

FOMENT LECTOR EN L'AULA DE VALENCIÀ PER A PERSONES ADULTES: UNA EXPERIÈNCIA¹

Mònica Richart García
(Ajuntament de València)

RESUM

Aquest treball d'investigació va nàixer de la pràctica docent de l'autora al centre d'idiomes Carles Salvador (València), en què es va percebre una manca claríssima d'hàbit lector en valencià de l'alumnat. La investigació va consistir en el disseny d'un pla de foment lector per a alumnat adult de valencià de nivell B1 i l'estudi de la correlació entre l'aplicació del pla i la millora de les competències lingüístiques i comunicatives de l'alumnat. S'hi ofereix una revisió bibliogràfica sobre foment lector i ensenyament d'adults, amb menció especial al Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües: no oblidem que la investigació va tindre lloc just l'any en què les proves de la JQCV comencen a adaptar-s'hi, un factor que afecta plenament a l'ensenyament de valencià a persones adultes. A continuació, s'hi explica el disseny de la investigació i l'anàlisi de les dades. Finalment, les conclusions assenyalen, efectivament, la necessitat de seguir investigant en el foment lector com a element clau per a la millora de la competència lingüística de l'alumnat de valencià.

Paraules clau: Foment lector, ensenyament de persones adultes, competència lingüística, competència comunicativa, valencià com a segona llengua, valencià per a persones adultes, MECRL

¹ Este treball va obtindre el premi Jordi Valor, sufragat per la Caixa Popular, en la IX Jornada de Taula de Filologia Valenciana (2017).

ABSTRACT

This piece of research originated from its author's teaching at the academy of languages Carles Salvador (València), where an obvious lack of consistent reading habits in Valencian language amongst students was observed. For this research project, a reading promotion plan aimed at the adult students of Valencian was designed. Once put into practice, the interrelationship between the reading promotion plan and the improvement of the students' linguistic and communicative competences was studied. A literature review on reading promotion and adult education is then provided. The Common European Framework of Reference for Languages is included in it, which is remarkable since this research project took place just as the most popular organisation offering Valencian language certificates, the JQCV, began to adapt their tests to the standards set by the CEFRL – a fact that clearly concerned the way Valencian was taught to the adult population. Afterwards, the research design and the data analysis are detailed. Finally, the conclusions do indicate the need to continue researching in reading promotion as a key component when it comes to improving the linguistic competence of Valencian language students.

Key words: Reading promotion, adult education, linguistic competence, communicative competence, Valencian as a second language, Valencian for adult students, CEFRL

1. INTRODUCCIÓ, HIPÒTESI I OBJECTE D'INVESTIGACIÓ

El treball que presentem és una proposta que naix de l'experiència docent en una aula de valencià per a persones adultes en l'àmbit de l'ensenyament no reglat. Després de diversos cursos impartits al Centre Carles Salvador de València, comprovarem que l'hàbit lector en valencià de l'alumnat era escàs o nul, i que algunes activitats relacionades amb el foment de la lectura (per exemple, el manteniment d'una biblioteca d'aula) millorava el rendiment general. Tanmateix, la recerca no ofería grans resultats quant a bibliografia sobre el foment lector adreçat a alumnat adult ni sobre la relació que pot tindre amb la millora de les competències lingüístiques. Tenia sentit, per tant, dissenyar una investigació centrada en el foment de l'hàbit lector amb aquest perfil d'alumnat i observar-ne les repercussions sobre la competència lingüística i comunicativa. Partirem de

la hipòtesi que el foment de la lectura sí que és beneficiós per a l'alumnat de llengua a l'hora de millorar les competències lingüístiques i tractarem de corroborar-la a partir de l'aplicació d'un pla de foment lector dissenyat expressament per a la investigació.

Per començar, fem una recerca bibliogràfica sobre diversos aspectes relacionats amb els propòsits de la investigació. En primer lloc, analitzem l'essència dels plans de foment de la lectura. En segon lloc, abordem la qüestió de les competències lingüístiques: les definim i les relacionem amb el *Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües*, sense deixar de banda conceptes que hi estan íntimament relacionats com ara els de llengua primera o llengua estrangera. Seguim amb una recerca breu sobre la importància de l'*input* en l'aprenentatge de llengües i, després, sobre l'evolució cap a un enfocament més comunicatiu de l'ensenyament de llengües i la relació entre la llengua i la literatura en l'ensenyament. Finalment, estudiem breument les particularitats de l'ensenyament de persones adultes.

Després de la recerca bibliogràfica, fem una exposició de la metodologia que hem emprat en aquesta investigació abans de passar a descriure-la detalladament. En la descripció, expliquem les característiques de pla de foment lector i de les eines d'avaluació i també les raons que ens han portat a confeccionar-lo d'aquesta manera en concret.

És aleshores quan ens centrem en l'anàlisi de les dades que hem extret de l'aplicació del programa dissenyat i n'extraem algunes conclusions que, d'una banda, confirmen les hipòtesis plantejades i, d'altra, obrin nous camins per a la investigació en aquesta línia.

En resum, el treball pretén ser un pont entre la llengua i la literatura que supose una contribució a la millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge de valencià per a persones adultes. Confiam que la proposta de treball que hem dissenyat siga útil per al professorat de llengües i es pugua aplicar en altres casos perquè més alumnes adults gaudisquen dels avantatges de la lectura.

2. REVISIÓ BIBLIOGRÀFICA

2.1. EL PLA DE FOMENT LECTOR

La Unió Europea (2016), en un informe sobre promoció de la lectura en l'entorn digital, defineix d'aquesta manera la promoció de la lectura:

Stimulating reading (in the meaning described above) through policy measures of any nature: economic (eg. taxation, fixed book prize, subsidies for creation, production and distribution) or otherwise (eg. reading aloud programmes, marketing campaigns, awards, reading programmes improving 'deep reading' skills and increasing motivation to read) by government(s) or actors in the book chain. (2016, p. 13)

Actualment, el sector del llibre, el foment lector i la lectura es regulen, en l'àmbit espanyol, per la Llei 10/2007, de 22 de juny, de la lectura, del llibre i de les biblioteques i, en l'àmbit valencià, per la Llei 3/2002, de 13 de juny, de la Generalitat Valenciana, del llibre. Totes dues lleis, de diferent signe polític, coincideixen a destacar en sengles preàmbuls la importància social de la lectura i del desenvolupament dels hàbits lectors com a instrument indispensable per a assolir una societat formada per individus crítics, plenament desenvolupats com a persones, capaços d'interpretar el món de manera creativa. També destaquen el paper del llibre com a garant d'una societat lliure, democràtica i igualitària.

El marc legislatiu, doncs, ja ens dóna una idea general de la importància de fomentar l'hàbit lector. Alguns estudiosos de la matèria, com Vázquez (2010) també afirmen que llegir és, encara hui, la manera de construir una ment equilibrada, articulada, flexible, amb capacitat d'intervenció competent en un món cada vegada més complex. Explica també que aquestes ments són necessàries

per a conformar una societat respectuosa i tolerant. En les últimes dècades, assenyala Vázquez, s'han dut a terme més estudis i aportacions sobre les pràctiques lectores que en tota la història anterior de la humanitat. Així i tot, i malgrat que el nombre de lectors (tant en termes absoluts com relatius) és més gran ara que en qualsevol altre moment històric, hi ha encara un abisme entre la coneixença general de la importància de la lectura i els índexs de lectura.

2.2. EL FOMENT LECTOR I LES COMPETÈNCIES LINGÜÍSTIQUES

2.2.1. Què són les competències lingüístiques?

Diu Mallart (2010) que el concepte de saber una llengua és molt ampli i pot significar més d'una habilitat: conèixer el lèxic, descodificar estructures, conèixer les regles sintàctiques i tindre competència comunicativa. La competència comunicativa, segons Mallart, inclou totes les anteriors i suposa saber usar la llengua. Ara bé, Mallart també indica que el concepte de competència lingüística és massa abstracte, general i limitat. Aporta dos possibilitats per a definir la competència comunicativa. D'una banda, la de Hymes, que utilitza el terme per a «designar el coneixement pràctic i no necessàriament explícit de les regles psicològiques, culturals i socials que regeixen la utilització de la llengua en el context social. Suposa el domini dels codis i variants lingüístiques i també dels criteris de pas d'un codi o variant a un altre. Implica al mateix temps un saber pragmàtic quant a les convencions enunciatives d'ús a la comunitat de què es tracti» (2010: 1). D'altra banda, Mallart cita la proposta d'altres autors que divideixen la competència comunicativa en quatre components: gramatical, sociolingüística, discursiva i estratègica. Dins de la competència sociolingüística s'inclouria també, segons aquesta proposta, la sociopragmalingüística i la sociocultural, relacionada estrictament amb la competència intercultural.

El MECRL (Consell d'Europa 2001), per la seua banda, defineix la competència gramatical com “la capacitat d'organitzar frases que tinguin sentit” (2001: 187), i afirma que gairebé totes les parts implicades en l'ensenyament-aprenentatge de llengua paren molta atenció al control del procés que cal perquè un aprenent assolisca aquesta capacitat. Entre els criteris que se citen per a considerar a l'hora de planificar l'ensenyament de gramàtica, el *Marc* afirma que l'exposició a textos autèntics pot provocar en l'aprenent l'adquisició d'estructures gramaticals noves de manera inductiva:

Els textos orals i els textos escrits autèntics es poden classificar, fins a cert punt, segons la dificultat gramatical, i és probable que presentin noves estructures i categories que un aprenent hàbil pot adquirir i utilitzar activament fins i tot abans que altres estructures teòricament més elementals.(2011: 187)

Mallart (2010) parla també de la competència plurilingüe que, segons l'autor, requereix un esforç constant, una activitat continuada i forta voluntat de l'alumnat, així com també una acció per part del docent encaminada a la pràctica comunicativa del llenguatge. En aquest punt, si parlem de plurilingüisme, és necessari fer esment del concepte de les procedències lingüístiques. Per a definir les procedències lingüístiques del nostre alumnat marc, ens hem basat en la classificació que en fan Gass i Selinker (2008), tot i que en farem algunes puntualitzacions.

D'una banda, identificarem la llengua u (L1 d'ara endavant) amb la llengua materna o nativa: la primera que un ésser humà aprén. Cal dir, però, que aquesta definició no és sempre vàlida per a tots els parlants i que en alguns casos la primera llengua apresada no és necessàriament la que l'adult més utilitza o domina (per raons puntuals com, per exemple, la mobilitat geogràfica). Així i tot, a efectes pràctics ens cal establir la línia divisòria en un punt concret i pensem que la caracterització que fan Gass i Selinker de la L1 és suficient per al nostre treball.

D'altra banda, la segona llengua (L2 d'ara endavant) és qualsevol llengua apresada després de la primera. No ha de ser necessàriament la segona: pot ser la tercera o la quarta llengua que un parlant aprén. Es diferencia de l'aprenentatge de la llengua estrangera (LE d'ara endavant) en el fet que l'aprenentatge de la L2 té lloc en un context on és fàcil accedir a mostres i parlants de la llengua que es vol aprendre, mentre que l'aprenentatge de la llengua estrangera sol esdevenir-se en un espai en què la llengua que es vol aprendre no es parla habitualment.

2.2.2. La importància de l'input

Segons Gass i Selinker (2008), l'input és la llengua a la qual l'aprenent està exposat. Quan la imitació és el primer mecanisme pel qual s'aprén llengua, la llengua que envolta l'alumne és crucial. Cal recordar, a més, que no tot l'*input* és assumit i après automàticament per l'aprenent: Corder (1967) fa la distinció entre *input* (la llengua que l'estudiant té al seu abast) i *intake* (la llengua que arriba assimilar).

En l'aprenentatge de segones llengües, assenyala també Corder (1967), el professor controla en certa manera l'*input* que reben els aprenents, perquè sol efectuar de mediador. Però això no suposa que en tinga un control absolut perquè no tot l'*input* esdevé *intake*.

Krashen (1982), en la seua hipòtesi de l'*input*, afirma que la fluïdesa només s'aconsegueix a través de l'*input* comprensible i que només adquirim competència en la llengua estrangera quan se'ns fa arribar *input* que conté estructures lleugerament més complicades que aquelles que hem aprés. També insisteix en la qualitat de l'*input*. Afirma que l'aprenent que fa errors abundants i té un accent marcadament estranger rebrà, generalment, gran quantitat d'*input* modificat. Larsen-Freeman i Long (1991), en una anàlisi de l'entorn lingüístic en l'adquisició de llengües en què concedeixen gran importància a l'*input*, parlen de l'*input* modificat, és a dir, la parla amb modificacions lingüístiques que habitualment fan els parlants d'una llengua quan s'adrecen a xiquets o parlants no nadius, amb

la intenció de fer el missatge més comprensible. Assenyalen que, tot i que no s'ha establert una relació causal, sí que és evident que en els entorns d'aprenentatge associats amb un *input* agramatical és més probable que l'aprenent desenvolupe una varietat marcada i subestàndard de la llengua meta. No obstant això, afegeixen que això podria deure's (si més no, en certa manera) a la insuficiència de l'*input* que reben els alumnes que desenvolupen el procés d'aprenentatge en un context amb aquestes característiques.

Quina relació té l'aplicació de la literatura a l'aula de llengua amb el concepte d'*input*? No és estrany escoltar alumnes de valencià que se sorprenen quan s'assabenten que la perífrasi «tenir que» és incorrecta, perquè afirmen que l'han sentida a molts parlants competents del valencià. Ens trobem, doncs, davant d'una altra mena d'*input* modificat. Pensem que la literatura pot ajudar a proporcionar un canal d'*input* generalment correcte i lliure de desviacions. No debades, la literatura ha sigut històricament l'*input* predilecte dels docents de des dels inicis de la didàctica de la llengua (Iriarte 2009), com veurem més endavant. Tanmateix, oferir literatura als alumnes, sense tractar-la, no és suficient per a discernir quines són les formes normatives i quines no. Ortega (2001) afirma que l'*input* no és suficient si no es para atenció a la forma. Alguns aspectes funcionals de la llengua només s'adquireixen si s'hi dirigeix l'atenció explícitament. Tampoc l'atenció a la forma és suficient per ella mateixa: genera, quan es treballa sense prou d'*input*, un grau de competència artificial que frustra l'aprenent. L'equilibri, per tant, es pot trobar gràcies a la figura del professor com a mediador entre l'estudiant i l'*input*: entre l'alumnat i la literatura.

2.2.3. Cap a un enfocament més comunicatiu de la didàctica de la llengua

En els inicis de la didàctica de la llengua, la literatura era el model a seguir (Iriarte 2009): les traduccions de textos clàssics protagonitzaven l'aprenentatge lingüístic. En aquest apartat, però, ens centrarem en el camí que ha seguit la

didàctica de la llengua per a persones adultes més recentment: des de mitjans del segle passat fins a l'actualitat.

Arran de la Segona Guerra Mundial, les necessitats comunicatives (i, per tant, les de la didàctica de la llengua) van patir un canvi radical: la necessitat de formar els soldats americans en les llengües europees va portar el govern dels Estats Units a encarregar un mètode que, influenciat per l'estructuralisme i la lingüística teòrica, va donar lloc al mètode audiolingual, que va protagonitzar l'ensenyament de segones llengües entre els anys cinquanta i seixanta del segle XX (Cuenca 1994). Aquest mètode afavoria el coneixement de les estructures gramaticals, però bandejava el vocabulari i, especialment, la fluïdesa a l'hora de comunicar-se en la llengua meta. El fracàs del sistema audiolingual va donar pas a l'enfocament cognitiu, basat en Chomsky i en les teories de l'innatisme, i a un distanciament evident entre els didactes i els teòrics (Cuenca 1994). Això va propiciar l'aparició de tota una sèrie de mètodes d'ensenyament de llengua centrats en l'alumne i en el seu procés cognitiu que rebutjaven la relació amb les teories del llenguatge. No és fins als anys 80 del segle passat que es tornen a establir ponts entre teòrics i didactes i apareix, aleshores, l'enfocament que encara domina hui les teories innovadores en l'ensenyament de llengua: l'enfocament comunicatiu, de la mà de la lingüística textual (Cuenca 1994), que busca superar els límits de l'oració per a poder atendre les funcions lingüístiques o els tipus de text.

La didàctica de la llengua, coincideixen a dia de hui Devís i Garcia Raffi (2016), ha evolucionat molt en les últimes dècades i ha passat des d'un aprenentatge gramatical de la llengua fins a l'aprenentatge pragmàtic de la comunicació, amb una llengua oral que guanya importància i el reconeixement dels mecanismes d'interacció lingüística. A més, ha esdevingut necessari que el procés d'ensenyament-aprenentatge siga inductiu, contràriament al sistema deductiu característic dels enfocaments gramaticals.

El model tradicional d'examen per a l'acreditació de coneixements de valencià de la JQCV, centrat en la gramàtica, influeix de gran manera en les classes de

valencià per a persones adultes. Així i tot, no n'és l'únic culpable: les percepcions encara concedeixen un gran pes a la gramàtica. Un estudi sobre les percepcions del professorat d'ELE (Pizarro 2012) assenyala que, en general, els professors d'espanyol com a llengua estrangera creuen que la gramàtica és important (potser l'aspecte clau de l'ensenyament-aprenentatge de llengües estrangeres) i sovint la tracten de manera explícita.

Siga com siga, el model centrat en la gramàtica té els dies comptats. Les noves proves de la JQCV ja s'orienten al MECRL² i les altres dues entitats acreditadores, l'Escola Oficial d'Idiomes (EOI) i la Comissió Interuniversitària d'Estandardització d'Accreditacions de Coneixements de Valencià (CIEACOVA) també han adaptat les seues proves a l'enfocament del Marc. Per exemple, les proves de l'EOI, en els nivells C1 i C2, inclouen tres exercicis de comprensió lectora, tres exercicis de comprensió oral i dos de redacció, a més d'una intervenció oral breu i un diàleg. Ara que les proves de la Junta Qualificadora mamprenen aquest camí, caldrà modificar l'enfocament estructuralista que encara hui per hui predomina en l'ensenyament de valencià per a persones adultes i caminar cap a un ensenyament-aprenentatge que pose per davant de tot la capacitat de l'alumne per a expressar-se en valencià. I, en aquest sentit, Pagès (1998) proposa la literatura com a camí per a aconseguir que l'aprenent interioritze les regles ortogràfiques i gramaticals en lloc d'estudiar-les:

Els escriptors competents no s'aturen a pensar cadascuna de les paraules que escriuen, entre altres raons perquè la majoria són incapaços de recordar les regles ortogràfiques que apliquen: les tenen interioritzades després de múltiples lectures, no després d'estudiar-les en una gramàtica. [...] Un procés pràctic com l'elaboració de text s'aprèn a partir de l'ús. Aprenem a caminar a partir de la imitació i del mètode assaig-error, no a partir de l'anàlisi dels músculs motors. (1998: 200)

² <<http://www.ceice.gva.es/ca/web/jqcv/informacion-noves-proves>>

De fet, al mateix *Marc Europeu Comú de Referència* s'explicita que totes les competències que ha d'assolir un aprenent de L2 es poden treballar combinant l'exposició a textos autèntics amb altres tècniques: el vocabulari, la competència gramatical, la pronunciació, l'ortografia i fins i tot les competències sociolingüístiques i pragmàtiques es poden desenvolupar a partir de la lectura de textos orals o escrits.

2.2.4. La relació vigent entre llengua i literatura en l'ensenyament

La llengua i la literatura, segons Devís i Garcia Raffi (2016), mantenen una relació d'interdependència, perquè totes dues comparteixen un sistema lingüístic que es decanta cap a usos quotidians (llengua) o cap a fins estètics (literatura). Quan la literatura apareix al currículum educatiu, ho fa amb l'objectiu de consolidar les habilitats receptores, reconèixer els discursos literaris i millorar la competència lingüísticoliterària. En aquesta línia, Mendoza (2004) afirma que la dimensió creativa de la literatura és el punt on es troben els recursos del text literaris vàlids per a la comunicació.

Segons Iriarte (2009), la literatura constituïa, en els inicis de l'educació lingüística, la font preferida d'*input* dels ensenyants. No obstant això, les tendències estructuralistes i comunicatives van bandejar la literatura dels manuals de llengua. Actualment, afirma Iriarte, l'aparició de la literatura en els llibres de text de llengua és «esporàdica, amb mostres literàries soltes generalment al final de les lliçons, i com a activitat complementària. Sol tractar-se de textos poètics o fragments de relats o de novel·les que manquen de contextualització i que no presenten un treball d'aula enfocat a uns objectius específics, sinó que són una mera referència a la literatura que no es pot eludir» (Iriarte 2009, p. 188).

Pagès (1998) proposa un resum de les relacions que, al llarg dels anys, han mantingut la llengua i la literatura. Les divideix en tres grans esquemes:

- L'esquema totalitzador com un ens dins la llengua que cal analitzar objectivament.
- L'esquema respectuós les manté desvinculades, impermeables, sense relacionar-se.
- L'esquema integrador interpreta que la llengua i la literatura formen «una sola esfera» (Pagès 1998: 154) i que la relació entre ambdues és necessària i dinàmica. Reivindica que els textos literaris compleixen tots els requisits de la normativa i de l'expressió escrita.

Devís i Garcia Raffi (2016) assenyalen a partir de Correig (2016) un factor d'especial importància en aquesta relació entre matèries, i és el paper de la lectura en el procés d'aprenentatge de l'escriptura: l'educació literària no només permet educar l'alumne en la sensibilitat estètica, sinó també que aprenga a escriure (una activitat complexa) amb plaer. Pagès (1998) també fa incís en el fet d'escriure:

El resultat [de l'ensenyament actual de la llengua i la literatura] és que els ciutadans fugen obstinadament tant dels llibres com de qualsevol reflexió sobre l'ús del llenguatge, i en conseqüència tenen problemes greus a l'hora d'elaborar textos clars i ordenats. (Pagès 1998: 193)

En la mateixa obra, Pagès fa una cridar a tornar a vincular la llengua i la literatura, i afirma que, contra el model gramatical que se centra en regles, estructures i fitxes, la literatura podria proporcionar una manera plaenta (i, per tant, més efectiva) d'aprendre llengua. Recorda que la majoria dels textos literaris (tots, de fet, tret d'alguns que pertanyen a corrents avantguardistes) respecten les regles del text. En paraules de l'autor, «el *mainstream* de la literatura és perfectament respectuós amb el codi, i per tant permet la interiorització indolora de la llengua.

Resulta preferible acostar-se a la llengua a partir de les reflexions que han fet els escriptors, que no pas seguint les advocacions de presumptes especialistes que l'únic que han escrit és una tesi sobre l'escriptura» (Pagès 1998: 194).

Si mirem enrere, no és difícil comprovar que en aquest darrer punt hem sintetitzat bona part de tota la revisió bibliogràfica:

- La literatura com a *input* respectuós amb el codi lingüístic: la literatura és la manera de fer arribar *input* correcte i gramatical a l'alumnat de llengua.
- El paper de la literatura en l'enfocament comunicatiu: aprendre llengua a través de l'exercici mateix del fet comunicatiu (escriure).
- La lectura com a element motivador (aprendre amb plaer).

Per tot això, hem corroborat, almenys en l'aspecte bibliogràfic, una de les nostres hipòtesis: que la lectura (i, en concret, l'hàbit lector) contribueixen positivament a l'assimilació d'elements gramaticals i lèxics i, per tant, contribueixen a millorar les competències lingüístiques.

2.3. L'APRENTATGE DE LES PERSONES ADULTES

Hi ha diferència entre la manera d'aprendre d'un xiquet i la d'una persona adulta? Undurruga (2004) cita alguns autors que opinen que el procés és idèntic (Houle, Feringer, Hart) i d'altres que defensen que hi ha diferències qualitatives en la forma d'aprendre d'adults i xiquets. Per a il·lustrar-ho, cita un quadre resum de Knowles et al. (2001) que reproduïm, traduïm i adaptem a continuació:

Supòsits sobre l'aprenentatge	Pedagogia	Andragogia
Necessitat de conèixer	Els aprenents han d'aprendre el que el mestre ensenya. No necessiten saber com aprendran ni com ho aplicaran a la vida real.	Abans d'involucrar-se en la tasca, necessiten entendre el sentit de l'aprenentatge (el perquè).
Autoconcepte de l'aprenent	Personalitat dependent.	Responsables, decisions pròpies, aprenentatge autodirigit
Rol de l'experiència	Poc de valor com a recurs d'aprenentatge.	Més experiència, que pot tenir alguns efectes negatius: hàbits mentals, prejudicis, tancament a noves idees i dogmatisme.
Disponibilitat per a aprendre	Determinada pel professor.	Disponibles per a aprendre allò que els servisca per a la vida real.
Orientació per a l'aprenentatge	Centrada en l'assignatura, limitada a un tema concret.	Centrada en la vida: aprenen millor quan els coneixements s'apliquen a la vida real.
Motivació	Externa (certificació).	Interna (satisfacció laboral, autoestima, qualitat de vida).

Segons Alonso (2012), l'andragogia s'ha de regir per quatre conceptes:

1. L'autoconcepte de l'adult, que és una persona autodirigida.
2. L'acumulació d'experiències prèvies que constitueixen un bon recurs educatiu.
3. La disposició i motivació de l'adult a aprendre sempre que l'aprenentatge es relacione amb les seues funcions socials.
4. El desig de l'adult d'aplicar el coneixement après a la resolució de problemes.

Undurraga (2004), citant Brundage i MacKeracher, proposa una tercera via segons la qual l'aprenentatge d'adults i infants té una base comuna, basada en factors biològics, però presenta diferències en el procés de caire social, psicològic, situacional i de desenvolupament. Algunes de les característiques de l'aprenentatge d'adults que el diferencien de l'aprenentatge en infants són les experiències de vida (més nombroses en adults), el rol de la persona adulta com a ésser independent i productiu que necessita continuar la producció i l'autodefinició, i la tendència més gran en els adults a fer servir el pensament abstracte i a negociar la planificació de l'aprenentatge.

Ens sobta, però, que s'assumeixca que l'aprenent adult en general té una motivació intrínseca per a l'aprenentatge. La motivació, diu Mallart (2010) és la capacitat de moure's cap a una determinada conducta, un procés que dirigeix i sosté l'activitat de l'organisme i que aconsegueix que un conjunt de pensaments, creences i emocions es transforme en acció. És, doncs, un dels factors afectius que condicionen l'aprenentatge. Arnold i Brown (2000) fan un bon estudi de la dimensió afectiva a l'aula d'ELE en què demostren que la dimensió afectiva de l'ensenyament no s'ha d'oposar a la cognitiva, sinó que fer-ne un ús conjunt millora el procés d'aprenentatge i concreten en el camp de l'ensenyament d'idiomes. Els autors expliquen que la relació entre la dimensió afectiva i la cognitiva de l'ensenyament ha de ser bidireccional: preocupar-se per les emocions

millora l'aprenentatge d'idiomes i, al mateix temps, la classe d'idiomes pot ajudar a educar els alumnes de manera afectiva. Entre els factors afectius individuals que afecten el procés d'aprenentatge de l'alumne de llengua estrangera (ansietat, inhibició, introversió/extraversió, etc.), citen la motivació. Afirmen que està relacionada amb els motius de l'alumne per a intentar adquirir la segona llengua i que, malgrat que s'han proposat diverses estructures que expliquen els aspectes relatius a la motivació en l'aprenentatge de llengües, cal esperar-ne la verificació empírica i la unificació en un model definitiu. Així i tot, sí que diferencien entre motivació intrínseca i extrínseca: la motivació extrínseca sorgeix del desig d'evitar el càstig o aconseguir una recompensa (focus extern), mentre que la intrínseca suposa que l'aprenentatge constitueix en ell mateix la recompensa.

L'aprenentatge s'afavoreix més amb les orientacions intrínseques (especialment a llarg termini) i, de fet, les recompenses extrínseques poden reduir la motivació. Les notes, els exàmens i la competitivitat fomenten només la motivació extrínseca, mentre que la intrínseca es pot fomentar a l'aula d'idiomes a través de l'establiment de fites personals, d'activitats de cooperació, d'activitats basades en els seus interessos i de comentaris que acompanyen l'avaluació numèrica, entre d'altres exemples. Lligat a la motivació intrínseca hi ha el concepte de flux (*flow*), que és l'estat ideal de l'aprenentatge eficaç, en què les persones queden absortes en allò que fan i paren atenció completament a la tasca. Perquè aparega l'estat de flux, cal que l'activitat no siga ni tan fàcil que es faça avorrida ni tan difícil que provoque ansietat. És recomanable que també els professors gaudisquen d'aquest estat, perquè constitueixen models motivadors per als alumnes.

És difícil pensar, doncs, que com deia Undurraga (2007), els alumnes adults tinguen motivació intrínseca. Concretament, els alumnes del centre on hem emmarcat aquesta proposta busquen, generalment, l'obtenció d'un certificat que acredite el seu coneixement d'idiomes, com la majoria d'alumnes adults d'educació lingüística reglada i no reglada.

D'altra banda, Arnold i Brown (2000) parlen de les teories cognitives de la motivació. La primera és la teoria de l'atribució, que afirma que les nostres

expectatives i el nostre rendiment es veuen afectats per allò que considerem que són les causes dels nostres èxits i fracassos passats. Suposa que cal animar els alumnes a atribuir els fracassos a causes que es puguen solucionar i que no conduïsquen a la infravaloració del jo. La segona és el desempar après, segons el qual els alumnes es convencen (a través dels errors passats) que qualsevol intent de canviar la situació és inútil i aprenen, per tant, a no intentar-ho. Convida a ensenyar als alumnes a formular fites realistes. La tercera és l'autoeficàcia i està relacionada amb l'opinió que tenen els alumnes respecte a la seua capacitat per a dur a terme una tasca. Es pot fomentar oferint tasques amb sentit que els alumnes puguen controlar realitzar amb èxit i permetent-los triar les activitats d'aula.

3. METODOLOGIA

3.1. FONAMENTS TEÒRICS

La metodologia que hem seguit per a aquesta investigació s'emmarca en un enfocament qualitatiu amb un paradigma entre interpretatiu i sociocrític. El mètode, entre descriptiu i avaluatiu, es basa en el seguiment d'un grup de control (grup A) del qual pretenem, amb un model propi, avaluar la correlació entre una proposta de pla de foment lector i els resultats en l'augment de la competència lingüística de l'alumnat adult. També utilitzarem el contrast en correlació amb un grup alié a la proposta (grup B) com a mitjà d'anàlisi dels resultats.

Els instruments que s'han utilitzat s'han creat expressament per a aquesta investigació a partir de tasques d'aula. Per aquest motiu, podem relacionar la metodologia amb la investigació-acció i la investigació en aula, tot utilitzant tant l'observació-participant com l'ús de proves de tipus test.

Aquesta metodologia emana, doncs, d'allò que descriu López Río (2014) tot desenvolupant la clàssica investigació-acció del model de Kurt Lewin (1946) però actualitzat a les exigències de l'educació lingüística en una situació tan peculiar com la que ens ocupa, amb totes les especificitats per a un ensenyament d'adults amb motivacions diverses per a implicar-se en un procés d'aprenentatge lingüístic tan peculiar.

3.2. FONAMENTS PRÀCTICS: DISSENY DE L'ESTUDI

La peça principal del desenvolupament d'aquesta investigació ha estat el pla de foment lector que hem aplicat amb el grup d'alumnes. Per a estudiar el progrés de l'alumnat participant i contrastar-lo amb l'evolució de l'altre grup d'alumnes, s'han utilitzat un test inicial (d'ara endavant, pretest) i un test final (d'ara endavant, postest). A més, tots els alumnes participants han contestat un qüestionari que ens ha permés obtindre dades relacionades amb les seues percepcions. En els apartats que segueixen, analitzarem cada component de la investigació detalladament.

3.2.1. Participants

Creiem fermament que l'objectiu principal de la investigació en didàctica és millorar el procés d'aprenentatge de l'alumnat i, per això, pensem que el primer punt que cal abordar és la definició dels perfils de l'alumnat que participa en el treball.

Aquesta investigació s'ha dut a terme mitjançant la comparació de dos grups d'alumnes del mateix nivell del Centre Carles Salvador, situat al centre de la ciutat de València, un centre privat d'idiomes. Per a diferenciar-los, utilitzarem els termes «grup A» i «grup B».

Tots dos grups estan compostos fonamentalment per persones adultes, que tenen el valencià com a segona o tercera llengua o l'aprenen com a llengua estrangera (en cap cas primera), i durant la investigació es preparaven, generalment, per a l'obtenció del certificat administratiu del nivell B1 de valencià expedit per la JQCV.

Per tal de conjugar, doncs, les activitats que proposa el pla amb la motivació extrínseca de l'alumnat participant, hem mirat de fer que les crides siguen útils, des del punt de vista de l'alumnat, per a preparar l'examen de la JQCV. Així, ens hem fixat en les tipologies textuals a llegir i a produir, i en aspectes lingüístics que tenen cabuda en el programa del nivell B1 de la JQCV. Cal tindre en compte que el MECRL no fa referència a aspectes lingüístics concrets, perquè abraça un gran ventall de llengües, i són les entitats acreditadores les que decideixen quins continguts lingüístics formen part de cada nivell. Hem decidit agafar com a marc el programa de la JQCV per la gran probabilitat que l'alumnat s'hi enfronte atés el gran volum de matrícula que registra.

El grup A és el grup en què s'ha aplicat el pla de foment lector. La professora que els fa classe és l'autora del treball i, per tant, la comunicació amb ells ha sigut constant i contínua. L'alumne més jove del grup té 15 anys i, la més major, 56. A continuació, resumim les dades de l'alumnat en una taula que inclou també els tems que fa que resideixen a València ciutat.

Del grup B, se n'encarrega una altra professora del centre, i els alumnes que en formen part només han fet el test inicial i el test final, però no cap de les activitats de pla de foment lector. Les característiques, pel que fa a la procedència i l'edat de l'alumnat són molt similars a les del grup classe.

3.2.2. Activitats, objectius i continguts

El fil conductor d'aquest pla de foment lector és la concepció de la lectura com una experiència social i compartida a través de la xarxa Twitter i de les activitats de classe. Es tracta d'una mena de gimcana en què els alumnes de la classe estan

dividits en dos equips amb el mateix nombre de membres (cinc). L'equip guanyador, que serà el que més punts haja acumulat al final de les cinc setmanes del pla, rebrà un premi a final de curs: un descompte del vint per cent en la matrícula del proper curs al Centre Carles Salvador.

Per a sumar punts, els participants han de respondre les crides que se'ls proposen en cada activitat. Les crides tenen sempre un objectiu relacionat amb una o diverses competències a desenvolupar i, per tant, són beneficioses per als alumnes. Cal recordar que els alumnes adults tenen, generalment, una predisposició bona a l'hora de dur a terme tasques sempre que reben una retroalimentació (correccions i aclariments) per part del professorat.

En totes les crides es proposa l'ús de Twitter per a compartir l'experiència de la lectura. És per això que ens hem assegurat que tota la classe té un perfil en aquesta xarxa i el sap utilitzar, i hem convingut una etiqueta per a la gimcana (#LlegimB1).

Els objectius lingüístics i didàctics són els mateixos per a totes les activitats. Ens hem fixat en uns pocs aspectes concrets perquè, a l'hora d'avaluar el progrés mitjançant un test, necessitàvem dades tan concretes com fóra possible. Els aspectes que hem tingut en compte en el test i que s'han intentat millorar a través de les diferents crides són els següents:

1. Conjuguar els verbs regulars i alguns irregulars en present, passat simple i perifràstic, perfet, plusquamperfet, futur d'indicatiu; present i imperfet de subjuntiu i condicional simple.
 - Conèixer les preposicions, conjuncions i adverbis del nivell.
 - Ser capaç d'aplicar la flexió de gènere i nombre de l'adjectiu i el substantiu.
 - Crear lèxic. Fer paraules derivades: aspectes generals. Conèixer els principals prefixos i afixos.
 - Controlar els pronoms febles de CD i CI i la combinació binària.
 - Conèixer i emprar el vocabulari usual de la vida quotidiana

D'altra banda, els continguts lingüístics que s'espera treballar varien segons l'activitat. Els resumim en la taula següent:

ACTIVITAT	CRONOLOGIA PREVISTA	PUNTS	CONTINGUTS LINGÜÍSTICS
Autobiografia lectora	INICI: 11/02 FINAL: 04/03	<ul style="list-style-type: none"> • 20 punts per al primer equip que entregue totes les autobiografies • 5 punts per cada tuit amb les etiquetes #LlegimB1 i #autobiografia (sobre experiències lectores, sobre llibres o autors concrets, sobre gèneres, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos sobre si mateix. • Narració d'experiències, sentiments i reaccions.
Llibres viatgers	INICI: 18/02 FINAL: 29/04 (aprox.)	<ul style="list-style-type: none"> • 5 punts per cada exposició oral (màxim de 2 per setmana) • 5 punts per cada tuit relatiu al lèxic après (preguntes per a l'equip contrari sobre una paraula de les pàgines llegides) • 5 punts per cada tuit contestat per algú de l'equip contrari 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensió de textos escrits dialogats, descriptius, narratius, etc., sobre temes familiars i coneguts. • Comprensió les idees principals i els detalls específics d'una intervenció en llengua estàndard quan es tracten assumptes familiars i coneguts. • Creació de textos orals sobre temes de caràcter general. • Narracions o descripcions senzilles amb certa fluïdesa. • Plantejament i resposta de preguntes sobre temes de caràcter general. • Pronunciació clarament intel·ligible.
Parauletes	INICI: 04/03 FINAL: 01/04	<ul style="list-style-type: none"> • 5 punts per cada tuit relatiu a l'experiència (+10 extra si és en una biblioteca) amb les etiquetes #LlegimB1 i #Parauletes • 5 punts per cadascuna de les tasques de redacció (tres en total) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensió de textos escrits dialogats, descriptius, narratius, etc., sobre temes familiars i coneguts. • Textos sobre si mateix o sobre persones imaginàries. • Narració d'experiències, sentiments i reaccions. • Pronunciació clarament intel·ligible.
El gran repte	INICI: 08/04 FINAL: 29/04	<ul style="list-style-type: none"> • 50 punts per a la primera ressenya entregada • 10 punts per a cada ressenya entregada posteriorment • 10 punts per cada tuit relatiu al llibre (una cita, una paraula apresada, un comentari a l'autor...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensió de textos escrits dialogats, descriptius, narratius, etc., sobre temes familiars i coneguts. • Textos sobre si mateix o sobre persones imaginàries. • Narració d'experiències, sentiments i reaccions.

Crida 1: Autobiografia lectora

Descripció

Pràcticament en la totalitat d'estudis sobre autobiografies literàries, o d'estudis que les utilitzen com a eina d'investigació, parlen de l'autobiografia literària com una activitat no guiada, amb l'única consigna oberta de relatar la pròpia experiència lectora al llarg de la vida (Vélez 2006). Per aquesta raó, l'activitat es plantejarà a l'alumnat també de forma oberta, amb una guia orientativa de nombre de paraules adequada al nivell. Segons el MECRL, els alumnes de nivell B1 han de ser capaços de produir textos escrits senzills i ben cohesionat de temàtica familiar o d'interés personal. Per tant, aquesta activitat s'ajusta als continguts del Marc. L'activitat també està ben ancorada al programa de la JQCV: en l'apartat 2.4 del nivell B1 (expressió i interacció escrites) s'explicita que l'aspirant ha de ser capaç d'escriure textos sobre si mateix i, també, de narrar experiències, sentiments i reaccions. L'enunciat, doncs, és el següent:

La primera activitat de #LlegimB1 es tracta de crear la vostra autobiografia lectora. Què és una autobiografia lectora? És el relat de la vostra relació amb la literatura durant el curs de la vostra vida, i és totalment lliure. Podeu ordenar-la cronològicament, o bé començar per les experiències lectores que més vos hagen marcat, o per gèneres... Vosaltres trieu! De manera orientativa, l'autobiografia ha de tindre unes 150 paraules.

Per a sumar punts per a l'equip en aquesta activitat, hi ha dues vies:

1. Entregar l'autobiografia lectora. El primer equip els integrants de qual hagen entregat totes les autobiografies lectores s'emportarà 20 punts.

2. Tuitejar amb les etiquetes #LlegimB1 i #autobiografia. Cada tuit que siga rellevant (sobre experiències lectores, sobre llibres o autors concrets, sobre gèneres, etc.) sumarà 5 punts a l'equip.

Objectius específics:

Com hem vist en l'apartat 2.3, l'alumnat adult té un bagatge d'experiències vitals aprofitables en un context educatiu. A més, té tendència a voler conèixer el sentit de l'aprenentatge. És per això que pensem que una activitat de tipus escalfament, com l'autobiografia lectora, servirà per a engrescar el grup i predisposar-lo a immersir-se en activitats de lectura.

Crida 2: Llibres viatgers

Descripció

Aquesta activitat ja s'havia posat en pràctica prèviament amb alguns grups del Centre Carles Salvador i havia funcionat amb èxit, per la qual cosa es va decidir incorporar-la en el pla.

El funcionament de l'activitat «Llibres viatgers» és senzill. El docent presenta una lectura a la classe, que pot ser consensuada, amb l'única condició que cap dels alumnes no l'haja llegit anteriorment. Cada dia lectiu, un dels alumnes s'emporta el llibre a casa, i n'ha de llegir un nombre de pàgines que es pot fixar o no. En la següent sessió, l'alumne ha de fer un resum del contingut de les pàgines que ha llegit a la resta de companys. Cada exposició oral completada amb èxit sumarà 5 punts a l'equip.

En el cas concret de la nostra aplicació del pla, hem triat treballar amb *Una escola blanca que s'obri i mai no es tanca*, de Vicent Pardo. És un llibre estructurat

per capítols independents, que narren històries diferents que tenen lloc en una escola fantàstica. Tenint en compte que els participants en el pla de foment lector són alumnes de nivells inicials (B1), el vocabulari és adequat per al nivell (general, dels àmbits de la vida quotidiana) i ofereix una lectura ràpida i amena. L'estructura del llibre permet que la lectura setmanal de cada alumne tinga un principi i un final marcat, la qual cosa en pot afavorir l'exposició oral posterior.

Objectius específics

Aquesta activitat té com a objectiu principal fomentar la lectura com un hàbit quotidià i compartit. Permet que els alumnes adquirisquen a poc a poc l'hàbit lector, sense suposar una pressió massa gran perquè només assumeixen el compromís de llegir unes quantes pàgines.

Crida 3: Parauletes

Descripció

És de tots sabut que l'hàbit lector comença a casa: els xiquets i xiquetes amb pares i mares lectors tenen més probabilitats d'esdevindre lectors en créixer. Pérez-López i Gómez (2011) recullen diferents estudis que constaten aquesta relació. Quin pare o mare no voldria que el seu infant adquirira un hàbit que li permetria desenvolupar tota una sèrie de competències lingüístiques i socials en la seua vida adulta?

És per això que considerem que una activitat dirigida a fomentar l'hàbit lector dels xiquets i xiquetes de l'entorn familiar dels participants ha de ser útil i beneficiós tant per a l'adult com per a l'infant. En aquest sentit, cal destacar el paper de mediació que pot desenvolupar la biblioteca, com ja avançava el marc teòric. En

aquest cas, segons Pérez-López i Gómez (2011), les visites familiars a la biblioteca tenen la doble funció de proporcionar una experiència lúdica de lectura i l'ocasió de contactar amb professionals del món del llibre i la documentació que poden ajudar a aconsellar la tria de llibre més adequada per a cada xiquet.

Aquesta activitat, que s'ha de dur a terme en horari extraescolar, consisteix a animar tots els participants a compartir una experiència de lectura amb un xiquet o xiqueta del seu entorn. Durant la duració de l'activitat (tot el mes de març), inclosos els dies no lectius, els participants podran compartir en Twitter l'experiència viscuda, i cada experiència compartida sumarà 10 punts a l'equip. Si l'experiència té lloc en una biblioteca, s'hi sumaran 10 punts extra. Es pot compartir una recomanació del llibre llegit, una cita, l'opinió de l'infant, una fotografia...

D'altra banda, proposarem a la classe tres tasques escrites voluntàries per al mes de març, una per cada setmana en què hi ha classe (el 18 de març és festiu al centre). Completar amb èxit qualsevol de les tres tasques suma 20 punts a l'equip. Les tasques seran:

1. Escriviu una ressenya d'un dels llibres que hàgeu llegit durant l'activitat Parauletes.
2. Feu una narració de la vostra experiència lectora compartida. On va ser? Quan? Què va sentir?
3. Descriviu un dels personatges d'algun dels llibres que hàgeu llegit durant aquesta crida, tant físicament com psicològicament.

Lectures suggerides

Per a aquesta activitat, considerem que és adequat endinsar els participants en el món de la literatura infantil. Un conte o un àlbum il·lustrat poden proporcionar una experiència agradable tant per a xiquets com per a adults. La tria pot

ser guiada pel personal de la biblioteca però hem decidit proporcionar alguns suggeriments. Per exemple, si la família del xiquet participa activament en el món cultural valencià, els contes *Visca les Falles!*, de Teresa Broseta, o *Moros i cristians*, de Mercè Climent, poden funcionar bé. Tenint en compte que l'activitat té lloc durant el mes de març, s'han suggerit també *Empar, fallera major infantil* (Fani Grande) i *La venjança del foc* (Teresa Broseta). També s'han proposat àlbums amb èxit considerable entre el públic infantil, com ara *Les princeses també es tiren pets*, d'Ilan Brenman.

Objectius específics

En aquesta activitat és prioritari establir llaços afectius entre el participant i la lectura a través del paper de l'adult com a mentor literari d'un infant. Per tant, pensem que és millor deixar la tria del llibre a elecció del participant o de l'infant, tot i que el docent ofereix orientació per a aquells que la necessiten. A més, aquesta activitat també pretén reforçar l'ús de la biblioteca i permetria treballar qualsevol gènere textual: un article d'opinió sobre el foment de la lectura en les escoles, una carta dirigida a l'ajuntament de la localitat perquè millore el servei de la biblioteca, un relat que narre l'experiència viscuda, etc. A més, com hem vist en l'apartat 2.3, l'alumnat adult té tendència a preferir l'aprenentatge que pot relacionar amb tasques socials, de la vida externa a l'aula. Per tant, pensem que una activitat que implica la tasca com a familiar o mentor d'un menor d'edat animarà el grup.

Crida 4: El gran repte

Descripció

Aquesta activitat ha estat adaptada de dues propostes recollides al llibre *Com triomfar amb les TIC en la promoció lectora*, concretament «Els reptes de

la lectura» (Gemma Lluch) i «La lectura com a experiència: la lectura a Twitter» (Ignasi Moral). Lluch (Monar (coord.) et al. 2014) fa una proposta de rept de lectura basada en una experiència semblant de promoció iniciada per l'editorial SM, que reptava els lectors a llegir un nou llibre en 24 hores i escriure'n una ressenya una setmana abans que es posara a la venda. Moral (Monar et al. 2014) (Monar (coord.) 2014) parla d'una mena de tertúlia sobre una obra literària a través de Twitter.

Es tracta de llegir una obra curta en un període de temps determinat (en el nostre cas, tres setmanes). El primer participant que acabe de llegir l'obra i escriga la ressenya, suma 50 punts per al seu equip. A més, cada piulada a Twitter que tinga relació amb l'obra (cites, emocions, circumstàncies de la lectura, etc.) amb les etiquetes (*hashtags*) corresponent sumen 5 punts. Les ressenyes que es presenten al professor corresponent després de la primera sumen 120 punts.

Lectures suggerides

Per a aquesta activitat, proposem dues opcions: bé el final d'una lectura que s'haja iniciat en l'activitat «Llibres viatgers», bé una nova lectura. Pensem que seria ideal una lectura de narrativa intrigant, de lectura àgil, que convide a arribar al final per a resoldre un enigma. En qualsevol cas, la decisió dependrà de l'avanç del grup, de l'observació de l'hàbit lector i dels recursos materials i temporals.

Objectius específics

A banda dels objectius generals de la seqüència, aquesta activitat té com a objectiu principal la promoció de la lectura com a experiència lúdica, compartida i social, i com a objectius secundaris la difusió del projecte en les xarxes per a atraure nous lectors i la motivació de l'autoaprenentatge. Algunes de les maneres de fomentar la motivació intrínseca, com hem vist al punt 2.3.3, són les activitats de cooperació i l'establiment de fites personals. Tot el pla, en general, mira de

fomentar l'actitud d'equip, i en aquesta activitat és especialment important treballar pel grup perquè hi ha molts punts en joc.

3.2.3. Pretest i postest

Analitzar l'evolució de les competències lingüístiques amb recursos temporals i materials tan limitats suposa delimitar la tasca i centrar-se en certes destreses, concretament en aquelles que permeten un grau d'objectivitat més gran a l'hora de l'avaluació. Per això, en aquest treball ens hem centrat en els continguts lingüístics que hem citat al començament de l'apartat anterior i hem dissenyat els tests en conseqüència.

El test inicial (pretest, annex II) i el test final (postest, annex III) són dos qüestionaris pràcticament idèntics en la forma i el contingut. Busquen analitzar la competència lingüística de l'alumnat en els continguts que hem citat anteriorment i incorporen, a més, una tasca breu de redacció per tal d'observar d'una manera un poc més global la capacitat discursiva de l'alumnat. Els dos tests tenen un total de trenta-dos ítems a banda de l'activitat de redacció.

La primera activitat dels tests aborda la morfosintaxi. Se centra en la conjugació i concordança dels temps del passat d'indicatiu i, en menor mesura, en preposicions, conjuncions i adverbis. Es proposa un text breu a l'alumnat amb buits que han d'omplir. En la majoria de casos han d'escriure la resposta en el buit i, en pocs casos, triar-ne una entre dues. Els dos textos són narratius, d'extensió similar i de temàtica quotidiana.

La segona activitat dels tests analitza la flexió nominal de gènere i nombre. Consisteix en una taula en què es proporciona a l'alumne una de les quatre formes possibles de cada adjectiu o substantiu (femení singular, femení plural, masculí singular, masculí plural) i han d'emplenar-la amb la resta de formes d'un total de cinc adjectius o substantius. En els dos tests s'han buscat derivacions regulars i irregulars.

La tercera activitat se centra en la creació i derivació lèxica i en els sinònims i antònims. L'alumnat ha d'omplir els buits de quatre frases amb una paraula derivada a partir d'una altra (canviant de categoria) o amb un sinònim o antònim.

La quarta activitat tracta les qüestions pronominals del nivell: els pronoms febles de complement directe, complement indirecte i la combinació binària. S'ha buscat una presència equilibrada dels pronoms del singular, plural, masculí i femení en els dos tests. Per a resoldre l'activitat, els alumnes han de triar l'opció que completa el buit correctament entre tres possibilitats. En tots els casos, només hi ha una opció correcta.

La cinquena activitat consisteix a completar un text breu de tipologia i àmbit quotidià (una nota de nevera). Per a orientar la tasca, es proporciona un inici, un final i una frase enmig que estableixen l'emissor, el receptor i el propòsit (ambigüament) del missatge. També s'han marcat les línies perquè els alumnes s'ajustaren a una extensió concreta.

4. ANÀLISI DE DADES

4.1. ANÀLISI DELS TESTS

4.1.1. Comparació de pretest grup A i pretest grup B: situació inicial

En primer lloc, hem analitzat els pretest, és a dir, les proves de nivell que van rebre els alumnes del grup A (en què s'ha experimentat el pla de foment lector) i el grup B (en què no s'ha aplicat el pla de foment lector). El test, que es pot consultar en l'annex II, fa visibles els aspectes de la competència lingüística i comunicativa en què vam decidir focalitzar l'atenció i és idèntic en tots dos grups.

La primera conclusió evident de l'anàlisi dels pretests és que tots dos grups tenien, a primeries de curs, un nivell molt semblant en totes les competències

que es poden extraure del text: morfosintaxi, flexió nominal, creació de lèxic, repertori lèxic, pronoms febles, ortografia i capacitats discursives en un text escrit curt i pausat. Hem realitzat una observació mínimament quantitativa de les proves: hem atorgat un punt per ítem respost correctament, sense restar per les errades. Així, d'un màxim de 32 punts en total, el grup A ha obtingut una mitjana de 21,9 (un 68 % d'encerts) i, el grup B, una mitjana de 21,38 punts (un 66 % d'encerts). La lleugera diferència es podria explicar pel fet que la meitat dels components del grup A acabaven de finalitzar un curs de 50 hores de nivell A2 i, per tant, tenien alguns conceptes lingüístics frescos.

Si fem una mirada més detallada als tests, veurem que no només el resultat mitjà dels dos grups és molt semblant, sinó que també ho és el resultat i els encerts i errors en cada activitat. En la primera activitat, de morfosintaxi, tots dos grups han tingut més problemes amb el verb de la tercera conjugació i el verb *haver-hi* que no amb els verbs de la primera conjugació. La segona activitat, de flexió nominal, ha sigut la que ha registrat un major nombre d'encerts en els dos grups. La tercera activitat, de creació lèxica i sinònims i antònims, ha tingut un resultat generalment negatiu, i en tots dos grups l'ítem amb més percentatge d'encerts ha estat l'últim (antònim de «mòbil»), generalment amb desconeixement del canvi consonàntic que pateix el prefix *in-* davant de *-m*. L'activitat 4, de pronoms febles, ha registrat valors fonamentalment positius, amb tres encerts (d'un total de quatre preguntes) en la majoria de casos. L'ítem que més errors ha generat en els dos grups ha sigut la combinació binària de CDI+CI plural (*els llegirem*).

Fins i tot en l'activitat 5, menys quantificable, en què es proposava completar un text curt (una nota de nevera), observem patrons repetits en els dos grups. La majoria d'alumnes tenen un nivell d'ortografia i de vocabulari bastant acceptable per a un nivell B1 (i més tenint en compte que es tractava de la primera setmana de classe) i conjuguen bé alguns verbs (regulars i irregulars) però tenen tendència a utilitzar formes impersonals (especialment l'infinitiu). Aproximadament la

meitat d'alumnes de cada grup presenten propietats textuais o discursives deficients, especialment pel que fa a la manca de recursos per a generar un discurs coherent i amb l'extensió demandada.

Per tant, podem afirmar que partim d'un nivell pràcticament igual als dos grups en tots els plans lingüístics que treballarem i, així doncs, serà fàcil contrastar l'evolució d'un grup i de l'altre.

4.1.2. Anàlisi dels pretests dels grup A

El pas següent ha estat observar detingudament els pretests del grup amb què hem treballat, el grup A, i contrastar-ne els patrons d'encerts i errades per a constatar quins són els punts forts i quines són les febleses de la classe en el punt de partida. Cal advertir que per a l'anàlisi d'aquest exercici no s'han tingut en compte els errors ortogràfics, malgrat que sí que s'han marcat en la correcció amb un color diferent (tot i computar-los com a encerts quan esqueia).

Ja hem avançat en l'apartat anterior quins són els patrons que més es repeteixen en la primera activitat, que correspon al pla morfosintàctic de la llengua. Analitzant en detall, comprovem que la mitjana d'encerts en aquesta activitat se situa en el 65 %, molt similar al 68 % d'encerts d'aquest grup en la totalitat del test. Com déiem, els verbs de la primera conjugació, tant els regulars com l'irregular (*estar*), han generat pocs problemes a l'alumnat. En els casos en què hi ha error en la conjugació d'aquests verbs, té més a veure amb la tria incorrecta del temps o la persona (per exemple, conjuguar-los en present tot i que el text estava clarament ancorat en passat) que amb problemes a l'hora d'aplicar les normes de conjugació. En canvi, el verb *entossudir* sí que ha generat un gran nombre d'errors, potser per tractar-se d'un verb de la tercera conjugació, o d'un verb desconegut difícil d'equiparar amb un de similar en castellà. Aproximadament la meitat de la classe s'equivoca amb el pretèrit perfet simple: trien l'opció agramatical «*[jo] em va dedicar» en compte de la forma «em dediquí», possiblement

per desconeixement de la segona, hipòtesi que deduïm del fet que la majoria de l'alumnat que ha comés aquesta errada està poc familiaritzat amb contextos valencianoparlants en què s'utilitze el pretèrit perfet simple. La formació del participi de *maleir* (un participi femení singular regular de la tercera conjugació) ha provocat error a la majoria de la classe i, dels que han encertat, ningú ha col·locat la dièresi. Finalment, pel que fa a adverbis i conjuncions, la diferència entre *però* i *malgrat* sembla més clara que la diferència entre *potser* i *pot ser*.

Quant a la segona activitat, de flexió de gènere i nombre d'adjectius i substantius, no s'han registrat vacil·lacions importants. En aquest cas, hem tingut en compte els errors ortogràfics com a errades sempre que afectaren a la flexió (per exemple, **adequad* per *adequat*). Només dos alumnes desconeixen el sufix *-essa* (*metgessa*) i en dos casos s'aplica una grafia incorrecta que no afecta a la flexió (**metgeza*, **metgesa*). La majoria d'alumnes afegeixen sense problemes la *-n-* a l'hora de formar el femení o el plural d'una paraula tònica acabada en vocal (*cost*) i coneixen l'alternança vocàlica *a>e* en la formació del plural femení (*adequada>adequades*). La majoria d'errades ortogràfiques, poc significatives, apareixen en l'accentuació.

La tercera activitat ha demostrat que, a l'inici del curs, la majoria d'alumnat té problemes amb la derivació lèxica i els sinònims i antònims. Només una alumna ha encertat l'ítem *a* («sinònim de *pit*»); una altra l'ítem *b* («verb a partir de *trist*»), tot i que més d'un ha emprat el prefix correcte i una altra l'ítem *c* («substantiu a partir de *blau*»). Com hem avançat anteriorment, l'ítem *d* («antònim de *mòbil*») ha registrat més encerts, malgrat que cap alumne no ha fet el canvi consonàntic *n>m* (*immòbil*).

El quart exercici ha fet palés un coneixement més elevat dels pronoms febles de complement directe i indirecte del que s'esperava. La majoria han encertat els tres primers ítems i han errat en la combinació binària de CD+CI en plural (*li'ls va llegir* per *els els va llegir*).

El cinquè exercici proporciona, fonamentalment, quatre vies d'anàlisi: el pla lèxic, el pla morfosintàctic (verbs, sobretot, i també conjuncions i preposicions), el pla ortogràfic i les propietats textuais o discursives (coherència i adequació, amb una presència escassa de la cohesió per la brevetat del text). Quant al lèxic, la majoria de la classe disposa d'un lèxic més que suficient en l'àmbit de les situacions quotidianes (comprar, anar al metge, els aliments, les tasques de la llar, etc.). Pel que fa als verbs, però, tendeixen a conjuguar-ne pocs i es limiten a l'ús del futur, sobretot, aprofitant els verbs conjugats que proporciona la base proposada. L'ortografia és bastant adequada, amb algun error poc rellevant en apostrofació, accentuació i dièresi. On es percep més la situació inicial és en l'extensió: la majoria no poden o no gosen completar les cinc línies que se'ls proposen. En alguns casos, es limiten a connectar paraules que coneixen (per exemple, del camp lèxic dels aliments) sense gaire coherència. En un cas aïllat, una alumna calca una frase de l'exercici anterior. Sobta la semblança en les situacions que la majoria proposen: en la majoria de casos, l'emissor ha d'acompanyar un familiar al metge i demana al receptor que faça certes tasques de la llar relacionades, eminentment, amb el menjar.

4.1.3. Evolució dels grups: comparació del postest A amb el postest B

L'anàlisi numèrica dels dos postests, també idèntics entre si i puntuats sobre un total de 32 punts, amb el mateix nombre d'ítems per exercici, revela una lleugera diferència en l'evolució de cada grup: ara, el grup A ha obtingut, de mitjana, 24,12 punts (un 75 % d'encerts), mentre que el grup B ha obtingut, de mitjana, 23,5 punts (un 67 % d'encerts). La diferència de nivell en els dos grups, que al principi de curs era d'un 3 % d'encerts, se situa ara en un 8 %, malgrat que els dos grups han rebut el mateix nombre d'hores lectives (50), han tingut una càrrega de feina a casa similar i han seguit el mateix llibre de text.

Aquesta dada s'entén encara millor si s'analitzen els tests de manera qualitativa. El primer exercici no hi ha grans diferències generals: els resultats, en el pla

verbal de la llengua, són bastant similars en tots dos grups. Sí que hi ha, però, dos aspectes que el grup A ha consolidat millor que el grup B: d'una banda, el pretèrit perfet simple (la majoria d'alumnes del grup A trien l'opció correcta), que en el test inicial suscitava error i, de l'altra, la formació de participi d'un verb de la tercera conjugació, que la gran majoria d'alumnat del grup A ha sabut produir correctament (malgrat la manca de la dièresi que segueix present). No s'hi observen diferències rellevants, però, pel que fa a les preposicions, conjuncions i adverbis. Per tant, podem afirmar que, en el nivell morfosintàctic, els alumnes que han experimentat el pla de foment lector han millorat més alguns aspectes verbals que els alumnes que no hi han participat.

El segon exercici, de flexió nominal, no aporta grans diferències d'evolució entre els grups. Sí que permet, però, comprovar que algunes qüestions que apareixien en els tests inicials (desconeixement del sufix *-essa*, desconeixement del canvi consonàntic en *t>d*, no addició de la *-n-* en paraules tòniques acabades en vocal, etc.) s'han resolt pràcticament en la totalitat de les mostres recollides.

El tercer exercici, de creació lèxica i sinònims i antònims, sí que deixa entreveure algunes dades interessants. Per exemple, en l'ítem *a* («sinònim de *calb*»), la totalitat dels alumnes del grup A opten per una solució normativa (*pelat*, *sense cabells*) o no normativa (**sense moño*, **sense cavell*). En el grup B, en canvi, gairebé la meitat de la classe deixa l'ítem en blanc, mentre que la resta opten per la forma normativa *pelat*. Això ens pot indicar que, com a mínim, el pla de foment lector ha dotat l'alumnat de més recursos expressius, com demostrarem més evidentment en l'exercici 5. El segon ítem també és revelador: mentre que en el grup B només 2 alumnes són capaços de crear el verb *acontentar* (a partir de l'adjectiu *content*), més de la meitat dels alumnes del grup A (5 de 8) ho aconsegueixen. També s'aprecia, en menor mesura, un afiançament més gran de la norma ortogràfica pel que fa al canvi *n>m* del prefix *in-* davant de *n* per part del grup que ha experimentat el pla de foment lector. Cap dels alumnes del grup B produeix la forma normativa *immadur*, mentre que alguns dels alumnes del

grup A sí que ho fan. Recordem que, a començaments del curs, els dos grups desconeixien aquest aspecte del consonantisme.

L'activitat 4, de pronoms febles, també demostra un lleuger avanç del grup A en un aspecte concret, la combinació binària de CD+CI plurals, que és significatiu perquè produïa error en tots dos grups en el test inicial. En aquesta ocasió, la meitat dels alumnes del grup A han triat la combinació correcta, mentre que només dos alumnes del grup B ho han fet. La resta d'ítems, però, ofereixen resultats molt similars en els dos grups.

És en l'activitat 5 on es fa més evident la diferència en l'evolució dels dos grups. Tant pel que fa a l'extensió com a la varietat de recursos disponibles, el grup A obté uns resultats notablement més positius que el grup B. Els alumnes que han participat en el pla de foment lector fan servir estructures sintàctiques més complexes, conjuguen més verbs i recorren més sovint a l'ús de pronoms febles de complement directe i indirecte.

Per tot això, ens atrevim a afirmar que el pla de foment lector ha tingut una incidència positiva en les competències lingüístiques de l'alumnat del grup que l'ha dut a terme, especialment pel que fa als nivells morfosintàctics i lèxics de la llengua. A continuació analitzarem detingudament aquesta millora a través de l'estudi de l'evolució de tres alumnes del grup A.

4.1.4. Evolució del grup A: comparació pretest i postest

Per a aquest apartat ens hem centrat en tres alumnes en concret, la qual cosa ens permetrà examinar detalladament tots els aspectes dels seus pretests i postests. Hem triat tres alumnes amb característiques diferents pel que fa a sexe, edat, procedència, nivell de partida, etc.

En primer lloc, analitzarem el test de Mohammed. De procedència marroquina, Mohammed viu a València des de fa 17 anys i té un coneixement elevat del castellà. En començar el curs, era un dels alumnes amb els nivells més baixos:

no havia assistit al curs anterior d'A2 i va registrar la puntuació més baixa al test inicial. Potser per això, és l'alumne amb l'evolució més destacable quant a les competències lingüístiques que analitzarem tot seguit.

L'activitat de morfosintaxi mostra un gran salt qualitatiu i quantitatiu, sobretot pel que fa als verbs. Mohammed passa de 3 encerts a 8 (pràcticament la totalitat de l'exercici). Algunes de les millores més destacables són la capacitat de formació de participi d'un verb de la tercera conjugació, la tria adequada del temps verbal per a cada frase, la conjugació correcta dels verbs i el coneixement del pretèrit perfet simple.

L'activitat de morfologia nominal també demostra una gran millora (passa, en aquest cas, de 9 encerts a 13, també la pràctica totalitat de l'exercici). Observem primerament que, a diferència del test inicial, Mohammed no deixa cap ítem per respondre en el postest. A més, demostra haver adquirit coneixement sobre el canvi consonàntic *t>d* (*educat>educada*), el sufix *-essa* (*alcaldessa*) i conserva els aspectes que ja produïa correctament en el pretest. Només falla en el femení irregular *emperadriu*, com la majoria dels alumnes dels dos grups.

L'exercici de lèxic és també una bona prova de la millora en les competències lingüístiques de Mohammed. Mentre que en el test inicial no va encertar cap dels ítems, en el test final en va produir correctament 3 de 4. Aquesta dada no és l'única que sobta: per exemple, és l'únic alumne del grup A que ha estat capaç de produir la forma normativa *pelat* com a sinònim de *calb*. També és l'únic que ha produït la forma *dolcesa* en compte de *dolçor* o **dolçura*; en aquest cas, a més, és l'únic alumne dels dos grups que ho ha fet. I, finalment, Mohammed és un dels pocs alumnes dels dos grups que efectua el canvi consonàntic del prefix *-in* davant de *-m* (*immadur*).

L'activitat de pronoms febles no vessa dades rellevants. Mohammed hi presenta una lleugera davallada (de 3 encerts a 2). Comet l'error en el mateix ítem (la combinació binària de CD+CI en plural) i, a més, falla amb el pronom de complement indirecte en singular (**-le* per *-li*), una errada que no havia comès en el test inicial.

Finalment, pel que fa a l'activitat de redacció, observem que l'extensió i les propietats textuais són similars (per davall de la mitjana del grup) en els dos tests. L'ortografia millora lleugerament (per exemple, escriu **form* en el test inicial i la forma normativa *form* en el test final). Destaca, sobretot, l'ús d'adverbis, nul en el pretest i acceptable (*durant*, **avans*) en el postest.

A continuació veurem en detall l'evolució d'una altra alumna, Anastasia. Prové de Requena i ha viscut també 17 anys a València: la seua exposició a la llengua, per tant, és major que la de Mohammed. A més, es tracta d'una alumna que ja va obtenir anys enrere el certificat de nivell B1 però no ha practicat des d'ençà i, per tant, assisteix a classe amb la motivació principal de refrescar els coneixements lingüístics abans de començar a preparar la prova del grau mitjà de la JQCV. L'evolució d'Anastasia al llarg del curs ha estat molt positiva, com demostra la diferència entre el test inicial (19/32) i el final (25/32).

En el primer exercici del test final d'Anastasia destaca sobretot la tria correcta de tots els temps verbals i l'accentuació, generalment correcta, dels pretèrits imperfectes (*perdiem*, *haviem*). Un fet que convé remarcar és l'assimilació de la construcció del verb *haver-hi*: en el pretest, Anastasia el conjugava amb un guionet (*hi-havia*), mentre que en el cinquè exercici del postest ja el forma correctament (*hi ha*).

Pel que fa a la flexió nominal, no hi ha gaires canvis, perquè era un dels camps en què Anastasia no tenia gaires problemes des del principi. Podem destacar, en el pla ortogràfic, l'assimilació de la grafia correcta del sufix *-essa*: en el pretest, Anastasia va produir la forma **metgetza/metgezes*, mentre que en el postest va produir la forma normativa *alcaldessa/alcaldesses*.

En el pla lèxic tampoc no hi ha grans variacions. Anastasia obté el mateix nombre d'ítems correctes (3/4) i és una de les poques alumnes capaces de formar verbs a partir d'adjectius (*aconcentar*, *entristir*). Sí que és, potser, remarcable, el fet que, a diferència del que ocorregué en el test inicial, Anastasia no ha deixat cap ítem en blanc, i ha sigut capaç de recórrer a formes alternatives (*infantil* per

immadur, sense pèl per pelat), de manera que podríem dir que ha guanyat quant a recursos lèxics disponibles.

L'activitat de pronoms febles és reveladora quant al nombre d'encerts: un (de quatre) en el test inicial, tres (de quatre) en el test final. L'error, però, és el mateix: la combinació binària de CD+CI plurals. Així i tot, encerta la resta de complements directes i indirectes.

Finalment, pel que fa a l'activitat de redacció, destaca, d'una banda, l'augment considerable de l'extensió emprada i dels recursos disponibles. Cal remarcar l'ús d'oracions notablement més complexes enllaçades mitjançant connectors de nivell (*perquè, si no*, etc.). A més, conjuga tots els verbs (regulars i irregulars) correctament, en diferents temps de l'indicatiu i hi recorre en gran mesura, a diferència de l'ús sistemàtic d'infinitius del test inicial.

L'últim alumne l'evolució del qual hem observat detingudament és Christian. Procedent de Veneçuela, és l'alumne més jove dels dos grups amb molta diferència (té només 15 anys), l'únic menor d'edat i, a més, és qui fa menys temps que viu a València: en el moment de començar el curs de B1, feia 7 mesos que hi havia arribat. Un factor que el diferencia de la majoria dels seus companys és la motivació intrínseca que l'empeny a aprendre valencià: el fet de no veure's abocat encara al món laboral fa que l'obtenció d'un certificat administratiu no siga el seu principal interès. De fet, no té l'edat legal (16 anys) per a presentar-se als exàmens de la Junta Qualificadora de Coneixements de València. La seua raó per a aprendre valencià, segons va explicar al començament del curs d'A2 (pel setembre), era poder seguir els estudis de Batxillerat en valencià amb la resta de companys de classe. L'actitud que té cap a la llengua, doncs, és radicalment diferent dels altres alumnes del grup.

El nivell de partida de Christian en el moment de començar el curs de B1 era ja alt, atés que havia aprofitat al màxim el curs previ de nivell A2. Així, quantitativament, l'evolució és mínima: passa d'una puntuació de 23/32 a 25/32. Qualitativament, però, hi ha uns quants punts dignes de ser remarcats.

En primer lloc, quant a verbs i morfosintaxi, Christian aconsegueix encertar tots els ítems del primer exercici i, a més, ho fa amb una ortografia quasi impecable: només es deixa la dièresi del participi *posseïda*. Accentua i conjuga correctament tots els imperfets d'indicatiu. És una dada remarcable perquè és un dels pocs alumnes que soluciona aquesta prova amb un percentatge tan gran d'encerts en els plans morfosintàctic i ortogràfic. Això podria reforçar la nostra hipòtesi que la morfologia verbal i l'ortografia són dos dels camps que més s'han assolit gràcies al pla de foment lector.

Quant a la flexió nominal, l'evolució de Christian no ofereix dades especialment rellevants, perquè ja disposava d'un control evident d'aquest aspecte en el test inicial. Segueix errant en el femení irregular (*actrices/emperadora*), però no té problemes amb la resta de qüestions de morfologia nominal.

En el camp lèxic, i concretament en el tercer exercici, Christian fa un salt considerable: d'un encert (de quatre) a tres encerts (de quatre). La dada més important al nostre parer és que, a diferència del test inicial, Christian no deixa cap ítem en blanc al test final. Això podria demostrar, com hem avançat, una millora en la disponibilitat de recursos. De fet, l'únic ítem en què s'equivoca és la formació del substantiu abstracte *dolçor*, que és on han fallat la majoria dels alumnes dels dos grups.

Pel que fa als pronoms febles, Christian no demostra una millora evident. Segueix equivocant-se en les combinacions binàries, tant en singular com en plural, com en el test inicial. Tanmateix, no té problemes amb cap dels pronoms febles de CD o CI en singular. Cal destacar que Christian no havia estudiat mai cap llengua amb pronoms febles (a diferència de Mohammed o Anastasia, no va fer francès a l'institut) i, per tant, presenten una dificultat major per a ell.

En la redacció, Christian sorprén en el pla verbal. Demostra un domini absolut dels temps d'indicatiu (excepte la perífrasi d'obligació *tindre que*, que ja apareixia en el test inicial) i s'arrisca amb més verbs irregulars que en el test inicial, cosa que no li suposa problemes en el mode indicatiu (*pots, vols*) però sí en el

subjuntiu (*faças, tingas*). També presenta una millora en l'ortografia: la mateixa paraula, *creïlles*, apareix sense dièresi en el test inicial i amb dièresi en el test final.

4.1.5. Contrast final

Per a tancar aquest apartat, volem arrodonir l'anàlisi de les dades amb un resum de les destreses en què els integrants del grup A han millorat notablement per damunt dels integrants del grup B. És evident que la millora en tots dos grups era previsible: al cap i a la fi, amb pla de foment lector o sense, les dues classes han rebut 50 hores lectives de valencià amb personal docent igualment capacitat i amb una càrrega de treball semblant. Què diferencia, doncs, l'alumnat que ha participat en el pla de foment lector (grup A) i el que no (grup B)? Com ha ajudat el pla de foment lector a millorar les competències lingüístiques?

Els resultats de l'anàlisi semblen indicar que el pla de foment lector ha influït, sobretot, en la millora de l'ortografia, la morfologia verbal i els recursos (lèxics i textuals). Començant per l'ortografia, ens adonem que, en el test final, cap alumne del grup B no accentua bé tots els verbs. En el grup A, en canvi, sí que n'hi ha que ho fan. Una possible explicació d'aquest fet seria l'*input* rebut a través de les lectures, especialment dels contes del «llibre viatger», la majoria dels quals estaven en passat. Això explicaria, també, que siga més freqüent en el grup A que en el grup B la coneixença del pretèrit perfet simple. Amb aquest fet hem arribat al pla dels verbs, al qual només cal afegir que el grup A s'arrisca a conjuguar-ne més en les redaccions del test final que no el grup B. Finalment, els recursos lèxics són més abundants en el grup A que en el grup B, com demostren tant l'activitat de creació lèxica i sinònims i antònims com la varietat de vocabulari emprada en la redacció de l'activitat 5 del test final. De fet, els mateixos alumnes consideren que el lèxic és la destresa que més han millorat, com veurem a continuació. A més dels recursos lèxics, els alumnes de grup A destaquen per la resta de recursos textuals en l'elaboració de les redaccions: oracions més complexes,

extensió més elevada i ús recurrent de diferents adverbis. Si ens fixem en les redaccions del grup B, l'ús d'adverbis és escàs i sovint de negació o de manera. En el grup A, en canvi, se'n fan servir de temps, de manera, d'addició, etc.

4.2. ANÀLISI DELS QÜESTIONARIS

El qüestionari que han respost tots els alumnes que han participat en el pla de foment lector (annex I) proporciona dades interessants sobre les percepcions que els alumnes tenen sobre el pla i com es relaciona amb el seu procés d'aprenentatge. A l'hora d'analitzar-ne les respostes, hem triat fer-ho des de dues perspectives diferents: d'una banda, observarem únicament les percepcions de l'alumnat i, de l'altra, les compararem amb les dades que hem extret de l'anàlisi dels tests.

4.2.1. En termes absoluts

Les dues primeres preguntes del qüestionari es basen en l'actitud de l'alumnat cap a la idea de participar en un pla de foment lector. Els alumnes havien de triar, en una escala de l'1 al 5, com de motivats se sentien cap al pla abans de començar-lo i quina actitud tenien ara que l'havien acabat, en què 1 era una actitud negativa (predisposició nul·la) i 5 era una actitud totalment positiva (molt bona predisposició). Com ja havíem avançat, la predisposició inicial era generalment bona, atès que es tracta d'un grup d'alumnes adults amb bona disposició cap a les noves formes d'aprenentatge. Un total de 6 alumnes marcaren l'opció 5, mentre que la resta es dividiren entre el 2 i el 4. A final del curs, però, l'actitud havia millorat notablement: 9 dels 10 alumnes marcaren l'opció 5, mentre que un marcà l'opció 3. Observem, doncs, una evolució molt positiva de l'actitud del grup cap al foment lector. Les raons d'aquest canvi les veurem a continuació.

Les preguntes següents miren d'analitzar la percepció de l'alumnat sobre el procés d'aprenentatge lligat al pla de foment lector, l'adquisició de competències lingüístiques i l'objecte principal de la motivació de la majoria del grup: l'obtenció del certificat administratiu de coneixements de valencià. És destacable el fet que el 90 % de l'alumnat considera que el pla de foment lector els ha ajudat molt a millorar la competència lingüística (l'altre 10 %, un alumne, considera que «un poc»). Quan parlem de les proves de la JQCV, en canvi, les dades baixen lleugerament: només el 70 % de l'alumnat pensa que el pla de foment lector els ha ajudat molt. El 30 % restant opina que els ha ajudat «un poc». És digne de remarcar, però, que en cap de les dues preguntes ningú no ha marcat l'opció «no». Això significa que, en major o menor mesura, tots estan d'acord que el fet de llegir més els ha ajudat lingüísticament, com havíem previst des del començament amb la hipòtesi.

A continuació, entrant en matèria específica, els alumnes hagueren de contestar si creien que havien millorat cap de les 4 competències bàsiques en què el MECRL divideix la competència lingüística i comunicativa: comprensió oral, expressió oral, comprensió escrita i expressió escrita. Previsiblement, la majoria de l'alumnat es va decantar cap a la comprensió i l'expressió escrites. Curiosament, més alumnes (8) es van decantar per l'expressió escrita que per la comprensió lectora (7). Això podria ser a causa de la quantitat d'activitats escrites que se'ls proposaren durant el pla de foment lector (ressenyes, descripcions, narracions, tuits, etc.) o de l'*input* abundant i de qualitat que, com avançàvem en el marc teòric, és un factor clau per a l'aprenentatge de llengües. Així i tot, un 40 % dels alumnes marquen també la comprensió i l'expressió orals. Suposem que es tracta d'una conseqüència de l'activitat llibres viatgers, que oferia la possibilitat a un alumne cada setmana de preparar un monòleg, i a la resta, de contestar preguntes sobre l'exposició oral.

Quan parlem de destreses més concretes, les respostes estan més ajustades. El 70 % dels alumnes pensen que han millorat el lèxic, i el 60 % pensen que

han millorat l'ortografia i la morfosintaxi. Aquesta pregunta d'opció múltiple no era excloent, de manera que podien marcar tantes destreses com volgueren o no marcar-ne cap.

A continuació, es pregunta a l'alumnat quina activitat els ha semblat més útil. 7 dels alumnes trien l'activitat «Llibres viatgers», 2 alumnes trien «Autobiografia lectora» i un alumne tria «Parauletes». S'observa una relació entre el temps que ha durat cada activitat i el nombre d'alumnes que l'han triat com a preferida. «Llibres viatgers» ha sigut la crida més llarga, seguida per «Autobiografia lectora», «Parauletes» i, finalment, «El gran repte», que no ha rebut cap vot. Això ens porta a pensar que l'alumnat adult de valencià veu més profitoses les activitats que s'estenen més en el temps. El treball constant i mantingut sembla ser una de les claus per a motivar l'aprenentatge en aquest perfil d'alumnat. Les activitats «flaix» que tenen tant d'èxit entre els adolescents (vegeu Monar (coord.) (2014): Com triomfar amb les tic -citar correctament), no atrauen tant l'alumnat adult, segurament per la menor disponibilitat horària que tenen per a dedicar al pla de foment lector (feina, càrregues familiars, formació contínua: altres idiomes, oposicions, cursos, etc.), que impossibilita que puguen invertir-hi una setmana amb el màxim rendiment. A més, dos dels comentaris a la pregunta «Què canviaries del pla de foment lector?» expliciten aquesta qüestió (annex I):

- M'hauria agradat tindre més temps per fer-ho
- Tindre més temps i, potser, que ligar- ho més a resums escrits. Amb la escritura vaig aprendre molt (sic)

Les dues preguntes següents aborden el fet de la lectura en valencià. Es demana a l'alumnat que contraste la possibilitat de llegir un llibre en valencià abans i després del pla de foment lector. Abans del pla, quatre alumnes afirmen que hi havia una probabilitat mitjana que llegiren un llibre en valencià; tres consideraven que

la possibilitat era baixa i, tres més, que era nul·la. Cap d'ells no valoraven una probabilitat alta de llegir en valencià. Després del pla, en canvi, set dels alumnes afirmen que hi ha una probabilitat alta que lligen un llibre en valencià, dos alumnes consideren que la probabilitat és mitjana i un alumne creu que és baixa. L'opció «nul·la» desapareix del diagrama.

Finalment, dues preguntes de resposta oberta demanen als alumnes que expliciten quines coses canviarien del pla i què els ha agradat més d'aquest. D'una banda, com ja avançàvem, apareix la qüestió del temps: dos dels alumnes haurien preferit tindre més temps per a treballar en el pla. D'altra banda, un alumne afirma que hauria volgut tindre un accés més fàcil als llibres. Ens sobta aquesta resposta perquè l'única crida per a la qual havien d'aconseguir llibres pel seu compte era la 3, Parauletes, i se'ls havia facilitat un llistat de possibles lectures. Al mateix centre on es fan les classes hi ha una llibreria i, a més, a l'aula disposen d'una xicoteta biblioteca amb vora deu títols de literatura infantil i juvenil. En la resta d'activitats en què calia fer una lectura, l'alumnat ha rebut el llibre o el manuscrit en mà. Per acabar, un alumne proposa lligar més el treball al «resum escrit». Aquesta petició coincideix amb el fet que la majoria dels alumnes hagen marcat «expressió escrita» com una de les destreses que més han millorat gràcies al pla de foment lector. Això ens porta a corroborar, doncs, la hipòtesi que el pla ha millorat l'expressió escrita de l'alumnat, o almenys així ho perceben els alumnes. La resta de respostes a aquesta pregunta oberta són de l'estil «no canviaria res».

Per acabar, quan se'ls pregunta què els ha agradat més del pla, les respostes són més diverses. Un alumne parla de l'ús de les noves tecnologies, la qual cosa és xocant, tenint en compte l'escàs i minvant ús que han fet del Twitter durant les diferents crides. Un altre alumne destaca que el pla li va recordar llibres que havia oblidat. Això concorda amb el vincle entre el factor emocional i l'aprenentatge lingüístic que mencionàvem en el marc teòric. Una de les opinions emfasitza

en el fet que es tractara d'un joc en equip: una vegada més, parlem del factor emocional (relacional) com a motivador i, a més, es deixa veure la qüestió de la gamificació com a element engrescador. Parlant de motivació, una altra opinió cita aquest mot directament, i afirma que el que l'ha motivat era comprovar que era capaç de llegir i que això millorava la seua competència lingüística. Podríem afirmar que aquesta persona ha adquirit una certa motivació intrínseca en posar en valor l'aprenentatge per ell mateix. Finalment, hi ha un alumne que valora l'oportunitat de llegir en valencià, cosa que no hauria fet pel seu compte. L'última resposta afirma que li ha agradat tot.

4.2.2. Comparació amb els resultats dels tests

En primer lloc, convé destacar el fet que la competència en expressió escrita ha estat la que més han millorat els alumnes que han participat en el pla de foment lector, cosa que s'ha demostrat tant mitjançant les percepcions dels alumnes mateixos com a través de l'activitat 5 dels tests, en què el grup A ha destacat bastant sobre el grup B i, a més, ha evolucionat molt positivament si comparem el test inicial i el final. Això ens porta a corroborar la hipòtesi que la lectura, que sovint relacionem a la competència passiva de llegir, millora notablement l'expressió escrita de qui la practica si es treballa adequadament.

A més, no ens ha d'estranyar que la majoria d'alumnes marquen el lèxic com la destresa que més han millorat a través de pla: hem vist que l'activitat de creació de lèxic, sinonímia i antonímia era una de les que més distanciava l'alumnat del grup A de l'alumnat del grup B en el test final i, també, que els alumnes participants en el pla de foment lector disposaven de més recursos a l'hora de redactar l'activitat 5. Tampoc no és sorprenent que més de la meitat dels alumnes consideraren que han millorat l'ortografia i la morfosintaxi, tenint en compte que els resultats del test final ho certifiquen.

Sí que sobta, però, que l'activitat més ben valorada haja sigut Llibres viatgers, l'única en què no se'ls ha proposat cap tasca d'expressió escrita més enllà dels tuits (que ningú no ha fet), tenint en compte que els alumnes tenen la percepció que han millorat més les competències escrites que no les orals. Això ens fa pensar en la importància de l'*input* de què parlàvem en el marc teòric: en aquest cas, sembla haver sigut decisiva.

Pel que fa a la relació entre el pla de foment lector i la preparació de les proves de la JQCV, és destacable que el total de la classe pense que el pla els ha ajudat a preparar-les: 7 dels alumnes consideren que «molt» i, els altres 3, «un poc». Això té sentit si tenim en compte que el nou model de prova de la JQCV aposta per la comunicació com a eix fonamental i la millora de les capacitats discursives és, precisament, un dels aspectes que més han millorat els alumnes que han participat en el pla de foment lector.

5. CONCLUSIONS

Aquest treball ens ha aportat una perspectiva interna sobre el desenvolupament d'un disseny de pla de foment lector propi, des de dins de l'aula, amb les valoracions i les mostres dels mateixos alumnes. Ens ha permés, a més, contrastar l'evolució de l'alumnat participant amb l'evolució d'un altre grup de les mateixes característiques en què no s'ha aplicat el pla. Ha tingut, per tant, una implicació personal molt gran tant per part de l'autora com dels alumnes participants i de la professora col·laboradora, i les conclusions que presentem a continuació serviran per a millorar-lo i, si es pot, aplicar-lo de nou al Centre Carles Salvador perquè més alumnes puguen gaudir-ne. A continuació presentem les conclusions de la investigació dividides en apartats per a facilitar-ne la lectura.

5.1. SOBRE EL DESENVOLUPAMENT DEL PLA DE FOMENT LECTOR

El primer detall que es pot extraure de l'anàlisi de dades i que, segurament, ha condicionat tot el desenvolupament de pla és la importància del temps assignat a cada activitat i al pla en si mateix. S'observa una correlació clara entre el temps que ha durat cada activitat i la percepció d'utilitat que hi han assignat els alumnes. La crida més escollida com a útil, «El llibre viatger», ha estat la més llarga amb diferència (ha abastat tot el curs) i, alhora, la més ben valorada per l'alumnat. La següent crida més llarga, «Autobiografia lectora», també és la segona més votada com a útil. La tercera crida, «Parauletes», que va durar un mes, va rebre un vot. Finalment, «El gran repte», de només una setmana de durada, no va rebre cap vot. Això ens porta a pensar que, si el pla haguera durat més temps, segurament la millora en les competències lingüístiques hauria sigut més gran i, la diferència entre els dos grups, més palpable. Queda oberta, per tant, la possibilitat d'implantar el pla en un dels cursos de 90 hores que ofereix el centre, o en una altra institució educativa que tinga previstos cursos amb més hores lectives (pensem, per exemple, en l'EOI) i contrastar-ne l'efectivitat.

Algunes conclusions són menys evidents que les anteriors. Per exemple, un dels alumnes, a la pregunta «Què canviaries del pla?», proposa que fóra més fàcil aconseguir els llibres. Això ens fa pensar si, potser, hauria calgut introduir una visita a la biblioteca pública més propera com a part de pla i assegurar-nos que tot l'alumnat en coneixia el funcionament i tenia actiu el carnet per a demanar préstecs.

5.2. SOBRE LES COMPETÈNCIES LINGÜÍSTIQUES I COMUNICATIVES

Si podem extraure una conclusió positiva d'aquest experiment és, sens dubte, la millora de les competències lingüístiques i comunicatives del grup que ha participat en el pla de foment lector, especialment una vegada contrastada l'evolució d'aquest grup amb la del grup que no hi ha participat. La morfologia verbal, l'ortografia, el lèxic i les capacitats discursives són els aspectes lingüístics en què més han millorat els alumnes del grup A. Com hem dit en el punt anterior, les dades extretes de l'anàlisi ens porten a concloure que la millora contrastiva encara hauria estat més gran si el pla haguera durat més temps.

Pel que fa al lèxic, pensem que un estudi de disponibilitat lèxica hauria arrodonit aquesta investigació i ens hauria ajudat a tindre resultats més evidents del repertori lèxic de l'alumnat abans i després del pla de foment lector.

D'altra banda, en un treball més complet hauria calgut comprovar l'evolució de les competències orals (comprensió oral i expressió i interacció orals) dels dos grups i contrastar-les. L'alumnat que ha participat en el pla de foment lector ha realitzat diferents activitats en què ha hagut d'emprar aquestes competències, però l'escassetat de temps i de recursos ens ha fet impossible prendre'n mostres, cosa que hauria requerit entrevistes (als dos grups, a més, per tal de comparar) o altres instruments d'avaluació. És una de les moltes vies que queden obertes per a futures investigacions en aquesta línia de treball.

Finalment, i recuperant un dels punts del marc teòric, s'ha demostrat que l'*input* normatiu, variat i atractiu és una eina imprescindible per a l'adquisició de les competències lingüístiques. Tant l'anàlisi dels resultats dels tests inicials i finals com les respostes dels qüestionaris ho demostren: llegir en valencià, una pràctica que la majoria d'alumnes no consideraven abans del pla, els ha ajudat a millorar les destreses lingüístiques i comunicatives, tant pel que fa a la recepció com a la producció.

5.3. NOUS CAMINS PER A LA INVESTIGACIÓ EN AQUESTA LÍNIA

Durant l'aplicació de pla de foment lector ens hem adonat que el component lúdic i competitiu del pla ha estat un dels principals atractius per a l'alumnat. Davant de qualsevol èxit assolit a l'aula (una redacció ben feta, un pronom feble ben col·locat), tinguera o no relació amb el pla, els alumnes reclamaven que es concediren punts al seu equip. Com a anècdota curiosa, durant el desenvolupament de la segona crida de pla, un dels alumnes (Christian) va explicar a la classe que havia de vendre paperetes de loteria per al viatge de final de curs. Com ja hem explicat, Christian fa menys d'un any que ha arribat a València i té la majoria de la família a Veneçuela. Per tant, desfer-se de les paperetes no és tan fàcil per a ell com per a la resta de companys de l'institut. Tota la classe vam arribar, doncs, a un acord: com que acabàvem d'estudiar la fraseologia de l'argumentació, es repartiren les quaranta paperetes entre els dos equips i cada equip va anar visitant les altres classes del Centre Carles Salvador mirant de vendre'n. Així, exercitaven l'expressió i interacció orals en un context real i immediat, alhora que ajudaven un company, i l'equip que venguera més paperetes s'emportaria 20 punts. L'activitat va ser un èxit total: les quaranta paperetes es van vendre en quinze minuts, i fins i tot l'alumnat que era reticent a parlar a classe va demostrar una competència argumentativa fascinant. Deixant de banda el component solidari d'aquesta anècdota, que al meu parer demostra una de les millors facetes dels éssers humans, veiem com el concepte de *gamificació* es va obrir pas, sense voler, en el pla i en l'aula.

La *gamificació* és un concepte d'actualitat en diferents tendències educatives que, malgrat això, encara no s'ha implantat del tot en l'educació de persones adultes. Pensem, doncs, que és una altra via oberta d'investigació per a millorar l'educació lingüística que reben els nostres alumnes adults.

Quant a la metodologia utilitzada, s'ha vist molt condicionada pel factor temps i els recursos a l'abast. No és fàcil organitzar una investigació-acció amb

només cinquanta hores lectives i la pressió de la data d'entrega del treball final de màster. Amb unes dates més flexibles, o una investigació més llarga, s'hauria pogut millorar considerablement amb una metodologia més acurada. Pensem, per exemple, en un estudi de disponibilitat lèxica que, a més, contribuiria a la coneixença global que es té sobre la competència lèxica en els aprenents adults de valencià. Els estudis de disponibilitat lèxica en la nostra llengua abasten, com a molt, estudiants de Batxillerat. Seguir investigant en aquesta línia no només milloraria els resultats d'aquesta investigació, sinó que faria camí cap a la normalització de l'ensenyament/aprenentatge del valencià per a persones adultes. D'altra banda, com hem dit en el punt anterior, hauria estat interessant analitzar l'evolució de les competències orals de l'alumnat. Les entrevistes o els grups de discussió haurien sigut una bona eina en aquest sentit: no només ens haurien ajudat a conèixer la competència oral i comunicativa de l'alumnat, sinó que haurien sigut la manera definitiva de fer-nos una idea més acurada de les percepcions que l'alumnat ha tingut sobre el pla de foment lector i la incidència d'aquest en el procés d'aprenentatge de valencià de cadascun d'ells.

Per acabar, ens hauria agradat poder comprovar amb més exactitud quina incidència ha tingut la millora de les competències lingüístiques de l'alumnat en la seua capacitat comunicativa en situacions reals, fora de l'aula. Els resultats del qüestionari i l'anàlisi de l'última activitat del test deixen intuir que el pla de foment lector ha millorat, efectivament, la capacitat comunicativa de l'alumnat, però una anàlisi més exhaustiva d'aquest punt seria desitjable per a poder complir amb els estàndards que proposa el Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües. No oblidem que la comunicació és l'eix vertebrador del MECRL i la raó per la qual l'alumnat aprén (o hauria de voler aprendre) una llengua. Les noves proves de la JQCV (i, anteriorment, les de l'EOI i les de CIEACOVA) ja han encetat aquest camí i gràcies a això l'alumnat s'ha vist abocat a aspirar

a ser capaç de comunicar-se en valencià, i no només d'aprovar un examen. Si caminem cap a l'enfocament del valencià com una eina efectiva de comunicació, ens acostarem cada vegada més a la normalització real de la llengua, a la realitat social que desitgem: una en què els estudiants de valencià esdevinguen de veritat, i no només en la teoria, agents socials capaços de desenvolupar-se plenament en la nostra llengua en tots els àmbits de la vida. I, de moment, no se'ns acut una manera millor de fer-ho que de la mà de la lectura.

BIBLIOGRAFIA

- ALONSO, P. (2012). La Andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior. *Revista Electrónica Educare* Vol. 16, Nº 1, [15-26], ISSN: 1409-42-58, enero-abril, 2012.
- ARNOLD, J. & BROWN, H. (2000). El aula de ELE: Un espacio afectivo y efectivo. En J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (2007). *Llei 10/2007, de 22 de juny, de la lectura, del llibre i de les biblioteques*.
- CONSELL D'EUROPA (2001). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: ensenyar, aprendre, avaluar*. Estrasburg.
- CORDER, S.P. (1967). The Significance of Learner's Errors. *International Review Of Applied Linguistics In Language Teaching*, 5(1-4), 161-170.
- CORREIG, M. (2006). L'educació literària a l'educació infantil. *Articles: Revista De Didàctica De La Llengua I De La Literatura*, 40, 66-75.
- CUENCA, M. J. (1994). La gramàtica i les gramàtiques en l'ensenyament de llengües. Dins de *Lingüística i ensenyament de llengües*, (Cuenca, E.D.). València: Universitat de València.

- DEVÍS, A. & GARCIA Raffi, J. (2016³). Educació literària i competència gramatical: una proposta d'ensenyament del català als anys setanta. *Ianua, Revista Philologica Romanica*, 15.
- DIARI OFICIAL DE LA GENERALITAT VALENCIANA (2002). *Llei 3/2002, de 13 de juny, de la Generalitat Valenciana, del Llibre*.
- GASS, S. & SELINKER, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (3a ed.). Londres: Routledge.
- IRIARTE, M. D. (2009). Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE. *Tinkuy: Boletín de Investigación y Debate*, 11.
- KNOWLES, M. (1998). *The adult learner*. Houston: Gulf Publishing Company.
- LEWIN, K. (1946) Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34, 46.
- LÓPEZ RÍO, J. (2014) Els i les mestres investiguem? Una breu introducció a la investigació educativa. Ibarra, N. (coord.) *Investigació i bones pràctiques al voltant del Treball Final de Grau*. Alzira, Neopàtria, 29-48.
- MALLART, J. (2010). Didàctica de la competència comunicativa plurilingüe i intercultural: el paper de la motivació en l'aprenentatge. En *II Congrés Internacional de DIDÀCTIQUES (CiDd): L'activitat del docent: Intervenció, Innovació, Investigació*. 3, 4, 5 i 6 de 2010. Girona: Universitat de Girona.
- MENDOZA, A. (2004). *La educación literaria, bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Màlaga: Aljibe.
- MONAR, M. (coord.) (2014). *Com triomfar amb les TIC en la promoció lectora*. Algemesí: Andana editorial.
- PAGÈS, V. (1998). *Un tramvia anomenat text: El plaer en l'aprenentatge de l'escriptura*. Barcelona: Empúries.
- PÉREZ-LÓPEZ, A. & GÓMEZ, M. (2011). La influencia de la familia en el hábito lector. Criterios de selección de recursos para la lectura y alfabetización informacional. En: I Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora. [en línia] Granada: Universidad

³ La data de publicació aproximada era l'any 2016 i és la que s'ha fet servir en les referències bibliogràfiques al llarg d'aquest treball.

- de Granada, p.11-23. Recuperat de: <http://eprints.rclis.org/17537/1/ComunicaFinal-bloqueIII.pdf> [Última visita 4 juliol 2017].
- PIZARRO, M. (2012). Una aproximación a las creencias de los profesores de ELE acerca de la gramática. *Lenguaje y textos*, 36, 129-136.
- UNDURRAGA, C. (2007). *¿Como aprenden los adultos? Una mirada psicoeducativa*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- VÁZQUEZ, M. (2010). Las aulas de lectura: una propuesta global para el fomento de la lectura en/desde la Universidad. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 2(1-10).
- VÉLEZ, G. (2006). Las autobiografías lectoras como autobiografías de aprendizaje. In J. Pozos, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (1st ed., pp. 307-321). Barcelona: Graó.