

Aina Monferrer-Palmer
Alícia Martí-Climent (coord.)

El vídeo per a l'ensenyament de llengües

Una mirada des del
context valencià

El vídeo per a l'ensenyament de llengües

Una mirada des del context valencià

Aina Monferrer-Palmer
i Alícia Martí-Climent (coord.)

El vídeo per a l'ensenyament de llengües

Una mirada des del context valencià

Col·lecció Horitzons Universitat

Títol: *El vídeo per a l'ensenyament de llengües. Una mirada des del context valencià*

Aquest llibre s'ha elaborat en el marc de dos projectes de recerca: el projecte VIDEOM. *El uso del vídeo en contextos plurilingües para la mejora de la competencia profesional docente. Investigación sobre el desarrollo de estrategias comunicativas en la formación lingüística y didáctica del futuro profesorado* (Generalitat Valenciana, CIGE/2024/119, IP: Alícia Martí-Climent), i el projecte (VIAEL), *Videotutorials and Artificial Intelligence for Language Teaching: Designing and Validating Didactic Tools from a Sociodiscursive Interactionist Perspective* (Universitat de València, Acció especial 2025; Exp. INV25-01-23; IP: Aina Monferrer-Palmer).



Primera edició: març de 2026

© Aina Monferrer-Palmer i Alícia Martí-Climent (coord.)

© D'aquesta edició:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Bailèn, 5, pral. – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Aquesta publicació està subjecta a la Llicència de Reconeixement-NoComercial 4.0 Internacional de Creative Commons. Podeu consultar les condicions d'aquesta llicència si accediu a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>.

ISBN: 978-84-1079-264-7

Maquetació: Fotocomposició gama, sl

Realització i producció: Octaedro Editorial

Publicació en accés obert - *Open Access*

Sumari

Prefaci. Fer de les noves tecnologies llum per a aprendre. .	9
JOAQUIM DOLZ	

1. Bases per a l'ús del vídeo en l'ensenyament i aprenentatge de llengües	15
AINA MONFERRER-PALMER; ALÍCIA MARTÍ-CLIMENT	

PART I. ESTUDIS SOBRE ELS VIDEOTUTORIALS PER A L'ENSENYAMENT DE LLENGÜES

2. Confluències entre la didàctica i la divulgació: una anàlisi comparativa a partir de vídeos per a l'ensenyament de llengües	35
AINA MONFERRER-PALMER; VÍCTOR CAMARASA	

3. L'aprenentatge del valencià a través de la producció de vídeos: una experiència amb adults a l'Escola Oficial d'Idiomes	55
ANA MARZAL BLAY; ALÍCIA MARTÍ-CLIMENT	

4. Càpsules audiovisuals plurilingües i enfocament comunicatiu: una altra manera d'explicar gramàtica . . .	75
RAQUEL SANZ-MORENO	

PART II. ESTUDI DE CAS: ELS APUNTS DE LLENGUA D'À PUNT

5. Apunts de Llengua: contextualització.	97
AINA MONFERRER-PALMER; ALÍCIA MARTÍ-CLIMENT	
6. Anàlisi dels resultats de l'estudi sobre necessitats docents de cara a la millora de la plataforma Apunts de Llengua	111
AINA MONFERRER-PALMER; ALÍCIA MARTÍ-CLIMENT; VÍCTOR CAMARASA; LARA CANET; IRENE GIMENO	
7. Discussió i conclusions sobre usos docents de la plataforma Apunts de Llengua.	141
AINA MONFERRER-PALMER; ALÍCIA MARTÍ-CLIMENT	
Llistat de taules i de figures	163

Prefaci.

Fer de les noves tecnologies llum per a aprendre

JOAQUIM DOLZ
Université de Genève

*L'home futurista sap que la màquina és música
i el color, llum.*

SALVAT-PAPASSEIT, *Electricitat* (1919)

L'ensenyament de llengües en l'era digital planteja desafiaments i oportunitats singulars. La combinació de contextos socials, públics heterogenis, processos cognitius i recursos tecnològics obliga a replantejar el paper del professorat i de l'alumnat, així com la naturalesa mateixa dels materials didàctics i de les modalitats de mediació per a aprendre. En aquest marc, els recursos audiovisuals, i especialment els vídeos, s'han consolidat com a eines didàctiques amb un potencial extraordinari per a motivar els alumnes, per a facilitar el desenvolupament de capacitats de llenguatge i per a mediar l'autoaprenentatge o diverses modalitats d'aprenentatge a l'aula, tot oferint experiències d'immersió lingüística properes a l'ús real de la llengua. Les pantalles que avui freqüentem tothora no sols reflecteixen imatges; són finestres per on el llenguatge entra i surt, com un riu de llum que desperta les paraules i les fa viure en la veu de qui aprén. Com podem fer-ne un ús intel·ligent i constructiu per a l'aprenentatge?

El llibre que teniu a les vostres mans, coordinat per Aina Monferrer-Palmer i per Alícia Martí-Climent, s'inscriu en aquesta línia, mostrant com els vídeos poden convertir-se en instruments que faciliten la construcció de coneixement, la reflexió i l'adquisició de capacitats comunicatives i culturals. La construcció so-

cial per a aprendre llengües en plural és particularment important en el context multilingüe de les nostres societats. Si l'aprenentatge d'una llengua és una construcció social, és important interrogar-nos pel tipus d'interacció que pot facilitar-lo i com les noves eines tecnològiques que ens envaeixen permeten o limiten els aprenentatges.

La perspectiva teòrica d'aquesta obra es pot articular fonamentalment a partir de les aportacions de Lev Vygotski (1934/2019). Segons la seua concepció del desenvolupament cognitiu, l'aprenentatge és essencialment mediació social: els processos mentals superiors es desenvolupen primer en un context social, guiats per la interacció amb altres, i posteriorment s'internalitzen. El que l'aprenent pot fer amb ajuda i entrenament avui, aspirem que ho pugui fer sol demà. Les eines, en aquest marc, no són simples instruments, sinó vectors de mediació que transformen el pensament i amplien les possibilitats d'aprenentatge. Així, els vídeos i altres suports audiovisuals actuen com a eines culturals que permeten als estudiants accedir a significats, estructures i processos cognitius que, sense mediació, resultarien menys accessibles o més abstractes.

Els treballs que nosaltres hem conduït sobre la qüestió, Schneuwly i Dolz (2009) i Dolz i Gagnon (2018) ofereixen un marc per a comprendre la funció de les eines d'aprenentatge observant diversos tipus de pràctica. Per a nosaltres, les eines didàctiques no només transmeten informació: són instruments que orienten i estructuren el comportament i el raonament de l'alumne, promouen la reflexió i permeten la construcció activa de coneixements. La utilitat de vídeos com els que les autores presenten depèn de l'ús que se n'hi faci. Les potencialitats són clares, però no és prou amb la recepció passiva. La mediació docent, combinada amb materials i dispositius dissenyats acuradament, constitueix un element clau perquè els alumnes puguin desenvolupar comprensions més profundes i estructurades. El vídeo, en aquest sentit, no és només un recurs audiovisual, és un instrument que, ben utilitzat, facilita la interiorització de procediments, de normes lingüístiques i de convencions culturals, en un procés que vincula la percepció, la interpretació i l'acció comunicativa.

L'estructura del llibre reflecteix aquesta combinació entre teoria i pràctica. La primera part se centra en els videotutorials i en les càpsules audiovisuals com a instruments d'aprenentatge. Els

autors recullen experiències diverses: des de comparacions entre divulgació i didàctica (capítol 2) fins a experiències concretes amb adults a l'Escola Oficial d'Idiomes (capítol 3) i propostes plurilingües de càpsules audiovisuals per a l'ensenyament de gramàtica (capítol 4). Cada estudi posa de manifest com la integració planificada del vídeo, acompanyada de tasques de preparació i de producció posterior, permet que l'alumne participe activament en la construcció del significat i que consolide competències lingüístiques reals.

La segona part aborda un estudi d'un cas detallat: els Apunts de Llengua d'À Punt. Aquesta secció analitza la plataforma des de la perspectiva del context, dels continguts i dels resultats docents. S'hi explora la manera com aquesta iniciativa audiovisual combina formats diversos, des de microcàpsules fins a ficció situacional i literatura en context, per oferir experiències d'aprenentatge significatives. Així mateix, es recullen les veus del professorat i es detecten necessitats concretes: itineraris personalitzats, materials culturals i literaris, participació de la comunitat educativa i inclusió plurilingüe. Tot plegat evidencia que els recursos audiovisuals, quan es combinen amb eines i orientacions didàctiques, poden esdevenir instruments de mediació potents, capaços de situar l'aprenent en contextos comunicatius i culturals autèntics.

Un aspecte especialment rellevant d'aquesta obra és l'aposta per l'ensenyament d'una llengua minoritzada com el català. La noció de *contextualització* creua tota l'obra perquè les dues autores i tot l'equip que ha participat en les experiències didàctiques mostren un coneixement sobre les situacions sociodidàctiques complexes que viu el País Valencià. En un context en què la transmissió i el reforç de la llengua pròpia són fonamentals per a la preservació cultural i lingüística, els recursos audiovisuals esdevenen instruments que poden ser clau per fer-la present en entorns plurilingües i digitals. Els vídeos permeten contextualitzar l'ús de la llengua, mostrar registres reals i transmetre aspectes culturals, literaris i tradicionals que van més enllà de la gramàtica i del vocabulari. Així, el català a l'aula, més enllà d'un objecte d'estudi, es converteix en una llengua viva que els aprenents poden veure, escoltar i produir en contextos significatius.

A més, el llibre mostra com la perspectiva plurilingüe amplia les possibilitats d'aprenentatge. Les experiències recollides exploren la transferència entre el català i altres llengües romàniques,

així com la integració de l'anglès i d'algunes llengües d'origen de l'alumnat (espanyol, àrab, amazic, ucraïnès...), afavorint processos d'intercomprensió i reforçant la diversitat lingüística. Aquesta visió s'alinea amb la mediació que proposen Vygotski i Schneuwly i Dolz en les tres referències esmentades: l'aprenentatge es construeix en contextos socials, amb eines que connecten coneixement, llengua i cultura, i que permeten la interacció i la reflexió conjunta.

En conjunt, aquest llibre ofereix un recorregut complet: de la teoria a la pràctica, de l'anàlisi conceptual a l'experiència aplicada, de l'aprenentatge individual a la mediació social. Monferrer-Palmer i Martí-Climent mostren com utilitzar el vídeo en l'ensenyament de llengües i ho fan des de la proposta d'un marc pedagògic sòlid basat en la mediació, la reflexió i la construcció activa del coneixement, incorporant de manera coherent les aportacions de Vygotski, i de Schneuwly i Dolz. L'obra constitueix així una guia indispensable per a docents, formadors i investigadors interessats a comprendre i a potenciar el paper de les eines didàctiques en l'aprenentatge de llengües, amb un interès particular en les llengües minoritzades i en els projectes plurilingües. Mostra com la tecnologia, ben integrada, pot transformar l'experiència educativa i enriquir significativament els processos d'aprenentatge, promovent l'autonomia, la reflexió i la inclusió lingüística.

Vivim en una era d'innovació, en la qual l'ensenyament no sempre sap aprofitar els canvis profunds en la tecnologia digital. Amb tot, la tecnologia és només una eina. Tot depèn del que fem amb ella. Els vídeos poden facilitar el treball i la motivació, però al nostre entendre el docent, amb vídeo o no, segueix sent indispensable. Les propostes d'Aina Monferrer-Palmer i d'Àlícia Martí-Climent mostren una manera intel·ligent per part de les noves generacions d'aprofitar els recursos tecnològics per a afrontar els reptes educatius.

PANTALLES PER APRENDRE
veus que dansen en la llum
clics que obren camins secrets
només l'experiència transforma

Morella, 23 d'agost de 2025

Referències bibliogràfiques

- Dolz, J. i Gagnon, R. (2018). *Former à enseigner la production écrite*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Schneuwly, B., Dolz, J., Thévenaz-Christen, T. et al. (2009). *Des objets enseignés en classe de français : Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses Universitaires de Rennes.
- Vygotski, L. S. (1934/2019). *Pensée et langage*. La Dispute.

Bases per a l'ús del vídeo en l'ensenyament i aprenentatge de llengües

AINA MONFERRER-PALMER
ALÍCIA MARTÍ-CLIMENT
Universitat de València

Resum

Aquest capítol respon a la necessitat de sistematitzar i analitzar un camp emergent en la didàctica de les llengües: el gènere multimodal del videotutorial, *videoling* o càpsula. Aquest artefacte híbrid, situat entre la didàctica i la divulgació, s'ha consolidat com una eina rellevant per a l'ensenyament i aprenentatge en contextos digitals, tot i que la seua conceptualització teòrica i aplicació didàctica continuen en procés de construcció. En aquest marc, presentem recerques sobre la creació, l'ús i l'avaluació d'aquests vídeos en entorns educatius, així com l'anàlisi de la plataforma Apunts de Llengua, que produeix materials en valencià per a l'aprenentatge, sobretot del català subdialecte valencià, però també de l'anglès des del valencià. Les línies de treball que convergeixen en aquest treball comparteixen principis fonamentals: el socioconstructivisme, la centralitat del gènere textual, el plurilingüisme i la transferència lingüística. S'hi aposta per una recerca situada, col·laborativa i connectada amb la realitat educativa i sociolingüística del País Valencià, amb la finalitat de contribuir al desenvolupament de recursos per a la formació lingüística en tres direccions: a l'aula, en la formació del professorat i en la divulgació de coneixements lingüístics. La voluntat última és oferir eines conceptuals i pràctiques per a docents, formadors i investigadors que treballen per una educació plurilingüe, multimodal i arrelada al territori, en la qual els formats multimodals deixen de ser simples complements tecnològics per esdevenir materials didàctics centrals amb un alt valor per al treball de l'oralitat i la reflexió meta-verbal.

Paraules clau: vídeos per a l'ensenyament de llengües, didàctica de llengües, divulgació educativa, competència lingüística, autoaprenentatge.

Aquest llibre col·lectiu naix de la necessitat de sistematitzar, analitzar i compartir un camp de pràctiques emergents dins de la didàctica de les llengües al voltant del gènere de text multimodal anomenat videotutorial, *videoling* o càpsules. Aquest artefacte semiòtic, híbrid i ubic, a cavall entre la didàctica i la divulgació, s'ha consolidat com una eina rellevant per a l'ensenyament i aprenentatge de llengües en contextos digitals, tant formals com informals (Martí-Climent i Garcia-Vidal, 2022; Monferrer-Palmer, 2023). Tanmateix, la conceptualització teòrica, l'anàlisi de les estructures i l'aplicació didàctica d'aquest gènere de text emergent encara són territoris en construcció.

Ens hi plantegem tres objectius. En primer lloc, fer conèixer recerques recents que exploren la creació, l'ús i l'avaluació dels videotutorials per a l'ensenyament de llengües o *videolings* en contextos educatius diversos. En segon lloc, analitzar una plataforma pública en actiu que produeix i difon aquests materials en valencià¹ –exemple de llengua oficial minoritzada– com és Apunts de Llengua, impulsada per la televisió pública autonòmica À Punt i per la Conselleria d'Educació. I, en tercer lloc, oferir una visió consistent del videotutorial com a gènere de text multimodal amb funcionalitats didàctiques i metalingüístiques específiques.

Ens dirigim, principalment, als públics següents: estudiants universitaris que es formen com a docents, professorat de llengües en actiu i investigadors en didàctica de les llengües. En aquest sentit, el llibre que teniu a les mans s'inscriu tant en el triangle didàctic (docent, alumnat i objecte d'ensenyament) com en el doble triangle de la formació docent, en què el docent és el formador de docents, l'alumne és el docent i l'objecte d'ensenyament el componen els tres vèrtexs del triangle anterior (Dolz i Wirthner, 2003). Encara podria haver-hi un quart tipus de lector, que serien aquelles persones interessades en el funcionament de l'espai mediàtic valencià, més globalment català, o en general, interessats per comunitats discursives en contextos amb llengües minoritzades.

Fet i fet, aquest llibre fa convergir diverses línies de treball en paral·lel que connecten amb experiències prèvies de recerca. Una és la dels *videoling* duta a terme per Pilar Garcia-Vidal i Alícia

1. Denominació social i escolar que rep la varietat dialectal del català al País Valencià.

Martí-Climent en el marc del grup GIEL, que han sigut especialment aplicats a la formació docent des de la Facultat de Formació de Professorat de la Universitat de València (UV), en assignatures lingüístiques dels graus en Magisteri i en les especialitats lingüístiques del Màster de Professorat. Una ramificació de la mateixa línia dels *videolings*, en relació també amb el grup GIEL i amb el seu projecte Egramint de creació d'una gramàtica escolar interlingüística, són les càpsules plurilingües a l'aula de Francés Llengua Estrangera, de les quals ens parlarà Raquel Sanz en el quart capítol d'aquest llibre. La tercera línia d'estudi del vídeo per a l'ensenyament de llengües que mostrem en aquest volum és la del videotutorial per a l'ensenyament de llengües (que respon a les sigles VEL), engegada per Joaquim Dolz i per Aina Monferrer-Palmer l'any 2022 des del marc epistemològic de l'interaccionisme sociodiscursiu. Tot i les diferències terminològiques, la perspectiva conceptual de fons d'aquestes tres línies coincideix en els pilars fonamentals de la didàctica de llengües: el socioconstructivisme, la centralitat del gènere de text en dissenys de seqüències didàctiques, el plurilingüisme, la transferència lingüística i la sensibilitat sociodidàctica.

L'ús del vídeo en l'àmbit educatiu ha experimentat un creixement notable en els darrers anys, impulsat per la popularització dels dispositius mòbils, la disponibilitat de programes gratuïts d'edició i la difusió massiva a través de les xarxes socials (Cassany i Shafirova, 2021). Aquest context tecnològic ha afavorit la integració del vídeo com a recurs habitual en l'ensenyament de llengües, tant per part del professorat com de l'alumnat. Però, d'acord amb Ballesteros-Regaña (2013), cal tenir en compte diversos criteris per a la integració didàctica dels vídeos educatius, entre els quals destaquem els següents: el destinatari, com i quan s'utilitzarà, què es pretén, el context d'ensenyament i aprenentatge i la participació i intervenció d'alumnat i professorat.

Diversos autors (Salinas, 1992; Cebrián, 2005; Ballesteros-Regaña, 2013) han identificat una àmplia gamma de funcions didàctiques del vídeo: transmissió d'informació, instrument motivador, eina de coneixement, recurs per a l'avaluació i dispositiu per a la formació i la recerca docent. Tradicionalment, els usos més estesos han estat la presentació de continguts i la motivació de l'alumnat, ja siga mitjançant vídeos creats específicament per a l'ensenyament o a través de materials audiovisuals d'ús general

(documentals, programes televisius) adaptats a les necessitats didàctiques.

Tanmateix, el vídeo també pot esdevenir una eina poderosa per a l'aprenentatge actiu i significatiu. El seu ús com a estratègia motivadora estimula la participació, afavoreix les interaccions, millora les habilitats expressives i perceptives i implica tant el professorat com l'alumnat en un projecte comú. En aquest sentit, la creació de vídeos per part de l'alumnat els permet assumir un rol actiu i protagonista, desenvolupant competències tecnològiques, audiovisuals, lingüístiques i col·laboratives. Aquest enfocament fomenta la coautoria, la creativitat, l'avaluació formativa i la millora del clima d'aula.

García García (2014) defensa que el vídeo hauria d'orientar-se més cap a la producció que no pas al consum passiu, com a part essencial de l'educació mediàtica. En la mateixa línia, Donaghy (2019) assenyala que el vídeo encara no s'ha explotat prou com a mitjà d'expressió de l'alumnat, tot i el seu gran potencial per fomentar la creativitat, el pensament crític i la comunicació. Això obre la porta a projectes audiovisuals en què els estudiants poden presentar recerques, expressar opinions o documentar el seu aprenentatge.

Finalment, Cassany i Urrutia (2023) posen de manifest la penetració creixent del vídeo a l'aula, amb un ús generalitzat del visionament i una presència encara tímida de vídeos creats pel professorat. Aquesta situació evidencia la necessitat de continuar formant els docents en competències audiovisuals per tal de generar continguts educatius personalitzats i adaptats a les necessitats dels seus estudiants. En aquest sentit, destaquem que el vídeo també ha tingut una incidència significativa en la formació del professorat, ja que permet avaluar la capacitació dels futurs docents en tècniques, estratègies didàctiques i metodologies diverses (Cabero i Barroso, 2016). A més, nombrosos estudis l'han utilitzat com a instrument amb finalitats educatives i de recerca, tant en la formació docent (Sherin, 2004; Tochon, 2008; Major i Watson, 2018) com en l'ensenyament de llengües (Martí-Clement i Garcia-Vidal, 2021). En aquest context, s'han desenvolupat eines específiques per a la videoanàlisi, com ara sistemes per a avaluar vídeos educatius (Ballesteros-Regaña, 2013) o per a mesurar les competències docents, especialment la competència digital del futur professorat (Usart i Palau, 2019).

A més, convé no oblidar que la innovació pedagògica mitjançant el vídeo no depén únicament del recurs tecnològic, sinó de l'estratègia didàctica amb què s'integra. Com afirma Barroso (2013), l'aprenentatge no es genera pel mitjà en si, sinó per les tècniques i metodologies aplicades. Per això cal establir paràmetres clars de l'ús del vídeo en la formació, com fa Ballesteros-Regaña (2013) quan proposa criteris per a la selecció i avaluació de vídeos didàctics, com ara el perfil de l'alumnat, el moment i la forma d'ús, els objectius d'aprenentatge, el context educatiu, les diferències cognitives i les característiques tècniques i expressives del vídeo. També destaca la importància de la versatilitat del recurs, així com la seua capacitat per complementar altres mitjans i per fomentar la participació activa.

Encara sobre la formació de professorat, Dolz i Gagnon (2016) defensen la utilitat del vídeo en la formació de professorat des de la tècnica de la confrontació o autoconfrontació, en què s'enregistren docents en actiu i, posteriorment, es visionen aquests vídeos en sessions de formació de professorat. Això servirà com a eina per a reflexionar sobre la complexitat dels objectes i de les pràctiques d'ensenyament i de formació a l'aula de llengües, sempre que s'hi estableixen clarament quatre aspectes: *a)* quin objectiu d'aprenentatge té el vídeo (millorar el coneixement de contingut pedagògic, modelar les pràctiques d'ensenyament prescrites, desenvolupar habilitats de reflexió o discutir sobre pràctiques d'aula); *b)* amb quins tipus de vídeo convé treballar (què s'ha de gravar, amb quina durada, qui ha d'aparèixer en el vídeo o quin tipus d'ensenyament s'hi mostra); *c)* quines modalitats de visualització convenen (els autors suggereixen un *marc d'anàlisi de la lliçó* que incloga preguntes sobre objectius d'aprenentatge, estratègies d'intervenció, estratègies alternatives a les utilitzades i progrés dels estudiants); i *d)* com avaluem l'objectiu assolit (convindrà dissenyar-hi rúbriques que tinguin en compte la profunditat d'interpretació, l'atenció al contingut temàtic, així com al pensament dels estudiants).

En l'aula de llengües, la funcionalitat del vídeo depén de la seua integració en una seqüència didàctica ben planificada. Cal contextualitzar-ne l'ús, promoure un rol actiu de l'alumnat i considerar les fases abans, durant i després de l'activitat, tot incorporant la mirada del professorat (Cabero, 2001, 2004, 2007).

Tornant al triangle bàsic d'ensenyament, Cassany i Urrutia (2023) identifiquen dues grans modalitats d'ús del vídeo a l'aula: la producció pròpia (per part de docents o discent) i el treball amb vídeos externs, que pot incloure la didactització del visionament (amb tasques, preguntes, etc.) o la postedició (doblatge, subtitulació, anotació). Aquestes pràctiques promouen la participació activa i el desenvolupament de competències comunicatives i digitals. També subratllen la importància de concebre la producció de vídeos com un cicle comunicatiu complet, amb audiències reals, la qual cosa incrementa la motivació i el compromís de l'alumnat. Aquest enfocament fomenta la col·laboració, l'aprenentatge entre iguals i la preparació per al futur rol docent, tot enriquint l'experiència educativa.

En definitiva, el vídeo no només és un recurs motivador i informatiu, sinó també una eina transformadora que pot empoderar l'alumnat com a creador de continguts i afavorir un aprenentatge més actiu, crític i col·laboratiu. El seu potencial didàctic és inqüestionable, però encara hi ha marge per explorar-ne totes les possibilitats.

En el marc del grup d'innovació consolidat GIEL-INNOVACIÓ de la Universitat de València, coordinat per Martí-Climent, s'han desenvolupat diverses experiències que mostren el potencial del vídeo com a eina didàctica en l'àmbit lingüístic i literari. Entre aquestes, destaca l'ús del relat digital personal com a recurs per a la reflexió sobre la identitat docent en la formació inicial de mestres de llengua estrangera (García-Pastor, 2020), així com la narració digital per fomentar les habilitats d'expressió oral i escrita en anglés com a llengua estrangera (Soler Pardo, 2014).

A més, s'han explorat formats com els videopoemes i els videocontes per a la formació literària, i la traducció audiovisual (TAV), especialment la subtitulació, com a eina per a l'aprenentatge de llengües segones i estrangeres (Soler Pardo, 2017; Torralba Miralles, 2017, 2018; Reig, 2017).

Un altre gènere destacat és la videoressenya, tant en format divulgatiu (estil *booktuber*) com en format acadèmic, que ha estat implementada en graus de Mestre/a d'Educació Infantil i Primària, així com en el Màster de Secundària (Martí-Climent, 2020a, 2020b; Martí-Climent, Reig i Rodríguez-Gonzalo, 2021, 2022, 2023, 2024; Soler Pardo, 2023; Torralba Miralles, 2018). Aquest gènere afavoreix la socialització de la lectura i el desenvolupa-

ment de la competència mediàtica. Altres formats audiovisuals com el videoblog, el bibliotràiler, el videopoema, el videoconte o les videopresentacions també han estat utilitzats per treballar continguts lingüístics i literaris.

D'altra banda, les investigacions d'Ibarra i Ballester (2016) i Paladines i Aliagas (2021a, 2021b) mostren que la creació de vídeos amb una audiència real incrementa la motivació de l'alumnat i reformula gèneres com la ressenya literària, aprofitant la multimodalitat i les possibilitats interactives de plataformes com YouTube. Així mateix, Martí-Climent i Garcia-Vidal (2021) constaten que la producció i difusió de vídeos en xarxes socials millora la redacció i revisió de textos, alhora que promou l'alfabetització mediàtica.

Aquest volum s'inscriu també en una trajectòria més àmplia de recerca aplicada duta a terme per Monferrer-Palmer, d'una banda, iniciada l'any 2017, amb la creació de l'assignatura de Valencià C1 dins de la versió Virtual de l'Escola Oficial d'Idiomes valenciana des de l'EOI de Castelló de la Plana per part d'Álvarez i de Monferrer-Palmer (PIALP en línia).² D'altra banda, l'any 2019 Monferrer-Palmer comença a publicar VEL per al projecte De mica en mica, una proposta de virtualització de materials de català per a adults (nivells C1 i C2) en YouTube i en Instagram. Aquest projecte ha abordat la creació de centenars de continguts audiovisuals en xarxes socials. Se'n pot conèixer la part tècnica amb més profunditat en publicacions científiques com ara Monferrer-Palmer (2021, 2022 i 2025). Tots aquests coneixements han acabat cristal·litzant en diversos llibres de text (Monferrer-Palmer 2019, i Monferrer-Palmer i Monferrer 2021, 2022, 2023a, 2023b, 2023c, 2023d), així com en videotutorials per a aprendre valencià de la plataforma Apunts de Llengua de la radiotelevisió pública valenciana, dels quals parlarem en la segona part d'aquest llibre.

Aquestes iniciatives han contribuït a reforçar la relació entre producció cultural digital i didàctica de les llengües, amb una atenció especial al context valencià i a la necessitat de generar continguts de qualitat en llengua pròpia. A més a més, tant en la

2. El PIALP en línia fou una experiència pionera de formació lingüística del professorat en actiu del sistema públic valencià impulsat per la Generalitat Valenciana sota l'empenta de la Llei 4/2018, per a la capacitació plurilingüe dels docents en actiu, tant en valencià com en anglès, mitjançant cursos presencials i en línia gratuïts a les escoles oficials d'idiomes: <https://eoi.gva.es/va/admissio-i-matricula/matricula-professorat-programa-pialp>

creació de llibres de text com en el disseny de les aules virtuals de l'EOI Virtual Valenciana (a partir de 2022), Monferrer-Palmer ha experimentat amb la incorporació dels VEL en llibres de text tradicionals com en aules virtuals, tal com es pot comprovar en els dos manuals de C1-C2 publicats en l'editorial Àrbena i anomenats *De mica en mica* (Monferrer-Palmer i Monferrer, 2021) i *S'ompli la pica* (Monferrer-Palmer i Monferrer, 2022), com en els quatre manuals de l'EOI Virtual Valenciana, per als nivells B2, C1, 1C2 i 2C2 (Monferrer-Palmer i Monferrer, 2023).

El vídeo s'ha consolidat com una eina especialment valuosa en l'ensenyament de llengües, ja que integra de manera natural la producció escrita i l'expressió oral. La preparació d'un guió audiovisual implica una elaboració lingüística acurada, mentre que la seua gravació exigeix una pràctica oral rigorosa i significativa. Diversos estudis recents han explorat les potencialitats del vídeo en aquest àmbit (Martí-Climent i Garcia-Vidal, 2020a, 2021, 2022; Dolz i Monferrer-Palmer, 2023, 2025; Sanz-Moreno, 2022, 2023, 2024; Martí-Climent, Reig i Rodríguez-Gonzalo, 2021, 2022, 2023, 2024).

El projecte *videoling* es basa en la creació de càpsules audiovisuals sobre qüestions lingüístiques, difoses a través de YouTube. Segons Martí-Climent i Garcia-Vidal (2021), es tracta d'una proposta col·laborativa amb una clara finalitat comunicativa, orientada a resoldre dubtes lingüístics i a millorar l'expressió de l'alumnat. Aquest enfocament fomenta un aprenentatge actiu, en què l'alumnat esdevé protagonista del seu propi procés formatiu. La proposta didàctica es desplega en quatre fases: proposta, planificació, elaboració, i presentació i difusió del treball.

Per la seua banda, Dolz i Monferrer-Palmer (2025) defineixen el *videotutorial per a l'ensenyament de llengües* (VEL) com un hipergènere de text instructiu multimodal, destinat tant a l'autoaprenentatge com al reforç de la regulació dels aprenentatges a l'aula. Segons les dades recollides en la seua recerca (Dolz i Monferrer, 2023), les persones usuàries consideren que la integració dels VEL dins d'una seqüència didàctica estructurada podria millorar-ne l'eficàcia. Aquests autors estudien un corpus de VEL de diferents llengües en les principals xarxes socials per tal d'aprofundir en el coneixement formal d'aquest gènere de text en contextos diferents. Posteriorment, i a partir d'eixos coneixements, es comença a plantejar un model didàctic del gènere de text VEL

de cara a poder-lo treballar de manera sistemàtica a l'aula de llengües (Monferrer-Palmer, 2023; Dolz i Monferrer-Palmer, 2023; Dolz i Monferrer-Palmer, 2025a).

Tant els VEL com els *videoling* comparteixen l'objectiu de potenciar la competència lingüística i promoure l'autonomia de l'aprenent. Seguint la classificació de Tarquini i McDorman (2019), els VEL es poden considerar videotutorials acadèmics elaborats pel professorat, mentre que els *videoling* són produïts per l'alumnat i futurs docents de llengua, amb una clara intenció comunicativa.

En aquesta mateixa línia, les càpsules plurilingües desenvolupades per Sanz-Moreno (2024) aporten una dimensió comparativa a l'ensenyament de llengües. Aquestes produccions audiovisuals, creades per docents en formació de segones llengües estrangeres (com el francès), tenen com a objectiu explicar formes lingüístiques mitjançant la comparació i el contrast amb altres llengües escolars, afavorint així una comprensió més profunda dels fenòmens gramaticals.

Aquest llibre es divideix en dues parts clarament diferenciades però complementàries. La primera part reuneix tres capítols que ofereixen una mirada teòrica i aplicada sobre els videotutorials com a recurs per a l'ensenyament de llengües. El primer capítol, signat per Víctor Camarasa i per Aina Monferrer-Palmer, se situa en la frontera entre la didàctica i la divulgació. S'hi presenta el videotutorial com un dispositiu metaverbal en què s'encavalquen codis didàctics amb recursos comunicatius propis de les xarxes socials. Es defensa que el VEL o *videoling* és un gènere de text multimodal que opera en l'esfera social de la comunicació pròpia de les xarxes socials i d'internet, però que cada vegada s'està prenent més seriosament com a material didàctic integrat amb eficàcia dins d'una programació didàctica curricular.

El segon capítol, a càrrec d'Ana Marzal Blay i d'Àlícia Martí-Climent, descriu una experiència didàctica a l'Escola Oficial d'Idiomes en què es fa servir el gènere de text VEL o *videoling* de manera productiva, com s'ha fet pròpiament des de la tradició de la seqüència didàctica (Schneuwly i Dolz, 1997; Rodríguez-Gonzalo, 2024). L'alumnat crea els seus videotutorials posant-hi en pràctica estratègies de reflexió i de transferència lingüística. Aquest enfocament permet desenvolupar capacitats de llenguatge multimodals i alhora fa servir el gènere de text *videoling* (Martí-

Climent i Garcia-Vidal, 2021) per a la reflexió sobre la llengua, partint de la idea socioconstructivista que només acabem d'entendre bé un concepte quan el sabem explicar.

El tercer capítol, escrit per Raquel Sanz-Moreno, explora el videotutorial per a aprendre llengües des d'una òptica plurilingüe, que l'autora anomena *càpsules*. S'hi treballa la comparació gramatical entre llengües com a recurs de transferència lingüística (Ruiz Bikandi, 2008; Idiazabal *et al.*, 2015; Rodríguez-Gonzalo, 2021; Durán i Martí-Climent, 2025). Aquests materials parteixen de les coincidències estructurals entre llengües per a afavorir el raonament gramatical i la comprensió profunda de les regularitats del sistema lingüístic. L'ús de vídeos a l'ensenyament del Francès com a Llengua Estrangera (FLE) potencia el recurs als coneixements previs d'altres llengües per aprendre gramàtica, contribuint significativament al desenvolupament de la competència comunicativa plurilingüe de l'alumnat (Sanz-Moreno, 2024).

La segona part del llibre està dedicada a un estudi de cas de VEL o *videoling*: la plataforma Apunts de Llengua, una iniciativa audiovisual de divulgació dels aprenentatges sobre el valencià. Aquesta plataforma, amb dues temporades emeses i amb més de 200 VEL publicats en diversos formats complementaris (videotutorials, videopòdcasts, píndoles, etc.), representa un projecte públic consolidat que ofereix recursos en obert al conjunt del professorat i de l'alumnat valencià, però també de la població en general interessada a aprendre valencià.

El primer capítol d'aquesta segona part del llibre contextualitza el projecte, en descriu els continguts i n'analitza les línies de producció. El segon, presenta els resultats d'una recerca aplicada basada en qüestionaris i grups de discussió amb docents de diferents nivells educatius. Les seues respostes permeten valorar els usos efectius, les limitacions i les possibilitats dels materials, així com proposar-ne millores. El tercer capítol sintetitza les dades i ofereix una reflexió crítica sobre les potencialitats i les febleses d'aquesta plataforma de VEL o de *videoling*, tot suggerint línies de desenvolupament futures i criteris per a la consolidació de materials audiovisuals per a l'aprenentatge de llengües públiques, de qualitat i en una plataforma oberta que ofereix diferents formats multimodals.

Aquest treball es fonamenta en el marc teòric de l'interaccionisme sociodiscursiu (Bronckart, 1996; Dolz i Schneuwly, 1998),

que concep el text com a unitat clau d'ensenyament i com a eina per a desenvolupar les capacitats de llenguatge en interacció. Aquest enfocament ha estat adoptat i desenvolupat per les coordinadores del volum –Alícia Martí-Climent i Aina Monferrer-Palmer– i per altres membres del Departament de Didàctica de la Llengua i de la Literatura de la Universitat de València, en especial des del Grup GIEL, amb una orientació cap a la programació de l'aula de llengües mitjançant la implementació de seqüències didàctiques. L'enfocament didàctic que s'hi proposa destaca la incorporació de diversos gèneres de text, la centralitat de les interaccions en els processos d'aprenentatge i la sensibilitat pel plurilingüisme com a concepte central en els aprenentatges de llengües, amb especial esment en l'avantatge cognitiu i didàctic que ofereix la transferència lingüística.

En definitiva, aquest llibre aposta per una recerca situada, col·laborativa i connectada amb la realitat educativa i sociolingüística del País Valencià. A través de l'anàlisi del videotutorial per a aprendre llengües com a gènere emergent i de la valoració crítica d'una plataforma institucional de videotutorials per a l'aprenentatge del valencià com són els Apunts de Llengua, es pretén contribuir al desenvolupament de recursos per a la formació lingüística en tres direccions: a l'aula de llengües, en la formació de professorat i també pel que fa a la divulgació de coneixements lingüístics a un públic generalista.

La voluntat última és oferir eines conceptuals i pràctiques per a docents, formadors i investigadors que treballen per una educació plurilingüe, multimodal i alhora arrelada al territori. Entenem que els formats multimodals, lluny de ser simples complements tecnològics, poden esdevenir materials didàctics centrals i de prestigi, amb un elevat valor per al treball de l'oralitat i de la reflexió metaverbal dels tres tipus: metalingüística, metadiscursiva i exolingüe (Monferrer-Palmer i Dolz, 2025).

Confiam que aquest volum siga útil per a continuar obrint camins, coordinar noves investigacions, homogeneïtzar terminologia i enriquir la tasca quotidiana de tants docents que, cada dia, fan de l'aula un espai viu d'interacció, de reflexió i de transformació connectat amb les realitats comunicatives actuals tan canviants.

Referències bibliogràfiques

- Ballesteros-Regaña, C. (2013). El vídeo en la enseñanza y la formación. Dins: J. Barroso i J. Cabero (coord.). *Nuevos escenarios digitales: Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular* (p. 167-186). Pirámide.
- Barroso, J. (2013). Nuevos escenarios para la formación. La integración curricular de las TIC. Dins: J. Barroso i J. Cabero (coord.). *Nuevos escenarios digitales. Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular* (p. 57-67). Pirámide.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Delachaux et Niestlé.
- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa. Diseño y producción de medios*. Paidós.
- Cabero, J. (2004). El uso del vídeo en la enseñanza. Dins: J. Cabero i R. Romero (coord.). *Nuevas tecnologías en la práctica educativa* (p. 77-104). Ariel.
- Cabero, J. (2007). La investigación en el ámbito de la tecnología educativa. Dins: J. Cabero (coord.). *Tecnología educativa* (p. 249-261). McGraw-Hill.
- Cabero, J. i Barroso, J. M. (2016). El vídeo educativo. Dins: J. Sánchez Rodríguez, J. Ruíz Palmero i M. Gómez García (coord.). *Tecnologías de la comunicación y la información aplicadas a la educación* (p. 81-90). Síntesis.
- Cassany, D. i Shafirova, L. (2021). «¡Ya está! Me pongo a filmar»: Aprender grabando vídeos en clase. *Signos*, 54(107), 893-918. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342021000300893>
- Cassany, D. i Urrutia, M. (2023). Les (noves) vides del vídeo. *Reserclle: Revista de la Societat d'Ensenyament i Recerca del Català com a Llengua Estrangera*, 4, 4-21. <https://doi.org/10.31009/reserclle.2023.01>
- Cebrián, M. (2005). Vídeo y educación I: Los vídeos educativos versus vídeos didácticos. Dins: M. Cebrián (coord.). *Tecnologías de la información y comunicación para la formación de docentes* (p. 83-92). Pirámide.
- Dolz, J. i Gagnon, R. (2016). Des outils pour saisir la complexité des objets à enseigner et des pratiques d'enseignement et de formation. Dins: V. Lussi Borer i L. Ria (ed.). *Apprendre à enseigner* (p. 107-123). Presses Universitaires de France.
- Dolz, J. i Monferrer-Palmer, A. (2023). Modelización didáctica del género de texto multimodal videotutorial para la enseñanza de lenguas:

- Estudio preliminar. *Signum: Estudos da Linguagem*, 26, 107-118. <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/47446>
- Dolz, J. i Wirthner, M. (2003). Le français comme discipline-clé de l'école: Conception du français dans le nouveau plan d'étude cadre de la Suisse romande. *La Lettre de l'AIRDF*, 32, 15-17. https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_2003_num_32_1_1553
- Dolz, J. i Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. ESF.
- Donaghy, K. (2019). Using film to teach languages in a world of screens. Dins: C. Herrero i I. Vanderschelden (ed.). *Using film and media in the language classroom: Reflections on research-led teaching*. Multilingual Matters.
- Durán Rivas, C. i Martí-Climent, A. (2025). El contraste interlingüístico al servicio de la reflexión gramatical en la enseñanza de lenguas. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 34, 1-12. <https://doi.org/10.7203/realia.34.29832>
- García García, D. (2014). Creación y edición de vídeo. Dins: F. Trujillo (coord.). *Artefactos digitales: Una escuela digital para la educación de hoy* (p. 114-117). Graó.
- García-Pastor, M. D. (2020). Researching Identity and L2 Pragmatics in Digital Stories: A Relational Account. *CALICO Journal*, 37(1), 46-65. <https://doi.org/10.1558/cj.38777>
- Ibarra, N. i Ballester, J. (2016). Booktrailer en Educación Infantil Primaria: Adquisición y desarrollo de las competencias comunicativa, digital y literaria a través de narrativas digitales. *Digital Education Review*, 30, 76-93.
- Ibarra, N. i Ballester, J. (2017). De literatura, cine, publicidad e internet: Relatos digitales y booktráilers en la formación de docentes. *@tic: Revista d'innovació educativa*, 19, 47-54. <https://doi.org/10.7203/attic.19.11006>
- Idiazábal, I., Manterola, I. i Díaz de Gereñu, L. (2015). Objetivos y recursos didácticos para la educación plurilingüe. Dins: I. M. García-Azkoaga i I. Idiazábal (ed.). *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe* (p. 39-60). Universidad del País Vasco.
- Major, L. i Watson, S. (2018). Using video to support in-service teacher professional development: the state of the field, limitations and possibilities. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(1), 49-68. <http://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1361469>
- Martí-Climent, A. (2020a). La promoción de la lectura a través de la videorreseña en el Grado en Maestro/a en Educación Infantil. Dins:

- F. J. Ruiz-Rey, N. Quero-Torres, M. Cebrián-de-la-Serna i P. Hernández-Hernández (coord.). *Tecnologías emergentes y estilos de aprendizaje para la enseñanza* (p. 156-165). Universidad de Málaga.
- Martí-Climent, A. (2020b). Compartir lecturas mediante videorreseñas. Una práctica innovadora en la formación de maestros. Dins: R. Roig-Vila (ed.). *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (p. 1248-1258). Octaedro.
- Martí-Climent, A. (2022). El vídeo en la enseñanza: Una aproximación a la visión del profesorado. Dins: E. E. Aveleyra i M. A. Proyetti Martino (coord.). *Escenarios y recursos para la enseñanza con tecnología: Desafíos y retos* (p. 521-534). Octaedro.
- Martí-Climent, A. i Garcia-Vidal, P. (2020). *DidàTICs: Projectes de llengua i literatura per a l'aula de Secundària*. Bromera.
- Martí-Climent, A. i Garcia-Vidal, P. (2021). El videoling: Uso educativo del vídeo en la enseñanza de la gramática. *Tejuelo*, 33, 75-102. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.75>
- Martí-Climent, A. i Garcia-Vidal, P. (2022). El vídeo en la enseñanza de lenguas. Estudio de su uso didáctico en la formación de docentes. Dins: M. Romera-Ciría i M. C. Bueno-Alastuey (coord.). *Didáctica de la lengua, multimodalidad y nuevos entornos de aprendizaje* (p. 41-62). Graó.
- Martí-Climent, A., Reig, A. i Rodríguez-Gonzalo, C. (2021). La videorreseña y la creación de comunidades lectoras en la formación inicial de docentes. *Tonos Digital*, 41, 1-28.
- Martí-Climent, A., Reig, A. i Rodríguez-Gonzalo, C. (2022). Las videorreseñas y la formación de maestros como mediadores de literatura infantil. Dins: A. Asiáin Ansorena i M. V. López-Pérez (coord.). *Multimodalidad y didáctica de las literaturas* (p. 177-198). Graó.
- Martí-Climent, A., Reig, A. i Rodríguez-Gonzalo, C. (2023). Les comunitats de lectura professional com a eina de formació mitjançant les videoressenyes. *Reseracle: Revista de la Societat d'Ensenyament i Recerca del Català com a Llengua Estrangera*, 4, 62-83. <https://doi.org/10.31009/reseracle.2023.04>
- Martí-Climent, A., Reig, A. i Rodríguez-Gonzalo, C. (2024). Alfabetización académica y socialización de la lectura mediante videorreseñas en la formación de docentes. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 23(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.1.386
- Monferrer-Palmer, A. (2023). Videotutorials d'ensenyament de llengües (VEL): Historicitat del gènere, modelització i seqüència didàctica per a aprendre gramàtica (SDG). Dins: C. Perinán i J. M. Manigante (ed.). *Enseñanza-aprendizaje de lenguas en entornos digitales*

- (p. 163-192). <https://usercontent.one/wp/ainamonferrer.com/wp-content/uploads/2024/01/1.SDG-amb-VEL.pdf>
- Monferrer-Palmer, A. (2019). *Estratègies d'adquisició i d'aprenentatge de la llengua catalana per a Magisteri Infantil i Magisteri de Primària*. Universitat Jaume I.
- Monferrer-Palmer, A. i Monferrer, J. (2021). *De mica en mica: Manual C1-C2*. Àrbena.
- Monferrer-Palmer, A. i Monferrer, J. (2022). *S'ompli la pica: Manual C1-C2*. Àrbena.
- Monferrer-Palmer, A. i Monferrer, J. (2023a). *Manual B2: EOI Virtual Valenciana*. Conselleria d'Educació.
- Monferrer-Palmer, A. i Monferrer, J. (2023b). *Manual C1: EOI Virtual Valenciana*. Conselleria d'Educació.
- Monferrer-Palmer, A. i Monferrer, J. (2023c). *Manual 1C2: EOI Virtual Valenciana*. Conselleria d'Educació.
- Monferrer-Palmer, A. i Monferrer, J. (2023d). *Manual 2C2: EOI Virtual Valenciana*. Conselleria d'Educació.
- Monferrer-Palmer, A. i Dolz, J. (2025). Metaverbal dimensions of videotutorials for language teaching: Corpus analysis and itinerary design. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 34, 30-48. <https://doi.org/10.7203/realia.34.28748>
- Paladines-Paredes, L. V. i Aliagas, C. (2021a). Booktuber: Lectura en red, nuevas literacidades y aplicaciones didácticas. *EDMETIC*, 10(1), 58-72. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i1.12234>
- Paladines-Paredes, L. V. i Aliagas, C. (2021b). Videorreseñas de booktubers como espacios de mediación literaria. *Ocnos*, 20(1), 38-49. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2489
- Reig Gascon, A. (2017). Traducción didáctica, subtítulo y TIC: proyectos en colaboración en el aula de L2. *Lenguaje y Textos*, 46, 115-124. <https://doi.org/10.4995/lyt.2017.7440>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2021). Una gramática escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 21, 33-55. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.21.2>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2024). Cap a un ensenyament de la gramàtica com a reflexió sobre les llengües. *Articles. Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 100, 47-54.
- Ruiz Bikandi, U. (2008). La reflexión metalingüística desde varias lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 33-45.

- Salinas, J. (1992). *Diseño, producción y evaluación de vídeos didácticos*. Universitat de les Illes Balears.
- Sanz-Moreno, R. (2022). Autobiographies langagières audiovisuelles et croyances des futurs enseignants sur l'apprentissage de langues. *Synergies Espagne*, 15, 59-76.
- Sanz-Moreno, R. (2023). Une expérience innovatrice avec des futurs enseignants de FLE: La création de capsules de grammaire contrastive. Dins: J. L. Magiante i C. Perinán Pascual (ed.). *Enseñanza-aprendizaje de lenguas en entornos digitales* (p. 279-302). Tirant Humanidades.
- Sanz-Moreno, R. (2024). Stratégies pédagogiques utilisées dans la création de capsules audiovisuelles par des futurs enseignants de FLE. *Langue(s) i Parole: Revista de Filologia Francesa i Romànica*, 9, 45-67. <https://doi.org/10.5565/rev/languesparole.142>
- Sherin, M. G. (2004). New perspectives on the role of video in teacher education. Dins: J. Brophy (ed.). *Using video in teacher education: Advances in research on teaching*, 10 (p. 1-27). Elsevier Press.
- Schneuwly, B. i Dolz, J. (1997). Les genres scolaires: Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères: Recherches en didactique du français langue maternelle*, 15, 27-40.
- Soler Pardo, B. (2014). Digital Storytelling: A Case Study of the Creation, and Narration of a Story by EFL Learners. *Digital Education Review*, 26, 74-84, <https://raco.cat/index.php/DER/article/view/288341>
- Soler Pardo, B. (2017). La traducción audiovisual en la enseñanza de una LE: la subtítulos como herramienta metodológica para la adquisición de léxico. TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Educación*, 26, 163-192. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.26.163>
- Soler Pardo, B. (2023). Booktuber: Promoting reading and literacy in the classroom among Spanish pre-service teachers through a video review. *Literacy*, 58, 1-15. <https://doi.org/10.1111/lit.12346>
- Tochon, F. (2008). A brief history of video feedback and its role in foreign language education. *CALICO Journal*, 25(3), 420-435. <http://www.jstor.org/stable/calicojournal.25.3.420>
- Torralba, G. (2017). La subtítulos como herramienta para la adquisición de léxico en lengua extranjera. Dins: J. J. Martínez Sierra (coord.). *Fotografía de la investigación doctoral en traducción audiovisual* (p. 357-374). Punto Didot.
- Torralba, G. (2018). Los futuros maestros se convierten en booktubers: Una práctica de fomento lector en el Grado en Maestro de Educa-

ción Primaria. *Lenguaje y Textos*, 47, 13-23. <https://doi.org/10.4995/lyt.2018.7986>

Usart, M. i Palau, R. (2019). Validación de una herramienta de videoanálisis para la evaluación de la Competencia Digital de futuros docentes: eficiencia, facilidad de uso y usabilidad percibidas. Dins: R. Roig-Vila (ed.). *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior: Nuevos contextos, nuevas ideas* (p. 436-446). Octaedro.

PART I. ESTUDIS SOBRE ELS
VIDEOTUTORIALS PER A L'ENSENYAMENT
DE LLENGÜES

Confluències entre la didàctica i la divulgació: una anàlisi comparativa a partir de vídeos per a l'ensenyament de llengües

AINA MONFERRER-PALMER
VÍCTOR CAMARASA
Universitat de València

Resum

Aquest estudi analitza les confluències entre la didàctica formal de llengües i la divulgació a través dels vídeos per a l'ensenyament de llengües, consolidats com a gènere multimodal emergent que integra recursos, estratègies i pràctiques provinents tant de l'aula com de la comunicació digital. Mitjançant una metodologia qualitativa i comparativa, s'examinen dos projectes representatius: De mica en mica, iniciativa independent amb impacte en xarxes socials, i Apunts de Llengua, projecte institucional vinculat a la radiotelevisió pública valenciana, amb l'objectiu d'il·lustrar la complementarietat entre didàctica i divulgació en aquest gènere a cavall entre dues esferes socials de la comunicació: l'educativa i la mediàtica. Els vídeos per a l'ensenyament de llengües combinen mecanismes de didactització com ara la presentificació d'objectes d'ensenyament i l'ús de gestos didàctics, amb les exigències del medi digital, com són l'audiència ampliada, la interacció diferida i la flexibilitat en el consum, la qual cosa els atorga un prestigi creixent i els situa cada vegada més a prop del prestigi dels llibres de text, fins i tot amb opcions d'integració multimèdia entre videotutorials i manuals tradicionals. L'anàlisi destaca el potencial dels vídeos d'ensenyament de llengües com a recurs de formació del professorat i planteja la necessitat de repensar els límits entre didàctica i divulgació dins d'un ecosistema digital que ofereix escenaris més accessibles i adaptables, però que també comporta pèrdua de control directe sobre l'aprenentatge. Així, aquest gènere de text multimodal es configura com a instrument clau per a reforçar l'autonomia dels aprenents i enriquir la formació docent en un context educatiu cada vegada més digitalitzat.

Paraules clau: vídeos per a l'ensenyament de llengües, didàctica de llengües, divulgació educativa, aprenentatges lingüístics, autoaprenentatge.

1. Introducció

L'aparició i la consolidació dels VEL o *videoling* com a gènere multimodal d'ensenyament ha fet créixer l'encavalcament progressiu entre les pràctiques pròpies de l'aula i les formes de divulgació de coneixements en entorns digitals. La recerca que presentem parteix d'una problemàtica emergent: especialment després de la pandèmia i l'auge dels *prosumidors* (Monferrer-Palmer, 2022b), els límits entre la didàctica formal i la comunicació educativa multiplataforma s'han diluït de manera que han convergit rols i estratègies en el marc d'un nou ecosistema comunicatiu i educatiu (Santos, 2017; Shi, Stickler i Lloyd, 2017).

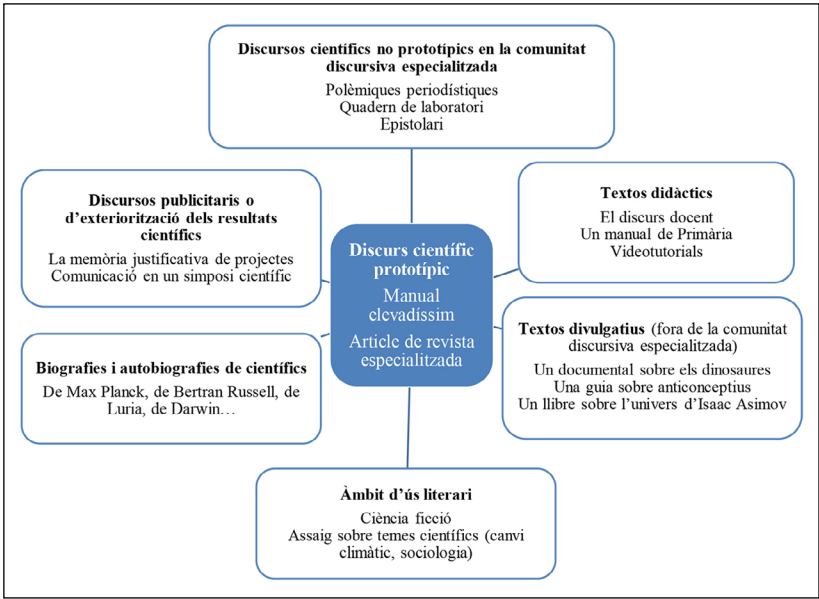
A partir d'una metodologia de reflexió teòrica des del marc epistemològic de l'interaccionisme sociodiscursiu i amb comparació qualitativa basada en la recerca-acció, analitzem, de la banda de la didàctica, la sedimentació de la pràctica de la co-construcció guiada de coneixements a l'aula mitjançant les interaccions orals (Mercer, 1997; Dolz i Gagnon, 2016), i de la banda de la divulgació, dos projectes divulgatius específics de creació de videotutorials per a l'ensenyament del català. Un d'ells és De mica en mica, una iniciativa independent amb més de 15.000 subscriptors a YouTube i 7.500 en Instagram (Monferrer-Palmer, 2021, 2022a), i l'altre, Apunts de Llengua (Monferrer-Palmer, Martí-Climent, Camarasa, Gimeno i Canet, 2025), un projecte institucional allotjat en la plataforma de la radiotelevisió pública valenciana (À Punt Mèdia, 2025), amb finançament de la Conselleria d'Educació.

Hi comparem els mecanismes divulgatius dels videotutorials d'aquests projectes amb els gestos didàctics propis de l'ensenyament i aprenentatge a l'aula de llengües (Mercer, 1997; Altava, Gimeno, Ríos i Gallardo, 2012; Monferrer-Palmer i Ríos, 2014). A més, com que els autors d'aquest capítol formen part alhora dels dos projectes divulgatius del català que s'analitzen, també podem parlar de l'aplicació d'una metodologia d'autoconfrontació amb la pràctica docent i divulgativa pròpia (Dolz i Gagnon, 2016). L'*autoconfrontació* és una tècnica que consisteix a fer que un mateix docent analitzi de manera crítica el registre d'una classe seua i que reflexione verbalment sobre el que fa, per què ho fa i què pensa o sent durant l'acció docent (Rodríguez Hernández, Cano Ruíz i Leurquin, 2024).

Ens situem en el marc epistemològic de l'interaccionisme sociodiscursiu (Bronckart, 1996), amb una atenció especial a la centralitat del gènere de text i a la interacció com a eixos per a la co-construcció dels coneixements a l'aula de llengües. Entenem els VEL (Dolz i Monferrer-Palmer, 2023; Dolz i Monferrer-Palmer, 2025a) com a gèneres emergents que reproduïxen, institucionalitzen i transformen mecanismes propis tant de la didàctica com de la divulgació.

En la figura següent, es mostra la diferència entre el llenguatge pròpiament científic, que podem trobar en literatura especialitzada o en manuals tècnics, en comparació amb els discursos divulgatius que en deriven i que pretenen aproximar els coneixements d'especialitat, o bé al gran públic, o bé a un grup concret d'aprenents escolaritzats, sovint mitjançant la figura de la persona experta (Beacco, 1992).

Figura 1. Esquema sobre el discurs científic prototípic i els discursos científics perifèrics.



Font: adaptació de Monferrer i Rios (2014: 87)

Els textos científics prototípics s'inscriuen en l'àmbit dels llenguatges d'especialitat i, en conseqüència, es caracteritzen per un

registre formal i un elevat grau d'especialització (Beacco, 2004). En contraposició, els textos científics perifèrics constitueixen desplaçaments respecte d'aquestes formes més tècniques, fet que en possibilita la comprensió per part d'un públic ampli i menys expert. En aquest context, i per tal d'assegurar-hi l'eficàcia comunicativa, adquireixen rellevància determinats mecanismes de divulgació i de didactització.

Així, és possible observar com els discursos prototípics d'especialitat poden ser reformulats i adaptats en discursos perifèrics de la ciència, com passa en l'àmbit del màrqueting o de la publicitat, en què s'intenten transposar continguts científics complexos en forma de missatges accessibles per al públic generalista. En el context de la divulgació lingüística, aquesta tendència es manifesta, per exemple, en les campanyes de promoció de centres educatius, en les iniciatives de foment del plurilingüisme o en les polítiques lingüístiques orientades a la normalització de llengües minoritzades, posem per cas.

El segon cas que esmentarem és el dels discursos científics no prototípics que prenen forma a través de les polèmiques generades dins de la comunitat científica i que són traslladats a l'esfera mediàtica generalista. Aquest és el cas, entre altres, de la controvèrsia al voltant dels efectes de les pantalles en l'àmbit escolar, de l'assetjament o els canvis en les proves d'accés a la universitat.

Un tercer àmbit d'aparició de discursos científics perifèrics es troba en els materials didàctics, tant en els llibres de text com en els VEL destinats a l'ensenyament de llengües –àmbit que constitueix el focus d'atenció d'aquest estudi–, així com en el discurs oral que es produeix en les pràctiques educatives dels i les docents de llengües.

En quart lloc, resulta pertinent destacar la presència d'aquests discursos en textos clarament orientats a la divulgació científica, com ara les publicacions de revistes especialitzades, entre les quals sobresurt en català la revista *Mètode* de la Universitat de València. També en formen part les guies elaborades en l'àmbit sanitari, com ara les anticonceptives o aquelles destinades a oferir recomanacions per a la prevenció de malalties contagioses, d'ús massiu durant la COVID-19.

Dins l'àmbit literari, i en particular en la producció de ficció, es constata la presència de discursos científics perifèrics, tant en

la ciència-ficció –amb exemples clàssics com ara el *Frankenstein* de Mary Shelley o les obres d’Isaac Asimov– com en la literatura de divulgació centrada en problemàtiques actuals, com és el cas de les publicacions d’Antonio Turiel o d’Andreu Escrivà en relació amb la crisi climàtica. Aquestes darreres obres, tot i mantenir una base científica sòlida, s’adrecen a un públic no especialitzat i contribueixen a la difusió de coneixements sobre qüestions mediambientals de rellevància social.

Encara sobre la figura 1, esmentarem un sisé àmbit en què es fan presents aquests discursos científics perifèrics: les biografies i autobiografies de persones científiques. Aquestes produccions narren la trajectòria vital i professional de figures rellevants del món de la ciència, com Stephen Hawking, Charles Darwin, Max Planck o Marie Curie, i contribueixen a la difusió del coneixement científic a través de la humanització de les persones dedicades a la recerca que les fa més properes. Així doncs, si situem els discursos didàctics dins dels discursos científics perifèrics, els VEL serien un exemple paradigmàtic d’aquest tipus de discursos com a textos multimodals amb finalitats didàctiques.

Molt abans de la generalització dels VEL en l’era dels *prosumidors* d’internet, Beacco (1992) estudiava els mecanismes retòrics que entren en joc a l’hora de comunicar les catàstrofes en els mitjans de comunicació, i la tensió que s’hi crea entre els coneixements d’especialitat i la necessitat de fer-los arribar a un públic generalista (Beacco, 1992; Monferrer-Palmer i Salvador, 2012). En aquest context mediàtic, la figura de l’expert es converteix en element clau per a divulgar coneixements tècnics. Els mecanismes retòrics en la divulgació de les catàstrofes són comparables als que es fan servir pel docent a l’aula. Podríem dir que, en l’esfera comunicativa dels VEL, l’autor ocupa el lloc del docent tradicional i fa servir recursos i gestos didàctics que sovint recreen els del docent a l’aula (Dolz i Gagnon, 2016; Tobola, Dolz i Maillard, 2017).

Per tot això, en aquest estudi partim de la hipòtesi que els videotutorials constitueixen un gènere multimodal, híbrid perquè combina recursos i estratègies tant de la didàctica formal com de la divulgació, en un espai comunicatiu emergent que afavoreix la reflexió metaverbal i el desenvolupament de competències didàctiques en l’ensenyament de llengües. Aquesta hibridació entre la didàctica i la divulgació estableix nous escenaris d’aprenen-

tatge que, tot i tenir desavantatges com la pèrdua de control directe del docent sobre el procés formatiu, poden enriquir la formació del professorat i fomentar l'autonomia dels aprenents.

Partim dels objectius de recerca següents:

1. Analitzar les característiques del VEL com a gènere multimodal emergent en la intersecció entre la didàctica de llengües i la divulgació educativa.
2. Comparar les estratègies comunicatives i didàctiques emprades en dos projectes de VEL –De mica en mica i Apunts de Llengua– amb les pràctiques pròpies de la didàctica formal a l'aula de llengües.
3. Valorar de manera inicial la utilitat del VEL com a recurs formatiu sobre la reflexió metaverbal per a l'entrenament de futurs docents en estratègies de didactització i gestos didàctics.
4. Reflexionar sobre la redefinició de les fronteres entre la didàctica i la divulgació en l'ecosistema digital mediàtic i educatiu.

L'anàlisi que presentem es desenvolupa a partir d'una comparació en què s'oposen diversos paràmetres relatius a la didàctica de llengües a l'aula i a la divulgació lingüística en els VEL. Concretament, els paràmetres en què ens centrem inclouen (taula 1):

- a) La legitimitat de l'enunciador
- b) El tipus de destinatari
- c) La interacció
- d) L'adaptabilitat del contingut
- e) El nivell de formalitat
- f) El context cultural i lingüístic
- g) La diversitat del públic
- h) La profunditat del contingut
- i) L'objectiu principal
- j) Els recursos emprats
- k) La gestió del temps (possibilitat o no de flexibilitat horària)
- l) El control sobre el procés d'aprenentatge

Pretenem que aquesta recerca pose en relleu la necessitat de revisar les fronteres entre la didàctica i la divulgació en un context digital en què aquestes pràctiques convergeixen cada vegada més, cosa que reconfigura els escenaris possibles per l'ensenyament.

ment de llengües i modifica la concepció del que són materials didàctics vàlids.

2. Anàlisi de resultats i discussió: comparativa entre la didàctica de llengües a l'aula i la divulgació

Tot seguit mostrem una taula en què es posen en relació els dos contextos que fan servir mecanismes paral·lels a l'hora de fer arribar continguts d'especialitat a un públic generalista: la didàctica i la divulgació –dit d'una altra manera, l'aula i l'espai dels mitjans de comunicació–, per a entendre millor les coincidències que hi ha i que ens permeten fer servir els videotutorials per a l'entrenament dels futurs docents en la reflexió metaverbal i en les estratègies de *presentificació* d'objectes d'ensenyament verbals (Monferrer-Palmer i Ríos, 2014), mitjançant mecanismes de didactització compartits entre les dues esferes socials de la comunicació:

Taula 1. Comparativa de les característiques dels dos contextos de divulgació, el de l'aula i el dels mitjans de comunicació

Aspecte	Didàctica de llengües a l'aula	Divulgació de l'aprenentatge de llengües en internet
Enunciador	Enunciador expert legítimament professionalment.	L'enunciador assumeix el rol d'expert, tot i que no sempre ho és.
Destinatari	Destinatari acotat (grup d'alumnes concret).	Destinatari massiu, des de persones sense cap coneixement sobre l'objecte divulgat fins a filòlegs hiperespecialitzats que poden trobar que el missatge no és prou detallat.
Interacció	Interacció directa i immediata (sempre que no siga una classe en línia asíncrona).	Interacció indirecta i diferida (comentaris, <i>feedback</i> , programes ja gravats); es poden aplicar millores en temporades posteriors a partir de la retroalimentació rebuda.
Adaptabilitat	Possibilitat d'adaptar el contingut en temps real segons les necessitats immediates dels alumnes.	Dificultat per adaptar el contingut a temps real; <i>feedback</i> (retroalimentació) posterior aplicat en temporades futures per millorar la interacció.

Nivell de formalitat	Tot i que l'ús lingüístic és formal, el context pot captar millor un matis humorístic o cohoqualitat.	El locutor amb el rol d'expert en llengua, sol mantenir un model de llengua de formalitat mitjana per a abastar un públic ampli; convé marcar explícitament els registres per a evitar malentesos.
Context cultural i lingüístic	Es pot adaptar a les llengües i les cultures de partida dels alumnes.	Cal tenir en compte un públic global, amb diversos parlars, fins i tot llengües de partida diferents, i variació dialectal de tots els territoris.
Diversitat del públic	Diversitat coneguda i gestionable.	Diversitat desconeguda i sense capacitat de ser gestionada per part del docent.
Profunditat del contingut	Possibilitat d'aprofundir en temes específics i progressió curricular.	Sovint se centren en generalitats per a arribar a més persones; és difícil una progressió en els objectes d'ensenyament, ja que cada espectador consumeix els continguts en un ordre diferent, tot i que es poden dissenyar itineraris des de la plataforma per a personalitzar-ne el consum.
Objectiu principal	Cal ensenyar i assegurar l'aprenentatge d'una llengua en un context controlat.	Divulgar coneixements i interessar un públic ampli sobre la llengua estàndard, curiositats dels parlars, la parla de carrer, la sociolingüística, la literatura, la música, tradicions...
Eines i recursos	Utilització de recursos didàctics físics i digitals dins l'aula.	Utilització de recursos digitals (vídeos, infografies) accessibles a tothom; possibilitat de post-producció i qualitat audiovisual atractives; els continguts de divulgació audiovisual poden servir de reforçament per a l'aula presencial, per a autoaprenentatge o per a simple gaudiment cultural.
Flexibilitat horària	Sessions planificades amb horaris o calendaris establerts.	Contingut accessible en qualsevol moment, útil per al públic generalista, però també per a la comunitat educativa valenciana.
Control del procés d'aprenentatge	Control directe del progrés dels alumnes.	Dificultats de control sobre el progrés individual dels espectadors, tot i que es poden facilitar itineraris d'aprenentatge per a fomentar l'autonomia de l'aprenent en línia, una <i>app</i> de seguiment del progrés, etc.

Font: elaboració pròpia

Tot i que didactització i divulgació tenen molts punts en comú, també es diferencien, tot i que amb encavalcaments. Com a punt de partida, sabem que, a l'aula, el públic és conegut i acoatat, el contingut es pot adaptar en temps real i la interacció és directa i plenament socioconstructivista (Vygotski, 1934/2019; Mercer, 1997; Altava, Gimeno, Ríos i Gallardo, 2012; Monferrer-

Palmer i Ríos, 2014). Per contra, en els entorns digitals, el destinatari és ampli i heterogeni, la flexibilitat horària és màxima, però la interacció es produeix en diferit i es perd el control directe sobre el procés formatiu (Cassany, 2012). Tot i això, els recursos audiovisuals i l'atractiu de la postproducció d'alguns VEL com els dels Apunts de Llengua poden captar l'atenció del consumidor (generalista, alumne o autoaprenent). A més, com hem desenvolupat en treballs previs, l'articulació de diversos VEL en una plataforma permet el disseny d'itineraris d'aprenentatge i fomenta l'autonomia dels aprenents (Dolz i Monferrer-Palmer, 2025b).

Si anem a pams seguint la taula 1, en primer lloc destacarem que l'expert a l'aula és un individu legítimament professionalment, ja que ha hagut de passar una sèrie de filtres burocràtics per aconseguir que la institució educativa li ofereixi l'espai professional de gestió dels aprenentatges d'un grup determinat d'alumnes. En canvi, l'enunciador que assumeix el rol d'expert en un vídeo per a aprendre llengües que troben en les xarxes socials generalistes no sempre ho és. De vegades, darrere de l'aparença d'expert en el tema, poden amagar-s'hi individus amb coneixements insuficients, tant sobre la matèria que ensenyen en els videotutorials com en la matèria de com ensenyar. De fet, ensenyar els alumnes a destriar críticament entre vídeos legítims i vídeos poc fiables en internet és també una tasca que cal fer a l'aula de llengües.

En segon lloc, el destinatari en una aula de llengües és clar i acotat: un grup d'alumnes concrets, que consten en el llistat d'alumnat matriculat al curs. Per tant, el docent sap exactament a qui s'està dirigint, té l'obligació d'avaluar aquests alumnes i ha de planificar com adaptar-se a ells i a elles perquè els aprenentatges siguin efectius. En canvi, quan ensenyem per internet, el destinatari és massiu. Tot i que, com hem dit, dins de l'aula sempre hi ha diferències en els coneixements de partida i es fa necessària l'atenció a la diversitat, les diferències de coneixements en l'ensenyament reglat mai no seran tan àmplies com les que trobem en els espectadors de videotutorials en xarxes socials o en plataformes web obertes, en què el destinatari és difús. Hi podem trobar des de destinataris sense cap coneixement sobre l'objecte divulgat o ensenyat fins a filòlegs hiperespecialitzats que poden considerar, fins i tot, que el missatge no és prou detallat i resulta massa generalista fins al punt que es donen per certes coses que no

ho són. En aquest sentit, volem destacar només un exemple arran del VEL titulat «Píndola 25. La pronúncia de la palatal lateral [ʎ]» del canal de YouTube De mica en mica i els comentaris que se'n van derivar.³

En aquest VEL, exposem que la manera correcta de pronunciar el dígraf doble *ele* en català és el so palatal lateral (ʎ, com en [véʎ], [péʎ] o [lápis]). Tanmateix, aquest és el so en català que més sol costar d'aprendre (Pujol Canal, 2007). Tot i que la iodització és pròpia etimològicament en alguns parlars de Menorca i del català central, el fenomen del ieisme es considera una interferència fonètica del castellà i cal evitar-lo en català estàndard. Els alumnes que no arriben a pronunciar la palatal lateral, quasi sempre articulen una de les opcions següents: o bé hi pronuncien una *iot* ([véj], [péj] o [jápis]), o bé una *lateral alveolar sonora* ([véʎ], [péʎ] o [lápis], o també [véjl], [péjl] o [ljápis]). Ara bé, tot i que sabem que la correcta és la forma palatal lateral (ʎ), un gest didàctic típic dels professors de català és recomanar abans la pronúncia amb una *iot* que amb *lateral alveolar sonora*, ja que la primera opció, tot i no ser tampoc normativa, no entrecanvia la comprensió com sí que ho fa la segona. Malgrat que aquesta explicació seria usual i acceptable en l'esfera social de la comunicació que representa una aula, amb destinatari acotat, no ho és en l'espai mediàtic per aquesta indefinició del destinatari, que pot arribar a ser hiperespecialitzat, com els autors d'alguns dels comentaris en el vídeo esmentat (per exemple, aquest «El *barceloní* sí que la té, passa que la gent de Barcelona que et trobaràs el 80 % no parla català i els pocs catalanoparlants que resten, alguns l'han perduda. Ara, molta gent la fem»).

En definitiva, com que en els videotutorials d'internet no es pot acotar el destinatari, quan es divulga sobre una matèria d'especialitat com la llengua sovint es pot incórrer en afirmacions qüestionables per a un destinatari especialitzat que no ho serien en una aula amb alumnes menys experts. Si s'elaborara un VEL sobre la palatal lateral en espanyol, anticipem que també s'hi podrien trobar aspectes polèmics, ja que aquest fonema pateix un procés recessiu i, a hores d'ara, és una marca dialectal estigmatitzada socialment, malgrat que la sedimentació de la didàctica de l'espanyol en els llibres de text sí que representa com a ge-

3. Enllaç al vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=dDG-_hbcLps

nuïna aquesta distinció fonètica (Calero Vaquera i Calvillo Jurado, 1992).

Aquesta necessitat d'adaptar el discurs al destinatari es pot veure en el fet que, quan ensenyem en una classe llengües, normalment tendim a la dicotomia *correcte* i *incorrecte* perquè per al nivell de coneixements dels destinataris és útil, sobretot, perquè hem de mesurar els aprenentatges dels alumnes (és a dir, avaluar-los). Per a poder mesurar aquests aprenentatges, sovint cal considerar la norma amb un cert marge d'arbitrarietat simplificant-la en dues polaritats.

Exemples d'aquestes explicacions que en una aula marquem com a correctes o incorrectes, però que en divulgació mediàtica hauríem d'evitar aquesta dicotomia són: qüestions de morfologia verbal en l'estàndard valencià (els incoatus), les perífrasis d'obligació com el *deure* de probabilitat i d'obligatorietat o, per exemple, les pronúncies dels parlars com l'apitxat o el fet de no pronunciar la erra final en els infinitius en nord-occidental, posem per cas. De fet, tot en llengua és molt matisable, sobretot des de la variació geogràfica i sociolingüística (Coseriu, 1962). Per això, en l'esfera social dels mitjans de comunicació generalistes, és arriscat parlar de *correcte* i *incorrecte*, de *bé* i de *malament*, ja que qualsevol objecte d'estudi, mirat des d'una proximitat extrema, és molt més matisable que, vist des de lluny (Morin, 1990), i l'autoestima lingüística dels parlants és un bé preuat i fràgil.

En segon lloc, la interacció en una aula sol ser síncrona, directa i immediata (excepte les classes en línia asíncrones, que són les que més s'assemblen a les dinàmiques de les plataformes de VEL). Com diria Neil Mercer, els coneixements a l'aula es construeixen des de la interacció simultània més pròpia del diàleg entre éssers humans. De fet, aquest és el pal de paller de les teories d'aprenentatge socioconstructivistes (Vygotski, 1934/2019), a les quals ens adscrivim. En canvi, quan ensenyem amb VEL en plataformes d'internet, tot i que pot haver-hi interacció, serà asíncrona (a excepció de videotutorials emesos en directe per *streaming*, que no són els més comuns). De manera general, en els VEL, trobem una interacció en diferit, sobre continguts ja enregistrats i publicats prèviament (els VEL o *videoling*), que poden ser resultat d'una sessió en *streaming*, o bé, el que és més comú, que siguin peces audiovisuals independents no enregistrades en cap directe.

Derivat d'aquests desajustos temporals, a diferència del que passa en una classe convencional que no queda enregistrada i publicada, els continguts dels VEL poden patir una certa obsolescència. Entre altres, perquè la norma va actualitzant-se, la llengua evoluciona i també la normativització. Fins i tot, pot ser que evolucionen tant la tradició didàctica com la legislació educativa i de certificació, cosa que també afectarà l'obsolescència dels continguts dels VEL, si són consumits anys després de ser publicats en internet.

Per exemple, en el cas del canal De mica en mica, s'hi troben una sèrie de vídeos que fan referència al document de l'*Estàndard Oral Valencià* de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua (2019), que en un moment donat l'AVL va retirar de la seua plataforma web. Per tant, a hores d'ara, en aquests VEL es parla d'un document que es dona per publicat en l'AVL, però que, tanmateix, a hores d'ara només es pot trobar publicat per serveis lingüístics locals, com ara l'Ajuntament de Petrer.

En tercer lloc, la docència en una aula convencional, siga en línia, siga presencial, permet adaptar el contingut en temps real segons les necessitats immediates dels alumnes. Podem adaptar-nos-hi a la nostra audiència amb els gestos didàctics i les dinàmiques d'aula per a mantindre-hi l'atenció, el dinamisme i la motivació. En canvi, quan aquesta interacció té lloc en internet, existeix una dificultat evident per a adaptar el contingut a l'audiència per part de l'enunciador. Podem adaptar-lo, però en diferit, de manera molt més lenta que en la interacció d'aula, de cara a elaborar vídeos en un futur a partir de l'experiència d'uns vídeos i els comentaris que hi hem obtingut.

En quart lloc, també trobem diferències entre la didàctica i la divulgació lingüístiques pel que fa al nivell de formalitat. En l'aula convencional, tot i que l'ús lingüístic és formal, el context pot captar millor un matís humorístic o la col·loquialitat. D'una banda, en ensenyament de llengües de nivells bàsics, es recomana la introducció a la llengua des d'un model quotidià i que tinga en compte el parlar de la comarca; per tant, amb algunes característiques del col·loquial (Consell d'Europa, 2001). En canvi, en els VEL d'internet, convé mantenir un model de llengua de formalitat mitjana per abastar un públic potencial ampli i per a evitar malentesos, ja que el mateix objecte del saber no s'explica igual a tot destinatari, sinó que varia segons els coneixements

previs del destinatari. En canvi, en una aula tancada, ens podem permetre més bromes, més adaptabilitat i no tenir més la necessitat de situar-nos, per precaució, en un model de llengua tan estàndard.

En cinqué lloc, com acabem de dir, en l'aula tradicional, el context lingüístic i cultural es pot adaptar a la llengua i als parlars de partida dels alumnes, així com a les llengües d'origen. Si sabem que tenim alumnes al·loglots, amb llengües de partida com el rus, l'ucraïnès, el romanés, el francès o l'àrab, podem adaptar millor el que ensenyem. En canvi, tot i que sí que hi ha videotutorials adaptats a un tipus d'aprenents concrets, amb unes llengües de partida concretes, com vam explicar en Dolz i Monferrer-Palmer (2025a), també és comú el cas contrari, en què l'enunciador del VEL es dirigeix a un aprenent que ve de qualsevol llengua de partida cap a la llengua que està aprenent i, per això, en eixe tipus de VEL, només es fa servir la llengua que s'està aprenent. Per exemple, les Tiny Tongues de la plataforma Apunts de Llengua són dirigides a aprenents d'anglès que parteixen d'un bon domini del valencià, aprofitant-hi les transferències lingüístiques específiques.⁴

En sisé lloc, referent a la diversitat del públic, tot i que en una aula física existeix diversitat, sempre serà coneguda i gestionable. En canvi, la diversitat que podem trobar en un consumidor de VEL és molt àmplia i no permet una adaptació real a les necessitats educatives del destinatari com sí que trobem en l'aula tradicional o en l'aula a distància. El seté aspecte és la profunditat del contingut, que, a grans trets, difereix entre el context didàctic i el context divulgatiu, tal com hem explicat uns paràgrafs més amunt.

En vuité lloc, l'objectiu principal de l'aula (presencial o a distància) és assegurar els aprenentatges d'una llengua en un context controlat. En l'espai escolaritzat, queden delimitades tasques com ara acotar les intervencions didàctiques i mesurar els aprenentatges (avaluar). En canvi, en els VEL en plataformes d'internet, aspectes com ensenyar i avaluar perden pes a mesura que en guanyem altres com l'autonomia i l'autogestió de l'aprenent, o bé la divulgació de coneixements interessants per a un públic ampli sobre la llengua estàndard, les curiositats dels parlants, la

4. Accés a les Tiny Tongues: <https://www.apuntsdellengua.es/programes/tiny-tongues>

parla de carrers, la sociolingüística o el patrimoni associat a la llengua (literatura, música o tradicions, posem per cas). Tot i que podem crear itineraris i oferir orientacions de nivell, al capdavall, els creadors d'eixos VEL no arriben a saber del tot si, qui els està consumint, els busca necessàriament per a obtenir uns coneixements concrets amb motivació extrínseca (examinar-se d'algun nivell de llengua, per exemple), o bé si estan simplement intentant entretenir-se i conèixer més qüestions per curiositat, amb motivació intrínseca.

Pel que fa al nové aspecte, les eines i els recursos, a l'aula podem fer servir recursos físics de ludificació com ara jocs de taula, tenim la llibreta per a anotacions guiades, també el llibre de text tradicional i, fins i tot, tecnologia (pissarres digitals, mòbils per a consultar diccionaris, intel·ligències artificials o per a ludificació en grup de tipus Kahoot!, entre altres). En canvi, en internet, els VEL no existirien sense les TIC, ja que ells mateixos són en suport vídeo. Però, a més, poden incloure infografies, música, altres vídeos, fotografies, etc. Fins i tot es poden crear VEL en els quals es genera una interacció perquè el vídeo va parant i preguntant sobre el contingut aparegut, ampliant les possibilitats d'interacció més enllà dels comentaris del vídeo, gràcies a tecnologies com Edpuzzle.⁵

El desé ítem comparat és el de la flexibilitat horària. L'aula tradicional s'organitza amb sessions planificades en horaris establerts (*seqüències didàctiques*, segons el marc epistemològic de l'interaccionisme sociodiscursiu, adaptades en forma de *situacions d'aprenentatge* seguint la LOMLOE, Dolz i Monferrer-Palmer, 2025b), tot i que hi ha ampliacions en forma d'activitats per a casa, en què es desenvolupen destreses relacionades amb l'autoaprenentatge. En internet, el contingut dels VEL és accessible en tot moment, útil per a un públic generalista, però també per a la comunitat educativa. Per tant, aquí tenim també la validesa d'aquests tutorials per a aprendre valencià com a recurs didàctic i d'autoaprenentatge que es pot consultar des de qualsevol lloc. En l'aula convencional, tot i el suport d'una aula virtual de tipus Moodle o altres plataformes anàlogues, la flexibilitat horària i de calendari no arriba a ser tan gran com en el consum de VEL per internet.

5. Eina didàctica per a afegir preguntes als vídeos: <https://edpuzzle.com>

Finalment, a l'aula exercim un control directe sobre el procés d'aprenentatge dels alumnes que permet la construcció guiada i estructurada de coneixements i un control de l'avaluació dels progressos en els aprenentatges lingüístics. És un docent concret qui s'hi responsabilitza d'aquest control. Tanmateix, en la divulgació de l'aprenentatge de llengües per internet dels VEL, no existeix una mesura dels aprenentatges tan complexa el progrés individual dels espectadors amb en l'aprenentatge escolaritzat de llengües.

En les plataformes d'aprenentatge en línia es poden facilitar itineraris per a fomentar l'autonomia de l'aprenent, amb aplicacions que dissenyen itineraris en els quals l'usuari té la sensació d'observar els aprenentatges. No obstant això, serà l'autoaprenent el que es compromet a monitorar el seu autoaprenentatge a mitjà i a llarg termini. Dit d'una altra manera, en internet, el rol d'avaluar els aprenentatges no està externalitzat, sinó que és a càrrec de cada autoaprenent. Sovint, en aquestes plataformes de VEL, com ara en el canal De mica en Mica o en els Apunts de Llengua, ni tan sols hi ha cap mena de mesura d'aquests aprenentatges. Simplement, es van visionant els vídeos i, a tot estirar, s'hi comenten o es lliguen els comentaris d'altres usuaris. En aquest tipus de consum també s'hi construiran aprenentatges lingüístics, però no necessàriament és important per a l'usuari mesurar-los, ni existeix un docent amb un grup d'alumnes concret que estiga guiant tot el procés. De fet, es passa de l'expert a l'aprenent, i el grup classe perd importància en el procés perquè pren la forma molt més massiva i difusa de *comunitat d'usuaris*.

3. Conclusions

Els resultats d'aquesta recerca són coherents amb la hipòtesi de partida: els videotutorials per a l'ensenyament de llengües (VEL) constitueixen un gènere multimodal emergent i híbrid, que combina recursos i estratègies pròpies tant de la didàctica formal com de la divulgació educativa. Aquesta hibridació dona lloc a un espai comunicatiu específic, amb un potencial destacat per a afavorir la reflexió metalingüística, l'autonomia dels aprenents i el desenvolupament de competències didàctiques, especialment en la formació inicial i contínua del professorat de llengües.

Pel que fa a la primera pregunta de recerca –sobre les característiques dels VEL com a gènere situat en la intersecció entre didàctica i divulgació–, s’ha vist com aquests productes audiovisuals adopten una sèrie de trets definitoris: la multimodalitat com a tret constitutiu, la presència de gestos didàctics i de mecanismes de *presentificació* dels continguts, i una orientació a audiències àmplies i heterogènies. Això implica una adaptació constant dels continguts, una atenció explícita als registres lingüístics i una cura en la mediació discursiva, amb finalitats formatives i divulgatives alhora.

Quant a la segona pregunta, relativa a les estratègies comunicatives i didàctiques observades en els projectes De mica en mica i Apunts de Llengua, l’anàlisi comparativa ha posat en relleu que ambdós projectes comparteixen recursos comuns amb la didàctica formal (com la seqüenciació temàtica o l’atenció a la variació lingüística), però que també es veuen condicionats per les lògiques del mitjà digital: interacció diferida, màxima flexibilitat horària, absència de seguiment personalitzat i necessitat de captar l’atenció en un ecosistema informacional saturat. Malgrat això, els VEL aconsegueixen configurar itineraris d’aprenentatge que poden ser reutilitzats en contextos formals i no formals, tot articulant-se com a material de reforç o com a suport principal per a l’autoaprenentatge.

La tercera pregunta plantejava fins a quin punt els VEL poden ser útils com a recurs formatiu per al professorat. L’estudi en confirma el potencial: els VEL ofereixen un corpus ric de pràctiques discursives que permet analitzar, exemplificar i entrenar gestos didàctics, estratègies de mediació lingüística i processos de *didactització*. Així mateix, els VEL o *videoling* representen una eina valuosa per a treballar els diferents camins possibles per a l’estímul de la reflexió metaverbal en la interacció a l’aula. Tanmateix, encara queda aprofundir en propostes concretes per a integrar-los sistemàticament en els programes de formació inicial i contínua de docents de llengües per tal de dibuixar clarament els processos clau a l’hora de fer servir aquests recursos divulgatius multimodals a l’aula.

Finalment, pel que fa a la quarta pregunta sobre la redefinició de les fronteres entre didàctica i divulgació en l’actual ecosistema digital, els resultats són coherents amb l’observació que aquestes fronteres s’estan diluint progressivament. Els vídeos per a ense-

nyar llengües s'estan consolidant com una eina educativa amb un prestigi creixent que progressivament s'acosta al valor atribuït als materials didàctics tradicionals, com els llibres de text. Aquesta transició evidencia un nou ecosistema de materials didàctics, en el qual el coneixement circula de manera més accessible i multimodal, però en què els rols d'enunciador expert en didàctica de llengües i de divulgador en xarxes estableixen un diàleg. En aquest marc, és important iniciar una reflexió profunda sobre els punts en comú entre la didàctica i la divulgació en matèria de llengües i sobre la validesa didàctica de les pràctiques que tenen lloc en aquest terreny comunicatiu híbrid i que encara es troba en procés de construcció. En aquest sentit, queda camí que recórrer a l'hora de plantejar els límits, els formats i les funcions de l'ensenyament de llengües des del gènere de text VEL o *videoling* en un context cada vegada més híbrid.

4. Referències bibliogràfiques

- À Punt Mèdia (2025). *Apunts de Llengua*. <https://www.apuntsdellengua.es>
- Acadèmia Valenciana de la Llengua (2019). *L'estàndard oral valencià*. https://petrer.es/wp-content/uploads/2019/05/Pronunciacin_estndar_es.pdf
- Altava, V., Gimeno, F., Ríos, I. i Gallardo, I. M. (2012). Las preguntas, nexo entre la investigación y la enseñanza. Dins: J. A. Carvalho *et al.* (ed.). *Aula da Língua: Interação e reflexao* (p. 13-28). Óbidos, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Beacco, J. C. (1992). *Un lieu d'inscription de la didacticité : Les catastrophes naturelles dans la presse quotidienne*. Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Beacco, J. C. (2004). Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif. *Langages*, 153(1), 109-119. <https://shs.cairn.info/revue-langages-2004-1-page-109?lang=fr>
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Delachaux et Niestlé.
- Calero Vaquera, M. L. i Calvillo Jurado, M. (2001). Consideraciones sobre el yeísmo en la enseñanza del español. *Cauce: Revista de Filología y su Didáctica*, 14-15, 37-46. https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce14-15/cauce14-15_05.pdf
- Cassany, D. (2012). *En línia. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Coseriu, E. (1962). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Gredos.

- Dolz, J. i Gagnon, R. (2016). Des outils pour saisir la complexité des objets à enseigner et des pratiques d'enseignement et de formation. Dins: V. Lussi Borer i L. Ria (ed.). *Apprendre à enseigner* (p. 107-123). Presses Universitaires de France.
- Dolz, J. i Monferrer-Palmer, A. (2023). Modelización didáctica del género de texto multimodal videotutorial para la enseñanza de lenguas. Estudio preliminar. *Signum: Estudos da Linguagem*, 26, 107-118. <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/47446>
- Dolz, J. i Monferrer-Palmer, A. (2025a). Dimensions metaverbals dels videotutorials per a l'ensenyament de llengües: Anàlisi de corpus i disseny d'itineraris. *Realia, Universitat de València*, 34, 75-93. <https://turia.uv.es/index.php/realia/article/view/28748>
- Dolz, J. i Monferrer-Palmer, A. (2025b). *Ensenyar (llengües) al País Valencià*. Universitat Jaume I.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Paidós.
- Monferrer-Palmer, A. (2021). Experiencias TIC en la enseñanza del catalán en adultos: YouTube, TikTok e Instagram en el marco del proyecto De mica en mica. Dins: *Cultura participativa, fandom y narrativas emergentes en redes sociales* (p. 697-714). Dykinson.
- Monferrer-Palmer, A. (2022a). De mica en mica. Experiència de virtualització de l'ensenyament del català C1 i C2. *Reserclle: Revista de la Societat d'Ensenyament i Recerca del Català com a Llengua Estrangera*, 3, 92-97. <https://raco.cat/index.php/reserclle/article/view/407257/503937>
- Monferrer-Palmer, A. (2022b). *Docentes hiperdiscursivos. Problemáticas y propuestas para el profesorado de L2/LE*. Octaedro.
- Monferrer-Palmer, A. (2025). De mica en mica: Projecte de virtualització de materials de català C1 i C2. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 104, 62-67.
- Monferrer-Palmer, A. i Ríos, I. (2014). Didacticidad e interacción: estudio de un corpus oral de aulas de primaria. *Cultura, lenguaje y representación. Revista de Estudios Culturales de la Universitat Jaume I*, 13 (novembre), 85-107.
- Monferrer-Palmer, A. i Salvador, V. (2012). Procediments discursius de la divulgació científica en l'àmbit periodístic: l'èxit mediàtic de la maleïda partícula de Higgs. *Journal of Catalan Studies*, 15, 128-150.
- Monferrer-Palmer, A., Martí-Climent, A., Camarasa, V., Gimeno, I. i Canet, L. (2025). *Informe per a la millora dels Apunts de Llengua d'À Punt* [inèdit].

- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Éditions du Seuil.
- Rodríguez Hernández, B., Cano Ruíz, A. i Leurquin, E. (coord.) (2024). Nota introductoria. Dins: *Formación docente en México, Brasil y Argentina: investigaciones y reflexiones teóricas* (p. 21-32). Secretaría de Educación de Veracruz.
- Santos, M. (2017). An online tutorial in support of English language learners. *HETS Online Journal*, 8(1), 6-21.
- Shi, L., Stickler, U. i Lloyd, M. E. (2017). The interplay between attention, experience and skills in online language teaching. *Language Learning in Higher Education*, 7(1), 205-238.
- Tobola Couchepin, C., Dolz, J. i Mabillard, J.-P. (2017). Sur la trace des obstacles des élèves et des régulations des enseignants: Une recherche ascendante en production écrite. *La Lettre de l'AIRDF*, 62, 27-32.
- Vygotski, L. S. (1934/2019). *Pensée et langage*. La Dispute.

L'aprenentatge del valencià a través de la producció de vídeos: una experiència amb adults a l'Escola Oficial d'Idiomes

ANA MARZAL BLAY
ALÍCIA MARTÍ-CLIMENT
Universitat de València

Resum

Aquesta recerca analitza l'ús del *videoling* com a recurs didàctic en l'ensenyament i aprenentatge de llengües (Martí-Climent i Garcia-Vidal, 2021a) i reivindica el paper actiu de l'alumnat com a creador de continguts audiovisuals. Mitjançant una metodologia mixta, s'estudia el potencial dels vídeos curts en xarxes socials per a desenvolupar competències lingüístiques i es recull la percepció de l'alumnat sobre la seua creació i ús. Els instruments de recollida de dades emprats han estat un qüestionari inicial (n = 40), les produccions audiovisuals elaborades pels estudiants del nivell C1 de Valencià d'Escola Oficial d'Idiomes (n = 11), compartides en el perfil d'Instagram *@eoivalencia*, i un qüestionari final (n = 14). Per a l'anàlisi qualitativa dels *videolings* s'ha seguit la *modelització didàctica* d'aquest gènere multimodal plantejada per Dolz i Monferrer-Palmer (2023, 2025), a partir de les macrocategories següents: l'arquitectura estructural, les característiques multimodals i la textualització. Els resultats de la investigació mostren que l'elaboració de *videolings* afavoreix la reflexió metalingüística, la creativitat i l'ús actiu del valencià en contextos digitals i reals.

Paraules clau: *videoling*, competència lingüística, mediació lingüística, ensenyament de llengües, reflexió metalingüística.

1. Introducció

L'aprenentatge de llengües a l'Escola Oficial d'Idiomes (EOI) representa un repte i, alhora, una oportunitat per explorar metodologies didàctiques que s'ajusten als interessos, necessitats i hàbits de l'alumnat. En un entorn social cada vegada més digitalitzat i multimodal, el sistema educatiu s'ha vist interpel·lat a incorporar nous formats comunicatius i recursos tecnològics per tal de fomentar una pràctica més significativa.

En aquest sentit, el vídeo esdevé un recurs didàctic que permet trencar els límits de l'aula per a poder connectar l'aprenentatge amb la realitat quotidiana de l'alumnat (Martí *et al.*, 2021). Cassany (2021) afirma que l'ús del vídeo com a eina d'aprenentatge lingüístic seria «com crear materials per a interconnectar l'aula amb l'entorn personal de l'aprenentatge [...] i crear així comunitat» (p. 21). Ballesteros-Regaña (2013) i Cabero i Barroso (2016) han explorat les funcions didàctiques del vídeo en educació (formativa, avaluadora, motivadora, informativa, investigadora, comunicativa, expressiva i creativa). També Ballesteros-Regaña (2013) ha abordat les possibilitats i limitacions del vídeo en l'ensenyament i ha establert els criteris per a la integració didàctica del vídeo, entre els quals els més freqüents són el destinatari, com i quan s'usarà, la finalitat, la contextualització i la participació i intervenció d'alumnat i professorat.

Pel que fa a l'ensenyament de llengües, el vídeo s'ha pres com a objecte d'estudi per part d'un ampli grup d'investigadors en didàctica de la llengua i literatura, com ara Soler (2017, 2023) i Torralba (2018a), que han investigat sobre la subtitulació per a l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera i Reig (2017), que ha seguit aquesta perspectiva en el cas del català com a L2; Martí-Climent, Rodríguez-Gonzalo i Reig (2021, 2024) han desenvolupat la seua recerca sobre la videoressenya de lectura acadèmica; Torralba (2018b) i Martí-Climent (2020) sobre la videoressenya divulgativa; Martí-Climent i Garcia-Vidal (2020, 2021) sobre el *videoling*; Dolz i Monferrer-Palmer (2023, 2025) sobre el videotutorial per a l'ensenyament de llengües (VEL), i Sanz-Moreno (2023, 2024) sobre les càpsules audiovisuals plurilingües.

En aquesta investigació, hem seguit la proposta del *videoling* (Martí-Climent i Garcia-Vidal, 2021), és a dir, «càpsulas audiovi-

suales sobre cuestiones lingüísticas difundidas en YouTube» (p. 86), que pretén resoldre dubtes lingüístics i millorar la correcció lingüística de l'alumnat, de manera que «puede resultar un material didáctico eficaz para ayudar al alumnado a aprender de una manera activa convirtiéndolo en protagonista de su propio aprendizaje» (Martí-Climent i Garcia-Vidal, 2021: 85). Així mateix, ens hem basat en la *modelització didàctica* d'aquest gènere de text multimodal (Dolz i Monferrer-Palmer, 2023; Monferrer-Palmer i Dolz, 2025) per a abordar l'anàlisi de les produccions audiovisuals creades per l'alumnat.

Aquest treball parteix de la premissa que la integració dels *videolings* a l'aula pot esdevenir una eina valuosa per a reforçar l'ús actiu del valencià i per a connectar amb els entorns digitals habituals de l'alumnat. L'interés d'aquesta recerca es fonamenta, per tant, en la necessitat d'analitzar fins a quin punt aquest tipus de recurs pot contribuir de manera efectiva a l'ensenyament del valencià en el context educatiu de les EOI.

2. Objectius

L'objectiu general del capítol és analitzar el valor pedagògic dels *videolings* (Martí-Climent i Garcia-Vidal, 2021) en l'aprenentatge del valencià en contextos d'educació d'adults, concretament en el cas d'estudiants de nivell C1 de Valencià d'EOI, amb la finalitat de determinar fins a quin punt aquest recurs pot afavorir el desenvolupament de la competència comunicativa i la reflexió metalingüística de l'alumnat. Per tal d'assolir aquest objectiu general, es despleguen una sèrie d'objectius específics: *a)* Explorar la percepció de l'alumnat sobre l'ús del contingut audiovisual en valencià com a recurs d'aprenentatge i mediació lingüística; *b)* Analitzar les produccions audiovisuals elaborades per l'alumnat per a identificar-hi elements lingüístics, discursius i multimodals rellevants; *c)* Detectar les actituds i creences de l'alumnat envers l'ús del valencià en entorns digitals i audiovisuals; *d)* Valorar la incidència de la creació de *videolings* en el desenvolupament de la competència comunicativa i la reflexió metalingüística; i *e)* Contribuir a la reflexió didàctica sobre l'ús de recursos digitals i multimodals en l'ensenyament de llengües en contextos plurilingües i d'educació d'adults.

Amb l'objectiu d'aprofundir en els diferents aspectes de la problemàtica estudiada, es formulen les preguntes d'investigació següents: quina percepció té l'alumnat sobre l'ús del contingut audiovisual en valencià com a eina d'aprenentatge i de mediació lingüística? Quins elements lingüístics, discursius i multimodals apareixen en les produccions audiovisuals (*videolings*) elaborades per l'alumnat? Com influeix la creació de *videolings* en el desenvolupament de la competència comunicativa i la reflexió metalingüística? Quines actituds i creences manifesta l'alumnat envers l'ús del valencià en entorns digitals i audiovisuals? Aquestes preguntes constitueixen l'eix vertebrador de la recerca i orienten tant la recollida com l'anàlisi de les dades, amb la finalitat de contribuir a una millor comprensió del paper dels recursos digitals en l'ensenyament de llengües en contextos plurilingües.

3. Mètode

En relació amb el disseny de la investigació, el treball que es presenta en aquest capítol parteix del model d'investigació-acció (Latorre *et al.*, 1997; Holly, 1984). Es tracta d'un estudi de cas col·lectiu i sociolingüístic (Hartley, 1994; Stake, 1995). D'altra banda, s'ha desenvolupat una anàlisi mixta segons cadascun dels instruments de recollida de dades. Les dades quantitatives (Latorre *et al.*, 1997) han sigut obtingudes a partir dels qüestionaris realitzats. Pel que fa a l'anàlisi qualitativa (Maykut i Morehouse, 1994), s'han tingut en compte els principis establits per Monferrer-Palmer i Dolz (2023, 2025), en què es proposa un model didàctic del gènere videotutorial per a l'ensenyament de llengües i s'hi estableix un sistema de categories d'anàlisi.

Els instruments de recollida de dades emprats en aquesta investigació són, d'una banda, el qüestionari inicial (n = 40), validat per tres expertes a través del mètode Delphi (Helmer i Norman Dalkey, 1950), les produccions audiovisuals elaborades pels estudiants del nivell C1 de Valencià d'EOI (n = 11) i els qüestionaris finals (n = 14).

D'entrada, es pretenia conèixer quina era la recepció que l'alumnat de valencià tenia sobre el contingut en valencià en xarxes socials, per la qual cosa es va passar el qüestionari inicial a di-

versos grups de dues EOI diferents (dos grups de C1 de l’EOI València-Saïdia i un grup de C1 de l’EOI Alzira) i se n’obtingueren 40 respostes. Posteriorment es va plantejar la proposta didàctica en un sol grup classe. Així, en la fase de producció comptem amb 11 *videolings*, com es pot observar en la taula següent. Finalment, en la fase d’avaluació es va passar un qüestionari final. S’hi va dur a terme una anàlisi qualitativa de les dades recollides, amb especial èmfasi en els *videolings* elaborats per l’alumnat.

Taula 2. Llegenda dels codis d’identificació dels videolings analitzats

Codi	Títol	Durada	Participants	Enllaç
V1	Accents diacrítics	54s	1	https://www.instagram.com/p/DHdlmwRKkC8
V2	Barbarismes I	48s	1	https://www.instagram.com/p/DHdI_D1KmnL
V3	Barbarismes II	1.01min	1	https://www.instagram.com/p/DHF5barqNtF
V4	L'article neutre LO	33s	1	https://www.instagram.com/p/DHqY9YyKtN1
V5	Col·locacions	1.06min	1	https://www.instagram.com/p/DHqZttUKCbK
V6	Amb les ninetes plenes de records	39s	1	https://www.instagram.com/p/DH8AZXuK011
V7	Preposicions En/A	48s	1	https://www.instagram.com/p/DH8AkKDK9dv
V8	Divergències de gènere	1.10min	2	https://www.instagram.com/p/DH8HclzqDMe
V9	Noms defectius	1.08min	2	https://www.instagram.com/p/DIjNiYiqf1C
V10	Frases fetes I	45s	2	https://www.instagram.com/p/DIJrVYsQV4W
V11	Frases fetes II	38s	2	https://www.instagram.com/p/DIOBDWrKXOU

Font: elaboració pròpia

Tot seguit, descriurem la proposta didàctica. En ser una investigació que tracta de vincular dues esferes socials de la comunicació com són les xarxes socials i la pràctica docent, tal com exposa Monferrer-Palmer (2021), l’aula ha esdevingut un laboratori de les pràctiques lingüístiques, per a ensenyar els estudiants a emprar els nous codis comunicatius emergents en favor del seu aprenentatge de llengües. Les fases en què s’ha desenvolupat la proposta didàctica corresponen a l’estratègia metodològica proposada per Martí-Climent *et al.* (2021, 2023), la qual ha estat adaptada a aquesta investigació.

Taula 3. Estratègia metodològica

Abans: planificació	Durant: realització	Després: avaluació
- Consigna - Elaboració del perfil d'Instagram: @eoivalencia - Selecció de fonts de referència (videolings) - Selecció de temes (temari de C1 de València de l'EOI)	Abans - Elecció del tema - Documentació - Anàlisi dels referents en profunditat - Preparació del <i>videoling</i> (guió tècnic i textual)	- Recepció de les produccions audiovisuals de l'alumnat (comprensió i valoració) - Repertori audiovisual - Repertori acadèmic - Comunitat discursiva creada (valoracions)
	Durant - Gravació - Revisions - Edició	
	Després - Comunitat discursiva - Divulgació entre iguals - Valoració dels <i>videolings</i> dels companys	

Font: elaboració pròpia, adaptada a partir de Martí-Climent *et al.* (2021)

Pel que fa als participants en la recerca, hem partit d'una mostra inicial de 40 alumnes del nivell C1 de València: 23 alumnes de l'EOI Alzira i 17 alumnes de l'EOI València-Saïdia, que van contestar el qüestionari inicial. Tot i això, en la fase de producció, els participants es van reduir a un sol grup classe, el de l'EOI Alzira amb 14 estudiants. En aquest grup hi ha presència i contacte de dues llengües cooficials, l'espanyol i el català. El territori valencià acull estudiants de diferents parts del món i famílies senceres que han migrat a aquestes terres. En aquest sentit, el context en què es desenvolupa la investigació és plurilingüe.

Pel que fa als participants, hi ha 13 estudiants, el perfil dels quals és heterogeni. Hi ha homes i dones entre els 20 i els 70 anys i de diferents grups socials. Alguns són estudiants universitaris i n'hi ha d'altres que són treballadors en actiu, persones a l'atur i jubilades. La majoria són ciutadans espanyols, que en el context valencià significa que majoritàriament són bilingües i tenen com a L1 i L2 valencià i castellà, però també n'hi ha d'altres països com ara Portugal, el Marroc o Itàlia. D'aquesta manera, utilitzen la seua L1 per fer transferències lingüístiques positives cap al valencià, L2 que estudien, i enriquir el coneixement cultural (Estors, 2014). En aquest sentit, durant el procés d'aprenentatge i adquisició del valencià, l'alumnat fa servir el model de llengua que és conegut com *interllengua* (Estors, 2014), que per-

met assolir el nivell lingüístic requerit a través del desenvolupament de les diferents habilitats lingüístiques i els coneixements previs dels discents (Esteve i Vilà, 2018).

4. Anàlisi dels resultats

4.1. Anàlisi del qüestionari inicial

Mitjançant el qüestionari inicial preteníem descobrir què pensava l'alumnat sobre el potencial didàctic del contingut en valencià de les xarxes socials. L'estudiantat enquestat, majoritàriament, té com a llengua primera el castellà (20 membres); el valencià (18 membres); i hi ha un membre que té com a llengua primera el japonès i un altre, el portugués. En relació amb la freqüència d'ús del valencià, tots el fan servir en algun moment. Les dues opcions més populars són *de tant en tant* i *sempre*, amb 13 respostes cadascuna, cosa que mostra una polarització entre un ús intermitent i un ús constant. L'opció *normalment* és també força escollida, amb 9 respostes. El grup que menys utilitza el valencià (amb la resposta *poques vegades*) hi representa una minoria.

Un 57,5 % (23 persones) afirmen viure en contextos que els dificulten parlar valencià, mentre que hi ha un 42,5 % (17 persones) que neguen trobar-se mai en cap situació que els impedisca parlar valencià. Aquestes dades mostren certa incoherència vers la qüestió anterior, ja que hi ha 13 participants que han indicat que *sempre* empren el valencià, mentre que hi ha un total de 17 alumnes que han afirmat no tindre cap inconvenient a l'hora de parlar-lo. L'ambivalència, per tant, es troba entre els membres del grup que han indicat que empren el valencià *normalment*.

En relació amb la utilitat que consideren que tenen els diferents registres lingüístics, un 85 % (34 participants) ha afirmat que troben d'utilitat conèixer tant paraules i estructures col·loquials com estàndards. És més, quan han respost sobre la distribució dels registres lingüístics en el consum de contingut en valencià a les xarxes, un 65 % (26 participants) opten per l'estàndard, mentre que un 27,5 % (11 estudiants) consumeixen contingut en valencià informal i un 7,5 % afirmen consumir el contingut en registre culte.

Sobre l'ús de recursos en línia per a aprendre llengües, un 72,5 % (29 persones) ha respost que sí que n'utilitza. Si ens centrem en quines són les llengües en què consumeixen contingut, trobem el castellà (38), valencià (33), anglés (24), francès (8), italià (1), portugués (1), gallec (1) i japonés (1). Aquestes dades indiquen que una gran part de l'alumnat en fa un ús bilingüe, és a dir, que consumeix contingut en les dues llengües oficials (valencià i castellà), i un grup també nombrós recorre a l'anglès.

Pel que fa a la creació de contingut, 32 participants no en creen. Llavors, predomina la figura de consumidor sobre la de productor/creador de contingut. A més, el consum de *reels*, juntament amb posar *m'agrada*, són les dues opcions més populars entre l'alumnat participant.

Com a llengua de comunicació en xarxes, el castellà és l'opció més valorada (29 respostes) seguida del valencià (12 respostes), però amb una diferència quantitativament notòria. Tot i això, el 80 % considera que el fet de triar el valencià com a codi de comunicació en les xarxes socials té avantatges. Sobre els possibles desavantatges que pot tindre el fet de triar el valencià com a codi de comunicació en l'entorn digital, un 52,5 % (21 participants) van respondre que no en troben, mentre que un 47,5 % (19 participants) van afirmar que sí. Aquestes dades indiquen que un 27,5 % de les persones que creuen que escollir el valencià per a comunicar-se en les xarxes té avantatges, consideren que paral·lelament aquesta opció té certs desavantatges.

Quant a la consideració que té l'alumnat sobre la creació de contingut en valencià, el 82,5 % (33 respostes) va contestar que sí que coneix creadors de contingut en aquesta llengua. Paral·lelament, tan sols el 5 % (2 respostes) ha afirmat que considera que no hi ha contingut de qualitat en valencià a les xarxes socials. La resta, el 95 % (38 respostes), han respost que consideren que sí que n'hi ha.

D'entre els tipus de contingut que consumeixen els participants, els més cotitzats són el contingut humorístic (55 %, 22 respostes) i el contingut lingüístic (52,5 %, 21 respostes) i els segueixen el contingut: pòdcast (37,5 %), polític (37,5 %), artístic (37,5 %), d'estil de vida (32,5 %), musical (32,5 %) i culinari (27,5 %). També hi ha mostres de consum sobre videojocs, esport, manualitats, viatges i LGBTQIA+.

El 100 % de l'alumnat considera que el contingut de les xarxes socials els pot ajudar a aprendre les llengües meta que estudien pels motius següents: per a resoldre dubtes, per a conèixer paraules, per a millorar la pronunciació, per a millorar l'expressió, perquè s'orienta a la quotidianitat i als cercles d'interés de cadascú. Paral·lelament, el 87,5 % ha afirmat que el contingut en valencià en xarxes serveix per a millorar l'oralitat i el 90 % va respondre per a millorar el seu coneixement gramatical. A més, el 92,5 % destaca la importància dels subtítols. El 90 % (36 participants) considera més útil que els subtítols estiguen en la llengua que estàs aprenent, és a dir, en la llengua meta i no en la seua L1.

4.2. Anàlisi dels *videolings*

Per a l'anàlisi dels 11 *videolings* produïts per l'alumnat i que es troben publicats en Instagram dins del compte *@eoivalencia*, en primer lloc, s'ha realitzat una visualització general de les produccions audiovisuals i, seguidament, s'ha repetit aquest procés diverses vegades amb l'objectiu de familiaritzar-se amb el contingut. Després, s'ha fet una transcripció de cada producció i s'ha fragmentat la informació en unitats de significat vinculades a 29 codis (taula 3). El pas següent ha consistit a agrupar les unitats amb el mateix codi en categories i en macrocategories.

Tenint en compte la *modelització didàctica* plantejada per Monferrer-Palmer i Dolz (2023, 2025), s'han establert tres macrocategories: l'arquitectura estructural, les característiques multimodals i la textualització. Aquests tres grans blocs, els hem dividit alhora en categories més concretes. En el cas de l'*arquitectura estructural*, s'han establert tres categories: les fórmules d'interacció social, els actes discursius explicatius i les estructures de progressió textual. Seguidament, en el bloc de les *característiques multimodals*, hem distingit entre els components auditius del discurs i els recursos comunicatius no verbals. En darrer lloc, en la *textualització* hem inclòs els indicadors d'implicació discursiva, els recursos expressius, les relacions argumentatives i les errades.

Taula 4. Categorització de l'anàlisi qualitativa dels videolings

Macrocategoria: Arquitectura estructural		Macrocategoria: Característiques multimodals	
Categoria: Fórmules d'interacció social		Categoria: Components auditius del discurs	
ACOM	Acomiadament	MUSF	Música de fons
LM	Lema	ONO	Onomatopeies
SALU	Salutació	SOCOMPL	Sons complementaris
Categoria: Actes discursius explicatius		SOR	Soroll
DEF	Definició	USLLENG	Ús d'altres llengües
EXEMP	Exemplificació	Categoria: Recursos comunicatius no verbals	
INTROEX	Introducció d'explicacions	CANPLA	Canvis de pla
Categoria: Estructures de progressió textual		GEST	Gestualització
EXPOR	Expressió d'orde	PLAAME	Pla americà
EXPTEMP	Expressió temporal	RECGRA	Recursos gràfics
Macrocategoria: Textualització			
Categoria: Errades		Categoria: Relacions argumentatives	
ERR	Errades	ASSADV	Asserció adversativa
Categoria: Indicadors d'implicació discursiva		ASSCAUS	Asserció causal
MARPRIMPS	Marques de primera persona del singular	ASSCONC	Asserció concessiva
MARPRIMPP	Marques de primera persona del plural	ASSCOND	Asserció condicional
MARSEGPS	Marques de segona persona del singular	EXOBL	Expressió d'obligació
MARSEGPP	Marques de segona persona del plural	Categoria: Recursos expressius	
		INTERET	Interrogacions retòriques
		VOC	Vocatiu

Font: elaboració pròpia

Quant a l'*arquitectura estructural* i, més concretament, la categoria de *fórmules d'interacció social*, únicament V3, V4, V5 i V10 no inclouen una salutació (SALU) a l'inici de la producció. Al seu torn, V2, V5, V7, V8, V9 i V11 porten a terme un acomiadament (ACOM) per a tancar la comunicació. També hem trobat 4

mostres d'un lema (LM) o fórmules pròpies d'identificació en V5, V7, V8 i V11. Sobre la categoria d'*actes discursius explicatius*, les mostres són nombroses, ja que en 8 produccions apareixen definicions (DEF), a excepció de V1, V4 i V7; també s'introdueixen explicacions (INTROEX), excepte en V4, i exemplificacions (EXEMPL), excepte en V7. En la categoria d'*estructures de progressió textual*, s'hi observa que en tots els *videolings* s'expliciten les coordenades temporals (EXPTMP) mitjançant adverbis, temps verbals i expressions de temps; ara, però, sols dues produccions inclouen expressions d'ordre (EXPOR), V8 i V9, els quals esdevenen alhora els vídeos més llargs amb una durada d'1.08 minuts i 1.10 minuts, respectivament.

Dins la segona macrocategoria, *característiques multimodals*, la categoria *components auditius del discurs* està formada per cinc codis. En V8 i V9 s'utilitzen altres llengües (USLLENG) per a dinamitzar el discurs: d'una banda, en V8 es fa ús de l'anglès per a expressar l'ordre del discurs amb l'expressió «Third round», i de l'altra, en V9 s'empra l'espanyol com a recurs contrastiu de llengües, ja que s'utilitza en els exemples, en què la comparació d'ambdues llengües pot facilitar la comprensió a l'alumnat. Només en V3 trobem onomatopeies (ONO) i en V4 soroll (SOR), fet que dificulta la comprensió i dissol l'estètica de la producció. En canvi, altres categories tenen una presència més elevada: els sons complementaris (SOCOMPL) apareixen en els 11 *videolings* i la música de fons (MUSF) es localitza en 10 dels 11, excepte en V5. Pel que fa a la categoria de *recursos comunicatius no verbals*, s'inclouen quatre codis que desenvolupen la funció fàtica del llenguatge, la qual té com a objectiu principal establir i mantenir el canal de comunicació entre l'emissor i el receptor. En aquest sentit, els recursos gràfics (RECGRA) es manifesten plenament a través de les emoticones, els dibuixos i els subtítols. Pel que fa al tipus de pla, trobem el pla americà (PLAAME) en V3, V5, V8, V9, V10 i V11. Alhora, V8, V9, V10 i V11 inclouen canvis de pla (CANPLA) per a dinamitzar i mantenir l'atenció del receptor a través del canal d'expressió. En darrer lloc, hem observat l'ús de la gestualització (GEST) en totes les produccions excepte en V1, ja que en aquest cas es fa ús de la veu en off.

La tercera macrocategoria, *textualització*, la componen 4 categories. La primera, *els indicadors d'implicació discursiva*, inclou els codis de marques de primera persona del singular (MARPRIMPS)

i del plural (MARPRIMPP), i de segona persona del singular (MARSEGPS) i del plural (MARSEGPP). Les marques més emprades són les de primera persona del plural (MARPRIMPP), que s'inclou en tots els *videolings* (excepte en V8), ja que s'empra com a recurs d'expressió per a presentar idees de manera objectiva o general i així mostrar el contingut sense un to massa autoritari i poder fer partícip de la qüestió al receptor. Les marques de primera persona del singular (MARPRIMPS) són utilitzades per a la construcció dels exemples, com es pot comprovar en V8, V9 i V10; i per a referir-se a l'emissor, V1, V3, V9 i V11. Les marques de segona persona del singular (MARSEGPS) s'usen per a dirigir-se al receptor en V2, V3, V7, V8 i per a parlar entre els emissors en les produccions en què participen dos alumnes, com és el cas de V11. Les marques de segona persona del plural (MARSEGPP) s'empren en V1, V2, V5, V7, V9, V10 i V11 per a establir un to directe, però col·lectiu i empàtic vers el receptor.

En la segona categoria de la *textualització*, els *recursos expressius*, es poden diferenciar dues subcategories més: d'una banda, trobem les interrogacions retòriques (INTERRET), amb una presència de 7 aparicions, a excepció de V1, V5, V6 i V7, i, de l'altra, el vocatiu (VOC), que té una presència reduïda amb 2 mostres, en V2 i V11, per a donar força expressiva i reforçar la relació entre el parlant i l'oient.

Així mateix, la categoria *relacions argumentatives* engloba 5 codis que dins del discurs expositiu tenen la funció d'estructurar millor la informació, argumentar i matisar. Per això, l'expressió d'obligació (EXOBL) es troba en V2, V3, V4, V7 i V8, per a marcar recomanacions i orientacions. Al seu torn, l'asserció concessiva (ASSCONC) s'utilitza en V2 i V3 per a reconèixer un fet contrari mentre s'anticipen objeccions. De la mateixa manera, l'asserció condicional (ASSCOND), és a dir, les oracions condicionals, permeten anticipar conseqüències o explicar escenaris en V2, V4, V7, V9, V10 i V11. D'altra banda, l'asserció adversativa (ASSADV) es troba present en V2, V3, V5, V6, V7 i V11, a causa del contrast d'idees i informació que inclouen els discursos. I, en darrer lloc, l'asserció causal (ASSCAUS) justifica el que s'ha dit i n'explica la causa en V3, V5 i V8.

La categoria de les *errades* està present en 9 dels 11 *videolings*, i encara que les produccions han estat elaborades per alumnat de C1, hem trobat errades com ara: perífrasis verbals modals d'obli-

gació, apostrofació, el castellanisme *algo*, la perífrasi d'imminència *anar a + infinitiu*, la construcció adjectiva de relatiu *preposició + article + conjunció*, barbarismes, l'ús de l'infinitiu amb valor imperatiu, en l'ús locatiu de les preposicions *en/a*, errades de concordança nominal i verbal, i errades de coherència en la selecció dels elements discursius com *aquest-este*. Únicament, V10 i V11 no presenten cap errada en els discursos. Cal destacar que, en ser un videotutorial orientat a l'aprenentatge de llengües, el *videoling* exigeix una expressió normativa estàndard. Tanmateix, l'anàlisi d'aquestes produccions evidencia certa feblesa en aquest àmbit. Aquesta realitat, però, no sols posa de manifest les dificultats de l'alumnat, sinó que també reflecteix la complexitat i el repte que suposa haver d'aplicar els coneixements lingüístics apresos en situacions comunicatives reals i que són exposades a un públic ampli i divers.

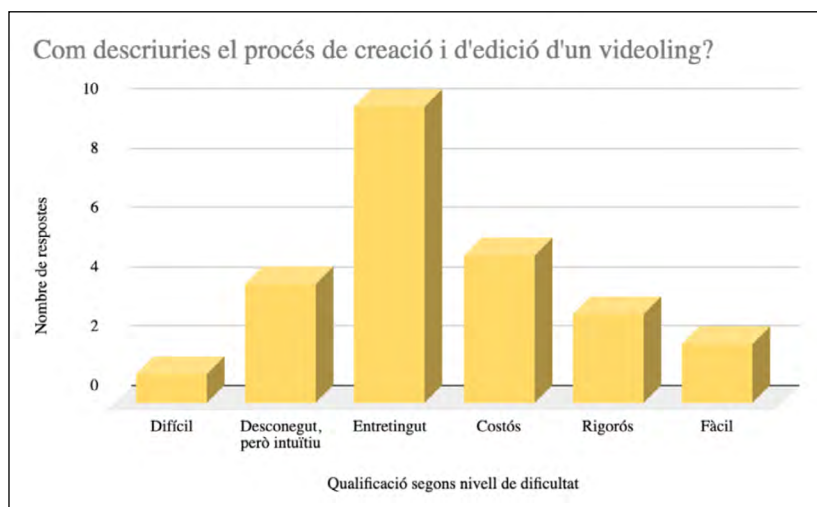
A partir de l'anàlisi d'aquestes produccions, es reflecteix una aplicació significativa, encara que desigual, de les tres macrocategories proposades per a la modelització didàctica del gènere. Malgrat algunes mancances, com ara la presència d'errades lingüístiques i la baixa recurrència d'alguns dels codis, cal destacar la compensació estructural que els participants han forjat a partir de la mateixa selecció dels recursos, especialment en l'ús d'expressions temporals (EXPTMP), recursos gràfics (RECGRA) i sons complementaris (SOCOMPL), que són els únics que han estat recollits en les 11 produccions. Aquest fet posa de manifest la rellevància que té l'emmarcament temporal en aquest gènere de text multimodal, la prioritat de dinamitzar el contingut per ser directe, que no vol dir simple i creatiu, i que els recursos gràfics (RECGRA) es troben estretament lligats a l'ús dels subtítols en aquests videotutorials de llengua.

4.3. Anàlisi del qüestionari final

El qüestionari final tenia com a objectiu recollir la valoració final sobre l'ús del *videoling* com a recurs didàctic en el procés d'aprenentatge del valencià. Així, després de portar a terme la proposta didàctica, l'alumnat considera interessant i útil el *videoling* com a recurs didàctic per a millorar el seu coneixement lingüístic. Sobre el procés de creació i edició del *videoling*, els alumnes enquestats el consideren majoritàriament interessant

(71,4 %), mentre que el 28,6 % (4 persones) l'ha qualificat de *desconegut, però intuïtiu* i el 35,7 % (5 persones) l'ha avaluat com a *costós*, com es pot observar en la figura 1.

Figura 2. Descripció del procés de creació i edició del *videoling*



Font: elaboració pròpia

Finalment, el 100 % de l'alumnat considera que ha interioritzat i té més clar el contingut lingüístic que ha treballat mitjançant la creació del *videoling*. Així mateix, tots els participants han exposat que, després de l'experiència, buscarien aquest tipus de contingut en xarxes per a millorar el coneixement lingüístic.

5. Conclusions

Tot i la prudència que demana extraure conclusions a partir de les dades analitzades de només 11 produccions audiovisuals, els 40 qüestionaris inicials i els 14 qüestionaris finals, podem confirmar la hipòtesi inicial: el videotutorial és una eina potencial en l'aprenentatge de llengües (Dolz i Monferrer-Palmer, 2023; Martí-Climent i Garcia-Vidal, 2021). D'una banda, atés l'objectiu d'aquesta investigació d'explorar la percepció de l'alumnat sobre el contingut audiovisual en valencià com a eina d'aprenentatge i mediació, hem pogut comprovar que la falta de correlació

entre el contingut en valencià en xarxes socials sobre llengua i l'ús que en fa l'alumnat podria ser determinat per la manca de difusió suficient de l'oferta que hi ha (Martí-Climent, 2024) i per l'hegemonia que exerceix el contingut en altres llengües, sobretot el castellà i l'anglès (Bellido i Monferrer-Palmer, 2020; Flors-Mas, 2020).

És un entorn comunicatiu en creixement exponencial que es troba reconegut en certa manera, encara que s'ha de seguir estimulant la participació tant siga com a consumidors, com a productors o com a *prosumidors* (és a dir, consumidors proactius), ja que sols així l'oferta pot créixer, millorar i atendre amb més detall les expectatives del públic receptor. De fet, la figura que preval entre els participants és la de consumidor. Llavors, es posa de manifest la necessitat de reforçar la presència del valencià en les xarxes socials i d'impulsar el consum proactiu de continguts en valencià, especialment en l'àmbit educatiu, per tal de dinamitzar l'ús de la llengua en entorns digitals i audiovisuals.

A més, s'ha comprovat que el contingut audiovisual en valencià en xarxes no és un recurs que, ara per ara, es vincule directament a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua. Aquest àmbit encara requereix una crítica i reflexió més profunda, ja que els resultats hi indiquen un desconeixement generalitzat i una manca de reflexió crítica. També es detecten creences i actituds envers l'ús del valencià que no es fonamenten ni en dades ni en realitats clares i que, alhora, dificulten la consolidació i l'aprofitament pedagògic dels videotutorials de llengües.

Pel que fa al potencial pedagògic d'aquest gènere de text multimodal per a l'adquisició de competències lingüístiques en valencià, els resultats de les enquestes mostren que l'alumnat participant el reconeix, especialment pel fet que aquest tipus de contingut connecta amb els seus hàbits de consum habituals (Monferrer-Palmer, 2022; Martí-Climent i Garcia-Vidal, 2018). Tanmateix, cal reconèixer les limitacions que condicionen l'abast de les conclusions: el nombre reduït de mostres audiovisuals i la participació desigual en les diferents fases. Així mateix, l'anàlisi qualitativa, tot i ser detallada i enriquidora, podria complementar-se amb instruments quantitatius més robustos en futures investigacions.

Malgrat aquestes limitacions, la recerca aporta diverses contribucions rellevants. D'una banda, ofereix una aproximació empí-

rica a l'ús dels *videolings* com a eina didàctica i multimodal en l'ensenyament del valencià en un context andragògic i plurilingüe, sempre que s'integren de manera crítica, creativa i contextualitzada dins de la pràctica docent, i de l'altra, visibilitza les percepcions i actituds de l'alumnat envers l'ús de la llengua en entorns digitals.

Finalment, aquesta investigació demostra que els *videolings* no només potencien la competència comunicativa, sinó que també promouen una reflexió metalingüística sobre l'ús del llenguatge en contextos reals i digitals. Això s'alinea amb els principis de l'educació plurilingüe i la mediació lingüística (Idiazábal *et al.*, 2015; Martí-Climent, 2024). Així, es contribueix a una didàctica més significativa i connectada amb la realitat sociocultural de l'alumnat i alineada amb els reptes actuals de l'educació lingüística en entorns digitals.

6. Referències bibliogràfiques

- Ballesteros-Regaña, C. (2013). El vídeo en la enseñanza y la formación. Dins: J. Barroso i J. Cabero (coord.). *Nuevos escenarios digitales: Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular* (p. 167-186). Pirámide.
- Bellido, T. i Monferrer-Palmer, A. (2020). Reflexions sobre la vitalitat de l'ús del català entre els polítics valencians. Estudi a partir de Twitter. *Estudis Filològics i de Traducció (EFIT)*, 1, 207-234.
- Cabero, J. i Barroso, J. M. (2016). El vídeo educativo. Dins: J. Sánchez Rodríguez, J. Ruíz Palmero i M. Gómez García (coord.). *Tecnologías de la comunicación y la información aplicadas a la educación* (p. 81-90). Síntesis.
- Cassany, D. (2021). *L'art de fer classe*. Anagrama.
- Dolz, J. i Monferrer-Palmer, A. (2023). Modelización didáctica del género de texto multimodal videotutorial para la enseñanza de lenguas: Estudio preliminar. *Signum: Estudos da Linguagem*, 26, 107-118. <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2023v26n1p107>
- Esteve, O. i Vilà, M. (2018). Cap a l'aprenentatge competencial de llengües addicionals. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 78, 5-6.
- Estors, L. (2014). *L'adquisició del català com a llengua estrangera en el context multilingüe barcelonès: Estudi sobre les variables que intervenen en el*

- procés d'aprenentatge d'alumnes adults indoirànics, arabòfons, sinoparlants i castellanoparlants*. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/284877>
- Flors-Mas, A. (2020). «No és que no m'agrade el valencià, és que no es pot usar»: pràctiques i ideologies lingüístiques entre adolescents castellonencs d'origen immigrant. *Treballs de sociolingüística catalana*, 30, 157-171. <https://doi.org/10.2436/20.2504.01.165>
- Hartley, J. (1994). Case studies in organizational research. Dins: C. Cassell i G. Symon (ed.). *Qualitative methods in organizational research*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446280119>
- Holly, P. (1984). *Beyond the cult of the individual*. Cambridge Institute of Education.
- Idiazábal, I., Manterola, I. i Díaz de Gereñu, L. (2015). Objetivos y recursos didácticos para la educación plurilingüe. Dins: I. M. García-Azkoaga i I. Idiazábal (ed.). *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe* (p. 39-60). Universidad del País Vasco.
- Latorre, A., del Rincón, D. i Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Experiencia.
- Martí-Climent, A. (2020). La promoción de la lectura a través de la videorreseña en el Grado en Maestro/a en Educación Infantil. Dins: F. J. Ruiz-Rey, N. Quero-Torres, M. Cebrián-de-la-Serna i P. Hernández-Hernández (coord.). *Tecnologías emergentes y estilos de aprendizaje para la enseñanza*. Universidad de Málaga. <https://hdl.handle.net/10550/80132>
- Martí-Climent, A. (2024). L'aprenentatge plurilingüe en el context valencià. Una aproximació sociolingüística a partir d'entrevistes. *Treballs de sociolingüística catalana*, 34, 67-81. <https://doi.org/10.2436/20.2504.01.215>
- Martí-Climent, A. i Garcia-Vidal, P. (2018). *Redes sociales en la enseñanza superior*. IN-RED Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red. <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2018.2018.8623>
- Martí-Climent, A. i Garcia-Vidal, P. (2020). *DidàctICs. Projectes de llengua i literatura per a l'aula de Secundària*. Bromera.
- Martí-Climent, A. i Garcia-Vidal, P. (2021). El videoling: uso educativo del vídeo en la enseñanza de la gramática. *TEJUELO. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 33, 75-102. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.75>
- Martí-Climent, A., Reig, A. i Rodríguez-Gonzalo, C. (2021). La videorreseña y la creación de comunidades lectoras en la formación inicial de docentes. *Tonos Digital*, 41, 1-28.

- Martí-Climent, A., Reig, A i Rodríguez-Gonzalo, Carmen (2023). Les comunitats de lectura professional com a eina de formació mitjançant les videoressenyas. *Reseracle. Revista de la Societat d'Ensenyament i Recerca del català com a llengua estrangera*, 4, 62-83. <https://doi.org/10.31009/reseracle.2023.04>
- Martí-Climent, A., Reig, A. i Rodríguez-Gonzalo, C. (2024). Alfabetización académica y socialización de la lectura mediante videorreseñas en la formación de docentes. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 23(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.1.386
- Maykut, P. i Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research. A philosophical and practical guide*. The Falmer Press.
- Monferrer-Palmer, A. (2022). *Docentes hiperdiscursivos: problemáticas y propuestas para el profesorado de L2/LE*. Octaedro.
- Monferrer-Palmer, A. i Dolz, J. (2025). Dimensions metaverbals dels videotutorials per a l'Ensenyament de Llengües: anàlisi de corpus i disseny d'itineraris. *Research in Education and Learning Innovation Archives. REALIA*, 34, 30-48. <https://doi.org/10.7203/REALIA.34.28748>
- Reig, A. (2017). Traducción didáctica, subtítulo y TIC: proyectos en colaboración en el aula de L2. *Lenguaje y Textos*, 46, 115-123. <https://doi.org/10.4995/lyt.2017.7440>
- Sanz-Moreno, R. (2023). Une expérience innovatrice avec des futurs enseignants de FLE: la création de capsules de grammaire contrastive. Dins: J. M. Mangiante i C. Perinán Pascual (ed.). *Enseñanza-aprendizaje de lenguas en entornos digitales* (p. 279-302). Tirant lo Blanch.
- Sanz-Moreno, R. (2024). Stratégies pédagogiques utilisées dans la création de capsules audiovisuelles par des futurs enseignants de FLE. *Langues i Parole*, 9, 45-67. <https://doi.org/10.5565/rev/languesparole.142>
- Soler, B. (2017). La traducción audiovisual en la enseñanza de una LE: la subtítulo como herramienta metodológica para la adquisición de léxico. *TEJUELO. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 26, 163-192. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.26.163>
- Soler, B. (2023). Booktuber: promoting reading and literacy in the classroom among Spanish pre-service teachers through a video review. *Literacy*, 58 (p. 120-134). <https://doi.org/10.1111/lit.12346>.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study*. SAGE.
- Torralba, G. (2018a). Aprendizaje y perfeccionamiento de lenguas: la subtítulo en el Grado en Maestro de Educación Primaria. *Revis-*

ta de lenguas para fines específicos, 24(2), 73-91. <http://dx.doi.org/10.20420/rife.2018.235>

Torralba, G. (2018b). Los futuros maestros se convierten en booktubers. Una práctica de fomento lector en el Grado en Maestro de Educación Primaria. *Lenguaje y Textos*, 47, 13-23. <https://doi.org/10.4995/lyt.2018.7986>

Càpsules audiovisuals plurilingües i enfocament comunicatiu: una altra manera d'explicar gramàtica¹

RAQUEL SANZ-MORENO
Universitat de València

Resum

En el context educatiu multilingüe en què ens trobem immersos, el desenvolupament de la competència plurilingüe ha passat a ocupar un lloc central en el procés d'ensenyament i aprenentatge de llengües. Per això, el contrast i la comparació entre les llengües del repertori lingüístic dels aprenents constitueix una de les formes més idònies de fomentar-ne la reflexió sobre el funcionament i, per tant, d'afavorir un aprenentatge significatiu. En aquest capítol descrivim una experiència innovadora duta a terme a la Universitat de València, en la qual els docents en formació del Màster en Professorat de Secundària de l'especialitat de Francès creen càpsules de gramàtica plurilingües destinades a futurs alumnes de FLE, enteses com a mitjà d'expressió de l'alumnat i també com a eina didàctica en la qual utilitzen els coneixements previs en altres llengües per a explicar formes gramaticals en la llengua que s'ensenyava. L'ús del vídeo per a elaborar materials docents es perfila com un mitjà idoni d'expressió, que permet aprofitar la seua versatilitat per a vehicular una explicació gramatical plurilingüe i fomentar la creativitat dels futurs docents de francès.

Paraules clau: vídeo, competència plurilingüe, innovació, FLE.

1. Aquest capítol s'inscriu en el projecte d'innovació docent «Alfabetització mediàtica i intel·ligència artificial: l'ús del vídeo en ensenyament de llengües» (PIEC 3330257), desenvolupat durant el curs 2024-2025 a la Universitat de València i que ha coordinat la mateixa autora del treball.

1. Introducció

En el context educatiu actual, marcat per una diversitat lingüística i cultural creixent, l'adquisició de la competència plurilingüe ha esdevingut una prioritat fonamental en l'ensenyament de llengües estrangeres. Aquest nou paradigma reconeix la riquesa dels repertoris lingüístics dels aprenents i promou una pedagogia activa i reflexiva, en la qual la comparació entre llengües, l'observació crítica i la transferència de coneixements lingüístics ocupen un lloc central. En el marc en què s'insereix la proposta descrita en aquest capítol: la creació de càpsules audiovisuals de gramàtica amb un enfocament comunicatiu i plurilingüe per part de futurs docents de Francés com a Llengua Estrangera (FLE).

Aquesta experiència d'innovació docent, desenvolupada a la Universitat de València, té com a objectiu central afavorir la reflexió metalingüística a través d'un treball creatiu, cooperatiu i significatiu. Mitjançant l'elaboració de vídeos de curta durada, els estudiants del Màster en Professorat de Secundària exploren, expliquen i comparen formes gramaticals del francès amb aquelles que coneixen perquè les han estudiat i usat anteriorment, sobretot el castellà, el valencià i l'anglès. Aquesta aproximació plurilingüe, basada en el contrast i en la intercomprensió, permet que els futurs docents prenguen consciència dels processos d'aprenentatge de llengües i dels obstacles que poden aparèixer en l'ensenyament del francès a alumnat multilingüe.

Al mateix temps, la incorporació del vídeo com a suport didàctic suposa una aposta clara per l'alfabetització multimodal i l'ús pedagògic de les tecnologies digitals. L'audiovisual es converteix, així, en una eina poderosa per a captar l'atenció dels aprenents, així com per a fomentar la creativitat, la col·laboració i l'autonomia. En aquest context, els estudiants deixen de ser mereceptors de continguts per a convertir-se en autèntics creadors de materials didàctics, capaços d'integrar coneixements lingüístics, competències comunicatives i habilitats digitals.

Aquest capítol descriu detalladament el procés de creació de les càpsules audiovisuals: des de la reflexió prèvia sobre l'aprenentatge de llengües, passant per l'elecció de les formes lingüístiques abordades i les estratègies de presentació, fins a la gravació i difusió dels vídeos. A més, s'hi analitzen les produccions resultants a partir de l'enfocament adoptat (estructuralista, comunica-

tiu o mixt) i es posa especial èmfasi en les estratègies utilitzades per a fomentar la reflexió interlingüística i l'autenticitat comunicativa, com ara el joc de rol i la simulació de situacions reals.

2. Marc teòric

2.1. Ús del vídeo en l'ensenyament de llengües

En el context educatiu actual, el professorat està cridat a crear espais de trobada a l'aula que promoguen l'autonomia de l'estudiant i el desenvolupament de diverses competències. Així, s'assumeix un paper de guia i orientador de l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge i es deixa tot el protagonisme als estudiants, que assumeixen la responsabilitat del seu recorregut i que abandonen el rol passiu que tradicionalment han exercit. En aquest escenari, les produccions audiovisuals ocupen un lloc central i situen l'alumnat en el focus de totes les iniciatives educatives.

El vídeo s'ha emprat en les aules de tots els cicles formatius i de totes les matèries des dels anys vuitanta del segle passat. Tradicionalment, el professorat ha utilitzat el vídeo com a transmissor d'informació, així com per a servir d'exemples, per a augmentar la motivació a l'aula o per a dur a terme tasques extraescolars. L'ús era més aviat passiu, en el qual l'alumnat veia i, com a màxim, analitzava els vídeos que s'hi mostraven (Salinas, 1992). Així, molts docents relacionaven el vídeo amb l'aspecte més lúdic de l'ensenyament i, per tant, el concebien com una mera «recompensa educativa» (Cabero, 2004: 20).

No obstant això, el potencial didàctic dels vídeos ha augmentat gràcies al desenvolupament de les tècniques de digitalització i a la facilitat d'accés i difusió a través de diferents mitjans de comunicació o d'internet, mitjançant dispositius com ara tauletes, telèfons mòbils i ordinadors (Ballesteros-Regaña, 2013). En aquest nou escenari, els estudiants semblen exercir un paper més actiu respecte a l'ús de vídeos i sovint se'n converteixen en els creadors i productors, tant en la seua vida diària com a l'aula. Donaghy (2019) assenyala que el vídeo no s'ha explotat prou com a mitjà d'expressió dels estudiants. Atés que els alumnes del segle XXI ja estan molt familiaritzats amb la multimodalitat i acostumats a crear continguts audiovisuals, sobretot, per a les

xarxes socials, el professorat no hauria de desaprofitar-ne el potencial. De fet, l'elaboració de vídeos contribueix al que Ballesteros-Regaña denomina *alfabetització icònica* (2016: 63), atès que els alumnes participen activament en la construcció dels seus missatges mentre en reflexionen sobre les possibilitats expressives. La creació audiovisual també contribueix a desenvolupar la creativitat dels alumnes i fomenta la seua motivació, ja que és un tipus d'activitat diferent que implica l'ús actiu de les tecnologies de la informació i de la comunicació.

Hi ha moltes raons per a utilitzar vídeos en les classes: com ja hem esmentat, els professors utilitzen amb freqüència el vídeo com a element transmissor d'informació, és a dir, els continguts del curs poden presentar-se en un format atractiu i dinàmic. En concret, Ballesteros-Regaña (2016) es refereix a vídeos que han sigut creats, produïts i avaluats expressament per a ser inserits en un procés d'aprenentatge (vídeos creats per a ús integral i directe), però, en realitat, qualsevol material audiovisual pot ser utilitzat amb finalitats didàctiques (Marquès, 1999).

Tanmateix, cal no oblidar que l'ús de vídeos en les classes contribueix a augmentar la motivació dels alumnes; de fet, permet atraure la seua atenció i proposar-los diferents activitats, alhora que s'utilitza un mitjà de comunicació amb el qual ja estan familiaritzats. A més, poden ajudar a fomentar dinàmiques de treball més participatives, millorar les habilitats perceptives i expressives i ensenyar als alumnes a dominar diferents eines de comunicació (Román i Llorente, 2007). D'altra banda, Bravo Ramos (2000) assenyala que el vídeo pot utilitzar-se en la formació i en el perfeccionament del professorat, ja que és un mitjà excepcional per a fomentar l'autoobservació, l'anàlisi i la correcció de les seues intervencions; però també com mitjà privilegiat d'expressió, que permet crear materials didàctics en un altre format més atractiu i original.

Pascual (2011) defineix el *video pedagògic* com «un suport didàctic que facilita el desenvolupament d'un procés d'aprenentatge» i estableix que els seus quatre components essencials són: un suport material, un contingut, una forma simbòlica de representar la informació i una finalitat educativa. En la mateixa línia, Martí-Climent i Garcia-Vidal (2021) conceben *videolings* elaborats per futurs docents de secundària de català, amb la finalitat que l'alumnat:

[...] aprenda a elaborar materiales didácticos sobre gramática con TIC para aplicarlos en las aulas de secundaria y de bachillerato, con la intención de reforzar el aprendizaje lingüístico del alumnado, crear recursos para incentivar el autoaprendizaje, aprovechar la riqueza de materiales que nos ofrece la red y favorecer su aplicación didáctica. (2021, p. 85)

En aquest projecte, ens centrem en les càpsules d'aprenentatge en format vídeo, enteses com «un vídeo de curta durada (no més de deu minuts) que constitueix un material didàctic tecnològic per a transmetre una certa informació que ajuda a consolidar determinats aprenentatges» (Pérez Navío *et al.*, 2015: 56), però aquesta vegada introduint la comparació i la transferència entre llengües.

2.2. Comparació de llengües i reflexió interlingüística

En el marc del plurilingüisme, que actualment s'està imposant en el nostre sistema educatiu, els alumnes han de ser capaços no sols d'utilitzar les diferents llengües que coneixen en contextos reals de comunicació i amb finalitats progressivament més complexes, sinó també de dominar diferents recursos lingüístics i reflexionar sobre ells de manera conscient (Rodríguez-Gonzalo, 2021). Així, la Llei 4/2018, de foment del plurilingüisme en el sistema educatiu valencià, pretenia garantir l'adquisició de la competència plurilingüe, que implica:

[...] interés i curiositat per les llengües, coneixement de la seua naturalesa i funcionament, i procediments per a construir aquest coneixement mitjançant l'observació, manipulació i comparació de les diferents llengües presents a l'aula, i des d'una perspectiva crítica sobre el seu ús. (Llei 4/2018, article 4.1.b: 8)²

Pareix evident que el contrast, la comparació i fins i tot la traducció poden i han de ser part de les classes de FLE. Aquest contrast s'haurà de planificar tenint en compte les dues llengües pri-

2. Tot i que actualment la Llei 4/2018 ha estat substituïda per la Llei 1/2024, en el moment en què es du a terme aquesta experiència d'aula de formació de professorat, la llei vigent encara era l'anterior.

meres de la majoria dels alumnes valencians (castellà i valencià), així com l'anglès, que és la primera llengua estrangera que sol estudiar-se a la Comunitat Valenciana. La consideració proactiva i positiva de les diverses llengües que l'alumnat pot conèixer es reconeix en el currículum de la segona llengua estrangera en l'educació secundària. S'estableix clarament que:

L'alumnat té l'avantatge de no partir de zero en l'aprenentatge d'aquestes segones llengües perquè ja ha adquirit les bases i destreses pròpies del castellà, el valencià i una primera llengua estrangera. (Decret 107/2022: 42917)

El desenvolupament de la competència plurilingüe implica la capacitat d'aplicar transferències entre les diferents llengües que formen part del perfil lingüístic dels alumnes (Rodríguez-Gonzalo, 2022). La reflexió gramatical interlingüística forma part natural de les classes de FLE perquè, com hem dit abans, els alumnes que accedeixen a la llengua francesa, han après abans castellà, valencià i anglès. Així, el currículum estableix que «l'ús del repertori lingüístic i la reflexió sobre el seu funcionament estan vinculats a l'enfocament plurilingüe de l'adquisició de llengües, ja que les experiències dels alumnes en les llengües que coneixen s'utilitzen per a aprendre i millorar noves llengües, així com per a desenvolupar el seu repertori lingüístic plurilingüe i la seua consciència cultural» (2022: 42919). És per aquest motiu que hem volgut incloure aquest enfocament en la creació de les càpsules gramaticals, ja que, com afirma Rodríguez-Gonzalo (2022: 45), «l'aula ha de ser un espai on els alumnes aprenguen a parlar llengües i reflexionen sobre les seues característiques». Abordar una forma lingüística gramatical comparant-la amb la mateixa forma en altres llengües és un projecte desafiant per als futurs docents, que han de presentar el contingut de manera original i atraure l'atenció dels potencials alumnes utilitzant també recursos digitals i audiovisuals al seu abast.

3. Descripció de l'experiència docent

Aquest capítol presenta els resultats d'una experiència didàctica que versa sobre l'elaboració de càpsules audiovisuals de gramàti-

ca en les quals s'emptra el contrast i la comparació entre les llengües que els discent de FLE ja coneixen per haver-les estudiat al llarg de la seua escolaritat (castellà, català i anglés). Va començar a implementar-se en el curs 2021-2022 i hem continuat aplicant-la fins al curs actual (2024-2025) amb els estudiants del Màster en Professorat de Secundària de la Universitat de València de l'especialitat de Francés, en el marc de l'assignatura anual obligatòria Enseignement et Apprentissage de la Langue Française, de 16 crèdits ECTS.

A continuació, exposarem la pregunta d'investigació que es troba en la base d'aquest treball i els objectius que perseguim; després, descriurem les diferents fases del projecte per a finalment exposar les característiques del corpus que ha sigut objecte d'anàlisi i que s'ha recopilat al llarg d'aquests últims quatre cursos acadèmics.

3.1. Preguntes d'investigació i objectius

Aquest capítol, que aprofundeix en un estudi previ més general (Sanz-Moreno, 2024), parteix d'una pregunta d'investigació concreta:

- Quines són les estratègies que emprenen els futurs docents de FLE en les càpsules de gramàtica amb un enfocament clarament comunicatiu?

Per a respondre a aquesta pregunta, ens plantejem els objectius següents:

- Establir una taxonomia de les estratègies emprades.
- Descriure-les i analitzar-ne les fortaleeses.

3.2. Les fases del projecte

3.2.1. Primera fase: instruccions i models

En aquesta fase, es van facilitar les instruccions per a elaborar la càpsula gramatical audiovisual en xicotets grups (màxim tres persones). Els alumnes, futurs professors de FLE, havien de crear-la a partir de la reflexió sobre una forma lingüística, un temps verbal, etc., que es preveu en el currículum oficial de la

matèria optativa de Francés com a Segona Llengua Estrangera per a l'etapa de l'educació secundària. Es va demanar als futurs docents que reflexionaren sobre les dificultats que ells mateixos havien experimentat com a aprenents de francès, previsiblement coincidents tenint en compte que comparteixen llengües primeres familiars (castellà o català).

Així mateix, en aquesta primera fase, es van analitzar i discutir amb l'alumnat diferents exemples de càpsules elaborades en anys anteriors, explicant-ne tant els punts forts com els aspectes millorables. Sobre aquest tema, destaquem que, d'acord amb Rodríguez-Gonzalo (2015), és necessari garantir l'ús de models efectius que l'alumnat pugui reproduir i que servisquen com a suport en la tasca del docent, encara que es corre el risc que aquests models exercesquen una excessiva influència en els aprenents que tendeixen, a vegades, a imitar-los, cosa que pot arribar a limitar-ne la creativitat.

3.2.2. Segona fase: tria de la forma lingüística que s'aborda en el vídeo

En aquesta segona fase, es promou la reflexió grupal sobre la forma lingüística que s'aborda en el vídeo, l'elecció de la qual es fonamenta en diverses accions prèvies:

- Anàlisi del currículum oficial de l'assignatura Segona Llengua Estrangera – Francés, de la Comunitat Valenciana (Decret 107/2022), que estableix les competències que cal desenvolupar i els continguts que s'han d'impartir en l'etapa d'educació secundària.
- Anàlisi de manuals de FLE que es treballen en instituts i escoles oficials d'idiomes de la Comunitat Valenciana.
- Reflexió introspectiva sobre el seu mateix procés d'aprenentatge de llengües (primera, segona i estrangera) en forma de biografies lingüístiques (Sanz-Moreno, 2022). Aquest treball, dut a terme en la primera part de l'assignatura i que en forma part de l'avaluació, els permet analitzar-ne el procés d'ensenyament i aprenentatge (edat d'aprenentatge, mètodes lingüístics, estils d'ensenyament que s'han trobat, etc.), el tractament de l'error que es duia terme quan aprenien francès (i que apareix de manera recurrent en algunes càpsules audiovisuals de gramàtica analitzades), així com descriure el seu estil

d'aprenentatge per poder analitzar la seua identitat com a futurs docents (Bertocchini i Costanzo, 2008).

- Reflexió grupal sobre els errors més freqüents dels estudiants de FLE hispanoparlants, a partir de les seues experiències com a aprenents, i de les lectures recomanades per la professora (Valverde Mateos, 2012; Ramírez Gómez, 2000; Viemon, 2021).

3.2.3. Tercera fase: elaboració de la càpsula de gramàtica

L'última fase de l'elaboració de la càpsula consisteix en la redacció del guió del vídeo, en el qual s'havia d'introduir una explicació de la forma lingüística i la comparació o el contrast entre, almenys, dues llengües. En aquesta última fase, l'alumnat devia, a més, reflexionar sobre els elements audiovisuals i paralingüístics que es farien servir en el vídeo. Finalment, s'enregistra i es publica la càpsula audiovisual.

El treball que han d'elaborar els futurs docents de FLE es presenta al final de curs per dos motius: d'una banda, perquè tots els continguts teòrics del màster ja s'han impartit, per la qual cosa ja disposen d'un coneixement sòlid sobre didàctica de la llengua francesa i poden abordar la tasca amb major seguretat; i, d'altra banda, perquè ja ha transcorregut el període de pràctiques obligatòries de tres mesos en centres educatius de la Comunitat Valenciana, per la qual cosa els participants han experimentat el que és fer classes de francès en secundària, s'han enfrontat a l'alumnat potencial i a més han hagut de crear materials didàctics per a les seues classes durant aquest període.

4. El corpus d'anàlisi

Al llarg dels quatre cursos en els quals hem dut a terme aquest projecte, els 62 futurs docents de FLE han presentat diuèu càpsules de gramàtica audiovisuals. La duració de cap de les quals supera els set minuts, i totes introdueixen el contrast interlingüístic amb totes les llengües curriculars que l'alumnat ha estudiat al llarg de la seua escolarització. A més, com hem indicat, les càpsules aborden formes lingüístiques que formen part del currículum de la matèria Segona Llengua Estrangera – Francés, de la Comunitat Valenciana. En un treball previ (Sanz-Moreno, 2024), es

va establir una taxonomia general de les càpsules, tot distingint-les entre càpsules amb un enfocament clarament estructuralista i altres amb un enfocament comunicatiu. Aprofundint en l'anàlisi, podria considerar-se que també existeix una tercera categoria de càpsules, que denominem mixta, en què es parteix d'una breu situació de comunicació que representa que és real (en la qual l'alumnat assumeix rols i sembla improvisar una interacció en francès en la qual s'introdueix la forma gramatical que s'explicarà) i a continuació s'introdueix una presentació clàssica de l'explicació. En aquestes càpsules, podem afirmar que els futurs docents no poden resistir la temptació d'assumir el rol de professor facilitador d'informació, malgrat els intents per ser originals i ser conscients de la importància de plantejar una situació de comunicació real.

A l'efecte d'aquest estudi, les càpsules s'han identificat amb un número correlatiu i una lletra en funció de l'enfocament (E per a estructuralista, C per a comunicatiu i M per a Mixt). To-tes elles es troben recollides en la taula 1.

Taula 5. Corpus de càpsules gramaticals analitzades

	Tema	Llengües de contrast	Enfocament
1-E	La pronominalització COD i COI	Castellà i català	Estructuralista
2-C	La negació	Castellà, català i anglès	Comunicatiu
3-M	Els pronoms <i>en</i> i <i>y</i>	Català	Mixt
4-E	El present progressiu	Castellà, català i anglès	Estructuralista
5-M	L'expressió de la hipòtesi	Castellà, català i anglès	Mixt
6-E	Els pronoms relatius	Castellà, català i anglès	Estructuralista
7-E	La comparació	Castellà, català i anglès	Estructuralista
8-E	El partitiu	Castellà, català i anglès	Estructuralista
9-E	El futur pròxim	Castellà, català i anglès	Estructuralista
10-E	Els temps del passat	Castellà, català i anglès	Estructuralista
11-E	L'acord del participi passat	Castellà, català i anglès	Estructuralista
12-M	La negació	Castellà, català i anglès	Mixt
13-M	Auxiliars <i>avoir</i> o <i>être</i> ?	Castellà, català i anglès	Mixt
14-E	Els adjectius qualificatius	Castellà, català i anglès	Mixt

15-C	El pronom <i>on</i>	Castellà, català i anglès	Comunicatiu
16-E	L'imperatiu	Castellà i català	Estructuralista
17-C	Els possessius	Castellà, català i anglès	Comunicatiu
18-M	Preposicions amb països i ciutats	Castellà, català i anglès	Mixt

Font: elaboració pròpia

En aquest capítol, ens hem centrat en les càpsules amb un enfocament comunicatiu i mixt plurilingüe, en les quals els discenten trien majoritàriament el joc de rol com a estratègia pedagògica per a explicar formes gramaticals. Si bé són poc nombroses, es tracta de produccions audiovisuals creatives i originals que presenten situacions comunicatives autèntiques en francès i en les llengües de les quals se serveixen per a comparar-les.

5. Resultats

Com hem dit, la major part de les càpsules que formen el corpus presenten un enfocament estructuralista de l'explicació de la norma, mitjançant el qual els futurs docents vehiculen la informació seguint una estructura clàssica que es pot trobar en els manuals de FLE: presentació de la forma lingüística que es vol explicar; explicació de la forma servint-se d'exemples amb frases aïllades, fora de context; presentació de les excepcions (usant colors que criden l'atenció sobre la diferència) i, finalment, breu comiat. Aquestes càpsules resulten poc atractives i no aprofiten la versatilitat que presenta el format audiovisual per a elaborar i presentar material docent més dinàmic i original. En eixos casos, l'alumnat no se sent còmode, o almenys no intenta arriscar, i adopta el rol clàssic de professor com a contenidor d'informació i explicador. No hi ha doble direcció, el futur docent parla i els espectadors escolten, i tampoc es considera cap mena d'interacció. Podem afirmar, per tant, que, de manera general, es tendeixen a reproduir patrons clàssics d'ensenyament-aprenentatge, en els quals el paper de l'alumnat era més aviat passiu i es reduïa al de mer espectador.

No obstant això, trobem, afortunadament, algunes excepcions que adopten un enfocament més clarament comunicatiu,

com hem dit, i que analitzem amb més profunditat en les pàgines que segueixen.

5.1. Enfocament comunicatiu i joc de rol

En aquestes càpsules, es parteix d'una situació comunicativa fictícia en la qual els futurs docents adopten diferents rols (interacció entre professorat i alumnat, amics i amigues conversant, locutors d'un informatiu/presentadora/participants en un concurs de televisió, amics veient una pel·lícula, actors de la pel·lícula) per a abordar l'explicació gramatical. En aquests casos, els espectadors adopten un rol actiu i no es limiten només a escoltar, sinó que també pregunten, qüestionen i aporten contingut (és en eixe punt quan, majoritàriament, s'introdueix el contrast interlingüístic).

Aquest alumnat ha optat pel joc de rol com a estratègia per a vehicular l'explicació gramatical. Sobre aquest tema, seguim Dakhia (2023) i entenem *el joc de rol* com:

[U]ne approche pédagogique qui peut créer un environnement stimulant et ludique où les apprenants sont encouragés à s'exprimer spontanément, en utilisant le français pour résoudre des problèmes, accomplir des tâches ou jouer des personnages dans des scénarios donnés. (p. 267)

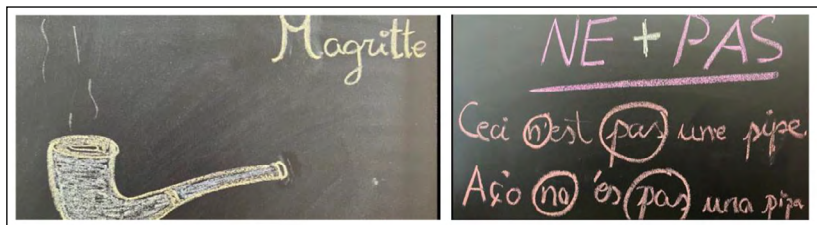
L'ús del joc de rol els permet practicar la llengua estrangera, en aquest cas el francès, de manera realista i experimentar situacions comunicatives reals i variades, al mateix temps que desenvolupen la confiança en si mateixos i la seua capacitat d'adaptació a situacions que no han previst. Però, a més, aquest enfocament promou l'autonomia dels discent i la presa de la iniciativa en les converses, interactuant amb els altres participants. En eixe sentit, la *interacció* en el joc de rol es defineix com:

Le lieu d'une activité collective où les interactants produisent du sens, c'est une production communicative se basant sur l'aspect dynamique de la communication où sont inclus les deux domaines : le verbal et le non verbal d'une interaction. En un sens, ces deux expressions « interactions verbales » et « interactions conversationnelles » renvoient à la même notion. (Bange, 1992: 56)

En les càpsules analitzades, el joc de rol permet al futur docent comprendre millor la realitat de la persona el paper de la qual exerceix prenent el seu lloc (Chamberland, Lavoie, Marquis, 1995). Això és especialment interessant en el nostre corpus, ja que, en dotze càpsules, algun dels participants adopta el paper de docent que explica a un grup de persones que desconeix el tema que s'hi tracta; en una d'elles, és la presentadora d'un concurs la que adopta el rol de «facilitadora» de la informació. Tan sols en quatre d'elles l'explicació es produeix entre iguals, és a dir, entre amics que mantenen una conversa i que comenten qüestions sobre la llengua que hi empren. Però, com a norma general, es manté una asimetria en les interaccions, de manera que trobem un docent posseïdor d'informació i facilitador de l'explicació, i alumnat que és totalment desconexedor i que escolta atentament, encara que, en aquests casos, també hi participa.

La càpsula 2-C n'és un bon exemple: hi troben dos participants en un concurs, Claire i Carme, que s'anomena *Savoir et nier* (en una picada d'ullet al programa televisiu *Saber y ganar*) i que tracta de l'ús de la negació mitjançant preguntes culturals. La presentadora introdueix la pregunta: «El maintenant nous allons commencer avec la partie de culture générale. Quelle est la phrase qui accompagne la fameuse pipe de Magritte?» La resposta de Claire, de Bristol, però que viu a València des de fa 13 anys, és errònia, emprant tan sols una part de la negació: «Ceci n'est une pipe*», i Carme respon: «Ceci n'est pas une pipe». La presentadora indica al públic: «Très bien! Vous ne devez pas oublier la particule *pas* à la négation», incidint en el fet que en francès es requereixen dues partícules per a formar frases negatives. Al respecte, Carme continua afegint la comparació amb la seua llengua materna: «Ah oui, en catalan on dit aussi: "Això no és pas una pipa"».

Figura 3. Càpsula 2-C que introdueix el contrast amb el català



Font: elaboració pròpia

En la càpsula 15-C, quatre alumnes estan veient una pel·lícula en què els personatges utilitzen el pronom francès *on* amb freqüència i en diferents situacions comunicatives. Una xica pregunta en un tren si el seient està lliure i si pot seure: «Est-ce qu'on peut s'asseoir là?». L'alumne anglès para la pel·lícula i demana per què en eixe context s'empra *on* si són dues xiques. «Si ce sont deux filles le pronom c'est *nous*, non?». La companya li ho explica: «Le pronom *on* peut être utilisé pour parler d'un sujet pluriel, dans ce cas, *nous*» i fa una referència a l'ús del pronom *on* en la parla col·loquial: «En fait, à l'oral, *on* remplace presque toujours *nous*».

La pel·lícula continua i un dels personatges diu: «En Belgique, on prend le train habituellement. C'est plus écolo». Davant d'aquest nou ús del pronom *on*, els estudiants tornen a manifestar els seus dubtes. És ací quan l'estudianta francesa introdueix diferents valors del pronom *on*: «En plus de *nous*, *on* peut avoir différentes valeurs. Ça dépend du contexte. Regarde, dans ce cas-là, elle parle de *tous les gens en Belgique*, c'est donc une généralisation. Nous utilisons *on* pour faire référence à *tout le monde*».

Figura 4. Càpsula 15-C amb l'explicació dels usos del relatiu adverbial *on*



Font: elaboració pròpia

Aquesta és, sens dubte, la càpsula amb un enfocament comunicatiu més clar; no s'introdueix una explicació gramatical basada en l'estructura de la llengua, sinó una reflexió sobre l'ús del pronom *on* en diferents situacions comunicatives. El repte al qual s'enfrontaven els estudiants era enorme, ja que aquest pronom no existeix com a tal en cap de les llengües de contrast, per la qual cosa idear diferents contextos en els quals s'empra aquest pronom en francès i buscar les explicacions i connexions amb altres llengües no era gens fàcil.

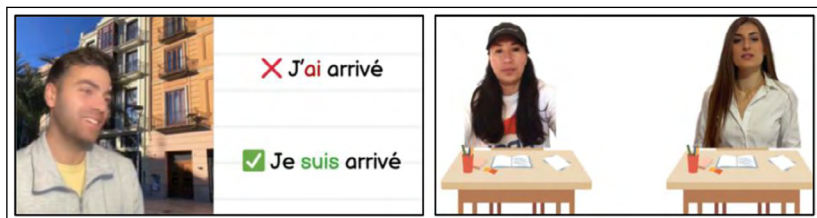
5.2. L'error com a desencadenant de reflexió interlingüística

Cometre errors i analitzar-los és una estratègia per a introduir l'explicació gramatical que s'ha emprat en moltes de les càpsules. En alguns casos, s'ha fet al·lusió a la llengua materna del parlant per a explicar-ne l'error, i en altres, s'han establert comparacions amb altres llengües per a reflexionar-hi. Normalment, la presència d'errors en la primera part d'aquestes càpsules justifica la introducció de l'explicació. De fet, en el programa oficial de francès d'educació secundària s'indica que cal considerar «el tractament dels errors com una oportunitat d'aprenentatge per a millorar no sols les competències de producció escrita, sinó també el repertori lingüístic dels alumnes, és a dir, la comprensió dels errors com a part integrant del procés d'aprenentatge» (Decret 107/2022). Vegem-ne alguns exemples.

En la càpsula 13-M, dos amics es troben al carrer i un d'ells justifica el retard: «Salut Eric. Il y avait un embouteillage mais finalement j'ai arrivé*». L'amic li diu que no entén el que diu. Un poc més tard, reflexionen junts sobre la causa de l'error i hi introdueixen la forma correcta: «Mmmm laisse-moi réfléchir. Ah ! Je comprends. Tu veux dire *que tu es arrivé*. Maintenant je comprends, mais pourquoi tu utilises *avoir* au lieu de *être*?» i l'interlocutor afirma que segurament utilitza *avoir* en lloc de *être* perquè la seua llengua materna és el castellà.

En la càpsula 14-M, Amy, estudiant americana que viu a València i que està aprenent francès, diu en la seua presentació: «Bonjour, je suis Amy. Je suis américain*, je viens de Los Angeles. Je suis tres content* d'être ici». Vicent, professor de francès amb boina francesa, exclama «Sacré bleu! Avez-vous remarqué

Figura 5. Càpsules 13-M i 14-M, que expliquen els errors mitjançant el recurs a altres llengües



Font: elaboració pròpia

les erreurs qu’Amy a commises?». En aquest cas, és l’altra alumna, Empar, valencianoparlant, qui li indica que no ha aplicat la concordança de gènere. Amy, indignada, s’estranya: «C’est quoi ça? En anglais on n’a pas ça!», i afirma que el gènere com a tal i la seua concordança no existeix en anglés.

En ambdós casos, l’error s’explica per la interferència de la llengua materna dels dos estudiants (l’anglés i el castellà, respectivament). Per tant, s’introdueix una reflexió interlingüística al mateix temps que es tracta l’error de forma positiva, ja que s’anалitza amb l’interlocutor els motius pels quals ha comés l’error, de manera que se n’entenga la causa i no es produïsca més.

6. Conclusions

L’experiència desenvolupada a la Universitat de València entorn de la creació de càpsules audiovisuals plurilingües amb enfocament comunicatiu representa una aposta decidida per un ensenyament de llengües més significatiu, reflexiu i adaptat a la realitat lingüística i cultural de l’alumnat. A diferència de les metodologies centrades en la memorització i la transmissió unidireccional del saber gramatical, aquest projecte convida a replantejar el rol tant del docent com de l’estudiant, i a reconéixer la importància, com a recurs didàctic i cognitiu, de les llengües que els aprenents ja dominen.

Els resultats obtinguts posen de manifest que, quan els futurs docents són capaços d’assumir un paper actiu i creatiu en la construcció del coneixement, emergeixen produccions innovadores i pedagògicament rellevants. Les càpsules analitzades reflecteixen una àmplia gamma d’enfocaments, des dels més estructuralistes fins als clarament comunicatius, i permeten observar com l’ús de l’audiovisual pot esdevenir un mitjà privilegiat per a fomentar la interacció, la reflexió interlingüística i la consciència metalingüística.

Destaquem especialment aquelles càpsules que opten per situacions comunicatives reals o simulades, en les quals el joc de rol permet contextualitzar l’explicació gramatical i vincular-la a l’ús quotidià de la llengua. Els resultats apunten que aquest tipus de propostes milloren la motivació i la implicació dels estudiants, i n’estimulen la creativitat i la capacitat d’adaptació, habi-

litats fonamentals en la pràctica docent actual. A més, la inclusió d'errors com a punt de partida per a la reflexió gramatical suposa un canvi de paradigma, en què l'error no es percep com una fallida, sinó com una oportunitat d'aprenentatge i de diàleg entre llengües.

L'anàlisi de les càpsules ha permès identificar una sèrie d'estratègies didàctiques que poden ser sistematitzades i transferides a altres contextos formatius amb l'objectiu de continuar avançant cap a un model d'ensenyament plurilingüe i multimodal. Sembla que aquest tipus d'enfocament prepara millor els futurs docents per a la realitat de les aules actuals i alhora contribueix al desenvolupament d'una educació més inclusiva i equitativa, que reconeix i valora la diversitat lingüística com una riquesa i no com un obstacle.

Finalment, destaquem que aquesta experiència, emmarcada en un projecte d'innovació docent més ampli, obri la porta a noves línies de recerca i d'actuació pedagògica. En un món cada vegada més globalitzat i tecnificat, la integració del vídeo, la multimodalitat i l'enfocament plurilingüe no ha de ser entesa com una opció addicional, sinó com una necessitat per garantir una formació lingüística crítica, creativa i ajustada als reptes del segle XXI.

7. Referències bibliogràfiques

- Ballesteros-Regaña, C. (2013). El vídeo en la enseñanza y la formación. Dins: J. Barroso i J. Cabero (coord.). *Nuevos escenarios digitales: Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular* (p. 167-186). Pirámide.
- Ballesteros-Regaña, C. (2016). Los medios audiovisuales: funciones didácticas y principios metodológicos para su integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 6, 58-70.
- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action* (Collection LAL). Crédif-Hatier.
- Bertocchi, P. i Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Clé International.
- Bravo Ramos, J. L. (2000). *El vídeo educativo. Guía metodológica*. Universidad Politécnica de Madrid.

- Cabero, J. (2004). El uso del vídeo en la enseñanza. Dins: J. Cabero i R. Romero (ed.). *Nuevas tecnologías en la práctica educativa* (p. 77-104). Arial.
- Chamberland, G., Lavoie, L. i Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Dakhia, M. (2023). Le jeu de rôle comme vecteur d'interaction verbale spontanée en classe de FLE en contexte universitaire. *RA2LC*, 8, 265-284.
- Decret 107/2022, de 5 d'agost, del Consell, pel qual s'estableix l'ordenació i el currículum d'Educació Secundària Obligatoria. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*. https://dogv.gva.es/datos/2022/08/11/pdf/2022_7573.pdf
- Donaghy, K. (2019). Using film to teach languages in a world of screens. Dins: C. Herrero i I. Vanderschelden (ed.). *Using film and media in the language classroom: Reflections on research-led teaching*. Multilingual Matters.
- Llei 4/2018, de 21 de febrer, per la qual es regula i promou el plurilingüisme en el sistema educatiu valencià. (2018, 13 de març). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 63. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2018/BOE-A-2018-3441-consolidado.pdf>
- Marquès, P. (1999). *Los vídeos educativos: tipología, funciones, orientaciones para su uso*. <http://www.peremarques.net/videoori.htm>
- Martí-Climent, A. i García-Vidal, P. (2021). El *videoling*: uso educativo del vídeo en la enseñanza de la gramática. *Tejuelo*, 33, 75-102. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.75>
- Pascual, M. A. (2011). Principios pedagógicos en el diseño y producción de nuevos medios, recursos y tecnologías. Dins: M. L. Sevillano (coord.). *Medios, recursos didácticos y tecnología educativa* (p. 89-101). Pearson Educación.
- Pérez Navío, E., Rodríguez Moreno, J. i García Carmona, M. (2015). El uso de mini-vídeos en la práctica docente universitaria. *EDMETIC: Revista de Educación Mediática y TIC*, 4(2), 51-70.
- Ramírez Gómez, C. (2000). Elaboración de un catálogo de dificultades gramaticales francés-español, español-francés. Dins: A. Ortega Romero et al. (coord.). *II Jornadas Andaluzas de Calidad en la Enseñanza Universitaria. Desarrollo de Planes de Calidad para la Universidad. Materiales para la Calidad* (p. 65-87). Universidad de Sevilla.
- Rodríguez, I. (2015). La importancia de las competencias digitales de los docentes en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2(3). <https://bit.ly/2WX16Uj>

- Rodríguez-Gonzalo, C. (2021). Una gramática escolar interlingüística: Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 21, 33-55. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.21.2>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2022). Situaciones de aprendizaje para la reflexión interlingüística. *Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 97, 41-46.
- Román, P. i Llorente, M. C. (2007). El diseño de vídeos educativos: el vídeo digital. Dins: J. Cabero i R. Romero (coord.). *Diseño y producción de TIC para la formación: Nuevas tecnologías de la información y la comunicación* (p. 61-94). UOC.
- Salinas, J. (1992). *Diseño, producción y evaluación de vídeos didácticos*. Universitat de les Illes Balears.
- Sanz-Moreno, R. (2022). Autobiographies langagières audiovisuelles et croyances des futurs enseignants sur l'apprentissage de langues. *Synergies Espagne*, 15, 59-76.
- Sanz-Moreno, R. (2023). Une expérience innovatrice avec des futurs enseignants de FLE: la création de capsules de grammaire contrastive. Dins: J. L. Magiante i C. Períñan Pascual (ed.). *Enseñanza-aprendizaje de lenguas en entornos digitales* (p. 279-302). Tirant Humanidades.
- Sanz-Moreno, R. (2024). Stratégies pédagogiques utilisées dans la création de capsules audiovisuelles par des futurs enseignants de FLE. *Langue(s) & Parole*, 9, 45-67. <https://doi.org/10.5565/rev/languesparole.142>
- Valverde Mateos, A. (2012). *Análisis de errores de aprendientes de francés lengua extranjera (FLE) basado en corpus orales* [tesi doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <https://hdl.handle.net/10486/10147>
- Vieron, M. (2021). Les erreurs fréquentes des étudiants universitaires hispanophones de FLE à l'écrit. *Anales de Filología Francesa*, 29, 76-789.

PART II. ESTUDI DE CAS: ELS APUNTS DE LLENGUA D'À PUNT

Apunts de Llengua: contextualització

AINA MONFERRER-PALMER
ALÍCIA MARTÍ-CLIMENT
Universitat de València

Resum

Aquest capítol presenta la contextualització sociològica, mediàtica, educativa i lingüística de la plataforma Apunts de Llengua, impulsada per À Punt Mèdia i la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana, des de 2022 fins a l'actualitat, com a projecte pioner de creació de continguts audiovisuals per a l'aprenentatge del català (subdialecte valencià), però també de l'anglès des del català. En primer lloc, es descriu el pes del sistema educatiu valencià i del conjunt de la comunitat educativa com a públic objectiu potencial d'uns recursos que combinen divulgació i didàctica en una llengua oficial minoritzada. En segon lloc, s'analitza l'evolució d'Apunts de Llengua des de 2022 fins a la seua fase de maduresa el 2025, tot distingint-ne les diferents etapes de disseny web, explotació de l'arxiu audiovisual, creació de materials propis (Llenguètes, 5 cèntims, Beniparlem) i replantejament estratègic d'altres continguts. S'hi integren, així mateix, resultats d'estudis previs sobre hàbits de consum de videotutorials per aprendre valencià, que mostren la centralitat creixent dels VEL, o *videoling*, en l'autoaprenentatge i en la preparació de certificacions oficials. Finalment, es justifica la necessitat d'una recerca específica amb professorat de valencià, dissenyada mitjançant enginyeria didàctica col·laborativa ascendent, per tal d'ajustar la plataforma a les necessitats reals de l'aula i reforçar el paper de la radiotelevisió pública com a agent clau en la revitalització del valencià en entorns digitals i educatius.

Paraules clau: Apunts de Llengua, didàctica de llengües, radiotelevisió pública, videotutorials, català llengua minoritzada.

En els tres capítols de la segona part d'aquest llibre, presentarem un estudi de conjunt sobre la plataforma Apunts de Llengua d'À Punt, que és l'espai més gran i articulat de materials didàctics per a aprendre català (amb el model estàndard valencià), que existeix en 2025. Aquesta segona part del llibre es dividirà en tres capítols: contextualització, anàlisi de resultats, i discussió i conclusions.

El punt de partida ací parteix d'una recerca que les autores d'aquest llibre elaboren amb l'objectiu de millorar la plataforma Apunts de Llengua de cara a la tercera temporada dels materials propis de la plataforma (dos tipus de VEL i un videopòdcast) atenent les necessitats i suggeriments de docents valencians de tots els nivells i àmbits del sistema educatiu valencià.¹ L'elaboració de l'esmentada recerca prèvia fou sol·licitada per À Punt Mèdia al Departament de Didàctica de la Llengua i de la Literatura de la Universitat de València i s'emmarca dins d'un projecte de recerca científica Universitat-Empresa (Universitat de València-À Punt Mèdia).

1. Origen i desenvolupament del projecte Apunts de Llengua

Com a televisió pública, À Punt té tres funcions essencials: educar, informar i entretenir. En aquest context, els Apunts de Llengua ocupen un espai singular entre l'entreteniment i la formació, especialment en l'aprenentatge de la llengua oficial minoritzada: el català, que popularment anomenem *valencià* al País Valencià. À Punt Mèdia ha sigut, des de 2018, l'espai mediàtic principal en què s'ha protegit i s'ha buscat revitalitzar l'ús del valencià en la comunicació mediàtica des del govern valencià.

Segons l'INE, el País Valencià té una població aproximada de 5.414.296 habitants,² dels quals una part molt significativa està directament o indirectament vinculada al sistema educatiu, fet

1. La investigadora principal és Aina Monferrer-Palmer, professora titular del Departament de Didàctica de la Llengua i de la Literatura de la Universitat de València. També hi participen la professora i directora del departament, Àlicia Martí-Climent, juntament amb els estudiants i investigadors en didàctica de llengües Víctor Camarasa, Irene Gimeno i Lara Canet.

2. Dades del gener de 2026 de l'Institut Nacional d'Estadística: <https://www.ine.es/dyngs/Prensa/es/ECP3T24.htm>

que el converteix en un dels àmbits amb major impacte social i cultural del territori. El sistema educatiu valencià compta amb més de 800.000 alumnes en educació infantil, primària, secundària, formació professional, escoles oficials d'idiomes i educació de persones adultes, als quals se sumen més de 70.000 docents i personal d'administració i serveis en centres escolars públics, privats concertats i privats. A més, amb dades de 2025, vora 200.000 estudiants estan actualment matriculats en les universitats públiques valencianes, amb milers de professors, investigadors i personal de gestió i de serveis. Per a totes aquestes persones, els títols de llengües són, o bé requisits necessaris, o bé mèrits que en milloraran les condicions laborals futures o presents.. Si afegim a aquest conjunt les famílies de l'alumnat, que tenen un paper clau en l'acompanyament educatiu, el nombre de persones relacionades amb el món de l'educació arriba a més d'un terç de la població valenciana, uns dos milions. Aquesta realitat fa que qualsevol iniciativa educativa o de formació tinga un públic objectiu massiu, amb una incidència transversal en la societat valenciana i un impacte potencial a gran escala, dels continguts didàctico-divulgatius, com és el cas de la plataforma Apunts de Llengua. A més de l'ensenyament reglat i del territori valencià, arreu del món hi ha milers de persones aprenent el català com a llengua estrangera, la major part, en nivells bàsics d'aprenentatge, que no disposen de materials audiovisuals per als nivells inicials i que són consumidores potencials d'aquestes plataformes de videotutorials. Per exemple, el comp-te d'Instagram *@dailycatalan*, de Júlia Riera, s'ha especialitzat en aquest darrer tipus de públic potencial.

Apunts de Llengua és un projecte pioner de creació de continguts web per a l'aprenentatge del valencià des de l'espai mediàtic, per l'estreta col·laboració entre la Conselleria d'Educació i la Radiotelevisió Pública Valenciana amb què compta, una sinergia que combina la didàctica i la divulgació, aspecte en què hem incidit en el segon capítol d'aquest llibre. Aprofitant el valuós patrimoni audiovisual de l'arxiu de la radiotelevisió pública valenciana, Apunts de Llengua ha desenvolupat milers de píndoles didàctiques que es presenten com un model d'ensenyament i d'entreteniment inèdit en les televisions públiques basat en la reflexió sobre la llengua.

Els materials d'Apunts de Llengua estan estructurats perquè puguen ser utilitzats en els diferents nivells educatius (sobretot

primària, secundària, batxillerat, formació d'adults, escoles oficials d'idiomes, universitats i, per descomptat, l'autoaprenentatge en qualsevol nivell). A més, plataformes de videotutorials i d'altres recursos audiovisuals per a l'aprenentatge de llengües com aquesta poden ser especialment útils en moments de suspensió de les classes, ja que ofereixen recursos didactitzables per part dels docents segons les necessitats dels discent, a més de contenir itineraris didàctics ja prefabricats que poden ser útils.³

Referent a la primera possibilitat esmentada en el paràgraf anterior, la recerca que presentem en aquesta segona part del llibre recull també els dispositius didàctics que alguns docents de València participants van elaborar-hi de manera lliure a partir dels materials que la plataforma web ofereix. Aquestes propostes, moltes d'elles dissenyades en forma de situació d'aprenentatge i que es poden consultar de manera resumida en la taula 7 d'aquest llibre, serveixen per a observar com, des de la seua pràctica docent específica, cada professor incorpora uns determinats recursos del web com si foren rajoles per a construir els dissenys didàctics adients als objectius i als continguts didàctics. Els esmentats dissenys didàctics han demostrat que els materials de plataformes com aquesta es poden integrar en les dinàmiques educatives com una peça més en els engranatges didàctics de pràcticament qualsevol nivell educatiu.

Tot i que Apunts de Llengua no és exclusivament una plataforma educativa, el seu valor afegit es troba, entre d'altres, en el fet que està dissenyada a partir d'arquitectures didàctiques sòlides i estratègies pedagògiques coherents amb el marc del plurilingüisme i del suport a la llengua oficial minoritzada. Per tal de recollir dades sobre la utilitat dels recursos que ofereix la plataforma i possibilitats de millora, s'ha dut a terme una enquesta amb la participació de 60 professors de diferents nivells educatius del sistema valencià procedents de comarques repartides per tot el territori, cosa que permet obtenir una visió àmplia de les necessitats i expectatives en relació amb aquesta plataforma del professorat de valencià en actiu.

Com que es tracta d'una llengua que pateix un procés de substitució lingüística, el suport i la presència del valencià en els

3. Mostra d'itineraris prefabricats de la plataforma Apunts de Llengua: <https://www.apuntsdellengua.es/itineraris>

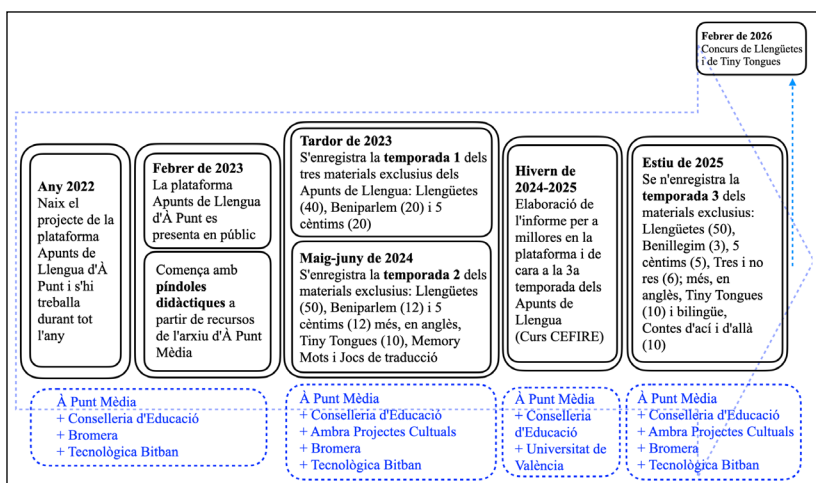
àmbits de prestigi (mitjans de comunicació, educació, institucions) és fonamental per a garantir-ne la transmissió i estimular-ne la revitalització, tal com marca la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià des de 1983.

Des de l'aparició de les televisions intel·ligents i la consolidació de nous hàbits de consum digital a partir del 2017-2018, el consum televisiu ha canviat radicalment. Els continguts ja no es consumeixen exclusivament a través de l'aparell televisiu convencional, sinó que es distribueixen per xarxes, plataformes i aplicacions mòbils. Les televisions convencionals, incloses les públiques, han hagut d'adaptar-se a aquesta realitat per a continuar arribant al seu públic, fet que implica l'ús de tècniques diverses per a mesurar el consum real de continguts més enllà del tradicional *share* de les televisions i de les ràdios convencionals (Johnson, 2020; Monferrer-Palmer, 2022).

En aquest context, la plataforma web Apunts de Llengua, que naix a principis de 2022 fruit de la col·laboració entre À Punt i la Conselleria d'Educació, amb la participació de l'editorial Bromera i la tecnològica Bitban, ha anat consolidant-se i guanyant reconeixement entre la població. A mitjan 2025, amb dues temporades de materials propis publicats en la plataforma i amb la reutilització didàctica de milers de peces de l'arxiu de la radiotelevisió pública valenciana, la plataforma es trobava en un moment de maduresa que requeria una anàlisi rigorosa per tal de millorar-ne la usabilitat i de plantejar el disseny dels continguts de la tercera temporada. És en eixe moment quan es planteja l'elaboració d'un informe entre el professorat de valencià com a pas fonamental per a conèixer les necessitats del públic objectiu principal, les 1.200.000 persones que formen part del sistema educatiu valencià, sense passar per alt les preferències de qualsevol altra persona interessada en recursos audiovisuals sobre la llengua i la cultura pròpies d'aquest territori, que pot gaudir de la plataforma Apunts de Llengua alhora que aprén i es forma culturalment i lingüística, tot intentant mantenir el delicat equilibri entre la didàctica i l'entreteniment divulgatiu. Cal deixar clar de nou que açò no és l'informe de 2025 en si, sinó una recerca posterior, independent i que, només en part, reutilitza algunes de les eines prèvies de recollida de dades.

Quant a l'evolució de la plataforma Apunts de Llengua, se'n poden distingir les fases següents (figura 6):

Figura 6. Història dels Apunts de Llengua (<https://www.apuntsdellengua.es>).



Font: elaboració pròpia

- **Primera etapa** (any 2022), en la qual naix el projecte de la plataforma Apunts de Llengua i es treballa en el disseny del web i dels primers continguts didàctics entre els quatre agents inicials implicats: À Punt Mèdia, la Conselleria d'Educació, l'editorial Bromera i la tecnològica Bitban.
- **Segona etapa** (de febrer de 2023 a finals de 2023). En febrer de 2023, es presenta en públic tot el treball de la primera etapa i s'elaboren la major part de les píndoles didàctiques a partir de peces audiovisuals de l'arxiu d'À Punt Mèdia, en col·laboració amb Bromera i amb la tecnològica Bitban.
- **Tercera etapa** (de finals de 2023 a la primavera de 2024), en què s'enregistren i es van publicant els materials de la primera temporada dels recursos exclusius dels Apunts de Llengua: Llengüetes (vídeos breus en format vertical), 5 cèntims (vídeos horitzontals d'uns 12 minuts) i Beniparlem (pòdcasts d'uns 20 minuts). Des de l'estiu de 2024 fins a principis de 2025, es graven i es van penjant els materials exclusius de la segona temporada. L'elaboració dels recursos de la primera temporada està basada en la sedimentació de la pràctica docent, és a dir, en els gestos didàctics i en els objectes d'aprenentatge tradicionalment típics en l'aula de València, i de llibres de text de la disciplina. En la segona temporada, trobem innovacions en dos sentits. Per un costat, es plantegen itineraris didàctics a

partir de l'enfocament comunicatiu i de la seqüència didàctica per a aprendre a elaborar gèneres de text concrets (l'article d'opinió, l'informe, el conte, la reclamació...) i seqüències textuais específiques (per a argumentar, narrar, descriure, donar instruccions o conversar, posem per cas). Per un altre costat, s'introdueixen tres tipus de continguts per a aprendre anglés a partir del valencià: les Tiny Tongues, els Memory Mots i els Jocs de traducció.

- *Quarta etapa* (finals de 2024 i principis de 2025), en la qual es reflexiona sobre el que s'ha fet fins al moment en la plataforma Apunts de Llengua i com enfocar els nous continguts perquè hi mantinguen la coherència i s'amplien de manera estratègica. Per a fer-ho, es té en compte l'opinió dels principals experts en ensenyament i aprenentatge de llengües que tenim en el territori valencià: els mestres i professors de llengües, en especial de l'assignatura de Valencià: Llengua i Literatura. Aquests experts coneixen perfectament les necessitats dels aprenents i els continguts didàctico-divulgatius que els convindrà consumir en la Plataforma Apunts de Llengua de cara als superar els seus obstacles d'aprenentatge del Valencià, i justament per això, els preguntem a ells i a elles.

L'informe es dissenya a partir d'una metodologia basada en l'enginyeria didàctica col·laborativa ascendent (Sénéchal, 2016), mitjançant un curs organitzat pel CEFIRE.⁴ Aquesta estratègia ha permés consultar els docents de tots els nivells educatius sobre la utilitat de la plataforma, el seu grau de coneixement entre el professorat especialitzat i els suggeriments de millora que podrien incrementar-ne l'eficàcia. La finalitat n'és garantir que Apunts de Llengua siga un recurs cada vegada més útil en contextos educatius ordinaris i també en situacions d'emergència en què la comunitat educativa ha de treballar des de casa, alhora que es reforça com una ferramenta valuosa per a estudiants, per a autoaprenents i, en general, per a tota la societat valenciana, així com per a qualsevol aprenent de català.

4. Els Centres de Formació, Innovació i Recursos Educatius (CEFIRE) són organismes clau de l'Administració educativa encarregats de promoure la formació permanent del professorat, que actuen de manera coordinada i seguint les indicacions que s'estableixen tant des del Servei de Planificació i Gestió de la Formació Permanent del Professorat com des de la Subdirecció General de Formació del Professorat de la Conselleria d'Educació, Cultura, Universitats i Ocupació de la Generalitat Valenciana.

- *Cinquena etapa* (d'estiu de 2025 a primavera de 2026), s'enregistra i es va penjant la tercera temporada de productes exclusius dels Apunts de Llengua. A més, el 19 de febrer de 2026 es resol el primer Concurs de Llengüetes i de Tiny Tongues de la plataforma, en què participa alumnat i professorat aprenent de valencià i d'anglès de tots els nivells educatius.

2. Recerques prèvies sobre la qüestió

En aquest epígraf, exposarem breument un estudi previ sobre les pràctiques declarades pels usuaris dels vídeos per aprendre llengües interessats en l'aprenentatge del català al País Valencià. Aquest estudi (Dolz i Monferrer-Palmer, 2023) es va dur a terme amb les dades d'un qüestionari organitzat en quatre eixos:

- a) Perfil demogràfic
- b) Perfil multilingüe i estil d'aprenentatge
- c) Preferències en el consum de videotutorials en general
- d) Preferències en el consum de Videotutorials per a l'Ensenyament de Llengües (VEL)

Aquest qüestionari es va dissenyar l'any 2023 en dos suports: històries d'Instagram i Google Forms (en el segon cas, es va difondre a través de Twitter, de WhatsApp i de l'aula virtual de diverses assignatures de didàctica de la llengua de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València).

Un total de 374 persones el van respondre, de les quals 200 ho feren a través de les històries del compte d'Instagram del projecte de Videotutorials per a l'Ensenyament de Llengües De mica en mica (@ainamonferrer). A més, es recolliren 174 enquestes a alumnes de Magisteri de la Universitat de València, així com a través de Twitter i de grups de WhatsApp i de Telegram. El mètode de tractament de les dades d'aquesta enquesta especifica la freqüència de les diverses opcions, de manera que permet esbossar un retrat de les tendències actuals en l'ús dels vídeos per a aprendre valencià en internet.

Un 60% dels 374 enquestats va respondre que, o bé es dedica a l'ensenyament, o bé està estudiant per a dedicar-s'hi. Aquest resultat és un dels motius pels quals vam considerar que l'infor-

me per a conèixer l'opinió dels docents sobre la plataforma Apunts de Llengua era especialment necessari.

A diferència del que afirmen alguns autors com Mogos i Trofin (2015: 42), un 72 % dels enquestats declara que visualitza els vídeos complets i no només fins al punt en què es resol el dubte concret que tenien. Cal una investigació més profunda sobre aquest aspecte per a determinar si es tracta d'una diferència de comportament amb biaix generacional, específic en l'àmbit dels videotutorials de llengua, o bé si és un hàbit generalitzat en el consum de videotutorials. Serà molt útil accedir a dades sobre usabilitat en plataformes com aquesta.

Una majoria dels enquestats va donar més importància al so que a la imatge en el consum de vídeos per a aprendre valencià. De fet, una de les respostes obertes en *stories* demanava «poder escoltar el vídeo mentre faig altres coses», la qual cosa ens ofereix una pista sobre un mètode habitual de consum de videotutorials: el consum tipus pòdcast, amb el qual encaixen els continguts dels 5 cèntims i dels Beniparlem. Això contradeia també el judici previ generalitzat segons el qual, com més curt és un vídeo, més agrada, ja que els videotutorials consumits com a pòdcasts haurien de ser llargs, d'uns 15 minuts com a mínim, perquè l'oïent poguera anar fent una altra activitat simultàniament sense haver de detindre's a clicar. A més d'això, els enquestats atribueixen una importància especial al fet que l'autor del vídeo siga un expert reconegut en la matèria i poca a la qualitat de la imatge. Aquest últim aspecte reforça la posició dels Apunts de Llengua, ja que tots els seus materials han estat elaborats o supervisats per experts en didàctica de llengües i per filòlegs.

La majoria dels seguidors en Instagram del projecte De mica en mica (@ainamonferrer), des d'on es va difondre l'enquesta, s'estaven preparant el C2 de valencià, i alguns el C1.

A més, d'aquesta majoria d'enquestats que declararen que estaven estudiant valencià, només una minoria estava alhora preparant altres proves d'idiomes (2 francès, 2 portugués, 1 danès i 5 anglès). Només una de les respostes fou d'un usuari d'Instagram que no estava estudiant per a aprovar cap nivell de llengües. La immensa majoria dels enquestats mitjançant Instagram afirmaren que havien assistit a algun curs de llengües en els últims deu anys, encara que la majoria declararen que actualment no n'estaven se-

guint cap. Per tant, es tractava, en general, d'usuaris que es preparaven les proves de C1 o C2 de valencià majoritàriament pel seu compte (autoaprenentatge), tot i que tenien experiència recent en aprenentatge reglat que els pressuposava una certa capacitat d'autoorganització de l'estudi de llengües. Per a tot aquest ventall de públics, la plataforma Apunts de Llengua pot ser una ferramenta clau.

Tal com recomana el *Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües* (Consell d'Europa 2021, capítol 5, i per a la qual cosa es va crear el Portfolio Europeu de les Llengües), és important fer reflexionar els estudiants de llengües sobre el seu procés d'aprenentatge plurilingüe com un fet holístic i d'aprenentatge al llarg de tota la vida (*lifelong learning*). També és indispensable que, en aquest procés, els aprenents tinguin accés a recursos audiovisuals de qualitat que els servisquen per a l'aprenentatge de la llengua (amb més urgència encara si es tracta d'una llengua minoritzada). Serà menester que aquests recursos es fomenten des de les institucions públiques, tal com la mateixa Llei d'Ús i Ensenyament (1983) indica en l'article 25 del títol tercer:

TÍTOL TERCER

DE L'ÚS DEL VALENCIÀ ALS MITJANS DE COMUNICACIÓ SOCIAL

Article vint-i-cinc.

U. El Consell de la Generalitat Valenciana vetllarà perquè el valencià tinga una adequada presència a les emissores de ràdio i televisió i altres mitjans de comunicació gestionats per la Generalitat Valenciana, o sobre els quals tinga competències, d'acord amb el que disposa la present Llei.

Dos. Impulsarà l'ús del valencià a les emissores de ràdio i televisió.

Tres. Fomentarà les manifestacions culturals i artístiques realitzades en valencià.

Article vint-i-sis.

U. Tots els ciutadans tenen el dret de ser informats pels mitjans socials de comunicació tant en valencià com en castellà.

Dos. De la mateixa manera, en l'accés dels ciutadans als mitjans de comunicació social en els termes establerts per la legislació, tindran dret a utilitzar el valencià, oral i escrit, en condicions d'igualtat amb el castellà.

Un resultat molt significatiu de l'enquesta que vàrem dur a terme l'any 2023 fou que el recurs principal per a aprendre llengües d'un 49 % dels enquestats eren els videotutorials, mentre que per a només un 24 % ho eren les classes presencials. Encara que no es posa en dubte que un curs presencial ofereix més garanties d'aprenentatge que aprendre de manera autogestionada mitjançant vídeos (amb un *feedback* previsiblement més limitat que en la classe regular i tutoritzada), convindria no menystindre les necessitats de recursos d'un sector important de la població que, o bé es prepara proves oficials de certificació lingüística pel seu compte, o bé hi complementa la preparació mitjançant la consulta de videotutorials en internet.

D'altra banda, convindria ser conscients que, d'alguna manera, els projectes consolidats de videotutorials per a aprendre valencià C1 i C2 presents en les xarxes socials contribueixen a l'homogeneïtzació de la preparació de les proves de certificació oficials i serveixen de referència per als docents a l'hora de preparar les seues classes, que al seu torn actuaran com a prescriptors de la plataforma Apunts de Llengua entre la comunitat educativa. Per tant, cal prendre seriosament la qüestió dels videotutorials si tenim present que aquestes dades inicials apunten que pot arribar a haver-hi fins i tot més gent que aprén llengües mitjançant videotutorials en internet que assistint a classes reglades.

Finalment, els resultats d'aquesta enquesta inicial amb 374 participants (Dolz i Monferrer-Palmer, 2023) apunten que la gran majoria d'enquestats consumeix tutorials sobretot a YouTube, seguit de lluny pel consum de tutorials en Instagram i, encara més de lluny, en TikTok. No obstant això, si tenim en compte l'enquesta en el formulari de Google, a la qual van contestar, principalment, alumnes de segon de Magisteri de Primària de la Universitat de València (d'entre 19 i 22 anys), es fa evident la bretxa generacional, ja que, entre els enquestats més joves, TikTok és lleugerament més utilitzat per al consum de videotutorials que Instagram (un 1 % més), encara que el consum de videotutorials en YouTube continua sent predominant en totes les generacions d'usuaris de VEL. A inicis de 2026, la plataforma Apunts de Llengua té un perfil d'Instagram amb vora 11.000 seguidors (el 21 de febrer de 2026), amb vídeos que han superat les 50.000 visualitzacions. A més, a finals de febrer de 2025, s'obri també un perfil dels Apunts de Llengua en YouTube, així

com un en TikTok per a connectar amb els consumidors més joves.

Una vegada oferts el context i els estudis previs, ens referirem als objectius de l'estudi sobre la utilitat dels Apunts de Llengua d'À Punt segons l'opinió del professorat de valencià en actiu, que són els següents:

- Conèixer les necessitats declarades dels docents de valencià dels diversos nivells i contextos del territori valencià.
- Analitzar com poder ajudar-los en els seus respectius paisatges didàctics, de manera que els Apunts de Llengua hi funcionen com a suport a la docència i, per tant, a l'aprenentatge de valencià dels alumnes amb perfils d'aprenentatge diferents.
- Explorar les possibilitats d'inclusió de nous continguts en la plataforma Apunts de Llengua d'À Punt de manera que siguen tan útils com siga possible per als docents del sistema educatiu valencià.

Tot seguit, explicarem la metodologia emprada. L'estudi se situa en l'enginyeria didàctica col·laborativa (Sénéchal, 2016), enfocament metodològic en l'àmbit educatiu que implica la col·laboració estreta entre investigadors i professors per al disseny, l'experimentació, l'avaluació i la validació de dispositius didàctics. Aquesta metodologia s'organitza en quatre fases seqüencials: *a)* anàlisi prèvies, *b)* disseny i anàlisi a priori, *c)* experimentació i anàlisi a posteriori, i *d)* avaluació del dispositiu. La col·laboració amb els professors durant totes les fases del procés permet integrar els coneixements teòrics amb les experiències pràctiques, afavorint així l'adaptació dels dispositius didàctics a les necessitats dels contextos reals de l'aula. Aquest enfocament també facilita l'avaluació contínua i l'ajustament dels dispositius per a assegurar-ne la validesa didàctica.

En el cas de l'anàlisi que mostrem tot seguit, es tracta, en concret, de recollir les percepcions i necessitats dels docents en relació amb la plataforma Apunts de Llengua per tal d'optimitzar-ne la funcionalitat i l'impacte en els aprenentatges lingüístics dels consumidors, que considerem també aprenents. Tot seguit, parlarem sobre els tres instruments de recollida de dades utilitzats en aquest estudi:

- *Qüestionari* per a professorat participant en el curs del CEFIRE sobre els Apunts de Llengua: <https://forms.gle/h8QN4ay2e3xttnLf6>
- *Grups de discussió* amb el professorat del curs del CEFIRE sobre els Apunts de Llengua (vegeu les idees principals de cadascun dels deu grups de discussió en la taula 6).
- *Tasca final*. Podeu consultar una selecció de les tasques finals més il·lustratives elaborades pel professorat del curs fent ús de recursos de la plataforma Apunts de Llengua en la taula 7.

L'estudi es basa, en essència, en les conclusions extretes dels deu grups de discussió amb docents en actiu i dels 60 qüestionaris amb les respostes de docents de diferents perfils i nivells d'ensenyament, que són els següents: docents de valencià (de primària i secundària) que exerceixen la docència en zones amb exempció lingüística,⁵ docents de secundària i batxillerat, docents de valencià d'Escola Oficial d'Idiomes, d'escola d'adults i de serveis de llengües universitaris, i mestres de primària que comparteixen l'assignatura de Valencià.

Aquest enfocament metodològic ha permés obtenir una visió global de l'ús de la plataforma per part de professorat de valencià de tots els nivells educatius, així com identificar propostes de millora concretes a partir de l'experiència i de la pràctica docent. L'anàlisi de les dades s'ha dut a terme seguint un procés de triangulació entre les diferents fonts d'informació, contrastant els resultats del qüestionari amb els aspectes qualitatius extrets dels grups de discussió i de les propostes didàctiques plantejades pels docents. Tot seguit, passem al capítol següent, en què explicarem els resultats de la recerca sobre els usos docents dels Apunts de Llengua segons els tres instruments de recollida de dades: *a)* les respostes al formulari; *b)* els grups de discussió; i *c)* l'anàlisi de les tasques finals (tot anonimitzat).

5. La Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià (1983) preveu l'exempció d'estudiar l'assignatura de Valencià, una norma que s'aplica a les comarques valencianes dels territoris de predomini lingüístic castellà relacionats al Títol Cinqué (article 36) de l'esmentada llei, segons la qual els alumnes poden demanar no cursar valencià ni examinar-se'n. En aquest context, l'ensenyament de la llengua pròpia adopta un enfocament com a llengua addicional (LA).

Anàlisi dels resultats de l'estudi sobre necessitats docents de cara a la millora de la plataforma Apunts de Llengua

AINA MONFERRER-PALMER
 ALÍCIA MARTÍ-CLIMENT
 VÍCTOR CAMARASA
 LARA CANET
 IRENE GIMENO
 Universitat de València

Resum

Aquest capítol presenta els resultats d'una anàlisi didàctica de la plataforma Apunts de Llengua a partir de dues fonts: un qüestionari administrat a 60 docents de diversos nivells educatius i deu grups de discussió realitzats en el marc d'un curs del CEFIRE (centre de formació del professorat de la Conselleria d'Educació valenciana). L'estudi s'inscriu en un projecte amb un antecedent tècnic inèdit encarregat per À Punt Mèdia; tanmateix, aquest llibre no en reproduïx el contingut ni les dades completes, sinó que n'ofereix una selecció d'evidències i una reelaboració interpretativa orientada a la recerca, de manera que les síntesis i implicacions presentades constitueixen un producte científic autònom. S'hi descriu el perfil del professorat participant i una valoració globalment positiva de la plataforma (usabilitat, estructura per nivells i potencial motivador dels recursos audiovisuals), alhora que s'identifiquen cinc eixos de millora: mapa web i etiquetatge més fi, cercador, descàrregues en format imprimible, adaptació a perfils d'alumnat diversos (joves i adults amb nivells inicials de valencià, o alumnat amb necessitats educatives especials) i ampliació de recursos literaris, culturals i plurilingües. L'anàlisi de situacions d'aprenentatge elaborades pels docents evidencia usos creatius i coherents dels materials en propostes competencials centrades en la producció oral i escrita, la consciència metalingüística i l'arrelament sociocultural. En conjunt, els resultats indiquen que la plataforma Apunts de Llengua és percebuda com una eina de suport docent amb alt potencial, però encara en consolidació.

Paraules clau: Apunts de Llengua, ús docent del vídeo, necessitats del professorat, enginyeria didàctica col·laborativa, educació plurilingüe.

Si en el capítol anterior hem contextualitzat la plataforma Apunts de Llengua de la radiotelevisió pública valenciana i la recerca en què es basa aquesta segona part del llibre, ara ens disposem a presentar els resultats de la recerca duta a terme a partir dels instruments de recerca.

1. Anàlisi dels resultats del formulari

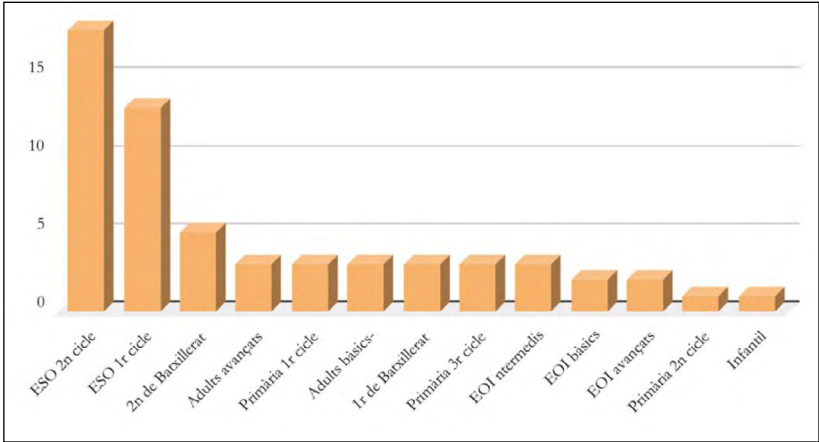
Aquest epígraf té com a objectiu analitzar la percepció que els docents tenen sobre aquesta plataforma. Per a dur-lo a terme, farem referència al qüestionari que contestaren 60 docents dins del curs del CEFIRE sobre la plataforma Apunts de Llengua que tingué lloc durant els mesos de desembre de 2024, i gener i febrer del 2025. Aquesta recollida de dades es desenvolupa en un moment en què la plataforma ha complit dos anys de vida i els seus autors consideren que és un bon moment de plantejar-hi millores d'estructura i de continguts de cara a ser més útil en contextos escolars, més enllà de la funció divulgativa que ja compleix.

Quant al perfil dels participants, els docents enquestats pertanyen majoritàriament a l'ensenyament secundari i a escoles oficials d'idiomes (fig. 7). En la majoria dels casos fan classe de València. No obstant això, també s'observa participació de mestres de primària i de professorat d'altres llengües (fig. 8). Hi ha també una mestra d'infantil. Pel que fa a l'experiència tecnològica, la majoria es consideren usuaris mitjans o avançats de les TIC i de les xarxes socials (fig. 10).

Tot i que la majoria imparteixen l'assignatura de valencià, també hi participen uns pocs docents d'anglès, de francès, de castellà i generalistes (en Infantil i en Primària), la qual cosa ofereix una visió àmplia sobre com s'utilitza la plataforma en diferents contextos d'ensenyament.

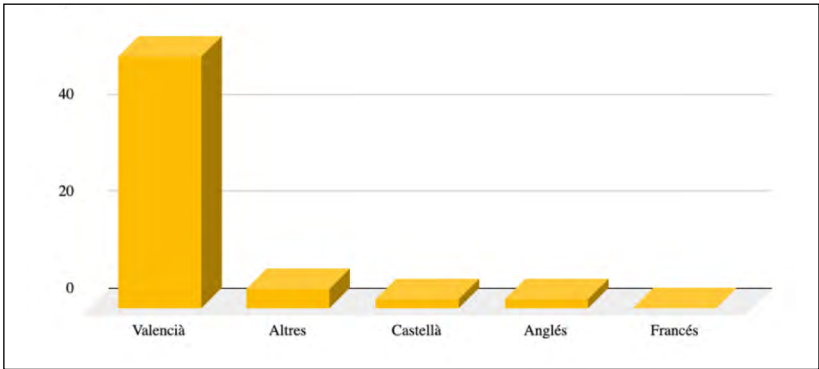
Pel que fa a la distribució territorial, la majoria dels docents provenen de comarques valencianoparlants, com ara l'Horta, la Plana i la Ribera. Tot i això, també hi ha participació de docents de zones castellanoparlants com ara el Baix Segura i la Foia de Bunyol. La presència d'aquests darrers permet obtenir informació sobre les dificultats que poden trobar-se en territoris valencians històricament castellanoparlants.

Figura 7. Resultats sobre el nivell educatiu en què s'imparteix docència segons el formulari aplicat en aquest estudi.



Font: elaboració pròpia

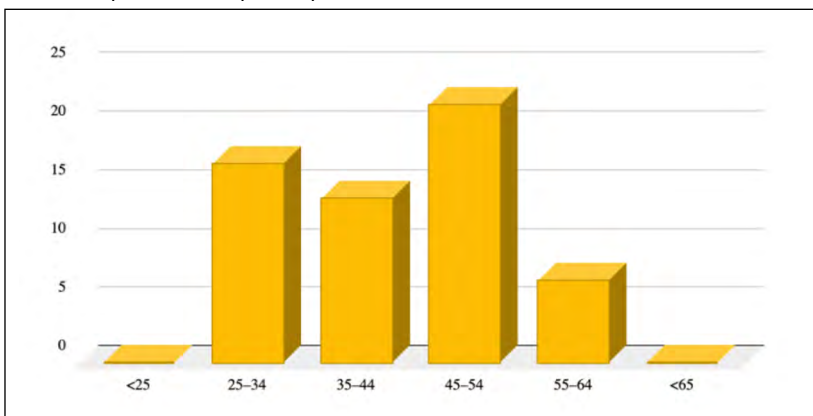
Figura 8. Resultats a la pregunta «Quina assignatura o assignatures imparteixes actualment amb més assiduitat?».



Font: elaboració pròpia

En la figura 9, observem que, entre les persones enquestades, hi ha una àmplia representació de docents entre els 25 i els 60 anys, amb un predomini lleuger dels docents entre 44 i 55 anys. En canvi, pràcticament cap docent de menys de 25 anys ha participat en l'estudi. Cal recordar que l'estudi s'ha fet a través del servei de formació de la Generalitat Valenciana CEFIRE, en les activitats del qual només poden participar docents en actiu, siguin interins o funcionaris de carrera, i pocs ho són amb menys de 25 anys.

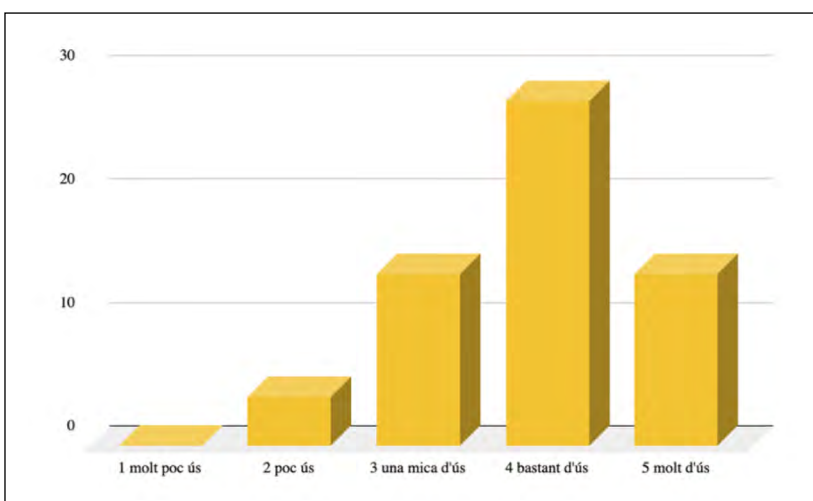
Figura 9. Resultats sobre l'edat dels enquestats segons el formulari administrat al professorat participant.



Font: elaboració pròpia

Gairebé la meitat dels enquestats es consideren bastant usuaris de les TIC i de les xarxes socials; ningú se'n considera alié i vora un quart dels enquestats es consideren, o bé molt usuaris de les TIC i de les xarxes socials, o bé en un terme mitjà, tal com es mostra en la figura 10:

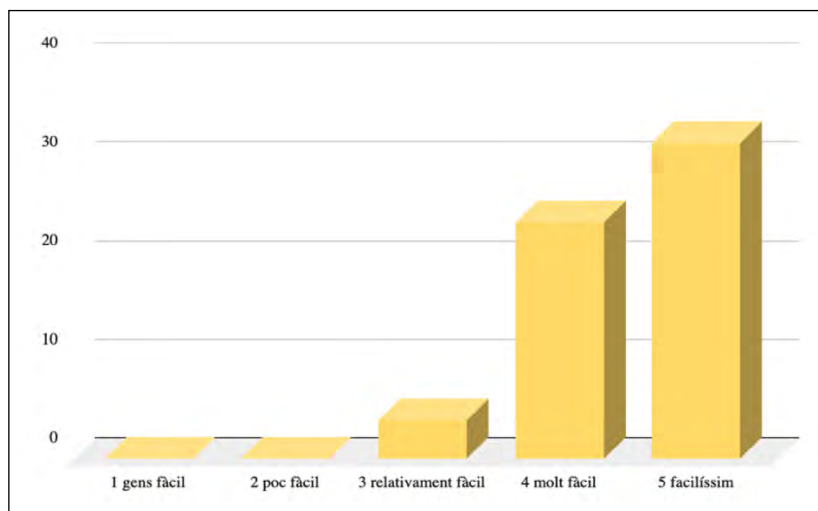
Figura 10. Resultats a la pregunta «Et consideres poc o molt usuari de les xarxes socials?», responent entre 0 com a gens i 5 com a molt.



Font: elaboració pròpia

Pel que fa a l'estructura de la plataforma i a l'ús que en fan, la figura 11 mostra que la majoria dels docents participants en l'estudi han valorat molt positivament l'estructura general de la plataforma, amb una mitjana de puntuació de 4,5 sobre 5. I és que la consulta del web Apunts de Llengua rep una valoració globalment positiva. Els docents en destaquen l'estructura clara, tot i que alguns hi suggereixen millores, com ara la incorporació d'un sistema d'etiquetatge més fi per a facilitar la cerca de continguts o una organització més detallada per categories temàtiques. Es destaca que, en comarques on el valencià no és llengua predominant, la plataforma podria necessitar més recursos per a facilitar la integració de l'aprenentatge.

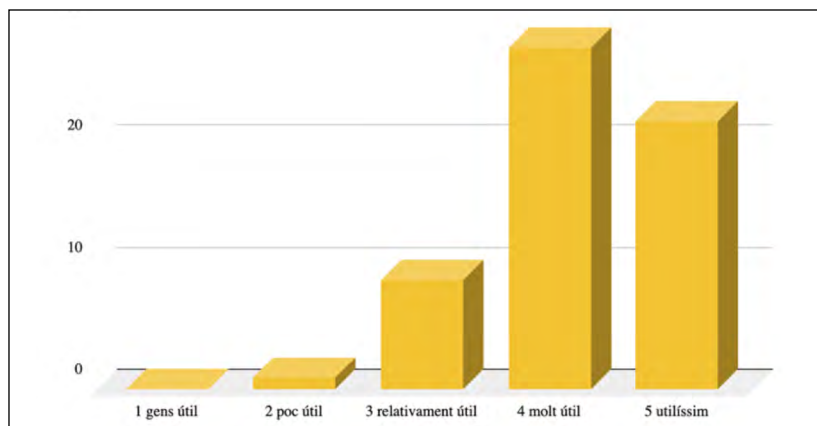
Figura 11. Resultats sobre la facilitat de consulta de la plataforma Apunts de Llengua segons el formulari aplicat en l'estudi, responent entre 0 com a gens fàcil i 5 com a molt fàcil de consultar.



Font: elaboració pròpia

Els punts forts que han identificat els participants en l'estudi han sigut, d'una banda, l'organització temàtica per nivells educatius (Infantil, Primària, ESO, Batxillerat) que hi facilita la navegació; i de l'altra, els enllaços clars i les instruccions visuals, que són apreciats per la simplicitat i l'eficiència.

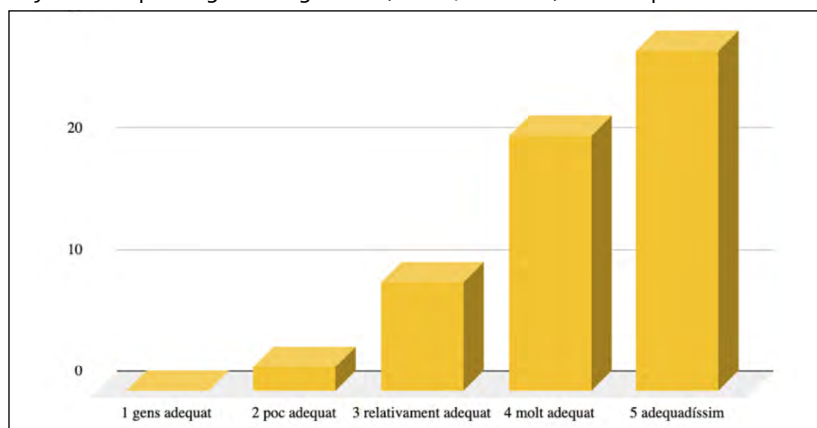
Figura 12. Resultats sobre la utilitat de la consulta de la plataforma Apunts de Llengua segons el nivell en què l'enquestat fa classe, responent entre 0 com a gens útil i 5 com a molt útil de consultar. La pregunta és «Com valoraries l'espai que, per ara, tenim dedicat al nivell o nivells en què imparteixes classe?».



Font: elaboració pròpia

Tal com mostra la figura 13, els itineraris per nivells també s'han considerat útils. Per a un 28 % dels enquestats, han estat considerats molt útils i ningú no els ha considerat inútils.

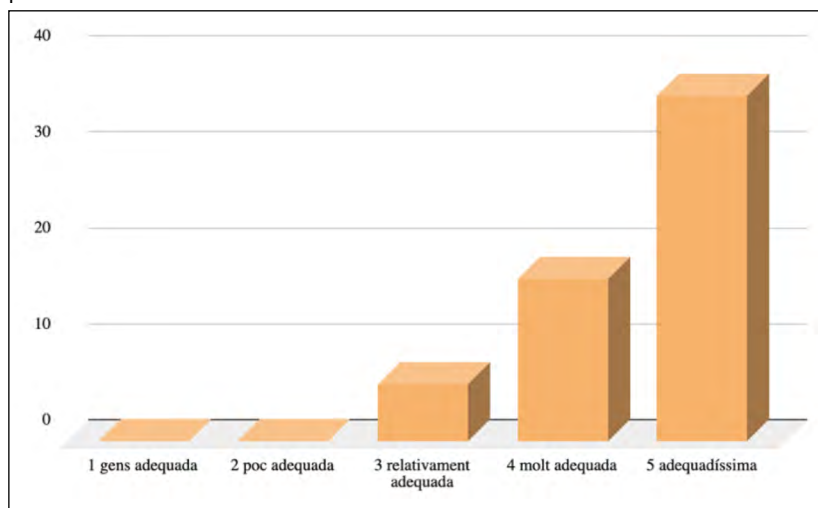
Figura 13. Consulta sobre la utilitat dels itineraris que s'ofereixen en la plataforma, responent a la pregunta «Consideres que els itineraris per nivells, segons l'experiència que tens en el nivell en què imparteixes classe majoritàriament, s'ajusten al que exigeix la legislació (MECR, LOMLOE)? Hi són pertinents?».



Font: elaboració pròpia

Segons es pot observar en la figura 14, la consulta per àrees de coneixement encara s'ha considerat més útil que els itineraris, amb un 61 % de respostes amb el màxim de puntuació i cap resposta en els nivells més baixos:

Figura 14. Consulta sobre la utilitat de la plataforma per al treball de la llengua. La pregunta és la següent: «Consideres adequada aquesta divisió per àrees de coneixement?».



Font: elaboració pròpia

Respecte de l'estructura de la plataforma, diversos docents suggereixen incloure un sistema d'etiquetatge més fi per a accedir de manera més ràpida als continguts, o bé un sistema de paraules clau per a trobar fàcilment les qüestions de normativa que busquen en els vídeos de la plataforma. A més, apunten la necessitat de materials adaptats tant als distints nivells d'aprenentatge com a l'alumnat amb necessitats educatives especials, aquests darrers, poc presents en la plataforma. Els demanen, sobretot, dirigits a ensenyament d'adults i a alumnes de secundària al·loglots. En tercer lloc, apareix el suggeriment de crear un mapa web de continguts o algun tipus d'esquema gràfic global amb enllaços que permeti orientar-se de manera general en els objectes d'aprenentatge lingüístics dins del web. També demanen més material relacionat amb les proves d'accés a la universitat, especialment sobre els escriptors que apareixen en el currículum de

2n de batxillerat i sobre com fer un bon comentari de text.⁶ En definitiva, ha sigut abundant la sol·licitud de més materials de literatura o fins i tot un apartat de literatura dins de la plataforma, amb vídeos sobre autors i obres del cànon literari.

Els autors de la plataforma Apunts de Llengua no s'havien plantejat la necessitat d'incorporar-hi materials didàctics sobre literatura fins aquest moment. Potser això és degut al fet que, inicialment, la plataforma s'havia plantejat per a un públic generalista i partint de l'ensenyament del valencià per a adults, amb especial influència dels ensenyaments de C1 i de C2 que condueixen a la certificació oficial, necessària per a l'accés a certs llocs de treball, sobretot de l'Administració pública. Tanmateix, es fa evident que el professorat de primària i de secundària, en els seus contextos didàctics, té una necessitat prioritària de materials, d'una banda, per a l'adaptació a les necessitats educatives especials com les de l'alumnat al·lòglot que necessita introduir-se ràpidament a la llengua per a la integració en les dinàmiques escolars i, d'altra banda, necessiten continguts sobre literatura, que són especialment importants en els currículums d'educació secundària i de batxillerat segons la legislació vigent (LOMLOE de 2020 i Nou Currículum de 2022).

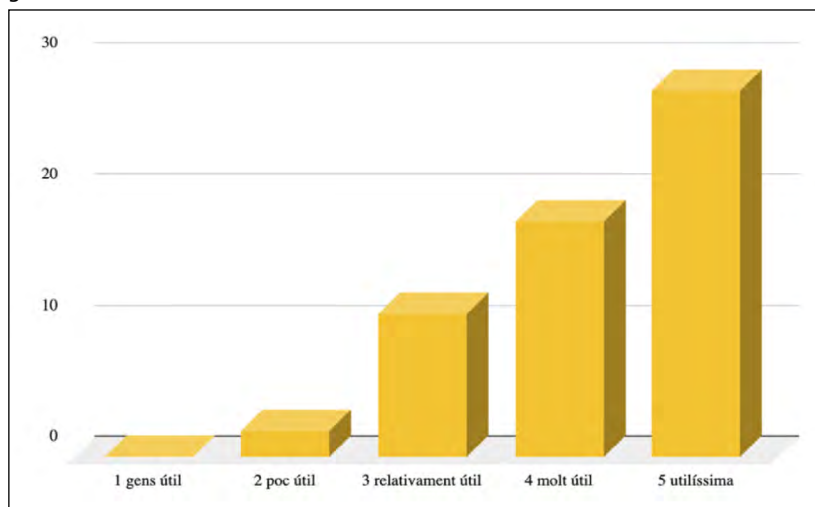
Tot seguit, tractarem els resultats relacionats amb la valoració per part dels docents de tres aspectes didàctics que són presents en la plataforma Apunts de Llengua i pels quals s'ha preguntat als docents participants en la recerca: l'apartat web de jocs didàctics, els continguts per a aprendre anglés (especialment, les Tiny Tongues) i les estratègies plurilingües presents.

Sobre l'apartat de jocs didàctics, els participants en valoren positivament la secció i en destaquen la utilitat per a l'aprenentatge interactiu.⁷ No obstant això, demanen una varietat més gran de propostes i de jocs, així com que s'eviten activitats massa simples o repetitives. Els docents de zones castellanoparlants consideren que alguns jocs podrien adaptar-se millor per a l'alumnat amb menys contacte amb el valencià, és a dir, per a nivells més bàsics, ja que els sembla que molts jocs tenen una dificultat elevada. De fet, el joc *Veges tu*, dedicat a endevinar un jeroglífic cada vegada, ha sigut considerat molt complicat per gran part dels docents enquestats.

6. Els autors de la prova d'accés a la universitat de l'assignatura de Valencià: Llengua i Literatura, fins a l'any 2025, són Vicent Andrés Estellés, Carmelina Sánchez Cutillas, Joan Fuster, Rodolf Sirera i Mercè Rodoreda.

7. Enllaç a l'apartat de jocs dins de la plataforma: <https://www.apuntsdellengua.es/jocs>

Figura 15. Consulta sobre la utilitat de la secció dels jocs que ofereix la plataforma. La pregunta és la següent: «Com valoreu aquesta secció de no gens (1) a molt (5)?».

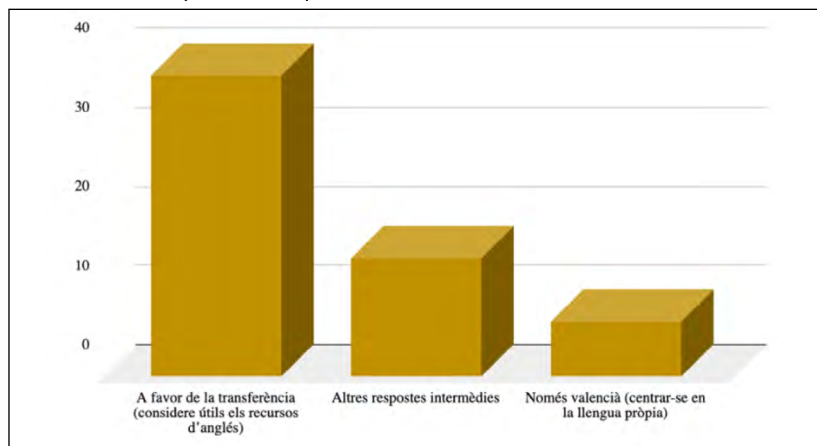


Font: elaboració pròpia

Pel que fa a la secció de continguts en anglés, la figura 16 mostra que un 63,3% dels docents enquestats consideren que la integració de l'anglés pot ser profitosa per a la transferència lingüística, però un 11,7% opinen que caldria centrar-se exclusivament en el valencià. Aquesta darrera opinió és més compartida entre docents de secundària i ensenyaments oficials de llengües. A més, hi ha hagut un percentatge de persones (8 enquestats) que han contestat que no consideren útils els recursos per a aprendre anglés dels Apunts de Llengua. Proposen millorar-los afegint-hi converses quotidianes o més contingut, però no solament en anglés, sinó també en altres llengües romàniques per tal d'aprendre el valencià des del plurilingüisme i la transferència lingüística.

En relació amb estratègies plurilingües, els docents proposen estratègies com la transcripció fonètica, l'increment d'activitats contextualitzades i la relació directa amb la normativa de la Junta Qualificadora de Coneixements de València i l'Acadèmia Valenciana de la Llengua. A més, es destaca la importància de materials didàctics que ajuden a la comprensió en zones amb poca presència de la llengua.

Figura 16. Consulta sobre la utilitat dels continguts en anglés que ofereix la plataforma Apunts de Llengua. La pregunta és la següent: «La idea de l'anglés és que es treballa propiciant la transferència lingüística amb el valencià, que és el valor afegit que hi podem donar nosaltres. Consideres útil aquesta part dels materials o preferiries que ens centràrem només en el valencià?».



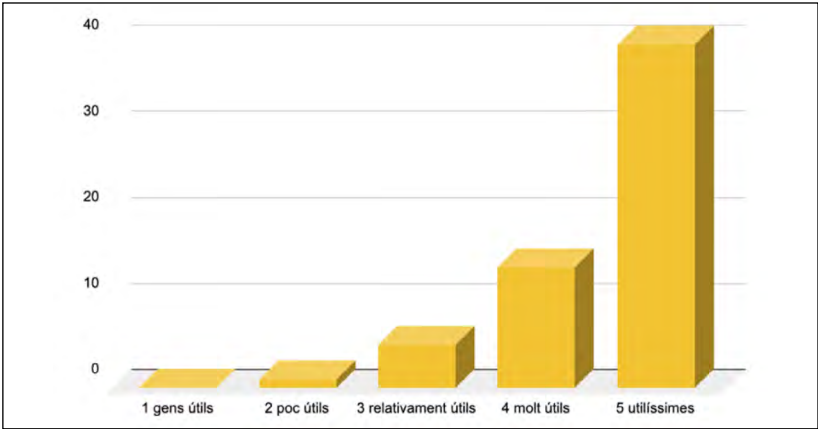
Font: elaboració pròpia

Els materials audiovisuals de creació pròpia disponibles en la plataforma Apunts de Llengua han rebut una valoració molt positiva entre els docents enquestats, que els veuen útils per a complementar i reforçar la seua tasca docent a l'aula. Ens referim, en concret, a les dues temporades dels videotutorials de tipus Llençüetes, Beniparlem i 5 cèntims.

Les Llençüetes són vídeos verticals en format *reel* de menys de dos minuts, considerades una eina eficaç, sobretot, per a reforçar conceptes de normativa microtextual, d'errors de vocabulari i d'expressions fraseològiques (des de locucions amb funcions específiques fins a connectors i organitzadors textuais típics dels textos formals). Tanmateix, alguns dels docents de primària entrevistats consideren que podrien adaptar-se més per a nivells inicials (figura 17).

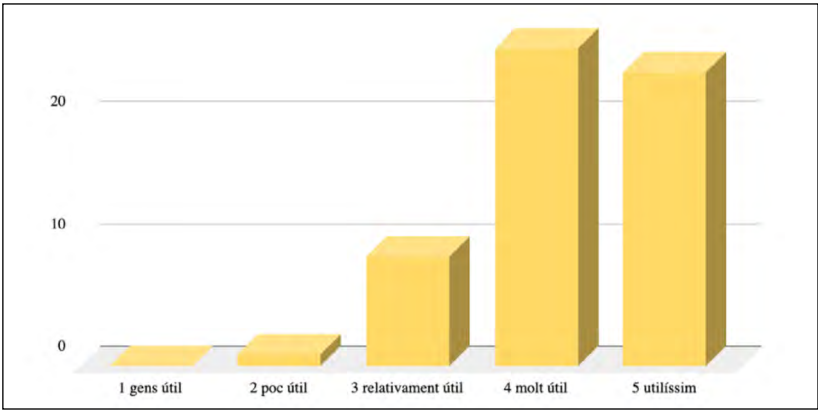
Beniparlem és un videopòdcast de reflexió sobre qüestions de llengua, de sociolingüística, d'aprenentatge de llengües i de cultura en valencià, especialment valorat per al foment de la comprensió oral i per oferir una aproximació innovadora. Els tipus de docents que més n'han destacat la utilitat han sigut els de secundària i d'escoles oficials d'idiomes. A la figura 18 es mostren els resultats de valoració dels Beniparlem per part dels docents enquestats

Figura 17. Consulta sobre la utilitat de les Llengüetes. La pregunta és la següent: «Escodrinya les Llengüetes (mira'n almenys 3) i respon, d'1 (poc) a 5 (molt), com d'útils et semblen per a la teua tasca docent».



Font: elaboració pròpia

Figura 18. Consulta sobre la utilitat del pòdcast Beniparlem. La pregunta és la següent: «Escodrinya el pòdcast Beniparlem (mira'n almenys 2) i respon: d'1 (poc) a 5 (molt), com d'útils et semblen per a la teua tasca docent».



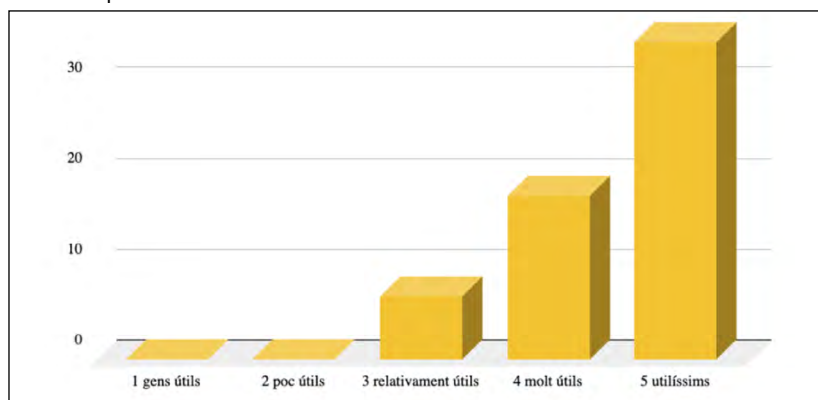
Font: elaboració pròpia

Tanmateix, els resultats en audiències indiquen que aquest producte didàctic no ha tingut especial èxit de consum. Per això la cadena ha decidit prescindir d'aquest producte audiovisual per a la tercera temporada dels Apunts de Llengua. De fet, l'ha substituït per un altre programa audiovisual anomenat Benillegim, dedicat a escriptors en valencià. Concretament, la tercera

temporada dels Apunts de Llengua conté un capítol sobre les *Rondalles* d'Enric Valor, enregistrat a Castalla; un altre sobre Maria Beneyto, de qui l'AVL celebra l'any literari aquest 2025; i un més sobre el *Tombatossals* (1930) de Josep Pascual Tirado, obra emblemàtica de la literatura de Castelló de la Plana.

Finalment, els 5 cèntims són videotutorials d'uns 10-12 minuts presentats per l'actor Nelo Gómez, que destaquen per la capacitat de reforç a l'aula i per la possibilitat d'integrar-se en metodologies com la classe invertida (*flipped classroom*).⁸ Aquests videotutorials reben una bona acollida per part dels enquestats de tots els nivells, però s'esmenta la necessitat d'adaptar-los millor per a alumnat amb coneixements de valencià bàsics. Arran d'aquesta pregunta, un parell d'enquestats demanen que la plataforma ofereisca directament alguns models de *flipped classroom*, ja que consideren que els vídeos de 5 cèntims, d'uns 15 minuts i centrats en un gènere de text o en algun aspecte general de la normativa de la llengua estàndard, són molt adients per a aquest tipus de metodologies.

Figura 19. Consulta sobre la utilitat dels vídeos 5 cèntims. La pregunta és la següent: «Escodrinya els videotutorials de tipus 5 cèntims presentats per Nelo Gómez (mira'n almenys 2) i respon: d'1 (poc) a 5 (molt), com d'útils et semblen per a la teua tasca docent».



Font: elaboració pròpia

8. *Flipped classroom* o classe invertida és un enfocament pedagògic en què els continguts teòrics o les explicacions principals es treballen fora de l'aula, habitualment a través de vídeos, lectures o altres materials interactius que l'alumnat consulta abans de la sessió presencial. Així, el temps de classe es dedica a resoldre dubtes o a fer activitats pràctiques, debats o projectes col·laboratius, amb el suport actiu del professorat.

A més, els participants en les enquestes destaquen diverses propostes per a millorar la usabilitat de la plataforma. En primer lloc, quant a ampliació de continguts, han proposat afegir materials sobre literatura (models de gèneres de text, comentaris de text) i proporcionar exercicis d'expressió oral i escrita adaptats als diferents nivells educatius.

En segon lloc, pel que fa a l'adaptabilitat, els enquestats proposen, d'una banda, la creació de recursos específics per a l'atenció a la diversitat, així com per a alumnes al·loglots que es troben en els primers estadis de l'aprenentatge del valencià. D'altra banda, els professors enquestats suggereixen l'elaboració de materials contextualitzats per a alumnes de batxillerat, sobre «literatura», «gèneres textuais», «expressió oral» i «expressió escrita». Per tant, malgrat que no esmenten explícitament la necessitat d'elaborar vídeos sobre els escriptors i escriptores valencians que poden aparèixer en les proves d'accés a la universitat ni del respectiu comentari de text, sí que es parla d'introduir-hi la literatura de manera general.

En tercer lloc, apareix la necessitat d'integrar-hi les TIC, concretament, de promoure activitats que utilitzen eines com Kahoot! o els recursos de codi obert per a la creació d'exercicis ludificats H5P per a dinamitzar-hi l'aprenentatge, així com per a incorporar aplicacions que permeten crear proves interactives personalitzades (per exemple, amb Edpuzzle).

Quant a la valoració global que han fet els docents sobre l'impacte educatiu de la plataforma, han considerat que té una repercussió positiva en l'ensenyament del valencià, sobretot pel que fa a dos aspectes: *a)* l'efectivitat pedagògica: la plataforma contribueix a l'aprenentatge actiu, ja que combina vídeos, jocs i activitats interactives; a més, els continguts estan ben alineats amb els currículums oficials; i *b)* la motivació de l'alumnat, i remarquen que l'ús de jocs, com els de la secció del Rebost de la plataforma Apunts de Llengua, fomenta un aprenentatge més dinàmic i motivador.

A més, el qüestionari contenia preguntes de resposta oberta perquè els docents enquestats pogueren incorporar suggeriments en relació amb la plataforma Apunts de Llengua. A diferència de les respostes tancades (amb puntuacions d'escala de Likert o selecció de respostes predeterminades), les respostes obertes han oferit una visió més particularitzada de les necessitats dels docents enquestats.

Respecte a l'organització i l'accessibilitat, hi ha hagut suggeriments de millora de la navegació en la plataforma com ara un sistema d'etiquetatge més estructurat i un cercador més precís. També s'han demanat materials adaptats, amb continguts per a diferents nivells educatius, especialment per a l'Educació d'Adults, alumnes nouvinguts i alumnes amb necessitats educatives especials. En tercer lloc, en relació amb la millora en la cerca de continguts, es proposa la creació d'un «Mapa del lloc web» per a facilitar l'accés als recursos específics del web, ja que, malgrat l'extensa quantitat de videotutorials, de pòdcasts i de fitxes didàctiques (píndoles) de què hi disposa (més de 3.000 ítems), l'organització de consulta del web no és del tot efectiva per als docents que busquen didactitzar eixos continguts per a les seues aules.

Comptat i debatut, l'anàlisi de les 60 respostes a aquest qüestionari permet concloure que Apunts de Llengua és una eina ben valorada pels docents, especialment en el seu vessant interactiu i en l'oferta de videotutorials. No obstant això, s'hi han identificat cinc aspectes de millora:

1. El disseny d'un índex o mapa web interactiu per a facilitar la consulta estructurada dels recursos. Aquest aspecte és clau en la tasca docent, ja que és responsabilitat seua gestionar els aprenentatges a curt, a mitjà i a llarg termini. Per a dur a terme el disseny de les programacions anuals d'aula, cal tenir una visió de conjunt dels objectes d'aprenentatge, tal com la tradició de la manualística facilita en el cas dels llibres de text en paper. Si els Apunts de Llengua aspiren a ser un material didàctic útil en aquest sentit, convé que oferescen aquest tipus d'eines d'orientació general perquè el professorat pugua sentir-se còmode amb els recursos que hi inclouen.
2. La millora del cercador i del sistema d'etiquetatge per a fer la navegació més intuïtiva i eficient. En un sentit molt semblant a la proposta de millora anterior, serà necessari que, tant els alumnes com els docents, puguin trobar fàcilment els continguts necessaris en cada moment mitjançant cercadors precisos i eficaços. En aquest sentit, també serà clau poder anar marcant els recursos a mesura que ja s'hagen utilitzat per part de l'usuari (més important encara és per a l'alumne o autoaprenent poder marcar-los una vegada s'han superat satisfactòriament).

3. El desenvolupament d'una aplicació mòbil per a ampliar l'accessibilitat i adaptar-se als nous hàbits de consum digital. Malgrat que els enquestats han destacat que la plataforma web és molt adaptable a cada dispositiu, l'usuari tecnològic actual està avesat a consumir els continguts en format *app*, de manera que espera poder descarregar-se l'aplicació mòbil dels apunts de llengua i poder-la recórrer de manera personalitzada amb el seu dispositiu mòbil. Tanmateix, aquest suggeriment queda anotat, però temporalment aturat, ja que la qüestió del disseny i del manteniment d'aplicacions mòbils és complexa econòmicament i per qüestió de manteniment de llicències i d'actualitzacions, i no se sap si es podrà dur a terme amb els recursos actuals disponibles.
4. L'opció de descàrrega de materials en PDF per a facilitar-ne l'ús en paper, sense necessitat de pantalles (cal considerar que els centres educatius no sempre treballen amb mòbils i connexions a internet), o bé per a penjar eixos continguts en alguna aula virtual escolar. Malgrat que la tecnologia evoluciona, l'aula continua sent un espai eminentment analògic en què el treball en paper és essencial. De fet, les recerques apunten que el treball amb paper i llapis continua sent cognitivament més rendible que el treball amb pantalles, de manera que, tot i que el web Apunts de Llengua desenvolupa tots els continguts en format digital, es tindrà en compte aquesta opció perquè els docents puguin transformar els recursos didàctics que acompanyen els vídeos en fitxes analògiques de treball.
5. L'ampliació i adaptació dels videotutorials a diferents perfils d'alumnat. Aquesta consulta ha servit perquè els autors dels Apunts de Llengua siguin encara més conscients que el consumidor de la plataforma és molt més divers que una persona adulta que s'està preparant el C1 o el C2 de valencià per a obtenir-ne un certificat oficial. Hi ha infants i adolescents amb nivells de llengua que van des de l'A1 fins al C2, docents i alumnes de batxillerat que volen accedir a continguts especialment preparats per a la prova de selectivitat de valencià, docents de primària i de secundària favorables a treballar temes culturals arrelats a la tradició de cada comarca amb els seus alumnes a l'aula de Valencià, alumnat adolescent i adult nouvingut amb nivells bàsics de valencià que no se sent atret

per continguts infantilitzats i que necessita continguts en valencià que siguen bàsics, però pensats per a adults, entre altres perfils de consumidors de la plataforma amb qui els creadors no havien pensat fins ara.

Una vegada analitzats els resultats de les respostes al qüestionari, passem a l'anàlisi dels resultats dels grups de discussió.

2. Anàlisi dels resultats dels grups de discussió

Com hem explicat més amunt, amb els alumnes del curs del CEFIRE, organitzat tant per a recollir dades sobre els usos d'Apunts de Llengua com per a divulgar aquesta plataforma dins de la comunitat educativa a través d'agents clau com són els docents experts en ensenyament de llengües, es van dur a terme deu grups de discussió. Com hem aclarit més amunt, ací s'hi analitzen les dades amb finalitats acadèmiques i de recerca.

Vuit dels deu grups es van organitzar segons el nivell educatiu dels docents i també tenint en compte la zona de predomini lingüístic a la qual pertanyien. Tot i que la majoria eren de zones valencianoparlants, alguns participants impartien classe a zones castellanoparlants i se'ls va intentar agrupar en un únic grup de discussió de docents de València de zones del País Valencià històricament castellanoparlants. Els grups de discussió es van dur a terme per videotrucada, tenien una durada màxima d'una hora i es desenvolupaven després que els participants hagueren respost el qüestionari, de manera que ja coneixien les diferents seccions de la plataforma Apunts de Llengua i podien opinar-hi amb coneixement sobre l'objecte analitzat.

Les preguntes plantejades en aquests grups de discussió es poden consultar tot seguit i varen estar consensuades mitjançant la metodologia de jurat d'experts:

- Bloc 1. Ús actual i percepció general

Heu utilitzat el web Apunts de Llengua abans d'aquestes jornades? Si és així, amb quin propòsit i quina secció us ha sigut més útil? L'utilitzareu a partir d'ara? Per a què?

- Bloc 2. Necessitats i millores en l'organització del contingut

Creieu que l'organització actual del contingut (itineraris, pòdcasts, vídeos, jocs, el Rebost, etc.) facilita la consulta i la cerca de materials? Quines millores suggeriríeu? Quina informació addicional o estructura faria que el web fora més intuïtiu i eficient per a l'ús docent?

- Bloc 3. Materials existents i nous materials que caldria incorporar-hi

Creieu que els materials actuals cobreixen les necessitats docents? Quins aspectes del currículum lingüístic hi queden desatesos? Quins tipus de recursos addicionals vos agradaria veure-hi incorporats (vídeos, infografies, jocs, pòdcasts, activitats interactives, etc.)?

- Bloc 4. Ús del web segons contextos educatius

Com s'adapten aquests materials a les necessitats específiques del vostre centre educatiu o alumnat? Podeu proposar alguna ampliació concreta de continguts en aquest sentit? [Ací és anar preguntant segons el perfil del grup de discussió].

- Bloc 5. Creació de nous materials per part del professorat i de l'alumnat

Heu creat materials en classe per a l'ensenyament del valencià anteriorment? I audiovisuals? Heu creat vídeos o materials audiovisuals amb els vostres alumnes? Amb quin resultat? [Ací, poden explicar la proposta que aportaran com a tasca final d'aquest curs del CEFIRE, per exemple].

- Bloc 6. Perspectives sobre l'ús de tecnologia i interactivitat

Veieu factible obrir la porta a aportacions d'alumnes o de docents dins de la plataforma Apunts de Llengua? Com ho faríeu?

- Bloc 7. Expectatives i propostes de futur

Podríeu explicar-nos obstacles d'aprenentatge concrets (errors) recurrents dels vostres alumnes (que vosaltres coneixeu millor que ningú per la vostra

pràctica docent) per als quals vos agradaria comptar amb un videotutorial explicatiu dedicat?

[Sobre plurilingüisme i transferència lingüística] Què opineu dels materials per a aprendre anglés que s'han incorporat a la segona temporada dels Apunts de Llengua? Els considereu necessaris? Com enfocariéu el plurilingüisme en la plataforma? Considereu que ha d'haver-hi també continguts en castellà i en anglés? Cal prioritzar els materials per a aprendre valencià en aquesta plataforma de la radiotelevisió pública valenciana? Per què?

Per a analitzar les aportacions dels grups de discussió, es va seguir el procés següent. En primer lloc, després de cada grup de discussió, se'n van anotar les idees principals. Aquest recull inicial d'idees va permetre extreure les categories per a l'anàlisi posterior. Així doncs, s'hi van identificar 30 idees clau, consultables en la taula 6. Una vegada es tenien les categories definides, es van tornar a visionar els grups de discussió per a comptabilitzar-hi les aparicions de cada idea. Per a complementar els resultats, es van analitzar les preguntes obertes dels qüestionaris en què els 60 docents participants havien plantejat suggeriments de millora de manera lliure. En la taula 6, les idees estan ordenades prioritzant-hi el nombre de vegades que les han esmentades els participants en els deu grups de discussió. Quan coincideixen les aparicions de dues idees o més, s'hi ha aplicat l'ordenació alfabètica. Se'n pot comprovar l'ordre en la taula 6.

Taula 6. Principals suggeriments de millora proposats pels docents en els grups de discussió i el nombre de vegades que han sigut esmentats

Suggeriment de millora	Aparicions
1. Especials literaris sobre autors de PAU (Rodoreda, Estellés, Fuster, Sirera).	15
2. Repertori de cançons per a treballar dialectologia i categories gramaticals.	11
3. Creació d'itineraris per a l'expressió escrita amb enfocament en argumentació i gèneres de text.	9
4. Integració de subtítols i transcripcions interactives en els vídeos.	9
5. Millora en el cercador i etiquetatge de continguts.	9
6. Propostes de jocs i activitats tipus Kahoot! amb gamificació.	9

7. Vídeos per a fomentar la transferència lingüística entre valencià i altres llengües (anglès, francès, italià, romanès, etc.).	9
8. Introducció de concursos i activitats (per exemple, trimestrals) dins de la plataforma.	7
9. Necessitat de difusió de la plataforma dins de la comunitat educativa (clausures i centres).	6
10. Creació d'un club de lectura, <i>booktubers</i> i recomanacions de llibres.	5
11. Que els vídeos incloguen presentadors joves o adolescents per a empatitzar amb l'alumnat de secundària.	5
12. Recursos diferenciats per a adults que aprenen valencià (A1 i A2), separats dels continguts infantils.	5
13. Recursos sobre folklore i música tradicional (albades, cant d'estil, u i dos).	5
14. Recursos sobre escriptura de gèneres de text (notícies sensacionalistes, textos divulgatius...).	5
15. Ajustament de grafismes per a respectar la normativa tipogràfica o format de subtítols més gran.	4
16. Creació d'una aplicació mòbil amb funcionalitats gamificades.	4
17. Possibilitat que els alumnes marquen les activitats i recursos que ja han realitzat dins la plataforma.	4
18. Recursos sobre pilota valenciana, rondalles i altres tradicions culturals.	4
19. Opció de descarregar materials en PDF per a ús docent.	3
20. Seguiment docent per a generar informes d'ús dels alumnes en la plataforma.	3
21. Augmentar continguts per a infantil i primària amb enfocament inicial i infantil.	3
22. Continguts de sociolingüística.	3
23. Creació d'un repositori d'articles d'opinió per a les proves d'accés a la universitat.	2
24. Espai col·laboratiu dins de la plataforma per a la interacció amb alumnat i professorat.	2
25. Opció de compartir vídeos a YouTube o amb enllaços incrustables.	2
26. Petició d'un mapa web o index per a consultar continguts de la plataforma de manera global.	2
27. Vídeos sobre correcció de redaccions amb explicació visual d'errors.	2
28. Apartat amb recursos i continguts específics per a C2 (lèxic especialitzat i estructures avançades).	1

29. Creació d'un repositori de materials didàctics en què els docents puguin aportar continguts.	1
30. Desenvolupament de materials sobre literatura medieval i variació diacrònica.	1

Font: elaboració pròpia

Per a mostrar els suggeriments principals del professorat cap a la plataforma Apunts de Llengua, seguirem l'estructura dels blocs de preguntes seguits per a guiar els grups de discussió: crítiques d'estructura i d'organització, accessibilitat i adaptabilitat, adaptació dels continguts als nivells, possibilitats d'interacció i presència de l'anglès o manteniment prioritari del valencià en la plataforma.

Pel que fa a valoracions relacionades amb l'estructura i l'organització de la plataforma, la majoria dels docents consideren que és prou intuïtiva i fàcil d'utilitzar. No obstant això, molts dels entrevistats en proposen millores de navegació per a poder accedir als continguts d'una manera més ràpida i directa. Tot i que la plataforma Apunts de Llengua està pensada actualment per a ser utilitzada a l'ordinador, s'ha assenyalat que el web hauria de ser adaptatiu, és a dir, capaç d'ajustar-se a qualsevol dispositiu on es visualitze, tenint en consideració que el telèfon mòbil és l'aparell més utilitzat pels alumnes adolescents. Tanmateix, molts altres professors participants consideren que el web ja és prou adaptatiu als dispositius mòbils malgrat no comptar-hi una *app* per a dispositius mòbils.

D'una banda, s'ha valorat positivament que els vídeos de la plataforma es puguin alentir (fins a la meitat de velocitat) sense modificar-ne el to de veu (o *pitch*). D'una altra, els participants han destacat la necessitat d'ajustar els grafismes i els subtítols per a una millor visibilitat a les pantalles de l'aula, ja que sovint els projectors dels centres escolars no tenen molts lúmens i s'hi perd massa definició, cosa que impedeix la lectura dels subtítols i de les transcripcions que acompanyen els vídeos.

Referent a la qualitat i l'adequació del contingut als nivells educatius, generalment, el contingut de la plataforma es percep com a adequat i útil, especialment els tests diagnòstics i els videotutorials (se n'ha destacat la utilitat, sobretot, de les Llençüetes i dels Beniparlem), per al reforçament o síntesi de l'explicació del professor. Es destaca la necessitat de distingir entre ma-

terial de nivells bàsics dirigit a xiquetes i xiquets del contingut també del nivell A1, A2 i B1 per a nous aprenents adolescents o adults. D'aquesta manera, s'evitaria la sensació en adults o adolescents que el material que se'ls ofereix és massa infantil.

També s'hi ha destacat que seria útil incloure materials didàctics a partir d'audiovisuals de l'arxiu d'À Punt que tinguen un to humorístic, com ara de les comèdies de situació *Açò és un destarifo* i *Diumenge, paella*. Segons els docents, aquests productes audiovisuals, de ficció humorística basada en situacions quotidianes, poden contribuir a fer veure als alumnes que la llengua està viva i és útil en interaccions de situacions quotidianes. A més, els docents d'aquests grups de discussió han suggerit millores en la interacció dels alumnes i dels docents dins de la plataforma, tal com s'ha explicat en l'epígraf anterior.

Pel que fa a la presència d'altres llengües i a l'enfocament plurilingüe, hi ha divisió d'opinions entre els docents participants en la recerca. Per un costat, hi ha mestres i professors que hi consideren positiva la incorporació d'altres llengües i que ho veuen com una oportunitat per al treball de la transferència lingüística des del valencià a l'anglès, els avantatges de la qual s'han exposat en el capítol 4 d'aquest llibre. Per un altre costat, hi ha docents que consideren que Apunts de Llengua ha de centrar-se en l'ensenyament del valencià perquè no hi ha materials d'aquest tipus per a l'aprenentatge del valencià disponibles en internet, mentre que se'n poden trobar moltíssims per a aprendre anglès o castellà. Altres, proposen l'ampliació d'aquest tipus de vídeos per a l'estudi comparatiu entre el valencià i altres llengües, com per exemple, les de l'alumnat nouvingut, i així treballar en la direcció del plurilingüisme, és a dir, amb la integració de les llengües, tant curriculars com familiars, dels alumnes.

3. Anàlisi de les propostes didàctiques amb el material d'Apunts de Llengua

Com s'ha explicat en el capítol 2 d'aquest llibre, no és el mateix la didàctica que la divulgació. La plataforma Apunts de Llengua encaixa més en la definició de material divulgatiu que de material didàctic perquè s'associa a la radiotelevisió pública valencia-

na. Ara bé, també té un vessant didàctic molt important pel fet que és un projecte produït amb la participació econòmica de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana. Per tant, es tracta d'uns videotutorials i videopòdcasts divulgatius pensats també per a ser didactitzats per part dels docents de València dels diversos nivells educatius.

Per això volem destacar que, en la recerca que estem explicant en aquesta segona part del llibre sobre la utilitat de la plataforma Apunts de Llengua per als docents articulada mitjançant el curs del CEFIRE, va haver-hi una tasca final en què els docents havien de mostrar com convertien eixos vídeos i videopòdcasts de la plataforma en materials didàctics per a les seues aules. Ho feren mitjançant el disseny de situacions d'aprenentatge, segons indica la LOMLOE (2020). Entre els dissenys didàctics enviats pels participants, vàrem trobar-hi situacions d'aprenentatge amb recursos dels Apunts de Llengua ben integrats en propostes dissenyades per a nivells molt diferents (vegeu-ne una mostra en la taula 7).

En el marc d'una educació competencial, crítica i arrelada al context sociocultural de l'alumnat, l'ensenyament de la llengua no pot desvincular-se dels usos reals i de les pràctiques discursives de la societat. Iniciatives com la plataforma Apunts de Llengua han propiciat l'elaboració de materials i activitats que responen a aquests reptes pedagògics. A continuació, s'analitzen deu situacions d'aprenentatge que mostren com el professorat ha integrat aquests recursos en contextos educatius diversos, com en el cas de l'ESO i de l'EOI.

Com ja hem comentat en el primer capítol, l'ensenyament de llengües ha experimentat una evolució cap a models centrats en l'alumnat, on es prioritza el desenvolupament de la competència comunicativa, en la línia del *Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües* (MECR, 2001; actualització 2020). Alhora, la didàctica de la llengua ha integrat principis com l'aprenentatge significatiu, l'ensenyament basat en projectes i la reflexió metalingüística com a clau per a la consciència lingüística. En aquest context, els recursos oberts i contextualitzats, com els d'Apunts de Llengua, poden esdevenir vehicles de renovació metodològica si s'integren dins de propostes amb sentit didàctic.

Tot seguit, mostrem una taula en què apareixen les principals situacions d'aprenentatge elaborades pels docents participants

en la recerca que estem presentant en la segona part d'aquest llibre. D'esquerra a dreta, es pot observar el curs per al qual estan creades, el context educatiu, els materials didàctics de la plataforma Apunts de Llengua que s'hi integren, l'objecte d'aprenentatge de l'aula de Valencià que s'hi treballa i el producte final que es demana a l'alumnat.

Taula 7. Situacions d'aprenentatge amb els recursos de la plataforma Apunts de Llengua, elaborades pels docents participants en l'estudi

	Curs	Nivell	Material	Tema	Producte final
1	B1	EOI	Beniparlem: <i>Estellés i aprendre llengua</i>	Ruta Estellés a València	Postal sonora: mural amb grafits i gravació de veus amb fragments de poemes d'Estellés
2	3r	ESO	Llengüetes (sense especificar)	Concurs de Llengüetes	Elaboració de Llengüetes basades en frases mítiques de pel·lícules triades per l'alumnat
3	—	—	Videos d'À Punt Mèdia: <i>Explorant els canvis de preposicions davant d'infinitiu</i>	Interferència lingüística	Correcció d'errades lingüístiques
4	1r	BATX	Beniparlem: <i>Analitzem l'examen: la mediació</i>	Mediació lingüística	Elaboració d'un resum sobre la mediació lingüística
5	2n	ESO	Videos d'À Punt Mèdia: <i>L'amor romàntic a debat: el text argumentatiu</i> <i>Ens posem en mode indicatiu</i> <i>El correu informal</i> <i>5 cèntims: Les converses informals</i> <i>El correu electrònic formal i informal</i> <i>La música per a crear consciència</i> <i>Dones músiques</i>	Parlem de... nosaltres	No n'hi ha
6	B2	EOI	5 cèntims: <i>Què són els connectors?</i> Llengüetes: <i>Connectors</i>	Articlem i argumentem la nostra opinió. L'educació en línia	Redacció d'un article d'opinió sobre l'educació en línia
7	3r i 4t	ESO	Una proposta nova: microconverses	Microconverses	Pòdcast o videopòdcast

8	4t	ESO	Videos d'À Punt Mèdia: Parlem bé Beniparlem: Els barbarismes en l'intermedi 1 <i>Alguns barbarismes més</i> 5 cèntims: Visualització d'algun vídeo sobre barbarismes	Caçadors de barbarismes	Creació d'un 5 cèntims o una Llengüeta, pòs- ter digital amb les pa- raules correctes per substituir els barbaris- mes més freqüents
9	3r	ESO	Videos d'À Punt Mèdia sobre les comarques i els pobles valencians.	Anem de viatge!	Creació d'una agència de viatges amb fullets informatius de les di- ferents comarques va- lencianes
10	B2	EOI	5 cèntims: Com escriure una queixa o reclamació	El gènere de text queixa o recla- mació	Redacció d'una queixa en grup

Font: elaboració pròpia

L'anàlisi de les deu situacions d'aprenentatge elaborades per docents participants en un estudi d'ús de la plataforma Apunts de Llengua s'ha fet a partir de criteris qualitatius: coherència pedagògica, alineació competencial, enfocament metodològic i connexió amb l'entorn sociolingüístic.

Les activitats s'han implementat en diferents nivells del sistema educatiu (ESO, Batxillerat i EOI) i s'adapten al grau de competència lingüística de l'alumnat. Així, per exemple, en l'ESO es prioritzen formats lúdics i creatius (ex., Llengüetes, pòsters, fullets), mentre que en l'EOI predominen activitats més formals i amb consciència discursiva com redaccions, articles o cartes de reclamació. Aquesta adaptació mostra una comprensió profunda de les necessitats educatives i comunicatives de cada etapa.

Totes les propostes analitzades promouen l'adquisició de competències clau de la LOMLOE: lingüística, digital, social i ciutadana. Així mateix, es potencia la producció oral i escrita amb finalitats comunicatives reals: des d'un mural col·lectiu amb poemes d'Estellés (activitat 1) fins a una agència de viatges fictícia basada en programes d'À Punt (activitat 9). L'ús de formats digitals, com ara els pòdcasts, els pòsters digitals o els vídeos, permet un aprenentatge multimodal coherent amb les pràctiques socials de l'alumnat.

Les propostes analitzades es caracteritzen per una diversitat metodològica notable i per la integració de recursos multimodals que afavoreixen un aprenentatge dinàmic i motivador. S'hi combinen projectes col·laboratius, com l'elaboració d'una agència de viatges, murals col·lectius o concursos de Llengüetes; estratègies d'aprenentatge actiu, com són la cacera de barbarismes, els debats o les entrevistes; i materials autèntics i contextualitzats, com ara programes d'À Punt, cançons o referències cinematogràfiques. A més, es promou la producció de textos reals –cartes, fulls, articles d'opinió o queixes– que connecten directament amb situacions comunicatives de la vida quotidiana. Aquest enfocament contribueix a reforçar un aprenentatge significatiu i funcional de la llengua.

Diverses activitats promouen la reflexió sobre fenòmens de contacte lingüístic i sobre la interferència del castellà amb el valencià (activitats 3 i 8). Aquestes propostes no només treballen aspectes formals de la llengua, sinó que incentiven la responsabilitat lingüística i la valoració del patrimoni lingüístic propi, qüestions fonamentals en contextos diglòssics.

Un aspecte destacable és la capacitat de les activitats per a generar implicació emocional i cognitiva. Propostes com ara la traducció creativa de cançons, la redacció d'un article d'opinió o la preparació d'una entrevista periodística parteixen dels interessos i referents de l'alumnat i afavoreixen un aprenentatge amb sentit i motivació.

Com s'hi pot observar, molts dels participants aprofitaren els materials disponibles en la plataforma com a base per a activitats didàctiques (microconverses, improvisació amb música i poesia, treball de barbarismes, per a argumentar, entre altres). El recurs més utilitzat (taula 8) és 5 cèntims (35 %), la qual cosa indica una clara preferència per materials complets, contextualitzats i fàcilment aplicables en diferents situacions comunicatives. En aquest sentit, també destaca l'ús dels vídeos d'À Punt Mèdia didactitzats (30 %). Majoritàriament, empren els materials dels nivells MEQR (A1-A2, B1-B2 i C1-C2) que es troben organitzats pel tipus de contingut (gramàtica, vocabulari, comprensió i prova de nivell). Beniparlem també hi té una presència destacada (20 %) i aporta una dimensió sociocultural important. Llengüetes, tot i ser un format potent, té una presència més reduïda (10 %). Finalment, una docent proposa crear un material nou

que anomena «microconverses» (5 %), que seria una versió del Beniparlem en què l'alumnat prepararia entrevistes breus a persones destacades del món dels esports, la música, el periodisme, la literatura, la gastronomia, etc.

Cal destacar que, en tres de les situacions d'aprenentatge analitzades (concretament, les SA 5, 6 i 8), el professorat opta per combinar diversos recursos didàctics dins d'una mateixa proposta, fet que enriqueix la planificació pedagògica i afavoreix la transversalitat dels continguts. En la situació 5 (2n d'ESO), es planteja una seqüència que integra vídeos d'À Punt Mèdia didactitzats i 5 cèntims com a suport per a la reflexió i la producció escrita. En la situació 6 (B2 d'EOI), es combinen 5 cèntims i Llengüetes per abordar els connectors discursius i desenvolupar un article d'opinió. Finalment, en la situació 8 (4t d'ESO), s'utilitzen de manera complementària recursos de Beniparlem, vídeos d'À Punt Mèdia didactitzats i 5 cèntims per treballar els barbarismes des de perspectives diverses: normativa, pràctica i crítica. Aquest ús integrat de materials –com ara la utilització conjunta de 5 cèntims, vídeos d'À Punt Mèdia didactitzats, Llengüetes o Beniparlem– evidencia una voluntat d'aprofundir en els continguts lingüístics i discursius tot articulant formats i enfocaments diversos, fet que afavoreix l'aprenentatge significatiu i l'autonomia de l'alumnat, ja que el convida a navegar entre tipologies textuais, registres i suports diversos, tot consolidant una visió més holística i integrada de la llengua.

D'altra banda, si parem atenció als objectius de les situacions d'aprenentatge plantejades pels docents participants en l'estudi, una part significativa dels objectius se centra en la producció oral i escrita, tant en registres formals com informals (aprendre a redactar textos argumentatius, cartes, fullets, queixes, descripcions, resums... i practicar la mediació i la producció oral), cosa que reflecteix un enfocament orientat a situacions comunicatives reals, en coherència amb el MECR i els marcs curriculars actuals.

També s'hi identifiquen objectius que promouen l'observació metalingüística i la correcció de formes errònies. Per exemple, posar en comú errors sintàctics (com en el cas de l'ús de preposicions), identificar i corregir barbarismes, distingint-ne els tipus, o bé desenvolupar estratègies per a evitar-los. Es mostra, així, una clara voluntat de fomentar la precisió lingüística i la reflexió crítica sobre l'ús de la llengua, especialment en contextos de contacte i interferència.

Taula 8. Situacions d'aprenentatge amb els recursos de la plataforma Apunts de Llengua, elaborades pels docents participants en l'estudi

Material	Freqüència	Percentatge
5 cèntims	7	35 %
Vídeos d'À Punt Mèdia	6	30 %
Beniparlem	4	20 %
Llengüetes	2	10 %
Microconverses	1	5 %

Font: elaboració pròpia

Diverses propostes busquen connectar la llengua amb el territori, la cultura i el patrimoni, com ara divulgar l'obra d'Estellés, recuperar el valor de determinades expressions valencianes i recopilar informació sobre les comarques. Aquest enfocament contribueix a reforçar l'arrelament i la consciència identitària de l'alumnat, aspecte clau en la didàctica de llengües minoritzades o en situació de diglòssia.

Es detecta, també, una aposta pel treball transversal de llengües mitjançant la traducció de frases i cançons al valencià, o bé l'ús de l'anglès com a llengua de contrast. Això evidencia una voluntat de treballar la competència plurilingüe i intercultural, en línia amb les directrius europees, i d'explorar les possibilitats didàctiques de la transferència lingüística en l'ensenyament de llengües.

En molts casos, les situacions d'aprenentatge plantegen com a objectius aspectes metodològics clau del paradigma competencial com el foment del treball en equip o l'ús de les TIC en processos didàctics, que poden promoure un aprenentatge més profund i significatiu.

En síntesi, l'anàlisi dels objectius formulats en les situacions d'aprenentatge revela una concepció de l'ensenyament del valencià que transcendeix la transmissió gramatical i aposta per una llengua viva, contextualitzada, socialment significativa i pedagògicament rica. Els objectius mostren una orientació clara cap a la producció de textos orals i escrits en contextos reals i funcionals, amb èmfasi en gèneres diversos (argumentatiu, descriptiu, epistolar, informatiu o mediador). Alhora, es promou la consciència lingüística mitjançant l'observació, la correcció i la classificació

d'errors habituals, com ara la interferència sintàctica o els barbarismes, aspectes especialment rellevants en contextos diglòssics. Es combinen, doncs, la competència comunicativa, la consciència lingüística, la dimensió cultural i l'aprenentatge actiu, amb un pes notable dels valors de preservació, respecte i ús conscient del valencià. Aquest enfocament representa una pràctica alineada amb les tendències més innovadores de la didàctica de les llengües.

Els productes finals proposats en les situacions d'aprenentatge (taula 9) evidencien una orientació clara cap a la producció significativa i funcional de text treballats, tant orals com escrits, en formats diversos i amb propòsits comunicatius reals. S'hi observa una rica varietat de gèneres textuais, com ara resums, articles d'opinió, fullets informatius, queixes formals, a més de correccions d'errors, cosa que permet posar en pràctica les competències discursives de l'alumnat en situacions properes a l'ús social de la llengua. Alhora, hi destaca la presència de formats creatius i multimodals com la postal sonora (amb mural i enregistrament), les Llençüetes visuals, els pòsters digitals, els pòdcasts o els vídeos, que no només fomenten l'expressió i la comprensió en diferents codis comunicatius, sinó que també estimulen la motivació i la implicació emocional de l'alumnat. Aquest enfocament potencia l'aprenentatge actiu i connecta amb les pràctiques comunicatives contemporànies. Tanmateix, cal assenyalar que en una de les situacions d'aprenentatge (SA 5) no s'explicita cap producte final, probablement perquè s'hi ha fet una proposta didàctica trimestral en què es plantegen deu activitats amb diversos productes al llarg de la seqüència. I en una altra (SA 3) no s'especifica quin format ja d'adoptar el producte final sobre correcció d'errades lingüístiques.

Algunes tasques especialment originals presentaven propostes didàctiques rellevants i innovadores, per al treball, per exemple, de la mediació, la improvisació amb música i poesia, o la interacció a partir de vídeos i de materials digitals. També hi destaca una tasca sobre la creació de materials per treballar amb al·lades, l'expressió oral mitjançant jocs i *flashcards*, i l'ús de recursos digitals com videopostals sonores o experiències audiovisuals d'entrevistes fetes pels alumnes.

En conjunt, els productes finals proposats reflecteixen una clara intenció pedagògica d'aproximar l'alumnat a usos autèntics, diversos i significatius de la llengua. S'hi combinen formats tradi-

cionals (com són resums o redaccions) amb formats creatius i digitals (com ara pòdcasts, murals o llengüetes), i es fomenta tant la producció escrita com l'expressió oral i multimodal. D'aquesta manera, s'hi afavoreix l'atenció a diferents estils d'aprenentatge, la transversalitat curricular i l'avaluació competencial.

Taula 9. Productes finals de les situacions d'aprenentatge elaborades pels docents

Tipus de producte final	
Escrit formal	Oral o multimodal
Resum (SA 4: 1r Batx)	Postal sonora amb poemes d'Estellés (SA 1: EOI B1)
Article d'opinió (SA 6: EOI B2)	Llengüetes (SA 2: 3r ESO)
Fullet informatiu (SA 9: 3r ESO)	Pòdcast o vídeo d'entrevista (SA 7: 3r-4t ESO)
Queixa o reclamació formal (SA 10: EOI B2)	Pòster digital amb correccions de barbarismes (SA 8: 4t ESO)

Font: elaboració pròpia

L'anàlisi de les situacions d'aprenentatge elaborades a partir dels recursos d'Apunts de Llengua evidencia un ús didàctic creatiu, coherent i actual de materials oberts. Les activitats reflecteixen una voluntat clara de promoure un ensenyament del valencià arrelat a la realitat, comunicatiu, crític i culturalment ancorat. A més, il·lustren com les pràctiques docents poden evolucionar cap a models més significatius, col·laboratius i reflexius. Aquestes experiències poden servir com a referents transferibles per a altres contextos educatius que busquen integrar la didàctica de la llengua amb una mirada holística i transformadora.

En conjunt, les situacions d'aprenentatge analitzades en aquest epígraf representen bones pràctiques d'ensenyament i aprenentatge de la llengua. Tenen una base sòlida en la didàctica actual sociointeraccionista, integren metodologies actives, promouen la reflexió i tenen en compte la realitat sociolingüística de l'alumnat. D'acord amb les valoracions obtingudes, són un exemple de com els recursos oberts i col·laboratius d'Apunts de Llengua poden esdevenir veritables motors de renovació pedagògica.

Discussió i conclusions sobre usos docents de la plataforma Apunts de Llengua

AINA MONFERRER-PALMER
ALÍCIA MARTÍ-CLIMENT
Universitat de València

Resum

Després d'analitzar les aportacions i debats dels docents sobre la plataforma Apunts de Llengua, aquest capítol sintetitza quatre línies de millora proposades: 1) optimització de la plataforma web, 2) incorporació de nous materials i recursos didàctics, 3) estratègies per a incrementar la participació i la interacció de la comunitat educativa i del públic general, i 4) ampliació de la perspectiva plurilingüe i interlingüística. Algunes d'aquestes propostes servien per a dissenyar la tercera temporada de continguts. Aquestes millores responen a necessitats detectades tant pels docents com per l'alumnat, que no havien estat cobertes en les temporades anteriors. El capítol subratlla que el vídeo per a l'ensenyament de llengües és un gènere didàctic cada vegada més central, d'una importància probablement comparable a la dels manuals tradicionals, amb usos que van des de l'autoaprenentatge fins al reforçament en cursos reglats i la formació docent. L'auge d'aquest format s'ha vist potenciat per les xarxes socials i la proliferació de canals d'experts en llengües. En aquest context, es planteja la necessitat d'articular recursos audiovisuals institucionals de qualitat, integrats en ecosistemes didàctics complexos. Això implica establir sinergies entre la comunicació mediàtica i la didàctica, en un diàleg que combina divulgació i ensenyament.

Paraules clau: VEL, *videoling*, didàctica de llengües, divulgació educativa, autoaprenentatge, mediació.

1. Síntesi dels resultats i implicacions didàctiques

Després d'haver vist les principals aportacions i debats dels docents al voltant de la plataforma Apunts de Llengua, en aquest epígraf ens centrarem en quatre tipus de propostes de millora suggerides: les possibles millores en la plataforma web, la proposta d'incorporació de nous materials i recursos didàctics, els suggeriments per a millorar la participació i interacció de la comunitat educativa i del públic en general, i les possibles opcions d'ampliació de la perspectiva plurilingüe i interlingüística.

Una de les millores suggerides ha sigut la creació d'un mapa web o un índex per a arribar de manera més directa als continguts específics de llengua que solen consultar els professors i els aprenents per a planificar els aprenentatges lingüístics. A més, diversos docents demanaren l'etiquetatge amb núvols de paraules per temàtiques com a estratègia adequada i concreta per al treball específic de vocabulari de temes d'interés. També seria interessant crear subseccions en l'apartat de gramàtica del web per tal de facilitar la cerca de contingut més específic. Una altra idea recurrent ha sigut la necessitat de millora en els itineraris d'aprenentatge per nivells educatius que la plataforma ja presenta, però que encara tenen marge de creixement.¹ Així, tot i que els docents han considerat de manera general que eixos itineraris són útils per al treball en cada nivell i que hi estan ben ancorats, suggereixen que cal oferir més itineraris que permeten treballs específics per destreses. Probablement, amb el desenvolupament de ferramentes d'IA generativa, prompte serà possible fer una avaluació diagnòstica a l'usuari de la plataforma per tal de generar-li un itinerari didàctic de manera instantània i adaptat a les seues necessitats.

Una altra proposta que ha aparegut de manera recurrent en els grups de discussió ha sigut la de catalogar el contingut per temàtiques patrimonials com ara *cultura*, *tradició* o *literatura*, perquè es pugui localitzar fàcilment la informació sobre cultura popular i treballar-la com a aspecte associat a la llengua que s'aprén, en aquest cas, el català estàndard valencià. Aquest és un aspecte que no s'havia considerat inicialment per al disseny dels video-

1. Secció Itineraris dins de la plataforma d'Apunts de Llengua: <https://www.apuntsde llengua.es/itineraris>

tutorials de la primera i de la segona temporada dels Apunts de Llengua, ja que es basaven en un enfocament comunicatiu inicialment pensat per a un aprenent adult. En canvi, aquests grups de discussió ens han fet veure que la major part dels docents i dels alumnes de valencià són estudiants de primària i de secundària de l'assignatura Valencià: Llengua i Literatura, en la qual el contingut patrimonial i, específicament, la literatura, té un pes curricular destacat. Per això, a partir de la tercera temporada, s'han desenvolupat vídeos també en aquest sentit i no només basant-nos en l'ús i en la norma del valencià. A més, els professors han suggerit la creació d'una secció de cultura i patrimoni en la qual incloure festes, tradicions, curiositats, música tradicional i cançons populars, així com un apartat d'efemèrides amb dades actualitzades cada dia com el dia de naixement d'algun personatge destacable o aniversaris de fets importants com la publicació de *Tirant lo Blanc*, que podria titular-se «Tal dia com hui», posem per cas.

Una altra proposta ha sigut la creació d'una categoria sobre literatura, especialment per als alumnes de 2n de batxillerat que es preparen les proves d'accés a la universitat. Aquesta categoria hauria d'arreglar continguts sobre autors com Mercè Rodoreda, Joan Fuster, Rodolf Sirera o Vicent Andrés Estellés. A banda dels autors de literatura contemporània de les proves d'accés a la universitat, alguns docents suggereixen la inclusió de materials sobre literatura medieval per al treball de la variació diacrònica amb l'opció d'escoltar poemes medievals recitats.

Continuant amb el temari de 2n de batxillerat, es demana material per a treballar els gèneres i tipologies textuais que incloga un repositori de textos de temes d'actualitat i de sociolingüística amb els quals es puguen treballar també la variació diatòpica i els registres de la llengua. Per exemple, altres materials per a l'ajuda en la preparació de les Proves d'Accés a la Universitat (PAU) com ara vídeos de correcció de redaccions que incloguen l'explicació dels errors, o bé vídeos sobre com preparar la pregunta de sinònims de l'examen o el comentari de text en general. Aquestes dues últimes peticions s'han tingut en compte en els 5 cèntims de la tercera temporada.

Arran d'aquesta recerca, també ha sorgit la necessitat de millorar la classificació actual dels videotutorials en la plataforma segons els nivells del *Marc Europeu Comú de Referència* (Consell

d'Europa, 2001). Alguns professors de nivells avançats de valencià han demanat que hi haja un apartat diferenciats de nivell 2C2 en què s'arreglen materials avançats per al treball tècnic de les estructures lèxiques i gramaticals, com s'ha dit més amunt.

En l'altre extrem, els docents han coincidit en la necessitat prioritària d'incorporar contingut específic per a nivells bàsics (A1 i A2). Han declarat la necessitat d'incloure un apartat amb contingut per a persones novingudes amb vocabulari bàsic i estructures de situacions comunicatives essencials, però distingint tres perfils d'aprenents bàsics i intermedis: *a)* les i els que tenen el valencià après del carrer i el dominen més o menys en la parla col·loquial, però necessiten perfeccionar la llengua formal; *b)* aquelles persones que acaben d'arribar al territori valencià i que no han tingut contacte previ amb la llengua (dins d'aquest grup d'alumnes al·loglots, es distingirien els que sí que coneixen l'altra llengua oficial, els que no en coneixen cap de les dues i els que tampoc no coneixen cap llengua romànica), i *c)* el gruix dels xiquets i les xiquetes d'infantil i de primària que estan aprenent valencià a l'escola.

Els docents de primària que participaren en els grups de discussió demanaren la presència en la plataforma de més material infantil amb dibuixos per als alumnes que encara no tenen la lectoescriptura consolidada i amb vocabulari més senzill. Es tractaria de materials adequats per a edats primerenques, amb situacions comunicatives senzilles i quotidianes que incitaren a la interacció oral dels infants, amb temàtiques com ara les joguines, una conversa en una botiga o bé la descripció de la roba que porten.

Un suggeriment generalitzat ha sigut la demanda d'un apartat per a treballar l'expressió escrita en tots els nivells educatius que incloga consells i temes com, per exemple, parlar del teu poble o escriure una biografia d'una persona cèlebre. Per a nivells intermedis i avançats, també s'ha sol·licitat la creació de llistats (o núvols) hipertextuals de lèxic acurat sobre temes d'actualitat com la salut física i mental, l'economia, la gentrificació, la turistificació, la sostenibilitat, o tòpics tradicionals com les festes o la col·locultura. Aquests darrers aspectes encara no s'hi han aplicat.

Altres propostes que convé destacar-hi han sigut, en primer lloc, la creació d'un mapa de comarques interactiu que incloga cançons, llegendes i altres informacions locals d'interés amb el qual es puga treballar la dialectologia; en segon lloc, la incorpo-

ració d'enllaços de plataformes de creadors de contingut en valencià; i, en tercer lloc, l'elaboració d'un apartat d'errors comuns i freqüents.

En gran part dels grups de discussió ha sorgit la proposta de crear concursos per a fomentar la participació en l'aula i fora d'aquesta. Entre les propostes, destaquem els concursos entre escoles de tots els nivells educatius (incloent-hi l'ensenyament per a adults) en què podrien guanyar premis com una visita als estudis d'À Punt amb la classe. Una altra proposta ha sigut la creació d'un programa d'entrevistes en què els alumnes isquen al carrer a fer preguntes pel poble jugant així el rol de periodistes. Una altra idea recurrent ha sigut la incorporació de jocs interactius en línia, tant individuals com grupals, en què els alumnes també puguen proposar les preguntes o afegir preguntes interactives al final dels vídeos. Altres suggeriments han estat la creació de clubs de lectura o bé una secció de vídeos elaborats pels alumnes parlant de lectures a l'estil dels *booktubers* i un apartat amb locucions fetes pels alumnes dels relats guanyadors de concursos escolars com els premis Sambori.

També s'ha demanat una secció, que es podria titular «Escoltem-nos», en la qual els alumnes puguen pujar videotutorials explicant els trets dialectals de la seua comarca. Alhora, es proposa la creació d'un fòrum (amb moderador) perquè els alumnes puguen treballar l'argumentació, per exemple, a partir de vídeos de referència de l'estil dels de la Lliga de Debat de la Xarxa Vives.² Així mateix, s'ha plantejat la possibilitat de creació d'una revista digital o d'un programa de ràdio dins de la plataforma Apunts de Llengua en què l'alumnat també pugua participar i practicar així l'expressió escrita o l'expressió oral en públic.

Finalment, s'ha suggerit la creació d'un registre d'usuaris per a poder fer-ne un seguiment personalitzat dels continguts treballats en la plataforma, tant per part dels autoaprenents com dels seus docents. En aquesta línia, s'ha proposat la implementació d'un repositori amb propostes didàctiques i videotutorials que penjaren els docents per a intercanviar, per exemple, experiències docents sobre lectures obligatòries en els diferents cursos. També demanaren l'opció de poder descarregar materials per al

2. Enllaç al web de la Lliga de Debat de la Xarxa Vives: <https://www.vives.org/programes/estudiants/lliga-debat-universitaria>

treball didàctic dels vídeos de la plataforma en PDF per a fer-los fotocopiable o imprimible i poder compartir-los amb els alumnes, ja que a les aules no sempre es treballa amb pantalles.

Pel que fa a les possibilitats del treball plurilingüe en la plataforma, alguns docents participants en els grups de discussió proposen utilitzar la transferència lingüística entre el valencià i altres llengües romàniques com el francès, l'italià, el portugués, el romanés o el castellà, però també amb altres llengües com l'anglès (que ja s'havia estat fent fins ara), l'àrab, l'amazic, l'ucraïnès, el rus o l'urdú. Amb videotutorials per al treball de transferència lingüística entre el valencià i aquestes llengües, es podria facilitar l'aprenentatge i la integració de les persones nouvingudes tal com s'ha proposat en el quart capítol d'aquest llibre.

Alguns dels suggeriments són treballar amb models similars a les Tiny Tongues, ja existents en la segona temporada dels materials exclusius dels Apunts de Llengua (2024). Per exemple, es podrien crear videotutorials sobre qüestions gramaticals com la diferència entre *per què* i *perquè* amb l'anglès *why* i *because*, la comparació dels pronoms febles, concretament el pronom circumstancial valencià *hi* amb el francès *y* i l'italià *ci*. En darrer lloc, s'ha destacat la idea de treballar la transferència lingüística valencià-anglès amb la incorporació de cançons bilingües.

2. Com s'articula la tercera temporada de vídeos per a l'ensenyament de llengües a partir de la recerca sobre usos docents d'Apunts de Llengua?

A partir de les respostes en els grups de discussió i en els qüestionaris, acarades amb les possibilitats materials, econòmiques i tècniques de l'equip de producció dels Apunts de Llengua (Ambra Projectes Culturals, À Punt i Conselleria d'Educació), s'ha dissenyat la tercera temporada de continguts propis d'aquesta plataforma. Aquestes propostes inclouen els suggeriments de continguts que els docents participants han destacat que necessitarien ells i els seus alumnes i que s'ha comprovat que no han format part de la primera ni de la segona temporada dels Apunts de Llengua. En el procés, s'han hagut de descartar tots aquells aspectes impossibles de dur a terme per limitacions de producció.

En aquesta recerca, amb seixanta professors i mestres de valencià en actiu, hem analitzat les utilitats reals d'Apunts de Llengua i s'han contrastat els resultats amb l'experiència acumulada de dues temporades de continguts propis i de més de tres anys d'existència de la plataforma. A partir d'aquest diagnòstic, la tercera temporada s'ha dissenyat seguint de prop els suggeriments del professorat per ajustar millor els objectes d'aprenentatge, aprofundir en els formats que millor funcionen a l'aula i cobrir buits detectats, com ara materials no infantilitzats per a nivells bàsics d'adolescents, joves i adults, recursos per a batxillerat i proves d'accés a la universitat, o bé propostes d'argumentació i reforç de la dimensió literària i patrimonial. L'arquitectura de la temporada s'articula al voltant de sis productes que es complementen entre si: tres productes que ja existien i que són Llengüetes, 5 cèntims i Tiny Tongues; dos productes nous com són els Contes d'ací i d'allà i la sèrie Tres i no res; i, finalment, la reconfiguració del videopòdcast Beniparlem en el nou format Benillegim.

Des de la perspectiva mediàtica, les Llengüetes continuen sent el producte amb més visualitzacions i millor retenció de públic. Des del punt de vista didàctic, també han estat ben valorades pels docents. Són càpsules de seixanta a cent vint segons, en format vertical, pensades per fixar una idea clara de normativa, d'ús o de cultura lingüística i per a ser consumides tant en Instagram com en la plataforma web. En aquesta tercera temporada es dediquen, sobretot, al vocabulari i a les tradicions populars valencianes, tot responent a la demanda docent d'integrar tradicions i patrimoni dins del treball lingüístic.

Així, apareixeran Llengüetes dedicades a la muixeranga, el carnestoltes, les Falles, la Magdalena, les Fogueres, la processó del Corpus a València, els Moros i Cristians o el vocabulari de Nadal. Al mateix temps, hi ha Llengüetes en què s'introdueix lèxic tècnic per a nivells avançats –salut mental, tecnologia, hàbitat i sostenibilitat– amb l'objectiu d'enriquir l'expressió formal en contextos acadèmics i professionals (C1-C2). La dimensió gramatical i ortogràfica es treballa sempre en context: interferències freqüents com l'ús indegut de *lis* com a pronom feble, la distinció entre *que* i *què*, les relacions entre pronúncia i grafia (*g/j* i *h*), la transitivitat i la intransitivitat, interferències lèxiques típiques entre el castellà i el valencià quant al gènere i al nombre d'alguns mots o els criteris sobre exònims (quan cal traduir-los i quan

no). També es dona pes a la fraseologia, amb onomatopeies, interjeccions i frases fetes analitzades des d'una lectura crítica –per exemple, el masclisme en la tradició– i aplicades a l'argumentació i a la producció oral i escrita. En resum, la tercera temporada eixampla el focus de les Llengüetes: menys centrades en els principals obstacles i objectes d'aprenentatge que ja han estat tractats en les temporades 1 i 2; i dirigides a objectes d'aprenentatge més perifèrics de la norma o bé que formen part del patrimoni, amb una lectura que augmenta la motivació i la transferibilitat a l'aula de primària i de secundària depenent de les necessitats declarades pels docents d'aquests contextos comunicatius.

Els 5 cèntims, vídeos horitzontals de dotze a quinze minuts, consoliden el seu paper com a peça idònia per a la classe invertida i com a síntesi dels continguts docents. Aquesta tercera temporada articula cinc línies que responen directament a peticions recurrents del professorat: una guia operativa de la PAU de València (estructura de la prova, bloc literari, comentari de text i apartats d'estructures lingüístiques) per a 2n de batxillerat; un episodi de *feedback* modelat amb l'anàlisi i la correcció d'una redacció real d'un alumne de C1, explicitant obstacles d'aprenentatge i gestos didàctics transferibles a l'aula i, per tant, útil per a la formació de professorat; un capítol de lèxic avançat (C2) que anticipa errors genuïns en registres formals, pensat, sobretot, per a EOI i adults que preparen certificacions C1-C2 i que, d'acord amb l'estudi, els costa trobar recursos per a treballar estructures genuïnes i subtileza en C2; una peça sobre figures retòriques exemplificades amb textos literaris reals del patrimoni valencià, que s'havia demanat per part del professorat de batxillerat; i, per acabar, un capítol de 5 cèntims dedicat als recursos d'argumentació –connectors, modalització, usos enunciatius i macroestructura– orientat al treball en batxillerat de cara al comentari de text de la selectivitat i a l'elaboració de textos argumentatius orals i escrits, propis de les certificacions oficials a partir del nivell B2.

Per la seua banda, les Tiny Tongues, nascudes en la segona temporada dels materials de creació pròpia dels Apunts de Llengua, i reforçades ara, són *reels* d'un o dos minuts pensats per aprendre anglés des del valencià amb un enfocament de transferència lingüística i de consciència metalingüística, molt en la línia de les càpsules de Raquel Sanz-Moreno, a les quals s'ha dedicat el quart capítol d'aquest llibre. En les Tiny Tongues d'aquesta

tercera temporada, seguint la línia de les de la segona, es treballen paral·lelismes –la parella *per què/perquè* i *why/because*–, falsos amics entre el català i l’anglès –*real, evidence, collapse, library, billion*–, convencions tipogràfiques com els usos de majúscules –per exemple, en els títols, en què en anglès es posen en majúscula totes les paraules semànticament fortes mentre que en català, no–, fonètica compartida (la *essa* sonora i l’ensordiment de les oclusives finals com a trets convergents i aprofitables entre el valencià i l’anglès), sintaxi i ordre (ordre de l’oració i construcció d’enunciats, més flexible en valencià) i fraseologia i idiomatismes –incloent-hi l’oratge– per fer explícites semblances i diferències pragmàtiques. L’objectiu és estimular el pensament interlingüístic perquè l’alumnat veja patrons, tipus d’errors i estratègies de transferència aplicables en tots dos idiomes, i oferir-ho entre el català subdialecte valencià i l’anglès en forma de vídeos per a ensenyar llengües d’accés obert, ja que aquest recurs és pràcticament inexistent.

Com a novetat destacada de la tercera temporada dels vídeos per a aprendre valencià de creació pròpia dels Apunts de Llengua, d’una banda, hi ha els Contes d’ací i d’allà, com havíem anticipat adés. Es tracta de vídeos d’una durada de 10-12 minuts que presenten deu contes populars bilingües (valencià-anglès), revisats amb perspectiva de gènere i diversitat i narrats amb estratègies de transllenguatge, amb dues veus –una en valencià i una en anglès– que dialoguen i fan avançar el relat. Entre els títols hi ha la *Caputxeta Roja revisitada*, *El gegant del romaní*, que és una de les rondalles d’Enric Valor, *La llebre i la tortuga*, *La rabosa i el corb*, *El vestit nou de l’emperador*, *La bella i la bèstia*, *El viatge del xiquet mico*, *El geni i el pescador*, *Hansel i Gretel* o *Kedoma i el gegant*. Cada peça permet treballar estructures lingüístiques en textos narratius mitjançant la transferència lingüística i el diàleg. A més, es fa amb la incorporació de contes populars de diverses cultures que segurament ja són familiars per als destinataris, cosa que permetrà centrar-se més en la reflexió metalingüística a partir d’un gènere de text, el conte popular, que facilita la comprensió. Aquests vídeos poden ser especialment útils en primària i en secundària, així com per a aprenents adults de valencià de nivells bàsics i intermedis. S’hi busca *input* autèntic amb diàleg plurilingüe i intercultural.

D’altra banda, la segona novetat clau és *Tres i no res*, una sit-

com de sis capítols ambientada en un pis compartit on tres joves amb nivell bàsic de valencià, i llengües de partida diferents, conviuen i resolen situacions comunicatives quotidianes. Els episodis aborden seqüencialment situacions comunicatives bàsiques com ara saludar-se i presentar-se, rebre una visita, buscar feina, comprar, anar d'excursió i gestionar la comunicació bàsica davant d'imprevistos domèstics. El to és humorístic i s'ha buscat recrear diàlegs propis de contextos espontanis. El disseny està pensat per a adolescents, joves i adults, per a donar resposta a una observació recurrent per part del professorat que ha format part de l'estudi que hem presentat en aquesta segona part del llibre, que demanava evitar materials massa infantilitzats per als nivells inicials i oferir guions situacionals que recreen l'ús real del valencià, no en dibuixos infantils, sinó en materials de nivells bàsics, però pensats per a adolescents i per a adults.

El videopòdcast Beniparlem ha format part de la primera i de la segona temporada dels vídeos de creació pròpia dels Apunts de Llengua i ha sigut ben valorat per part dels docents. Tanmateix, no ho ha sigut tant segons la perspectiva de la radiotelevisió valenciana, basada en audiències. Després de mesurar-ne el consum en la plataforma, la televisió ha considerat l'opció de reformular-ne el format. Així ha nascut Benillegim, un format audiovisual de proximitat literària d'uns 15-20 minuts rodat a l'aire lliure, en llocs emblemàtics de la geografia valenciana. En cada episodi de Benillegim, es visita una localitat valenciana i se centra el focus en un autor i els seus textos, amb entrevista a una persona especialista. En aquesta primera tongada, Castelló acull l'obra de Josep Pascual Tirado i el mite del *Tombatossals*, amb entrevista a Victòria Pasqual, neta de l'escriptor; a València es dedica un programa a Maria Beneyto –en el marc de l'Any Maria Beneyto, declarat per l'AVL el 2025– amb Josep Ballester, el seu principal estudiós, com a entrevistat; i Castalla, poble natal d'Enric Valor, és l'escenari d'un recorregut per les seues rondalles a càrrec de l'etnopoeta Joan Borja. El canvi de rumb respon a un clamor docent: més literatura, tractada amb context, territori i veu experta, i amb aprofitament didàctic directe per a l'assignatura de Valencià des de primària fins a batxillerat.

Com es pot observar, aquest conjunt de decisions garanteix l'alineació amb les demandes expressades pels docents: recursos per a preparar la PAU, *feedback* modelat, argumentació, lèxic

avançat, literatura i tradició; materials no infantilitzats per a nivells bàsics; i transferència interlingüística operativa. La diversitat de formats –*reel* i microvídeo, mitjà format, sèrie ficcional i peça literària– permet seqüenciar des d'objectes d'aprenentatge molt breus (Llengüetes i Tiny Tongues) fins a explicacions metalingüístiques detallades (5 cèntims), diàleg des del transllenguatge a partir d'un gènere de text popular (Contes d'ací i d'allà), diàleg des de situacions comunicatives quotidianes realistes (Tres i no res) i tractament del patrimoni literari amb rigorositat i ancoratge al territori (Benillegim). Tot això, afavorint una usabilitat basada en les necessitats declarades d'una mostra de professorat diversa: peces curtes per a arrencada o tancament de sessió; peces mitjanes per a classe invertida; sitcom i contes que faciliten la mimesi des del *role-play*, mediació i producció guiades. En termes d'impacte i d'ús suggerit, en ESO i batxillerat, les Llengüetes activen coneixements i memoritzen punts clau; els 5 cèntims modelen processos (PAU, figures, argumentació); els contes faciliten la lectura multimodal, el contrast interlingüístic i la competència intercultural; i Contes d'ací i d'allà propicia interaccions pautades de nivell inicial amb avaluació formativa. En escoles oficials d'idiomes, en escoles d'adults i en centres d'idiomes, els 5 cèntims sobre lèxic C2, el *feedback* modelat i l'argumentació poden contribuir especialment al treball sobre registres i estratègies discursives. Les Tiny Tongues funcionen com a microdosis d'autoestudi per a ajustos fonètics i sintàctics, tot teixint paral·lelismes entre el valencià i l'anglès de manera que s'ofereix un camí directe per a aquesta transferència lingüística sense la necessitat de passar per l'espanyol com en la majoria dels recursos didacticodivulgatius disponibles. A més, en la tercera temporada, s'incideix en l'ús d'errors reals com a recurs d'aprenentatge, s'integra patrimoni i la llengua en una mateixa experiència i es fa visible la transferència entre valencià i anglès per a estimular aquest tipus d'aprenentatges metalingüístics que enrobusteixen la interllengua de l'alumne.

En conclusió, en aquest epígraf hem intentat fer evident la manera com la tercera temporada d'Apunts de Llengua materialitza un canvi qualitatiu: cada producte s'ha redissenyat o orientat per resoldre necessitats concretes detectades per seixanta docents de valencià de contextos i de nivells diferents. La combinació de microcàpsules, vídeos d'aprofundiment, narratives bilingües, fic-

ció situacional i literatura en context ofereix un ecosistema coherent per a aprenents molt diversos, amb aplicabilitat directa a l'aula i a l'autoaprenentatge. De les tres existents, és la temporal que més s'ajusta a qui millor coneix les aules: el professorat, ja que se n'han tingut en compte les opinions expressades mitjançant els qüestionaris i els grups de discussió que hem comentat anteriorment.

3. Propostes operatives complementàries i tancament

En coherència amb el que s'ha exposat fins ara, hi incorporem un conjunt de línies de treball que no havien quedat detallades en els apartats previs, però que deriven directament de la recollida d'idees amb el professorat. A més, considerem interessant reflexionar sobre aquests aspectes perquè ajuden a comprendre les possibilitats d'assemblatge en el desenvolupament d'aquesta plataforma de vídeos per a aprendre llengües, entre dues esferes socials de la comunicació: l'esfera de l'educació i la de l'espai mediàtic. Arran del diàleg de negociació entre els interessos didàctics i els interessos mediàtics, moltes de les idees que exposarem ara no es podran dur a terme a curt termini per motiu de manca de recursos materials per a fer-ho malgrat el seu interès educatiu i didàctic. Tanmateix, les comentarem perquè són idees estratègiques que poden inspirar altres projectes didàctics i divulgatius d'articulació de vídeos per a aprendre llengües i perquè és possible que es puguin posar en pràctica a mitjà o a llarg termini en el marc dels Apunts de Llengua.

En primer lloc, en matèria de difusió i de vinculació dels centres educatius amb aquests recursos didàctics, s'ha suggerit una estratègia que incloga l'organització de tallers itinerants d'Apunts de Llengua en claustres i en centres de formació locals, l'articulació de concursos escolars en col·laboració amb iniciatives consolidades que culminen amb finals territorials (a l'estil dels Premis Sambori o de l'Olimpíada da Língua portuguesa, Dolz i Monferrer-Palmer, 2025: 206); així com visites guiades amb docents i amb alumnat als estudis d'À Punt, i institucionalitzar –amb periodicitat anual– un curs específic del CEFIRE centrat en l'ús docent de

la plataforma i en la recollida d'evidències de millora. Com hem dit abans, el concurs de Llengüetes i de Tiny Tongues es posà en marxa a finals de 2025, amb resolució en febrer de 2026, i ha sigut un èxit de participació i de resultats d'aprenentatge. Per a ampliar la comunicació entre la plataforma i les necessitats docents, alguns professors participants en l'estudi suggeriren que s'obri en la plataforma un apartat perquè el professorat poguera proposar i pujar píndoles o seqüències didàctiques vinculades a vídeos de la plataforma; aquestes contribucions s'identificarien amb crèdits i distintius de reconeixement que, a més, en facilitarien la curació editorial i la qualitat lingüística, ja que, quan s'obri la participació a alumnat, encara que siga guiat pel seu professor, és molt possible que s'hi pengen continguts amb errors lingüístics, cosa ben esperable en qualsevol procés d'aprenentatge.

En segon lloc, pel que fa a interactivitat i a la ludificació, es planteja l'explotació de vídeos existents –sobretot de l'arxiu d'À Punt, però també dels continguts propis– amb aturades per a preguntes, de manera que l'alumne trie opcions i puga anar contestant al vídeo de manera interactiva. Aquest tipus d'adaptació didàctica dels vídeos és possible amb tecnologia d'accés obert de tipus H5P com Educaplay. També s'ha demanat per part dels docents participants en l'estudi la creació d'un arxiu consultable de jeroglífics i de jocs del dia, que siga accessible en qualsevol moment i que permeta seleccionar-ne per temàtica o per nivell de dificultat perquè així siga més fàcil fer-los servir en programacions d'aula. Fins ara, eixos recursos apareixen i canvien cada dia, de manera que no es poden aprofitar en la planificació didàctica a mitjà ni a llarg termini. Es proposa, també, que el producte audiovisual titulat Memory Mots, que són vídeos en què van apareixent paraules escrites i locutades en valencià i tot seguit en anglés, tinga una versió amb imatges, útil amb alumnat sense llengua de partida comuna a manera de *flashcards*. Tanmateix, en la tercera temporada, directament s'ha prescindit d'aquest tipus de vídeos de llistats bilingües de mots.

Un tercer bloc d'accions suggereix que s'aprofiten més certs formats coneguts d'À Punt per a construir explotacions didàctiques específiques. Es proposa un paquet d'itineraris didàctics basats en sèries i programes com *Després de tu*, *Camí al trinquet*, *Trau la llengua* o *Territori sonor*, orientats a treballar els dialectes

des del variacionisme, a conèixer lèxic especialitzat (esport i cultura popular), i fraseologia viva recollida pels pobles valencians, i a oferir models per a la comprensió i l'expressió oral reals en català al País Valencià. Per a reforçar la identificació juvenil, es proposa que es cree una secció dins de la plataforma Apunts de Llengua en què es puguem consultar els vídeos per a ensenyar valencià elaborats per l'*Squad* (Tresdeu), clarament contextualitzada com a «orientativa» en usos i registres –no prescriptiva– i amb subtitulació o notes de norma estàndard quan calga.

L'*Squad* està format per un grup de joves creadors de contingut organitzat per la productora audiovisual Tresdeu que creen vídeos en format *reel* en què expliquen curiositats del valencià, sobretot relacionades amb neologismes d'internet i amb fraseologia popular, quasi sempre centrats en la variació diacrònica i en l'argot dels joves. Com que els enunciadors dels *reels* per a ensenyar valencià de l'*Squad* no són realment experts qualificats en filologia ni en didàctica de la llengua, s'hi troben sovint errors. Per això destaquem que aquests vídeos haurien d'anar marcats com a vídeos de registre col·loquial o amb errors, malgrat el seu valor indubtable com a eina motivadora per als joves quant a l'ús de la llengua minoritzada.

Relacionat amb els objectes d'aprenentatge de l'àmbit literari, en l'estudi, els docents proposaren l'elaboració de vídeos breus amb mapes conceptuals de tipus *visual thinking* sobre fragments d'obres literàries dels autors del currículum comentats per experts reconeguts. Això permetria acompanyar l'alumnat en un procés de lectura guiada d'eixes obres i de coneixement de les autores i els autors canònics. També suggeriren el mateix tipus de vídeo per a condensar informació sobre altres objectes d'estudi de valencià de batxillerat com ara les figures retòriques o els elements que ha d'incloure un comentari de text de selectivitat de l'assignatura Valencià: Llengua i Literatura.

En quart lloc, en clau d'acollida lingüística, també s'havia proposat una línia de Tiny Tongues, és a dir, de vídeos breus tipus càpsules interlingüístiques i format *reel*, que serviren de pont per a aprenents al·loglots amb llengües de partida no previstes en el sistema educatiu valencià: àrab, amazic, rus, ucraïnès o romanés, posem per cas. L'objectiu d'aquestes càpsules, que queden per elaborar més avant, seria activar transferències útils com a model per a converses quotidianes o escolars (salutacions, compres,

centre educatiu, salut). Per a aquest mateix tipus de destinatari, el professorat suggereix l'elaboració de taules de semblances i de diferències fonètiques o ortogràfiques que alleugeresquen l'entrada al valencià d'alumnes al·loglots i que i alhora tinguen en compte l'L1 de l'alumnat nouvingut, de manera que es pugua sentir més integrat i valorat culturalment. Aquestes peces incorporarien subtítols bilingües i, quan convinguera, *translanguaging*.

En cinqué lloc, per al treball lèxic especialitzat en nivells avançats, els docents de nivells C, sobretot d'escoles oficials d'idiomes, demanaren la creació en la plataforma d'un espai amb núvols de paraules hipertextuals que actuaren com a índex visual, amb accés a microexplicacions, exemples i tasques de producció perquè els alumnes hi puguem practicar. Els camps lèxics per a aquests núvols de paraules que, segons els esmentats docents de l'estudi, caldria prioritzar inclouen salut mental, economia, gentrificació i turistificació, sostenibilitat o energies renovables, mobilitat, dona i discriminació social, tecnologia i xarxes socials, intel·ligència artificial i educació. Aquests núvols, pensats, sobretot, per a nivells des de B2 fins a C2, s'enllaçarien amb exercicis d'argumentació, amb models de gèneres de text argumentatius i amb correccions comentades de redaccions reals d'alumnes corresponents als esmentats gèneres de text i nivells. Com es pot observar uns paràgrafs més amunt, aquests darrers suggeriments han estat, en la mesura dels possibles, integrats en les Llengüetes i en els 5 cèntims de la tercera temporada.

Fet i fet, els docents de l'estudi demanaren una distribució orientativa per nivells que facilitara la planificació docent i l'autoaprenentatge. Els 5 cèntims, vídeos d'uns 12 minuts, també serien més fàcils de consultar per a la resolució de dubtes molt específics, o com a gestos didàctics de suport dirigits a l'alumnat que els necessite per a reforçament. En síntesi, si bé el gruix de les conclusions i de les línies prioritàries ja quedava recollit en els capítols anteriors –especialment en la diagnosi i en la taula 6 de suggeriments de millora–, amb aquest epígraf hem afegit les necessitats dels docents de llengües que no s'han pogut aplicar a curt termini, però que convindrà no passar per alt de cara a la creació de plataformes de vídeos per a aprendre llengües vertaderament funcionals com a materials didàctics: l'operativització elaborada (vídeos interactius ramificats, arxiu complet de jeroglífics, Memory Mots amb imatges i reconeixement al professorat

autor), l'explotació didàctica de programes concrets d'À Punt i una secció juvenil contextualitzada, la precisió de llengües de partida per a l'alumnat nouvingut, el format de núvols lèxics per a nivells C i l'estratègia de cerca específica de continguts dins dels 5 cèntims.

Amb aquest darrer epígraf, el pla d'acció queda complet, alineat amb la veu del professorat i orientat a una implementació escalonada que conjugue l'impacte didàctic i la viabilitat tècnica audiovisual i mediàtica. A més, s'ha fet palès que el vídeo per a ensenyar llengües és un gènere de text multimodal que cohabita entre dues esferes socials de la comunicació: l'educativa i la mediàtica generalista. Això no ha de ser necessàriament un hàndicap. Així com els amfibis poden viure en dos medis: l'aquàtic i el terrestre, els vídeos per a ensenyar llengua també habiten dos medis. De vegades, això provoca tensions, ja que els interessos i les prioritats varien d'un medi a l'altre. Malgrat això, són més els avantatges que els inconvenients d'aquesta circumstància.

En aquest llibre hem intentat explicar que el vídeo per a l'ensenyament de llengües és un gènere de text cada vegada més important com a material didàctic i que, en plataformes d'articulació de molts d'aquests recursos audiovisuals, s'aproxima a la rellevància dels manuals tradicionals. És un material didàctic àmpliament utilitzat tant en l'autoaprenentatge com en forma de material de reforç per a l'alumnat que segueix cursos reglats, però també forma part de la programació i dels dissenys didàctics del professorat, que el fa servir fins i tot en l'actualització de coneixements sobre la matèria i sobre la didàctica. Com s'ha explicat en el primer capítol, el vídeo té presència en l'ensenyament des de fa dècades i ha funcionat com una extensió del manual d'instruccions. A partir de 2015 i, sobretot, amb la pandèmia de 2020 i l'augment de la comunicació a les xarxes, han proliferat els canals i comptes de presumptes experts en llengües que penen vídeos metalingüístics i que són molt consumits.

En aquest context, és indispensable plantejar-se què, com i per què aquest format és tan rellevant, a més d'aprofitar l'oportunitat d'articular recursos didàctics i d'observar quin efecte tenen en els diferents destinataris, no sols com a comptes particulars en xarxes socials, sinó amb el suport d'institucions com una radiotelevisió pública o la Conselleria d'Educació. Açò permet dissenyar materials audiovisuals de qualitat i articular-los com a

peces d'ecosistemes complets de continguts didàctics. Així, entra en joc un diàleg en espiral que es retroalimenta i aprofita sinergies entre l'ofici de la comunicació en mitjans i l'ofici d'ensenyar llengües. En termes discursius, hi subjau la dialèctica entre didàctica i divulgació –amb mecanismes retòrics compartits des de l'antiguitat–, que possibilita una circulació fecunda entre creació, articulació, experimentació i disseny de materials didàctics com els videotutorials, i com són rebuts en un espai mediàtic generalista. Això permetrà fer validacions i pilotatges progressius al llarg de diferents temporades d'elaboració de continguts i ho resumim en la figura següent:

Figura 20. Procés dialèctic entre didàctica i divulgació en l'evolució de la plataforma Apunts de Llengua



Font: elaboració pròpia

Tot plegat és profitós per a la millora tant de la didàctica de llengües com de la divulgació metalingüística en radiotelevi-

sions públiques i mitjans generalistes, i, sens dubte, actua com un agent més contra la desaparició en el cas de llengües minoritzades: permet estendre l'àmbit social en què el català al País Valencià ha estat més protegit des de la Transició –l'escola– amb l'espai més inestable de la radiotelevisió pública valenciana i amb la presència, sempre costosa, del valencià en la jungla comunicativa ultraliberal que són les xarxes socials. Tal com mostra la figura 20, disposem ara d'una oportunitat d'articulació que culmina en un element clau: la formació del professorat. D'ací que aquest llibre haja estat coordinat per dues professores del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Facultat de Formació de Professorat de la Universitat de València, Aina Monferrer-Palmer i Alícia Martí-Climent, que basen la recerca i docència en la formació de docents per a l'ensenyament plurilingüe en el sistema educatiu valencià. Ambdues, amb un especial interès a comprovar les potencialitats didàctiques i les possibilitats de recepció i d'articulació del vídeo per a ensenyar llengües que hem anomenat amb els sinònims *videoling*, *videotutorial per a l'ensenyament de llengües* (VEL) o *càpsula*.

Aquest llibre no és cap punt final, és només una captura de pantalla en un camí de recerca sobre videotutorials per a l'ensenyament de llengües que caldrà anar transitant els pròxims anys, amb molta més experimentació a les aules de llengües de tots els nivells educatius per a mesurar la validesa de dispositius didàctics que facen servir els *videolings*, o bé com a baules dels processos, o bé per al treball central com a productes finals de seqüències didàctiques.

Esperem que aquest llibre aporte una rajola a la construcció del coneixement sobre la comunicació multimodal en l'ensenyament i aprenentatge de llengües en contextos plurilingües, elaborat en un context de colonialitat cultural com és el de la llengua i la cultura catalanes al País Valencià del primer quart del segle XXI.

4. Referències bibliogràfiques

- Acocella, I. i Cataldi, S. (2021). *Using focus groups: Theory, methodology, practice*. SAGE.
- Biao, F., Falardeau, É. i Lord, M. A. (2021). «Ingénierie didactique collaborative de seconde génération: le cas de l'articulation langue-

- texte». *Transpositio*, 3. <https://www.transpositio.org/categories/view/n-3-formes-de-la-circulation-entre-recherches-didactiques-et-pratiques-enseignantes-de-la-litterature>
- Consell d'Europa (1992). *Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries*. <https://rm.coe.int/16806d3644>
- Conselleria d'Educació, Cultura i Esport (2022). Decret 107/2022, de 5 d'agost, del Consell, pel qual s'estableix l'ordenació i el currículum de l'Educació Secundària Obligatoria. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*. <https://portal.edu.gva.es/noucurrículum/wp-content/uploads/sites/1918/2023/03/Curriculum-Educacio-Secundaria-GVA.pdf>
- Decret 108/2022, de 5 d'agost, del Consell, que estableix l'ordenació i el currículum de Batxillerat en la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*. https://dogv.gva.es/datos/2022/08/12/pdf/2022_7578.pdf
- Decret 79/1984, de 30 de juliol, del Consell de la Generalitat Valenciana, sobre aplicació de la Llei 4/1983, d'ús i ensenyament del valencià, en l'àmbit de l'ensenyament no universitari de la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, núm. 186 de 23.08.1984.
- Diari la Veu (2023, 21 de febrer). Naix «Apunts de llengua», una plataforma per a aprendre valencià a través dels materials d'À Punt. *Diari La Veu del País Valencià*. de <https://www.diarilaveu.cat/cultura/llengua/naix-apunts-de-llengua-una-plataforma-per-a-aprendre-valencia-a-traves-dels-materials-da-p-119524>
- Dolz, J. i Monferrer-Palmer, A. (2023). «Modelización didáctica del género de texto multimodal videotutorial para la enseñanza de lenguas. Estudio preliminar. *Signum: Estudos da Linguagem*, 26, 107-118.
- Generalitat Valenciana (2015). Enquesta sobre coneixement i ús del valencià. <https://ceice.gva.es/documents/161863154/163274321/encuesta+uso+valenciano+2015+valenciano.pdf>
- Generalitat Valenciana (2021). *Enquesta sobre coneixement i ús del valencià*. <https://ceice.gva.es/va/web/dgplgm/enquestes-situacio-valencia>
- Johnson, C. (2020). The appisation of television: TV Apps, discoverability and the software, device and platform ecologies of the internet era. *Critical Studies in Television: The International Journal of Television Studies*, 15(2), 165-182.
- Llei 1/2024, de 27 de juny, de la Generalitat, per la qual es regula la llibertat educativa. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 9880 de 28.06.2024.

- Llei 4/1983, de 23 de novembre, d'ús i ensenyament del valencià. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, núm. 133 de 01.12.1983.
- Llei 4/2018, de 21 de febrer, de la Generalitat, per la qual es regula i promou el plurilingüisme en el sistema educatiu valencià. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, núm. 8240 de 22.02.2018.
- Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340 de 30.12.2020.
- Magnusson, E. i Marecek, J. (2015). *Doing interview-based qualitative research: A learner's guide*. Cambridge University Press.
- Martí-Climent, A. i Garcia Vidal, P. (2021). El *videoling*: Uso educativo del vídeo en la enseñanza de la gramática. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 33, 75-102.
- Mogos, A. i Trofin, C. (2015). YouTube Video Genres. Amateur How-To Videos versus Professional Tutorials. *Acta Universitatis Danubius*, 9, 38-48.
- Monferrer-Palmer, A. (2022). De mica en mica. Experiència de virtualització de l'ensenyament del català C1 i C2. *Reserclle: Revista de la Societat d'Ensenyament i Recerca del Català com a Llengua Estrangera*, 3, 92-97.
- Monferrer-Palmer, A. (2022). *Docentes hiperdiscursivos*. Octaedro.
- Monferrer-Palmer, A. (2023). *Videotutorials d'ensenyament de llengües (VEL): historicitat del gènere, modelització i seqüència didàctica per a aprendre gramàtica (SDG)*. Dins: Carlos Perrián, Jean-Marc Mangiante (ed.). *Enseñanza-aprendizaje de lenguas en entornos digitales* (p. 163-192). Tirant lo Blanch.
- Monferrer-Palmer, A. i Camarasa, V. (2025). Confluencias entre la didáctica y la divulgación en los videotutoriales para la enseñanza de lenguas. Dins: R. Roig-Vila i F. M. Sirignano (ed.). *Miradas contemporáneas sobre la educación: Investigaciones, experiencias y reflexiones* (p. 816-825). Octaedro.
- Monferrer-Palmer, A. i Dolz, J. (2025). Dimensiones metaverbals dels Videotutorials per a l'Ensenyament de Llengües: anàlisi de corpus i disseny d'itineraris. *Realia*, 34, 75-93.
- Monferrer, A. i Ríos, I. (2014). Didacticidad e interacción: estudio de un corpus oral de aulas de primaria. *Cultura, Lenguaje y Representación. Revista de Estudios Culturales de la Universitat Jaume I*, 13 (novembre), 85-107.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2024). «Cap a un ensenyament de la gramàtica com a reflexió sobre les llengües». *Articles: Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 100, 47-54.

- Román, M. P. (2018). El vídeo tutorial como género discursivo en la proyección y desarrollo de la competencia oral en Secundaria. *Didacticae*, 8, 193-208.
- Sénéchal, K. (2016). *Expérimentation et validation de séquences didactiques produites selon une ingénierie didactique collaborative : L'enseignement de la discussion et de l'exposé critique au secondaire* [tesi doctoral, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/bitstreams/98d790ac-f80c-4155-8e19-93f97d37f38e/download>
- Toepoel, V. (2015). *Doing surveys online*. SAGE.
- Zayas, F. i Camps, A. (ed.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 769-789). Graó.

Llistat de taules i de figures

Figura 1. Esquema sobre el discurs científic prototípic i els discursos científics perifèrics	37
Taula 1. Comparativa de les característiques dels dos contextos de divulgació, el de l'aula i el dels mitjans de comunicació	41
Taula 2. Llegenda dels codis d'identificació dels <i>videolings</i> analitzats	59
Taula 3. Estratègia metodològica	60
Taula 4. Categorització de l'anàlisi qualitativa dels <i>videolings</i>	64
Figura 2. Descripció del procés de creació i edició del <i>videoling</i> . . .	68
Taula 5. Corpus de càpsules gramaticals analitzades.	84
Figura 3. Càpsula 2-C que introdueix el contrast amb el català. . .	87
Figura 4. Càpsula 15-C amb l'explicació dels usos del relatiu adverbial <i>on</i>	88
Figura 5. Càpsules 13-M i 14-M, que expliquen els errors mitjançant el recurs a altres llengües	89
Figura 6. Història dels Apunts de Llengua (https://www.apuntsdellengua.es)	102
Figura 7. Resultats sobre el nivell educatiu en què s'imparteix docència segons el formulari aplicat en aquest estudi	113
Figura 8. Resultats a la pregunta «Quina assignatura o assignatures imparteixes actualment amb més assiduitat?» . . .	113

Figura 9. Resultats sobre l'edat dels enquestats segons el formulari administrat al professorat participant	114
Figura 10. Resultats a la pregunta «Et consideres poc o molt usuari de les xarxes socials?», responent entre 0 com a gens i 5 com a molt	114
Figura 11. Resultats sobre la facilitat de consulta de la plataforma Apunts de Llengua segons el formulari aplicat en l'estudi, responent entre 0 com a gens fàcil i 5 com a molt fàcil de consultar	115
Figura 12. Resultats sobre la utilitat de la consulta de la plataforma Apunts de Llengua segons el nivell en què l'enquestat fa classe, responent entre 0 com a gens útil i 5 com a molt útil de consulta. La pregunta és «Com valoraries l'espai que, per ara, tenim dedicat al nivell o nivells en què imparteixes classe?»	116
Figura 13. Consulta sobre la utilitat dels itineraris que s'ofereixen en la plataforma, responent a la pregunta «Consideres que els itineraris per nivells, segons l'experiència que tens en el nivell en què imparteixes classe majoritàriament, s'ajusten al que exigeix la legislació (MECR, LOMLOE)? Hi són pertinents?»	116
Figura 14. Consulta sobre la utilitat de la plataforma per al treball de la llengua. La pregunta és la següent: «Consideres adequada aquesta divisió per àrees de coneixement?»	117
Figura 15. Consulta sobre la utilitat de la secció dels jocs que ofereix la plataforma. La pregunta és la següent: «Com valores aquesta secció de no gens (1) a molt (5)?»	119
Figura 16. Consulta sobre la utilitat dels continguts en anglés que ofereix la plataforma Apunts de Llengua. La pregunta és la següent: «La idea de l'anglès és que es treballa propiciant la transferència lingüística amb el valencià, que és el valor afegit que hi podem donar nosaltres. Consideres útil aquesta part dels materials o preferiries que ens centràrem només en el valencià?»	120
Figura 17. Consulta sobre la utilitat de les llengüetes. La pregunta és la següent: «Escodrinya les Llengüetes (mira'n almenys 3) i respon, d'1 (poc) a 5 (molt), com d'útils et semblen per a la teua tasca docent»	121

Figura 18. Consulta sobre la utilitat del pòdcast Beniparlem. La pregunta és la següent: «Escodrinya el pòdcast Beniparlem (mira'n almenys 2) i respon: d'1 (poc) a 5 (molt), com d'útils et semblen per a la teua tasca docent»	121
Figura 19. Consulta sobre la utilitat dels vídeos 5 cèntims. La pregunta és la següent: «Escodrinya els videotutorials de tipus 5 cèntims presentats per Nelo Gómez (mira'n almenys 2) i respon: d'1 (poc) a 5 (molt), com d'útils et semblen per a la teua tasca docent»	122
Taula 6. Principals suggeriments de millora proposats pels docents en els grups de discussió i el nombre de vegades que han sigut esmentats	128
Taula 7. Situacions d'aprenentatge amb els recursos de la plataforma Apunts de Llengua, elaborades pels docents participants en l'estudi	133
Taula 8. Situacions d'aprenentatge amb els recursos de la plataforma Apunts de Llengua, elaborades pels docents participants en l'estudi	137
Taula 9. Productes finals de les situacions d'aprenentatge elaborades pels docents	139
Figura 20. Procés dialèctic entre didàctica i divulgació en l'evolució de la plataforma Apunts de Llengua	157

Índex

Prefaci. Fer de les noves tecnologies llum per a aprendre. . .	9
Referències bibliogràfiques.	13
1. Bases per a l'ús del vídeo en l'ensenyament i aprenentatge de llengües	15
Referències bibliogràfiques.	26

PART I. ESTUDIS SOBRE ELS VIDEOTUTORIALS PER A L'ENSENYAMENT DE LLENGÜES

2. Confluències entre la didàctica i la divulgació: una anàlisi comparativa a partir de vídeos per a l'ensenyament de llengües	35
1. Introducció.	36
2. Anàlisi de resultats i discussió: comparativa entre la didàctica de llengües a l'aula i la divulgació.	41
3. Conclusions	49
4. Referències bibliogràfiques.	51
3. L'aprenentatge del valencià a través de la producció de vídeos: una experiència amb adults a l'Escola Oficial d'Idiomes	55
1. Introducció.	56
2. Objectius	57
3. Mètode	58
4. Anàlisi dels resultats.	61

4.1. Anàlisi del qüestionari inicial	61
4.2. Anàlisi dels <i>videolings</i>	63
4.3. Anàlisi del qüestionari final	67
5. Conclusions	68
6. Referències bibliogràfiques.	70
 4. Càpsules audiovisuals plurilingües i enfocament comunicatiu: una altra manera d'explicar gramàtica . . .	75
1. Introducció.	76
2. Marc teòric	77
2.1. Ús del vídeo en l'ensenyament de llengües.	77
2.2. Comparació de llengües i reflexió interlingüística . . .	79
3. Descripció de l'experiència docent	80
3.1. Preguntes d'investigació i objectius.	81
3.2. Les fases del projecte	81
3.2.1. Primera fase: instruccions i models.	81
3.2.2. Segona fase: tria de la forma lingüística que s'aborda en el vídeo.	82
3.2.3. Tercera fase: elaboració de la càpsula de gramàtica.	83
4. El corpus d'anàlisi	83
5. Resultats	85
5.1. Enfocament comunicatiu i joc de rol	86
5.2. L'error com a desencadenant de reflexió interlingüística .	89
6. Conclusions	90
7. Referències bibliogràfiques.	91

PART II. ESTUDI DE CAS: ELS APUNTS DE LLENGUA D'À PUNT

5. Apunts de Llengua: contextualització.	97
1. Origen i desenvolupament del projecte Apunts de Llengua. .	98
2. Recerques prèvies sobre la qüestió	104
 6. Anàlisi dels resultats de l'estudi sobre necessitats docents de cara a la millora de la plataforma Apunts de Llengua	111
1. Anàlisi dels resultats del formulari	112
2. Anàlisi dels resultats dels grups de discussió	126
3. Anàlisi de les propostes didàctiques amb el material d'Apunts de Llengua.	131

7. Discussió i conclusions sobre usos docents de la plataforma Apunts de Llengua.	141
1. Síntesi dels resultats i implicacions didàctiques.	142
2. Com s'articula la tercera temporada de vídeos per a l'ensenyament de llengües a partir de la recerca sobre usos docents d'Apunts de Llengua?	146
3. Propostes operatives complementàries i tancament.	152
4. Referències bibliogràfiques.	158
Llistat de taules i de figures	163

El vídeo per a l'ensenyament de llengües

Una mirada des del context valencià

El vídeo s'ha convertit en una peça clau per a ensenyar i aprendre llengües en l'ecosistema digital multimodal. Aquest llibre ofereix una mirada rigorosa i situada sobre el seu ús per a l'aprenentatge de llengües a partir de la didàctica del català en el context valencià. Des del marc de l'interaccionisme sociodiscursiu i de l'educació plurilingüe, s'analitza el vídeo com a gènere de text multimodal al servei de la reflexió metalingüística i de la producció oral, escrita i multimodal, tant en dispositius didàctics elaborats per docents com en l'aprenentatge autònom.

La primera part del volum reuneix estudis sobre la creació i l'ús de vídeos en la formació inicial de docents, en l'ensenyament de llengües amb persones adultes i en propostes de comparació interlingüística que aprofiten la transferència entre llengües escolars i familiars. La segona presenta un estudi de cas sobre els videotutorials de la plataforma pública Apunts de Llengua, en què, a partir de dades amb professorat de llengües en actiu, se n'exploren els usos reals, les potencialitats i limitacions, i s'hi estableixen línies de millora per a futures temporades de materials audiovisuals didàctico-divulgatius.

Aquest volum, adreçat tant a la recerca com a la formació en didàctica de llengües, ofereix eines teòriques i pràctiques per a integrar el vídeo en dispositius didàctics sòlids, contextualitzats i oberts als reptes de l'educació plurilingüe en contextos demogràfics i comunicatius desafiants.

Aina Monferrer-Palmer. Doctora en Filologia i Cultures Europees per la Universitat Jaume I i en Filosofia per la UNED. Professora titular del Departament de Didàctica de la Llengua i de la Literatura de la Universitat de València. Coguionista i copresentadora de la plataforma Apunts de Llengua. Autora de *Docentes hiperdiscursivos. Problemáticas y propuestas para el profesorado de L2/LE* (Octaedro) i coautora de *Ensenyar (llengües) al País Valencià* (Publicacions UJI). @ainamonferrer

Alícia Martí-Climent. Doctora en Llengua i Literatura Catalanes per la Universitat de València (UV). Professora i directora del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Membre del Grup d'Investigació en Ensenyament de Llengües (GIEL), coordinadora de la Unitat d'Educació Multilingüe (UEM) de la UV. Investigadora principal del projecte VIDECOM, sobre l'ús del vídeo en contextos plurilingües per a la millora de la competència professional docent (CIGE/2024/119). @marclia