolupar habilitats com prendre decisions, resoldre problemes, elaborar la informació.
Principis	Permet la construcció individual i social del coneixement dins de comunitats d'aprenentatge	És una activitat personal i social
Objectius de canvi	Promou l'autodeterminació, l'autodirecció i l'autocontrol	Afaveix l'autonomia de l'estudiant
Interacció	Afaveix la comunicació interactiva de doble via, aprenent-aprenent i professorat-alumnat	Essencialment interactiu ⁶⁰

Taula 15: Les TIC i l'aprenentatge significatiu

Perquè les activitats d'aprenentatge electrònic siguin realment efectives i útils, han d'estar centrades en l'estudiant, basades en la comunicació autèntica, relacionades amb el món real de l'estudiant, i proporcionar-li una oportunitat per a explorar i expressar la seua pròpia identitat. Això vol dir un aprenentatge realment significatiu per a l'estudiant (Warschauer, 2000a).

Per una altra part, alguns dels motors que han produït el canvi d'enfocament són els plantejaments metodològics de l'*aprenentatge per l'experiència* i l'anomenat *aprenentatge en acció* o *learning by doing* (Trenchs, 2001c: 31). Aquesta autora defén la idea que s'aprén millor si es tracta de l'aprenentatge integrat de llengua i continguts, el que es coneix com *CLIL*,

⁶⁰ Per material o mitjà interactiu s'entén aquell que "té la capacitat d'implicar l'estudiant activament en el programa d'instrucció. És a dir, l'estudiant respon activament al mitjà i aquest, al seu torn, a l'estudiant" (Salinas, 1993: 10).

(*Content and Language Integrated Learning*), és a dir, considerar el llenguatge com un mitjà que permet l'aprenentatge d'altres matèries, i el contingut d'aquestes matèries com un mitjà per a aprendre la llengua. Van Dam (2003, citat en Casamayor, 2008: 85), en el mateix sentit, aportà la idea que s'aprèn més i millor fent que llegint, escoltant o veient. Va ampliar el con de Dale tot relacionant-lo amb el tipus d'activitat en línia que està vinculat. El reproduïm en la Figura 13, vegem-la:



Figura 13: Adaptació del con de Dale

Com s'observa en la Figura 13 recordar allò aprés depén del grau d'implicació, del paper protagonista de l'aprenent en paraules de Trenchs (2001c), a més del grau d'assimilació de la informació, que acostuma a anar associat a l'interés i a la motivació (*op. cit.*: 26).

Tot plegat, segons Warschauer (2000b) perquè les activitats d'aprenentatge electrònic siguin realment efectives i útils, han d'estar centrades en l'estudiant, basades en la comunicació autèntica, relacionades amb el món real de l'estudiant, i proporcionar-li una oportunitat per a explorar i expressar la seua pròpia identitat. Això vol dir un aprenentatge vertaderament significatiu per a l'estudiant.

4.2.3. L'aprenentatge col·laboratiu

L'aprenentatge col·laboratiu és un procés basat en l'argumentació i el coneixement compartit, en el qual els alumnes aprenen mentre proposen i comparteixen idees per a resoldre una tasca, mitjançant el diàleg i la reflexió de les pròpies idees i les dels companys (Marquès, 2003a). La interacció amb els integrants del grup ofereix a cada participant la possibilitat d'aprendre més del que aprendria per si mateix (Casamayor, 2008; Gros, 2005 i Vivancos, 1998). En aquest cas l'ensenyant orienta i motiva els estudiants. D'aquesta manera, aprendre significa aprendre amb els altres mitjançant el diàleg, és a dir, emprant l'instrument comunicatiu, la llengua. És per això que esdevé un mètode idoni per a l'adquisició de llengües. El web, per la seua part, facilita les iniciatives pedagògiques de desenvolupament de projectes col·laboratius basats en el correu electrònic o a través d'entorns virtuals d'aprenentatge, per exemple, amb molts bons resultats pel que fa a l'aprenentatge de la llengua⁶¹.

Som sabedors que “[...] l'aprenentatge és un procés individual, interior, que requereix de l'esforç de cada persona, però el treball col·lectiu reforça

⁶¹ En Trenchs (2001b) s'expliquen algunes experiències educatives que han usat el correu electrònic a l'aula, i s'aporta una tipologia d'activitats a realitzar a través d'aquest força interessant.

l'aprenentatge" (Casamayor, 2008: 95). Aquesta metodologia de treball té el seu origen en la idea que l'aprenentatge i el coneixement són el resultat d'un procés social.

L'aprenentatge col·laboratiu proporciona moltes aportacions didàctiques com ara la interdependència positiva dels estudiants, que promou l'intercanvi i facilita l'ensenyament mutu, la valoració de la contribució individual, que obliga que el grup avalue i, a més, desenvolupa competències transversals fonamentals per al desenvolupament acadèmic i professional, entre d'altres beneficis.

Segons Casamayor (2008: 96) perquè un treball es considere col·laboratiu ha de complir amb aquests requisits, (1) ha de plantejar-se mitjançant la realització d'una tasca autèntica, relacionada amb escenaris reals; (2) ha d'organitzar-se a partir de problemes complexos o poc estructurats, de manera que exigisca la col·laboració dels integrants del grup; (3) ha de plantejar-se de forma suficientment oberta perquè done marge a l'autonomia; i (4), finalment, ha d'acompanyar-se de les ajudes educatives necessàries.

Convé no confondre l'aprenentatge col·laboratiu amb l'aprenentatge cooperatiu, cosa que ocorre sovint:

L'aprenentatge col·laboratiu respon a un enfocament sociocultural, mentre que l'aprenentatge cooperatiu es basa en el vessant piagetian del constructivisme. [...] L'aprenentatge cooperatiu està estructurat pel professor que coordina els integrants del grup i els assigna tasques. Es pretenen abastar objectius específics, organitzant les tasques per a facilitar el treball pel que existeixen una sèrie de regles rígides i que s'han definit prèviament. Pel contrari, l'aprenentatge col·laboratiu requereix que es prepare anticipadament l'activitat, ja que implica una independència per part dels participants i un desenvolupament d'habilitats individuals i grupals a partir de la discussió entre estudiants (Carrió, 2006: 9).

Tampoc no s'ha de confondre el treball de grup i el treball col·laboratiu. Seguint Carrió (*op. cit.*) es diferencien clarament pel paper de cada membre del grup en procés d'aprenentatge. En l'aprenentatge col·laboratiu cada integrant col·labora per tal d'extraure unes conclusions que es desprenen de l'aportació de cada individu per a arribar a un acord en un tema. Tots els membres són líders i participen de l'avaluació. És a dir, l'aprenentatge cooperatiu s'articula a través de la divisió del treball entre els participants i el

col·laboratiu es correspon amb la implicació mútua dels participants en un esforç coordinat per a solucionar un problema de forma conjunta (Goodyear, 2001). Aquesta és una metodologia d'ensenyament-aprenentatge fonamentada en els conceptes de cooperació, treball en equip, comunicació i responsabilitat. A més a més, té el valor afegit de preparar els estudiants per al món laboral ja que desenvolupa habilitats comunicatives, negociadores, de treball en equip, de lideratge compartit, d'organització del treball... totes aquestes molt útils per a qualsevol àmbit professional o personal.

L'aprenentatge col·laboratiu se centra principalment en el seu vessant social, aprendre junt als altres i compartir aquelles experiències que són més productives perquè la crítica conjunta aporte un producte final més complet. Si això es porta a terme a través de l'ús de la tecnologia i de les distintes eines de comunicació existents s'abasta un aprenentatge més contextualitzat i que aporta majors beneficis. És així com apareix l'Aprenentatge Col·laboratiu Assistit per Ordinador, conegut amb la sigla ACAO. Aquest és definit per Baeza i altres (1999) com “[...] una estratègia d'ensenyament-aprenentatge per la qual interactuen dues o més persones per a construir l'aprenentatge, a través de discussió, reflexió i presa de decisió, procés en el qual els recursos informàtics actuen com a mediadors”.

Les TIC són un mitjà idoni per a promoure l'aprenentatge col·laboratiu (Barberà i altres, 2008), especialment en els entorns virtuals d'aprenentatge ja que s'estimula la comunicació interpersonal. Aquesta és factible gràcies a les distintes eines de comunicació possibles com ara xats, fòrums, correu electrònic o taulers d'anuncis, per exemple. L'intercanvi d'informació i l'accés a aquesta per part dels membres del grup és una tasca senzilla a través de la plataforma. Des del punt de vista de l'autoaprenentatge aquests entorns virtuals d'aprenentatge suposen grans avantatges però en destaquem un, que fomenten el sentit d'identitat de grup (Prendes, 2006: 216) a través de les comunitats virtuals que es creen (Frizler, 1995) i això és determinant per a incrementar la motivació i disminuir l'abandó. Vegem en la Figura 14, un exemple que ho il·lustra, els cursos per a aprendre català de Parla.cat –que són analitzats amb detall en el Capítol 6.

Francesca Romero Forteza Darrer accés: 26-01-2011 dimarts 08 de març de 2011 CONTACTE

parla·CAT Inici

- Demo
- Els meus cursos
 - Tutoria
 - Lliure
 - Elemental 3
 - Intermedi 1
 - Intermedi 2
 - Suficiència 1
- Informes
 - Expedient
- Recursos
 - Manuais d'ajuda
 - Preguntes freqüents
 - Gramàtica general
 - Bústia general
- Diccionaris
 - Institut d'Estudis Catalans
 - Enciclopèdia Catalana
 - Multilingüe
- Correus pendents

Bàsic

- Bàsic 1
- Bàsic 2
- Bàsic 3

Elemental

- Elemental 1
- Elemental 2
- Elemental 3

Intermedi

- Intermedi 1
- Intermedi 2
- Intermedi 3

Suficiència

- Suficiència 1
- Suficiència 2
- Suficiència 3

Vull fer un curs

Prova de nivell

Calendari

març 2011

dl	dt	dc	dj	dv	ds	dg
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

- Esdeveniments globals
- Esdeveniments d'usuari
- Esdeveniments de grup
- Esdeveniments de curs

Rambla virtual

Recursos per al professorat

Figura 14: Parla.cat

L'aprenentatge Col·laboratiu Assistit per Ordinador es produeix en acomplir tres requisits: (1) l'aprenentatge es realitza mitjançant processos telemàtics a través d'una construcció col·lectiva; (2) la mediació principal es produeix a través de l'ordinador i els recursos associats; i (3) el coneixement es construeix socialment a través de la interacció entre els aprenents i l'ensenyant (Zañartu, 2003).

El web, al seu torn, fomenta l'aprenentatge col·laboratiu ja que hi ha una major interacció entre els estudiants i els tutors, aquests últims no monopolitzen l'atenció. La proliferació dels ordinadors en xarxa ha portat al concepte de *telecol·laboració* (Kötter, 2003: 145) que suposa l'aplicació de xarxes

de comunicació globals a l'ensenyament de segones llengües, totalment integrades en contextos i entorns socioculturals reals. Els aprenents, a més, opinen que la formació electrònica és més amena per a les discussions dels fòrums i el treball grupal (Informe AEFOL, 2003). En l'adquisició d'una llengua, com en qualsevol altre aprenentatge no hi ha dubte que “[...] a major interès, major motivació i millors resultats en l'aprenentatge, ja que l'esforç posat per a això serà considerablement major també” (Montijano, 2001: 33).

La gran aportació d'Internet a l'ensenyament segons Frizler (1995) no és tant que Internet facilite la instrucció i la informació sinó que possibilita l'aprenentatge comunicatiu i col·laboratiu dels estudiants en la llunyania.

Un exemple d'activitat col·laborativa a través del web són les *WebQuest*, o recerques guiades⁶². Es tracta d'activitats d'aprenentatge enfocades a la investigació en què els estudiants han d'executar una sèrie de tasques que requereixen processos d'anàlisi, síntesi, argumentació, avaluació... a partir de la consulta, essencialment, del web. El treball de grup és imprescindible. Cada component d'aquest es compromet i es responsabilitza d'una part del treball que ha de posar en comú. La seua finalitat consisteix a entrenar els aprenents en la recerca, la selecció i la valoració de la informació que poden necessitar del web (Carrió, 2006). Una altra activitat són els *Projectes d'investigació en el web* (*Web Inquiry Projects*), que consisteixen a trobar els recursos en el web necessaris per a portar a terme un projecte d'investigació. Aquests però posen l'èmfasi en l'autonomia de l'aprenent (Levy i Stockwell, 2006).

⁶² Consulteu la Comunitat catalana de *WebQuest* [<http://www.webquestcat.org>]. Hi trobareu multitud d'exemples de WebQuests per a tots els nivells educatius i per a totes les àrees. A més de nombros material teòric al respecte i informació relacionada.

4.2.4. El connectivisme

Segons un destacable enfocament d'aprenentatge, l'anomenat connectivisme (Siemens, 2006), les persones aprenem a través de l'establiment de connexions amb nodes o fonts d'informació especialitzades. Quantes més connexions rellevants i eficaces puguem establir amb les fonts on es troba la informació que necessitem, més eficient serà el nostre aprenentatge. Amb les TIC, i especialment amb l'aparició del web en el format actual, l'enfocament connectivista es veu àmpliament potenciat, ja que, a part de la capacitat d'efectuar connexions de múltiples tipus, dues de les seues premisses clau són, d'una banda, que el coneixement pot residir en dispositius no humans (el web, per exemple), i, d'altra banda, que la capacitat de saber més i d'actualitzar el coneixement de forma contínua (una característica inherent al Web 2.0) és més important que el coneixement posseït per l'individu en un moment donat. A més, la naturalesa dinàmica i connectiva del web emula d'una manera notable el cervell humà, el funcionament del qual es basa en les connexions de les neurones.

Per tot això, el connectivisme constitueix un model d'aprenentatge molt en línia amb l'entorn del web. En efecte, aquesta tecnologia permet que part de l'aprenentatge resideixca en el web, en múltiples nodes o fonts d'informació que, tot i externs, estan connectats amb l'aprenent, sempre que s'utilitzen les habilitats i les eines adequades per a accedir i recuperar aquesta informació. Aquestes habilitats són les que tan emfàticament defensa l'enfocament connectivista.

En la mateixa línia s'ha proposat un modern i original enfocament d'aprenentatge denominat currículum bimodal (Marquès, 2012), segons el qual part dels coneixements s'adquireixen i s'incorporen a la memòria interna de l'individu que aprén (conceptes, vocabulari i idees que són memoritzats d'una forma *tradicional*), mentre que una altra part del coneixement és gestionat per l'aprenent mitjançant les connexions que estableix amb l'anomenada memòria externa, és a dir, tecnologies o eines externes a l'individu que l'ajuden de forma decisiva a avançar en el coneixement i l'aprenentatge. Això constitueix un canvi de paradigma educatiu que aprofita de forma molt eficaç les potencialitats de

les TIC, especialment el web, que esdevé així una eina crucial per a l'aprenentatge.

4.3. Competències i característiques de l'aprenent

Com ja hem avançat una mica, els estudiants que han de desenvolupar-se en la societat del futur han de posseir noves aptituds com ara la capacitat d'adaptabilitat a una societat canviant; saber treballar en equip; aplicar estratègies creatives i originals per a resoldre problemes; *capacitat per a aprendre, desaprendre i reaprendre* (Cabero i altres, 2006: 272); saber prendre decisions; ser independent; aplicar les tècniques del pensament abstracte; saber identificar problemes i desenvolupar estratègies per tal de solucionar-los. És per això les característiques dels estudiants que accedeixen a la formació actualment estan canviant i, per totes aquestes exigències, s'estan produint modificacions en la formació que reben i en els objectius que han d'abastar. Els docents, en aquest procés d'innovació, tenen un paper fonamental (Salinas, 1998: 137) però han de concebre el procés d'aprenentatge com un procés actiu, creatiu i interactiu, i el coneixement com quelcom que es construeix, no que es transfereix (Cabero i Duarte, 1999; Gimeno, 2002b: 432).

En qualsevol aprenentatge es pressuposen una sèrie de característiques que ha de posseir l'estudiant ideal. És el que tradicionalment s'ha anomenat *el perfil del bon aprenent*, ens hem decantat per titular aquest apartat del nostre estudi d'una altra manera perquè és així com ho fa el *Marv* (Consell d'Europa, 2001). Aquestes destreses inclouen capacitats, actituds i coneixements previs. Seguint Bosch (1996), Cassany (1993), Estebanell (2002) i Montijano (2001) el bon aprenent de llengua ha de reunir els trets següents:

- Mostrar una actitud positiva, tant cap a la llengua que està aprenent, com cap als parlants d'aquesta.
- Posseir una motivació personal forta per aprendre la llengua.
- Confiar en la seua pròpia capacitat per a aprendre la llengua.

- Sentir-se preparat per a arriscar-se en la producció d'instàncies de la nova llengua, encara que això comporte cometre errors, dels quals fins i tot aprén.
- Posseir el gust, l'interés per aprendre coses sobre el llenguatge.
- Ser capaç d'organitzar la seua pròpia pràctica de la llengua.
- Trobar fórmules de les quals fer ús per a referir-se a coses que no ha après a expressar encara amb exactitud.
- Implicar-se en distintes situacions en què s'usa la llengua i provar a comunicar-se amb aquesta tant com li és possible.
- Preferir treballar directament la llengua meta. Enfocar la tasca d'aprendre de forma activa.
- Reflexionar sobre aquelles estratègies que poden resultar més idònies per al seu propi procés d'aprenentatge: això és, intentar trobar aquelles formes per mitjà de les quals aprendre i recordar millor la nova llengua.
- Ser conscient que darrere de la llengua hi ha un sistema estructurat.
- Considerar gradualment la llengua que aprén com un sistema independent i acostumar-se a pensar en aquesta.
- Controlar el llenguatge que produeix contrastant-lo amb els models que ha après i tenint en compte com és rebut pels interlocutors.

Per una altra part, totes les transformacions que s'han produït, i s'estan produint com a conseqüència de la inclusió de les TIC en el quefer diari de tots els contextos educatius, comporten importants canvis en els rols que han d'assumir els agents educatius i en les competències que requereixen. L'aprenent no serà mai més el receptor passiu d'un coneixement que se li entrega perquè l'aprença i després repetesca davant del seu transmissor. No serà mai més un actor passiu del seu aprenentatge (Cardona, 2002). Ara existeixen una sèrie d'habilitats digitals (*electronic literacies*) que es consideren imprescindibles per tal d'afrontar els reptes de la canviant societat tecnològica actual. En aquest sentit la iniciativa *e-learning* de la Unió Europea [<http://www.elearningeuropa.info>] recomana que els estudiants, en acabar l'ensenyament obligatori, hagen abastat una *adequada cultura digital*. Aquestes destreses inclouen coneixements informàtics, habilitats de manipulació de la

informació, coneixement de la tecnologia multimèdia, destreses relacionades amb la comunicació mediada per ordinador i autonomia en l'aprenentatge, segons Warschauer (2002). Per a aquest autor l'autonomia inclou l'ús autònom del llenguatge, l'ús de diferents tecnologies i les capacitats de desenvolupar, explorar, avaluar i adaptar la nova tecnologia a mesura que aquesta evoluciona.

Per tant, quan parlem d'aprenentatge mediat per ordinador, a la relació anterior cal afegir una sèrie d'habilitats, aptituds i actituds que el bon aprenent de llengües amb tecnologia també ha de posseir. Sintèticament es tracta de destreses electròniques, crítiques, acadèmiques i funcionals, tot incloent les eines electròniques per a l'aprenentatge autònom, segons Kasper (2000) tot coincidint amb Warchauer (2002). Seguint principalment Marquès (2003c i 2004b) podem establir que són les següents:

- Usar les principals eines d'Internet, cercadors, navegadors, correu electrònic...
- Conèixer les característiques tècniques dels equips i la infraestructura necessària per a accedir a Internet, per a descarregar programes, etc.
- Diagnosticar quina informació necessita amb el màxim de precisió possible per poder iniciar la recerca.
- Trobar la informació en bases de dades, biblioteques, cercadors... per tal d'evitar el perill de dispersar-se per la xarxa. Desenvolupar el que Àrea (2002) denomina *intel·ligència distribuïda*. Concepte que indica que allò rellevant és que l'individu aprengui a buscar, seleccionar i analitzar aquella informació en les distintes fonts de consulta. D'aquesta manera allò rellevant no és el desenvolupament de la capacitat memorística sinó dels processos d'anàlisi i reflexió.
- Avaluar la informació trobada, respecte de l'autenticitat, l'actualitat... per poder utilitzar-la.
- Aprofitar les possibilitats de comunicació que presenta el ciberespai i ampliar així el seu entorn de relació, tot respectant les normes d'etiqueta (*netiquette*) (Marquès, 2009c).
- Avaluar l'eficàcia i l'eficiència de la metodologia que s'haja emprat, ja que així existirà la possibilitat d'anar perfeccionant les tècniques i les estratègies emprades. A més a més:

- Posseir un notable grau d'autodisciplina (Guitert, 2001) perquè sinó podria abandonar el procés.
- Desenvolupar valors i actituds cap a la tecnologia de manera que no caiguen ni en un posicionament tecnofòbic ni en una actitud d'acceptació acrítica i submissa de les TIC (Área, 2002).
- Aprendre en la xarxa, en equip, de manera col·laborativa i de forma individual. Aprofitar els entorns virtuals d'aprenentatge.
- Disposar d'habilitats per a l'autoaprenentatge. Responsabilitzar-se de l'aprenentatge i autodirigir-lo.
- Desenvolupar les competències bàsiques per a seguir aprenent al llarg de tota la vida.
- Treballar amb diversitat de fonts i codis.
- Saber comunicar la informació -aquestes 5 últimes habilitats també les subscriuen Cabero i altres (2006).

Tot plegat ens condueix a concloure que els destinataris de la formació, principalment, estan cada vegada més orientats a l'audiovisual (Graus, 1999); són el que Prensky (2004) va denominar *nadius digitals*. Es tracta dels subjectes que produeixen i consumeixen de manera habitual continguts audiovisuals per a la xarxa social (fotografies, música, textos, blocs...) a partir de l'ús de tecnologia digital diversa (ordinador, PDA, telèfon mòbil...). Usen amb freqüència distints elements audiovisuals de manera simultània o atenen a diverses pantalles a la vegada. Davies (2009) anomena els joves entre 18 i 24 anys *la generació Google* o *els sempre-en-línia*. Yus (2010: 82) els anomena *generació multitasca*, perquè un altre tret que els defineix és la tendència de molts usuaris joves a realitzar diverses activitats de forma simultània. Mentre naveguen pel web, per exemple, estan fent un treball per a classe amb el processador de textos i alhora reben i contesten missatges a través del xat, estan descarregant-se un capítol d'una sèrie de televisió, etc. Aquest tipus d'existència digital ens sotmet a una distracció constant, inherent a les TIC. Per a Nicholas Carr (Cellis, 2011) la multitasca instigada per l'ús d'Internet forneix usuaris més eficients processant la informació però menys capaços d'aprofundir en aquesta.

En contraposició amb els nadius digitals es troben els *immigrants digitals*, les persones incorporades a la xarxa de manera més tardana i fruit d'un esforç

d'alfabetització tecnològica. Aquestes persones, que fonamentalment exerceixen d'internautes passius, són lectors i visualitzadors de continguts. Les metàfores són una eina poderosa per a explicar coses noves a partir d'unes altres conegudes (Cassany, 2011), per això n'hi ha tantes en la bibliografia sobre Internet i l'ensenyament digital. Hom parla de productors i consumidors, o de residents i visitants digitals, como distingeix Kruse (2010).

4.4. Competències i característiques de l'ensenyant

No es pot continuar ensenyant com s'ha fet tradicionalment. La transició des d'un aprenentatge tradicional a un aprenentatge basat en l'ús de les TIC, però especialment a un aprenentatge en la xarxa, ha de suposar una modificació profunda en els rols, tant de l'aprenent com de l'ensenyant, que es converteix, principalment en facilitador de l'aprenentatge i dissenyador d'experiències per a l'estudiant, qui adquireix una actitud més activa i polifacètica (Salinas, 1998). El docent deixa de ser transmissor de coneixement, font principal de saber i expert únic, per a esdevenir propiciador de l'aprenentatge de l'estudiant (Gabelas, 2002). Per això els ensenyants, actualment, han de disposar del que s'ha anomenat *competències tecnològiques*, tècniques o digitals, a més de les que ja tenien (conceptuals, didàctiques i procedimentals). Aquestes noves, però, han de servir per a millorar la metodologia docent (Casamayor, 2008: 160). Es tracta d'adquirir el que Levy i Stocwell (2006) anomenen *perícia pedagògica* per a estructurar l'experiència docent per a dissenyar tasques apropiades a les necessitats dels aprenents i a les seues expectatives. A més a més, han d'atendre tant a una dimensió universal, deguda a la mundialització de l'economia, la cultura i de la societat en general; com a una dimensió nacional, local en el sentit que apuntava Partal (citada en Graells i Vives, 2001) –comentat en l'apartat 2.3 del nostre estudi-, ja que els referents culturals dels individus determinen les formes de comunicació i les transaccions d'informació (Salinas, 1998: 138). Aquestes competències digitals les resumeix Marquès (2009d) en la següent relació. A continuació vegem la Taula 16 en què s'hi representen gràficament:

- Coneixement dels sistemes informàtics (maquinari, programari i xarxes).
- Ús del sistema operatiu (realitzar activitats bàsiques com ara guardar i recuperar informació, manteniment del sistema, antivirus, usar recursos compartits, etc.).
- Recerca i selecció de la informació a través d'Internet.
- Comunicació interpersonal i treball col·laboratiu en xarxes.
- Maneig del processador de textos, del full de càlcul, de l'editor gràfic i de bases de dades.
- Coneixement de les múltiples fonts de formació i entreteniment que proporciona Internet (biblioteques, materials formatius, cursos, etc.).
- Realització de telegestions.
- Actitud oberta i crítica davant de les TIC. Ni una postura tecnòfoba, ni acceptació submissa i acrítica –a l'igual que els aprenents- (Cabero i altres, 2006: 275).

FUNCIÓ-ROL DE L'ENSENYANT	TASCA	
Acadèmic	Facilitador de l'aprenentatge Gestor dels continguts Dissenyador dels continguts Ajudant Col·laborador en el procés d'aprenentatge Investigador Avaluador	
Tècnic	Tecnòleg Seleccionador de tecnologies	
Organitzador	Administrador dels continguts	
Orientador/mediador	Conseller Guia Tutor virtual	Assessor Supervisor acadèmic
Socialitzador	Creador d'un entorn de relació en el grup Estimulador de la participació Dinamitzador del treball	

Taula 16: Funcions de l'ensenyant

Els rols i les funcions actuals enfront de les del model tradicional són les que han aparegut en la taula anterior. Seguint Cabero i altres (2006), Cabero i Duarte (1999), Gabelas (2002), Goodyear (2001), Guitert (2001), Marquès (2009a), Trenchs (2001) i Salinas (1998) en l'àmbit del web l'ensenyant ha de desenvolupar noves funcions, multiplicitat de tasques complexes –exposades en la Taula 16-, però sobretot ha d'abandonar el paper central que li atorgava la concepció tradicional de l'ensenyament.

Tot això demostra que la formació electrònica és molt més que col·locar informació en la xarxa. Salmon (2000) va encunyar el terme *e-moderating* per a descriure l'extensa varietat de funcions i destreses que l'ensenyant o formador en línia necessita adquirir. Requereix molts coneixements –tècnics, pedagògics i de la matèria-, però sobretot exigeix un nou posicionament per part del professorat davant el procés d'ensenyament a través de les TIC. Per aquestes raons autors com ara Área, (2002), Davies (2009), Marquès (2009a) i Salinas (1998) opinen que la formació de formadors és una qüestió prioritària en aquests moments. Les TIC canvien diàriament, de forma tan vertiginosa que ens trobem atrapats en el que Davies (2003) denomina *obsolescència dinàmica*, que a vegades fa difícil seguir el ritme de les innovacions. Per això aquest autor advoca per una formació contínua de qualitat per al professorat.

CAPÍTOL 5

TRACTAMENT DE LA LLENGUA EN ELS RECURSOS PER A L'ALAO EN EL WEB

No hi ha formació sense interacció
Casamayor (2008: 33)

En aquest capítol del nostre estudi revisem com s'aborda el treball lingüístic a través del web perquè l'autoaprenentatge del català siga efectiu. Warschauer i Meskill (2000) defenen que les TIC, entre les quals s'inclou el web, proporcionen oportunitats per a una integració de la llengua, del contingut i de la cultura molt més profunda que amb els recursos del passat. Segons Zhao (1996) els materials per a l'ALAO a través del web han de proporcionar el contacte amb textos comprensibles i materials autèntics. També subratlla la conveniència que els aprenents s'impliquen en activitats comunicatives reals i significatives, és a dir, la possibilitat d'experimentar amb la llengua meta.

Siga com siga, l'ensenyament de la llengua a través del web ha d'incorporar les prescripcions dels principals enfocaments didàctics –revisats en el capítol anterior del nostre estudi. Tot i que analitzarem ara cada element lingüístic implicat en aquest procés d'adquisició, recordem que el treball, és a dir, la pràctica lingüística ha d'estar orientada a la comunicació –no al treball aïllat de les unitats lingüístiques. Les activitats hauran de bastir-se,

principalment, a partir de textos o discursos –entesos com missatges complets-, tenint en compte el context, integrant les habilitats lingüístiques –com en la comunicació real-, fomentant l'intercanvi comunicatiu significatiu a partir dels coneixements de què disposa l'estudiant i, finalment, de la manera més motivadora possible, ja que el component actitudinal és clau per a l'èxit de l'aprenentatge.

Si comparem les tecnologies utilitzades en els materials per a l'ALAO amb les alternatives de caire més tradicional, observem que les TIC són útils proporcionant un mitjà per a manipular la llengua amb més eficàcia, subministrant ajuda relacionada amb el context i la informació més ràpidament, donant suport als processos necessaris per a l'aprenentatge de llengües i, amb freqüència, oferint una major flexibilitat (Levy i Stockwell, 2006).

5.1. Didàctica de la competència comunicativa a través de l'ALAO

Les quatre grans habilitats lingüístiques o *macrohabilitats*, la comprensió oral, l'expressió oral, la comprensió escrita i l'expressió escrita són la base de l'aprenentatge lingüístic. Totes són necessàries, s'han de practicar i dominar per adquirir la competència comunicativa en una llengua. Widdowson (1978: 44) ja va prescriure que s'ha d'evitar el tractament de les diferents habilitats de forma aïllada. Pel contrari totes s'haurien de practicar i desenvolupar de forma integrada. En realitat es com es donen en les situacions comunicatives de la vida (Cassany i altres, 1993)⁶³.

⁶³ En el nostre estudi tractem les 4 grans habilitats lingüístiques de forma separada perquè així ho fa la bibliografia destacada sobre l'ensenyament-aprenentatge de la llengua. No obstant això subratlem que la seua pràctica aïllada només és aconsellable per a objectius molt concrets. La recomanació general és practicar-les conjuntament.

Aquestes habilitats també són conegudes com *destreses productives* (expressió oral i escrita) i *receptives* (comprensió oral i escrita). S'ha d'evitar, però, la consideració d'aquestes habilitats o destreses com actives/passives, ja que tot indica que, lluny de ser passives, són plenament interactives. Per comprendre un missatge (oral o escrit) cal un coneixement del codi lingüístic, del món i basar-se en els coneixements i les experiències anteriors. Tot plegat, la recepció i la producció de la llengua no són activitats seqüencials, mútuament exclusives, sinó que sovint se solapen en l'ús de la llengua (Kenning i Kenning, 1990) pel que és més coherent advocar per la integració d'habilitats des del punt de vista metodològic i didàctic a l'hora de plantejar practicar-les. Per això aquests autors opinen que el desenvolupament de les capacitats de comprensió i d'expressió ha de ser equilibrat (Cassany i altres, 1993: 95).

És sabut que el llenguatge escrit i l'oral presenten clares diferències (vegeu el Capítol 2). L'escrit sol ser més formal, més estructurat, més planificat i més revisat. L'oral, per contra, sol ser més espontani i, per això, conté majors interferències que comporten redundàncies, interrupcions, mots crossa, etc. Com hem revisat, la CMO mescla les característiques pròpies de cada modalitat, per tant, els materials per a l'ALAO a través del web ho han de tenir en consideració.

L'intercanvi comunicatiu és la condició indispensable perquè s'adquireixca una llengua, en aquest sentit Internet i el web eixamplaren enormement les possibilitats de l'ALAO. Prèviament les connexions a través de xarxes d'àrea local (LAN) encetaren el camí, però la interacció només es podia realitzar amb companys de classe. A partir dels anys 90 la comunicació es pot establir amb estudiants/parlants de qualsevol lloc del món. Ja hem revisat les distintes modalitats de comunicació mediada per la tecnologia, i com la col·laboració entre estudiants reverteix grans beneficis educatius. Internet i el web potencien aquest plantejament didàctic. Així mateix també és factible conèixer la cultura de la llengua meta, qüestió transcendent en l'aprenentatge de la llengua. La xarxa sembla “[...] ser única entre les eines dels mitjans de comunicació de masses, en virtut de les oportunitats interculturals que pot proporcionar” (Seiz, 2006: 96).

5.1.1. Comprensió oral

Cassany i altres (1993) asseguren la primacia de les habilitats lingüístiques orals com a mitjà més comú de l'ús de la llengua, per a la majoria dels humans i durant la major part del temps. El mateix opinen Davies i altres (2009a) en tractar les habilitats lingüístiques orals en el context de l'ALAO. No obstant això els materials basats en l'ALAO, en la primera etapa, no les contemplaven en aquesta proporció. Quan va irrompre la tecnologia multimèdia la situació va canviar, en la segona fase de l'ALAO els ordinadors ja podien *parlar* usant expressions naturals, fonèticament acceptables, situades en un context gràfic, amb animacions o seqüències de vídeo. La producció lingüística oral de l'aprenent pot gravar-se, emmagatzemar-se i reproduir-se per tal de poder comparar-la amb models prèviament enregistrats. Quant a la síntesi de text a veu, tot i que la tecnologia ha avançat considerablement, encara hui proporciona models artificiosos i un poc estranys, especialment pel que fa a l'entonació.

Escolltar és parar atenció i dotar de sentit el que sentim, és comprendre i interpretar un missatge. Per aconseguir-ho cal engegar un procés cognitiu de construcció de significat i d'interpretació d'un discurs pronunciat oralment (Cassany i altres, 1993). És un procés complex en què el receptor desplega un ventall d'estratègies que es coneixen com *microhabilitats*, es tracta d'un seguit d'accions cognitives que l'oient ha de portar a terme per comprendre un missatge. Aquestes en són sis: (1) reconèixer els fonemes, els morfemes i les paraules de la llengua en estudi; (2) seleccionar els elements rellevants d'un discurs dels que no ho són i saber agrupar-los en sintagmes, oracions, apartats temàtics, etc.; (3) interpretar la forma i el contingut del discurs; (4) anticipar el que es dirà a partir del que s'ha dit i activar tota la informació que tenim sobre el tema, l'emissor, el format del discurs... per a preparar la comprensió del text; (5) inferir dades de l'emissor del context comunicatiu i dels codis no verbals: i per a acabar, (6) retenir la informació el temps necessari per poder reinterpretar-la més endavant.

Els aprenents d'una llengua necessiten molta pràctica per a desenvolupar l'habilitat d'escolltar. Les activitats haurien de ser freqüents, breus, intensives, variades i participatives. Els materials de comprensió emprats han de ser reals, és a dir, mostrar un llenguatge real, amb vacil·lacions,

repeticions, redundàncies, amb una dosi de soroll –interferències acústiques, sorolls ambientals, equivocacions, etc.-, divers –de registres, de varietats diatòpiques, tipologies textuais, temàtiques, etc.- (Cassany i altres, 1993).

La comprensió oral d'un missatge comporta un entrenament auditiu que inclou tant estratègies d'entrenament fonètic com d'interpretació. La tasca de descodificació fonètica és complexa ja que juguen un paper fonamental aspectes lingüístics com ara el ritme, l'entonació, l'elocució, etc., i aspectes contextuais com ara el soroll, la qualitat del so, les elisions, etc. És per això que la didàctica de la comprensió oral ha de relacionar-se directament amb la fonètica. Sabem que determinats sons plantejaran més dificultats als estudiants de català com a segona llengua (vocals obertes, fricatives sonores, palatals, etc.) raó per la qual han de rebre un tractament especial a l'hora de practicar-los. Així mateix, el control digital dels textos orals pot contribuir a mitigar algunes d'aquestes dificultats.

De més a més, cal entrenar l'estudiant perquè desenvolupi estratègies de predicció i que tracte d'ignorar els detalls irrellevants per a la comprensió global del missatge, que destrie les paraules significatives de les que no ho són tant. Respecte de la predicció hem de tenir en consideració la utilització dels coneixements extralingüístics de l'aprenent i la mobilització de les expectatives de l'oient sobre el desenvolupament de l'acte comunicatiu al qual s'enfronta. Quan sentim un missatge rarament ens hi enfrontem sense tenir una idea preconcebuda del que sentirem, del tema, del grau de formalitat, del format, de la situació comunicativa, etc. Les expectatives amb què abordem un acte comunicatiu concret estan directament relacionades amb el nostre coneixement previ del contingut i el propòsit amb què escometem la tasca d'escoltar. Per això és convenient activar aquests coneixements previs de l'estudiant, a més de dotar d'un propòsit l'escolta del missatge i un desig –motivar-lo- perquè li interesse. Aquestes activitats prèvies a la comprensió poden recolzar-se de material audiovisual, que serà de gran utilitat (Seiz, 2006). Cal que l'aprenent genere hipòtesis sobre el context comunicatiu i sobre el propi text. Cal centrar-se, primer, en la comprensió global del text i, seguidament, en aspectes més específics d'aquest. Es tracta de fer un acostament gradual al text.

És per això que una part de les investigacions també es focalitzen en el camp de la Intel·ligència artificial. Es tracta de la recerca de solucions computacionals a problemes complexos, seguint mètodes que sovint semblen

emular les capacitats humanes –com hem vist en el Capítol 2. S'intenten desenvolupar sistemes informàtics que simulen la intel·ligència humana usant tècniques de representació i processament semàntic. Això podria proporcionar programes d'ALAO que serviren com a companys de conversa, i avançar en la flexibilitat i la capacitat de resposta per part de la màquina. Una part molt important de la intel·ligència artificial la constitueix el Processament del llenguatge natural l'interés principal del qual és el desenvolupament de programari que siga capaç de llegir, parlar o comprendre una llengua tal com ho fan els parlants reals en les seues converses. En conjunt és l'objectiu primordial de l'ALAO intel·ligent (Seiz, 2006). Les eines intel·ligents poden contribuir a bastament al desenvolupament de la comprensió oral. Tanmateix, aquestes tecnologies no estan suficientment desenvolupades ni esteses, ara bé, permeten albirar un futur prometedor. Mentre aquestes arriben la interacció haurà de practicar-se amb una audiència real a través de les possibilitats de comunicació que ofereixen Internet i el web, o cara a cara.

Segons Levy i Stockwell (2006) el factor essencial a l'hora d'utilitzar la tecnologia per a l'aprenentatge de llengües és que aquesta ha de proporcionar alguna cosa que no s'aconsegueix en l'ensenyament de manera tradicional. Els materials han d'aprofitar les capacitats de l'ordinador de forma que milloren l'experiència de l'aprenentatge. Diversos estudis, comentats per aquests autors, donen compte de la millora en els resultats dels estudiants quan disposen d'anotacions d'àudio, vídeo o text. De la mateixa manera, els estudiants expressen un major grau de satisfacció davant les tasques realitzades amb aquestes ajudes. Concretament pel que fa a la comprensió oral opinen que aquesta es pot implementar de manera efectiva en els recursos per a l'ALAO perquè en el disseny de la tasca es poden contemplar les diferències individuals dels aprenents incloent els estils d'aprenentatge i els mètodes didàctics preferits. Subratllen, que les tecnologies d'àudio i de les videoconferències permeten realitzar moltes tasques per al treball de la comprensió oral i recorden que aquestes tecnologies faciliten la interacció entre els participants.

5.1.2. Expressió oral

La vida actual exigeix un nivell de comunicació oral tan alt com d'expressió escrita. Un individu que no puga expressar-se de forma coherent i clara amb una mínima correcció limita les seues possibilitats de relació i el seu desenvolupament personal i professional. Aquesta és la raó per la qual l'adquisició d'aquesta habilitat lingüística és tan transcendent. Gràcies a les eines que ofereix la xarxa els estudiants d'una segona llengua tenen l'oportunitat de comunicar-se en la llengua meta amb parlants nadius, recordem-ho (Davies i altres, 2009a). També Davies (2009) diu que l'adquisició de les habilitats lingüístiques orals tradicionalment havia de produir-se a través de la interacció amb un ensenyant expert. Ara ja no ha de fer-se necessàriament així. Les eines actuals que possibiliten la comunicació síncrona –i asíncrona– implementen canals per a la pràctica oral en els materials per a l'ALAO.

Els materials per a l'aprenentatge de segones llengües no parteixen de zero, òbviament, els estudiants posseeixen molts coneixements que poden transferir a la L2. Així i tot el que cal fer és ampliar la seua competència oral a aquelles situacions comunicatives que l'estudiant encara no domine, siguen del tipus que siguen. És a dir, cal que l'estudiant practique la llengua oral en situacions comunicatives singulars –o monologades– (discursos, exposicions, etc.), duals (diàlegs, entrevistes, telefonades, etc.), i plurals (reunions, debats, converses grupals, etc.). Cada modalitat requereix unes capacitats distintes, tant les autogestionades (singulars) com les plurigestionades (duals i plurals). Les primeres exigeixen la capacitat de preparació i d'autoregulació, mentre que les segones enguagen les habilitats d'interacció i col·laboració comunicativa. La situació oral plurigestionada és la forma més important de comunicació en la vida humana, tant des del punt de vista quantitatiu com qualitatiu. La majoria de les nostres activitats ocorren amb un diàleg, una conversa o alguna forma interactiva oral d'expressió (Cassany i altres, 1993: 139).

En aquest sentit, Zhao (1996: 45) incorpora el concepte de *participació perifèrica legítima* dins d'una comunitat de pràctica, basat en les concepcions psicològiques de Vygotsky. Per a l'autor els estudiants d'una llengua han de participar en comunitats de practicants, i la millora del coneixement i de les destreses requereix que els qui acaben d'arribar avancen cap a una total

participació en les pràctiques socioculturals d'una comunitat. Per a l'èxit de l'aprenentatge de la llengua considera fonamental l'accés legítim a la participació en les accions de la comunitat i les oportunitats per a implicar-se en activitats junt a experts en aquesta. Aquesta concepció és transcendent ja que emfasitza la naturalesa social de l'aprenentatge de llengües. Allò que l'alumnat aprén en qualsevol procés educatiu depén, fonamentalment del conjunt de processos intrapsicològics i interpsicològics que es posen en marxa i es regulen en la interacció que professorat i alumnat desenvolupen a l'aula a propòsit dels continguts de què es tracte (Barberà i altres, 2008: 10).

Al seu torn, per a Casamayor (2008: 169) en la formació a través del web es requereix una socialització en línia, com succeeix en la formació presencial. En la formació virtual els estudiants han d'iniciar una etapa de socialització, de crear llaços de confiança amb la resta de companys. La sensació de pertànyer a un col·lectiu i identificar-se amb aquest s'estableix com una necessitat per a la seua formació, d'aquesta manera s'evidencia que la formació i l'aprenentatge són tant individuals com grupals. Levy i Stockwell (2006) comenten diversos estudis en què es van comparar resultats de cursos impartits a través d'eines de CMO i d'altres en què la instrucció va ser cara a cara. Els resultats demostraven que mitjançant les interaccions mediades per l'ordinador els aprenents mostraven una millora més significativa en la seua destresa oral –tot i que altres estudis, menys però, no presentaven diferències en els resultats.

Siga com siga, en els programes d'ALAO les opcions d'implicar l'estudiant en la pràctica de la producció oral s'han de realitzar mitjançant les tecnologies de la parla, a través d'una participació activa en la producció del llenguatge parlat, la lectura oral o un tipus de conversa no limitat. Tanmateix actualment el programari que fa ús del reconeixement de la parla encara està molt limitat, ja que només fan reconeixement de paraules aïllades o frases concretes, però no d'una aportació lingüística oberta. Aquest camp és un objectiu fonamental en la investigació actual de l'ALAO però a hores d'ara beneficia, principalment, l'adquisició de la fonètica, com veurem més endavant.

D'altra banda, cal vigilar perquè el treball d'aprofundiment gramatical, lèxic i d'enriquiment lingüístic general revertisca en l'expressió oral, ja que amb excessiva freqüència es deslliga el treball oral de la resta de qüestions lingüístiques. És associat a la comunicació informal, al marge de la millora de la

competència comunicativa. Perquè això no succeeça s'han de practicar les microhabilitats de l'expressió oral que en són 5: (1) planificar el discurs (analitzar la situació per a preparar la intervenció), anticipar i preparar el tema (informació, estructura, llenguatge, etc.) i anticipar i preparar la interacció (moment, to, estil, etc.); (2) conduir el discurs, el tema i la interacció; (3) negociar el significat (adaptar el grau d'especificació d'un text, valorar la comprensió per part de l'interlocutor, etc.); (4) produir el text (facilitar la producció, compensar-la i corregir-la en la mesura que siga necessari); i (5) aspectes no verbals (controlar la veu i usar codis no verbals adequats).

El tractament didàctic de l'expressió oral exigeix atendre un doble vessant, la correcció i la fluïdesa. Ambdues formen una unió indissociable. La bona expressió conjumina les dues propietats a un nivell acceptable. La correcció es refereix a: la precisió lèxica, la gramaticalitat, la normativa i la pronúncia clara. Per la seua banda, la fluïdesa té a veure amb: la velocitat i el ritme del discurs, la desimboltura, la seguretat i la connexió del discurs. Convenim amb Seiz (2006) quan assegura que allò que necessita un estudiant per a desenvolupar l'expressió oral és una conjunció de coneixements de tipus formal i de tipus productiu, així com oportunitats de posar-los en pràctica, tant de forma controlada com lliure. A mesura que l'aprenent va dominant el sistema lingüístic se li han de proporcionar més oportunitats d'expressar-se oralment en contextos més lliures i espontanis. "La fluïdesa només pot desenvolupar-se amb una pràctica en què el criteri de correcció siga l'èxit en la comunicació" (Seiz, *op. cit.*: 172). No obstant això, la didàctica de l'expressió oral no pot limitar-se, en cap cas, al foment de la fluïdesa, perquè la manca de correcció en l'ús del sistema lingüístic pot entrebancar l'èxit de la comunicació. Tal vegada per això molts aprenents demanden constants aclariments gramaticals i sintàctics. Freqüentment els estudiants necessiten, valoren i sol·liciten una pràctica lingüística controlada que no descure l'aspecte formal (Nunan, 1988).

Les activitats que focalitzen l'interés en l'expressió oral poden dividir-se en dos grans blocs. Un, activitats de participació lliure, com ara quan es demana a l'estudiant que explique espontàniament un fet. L'altre gran bloc el componen activitats més controlades en què l'estudiant ha de parlar per a contestar una pregunta directa. Per a estimular la comunicació oral es poden emprar dinàmiques de grup o en parelles. En l'àmbit específic d'ALAO,

seguint Levy i Stockwell (2006), la destresa de l'expressió oral pot treballar-se de tres maneres diferents en els materials d'ALAO: (1) Tasques que requereixen que els aprenents parlen entre si a través de les eines de CMO; (2) Tasques que perifèricament assisteixen les habilitats lingüístiques orals ja que és l'ordinador *qui parla*; i (3) Tasques en què l'ordinador ha de reconèixer i respondre a l'entrada de llenguatge. Aquestes encara molt limitades, com venim comentant.

Vertebrar les activitats d'expressió oral a través de l'ordinador i del web topa amb importants limitacions tècniques, probablement per això és l'habilitat lingüística que menys es treballa en els recursos per a l'ALAO. La tecnologia de reconeixement automàtic de la parla és l'aspecte cabdal en aquesta qüestió. Com hem vist, cal esperar perquè els avanços en el camp de la intel·ligència artificial arriben a crear recursos que simulen diàlegs reals, que puguin avaluar la qualitat de la parla de l'estudiant i establesca mètodes perquè la millori. Ja existeixen programes per a l'ALAO interactius sofisticats que proporcionen certs intercanvis orals actius amb el sistema informàtic. No obstant això, encara distem força de disposar de programari suficientment *intel·ligent* per a la provisió d'una retroalimentació prou significativa perquè els estudiants milloren el seu nivell de competència comunicativa oral.

Aquest sistema ideal que assenyalen els autors només serà factible a través de l'ALAO intel·ligent, com hem comentat suara, mitjançant sistemes experts que emulen l'experiència humana. Però com ja hem dit, les materials basats en el processament del llenguatge natural encara no han evolucionat suficientment. Davies i altres (2009a) i Warschauer (1996) descriuen el sistema ideal per a l'ALAO amb un grau de comprensió i una capacitat de reacció significativa semblant a la d'un ensenyant de llengua molt expert.

Ara bé, les restriccions derivades del limitat desenvolupament de la intel·ligència artificial constrenyen només les modalitats formatives per a l'autoaprenentatge. Això no lleva que les nombroses eines per a la comunicació síncrona que s'implementen en el web oferesquen l'oportunitat d'efectuar intercanvis comunicatius amb altres parlants, altres aprenents o, fins i tot, amb l'ensenyant o tutor si la modalitat pedagògica compta amb aquest. Les eines que ho possibiliten proporcionen un entorn individualitzat interpersonal interactiu que permet els estudiants obtenir experiències actives d'aprenentatge que van més enllà de les limitacions de l'aula.

Labour (2001: 32) analitza les característiques de l'ALAO des del punt de vista de la interacció. Així distingeix entre la interactivitat, com una funció d'un sistema que respon de formes diverses a les accions de l'estudiant i, per una altra part, la interacció, que implica l'intercanvi de dades per part dels participants. D'aquesta manera trobem activitats amb poca interactivitat, com ara mirar un vídeo, però que poden provocar molta interacció, per exemple un debat. Davies i altres (2009a) matisen el concepte afegint que el terme *interactivitat* en el context d'ALAO tradicionalment ha estat associat amb l'actuació persona-ordinador, segons el paradigma estímulo-resposta-possibilitats de retroalimentació. Tot això implicant l'ús d'una sèrie d'estímuls amb diversitat de formats (text, imatge, àudio o vídeo), a més de la resposta de l'aprenent usant diversos recursos (ratolí, teclat, pantalla tàctil o veu) i distints tipus de retroalimentació (imatges, text, àudio o vídeo).

En suma, considerem que el tractament de l'expressió oral en el web té reptes tecnològics a superar quant a tècniques de tractament automàtic de la parla. Tanmateix les eines de CMO i el treball d'aspectes puntuals, com ara la fonètica, s'implementen de manera molt efectiva a través dels recursos per a l'ALAO.

5.1.3. Comprensió escrita

Llegir és comprendre un escrit, és interpretar el que vehiculen les lletres impreses, construir un significat nou en la nostra ment a partir dels signes escrits. Com la resta d'habilitats no és una capacitat homogènia i única, sinó que la configuren un conjunt de microhabilitats. Seguint Cassany i altres (1993: 202) les principals en són 4: (1) dominar el sistema d'escriure (l'alfabet, la correspondència so-grafia, les regles, desxifrar l'escriptura a mà...); (2) reconèixer paraules i frases tot recordant-ne el significat i atenent el context; (3) dominar la gramàtica i la sintaxi; i (4) comprendre el text, el missatge, dins de l'acte comunicatiu concret (percepció intratextual i intertextual).

La lectura és diversa segons nombroses variables com ara el tipus de text, els objectius de comprensió, la situació, el temps de què disposem, etc. Per això es parla, bàsicament, de dos tipus de lectura: la lectura intensiva, a partir de textos breus, i la lectura extensiva amb textos llargs. Un mètode didàctic complet haurà de contemplar tota aquesta diversitat i, tot apunta, que els materials per a l'ALAO la implementen especialment bé, com veurem.

L'ensenyament tradicional considerava que la comprensió oral es basava en la captació del sentit a partir de la interpretació dels grafemes, per a passar a la comprensió de les paraules i, en última instància, les frases. Arran de la incorporació de l'enfocament comunicatiu i les aportacions de la psicologia cognitiva, apunten que la comprensió d'un text escrit usa no només aquests models d'interpretació ascendents, sinó els descendents, pel que proposen *models interactius*, que postulen un processament paral·lel de la informació en els distints nivells. D'aquesta manera la comprensió del text escrit és fruit tant de les dades textuais com dels coneixements que posseeix el lector. Els estudiants, en conseqüència han de bandejar la idea que per a comprendre un text cal entendre totes i cadascuna de les paraules d'aquest. A més d'assumir que la comprensió no passa exclusivament pel nivell semàntic, sinó que també el sintàctic és transcendent en la descodificació del missatge escrit.

L'enfocament interactiu de la lectura també és defensat per Son (1998: 10) qui afirma que les activitats de comprensió lectora assistides per ordinador tenen la possibilitat d'implicar l'estudiant de forma activa en l'aprenentatge, del seu potencial per a la pràctica repetida amb retroalimentació instantània o per a realitzar el treball de forma diferenciada segons el ritme individual de cada aprenent. Aquest plantejament interactiu considera la lectura com una combinació de processos de nivell inferior (coneixement lèxic i sintàctic, automatització de la descodificació del text a nivell de frase), i de nivell superior (esquemes de contingut i formals, destreses, coneixement metacognitiu, i utilització d'estratègies de lectura). Aquests models, a més, contemplen la combinació d'enfocaments de tipus ascendent i descendent en la comprensió del text.

Com a conseqüència de tota aquesta complexitat es recomana treballar aquesta destresa de forma gradual. Per a un ensenyament efectiu d'aquesta macrohabilitat caldrà ensinistrar els aprenents a fer una lectura selectiva, és a

dir, a valorar el que interessa del que no, perquè siguin capaços d'analitzar, comprendre i interpretar les dades rellevants del text.

El web, per la seua banda, és una font ingent de materials de lectura que, si són usats correctament, poden motivar els aprenents tant com contribuir al seu desenvolupament lingüístic i a l'enteniment cultural (Levy i Stockwell, 2006)

El text que figura en les pàgines web té un format específic, es tracta de l'*hipertext*. És un document digital que es pot llegir de manera no lineal o seqüencial (Quintana, 1997). La primera definició d'hipertext de què tenim constància és de Theodor H. Nelson, en l'any 1965, quan va afirmar això: “[...] amb hipertext, em referesc, a una escriptura no seqüencial, a un text que bifurca, que permet que el lector trie i que es llegesca millor en una pantalla interactiva. D'acord amb la noció popular, es tracta d'una sèrie de blocs de text connectats entre si per nexes, que formen diferents itineraris per a l'usuari” (citada en Barrón, 2004: 14). Després d'aquesta, l'hipertext ha estat definit per nombrosos autors més (Castells, 1997; Cruz, 2002; Folch, 1997; Martín i altres, 2003).

L'hipertext, per tant, és un document digital que té els següents elements: seccions, enllaços i àncores. Les *seccions* o els *nodes* són els components de l'hipertext o hiperdocument. Els enllaços són les unions entre nodes que faciliten la lectura seqüencial o no seqüencial del document. Les àncores, per la seua part, són els punts d'unió entre nodes. Habitualment les àncores estan marcades visualment mitjançant el subratllat d'una paraula o frase amb color distint de la resta del text. Els hipertextos poden contenir altres elements addicionals però aquests tres són els mínims i suficients. Un exemple molt clar d'aquest tipus de document el trobem en la Viquipèdia ja que posseeix seccions, enllaços, àncores i la resta d'elements possibles, a més no és seqüencial en principi, és a dir, no existeix una seqüència prefixada per a la lectura del document, sinó que l'abordatge que cada persona en fa és particular i singular. Existeixen tants camins per a recórrer aquesta enciclopèdia com idees tinga i vaja associant la persona que llig i segons li ho permeten els nodes.

Per accedir a les pàgines web calen dos tipus de lectures (Martín i altres, 2003: 47), la lineal-seqüencial, ja que hem de recórrer-les línia a línia, igual que en un text imprès sobre paper i, a més a més, la lectura hipertextual, que es basa en “[...] enllaços entre textos” (Cruz, 2002: 27). En l'hipertext el lector té

molt més control sobre el text perquè és el responsable del que llig i de la manera en què ho llig. A més del nou tipus d'escriptura i de lectura apareix una nova forma de “[...] presentar els textos” (Capón, 2004) i també una nova interpretació d'aquests (Barrón, 2004), ja que el lector extrau el sentit de l'hipertext a partir de l'associació tot aprofitant les possibilitats d'una intertextualitat sense precedents. Burbules i Callister (2001) parlen d'*hiperlectura*, entenent aquesta com la capacitat crítica per a poder llegir la informació provinent del web de forma selectiva, avaluar-la i qüestionar-la.

L'expansió de les llibreries digitals i la ubiqüitat de la xarxa de què hem parlat ja han eixamplat a bastament la pràctica de la lectura hipertextual. Aquest tipus de lectura implica el lector en un procés d'interacció complex, sostingut i dinàmic amb el text; tal interacció suposa algun tipus de manipulació textual. Tot i aquesta complexitat –la lectura lineal, o sobre paper, és més fàcil– la lectura seqüencial, l'ús de l'hipertext, demostra clars beneficis, davant el format en paper, respecte de les seues possibilitats en l'ensenyament-aprenentatge de llengües. El fet de disposar d'ajudes junt al text, àudio, enllaços a diccionaris, imatges, llibertat en la drecera a seguir, juntament amb d'altres informacions, faciliten notablement la comprensió. Així mateix la presentació formal del text també juga un paper important a l'hora d'optimitzar la lectura en pantalla, ja que la utilització de recursos gràfics, com ara el color, la grandària, l'espai entre els elements o les tècniques per a ressaltar-los, no fan altra cosa que contribuir a facilitar la comprensió del missatge escrit. Perquè “[...] els artefactes escrits de la xarxa (webs, blocs, jocs, etc.) són més sofisticats que els de paper, pel que fa a l'autonomia del lector autor” (Cassany, 2011: 31).

Respecte del suport de l'hipertext hem de convenir que el fet de llegir en una pantalla influeix en certs hàbits socials. De la mateixa manera que la difusió del llibre imprès va afavorir la concepció de la lectura com un acte individual, privat i silenciós (Cruz, 2002; Manguel, 1996), el suport digital ha donat lloc, fins i tot, a nous espais, els anomenats *Cibercafés*, per exemple. Per la seua part, els dispositius mòbils eixamplen les oportunitats per accedir als hipertextos.

Una perspectiva molt interessant que pot servir per a l'anàlisi dels recursos a la web des del punt de vista de la comunicació és la *multimodalitat*, és a dir, la utilització, la presentació i l'organització interrelacionada de diferents modes per transmetre significat. El concepte denominat *mode* es pot definir

com un recurs semiòtic conformat socialment i culturalment que produeix significat, com ara la imatge l'escriptura, la música o la imatge en moviment, etc., i que és utilitzat en la representació i la comunicació del significat. Gunther Kress adopta un enfocament social i semiòtic per a tractar el tema de la comunicació i la multimodalitat (Kress, 2010). Segons aquest autor, els diferents modes proporcionen diversos potencials per produir significat. Cada mode té els seus propis i diferents consecucions, i, per tant, cada mode es pot utilitzar per dur a terme una funció semiòtica i significativa específica en la comunicació. Però cal tindre en compte que aquestes consecucions depenen, en última instància, del context, la societat i la cultura en què es presenten aquests modes, i que els donen forma quan es porta a terme la comunicació. A més, cada mode també té certes limitacions, per la qual cosa és a través de la multimodalitat com és possible dissenyar la comunicació de manera que s'aconsegueixi transmetre el significat desitjat i de la forma requerida, en cada context concret.

Un enfocament de la representació i la comunicació ofereix un ventall de possibilitats quant a l'elecció de múltiples modes, depenent de les necessitats de cada context i situació, de manera que el significat, realment, no existeix de forma aïllada i abstracta, sinó només quan s'ha materialitzat en un mode o, més habitualment, en un conjunt organitzat de modes (Kress, *op. cit.*: 79). En realitat, la integració i unió de diversos modes de representació ha estat des de fa molt de temps característica de la comunicació humana. Però amb l'adveniment de les TIC, la multimodalitat s'ha fet cada vegada més habitual i fàcil d'implementar. El llenguatge, conceptualitzat com la parla i l'escriptura, ja no és considerat com el totpoderós format únic de la comunicació. Per això, resulta urgent i necessari “[...] desenvolupar eines necessàries per a la descripció i l'anàlisi dels textos i les entitats semiòtiques de la comunicació contemporània” (Kress, *op. cit.*: 102). En aquest sentit, l'hipertext i la hipermèdia, formats de presentació de continguts típics del web, són exemples de tecnologies de transcripció de la informació essencialment multimodals, a través dels quals es poden aprofitar les potencialitats dels diversos modes.

Quant a l'ensenyament les possibilitats pedagògiques que ofereix l'hipertext són importants, perquè entre l'autor i l'aprenent s'estableix una vertadera interacció, que permet, al seu torn, enfocaments participatius, col·laboratius i cooperatius, idonis per a l'aprenentatge d'una llengua.

L'hipertext és una forma molt útil de revelar conceptes relacionats i connectats entre si. Castells (1997) assegura que el text electrònic permet una flexibilitat quant a retroalimentació, interacció i configuració molt major que el text imprès; i el text electrònic, combinat amb la comunicació en línia, proporciona una programació d'espai-temps ubíqua i asíncrona amb àmplies possibilitats educatives.

L'hipertext és considerat un dels pilars del web i de l'aprenentatge a través d'aquest. El format hipertextual fa que l'ALAO funcione de manera activa ja que permet i anima els estudiants perquè organitzen el seu procés d'aprenentatge de forma independent, a explorar fragments d'informació vinculats de manera no seqüencial, tot seguint les preferències personals, les seues necessitats i ajustar-se al seu estil d'aprenentatge. L'hipertext i l'hipermèdia faciliten un enfocament d'aprenentatge per descobriment i fomenten les estratègies d'aprenentatge de forma autònoma (Son, 1998).

D'altra banda l'ús de l'ordinador com a instrument per a l'escriptura, de la mateixa manera que abans ho feren el fang, el paper, el pergami, la ploma, el bolígraf o la màquina d'escriure entre d'altres, influeix en l'estructuració del pensament (Manguel, 1996). La particularitat en produir un hipertext només afecta al suport i al canal de comunicació, perquè l'estri és el mateix. Quan un text és escrit per ser llegit en una pantalla, l'autor ha de tenir en compte, principalment, dues característiques del suport, la participació activa del receptor-lector i la relativa fugacitat de la paraula en l'hipertext (Cruz, 2002). Aquesta participació del lector és més creativa en el sentit que té l'oportunitat d'enllaçar un text amb un altre, triar l'ordre del discurs, alterar-lo o reordenar-lo... En suma, canvia el concepte d'autor perquè s'estableix una vertadera interacció entre aquest i el receptor del missatge. A més, cal recordar que existeixen determinades aplicacions que permeten escoltar l'hipertext en comptes de llegir-lo, fet que també ha de preveure l'autor.

Usar l'hipertext en l'aprenentatge-ensenyament d'una llengua comporta alguns avantatges com ara el fet que l'aprenent disposa de copiosos recursos complementaris als quals podrà accedir si els requereix (diccionaris, usos d'una determinada paraula o expressió en contextos diferents o explicacions gramaticals) d'una forma senzilla i còmoda.

Tanmateix existeix el perill de trobar un hipertext elaborat com si es tractara d'un text en suport no digital, és a dir, lineal. Perquè això no ocorregui a

l'hora de confeccionar-lo cal tenir en compte diversos aspectes, com ara que es llig en una pantalla i resulta incòmode i pesat si és excessivament llarg (es recomana no passar de les mil paraules per fragment). No s'ha d'abusar dels enllaços ja que el lector pot perdre's. Cal ser coherent amb el nom que s'assigna al document. I, sobretot, s'ha de buscar la simplicitat tecnològica, no s'ha d'oblidar que la tècnica està al servei dels continguts. Una altra preocupació creixen és la dificultat de localitzar material apropiat, no únicament per l'adequació al nivell de l'aprenent autònom, sinó també per la seua adequació lingüística, cultural i social (Levy i Stockwell, 2006). En el cas de la nostra llengua aquestes reserves són absolutament extrapolables ja que existeixen grups que no accepten la normativa vigent i troben en la xarxa el mitjà per a difondre els seus escrits, la seua ideologia i, fins i tot, cursos de llengua al marge dels ens normatius.

Cal aclarir què s'entén per *hipermèdia*, és el sistema d'hipertext pel qual s'accedeix a informació multimèdia⁶⁴. Respecte de les complicacions a l'hora de dissenyar qualsevol material hipermèdia sorgeixen nombroses variables a tenir en compte (Queirel, 2002):

- Heterogeneïtat de l'amplada de banda del canal.
- Diversitat dels tipus de *media*: text, hipertext, gràfics, àudio, vídeo, comunicació informàtica, interaccions amb sistemes informàtics, comunicació per llibreries, etc.
- Aprenents als quals s'adreça l'entorn.
- Existència de tutors, professorat, administrador de sistemes.

El text didàctic en línia, al seu torn, és definit per Barrón (2004) com el material didàctic que integra de manera intel·ligent els recursos multimèdia necessaris per a recolzar el procés d'aprenentatge, tot considerant l'especificitat lingüística dels estudiants. Perquè, encara que la llengua siga comuna hi ha el perill d'interpretacions diferents que estaran modulades pels contextos de referència que poden ser distints. Aquest és un dels problemes que presenta l'educació en línia per a l'autor.

⁶⁴ Font Termcat, <http://www.termcat.cat/cercaterm>.

En suma, Felix (2001) afirma que la comprensió lectora és, possiblement, l'habilitat lingüística més i millor tractada en el web. Conclou dient que aquest mitjà és ideal per a vertebrar la integració de la comprensió escrita amb la resta d'habilitats comunicatives.

5.1.4. Expressió escrita

El desenvolupament d'aquesta macrohabilitat és força complex. Saber escriure va molt més enllà de la simple unió de lletres. “Sap escriure [...] qui és capaç de comunicar-se coherentment per escrit, produint textos d'una extensió considerable sobre un tema de cultura general” (Cassany i altres, 1993: 252). Per tant, ha de dominar un seguit de microhabilitats que abasta aspectes ben diferents: des de les qüestions més mecàniques i motrius com ara el traç de les lletres, la cal·ligrafia i la presentació de l'escrit, fins als processos més reflexius de tria i ordenació de la informació, també estratègies cognitives de generació d'idees, de revisió i de reformulació. Així doncs, inclou des del coneixement de les unitats lingüístiques, l'ús del lèxic, els mecanismes sintàctics, els recursos estilístics, fins les propietats textuais (adequació, coherència, cohesió i aspectes formals).

Tradicionalment l'ensenyament de l'expressió escrita s'havia centrat en el producte escrit i en l'anàlisi del sistema de la llengua. A partir dels anys 70 començaren a preocupar-se pel procés d'escriptura. Els resultats varen ser espectaculars. Els estudiants milloraren significativament les seues competències comunicatives escrites en abordar l'escriptura tot distingint tres fases en el procés: la *planificació* del text, la *redacció* i la *revisió* d'aquest. Durant la *planificació* ens fem una representació mental del que volem escriure i com ho volem escriure. La fase de *redactar* s'ocupa de transformar el projecte en text, vigilant de respectar les regles del sistema lingüístic, les propietats textuais i un conjunt més d'exigències de la composició escrita: les convencions socioculturals, els propòsits, els continguts, els tipus de textos, etc. Això implica fer revisions durant el procés de redacció i reformulacions parcials del text, de manera que els tres processos interactuen constantment. Finalment,

l'autor del text compara el text resultant amb els objectius planificats prèviament i el refà per a adequar-s'hi i millorar-lo.

Com es desprén del complicat procés que configura la composició escrita trobem un grapat de microhabilitats lingüístiques implicades. Afecten a dos aspectes: el psicomotriu i el cognitiu. Dins de les microhabilitats psicomotrius hi ha les que suposen el domini del moviment gràfic i la cal·ligrafia. En parlar de la producció textual informatitzada cal incloure el coneixement del teclat i les seues convencions. Pel que fa a les microhabilitats de caire cognitiu s'engloben les relacionades amb l'anàlisi de la situació comunicativa i les que concerneixen a les tres fases comentades: planificar, redactar i revisar el text. En el cas de l'escriptura mediada per l'ordinador també s'han de dominar les eines oferides pels processadors de textos, com ara el corrector ortogràfic i gramatical i els altres recursos que la xarxa posa al nostre abast per a la consulta i l'ampliació d'informació.

Cassany (1990) distingeix quatre enfocaments bàsics a l'hora d'ensenyar l'expressió escrita. Cadascun d'aquests posa l'èmfasi en un aspecte determinat de l'habilitat: (1) Enfocament gramatical, que considera que s'aprén a escriure amb el domini del sistema lingüístic; (2) Enfocament funcional, en què s'aprén a través de la comprensió i la producció dels diversos tipus de textos; (3) Enfocament processual o basat en procés de composició, en què l'aprenent ha de desenvolupar processos cognitius de composició per a poder escriure textos correctes; i (4) Enfocament basat en el contingut. Mentre es desenvolupa l'expressió la llengua esdevé l'instrument per a aprendre altres matèries. L'autor conclou que allò més recomanable, una vegada més, és la combinació eclèctica de mètodes per tal d'oferir un ensenyament complet. No obstant això, posa l'èmfasi a no oblidar mai el propòsit d'estudiar una llengua i la comunicació. Arran d'aquesta afirmació cal tenir present que les tasques que es puguen plantejar han de tenir, en la mesura del possible, un propòsit real, per a una situació real.

Quant a la pràctica de l'expressió escrita a través dels programes per a l'ALAO ens trobem una altra vegada que l'ordinador encara no pot realitzar una revisió suficientment comprensiva de la producció textual de l'aprenent. Pot corregir moltes qüestions ortogràfiques, que no totes, però s'escapen quantiosos aspectes més profunds. Això no lleva que diversos estudis, comentats per Levy i Stockwell (2006), palesen una millora en el domini

d'aquesta destresa per part d'estudiants involucrats en intercanvis comunicatius a través del correu electrònic, ja que produïen textos lèxicament i sintàcticament més elaborats.

El mateix podem afirmar respecte de la correcció de textos per part de l'ordinador. L'anàlisi lingüística (*parsing*) encara no es pot realitzar amb l'ordinador tan eficaçment com ho fa una persona. Existeix la possibilitat del tractament de l'escriptura durant el procés, a través de reforços respecte del context, orientacions gramaticals, fonts de consulta lèxica, oferint models i pautes, etc. No obstant això, la retroalimentació que pot oferir el programari actual per a l'ALAO no és suficientment comunicativa davant *l'input* lliure de l'estudiant. *Amb* tot, l'ordinador pot ajudar, col·laborar, però no assumir la responsabilitat de la gramaticalitat del text. Els materials d'ALAO han de procurar que el màxim d'informació possible estiga a l'abast de l'aprenent.

5.2. Didàctica dels components lingüístics

En aquesta secció analitzarem com s'aborden els components lingüístics que contempnen els recursos dissenyats per a l'autoaprenentatge del català a través del web. Així revisem la fonètica, l'ortografia, la morfosintaxi, el lèxic i la cultura. A pesar d'analitzar-los de forma separada, per qüestions de claredat expositiva, a nivell pedagògic s'han de treballar integrats en el desenvolupament de les habilitats lingüístiques, al fil de la tipologia textual i per a fomentar la comunicació, tal com venim comentant.

5.2.1. Fonètica

El treball de la fonètica, habitualment, ha ocupat un lloc preminent dins del programari dels cursos de segones llengües. Els sons diferents, respecte de la L1 de l'aprenent poden presentar importants dificultats. Cassany i altres (1993: 392) consideren que la pronúncia hauria de tractar-se d'una manera constant i sistemàtica amb activitats de tota mena. Així mateix opinen que l'aprenentatge de la pronúncia es basa tant en l'audició com en la producció de sons. El contacte, l'audició i la discriminació han de precedir la producció. A més, la pronúncia cal integrar-la en el conjunt de la comprensió i l'expressió oral. També cal que l'aprenent pugui escoltar veus variades i amb una bona qualitat.

Els recursos per a l'ALAO ofereixen un destacat avantatge per al treball de la pronúncia ja que els aprenents poden repetir l'audició o l'activitat que desitgen tantes vegades com necessiten (Levy i Stockwell, 2006).

La investigació teòrica ha palesat que l'ensenyament dels aspectes suprasegmentals, l'accent, el ritme i l'entonació són molt difícils en la pràctica i, encara més, en l'àmbit de l'aprenentatge en el web (Seiz, 2006).

Els estudiants que puguin seguir un curs per a l'autoaprenentatge del català poden dividir-se en tres grans grups: (1) estudiants que tenen com a L1 el castellà; (2) estudiants amb el català com a L1; i (3) estudiants estrangers amb una altra L1 distinta de les dues anteriors. En els dos supòsits primers són fàcilment previsibles els problemes i les dificultats que pot tenir l'estudiant, per això caldrà preveure els fonemes *complicats* i proporcionar possibilitats abundants per a practicar-los. El tercer grup, és més complex de preveure ja que la L1 de l'aprenent pot ser qualsevol del panorama lingüístic mundial.

Alguns dels entrebancs possibles per als dos primers supòsits són:

- Fonemes inexistents en castellà, com ara les vocals obertes, la fricativa alveolar sonora, les fricatives prepalatals, etc.
- Fonemes i sons existents en ambdues llengües amb distribució diferent, com ara l'abundància de grups consonàntics en català, la *ela*, etc.
- Accentuació diferent, etc.

Les tecnologies per al reconeixement de la parla poden contribuir a l'adquisició de la pronúncia de la llengua objecte d'estudi. El desenvolupament d'aquestes eines⁶⁵ suscita un gran interès, especialment dins de la Comissió Europea, per tal de garantir una bona comunicació amb i entre els països membres en els idiomes respectius, així com per a preservar i promoure els diversos idiomes i la seua cultura. A tot això cal afegir l'increment dels moviments migratoris que amplien el mapa del multilingüisme. Una diversitat tal requereix solucions pràctiques, i aquestes passen per l'automatització dels sistemes de comunicació. Des del punt de vista pedagògic encara no són suficientment *intel·ligents* per a desenvolupar les habilitats lingüístiques però poden resultar molt útils per a l'adquisició de la fonètica.

Existeixen diversos tipus de tecnologies de la parla. Els sistemes són cada dia més complexos i evolucionen a gran velocitat. El resultat és que poques empreses tenen capacitat per a realitzar tots els desenvolupaments necessaris. Principalment en trobem cinc: sistemes de reconeixement automàtic de la parla, sistemes de traducció automàtica, sistemes de síntesi de veu, sistemes de diàleg i plataformes d'utilització.

El primer tipus són els sistemes de reconeixement automàtic, l'objectiu dels quals és convertir el senyal de veu captat per micròfon en text. Actualment aconsegueixen altes taxes de reconeixement de veu, amb un marge d'error entre el 7% i el 15%. Dins dels sistemes punters hi ha Byblos BBN als EEUU, el laboratori LIMSI-CNRS a França, la Universitat RWTH a Alemanya o la multinacional IBM. Com a mostra d'un sistema obert de reconeixement de veu el més conegut és HTK, un sistema àmpliament conegut en l'àmbit universitari però restringit al camp de la investigació.

El segon tipus el componen els sistemes de traducció automàtica del llenguatge parlat. Aquests converteixen un text en una llengua d'origen en un text en la llengua de destinació. En el cas del llenguatge oral, a més de les problemàtiques habituals, apareixen altres problemes addicionals, de les estructures sintàctiques, les vacil·lacions, redundàncies, etc.

Els sistemes de síntesi de veu són el tercer tipus. Aquests converteixen un text determinat en un senyal de veu. En l'última dècada s'ha produït una

⁶⁵ Informació proporcionada pel TALP, el Centre de Tecnologia i Aplicacions del Llenguatge i la Parla, de la Universitat Politècnica de Catalunya [http://www.talp.cat/talp].

millora significativa en la qualitat de la veu sintètica generada automàticament. S'estan aconseguint nivells de qualitat que, en aplicacions de dominis restringits, aconsegueixen qualitat gairebé natural. No obstant això, la veu sintètica en aplicacions generals resulta monòtona i aixapeïda a l'oient. En aquest tipus de programari destaca el sistema de síntesi Festival, molt conegut per la comunitat científica en el qual col·labora la Universitat Politècnica de Catalunya.

El següent tipus de programari són els que desenvolupen sistemes de diàleg entre l'ésser humà i l'ordinador per tal d'accedir a informació o a una aplicació específica. I els últims, són les plataformes d'utilització que permeten la instal·lació d'un o més dels mòduls ara explicats i els perifèrics que possibiliten utilitzar-los.

5.2.2. Ortografia

L'ortografia, per tradició, ha estat associada a l'adquisició de la lectoescriptura i, com a conseqüència, a les pràctiques de correspondència so-grafia i de lectura en veu alta, desvinculada de la resta de components lingüístics i, per tant, del caràcter comunicatiu que té. Esdevé, així, un mer conjunt de regles memorístiques.

Abans es pensava que escriure bé significava fer-ho sense errors ortogràfics, perquè a la correcció ortogràfica se li ha atorgat valor de prestigi personal i social, tot i que els materials no solen proposar-se desenvolupar en l'alumnat el component actitudinal necessari per a superar els esculls ortogràfics de la llengua. Així mateix sobta l'absència total de reflexió sobre el valor social de l'ortografia, la relativitat dels usos, la norma ortogràfica en Internet, ni fórmules que connecten la pràctica de l'ortografia amb la realitat de l'aprenent. Es tracta d'una pràctica estanca, allunyada dels objectius comunicatius de l'aprenent i d'un aprenentatge funcional de la llengua escrita. Aquesta afirmació la fa Serra (2009: 96) després de valorar recursos per a

aprendre català en la xarxa disponibles en la pàgina web de la Generalitat de Catalunya, en la secció dedicada a la llengua catalana.

Amb freqüència l'ortografia ha assolit una importància desmesurada en els materials per a l'aprenentatge lingüístic. Com a conseqüència la perspectiva global, comunicativa es perdia. Cal recordar que únicament es tracta de l'*epidermis* verbal, és la marca formal de la llengua escrita, que s'aprén tant amb ensenyaments específics com també i, sobretot, per la pràctica de la lectura. No és que siga irrellevant, només que cal replantejar-ne l'estatus atorgat i renovar-ne les tècniques d'aprenentatge (Cassany i altres, 1993: 403).

L'aprenentatge de l'ortografia ha d'inserir-se en el context general del desenvolupament de la llengua, concretament junt al desenvolupament de la comprensió i l'expressió escrita. També, en la mesura del possible, ha de relacionar-se amb els altres components lingüístics. Per exemple, les essos amb la morfologia del gènere i del plural, la lletra ve junt a la flexió verbal, etc. La pràctica ha de fomentar-se en la pronúncia i l'articulació clares i la memòria visual. El domini complet de l'ortografia s'aconsegueix amb l'hàbit de la lectura assídua, la consulta del diccionari i la pràctica de l'expressió escrita.

Per al treball ortogràfic cal evitar les activitats avorrides i repetitives. Això es pot compensar amb textos interessants i pràctiques engrescadores (treball reflexiu, deductiu...). El treball de l'ortografia en la xarxa, *a priori*, permet superar els estigmes de l'aridesa, la feixuguesa i la monotonia que s'hi solen associar. En aquest sentit destaca el curs Speakcat [<http://www.intercat.cat/speakcat>], subratllem l'encert de treballar l'ortografia junt amb continguts sobre el context cultural (vegeu la Figura 15). Encara que la pràctica habitual no acostuma a ser així. Sovint els materials per a l'assoliment de l'ortografia consisteixen en bateries interminables d'exemples repetitius d'acord amb les classificacions tradicionals dels fenòmens ortogràfics.

Speak@t > Context Cultural > Objectiu 1 > Exercici 1

Exercicis: 1 | 2 | 3 ▶

Context Cultural

Alfabet

Exercici 1

Fixa't en l'abecedari català.

[Ayuda/Help](#)


Lletra		Lletra		Lletra	
A	A	I	I	Q	Cu
B	Be	J	Jota	R	Erra
C	Ce	K	Ca	S	Essa
Ç	Ce trencada	L	Ela	T	Te
D	De	M	Ema	V	Ve baixa
E	E	N	Ena	X	Ics
F	Efa	O	O	W	Ve doble
G	Ge	P	Pe	Z	Zeta
H	Hac				

Figura 15: Treball ortogràfic en el curs Speakcat

Dissortament no sempre es rendibilitzen les potencialitats de la xarxa, les possibilitats que ens ofereix el mitjà s'exploten de manera molt desigual. Per exemple trobem que no s'exploten les possibilitats lúdiques del treball ortogràfic, ni els suports visuals o la presència de la llengua oral. El dictat, activitat per al treball de l'ortografia per excel·lència, es planteja de manera tradicional, plana. No es promouen diverses menes de dictats com les que proposen Cassany i altres (1993: 414): dictat creatiu, per parelles, mig dictat, telegràfic, fonètic, etc. És a dir, hi ha materials que no passen del simple trasllat del suport paper a la pantalla, com ara els documents digitalitzats i disponibles en documents pdf. Servesca de mostra el curs que ofereix la Universitat d'Alacant per al nivell superior de valencià, conté unitats didàctiques amb explicacions teòriques i activitats al final de cadascuna. També ofereixen la clau de correcció en un altre document descarregable (vegeu la Figura 16) [http://www.ua.es/spv/formacio/materials/materials_propis#superior].

**Quadern de Valencià Superior
(versió provisional any 2003)**

Unitat 1. Vocalisme	☞	Solucions exercicis Unitat 1	☞
Unitat 2. Consonantisme	☞	Solucions exercicis Unitat 2	☞
Unitat 3. Accentuació	☞	Solucions exercicis Unitat 3	☞
Unitat 4. El gènere	☞	Solucions exercicis Unitat 4	☞
Unitat 5. El nombre	☞	Solucions exercicis Unitat 5	☞
Unitat 6. L'article	☞	Solucions exercicis Unitat 6	☞
Unitat 7. Determinants: demostratius, possessius, numerals, quantitatius i indefinits	☞	Solucions exercicis Unitat 7	☞



Unitat 1. Vocalisme

1. Vocalisme tònic

El sistema vocàlic del valencià (i de tot el català general),¹ en posició tònica, presenta set vocals: *a*, *e* oberta, *a* tancada, *o* oberta, *o* tancada, *i* i *u*. Aquesta distinció no solament es pertanyent perquè forma part de l'estructura de la llengua, sinó també perquè de vegades provoca canvis de significació. Així, per exemple, el fet de pronunciar la *o* oberta o tancada ens permet de distingir *donos* 'persona de sexe femení', de *donos* 'del verb donar'; com també *deus* 'divinitat', de *deus* 'manera'.

Casos en que la *e* és oberta [e]:

1. Davant de síl·labes que duguen una *i* o una *u*: *promé, encendi, mizteri, mazeta, pati, porpetu*.
2. Davant de *l, ll, m i r*: *cel, novel·la, zorra, verd*.

3. Quasi tots els mots esdrúxols: *ciència, potència, gènere, presència, molècula* (excepcions: *església, àlbuma, ànfora*). En els mots esdrúxols l'accent gràfic es marcarà sempre si la vocal és oberta o tancada.

Solucionari exercicis unitat 1

1.
 - a) polsera.
 - b) Hongria, consolat.
 - c) Diàbetis.
 - d) Mundial, avantatge.
 - e) Muntar, focus.
 - f) Mite, Prometeu.
 - g) Mode.
 - h) Declivi, antiguitat.
 - i) Sufocar, Tumis.
 - j) Estèmm, curvatura.

2. Enyore la meua infantesa, sobretot els dies d'estiu a Dènia, on hi viatjava tots els anys en companyia de ma mare, mon pare, i el meu germà petit. La casa on estuejàvem es trobava

Figura 16: Quadern de Valencià Superior de la Universitat d'Alacant

Seguint Serra (2009) els materials per a l'adquisició de l'ortografia en la xarxa han d'incorporar els recursos de so, per a escoltar models i per a l'enregistrament de la veu, disposar de materials complementaris com ara ajudes, suports gramaticals, visuals, enllaços a diccionaris o d'altres materials de consulta, tenir activitats interactives que permeten obtenir una verificació quasi automàtica. Les activitats no han de presentar el treball ortogràfic com un compartiment aïllat de la realitat ni dels altres components lingüístics. Una orientació integradora és l'adequada, que no ignore els recursos informàtics d'ús general com ara els correctors ortogràfics, eina a l'abast de qualsevol usuari de la llengua.

Els recursos per a l'autoaprenentatge de l'ortografia catalana en el web haurien de ser una solució idònia per a superar llacunes ortogràfiques. A pesar d'alguns aspectes positius, com ara la inclusió d'àudio, de materials de suport, de consulta, l'agilitat de correcció, etc., no sembla que s'aprofiten totes les potencialitats de la tecnologia.

5.2.3. Morfosintaxi

Cassany i altres (1993) entenen la morfologia i la sintaxi com el cor de la gramàtica (de fet, sovint, es parla de *gramàtica* per a referir-s'hi). Si el lèxic aporta les peces de la comunicació, la pronúncia i l'ortografia la imatge visual i sonora que han de tenir; la morfosintaxi estableix les regles de com s'han d'utilitzar les paraules.

Com en la resta dels components lingüístics, el treball de la morfologia i de la sintaxi ha de centrar-se en la millora de les capacitats comunicatives. Dominar la morfosintaxi implica molt més que saber les formes de les paraules i com es combinen, implica usar aquests coneixements per comprendre i expressar-se millor. Per això cal treballar-la de forma global. Els elements s'han d'introduir sempre contextualitzats, cal traure els exemples de la llengua viva i de l'entorn social immediat, s'han de rendibilitzar els aprenentatges i abordar conjuntament els aspectes que s'interrelacionen, cal connectar la morfosintaxi amb els tipus de textos, els elements textuais, la correcció gramatical i amb les fases d'elaboració del text, especialment amb la de redacció. També s'ha de desenvolupar la reflexió sobre el funcionament de la llengua com a fet global.

Existeixen dues maneres bàsiques d'ensenyar la morfosintaxi: de forma inductiva, a partir d'exemples l'aprenent ha d'inferir la regla gramatical subjacent; o de forma deductiva, primer es presenta la regla i després es porta a la pràctica. També es pot treballar de forma explícita o implícita, de manera directa o indirecta. Totes aquestes formes poden implementar-se en l'entorn del web. La naturalesa interactiva de l'ensenyament de la gramàtica basada en hipertextos i el web, amb les seues múltiples capes i la seua estructura reticular, que relaciona els diversos elements pot reflectir adequadament la necessitat de revisió i reflexió constant centrada en l'estudiant que requereix l'adquisició de la morfosintaxi (McBride i Seago, 1997).

5.2.4. Lèxic

Tradicionalment el domini del vocabulari d'una llengua s'ha considerat un paràmetre de mesura de la competència comunicativa d'un parlant. A les classes de llengua, en conseqüència, se li ha atorgat una destacada preeminència. Els recursos per a l'ALAO també han palesat aquest interès en l'adquisició de vocabulari. Gràcies a la seua versatilitat a través dels distints formats, dels dissenys atractius i dels plantejaments engrescadors les activitats de lèxic tenen una importància destacada en aquests recursos (Levy i Stockwell, 2006). No hi ha dubte que la importància de l'aprenentatge i el coneixement del vocabulari són decisius per a poder comunicar-se. Tanmateix és complex explicitar els processos cognitius que intervenen en l'aprenentatge, la incorporació i l'activació, o l'oblit del lèxic. L'adquisició i l'ús del vocabulari s'optimitza pels aprenentatges formals que ha rebut l'aprenent, però també, i sobretot, per les seues experiències i el seu contacte amb matèries i temàtiques diverses (Cassany i altres, 1993).

L'aprenentatge del lèxic implica molt més que ampliar el cabal lèxic dels aprenents, molt més que saber el significat d'una paraula. Cal conèixer les característiques i el funcionament d'aquestes en totes les seues dimensions.

Per això, la competència lèxica consisteix tant en el coneixement de les paraules i els conceptes a què al·ludeixen, com en les diverses estratègies per a usar-los amb eficàcia i adequació. Conèixer una paraula implica, aleshores, saber la pronúncia i l'ortografia, la morfologia –composició i flexió–, la sintaxi –la categoria i l'ús en un context concret–, la semàntica –el valor semàntic–, la pragmàtica –l'ús com a part d'un text i amb un propòsit– i la sociolingüística –el valor dialectal i de registre. Aquests serien els coneixements imprescindibles, ja que aquests coneixements podrien ser més complets i incloure qüestions com ara l'etimologia, els usos especials o populars, etc., que contribueixen a la utilització més acurada de les possibilitats d'una paraula. Per un altre costat l'alumnat ha de discernir la rellevància semàntica de les paraules. Algunes, com ara verbs o substantius solen ser claus per a la comprensió del significat contextual, mentre que altres poden aportar informació menys transcendent.

Segons sembla el vocabulari que es fixa en la memòria és aquell que hem necessitat i usat, i el que més sentim i llegim. Per això cal distingir entre *vocabulari actiu* i *vocabulari passiu*. El passiu, el conformen totes aquelles paraules

que una persona és capaç de comprendre, les que té emmagatzemades i les que podria comprendre donat el cas, pel context, per la seua relació amb altres paraules, per inferència, etc. En canvi, el vocabulari actiu, són les paraules que una persona fa servir parlant i escrivint en la seua vida, segons la seua formació i les seues activitats. Per això el vocabulari passiu és molt més ampli que l'actiu. Inclou totes les paraules i expressions que entenem però que no acostumem a usar.

Siga com siga, el coneixement del lèxic no parteix de zero, com succeeix en tots els altres coneixements que adquirim, cada individu té un bagatge previ que és la base per al desenvolupament posterior. Cal tenir-ho en compte tal com prescriu l'enfocament constructiu i, a més, que el temps dedicat a l'aprenentatge de la llengua no serà l'únic moment en què l'estudiant pot ampliar la seua competència lèxica. L'entorn del web ofereix una infinitat d'ocasions perquè l'aprenent amplie el seu vocabulari. Sabem que l'hipertext té grans aplicacions en aquest sentit (diversos estudis han aportat proves de la seua eficàcia, citats en Seiz, 2006: 195). Els formats multimèdia, especialment amb la inclusió de so, poden, de forma efectiva millorar l'aprenentatge del vocabulari.

Respecte de l'ensenyament del vocabulari és difícil definir amb exactitud quines són les paraules imprescindibles que un aprenent ha de conèixer. Endemés, la competència lèxica es renova constantment, no és mai estable. No paren d'aparèixer paraules noves, altres cauen en l'oblit, n'hi ha que evolucionen i adquireixen noves accepcions, etc. Tal vegada per això, s'acostuma a distingir entre vocabulari *general* i *específic*. Per *general* s'entén el bàsic, el potencialment actiu per a tots els parlants d'una llengua. L'*específic* comprén aquell lèxic que pertany a cada especialitat o camp del saber. Designa conceptes, objectes, processos, etc., que hi estan relacionats. Molts mètodes i ensenyants de llengua configuren el que es coneix com *nivell llindar* –o nivell mínim- amb llistats de paraules més freqüents o necessàries que un aprenent ha de dominar. Però sovint els criteris són diversos i no s'ha arribat a un consens (Cassany i altres, 1993). Pel que fa als materials per a l'autoaprenentatge cal dissenyar una proposta suficientment flexible i plural perquè pugui satisfer les necessitats d'una varietat d'estudiants el més àmplia possible.

En qualsevol cas l'objectiu de l'ensenyament d'una llengua és la millora de la comprensió i l'expressió de l'estudiant, de la millora de la seua

competència comunicativa, com ja hem dit, i l'aprenentatge del lèxic s'ha d'inserir en aquest marc i ha d'esdevenir-ne un component imprescindible. Per això les activitats de vocabulari no tenen sentit complet si no se supediten a uns objectius més globals i comunicatius. El tractament efectiu del vocabulari en l'ensenyament de llengües ha de fer-se des del context en què s'insereix el vocable, és un requisit indispensable. Cal ensinistrar els aprenents perquè desenvolupen estratègies que els permeten inferir el sentit de les paraules amb l'ajuda del context, ja que aquest esdevé un suport molt valuós en tots els registres de la llengua.

Existeixen dues maneres fonamentals d'adquirir vocabulari, per immersió i per aprenentatge conscient. Kenning i Kenning (1990: 56) defenen la conveniència del treball del vocabulari tant de forma explícita com implícita perquè assegurin que l'augment del cabal lèxic d'un estudiant sol tenir dos components distints i complementaris: (1) processos d'inferència de vocabulari i (2) estratègies per a recordar paraules. L'ordinador, per la seua part, pot oferir recursos per a ambdós processos. I no oblidem que també es produeixen aprenentatges incidentals, aquests tenen lloc quan els estudiants adquireixen nou vocabulari sense adonar-se'n. La qual cosa és especialment rellevant en l'entorn del web. Vegem la Figura 17 que presenta una mostra d'activitats per aprenentatge conscient. Es tracta del repositori de recursos per a l'ensenyament i l'aprenentatge Edu 365 [http://www.edu365.cat/eso/muds/catala/muds/mots/oficis/01_1.html]

Figura 17: Activitats de lèxic per aprenentatge conscient

Així mateix sabem que cada aprenent pot utilitzar una tècnica diferent per a memoritzar vocabulari i que sovint ho fa d'una manera inconscient, per exemple en escoltar cançons, veure pel·lícules, etc. Cal tenir en compte que en l'adquisició del vocabulari hi ha un component afectiu i psicològic que s'ha d'explotar en benefici de l'estudiant. Per això la retenció del vocabulari sempre és més eficaç si aquest és rellevant per a l'estudiant, tal com hem vist que postula l'aprenentatge significatiu.

Hi ha estratègies didàctiques que gaudeixen de certa tradició en els materials de l'ALAO per a l'adquisició de nou vocabulari, com per exemple la traducció. Aquest recurs, però, no compta amb el consens dels especialistes, de fet es donen les postures contràries. Hom opina que fer servir la L1 de l'aprenent pot ser contraproductiu i hi ha qui consideren tot el contrari. Els partidaris pensen que recórrer a la L1 de l'estudiant pot ser útil perquè constitueix un marc afectiu per a la pràctica del vocabulari a més d'aclarir determinades paraules.

A pesar que, tradicionalment, el tractament pedagògic del lèxic s'ha basat en el llenguatge escrit, ja que presenta major densitat lèxica que l'oral, aquest s'ha de practicar des del punt de vista escrit i oral. S'ha de fomentar l'expressió, no només la comprensió del nou vocabulari, i aquest treball ha de ser comunicatiu i, per descomptat, contextualitzat.

Mereix especial atenció el diccionari perquè és un recurs fonamental en l'adquisició del vocabulari. Els aprenents han d'ensinistrar-se en el seu maneig, en la tipologia i el seu coneixement profund perquè esdevinga un hàbit la consulta d'aquest, no únicament durant la classe de llengua, sinó en qualsevol situació, fins i tot transcendint els límits de la situació d'aprenentatge. En aquest tema el web, una vegada més, esdevé una eina altament útil ja que ofereix material per a la consulta lexicogràfica d'inqüestionable valor. Des dels diccionaris més bàsics [*Didac, Diccionari de català* <http://www.dicdidac.cat>], passant pels especialitzats [*Cercaterm, el cercador de termes del Termcat*, <http://www.termcat.cat>], continuant pels enciclopèdics [*L'Enciclopèdia Catalana*, <http://www.enciclopedia.cat>], els ortogràfics i de pronúncia (*Diccionari ortogràfic i de pronunciació del valencià*, de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua, <http://www.avl.gva.es>), els visuals i acabant pels multilingües [*Diccionari multilingüe de la llengua catalana*, <http://www.multilingue.cat>], entre d'altres. Un tresor lexicogràfic a un clic de ratolí o dins de la butxaca mitjançant algun dispositiu mòbil. No obstant això cal tenir cura perquè no s'abuse del diccionari (a l'igual que en matemàtiques amb la calculadora, per exemple), i perquè s'empren el que siga adequat per a cada necessitat i situació.

Quant als recursos didàctics per a treballar el lèxic, en tota la seua amplitud, existeixen quantioses activitats que el web implementa especialment bé. Enumerem les principals:

- Completar textos.
- Treball amb imatges: emparellar, relacionar, designar objectes...
- Anàlisi morfolexicogràfica de les paraules.
- Fer derivació.
- Relacions semàntiques: recerca de sinònims, antònims o hiperònims.
- Jocs lingüístics: sopes de lletres, cadenes de paraules, endevinar la paraula (una versió del popular *Penjat*), mots encreuats, *Quina paraula sobra?*, bingos de paraules, imatges fugisseres, etc.

- Activitats amb el diccionari: ordenar paraules, identificar l'entrada de diccionari, analitzar una entrada, comparar diccionaris, identificar definicions, elaborar definicions, etc.

Tot plegat, considerem que les característiques intrínseques del web (la diversitat de formats, la mal·leabilitat dels recursos, les possibilitats que ofereixen els navegadors i els cercadors, la provisió de textos, diccionaris, arxius, etc.) ofereixen un marc didàctic actiu en el qual l'aprenent pot trobar infinites maneres i ocasions per a millorar la seua competència lèxica.

5.2.5. Pragmàtica

El concepte de pragmàtica sovint s'ha prestat al debat, per aquesta raó comencem per conèixer el seu abast terminològic. Aquesta disciplina entronca amb la retòrica clàssica, la filosofia del llenguatge, la lingüística textual, l'anàlisi del discurs, la tradició etnolingüística i la sociolingüística. El camp de la pragmàtica queda terminat per la confluència de l'anàlisi de l'ús de la llengua amb l'anàlisi dels fenòmens comunicatius. Aquesta disciplina ofereix una perspectiva funcional i integradora. Concep la llengua com un mitjà d'interacció social. Els límits entre la sociolingüística i la pragmàtica són difusos. Payrató (1990) considera que els punts de contacte entre aquestes dues disciplines superen clarament els de divergència, que s'han d'entendre com a matisos en la perspectiva i en els objectius que fan decantar l'anàlisi cap a un dels dos vessants de l'estudi de la llengua en ús. La pragmàtica atén més els fenòmens comunicatius, mentre que la sociolingüística atén els aspectes més socials de l'ús de la llengua.

Es tracta d'una disciplina complexa perquè abasta molts fenòmens comunicatius: les regles i els principis que regulen l'ús de la llengua, el context, el significat i les inferències, la gramaticalització i la funcionalitat lingüística. Concretament s'ocupa de l'estudi dels aspectes de l'ús del codi lingüístic,

relacionats amb les funcions del llenguatge, la dixi, les inferències, els actes de parla, la cortesia, la modalitat i l'estructura textual i conversacional.

La llengua, entesa com un sistema lingüístic s'ha d'estudiar al mateix temps que els seus parlants, les seues intencions, els seus contextos i els rerefons socioculturals (Payrató, 2003). Per això, l'ensenyament-aprenentatge de la llengua (sigui primera o segona) ha d'incloure obligatòriament el component pragmàtic, pel contrari només s'aprendria a fer servir mecànicament uns recursos lingüístics de manera descontextualitzada. Com que l'objectiu és tot el contrari, l'aprenent ha de ser capaç d'utilitzar aquests recursos de la manera més productiva possible, tenint en compte el context real de producció i recepció dels enunciats. Aprendre una llengua comporta aprendre una cultura i unes formes de comunicació particulars, és aprendre a emprar un sistema lingüístic en unes condicions contextuais determinades.

L'ús lingüístic és comunicatiu i alhora social. Aprendre una llengua és, també, aprendre les normes que regulen la comunicació, és una part essencial en el procés de socialització. És per això que les consideracions pragmàtiques han de conformar necessàriament, un component de qualsevol procés d'ensenyament-aprenentatge de llengües.

Els estudis sobre l'aprenentatge i el desenvolupament de la competència pragmàtica no han configurat un paradigma prescriptiu. Els aspectes estructurals d'una llengua, morfològics i sintàctics, malgrat l'evident complexitat d'aquests s'adquireixen amb una relativa facilitat, però el procés d'adquisició de la competència pragmàtica es força més llarg. Per això ens trobem que els infants de 5 anys, per exemple, demostren una altíssima competència gramatical, al costat d'una competència pragmàtica poc desenvolupada. Cap als 7 anys el domini de molts aspectes pragmàtics, com ara el d'íctics, l'ús d'inferències i de normes de parla en general, o les interpretacions dels actes de parla ja es fa evident. La manera d'adquirir la competència pragmàtica és a través de la interacció amb altres parlants, de la integració en diferents xarxes de relació socials. En els recursos per a l'ALAO a través del web aquest treball podrà exemplificar-se abastament mitjançant l'observació d'interaccions amb parlants i amb la pròpia interacció de l'aprenent que ha d'implicar-se en tasques comunicatives amb el tutor, en cas d'existir, i amb altres aprenents o usuaris de la llengua meta.

5.2.6. Cultura, literatura i sociolingüística

El llenguatge humà és alhora manifestació de la diversitat cultural i vehicle de comunicació. Si fins aquest moment hem emfasitzat que l'objectiu principal d'aprendre una llengua és poder comunicar-s'hi, ara subratlem que aquest aprenentatge ha d'incloure tant el context sociolingüístic com el patrimoni cultural de la llengua en qüestió. Entenent per aquest les manifestacions literàries, cinematogràfiques, musicals, etc. Per a comunicar-se en català, per exemple, cal també adquirir un saber cultural, compartir i comprendre uns certs signes comuns a la societat catalana. A més, un curs de llengua és el marc de creació i de participació activa en les activitats socials i culturals de l'entorn. Així els aprenents s'integraran millor en la vida social. Conèixer la cultura de la llengua que s'està adquirint afavoreix la participació social dels aprenents (Cassany i altres, 1993: 526).

Sabem que la cultura no és neutra ni estàtica. Evoluciona amb el devenir del temps i canvia segons distintes variables. Per això considerem que cal evitar concepcions elitistes de la cultura i obrir els continguts a les manifestacions culturals també a les més populars i les més modernes. S'ha d'intentar oferir un ventall el més variat possible perquè tots els estudiants puguin trobar quelcom que els pugui interessar.

L'entorn del web es presenta com idoni per a la inclusió de qüestions culturals, en el sentit ampli de la paraula, en el material per a l'adquisició d'una llengua. Zhao (1996) apunta com a imprescindible la inclusió d'aspectes de la cultura ja que és una part integral de l'aprenentatge d'una llengua. Hubbard (2003 i 2006), al seu torn, en els seus paràmetres per avaluar la qualitat dels recursos per a l'ALAO considera exigible que els continguts i la metodologia s'ajusten a les representacions socioculturals de la llengua meta. La xarxa permet afegir una agenda cultural, escoltar música en català, veure televisió, llegir premsa, fomentar l'activitat social a través de les xarxes socials, etc.

En incloure materials autèntics de la cultura meta, es recolza la llengua en el seu context i ajuda els estudiants a desenvolupar tant la seua competència comunicativa, com literària, com sociolingüística. La xarxa ofereix una porta d'entrada privilegiada a un munt d'experiències lingüístiques amb la llengua objecte d'estudi. Per a Müller-Hartman (2000) el web posseeix un clar potencial

per a l'adquisició dels aprenentatges culturals, especialment pel que fa a la literatura, amb tot el seu poder simbòlic i creatiu, és molt rellevant en el marc de l'aprenentatge d'una segona llengua.

5.3. Activitats d'aprenentatge

La pràctica comunicativa és la manera d'adquirir o millorar el domini d'una llengua i aquesta s'aconsegueix a través de les activitats d'aprenentatge. Un dels trets més rellevants de l'ALAO és la seua gran capacitat d'implementar activitats variades a partir de la interactivitat possible entre els diferents agents que participen del procés. Mauri i Onrubia (2008: 100) asseguren que en el procés educatiu presencial amb TIC el nucli de la interactivitat bàsicament està format pel trinomi ensenyant-aprenent-contingut. En el cas de l'autoaprenentatge a través de les TIC el trinomi el configuren el recurs-l'aprenent-el contingut.

En el mateix sentit Soo (2003) estudia dos paràmetres molt rellevants des del punt de vista de la interactivitat en ALAO. Es tracta del grau de control per part de l'estudiant i els tipus d'accions possibles. Quant al primer aspecte, el grau de control el defineix com el poder que té l'estudiant per a decidir el que aprén, a quina velocitat i quina drecera segueix en l'aprenentatge. Respecte de la interacció estableix una classificació a partir de la combinació de dues dimensions bàsiques: *sincronia/asincronia* i *estudiant/ensenyant/material*.

Seguint Hubbard (2006) qualsevol activitat en els materials per a l'ALAO ha d'acomplir amb aquestes exigències: (1) han de tenir un objectiu lingüístic (morfològic, sintàctic, lèxic, etc.); (2) cal que es treballi alguna destresa comunicativa; (3) han de contemplar, també, un objectiu sociolingüístic; i (4) han d'estar relacionades amb algun contingut del programa. Aquesta relació pot ser supletòria, complementària o central.

Levy (1997a), per la seua banda, categoritza els tipus d'interacció possibles emprant el correu electrònic i el web. Així, els estudiants d'una llengua poden interactuar amb: (1) un lloc web, per consultar quelcom i/o carregar-ho o descarregar-ho, o per a publicar en el web; (2) un camp de

formulari, com ara uns exercicis lingüístics; (3) un docent o un altre estudiant; (4) un grup; (5) un entorn d'aprenentatge.

Perquè un programari siga veritablement interactiu hauria de ser capaç de comprendre la producció oral i escrita de l'aprenent, no únicament des del punt de vista de la correcció sinó també de l'adequació. Hauria de ser capaç de diagnosticar els problemes de l'estudiant amb la pronúncia, la sintaxi o l'ús i, aleshores, proporcionar-li la retroalimentació precisa i significativa d'entre un gran rang d'opcions (Felix, 2003; Warschauer, 1996).

Meskill (1999) enumera les condicions que han de tenir les activitats per a fomentar un aprenentatge de la llengua sociocol·laboratiu. Considerem molt interessant l'aportació que fa l'autora. Les relacionem i les completem amb les incorporacions de Casamayor i altres (2008) i Pinilla (2002).

- Tenen més d'una resposta o més d'una manera de resoldre un problema.
- Cal que es proposen diversos objectius.
- Han de posar en joc diferents capacitats.
- Cal que plantegen un nivell de dificultat creixent.
- Són intrínscament interessants i profitoses.
- Permeten a diferents aprenents fer diferents aportacions.
- Utilitzen els multimèdia.
- Inclouen visió, so i tacte.
- Requereixen una varietat de destreses i conductes.
- També requereixen llegir i escriure.
- Són exigents

Per un altre costat, una preocupació recurrent en les investigacions sobre els recursos per a l'ALAO és la creació d'activitats que fomenten la implicació de l'estudiant. La teoria sobre la instrucció basada en la tasca ens mena a afrontar el repte de construir tasques per a estimular l'ús significatiu de la llengua entre els estudiants (Chapelle, 2001) per a fomentar la participabilitat. Una altra *obsessió* –si se'ns permet el terme– en els estudis sobre l'ALAO és promoure la motivació. L'ús de les tecnologies digitals sembla motivador *per se*, encara que això no esdevé necessàriament així. L'aprenentatge d'una llengua

requereix esforç i l'estudiant que s'enfronta tot sol a aquest procés pot necessitar estratègies extra que mantinguen el seu desig de continuació. Kenning i Kenning (1990) consideren que l'ordinador pot aconseguir-ho per les seues característiques úniques, sempre que s'usen bons recursos.

5.3.1. Tipologia d'activitats

Kenning i Kenning (1990: 61) estableixen una primerenca distinció entre *activitats basades en l'ordinador*, en les quals la interacció ordinador-estudiant representa l'acció principal, i *activitats assistides per ordinador*, en què aquesta interacció desenvolupa un rol subsidiari en el procés d'aprenentatge. Així mateix consideren que existeixen algunes activitats idònies per a incloure en els materials d'ALAO, com ara:

- Reconstrucció de textos, per exemple els de tipus *cloze*.
- Manipulació de textos, per exemple reordenar-los.
- *Concordancers*, per a il·lustrar determinats aspectes teòrics o estimular l'aprenentatge lliure per descobriment.
- Buits d'informació (*information gap*), a partir dels quals es desencadena la comunicació.

Des que els recursos per a l'ALAO començaren a guanyar audiència, en els anys 80, van iniciar-se els esforços per tal d'establir una taxonomia de les diverses possibilitats d'aprenentatge a través de la tecnologia. La tipologia d'activitats factibles a través dels programes basats en ALAO ha estat categoritzada per nombrosos i destacats experts. Aquesta qüestió és complexíssima, ja que una mateixa activitat pot classificar-se des de diversos punts de vista segons en què es focalitze la perspectiva d'anàlisi. Les interaccions entre les diferents categories generen un nombre important de tipus de programes teòricament possibles. A més, cal parar l'atenció en el fet que una determinada activitat pot catalogar-se atenent a l'element lingüístic o la destresa que treballa, a l'enfocament de l'aprenentatge, a la mecànica requerida

per l'exercici, al maquinari emprat o, fins i tot, segons el grau de control que exerceix l'ordinador (Levy, 1997a). Nosaltres hem aglutinat les més importants en la Taula 17. Ens hem basat en els estudis de Casamayor (2008), Cassany i altres (1993), Cuenca (1992), Davies (2009), Davies i altres (2009a), Gimeno (2002a), Hubbard (2003 i 2006), Levy (1997a), Majó i Marquès (2002), Martin i altres (2003), Pinilla (2002) i Seiz (2006).

TIPUS D'ACTIVITATS	
Segons la mecànica necessària	
Jocs	Simulacions
Reorganització	Exploració
<i>Databank</i>	Resolució de problemes
Completar	Omplir buits
Elecció múltiple	Reproducció
Aventures	Relacionar (emparellar)
Arrossegat i soltar	Laberints d'acció (<i>mazes</i>)
Comunicar	<i>Cloze</i> (completar buits d'un text)
Format lliure o d'entrada oberta	
Diàlegs ramificats, activitats en què s'estableix una interacció similar a un diàleg entre l'ordinador i l'estudiant, de forma ramificada, amb la corresponent alternança de torns. L'estudiant va responent a mesura que l'ordinador li presenta estímuls.	
<i>Quizzes</i> , una mena de concursos tipus <i>Trivial Pursuit</i>	
Tutorials, activitats en què allò que destaca és la presentació de continguts i d'informació.	
Construcció i reconstrucció de text:	
<ul style="list-style-type: none"> -reemplaçar paraules o estructures -reordenar fragments -esmenar errors -predir el que s'esdevé -descodificar o desxifrar elements -redactar 	
<i>Drills</i> , exercicis mecànics	
<ul style="list-style-type: none"> -Exercicis de repetició, del tipus "<i>Legim en veu alta...</i>". Són els més senzills i tenen per objectiu memoritzar estructures de la llengua. -Exercicis d'omplir buits en els quals cal completar una frase amb l'element que falta. -Exercicis de transformació, en què cal modificar el gènere d'una frase, el temps verbal, la persona del verb, la modalitat oracional, etc. i reescriure la 	

frase. -Exercicis de reformulació. S'ha de transformar l'estructura de la frase tot introduint una paraula, substituint per pronoms, integrant dues frases en una sola, etc.	
Segons l'estil d'aprenentatge i en graus creixents de complexitat	
Reconeixement simple	L'aprenent tan sols ha d'identificar formes o estructures de la llengua que prèviament han estat presentades en el programa.
Recuperació o <i>recall</i>	Cal reproduir algun coneixement prèviament adquirit
Comprensió	S'ha de actuar sobre algun contingut per a transformar-lo d'alguna manera.
Aprenentatge experimental	Cal explorar activament el contingut a estudiar que està implícit en el programa.
Comprensió constructiva	L'estudiant ha d'experimentar per a descobrir coneixement nou per tal de poder generar noves accions, esdeveniments lingüístics i interaccionar amb l'ordinador.
Segons la finalitat	
Per a trencar el gel	Perquè els estudiants inicien la comunicació entre ells.
De coneixements previs	Perquè avaluen el nivell de què parteixen.
De descobriment	Adquisició de coneixements mitjançant tasques de descobriment.
D'anàlisi	Guien l'aprenent perquè extraga conclusions, compare dades, busque errors, etc.
De comprensió lectora o oral	Ajuden a esmicolar el significat dels continguts treballats i relacionar-los amb d'altres.
De repetició i reforç de continguts	Per a integrar i mecanitzar rutines.
De relació o diferenciació entre conceptes	Assimilació o reproducció de continguts
De síntesi	Per a comprovar que l'aprenent sap integrar tots els continguts treballats.
D'aplicació	Utilització d'allò après en situacions diverses.
Segons el paradigma cognitiu	
Activitats memorístiques	
-Memoritzar un text (poema, fet, notícia, etc.).	

<ul style="list-style-type: none"> -Identificar elements en un conjunt. -Recordar (un text, un fet, una dada, etc.). -Aplicar mecànicament regles.
<p>Activitats comprensives</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Resumir, interpretar, generalitzar una informació per a reconstruir-la. -Comparar, organitzar, classificar... situar la informació en el marc del seu àmbit de coneixement i realitzar una reconstrucció global de la informació. -Planificar, argumentar, construir... per tal de construir nous significats o nova informació.

Taula 17: Tipus d'activitats

A pesar del nombre considerable de tipus d'activitats, Davies (2009) considera que “[...] tot i els avanços tecnològics sembla que s’ha perdut imaginació. La majoria de les activitats disponibles en el web són de tipus múltiple elecció o altres activitats tedioses i poc imaginatives”.

Un tret caracteritzador dels entorns per a l'ALAO és la participació dels estudiants en tasques autèntiques, enteses com les activitats els objectius de les quals requereixen de l'ús de la llengua meta com a vehicle per a la comunicació i la consecució del propòsit de l'activitat. Les tasques busquen desenvolupar la motivació, la creativitat i la consciència dels aprenents respecte dels diferents aspectes que componen la llengua, com ara les dimensions culturals o pragmàtiques. També desenvolupar estratègies d'aprenentatge i d'autonomia de l'aprenent (Levy i Stockwell, 2006).

Per un altre costat el web és una font inesgotable per a la provisió *d'input* (Kenning i Kenning, 1990). Aquests autors, a partir de les aportacions de Krashen (1981) expliciten com ha de ser *l'input* perquè siga conduent a l'adquisició: (1) ha de ser comprensible (l'ordinador pot presentar glosses, ajudes externes al cos principal del text, adaptació a la velocitat de lectura, etc.); (2) és interessant i rellevant (el web pot oferir temes potencialment interessants per a l'aprenent, que en certs casos, té grans opcions per a triar-ne); (3) no està seqüenciat gramaticalment (tot i que en l'ALAO tradicional predominava la seqüenciació de continguts, no existeix cap raó tecnològica perquè així siga); i (4) és proporcionat en quantitat suficient.

5.3.2. La retroalimentació

L'estudi de la retroalimentació rebuda per l'aprenent en l'ALAO és un tema del qual s'ha ocupat la investigació des dels inicis, ja que es considera un indicador de la qualitat didàctica dels materials d'ALAO. Constitueix el vincle entre la capacitat tècnica del programa o recurs, les necessitats formatives de l'usuari, la concepció pedagògica del docent i la capacitat de la persona encarregada del disseny. Des del punt de vista que ens ocupa, l'autoaprenentatge, esdevé una aspecte crucial. Perquè l'adquisició de la llengua siga efectiva caldrà que la retroalimentació siga adequada i suficientment formativa.

La traducció al català del terme *feedback* en el context de l'aprenentatge de llengües no està registrada en cap dels diccionaris normatius ni en els terminològics consultats. En la bibliografia revisada per al nostre estudi els autors usen majoritàriament el terme *retroalimentació* per a referir-s'hi –Cassany i altres (1993), per exemple. Aquest terme és el proposat també per a l'espanyol per l'Instituto Cervantes en el *Diccionario de términos clave de ELE* [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio.ele], junt a les etiquetes *realimentació* i *retroacció*. El Termcat proposa la traducció per *retroalimentació* només per al camp de la psiquiatria, però considerem que es pot fer un ús extensiu, ja que la defineix com “[...] la informació que es dona al pacient sobre la naturalesa i els efectes del seu comportament perquè el pugui corregir” [<http://www.termcat.cat>]. Per tot plegat ens hem decantat per aquesta equivalència. Encara que també hem observat que sovint és traduït com a *resposta*, *reforç* (Gimeno, 2002b) o *ajuda* (Seiz, 2006) perquè, com veurem a continuació, és un concepte que al·ludeix a una infinitat de possibilitats de resposta per part de l'ordinador.

Si hi ha un avantatge rotund en els recursos d'ALAO és la possibilitat de retroalimentació immediata. Els programes, davant l'actuació de l'aprenent, l'analitzen, l'avaluen i proporcionen la retroalimentació oportuna. Si el recurs és simple la retroalimentació serà del tipus *correcte/incorrecte*. Ara bé, els recursos més sofisticats requereixen algorismes més complexos que puguin realitzar un diagnòstic d'errors, de la correcció i generar una retroalimentació individualitzada, el que es coneix com *retroalimentació intel·ligent*, en la qual hi ha molta informació sobre l'error i com superar-lo. Aquests tipus de programes s'anomenen *Sistemes Intel·ligents d'Aprenentatge de Llengües Assistit per Ordinador*

(*ICALL*) (Levy i Stockwell, 2006). Per la seua banda, Pujolà (2001) considera que, a pesar que una retroalimentació intel·ligent siga l'objectiu que persegueixen els materials per a l'ALAO, una resposta de naturalesa més general també té efectes positius en l'aprenentatge. És difícil proveir d'una retroalimentació individualitzada, exhaustiva i explicativa en les habilitats de comprensió ja que hi ha la possibilitat que existesquen causes complexes que expliquen l'error.

Quant a la retroalimentació, Gimeno (2002a) afirma que és un dels grans avantatges de les TIC ja que resulta molt útil que l'aprenent puga conèixer els seus encerts/errors de forma immediata en concloure una activitat. Des del punt de vista de l'autoaprenentatge, a més a més, els informes del rendiment són molt valuosos. Així mateix, aquesta autora (*op. cit.*) ha comprovat que els aprenents, en general, s'encoratgen en saber que han superat una tasca satisfactòriament. Aquesta retroalimentació ha de ser plural segons els requeriments de cada activitat lingüística. Davant dels resultats erronis la resposta de l'aplicació ha de ser significativa i ajudar l'aprenent a superar l'error (prenent consciència del tipus d'error comés i orientant-lo en la solució). S'han d'evitar, en la mesura del possible, les respostes taxatives negatives del tipus *No!, Incorrecte, intenta-ho de nou!* Un bon recurs ha de prevenir els possibles errors, sobretot aquells que provenen de la interferència lingüística de la L1. Un exemple de retroalimentació adequada podria ser quan el programa proporciona un estímul, al qual respon l'aprenent i, si aquest s'enganya, l'ordinador adverteix o remarca una explicació gramatical; l'aprenent prova de nou i si torna a errar aleshores l'aplicació subratlla l'error comés i convida a l'aprenent a solucionar-lo; l'aprenent durant tot el procés pot sol·licitar una ajuda, bé siga una pista extra, bé consultant un apartat o bé una pàgina web amb informació gramatical sobre l'aspecte que està treballant. No oblidem que la interactivitat entre ordinador i usuari ha d'afavorir l'adquisició de conceptes (d'aprenentatge). Respecte del tractament de l'error Chapelle (2001: 3) afegeix que el web permet a l'aprenent rebre orientacions oportunes a partir dels seus errors, a través d'una resposta significativa, i practicar les mancances mitjançant activitats diverses. Abans l'aprenent percebia el web com un entorn segur en què podia cometre errors. Se sentia menys intimidat que en la comunicació cara a cara. Actualment, però, l'escenari comunicatiu que ofereix el *software social* és

una finestra oberta a multitud d'usuaris, per això s'ha modificat la percepció i l'entorn ha esdevingut menys *segur*.

La retroalimentació que es produeix en un context d'aprenentatge electrònic dista molt de la que es pot donar en un context comunicatiu real. Un parlant mai rebrà en la vida real respostes del tipus *ben fet* o *prova-ho de nou*. El que es donarà és una pregunta del tipus *què vols dir?* o *què?*, simplement. A vegades serà suficient amb l'expressió facial de l'interlocutor que manifeste incomprensió. Aquest és el que es denomina *retroalimentació intrínseca*. El que ocorre és que no resulta fàcil reproduir models de retroalimentació intrínseca a través de programes d'ordinador. La *retroalimentació extrínseca* que sorgeix des de fora del context s'equipararia a la resposta de l'ensenyant (Bangs, 2003). Per això Felix (2001) considera que el més profitós és aportar comentaris rellevants, informatius i útils sobre els errors per a estimular el procés d'aprenentatge.

Buscemi (1996) distingeix entre *retroalimentació de verificació* i *retroalimentació d'elaboració*. El primer tipus se subdivideix en tres possibilitats: (1) *coneixement de la resposta* (només es dóna una avaluació a l'estudiant que denota si les respostes són correctes o incorrectes); (2) *coneixement de la resposta correcta* (provisió de la contestació adequada); i (3) *respondre fins arribar a la resposta correcta* (l'estudiant té l'oportunitat d'esbrinar la resposta vàlida a través de provatures i errors). Pel que fa a la *retroalimentació d'elaboració* esdevé més interessant, ja que dóna una informació més detallada sobre la resposta de l'estudiant. Ací l'autor diferencia entre formes *adaptades* i *adaptatives*. Les primeres són genèriques i les segones són més dinàmiques i ajustables a l'estudiant.

Nombrosos autors s'han ocupat d'establir una classificació dels tipus de retroalimentació possibles a través de l'ALAO. Aquesta pot ser observada segons el moment en què té lloc (si és proporcionada en bloc al final de l'activitat, o després de cada resposta), o segons el seu contingut (llistes de resposta correcta - d'utilitat limitada-; presentació de la pregunta, la resposta de l'aprenent i la resposta correcta; provisió de puntuació o percentatge, etc.).

Al seu torn, Pujolà (2001) distingeix entre l'aportació de retroalimentació de forma immediata, sota demanda de l'estudiant i la provisió diferida en dos passos, el que implica que l'estudiant usa el teclat per a rebre la correcció de la resposta i després per a accedir a material explicatiu. Arneil i Holmes (2003) matisen entre la possibilitat de retroalimentació de sol·licitud

d'una indicació (o informació útil, *clue*) i requeriment d'una pista (o una part de la resposta correcta, *hint*), que l'estudiant pot usar o no.

Les principals categories de retroalimentació existents atenen els diferents punts de vista possibles. Nosaltres les agrupem en la Taula 18, basant-nos, sobretot, en Bangs (2003), Felix (2003), Gimeno (2002a), Pujolà (2001) i Seiz (2006).

TIPUS DE RETROALIMENTACIÓ	
Segons el moment en què es proporciona	<ul style="list-style-type: none"> Immediata, després de cada resposta Diferida, en bloc al final de l'exercici
Segons el contingut	<ul style="list-style-type: none"> Llistes de respostes correctes Provisió d'una puntuació o percentatge
Segons la modalitat	<ul style="list-style-type: none"> Lingüística Metalingüística No lingüística
Segons el format	<ul style="list-style-type: none"> Escrita Oral Oral i escrita Amb multimèdia Sense multimèdia
Segons una valoració basada en criteris	<ul style="list-style-type: none"> Positiva Negativa
Segons l'estratègia cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> Autodescobriment Descobriment pel programa

Segons el grau d'explicitació
Explícita Implícita
Segons la qualitat de la informació
De verificació, missatge d'error simple D'elaboració, informativa-formativa
Segons la naturalesa
Cognitiva (comprensió real) Afectiva (recolzament motivacional)
Segons el context
Extrínseca Intrínseca

Taula 18: Tipus de retroalimentació

Els recursos per a l'ALAO basats en el web presenten, amb excessiva freqüència, una retroalimentació de tipus simplista. Seiz (2006) considera que aquesta és una de les deficiències més notòries del web com a mitjà per a l'aprenentatge lingüístic. Sovint el model de retroalimentació no és significatiu ni de qualitat. Amb assiduitat es redueix a proporcionar un model perquè l'aprenent esbrine els seus errors en comparar-los amb la resposta correcta. Per això sol centrar-se en els errors de nivells superficials relatius a ortografia, morfologia i algun aspecte de sintaxi.

Per un altre costat, un dels grans avantatges que ofereix el web és el de adreçar l'estudiant cap a diversos materials de referència i informació extra. Un altre aspecte positiu és la inclusió del multimèdia, ja que aporta una dimensió més elaborada i més pròxima al context comunicatiu real i a l'ideal d'una retroalimentació intrínseca.

5.4. L'avaluació

Coincidim amb García-Beltrán i altres (2006: 2) quan defineixen l'avaluació com “[...] un pilar fonamental que ha de permetre mesurar i valorar la bondat del procés d'aprenentatge considerat globalment”. La no consecució dels objectius pretesos ha d'implicar la ineficàcia del procés tal com s'ha dissenyat o portat a la pràctica i, en conseqüència, la necessitat de modificar-lo per tal de millorar-lo.

Com és sabut existeixen tres tipus d'avaluació, *inicial*, *contínua* –o *formativa*– i *final*. Considerem que totes tres són imprescindibles en qualsevol procés d'ensenyament-aprenentatge ja que proporcionen una informació rellevant amb un aprofitament distint.

La avaluació *inicial* té valor de diagnòstic, traça el perfil de l'estudiant, les seues aptituds, les dificultats, els interessos i els objectius que persegueix (Cassany i altres, 1993). Aquesta avaluació és molt important tant per als cursos que compten amb un tutor, com per als destinats a l'autoaprenentatge. A partir d'aquesta informació cal adaptar el curs abans de començar-lo. El fet d'analitzar els coneixements amb què parteix l'aprenent és un aspecte crucial en l'autoaprenentatge, ja que l'aprenent pot saber quin nivell vol assolir però necessita conèixer el punt de partida.

Pel que fa a l'avaluació *contínua* o *formativa* –depenent d'autors trobem un terme o un altre– aporta informació sobre el desenvolupament del procés d'aprenentatge, paral·lelament a aquest. Permet a l'estudiant esbrinar el rendiment del seu treball i a l'ensenyant realitzar el seguiment d'aquest. Possibilita, així, reconduir el que calga del procés d'aprenentatge.

En acabar el curs es portarà a terme l'avaluació *final*, aquella que determina el grau de consecució dels objectius pretesos (García-Beltrán i altres, 2006).

Existeixen diferents mètodes d'avaluació, entre els més freqüents trobem els exàmens de teoria, els exàmens de problemes, els orals, la realització de treballs o projectes i les proves de resposta tancada. Només aquestes últimes són fàcilment implementables en els materials d'ALAO, perquè es poden corregir de forma senzilla, amb correcció automàtica i immediata, el que permet parlar d'*autoavaluació*. La resta de tècniques d'avaluació, en tenir una

resposta oberta, requereixen una actuació *intel·ligent* per part de l'ordinador que encara no està suficientment desenvolupada, com hem comentat anteriorment. Les proves de resposta tancada no són suficients per a qualificar la competència comunicativa d'un aprenent de llengües, només aportaran informació d'alguns aspectes d'aquesta. Ara bé, resulten útils perquè proporcionen una retroalimentació instantània que permet la modificació del procés d'ensenyament-aprenentatge i possibiliten un seguiment individualitzat del progrés de l'aprenent.

Des de fa un parell de dècades es tendeix a la combinació equilibrada de tècniques i d'instruments d'avaluació. També a la consideració del procés avaluador amb una funció educativa. Avaluar significa valorar allò que els aprenents saben en funció a determinants coneixements previs a amb certs coneixements terminals prefixats en el desenvolupament metodològic d'un procés educatiu. Existeixen diverses maneres de classificar els tipus d'avaluació, segons s'adopti una perspectiva o una altra: funcional-dinàmica-curricular; quantitativa-qualitativa; normativa; autoavaluació; conductural-criterial; coavaluació; observacional i constructiva (Briz, 1998).

Els sistemes d'avaluació en un entorn d'ALAO han d'adequar-se a aquest mitjà, com és lògic. A l'igual que qualsevol altre procés d'avaluació ha de ser coherent amb els objectius d'aprenentatge, amb la metodologia i l'enfocament didàctic. Habitualment, els EVA disposen d'un sistema de proves de resposta tancada, una mena d'autoavaluació mitjançant un mòdul de programari amb accés a una base de dades. És clau en aquests contextos d'autoaprenentatge ja que exerceix com a element motivador per a l'esforç de l'aprenent i l'orienta eficaçment en les seues activitats.

El tipus d'exercici pot ser divers (tipus test, omplir buits, reconstruir un text...) i depèn de les funcionalitats del programari. En qualsevol cas, es poden generar proves a partir de distints tipus de preguntes i emmagatzemar les respostes. Segons la capacitat del programari n'hi ha que creen portes d'accés condicionades a la superació de determinades activitats, o la puntuació obtinguda, la duració de la prova, els intents realitzats, etc. (García-Beltrán i altres, 2006).

Existeixen nombroses eines per a la creació d'exercicis de resposta tancada o objectiva –alguns autors també les anomenen així. Els ja comentats com ara Hot Potatoes [<http://hotpot.uvic.ca>] o Clic [<http://clic.xtec.cat>], i

d'altres com per exemple Puzzlemaker [<http://www.discoveryeducation.com/free-puzzlemaker>], Quizmaker [<http://www.proprofs.com/quiz-school>], QuestionMark [<http://www.questionmark.com>], o Test Pilot [<https://testpilot.mozillalabs.com>]. Per una altra part, la majoria d'EVA més utilitzats en l'actualitat –WebCt o Moodle, revisats en el Capítol 2- disposen de sistemes d'autoavaluació de resposta tancada. Quant a la varietat de tipus d'activitats que componen aquestes proves de correcció automàtica les principals són aquestes:

- Preguntes de vertader/fals,
- qüestionaris tipus test (de resposta simple o múltiple),
- preguntes de relacionar o emparellar,
- activitats de reordenar,
- exercicis de reconstrucció de textos,
- omplir buits,
- exercicis de resposta breu,
- textos a corregir o completar, bé accents o dièresis, bé amb signes de puntuació, etc.,
- dictats.

En l'àmbit de l'autoaprenentatge convé una avaluació de les activitats ràpida, però no reduïda a criteris quantitius ni sancionadors (poc útils per a l'aprenent). Cal que l'avaluació permeta valorar la gravetat de les equivocacions comeses i proveir una avaluació comprensiva i de qualitat (Serra, 2009: 101). Convenim amb Martín (1999: 17) quan afirma que l'avaluació és “[...] l'obtenció d'informació sobre el desenvolupament de tot el procés d'aprenentatge, per tal de prendre les mesures adients”, per això advoquem per itineraris flexibles d'aprenentatge que vagen adaptant-se al progrés de l'estudiant. En l'entorn que ofereix el web, a més, això és factible.

5.5. Principis de disseny dels recursos

Un bon disseny facilita el procés d'aprenentatge
Casamayor (2008: 146)

Segons Levy i Stockwell (2006: 239) l'ALAO és, fonamentalment, una disciplina de disseny, entès com l'adaptació dels significats per a abastar un fi. Un bon disseny exigeix un enteniment tant dels significats, de les potencialitats, de les limitacions com dels objectius que persegueix. El disseny en l'ALAO és inseparable de l'avaluació, qualsevol element que es dissenya ha de ser provat i avalat d'alguna manera. Aquest disseny pot realitzar-se bé a partir de plantilles, en les quals només cal anar introduint els continguts dels cursos, bé partint de zero. Ambdues opcions tenen avantatges i inconvenients.

A l'hora de dissenyar un curs per a l'ALAO cal reflexionar sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge concret en què es portarà a terme i sobre la metodologia que millor s'adapta al perfil dels possibles participants: coneixements previs, experiència professional, hàbits d'estudi i de treball en grup, temps, etc. (Casamayor, 2008: 28). Quan es tracta d'un curs d'autoaprenentatge els destinataris poden ser molt diversos, per això considerem que el disseny ha de ser suficientment plural com per ajustar-se al major nombre possible de tipus d'aprenents.

El disseny, per tant, és una tasca complexa i suposa tot un repte a causa de les moltes –i a vegades conflictives– idees i elements que s'han de conjuminar per a treballar plegats i aconseguir l'èxit. El terme utilitzat per a descriure aquest procés de traçar i gestionar els diferents components d'un disseny s'anomena *integració*. Una integració exitosa, sovint, imposa un enteniment de tres perspectives: la de l'ensenyant de llengua, la de l'aprenent i la perspectiva de la institució que promou el desenvolupament d'un curs (Levy i Stockwell, 2006). La utilització de plantilles dins de l'ALAO és conegut com *Template Approach* (Gimeno, 2002a), mètode àmpliament implantat. Les plantilles eviten duplicar esforços, simplifiquen i faciliten la creació, però la predeterminació constreny la creativitat, és un sistema rígid quant a disseny gràfic i estructura. Les plantilles, per a Godwin-Jones (1990) haurien d'usar-se com a punt de partida.

És important que la investigació sobre el disseny en ALAO incorpore la visió, les necessitats i els desitjos dels estudiants (Decco i Colpaert, 1999: 44). Com ens recorda Levy (1999a) un disseny potent i operatiu exigeix un equip dissenyador sensible a factors que emergeixen com a conseqüència de les característiques individuals de l'aprenent i, no hi ha dubte, que com més es coneguen les necessitats i les característiques dels usuaris, millor es pot preparar el disseny instruccional. Tanmateix, els dissenyadors de materials d'ALAO tendeixen a utilitzar la teoria de manera menys prescriptiva i més eclècticament, en comparació amb els investigadors (Levy i Stockwell, 2006).

S'ha demostrat que la interacció multimèdia i en el web, per si mateixa, no proporciona un atractiu afegit ni satisfacció per part de l'usuari-aprenent. Això s'ha d'aconseguir a través del disseny (Hénard i Cushion, 2001).

El primer que ens trobem en accedir a una pàgina web és la interfície gràfica. És la medidora en el procés d'ensenyament-aprenentatge, la porta d'entrada de l'usuari-aprenent al recurs didàctic, per això el disseny visual ha de permetre una correcta comprensió de l'entorn, facilitar la navegació i l'orientació en aquest. Haurà d'incorporar els elements necessaris que facen possible la interacció de l'usuari amb els continguts i l'entorn formatiu. Així mateix, el disseny de la interfície ha de ser coherent amb els objectius del pla docent i amb el perfil dels destinataris, ajustat a les necessitats i als coneixements previs de l'estudiant, motivador i apropiat per al tipus de continguts que s'han de treballar i aprendre (Casamayor, 2008).

D'una important part sobre la qualitat de les pàgines web o d'un programa informàtic s'ocupa la *usabilitat*. Segons l'Organització Internacional per a l'Estandardització (ISO) és *l'eficiència i la satisfacció amb què un producte permet abastar objectius específics a usuaris específics en un context d'ús específic* (ISO/IEC9241). Dit altrament, la qualitat i l'eficiència d'ús durant la realització de tasques en entorns específics. Nielsen (2006) va formular els deu principis de la usabilitat que encara continuen vigents. Els paràmetres que fan un entorn usable i que ens interessen des del punt de vista de la didàctica són:

- a. Visibilitat de l'estat del sistema. El sistema ha de mantenir informats els usuaris del que ocorre, amb una correcta retroalimentació, en un temps raonable, en tot moment.
- b. Correspondència entre el sistema i el món real. El recurs ha de seguir les convencions del context a què s'adreça.

- c. Control i llibertat de l'usuari. S'han de facilitar mecanismes d'eixida per si l'usuari vol abandonar una situació no desitjada.
- d. Consistència i estàndards. Ha de resultar suficientment intuïtiva la identificació d'etiquetes, icones, metàfores, etc.
- e. Evitar errors. Cal cuidar el disseny perquè previnga els problemes (millor que un sistema proporcione bons missatges d'error).
- f. *Reconeixement* enfront de *record*. Els objectes, les accions, les opcions i les ajudes han d'estar visibles. L'usuari no ha d'esforçar-se per recordar informació d'una part a una altra.
- g. Flexibilitat i eficiència. El sistema ha de poder ser utilitzat per un rang ampli d'usuaris, tant per als usuaris avançats com els nous usuaris.
- h. Disseny minimalista. No s'ha de mostrar informació que siga irrellevant.
- i. Reconèixer, diagnosticar i recuperar-se dels errors. Els missatges d'error han d'estar redactats en un llenguatge senzill, indicant el problema de manera precisa i mostrant una solució.
- j. Ajuda i documentació. El millor sistema és aquell que es pot usar sense documentació i, a pesar d'això, disposa d'ajuda o documentació. Aquesta informació ha de ser fàcil de trobar, adreçada a les tasques dels usuaris, ha de llistar els passos concrets per a realitzar el que calga i ser breu.

Mayer (2001), des de la perspectiva de la psicologia educativa, estableix un marc teòric per al disseny de materials multimèdia concretat en set principis: (1) *principi multimèdia*: els estudiants aprenen millor a partir de paraules o imatges de forma conjunta, més que a través de paraules o imatges aïllades; (2) *principi de contigüïtat espacial*: s'aprén millor quan les paraules i les imatges es presenten de forma contigua, més que separades en l'espai; (3) *principi de la contigüïtat temporal*: s'aprén millor quan les paraules i les imatges es presenten simultàniament, més que successivament; (4) *principi de coherència*: els estudiants aprenen millor quan existeix coherència informativa en la presentació de les paraules i les imatges; (5) *principi de modalitat*: els estudiants aprenen millor per mitjà de l'animació i la narració, que a través de l'animació i del text a la pantalla (un bon exemple de l'aplicació d'aquest principi el trobem en l'explicació del funcionament dels cursos Parla.cat); (6) *principi de la redundància*:

s'aprèn millor a través de l'animació i la narració, que mitjançant l'animació, la narració i el text a la pantalla; i (7) *principi de les diferències individuals*: els efectes de disseny multimèdia són més forts per als estudiants amb pocs coneixements, que per als qui posseeixen un major nivell, i per als estudiants amb una desenvolupada visió espacial, que per als qui tenen una visió espacial pobre.

Cal tenir en compte, però, que els dissenys en els materials per a l'ALAO evolucionen i canvien a mesura que els dissenyadors van entenent els plantejaments didàctics i les opcions proporcionades pels recursos tecnològics disponibles. És per això que el disseny està fortament condicionat pel context (Levy i Stockwell, 2006). Al seu torn, Davies i altres (2009b) afirmen que el desenvolupament de materials didàctics per a l'autoaprenentatge de llengües a través de les TIC requereix una enorme inversió de temps per a crear l'entorn adequat perquè l'aprenentatge siga eficient.

Els recursos per a l'autoaprenentatge de llengües han de disposar d'una interfície agradable i senzilla de manejar per l'usuari-aprenent, el que es coneix com entorn amigable (*user-friendliness*), un conjunt de característiques i especificacions que aconseguen que en un entorn d'aprenentatge siga senzill portar a terme totes les accions necessàries per a completar les activitats i les tasques d'aprenentatge, avançar amb coherència pel recurs, moure's amb fluïdesa per la pantalla, etc. Atén nombrosos aspectes que afecten tant a qüestions de disseny com pedagògiques, és a dir, aspectes de forma, de contingut i de maneig-funcionament. Alguns autors matisen que el disseny gràfic ha de ser comprensible i intuïtiu (Shin i Wastell, 2001).

Un altre aspecte relacionat amb la usabilitat és el que es denomina facilitat d'ús, un conjunt de característiques que aconseguen que un recurs siga fàcil de manejar i apropiat per a aconseguir els objectius per als quals ha estat concebut. Un entrebanc comú en els recursos per a l'ALAO és que els aprenents, a vegades, han d'involucrar-se més amb la tecnologia que amb la llengua que estan aprenent (Levy i Stockwell, 2006). Perquè això no succeeix caldrà respectar una sèrie de requisits que a continuació explicitem. Aquests provenen de Casamayor (2008) i Tognazzini (2003), principalment. Per tant, les característiques tècniques i funcionals que han de tenir els recursos del web per a l'autoaprenentatge del català són les següents:

- La interfície ha de ser simple, intuïtiva i funcional.
- El lloc web ha de ser consistent entre totes les seues parts i mantenint la coherència.
- El recurs cal que anticipi necessitats i errors previsibles. Cal que facilite tota la informació que l'usuari pot necessitar o desitjar. A més ha d'informar-lo sobre l'estat del sistema en tot moment.
- La retroalimentació ha de ser contínua, ha de reflectir quines accions són possibles en cada moment i les conseqüències d'aquestes.
- Ha de contenir un sistema d'ajuda i resguard en cas d'error, ha de protegir el treball de l'usuari –que no hi haja possibilitat de perdre'l com a conseqüència d'un error-, opció de reversibilitat. Els tutorials han de ser clars i ajudar l'estudiant (Nunan, 1999).
- Cal que existesca possibilitat de desfer les accions i les opcions d'emmagatzematge del treball realitzat.
- Ha d'haver-hi autonomia, llibertat d'elecció. Les tasques pertanyen a l'usuari, tot i això no significa abandonar les regles. L'entorn no ha de ser ni molt restrictiu, ni massa gran; explorable, però no perillós.
- L'organització és necessari que siga clara per tal d'evitar la desorientació. Navegació visible.
- El lloc web ha de resultar fiable, segur, còmode, eficaç i ha d'usar estàndards en la mesura del possible.

Pel que fa la interfície gràfica, el disseny visual ha de tenir en compte els següents elements:

- Tractament dels colors: cal que es facilite l'accés als usuaris amb problemes en la distinció de colors.
- La tipografia ha de facilitar la llegibilitat. El color dels textos ha de contrastar amb el fons i la lletra ha de ser suficientment gran.
- Les icones han de resultar fàcilment identificables.
- Les imatges cal que siguen adequades i significatives en el context.
- Els logotips, si calen, només han d'ocupar un lloc subsidiari.
- La inclusió d'arxius de vídeo i àudio ha de ser significativa.

- La interfície ha de romandre sempre visible. S'han d'evitar elements de navegació invisibles que hagen de ser inferits pels usuaris a través de menús desplegable, indicacions ocultes, etc.
- La formulació de les metàfores en pantalla ha de plasmar-se de forma correcta a la pantalla. És comú recórrer a l'ús de metàfores i analogies per tal de presentar la informació i la navegació. S'usen objectes del món real per a representar accions o funcions lligades a l'entorn interactiu, així es representa l'entorn de forma intel·ligible i familiar per a l'aprenent. Cal vigilar perquè aquestes siguen identificables pels estudiants, especialment si el recurs està adreçat a l'aprenentatge de la llengua com a LE, ja que les metàfores usades poden ser desconegudes en el context cultural de l'aprenent.

En definitiva, a l'hora de dissenyar un lloc web per a l'autoaprenentatge del català s'hauran de tenir en compte totes aquestes consideracions. Nosaltres les hem arreplegades i les hem incloses en la nostra plantilla com veurem en el Capítol 6.

CAPÍTOL 6

REQUISITS DIDÀCTICS DELS LLOCS WEB PER A L'AUTOAPRENENTATGE DEL CATALÀ: PLANTILLA D'AVUACIÓ

Ha de ser la pedagogia i no la tecnologia el que guie la bona pràctica
Nelson (1997)

Tal com han denunciat diversos autors (Barberà i altres, 2008; Cabero i Duarte, 1999; Levy, 1997a; Seiz, 2006) continua havent-hi una mancança notable d'estàndards i guies aplicables als materials per a l'ALAO. Tampoc no existeix un marc conceptual que serveixca a ensenyants, creadors de materials o estudiants d'aquesta modalitat d'aprenentatge, especialment per a l'autoaprenentatge, que té unes exigències particulars. Aquesta deficiència comporta un treball profund de conceptualització i de contextualització. En aquesta part del nostre estudi hem intentat suplir aquesta absència a través de la revisió de la teoria existent, de la pràctica que es porta a terme en els recursos del web per a l'ALAO i de la nostra experiència com a ensenyants de llengua i com a investigadors.

Així, encetem el capítol proposant un terme per a al·ludir específicament a aquest subcamp de l'ALAO. Tot seguit presentem la nostra plantilla per a l'avaluació dels llocs web per a l'autoaprenentatge del català; a

continuació l'apliquem als recursos existents i n'analitzem críticament els resultats. Cal destacar que aquesta plantilla té una finalitat múltiple ja que pot servir tant a aprenents com a ensenyants, a investigadors i a desenvolupadors de materials per a l'ALAO. A més, el model és extrapolable a altres llengües, perquè el seu caràcter exhaustiu permet aplicar-la a llengües pròximes com ara l'espanyol o el francès, i a d'altres més allunyades, com ara l'anglès. Al seu torn, la plantilla ha estat dissenyada conceptualment perquè esdevinga una base de dades relacional, per exemple, per a implementar-la amb el programari Base d'OpenOffice o amb Microsoft Access; per tant, les possibilitats d'ordenació dels paràmetres segons diferents criteris seran factibles una vegada tinga format electrònic.

6.1. Camp d'estudi específic: l'Autoaprenentatge de Llengües A través del Web (*ALLAW*)

En la relativament recent disciplina de l'aprenentatge de llengües assistit pel web, resulta molt convenient establir termes prou precisos i adequats per a designar els diferents camps, àmbits i objectes d'estudi. Només així es podrà desenvolupar un metallenguatge propi que tota disciplina ha de tenir per a avançar de forma consensuada, coherent i científicament fonamentada en el coneixement de l'especialitat. Això té molt a veure amb la necessària contextualització i conceptualització defensada per Levy a propòsit de l'àmbit més general de l'Aprenentatge de Llengües Assistit per Ordinador. Aquest autor assenyala una sèrie de sigles per a designar la disciplina, cadascuna amb matisos propis (Levy, 1997), com hem vist en el Capítol 3. Tal conceptualització i requeriment de metallenguatge és encara més necessari en l'aprenentatge de llengües a través del web. Però entre les sigles proposades en la bibliografia especialitzada no n'hi ha cap que designe amb precisió el camp d'estudi que ens ocupa de manera suficientment específica.

Per això s'ha optat ací per proposar un nou terme per tal de denominar l'estudi de l'autoaprenentatge lingüístic a través de la tecnologia web. Es tracta del terme ALLAW, sigla que designa l'Autoaprenentatge de Llengües A través del Web. Pensem que el grau de precisió d'aquesta designació és alt, per diverses raons. En primer lloc, s'estudia l'autoaprenentatge, que té característiques pròpies i específiques que el diferencien de l'aprenentatge en general i de l'ensenyament. En segon lloc, és integrador, ja que és aplicable a diferents llengües, no només al català. En tercer lloc, s'ha utilitzat el connector *a través de*, en un intent d'emfatitzar el caràcter facilitador de la tecnologia, en tant que eina que dona suport a l'autoaprenentatge i a la comunicació. I l'última part del terme es refereix directament al web, com una tecnologia diferenciada amb característiques ben definides davant d'altres. Finalment, volem afegir que considerem aquesta sigla molt adient perquè fonèticament el terme sona com la paraula catalana *allau*, i ens recorda la immensa quantitat de recursos i possibilitats que ens ofereix el web per a aquesta modalitat d'aprenentatge, sempre que siguem capaços d'analitzar-la i utilitzar-la amb criteris coherents.

6.2. Creació d'una plantilla per a l'anàlisi didàctica dels cursos per a l'autoaprenentatge del català a través del web

Considerem que prèviament a la utilització d'un material educatiu informàtic – bé siga un programa o una pàgina web- sempre caldria sotmetre'l a una anàlisi valorativa que determinara si el recurs s'ajusta als objectius que busquem. S'haurà d'esbrinar si és adequat per al tipus d'aprenent –adult o infant-, per al nivell lingüístic, per al context cultural, per a l'estil d'aprenentatge de l'estudiant, quant a la metodologia o línia pedagògica que segueix i per als objectius didàctics de l'ensenyant que l'utilitzarà o de l'estudiant (Cruz, 2002: 101; Trenchs, 2001b; Seiz, 2010).

Ara per ara no comptem amb uns indicadors específics que ens permeten dur a terme aquesta revisió valorativa i crítica des del punt de vista de

l'autoaprenentatge de la nostra llengua. És per això que nosaltres en proposem uns a través de la nostra plantilla. Que l'autoaprenentatge siga l'objectiu de la nostra investigació respon a diverses raons. Un motiu és conseqüència de les característiques de la societat actual en què la formació contínua és fonamental en un mercat laboral molt competitiu. És una societat, a més, globalitzada i en crisi, en la qual els moviments migratoris destaquen, la qual cosa provoca que el coneixement de llengües siga altament valorat, quan no una necessitat d'integració. També és innegable la presència massiva de les TIC que faciliten l'accés a l'(auto)formació, la flexibilitzen i, a vegades, l'economitzen. Un altre motiu és que aquest aprenent autònom requereix materials que siguen eficaços i intuïtius, perquè sovint no hi ha la figura d'un docent que pugua assessorar o guiar el procés d'aprenentatge. I el darrer motiu –no per ordre d'importància– és la singularitat de la situació de la nostra llengua, desigual al llarg dels territoris en què és parlada. Hi ha llocs on l'oferta institucional de cursos per a aprendre és minsa, quan no inexistent. L'autoaprenentatge a través del web pot pal·liar aquestes deficiències i contribuir a l'augment del seu coneixement i, perquè no, dels seus usuaris.

Això no obstant, sempre haurem de tenir present que les potencialitats o les limitacions que poden tenir els materials didàctics no resideixen exclusivament en el mitjà sinó que aquest, necessàriament, interacciona en un context físic, tecnològic, psicològic, didàctic, organitzatiu i humà que repercutirà en si s'aconsegueixen o no els objectius pretesos (Cabero i Duarte, 1999). Per tant, l'efectivitat de l'ALAO exigeix trobar l'equilibri òptim entre enfocaments, recursos i eines per a satisfer les necessitats dels aprenents particulars en un context d'aprenentatge concret (Levy i Stockwell, 2006). Tanmateix, resulta molt difícil establir criteris clars del que significa una pràctica excel·lent en l'autoaprenentatge de llengües a través del web ja que existeixen quasi tants enfocaments com permet la immensa varietat de nomenclatures i teories d'aprenentatge (Felix, 2002).

Per a poder valorar els cursos destinats a l'autoaprenentatge del català a través del web ara formularem els paràmetres que ens permetran, d'una banda, classificar-los i, de l'altra, avaluar-los. Ho portem a terme a través d'una sèrie d'indicadors provinents dels aspectes revisats en els capítols anteriors i del que els principals autors han considerat imprescindible perquè un recurs per a

l'ensenyament-aprenentatge d'una llengua puga ser considerat eficaç. Nosaltres, a més a més, sumarem la perspectiva de l'autoaprenentatge del català des del vessant de la varietat diatòpica valenciana.

En conjunt són quantiosos els aspectes que han de considerar-se i, per tant, múltiples els requisits que trobem en la bibliografia existent per a determinar si un curs en el web pot proporcionar un aprenentatge satisfactori en un context educatiu concret. Hi ha un gran nombre de llistes sobre els indicadors a tenir en compte a l'hora de realitzar una valoració dels recursos per a l'ALAO. Per a fonamentar la nostra proposta ens hem basat en aquests, però també en les bones pràctiques didàctiques per aconseguir una adquisició de la llengua efectiva i en la resta de la investigació efectuada en aquest estudi. A pesar de la diversitat metodològica existent per a l'anàlisi del web com a entorn factible per a l'aprenentatge de llengües, hem detectat que cal realitzar-la atenent tres perspectives: la primera des del punt de vista de la *comunicació* que ha d'establir-se, de la manera més eficaç possible entre el lloc web, en tant que emissor, i l'usuari, receptor del missatge; la segona perspectiva d'anàlisi ha de ser el punt de vista de la *usabilitat*, que abaste una perspectiva tècnica que estudie aspectes de disseny informàtic que, tot i ser tècnics, influeixen decisivament en la didàctica i l'adquisició lingüística; i la darrera perspectiva d'anàlisi és la de l'*aprenentatge* d'una segona llengua, per tal de corroborar que hi ha una millora de la competència comunicativa de l'aprenent. Això no obstant, tots tres vessants estan imbricats. Si falla un component la resta se'n veurà necessàriament ressentit.

Aquesta triple perspectiva està basada en les tres grans accions que l'aprenent porta a terme quan fa servir un lloc web per a l'(auto)aprenentatge lingüístic. Així, l'aprenent es *comunica* amb el recurs, és a dir, hi interactua, de manera que entre ambdós s'estableix una relació emissor-receptor d'intercanvi d'informació. L'aprenent també *usa* el lloc web des d'un punt de vista tècnic, pel que es fan necessàries la facilitat d'ús i l'eficàcia en el funcionament del recurs. En tercer lloc, l'aprenent, com a resultat de la comunicació i l'ús dels recursos formatius, *aprén*, és a dir, progressa en els coneixements i les competències de la llengua meta. Aquest últim nivell supervisa si l'objectiu de l'acte comunicatiu s'aconsegueix. En realitat constitueix la finalitat principal del recurs en el context que ens ocupa, ja que analitza si l'aprenentatge

efectivament té lloc mitjançant els cursos dissenyats i implementats a través del web (vegeu la Figura 18).

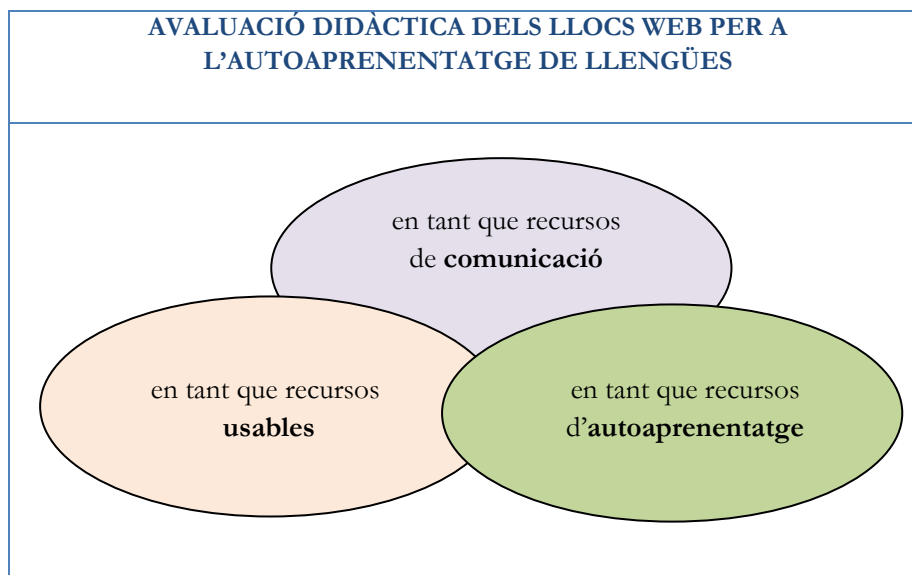


Figura 18: Triple perspectiva d'anàlisi

A continuació presentem la nostra plantilla per a l'anàlisi dels cursos per a l'autoaprenentatge del català en el web. Aquesta consta de tres seccions: informació identificativa, informació funcional i informació didàctica. Ens hem basat principalment en la proposta de Majó i Marquès (2002: 166) pel que fa als criteris de qualitat per a materials multimèdia (CD-ROM i en línia). A més, hem seguit Seiz (2006) per l'eina que va crear per a l'anàlisi pedagògica del web com a mitjà per a l'aprenentatge de l'anglès, anomenada WIRESLAB (Web-based Interactive Resources for English as a Second Language Analytical Base), posteriorment ampliada en Seiz (2010), que també ha estat contemplada. Així mateix la proposta ha estat sustentada amb el que han establert autors com ara: Casamayor (2008), Cruz (2002), Davies i altres (2009a), Gimeno (2002a), Hubbard (2006), Nelson (1997), Payrató (1990 i 2003), Trenchs (2001a), Yus (2001 i 2010) i Zhao (1996).

La plantilla d'avaluació ha estat creada amb voluntat d'exhaustivitat, per això és tan extensa –consta de 150 paràmetres d'anàlisi- i abasta tant els

aspectes identificatius com els funcionals, els tècnics i els didàctics. A més, tot i haver estat dissenyada per a l'autoaprenentatge del català, pot ser aplicada a altres llengües i a altres modalitats formatives que usen les TIC. Així mateix, té la intenció de perdurar en el temps. Per aquesta raó, i ja que es tracta d'un àmbit en el qual l'evolució de la tecnologia és contínua, sempre que ha estat factible hem inclòs una opció de resposta oberta que la persona avaluadora pot completar amb les novetats que puguen sorgir. Posteriorment, quan aquesta plantilla prenga format electrònic, podrà ser constantment ampliada amb les tècniques, les eines, els usos, etc. que puguen sorgir. En conseqüència, es pot dir que la plantilla/l'eina l'hem elaborada amb tres característiques bàsiques de disseny en ment, com són: l'exhaustivitat (per a tractar gran quantitat d'aspectes importants), la versatilitat (per a poder aplicar-se a diferents contextos i llengües) i la capacitat de modificació (per a actualitzar continguts nous).

Expliquem tots i cadascun dels paràmetres segons el vessant d'anàlisi de què han sorgit. Encara que tots, o quasi tots, els paràmetres poden adscriure's a més d'un vessant d'anàlisi, per motius metodològics, és a dir, per a facilitar l'explicació i la classificació de la tasca analítica, adscriuim cada paràmetre a una perspectiva o una altra, tot subratllant la rellevància que puguen presentar respecte d'un altre vessant d'anàlisi. Pot servir-ne d'exemple el paràmetre número 12, que esbrina si els objectius del curs estan explicats en el lloc web. Aquest té una finalitat comunicativa evident, dóna una informació valuosa al destinatari que valorarà la conveniència o no de seguir el curs. Així mateix, l'indicador posseeix una destacada utilitat didàctica, perquè formula quines metes proposa aconseguir el lloc web. L'adscripció a cada vessant d'anàlisi està justificada junt a l'explicació de cada paràmetre; no obstant això, hem fet servir un codi de colors perquè ajude a la identificació.

6.2.1. Informació identificativa

Aquesta primera secció de la nostra plantilla consta de 25 indicadors, l'últim dels quals és una opció oberta per tal d'arreplegar qualsevol informació addicional que es considere oportuna. Es tracta en tots els casos d'informació objectiva que ha d'aparèixer, majoritàriament, en la pàgina web principal com a requisit de qualitat. Són dades que aporten informació rellevant per a l'usuari i ajuden a avaluar el lloc web. Alguns dels indicadors han d'aparèixer de forma explícita, com ara el perfil del destinatari, el nivell o nivells lingüístics que es treballen en el curs, etc. D'altres, en canvi, caldrà esbrinar-los a mesura que s'use el lloc web, aspectes com ara l'ús comparatiu de les diferents llengües. Com hem avançat suara, la nostra perspectiva d'anàlisi és triple: atenent el vessant comunicatiu, l'usable i el de l'aprenentatge d'una segona llengua. En aquesta primera secció de la plantilla d'avaluació sobreix el component comunicatiu, del qual han sorgit una munió de paràmetres que vigilen perquè l'acte comunicatiu entre l'emissor (en aquest cas el lloc web) i el receptor (l'usuari-aprenent), siga satisfactori. Avaluen, així mateix, diversos aspectes d'altres elements de l'acte comunicatiu.

Presentem ara la nostra plantilla, a continuació l'expliquem i justifiquem cadascun dels paràmetres contemplats. Aquesta primera secció recull els ítems sobre la informació identificativa del lloc web. Acomplixen una doble finalitat: serveixen per a classificar el lloc web i alhora es tradueixen en ítems de qualitat didàctica, ja que el fet d'explicitar els objectius d'aprenentatge que es treballen en el lloc web, per exemple, aconseguix que el missatge arribe de forma més eficient al receptor. En cas contrari, l'usuari del lloc web haurà d'inferir aquestes dades o esbrinar-les fent ús dels recursos de què dispose (vegeu la Taula 19). Els colors dels indicadors (morat, verd i taronja) coincideixen amb els de la Figura 18: el color morat correspon a la perspectiva d'anàlisi comunicativa, el taronja, a la de la usabilitat i el verd correspon a la perspectiva d'anàlisi de l'aprenentatge. Per a emplenar el qüestionari d'avaluació la persona avaluadora haurà de fer servir els requadres grisos per a introduir la resposta que corresponga. A vegades és suficient marcant una creu però d'altres es tracta d'una resposta oberta que haurà de completar l'avaluador (els exemples

d'aplicació de la plantilla d'avaluació es troben en l'Annex II del nostre estudi, a partir de la pàgina 405).

SECCIÓ 1: INFORMACIÓ IDENTIFICATIVA			
(S'han de marcar totes les caselles que calga)			
1.	Nom del lloc web (encapçalament i identificació de l'adreça d'interès).	Resposta oberta	
2.	Adreça d'Internet del lloc web.	Resposta oberta	
3.	Autors o autores (nom + adreça de contacte).	Resposta oberta	
4.	Institució/ Editorial.	Resposta oberta	
5.	Patrocinador comercial.	Resposta oberta	
6.	Està explicitada l'audiència a la qual va destinat el lloc web?	a. Sí	
		b. No	
7.	Audiència a la qual va destinat el lloc web (si no s'explicita ho valorarà la persona avaluadora).	a. Estudiants (adults)	
		b. Estudiants (infants)	
		c. Investigadors	
		d. Professorat	
8.	Modalitat formativa: autoaprenentatge.	a. Itinerari establert	
		b. Itinerari flexible	
		c. Itinerari lliure	
		d. Altres ⁶⁶	
9.	Nivell o nivells de coneixement lingüístic que contempla el lloc web.	a. A1, usuari bàsic	
		b. A2, usuari bàsic	
		c. B1, usuari	

⁶⁶ Cal aclarir que sempre que aparega l'opció *Altres* es tracta d'un camp obert que s'ha de completar amb allò que procedisca en cada cas. Aquesta resposta oberta permetrà recaptar informació de futurs avanços o innovacions que puguin sorgir i podran ser incorporats a la plantilla d'anàlisi.

		independent	
		d. B2, usuari independent	
		e. C1, usuari experimentat	
		f. C2, usuari experimentat	
10.	Existeixen prerequisits per a inscriure's en algun nivell?	a. Sí	
		b. No	
11.	El recurs proporciona una autoavaluació inicial perquè l'aprenent esbrine quin és el seu punt de partida?	a. Sí	
		b. No	
12.	Els objectius estan explicitats en el lloc web?	a. Sí	
		b. No	
13.	Objectius principals (si no s'especifiquen els deduirà la persona avaluadora).	Resposta oberta	
14.	La varietat –o les varietats- diatòpiques de la llengua meta estan explicitades en el recurs?	a. Sí	
		b. No	
15.	Llengua o llengües de la instrucció.	a. Anglès	
		b. Català	
		c. Espanyol	
		d. Altres	
16.	Ús comparatiu de les diferents llengües.	a. Interfície disponible en la L1 de l'aprenent en tots els nivells	
		b. Interfície disponible en la L1 de l'aprenent només en els nivells inicials	
		c. Continguts teòrics del curs disponibles en la L1 de l'aprenent en tots els nivells	
		d. Continguts teòrics del curs disponibles en la L1 de l'aprenent només en els nivells inicials	
		e. Instruccions de les activitats disponibles en la L1 de l'aprenent en tots els nivells	
		f. Instruccions de les activitats disponibles en la L1 de l'aprenent només en els nivells inicials	
		g. Guia d'ús del lloc web disponible en la L1 de	

		l'aprenent en tots els nivells	
		h. Guia d'ús del lloc web disponible en la L1 de l'aprenent només en els nivells inicials	
		i. Altres	
17.	El curs compta amb l'opció de consultar un tutor?	a. Sí	
		b. No	
18.	Modalitat d'inscripció.	a. Gratuïta	
		b. De pagament	
19.	Hi ha publicitat en el lloc web?	a. Sí	
		b. No	
20.	Quins connectors o programari són necessaris per a poder utilitzar el lloc web?	Resposta oberta	
21.	Freqüència d'actualització del lloc web.	a. Diària	
		b. Setmanal	
		c. Mensual	
		d. Anual	
		e. Altres	
		f. No especificada	
22.	Data de l'última actualització del lloc web.	Resposta oberta	
23.	Breu descripció del lloc web en tres o quatre línies.	Resposta oberta	
24.	Data d'accés.	Resposta oberta	
25.	Comentaris addicionals (si s'escau).	Resposta oberta	

Taula 19: Plantilla d'avaluació dels cursos per a l'autoaprenentatge del català en el web: informació identificativa.

El primer grup de paràmetres sorgeix de la perspectiva comunicativa de la nostra anàlisi. Aquests paràmetres descriuen els agents promotors de l'acte comunicatiu. No tracten exclusivament de l'emissor/creador que dona forma al missatge, sinó que al·ludeixen ensems als patrocinadors del lloc web, la qual cosa, com expliquem, té implicacions transcendents de caire sociolingüístic,

atés que el nostre punt de vista atorga especial rellevància al context en què es produeix l'intercanvi comunicatiu. La plantilla d'avaluació comença amb un ítem que sol·licita el **nom del lloc web** (1) i si hi ha algun fragment de text que ajude a identificar l'adreça d'interés, fet bastant habitual. Per exemple, el curs destinat a l'autoaprenentatge de català per a estrangers anomenat Speakcat [<http://www.intercat.cat/speakcat>] afegeix *Projecte Interc@t* en guardar-lo. Considerem que qualsevol informació complementària que amplie el coneixement del lloc web per part de l'usuari, és positiva. A continuació es demana **l'adreça d'Internet** (2) del lloc web. En aquest cas allò més recomanable és que coincideixca amb el nom del curs o s'aproxime el més possible. El tercer paràmetre sol·licita el **nom o noms i l'adreça de contacte** (3) de qui apareix com a autor/a del curs. És cert que en l'àmbit del web podem trobar tres tipus d'autors: *l'autor* pròpiament dit, que sol al·ludir al creador dels continguts didàctics; *el creador*, qui fa el disseny i dona forma al lloc web i, per a acabar, *l'administrador*, la persona que s'ocupa del manteniment del lloc.

Els dos paràmetres que hi ha a continuació requereixen les dades que apareguen sobre la **institució, l'editorial** (4) o **el patrocinador comercial** (5) que pot haver-hi darrere del projecte. Es pot donar el cas que aparega la informació clarament, fins i tot en forma de bàner. Tanmateix, podem trobar la situació contrària, en què és difícil determinar la identitat exacta del patrocinador. Convenim amb Majó i Marquès (2002) en considerar que els crèdits han d'aparèixer explícitament. Aquest paràmetre té una doble funció dins del punt de vista comunicatiu, amb repercussions didàctiques. D'una part, amplia la informació sobre l'emissor del missatge i, de l'altra té implícita una segona funció sociolingüística, ja que, dissortadament, en el nostre context el projecte pot provenir d'algun col·lectiu que no reconeix cap dels ens normatius de la nostra llengua. Aquests llocs webs, per tant, proposaran un aprenentatge del codi lingüístic alié a la normativa vigent. Totes les dades sobre els emissors del missatge són força importants: no hem d'oblidar que aquesta avaluació està dissenyada per a cursos d'autoaprenentatge en els quals l'estudiant potser no compta amb cap tipus d'assessorament i ha de valorar tot sol la conveniència o no de seguir un curs determinat.

Els paràmetres següents també tenen una utilitat comunicativa amb decisives conseqüències didàctiques. Palesen qui és el destinatari per al qual ha estat creat el lloc web. Cal subratllar que el fet de tipificar perfectament el destinatari ideal per al qual ha estat dissenyat el curs augmentarà les possibilitats d'èxit d'aquest procés comunicatiu. Un esbrina si **està explicitada l'audiència a la qual va destinat el lloc web** (6), amb opcions de resposta excloents (*sí/no*). A continuació es demana pel tipus d'**audiència a la qual va destinat el lloc web** (7). Distingim entre estudiants (adults o infants), professorat o investigadors. Considerem que són les quatre opcions possibles. A vegades trobarem recursos adreçats a més d'un tipus d'usuari en què, una vegada registrat el perfil amb què s'inscriu l'usuari, s'oferesquen unes opcions o unes altres. Potser l'ensenyant té opció de modificar continguts, realitzar el seguiment del treball dels estudiants, etc. Tot allò que es considere rellevant es pot incloure en l'apartat de *comentaris addicionals*.

Els ítems anteriors corresponen a informacions objectives que permeten identificar tant l'emissor com el destinatari ideal de l'acte comunicatiu. Són paràmetres que han aparegut, d'una manera o altra, en els models d'avaluació ja existents. Tanmateix, el paràmetre que ve a continuació esdevé una novetat. També pertany al vessant comunicatiu de l'anàlisi, concretament caracteritza el tipus de missatge del lloc web. L'ítem detecta la **modalitat formativa** del recurs (8). En el nostre estudi analitzem els cursos per a l'**autoaprenentatge** del català i contemplem l'existència de diferents itineraris que la tecnologia actual permet. Gimeno (2002a) i Serra (2009) opinen que ha d'haver-hi un itinerari d'aprenentatge per defecte que siga flexible: no es pot negligir que un dels avantatges de l'ALAO és, precisament, l'accés no lineal als materials i als recursos. Davies i altres (2009a) consideren que cal que hi haja itineraris adaptats.

Nosaltres anem una passa més enllà i contemplem la possibilitat que el lloc web ofereisca tres itineraris possibles: un d'*estabert*, aquell prefixat pels creadors del curs que comence en la unitat 1 i acabe en la darrera. Seguint aquest itinerari s'abastaran tots els objectius del curs segons la seqüenciació que hagen dissenyat els autors. La segona opció es tractaria d'un itinerari *flexible* que vaja modificant-se segons el progrés de l'aprenent, les necessitats o d'altres variables que es puguin desprendre a partir de la seua actuació. El tercer itinerari l'anomenem *lliure* i és aquell que permet realitzar activitats puntuals,

pràctiques concretes d'algun contingut gramatical o d'alguna destresa comunicativa, per exemple.

Hem observat que en la xarxa podem trobar dos tipus de llocs web que faciliten recursos per a l'autoaprenentatge del català: un, el concebut com a recurs únic, que s'estructura en forma de curs complet, que té un disseny homogeni i consta de diverses seccions amb materials i activitats, com a mínim; l'altre tipus el formen els repositoris de recursos diversos, més o menys estructurats i organitzats al voltant d'un programa d'estudis, que poden procedir de fonts diverses. Per al nostre estudi ens interessen els primers, ja que l'heterogeneïtat dels altres no permetrà aplicar els criteris d'anàlisi.

A continuació seguim particularitzant les característiques del missatge, per això s'esbrina sobre el **nivell o nivells de coneixement lingüístic** (9) que són objecte de treball en el recurs. Els nivells a triar són els establerts pel *Marc* (Consell d'Europa, 2001) (A1, A2, B1, B2, C1 i C2). Seguidament es pregunta si **existeixen prerequisits per a inscriure's en algun nivell** (10). Pot donar-se el cas que per a realitzar un curs es demane haver superat un nivell de coneixement inferior. El següent ítem pregunta si **el recurs proporciona una autoavaluació inicial perquè l'aprenent esbrine quin és el seu punt de partida** (11). Ambdós indicadors tenen una doble funcionalitat. D'una banda, amplien la informació sobre el missatge perquè el receptor sàpiga quin és el curs adient al seu nivell de coneixement lingüístic. Dit altrament, perquè trie el *missatge* que desitja d'entre tots els que ofereix el lloc web. És per això que també tenen una destacada utilitat didàctica. És cabdal l'existència d'una prova inicial d'autodiagnòstic per esbrinar el nivell en què matricular-se, ja que inscriure's en un nivell no adequat (tant per ser elevat com per ser inferior) al de l'estudiant és contraproduent atès que pot frustrar la iniciativa i provocar l'abandó de l'aprenentatge. Aquest indicador també podria haver aparegut en la secció d'informació didàctica, en abordar la qüestió de l'autoavaluació, però hem convingut posar-lo en la primera secció perquè considerem que ha d'estar en la pàgina d'inici del lloc web, a causa de la decisiva repercussió que té.

Aprofundim una mica més en el caràcter del missatge contingut en el lloc web, per això el paràmetre següent esbrina si **els objectius estan explicitats en el lloc web** (12). Aquesta opció és la més desitjable, ja que per a l'aprenent autònom com més informació tinga més se li facilita la tasca de

decidir si el curs ofereix allò que necessita. Zhao (1996) planteja que aquests estiguen especificats, ben definits i, fins i tot, justificats. L'ítem que hi ha tot seguit demana els **objectius principals**. Si no s'expliciten, els deduirà la persona avaluadora (13) i haurà d'omplir aquesta casella amb els objectius que es corresponguen.

Els quatre indicadors que trobem a continuació analitzen el codi o codis lingüístics en què està confeccionat el missatge, concretament allò que respecta al tractament de les diverses llengües i de les varietats diatòpiques en el recurs. Es tracta d'una aportació nostra al camp de l'avaluació de l'ALAO. Tots quatre tenen un marcat vessant comunicatiu, sens dubte. Revisen el codi lingüístic que fa servir el lloc web per a establir la comunicació. Alguns tenen una perspectiva sociolingüística com ara expliquem. I d'altres, a més, estan relacionats amb el plantejament didàctic subjacent del curs. Vegem-ho.

En primer lloc, es pregunta si **la varietat –o les varietats-diatòpiques de la llengua meta estan explicitades en el recurs** (14). Aquesta qüestió té a veure, paral·lelament, amb la sociolingüística, amb l'estudi de la llengua inserida en un context social particular. Considerem que és decisiu que l'aprenent sàpiga quina o quines varietats diatòpiques contempla el lloc web, perquè si el recurs no té flexibilitat respecte dels diferents dialectes del català, el sistema pot penalitzar un estudiant que use un geosinònim pertanyent a la varietat que té interès d'aprendre, però que el recurs no reconega i el penalitze. Aquesta situació té una repercussió didàctica transcendent, ja que pot frustrar l'aprenentatge o que s'adquireasca un model de llengua artificios, fins i tot, amb diferències respecte del que pot haver conegut a l'escola o en els mitjans de comunicació. Malauradament és un fet que ocorre sovint en els recursos per a l'autoaprenentatge del català en el web, com veurem en aplicar la nostra plantilla d'avaluació.

A continuació es revisa la **llengua o llengües de la instrucció** (15), una qüestió de caire general que al·ludeix a les llengües en què presenta la informació el lloc web. Habitualment la llengua per defecte és la mateixa que la llengua objecte d'estudi, tal com proposa l'enfocament comunicatiu. Ara bé, en el web també es poden trobar exemples distints, fet menys recomanable. L'últim paràmetre sobre la qüestió lingüística fa referència a l'**ús comparatiu de les diferents llengües** (16) dins del lloc web. La L1 de l'aprenent pot aparèixer en els diferents nivells en algunes seccions o parts del lloc web amb

finalitats distintes (transferir coneixements de la L1 a la llengua meta, comprendre millor el missatge, etc.). Per això apareixen les opcions de trobar la L1 en la interfície de la pàgina web, en la guia d'ús del recurs, en els continguts teòrics del curs o en les instruccions de les activitats. Aquestes quatre opcions poden estar només en els nivells inicials, o en tots els nivells, possibilitat menys probable. A més, hem posat una última resposta d'*altres* per si hi haguera un ús distint de la L1 de l'aprenent. S'observa, doncs, que aquests dos últims indicadors afecten tant el vessant comunicatiu com el didàctic.

L'ítem següent revisa si els distints itineraris poden **comptar amb l'opció de consultar un tutor** (17). És un paràmetre de tipus comunicatiu en el sentit que l'existència d'un interlocutor humà que supervise, guie o oriente el procés d'aprenentatge, assegura en major mesura l'èxit de la comunicació o, el que és el mateix, l'èxit de la millora de la competència comunicativa de l'aprenent. Per tant, aquest indicador també s'inclou en la perspectiva didàctica. Aquesta possibilitat pot limitar-se a un servei d'atenció a les consultes puntuals sobre els continguts o el funcionament, o constituir un sistema de teleformació que assessore, guie i avalue els aprenentatges dels usuaris, que incloga fòrums, espais de treball col·laboratiu, etc. (Gimeno, 2002a; Majó i Marquès, 2002).

Les qüestions restants d'aquesta secció aprofundeixen en diversos aspectes relacionats amb la perspectiva comunicativa. La **modalitat d'inscripció** (18) del curs, per exemple. Per a Trenchs (2001a) l'opció de registre dels usuaris és imprescindible perquè es produeixi un aprenentatge eficaç. Aquesta pot ser gratuïta o de pagament, però també existir ambdues, com ocorre en Parla.cat. La modalitat de pagament proporciona una persona que tutoritza, que guia i motiva l'aprenent. La gratuïta permet l'accés a tots els materials i les eines d'aprenentatge i de comunicació, però no permet la consulta a un tutor ni presentar-se a les proves que atorguen la certificació del nivell assolit. Tot seguit s'esbrina si **hi ha publicitat en la pàgina web** (19). Allò idoni és que no n'hi haja. En cas d'haver-n'hi aquesta ha de ser mínima i no interferir significativament en el maneig del lloc web (Majó i Marquès, 2002). L'aparició de bàners publicitaris en el lloc web actuaria de soroll-interferència que distorsiona o entrebanca la recepció del missatge. Seguidament es demana que s'expliciten **els connectors o el programari necessari per a poder utilitzar el lloc web** (20). Hi ha l'opció d'una resposta

oberta perquè la persona que avalue el curs pugui deixar-hi constància. Conèixer les exigències tècniques garantirà l'eficàcia de l'acte comunicatiu.

Els dos paràmetres que vénen a continuació documenten informació sobre la **frequència d'actualització del lloc web** (21) i la **data de l'última actualització** d'aquest (22). No són indicadors de qualitat pedagògica pròpiament dita, però donen una idea de com d'actual o desfasat pot estar el recurs quant a temàtica dels textos, per exemple. Considerem que la rellevància didàctica d'aquesta informació és perquè suposadament els llocs web amb una gran capacitat d'actualització poden augmentar la motivació de l'estudiant.

Els paràmetres finals d'aquesta primera secció demanen una **breu descripció del lloc web en tres o quatre línies** (23), la **data d'accés** (24) en què s'ha portat a terme la revisió i, per acabar, **comentaris addicionals** (si s'escauen) (25). Ens interessa especialment que la persona avaluadora formule una valoració qualitativa. Que enumere, si n'hi ha, les innovacions més destacables del lloc web. Si s'ha observat alguna originalitat o un ús de la tecnologia avançat, que resulte potenciador de l'aprenentatge.

6.2.2. Informació tècnica i funcional

En aquest apartat presentem la segona secció de la nostra plantilla d'avaluació. El vessant d'anàlisi predominant és el de la usabilitat, atès que s'hi detallen els requisits tècnics i funcionals que garanteixen l'efectivitat en l'ús d'un lloc web i fan possible abastar tots els objectius pedagògics del curs. Qüestions com ara l'eficàcia didàctica, la facilitat d'ús o el disseny gràfic, explicades en el capítol anterior, són valorades en aquesta part.

Volem aclarir que, tot i que el nostre estudi focalitza l'interès en el vessant de l'aprenentatge, seria negligent no atendre algunes qüestions tècniques o de disseny que tenen una repercussió directa en l'eficiència didàctica d'un recurs d'ALAO, en l'eficàcia de l'acte comunicatiu. Precisament les investigacions d'aquesta disciplina es caracteritzen per la multidisciplinarietat, com s'ha dit (Decco i Colpaert, 1999: 57). Levy (1997a)

afirma que la tecnologia i la pedagogia han de ser considerades companyes iguals i inseparables.

Coincidim amb Frizler (1995) quan afirma que els interessos pedagògics han de prevaler sobre la utilització de la tecnologia en els materials per l'ALAO. Recordem que aquest camp està en constant evolució, no paren de sorgir innovacions; algunes irrompen, com hem dit, des d'una obsolescència previsible. Per aquest motiu, també, la tecnologia ha de tenir el paper de propiciadora de l'aprenentatge. És per això que Romero i Carrió (2011) expliquen que la gran potencialitat de la tecnologia pot esdevenir una de les seues febleses. Aprendre una llengua a través d'un lloc web no ha d'obligar-nos a estar aprenent constantment diferents formes d'actuar. L'esforç ha d'invertir-se a millorar la competència comunicativa de la llengua meta, i només en això.

Tal com hem fet en l'apartat anterior mostrem ara la segona secció de la plantilla d'avaluació i seguidament expliquem els 44 indicadors de què consta. Tots els paràmetres han sorgit de les perspectives d'anàlisi de la usabilitat i de la comunicabilitat, ja que abasten els aspectes relacionats amb els codis emprats, els canals de comunicació, etc., per així comprovar si afavoreixen la comprensió del missatge i faciliten la interactivitat entre el programari i l'usuari. Són una mostra indubtable de la relació interdependent que tenen tots tres vessants de la nostra avaluació, el comunicatiu, l'usable i el de l'aprenentatge. Si la comunicació es produeix de forma exitosa és perquè la usabilitat ha sigut adequada i ha proporcionat les condicions òptimes perquè s'aconsegueixca l'objectiu, millorar la competència comunicativa de l'aprenent (vegeu la Taula 20).

En aquesta secció de la plantilla d'avaluació hem fet servir l'escala de tipus Likert per a algunes opcions de resposta. Com se sap, és una escala psicomètrica comunament utilitzada en els qüestionaris d'avaluació. Demanem el grau d'acord o de desacord perquè ho valore la persona que avalue el recurs. Hem estructurat les respostes en 5 graus que van des del *totalment en desacord (1)*, *més aviat en desacord (2)*, *terme mitjà (3)*, *més aviat d'acord (4)*, fins l'últim, *totalment d'acord (5)*. A més, hem inclòs una última opció: *sense elements de judici per a opinar (6)* perquè es marque quan siga pertinent. La resta de casos són com en la secció anterior, cal marcar tot allò que calga, sempre en les caselles grises destinades a tal fi (vegeu l'annex II amb els exemples d'aplicació de la plantilla).

SECCIÓ 2: INFORMACIÓ TÈCNICA I FUNCIONAL							
(S'han de marcar totes les caselles que calga)							
Facilitat d'ús i entorn amigable							
1: Totalment en desacord, 2: Més aviat en desacord, 3: Terme mitjà, 4: Més aviat d'acord, 5: Totalment d'acord, 6: Sense elements de judici per a opinar.							
26.	La pàgina principal presenta clarament les seccions i els recursos del lloc web.	1	2	3	4	5	6
27.	L'organització del lloc web és lògica i fàcil de manejar.	1	2	3	4	5	6
28.	Existència de mapa del lloc web.	a. Sí					
		b. No					
29.	L'aprenent pot moure's d'una secció a una altra del lloc web i tornar a l'inici a través d'un enllaç.	1	2	3	4	5	6
30.	L'aprenent sap exactament on es troba en tot moment i pot moure's a través dels recursos i les seccions sense desorientar-se.	1	2	3	4	5	6
31.	La disposició dels elements en la pantalla presenta consistència d'una secció a una altra.	1	2	3	4	5	6
32.	Les icones i les seues metàfores gràfiques són intuïtives.	1	2	3	4	5	6
33.	La llegibilitat de la pantalla és adequada.	1	2	3	4	5	6
34.	Existència d'instruccions o guia d'ús.	a. Sí					
		b. No					
35.	Format de les instruccions.	a. Text					
		b. So					
		c. Imatge					
		d. Altres					
36.	Existència d'un sistema d'ajuda contextualitzada en totes les seccions del lloc web.	1	2	3	4	5	6
37.	Els missatges d'ajuda són suficientment clars i útils.	1	2	3	4	5	6
38.	Existència d'una secció metainformativa detallada.	1	2	3	4	5	6
39.	Les funcions i les activitats del lloc web són autoexplicatives o ofereixen la informació necessària per a executar-les.	1	2	3	4	5	6
40.	Hi ha una secció de <i>Preguntes més freqüents (FAQ)</i> .	a. Sí					
		b. No					

41.	L'aprenent abans d'abandonar qualsevol secció o activitat pot salvar el treball realitzat.	1	2	3	4	5	6
42.	El recurs recorda el darrer treball de l'aprenent quan aquest reprén la tasca d'aprenentatge.	1	2	3	4	5	6
43.	Hi ha la possibilitat de tornar a fer les activitats tot esborrant la sessió de treball anterior.	1	2	3	4	5	6
44.	Els enllaços estan ben actualitzats.	1	2	3	4	5	6
45.	Els enllaços (tant externs com interns) són clarament identificables.	1	2	3	4	5	6
46.	En activar un enllaç s'obri una nova finestra/pestanya.	1	2	3	4	5	6
47.	Inexistència de pàgines sense eixida.	1	2	3	4	5	6
48.	Opcions del cercador del lloc web.	a. Cercador només vinculat als recursos del curs					
		b. Cercador general d'Internet					
		c. No n'existeix					
49.	Capacitats de la cerca incloses en el lloc web.	a. Cerca per paraula clau					
		b. Cerca a partir de llistats					
		c. Cerca avançada					
50.	La informació sobre els requeriments per a la reproducció dels arxius multimèdia és clara i completa.	1	2	3	4	5	6
51.	Els comandaments per a la reproducció dels arxius multimèdia són clarament identificables.	1	2	3	4	5	6
52.	La pàgina web detecta la manca dels connectors necessaris per a reproduir els arxius multimèdia.	1	2	3	4	5	6
53.	Opció d'activació/desactivació de so.	1	2	3	4	5	6
54.	Possibilitat d'imprimir objectes del lloc web.	1	2	3	4	5	6
55.	Possibilitat d'imprimir el treball realitzat.	1	2	3	4	5	6

56.	Possibilitat de funcionament en multiplataforma (PC, Macintosh, tauletes tàctils, dispositius mòbils, etc.).	1	2	3	4	5	6
57.	El recurs funciona independentment del navegador (Internet Explorer, Firefox de Mozilla, Google Chrome, etc.).	1	2	3	4	5	6
58.	La resposta del recurs és àgil pel que fa a la generació de retroalimentació.	1	2	3	4	5	6
Aspectes de disseny gràfic i qualitat multimèdia							
59.	La interfície gràfica resulta estèticament agradable.	1	2	3	4	5	6
60.	Els elements gràfics de la pantalla tenen un bon disseny.	1	2	3	4	5	6
61.	Les icones presenten bona qualitat gràfica.	1	2	3	4	5	6
62.	Les pantalles presenten equilibri entre el text i les imatges.	1	2	3	4	5	6
63.	Les imatges dels recursos multimèdia presenten bona qualitat.	1	2	3	4	5	6
64.	Els vídeos i les animacions existents presenten bona qualitat.	1	2	3	4	5	6
65.	Els elements d'àudio existents presenten bona qualitat.	1	2	3	4	5	6
66.	Es presta atenció a les necessitats de les persones discapacitades.	1	2	3	4	5	6
Canals de comunicació bidireccional							
<i>(S'han de marcar totes les caselles que calga)</i>							
67.	Comunicació síncrona.	a. Missatgeria instantània					
		b. Mens virtuals					
		c. Telefonades per Internet					
		d. Videoconferència					
		e. Xat					
		f. Altres					
68.	Comunicació asíncrona.	a. Agenda					
		b. Bloc					
		c. Correu electrònic					
		d. Fòrum					
		e. Llistes temàtiques					

		f. Podcàsting	
		g. Tauler d'anuncis	
		h. Wiki	
		i. Xarxa social	
		j. Altres	
69.	Possibilitat de realitzar consultes tècniques en línia.	a. Sí	
		b. No	

Taula 20: Plantilla d'avaluació dels cursos per a l'autoaprenentatge del català en el web: informació tècnica i funcional.

Aquest primer bloc de la segona secció revisa qüestions sorgides, essencialment, de la perspectiva d'anàlisi relacionada amb la usabilitat, intrínsecament relacionada amb la comunicació; de fet, el sentit de la usabilitat és afavorir l'intercanvi comunicatiu entre el lloc web i l'aprenent. Comencem per una primera subsecció sobre la facilitat d'ús i l'entorn amigable de navegació. Els ítems del 26 fins al 37 provenen del vessant d'anàlisi de la usabilitat, ja que abasten els aspectes de disposició dels elements en la interfície gràfica, la senzillesa de la navegació pel lloc web, etc. Els expliquem detalladament.

El primer paràmetre esbrina si la **pàgina principal presenta clarament les seccions i els recursos de què disposa el lloc web** (26), ço és, si està presentat de forma ordenada i ben estructurada. Els paràmetres següents al·ludeixen a l'**organització del lloc web**, concretament si aquesta **és lògica i fàcil de manejar** (27), si **existeix mapa del lloc web** (28). L'existència d'aquest és un requisit de qualitat funcional que permet copsar l'estructura del lloc. És una secció que organitza de forma completa i resumida, a través d'enllaços, totes i cadascuna de les parts de la pàgina web, per tal de fer senzill el desplaçament per les distintes seccions i el maneig. En la mateixa línia, el paràmetres següents tracten de la facilitat de navegació a través del recurs. Si aquesta es pot realitzar sense desorientar-nos, és a dir, **si ens podem moure d'una secció a una altra del lloc web i tornar a l'inici a través d'un enllaç** (29). En alguns llocs web aquest enllaç és inexistent i suposa un retard considerable haver de desfer la drecera seguida per poder arribar al començament del recurs. Aquest enllaç, a més, ha de ser clar i estar ben visible. L'últim ítem d'aquesta qüestió, si **l'aprenent sap exactament on es troba en**

tot moment i pot moure's a través dels recursos i les seccions sense desorientar-se (30), de manera que això permetrà la llibertat d'acció i l'aprenentatge s'adequarà més a l'estil de cada aprenent.

Continuant des de la perspectiva usable, seguim amb l'indicador **la disposició dels elements en la pantalla presenta consistència d'una secció a una altra** (31), ja que aquesta ha de mantenir-se estable en totes les parts del lloc web. A més, **les icones i les seues metàfores gràfiques han de ser intuïtives** (32), s'ha de poder interpretar de forma unívoca el que les icones i les metàfores que apareixen en el lloc web pretenen representar, ja que en cas contrari crearan confusió en l'usuari. D'altra banda, **la llegibilitat de la pantalla ha de ser adequada** (33), ço és, el tipus de lletra, la grandària, el color i el fons de pantalla han d'afavorir la lectura, mai entrebancar-la. Aquests dos ítems també estan fortament vinculats al vessant comunicatiu, ja que tracten dels codis emprats (gràfic i lingüístic), perquè siguen tan operatius com siga possible.

A continuació hi ha un seguit d'ítems al·lusius a les informacions sobre el maneig del lloc web i els recursos que conté. El primer tracta de **l'existència d'instruccions i guia d'ús** del lloc web (34). Aquestes han d'existir per tal de facilitar el maneig de les funcionalitats i les opcions que podem trobar en la pàgina web. **El format de les instruccions** (35) pot ser divers (text, imatge i/o so, a més d'una opció oberta d'*altres* que s'hauria d'explicitar amb la informació que calguera); s'ha de marcar tots els formats existents al llarg del recurs. Seguint els principis de Mayer (2001), com hem vist, la recomanació és el *principi de la redundància*, la narració acompanyada d'imatge. Aquest indicador, així mateix, pertany al vessant usable de l'estudi per bé que també al de la comunicació, atés que l'objectiu perseguit és aclarir a l'usuari la manera d'interactuar amb el recurs. Quant a **l'existència d'un sistema d'ajuda contextualitzada en totes les seccions del lloc web** (36), és cabdal per a guiar els usuaris i assegurar que s'entén el maneig de la pàgina web. Aquesta funció d'ajuda ha d'estar disponible en totes les seccions del lloc web. **Els missatges** que continga l'ajuda han de ser **suficientment clars i útils** (37), és de l'única manera que ens serveixen. Seguidament s'esbrina **l'existència d'una secció metainformativa detallada** (38); es refereix, concretament, a la capacitat del recurs d'aportar dades sobre si mateix i d'aportar informació sobre el seu contingut, estructura, etc. Al·ludeix a qualsevol menció explícita

que continga dades sobre la pàgina web: els objectius, l'autor o l'autora, l'estructura, la naturalesa del projecte, etc. Per això aquest indicador s'inscriu en la perspectiva comunicativa de l'anàlisi.

Des de la perspectiva de la usabilitat revisem ara les **funcions i les activitats del lloc web**, els comandaments i les accions que facen funcionar la pàgina web, ja que han de ser **autoexplicatives**, tant com siga possible (39). Dit altrament, allò desitjable és que no es necessiten ajudes per a comprendre com s'han d'emprar. En cas que no ho siguen, el recurs ha d'incloure algun tipus d'explicació que faça possible una utilització efectiva. Així com ha de tenir **una secció de preguntes més freqüents o FAQ** (40), avançant-se als problemes i als dubtes que han pogut tenir els usuaris que han provat el recurs o són previsibles per part del dissenyador.

Els ítems següents també estan directament vinculats al vessant usable en tant que l'objectiu que persegueixen és, una vegada més, fer més senzill el procés d'adquisició de la llengua. Es refereixen a la capacitat del recurs per a emmagatzemar les actuacions efectuades per l'aprenent. Són paràmetres que aborden qüestions vinculades a la reciprocitat del procés comunicatiu didàctic i l'intercanvi de rols imprescindible perquè hi haja adquisició de coneixement. A l'*input* que proporciona el lloc web l'aprenent ha de reaccionar. La seua actuació provoca un *output* que pot anar destinat a qualsevol dels agents que hi intervenen (el mateix lloc web, altres aprenents o el tutor en cas d'existir). Tots aquests, al seu torn, també poden rebre l'*input* i produir *output*, esdevenint així emissors i receptors en una mena de bucle que s'estén fins que acaba el procés d'ensenyament- aprenentatge (vegeu la Figura 19).

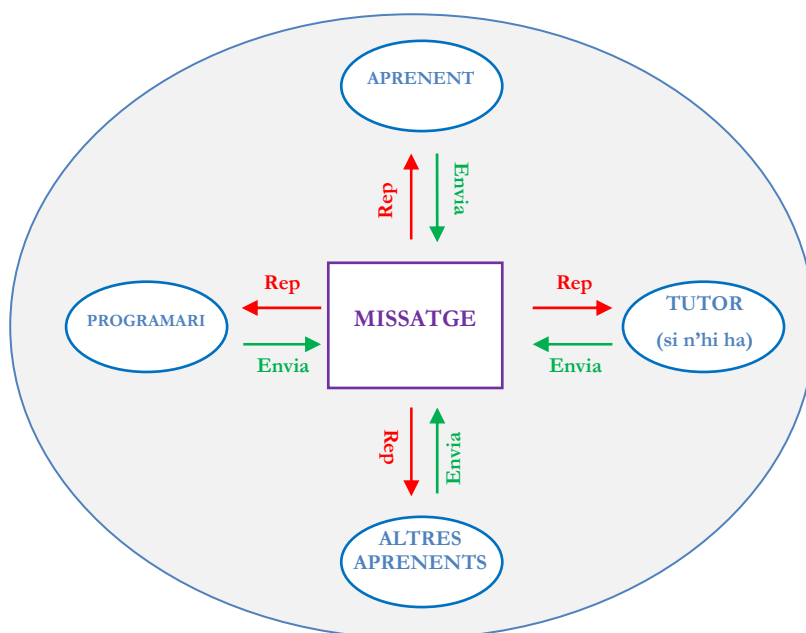


Figura 19: Intercanvi de rols comunicatius

En l'acte comunicatiu didàctic, com s'observa en la figura anterior, els papers s'intercanvien constantment. El missatge emés pel recurs demanda una resposta/actuació per part de l'aprenent, que es converteix així en emissor. El primer indicador revisa si **l'aprenent pot abandonar qualsevol secció o activitat tot salvant el treball realitzat** (41). En el web, sovint, els recursos no registren el treball dels usuaris. Així mateix, s'estalvia temps i s'evita la desorientació si **el recurs recorda el darrer treball de l'aprenent quan aquest reprén la tasca d'aprenentatge** (42). Aquesta opció és força pràctica des del punt de vista de l'autoaprenentatge ja que evitarà repeticions innecessàries. Dissortadament, aquest darrer requisit rarament s'observa en els cursos en el web, com veurem en aplicar la plantilla. També considerem que és fonamental que aquest treball pugui ser guardat, consultat i, fins i tot, refet si

l'estudiant necessita repetir alguna tasca (**hi ha la possibilitat de tornar a fer les activitats tot esborrant la sessió de treball anterior**, 43).

Els ítems que trobem a continuació tenen a veure amb els enllaços externs que han de ser rellevants i relacionats amb el temari. Convé que aquests siguin múltiples ja que oferiran més possibilitats perquè l'aprenent construesca, adapte i complemente el seu aprenentatge. Aquest és un indubtable avantatge que ens ofereix la xarxa com cap altre mitjà, la hiperconnectivitat (Seiz, 2006). També el tractament de l'hipertext a nivell tècnic ha de ser adequat. Concretament, els enllaços cal que siguin fàcils d'usar, d'identificar i que funcionen ràpidament; a més, cal que **els enllaços estiguen ben actualitzats** (44), d'una altra manera s'obstaculitza la comunicació. Per això aquest indicador l'adscriuim a aquesta perspectiva d'anàlisi.

Seguidament trobem dos ítems assignats a la usabilitat perquè es tracta de conèixer si els enllaços **són clarament identificables** (45). A més a més, cal que siguin funcionals i, per a això, en activar-los ha d'**obrir-se una nova pestanya o pantalla** (46) perquè l'estudiant continue tenint disponible allò que està realitzant i pugui consultar alhora les diferents seccions del lloc web. Aquest paràmetre es refereix a la possibilitat que en clicar un enllaç intern o extern s'obri per defecte una pestanya o una finestra nova. No obstant això, els navegadors actuals permeten obrir els enllaços en una nova finestra o pestanya. Però això és factible mitjançant una acció específica per part de l'usuari (ús de les funcionalitats del botó dret del ratolí). L'ítem següent aprofundeix en aquesta temàtica ja que es pregunta sobre la **inexistència de pàgines sense eixida** (47) que deixen bloquejat el recurs i el camí cap a unes altres seccions. Aquesta qüestió afecta tant la perspectiva usable com la comunicativa, per això resulta complex circumscriure-la: si un enllaç es trenca falla la comunicació entre l'aprenent i el missatge, al qual no pot accedir.

Donem pas a un conjunt miscel·lani dins d'aquesta secció. Dos paràmetres tenen a veure amb el punt de vista comunicatiu en verificar l'existència d'un cercador integrat en el lloc web. Un versa sobre les **opcions del cercador del lloc web** (48). Considerem que aquesta possibilitat dins de la mateixa pàgina web és una eina que pot contribuir a fomentar l'aprenentatge constructiu, ja que d'aquesta manera l'estudiant podrà prendre decisions sobre la informació que desitja manipular. En cas d'existir aquesta opció, pot

concretar-se de dues maneres: (a) el cercador pot estar vinculat als recursos del curs; o b) es tracta d'un cercador general d'Internet. És preceptiu que aquesta segona opció aparega integrada en el lloc web si la cerca de quelcom és necessària per a la consecució d'alguna activitat d'aprenentatge. Seguidament es detallen les **capacitats de la cerca incloses en el lloc web** (49), que poden ser a partir d'una paraula clau, navegant a través de llistats tancats o en forma de cerca avançada acotant, així, l'abast d'allò que es requereix.

Els paràmetres següents pertanyen al vessant usable de l'anàlisi. Tracten de la flexibilitat del recurs per a adaptar-se al context d'ús, a les circumstàncies i a la tecnologia amb què l'aprenent treballa. Hi ha dos paràmetres relacionats amb la reproducció dels arxius multimèdia. Un, esbrina si **la informació sobre els requeriments per a la reproducció dels arxius multimèdia és clara i completa** (50). Els arxius multimèdia solen anar acompanyats d'informació relativa al format, contingut, duració, programari necessari per a reproduir-los, grandària, etc. Dades que pretenen propiciar un ús eficient. L'altre pregunta si **els comandaments per a la reproducció dels arxius multimèdia són clarament identificables** (51), perquè l'estudiant no ha de balafiar el seu temps i les seues energies a cercar com fer funcionar els recursos que haja de fer servir. A continuació s'esbrina si **la pàgina web detecta la manca dels connectors necessaris per a reproduir els arxius multimèdia** (52). Aquesta qüestió és prescriptiva perquè es garanteix la funcionalitat del curs. No es pot pressuposar que l'estudiant posseeix coneixements tècnics que haurien de suplir aquest requisit. En cas de detectar-ho, el lloc web hauria d'informar l'usuari sobre els connectors (*pluggins*) necessaris i facilitar la instal·lació/desinstal·lació del programari i dels complements. Això avalarà el caràcter complet del recurs pel que fa als complements, tant per la part informativa que oriente l'usuari en el maneig i la instal·lació/desinstal·lació d'aquests complements, com per la inclusió de tot allò necessari perquè funcionen totes les aplicacions que aquest requereix.

Tot seguit esbrinem l'**opció d'activació/desactivació de so** (53) dins del mateix recurs. Sabem, és clar, que sempre es pot silenciar l'aparell, però coincidim amb Gimeno (2002a) en considerar una millora si aquesta possibilitat la proporcionen els mateixos comandaments de l'aplicació. Així, l'estudiant podrà, per exemple, silenciar la narració si primer vol observar la imatge o llegir el text tot sol abans d'escoltar-lo. En definitiva proporciona més

flexibilitat per a acoblar-se a distints estils d'aprenentatge i a les diferents situacions en què un estudiant realitza les tasques.

Per a completar aquesta temàtica, es revisen la **possibilitat d'imprimir objectes del recurs** (54) i la **possibilitat d'imprimir el treball realitzat** (55) per l'estudiant. Ambdues opcions flexibilitzen la metodologia a seguir per part d'aquest. Si aquestes opcions són factibles, els usuaris més acostumats a treballar en format paper es trobaran més còmodes i, per tant, més motivats. Sabem que sempre és possible imprimir allò que veiem a la pantalla, els navegadors actuals ho permeten i existeixen altres opcions que depenen del grau d'expertesa de l'usuari. No obstant això, considerem recomanable que la possibilitat estiga inclosa en el lloc web: així el format serà l'idoni i no requerirà coneixements informàtics extra.

Els dos penúltims paràmetres d'aquesta secció aporten informació sobre el funcionament tècnic del lloc web, especialment pel que fa a la versatilitat funcional. En primer lloc es planteja la **possibilitat de funcionament del recurs en multiplataforma** (56). A continuació s'esbrina si **el recurs funciona independentment del navegador** (57) que es faci servir. En ambdós casos les opcions de resposta són excloents (*Sí* o *No*). La resposta afirmativa es valorarà positivament quant a la flexibilització de les possibilitats de treball de l'estudiant. Així podrà fer pràctiques, estudiar, veure arxius de vídeo, comunicar-se amb altres estudiants, etc., des de diferents equips i distints moments del seu quefer quotidià.

L'últim paràmetre d'aquest bloc planteja la qüestió **la resposta del recurs és àgil pel que fa a la generació de retroalimentació** (58). Aquesta és decisiva perquè s'assegure la fluïdesa de l'aprenentatge. Convé que el lloc web proporcione una resposta ràpida quan s'use des d'un dispositiu estàndard.

Comencem una altra subsecció que analitza els aspectes de disseny gràfic i de qualitat multimèdia del lloc web; per tant, des del punt de vista de la usabilitat del lloc web. La imatge global del lloc web ha de seguir els bons principis de disseny –els comentats en el Capítol 5. Les opcions de resposta per a aquest conjunt de paràmetres és l'escala de tipus Likert, perquè la persona avaluadora pugui expressar la seua opinió des d'una visió de conjunt. Per a això la **interfície gràfica ha de resultar estèticament agradable** (59). El seu

disseny cal que siga atractiu i estèticament cortés; és a dir, que no estiga sobrecarregat i que convida a quedar-se en la pàgina i continuar explorant-la.

A continuació hi ha un conjunt d'indicadors que tracten de la qualitat del disseny gràfic. En primer lloc, s'esbrina si **els elements gràfics de la pantalla tenen un bon disseny** (60), o siga, s'ha de valorar la qualitat en el disseny de títols, barres i encapçalaments que han de facilitar l'orientació de l'usuari en la navegació a través del lloc web; també la qualitat en el disseny de marcs, taules i finestres per a facilitar l'organització de la informació i la navegació. En segon lloc, es pregunta **si les icones presenten bona qualitat gràfica** (61), ja que aquestes han de ser intuïtives i adequades. Així mateix, **en general les pantalles han de presentar equilibri entre el text i les imatges que contenen** (62).

El grup d'indicadors que segueix atén a qüestions sobre la qualitat i la resolució multimèdia. Sota aquest epígraf s'analitzen qüestions com ara **la qualitat de les imatges dels recursos multimèdia** (63), **la qualitat dels vídeos i de les animacions** (64) a més de la **qualitat dels elements d'àudio** (65).

L'últim dels paràmetres d'aquest bloc revisa si **es para atenció a les necessitats de les persones discapacitades** (66), amb possibilitats com ara engrandir les dimensions de les lletres, modificar el color per ajudar les persones amb deficiències visuals, subtítols en tots els textos orals per a les persones sordes, etc.

Aquesta segona secció de la plantilla d'avaluació conclou amb una subsecció sobre els **canals de comunicació bidireccionals** existents en el lloc web; és a dir, s'esbrinen les opcions comunicatives que ofereix el lloc. Com es pot suposar, aquests indicadors han sorgit des de la perspectiva comunicativa de la nostra anàlisi. Ja hem vist la necessitat de crear comunitats virtuals d'aprenentatge per tal de possibilitar la pràctica comunicativa, per a fomentar el sentiment de pertinença a un grup i permetre un plantejament didàctic col·laboratiu. Per a això el recurs ha d'incloure canals de **comunicació síncrona** (67) com ara missatgeria instantània, mons virtuals, telefonades, videoconferència, xat o algun altre; i canals de **comunicació asíncrona** (68), per exemple agenda, bloc, correu electrònic, llistes temàtiques, fòrum, podcàsting, tauler d'anuncis, wiki, xarxa social o qualsevol altre canal nou que pugui sorgir en qualsevol moment. L'últim ítem d'aquest bloc esbrina si hi ha

possibilitat de realitzar consultes tècniques en línia (69), és a dir, si existeixen serveis de suport en línia, com ara un servei d'atenció a les consultes puntuals sobre els continguts o el funcionament que esdevé un intercanvi comunicatiu amb l'administrador del lloc web.

6.2.3. Informació didàctica

A continuació presentem la tercera secció de la nostra plantilla per a l'avaluació dels llocs web per a l'autoaprenentatge del català, que correspon a les dades didàctiques (vegeu la Taula 21). És la més extensa i exhaustiva ja que revisa múltiples aspectes relacionats amb l'ensenyament-aprenentatge de llengües tot incorporant les característiques de l'ús de l'ordinador i del web com a instruments propiciadors de l'aprenentatge. Expliquem els requisits referits a la metodologia, la teoria pedagògica subjacent, etc., que faran efectiva l'adquisició de la llengua. Aquesta secció de la plantilla té com a protagonista principal el vessant d'anàlisi didàctic. Tanmateix, diversos indicadors també estan fortament vinculats als altres dos vessants; al comunicatiu, per exemple, els que tenen a veure amb la interacció o amb la usabilitat els relacionat amb eines o materials facilitadors de l'aprenentatge.

El qüestionari d'avaluació s'ha d'emplenar com en les dues seccions anteriors, les caselles grises estan destinades a la resposta de la persona avaluadora (podeu consultar els exemples d'aplicació en l'Annex II).

SECCIÓ 3: INFORMACIÓ DIDÀCTICA			
(S'han de marcar totes les caselles que calga)			
70.	Plantejaments pedagògics presents en el lloc web.	a. Aprenentatge connectivista	
		b. Aprenentatge constructiu	

		c. Aprenentatge significatiu	
		d. Aprenentatge col·laboratiu	
		e. Existència de comunitats de pràctica	
		f. Coneixement distribuït	
		g. Control individual per part de l'estudiant	
		h. Aprenentatge amb implicació	
		i. Entorn d'aprenentatge centrat en l'estudiant	
		j. Altres	
71.	Mètodes de caire tradicional presents en el lloc web.	a. Mètode Gramàtica-traducció	
		b. Mètode directe	
		c. Altres	
72.	Mètodes de caire estructuralista presents en el lloc web.	a. Audiolingual	
		b. Oral o situacional	
		c. Estructuro-global audiovisual	
		d. Altres	
73.	Mètodes de caire humanístic o idiosincràtic presents en el lloc web.	a. Suggestopèdia	
		b. Aprenentatge Comunitari de llengües	
		c. Mètode silencios	
		d. Mètode de resposta física total	
		e. Mètode Natural	
		f. Altres	
74.	Mètodes de caire processual presents en el lloc web.	a. Aprenentatge mitjançat tasques	
		b. Aprenentatge mitjançat projectes	
		c. Altres	

75.	Mètodes de caire comunicatiu presents en el lloc web.	a. Funcional -nocional					
		b. Altres					
76.	Aplicació de l'enfocament comunicatiu.	a. Es promou l'expressió de significat comunicatiu					
		b. Es produeix una interacció comunicativa real					
		c. Aplicació de la intenció comunicativa					
		d. Aparició de funcions comunicatives					
		e. Aparició de missatges metalingüístics					
		h. Opció d'explorar un tema triat per l'estudiant					
		i. Altres					
77.	Autonomia cognitiva de l'estudiant.	a. Menús no lineals que permeten opcions triades per l'estudiant					
		b. Grups d'enllaços variats organitzats de forma coherent					
		c. Altres					
78.	Aspectes del currículum centrat en l'estudiant presents en el lloc web.	a. Aprendre <i>fent</i> enfront de la mera transferència de coneixement teòric					
		b. Solució de problemes					
		c. Existència d'una anàlisi de necessitats individualitzada					
		d. Altres					
Eficàcia i caràcter complet del material del lloc web							
1: Totalment en desacord, 2: Més aviat en desacord, 3: Terme mitjà, 4: Més aviat d'acord, 5: Totalment d'acord, 6: Sense elements de judici per a opinar.							
79.	Considerem que el material pot facilitar l'assoliment dels objectius pretesos.	1	2	3	4	5	6

80.	Tota la informació necessària es troba en el recurs.	1	2	3	4	5	6
81.	S'inclouen totes les eines i els recursos necessaris per a seguir el curs i les orientacions oportunes.	1	2	3	4	5	6
82.	Existència de materials de referència gramatical.	1	2	3	4	5	6
83.	Presència d'un diccionari-vocabulari sonor.	1	2	3	4	5	6
84.	Hi ha instruments mediadors complementaris: biblioteques, adreces d'Internet, referències documentals externes...?	1	2	3	4	5	6
85.	Complementa el lloc web altres recursos (material imprès, per exemple)?				a. Sí		
					b. No		
Modalitat d'Aprenentatge de Llengües Assistit per Ordinador (ALAO)							
<i>(S'han de marcar totes les caselles que calga)</i>							
86.	Tipus d'ALAO en què es fonamenta el lloc web.	a. ALAO conductista					
		b. ALAO comunicatiu					
		c. ALAO integrat					
		d. Altres					
87.	Paper exercit per l'ordinador en el curs.	a. Basat en l'ordinador					
		b. Assistit per l'ordinador					
		c. Altres					
88.	El rol de l'ordinador.	a. Tutor					
		b. Eina/Estímul					
		c. Tutelat					
		d. Altres					
Retroalimentació o resposta del lloc web a l'actuació de l'estudiant							
<i>(S'han de marcar totes les caselles que calga)</i>							
89.	Formes de retroalimentació oferides pel lloc web.	a. Pistes (lletra, paraula o imatge)					
		b. Pista informativa (metalingüística o extralingüística)					

		c. Prova/error					
		d. Retroalimentació informativa					
		e. Retroalimentació metalingüística					
		f. Retroalimentació multimèdia					
		g. Solució disponible immediatament (després de fer almenys un intent)					
		h. Solució disponible directament					
		i. No hi ha retroalimentació					
		j. Altres					
90.	Existència de demostracions i exemples per a ajudar en l'aprenentatge.	1	2	3	4	5	6
91.	Formats en què es du a terme la retroalimentació.	a. Verbal					
		b. No verbal					
92.	Les activitats proporcionen la resposta correcta?	a. No					
		b. Sí. Quan_____					
93.	Com recull el lloc web la puntuació obtinguda per l'estudiant?	a. Es registra el nombre de respostes correctes/incorrectes					
		b. Es registra el nombre d'intents					
		c. Es compta el temps emprat					
		d. Es calcula la puntuació mitjana dels estudiants					
		e. Es realitza un informe del progrés					
		f. Altres					
94.	El recurs manté un registre de l'actuació de l'estudiant.	1	2	3	4	5	6
95.	El recurs manté un registre de l'actuació de	1	2	3	4	5	6

	l'estudiant accessible per al tutor.						
96.	Rellevància de la correcció i la fluïdesa.	a. Èmfasi en la correcció					
		b. Èmfasi en la fluïdesa					
		c. Equilibri entre correcció/fluïdesa					
97.	El lloc web anticipa les respostes de l'estudiant tot oferint informació sobre els errors més comunament comesos?	1	2	3	4	5	6
98.	El lloc web accepta com a correctes diverses respostes possibles si s'apropen a la resposta ideal?	1	2	3	4	5	6
99.	El lloc web presenta flexibilitat dialectal en les respostes proporcionades per l'estudiant.	1	2	3	4	5	6
Pràctica comunicativa							
<i>(S'han de marcar totes les caselles que calga)</i>							
100.	Quins tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de la comprensió lectora ?	a. Activitats d'exploració					
		b. Activitats provocades de comprensió lectora					
		c. Arrossegar i soltar					
		d. Classificació					
		e. Construcció de text					
		f. Diàlegs ramificats					
		g. Exercicis d'entrada oberta					
		h. Exercicis d'omplir buits					
		i. Exercicis d'elecció múltiple					
		j. Exercicis tipus <i>cloze</i>					
		k. Imatge clicable a la pantalla					

		l. Jocs	
		m. Recerques via web	
		n. Reconstrucció de text	
		o. Relacionar (emparellament)	
		p. Reordenar	
		q. Text clicable a la pantalla	
		r. Tutorial	
		s. Simulacions	
		t. Altres	
101.	Quins tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de l' expressió escrita ?	Les mateixes opcions de resposta	
102.	Quins tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de la comprensió oral ?	Les mateixes opcions de resposta	
103.	Quins tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de l' expressió oral ?	Les mateixes opcions de resposta	
104.	Quines destreses es treballen integrades?	a. Comprensió oral	
		b. Expressió oral	
		c. Comprensió escrita	
		d. Expressió escrita	
105.	Quina provisió d'informació o suport extralingüístic addicional hi ha dins de les activitats del curs?	a. Informació cultural	
		b. Informació sobre sociolingüística	
		c. Informació sobre literatura	
		d. Informació sobre la llengua meta	
		e. Altres	
106.	Quin tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de la fonètica?	a. Activitats d'exploració	
		b. Activitats provocades d'expressió oral	

		c. Arrossegar i soltar	
		d. Classificació	
		e. Construcció de text	
		f. Diàlegs ramificats	
		g. Exercicis d'entrada oberta	
		h. Exercicis d'omplir buits	
		i. Exercicis d'opció múltiple	
		j. Exercicis tipus <i>cloze</i>	
		k. Imatge clicable a la pantalla	
		l. Jocs	
		m. Recerques via web	
		n. Reconstrucció de text	
		o. Relacionar (emparellament)	
		p. Reordenar	
		q. Text clicable a la pantalla	
		r. Tutorial	
		s. Simulacions	
		t. Altres	
107.	Quin tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de l' ortografia ?	Les mateixes opcions de resposta	
108.	Quin tipus d'activitats s'usen per a la pràctica del lèxic ?	Les mateixes opcions de resposta	
109.	Quin tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de la pragmàtica ?	Les mateixes opcions de resposta	
110.	Quin tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de la morfosintaxi ?	Les mateixes opcions de resposta	
111.	La gramàtica està contextualitzada.	1	2
		3	4
		5	6

112.	Quin plantejament predomina pel que fa als conceptes en referència a la instrucció gramatical?	a. Deductiu					
		b. Inductiu					
		c. Equilibrat					
113.	Com és el tractament de les regles gramaticals i del funcionament formal de la llengua	a. Implícit					
		b. Explícit					
		c. Equilibrat					
114.	Es fomenta la presa de consciència lingüística?	1	2	3	4	5	6
115.	Com és la relació entre la instrucció lingüística i la consecució de les tasques?	a. Èmfasi en la tasca mateixa, més que en la instrucció lingüística					
		b. Èmfasi en la instrucció lingüística, més que en la consecució de la tasca					
		c. Equilibri entre la consecució de la tasca i la instrucció lingüística					
116.	Com és la gradació dels continguts?	a. Agrupats en itineraris que es van adaptant					
		b. Agrupats per nivells de dificultat					
		c. Jerarquia establerta					
		d. Sense gradació clara					
		e. Altres					
117.	Com és la gradació de les activitats?	a. Agrupades en itineraris que es van adaptant					
		b. Agrupades per nivells de dificultat					
		c. Jerarquia establerta					
		d. Sense gradació clara					
		e. Altres					
118.	Quin criteri d'agrupació dels continguts d'aprenentatge segueix el lloc web?	a. Criteri de tipus funcional-nocional					
		b. Criteri temàtic					

		c. Segons les destreses comunicatives	
		d. Segons el nivell de competència comunicativa o de dificultat	
		e. Segons el contingut lingüístic	
		f. El criteri no és clar	
		g. Altres	
119.	Aspectes de qualitat de les activitats d'aprenentatge	a. Exposició a un <i>input</i> comprensible ric i variat	
		b. Oportunitats per a la utilització real de la llengua a través de les eines de CMO	
		c. Processament del llenguatge per al sentit	
		d. Atenció al llenguatge per a millorar el coneixement lingüístic	
		e. Altres	
120.	Hi ha la possibilitat de completar les tasques d'aprenentatge de diferents maneres?	a. Sí	
		b. No	
121.	Presència de les activitats pedagògiques i de les activitats d'aprenentatge.	a. Predomini de les activitats pedagògiques	
		b. Predomini de les activitats autèntiques	
		c. Presència equilibrada d'ambdós tipus d'activitats	
122.	En general, com és la pràctica lingüística?	a. Controlada	
		b. Contextualitzada	
		c. Comunicativa	
123.	Utilització d'estratègies motivacionals.	a. Aprenentatge per exploració	
		b. Comunitat	

		d'aprenentatge	
		c. Diversió i entreteniment	
		d. Elements sorprenents	
		e. Encoratjament de l'estudiant	
		f. Existència d'un entorn de recolzament	
		g. Implicació en activitats variades i apropiades	
		h. Possibilitat d'experimentar l'èxit	
		i. Varietat de continguts	
		j. Altres	
124.	Estils d'aprenentatge presents en les activitats.	a. Actiu	
		b. Pragmàtic	
		c. Teòric	
		d. Reflexiu	
		e. Altres	
125.	Les activitats es poden adaptar/dirigir segons...	a. Edat	
		b. Idioma natiu	
		c. Varietat diatòpica	
		d. Interessos	
		e. Necessitats específiques d'aprenentatge	
		f. Estils d'aprenentatge	
		g. Ritmes de treball	
		h. Nivells de domini dels continguts	
		i. Altres	
126.	En quins formats es presenta <i>l'input</i> ?	a. Text simple	

		b. Text enllaçat amb text	
		c. Text enllaçat amb multimèdia	
		d. Text enllaçat amb recursos externs	
		e. Altres	
127.	L' <i>input</i> es troba destacat d'alguna manera?	a. No	
		b. Sí. Com?	
128.	En quins formats produeix l' <i>output</i> l'estudiant?	a. Text escrit	
		b. Text oral	
		c. Clics de ratolí	
129.	Existència d'oportunitats perquè els estudiants interactuen amb <i>input</i> real (o semblant al real).	1	2
		3	4
		5	6
130.	Quina –o quines- varietats diatòpiques del català contempla el recurs?	a. Català occidental	
		b. Català oriental peninsular-	
		c. Català oriental insular-	
131.	La inclusió de continguts multimèdia és rellevant i adequada quant a vídeos i animacions .	1	2
		3	4
		5	6
132.	La inclusió de continguts multimèdia és rellevant i adequada quant a àudio .	1	2
		3	4
		5	6
133.	Existeixen estratègies per a animar els estudiants perquè s'impliquen en les activitats d'interacció.	1	2
		3	4
		5	6
134.	Quins tipus d'interactivitat i interacció existeixen per als estudiants?	a. Amb materials docents	
		b. Amb altres persones	
		c. Amb entorns d'aprenentatge	
		d. Amb camps de formulari	
		e. Altres	
135.	Quines eines recolzen la interacció?	a. Càmera	

		b. Dispositius de veu	
		c. Ratolí	
		d. Pantalla tàctil	
		e. Teclat	
		f. Altres	
136.	Llista de comprovació de la interacció.	a. Les interaccions ocorren freqüentment	
		b. Les interaccions contribueixen als objectius de la unitat	
		c. Les interaccions potencien la memòria	
		e. Les interaccions potencien la transferència de l'aprenentatge a les activitats del món real	
		f. Altres	
137.	Quin és el mitjà de la interacció?	a. Oral	
		b. Escrit	
El contingut o temari del curs			
<i>(S'han de marcar totes les caselles que calga)</i>			
138.	Existència de guia d'estudi.	a. Sí	
		b. No	
139.	Existeixen organitzadors previs (introducció als temes, exemples, síntesis, resums, mapes conceptuals, etc.)?	a. Sí	
		b. No	
140.	Quins són els focus lingüístics dels continguts?	a. Cultura	
		b. Discurs: propietats textuais	
		c. Lèxic	
		d. Morfosintaxi	
		e. Ortografia	
		f. Pronúncia	

		g. Altres						
141.	Quin tipus de temari segueix el curs?	a. Temari estructural/formal						
		b. Temari funcional/nocional						
		c. Temari situacional						
		d. Temari basat en destreses						
		e. Temari basat en tasques						
		f. Temari basat en continguts						
		g. Temari temàtic						
		h. Temari lèxic						
		i. Temari basat en la solució de problemes						
		j. Temari basat en projectes						
		k. Altres						
142.	L'amplitud dels continguts inclosos és suficient.	1	2	3	4	5	6	
143.	Els continguts es treballen amb suficient profunditat.	1	2	3	4	5	6	
144.	Aquests continguts podrien presentar-se d'igual manera o millor en un altre mitjà (llibre, programa d'ordinador, curs audiovisual, etc.).	1	2	3	4	5	6	
Autoavaluació i avaluació								
145.	El lloc web inclou algun sistema d'autoavaluació?	a. Sí						
		b. No						
146.	Hi ha un sistema d'avaluació i seguiment amb informes per al tutor (en cas que n'hi haja).	1	2	3	4	5	6	
147.	Hi ha proves de nivell autoavaluables?	a. Sí						
		b. No						
148.	Existeixen estratègies d'avaluació contínua o formativa?	a. No						
		b. Sí. Quines?						

149.	El recurs reorienta l'aprenentatge en funció dels resultats de l'avaluació formativa.	1	2	3	4	5	6
150.	El lloc web facilita l'avaluació final de l'estudiant.	1	2	3	4	5	6

Taula 21: Plantilla d'avaluació dels cursos per a l'autoaprenentatge del català en el web: informació didàctica

El primer paràmetre d'aquesta secció analitza els **plantejaments pedagògics presents en el lloc web** (70). Com és previsible, en un curs en el web per a l'autoaprenentatge del català, s'haurà de marcar més d'una opció. Hi apareixen els principis didàctics que, d'una manera o d'una altra, sustenten el recurs. Les possibilitats de resposta són: (a) *l'aprenentatge connectivista*; (b) *el constructiu*; (c) *el significatiu*; i (d) *el col·laboratiu*. Aquest últim pressuposa (e) *l'existència de comunitats de pràctica*, ja que l'aprenent ha de poder interactuar a través de la participació en una comunitat d'aprenentatge en la qual els diversos aprenents es donen suport entre si. També contemplem si hi ha (f) *coneixement distribuït*, és a dir, si es registra l'intercanvi i el flux de coneixements de forma explícita, com ara amb la participació d'un grup d'ensenyants o de recursos externs que van variant i ampliant-se amb el temps. Una altra possibilitat de resposta és (g) *el control individual per part de l'aprenent*, que al·ludeix a l'existència d'eines i opcions perquè l'estudiant prenga el control del procés d'aprenentatge. Aquest indicador haurà d'estar seleccionat si existeix un *Itinerari lliure* en el recurs. Una altra opció que aportem és la de (h) *l'aprenentatge amb implicació*, que es dona quan el recurs busca tractar temes i aspectes propers a l'estudiant, i també intenta captar l'atenció de forma explícita. Això es comprovarà perquè els temes seran d'actualitat i suficientment plurals perquè puguin interessar a un nombre variat d'aprenents, per exemple (no obstant això, més endavant hi ha més indicadors que revisen l'ús d'estratègies de motivació dels aprenents). La penúltima opció contempla la possibilitat que el plantejament pedagògic estiga centrat en l'estudiant, és a dir, que es fomenta la interacció, i s'atén a la consideració individual dels aprenents, amb les seues característiques

específiques. A més hi ha una darrera opció de resposta oberta perquè s'afegesca qualsevol altre principi didàctic que s'observe en el recurs.

El següent bloc de paràmetres compendia la informació relativa als enfocaments didàctics subjacents en el lloc web (tots explicats en el Capítol 5). Hi ha un seguit de caselles per tal de marcar els mètodes didàctics en què es fonamenta el treball del recurs. Un bon recurs haurà de tenir com a eix principal l'enfocament comunicatiu, com ja hem explicat, però haurà de donar cabuda a altres mètodes per tal d'acoblar-se als diferents tipus d'aprenents. Els primers són els **mètodes de caire tradicional presents en el lloc web** (71), que poden concretar-se en els mètodes gramàtica-traducció o directe, i una opció oberta d'*altres* perquè la persona avaluadora incorpore qualsevol altre mètode que empre el recurs per a l'adquisició de la llengua.

L'ítem que ve a continuació revisa els **mètodes de caire estructuralista presents en el lloc web** (72), que es poden concretar en els mètodes (a) *audiolingual*, (b) *oral* o *situacional* i (c) *estructuro-global* i *altres*. Seguidament es comprova si en el recurs hi ha presència de **mètodes de caire humanístic** (73), això és, (a) *suggestopèdia*, (b) *aprenentatge comunitari de llengües*, (c) *mètode silencios*, (d) *mètode de resposta física total*, (e) *mètode natural* o (f) *d'altres*. També incloem la possibilitat que el recurs es base en algun dels **mètodes basats en els enfocaments de caire processual** (74), concretament en (a) *l'aprenentatge mitjançant tasques* o (b) *l'aprenentatge mitjançant projectes*. Si hi ha la possibilitat de dur a terme tasques relacionades amb l'aprenentatge per descobriment o exploració també s'inclouen en aquesta categoria. Així com si proposen preguntes i tasques que requeresquen investigació basada en el web, s'adscriuran a aquesta tipologia. Com ocorre sovint, apareix una opció de resposta oberta.

L'últim dels enfocaments compendiats és l'enfocament comunicatiu i s'esbrina quins **mètodes de caire comunicatiu són presents en el lloc web** (75). Com ja hem explicat, el mètode funcional-nocional és l'aplicació més reeixida d'aquest enfocament, per això és l'opció oferida per a l'avaluació, a més de la casella oberta per si es comprova l'existència d'algun altre mètode que caldrà especificar. L'enfocament comunicatiu, com hem vist, s'ha concretat en una sèrie de metodologies; per això, el paràmetre següent presenta una llista de comprovació sobre l'**aplicació de l'enfocament comunicatiu** (76): els principals aspectes que resumeixen i revisen la concreció de l'enfocament

comunicatiu. D'altres aniran apareixent al llarg de tota la secció, en tractar les competències comunicatives, la motivació, etc. En aquest indicador les opcions de resposta que hem inclòs són aquestes: (a) *es promou l'expressió de significat comunicatiu*, és a dir, l'expressió genuïna originada de la voluntat de l'aprenent, amb una finalitat no forçada, per exemple en la participació en el tauler d'anuncis; una altra resposta és si (b) *es produeix una interacció comunicativa real*, molt semblant a l'anterior però aquesta al·ludeix a la possibilitat d'interactuar amb altres persones, si l'estudiant pot adreçar el seu missatge lliurement a una audiència real i rebre retroalimentació com ara en l'ús del fòrum, el xat o el correu; una altra concreció de l'enfocament comunicatiu es veu en (c) *l'aparició de la intenció comunicativa*, si aquesta intenció es presenta i s'aplica de manera efectiva en activitats concretes del recurs; la següent opció esbrina si hi ha (d) *aplicació de funcions comunicatives*, en el sentit que siga un focus d'atenció explícit el tractament de les funcions i les nocions en contextos reals; també es pregunta per (h) *l'opció d'explorar un tema triat per l'estudiant*, possibilitat que pot anar des de l'exploració pel web fins a tasques que permeten l'aprenent aprofundir en un tema triat, encara que siga a través d'activitats dirigides a la pràctica lingüística; per finalitzar hi ha l'opció oberta *d'altres* per incloure tot allò que es considere oportú.

Quant a l'**autonomia cognitiva de l'estudiant** (77), comprovem l'existència de (a) *menús no lineals que permeten opcions triades per l'estudiant*, possibilitat que haurà de marcar-se en cas que existesquen itineraris lliures. L'altra opció de resposta té a veure amb la inclusió de (b) *grups d'enllaços variats organitzats de forma coherent*. A més d'una altra opció de resposta oberta.

Per a determinar si el **currículum se centra en l'estudiant** (78) incloem les següents possibilitats: si en el lloc web s'observa que s'intenta (a) *aprendre fent enfront de la mera transferència de coneixement teòric*; si (b) *hi ha tasques de solució de problemes*, en què l'estudiant ha d'engegar estratègies diverses per a solucionar-los; (c) si *existeix una anàlisi de necessitats individualitzada*, i una casella oberta per a incloure qualsevol altra estratègia centrada en l'estudiant que aparega en el recurs.

Comença un seguit de set indicadors per a comprovar el grau d'**eficàcia i el caràcter complet del material del lloc web**. El primer indicador demana si la persona avaluadora **considera que el material pot**

facilitar l'assoliment dels objectius pretesos (79). El lloc web ha de ser coherent amb allò que proposa aconseguir –que ha quedat reflectit en l'ítem 13. Ha d'haver-hi correspondència entre els objectius, els continguts i la pràctica lingüística plantejada. D'igual manera cal que **tota la informació necessària es trobe en el recurs** (80). L'estudiant ha de tenir a l'abast els coneixements necessaris per poder portar a terme totes les actuacions que requereix el lloc web. En la mateixa línia, s'esbrina si **s'inclouen totes les eines i els recursos necessaris per a seguir el curs i les orientacions oportunes** (81), fet recomanable perquè, no ho hem d'oblidar, es tracta d'un context d'aprenentatge autònom i l'estudiant ha de ser tan autosuficient com siga possible. Aquests dos paràmetres estan estretament relacionats amb el vessant de la usabilitat, ja que són eines facilitadores de l'aprenentatge.

A continuació es pregunta per l'**existència de materials de referència gramatical** (82), per la **presència d'un diccionari-vocabulari sonor** (83) i si **hi ha instruments mediadors complementaris: biblioteques, adreces d'Internet, referències documentals externes...?** (84). La inclusió d'aquests elements permet més autonomia a l'estudiant i més flexibilització perquè empre la metodologia de treball més adient al seu perfil d'aprenent. Subratllem la característica de *sonor* del recurs per a la consulta lèxica: pensem que la inclusió d'aquesta possibilitat aportarà més informació de l'entrada consultada en proporcionar el significat, l'equivalència a altres llengües i, a més, la pronúncia. Aquests dos paràmetres sorgeixen de la perspectiva d'anàlisi de la usabilitat, ja que influeixen en la manera d'usar el recurs. Aquesta subsecció finalitza amb la interrogació sobre si **complementa el lloc web altres recursos (material imprès, per exemple)?** (85), per si és dóna el cas que el lloc web pugui ser complementat, ampliat o serveixi de suport a un altre material. Si fóra així, caldria posar-ho de forma explícita en el qüestionari d'avaluació.

Un tema central de l'avaluació del lloc web és la **modalitat d'Aprenentatge de Llengües Assistit per Ordinador (ALAO)**; per això demanem quin és el **tipus d'ALAO en què es fonamenta el lloc web** (86). Les opcions de resposta són les tres modalitats d'ALAO establertes per Warschauer (1997): (a) *ALAO conductista*, en el qual la pràctica és estructural i l'adquisició d'hàbits és mecànica a través dels exercicis tipus *drills*; (b) *ALAO comunicatiu*, en el qual l'ordinador propicia la pràctica comunicativa entre estudiants, hi ha una interacció major i es treballa a partir de textos i tasques

autèntiques i significatives; i l'últim, (c) *ALAO integrat*, en què es fa ús intensiu de les possibilitats que ens ofereix la tecnologia i el web per a la interacció i la comunicació, per exemple a través dels fòrum, el correu, el xat, etc. Hi ha una opció d'*altres* per si sorgeixen altres modalitats o per a qualsevol comentari que es desitge afegir.

Sobre la mateixa qüestió s'aborda el **paper exercit per l'ordinador** en el curs (87). Aquest pot ser (a) *basat en l'ordinador*, quan aquest desenvolupa un paper fonamental, en què els diferents aspectes de l'ensenyament que es proposen estan coberts a través de l'ús del dispositiu informàtic, sense que siga necessària la presència de cap material imprès o l'assistència d'un tutor humà – encara que aquest hi pugua existir; l'altra possibilitat és (b) la d'*assistit per l'ordinador*; en tal cas, el dispositiu és una ajuda o eina addicional de la interacció directa entre els participants humans. En aquesta modalitat s'acostuma a recórrer a la intervenció d'un ensenyant o de materials addicionals de diversos tipus. A més, s'ha incorporat una casella oberta perquè s'especifique qualsevol altre ús que es done.

Per a completar aquest tema l'ítem següent tracta, des d'un altre punt de vista, el **rol de l'ordinador** (88). Com s'ha explicat, aquest pot actuar (a) com a *tutor*, en què l'ordinador avalua l'actuació de l'estudiant d'alguna manera; (b) com a *eina o estímul* –segons autors- en el qual l'ordinador serveix d'ajuda a l'aprenentatge però no avalua el procés formatiu; o (c) *com a tutelat*, en què l'estudiant ensenya a la màquina, avançant, en fer-ho, el seu nivell d'aprenentatge. La primera opció, probablement, és la més freqüent en l'entorn del web, però també ens podem trobar amb recursos en què l'ordinador serveix com a eina per a portar a terme tasques d'aprenentatge com ara recerca de lèxic, d'informació, traduir, etc. –seria la segona opció. La tercera possibilitat es pot trobar, per exemple, quan l'estudiant pot modificar o ampliar continguts en alguna pàgina web tot afegint la seua opinió en un bloc, afegint arxius multimèdia per a ser compartits amb altres estudiants, etc.

L'estudi de la **retroalimentació o resposta del lloc web a l'actuació de l'estudiant** comença en la següent subsecció. Són un seguit de paràmetres sorgits del vessant d'anàlisi de la comunicació (del 89 fins el 93). Aquests indicadors que fan una anàlisi general de la interacció de l'aprenent amb el lloc web, aspecte crucial en l'adquisició de la llengua. Aquesta modalitat formativa

origina, per si mateixa, un acte comunicatiu didàctic específic, el representat en la Figura 20:

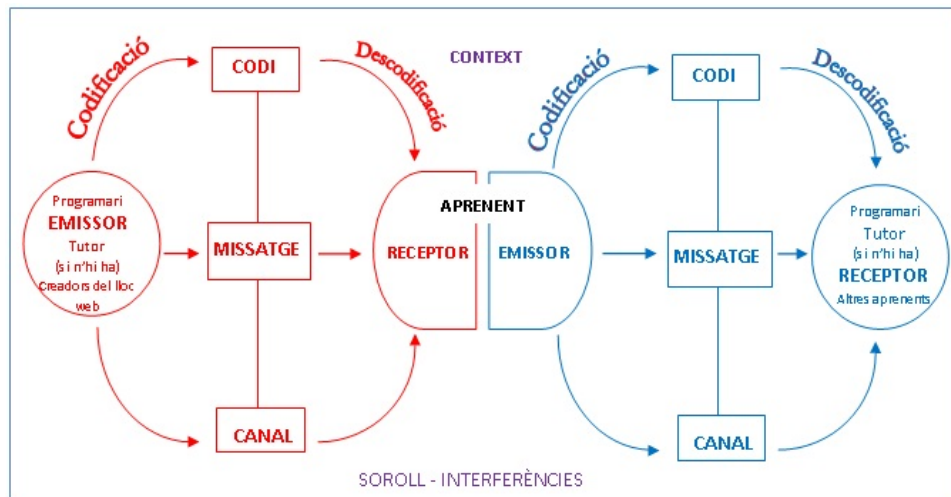


Figura 20: Acte comunicatiu didàctic a través del web

Comencem amb la revisió de les **formes de retroalimentació oferides pel lloc web** (89). Les opcions de resposta sintetitzen les possibilitats vistes en el Capítol 5. Allò ideal és que hi haja diversitat de formats de retroalimentació al llarg del recurs, perquè d'aquesta manera s'acoblarà a distints estils d'aprenentatge. Les principals modalitats són aquestes:

- Pistes (lletra, paraula o imatge)*, quan s'ofereix a l'aprenent, si aquest ho sol·licita, una pista o indicació que ajude a trobar la resposta correcta.
- Pista informativa (metalingüística o extralingüística)*, quan la pista que rep l'aprenent, quan la sol·licita, pren la forma d'una explicació més detallada que pot menar l'estudiant fins la resposta encertada.
- Prova/error*, si el recurs no proporciona la resposta correcta directament, sinó que l'estudiant ha de provar fins que l'encerte; o a partir de determinat nombre d'intents, el recurs la mostra.
- Retroalimentació informativa*, es tracta d'una resposta correctiva que aporta informació extralingüística que ajuda a l'aprenent a completar l'activitat.
- Retroalimentació metalingüística*, si el recurs aporta una explicació sobre la llengua, com ara: *recorda que les perífrasis verbals d'obligació són...*

- f. *Retroalimentació multimèdia*, aquesta opció pot ser complementària d'alguna de les altres, ja que es refereix al format que pot usar el recurs per a proporcionar la informació; en aquest cas, si emprà un missatge oral o alguna animació.
- g. *Solució disponible immediatament (després de fer almenys un intent)*, quan la resposta correcta s'oferisca directament i sense ser sol·licitada, després que l'aprenent haja realitzat almenys un intent per a resoldre-la.
- h. *Solució disponible directament*, es tracta de la situació en què la resposta correcta es proporcione a l'estudiant de forma directa i en tot moment, sense que siga condició portar a terme l'activitat.
- i. *No hi ha retroalimentació*, és l'opció menys recomanable. Es refereix a les activitats sense interacció, provinents de pàgines web estàtiques.
- j. *Altres*, per si s'observa algun tipus de retroalimentació en el recurs que no estiga contemplada en el llistat d'opcions que proporcionem.

L'aspecte que es considera a continuació planteja l'**existència de demostracions i exemples per a ajudar en l'aprenentatge** (90). Ens referim, concretament, a la utilització d'exemplificacions o models que mostren, de manera pràctica, com portar a terme les activitats d'aprenentatge que es proposen. La resposta està dividida en els 6 nivells de l'escala de tipus Likert per si aquesta estratègia hi apareix de forma desigual o, simplement, no hi apareix.

Una qüestió relacionada són els **formats en què es du a terme la retroalimentació** (91), que poden ser *verbal* i/o *no verbal*, pel que l'avaluador haurà de marcar els que faça servir el lloc web. Aprofundint en el ventall d'aspectes que categoritzen la retroalimentació, esbrinem si **les activitats proporcionen la resposta correcta** (92) a l'aprenent. Es poden donar dues situacions: una, que el recurs no proporcione la solució de l'activitat i, per tant, l'estudiant haja d'anar provant fins que l'encerte; o l'altra possibilitat és que el recurs proporcione la resposta correcta després d'un nombre concret d'intents, per exemple. És per això que l'opció de resposta *sí*, té una casella oberta perquè s'hi detalle quan, exactament, o com, es proporciona la solució.

La pregunta plantejada ara és **com recull el lloc web la puntuació obtinguda per l'estudiant** (93). Cal conèixer quins mecanismes emprà el recurs per a quantificar la resposta o l'actuació de l'estudiant. Les opcions de resposta són: (a) *es registra el nombre de respostes correctes/incorrectes*; (b) *es registra el nombre d'intents*; (c) *es compta el temps emprat*; (d) *es calcula la puntuació mitjana dels estudiants* (aquesta sol presentar-se en forma de percentatge); (e) *es realitza un informe del progrés de l'estudiant*; i, per acabar, una opció oberta si s'observa qualsevol altra forma de registrar el que fa l'aprenent.

El paràmetre següent pertany a la mateixa temàtica: es tracta de saber si **el recurs manté un registre de l'actuació de l'estudiant** (94) accessible per a aquest. És una opció molt positiva del recurs, ja que la seua existència permetrà que l'aprenent siga més conscient del seu procés d'aprenentatge i pugua prendre decisions conseqüents. Es tracta del detall de les unitats/temes revisats, de les activitats realitzades, del percentatge d'errors/encerts produïts, del temps esmerçat, etc. Aprofundint en el tema, el paràmetre que hi ha a continuació esbrina si **el recurs manté un registre de l'actuació de l'estudiant accessible per al tutor** (95). Aquest és un tret valuós que facilita la tasca de l'ensenyant. Suposa la mateixa informació disponible per al tutor. Les opcions de resposta les hem concretades en l'escala de tipus Likert per si aquest registre es produeix de forma desigual al llarg del recurs. Ambdós indicadors provenen del punt de vista de la usabilitat, en tant que recursos facilitadors de les tasques d'aprenentatge. A continuació es tracta de dilucidar quin grau de rellevància tenen **la correcció i la fluïdesa** (96) en el recurs. És convenient que el lloc web ofereisca un equilibri entre ambdues. Les opcions de resposta detallen totes les possibilitats: (a) *d'èmfasi en la correcció*, (b) *èmfasi en la fluïdesa* i (c) *equilibri entre correcció/fluïdesa*.

Un aspecte força interessant és si **el lloc web anticipa les respostes de l'estudiant tot oferint informació sobre els errors més comunament comesos** (97). Sabem que es poden preveure nombrosos errors que cometen els aprenents per interferència de la L1 o de les llengües de l'entorn, com ocorre en el català respecte de l'espanyol. El lloc web pot preveure infinitat d'errors que ajudaran l'estudiant a prendre consciència del seu aprenentatge. Les opcions de resposta estan graduades per si aquesta possibilitat didàctica s'empra de forma desigual en el recurs.

De manera similar esbrinem si **el lloc web accepta com a correctes diverses respostes possibles si s'apropen a la resposta ideal** (98). Es tracta de conèixer com de flexible i *intel·ligent* és el recurs, perquè es pot donar la situació que l'estudiant cometa un error ortogràfic o tipogràfic i el recurs pot marcar com a correcte fins la lletra errònia, per exemple. Aprofundint en la mateixa temàtica, l'ítem següent planteja l'opció que **el lloc web presente flexibilitat dialectal en les respostes proporcionades per l'estudiant** (99). Fóra bo que aquesta possibilitat existira, tal com hem comentat suara. De fet hi ha algun exemple en el web, com ara el PELC, el Programa d'Ensenyament en Llengua Catalana [<http://pelc.illesbalears.cat/pelc>, del Govern de les Illes Balears]; que accepta les diverses formes pertanyents als diversos estàndards catalans. Això no obstant el recurs adverteix que si la resposta és incorrecta la solució mostrada pel programari serà la forma més generalitzada o la utilitzada en els parlars de les Illes Balears. Aquest curs ha estat sotmés a la nostra plantilla d'avaluació (vegeu l'Annex II) i els resultats són comentats en l'apartat següent d'aquest mateix capítol.

Encetem ara una subsecció dedicada a la **pràctica comunicativa** en què analitzem com es porta a terme l'exercitació de la llengua. El primer ítem analitza **quins tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de la comprensió lectora** (100), el següent ateny **l'expressió escrita** (101), a continuació hi ha **la comprensió oral** (102) i finalment, **l'expressió oral** (103). Per a les quatre destreses hi ha les mateixes opcions de resposta, una relació de les activitats més freqüents que es troben en els recursos per a l'ALAO, classificades segons la mecànica necessària (vegeu el Capítol 5). Són aquestes: (a) *activitats d'exploració*, (b) *activitats provocades de comprensió lectora/expressió escrita/comprensió oral/expressió oral*, (c) *arrossegar i soltar*, (d) *classificació*, (e) *construcció del text*, (f) *diàlegs ramificats*, (g) *exercicis d'entrada oberta*, (h) *exercicis d'omplir buits*, (i) *exercicis d'elecció múltiple*, (j) *exercicis tipus cloze*, (k) *imatge clicable a la pantalla*, (l) *jocs*, (m) *recerques via web*, (n) *reconstrucció de text*, (o) *relacionar (emparellament)*, (p) *reordenar*, (q) *text clicable a la pantalla*, (r) *tutorial*, (s) *simulacions* i (t) *altres*. Caldrà marcar totes les que procedesquen. Val a dir que l'entorn del web permet implementar un nombre variat d'activitats i que això és el més apropiat perquè cada tipus d'aprenent trobe la manera d'aprendre que més s'acoble al seu estil. A més, les

activitats han de promoure un ús creatiu del llenguatge, no poden limitar-se a simples activitats mecàniques.

Per a completar el treball de les habilitats comunicatives cal conèixer **quines destreses es treballen integrades** (104) ja que, com hem vist, la pràctica lingüística ha de semblar-se a l'ús real de la llengua, que les combina i simultanieja. S'hauran de marcar, per tant, totes les que siguin oportunes.

El paràmetre que apareix tot seguit sorgeix del vessant comunicatiu de la nostra anàlisi, revisa **quina provisió d'informació o suport extralingüístic hi ha dins de les activitats del curs** (105). Les possibilitats de resposta són: (a) *informació cultural*, (b) *informació sobre sociolingüística*, (c) *informació sobre literatura*, (d) *informació sobre la llengua meta* o qualsevol (e) *altra*. Com hem vist, seguint l'enfocament comunicatiu cal que hi haja informació sobre aquests aspectes, en major o en menor mesura, però només així es proporcionarà una visió completa de la llengua meta, si es té en compte el context social en què està immersa, els seus parlants, les seues manifestacions culturals, etc. Mereix comentari a banda la inclusió de continguts culturals, ja que fomenta la integració dels estudiants en la comunitat lingüística. El fet d'animar a la participació en esdeveniments culturals de la societat augmentarà tant la socialització dels estudiants entre si, com en la societat de l'entorn.

Els següents paràmetres aprofundeixen en el tipus de pràctica comunicativa que planteja el recurs, concretament a partir del tractament dels components lingüístics. Per això es pregunta **quins tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de la fonètica** (106), **de l'ortografia** (107), **del lèxic** (108), **de la pragmàtica** (109) i **de la morfosintaxi** (110). Els tipus d'activitats possibles són els mateixos dels paràmetres anteriors, ja que abasten una tipologia exhaustiva i que sol correspondre's amb el que amb més freqüència ens trobem en els recursos per a l'ALAO. No obstant això, sempre hi ha la casella oberta per afegir qualsevol altre tipus d'activitats que es puguin detectar.

Donada la importància que té la morfosintaxi en l'adquisició de la llengua i la complexitat que comporta, dediquem uns altres indicadors per tal de saber en profunditat més detalls de la metodologia que segueix el lloc web per aconseguir-ne l'assoliment. El paràmetre que ve a continuació pregunta si **la gramàtica està contextualitzada** (111). Com ja hem explicat, segons l'enfocament comunicatiu, ha de ser així. Tanmateix hem considerat oportú no

plantejar unes úniques respostes excloents de *sí* o *no*. Al contrari, hem inclòs la possibilitat de resposta seguint l'escala de tipus Likert perquè la persona avaluadora pugui donar compte de la visió global d'aquesta qüestió. De la mateixa temàtica és l'ítem dedicat a **quin plantejament predomina pel que fa als conceptes en referència a la instrucció gramatical** (112). Els tractaments possibles són dos: (a) *deductiu*, si en primer lloc es presenten les regles gramaticals generals i, a continuació, es posen en pràctica a través de les activitats. Això no significa que necessàriament es presenti de manera directa la regla gramatical, sinó que el coneixement d'aquesta ha precedit a l'exercitació pràctica; (b) *inductiu*, si es presenten primer els exemples concrets d'ús i, posteriorment, es concreten les regles gramaticals que els expliquen; i (c) *equilibrat*, quan s'observeix cert equilibri en fer una valoració global del plantejament que es fa en el lloc web. D'igual manera s'esbrina **com és el tractament de les regles gramaticals i del funcionament formal de la llengua** (113), amb les opcions de resposta: (a) *implícit*, quan la instrucció de les regles gramaticals no és directa, sinó a través de pràctica focalitzada; (b) *explícit*, si les regles gramaticals es presenten de manera directa; i, la darrera opció, (c) *equilibrat*, per si existeixen ambdós plantejaments al llarg del curs. Ara revisem si **es fomenta la presa de consciència lingüística** (114) mitjançant la reflexió sobre la forma de la llengua, per exemple, a través de la retroalimentació metalingüística que proporcione el recurs a l'aprenent.

Seguim analitzant el plantejament didàctic subjacent en les activitats de lloc web. Ara és el torn de **la relació entre la instrucció lingüística i la consecució de les tasques** (115), que pot ser de tres maneres: (a) *posant l'èmfasi en la tasca mateixa, més que en la instrucció lingüística*, quan allò en què focalitzi l'interès l'activitat siga la realització d'aquesta més que l'aprenentatge lingüístic que comporte; la segona opció de resposta és el cas contrari, que es pose l'èmfasi (b) *en la instrucció lingüística més que en la consecució de la tasca*; i la darrera possibilitat és quan (c) *existesca equilibri entre la consecució de la tasca i la instrucció lingüística*.

Passem, a continuació, a explicar tres paràmetres sorgits del vessant d'anàlisi de la usabilitat, perquè consisteixen a detallar els criteris de seqüenciació dels continguts i de les activitats, tant pel que fa al punt de vista estructural com didàctic. En primer lloc estudiem **com és la gradació dels**

continguts (116), un indicador que al·ludeix a aspectes de format amb una repercussió didàctica evident. Repassem les diferents maneres que trobem: (a) *agrupats en itineraris que es van adaptant*, criteri de classificació que es correspondrà amb la possibilitat de l'itinerari flexible de què parlàvem en la Secció 1 de la plantilla d'avaluació; (b) *agrupats per nivells de dificultat*, quan els continguts vagen incrementant la complexitat a mesura que avança el procés d'aprenentatge; (c) *jerarquia establerta*, si la distribució de continguts atorga més importància a uns que a uns altres; (d) *sense gradació clara*, quan, tot i existir una agrupació, aquesta no denota un criteri de distribució; i (e) *altres*, perquè la persona avaluadora complete aquesta informació amb alguna altra possibilitat que pugui trobar.

Seguint en la mateixa temàtica, el paràmetre següent revisa **com és la gradació de les activitats** (117) i aportem les mateixes opcions de resposta que en l'ítem anterior. Tot seguit esbrinem **quin criteri d'agrupació dels continguts segueix el lloc web** (118). Aquest indicador conté una informació valuosa tant per als ensenyants que puguen fer servir un lloc web com per als aprenents autònoms, ja que conèixer el detall de la distribució dels continguts que s'adquireixen en el curs facilita la decisió de seguir un curs o no. Les categories en què hem dividit la tipologia possible són: (a) *criteri de tipus funcional-nocional*, quan siguen les funcions-nocions comunicatives l'eix vertebrador dels continguts; (b) *criteri temàtic*, si el fil conductor són els temes, en sentit ampli; (c) *segons les destreses comunicatives*, quan els continguts s'organitzen a l'entorn de les grans habilitats comunicatives o de les microhabilitats que inclouen; (d) *segons el nivell de competència comunicativa o de dificultat*, serà aquest cas quan els continguts siguen estructurats en funció del grau de domini de la competència comunicativa de l'aprenent; (e) *segons el contingut lingüístic*, quan les unitats de treball estiguen classificades segons el component lingüístic que proposen; (f) *el criteri no és clar*, per si la persona que avalue el recurs no pot identificar quin és el criteri seguit pels creadors del lloc web; i (g) *altres*, l'opció de resposta oberta.

L'aspecte que es considera a continuació és el de la **qualitat de les tasques d'aprenentatge** (119) per tal de comprovar que es trau profit de les oportunitats que ofereix la tecnologia, però especialment el web, per a l'adquisició de la llengua. Aquest indicador, junt a d'altres, és bàsic per a saber l'excel·lència del lloc web. Les possibilitats són: (a) *exposició a un input comprensible ric i variat*, si el lloc web proporciona textos acompanyats de recolzaments per tal de facilitar la comprensió, bé siguen verbals o no verbals;

(b) *oportunitats per a la utilització real de la llengua a través de les eines de CMO*, si el lloc web inclou les eines necessàries i n'estimula l'ús; (c) *processament del llenguatge per al sentit*, que observem quan el recurs emfasitza la interpretació i la manipulació del sentit, més que si atorga més rellevància a la forma lingüística; (d) *atenció al llenguatge per a millorar el coneixement lingüístic*, si el lloc web treballa el sistema formal de la llengua directament per tal d'ampliar el coneixement del funcionament de la llengua meta; i (e) *altres*.

Una altra qüestió didàctica directament relacionada amb la qualitat és **la possibilitat de completar les activitats de diferents maneres** (120). Aquesta la constatarem en activitats en què calga accions o mecàniques distintes per part de l'aprenent, com ara clicar a la pantalla o escriure un text, escoltar un fragment i visionar un vídeo, etc. Considerem que aquesta flexibilitat en la consecució de les activitats permet una millor adaptació als diferents estils d'aprenentatge dels estudiants. És per aquesta raó que pertany al punt de vista de la usabilitat. Les opcions de resposta són únicament *sí/no*.

Continuem analitzant el plantejament didàctic de les activitats d'aprenentatge. Ara és el moment de revisar quina és la **presència de les activitats pedagògiques i de les activitats d'aprenentatge** (121). Concretament volem conèixer si: (a) *predominen les activitats pedagògiques*, ço és, les activitats dissenyades per a l'aprenentatge i la pràctica de la llengua meta; si pel contrari (b) *predominen les activitats autèntiques*, aquelles en què es focalitza l'interès en la consecució d'una tasca que podria ocórrer en la vida quotidiana, només que cal realitzar-la forçosament a través de la llengua meta; i (c) si hi ha una *presència equilibrada d'ambdós tipus d'activitats*.

Per a completar l'anàlisi preguntem **com és, en general, la pràctica lingüística** (122), per si aquesta és (a) *controlada*, si s'intenta automatitzar la producció i reforçar-la fora del context comunicatiu real; (b) *contextualitzada*, si la pràctica es produeix atenent el possible context comunicatiu en què es podria produir, per exemple, a través d'una situació simulada semblant a la real; i (c) *comunicativa*, quan la pràctica comunicativa és real, amb un intercanvi d'informació i amb una finalitat. Les tres opcions de resposta poden donar-se al llarg del lloc web. Si és així, la persona avaluadora pot numerar de l'1 al 3 segons la presència d'una possibilitat siga la major (1) o la menor (3).

Mereix comentari a banda **la utilització d'estratègies motivacionals** (123) en el lloc web. És un tema vinculat a les activitats d'aprenentatge, ja que l'estimulació de l'estudiant parteix, principalment, d'aquestes. Però va molt més enllà, és una qüestió complexa de tipificar, perquè, com ocorre sovint en l'ensenyament, no hi ha una *recepta* única, cal que el recurs incloga diversitat d'estratègies per tal de motivar aprenents de distinta tipologia. Com hem comentat al llarg del nostre estudi, la motivació és essencial en l'autoaprenentatge d'una llengua, principalment per dues raons: una, perquè hi haja interès per a interactuar, i una altra, perquè no es produeix l'abandó de l'aprenentatge. Així doncs, hem concretat les estratègies en aquestes: (a) *aprenentatge per exploració*; (b) *existència d'una comunitat d'aprenentatge*; (c) *possibilitat de diversió i entreteniment*; (d) *aparició d'elements sorprenents*; (e) *encoratjament de l'estudiant*, que pot ser a través dels previsibles missatges del tipus *prova-ho de nou, ben fet*, etc. Però també a través de missatges personalitzats com ara rebre un correu electrònic personalitzat quan es detecta que l'aprenent porta determinat nombre de setmanes sense entrar en el lloc web; (f) *existència d'un entorn de recolzament*, ens referim a les eines d'ajuda i d'informació que eviten el desconcert de l'aprenent; (g) *implicació en activitats variades*; (h) *possibilitat d'experimentar l'èxit*, per mitjà d'activitats ni massa fàcils ni massa difícils; (i) *varietat de continguts*; i (j) *altres*.

Una vegada completada la qüestió de com es porta a terme la pràctica lingüística estudiem ara la capacitat del recurs per acoblar-se a la diversa tipologia d'estudiants que pot emprar el lloc web. Hi dediquem un parell de paràmetres, el primer versa sobre **els estils d'aprenentatge presents en les activitats** (124), en què cal marcar els estils que s'observen en la metodologia didàctica del recurs: (a) *actiu*; (b) *pragmàtic*; (c) *teòric*; (d) *reflexiu*; i (e) *altres*. Una vegada més la pluralitat serà un aspecte positiu del lloc web. El segon paràmetre analitza les variables individuals de l'aprenent a través de la frase incompleta **les activitats es poden adaptar/dirigir segons...**(125). Recordem que un dels grans avantatges dels materials per a l'ALAO és, precisament, la capacitat d'adequar-se fàcilment a diversos trets. Per a la nostra plantilla hem considerat possibles aquests variables: (a) *edat*; (b) *idioma natiu*; (c) *varietat diatòpica*; (d) *interessos*; (e) *necessitats específiques d'aprenentatge*; (f) *estils d'aprenentatge* (g) *ritmes de treball*; (h) *nivells de domini dels continguts*; (i) *altres*. Opinem que no s'ha de trivialitzar la qüestió de la variació diatòpica, per això

la reprenem en un altre ítem més endavant i ja ens ha servit per a completar la informació identificativa del lloc web (vegeu la Secció 1 de la plantilla d'avaluació). És una informació valuosa per a llengües com ara la nostra en què conviuen diversos estàndards.

Un tema totalment diferent és el tractament de *l'input* i *l'output* que és objecte d'estudi en els propers indicadors. Aquest paràmetre té un transcendent tret comunicatiu, atés que detalla les possibles formes que adoptar el missatge que elabora l'emissor. El primer ítem al·ludeix al format del text de les activitats en preguntar **en quins formats es presenta l'input** (126). Aquest pot ser: (a) *text simple*; (b) *text enllaçat amb text*; (c) *text enllaçat amb multimèdia*; (d) *text enllaçat amb recursos externs*; i (e) *altres*. Un benefici clar que ofereix el web enfront d'altres entorns d'aprenentatge és la potencialitat per a incloure formats diversos i accedir a un *input* sense parangó. No cal dir-ho, una vegada més l'heterogeneïtat és símptoma de qualitat didàctica.

En relació amb la versatilitat i la plasticitat que ofereix el web preguntem si **l'input es troba destacat d'alguna manera** (127), ja que un altre avantatge del web és la capacitat d'oferir variacions per a esdevenir més comprensible i, en conseqüència, per a facilitar l'adquisició de la llengua. Les opcions de resposta són excloents: (a) *no*; (b) o *sí*, i si és el cas, cal explicitar com és destacat –grandària diferent de la lletra, subratllat, color, enllaços a textos explicatius, a arxius d'àudio o vídeo, etc. Aprofundint en aquesta temàtica, el paràmetre següent repassa **els formats en què es produeix l'output de l'estudiant** (128). Aquests poden ser: (a) *text escrit*; (b) *text oral*; i c) *clics de ratolí*.

Com que la millora de la competència comunicativa és un procés interactiu, ara estudiem l'**existència d'oportunitats perquè els estudiants interactuen amb input real (o semblant al real)** (129). Cal observar si el lloc web ofereix ocasions perquè els aprenents s'impliquen en intercanvis comunicatius. Si poden ser reals, millor; si no, que ho semblen. S'haurà de comprovar si hi ha creació genuïna i comunicativa entre els agents que intervenen en el procés d'aprenentatge, per exemple a través del fòrum, del xat, del tauler d'anuncis, etc.

El següent paràmetre atén una qüestió cabdal, **quines varietats diatòpiques del català contempla el recurs** (130). Ens referim a quines

varietats estan representades tant en els textos orals com en els escrits. Per tal d'oferir una imatge real del català les tres grans modalitats corresponents als estàndards s'haurien de donar a conèixer als aprenents. Considerem que en una situació sociolingüística com la nostra és especialment rellevant que es conega la variació diatòpica de la llengua, per tal de facilitar la intercomprensió entre els parlants i contribuir, d'aquesta manera, a enfortir la comunitat lingüística catalana al si de la societat. Així doncs aquest indicador també atén dues perspectives de la nostra anàlisi, la comunicativa i la didàctica. Les opcions de resposta són els tres grans estàndards catalans derivats, en certa mesura de les varietats geogràfiques (Mas, 2008): (a) *català occidental*; (b) *català oriental – peninsular*; i (c) *català oriental – insular*. Si el recurs inclou més d'una modalitat caldrà marcar totes les que siguin oportunes. Tot plegat, és un indicador de caire predominantment comunicatiu.

Vist això passem a revisar el paper que exerceixen els continguts multimèdia en el lloc web mitjançant dos indicadors provinents del vessant de la usabilitat. El primer, revisa si **la inclusió de continguts multimèdia és rellevant i adequada quant a vídeos i animacions** (131). S'ha de valorar si els elements multimèdia són necessaris o importants per a l'eficàcia de les activitats, si faciliten l'aprenentatge o són un mer adorn. En el mateix sentit s'analitza si **la inclusió de continguts multimèdia és rellevant i adequada quant a àudios** (132). Es tracta de comprovar el mateix. Hem optat per l'escala de tipus Likert per a la resposta perquè es pugui fer una valoració de la percepció global del recurs.

A continuació dediquem un conjunt de paràmetres a particularitzar com és la interacció que proposa el lloc web. El primer indicador esbrina si **existeixen estratègies per a animar els estudiants perquè s'impliquen en les activitats d'interacció** (133). La resposta s'ha de completar a través de l'escala Likert. És un paràmetre de marcat caràcter comunicatiu. La següent pregunta tracta de **quins tipus d'interactivitat i d'interacció existeixen per als estudiants** (134). Aquests poden ser, principalment amb: (a) *material docents*, si la interacció es produeix a través de la manipulació dels materials; (b) *altres persones*, quan existesca la possibilitat d'establir interacció real entre persones; (c) *entorns d'aprenentatge*, si existeixen comunitats virtuals, per exemple; (d) *campus de formulari*, quan l'actuació de l'estudiant es produeix en haver de completar o omplir camps de formulari, activitat que apareix sovint en el web; i (e) *altres*.

Seguint amb l'anàlisi general de la interacció hem de saber **quines eines recolzen la interacció** (135); les més habituals són: (a) *càmera*; (b) *dispositiu de veu*; (c) *ratolí*; (d) *pantalla tàctil*; (e) *teclat*; (f) *altres*. Es tracta, doncs, d'un paràmetre sorgit del vessant comunicatiu de la nostra anàlisi ja que repassa els suports en què es canalitza la comunicació. En el mateix sentit el paràmetre següent esbrina la **tipologia de la interacció** (136) a través de les respostes següents: (a) les interaccions ocorren freqüentment; (b) les interaccions contribueixen als objectius de la unitat; (c) les interaccions potencien la memòria; (d) les interaccions potencien la transferència de l'aprenentatge a les activitats del món real; i (e) altres. Per a finalitzar aquesta temàtica, només ens resta saber **quin és el mitjà de la interacció** (137). Aquesta pot ser (a) *oral* i/o (b) *escrita*. Caldrà marcar aquelles que el recurs promoga. Òbviament és un paràmetre provinent del vessant comunicatiu, al·ludeix, directament als formats que pot adoptar el missatge.

Passem, a continuació, a una subsecció, la que analitza **el contingut o el temari del curs**, entenent aquest com el document que reuneix els blocs de contingut del curs i les interrelacions (seqüències de contingut, Casamayor, 2008). El primer indicador esbrina l'**existència de guia d'estudi** (138), amb respostes excloents, *sí/no*. En un context d'aprenentatge autònom el màxim d'informació que continga el recurs contribuirà a facilitar la tasca a l'aprenent. És recomanable que aquesta existesca, que continga suggeriments didàctics i exemples d'utilització del recurs. Seguidament preguntem si **existeixen organitzadors previs (introducció als temes, exemples, síntesis, resums, mapes conceptuals, etc.)** (139). A aquest paràmetre podem aplicar les mateixes consideracions de l'anterior. En aquesta ocasió adscriuim el paràmetre a la perspectiva usable, perquè subratlla, en certa manera, que són eines facilitadores per a l'estudiant.

L'ítem següent esbrina **quins són els focus lingüístics dels continguts** (140). Els components lingüístics que hauria de contemplar el lloc web per tal d'oferir una visió completa del sistema lingüístic són: (a) *cultura*; (b) *discurs: propietats textuals*; (c) *lèxic*; (d) *morfosintaxi*; (e) *ortografia*; (f) *pronúncia*; i (g) *altres*. Una vegada més caldrà marcar tot els que incloga el recurs, fins i tot, si n'hi haguera més.

Les característiques del **tipus de temari que segueix el curs** (141) s'estudien en aquest indicador. Volem conèixer l'eix vertebrador del plantejament didàctic que subjau en l'enfocament metodològic del recurs. Per això les opcions incloses són les següents: (a) *temari estructural/formal*; (b) *temari funcional-nocional*; (c) *temari situacional* –situacions comunicatives; (d) *temari basat en destreses comunicatives*; (e) *temari basat en tasques*; (f) *temari basat en continguts*; (g) *temari temàtic*, (h) *temari lèxic*; (i) *temari basat en la solució de problemes*; (j) *temari basat en projectes*; i (k) *altres*.

Dediquem dos paràmetres a saber com d'exhaustiu és el lloc web per al nivell lingüístic que està dissenyat. El primer analitza si **l'amplitud dels continguts és suficient** (142) i el segon, si **els continguts es treballen amb suficient profunditat** (143). Per a ambdós casos les opcions de resposta estan graduades segons l'escala de tipus Likert.

El darrer paràmetre dedicat al temari aborda una qüestió essencial, al nostre parer: es tracta de valorar si el lloc web té algun valor afegit en tant que entorn per a la formació. Ho formulem a través de la pregunta: **aquests continguts podrien presentar-se d'igual manera o millor en un altre mitjà (llibre, programa d'ordinador, curs audiovisual, etc.)?** (144). La resposta s'ofereix a través de l'escala valorativa perquè la persona que avalue el lloc web reflexione sobre si aporta algun benefici pedagògic implementar aquest curs a través del web. Una qüestió cabdal és que els materials multimèdia no poden ser, en cap cas, un trasllat dels llibres de text a la pantalla. El fet de canviar el contingut, o el format per si mateix, no transformarà l'enfocament subjacent (Felix, 2003). Per una banda el plantejament didàctic triat pels autors del material ha de ser coherent amb els principis pedagògics seleccionats. Per una altra, la plasticitat de les TIC possibilita dissenyar els exercicis amb una àmplia gamma de varietats i beneficiar-se dels diferents tipus de format (text, so i imatge) de manera apropiada per a cada necessitat d'aprenentatge. I, en darrer lloc, les opcions de connectivitat permeten posar en contacte tots els agents que intervenen en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Tot plegat és el que s'ha de tenir en compte a l'hora de contestar aquest ítem. L'adscrivim al punt de vista comunicatiu perquè parla dels suports en què es pot fer arribar el missatge.

La plantilla d'avaluació finalitza, precisament, dedicant els últims indicadors a com aborda el recurs l'autoavaluació i l'avaluació del progrés de

l'estudiant. El primer esbrina si **el lloc web inclou algun sistema d'autoavaluació** (145). Convé tenir present que en l'autoaprenentatge aquesta eina és decisiva per a l'estudiant, ja que li permet conèixer el seu progrés i valorar les seues accions en conseqüència. El següent revisa si hi ha un **sistema d'avaluació i seguiment amb informes per al tutor (en cas que n'hi haja)** (146). Aquest indicador encara que sembla paregut a l'ítem 95 no ho és. En aquell parlàvem d'un registre de les activitats, que pot incloure les activitats realitzades/pendents, el percentatge d'errors/encerts, etc. Ara ens referim a les tasques específiques d'avaluació, les que valoren el grau de superació, o no, dels objectius del curs. Seguidament preguntem si **hi ha proves de nivell autoavaluables** (147), és a dir, tasques que determinen si l'aprenent ha superat un nivell o no. Aquesta pregunta només pot tenir dues respostes possibles excloents *sí* o *no*. Allò desitjable és que n'hi haja, que l'aprenent pugui autoavaluar-se abans de presentar-se a una prova oficial, per exemple. L'ítem següent esbrina si **existeixen estratègies d'avaluació contínua o formativa** (148), és a dir, si hi ha tasques la superació de les quals és tinguda en compte per a reconduir l'aprenentatge o per a la superació final del curs. Aquestes tasques esdevenen, per una part, una guia valuosa que orienta l'aprenent, especialment en els contextos en què no existesca la figura d'un tutor. Per una altra, són estratègies encoratjadores per a l'estudiant, que pot constatar el seu avanç.

Si el lloc web disposa d'itineraris flexibles, haurà de **reorientar l'aprenentatge en funció dels resultats de l'avaluació formativa** (149). Aquest indicador, simplement, ens serveix per a constatar que aquesta adaptació al progrés de l'aprenent efectivament es porta terme. Hem plantejat la resposta a través de l'escala de tipus Likert per si es produïra, per exemple, de forma desigual al llarg del lloc web.

Concloem la plantilla analitzant si **el lloc web facilita l'avaluació final de l'estudiant** (150). Volem conèixer si el recurs proporciona una avaluació última que permeti a l'estudiant saber si ha abastat els objectius del curs: seria la millor manera de donar per conclòs el curs. Encara que pot donar-se el cas que aquesta avaluació estiga organitzada de forma oficial, presencialment, etc.

6.3. Aplicació de la plantilla i discussió

En aquest apartat del nostre estudi oferim un exemple concret de posada en pràctica de la plantilla d'avaluació dels cursos per a l'ALLAW. Hem considerat convenient fer un primer acostament al que podria ser la seua implementació en un corpus representatiu de la situació actual de l'autoaprenentatge del català a través del web. Tanmateix aquest assaig ens serveix per a exemplificar la seua utilitat i dels resultats obtinguts podrem extraure unes primeres conclusions.

Hem decidit d'assajar-la en els cursos existents en el web per a l'autoaprenentatge del català que compleixen aquests requisits:

- Han de ser cursos complets, en el sentit d'abastar una sèrie d'objectius per a completar un nivell lingüístic.
- Ha de disposar d'un entorn virtual d'aprenentatge, EVA (vegeu el Capítol 3) perquè l'aprenent pugui comptar amb els recursos i les possibilitats de portar a terme de forma completa el seu procés d'aprenentatge.
- Cal que siguin gratuïts, accessibles a qualsevol persona de forma lliure i oberta, independentment de la seua vinculació, o no, a l'entitat patrocinadora.

A pesar del que es podia esperar, a hores d'ara, només n'hi ha tres que compleixen aquestes exigències i són els que han estat objecte de la nostra avaluació. Els exposem per ordre cronològic de creació: el SALC, el Servei d'Autoformació en Llengua Catalana, de la Universitat Pompeu Fabra [<http://salc.upf.edu>]; el PELC, el Programa d'Ensenyament en Llengua Catalana de les Illes Balears; i el darrer, Parla.cat, de la Generalitat de Catalunya. No obstant això, hem aplicat la plantilla a altres cursos com ara Speakcat [<http://www.intercat.cat/speakcat>], a Galí [<http://clic.xtec.cat/gali>] o els Itineraris d'aprenentatge de la llengua catalana per als nivells intermedi i suficiència] de la Generalitat de Catalunya [<http://www.gencat.cat/llengua/itineraris-aprenentatge>], per esmentar-ne els principals. Els hem analitzats i ha estat en avaluar-los que hem vist la necessitat d'acomplir els tres requisits esmentats més amunt.

Expliquem ara quins han estat els recursos avaluats amb detall. El SALC va ser un servei capdavanter a l'hora d'implementar cursos complets per a l'autoaprenentatge del català a través del web, concretament l'any 1995. Ofereix cursos per a l'ampliació o el perfeccionament del coneixement de la llengua catalana a qualsevol usuari. Per a la comunitat universitària es reserva la modalitat amb tutoria. Es poden realitzar cursos o fer pràctiques aïllades d'algun contingut gramatical. Ofereix tres nivells, intermedi, suficiència i superior. Va suposar un trencament amb tot el que s'havia fet fins aquell moment a causa del seu destacat caràcter innovador en múltiples aspectes. Des del punt de vista tècnic, representava una innovació perquè va oferir una interactivitat inusitada en aquelles dates. A més hi ha un primerenc EVA, que guarda el treball de l'estudiant, permet la comunicació amb el tutor a través d'un correu intern, conté els materials formatius i els interactius, eines de consulta, etc. Des del punt de vista didàctic també va ser capdavanter, perquè va incorporar, en la mesura del possible, els plantejaments didàctics de l'enfocament comunicatiu. Pel fonament pedagògic subjacent, quant a la possibilitat de diversos itineraris d'autoaprenentatge, l'opció d'autoavaluar-se i de reorientar els itineraris. Dissortadament no ha estat millorat substancialment des que es va crear però, tot i això continua tenint algunes aportacions molt valuoses, com veurem.

El segon, cronològicament, és el PELC. Aquest va posar-se en marxa l'any 2001, ha estat perfeccionat a bastament des d'aleshores i no paren de fer-ho. Presenta alguns avantatges clars respecte de l'anterior, però també altres mancances. Aquest entorn de formació és plurilingüe, arreplega les aportacions a la didàctica de la Lingüística textual en major grau. Ofereix els 6 nivells del *Marc de Referència Europeu per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació* (Consell d'Europa, 2001) i és el primer a reconèixer la varietat diatòpica catalana. El model de la llengua meta és el català oriental insular, però accepta com a vàlides les distintes opcions del altres estàndards catalans.

El tercer lloc web és Parla.cat posat en marxa l'any 2008. Aquest recurs incorpora quantioses innovacions tecnològiques i plasma les tendències actuals en didàctica de la llengua. Les pràctiques comunicatives incorporen recursos multimèdia atractius i amenitzadors, a més d'eines per a la CMO i la creació de comunitats d'aprenentatge. Ofereix cursos per als tres nivells de llengua, bàsic,

elemental i suficiència i, aquests, al seu torn, se subdivideixen en tres cursos cadascun. Així trobem un Bàsic 1, Bàsic 2, Bàsic 3, etc. Compta amb dues opcions, una modalitat lliure i gratuïta i una altra de pagament amb el suport de tutoria. En la modalitat de tutoria s'opta a la retroalimentació de la producció textual escrita i l'accés a les eines d'interacció oral.

El resultat de l'anàlisi dels llocs web⁶⁷ ens ha permès arribar a algunes constatacions. Comencem per enumerar les aportacions observades en posar en pràctica l'eina d'avaluació desenvolupada:

- La plantilla d'avaluació creada en aquest treball per als cursos d'ALLAW, especialment dissenyada per al català, és adequada per als llocs webs existents.
- El qüestionari d'avaluació pot emprar-se de forma fraccionada per a analitzar aspectes puntuals.
- Les innovacions tecnològiques en qüestions multimèdia s'apliquen als entorns formatius existents.
- Les principals eines de CMO estan incloses en alguns dels llocs webs existents.
- Les eines de CMO són absolutament imprescindibles per a abastar totes les competències comunicatives.

A continuació les deficiències constatades:

- L'oferta existent de cursos per a l'autoaprenentatge del català en el web no dona resposta a totes les necessitats formatives d'arreu del domini lingüístic català.
- No hem trobat cap curs que presente suficient flexibilitat pel que fa la variació diatòpica.

⁶⁷ En l'Annex II (aneu a la pàgina 405) es presenten els qüestionaris complets de les avaluacions dels tres llocs web estudiats en profunditat. No hem inclòs les avaluacions d'altres llocs web que només responien a una part mínima del qüestionari per les seues significatives mancances.

Capítol 6

- La tecnologia informàtica que s'usa en els recursos per a l'ALLAW no és suficientment *intel·ligent* i continua sent necessària la tutoria humana.

CAPÍTOL 7

CONCLUSIONS

La xarxa ho està canviant tot
Cassany (2011: 187)

Ha arribat el moment final d'aquest periple que ha suposat el nostre estudi. Al llarg d'aquest treball hem analitzat una sèrie de qüestions que ara reprenem. Algunes ens han instruït, d'altres les intuïem i les hem corroborades, també n'hi ha hagut que ens han sorprés –en els dos sentits possibles- i aquelles que no hem trobat, les hem creades, com ara expliquem. Les temàtiques ací abordades han sorgit dels objectius de recerca que plantejàvem a l'inici de la investigació. Repassem-los un per un i revisem quines han estat les troballes:

El primer objectiu va estar **conèixer l'abast de la disciplina de l'ALAO, el seu desenvolupament, les potencialitats actuals i els reptes pendants**. L'interés que suscita aquesta disciplina és gran, cosa que hem verificat en la quantiosa bibliografia que hem trobat referida, majoritàriament a l'anglès o l'espanyol. Malauradament la teorització sobre l'ALAO i el català no compta amb el mateix volum de publicacions, ni tan sols els que proporcionalment correspondrien. Així mateix hem constatat que no hi ha cap obra de referència que haja tractat l'ALAO des de la perspectiva que ací

plantejem, la de l'autoaprenentatge d'una llengua com ara el català, amb les seues particularitats. D'ací la conveniència de la nostra investigació.

Hem estudiat la disciplina, el seu camp d'estudi, que és ampli, i les diverses àrees del coneixement amb què està relacionada, que són nombroses. Analtzàrem els distints termes amb què hom s'hi ha referit i adoptàrem el d'ALAO per considerar-lo més englobador i més adient a la nostra perspectiva d'estudi. Això no obstant hem comprovat que, d'entre els distints punts de vista adoptats, no n'hi ha cap que focalitze l'interés específic en l'autoaprenentatge, és per això que hem creat un subcamp dins d'aquesta disciplina, l'Autoaprenentatge de Llengües A través del Web, ALLAW – explicat en el Capítol 6.

Com és sabut aprendre una llengua és un procés força complex que implica el desenvolupament de competències cognitives, metacognitives, lingüístiques i metalingüístiques (Villanueva, 1999: 25). A causa de l'esforç dels ensenyants per a trobar paradigmes que aconseguessen un aprenentatge efectiu va començar l'interés per aplicar-hi la tecnologia. Considerem molt encertada l'afirmació de Davies (2009a) quan explica que de l'ALAO s'espera molt, tal vegada massa, com veurem.

Els avanços tecnològics s'han anat incorporant a l'ALAO a mesura que han sorgint. Sovint des d'un escenari d'obsolescència planificada (Cobo i Pardo, 2007) i dinàmica (Davies, 2003). S'ha aconseguit un important grau d'interactivitat i una retroalimentació amb un destacat caràcter comunicatiu, però encara no s'han incorporat les innovacions de la intel·ligència artificial. I és per això que encara no hi ha cap programari amb què un aprenent pugui interaccionar amb la mateixa qualitat comunicativa com si es tractara d'un altre parlant.

El segon objectiu plantejat va ser **esbrinar els avantatges i els inconvenients de la utilització del web per a l'autoaprenentatge de llengües, des d'una òptica global, que abastara tant el mitjà, el web, com els agents principals que intervenen en el procés formatiu, l'aprenent i l'ensenyant.**

El debat sobre aquesta qüestió ve de lluny. Probablement cada dia guanya més adeptes la postura aperturista que dona cabuda a les TIC com a eines facilitadores del procés educatiu. Però la bibliografia consultada no és

concloent en cap sentit. Per tal de mostrar amb el màxim de claredat l'assumpte, l'anàlisi portada a terme ha estat representada al llarg d'una sèrie de taules que contraposen les postures, i hem inclòs tant els arguments a favor com els contraarguments aportats pels distints autors –vegeu el Capítol 3. Si la interpretació d'aquesta exposició de beneficis i objeccions fóra quantitativa són més els arguments a favor de l'ALAO, però això no és així de senzill. Opinen que Warschauer (1996) ja ens va donar la clau en afirmar que l'efectivitat de l'ALAO no resideix en el mitjà per si mateix sinó en com i per a què s'utilitza.

A continuació, el tercer objectiu ha consistit a **conèixer les transformacions que comporta l'extensió de l'ús de les TIC en l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües**. Per tal d'abastar aquest propòsit investigarem el naixement d'aquesta tecnologia, els primers ordinadors, l'adveniment d'Internet, del World Wide Web i quines han estat les repercussions de la seua disseminació. La societat resultant d'aquestes incorporacions és distinta, ha desenvolupat un model social basat, en gran part, en la utilització intensiva dels mitjans tecnològics, caracteritzat per la globalització de l'economia mundial i per una potent dinàmica de canvi. Això provoca, entre altres coses, una necessitat de formació contínua al llarg de tota la vida per tal d'adaptar-se als canvis que estan produint-se (Marquès, 2012).

L'autoaprenentatge ha esdevingut, així, una possibilitat interessant per a les persones que requereixen millorar les seues competències. En aquest sentit, l'informe de la Unesco *Hacia las sociedades del conocimiento* (2005) emfasitza la importància de promoure l'educació al llarg de tota la vida. Les TIC, per la seua part, han augmentat la flexibilitat d'accés a la formació. Permeten una major adaptabilitat als diferents tipus d'estudiants, bé siga per qüestions d'edat, formació prèvia, interessos, disponibilitat o estils d'aprenentatge. Aquests últims els investigarem a fons per tal de determinar quina pràctica didàctica és més adient a cada tipus d'aprenent. El fet d'identificar totes aquestes variables que presenta un aprenent ens va servir de gran ajut a l'hora de comprovar si la pràctica pedagògica implementada en els recursos per a l'ALLAW les contempla, com més endavant expliquem.

Per un altre costat, de la implementació de les TIC, en general, però de manera més destacada el web, han sorgit i no paren de fer-ho, múltiples opcions formatives basades, o recolzades, en les TIC i el web. Donen resposta a aquesta necessitat de formació constant de què parlàvem suara. Hem analitzat

aquestes modalitats, hem puntualitzat el seu abast terminològic i hem detallat les característiques de cadascuna. Des de la primera que va aparèixer a la palestra, l'aprenentatge basat en l'ordinador, fins la més recent –almenys en el moment de redactar aquestes paraules–, l'aprenentatge total.

Tot plegat comporta transformacions decisives en les competències i els rols tant dels docents com dels discent. Aquestes noves funcions i capacitats les hem investigades (vegeu el Capítol 4) i hem observat que la distància que hi ha entre les aptituds dels aprenents i dels docents no pot ser abismal. La diferència generacional és gran i per a explicar aquest distanciament s'empren metàfores al·lusives. Per això hom parla de nadius/emigrants digitals, residents/visitants o productors/consumidors (Cassany, 2011). Un repte que tenen els formadors és, precisament, aproximar interessos i habilitats.

També hem observat que hi ha una preocupació generalitzada respecte d'una aplicació supèrflua de les TIC (Casamayor 2008; Pinilla, 2003). Una qüestió cabdal és plantejar-se si és positiva la utilització de l'ordinador per a l'aprenentatge de llengües. Per a Gimeno (2002b: 240) usar-lo només quedarà totalment justificat si ve acompanyat d'una innovació que aporte enriquiment didàctic al procés d'ensenyament-aprenentatge. Siga com siga, nosaltres considerem que PALLAW dona resposta a necessitats formatives flexibles i a mida. Així mateix, poden ser més econòmics que els cursos presencials, qüestió gens desdenyable en el context social que vivim.

Amb el quart objectiu ens proposarem **recopilar i classificar la diversa tipologia de recursos existents en el web per a l'autoaprenentatge i l'ús del català**. En primer lloc férem una *radiografia*, si se'ns permet la metàfora, de la vitalitat de la nostra llengua en la xarxa, que hi va ser una de les capdavanteres. Analitzàrem quina transcendència té la presència de la llengua en el web i comprovàrem que la comunitat lingüística catalana és molt dinàmica. Els usuaris són molt actius, reivindicatius i solidaris. Una prova d'aquest últim tret són les iniciatives quant al programari lliure català. En canvi, els distints àmbits d'ús mostren una presència de la llengua molt desigual. Els àmbits universitaris i el dels mitjans de comunicació sí que hi posen el seu granet d'arena. Però no es pot dir el mateix de l'administració pública. Arreu del domini lingüístic català la situació és molt dispar depenent del suport governamental de cada comunitat autònoma. I pel que fa a l'administració

general de l'Estat no es pot dir que estiga contribuint al suport de les llengües minoritzades amb regularitat, més bé al contrari (vegeu el Capítol 2).

Observàrem aleshores que són quantioses les pàgines web amb materials i recursos per a l'(auto)aprenentatge i l'ús del català. Donada aquesta profusió considerarem molt útil dur a terme una classificació coherent i exhaustiva d'aquests. En el Capítol 3 veïrem que hi ha nombroses propostes de tipificació dels recursos i això ens ha permès constatar l'interés que suscita la qüestió, la seua importància i que cap de les existents s'acobla totalment a la modalitat de l'ALLAW. I tampoc n'hi ha cap que adopte l'òptica de l'autoaprenentatge amb el perfil d'usuari actual, que busca en la xarxa un espai d'entreteniment i de socialització. Creiem que l'ensenyament ha de ser motivador, especialment quan l'aprenent s'enfronta tot sol a l'aprenentatge. Per aquestes raons nosaltres proposem una classificació específica amb un doble objectiu. D'una banda, l'adscripció d'un recurs donat a una categoria analítica permet aportar informació fonamental per a organitzar els recursos en estructures que facen més factible, senzill i eficaç el procés de recerca i recuperació de recursos. Un bon exemple d'això són els repositoris d'objectes d'aprenentatge o els llistats organitzats de pàgines web. D'aquesta forma es contribueix a la necessària tasca d'elaborar dades sobre dades (metadades), que tenen una importància fonamental en l'organització de la societat del coneixement i de les TIC. D'altra banda, la classificació, sempre que es base en criteris coherents, permet que l'usuari dels recursos tinga informació pràctica per a usar-los, en el nostre cas, per a l'autoaprenentatge de la llengua. Per tot això, la classificació elaborada ací es basa en un criteri crucial des del punt de vista de la utilització pedagògica dels recursos de l'ALLAW. Es tracta del criteri de la finalitat pedagògica subjacent en cada recurs. Així, els recursos o les pàgines web per a l'autoaprenentatge de llengües es classifiquen en vuit categories segons la finalitat amb què l'usuari emprà el recurs. Ja que, com és sabut, tot allò que està elaborat en la llengua meta esdevé un recurs per a la millora del coneixement que es té d'aquesta llengua. A continuació s'explica la classificació de recursos web per a l'autoaprenentatge segons la finalitat:

- Ampliació de coneixement: En aquesta categoria s'inclourien els recursos elaborats en la llengua meta que no han estat dissenyats o

desenvolupats específicament per a l'aprenentatge lingüístic. Per tant, la finalitat original dels recursos no és l'aprenentatge lingüístic, sinó més aviat l'aprenentatge d'aspectes extralingüístics, és a dir, l'ampliació de coneixements de molt diversos tipus: teòrics, pràctics, aplicats, cultura general, història, biografies, horaris de transport públic, política, etc. Malgrat la seua finalitat principal, aquests recursos poden utilitzar-se per a l'aprenentatge de la llengua en què s'han elaborat, ja que posen en contacte directe l'aprenent amb textos reals i autèntics de la llengua meta, i fomenten així un tipus de pràctica lingüística plenament contextualitzada. L'autenticitat és una de les grans forteses d'aquest tipus de recursos, encara que el grau de dificultat lingüística és, naturalment, molt variat i cal tenir-ho molt en compte si es volen utilitzar per a l'aprenentatge lingüístic. Exemples d'aquestes categories són les enciclopèdies, les pàgines web en català, blocs, premsa, llibres digitalitzats accessibles en el web, etc.

- Consulta lèxica: Els recursos englobats en aquesta categoria són equivalents a diccionaris i repertoris lexicogràfics. S'han desenvolupat amb la finalitat d'oferir informació lèxica sobre el significat de les paraules d'una llengua (diccionaris monolingües) o sobre la traducció de paraules entre llengües (diccionaris multilingües). Es tracta d'una classe de recursos que han estat concebuts i solen ser usats tant per parlants nadius com pels aprenents d'una llengua.
- Consulta gramatical: S'inclouen dins d'aquesta categoria els recursos en el web que serveixen perquè, a través de consultes específiques, l'usuari augmente els seus coneixements sobre aspectes concrets del sistema gramatical i formal de la llengua meta. També aquests recursos han estat concebuts i solen ser usats tant per parlants nadius com per aprenents d'una llengua, ja que, per exemple, un parlant nadiu pot consultar regles gramaticals de la seua pròpia llengua, i un aprenent pot fer aquestes mateixes consultes amb el propòsit d'avançar en l'aprenentatge de la llengua meta.
- Exercitació del sistema lingüístic: Aquesta categoria fa referència als recursos per a la millora de la competència comunicativa de l'aprenent d'una llengua, i, per tant, es tracta de recursos la finalitat principal dels

quals és la formació lingüística i l'adquisició efectiva de la llengua. D'alguna manera, han estat concebuts amb l'aprenentatge lingüístic en ment. Incloem ací dues subcategories principals:

- Cursos complets per a l'aprenentatge d'una llengua.
 - Material dispers (exercicis solts) per a practicar un aspecte puntual de la llengua meta.
- **Entreteniment:** Categoria referida als recursos amb una finalitat principalment lúdica, relacionats amb la llengua meta. En sentit global, inclouria també jocs i activitats d'entreteniment que tenen a veure amb la cultura, la literatura, la història, la llengua, etc. Cal destacar la seua gran potencialitat a l'hora d'augmentar la motivació de l'aprenent de llengües, un aspecte crucial en aprenentatge eficaç.
 - **Producció textual:** En aquesta categoria s'integrarien els recursos dissenyats per a facilitar la utilització de la llengua a través del processament informàtic. Ens referim a eines d'ús genèric com ara els correctors ortogràfics, els traductors, els corpus lingüístics, els cercadors de concordances, les tecnologies de la parla, etc. Aquestes proporcionen assessorament respecte de les formes lingüístiques a emprar. Això no obstant requereixen certs coneixements lingüístics per part de l'usuari, com ja hem comentat (vegeu el Capítol 3).
 - **Socialització:** S'hi inclourien els recursos i els espais web que tenen com a finalitat principal l'establiment de xarxes i llaços socials entre persones a través de la tecnologia web. És ben sabut que l'anomenada Web 2.0, o xarxa social, ha fomentat de manera especial aquest tipus de pàgines web, que creen comunitats de persones que tenen característiques, propòsits o interessos comuns. Aquest tipus de recursos poden promoure un tipus d'aprenentatge lingüístic com el social, el col·laboratiu o el cooperatiu, molt en línia amb les modernes metodologies actives. Poden, així mateix, crear comunitats de pràctica molt rellevants des del punt de vista de l'aprenentatge comunicatiu.
 - **Recursos polivalents:** Alguns recursos presenten característiques que els podrien adscriure a més d'una de les classes anteriorment explicades i es classificarien dins d'aquesta categoria. Per exemple, diccionaris que incorporen jocs o activitats de pràctica lingüística,

entre d'altres. Es tracta, en realitat, d'una categoria molt habitual en el web, que es caracteritza per la seua naturalesa integradora i reticular.

Per tal de comprovar que aquesta tipologia és efectiva l'hem aplicada als recursos per a l'autoaprenentatge del català en el web (com es pot comprovar en l'Annex II). Sorprenentment ens hem apercebut que són escassos els cursos complets gratuïts per a l'autoaprenentatge del català. Tanmateix hi ha molt de material fragmentat que abasten aspectes puntuals de la competència comunicativa. Així mateix hem constatat l'abundància d'iniciatives particulars, ensenyants de català dels nivells més diversos que posen en la xarxa els seus recursos per tal de compartir-los amb la resta del món.

Estretament relacionat amb l'objectiu anterior, en el cinqué ens proposarem **esbrinar si existeix algun itinerari formatiu per a l'autoaprenentatge del català en la seua varietat valenciana**. En compendiar el material i els recursos per a l'autoaprenentatge del català en el web comprovarem que, desafortunadament, cursos complets oferits de forma gratuïta en el web n'hi ha ben pocs. I cap està dissenyat per al català en la seua varietat valenciana.

Coincidim amb Brachandell (2003) i Mas i Romero (2005) quan afirmen que el programari lingüístic dissenyat per a la llengua catalana hauria d'incloure les variants diatòpiques admeses per la normativa lingüística. Tots els recursos web per a l'autoaprenentatge del català existents presenten el que Mas i Romero (*op. cit.*) anomenen *tancament dialectal*, cada recurs admet una única varietat de la llengua –només hi ha l'excepció del PELC que no acaba de funcionar completament bé, com més endavant expliquem.

Les entitats públiques valencianes mostren molt d'interés per contribuir a la preparació de les proves oficials per a acreditar el coneixement que es té de la llengua. Existeix molt de material específic però descuren una visió completa de la llengua. En general, hem constatat que existeix molt de material dispers i que dels esforços, sovint, es dupliquen inútilment. Servesca d'exemple el que ocorre amb els dictats. Trobem que tres universitats públiques valencianes, a més de la Generalitat Valenciana, han elaborat i posat en la xarxa pràctiques de dictats de diferents nivells de coneixement de la llengua. Nosaltres ens

preguntem si calen tants, si tal vegada no seria més interessant treballar conjuntament i rendibilitzar els recursos.

D'altra banda hem comprovat que les iniciatives per impulsar el programari lliure, que té un destacat ressò en alguns àmbits, no ha transcendit a les iniciatives institucionals. Els materials interactius o els cursos que hem localitzat en el web no ofereixen la possibilitat de modificar els continguts, de fer cap tipus d'adaptació local, com ja apuntava Zhao (1996). És una opció que no s'hauria de desatendre, tot són avantatges com hem vist (Marquès, 2007; Mas, 2004), perquè en definitiva, guanya la llengua.

L'objectiu sisé ha estat **analitzar, des del punt de vista didàctic, els cursos existents en el web per a l'autoaprenentatge del català**. Per a aquesta anàlisi revisarem com s'ha ensenyat la llengua, amb i sense tecnologia, al llarg de la nostra història més recent, quins plantejaments didàctics existeixen i quina és la seua posada en pràctica. Després estudiarem quin és el tractament didàctic de les distintes habilitats comunicatives i dels components lingüístics. Així arribarem a la tipologia d'activitats que es poden implementar a través de l'ordinador, a més de la varietat i la qualitat de la retroalimentació que pot oferir en aquests moments el programari per a l'ALLAW (vegeu el Capítol 5).

Així mateix estudiarem els principals qüestionaris existents per a l'avaluació dels recursos informàtics en general i, de forma molt especial, els de l'ALAO. Comprovarem una qüestió primordial, que la tecnologia, siga del tipus que siga, ha d'assumir un rol subordinat en el procés de disseny i creació de materials. Els aspectes metodològics i pedagògics han de centrar el procés de creació (Felix, 2003; Serra, 2009). No obstant això, ambdues, tecnologia i pedagogia, són inseparables i imprescindibles (Levy, 1997a; Seiz, 2006). Aquesta constatació va reforçar el nostre punt de vista, que el model d'avaluació ha de basar-se, fonamentalment en criteris didàctics. Això no obstant, caldrà revisar també els aspectes de qualitat tècnica i funcional, que assegurin l'eficàcia del lloc web.

Així doncs crearem un qüestionari d'avaluació per als recursos d'ALLAW configurat, especialment, pensant en la llengua catalana, però aplicable a altres llengües. Això s'ha materialitzat en la inclusió d'una sèrie paràmetres que posen l'èmfasi en el caràcter inclusiu del recurs pel que fa a la varietat diatòpica de la llengua. Aquest punt de vista no ha estat observat en cap dels qüestionaris d'avaluació estudiats. També és una aportació nostra,

almenys tal com està plantejada, l'existència d'itineraris d'aprenentatge flexibles en funció de l'avaluació inicial que, considerem, necessàriament ha d'efectuar el recurs. I d'altres valors relacionats amb la possibilitat de refer les activitats o que hi haja la possibilitat d'efectuar autoavaluacions formatives, el resultat de les quals ha de poder reorganitzar l'itinerari seguit per l'estudiant.

La plantilla d'avaluació té caràcter exhaustiu, per això consta de 150 paràmetres. Atén aspectes identificatius, tècnics i funcionals i, a més, didàctics. Els indicadors van resultar des d'una triple perspectiva d'anàlisi, la dels cursos en tant que recursos comunicatius, que han de seguir principis d'usabilitat per a ser eficaços i en tant que recursos dissenyats exclusivament per a l'aprenentatge.

Una vegada creada considerarem oportú portar a terme un assaig empíric i aplicar la plantilla als cursos complets existents en el web. En emplenar-la corroborarem que, a pesar que un recurs estiga ben dissenyat, l'èxit dependrà de si l'ús que se'n faça és el que els creadors han pressuposat/esperat.

- Comprovarem que l'anàlisi dels recursos es veu significativament facilitada quan s'aplica una eina com la proposada, que, usada convenientment, dona lloc a una anàlisi amb aspectes apuntats per la investigació en diversos camps relacionats amb l'aprenentatge lingüístic un alt grau d'exhaustivitat, i totalment basada en criteris pedagògics sòlids.
- El qüestionari d'avaluació pot ser emprat de forma fragmentada. És a dir, no cal fer ús de tots i cadascun dels paràmetres, sinó, més aviat, aprofitar el seu caràcter modular per escollir aquells aspectes que interessin a l'avaluació en cada context educatiu concret.
- En termes generals, els recursos estudiats no són aliens a les possibilitats de la moderna tecnologia multimèdia, que és aprofitada, en major o menor grau per a la fi de l'exposició de l'aprenent a una quantitat adequada de material lingüístic en la llengua meta. Per tant, predomina un enfocament multimodal en l'autoaprenentatge del català.
- Les grans possibilitats de les eines de comunicació del Web 2.0 es converteixen en el transsumpte tecnològic d'un enfocament comunicatiu en l'ensenyament de llengües.

- Hem comprovat en l'estudi dels recursos, que la utilització de les eines per a la CMO és especialment rellevant en un context d'autoaprenentatge, en què la manca de contacte físic amb un professor o amb companys presents en una aula, ha de suplir-se amb tecnologies molt arrelades avui dia en el marc del web.
- Cal tenir en compte que a les habituals dificultats i peculiaritats de l'aprenentatge de llengües en general, cal afegir, en el nostre cas, les pròpies de l'autoaprenentatge d'una llengua amb una presència en el web significativament menor que altres, com ara el castellà o l'anglès.
- Respecte de la mancança de flexibilitat dels recursos quant a la variació diatòpica de la llengua, que en el cas d'altres llengües no té una importància tan transcendent (per exemple, quan s'estudia anglès com a segona llengua), esdevé crucial en el context concret del català, a més de constituir un tema amb clares connotacions socials al nostre entorn.
- Els indubtables avanços en el camp de la intel·ligència artificial a nivell tècnic no semblen reflectir o manifestar-se clarament en les pàgines web per a l'aprenentatge lingüístic, almenys ara per ara.

Som conscients que la quantitat de recursos web analitzats no és gran en nombre, ja que la finalitat era, principalment, crear el qüestionari d'avaluació, però aplicar-la ens ha servit per a exemplificar el funcionament i la viabilitat d'ús d'aquesta. Tanmateix, els recursos estudiats, per la seua rellevància acadèmica, ens han permès realitzar una sèrie de reflexions sobre l'ALLAW, pel que fa al català.

En resum, encara que tota síntesi corre el perill de la simplificació, les àmplies possibilitats de la tecnologia per a proporcionar una interacció i una retroalimentació lingüística de qualitat (dos temes fonamentals en l'aprenentatge), no semblen tenir, encara, el reflex que caldria desitjar en els recursos educatius per a l'autoaprenentatge del català a través del web.

L'últim objectiu que ens plantejàrem va ser **proposar les característiques bàsiques que ha de tenir un lloc web per a l'autoaprenentatge del català des del punt de vista didàctic**. Aquest objectiu ha estat abastat com a conseqüència de l'elaboració de l'eina d'avaluació. Ens hem apercebut que dels criteris d'avaluació proposats en la

nostra plantilla es desprenen criteris de qualitat per a l'eficàcia d'un curs per a l'ALLAW, és a dir, si s'ha d'analitzar la dimensió participativa a través de les eines de CMO vol dir que cal que hi haja aquestes eines i que es fomenti la participació activa de l'estudiant. Així ho consideren també Levy i Stockwell (2006) i citen altres estudis en què ha succeït així. Al seu torn, els nivells d'anàlisi i avaluació estan íntimament relacionats amb l'àmbit del disseny, de manera que, si aquesta anàlisi i avaluació es basen en sòlids criteris pedagògics, fonamentats, al seu torn, en la investigació, aleshores, poden il·luminar el disseny instructiu i oferir paràmetres que cal tenir en compte a l'hora d'elaborar recursos d'aprenentatge de llengües de qualitat. És per això que el Capítol 6 porta per títol *requisits didàctics*. Aquests són condicions que haurien de complir els cursos per a l'ALLAW. No els tornarem a comentar tots ara, ja que han estat justificats i explicats en els apartats corresponents, el que sí que farem, tot seguit, és sintetitzar les qüestions més rellevants.

Pel que fa als *aspectes identificatius*, aquests han de mostrar el màxim d'informació possible quant als creadors del curs, patrocinadors, destinataris, nivells que abasta el recurs, etc. Ha d'estar disponible des de la pàgina inicial del lloc perquè, com hem analitzat, té repercussions didàctiques i, en el nostre context, sociolingüístiques. Ha de contenir l'explicació detallada del que conté i del que proposa.

Quant als *aspectes tècnics i funcionals*, cal que el lloc web segueixca bons principis de disseny gràfic, crear un entorn d'ús amigable, amb tot el que això comporta i proveir de les ajudes necessàries perquè l'usuari trobe l'orientació que calga en tot moment.

Des de la *perspectiva didàctica*, el primer que ha d'incloure el recurs és una autoavaluació diagnòstica. No s'ha de pressuposar que l'aprenent té els coneixements suficients per saber en quin nivell ha d'inscriure's. Relacionat amb aquesta qüestió, han d'existir itineraris establerts pel recurs, itineraris flexibles –que van adaptant-se al progrés de l'estudiant, i itineraris lliures. El lloc web ha de proveir de tots els materials i recursos necessaris. El treball ha de ser de base comunicativa, ço és, amb l'objectiu de millorar la competència comunicativa de l'aprenent i suficientment divers com per a ajustar-se als diferents estils d'aprenentatge dels possibles estudiants. Ha d'usar estratègies motivacionals perquè l'estudiant autònom, que es troba a soles, persevere i no

abandone el curs. Per la seua part, Casamayor (2008:160) considera *la funció tutorial la condició sine qua non per a abastar els objectius previstos*, ja que, com hem vist, els recursos existents per a l'ALLAW no poden subministrar un aprenentatge total. Postura compartida per la gran majoria d'autors consultats.

No obstant això, considerem que si hi ha un mitjà idoni per a l'autoaprenentatge és el web, perquè permet implementar totes les eines i els recursos necessaris per a portar a terme l'ensenyament-aprenentatge de la llengua, això sí, contemplant la interacció amb altres persones. Les habilitats lingüístiques orals no poden ser relegades de l'aprenentatge.

Després d'haver arribat a les conclusions que ara hem detallat, som més conscients que aquest és un camp vast i canviant. És per això que pot continuar investigant-se i eixamplant-se. Tot i haver abastat els objectius que ens havíem proposat considerem que hem encetat un camí amb perspectives de futur. Per això assenyallem algunes propostes que podrien dur-se a terme més endavant.

Hem constatat el gran interès que desperta la comprovació de l'efectivitat dels recursos basats en les TIC. Per aquest motiu una primera proposta podria ser que la plantilla d'avaluació de cursos per a l'ALLAW prenguera format electrònic i estiguera disponible en el web. Hauria de ser una eina flexible, que es poguera compartimentar i utilitzar-la així de forma fragmentada. Els docents o els investigadors haurien de poder aplicar-la directament o adequar-la a altres contextos d'aprenentatge, a altres llengües, etc. Aquesta eina seria també de gran interès per als aprenents de llengua, que podrien utilitzar-la per analitzar i avaluar millor els recursos que volen incloure en el seu procés d'aprenentatge, fomentant d'aquesta manera un tipus d'aprenentatge dirigit de forma autònoma per part de l'aprenent. De la mateixa manera, l'eina serviria al dissenyador de material instructiu per a l'aprenentatge de llengües en el web, que sens dubte es beneficiaria d'una visió sòlidament fonamentada per a construir les funcionalitats didàctiques dels recursos d'aprenentatge de qualitat.

Al seu torn, tal vegada seria interessant d'assajar el qüestionari d'avaluació en cursos per a l'ALLAW d'altres llengües. Això ens permetria extraure un major nombre d'informació sobre les particularitats de cada llengua en concret.

D'altra banda, en recopilar els cursos d'autoaprenentatge del català a través del web hem constatat que no hi ha la profusió esperable. Hem comprovat que per a una comunitat lingüística estimada en uns 12 milions de parlants, l'oferta és exigua. I nul·la si pensem en la varietat valenciana. Opinen que hi diversos reptes. Per un costat, es podrien flexibilitzar els cursos existents pel que fa a la varietat diatòpica, i servirien així per a la diversitat de la comunitat lingüística catalana.

Per un altre costat, sabem que el govern autonòmic de la Comunitat Valenciana ha creat recursos lingüístics per a aspectes puntuals —a vegades de dubtós encert— o per a preparar les proves oficials d'acreditació en coneixements de valencià. Tanmateix no hi ha una clara voluntat per a impulsar l'ús i el coneixement de la llengua a través de les TIC.

En aquest sentit, coincidim amb Levy i Stockwell (2006) quan lloen la iniciativa governamental que hi ha darrere del lloc web d'autoaprenentatge per al Gal·lès [<http://www.bbc.co.uk/wales/learning/learnwelsh>], perquè gràcies al suport institucional i econòmic existeix un portal de gran qualitat que fa ús d'un alt nivell de recursos, des dels més senzills fins els més sofisticats, com ara una ciutat virtual en 3D, accés a diccionaris o nombrosos tipus de pràctiques. I abasta des del nivell inicial fins l'avançat.

Com que la nostra realitat és tota una altra, el repte cau en mans de les universitats públiques valencianes. Sense anar més lluny, la Universitat Politècnica de València podria implementar cursos a través de l'entorn virtual de què disposa. Conté nombroses eines per a la ubicació de material, eines de CMO i personal qualificat per a desenvolupar-lo. A partir de la nostra plantilla podríem proposar les característiques que hauria de tenir un curs en el web per a l'autoaprenentatge del català. Que seguira una metodologia didàctica plural i sense descuidar les habilitats lingüístiques orals. En aquesta tasca, l'eina desenvolupada en el nostre treball pot servir per vertebrar les característiques pedagògiques que serien desitjables per millorar l'oferta de recursos per a aprendre la nostra llengua en el web.

Una altra proposta naix de la mancança d'investigacions rigoroses en torn als resultats d'aprenentatge en implementar un curs per a l'ALLAW. Serà interessant crear una plantilla per a esbrinar el profit —o no— de seguir un curs de les característiques ací proposades. Una possibilitat diferent, en aquest

sentit, seria usar la nostra plantilla, de manera total o parcial, per dur a terme estudis paramètrics que analitzaren la influència de certs paràmetres pedagògics en l'aprenentatge efectiu dels aprenents.

I una última proposta de treball que presentem consisteix en la possible creació d'un significatiu corpus de recursos existents en el web per a l'aprenentatge del català (ampliable a altres llengües, naturalment) que utilitzara la plantilla que hem desenvolupat per a organitzar, a manera de repositori, l'oferta de recursos i cursos que es troben en el web. Si, a més, la plantilla es fa accessible a través del web (en una pàgina web de tipus repositori) amb funcionalitats de cerca avançada de recursos per paràmetres, aleshores l'eina confeccionada ací es convertiria en una indubtable ajuda per a la creació de programes, temaris i itineraris d'aprenentatge personalitzats. Aquesta possibilitat, encara que plenament factible des d'un punt de vista tècnic, és complexa, i requeriria potser finançament, però el seu clar interès social la justificaria àmpliament.

Per a acabar, només ens resta dir que som sabedors que el nostre treball s'integra en un procés obert a la revisió i a l'avaluació, que no s'entén d'una altra manera, perquè els dos grans temes sobre els quals versa no poden aturar-se: *l'educació*, que sempre ha de buscar mètodes i estratègies per a aconseguir una millor i més eficient adquisició de continguts; i *les tecnologies de la informació i la comunicació*, perquè han obert un paradigma inusitat que no para d'evolucionar. És per això que fem nostres de les paraules del filòsof i concloem dient que

[...] *els llibres, com la vida, com la societat, mai acaben, sempre continuen*
Pisticelli (2009).

CAPÍTOL 8

BIBLIOGRAFIA

- ACADÈMIA VALENCIANA DE LA LLENGUA (2005): *Llibre blanc de l'ús del valencià I. Enquesta sobre la situació social del valencià. 2004*, València: Publicacions de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua.
- ADEL, J. (1994): "La Internet: posibilidades y limitaciones", Ponència en la Jornada *La Comunidad Valenciana ante la Nueva Sociedad de la Información: Ciencia, Tecnología y Empresa*, València 1 de desembre, disponible en <http://nti.uji.es/docs/nti/impiva.html>, [data de consulta setembre, 2003].
- (1996): "Educación en la Internet", en *Universitas Tarraconensis*, Sèrie IV, Vol. Extraordinari XX Setmana Pedagògica, p. 207-214.
- (2002): *Arqueología digital: Los primeros servidores web de España*, disponible en <http://elbonia.cent.uji.es/jordi/inicio/arqueologia-digital-los-primeros-servidores-web-de-espana>, [data de consulta setembre, 2003]⁶⁸.

⁶⁸ Hem d'aclarir que no apareixen les pàgines de les publicacions electròniques ja que aquesta informació és variable segons les dimensions de la pantalla en què es consulte i de la configuració particular triada per l'usuari. Pel contrari indiquem les pàgines si el document es troba en un format ja editat, bé siga en pdf o qualsevol altre.

- ADELL, J. I BELLVER, C. (1995): “La Internet como telaraña: el World-Wide Web”, en *Métodos de Información*, núm. 3, gener de 1995, p. 25-32.
- AEFOL, ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE E-LEARNING Y FORMACIÓN ONLINE (2003): *El estado del e-learning en España, Informe 2003*, disponible en <http://www.banners.noticiasdot.com/termometro/boletines/autor/docs/aefol/2003/aefolestudio2003.pdf>, [data de consulta setembre, 2003].
- AIMC, ASOCIACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN (2007): *AIMC presenta los resultados de su 9ª Encuesta de Usuarios de Internet*, disponible en http://www.aimc.es/aimc.php?izq=notasprensa.swf&op=uno&pag_html=si&dch=09notas/9.html, [data de consulta gener, 2008].
- ALONSO, C., GALLEGO, D. I HONEY, P. (1994): *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*, Bilbao: Mensajero.
- ÀREA, M. (2002): “Problemas y retos educativos ante las tecnologías digitales en la sociedad de la información 1”, en *Quaderns digitals*, núm. 24, disponible en <http://quadernsdigitals.net>, [data de consulta maig, 2002].
- ARNEIL, S. I HOLMES, M. (2003): “Servers, Clients, Testing and Learning”, en U. Felix, (ed.). *Language Learning Online. Towards Best Practice*, Lisse: Swets & Zeitlinger.
- BABOT, I. (2004): *Perversiones del e-learning*, disponible en http://www.elearningameircalatina.com/edicion/agosto2/na_1.php, [data de consulta setembre, 2009].
- BAEZA, P. I ALTRES (1999): “Aprendizaje colaborativo asistido por computador: la esencia interactiva”, en *Revista digital de educación y nuevas tecnologías: Contexto educativo*, disponible en <http://contexto-educativo.com.ar/1999/12/nota-8.htm> [data de consulta, abril 2004].
- BALLESTER, J. (2007): *L'educació literària*, València: Universitat de València [1a edició 1999].
- BANGS, P. (2003): “Engaging the Learner -How to Author for Best Feedback”, en U. Felix, (ed.), *Language Learning Online. Towards Best Practice*, Lisse: Swets & Zeitlinger, p. 81-96.

- BARBERÀ, E. I ALTRES (COORDS.) (2008): *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis*, Barcelona: Graó.
- BARRÓN, S. H. (2004): “Seis problemas de los sistemas universitarios de educación en línea”, en *RED. Revista de Educación a Distancia*, núm. 12, disponible en <http://www.um.es/ead/red/12/barron.pdf>, [data de consulta desembre, 2004].
- BARTOLOMÉ, A. R. (1994): “Multimedia interactivo y sus posibilidades en educación superior”, en *Revista Pixel Bit*, núm. 1, disponible en <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/marcoabj1.htm> [data de consulta maig, 2000].
- BAX, S. (2003): “CALL – Past, Present and Future”, *System*, 31/1, p. 13-28.
- BELLVER, C. I ADELL, J. (1995): “La evolución de la Internet y el World-Wide-Web”, en *Net Conexión*, núm. 1, p. 88-92 disponible en <http://nti.uji.es>, [data de consulta juliol, 2002].
- BELZUNCES, M. (2005): *L'aportació necessària de les institucions públiques a les TIC: recursos lingüístics lliures*, disponible en <http://www.softcatala.org/articles/article58.html>, [data de consulta gener, 2006].
- BENJAMINS, V. R. (2006): “Ontologies, els reptes de les organitzacions”, en *Revista de biblioteconomia i documentació*, núm. 42. p. 21-32.
- BERNERS-LEE, T. (1999): *Weaving the Web*. Nova York: HarperCollins.
- (2011): “Larga vida a la red”, en *Investigación y ciencia*, febrer 2011, núm. 413, p. 40-45
- BORGES, F. (1999): “Internet y la enseñanza de una lengua extranjera”, en M. García, R. Giner i C. Rodríguez (eds.), *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*, València: Universitat de València, p. 409-414.
- BOSCH, M. (1996): *Autonomia i aprenentatge de llengües*, Barcelona: Graó.
- BRACHANDELL, A. (2003): “Algunes propostes de promoció del català”, en *Idees*, núm. 18, abril-juny 2003, p. 32-45.

- BRIZ, E. (1998): “La evaluación en el área de Lengua y la Literatura”, en A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI, p. 115-140.
- BROWN, H. (2003): *The Evaluation of Computer Assisted Kanji Study Materials - Lexikan 2.0*, disponible en <http://www.kanjclinic.com/brown/lexican.htm> [data de consulta abril, 2006].
- BRÜCHER, K. H. (1993): “On the performance and efficiency of authoring programs in CALL”, en *CALICO Journal*, 11/2, p. 5-20.
- BURBULES, N. I CALLISTER, T. (2001): *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, Buenos Aires: Granica.
- BUSCEMI, C. (1996): *Feedback in Computer Assisted Instruction and Computer Assisted Language Learning*, disponible en <http://www.edb.utexas.edu/mmresearch/students96/Buscemi/researchproject.html>, [data d'accés abril 2001].
- CABERO, J. (ED.) (2000): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, Madrid: Síntesis.
- CABERO, J. I ALTRES (2006): “El papel del profesor y el alumno en los nuevos entornos tecnológicos de formación”, en J. Cabero (coord.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, Madrid: McGraw-Hill, p. 262-277.
- CABERO, J. I DUARTE, A. (1999): “Evaluación de medios y materiales de enseñanza en soporte multimedia”, en *Pixel-Bit*, núm. 13, juliol 1999.
- CAMERON, K. (ED.) (1999): *CALL: Media Design and Applications*, Lisse: Swets & Zeitlinger.
- CAMPS, J. (1995): *El català a la “xarxa”*, disponible en <http://www.sola-sole.com/B253.htm>, [data de consulta juliol, 2003].
- CAPÓN, J. L. (2004): “Avaluar un hipertext: proposta d'un instrument”, en *Actes de GLAT- Barcelona 2004. La producció de textos especialitzats: estructura i ensenyament*, Barcelona: Groupe de Linguistique Appliquée Des Télécommnuications, p. 223-234.

- CARDONA, G. (2002): "Educación virtual y necesidades humanas", en *Quaderns digitals*, núm. 26, disponible en <http://quadernsdigitals.net>, [data de consulta maig, 2000].
- CARRIÓ, M. L. (2006): "Definición y características del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador", en M. L. Carrió (coord.), *Aprendizaje colaborativo asistido por ordenador. ACAO*, València: Blauverd Impressors, p. 9-36.
- (2007): "The Internet as a tool to learn a second language in a technical environment", en *European Journal of Engineering Education*, Vol. 32, núm. 5, octubre 2007, p. 599-612.
- CASADO, A. (2002): "El aprendizaje de lenguas a través de Internet: una asignatura cada vez menos pendiente", en *Aprender idiomas. Monográfico d'Educaweb*, disponible en <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/idiomas2/afondo7.html>, [data de consulta maig, 2003].
- CASAMAYOR, G. (COORD.) (2008): *La formación on-line. Una mirada integral sobre el e-learning, b-learning*, Barcelona: Graó.
- CASANOVAS, M. (2002): "Internet en la clase de lengua extranjera: algunas propuestas para el uso de la World Wide Web en la Educación Primaria", en *Quaderns digitals*, núm. 26, disponible en <http://quadernsdigitals.net>, [data de consulta març, 2002].
- CASSANY, D. (1990): "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita", en *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, p. 63-80.
- (2011): *En línia. Llegir i escriure a la xarxa*, Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. I ALTRES (1993): *Ensenyar llengua*, Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. I AYALA, G. (2008): "Nativos e inmigrantes digitales en la escuela", en *Participación educativa*, núm. 9, p. 57-75, disponible en <http://www.mec.es/cesces/revista/revista9.pdf>, [data de consulta abril, 2009].
- CASSANY, D. I HERNÁNDEZ, D. (2011): "Internet: I; Escola: 0?", en *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, núm. 53, p. 25-34.

- CASTELLS, M. (1997): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura, Vol. I, La sociedad red*, Madrid: Alianza.
- (2001a): *La cultura de la llibertat com a constitutiva d'Internet*, conferència inaugural del curs acadèmic 2001-2002 de la UOC, disponible en <http://www.uoc.edu/web/cat/launiversitat/inaugural01/cultura.html>, [data de consulta febrer, 2002].
- (2001b): *La Galàxia Internet. Reflexions sobre Internet, empresa i societat*, Barcelona: Plaza & Janés Editores.
- (2005): *Innovació, llibertat i poder en l'era de la informació*. Guió de presentació de Manuel Castells al Fòrum Social Mundial Porto Alegre, 29 de gener de 2005, disponible en <http://www.softacatala.org/articulos/article53.html>, [data de consulta abril, 2006].
- (2007): “Los mitos de Internet”, en *La Vanguardia*, 30 de juny de 2007, disponible en http://www.cibersocietat.net/recursos/art_div.php?id=215, [data de consulta juny, 2007].
- CATALÀ, M. (2001): “Organización, recursos y aprendizaje de lenguas en los centros de autoaprendizaje”, en M. Trenchs (ed.), *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*, Lleida: Editorial Milenio, p. 89-106.
- CELLIS, B. (2011): “Un mundo distraído. Entrevista a Nicholas Carr”, en *El País, Babelia*, 29/02/2011, p. 5-7.
- CHAPPELLE, C. (2001): *Computer Applications in Second Language Acquisition. Foundations for teaching, testing and research*, Cambridge: Cambridge University Press
- CHAMBERS, A. I DAVIES, G. (EDS.) (2001): *ICT and Language Learning. A European Perspective*, The Netherlands: Sweets & Zeitlinger Publishers.
- CLIFFORD, R. (1998): “Mirror, Mirror on the Wall: Reflections on Computer Assisted Language Learning”, en *CALICO Journal*, 16/1, p. 1-10.
- COBO, C. I PARDO, H. (2007): *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*, disponible en <http://www.planetawe2.net>, [data de consulta juliol, 2007].

- COLL, C. I ENGEL, A. (2008): “La calidad de los materiales educativos multimedia: dimensiones, indicadores y pautas para su análisis y valoración”, en E. Barberà i altres, *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC*, Barcelona: Graó, p. 63-98.
- COMISSIÓ EUROPEA (2010): *Study on the Impact of Information and Communications Technology (ICT) and New Media on Language Learning. EACEA 2007/09*. Disponible en http://eacea.ec.europa.eu/index_en.php, [data de consulta març, 2010].
- CONILL, J. J. (2003): “La situació del valencià segons la sociolingüística no institucional (1998-2002)”, en *Noves SL. Revista de Sociolingüística*, primavera 2003, disponible en <http://cultura.gencat.net/llengcat/noves>, [data de consulta abril, 2004].
- CONSELL D'EUROPA (2001): *Marc de referència europeu per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació de les llengües*, disponible en <http://www6.gencat.net/llengcat/publicacions/marc>, [data de consulta febrer, 2006].
- CORTÉS, A. (2003): *Uno de cada 10 universitarios cambia el pupitre por el ordenador*, disponible en <http://banners.noticiasdot.com/termometro/boletines>, [data de consulta gener, 2004].
- CRUZ, M. (2002): *Enseñar español en al era de Internet. La WWW y la enseñanza del español como lengua extranjera*, Barcelona: Octaedro.
- CRYSTAL, D. (2001): *Language and the Internet*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CUBELES, X. (1998): “Presència del català i dels continguts catalans a la xarxa” en *SI-Butlletí*, 9 d'octubre de 1998, disponible en http://www.gencat.net:8000/csi/cat/noticies/si_butlleti/butlleti/columna6.htm, [data de consulta desembre, 2003].
- CUENCA, M. J. (1992): *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, València: Tàndem Edicions.
- DAVIES, G. (2003). “Perspectives on Offline and Online Training Initiatives”, en U. Felix (ed.), *Language Learning Online. Towards Best Practice*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

- (2009): *Computer Assisted Language Learning: Where are we now and where are we going?*, disponible en http://www.camsoftpartners.co.uk/docs/UCALL_Keynote.htm, [data de consulta juliol, 2009] [1a versió 2007].
- DAVIES G. I ALTRES (2009a): "Introduction to Computer Assisted Language Learning (CALL). Module 1.4", en G. Davies (ed.), *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*, Slough, Thames Valley University, disponible en http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-4.htm, [data de consulta octubre, 2009].
- (2009b): "Managing a multimedia language centre. Module 3.1", en G. Davies (ed.), *Information and Communications Tecnology for Language Teachers (ICT4LT)*, Slough, Thames Valley University, disponible en http://www.ict4lt.org/en/en_mod3-1.htm, [data de consulta setembre, 2009] [1a versió 2000].
- DECCO, W. (1994): "In Defence of Drill and Practice in CALL: a Case Study", en *Computers and Education*, 23/1-2, p. 151-158.
- DECCO, W. I COLPAERT, J. (1999): "User-driven Development and Content-driven Research", en K. Cameron (ed.), *CALL: Media Design and Applications*, p. 35-58.
- DELLUNDE, P. (2003): *Possibilitats i obstacles del català a la xarxa*. Ponència presentada en la Jornada "El català a la xarxa: una llengua local en un context global", 13 de març de 2003. disponible en http://www.castelldefels.org/fitxers/arxius_auxiliars/dellunde.pdf, [data de consulta gener, 2004], p.1-2.
- DELORS, J. (1996): *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, Barcelona: Edicions UNESCO.
- DETOUZOS (1997): *What Will Be. How the World of Information will Change our Lives*, San Francisco: HarperCollins.
- DÍAZ, S. (2002): "Jakob Nielsen, el gurú de la usabilidad", en *Ciberp@is mensual*, núm. 25, agost-setembre 2002.
- DORADO, C. (1998): *Aprender a aprender. Estratègies d'aprenentatge*, disponible en <http://www.xtec.es>, [data de consulta maig, 2005].

- EHRMANN, S. C. (1995): "Facing the Triple Challenge: You Can't Do It Alone", en *CALICO Journal*, 13/1, p. 5-25.
- ESCANDELL, M. V. (2006): *Introducción a la pragmàtica*, Barcelona: Ariel.
- ESTEBANELL, M. (2002): "El espacio virtual, el tercer espacio", en *Quaderns digitals*, núm. 24, disponible en <http://quadernsdigitals.net>, [data de consulta novembre, 2002].
- FEE, M. (2001): "Materiales interactivos para aprender idiomas y la *world wide web*", en M. Trenchs (ed.), *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*, Lleida: Editorial Milenio, p. 161-178.
- FELIX, U. (2001): "A multivariate analysis of students' experience of Web-based learning", en *Australian Journal of Educational Technology*, 17/1, p. 21-36, disponible en <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet17/felix.html>, [data de consulta febrer, 2003].
- (2002): "The Web as a Vehicle for Constructivist Approaches in Language Teaching", en *ReCALL*, 14/1, p. 2-15.
- (2003): *Language Learning Online. Towards best practice*, Lisse: Sweets & Zeitlinger Publishers.
- FISHER, D. C. (1996): "It's not the Distance, It's de Design", en *CALICO Journal*, 13/4, p. 5-18.
- FISHMAN, J. A. (2001): "El nou ordre lingüístic", en *Digit-HVM revista digital d'humanitats*, núm. 3, disponible en <http://www.uoc.edu>, [data de consulta abril, 2003].
- FLORIT, J. (2001): "Llengua minoritzada i llengua minoritària a Internet", en *Llengua Nacional*, núm. 36, tardor de 2001, disponible en <http://www.llengua.nacional.cat>, [data de consulta juny, 2003].
- FOLCH, A. (1997): *Atrapats a Internet*, Barcelona: Empúries.
- FONT, J. (1998): "Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras", en A. Mendoza, (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI, p. 215-226.

- FRANQUESA, E. (DIR) (2001): *Diccionari d'Internet*. TERMCAT, Centre de Terminologia, Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- FRIZLER, K. (1995): *The internet as an educational tool in ESOL writing instruction*, disponible en <http://thecity.sfsu.edu/~funWeb/thesis.htm>, [data de consulta gener, 2003].
- GABELAS, J. A. (2002): “Las TIC en la educación. Una perspectiva desmitificadora y práctica sobre los entornos de aprendizaje generados por las nuevas tecnologías”, en *Quaderns digitals*, núm. 26, disponible en <http://www.quadernsdigitals.net>, [data de consulta maig, 2005].
- GARCÍA ARETIO, L. (2001): “Educación a distancia; ayer y hoy”, en F. Blázquez, (coord.), *Sociedad de la información y Educación*, Mérida: Junta de Extremadura, p. 160-193.
- GARCÍA-BELTRÁN, Á. I ALTRES (2006): “La autoevaluación como actividad docente en entornos virtuales de aprendizaje/enseñanza”, en *RED-Revista de Educación a Distancia*, Monográfico VI, p. 1-14, disponible en <http://www.um.es/ead/red/M6>, [data de consulta març, 2007].
- GARCIA PERALES, V. F. (2003): “Aprofitament de les noves tecnologies en la docència del valencià”, en *Actes del III Congrés d'Aplicació de les Noves tecnologies en la Docència presencial i e-learning*, Edició en CD-ROM.
- GARRET, N. (1991): “Technology in the service of language learning: trends and issues”, en *Modern Language Journal*, 75 (1), p. 74-101.
- GEWERC, A. (2002): “Internet en las situaciones de enseñanza y aprendizaje”, en *Quaderns digitals*, núm. 24, disponible en <http://quadernsdigitals.net>, [data de consulta maig, 2003].
- GIMENO, A. (2002a): *CALL Software design and implementation: the template approach*, València: Universitat Politècnica de València.
- (2002b): *Proyecto docente y de investigación*, València: Universitat Politècnica de València.
- (2008): *Aprendizaje de lenguas asistido por ordenador: herramientas de autor para el desarrollo de cursos a través de la web*, València: Universitat Politècnica de València.

- GOODYEAR, P. (2001): *Effective Networked Learning in Higher Education: Notes and Guidelines. Report to Networked Learning in Higher Education Project (JCALT)*, disponible en <http://csalt.lancs.ac.uk/jisc>, [data de consulta agost, 2003].
- GODWIN-JONES, R. (1999): "Web Course Design and Creation for Language Learning", en *CALICO Journal*, núm. 17/1, p. 43-58.
- GRAUS, J. (1999): *An Evaluation of the Usefulness of the Internet in the EFL Classroom*, disponible en <http://home.plex.nl/~jgraus/thesis/Evaluation.htm>, [data de consulta agost, 2003].
- GREEN, A. I YOUNGS, B. E. (2001): "Using the Web in Elementary French and German Courses: Quantitative and Qualitative Study Results", en *CALICO Journal*, 19/1, p. 89-123.
- GRAELLS, J. (2001): *El català en la internetització de la societat*, disponible en http://www.gencat.cat/justicia/doc/doc_13251990_1.pdf, [data de consulta agost, 2004].
- GRAELLS, J. I VIVES, N. (2001): "És virtual el català a Internet? Reflexions sobre la presència del català a la xarxa i propostes per incrementar-hi l'ús", en *Revista de Llengua i Dret*, núm. 35, juliol 2001, disponible en <http://www.eapc.es/publicacions/RLD/articulos/35-01.htm>, [data de consulta desembre, 2003].
- GRANÉ, M. (1997): "Recull d'eines multimèdia per a l'aprenentatge", en *Multimèdia a l'ensenyament. Guix*, núm. 233, març 1997, p. 33-48.
- GROS, B. (2005): *La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades*, disponible en http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros.htm, [data de consulta gener, 2006].
- GUITERT, M. (2001): "Los entornos de enseñanza y aprendizaje virtuales en las puertas del siglo XXI", en M. Trenchs (ed.), *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*, Lleida: Editorial Milenio, p. 35-50.
- HÉMARD, D. I CUSHION, S. (2001): "Evaluation of a Web-based Language Learning Environment: The Importance of a User-centred Design Approach for CALL", en *ReCALL*, 13/1, p. 15-31.

- HEWER, S. (2009): “Distance learning”, en G. Davies, (ed.), *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*, Slough, Thames Valley University, disponible en http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-4.htm, [data de consulta desembre, 2009].
- HIGGINGS, J. I JOHNS, T. (1984): *Computers in Language Learning*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- HOLEC, H. (1980): *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Estrasburg: Consell d'Europa.
- HUBBARD, P. (2003): *The Evaluation of Computer Assisted Kanji Study Materials—Lexikan 2.0*, disponible en <http://www.kanjclinic.com/brownlexican.htm>, [data de consulta juny, 2005].
- (2006): “Evaluating CALL Software”, en L. Ducate i N. Arnold (eds.), *Calling on CALL: From Theory and Research to New Directions in Foreign Language Teaching*, San Marcos: CALICO, p. 1-26.
- FITZPATRICK A. I DAVIES G. (EDS.) (2003): *The impact of Information and Communications Technologies on the teaching of foreign languages and on the role of teachers of foreign languages*, EC Directorate General of Education and Culture. Informe de la Comissió Europea, disponible en http://ec.europa.eu/languages/documents/impact-inf_en.pdf, [data de consulta febrer, 2012].
- INE, INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2007): *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los hogares*, disponible en <http://www.ine.es/inebase/cgi/um?M=%2Ft25%2Fp450&O=inebase&N=&L=0>, [data de consulta agost, 2007].
- JANÉ, C. (2004): “El cervell recuperat. Entrevista a Manuel Castells”, en *El periódico*, Barcelona, 11 de gener.
- JENNINGS, C. (1995): “Enriching the Distance Language Learning Experience through Telematics and Multimedia: A Case Study”, en *ReCALL*, 7/1, p. 26-33.
- KASPER, L. F. (2000): “New Technologies, New Literacies: Focus Discipline Research and ESL Learning Communities”, en *Language Learning &*

- Technology*, 4/2, p. 105-128, disponible en <http://llt.msu.edu/vol4num2/kasper/default.htm>, [data de consulta agost, 2003].
- KENNING, M. M. I KENNING, M. J. (1990): *Computers and Language Learning: Current Theory and Practice*, Nova York: Horwood.
- KERN, R., WARE, P. I WARSCHAUER, M. (2008): “Network-based Language Teaching”, en N. Van Deusen-Scholl i N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 4, *Second and Foreign Language Education*, p. 281-292, Spring+Business Media LLC, disponible en http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/network-based.pdf, [data de consulta octubre, 2011].
- KÖTTER, M. (2003): “Negotiation of Meaning and Codeswitching in Online Tandems”, en *Language Learning & Technology*, 7/2, p. 145-172, disponible en <http://llt.msu.edu/vol7num2/kotter/default.html> [data de consulta agost 20011].
- KRAMSCH, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KRASHEN, S. D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: University Press.
- KRESS, G. (2010): *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*, Londres: Routledge.
- KRUSE, P. (2010): “The Network is Challenging Us”, en *We-magazine*, disponible en <http://www.we-magazine.net/we-volume-03/thenetwork-is-challenging-us>, [data de consulta juliol, 2011].
- LABOUR, M. (2001): “Social Constructivism and CALL: Evaluating some Interactive Features of Network-based Authoring Tools”, en *ReCALL*, 13/1, p. 32-46.
- LAVI, J. (2005): *Lenguaje y nuevas tecnologías. Nuevas perspectivas, métodos y herramientas para el lingüista del siglo XXI*, Madrid: Càtedra.
- LEVY, M. (1997a): *Computer-Assisted Language Learning. Context and Conceptualization*, Oxford: Clarendon Press.

- (1997b): “Reading and Writing Linear and Nonlinear Texts: A Comparison of Technologies”, en *On-CALL*, 11/2, p. 39-45, disponible en <http://www.cltr.uq.edu.au/oncall/levy112.html>, [data de consulta juliol, 2005].
- LEVI, M. I STOCKWELL, G. (2006): *CALL Dimensions. Options and Issues in Computer-Assisted Language Learning*, USA: Laurence Erlbaum Associates, Publishers.
- LÉVI, P. (2001): “L’anneau d’or: intelligence collective et propriété intellectuelle”, en *Multitudes* 5, maig de 2001, disponible en <http://multitudes.samizdat.net/spip.php?article173>, [data de consulta agost, 2005].
- LITTLEMORE, J. (2001): “Learner Autonomy, Self-instruction and New Technologies in Language Learning: Current Theory and Practice in Higher Education in Europe”, en A. Chambers i G. Davies (eds.), *ICT and Language Learning. A European Perspective*.
- LLOBERA, M. (1998): “Ideaciones sobre la didáctica de lenguas extranjeras y segundas: consideraciones sobre un cambio de paradigma”, en A. Mendoza, (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI, p. 369-382.
- LLORET, O. (2000): *Converses sobre els orígens d’Internet a Catalunya*, Barcelona: Beta Editorial.
- LÓPEZ, X. (2005): “Sóc prof@ de valencià: què faig a l’aula d’informàtica???” en *Quaderns digitals*, núm. 36, disponible en <http://www.quadernsdigitals.net>, [data de consulta febrer, 2006].
- (2006): “La comunicación mediada por ordenador”, en M. L. Carrió (coord.), *Aprendizaje colaborativo asistido por ordenador ACAO*, València: Blauverd Impressors, p. 37-67.
- MAJÓ, J. I MARQUÉS, P. (2002): *La revolución educativa en la era Internet*, Barcelona: Praxis.
- MANGUEL, A. (1996): *Una historia de la lectura*, Alianza Editorial: Madrid.
- MARBÀ, T. (1998): “Desde la sociolingüística”, en A. Mendoza (coord.),

- Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: Horsori, p. 49-60.
- MARQUÉS, P. (1995): *Diseño y evaluación de programas educativos*, disponible en <http://www.xtec.es/~pmarques/edusoft.htm>, [data de consulta juliol, 2003].
- (1997): “Creació multimèdia a l’abast de tothom amb el programa Multigestor Windows”, en *Multimèdia a l’ensenyament. Guix*, núm. 233, març 1997, p. 27-32.
- (2002): “Evaluación de páginas web de interés educativo la propuesta SAMIAL”, en *Quaderns digitals*, núm. 28, disponible en <http://quadernsdigitals.net>, [data de consulta maig, 2003].
- (2003a): *Ideas para aprovechar el ciberespacio en educación*, disponible en <http://dewey.uab.es/pmarques>, [data de consulta agost, 2003] [1a versió 2001].
- (2003b): *Internet, la entrada a una nueva era*, disponible en <http://dewey.uab.es/pmarques>, [data de consulta novembre, 2004].
- (2003c): *Usos educativos de Internet. ¿Hacia un nuevo paradigma de la enseñanza?*, disponible en <http://dewey.uab.es/pmarques>, [data de consulta juliol, 2003].
- (2003d): *Ventajas e inconvenientes del uso de Internet en educación*, disponible en <http://dewey.uab.es/pmarques>, [data de consulta juliol, 2003].
- (2003e): *Centros de recursos. Las bibliotecas escolares*, disponible en <http://dewey.uab.es/pmarques>, [data de consulta juliol, 2003] [1a versió 2001].
- (2003f): *Plantilla para la catalogación, evaluación y uso contextualizado de páginas web*, disponible en <http://dewey.uab.es/pmarques>, [data de consulta gener, 2005][1a versió 1999].
- (2003g): *Software educativo multimedia: tipologías*, disponible en <http://dewey.uab.es/pmarques>, [data de consulta febrer, 2004] [1a versió 1999].

- (2004a): *Aplicacions de les TIC a l'ensenyament de la llengua i la literatura*, disponible en <http://dewey.uab.es/pmarques>, [data de consulta juliol, 2006] [1a edició 2002].
- (2004b): *Roles actuales de los estudiantes*, disponible en <http://www.peremarques.net/estudian.htm>, [data de consulta desembre, 2006] [1a edició 1999].
- (2006): *Les TIC com a suport de les activitats dels docents universitaris i dels seus alumnes*, disponible en <http://dewey.uab.es/pmarques>, [data de consulta abril, 2008] [1a versió 2005].
- (2007): *Los espacios web multimedia: tipología, funciones, criterios de calidad*, disponible <http://peremarques.pangea.org>, [data de consulta desembre, 2006] [1a versió 1999].
- (2008a): *Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones*, disponible <http://peremarques.pangea.org>, [data de consulta abril, 2009] [1a versió 2000].
- (2008b): *Impacto de las TIC en la enseñanza universitaria*, disponible <http://peremarques.pangea.org>, [data de consulta abril, 2009] [1a versió 2000].
- (2008c): *La pizarra digital*, disponible <http://peremarques.pangea.org>, [data de consulta abril, 2009].
- (2008d): *Universidad presencial versus Universidad virtual*, disponible en <http://www.aefol.com>, [data de consulta desembre, 2008].
- (2008e): *Usos educativos d'Internet (El tercer món)*, disponible en <http://dewey.uab.es/pmarques>, [data de consulta gener, 2009].
- (2009a): *Innovación educativa con las TIC: infraestructuras, entornos de trabajo, recursos multimedia, modelos didácticos, competencias TIC*, disponible en <http://peremarques.pangea.org/innovacionescuelaTIC.htm>, [data de consulta abril, 2009] [1a versió 2005].
- (2009b): *La Web 2.0 y sus aplicaciones didácticas*, disponible en <http://dewey.uab.es/pmarques>, [data de consulta juny, 2009].

- (2009c): *Los riesgos de Internet. Consejos para su uso seguro. Habilidades necesarias para utilizar Internet*, disponible en <http://dewey.uab.es/pmarques>, [data de consulta desembre, 2010] [1a versió 1999].
- (2009d): *Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy*, disponible en <http://www.pangea.org/peremarques/competen.htm>, [data de consulta setembre, 2009] [1a versió 2000].
- (2012): *¿Qué es el currículum bimodal?*, disponible en <http://peremarques.blogspot.com.es> [data de consulta gener, 2012].
- MCBRIDE, N. I SEAGO, K. (1997): “Bridging the Gap: Grammar as Hypertext”, en *ReCALL*, 9/2, p. 17-25.
- MARTÍN, E. (1999): “L’educació per a l’autonomia: un nou paradigma docent?”, en *Fer aprenents autònoms. Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, núm. 18, juny 1999, p. 7-24.
- MARTÍN, F. (1999): *La Didáctica ante el tercer milenio*, Madrid: Editorial Síntesis.
- MARTÍN, J. M. I ALTRES (2003): *Cómo aprender con Internet*, Madrid: Fundación Encuentro.
- MAS, J. (2001a): *Diccionari d’Internet. Termcat, Centre de Terminologia*, Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- (2001b): *Windows i el català, l’amor impossible*, disponible en <http://www.softcatala.org/articulos/article01.htm>, [data de consulta desembre, 2003].
- (2002): *Programari lliure i llengües minoritzades: una oportunitat impagable*, disponible en <http://www.softcatala.org/articulos/article16.htm>, [data de consulta setembre, 2003].
- (2003): *La salut del català a Internet*, disponible en <http://www.softcatala.org/articulos/article26.htm>, [data de consulta setembre, 2003].
- (2004): *Llengua i societat de la informació: construint una capa de recursos lingüístics lliures per al català*, disponible en <http://www.softcatala.org/articulos/article34.htm>, [data de consulta gener, 2005].

- (2005a): *Innovació al món del programari a l'era d'Internet*, disponible en <http://www.softcatala.org/articulos/article59.htm>, [data de consulta desembre, 2006].
- (2005b): *La salut del català a Internet el 2005*, disponible en <http://www.softcatala.org/articulos/article60.htm>, [data de consulta desembre, 2006].
- MAS, J. M. (2008): *El morfema ideològic*, Benicarló: Onada Edicions.
- MAS, J. M. I ROMERO, F. (2005): “Les opcions dialectals i terminològiques en el programari lingüístic català: implicacions en l’ús dels llenguatges especialitzats i en la normalització lingüística”, en M. L. Carrió (ed.), *Perspectivas Interdisciplinaries de la Lingüística Aplicada. Tomo III*. València: Universitat Politècnica de València.
- MATA, C. (2004): “Les TIC per a no-tecnomaníacs2”, en *Escola catalana*, núm. 408, p. 40-42.
- MAURI, T. I ONRUBIA, J. (2008): “Dimensiones e indicadores de la calidad de los procesos formativos en línea: pautas para el análisis”, en E. Barberà i altres (2008), *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC*, Barcelona: Graó, p. 99-146.
- MAYER, R. E. (2001): *Multimedia Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MESKILL, C. (1999): “Computers as Tools for Sociocollaborative Language Learning”, en K. Cameron (ed.), *CALL: Media, Design and Applications*, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- MILLÁN, J. (1999): “Breve historia de la Internet”, en *Protagonistas del siglo XX*, núm. 31, col·lecció de *El País*, novembre de 1999, disponible en <http://jamillan.com>, [data de consulta desembre, 2002]
- MOLERA, X. (1998): *El valencià a Internet*, conferència pronunciada a la Universitat de València el 4 de maig de 1998, disponible en http://www.cercat.cat/lincaweb/htm/valencia_a_internet.htm, [data de consulta març, 2002].

- MONTESINOS, A. (2002): “El valencià i la informàtica”, en *Estudis del valencià d'ara*, València: Denes, p. 403-411.
- (2003a): “L’ortografia fonètica en català dins del correu i del fòrum electrònics”, en S. Posteguillo i altres, *Internet in Linguistics, Translation and Literary Studies*, Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, Servei de Comunicació i Publicacions, p. 267-272.
- (2003b): “L’ús del valencià a Internet”, en V. Martines (coord.), *Llengua, societat i ensenyament*, Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, p. 71-88.
- (2006): “Unitats fraseològiques i Internet”, en V. Salvador i L. Climent (eds.), *El discurs prefabricat II. Fraseologia i comunicació social*, Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, Servei de Comunicació i Publicacions, p. 197-212.
- MONTIJANO, M. J. (2001): *Claves didácticas para la enseñanza de la lengua extranjera*, Màlaga: Ediciones Aljibe.
- MONTOYA, B. (2006): *La normalització i l'estandardització*, Alzira: Bromera.
- MÜLLER-HARTMANN, A. (2000): “The Role of Tasks in Promoting Intercultural Learning in Electronic Learning Networks”, en *Language Learning & Technology*, 4/2, p. 129-147, disponible en <http://llt.msu.edu/vol4num2/muller/default.html>, [data de consulta setembre 2011].
- NELSON, J. T. (1997): *A System for the Evaluation of ESL Web Sites*, disponible en http://www.wsu.edu:8080/~jtnelson/thesis/complete_thesis.html, [data de consulta juliol, 2003].
- NIELSEN, J. (2000): *Usabilidad. Diseño de sitios web*, Madrid: Pearson Educación.
- NIELSEN, J. I LORANGER, H. (2006): *Usabilidad: prioridad en el diseño web*, Madrid: Anaya.
- NIELSEN, J. I TAHIR, M. (2002): *Usabilidad de las páginas de inicio: análisis de 50 sitios web*, Madrid: Pearson Educación.
- NUNAN, D. (1988): *Designing Tasks for Communicative Classroom*, Cambridge: C.P.U.

- NUNAN, D. (1991): *Language Teaching Methodology*, London: Prentice-Hall.
- NÚÑEZ, P. (2002): *Cómo ayudan las nuevas tecnologías a proteger las lenguas minoritarias*, disponible en <http://www.linguapax.org/congres/taller/taller5/Nunyez.html#>, [data de consulta abril, 2003].
- OLIVA, R. (2011): *El T-learning, el aprendizaje global en el siglo XXI*, disponible en <http://dimglobal.ning.com/profiles/blogs/el-t-learning-el-aprendizaje-global-del-siglo-xxi>, [data de consulta octubre, 2011].
- ORIHUELA, J. L. (2008): “Internet: la hora de las redes sociales”, en *Nueva Revista*, 119, p. 57-62, disponible en http://mccd.udc.es/orihuela/documentos/nueva_revista_08.pdf, [data de consulta octubre, 2011].
- ORIHUELA, J. L. I SANTOS, M. L. (2004): “Los weblogs como herramienta educativa: experiencias con bitácoras de alumnos”, en *Quaderns digitals. Monogràfica: Educació a Distància*, disponible en <http://www.quadernsdigitals.net>, [data de consulta gener, 2005].
- PADRÓ, L. (2004): *Recursos lingüístics en codi lliure*, disponible en <http://www.softcatala.org/articulos/article40.htm>, [data de consulta setembre, 2005].
- PADULA, J. E. (2003): “¿De qué hablamos cuando hablamos de Educación a Distancia?”, disponible en http://www.quadernsdigitals.net/apli/qd.php?ccionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=6661, [data de consulta setembre, 2003].
- PARTAL, V. (2001): *Catalunya 3.0*, Barcelona: Beta Editorial.
- (2004): *El català a la xarxa: història i raons d'un cas d'èxit*, disponible en <http://www.softcatala.org/articulos/article26.htm>, [data de consulta setembre, 2005].
- (2010): *Com Internet ha convertit el català en una llengua global*, conferència pronunciada a les XV Jornades de sociolingüística d'Alcoi, 27 de març de 2010 [material digital].
- PAYRATÓ, L. (1996): *El català col·loquial: aspectes de l'ús corrent de la llengua catalana*, València: Universitat de València [1a edició 1988].

- (2003): *Pragmàtica, discurs i llengua oral. Introducció a l'anàlisi funcional de textos*, Barcelona: UOC.
- PÉREZ, A. (2006): "Internet aplicado a la educación: aspectos técnicos y comunicativos. Las plataformas", en J. Cabero (coord.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, Madrid: McGraw-Hill, p. 189-204.
- PÉREZ, C. I ALTRES (1999): *El aprendizaje de lenguas asistido por ordenador (ALAO): desarrollo, innovaciones pedagógicas e investigación, Declaración de póliça articulada por EIROCALL, CALICO, IALL surgida de un seminario de investigación en ALAO el 30 de abril en la Universidad de Essen, Alemania*, disponible en https://calico.org/CALL_document-Spanish.pdf, [data de consulta maig, 2002].
- PHILLIPS, M. (1985): "Logical possibilities and classroom scenarios for the development of CALL", en M. Brumfit, M. Phillips i P. Skehan (eds.), *Computers in English Language Teaching: A View from the Classroom*, Oxford: Pergamon Press, p. 25-46.
- PINDADO, J. (2010): *T-Learning. el potencial educativo de la televisión digital interactiva*, disponible en <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com>, [data de consulta octubre, 2011].
- PINILLA, C. (2003): *Enseñanza-aprendizaje del inglés asistido por ordenador: Internet como herramienta pedagógica*, Tesis doctoral, València: Universitat Politècnica de València [data de lectura febrer, 2003].
- (2004): "Listas de Distribución para la Enseñanza-Aprendizaje del Inglés", en *Tesol Spain Newsletter*, núm. 28, setembre, 2004, p. 9-10.
- PINILLA, C. I URREA, M. (2006): "Herramientas informáticas catalizadoras del aprendizaje colaborativo", en M. L. Carrió (coord.), *Aprendizaje colaborativo asistido por ordenador, ACAO*, València: Blauverd Impressors, p. 99-118.
- PISTICELLI, A. (2002): *Ciberculturas 2.0: En la era de las Máquinas Inteligentes*, Buenos Aires: Paidós.
- (2009): *Nativos Digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de participación*, Buenos Aires: Siglo XXI, Santillana.

- PONS, S. (2004): *Conceptos y aplicaciones de la Teoría de la Relevancia*, Madrid: Arcolibros.
- PRENDES, M. P. (2006): “Internet aplicado a la educación: estrategias didácticas y metodologías”, en J. Cabero (coord.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, Madrid: McGraw-Hill, p. 205-222.
- PRESNKY, M. (2004): *The death of command and control?*, disponible en <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-SNS-01-20-04.pdf>, [data de consulta agost, 2008].
- PUJOLÀ, J. T. (2001): “Did CALL Feedback Feed Back? Researching Learners’ Use of Feedback”, en *ReCALL*, 13/1, p. 79-98.
- QUEIREL, T. (2002): “Re-pensando el diseño de entornos virtuales de aprendizaje”, en *Quaderns digitals*, núm 26, disponible en <http://quadernsdigital.net>, [data de consulta maig, 2000].
- QUINTANA, J. (1997): “Multimèdia: què i per a què”, en *Multimèdia a l’ensenyament. Guix*, núm. 233, març 1997, p. 5-8.
- RAMOS, R. (1999): “Les tecnologies de la informació als serveis lingüístics”, en *Llengua i ús*, núm. 14, p. 13-16.
- RICHARDS, J. I RODGERS, T. (1982): “Method: Approach, design, procedure”, en *TESOL Quarterly*, núm. 16, p. 153-168.
- RÍOS, P. (2000): “Concepción del software educativo desde la perspectiva pedagógica”, en *Quaderns digitals*, núm. 24, disponible en <http://quadernsdigital.net>, [data de consulta febrer, 2002].
- RIVIÈRE, P. (2006): *El Projecte Gutenberg accepta el català*, disponible en <http://www.softcatala.org/articles/article46.htm>, [data de consulta juliol, 2007].
- ROMERO, F. (2002): “Les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) en la formació lingüística dels enginyers tècnics industrials”, en *Actas del X Congreso de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas*, València: Universitat Politècnica de València.
- ROMERO, F. I CARRIÓ, M. L. (2011): “Propuesta de estandarización del uso de

- la tecnología aplicada al aprendizaje de una segunda lengua”, en M. P. NÚÑEZ i J. RIENDA (eds.), *La investigación en didáctica de la Lengua y la Literatura: situación actual y perspectivas de futuro*, Sociedad Española de Didáctica de la lengua y la literatura: Madrid, p. 1289-1303.
- ROMERO, F. i SEIZ, R. (2002): “Actividades colaborativas para el aprendizaje de lenguas”, en M. L. Carrió (coord.), *Aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*, ACAO, València: Blauverd Impressors, p. 119-171.
- SÁNCHEZ, J. (2000): “Internet i el World Wide Web”, en *Mètode*, tardor 2000, Versió electrònica disponible en http://www.metode.cat//index.php?option=com_content&task=view§ionid=&id=351&Itemid=, [data de consulta juny, 2001].
- SALINAS, J. M. (1993): “Interacción, medios interactivos y vídeo interactivo”, en *Enseñanza*, 10-11, p. 137-148.
- (1998): “El rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital”, en *Agenda Académica*, Vol. 5, núm. 1. p. 131-141.
- SALINAS, J., AGUADED, J. I. i CABERO, J. (COORDS.) (2004): *Tecnologías para la educación, diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*, Madrid: Alianza Editorial.
- SALMON, G. (2000): *E-moderating*, London: Open University Press.
- SAVAL, S. i GUERRERO, A. (2007): *Entrevista a Softcatalà*, disponible en <http://www.softcatala.org/articulos/article70.html>, [data de consulta agost, 2007].
- SCHWIENHORST, K. (1998): “The “Third Place”-Virtual REality Applications for Second Landguage Learning”, en *ReCALL*, 10/1, p. 118-126.
- SEGOVIA, A. (2011): “De los móviles a las tabletas”, en *El País*, *Babelia* 29/02/2001, p. 5.
- SEIZ, R. (2006): *Análisis metodológico de cursos y recursos para el aprendizaje de Inglés como segunda lengua a través del World Wide Web*, Tesis doctoral, València: Universitat Politècnica de València, [data de lectura, gener 2004].
- (2010): “Análisis pedagógico del aprendizaje de lenguas asistido por

- ordenador a través de la web. El proyecto Appraisalweb”, en *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, núm. 9 (2), disponible en <http://campusvirtual.unex.es/revistas/index.php?journal=relatec>, [data de consulta setembre, 2010].
- SERRA, E. (2009): “Aprender ortografía catalana a la xarxa amb autonomia en l'àmbit universitari”, en *Artículos de didáctica de la lengua i la literatura*, núm. 48, p. 96-106.
- SHIN, J. E. I WASTELL, D. G. (2001): “A User-Centered Methodological Framework for the Design of Hypermedia-based CALL Systems”, en *CALICO Journal*, 18/3, p. 517-537.
- SIEMENS, G. (2006): *Knowing knowledge*, disponible en http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf, [data de consulta octubre, 2011].
- SIGALÉS, C. (2004), “Formación universitaria y TIC: nuevos usos y nuevos roles”, en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). UOC*, Vol. núm. 1, disponible en <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/sigales0704.pdf>, [data de consulta gener, 2005].
- SOLER, J. (2003): “L'estat del català a Internet (1 i 2)”, en *LaMalla.net*, 28 de juliol de 2003, disponible en <http://www.lamalla.cat>, [data de consulta setembre, 2003].
- (2012): *La situació del català a Internet a gener del 2012*, disponible en http://www.softcatala.org/la_situacio_del_catala_internet_gener_del_2012, [data de consulta gener, 2012].
- SON, J. B. (1998): “Understanding hypertext: A discussion for TEFL”, en *English Teaching*, 53/3, p. 113-124, disponible en <http://www.usq.edu.au/opacs/cllt/sonjb/papers/kate98.htm>, [data de consulta juliol, 2003].
- STRUBELL, M. I TORRES, M. (2003): “El projecte Atlantis: recursos digitals per a les llengües minoritzades de la UE, recursos per a l'ensenyament del català”, en *Digit-HVM, revista digital d'humanitats*, núm. 5, disponible en <http://digithum.uoc.edu/ojs/index.php/digithum/article/view/557>, [data de consulta feber, 2005].

- SWAN, M. (1985): "A critical look at the communicative approach", en *ELT Journal*, Vol. 39, núm 2, p. 76-87.
- TILLER, A. (2001): "Los recursos existentes en Internet para la enseñanza de idiomas", en M. Trenchs (ed.), *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*, Lleida: Editorial Milenio, p. 179-194.
- TOGNAZZINI, B. (2003): *First Principles of Interaction Design*, disponible en <http://asktog.com/basics/firstPrinciples.html>, [data de consulta novembre, 2003].
- TORRES, M. (2000): *Anàlisi del discurs mediatitzat per ordinador*, comunicació presentada en la I Jornada sobre comunicació mediatitzada per ordinador (CMO-Cat), a la Universitat de Barcelona l'1 de desembre de 2000, disponible en <http://www.ub.edu/lincat/cmo-cat/torres.htm>, [data de consulta gener, 2001].
- (2003): "La llengua catalana en la comunicació a Internet: qüestió de codis", en *Revista Llengua i ús*, núm. 2, p- 77-82.
- TORRIJOS, A. (2008): "Perfils de consumidors i usos lingüístics en els TIC", en *Llengua i ús. Revista tècnica de Política Lingüística*, núm. 41, p. 78-90, disponible en <http://www.gencat.cat/llengua>, [data de consulta setembre, 2009].
- TRENCHS, M. (1998): *E-mails a una mestra. Correu electrònic i aprenentatge de llengües*, Lleida: Pagès Editors.
- (2001a): "Las aplicaciones pedagógicas del correo electrónico en las aulas de idiomas", en M. Trenchs (ed.), *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*, Lleida: Editorial Milenio, p. 107-124.
- (2001b): "Metodología para la utilización de programas informáticos en la enseñanza de lenguas", en M. Trenchs (ed.), *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*, Lleida: Editorial Milenio, p. 141-160.
- (2001c): "Tecnologías digitales para un cambio educativo en el aprendizaje de lenguas", en M. Trenchs (ed.), *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*, Lleida: Editorial Milenio, p. 20-34.

- UNESCO (1999): *Red Book of Endangered Languages*, disponible en http://www.helsinki.fi/~tasalmin/europe_index.html, [data de consulta desembre, 2004].
- (2005): *Hacia las sociedades del conocimiento*, disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>, [data de consulta maig, 2006].
- UNDERWOOD, J. (1984): *Linguistics, Computers and the Language Teacher*, Rowley: Newbury House.
- UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA (1999): *Vocabulari d'informàtica*, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA (2008): *UNIVERSITAT I SOCIETAT XARXA: Usos d'Internet en el sistema educatiu superior de Catalunya* (2008), IN3 Internet Interdisciplinary Institute-UOC, disponible en http://www.uoc.edu/in3/pic/cat/universitat_societat_xarxa.html, [data de consulta setembre, 2009].
- VACAS, R. I VILANOVA, S. (2001): “El Servei d'Autoformació en Llengua Catalana de la Universitat Pompeu Fabra: un servicio universitario sin barreras de espacio y tiempo”, en M. Trenchs (ed.), *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*, Lleida: Editorial Milenio, p.71-87.
- VEZ, J. M. (1998): “Enseñanza y aprendizaje de las lenguas”, en A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI, p. 75-86.
- VILARNAU, J. (2001): *Les llistes de distribució com a resposta a les necessitats de gestió de la informació*, disponible en http://www.uoc.edu/web/cat/articles/vilarnau/llistes_dist.html, [data de consulta desembre, 2003].
- VILLANUEVA, M. L. (1999): “Estils d'aprenentatge i desenvolupament de l'autonomia. Un punt de vista estratègic i processual”, en *Fer aprenents autònoms, Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, núm. 18, juny 1999, p. 25-40.

- VILLALBA, A. (2004): "Travessant la frontera de l'aula d'informàtica", en *Escola catalana*, núm. 408, p. 14-17.
- VIVANCOS, J. (1998): "Aplicacions educatives en entorns Internet-Intranet", disponible en <http://www.xtec.es/~jvivancos/taxon.htm>, [data de consulta setembre, 2000].
- (2010): *15 anys de la XTEC a Internet. balanç i perspectives*, conferència pronunciada a les XV Jornades de sociolingüística d'Alcoi, 27 de març de 2010 [material digital].
- VOGEL, T. (2001): "Learning Out of Control: Some Thoughts on the World Wide Web in Learning and Teaching Foreign Languages", en A. Chambers i G. Davies (eds.), *ICT and Language Learning. A European Perspective*, Lisse: Swets & Zeitlinger.
- WALKER, R. (2009): "Self-access learning", en G. Davies (ed.), *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*, Slough, Thames Valley University, disponible en http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-4.htm, [data de consulta desembre, 2009].
- WARSCHAUER, M. (1996): *Computer-assisted language learning: an introduction*, disponible en <http://www.gse.uci.edu/markw/call.html>, [data de consulta setembre, 2000].
- (1997): "Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice", en *The Modern Language Journal*, 81/4, p. 470-481.
- (2000a). "Online learning in second language classrooms: An ethnographic study", en M. Warschauer i R. Kern (eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice*, New York: Cambridge University Press, disponible en <http://www.gse.uci.edu/markw/onlinelearning.html>, [data de consulta juliol, 2003].
- (2000b): "The death of cyberspace and the rebirth of CALL", en *English Teachers' Journal*, 53, p. 61-67, disponible en <http://www.gse.uci.edu/markw/cyberspace.html>, [data de consulta juliol, 2003].
- (2001): "Online communication", en R. Carter i D. Nunan (eds.), *The*

Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages, Cambridge: Cambridge University Press.

- (2002): "A Developmental Perspective on Technology in Language Education", en *TESOL Quarterly*, 36/3, p. 453-475, disponible en <http://www.gse.uci.edu/markw/developmental.html>, [data de consulta juliol, 2003].
- WARSCHAUER, M., I MESKILL, C. (2000): "Technology and second language learning", en J. Rosenthal (ed.), *Handbook of undergraduate second language education*, disponible en <http://www.albany.edu/etap/faculty/CarlaMeskill/publication/mark.pdf>, [data de consulta, agost, 2003].
- WARSCHAUER, M., TURBEE, L. I ROBERTS, B. (1996): "Computer Learning Networks and Student Empowerment", en *System*, 24/1, p. 1-14.
- WARSCHAUER, M. I WHITTAKER, P. F. (1997): "The Internet for English Teaching: GUIDELINES for Teachers", en *The Internet TESL Journal*, 3/10, disponible en <http://iteslj.org/Articles/WarschauerInternet.html>, [data de consulta març, 2003].
- WIDDOWSON, H. G. (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIAMS, M. I Burden, R. L. (1997): *Psychology for Language Teachers. A social constructivist approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- YUS, F. (2001): *Ciberpragmática. El suyo del lenguaje en Internet*, Barcelona: Ariel.
- (2010): *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*, Barcelona: Ariel.
- ZAÑARTU, L. M. (2003): "Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red", en *Revista Digital de Educación y nuevas tecnologías Contexto Educativo*, núm. 28, disponible en <http://contexto-educativo.com.ar>, [data de consulta setembre, 2005].
- ZHAO, Y. (1996): "Language Learning on the World Wide Web: Toward a Framework of Network Based CALL", en *CALICO Journal*, 14/1, p.37-51.

ANNEX I

GLOSSARI

TERMES		
Administrador -a de webs	<i>webmaster</i>	Persona que s'ocupa de la gestió, el funcionament i el manteniment de servidors web.
ADSL, línia d'abonat asimètrica	<i>ADSL, asymmetric digital subscriber line</i>	Línia d'abonat que transmet senyals digitals per un canal d'anada de més amplada de banda que el canal de retorn corresponent, utilitzant els mateixos cables que la telefonia analògica.
Agregador	<i>Feed</i>	Aplicació informàtica que permet subscriure's a un o més canals de continguts i gestionar-ne la recepció i la visualització.
Aprenentatge electrònic	<i>e-learning</i>	Adquisició de coneixements basada en la utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació i l'accés a continguts formatius interactius i personalitzats per mitjà d'Internet, una intranet o un altre mitjà electrònic.
Avatar	<i>Avatar</i>	Personatge virtual definit amb els trets individuals escollits per un internauta que representa en el ciberespai cadascun dels participants en una tertúlia.
Banda ampla	<i>Broadband</i>	Banda de freqüències la dimensió de la qual permet de transmetre senyals d'àudio, de vídeo i dades utilitzant diferents freqüències i a alta velocitat.
Blocaire	<i>Weblogger</i>	Persona que gestiona un bloc o que és aficionada a navegar per aquest tipus de pàgines web.
Blocosfera, món de blocs, univers de blocs	<i>blogosphere</i>	Conjunt format pels blocs i la comunitat de blocaires.

Bretxa digital	<i>Brecha digital</i>	Diferència existent entre grups de població o entre països que separa els que tenen accés a les tecnologies de la informació i la comunicació i els que no en tenen.
Bretxa digital, divisió digital, fractura digital	<i>Digital divide</i>	Diferència existent entre grups de població o entre països que separa els que tenen accés a les tecnologies de la informació i la comunicació i els que no en tenen.
Butlletí d'informació	<i>Newsletters</i>	Fitxer amb informació breu i recent associada a un tema o una comunitat d'interès que un internauta pot rebre regularment per correu electrònic mitjançant subscripció.
Campus virtual	<i>Virtual campus</i>	Conjunt de serveis accessibles per mitjà d'una xarxa telemàtica, generalment Internet, que fan possible la interacció i la transmissió de coneixement i d'informació entre l'alumnat, el professorat i el personal de gestió d'una universitat, sense necessitat de coincidir ni en l'espai ni en el temps.
Cercador	<i>Search engine</i>	Eina de cerca consistent en una base de dades de pàgines web indexades automàticament, que permet a l'usuari de fer consultes a partir d'una o més paraules que apareguen en els documents indexats per mitjà d'un llenguatge d'interrogació.
Codi font obert	<i>Open source code</i>	Codi font al qual es pot accedir per fer-ne modificacions que permeten perfeccionar el funcionament d'un programari o adaptar-lo a usos concrets.
Comunitat virtual	<i>Virtual community</i>	Conjunt d'internautes que comparteixen interessos i sobre els quals intercanvien opinions i comentaris per mitjà d'una xarxa telemàtica, generalment Internet.
Connector	<i>Plug-in</i>	Programa d'execució senzilla i opcional que vincula dos programes o dues aplicacions independents perquè es complementen.

Contrasenya	<i>Password</i>	Codi secret, generalment associat a un nom d'usuari, que permet de connectar-se a un dispositiu, un sistema informàtic, una pàgina web, etc. d'accés restringit.
D'igual a igual	<i>Peer-to-peer, P2P</i>	Dit de la tecnologia d'intercanvi de fitxers entre processadors d'una xarxa que permet que es puguin comunicar directament entre si sense haver de passar per un servidor central que redistribueixi les dades.
Directori	<i>Directory</i>	Eina de cerca consistent en una base de dades de documents web, als quals hi ha assignats paraules clau o categories temàtiques, que presenta com a resultat d'una cerca una llista de pàgines web ordenades temàticament i acompanyades generalment d'una descripció sobre el contingut de cadascuna. Aclariment: Un directori es diferencia d'un cercador o motor de cerca perquè està indexat manualment, per mitjà d'un llenguatge controlat de descriptors i categories, i presenta els resultats classificats temàticament, mentre que un cercador està indexat automàticament i presenta els resultats ordenats pel nombre de vegades que troba la consulta a cada pàgina.
Eina d'autor	<i>Dedicated authoring shell</i>	Programa informàtic dissenyat exclusivament per a l'aprenentatge de llengües que integra les plantilles especificades prèviament, de manera que qualsevol ensenyant de llengües pugui introduir els continguts (seqüències de text, àudio, imatges o vídeos) i explotar-los per a la creació del seu propi curs de llengua (Gimeno, 2002b: 437).
En línia	<i>On line</i>	Dit del recurs que és controlat per un ordinador o per un sistema informàtic i amb el qual, mentre dura aquesta situació, es pot establir connexió operativa sense intervenció humana significativa.

Encaminador	<i>Router</i>	Dispositiu intermedi d'una xarxa de comunicació que s'encarrega de l'encaminament.
Ensenyament assistit per ordinador (EAO)	<i>Computer aided teaching o computer-assisted teaching (CAT)</i>	Transmissió de coneixements mitjançant l'ús interactiu de la informàtica en l'educació.
Ensenyament assistit per ordinador (EAO)	<i>Computer-assisted teaching (CAT)</i>	Transmissió de coneixements mitjançant l'ús interactiu de la informàtica en l'educació.
Ethernet,	<i>Ethernet</i>	Xarxa d'àrea local caracteritzada pel mètode d'accés CSMA/CD i per una disposició física en bus, estrella o arbre.
Extranet	<i>Extranet</i>	Xarxa informàtica integrada per diverses intranets connectades a Internet per mitjà d'un servidor web d'accés restringit.
FTP, Protocol de transferència de fitxers	<i>FTP, File transfer protocol</i>	Protocol que permet a l'usuari de copiar dades d'un ordinador en un altre.
Hiper mèdia	<i>hypermedia</i>	Sistema pel qual s'accedeix a informació multimèdia, generalment l'hipertext. Originàriament es tracta d'un plural llatí.
Interactiu	<i>Interactive</i>	Allò que és concebut a la manera d'un diàleg entre màquina i usuari (o una altra màquina).
Internet, f	<i>Internet</i>	Xarxa informàtica mundial constituïda per un conjunt de xarxes connectades pel protocol de comunicació TCP/IP.
Internet-2, Internet d'alta velocitat	<i>Internet-2, Internet II</i>	Xarxa informàtica d'abast mundial formada per un conjunt de xarxes connectades pels protocols TCP/IP, que permet la transmissió de dades a més velocitat i amb més seguretat que Internet. Internet-2 és una nova autopista de la informació, on les dades es transmeten molt més

		de pressa, nascuda fruit d'una entesa entre el govern, la universitat i les empreses de telecomunicacions dels Estats Units.
Intranet	<i>Intranet</i>	Xarxa informàtica d'ús intern d'una organització, dissenyada i desenvolupada seguint els protocols de comunicació propis d'Internet, però sense estar-hi connectada necessàriament.
Java	<i>Java</i>	Llenguatge de programació que permet de construir aplicacions i miniaplicacions que es poden executar en un client generalment per mitjà d'un navegador.
Localització	<i>localization</i>	Acció d'adaptar un producte, sovint una aplicació de programari o de maquinari, a la llengua i la cultura d'un país o un mercat determinat.
Localització	<i>Localizacion</i>	Acció d'adaptar un producte, sovint una aplicació de programari o de maquinari, a la llengua i la cultura d'un país o un mercat determinat.
Metacercador	<i>Meta search engine</i>	Cercador que consulta simultàniament diversos cercadors i directoris i en presenta conjuntament els resultats.
Motor de cerca	<i>Search engine</i>	Programa informàtic que indexa automàticament recursos disponibles a Internet o en un fitxer electrònic.
Multimèdia	<i>Multimedia</i>	Conjunt de mitjans tècnics, textuais, gràfics, auditiu i icònics, utilitzats combinadament en la comunicació d'informació i en l'àmbit educatiu o del lleure.
NNTP, Network News Transport Protocol	<i>Protocol per a la transferència de notícies en xarxa</i>	Aplicació d'Internet que consisteix en un protocol usat per a la lectura i la publicació d'articles i notícies en Usenet.
Node	<i>Node</i>	Punt d'una xarxa de telecomunicacions en què es duu a terme la connexió, la concentració, l'expansió i la commutació de línies o de canals i la provisió de serveis.

Annex I

Pàgina web	<i>Web page</i>	Document d'hipertext, generalment escrit en HTML, que es difon al web. Si es té en compte l'autoria podem parlar de pàgines personals, pàgines corporatives i pàgines institucionals.
PDA, Organitzador personal	<i>PDA, Personal digital assistant</i>	Ordinador de butxaca que es destina a funcions de gestió de tasques personals i de comunicació i en el qual, generalment, les dades s'entren amb un llapis electrònic.
Podcàsting	<i>Podcasting</i>	Tècnica per a crear i difondre arxius radiofònics, de so i de vídeo per Internet que permet que l'usuari, per mitjà d'una subscripció, pugui descarregar els arxius al seu ordinador de manera automàtica i escoltar-los o veure'ls quan vulga, ja siga des de l'ordinador mateix o bé, especialment, des d'un reproductor portàtil.
Portal	<i>Portal</i>	Lloc web que ofereix accés a un conjunt de recursos i serveis d'Internet, com ara cercadors, grups de discussió, tertúlies, comerç electrònic o notícies.
Preguntes més freqüents	<i>FAQ, frequently asked questions</i>	Conjunt de dubtes sobre un tema específic que els internautes es plantegen repetidament, aplegats en una pàgina web amb les solucions corresponents.
Programari de grup	<i>groupware</i>	Programari que permet als usuaris d'una xarxa informàtica treballar conjuntament en un mateix projecte. (<i>programari col·laboratiu, Viquipèdia</i>).
Programari de propietat	<i>Proprietary software</i>	Programari que determina les condicions sota les quals l'usuari pot executar-lo, copiar-lo o modificar-ne el codi font.
Programari de prova	<i>shareware</i>	Programari que es distribueix de manera gratuïta perquè els usuaris el puguin conèixer, amb el compromís de pagar a l'autor una quantitat de diners si, passat un cert temps, decideixen comprar-lo. La primera versió que es distribueix d'aquest programari és provisional i, un cop l'usuari ha decidit comprar el producte, se li facilita l'accés a la versió definitiva.

Programari gratuït	<i>Freeware</i>	Programari que es distribueix de manera gratuïta, el programador del qual conserva els drets d'autor però renuncia a cobrar-los
Programari lliure	<i>Free software</i>	Programari que permet a l'usuari d'executar-lo sense posar-li condicions, de distribuir-ne còpies, de modificar-ne el codi font per perfeccionar-ne el funcionament o adaptar-lo a usos concrets, i de difondre els resultats d'aquestes modificacions.
Protocol de comunicació o de transmissió	<i>Communication or Transmission protocol</i>	Conjunt de convencions que permet intercanviar informació entre dos ordinadors mitjançant un llenguatge comú.
Recurs	<i>resource</i>	Element d'un sistema informàtic necessari per a l'execució d'una operació
Repositori	<i>repository</i>	Sistema informàtic on s'emmagatzema la informació d'una organització amb la finalitat que els seus membres la puguin compartir.
Serendipitat	<i>serendipity</i>	Descobriments casuals o imprevistos fet per un investigador en el curs d'una recerca orientada a altres objectius i amb pressupòsits teòrics diferents.
Servidor	<i>Server</i>	Ordinador que, en una xarxa informàtica, comparteixen diversos clients, als quals subministra generalment informació, serveis i recursos.
Superautopista de la informació		El terme superautopista de la informació fou encunyat per Al Gore, quan era senador dels Estats Units, per a designar els serveis de telecomunicació basats en tecnologia per cable de fibra òptica.
<i>Tag</i>	<i>Tag</i>	Etiquetes utilitzades per adscriure i contextualitzar una informació. Permeten als usuaris ordenar, classificar o compartir un determinat contingut a través d'una o més paraules clau (Cobo i Pardo, 2007).

Annex I

Web semàntic	<i>semantic Web</i>	Web que tracta la informació de manera intel·ligent i intuïtiva, amb la intenció d'automatitzar-ne al màxim el processament.
Web, W3, WWW	<i>World Wide Web, W3, WWW</i>	Sistema basat en l'ús de l'hipertext que permet de cercar informació en Internet, accedir-hi i visualitzar-la. El substantiu <i>web</i> actua sovint en aposició amb funció adjectiva per formar termes relacionats, com ara pàgina web o servidor web. En alguns casos s'elideix el substantiu que actua com a nucli i el sintagma queda reduït a la forma web, que manté el gènere del substantiu elidit: per exemple, un web (masculí) per un lloc web o una web (femení) per una pàgina web.
Wi-Fi, Xarxa local sense fil	<i>Wi-Fi, wireless fidelity.</i>	Xarxa local sense fil que funciona segons la norma Wi-Fi, que permet transmetre dades a una velocitat teòrica d'11 megabits per segon i que utilitza una banda de freqüències situada al voltant de 2,4 gigahertz.
Xarxa social	<i>Social network</i>	Conjunt de relacions establertes entre els membres pertanyents a un mateix grup, que actua com un element cohesionador del grup.

ANNEX II

QÜESTIONARIS D'AVALUACIÓ

EXEMPLE 1: SALC

SECCIÓ 1: INFORMACIÓ IDENTIFICATIVA			
(S'han de marcar totes les caselles que calga)			
1.	Nom del lloc web: Servei d'Autoformació en Llengua Catalana	SALC	
2.	Adreça d'Internet del lloc web:	http://salc.upf.edu/index.php	
3.	Autors o autores (nom + adreça de contacte).	----	
4.	Institució/ Editorial:	Universitat Pompeu Fabra	
5.	Patrocinador comercial.	----	
6.	Està explicitada l'audiència a la qual va destinat el lloc web?	a. Sí	X
		b. No	
7.	Audiència a la qual va destinat el lloc web (si no s'explicita ho valorarà la persona avaluadora).	a. Estudiants (adults)	X
		b. Estudiants (infants)	
		c. Investigadors	
		d. Professorat	X
8.	Modalitat formativa: autoaprenentatge.	a. Itinerari establert	X
		b. Itinerari flexible	
		c. Itinerari lliure	X
		d. Altres ⁶⁹	
9.	Nivell o nivells de coneixement lingüístic que contempla el lloc web.	a. A1, usuari bàsic	X

⁶⁹ Cal aclarir que sempre que aparega l'opció *Altres* es tracta d'un camp obert que s'ha de completar amb allò que procedesca en cada cas. Aquesta resposta oberta permetrà recaptar informació de futurs avanços o innovacions que puguin sorgir i podran ser incorporats a la plantilla d'anàlisi.

		b. A2, usuari bàsic	
		c. B1, usuari independent	X
		d. B2, usuari independent	
		e. C1, usuari experimentat	X
		f. C2, usuari experimentat	
10.	Existeixen prerequisits per a inscriure's en algun nivell?	a. Sí	
		b. No	X
11.	El recurs proporciona una autoavaluació inicial perquè l'aprenent esbrine quin és el seu punt de partida?	a. Sí	X
		b. No	
12.	Els objectius estan explicats en el lloc web?	a. Sí	X
		b. No	
13.	Objectius principals:		
	<p>Nivell elemental: iniciar els usuaris en l'aprenentatge de les estructures gramaticals i l'ortografia bàsiques i en l'ús de la llengua en situacions quotidianes.</p> <p>Nivell mitjà: ampliar i aprofundir els coneixements elementals sobre l'ús correcte de la llengua, per evitar les vacil·lacions i els dubtes habituals.</p> <p>Nivell superior: aconseguir un domini suficient respecte de tots els components lingüístics.</p>		
14.	La varietat –o les varietats- diatòpiques de la llengua meta estan explicades en el recurs?	a. Sí	
		b. No	X
15.	Llengua o llengües de la instrucció.	a. Anglès	
		b. Català	X
		c. Espanyol	
		d. Altres	
16.	Ús comparatiu de les diferents llengües.	a. Interfície disponible en la L1 de l'aprenent en tots els nivells	
		b. Interfície disponible en la L1 de l'aprenent només en els nivells inicials	
		c. Continguts teòrics del curs disponibles en la L1 de l'aprenent en tots els nivells	
		d. Continguts teòrics del curs disponibles en la L1 de l'aprenent només en els nivells	

		inicials	
		e. Instruccions de les activitats disponibles en la L1 de l'aprenent en tots els nivells	
		f. Instruccions de les activitats disponibles en la L1 de l'aprenent només en els nivells inicials	
		g. Guia d'ús del lloc web disponible en la L1 de l'aprenent en tots els nivells	
		h. Guia d'ús del lloc web disponible en la L1 de l'aprenent només en els nivells inicials	
		i. Altres	
17.	El curs compta amb l'opció de consultar un tutor?	a. Sí	X
		b. No	
18.	Modalitat d'inscripció.	a. Gratuïta	X
		b. De pagament	
19.	Hi ha publicitat en el lloc web?	a. Sí	
		b. No	X
20.	Quins connectors o programari són necessaris per a poder utilitzar el lloc web?	Resposta oberta	
21.	Freqüència d'actualització del lloc web.	a. Diària	
		b. Setmanal	
		c. Mensual	
		d. Anual	
		e. Altres	
		f. No especificada	X
22.	Data de l'última actualització del lloc web.	----	
23.	Breu descripció del lloc web en tres o quatre línies:		
	el lloc web ofereix la possibilitat de realitzar cursos o exercicis solts per a l'aprenentatge de la llengua. El recurs ofereix la possibilitat d'autoavaluar-se per esbrinar el nivell de què es parteix. No incorpora els avanços de la tecnologia multimèdia actual, però té algunes aportacions remarcables.		

24.	Data d'accés.	Gener 2012					
25.	Comentaris addicionals: el recurs no ha estat millorat amb els avanços tecnològics que s'han desenvolupat, però encara és aprofitable en molts aspecte.						
SECCIÓ 2: INFORMACIÓ TÈCNICA I FUNCIONAL							
Facilitat d'ús i entorn amigable							
1: Totalment en desacord, 2: Més aviat en desacord, 3: Terme mitjà, 4: Més aviat d'acord, 5: Totalment d'acord, 6: Sense elements de judici per a opinar.							
26.	La pàgina principal presenta clarament les seccions i els recursos del lloc web.	1	2	3	4	5	6
						X	
27.	L'organització del lloc web és lògica i fàcil de manejar.	1	2	3	4	5	6
						X	
28.	Existència de mapa del lloc web.	a. Sí				X	
		b. No					
29.	L'aprenent pot moure's d'una secció a una altra del lloc web i tornar a l'inici a través d'un enllaç.	1	2	3	4	5	6
				X			
30.	L'aprenent sap exactament on es troba en tot moment i pot moure's a través dels recursos i les seccions sense desorientar-se.	1	2	3	4	5	6
						X	
31.	La disposició dels elements en la pantalla presenta consistència d'una secció a una altra.	1	2	3	4	5	6
						X	
32.	Les icones i les seues metàfores gràfiques són intuïtives.	1	2	3	4	5	6
						X	
33.	La llegibilitat de la pantalla és adequada.	1	2	3	4	5	6
						X	
34.	Existència d'instruccions o guia d'ús.	a. Sí					
		b. No					
35.	Format de les instruccions.	a. Text				X	
		b. So					
		c. Imatge					
		d. Altres					
36.	Existència d'un sistema d'ajuda contextualitzada en totes les seccions del lloc web.	1	2	3	4	5	6
		X					
37.	Els missatges d'ajuda són suficientment clars i útils.	1	2	3	4	5	6
					X		
38.	Existència d'una secció metainformativa detallada.	1	2	3	4	5	6

			X				
39.	Les funcions i les activitats del lloc web són autoexplicatives o ofereixen la informació necessària per a executar-les.	1	2	3	4	5	6
			X				
40.	Hi ha una secció de <i>Preguntes més freqüents (FAQ)</i> .	a. Sí					
		b. No					X
41.	L'aprenent abans d'abandonar qualsevol secció o activitat pot salvar el treball realitzat.	1	2	3	4	5	6
						X	
42.	El recurs recorda el darrer treball de l'aprenent quan aquest reprén la tasca d'aprenentatge.	1	2	3	4	5	6
						X	
43.	Hi ha la possibilitat de tornar a fer les activitats tot esborrant la sessió de treball anterior.	1	2	3	4	5	6
		X					
44.	Els enllaços estan ben actualitzats.	1	2	3	4	5	6
						X	
45.	Els enllaços (tant externs com interns) són clarament identificables.	1	2	3	4	5	6
						X	
46.	En activar un enllaç s'obri una nova finestra/pestanya.	1	2	3	4	5	6
						X	
47.	Inexistència de pàgines sense eixida.	1	2	3	4	5	6
						X	
48.	Opcions del cercador del lloc web.	a. Cercador només vinculat als recursos del curs					
		b. Cercador general d'Internet					
		c. No n'existeix					X
49.	Capacitats de la cerca incloses en el lloc web.	a. Cerca per paraula clau					
		b. Cerca a partir de llistats					
		c. Cerca avançada					X
50.	La informació sobre els requeriments per a la reproducció dels arxius multimèdia és clara i completa.	1	2	3	4	5	6
							X
51.	Els comandaments per a la reproducció dels arxius multimèdia són clarament identificables.	1	2	3	4	5	6
							X
52.	La pàgina web detecta la manca dels connectors necessaris per a reproduir els arxius multimèdia.	1	2	3	4	5	6
							X
53.	Opció d'activació/desactivació de so.	1	2	3	4	5	6
		X					
54.	Possibilitat d'imprimir objectes del lloc web.	1	2	3	4	5	6
						X	

55.	Possibilitat d'imprimir el treball realitzat.	1	2	3	4	5	6
						X	
56.	Possibilitat de funcionament en multiplataforma (PC, Macintosh, taluetes tàctils, dispositius mòbils, etc.).	1	2	3	4	5	6
						X	
57.	El recurs funciona independentment del navegador (Internet Explorer, Firefox de Mozilla, Google Chrome, etc.).	1	2	3	4	5	6
						X	
58.	La resposta del recurs és àgil pel que fa a la generació de retroalimentació.	1	2	3	4	5	6
						X	
Aspectes de disseny gràfic i qualitat multimèdia							
1: Totalment en desacord, 2: Més aviat en desacord, 3: Terme mitjà, 4: Més aviat d'acord, 5: Totalment d'acord, 6: Sense elements de judici per a opinar							
59.	La interfície gràfica resulta estèticament agradable.	1	2	3	4	5	6
						X	
60.	Els elements gràfics de la pantalla tenen un bon disseny.	1	2	3	4	5	6
				X			
61.	Les icones presenten bona qualitat gràfica.	1	2	3	4	5	6
				X			
62.	Les pantalles presenten equilibri entre el text i les imatges.	1	2	3	4	5	6
		X					
63.	Les imatges dels recursos multimèdia presenten bona qualitat.	1	2	3	4	5	6
							X
64.	Els vídeos i les animacions existents presenten bona qualitat.	1	2	3	4	5	6
							X
65.	Els elements d'àudio existents presenten bona qualitat.	1	2	3	4	5	6
							X
66.	Es presta atenció a les necessitats de les persones discapacitades.	1	2	3	4	5	6
							X
Canals de comunicació bidireccional							
(S'han de marcar totes les caselles que calga)							
67.	Comunicació síncrona.	a. Missatgeria instantània					
		b. Mens virtuals					
		c. Telefonades per Internet					
		d. Videoconferència					
		e. Xat					
		f. Altres					

68.	Comunicació asíncrona.	a. Agenda	
		b. Bloc	
		c. Correu electrònic	X
		d. Fòrum	
		e. Llistes temàtiques	
		f. Podcàsting	
		g. Tauler d'anuncis	
		h. Wiki	
		i. Xarxa social	
		j. Altres	
69.	Possibilitat de realitzar consultes tècniques en línia.	a. Sí	X
		b. No	
SECCIÓ 3: INFORMACIÓ DIDÀCTICA			
(S'han de marcar totes les caselles que calga)			
70.	Plantejaments pedagògics presents en el lloc web.	a. Aprenentatge connectivista	
		b. Aprenentatge constructiu	
		c. Aprenentatge significatiu	X
		d. Aprenentatge col·laboratiu	
		e. Existència de comunitats de pràctica	
		f. Coneixement distribuït	
		g. Control individual per part de l'estudiant	X
		h. Aprenentatge amb implicació	
		i. Entorn d'aprenentatge centrat en l'estudiant	X
		j. Altres	
71.	Mètodes de caire tradicional presents en el lloc web.	a. Mètode Gramàtica-traducció	
		b. Mètode directe	
		c. Altres	
72.	Mètodes de caire estructuralista presents en el lloc web.	a. Audiolingual	X
		b. Oral o situacional	
		c. Estructuro-global	

Annex II

		audiovisual	
		d. Altres	
73.	Mètodes de caire humanístic o idiosincràtic presents en el lloc web.	a. Suggestopèdia	
		b. Aprenentatge Comunitari de llengües	
		c. Mètode silenciós	
		d. Mètode de resposta física total	
		e. Mètode Natural	
		f. Altres	
74.	Mètodes de caire processual presents en el lloc web.	a. Aprenentatge mitjançat tasques	
		b. Aprenentatge mitjançat projectes	
		c. Altres	
75.	Mètodes de caire comunicatiu presents en el lloc web.	a. Funcional -nocional	X
		b. Altres	
76.	Aplicació de l'enfocament comunicatiu.	a. Es promou l'expressió de significat comunicatiu	
		b. Es produeix una interacció comunicativa real	
		c. Aplicació de la intenció comunicativa	
		d. Aparició de funcions comunicatives	
		e. Aparició de missatges metalingüístics	X
		h. Opció d'explorar un tema triat per l'estudiant	
		i. Altres	
77.	Autonomia cognitiva de l'estudiant.	a. Menús no lineals que permeten opcions triades per l'estudiant	X
		b. Grups d'enllaços variats organitzats de forma coherent	
		c. Altres	

78.	Aspectes del currículum centrat en l'estudiant presents en el lloc web.	a. Aprendre <i>ferit</i> enfront de la mera transferència de coneixement teòric						
		b. Solució de problemes						
		c. Existència d'una anàlisi de necessitats individualitzada						X
		d. Altres						
Eficàcia i caràcter complet del material del lloc web								
1: Totalment en desacord, 2: Més aviat en desacord, 3: Terme mitjà, 4: Més aviat d'acord, 5: Totalment d'acord, 6: Sense elements de judici per a opinar.								
79.	Considerem que el material pot facilitar l'assoliment dels objectius pretesos.	1	2	3	4	5	6	
				X				
80.	Tota la informació necessària es troba en el recurs.	1	2	3	4	5	6	
						X		
81.	S'inclouen totes les eines i els recursos necessaris per a seguir el curs i les orientacions oportunes.	1	2	3	4	5	6	
						X		
82.	Existència de materials de referència gramatical.	1	2	3	4	5	6	
						X		
83.	Presència d'un diccionari-vocabulari sonor.	1	2	3	4	5	6	
		X						
84.	Hi ha instruments mediadors complementaris: biblioteques, adreces d'Internet, referències documentals externes...?	1	2	3	4	5	6	
					X			
85.	Complementa el lloc web altres recursos (material imprès, per exemple)?					a. Sí		
						b. No		X
Modalitat d'Aprenentatge de Llengües Assistit per Ordinador (ALAO)								
(S'han de marcar totes les caselles que calga)								
86.	Tipus d'ALAO en què es fonamenta el lloc web.	a. ALAO conductista						X
		b. ALAO comunicatiu						
		c. ALAO integrat						
		d. Altres						
87.	Paper exercit per l'ordinador en el curs.	a. Basat en l'ordinador						X
		b. Assistit per l'ordinador						
		c. Altres						

88.	El rol de l'ordinador.	a. Tutor	X												
		b. Eina/Estímul													
		c. Tutelat													
		d. Altres													
Retroalimentació o resposta del lloc web a l'actuació de l'estudiant															
<i>(S'han de marcar totes les caselles que calga)</i>															
89.	Formes de retroalimentació oferides pel lloc web.	a. Pistes (lletra, paraula o imatge)													
		b. Pista informativa (metalingüística o extralingüística)													
		c. Prova/error	X												
		d. Retroalimentació informativa													
		e. Retroalimentació metalingüística													
		f. Retroalimentació multimèdia													
		g. Solució disponible immediatament (després de fer almenys un intent)	X												
		h. Solució disponible directament													
		i. No hi ha retroalimentació													
		j. Altres													
90.	Existència de demostracions i exemples ajudar en l'aprenentatge.	per a	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td> </tr> <tr> <td>X</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	X					
1	2	3	4	5	6										
X															
91.	Formats en què es du a terme la retroalimentació.	a. Verbal	X												
		b. No verbal													
92.	Les activitats proporcionen la resposta correcta?	a. No													
		b. Sí. Quan: després que l'estudiant haja intentat resoldre-les	X												
93.	Com recull el lloc web la puntuació obtinguda per l'estudiant?	a. Es registra el nombre de respostes correctes/incorrectes	X												
		b. Es registra el nombre d'intents													

		c. Es compta el temps emprat					
		d. Es calcula la puntuació mitjana dels estudiants					
		e. Es realitza un informe del progrés					X
		f. Altres					
94.	El recurs manté un registre de l'actuació de l'estudiant.	1	2	3	4	5	6
						X	
95.	El recurs manté un registre de l'actuació de l'estudiant accessible per al tutor.	1	2	3	4	5	6
						X	
96.	Rellevància de la correcció i la fluïdesa.	a. Èmfasi en la correcció					X
		b. Èmfasi en la fluïdesa					
		c. Equilibri entre correcció/fluïdesa					
97.	El lloc web anticipa les respostes de l'estudiant tot oferint informació sobre els errors més comunament comesos?	1	2	3	4	5	6
		X					
98.	El lloc web accepta com correctes diverses respostes possibles si s'apropen a la resposta ideal?	1	2	3	4	5	6
		X					
99.	El lloc web presenta flexibilitat dialectal en les respostes proporcionades per l'estudiant.	1	2	3	4	5	6
		X					
Pràctica comunicativa							
<i>(S'han de marcar totes les caselles que calga)</i>							
100.	Quins tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de la comprensió lectora ?	a. Activitats d'exploració					
		b. Activitats provocades de comprensió lectora					X
		c. Arrossegar i soltar					X
		d. Classificació					X

Annex II

		e. Construcció de text	X
		f. Diàlegs ramificats	
		g. Exercicis d'entrada oberta	
		h. Exercicis d'omplir buits	X
		i. Exercicis d'elecció múltiple	X
		j. Exercicis tipus <i>cloze</i>	
		k. Imatge clicable a la pantalla	
		l. Jocs	
		m. Recerques via web	
		n. Reconstrucció de text	
		o. Relacionar (emparellament)	
		p. Reordenar	X
		q. Text clicable a la pantalla	
		r. Tutorial	
		s. Simulacions	
		t. Altres	
101.	Quins tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de l' expressió escrita ?	a. Activitats d'exploració	
		b. Activitats provocades d'expressió escrita	
		c. Arrossegar i soltar	
		d. Classificació	
		e. Construcció de text	X

		f. Diàlegs ramificats	
		g. Exercicis d'entrada oberta	
		h. Exercicis d'omplir buits	X
		i. Exercicis d'elecció múltiple	X
		j. Exercicis tipus <i>cloze</i>	
		k. Imatge clicable a la pantalla	
		l. Jocs	
		m. Recerques via web	
		n. Reconstrucció de text	
		o. Relacionar (emparellament)	
		p. Reordenar	
		q. Text clicable a la pantalla	
		r. Tutorial	
		s. Simulacions	
		t. Altres	
102.	Quins tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de la comprensió oral ?	a. Activitats d'exploració	
		b. Activitats provocades de comprensió oral	
		c. Arrossegar i soltar	
		d. Classificació	
		e. Construcció de text	
		f. Diàlegs ramificats	
		g. Exercicis d'entrada oberta	
		h. Exercicis d'omplir buits	

		i. Exercicis d'elecció múltiple	
		j. Exercicis tipus <i>cloze</i>	
		k. Imatge clicable a la pantalla	
		l. Jocs	
		m. Recerques via web	
		n. Reconstrucció de text	
		o. Relacionar (emparellament)	
		p. Reordenar	
		q. Text clicable a la pantalla	
		r. Tutorial	
		s. Simulacions	
		t. Altres	
103.	Quins tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de l' expressió oral ?	a. Activitats d'exploració	
		b. Activitats provocades d'expressió oral	
		c. Arrossegar i soltar	
		d. Classificació	
		e. Construcció de text	
		f. Diàlegs ramificats	
		g. Exercicis d'entrada oberta	
		h. Exercicis d'omplir buits	
		i. Exercicis d'elecció múltiple	
		j. Exercicis tipus <i>cloze</i>	
		k. Imatge	

		clicable a la pantalla	
		l. Jocs	
		m. Recerques via web	
		n. Reconstrucció de text	
		o. Relacionar (emparellament)	
		p. Reordenar	
		q. Text clicable a la pantalla	
		r. Tutorial	
		s. Simulacions	
		t. Altres	
104.	Quines destreses es treballen integrades?	a. Comprensió oral	
		b. Expressió oral	
		c. Comprensió escrita	X
		d. Expressió escrita	X
105.	Quina provisió d'informació o suport extralingüístic addicional hi ha dins de les activitats del curs?	a. Informació cultural	
		b. Informació sobre sociolingüística	
		c. Informació sobre literatura	
		d. Informació sobre la llengua meta	X
		e. Altres	
106.	Quin tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de la fonètica?	a. Activitats d'exploració	
		b. Activitats provocades de fonètica	X
		c. Arrossegar i soltar	
		d. Classificació	X
		e. Construcció	

Annex II

		de text	
		f. Diàlegs ramificats	
		g. Exercicis d'entrada oberta	
		h. Exercicis d'omplir buits	X
		i. Exercicis d'opció múltiple	X
		j. Exercicis tipus <i>cloze</i>	
		k. Imatge clicable a la pantalla	
		l. Jocs	
		m. Recerques via web	
		n. Reconstrucció de text	
		o. Relacionar (emparellament)	
		p. Reordenar	
		q. Text clicable a la pantalla	
		r. Tutorial	
	s. Simulacions		
	t. Altres		
107.	Quin tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de l'ortografia?	a. Activitats d'exploració	
		b. Activitats provocades d'ortografia	X
		c. Arrossegat i soltar	
		d. Classificació	X
		e. Construcció de text	X
		f. Diàlegs ramificats	
		g. Exercicis d'entrada oberta	

		h. Exercicis d'omplir buits	X
		i. Exercicis d'elecció múltiple	X
		j. Exercicis tipus <i>cloze</i>	
		k. Imatge clicable a la pantalla	
		l. Jocs	
		m. Recerques via web	
		n. Reconstrucció de text	
		o. Relacionar (emparellament)	
		p. Reordenar	
		q. Text clicable a la pantalla	
		r. Tutorial	
		s. Simulacions	
		t. Altres	
108.	Quin tipus d'activitats s'usen per a la pràctica del lèxic ?	a. Activitats d'exploració	
		b. Activitats provocades de lèxic	X
		c. Arrossegar i soltar	
		d. Classificació	X
		e. Construcció de text	X
		f. Diàlegs ramificats	
		g. Exercicis d'entrada oberta	
		h. Exercicis d'omplir buits	X
		i. Exercicis d'elecció múltiple	X
		j. Exercicis tipus	

		<i>cloze</i>			
		k. Imatge clicable a la pantalla			
		l. Jocs			
		m. Recerques via web			
		n. Reconstrucció de text			
		o. Relacionar (emparellament)			
		p. Reordenar			
		q. Text clicable a la pantalla			
		r. Tutorial			
		s. Simulacions			
		t. Altres			
		109.	Quin tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de la pragmàtica ?	a. Activitats d'exploració	
				b. Activitats provocades de pragmàtica	
		c. Arrossegar i soltar			
		d. Classificació			
		e. Construcció de text			
		f. Diàlegs ramificats			
		g. Exercicis d'entrada oberta			
		h. Exercicis d'omplir buits			
		i. Exercicis d'elecció múltiple			
		j. Exercicis tipus <i>cloze</i>			
		k. Imatge clicable a la pantalla			
		l. Jocs			

		m. Recerques via web	
		n. Reconstrucció de text	
		o. Relacionar (emparellament)	
		p. Reordenar	
		q. Text clicable a la pantalla	
		r. Tutorial	
		s. Simulacions	
		t. Altres	
110.	Quin tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de la morfosintaxi ?	a. Activitats d'exploració	
		b. Activitats provocades de morfosintaxi	X
		c. Arrossegar i soltar	
		d. Classificació	X
		e. Construcció de text	X
		f. Diàlegs ramificats	
		g. Exercicis d'entrada oberta	
		h. Exercicis d'omplir buits	X
		i. Exercicis d'elecció múltiple	X
		j. Exercicis tipus <i>cloze</i>	
		k. Imatge clicable a la pantalla	
		l. Jocs	
		m. Recerques via web	
		n. Reconstrucció de text	

Annex II

		o. Relacionar (emparellament)						
		p. Reordenar						
		q. Text clicable a la pantalla						
		r. Tutorial						
		s. Simulacions						
		t. Altres						
111.	La gramàtica està contextualitzada.	1		3	4	5	6	
		X						
112.	Quin plantejament predomina pel que fa als conceptes en referència a la instrucció gramatical?	a. Deductiu						
		b. Inductiu						X
		c. Equilibrat						
113.	Com és el tractament de les regles gramaticals i del funcionament formal de la llengua?	a. Implícit						
		b. Explícit						X
		c. Equilibrat						
114.	Es fomenta la presa de consciència lingüística?	1	2	3	4	5	6	
			X					
115.	Com és la relació entre la instrucció lingüística i la consecució de les tasques?	a. Èmfasi en la tasca mateixa, més que en la instrucció lingüística						
		b. Èmfasi en la instrucció lingüística, més que en la consecució de la tasca						X
		c. Equilibri entre la consecució de la tasca i la instrucció lingüística						
116.	Com és la gradació dels continguts?	a. Agrupats en itineraris que es van adaptant						
		b. Agrupats per nivells de dificultat						
		c. Jerarquia						X

		establerta	
		d. Sense gradació clara	
		e. Altres	
117.	Com és la gradació de les activitats?	a. Agrupades en itineraris que es van adaptant	
		b. Agrupades per nivells de dificultat	
		c. Jerarquia establerta	X
		d. Sense gradació clara	
		e. Altres	
118.	Quin criteri d'agrupació dels continguts d'aprenentatge segueix el lloc web?	a. Criteri de tipus funcional-nocional	
		b. Criteri temàtic	
		c. Segons les destreses comunicatives	
		d. Segons el nivell de competència comunicativa o de dificultat	
		e. Segons el contingut lingüístic	X
		f. El criteri no és clar	
		g. Altres	
119.	Aspectes de qualitat de les activitats d'aprenentatge	a. Exposició a un <i>input</i> comprensible ric i variat	
		b. Oportunitats per a la utilització real de la llengua a través de les	

Annex II

		eines de CMO	
		c. Processament del llenguatge per al sentit	
		d. Atenció al llenguatge per a millorar el coneixement lingüístic	
		e. Altres	
120.	Hi ha la possibilitat de completar les tasques d'aprenentatge de diferents maneres?	a. Sí	
		b. No	X
121.	Presència de les activitats pedagògiques i de les activitats d'aprenentatge.	a. Predomini de les activitats pedagògiques	X
		b. Predomini de les activitats autèntiques	
		c. Presència equilibrada d'ambdós tipus d'activitats	
122.	En general, com és la pràctica lingüística?	a. Controlada	X
		b. Contextualitzada	
		c. Comunicativa	
123.	Utilització d'estratègies motivacionals.	a. Aprenentatge per exploració	
		b. Comunitat d'aprenentatge	
		c. Diversió i entreteniment	
		d. Elements sorprenents	
		e. Encoratjament de l'estudiant	
		f. Existència d'un entorn de recolzament	
		g. Implicació en activitats variades i apropiades	
		h. Possibilitat d'experimentar l'èxit	X

		i. Varietat de continguts	
		j. Altres	
124.	Estils d'aprenentatge presents en les activitats.	a. Actiu	
		b. Pragmàtic	
		c. Teòric	X
		d. Reflexiu	
		e. Altres	
125.	Les activitats es poden adaptar/dirigir segons...	a. Edat	
		b. Idioma natiu	
		c. Varietat diatòpica	
		d. Interessos	
		e. Necessitats específiques d'aprenentatge	
		f. Estils d'aprenentatge	
		g. Ritmes de treball	
		h. Nivells de domini dels continguts	
		i. Altres	
126.	En quins formats es presenta <i>l'input</i> ?	a. Text simple	X
		b. Text enllaçat amb text	
		c. Text enllaçat amb multimèdia	
		d. Text enllaçat amb recursos externs	
		e. Altres	
127.	<i>L'input</i> es troba destacat d'alguna manera?	a. No	X
		b. Sí. Com?	
128.	En quins formats produeix <i>l'output</i> l'estudiant?	a. Text escrit	X
		b. Text oral	
		c. Clics de ratolí	

Annex II

129.	Existència d'oportunitats perquè els estudiants interactuen amb <i>input</i> real (o semblant al real).	1	2	3	4	5	6
		X					
130.	Quina –o quines- varietats diatòpiques del català contempla el recurs?	a. Català occidental					
		b. Català oriental peninsular-					X
		c. Català oriental insular-					
131.	La inclusió de continguts multimèdia és rellevant i adequada quant a vídeos i animacions .	1	2	3	4	5	6
							X
132.	La inclusió de continguts multimèdia és rellevant i adequada quant a àudio .	1	2	3	4	5	6
							X
133.	Existeixen estratègies per a animar els estudiants perquè s'impliquen en les activitats d'interacció.	1	2	3	4	5	6
							X
134.	Quins tipus d'interactivitat i interacció existeixen per als estudiants?	a. Amb materials docents					X
		b. Amb altres persones					
		c. Amb entorns d'aprenentatge					
		d. Amb camps de formulari					X
		e. Altres					
135.	Quines eines recolzen la interacció?	a. Càmera					
		b. Dispositius de veu					
		c. Ratolí					X
		d. Pantalla tàctil					
		e. Teclat					
		f. Altres					
136.	Llista de comprovació de la interacció.	a. Les interaccions ocorren freqüentment					

		b. Les interaccions contribueixen als objectius de la unitat	
		c. Les interaccions potencien la memòria	
		e. Les interaccions potencien la transferència de l'aprenentatge a les activitats del món real	
		f. Altres	
137.	Quin és el mitjà de la interacció?	a. Oral	
		b. Escrit	X
El contingut o temari del curs			
<i>(S'han de marcar totes les caselles que calga)</i>			
138.	Existència de guia d'estudi.	a. Sí	
		b. No	X
139.	Existeixen organitzadors previs (introducció als temes, exemples, síntesis, resums, mapes conceptuals, etc.)?	a. Sí	
		b. No	X
140.	Quins són els focus lingüístics dels continguts?	a. Cultura	
		b. Discurs: propietats textuais	
		c. Lèxic	X
		d. Morfosintaxi	X
		e. Ortografia	X
		f. Pronúncia	
		g. Altres	
141.	Quin tipus de temari segueix el curs?	a. Temari estructural/formal	

		b. Temari funcional/nocional						
		c. Temari situacional						
		d. Temari basat en destreses						
		e. Temari basat en tasques						
		f. Temari basat en continguts						X
		g. Temari temàtic						
		h. Temari lèxic						
		i. Temari basat en la solució de problemes						
		j. Temari basat en projectes						
		k. Altres						
142.	L'amplitud dels continguts inclosos és suficient.	1	2	3	4	5	6	
					X			
143.	Els continguts es treballen amb suficient profunditat.	1	2	3	4	5	6	
					X			
144.	Aquests continguts podrien presentar-se d'igual manera o millor en un altre mitjà (llibre, programa d'ordinador, curs audiovisual, etc.).	1	2	3	4	5	6	
					X			
Autoavaluació i avaluació (S'han de marcar totes les caselles que calga)								
145.	El lloc web inclou algun sistema d'autoavaluació?	a. Sí						X
		b. No						
146.	Hi ha un sistema d'avaluació i seguiment amb informes per al tutor (en cas que n'hi haja).	1	2	3	4	5	6	
						X		
147.	Hi ha proves de nivell autoavaluables?	a. Sí						X
		b. No						
148.	Existeixen estratègies d'avaluació contínua o formativa?	a. No						X
		b. Sí. Quines?						
149.	El recurs reorienta l'aprenentatge en funció dels resultats de l'avaluació formativa.	1	2	3	4	5	6	
		X						
150.	El lloc web facilita l'avaluació final de l'estudiant.	1	2	3	4	5	6	

EXEMPLE 2: PELC

SECCIÓ 1: INFORMACIÓ IDENTIFICATIVA			
(S'han de marcar totes les caselles que calga)			
1.	Nom del lloc web Programa d'Ensenyament en Llengua catalana	PELC	
2.	Adreça d'Internet del lloc web:	http://pelc.illesbalears.cat	
3.	Autors o autores (nom + adreça de contacte).	----	
4.	Institució/ Editorial: Consorti per al Foment d'Ensenyament de la Llengua Catalana (COFUC) del Govern de les Illes Balears		
5.	Patrocinador comercial.	----	
6.	Està explicitada l'audiència a la qual va destinat el lloc web?	a. Sí	X
		b. No	
7.	Audiència a la qual va destinat el lloc web (si no s'explicita ho valorarà la persona avaluadora).	a. Estudiants (adults)	X
		b. Estudiants (infants)	
		c. Investigadors	
		d. Professorat	X
8.	Modalitat formativa: autoaprenentatge.	a. Itinerari establert	X
		b. Itinerari flexible	
		c. Itinerari lliure	X
		d. Altres ⁷⁰	
9.	Nivell o nivells de coneixement lingüístic que contempla el lloc web.	a. A1, usuari bàsic	X
		b. A2, usuari bàsic	X
		c. B1, usuari	X

⁷⁰ Cal aclarir que sempre que aparega l'opció *Altres* es tracta d'un camp obert que s'ha de completar amb allò que procedesca en cada cas. Aquesta resposta oberta permetrà recaptar informació de futurs avanços o innovacions que puguin sorgir i podran ser incorporats a la plantilla d'anàlisi.

Annex II

		independent	
		d. B2, usuari independent	X
		e. C1, usuari experimentat	X
		f. C2, usuari experimentat	X
10.	Existeixen prerequisits per a inscriure's en algun nivell?	a. Sí	
		b. No	X
11.	El recurs proporciona una autoavaluació inicial perquè l'aprenent esbrine quin és el seu punt de partida?	a. Sí	
		b. No	X
12.	Els objectius estan explicats en el lloc web?	a. Sí	X
		b. No	
13.	Objectius principals	Tots els corresponents als 6 nivells del Marc (Consell d'Europa, 2001), des del domini bàsic fins el domini total.	
14.	La varietat –o les varietats- diatòpiques de la llengua meta estan explicades en el recurs?	a. Sí	X
		b. No	
15.	Llengua o llengües de la instrucció.	a. Anglès	
		b. Català	X
		c. Espanyol	
		d. Altres	
16.	Ús comparatiu de les diferents llengües.	a. Interfície disponible en la L1 de l'aprenent en tots els nivells	
		b. Interfície disponible en la L1 de l'aprenent només en els nivells inicials	
		c. Continguts teòrics del curs disponibles en la L1 de l'aprenent en tots els nivells	
		d. Continguts teòrics del curs disponibles en la L1 de l'aprenent només en els nivells inicials	
		e. Instruccions de les activitats disponibles en la L1 de l'aprenent en tots els nivells	

		f. Instruccions de les activitats disponibles en la L1 de l'aprenent només en els nivells inicials	
		g. Guia d'ús del lloc web disponible en la L1 de l'aprenent en tots els nivells	
		h. Guia d'ús del lloc web disponible en la L1 de l'aprenent només en els nivells inicials	
		i. Altres	
17.	El curs compta amb l'opció de consultar un tutor?	a. Sí	
		b. No	
18.	Modalitat d'inscripció.	a. Gratuïta	X
		b. De pagament	
19.	Hi ha publicitat en el lloc web?	a. Sí	
		b. No	X
20.	Quins connectors o programari són necessaris per a poder utilitzar el lloc web?	No s'expliciten	
21.	Freqüència d'actualització del lloc web.	a. Diària	
		b. Setmanal	
		c. Mensual	
		d. Anual	
		e. Altres	
		f. No especificada	X
22.	Data de l'última actualització del lloc web.	----	
23.	Breu descripció del lloc web en tres o quatre línies:	és un recurs molt complet quant a continguts i pràctica comunicativa.	
24.	Data d'accés.	Gener 2012	
25.	Comentaris addicionals:	el lloc web presenta una mancança generalitzada, l'absència de recursos audiovisuals.	

SECCIÓ 2: INFORMACIÓ TÈCNICA I FUNCIONAL							
Facilitat d'ús i entorn amigable							
1: Totalment en desacord, 2: Més aviat en desacord, 3: Terme mitjà, 4: Més aviat d'acord, 5: Totalment d'acord, 6: Sense elements de judici per a opinar.							
26.	La pàgina principal presenta clarament les seccions i els recursos del lloc web.	1	2	3	4	5	6
				X			
27.	L'organització del lloc web és lògica i fàcil de manejar.	1	2	3	4	5	6
				X			
28.	Existència de mapa del lloc web.				a. Sí		
					b. No	X	
29.	L'aprenent pot moure's d'una secció a una altra del lloc web i tornar a l'inici a través d'un enllaç.	1	2	3	4	5	6
				X			
30.	L'aprenent sap exactament on es troba en tot moment i pot moure's a través dels recursos i les seccions sense desorientar-se.	1	2	3	4	5	6
				X			
31.	La disposició dels elements en la pantalla presenta consistència d'una secció a una altra.	1	2	3	4	5	6
						X	
32.	Les icones i les seues metàfores gràfiques són intuïtives.	1	2	3	4	5	6
				X			
33.	La llegibilitat de la pantalla és adequada.	1	2	3	4	5	6
			X				
34.	Existència d'instruccions o guia d'ús.				a. Sí	X	
					b. No		
35.	Format de les instruccions.				a. Text	X	
					b. So		
					c. Imatge		
					d. Altres		
36.	Existència d'un sistema d'ajuda contextualitzada en totes les seccions del lloc web.	1	2	3	4	5	6
		X					
37.	Els missatges d'ajuda són suficientment clars i útils.	1	2	3	4	5	6
		X					
38.	Existència d'una secció metainformativa detallada.	1	2	3	4	5	6
		X					
39.	Les funcions i les activitats del lloc web són autoexplicatives o ofereixen la informació necessària per a executar-les.	1	2	3	4	5	6
				X			
40.	Hi ha una secció de <i>Preguntes més freqüents (FAQ)</i> .				a. Sí		
					b. No	X	

41.	L'aprenent abans d'abandonar qualsevol secció o activitat pot salvar el treball realitzat.	1	2	3	4	5	6
						X	
42.	El recurs recorda el darrer treball de l'aprenent quan aquest reprén la tasca d'aprenentatge.	1	2	3	4	5	6
						X	
43.	Hi ha la possibilitat de tornar a fer les activitats tot esborrant la sessió de treball anterior.	1	2	3	4	5	6
						X	
44.	Els enllaços estan ben actualitzats.	1	2	3	4	5	6
						X	
45.	Els enllaços (tant externs com interns) són clarament identificables.	1	2	3	4	5	6
						X	
46.	En activar un enllaç s'obri una nova finestra/pestanya.	1	2	3	4	5	6
						X	
47.	Inexistència de pàgines sense eixida.	1	2	3	4	5	6
						X	
48.	Opcions del cercador del lloc web.	a. Cercador només vinculat als recursos del curs					
		b. Cercador general d'Internet					
		c. No n'existeix					
							X
49.	Capacitats de la cerca incloses en el lloc web.	a. Cerca per paraula clau					
		b. Cerca a partir de llistats					
		c. Cerca avançada					
							X
50.	La informació sobre els requeriments per a la reproducció dels arxius multimèdia és clara i completa.	1	2	3	4	5	6
							X
51.	Els comandaments per a la reproducció dels arxius multimèdia són clarament identificables.	1	2	3	4	5	6
							X
52.	La pàgina web detecta la manca dels connectors necessaris per a reproduir els arxius multimèdia.	1	2	3	4	5	6
							X
53.	Opció d'activació/desactivació de so.	1	2	3	4	5	6
							X
54.	Possibilitat d'imprimir objectes del lloc web.	1	2	3	4	5	6
						X	
55.	Possibilitat d'imprimir el treball realitzat.	1	2	3	4	5	6
						X	

56.	Possibilitat de funcionament en multiplataforma (PC, Macintosh, taluetes tàctils, dispositius mòbils, etc.).	1	2	3	4	5	6
						X	
57.	El recurs funciona independentment del navegador (Internet Explorer, Firefox de Mozilla, Google Chrome, etc.).	1	2	3	4	5	6
						X	
58.	La resposta del recurs és àgil pel que fa a la generació de retroalimentació.	1	2	3	4	5	6
						X	
Aspectes de disseny gràfic i qualitat multimèdia							
59.	La interfície gràfica resulta estèticament agradable.	1	2	3	4	5	6
				X			
60.	Els elements gràfics de la pantalla tenen un bon disseny.	1	2	3	4	5	6
				X			
61.	Les icones presenten bona qualitat gràfica.	1	2	3	4	5	6
				X			
62.	Les pantalles presenten equilibri entre el text i les imatges.	1	2	3	4	5	6
		X					
63.	Les imatges dels recursos multimèdia presenten bona qualitat.	1	2	3	4	5	6
							X
64.	Els vídeos i les animacions existents presenten bona qualitat.	1	2	3	4	5	6
							X
65.	Els elements d'àudio existents presenten bona qualitat.	1	2	3	4	5	6
							X
66.	Es presta atenció a les necessitats de les persones discapacitades.	1	2	3	4	5	6
							X
Canals de comunicació bidireccional							
<i>(S'han de marcar totes les caselles que calga)</i>							
67.	Comunicació síncrona.	a. Missatgeria instantània					
		b. Mens virtuals					
		c. Telefonades per Internet					
		d. Videoconferència					
		e. Xat					
		f. Altres					
68.	Comunicació asíncrona.	a. Agenda					
		b. Bloc					
		c. Correu electrònic					X
		d. Fòrum					
		e. Llistes temàtiques					

		f. Podcàsting	
		g. Tauler d'anuncis	
		h. Wiki	
		i. Xarxa social	
		j. Altres	
69.	Possibilitat de realitzar consultes tècniques en línia.	a. Sí	X
		b. No	
SECCIÓ 3: INFORMACIÓ DIDÀCTICA			
(S'han de marcar totes les caselles que calga)			
70.	Plantejaments pedagògics presents en el lloc web.	a. Aprenentatge connectivista	
		b. Aprenentatge constructiu	
		c. Aprenentatge significatiu	X
		d. Aprenentatge col·laboratiu	
		e. Existència de comunitats de pràctica	
		f. Coneixement distribuït	
		g. Control individual per part de l'estudiant	X
		h. Aprenentatge amb implicació	
		i. Entorn d'aprenentatge centrat en l'estudiant	X
		j. Altres	
71.	Mètodes de caire tradicional presents en el lloc web.	a. Mètode Gramàtica-traducció	
		b. Mètode directe	
		c. Altres	
72.	Mètodes de caire estructuralista presents en el lloc web.	a. Audiolingual	X
		b. Oral o situacional	
		c. Estructuro-global audiovisual	

Annex II

		d. Altres	
73.	Mètodes de caire humanístic o idiosincràtic presents en el lloc web.	a. Suggestopèdia	
		b. Aprenentatge Comunitari de llengües	
		c. Mètode silenciós	
		d. Mètode de resposta física total	
		e. Mètode Natural	
		f. Altres	
74.	Mètodes de caire processual presents en el lloc web.	a. Aprenentatge mitjançat tasques	
		b. Aprenentatge mitjançat projectes	
		c. Altres	
75.	Mètodes de caire comunicatiu presents en el lloc web.	a. Funcional - nocional	X
		b. Altres	
76.	Aplicació de l'enfocament comunicatiu.	a. Es promou l'expressió de significat comunicatiu	
		b. Es produeix una interacció comunicativa real	
		c. Aplicació de la intenció comunicativa	X
		d. Aparició de funcions comunicatives	X
		e. Aparició de missatges metalingüístics	
		h. Opció d'explorar un tema triat per l'estudiant	
		i. Altres	
77.	Autonomia cognitiva de l'estudiant.	a. Menús no lineals que permeten	X

		opcions triades per l'estudiant						
		b. Grups d'enllaços variats organitzats de forma coherent						
		c. Altres						
78.	Aspectes del currículum centrat en l'estudiant presents en el lloc web.	a. Aprendre <i>fent</i> enfront de la mera transferència de coneixement teòric						
		b. Solució de problemes						
		c. Existència d'una anàlisi de necessitats individualitzada						
		d. Altres						
Eficàcia i caràcter complet del material del lloc web								
1: Totalment en desacord, 2: Més aviat en desacord, 3: Terme mitjà, 4: Més aviat d'acord, 5: Totalment d'acord, 6: Sense elements de judici per a opinar.								
79.	Considerem que el material pot facilitar l'assoliment dels objectius pretesos.	1	2	3	4	5	6	
						X		
80.	Tota la informació necessària es troba en el recurs.	1	2	3	4	5	6	
						X		
81.	S'inclouen totes les eines i els recursos necessaris per a seguir el curs i les orientacions oportunes.	1	2	3	4	5	6	
						X		
82.	Existència de materials de referència gramatical.	1	2	3	4	5	6	
						X		
83.	Presència d'un diccionari-vocabulari sonor.	1	2	3	4	5	6	
		X						
84.	Hi ha instruments mediadors complementaris: biblioteques, adreces d'Internet, referències documentals externes...?	1	2	3	4	5	6	
					X			
85.	Complementa el lloc web altres recursos (material imprès, per exemple)?					a. Sí		
						b. No		X

Modalitat d'Aprenentatge de Llengües Assistit per Ordinador (ALAO)			
<i>(S'han de marcar totes les caselles que calga)</i>			
86.	Tipus d'ALAO en què es fonamenta el lloc web.	a. ALAO conductista	X
		b. ALAO comunicatiu	
		c. ALAO integrat	
		d. Altres	
87.	Paper exercit per l'ordinador en el curs.	a. Basat en l'ordinador	X
		b. Assistit per l'ordinador	
		c. Altres	
88.	El rol de l'ordinador.	a. Tutor	X
		b. Eina/Estímul	
		c. Tutelat	
		d. Altres	
Retroalimentació o resposta del lloc web a l'actuació de l'estudiant			
89.	Formes de retroalimentació oferides pel lloc web.	a. Pistes (lletra, paraula o imatge)	
		b. Pista informativa (metalingüística o extralingüística)	
		c. Prova/error	X
		d. Retroalimentació informativa	
		e. Retroalimentació metalingüística	
		f. Retroalimentació multimèdia	
		g. Solució disponible immediatament (després de fer almenys un intent)	X
		h. Solució disponible directament	X
		i. No hi ha retroalimentació	

		j. Altres					
90.	Existència de demostracions i exemples per a ajudar en l'aprenentatge.	1	2	3	4	5	6
						X	
91.	Formats en què es du a terme la retroalimentació.	a. Verbal					X
		b. No verbal					
92.	Les activitats proporcionen la resposta correcta?	a. No					
		b. Sí. Quan_____					X
93.	Com recull el lloc web la puntuació obtinguda per l'estudiant?	a. Es registra el nombre de respostes correctes/incorrectes					X
		b. Es registra el nombre d'intents					
		c. Es compta el temps emprat					
		d. Es calcula la puntuació mitjana dels estudiants					
		e. Es realitza un informe del progrés					X
		f. Altres					
94.	El recurs manté un registre de l'actuació de l'estudiant.	1	2	3	4	5	6
						X	
95.	El recurs manté un registre de l'actuació de l'estudiant accessible per al tutor.	1	2	3	4	5	6
						X	
96.	Rellevància de la correcció i la fluïdesa.	a. Èmfasi en la correcció					X
		b. Èmfasi en la fluïdesa					
		c. Equilibri entre correcció/fluïdesa					
97.	El lloc web anticipa les respostes de l'estudiant tot oferint informació sobre els errors més comunament comesos?	1	2	3	4	5	6
		X					
98.	El lloc web accepta com correctes diverses respostes possibles si s'apropen a la resposta ideal?	1	2	3	4	5	6
		X					
99.	El lloc web presenta flexibilitat dialectal en	1	2	3	4	5	6

	les respostes proporcionades per l'estudiant.			X		
Pràctica comunicativa						
(S'han de marcar totes les caselles que calga)						
100.	Quins tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de la comprensió lectora ?	a. Activitats d'exploració				
		b. Activitats provocades de comprensió lectora			X	
		c. Arrossegar i soltar			X	
		d. Classificació			X	
		e. Construcció de text			X	
		f. Diàlegs ramificats				
		g. Exercicis d'entrada oberta				
		h. Exercicis d'omplir buits			X	
		i. Exercicis d'elecció múltiple				
		j. Exercicis tipus <i>cloze</i>				
		k. Imatge clicable a la pantalla				
		l. Jocs				
		m. Recerques via web				
		n. Reconstrucció de text				
		o. Relacionar (emparellament)				
		p. Reordenar			X	
		q. Text clicable a la pantalla				
r. Tutorial						
s. Simulacions						
t. Altres						

101.	Quins tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de l' expressió escrita ?	a. Activitats d'exploració	
		b. Activitats provocades d'expressió escrita	X
		c. Arrossegat i soltar	
		d. Classificació	X
		e. Construcció de text	X
		f. Diàlegs ramificats	
		g. Exercicis d'entrada oberta	
		h. Exercicis d'omplir buits	X
		i. Exercicis d'elecció múltiple	X
		j. Exercicis tipus <i>cloze</i>	
		k. Imatge clicable a la pantalla	
		l. Jocs	
		m. Recerques via web	
		n. Reconstrucció de text	X
		o. Relacionar (emparellament)	
		p. Reordenar	
q. Text clicable a la pantalla			
r. Tutorial			
s. Simulacions			
t. Altres			
102.	Quins tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de la comprensió oral ?	a. Activitats d'exploració	
		b. Activitats provocades de comprensió oral	X
		c. Arrossegat i soltar	
		d. Classificació	X
		e. Construcció de text	X
		f. Diàlegs ramificats	
		g. Exercicis d'entrada oberta	
		h. Exercicis d'omplir	X

Annex II

		buits	
		i. Exercicis d'elecció múltiple	X
		j. Exercicis tipus <i>cloze</i>	
		k. Imatge clicable a la pantalla	
		l. Jocs	
		m. Recerques via web	
		n. Reconstrucció de text	
		o. Relacionar (emparellament)	
		p. Reordenar	
		q. Text clicable a la pantalla	
		r. Tutorial	
		s. Simulacions	
		t. Altres	
103.	Quins tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de l' expressió oral ?	a. Activitats d'exploració	
		b. Activitats provocades d'expressió oral	
		c. Arrossegar i soltar	
		d. Classificació	
		e. Construcció de text	
		f. Diàlegs ramificats	
		g. Exercicis d'entrada oberta	
		h. Exercicis d'omplir buits	
		i. Exercicis d'elecció múltiple	
		j. Exercicis tipus <i>cloze</i>	
		k. Imatge clicable a la pantalla	
		l. Jocs	
		m. Recerques via web	
		n. Reconstrucció de text	
		o. Relacionar (emparellament)	

		p. Reordenar	
		q. Text clicable a la pantalla	
		r. Tutorial	
		s. Simulacions	
		t. Altres	
104.	Quines destreses es treballen integrades?	a. Comprensió oral	
		b. Expressió oral	
		c. Comprensió escrita	X
		d. Expressió escrita	X
105.	Quina provisió d'informació o suport extralingüístic addicional hi ha dins de les activitats del curs?	a. Informació cultural	X
		b. Informació sobre sociolingüística	X
		c. Informació sobre literatura	X
		d. Informació sobre la llengua meta	X
		e. Altres	
106.	Quin tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de la fonètica?	a. Activitats d'exploració	
		b. Activitats provocades de fonètica	X
		c. Arrossegat i soltar	
		d. Classificació	X
		e. Construcció de text	
		f. Diàlegs ramificats	
		g. Exercicis d'entrada oberta	
		h. Exercicis d'omplir buits	X
		i. Exercicis d'opció múltiple	X
		j. Exercicis tipus <i>cloze</i>	
		k. Imatge clicable a la pantalla	
		l. Jocs	
		m. Recerques via web	

Annex II

		n. Reconstrucció de text	
		o. Relacionar (emparellament)	
		p. Reordenar	
		q. Text clicable a la pantalla	
		r. Tutorial	
		s. Simulacions	
		t. Altres	
107.	Quin tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de l'ortografia ?	a. Activitats d'exploració	
		b. Activitats provocades d'ortografia	X
		c. Arrossegar i soltar	
		d. Classificació	X
		e. Construcció de text	X
		f. Diàlegs ramificats	
		g. Exercicis d'entrada oberta	
		h. Exercicis d'omplir buits	X
		i. Exercicis d'elecció múltiple	X
		j. Exercicis tipus <i>cloze</i>	
		k. Imatge clicable a la pantalla	
		l. Jocs	
		m. Recerques via web	
		n. Reconstrucció de text	
		o. Relacionar (emparellament)	
		p. Reordenar	
		q. Text clicable a la pantalla	
r. Tutorial			
s. Simulacions			
t. Altres			

108.	Quin tipus d'activitats s'usen per a la pràctica del lèxic ?	a. Activitats d'exploració	
		b. Activitats provocades de lèxic	X
		c. Arrossegat i soltar	
		d. Classificació	X
		e. Construcció de text	X
		f. Diàlegs ramificats	
		g. Exercicis d'entrada oberta	
		h. Exercicis d'omplir buits	X
		i. Exercicis d'elecció múltiple	X
		j. Exercicis tipus <i>cloze</i>	
		k. Imatge clicable a la pantalla	
		l. Jocs	
		m. Recerques via web	
		n. Reconstrucció de text	
		o. Relacionar (emparellament)	
		p. Reordenar	
		q. Text clicable a la pantalla	
r. Tutorial			
s. Simulacions			
t. Altres			
109.	Quin tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de la pragmàtica ?	a. Activitats d'exploració	
		b. Activitats provocades de pragmàtica	X
		c. Arrossegat i soltar	
		d. Classificació	X
		e. Construcció de text	X
		f. Diàlegs ramificats	
		g. Exercicis d'entrada oberta	
		h. Exercicis d'omplir buits	X

Annex II

		i. Exercicis d'elecció múltiple	X
		j. Exercicis tipus <i>cloze</i>	
		k. Imatge clicable a la pantalla	
		l. Jocs	
		m. Recerques via web	
		n. Reconstrucció de text	
		o. Relacionar (emparellament)	
		p. Reordenar	
		q. Text clicable a la pantalla	
		r. Tutorial	
		s. Simulacions	
		t. Altres	
110.	Quin tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de la morfosintaxi ?	a. Activitats d'exploració	
		b. Activitats provocades de morfosintaxi	X
		c. Arrossegar i soltar	
		d. Classificació	X
		e. Construcció de text	X
		f. Diàlegs ramificats	
		g. Exercicis d'entrada oberta	
		h. Exercicis d'omplir buits	X
		i. Exercicis d'elecció múltiple	X
		j. Exercicis tipus <i>cloze</i>	
		k. Imatge clicable a la pantalla	
		l. Jocs	
		m. Recerques via web	
		n. Reconstrucció de text	
		o. Relacionar (emparellament)	
		p. Reordenar	

		q. Text clicable a la pantalla					
		r. Tutorial					
		s. Simulacions					
		t. Altres					
111.	La gramàtica està contextualitzada.	1	2	3	4	5	6
			X				
112.	Quin plantejament predomina pel que fa als conceptes en referència a la instrucció gramatical?	a. Deductiu					
		b. Inductiu					X
		c. Equilibrat					
113.	Com és el tractament de les regles gramaticals i del funcionament formal de la llengua?	a. Implícit					
		b. Explícit					X
		c. Equilibrat					
114.	Es fomenta la presa de consciència lingüística?	1	2	3	4	5	6
						X	
115.	Com és la relació entre la instrucció lingüística i la consecució de les tasques?	a. Èmfasi en la tasca mateixa, més que en la instrucció lingüística					
		b. Èmfasi en la instrucció lingüística, més que en la consecució de la tasca					X
		c. Equilibri entre la consecució de la tasca i la instrucció lingüística					
116.	Com és la gradació dels continguts?	a. Agrupats en itineraris que es van adaptant					
		b. Agrupats per nivells de dificultat					
		c. Jerarquia establerta					X
		d. Sense gradació clara					
		e. Altres					
117.	Com és la gradació de les activitats?	a. Agrupades en itineraris que es van adaptant					
		b. Agrupades per nivells de dificultat					
		c. Jerarquia establerta					X

Annex II

		d. Sense gradació clara	
		e. Altres	
118.	Quin criteri d'agrupació dels continguts d'aprenentatge segueix el lloc web?	a. Criteri de tipus funcional-nocional	
		b. Criteri temàtic	
		c. Segons les destreses comunicatives	
		d. Segons el nivell de competència comunicativa o de dificultat	
		e. Segons el contingut lingüístic	X
		f. El criteri no és clar	
		g. Altres	
119.	Aspectes de qualitat de les activitats d'aprenentatge	a. Exposició a un <i>input</i> comprensible ric i variat	
		b. Oportunitats per a la utilització real de la llengua a través de les eines de CMO	
		c. Processament del llenguatge per al sentit	
		d. Atenció al llenguatge per a millorar el coneixement lingüístic	
		e. Altres	
120.	Hi ha la possibilitat de completar les tasques d'aprenentatge de diferents maneres?	a. Sí	
		b. No	X
121.	Presència de les activitats pedagògiques i de les activitats d'aprenentatge.	a. Predomini de les activitats pedagògiques	X
		b. Predomini de les activitats autèntiques	
		c. Presència equilibrada d'ambdós tipus d'activitats	

122.	En general, com és la pràctica lingüística?	a. Controlada	X
		b. Contextualitzada	
		c. Comunicativa	
123.	Utilització d'estratègies motivacionals.	a. Aprenentatge per exploració	
		b. Comunitat d'aprenentatge	
		c. Diversió i entreteniment	
		d. Elements sorprenents	
		e. Encoratjament de l'estudiant	
		f. Existència d'un entorn de recolzament	
		g. Implicació en activitats variades i apropiades	
		h. Possibilitat d'experimentar l'èxit	X
		i. Varietat de continguts	
		j. Altres	
124.	Estils d'aprenentatge presents en les activitats.	a. Actiu	
		b. Pragmàtic	
		c. Teòric	X
		d. Reflexiu	
		e. Altres	
125.	Les activitats es poden adaptar/dirigir segons...	a. Edat	
		b. Idioma natiu	
		c. Varietat diatòpica	
		d. Interessos	
		e. Necessitats específiques d'aprenentatge	

Annex II

		f. Estils d'aprenentatge					
		g. Ritmes de treball					
		h. Nivells de domini dels continguts					
		i. Altres					
126.	En quins formats es presenta <i>l'input</i> ?	a. Text simple	X				
		b. Text enllaçat amb text					
		c. Text enllaçat amb multimèdia					
		d. Text enllaçat amb recursos externs					
		e. Altres					
127.	L' <i>input</i> es troba destacat d'alguna manera?	a. No	X				
		b. Sí. Com?					
128.	En quins formats produeix <i>l'output</i> l'estudiant?	a. Text escrit	X				
		b. Text oral					
		c. Clics de ratolí					
129.	Existència d'oportunitats perquè els estudiants interactuen amb <i>input</i> real (o semblant al real).	1	2	3	4	5	6
		X					
130.	Quina –o quines- varietats diatòpiques del català contempla el recurs?	a. Català occidental					
		b. Català oriental peninsular-					
		c. Català oriental insular-	X				
131.	La inclusió de continguts multimèdia és rellevant i adequada quant a vídeos i animacions .	1	2	3	4	5	6
							X
132.	La inclusió de continguts multimèdia és rellevant i adequada quant a àudio .	1	2	3	4	5	6
							X
133.	Existeixen estratègies per a animar els estudiants perquè s'impliquen en les activitats d'interacció.	1	2	3	4	5	6
							X
134.	Quins tipus d'interactivitat i interacció	a. Amb materials	X				

	existeixen per als estudiants?	docents	
		b. Amb altres persones	
		c. Amb entorns d'aprenentatge	
		d. Amb camps de formulari	X
		e. Altres	
135.	Quines eines recolzen la interacció?	a. Càmera	
		b. Dispositius de veu	X
		c. Ratolí	X
		d. Pantalla tàctil	
		e. Teclat	X
		f. Altres	
136.	Llista de comprovació de la interacció.	a. Les interaccions ocorren freqüentment	
		b. Les interaccions contribueixen als objectius de la unitat	
		c. Les interaccions potencien la memòria	
		e. Les interaccions potencien la transferència de l'aprenentatge a les activitats del món real	
		f. Altres	
137.	Quin és el mitjà de la interacció?	a. Oral	
		b. Escrit	X
El contingut o temari del curs			
<i>(S'han de marcar totes les caselles que calga)</i>			
138.	Existència de guia d'estudi.	a. Sí	
		b. No	X
139.	Existeixen organitzadors previs (introducció als temes, exemples, síntesis, resums, mapes conceptuals, etc.)?	a. Sí	
		b. No	X

Annex II

140.	Quins són els focus lingüístics dels continguts?	a. Cultura						
		b. Discurs: propietats textuais						X
		c. Lèxic						X
		d. Morfosintaxi						X
		e. Ortografia						X
		f. Pronúncia						X
		g. Altres						
141.	Quin tipus de temari segueix el curs?	a. Temari estructural/formal						
		b. Temari funcional/nocional						
		c. Temari situacional						
		d. Temari basat en destreses						
		e. Temari basat en tasques						
		f. Temari basat en continguts						X
		g. Temari temàtic						
		h. Temari lèxic						
		i. Temari basat en la solució de problemes						
		j. Temari basat en projectes						
		k. Altres						
142.	L'amplitud dels continguts inclosos és suficient.	1	2	3	4	5	6	
						X		
143.	Els continguts es treballen amb suficient profunditat.	1	2	3	4	5	6	
						X		
144.	Aquests continguts podrien presentar-se d'igual manera o millor en un altre mitjà (llibre, programa d'ordinador, curs audiovisual, etc.).	1	2	3	4	5	6	
					X			
Autoavaluació i avaluació								
145.	El lloc web inclou algun sistema d'autoavaluació?	a. Sí						
		b. No						X

146.	Hi ha un sistema d'avaluació i seguiment amb informes per al tutor (en cas que n'hi haja).	1	2	3	4	5	6
							X
147.	Hi ha proves de nivell autoavaluables?	a. Sí					X
		b. No					
148.	Existeixen estratègies d'avaluació contínua o formativa?	a. No					
		b. Sí. Quines? Existeixen proves globals de tant en tant.					
149.	El recurs reorienta l'aprenentatge en funció dels resultats de l'avaluació formativa.	1	2	3	4	5	6
		X					
150.	El lloc web facilita l'avaluació final de l'estudiant.	1	2	3	4	5	6
						X	

EXEMPLE 3: PARLA.CAT

SECCIÓ 1: INFORMACIÓ IDENTIFICATIVA														
(S'han de marcar totes les caselles que calga)														
	Nom del lloc web	Parla.cat												
2.	Adreça d'Internet del lloc web.	http://www.parla.cat												
3.	Autors o autores (nom + adreça de contacte).	----												
4.	Institució/ Editorial: Generalitat de Catalunya, Institut Ramon Llull i Consorci per a la normalització lingüística													
5.	Patrocinador comercial.	----												
6.	Està explicitada l'audiència a la qual va destinat el lloc web?	<table border="1"> <tr> <td>a. Sí</td> <td></td> </tr> <tr> <td>b. No</td> <td>X</td> </tr> </table>	a. Sí		b. No	X								
a. Sí														
b. No	X													
7.	Audiència a la qual va destinat el lloc web (si no s'explicita ho valorarà la persona avaluadora).	<table border="1"> <tr> <td>a. Estudiants (adults)</td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>b. Estudiants (infants)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>c. Investigadors</td> <td></td> </tr> <tr> <td>d. Professorat</td> <td>X</td> </tr> </table>	a. Estudiants (adults)	X	b. Estudiants (infants)		c. Investigadors		d. Professorat	X				
a. Estudiants (adults)	X													
b. Estudiants (infants)														
c. Investigadors														
d. Professorat	X													
8.	Modalitat formativa: autoaprenentatge.	<table border="1"> <tr> <td>a. Itinerari establert</td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>b. Itinerari flexible</td> <td></td> </tr> <tr> <td>c. Itinerari lliure</td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>d. Altres⁷¹</td> <td></td> </tr> </table>	a. Itinerari establert	X	b. Itinerari flexible		c. Itinerari lliure	X	d. Altres ⁷¹					
a. Itinerari establert	X													
b. Itinerari flexible														
c. Itinerari lliure	X													
d. Altres ⁷¹														
9.	Nivell o nivells de coneixement lingüístic que contempla el lloc web.	<table border="1"> <tr> <td>a. A1, usuari bàsic</td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>b. A2, usuari bàsic</td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>c. B1, usuari independent</td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>d. B2, usuari independent</td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>e. C1, usuari experimentat</td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>f. C2, usuari</td> <td>X</td> </tr> </table>	a. A1, usuari bàsic	X	b. A2, usuari bàsic	X	c. B1, usuari independent	X	d. B2, usuari independent	X	e. C1, usuari experimentat	X	f. C2, usuari	X
a. A1, usuari bàsic	X													
b. A2, usuari bàsic	X													
c. B1, usuari independent	X													
d. B2, usuari independent	X													
e. C1, usuari experimentat	X													
f. C2, usuari	X													

⁷¹ Cal aclarir que sempre que aparega l'opció *Altres* es tracta d'un camp obert que s'ha de completar amb allò que procedesca en cada cas. Aquesta resposta oberta permetrà recaptar informació de futurs avanços o innovacions que puguin sorgir i podran ser incorporats a la plantilla d'anàlisi.

		experimentat	
10.	Existeixen requisits per a inscriure's en algun nivell?	a. Sí	
		b. No	X
11.	El recurs proporciona una autoavaluació inicial perquè l'aprenent esbrine quin és el seu punt de partida?	a. Sí	X
		b. No	
12.	Els objectius estan explicats en el lloc web?	a. Sí	X
		b. No	
13.	Objectius principals: des del domini bàsic de la llengua fins un domini de nivell <i>usuari experimentat</i> .		
14.	La varietat –o les varietats- diatòpiques de la llengua meta estan explicades en el recurs?	a. Sí	
		b. No	X
15.	Llengua o llengües de la instrucció.	a. Anglès	X
		b. Català	X
		c. Espanyol	X
		d. Altres	
16.	Ús comparatiu de les diferents llengües.	a. Interfície disponible en la L1 de l'aprenent en tots els nivells	X
		b. Interfície disponible en la L1 de l'aprenent només en els nivells inicials	
		c. Continguts teòrics del curs disponibles en la L1 de l'aprenent en tots els nivells	
		d. Continguts teòrics del curs disponibles en la L1 de l'aprenent només en els nivells inicials	X
		e. Instruccions de les activitats disponibles en la L1 de l'aprenent en tots els nivells	
		f. Instruccions de les activitats disponibles en la L1 de l'aprenent només en els nivells inicials	X
		g. Guia d'ús del lloc web disponible en la L1 de l'aprenent en tots els nivells	X
		h. Guia d'ús del lloc web disponible en la L1 de l'aprenent només en els nivells inicials	

		i. Altres					
17.	El curs compta amb l'opció de consultar un tutor?	a. Sí	X				
		b. No					
18.	Modalitat d'inscripció.	a. Gratuïta	X				
		b. De pagament	X				
19.	Hi ha publicitat en el lloc web?	a. Sí					
		b. No	X				
20.	Quins connectors o programari són necessaris per a poder utilitzar el lloc web?	Resposta oberta					
21.	Freqüència d'actualització del lloc web.	a. Diària					
		b. Setmanal					
		c. Mensual					
		d. Anual					
		e. Altres					
		f. No especificada	X				
22.	Data de l'última actualització del lloc web.	---					
23.	Breu descripció del lloc web en tres o quatre línies: cursos per a l'autoaprenentatge del català a través d'un entorn virtual de formació molt complet.						
24.	Data d'accés.	Gener 2012					
25.	Comentaris addicionals: la valoració global del recurs és molt positiva.						
SECCIÓ 2: INFORMACIÓ TÈCNICA I FUNCIONAL							
Facilitat d'ús i entorn amigable							
1: Totalment en desacord, 2: Més aviat en desacord, 3: Terme mitjà, 4: Més aviat d'acord, 5: Totalment d'acord, 6: Sense elements de judici per a opinar.							
	La pàgina principal presenta clarament les seccions i els recursos del lloc web.	1	2	3	4	5	6
						X	
27.	L'organització del lloc web és lògica i fàcil de manejar.	1	2	3	4	5	6
						X	
28.	Existència de mapa del lloc web.	a. Sí		b. No		X	
29.	L'aprenent pot moure's d'una secció a una altra del lloc web i tornar a l'inici a través d'un enllaç.	1	2	3	4	5	6
				X			

30.	L'aprenent sap exactament on es troba en tot moment i pot moure's a través dels recursos i les seccions sense desorientar-se.	1	2	3	4	5	6
				X			
31.	La disposició dels elements en la pantalla presenta consistència d'una secció a una altra.	1	2	3	4	5	6
						X	
32.	Les icones i les seues metàfores gràfiques són intuïtives.	1	2	3	4	5	6
						X	
33.	La llegibilitat de la pantalla és adequada.	1	2	3	4	5	6
						X	
34.	Existència d'instruccions o guia d'ús.					a. Sí	X
						b. No	
35.	Format de les instruccions.					a. Text	X
						b. So	X
						c. Imatge	X
						d. Altres	
36.	Existència d'un sistema d'ajuda contextualitzada en totes les seccions del lloc web.	1	2	3	4	5	6
		X					
37.	Els missatges d'ajuda són suficientment clars i útils.	1	2	3	4	5	6
					X		
38.	Existència d'una secció metainformativa detallada.	1	2	3	4	5	6
						X	
39.	Les funcions i les activitats del lloc web són autoexplicatives o ofereixen la informació necessària per a executar-les.	1	2	3	4	5	6
						X	
40.	Hi ha una secció de <i>Preguntes més freqüents (FAQ)</i> .					a. Sí	X
						b. No	
41.	L'aprenent abans d'abandonar qualsevol secció o activitat pot salvar el treball realitzat.	1	2	3	4	5	6
						X	
42.	El recurs recorda el darrer treball de l'aprenent quan aquest reprén la tasca d'aprenentatge.	1	2	3	4	5	6
						X	
43.	Hi ha la possibilitat de tornar a fer les activitats tot esborrant la sessió de treball anterior.	1	2	3	4	5	6
				X			
44.	Els enllaços estan ben actualitzats.	1	2	3	4	5	6
						X	
45.	Els enllaços (tant externs com interns) són clarament identificables.	1	2	3	4	5	6
						X	
46.	En activar un enllaç s'obri una nova finestra/pestanya.	1	2	3	4	5	6
				X			
47.	Inexistència de pàgines sense eixida.	1	2	3	4	5	6
						X	
48.	Opcions del cercador del lloc web.					a. Cercador només vinculat als recursos del	

		curs					
		b. Cercador general d'Internet					
		c. No n'existeix					X
49.	Capacitats de la cerca incloses en el lloc web.	a. Cerca per paraula clau					
		b. Cerca a partir de llistats					
		c. Cerca avançada					
50.	La informació sobre els requeriments per a la reproducció dels arxius multimèdia és clara i completa.	1	2	3	4	5	6
						X	
51.	Els comandaments per a la reproducció dels arxius multimèdia són clarament identificables.	1	2	3	4	5	6
						X	
52.	La pàgina web detecta la manca dels connectors necessaris per a reproduir els arxius multimèdia.	1	2	3	4	5	6
						X	
53.	Opció d'activació/desactivació de so.	1	2	3	4	5	6
		X					
54.	Possibilitat d'imprimir objectes del lloc web.	1	2	3	4	5	6
						X	
55.	Possibilitat d'imprimir el treball realitzat.	1	2	3	4	5	6
		X					
56.	Possibilitat de funcionament en multiplataforma (PC, Macintosh, taluetes tàctils, dispositius mòbils, etc.).	1	2	3	4	5	6
						X	
57.	El recurs funciona independentment del navegador (Internet Explorer, Firefox de Mozilla, Google Chrome, etc.).	1	2	3	4	5	6
						X	
58.	La resposta del recurs és àgil pel que fa a la generació de retroalimentació.	1	2	3	4	5	6
						X	
Aspectes de disseny gràfic i qualitat multimèdia							
1: Totalment en desacord, 2: Més aviat en desacord, 3: Terme mitjà, 4: Més aviat d'acord, 5: Totalment d'acord, 6: Sense elements de judici per a opinar.							
59.	La interfície gràfica resulta estèticament agradable.	1	2	3	4	5	6
						X	
60.	Els elements gràfics de la pantalla tenen un bon disseny.	1	2	3	4	5	6
						X	
61.	Les icones presenten bona qualitat gràfica.	1	2	3	4	5	6
						X	
62.	Les pantalles presenten equilibri entre el text i les imatges.	1	2	3	4	5	6
						X	
63.	Les imatges dels recursos multimèdia presenten bona qualitat.	1	2	3	4	5	6
						X	
64.	Els vídeos i les animacions existents presenten bona	1	2	3	4	5	6

	qualitat.					X		
65.	Els elements d'àudio existents presenten bona qualitat.	1	2	3	4	5	6	
						X		
66.	Es presta atenció a les necessitats de les persones discapacitades.	1	2	3	4	5	6	
		X						
Canals de comunicació bidireccional								
(S'han de marcar totes les caselles que calga)								
67.	Comunicació síncrona.	a. Missatgeria instantània					X	
		b. Mens virtuals						
		c. Telefonades per Internet						
		d. Videoconferència					X	
		e. Xat					X	
		f. Altres						
68.	Comunicació asíncrona.	a. Agenda					X	
		b. Bloc						
		c. Correu electrònic					X	
		d. Fòrum					X	
		e. Llistes temàtiques						
		f. Podàsting					X	
		g. Tauler d'anuncis					X	
		h. Wiki						
		i. Xarxa social						
		j. Altres						
69.	Possibilitat de realitzar consultes tècniques en línia.					a. Sí	X	
						b. No		
SECCIÓ 1: INFORMACIÓ IDENTIFICATIVA								
(S'han de marcar totes les caselles que calga)								
70.	Plantejaments pedagògics presents en el lloc web.	a. Aprenentatge connectivista						
		b. Aprenentatge constructiu					X	
		c. Aprenentatge significatiu					X	
		d. Aprenentatge col·laboratiu					X	
		e. Existència de comunitats de pràctica					X	
		f. Coneixement distribuït						
		g. Control individual per part de l'estudiant						

Annex II

		h. Aprenentatge amb implicació	
		i. Entorn d'aprenentatge centrat en l'estudiant	X
		j. Altres	
71.	Mètodes de caire tradicional presents en el lloc web.	a. Mètode Gramàtica-traducció	
		b. Mètode directe	
		c. Altres	
72.	Mètodes de caire estructuralista presents en el lloc web.	a. Audiolingual	
		b. Oral o situacional	
		c. Estructuro-global audiovisual	X
		d. Altres	
73.	Mètodes de caire humanístic o idiosincràtic presents en el lloc web.	a. Suggestopèdia	
		b. Aprenentatge Comunitari de llengües	
		c. Mètode silencios	
		d. Mètode de resposta física total	
		e. Mètode Natural	
		f. Altres	
74.	Mètodes de caire processual presents en el lloc web.	a. Aprenentatge mitjançat tasques	X
		b. Aprenentatge mitjançat projectes	
		c. Altres	
75.	Mètodes de caire comunicatiu presents en el lloc web.	a. Funcional -nocial	X
		b. Altres	
76.	Aplicació de l'enfocament comunicatiu.	a. Es promou l'expressió de significat comunicatiu	X
		b. Es produeix una interacció comunicativa real	X
		c. Aplicació de la intenció comunicativa	X
		d. Aparició de funcions comunicatives	X

		e. Aparició de missatges metalingüístics	X
		h. Opció d'explorar un tema triat per l'estudiant	X
		i. Altres	
77.	Autonomia cognitiva de l'estudiant.	a. Menús no lineals que permeten opcions triades per l'estudiant	
		b. Grups d'enllaços variats organitzats de forma coherent	X
		c. Altres	
78.	Aspectes del currículum centrat en l'estudiant presents en el lloc web.	a. Aprendre <i>font</i> enfront de la mera transferència de coneixement teòric	
		b. Solució de problemes	
		c. Existència d'una anàlisi de necessitats individualitzada	X
		d. Altres	
Eficàcia i caràcter complet del material del lloc web			
1: Totalment en desacord, 2: Més aviat en desacord, 3: Terme mitjà, 4: Més aviat d'acord, 5: Totalment d'acord, 6: Sense elements de judici per a opinar.			
79.	Considerem que el material pot facilitar l'assoliment dels objectius pretesos.	1 2 3 4 5 6	X
80.	Tota la informació necessària es troba en el recurs.	1 2 3 4 5 6	X
81.	S'inclouen totes les eines i els recursos necessaris per a seguir el curs i les orientacions oportunes.	1 2 3 4 5 6	X
82.	Existència de materials de referència gramatical.	1 2 3 4 5 6	X
83.	Presència d'un diccionari-vocabulari sonor.	1 2 3 4 5 6	X
84.	Hi ha instruments mediadors complementaris: biblioteques, adreces d'Internet, referències documentals externes...?	1 2 3 4 5 6	X
85.	Complementa el lloc web altres recursos (material imprès, per exemple)?	a. Sí b. No	X

SECCIÓ 1: INFORMACIÓ IDENTIFICATIVA			
(S'han de marcar totes les caselles que calga)			
86.	Tipus d'ALAO en què es fonamenta el lloc web.	a. ALAO conductista	
		b. ALAO comunicatiu	X
		c. ALAO integrat	
		d. Altres	
87.	Paper exercit per l'ordinador en el curs.	a. Basat en l'ordinador	X
		b. Assistit per l'ordinador	
		c. Altres	
88.	El rol de l'ordinador.	a. Tutor	X
		b. Eina/Estímul	
		c. Tutelat	
		d. Altres	
Retroalimentació o resposta del lloc web a l'actuació de l'estudiant			
(S'han de marcar totes les caselles que calga)			
89.	Formes de retroalimentació oferides pel lloc web.	a. Pistes (lletra, paraula o imatge)	
		b. Pista informativa (metalingüística o extralingüística)	
		c. Prova/error	X
		d. Retroalimentació informativa	
		e. Retroalimentació metalingüística	X
		f. Retroalimentació multimèdia	X
		g. Solució disponible immediatament (després de fer almenys un intent)	X
		h. Solució disponible directament	
		i. No hi ha retroalimentació	
		j. Altres	

90.	Existència de demostracions i exemples per a ajudar en l'aprenentatge.	1	2	3	4	5	6
						X	
91.	Formats en què es du a terme la retroalimentació.	a. Verbal					X
		b. No verbal					X
92.	Les activitats proporcionen la resposta correcta?	a. No					
		b. Sí. Després d'intentar contestar-les					X
93.	Com recull el lloc web la puntuació obtinguda per l'estudiant?	a. Es registra el nombre de respostes correctes/incorrectes					X
		b. Es registra el nombre d'intents					
		c. Es compta el temps emprat					
		d. Es calcula la puntuació mitjana dels estudiants					X
		e. Es realitza un informe del progrés					X
		f. Altres					
94.	El recurs manté un registre de l'actuació de l'estudiant.	1	2	3	4	5	6
						X	
95.	El recurs manté un registre de l'actuació de l'estudiant accessible per al tutor.	1	2	3	4	5	6
						X	
96.	Rellevància de la correcció i la fluïdesa.	a. Èmfasi en la correcció					X
		b. Èmfasi en la fluïdesa					
		c. Equilibri entre correcció/fluïdesa					
97.	El lloc web anticipa les respostes de l'estudiant tot oferint informació sobre els errors més comunament comesos?	1	2	3	4	5	6
					X		
98.	El lloc web accepta com correctes diverses respostes possibles si s'apropen a la resposta ideal?	1	2	3	4	5	6
		X					
99.	El lloc web presenta flexibilitat dialectal en les	1	2	3	4	5	6

	respostes proporcionades per l'estudiant	X					
Pràctica comunicativa							
(S'han de marcar totes les caselles que calga)							
100.	Quins tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de la comprensió lectora ?	a. Activitats d'exploració					
		b. Activitats provocades de comprensió lectora	X				
		c. Arrossegar i soltar	X				
		d. Classificació	X				
		e. Construcció de text	X				
		f. Diàlegs ramificats					
		g. Exercicis d'entrada oberta					
		h. Exercicis d'omplir buits	X				
		i. Exercicis d'elecció múltiple	X				
		j. Exercicis tipus <i>cloze</i>	X				
		k. Imatge clicable a la pantalla	X				
		l. Jocs					
		m. Recerques via web					
		n. Reconstrucció de text					
		o. Relacionar (emparellament)	X				
p. Reordenar	X						
q. Text clicable a la pantalla	X						
r. Tutorial							
s. Simulacions							
t. Altres							
101.	Quins tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de l' expressió escrita ?	a. Activitats d'exploració	X				
		b. Activitats provocades d'expressió escrita					
		c. Arrossegar i soltar					
		d. Classificació					

		e. Construcció de text	X
		f. Diàlegs ramificats	
		g. Exercicis d'entrada oberta	
		h. Exercicis d'omplir buits	X
		i. Exercicis d'elecció múltiple	X
		j. Exercicis tipus <i>cloze</i>	X
		k. Imatge clicable a la pantalla	
		l. Jocs	
		m. Recerques via web	
		n. Reconstrucció de text	X
		o. Relacionar (emparellament)	
		p. Reordenar	X
		q. Text clicable a la pantalla	X
		r. Tutorial	
		s. Simulacions	
		t. Altres	
102.	Quins tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de la comprensió oral ?	a. Activitats d'exploració	X
		b. Activitats provocades de comprensió oral	
		c. Arrossegar i soltar	X
		d. Classificació	X
		e. Construcció de text	
		f. Diàlegs ramificats	X
		g. Exercicis d'entrada oberta	
		h. Exercicis d'omplir buits	X
		i. Exercicis d'elecció múltiple	X
		j. Exercicis tipus <i>cloze</i>	
		k. Imatge clicable a la pantalla	X
		l. Jocs	X
		m. Recerques via web	
		n. Reconstrucció de text	
		o. Relacionar (emparellament)	
		p. Reordenar	X
		q. Text clicable a la pantalla	X
		r. Tutorial	
		s. Simulacions	
		t. Altres	
103.	Quins tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de l' expressió oral ?	a. Activitats d'exploració	
		b. Activitats provocades d'expressió oral	X
		c. Arrossegar i soltar	
		d. Classificació	

		e. Construcció de text	
		f. Diàlegs ramificats	X
		g. Exercicis d'entrada oberta	
		h. Exercicis d'omplir buits	X
		i. Exercicis d'elecció múltiple	
		j. Exercicis tipus <i>cloze</i>	
		k. Imatge clicable a la pantalla	
		l. Jocs	
		m. Recerques via web	
		n. Reconstrucció de text	
		o. Relacionar (emparellament)	
		p. Reordenar	
		q. Text clicable a la pantalla	
		r. Tutorial	
		s. Simulacions	
		t. Altres	
104.	Quines destreses es treballen integrades?	a. Comprensió oral	X
		b. Expressió oral	X
		c. Comprensió escrita	X
		d. Expressió escrita	X
105.	Quina provisió d'informació o suport extralingüístic addicional hi ha dins de les activitats del curs?	a. Informació cultural	X
		b. Informació sobre sociolingüística	X
		c. Informació sobre literatura	
		d. Informació sobre la llengua meta	X
		e. Altres	
106.	Quin tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de la fonètica?	a. Activitats d'exploració	
		b. Activitats provocades de fonètica	X
		c. Arrossegat i soltar	X
		d. Classificació	X
		e. Construcció de text	
		f. Diàlegs ramificats	
		g. Exercicis d'entrada oberta	
		h. Exercicis d'omplir buits	X
		i. Exercicis d'opció múltiple	X

		j. Exercicis tipus <i>cloze</i>	
		k. Imatge clicable a la pantalla	X
		l. Jocs	
		m. Recerques via web	
		n. Reconstrucció de text	
		o. Relacionar (emparellament)	X
		p. Reordenar	X
		q. Text clicable a la pantalla	
		r. Tutorial	X
		s. Simulacions	
		t. Altres	
107.	Quin tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de l'ortografia ?	a. Activitats d'exploració	
		b. Activitats provocades d'ortografia	X
		c. Arrossegar i soltar	X
		d. Classificació	X
		e. Construcció de text	X
		f. Diàlegs ramificats	X
		g. Exercicis d'entrada oberta	
		h. Exercicis d'omplir buits	X
		i. Exercicis d'elecció múltiple	X
		j. Exercicis tipus <i>cloze</i>	X
		k. Imatge clicable a la pantalla	X
		l. Jocs	
		m. Recerques via web	
		n. Reconstrucció de text	
		o. Relacionar (emparellament)	X
		p. Reordenar	
		q. Text clicable a la pantalla	X
		r. Tutorial	X
		s. Simulacions	
		t. Altres	
108.	Quin tipus d'activitats s'usen per a la pràctica del lèxic ?	a. Activitats d'exploració	X
		b. Activitats provocades de lèxic	X
		c. Arrossegar i soltar	
		d. Classificació	X
		e. Construcció de text	X
		f. Diàlegs ramificats	X

		g. Exercicis d'entrada oberta	
		h. Exercicis d'omplir buits	X
		i. Exercicis d'elecció múltiple	X
		j. Exercicis tipus <i>cloze</i>	
		k. Imatge clicable a la pantalla	X
		l. Jocs	
		m. Recerques via web	
		n. Reconstrucció de text	X
		o. Relacionar (emparellament)	X
		p. Reordenar	
		q. Text clicable a la pantalla	
		r. Tutorial	X
		s. Simulacions	
		t. Altres	
109.	Quin tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de la pragmàtica ?	a. Activitats d'exploració	
		b. Activitats provocades de pragmàtica	X
		c. Arrossegat i soltar	X
		d. Classificació	X
		e. Construcció de text	X
		f. Diàlegs ramificats	X
		g. Exercicis d'entrada oberta	
		h. Exercicis d'omplir buits	X
		i. Exercicis d'elecció múltiple	X
		j. Exercicis tipus <i>cloze</i>	
		k. Imatge clicable a la pantalla	X
		l. Jocs	X
		m. Recerques via web	
		n. Reconstrucció de text	
		o. Relacionar (emparellament)	X
		p. Reordenar	X
		q. Text clicable a la pantalla	X
		r. Tutorial	X
		s. Simulacions	
		t. Altres	
110.	Quin tipus d'activitats s'usen per a la pràctica de la morfosintaxi ?	a. Activitats d'exploració	
		b. Activitats provocades de morfosintaxi	X
		c. Arrossegat i soltar	X
		d. Classificació	X
		e. Construcció de text	X
		f. Diàlegs ramificats	X

		g. Exercicis d'entrada oberta						
		h. Exercicis d'omplir buits						X
		i. Exercicis d'elecció múltiple						X
		j. Exercicis tipus <i>cloze</i>						
		k. Imatge clicable a la pantalla						X
		l. Jocs						X
		m. Recerques via web						
		n. Reconstrucció de text						X
		o. Relacionar (emparellament)						X
		p. Reordenar						X
		q. Text clicable a la pantalla						X
		r. Tutorial						X
		s. Simulacions						
		t. Altres						
111.	La gramàtica està contextualitzada.	1	2	3	4	5	6	
						X		
112.	Quin plantejament predomina pel que fa als conceptes en referència a la instrucció gramatical?	a. Deductiu						
		b. Inductiu						X
		c. Equilibrat						
113.	Com és el tractament de les regles gramaticals i del funcionament formal de la llengua?	a. Implícit						X
		b. Explícit						
		c. Equilibrat						
114.	Es fomenta la presa de consciència lingüística?	1	2	3	4	5	6	
						X		
115.	Com és la relació entre la instrucció lingüística i la consecució de les tasques?	a. Èmfasi en la tasca mateixa, més que en la instrucció lingüística						
		b. Èmfasi en la instrucció lingüística, més que en la consecució de la tasca						X
		c. Equilibri entre la consecució de la tasca i la instrucció lingüística						
116.	Com és la gradació dels continguts?	a. Agrupats en itineraris que es van adaptant						
		b. Agrupats per nivells de dificultat						
		c. Jerarquia establerta						X
		d. Sense gradació clara						
		e. Altres						

Annex II

117.	Com és la gradació de les activitats?	a. Agrupades en itineraris que es van adaptant	
		b. Agrupades per nivells de dificultat	
		c. Jerarquia establerta	X
		d. Sense gradació clara	
		e. Altres	
118.	Quin criteri d'agrupació dels continguts d'aprenentatge segueix el lloc web?	a. Criteri de tipus funcional-nocional	
		b. Criteri temàtic	X
		c. Segons les destreses comunicatives	
		d. Segons el nivell de competència comunicativa o de dificultat	
		e. Segons el contingut lingüístic	
		f. El criteri no és clar	
		g. Altres	
119.	Aspectes de qualitat de les activitats d'aprenentatge	a. Exposició a un <i>input</i> comprensible ric i variat	X
		b. Oportunitats per a la utilització real de la llengua a través de les eines de CMO	X
		c. Processament del llenguatge per al sentit	X
		d. Atenció al llenguatge per a millorar el coneixement lingüístic	X
		e. Altres	
120.	Hi ha la possibilitat de completar les tasques d'aprenentatge de diferents maneres?	a. Sí	X
		b. No	
121.	Presència de les activitats pedagògiques i de les activitats d'aprenentatge.	a. Predomini de les activitats pedagògiques	X
		b. Predomini de les activitats autèntiques	

		c. Presència equilibrada d'ambdós tipus d'activitats	
122.	En general, com és la pràctica lingüística?	a. Controlada	
		b. Contextualitzada	X
		c. Comunicativa	
123.	Utilització d'estratègies motivacionals.	a. Aprenentatge per exploració	X
		b. Comunitat d'aprenentatge	X
		c. Diversió i entreteniment	
		d. Elements sorprenents	
		e. Encoratjament de l'estudiant	X
		f. Existència d'un entorn de recolzament	X
		g. Implicació en activitats variades i apropiades	X
		h. Possibilitat d'experimentar l'èxit	X
		i. Varietat de continguts	X
		j. Altres	
124.	Estils d'aprenentatge presents en les activitats.	a. Actiu	X
		b. Pragmàtic	X
		c. Teòric	X
		d. Reflexiu	X
		e. Altres	
125.	Les activitats es poden adaptar/dirigir segons...	a. Edat	
		b. Idioma natiu	X
		c. Varietat diatòpica	
		d. Interessos	
		e. Necessitats específiques d'aprenentatge	
		f. Estils d'aprenentatge	
		g. Ritmes de treball	

		h. Nivells de domini dels continguts						
		i. Altres						
126.	En quins formats es presenta <i>l'input</i> ?	a. Text simple						X
		b. Text enllaçat amb text						X
		c. Text enllaçat amb multimèdia						X
		d. Text enllaçat amb recursos externs						
		e. Altres						
127.	L' <i>input</i> es troba destacat d'alguna manera?	a. No						X
		b. Sí. Com?						
128.	En quins formats produeix <i>l'output</i> l'estudiant?	a. Text escrit						X
		b. Text oral						X
		c. Clics de ratolí						X
129.	Existència d'oportunitats perquè els estudiants interactuen amb <i>input</i> real (o semblant al real).	1	2	3	4	5	6	
						X		
130.	Quina –o quines- varietats diatòpiques del català contempla el recurs?	a. Català occidental						X
		b. Català oriental peninsular-						X
		c. Català oriental insular-						X
131.	La inclusió de continguts multimèdia és rellevant i adequada quant a vídeos i animacions .	1	2	3	4	5	6	
						X		
132.	La inclusió de continguts multimèdia és rellevant i adequada quant a àudio .	1	2	3	4	5	6	
						X		
133.	Existeixen estratègies per a animar els estudiants perquè s'impliquen en les activitats d'interacció.	1	2	3	4	5	6	
134.	Quins tipus d'interactivitat i interacció existeixen per als estudiants?	a. Amb materials docents						X
		b. Amb altres persones						X
		c. Amb entorns d'aprenentatge						X
		d. Amb camps de formulari						X

		e. Altres	
135.	Quines eines recolzen la interacció?	a. Càmera	
		b. Dispositius de veu	X
		c. Ratolí	X
		d. Pantalla tàctil	
		e. Teclat	X
		f. Altres	
136.	Llista de comprovació de la interacció.	a. Les interaccions ocorren freqüentment	
		b. Les interaccions contribueixen als objectius de la unitat	X
		c. Les interaccions potencien la memòria	
		e. Les interaccions potencien la transferència de l'aprenentatge a les activitats del món real	X
		f. Altres	
137.	Quin és el mitjà de la interacció?	a. Oral	
		b. Escrit	X
El contingut o temari del curs			
(S'han de marcar totes les caselles que calga)			
138.	Existència de guia d'estudi.	a. Sí	X
		b. No	
139.	Existeixen organitzadors previs (introducció als temes, exemples, síntesis, resums, mapes conceptuals, etc.)?	a. Sí	X
		b. No	
140.	Quins són els focus lingüístics dels continguts?	a. Cultura	X
		b. Discurs: propietats textuais	X
		c. Lèxic	X
		d. Morfosintaxi	X
		e. Ortografia	X

		f. Pronúncia	X					
		g. Altres						
141.	Quin tipus de temari segueix el curs?	a. Temari estructural/formal						
		b. Temari funcional/nocional						
		c. Temari situacional						
		d. Temari basat en destreses						
		e. Temari basat en tasques						
		f. Temari basat en continguts						
		g. Temari temàtic	X					
		h. Temari lèxic						
		i. Temari basat en la solució de problemes						
		j. Temari basat en projectes						
		k. Altres						
142.	L'amplitud dels continguts inclosos és suficient.	1	2	3	4	5	6	
							X	
143.	Els continguts es treballen amb suficient profunditat.	1	2	3	4	5	6	
144.	Aquests continguts podrien presentar-se d'igual manera o millor en un altre mitjà (llibre, programa d'ordinador, curs audiovisual, etc.).	1	2	3	4	5	6	
		X						
Autoavaluació i avaluació								
(S'han de marcar totes les caselles que calga)								
145.	El lloc web inclou algun sistema d'autoavaluació?						a. Sí	X
							b. No	
146.	Hi ha un sistema d'avaluació i seguiment amb informes per al tutor (en cas que n'hi haja).	1	2	3	4	5	6	
							X	
147.	Hi ha proves de nivell autoavaluables?	a. Sí						
		b. No						
148.	Existeixen estratègies d'avaluació contínua o formativa?	a. No						
		b. Sí. Proves en acabar					X	

		els blocs de contingut.					
		1	2	3	4	5	6
149.	El recurs reorienta l'aprenentatge en funció dels resultats de l'avaluació formativa.	X					
150.	El lloc web facilita l'avaluació final de l'estudiant.	1	2	3	4	5	6
						X	

ANNEX III

RECURSOS PER A L'AUTOAPRENTATGE DEL CATALÀ EN EL WEB: CLASSIFICACIÓ SEGONS LA FINALITAT

1. Ampliació de coneixement

Gran Enciclopèdia catalana
<http://www.encyclopedia.cat>

Enciclopèdia de codi lliure
<http://ca.wikipedia.org/wiki/Portada>

Sèries en youtube per aprendre català
<http://www.youtube.com/watch?v=kS9NFW4WoeY>

Llibres electrònics gratis en català
http://www.amazon.es/s/ref=nb_sb_noss/277-2110116-6217060?__mk_es_ES=%C5M%C5Z%D5%D1&url=node%3D827231031&field-keywords=gratis+en+catal%E0

Llibres electrònics gratuïts en català
<http://www.llibresdigitals.cat/gratis.aspx>

Diaris i mitjans de comunicació digitals en català:
<http://www.europapress.cat/?gclid=CNfx1pH1a8CFVASfAodrilKFw>

<http://www.eldiari.cat>

<http://www.324.cat>

Cercador de notícies en català
<http://huubs.imente.com>

2. Consulta lèxica

DDCOR- Diccionari de dubtes del català oral

<http://www.lecturanda.cat/www/lecturanda/ca/recursos/ddcor.html>

Diccionari de la llengua catalana de l'Institut d'Estudis Catalans

<http://dlc.iec.cat>

Gran diccionari de la llengua catalana (Enciclopèdia Catalana)

<http://www.diccionari.cat/lexicx.jsp?GECART=0>

Diccionari català-valencià-balear de l'Institut d'Estudis Catalans

<http://dcvb.iecat.net>

Diccionari valencià en línia de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana

<http://www.diccionarisvalencia.es>

Diccionari multilingüe català, castellà, anglès, francès i alemany de la Enciclopèdia Catalana

<http://www.grec.cat/cgi-bin/mlt00.pgm>

Diccionari anglès-català de l'Equip DACCO

<http://www.catalandictionary.org/catala>

Diccionari català-àrab, català-xinès, català-urdú de l'Associació Sociocultural Punt d'Intercanvi

<http://www.puntintercanvi.fortuny.ws/educarenlaversitat.htm#2>

Diccionari visual del Consell de Mallorca

http://www.conselldemallorca.net/?&id_parent=316&id_class=1851&id_section=1852&id_son=2215&id_grandson=3079&id_greatgrandson=3100

Vocabulari forestal català, castellà, anglès, francès de la Xarxa Vives de la Universitat Politècnica de València

<http://www.upv.es/entidades/APNL/infoweb/anl/info/781494normalv.html>

Cercaterm, base de dades terminològica del TERMCAT
<http://www.termcat.cat>

Cercamots, motor de cerca terminològica de la Universitat Autònoma de Barcelona
<http://www.uab.cat/servei-llengues>

UBTerm, motor de cerca terminològica de la Universitat de Barcelona
http://www.ub.edu/slc/ubterm/td_Arrencada.html

Vocabularis de llenguatges específics de la Universitat Jaume I
<http://www.uji.es/CA/serveis/slt/asst/vocabularis.html>

Vocabulari bàsic en imatges de la Generalitat de Catalunya
<http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat/menuitem.b318de7236aed0e7a129d410b0c0e1a0/?vgnextoid=877baac11e072110VgnVCM100008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=877baac11e072110VgnVCM100008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>

3. Consulta gramatical

Gramàtiques de la Universitat Politècnica de València
[http://www.upv.es/entidades/APNL/infoweb/anl/info/740887norm
alv.html](http://www.upv.es/entidades/APNL/infoweb/anl/info/740887normalv.html)

Resum de gramàtica bàsica de la Universitat de Barcelona
<http://www.ub.edu/slc/autoaprenentatge/gramatik>

Consultes lingüístiques de la Generalitat de Catalunya
<http://www14.gencat.cat/llc/AppJava/index.jsp>

Gramàtica de la llengua catalana de l'Institut d'Estudis Catalans
<http://www.iecat.net/institucio/seccions/Filologica/gramatica>

Guia d'usos lingüístics de la Universitat d'Alacant
<http://www.ua.es/institutos/inst.filovalen/Guiausos.pdf>

Consultes gramaticals de la Universitat Oberta de Catalunya
<http://www.uoc.edu/serveilinguistic/home/index.html>

GRIPAU. Dossier de consultes gramaticals de les Universitats de la Comunitat Valenciana
<http://www.upv.es/entidades/APNL/infoweb/anl/info/gripau2009.pdf>

4. Exercitació del sistema lingüístic

Cursos per a l'aprenentatge de la llengua catalana com a segona llengua
<http://www.intercat.cat/speakcat/index.html>

Itineraris d'aprenentatge llengua catalana nivell catalana de la Generalitat de Catalunya
http://www.gencat.cat/llengua/itineraris-aprenentatge/index_b.html

Itineraris d'aprenentatge llengua catalana nivell suficiència de la Generalitat de Catalunya
http://www.gencat.cat/llengua/itineraris-aprenentatge/index_c.html

Dictats de nivell intermedi de la Generalitat de Catalunya
<http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat/menuitem.df5fba67cac781e7a129d410b0c0e1a0/?vgnextoid=e87df9465ff61110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=e87df9465ff61110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>

Dictats nivell suficiència de la Generalitat de Catalunya
<http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat/menuitem.df5fba67cac781e7a129d410b0c0e1a0/?vgnextoid=d09df9465ff61110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=d09df9465ff61110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>

Cercador de recursos per aprendre català de la Generalitat de Catalunya
http://www14.gencat.cat/llc/AppJava/index.jsp/__ac0x3llc0x3AppJava0x2Autoservei!A/__pm0x3llc0x3AppJava0x2Autoservei!A_view?input_cercar=&method=cerca_generica&tipusCerca=cerca.bibliografies&action=CercaPortals

Aprenen català des de l'espanyol de la Generalitat de Catalunya

<http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat/menuitem.b318de7236aed0e7a129d410b0c0e1a0/?vgnextoid=db8ffdc50a755310VgnVCM200009b0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=db8ffdc50a755310VgnVCM200009b0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>

Col·lecció “Parlem Tu i Jo” per a les persones que participen en el programa Voluntariat per la llengua de la Generalitat de Catalunya

<http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat/menuitem.8c297de990e791e7a129d410b0c0e1a0/?vgnextoid=10404d75a5d73310VgnVCM200009b0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=10404d75a5d73310VgnVCM200009b0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>

Endevina. Exercicis de lèxic de nivell elemental i intermedi de la Generalitat de Catalunya

<http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat/menuitem.b318de7236aed0e7a129d410b0c0e1a0/?vgnextoid=95935cb2c70f8110VgnVCM100008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=95935cb2c70f8110VgnVCM100008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default&contentid=bf805cb2c70f8110VgnVCM100008d0c1e0aRCRD>

Barrina. Exercicis de lèxic de nivell intermedi i suficiència de la Generalitat de Catalunya

<http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat/menuitem.b318de7236aed0e7a129d410b0c0e1a0/?vgnextoid=70ce66bc0d4f8110VgnVCM100008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=70ce66bc0d4f8110VgnVCM100008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default&contentid=6beaf4814a4f8110VgnVCM100008d0c1e0aRCRD>

Saber-ne un niu. Exercicis de frases fetes de la Generalitat de Catalunya

<http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat/menuitem.b318de7236aed0e7a129d410b0c0e1a0/?vgnextoid=f90a57409e4f8110VgnVCM100008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=f90a57409e4f8110VgnVCM100008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>

Dictats nivell superior de la Generalitat de Catalunya

<http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat/menuitem.df5fba67cac781e7a129d410b0c0e1a0/?vgnextoid=ebadf9465ff61110VgnVCM100000b0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=ebadf9465ff61110VgnVCM100000b0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>

Curs interactiu per a l'aprenentatge de la llengua.
<http://clic.xtec.cat/gali>

Curs per a l'autoformació de la llengua catalana de la Universitat Pompeu Fabra
<http://salc.upf.edu>

Repositori de recursos d'aprenentatge
<http://www.edu365.cat>

<http://weib.caib.es/Recursos/abast/paginas/alabast-esp.html>

A l'abast. Models de pronúncia comunicativa de les Illes Balears
<http://weib.caib.es/Recursos/abast/paginas/alabast-esp.html>

Material per aprendre la llengua
<http://www.parlacatala.org/?lang=ca>

5. Entreteniment

Jeroglífics de la Generalitat de Catalunya
<http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat/menuitem.b318de7236aed0e7a129d410b0c0e1a0/?vgnextoid=a707b852a924d110VgnVCM100008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=a707b852a924d110VgnVCM100008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>

Jocs de paraules i passatemps de la Generalitat de Catalunya
<http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat/menuitem.b318de7236aed0e7a129d410b0c0e1a0/?vgnextoid=52531bfcef8a9110VgnVCM100008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=52531bfcef8a9110VgnVCM100008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>

Concurs en línia amb preguntes sobre llengua i cultura catalanes de la Generalitat Valenciana
<http://www.gencat.cat/llengua/diverllengua>

Joc interactiu de Pompeu Fabra de la Generalitat de Catalunya
<http://www.gencat.cat/llengua/premispompeufabra/joc>

Jocs per a jugar en català del Consorci de normalització lingüística
<http://www.cpnl.cat/jocs>

Jocs educatius
<http://www.xtec.cat/~mmontene/web/7hivern.htm>

Jocs per aprendre la llengua
<http://www.lavacaconnie.com/home.htm>

6. Producció textual

Politraductor de la Universitat Politècnica de València
<http://politraductor.upv.es>

Models de textos orals amb àudio de la Universitat Politècnica de Catalunya
<http://www.upc.edu/slt/classtalk>

Traducció automàtica castellà-català
<http://www.internostrum.com>

Manual de documents i llenguatges administratius, recomanacions de llenguatge administratiu, recomanacions de llenguatge informàtic de la Universitat Politècnica de València
[http://www.upv.es/entidades/APNL/infoweb/anl/info/517766norm
alv.html](http://www.upv.es/entidades/APNL/infoweb/anl/info/517766normalv.html)

Criteris lingüístics de la Universitat Politècnica de València
[http://www.upv.es/entidades/APNL/menu_urlv.html?/entidades/AP
NL/infoweb/anl/info/U0373233.pdf](http://www.upv.es/entidades/APNL/menu_urlv.html?/entidades/APNL/infoweb/anl/info/U0373233.pdf)

Manual d'estil de la Universitat de les Illes Balears
http://slg.uib.cat/digitalAssets/185/185934_criteriscorsl2012.pdf

Traductor de la Generalitat Valenciana
http://www.cefe.gva.es/polin/val/salt/apolin_salt.htm

Traductor

<http://www.softcatala.org/traductor>

Corrector ortogràfic

<http://www.softcatala.org/corrector>

Recursos de la fonètica catalana

<http://www.ub.edu/sonscatala>

Recursos per a la pronúncia de la llengua catalana de la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuais

<http://esadir.cat/ajudatranscripciofonetica#perquetranscrip>

Sistema d'ajuda de lectura en veu alta del valencià de la Universitat d'Alacant

<http://sao.dlsi.ua.es/avl/index.php>

Material creat per a la pràctica de l'ortografia de la Generalitat de Catalunya

<http://www.edu365.cat/primaria/muds/catala/ortografia>

7. Socialització

Voluntariat per la llengua de la Generalitat de Catalunya

<http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat/menuitem.7146237d0006f0e7a129d410b0c0e1a0/?vgnextoid=94b501713ef61110VgnVCM100000b0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=94b501713ef61110VgnVCM100000b0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>

Catàleg de llistes de distribució

http://www.dmoz.org/World/Catal%C3%A0/Llengua_catalana/Llistes_de_debat_i_f%C3%B2rums

Llista adreçada a professionals

http://es.groups.yahoo.com/group/migjorn_1

Llista de discussió i de difusió de notícies sobre llengua i literatura catalanes.

<http://e-barcelona.org/index.php?name=News&file=article&sid=246>

Llita de distribució, cooperació i intercanvi de la llengua catalana.
<http://www.infozefir.com/zefir.html>

8. Recursos polivalents

Activitats de pràctica lingüística en valencià de la Generalitat Valenciana
<http://www.cefe.gva.es/polin/val/jqcv>

Programes informàtics, ofimàtica, llengua, multimèdia, jocs en català
<http://www.softcatala.org>

Guies i programari per a l'ordinador en valencià
<http://www.softvalencia.org>

Recursos i activitats de pràctica lingüística
<http://es.wikibooks.org/wiki/Categor%C3%ADa:Catal%C3%A1n>

RESUM

Aquesta tesi doctoral estudia el World Wide Web en tant que entorn factible per a l'aprenentatge de llengües. En concret, se centra en l'autoaprenentatge del català a través del web. Es tracta d'una modalitat d'aprenentatge amb unes particularitats específiques que justifiquen la seua anàlisi de forma diferenciada.

Els objectius fonamentals d'aquest estudi han estat, principalment, determinar com és l'oferta formativa existent per a l'autoaprenentatge del català en el web. Si és suficient per als requeriments socials actuals i si se segueix bones pràctiques didàctiques.

L'estudi, per tant, versa al voltant de dos eixos: un, l'ensenyament-aprenentatge de llengües; i dos, el mitjà a través del qual es vehicula aquest procés, la xarxa. Ambdues temàtiques s'analitzen en profunditat atenent, especialment, la perspectiva crítica de l'evolució que han experimentat. De la imbricació de tots dos eixos sorgeix la disciplina de l'Aprenentatge de Llengües Assistit per Ordinador que es coneix sota la sigla ALAO, tema central d'aquesta investigació.

El marc teòric en què es desenvolupa aquest treball integra investigacions diverses basades en la didàctica de llengües i implementades a través de la tecnologia informàtica. L'estudi analitza els canvis que comporta l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) en l'ensenyament-aprenentatge de llengües; es revisen, entre altres, les competències necessàries per a usar les TIC en aquests processos, els avantatges i els inconvenients d'aquesta utilització, a més dels requeriments tècnics, funcionals i didàctics que han de posseir els cursos dissenyats per a l'ALAO a través del web.

Com a resultat d'aquesta investigació s'ha palesat, d'una banda, la necessitat d'establir una tipologia que possibilita classificar la multiplicitat de recursos i modalitats formatives sorgides de l'ALAO en el web; i de l'altra, la mancança d'estàndards que assegurin un ús efectiu del World Wide Web en l'autoprenentatge de llengües. És per això que en aquesta investigació es

formulen sengles propostes: per una part, proposem una classificació dels recursos en el web a partir de la seua finalitat en l'aprenentatge de llengües; i per una altra, dissenyem un qüestionari d'avaluació que permet conèixer la qualitat didàctica dels cursos per a l'autoaprenentatge de llengües en el web. A partir de les distintes variables analitzades es desprenen els requisits didàctics i funcionals que haurien de seguir els cursos per a l'ALAO en el web.

RESUMEN

Esta tesis doctoral estudia la World Wide Web en tanto que entorno factible para el aprendizaje de lenguas. En concreto, se centra en el auto aprendizaje de lenguas. En concreto, se centra en el auto aprendizaje del catalán a través de la web. Se trata de una modalidad de aprendizaje con unas particularidades específicas que justifican su análisis de forma diferenciada.

Los objetivos fundamentales de este estudio han sido, principalmente, determinar cómo es la oferta formativa existente para el auto aprendizaje del catalán en la web. Si es suficiente para las exigencias sociales actuales y si se siguen buenas prácticas didácticas.

El estudio, por tanto, versa alrededor de dos ejes: uno, la enseñanza-aprendizaje de lenguas; y dos, el medio a través del cual se vehicula este proceso, la red. Ambas temáticas se analizan en profundidad atendiendo, especialmente, la perspectiva crítica de la evolución que han experimentado. De la imbricación de ambos ejes surge la disciplina del Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador que se conoce por la sigla ALAO, tema central de esta investigación.

El marco teórico en el cual se desarrolla este trabajo integra investigaciones diversas basadas en la didáctica de lenguas e implementadas a través de la tecnología informática. El estudio analiza los cambios que conlleva el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza-aprendizaje de lenguas; se revisan, entre otros, las competencias necesarias para usar las tic en estos procesos, las ventajas y los inconvenientes de esta utilización, además de los requisitos técnicos, funcionales y didácticos que tienen que poseer los cursos diseñados para el ALAO a través de la web.

Como resultado de esta investigación se ha puesto de manifiesto, por una parte, la necesidad de establecer una tipología que posibilite clasificar la multiplicidad de recursos y modalidades formativas surgidas del ALAO en la web; y por otra, la ausencia de estándares que aseguren un uso efectivo de la World Wide Web en el auto aprendizaje de lenguas. Es por ello que en esta

investigación se formulan sendas propuestas: por una parte, proponemos una clasificación de los recursos en la web a partir de su finalidad en el aprendizaje de lenguas; y por otra, diseñamos un cuestionario de evaluación que permite conocer la calidad didáctica de los cursos para el auto aprendizaje de lenguas en la web. A partir de las distintas variables analizadas se desprenden los requisitos didácticos y funcionales que deberían seguir los cursos para el ALAO en la web.

ABSTRACT

This doctoral dissertation studies the World Wide Web as an adequate environment for language learning. It focuses on web sites designed as teaching material for Catalan learning. This is a learning modality with certain specific particularities that justifies to be analysed in a different way.

The main objective of this research is to observe the learning material designed for self-learning in web sites. More precisely, if it is adequate for the actual social requirements and if correct didactic practices are followed.

Therefore, this study focuses on two aspects: the first one, the teaching-learning of languages, and the second one, the tool that is used in teaching and learning, i.e. the web. Both topics are studied in detail, specially considering the critical perspective of their evolution. Thus, the main focus of this research is the discipline of Computer Assisted language Learning (CALL), the combination of the above mentioned aspects.

The theoretical background of this study integrates several approaches based on language teaching research and implemented through computing technology. This research analyses the changes entailed in the usage of information and communications technology (ICT) in language teaching and learning. It also reviews the necessary competences necessary to carry out language teaching and learning, the advantages and disadvantages of the use of technology and, furthermore, the technical, functional and didactic requirements that materials designed for CALL should have.

As a consequence, in this research we formulate two proposals, on the one hand, we propose a classification of the web resources taking into account their purpose in language learning. On the other hand, it has been designed an evaluation grid that allows us to know the didactic quality of the web courses based on autonomous language learning. From all the variables analysed we compile the didactic and functional requirements that should be taken into consideration by CALL courses in the web.

