

NOVES (I VELLES) DIDÀCTIQUES PER A ENSENYAR LLENGUA I
LITERATURA AMB LES TIC

Carme Durán Rivas

Institut Obert de Catalunya (IOC). Grup Greal (UAB)

Les reflexions que compartiré en aquest article¹⁶ parteixen de la hipòtesi inicial que les eines TIC presenten un gran potencial per millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge de la llengua i la literatura, però que aquesta potencialitat (COLL: 2008) només es pot fer efectiva quan es fonamenta en una sòlida formació del professorat, veritable motor de la millora educativa, i quan l'ús de les TIC s'integra en metodologies actives que atorguen el protagonisme a l'estudiant i que se centren en l'acompanyament al llarg del procés, com els treballs per projectes o les seqüències didàctiques (SD) (CAMPS: 1994).

Per desenvolupar aquest plantejament, estructuraré el text en tres parts. En la primera, argumentaré la necessitat d'una formació dels docents que respongui a les necessitats del context educatiu actual, molt diferent al de fa unes dècades. Aquesta formació ha d'incloure tant la integració de les eines i dels recursos tecnològics que tenim al nostre abast, com els coneixements sobre els continguts que volem ensenyar i els coneixements pedagògics sobre com s'ensenyava i com s'aprèn. En la segona part, em centraré en les característiques de les SD i en les possibilitats que obren per integrar els avenços que la recerca en didàctica de la llengua i de la literatura ha posat de manifest, i defensaré que són el millor marc per a un ús significatiu de les Tecnologies de la Informació i de la Comunicació. Finalment, tancaré l'article amb unes reflexions finals a mode de conclusió.

¹⁶ L'article recull amb algunes variacions la comunicació que, amb el mateix títol, es va presentar a les jornades *Realitat 2.0: experiència TIC en català a les aules*, organitzades per la Universitat d'Estiu Rafael Altamira, Universitat d'Alacant (16-18 de juliol de 2013). La presentació es pot consultar a <http://es.slideshare.net/cduran/noves-i-velles-didactiques>.

1. LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT COM A MOTOR DE LA MILLORA EDUCATIVA

1.1 CONTEXTOS DIVERSOS DE FORMACIÓ DOCENT

Si preguntéssim quina és la formació que ha de tenir un docent del segle XXI, segurament cada lector faria una llista extensa amb tot allò que els professors i mestres haurien de saber i de saber fer per ensenyar de manera eficaç. Perrenoud (2004) resumeix aquestes habilitats i coneixements en deu competències professionals que el docent ha de saber mobilitzar. D'entre elles, en destacaré una: l'organització de la pròpia formació contínua, la qual beu de fonts diverses i complementàries que podríem sintetitzar en tres: a) l'experiència d'aula i la reflexió sobre la pròpia pràctica; b) els fonaments teòrics i la recerca, i c) l'aprenentatge en contextos informals a través de l'intercanvi amb altres docents.

La pràctica d'aula ens permet situar-nos davant de la complexitat dels processos d'ensenyament i aprenentatge en el seu context natural. L'aula es mostra com un espai viu, dinàmic, complex i únic en què s'han de gestionar molts aspectes alhora: des de la selecció dels continguts objecte d'estudi i la manera com es presentaran a l'aula, fins a la gestió de la classe o l'atenció individualitzada a aquells alumnes que més ho necessiten, entre molts d'altres. Aquesta acció docent ha d'anar acompanyada d'una reflexió sobre la pràctica que permeti avaluar els resultats de la intervenció i que, sovint, genera més preguntes que certeses: com fomentar els hàbits lectors entre uns adolescents que semblen tan allunyats de la lectura literària; com apropar-los les obres clàssiques i aconseguir que les interpretin adequadament alhora que gaudeixin de la lectura; com ajudar els estudiants a entendre millor els textos que llegeixen; com donar-los eines perquè puguin escriure millor textos diversos; com treballar la gramàtica perquè els sigui útil per a millorar les seves produccions, però que també sigui interessant per ella mateixa...

Preguntes com aquestes ens porten al segon context de formació contínua: la fonamentació teòrica i la investigació. ¿Què se sap sobre com aprenem? ¿Quines són les metodologies que s'han mostrat més eficaces per ensenyar llengua o literatura? ¿Què ha descobert la recerca que ens permeti donar resposta a alguns d'aquests interrogants? Es tracta, per tant, d'un plantejament que va de la pràctica a la teoria tot pensant que

aquesta última ha de tornar a revertir en la pràctica. O dit d'una altra manera, cal partir d'una necessitat real que hem detectat a l'aula, buscar què en diuen els experts i dissenyar algun canvi que permeti avançar-ne una solució o —almenys— una millora. Cap de nosaltres confiaria en un metge que no estigués al dia dels avenços científics en medicina; cap de nosaltres hauria de confiar tampoc en un docent que no es plantegés un diàleg constant amb els últims avenços en la didàctica de la seva disciplina.

El tercer context de formació ve donat per l'aprenentatge informal, sovint caracteritzat per la interacció entre iguals, i en aquest marc cal fer esment del paper rellevant que han tingut en els darrers anys les xarxes socials i les comunitats virtuals. Aquests nous contextos d'aprenentatge ens permeten traspassar les parets de l'aula, *veure-les* i *viure-les* a través de les experiències que comparteixen els docents, tot escoltant la veu dels protagonistes, professors i alumnes. També permeten compartir reflexions teòriques o comentaris a partir de lectures o de conferències (podem seguir una presentació a Twitter, per exemple, a través dels comentaris que en fan els assistents mentre la veiem —o no— en *streaming*). Aquest tipus de formació, més erràtica, més irregular, és també més creativa i més flexible.

Tots tres, l'observació i la reflexió a través de la pràctica d'aula, l'aprofundiment i l'enriquiment a partir de la fonamentació teòrica i de la investigació, i el fet de poder compartir i interactuar entre iguals, són contextos d'aprenentatge necessaris per encarar els canvis profunds que afecten al sistema educatiu, no només per la incorporació de les TIC, sinó sobretot per l'establiment d'una relació menys jeràrquica entre professor i estudiant, i pel valor més funcional que es dona a l'educació —adreçada a més gent i, per tant, més democràtica— en què s'assumeix que l'aprenentatge no s'acaba amb el període escolar sinó que s'allarga al llarg de la vida.

Aquest nou panorama exigeix unes noves competències dels professors, els quals, com assenyala Bauman:¹⁷

han perdut una de les seves funcions més importants, que era la base de la seva autoritat en la història de l'educació. Fins ara el professor era el guardià del coneixement. Si volies coneixement havies de passar necessàriament per ell. Ara, en canvi, han de competir per aquest rol, perquè el coneixement ve de moltes altres fonts. Internet ofereix l'oportunitat, temptadora i a la vegada enganyosa, d'estar en contacte amb el més nou, amb l'últim.

Els docents han de poder ajudar a desenvolupar en els estudiants la capacitat d'aprendre de manera autònoma i això implica ensenyar-los, per exemple, a ser lectors crítics amb les fonts d'informació i a saber manejar un coneixement que sovint es presenta fragmentari i dispers.¹⁸ Per a Bauman (2007, 26), gran creador de metàfores, el professor del segle XXI ha de substituir la *bala* (l'habilitat d'assegurar una trajectòria lineal preestablerta) pel *missil intel·ligent* (aquell que ajusta la trajectòria a les circumstàncies canviants).

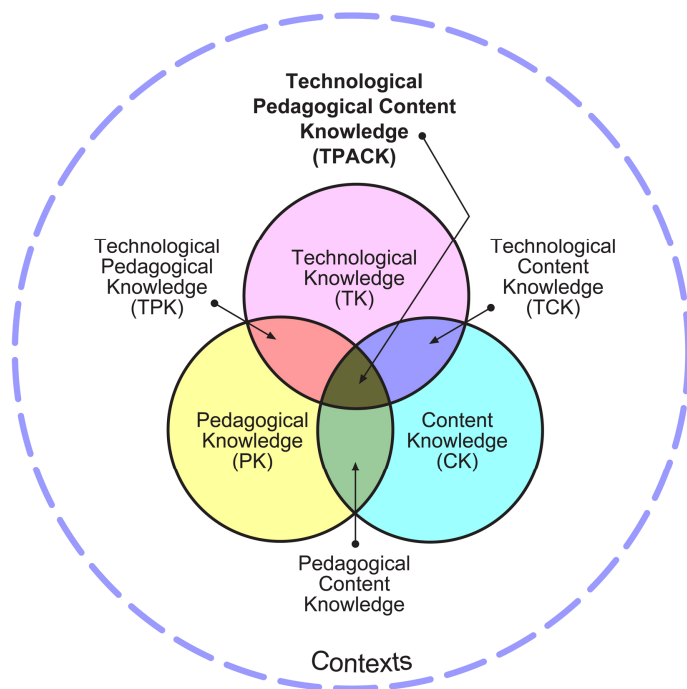
En aquest escenari, els recursos TIC poden esdevenir un repte i una oportunitat. Cal tenir en compte que, d'una banda, la incorporació d'eines tecnològiques en l'ensenyament promou dinàmiques d'aula menys rígides, on l'alumne és protagonista actiu del seu aprenentatge i el docent, guia i acompanyant en aquest procés; d'una altra, la comunicació a través d'internet ha generat gèneres discursius que no existien en contextos analògics, les característiques dels quals els estudiants han de conèixer per poder-hi participar de manera activa (la participació en fòrums o la publicació de comentaris en un blog, per exemple) i ha generat noves maneres d'accedir al coneixement (multicanal i hipertextual).

¹⁷ En una entrevista al diari *Ara* (31.03.2013), realitzada per Carles Capdevila. Disponible a: http://www.ara.cat/premium/suplements/ara_tu/No-perdut-lesperanca-entra-rem-rao_0_892710736.html

¹⁸ Estudis com el de Martí (2008) mostren que els estudiants de secundària no tenen prou recursos per avaluar la fiabilitat de la informació trobada a internet i que s'han de dissenyar dispositius didàctics que els ajudin a fer-se preguntes davant de les webs consultades.

1.2 NOVES I VELLES DIDÀCTIQUES

Ara bé, perquè no sigui un simple traspàs d'allò que ja es feia a l'aula sense les TIC, el docent ha de tenir una formació sòlida que li permeti utilitzar la Internet i els recursos tecnològics al servei de l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i de la literatura. I quins són els coneixements que el professorat necessita en el context actual per ensenyar de manera eficaç als seus estudiants, tot fent servir les eines TIC? Aquests coneixements bàsics han estat identificat per Judi Harris¹⁹ a partir del model que anomena *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK) que es fonamenta en tres àrees de coneixement diferents i en les interseccions que s'hi produeixen (figura 1).



El model TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*). Font: <http://www.tpack.org/>

¹⁹ Judi Harris és professora de Tecnologia Educativa del Collage William & Mary, de Virginia (Estats Units).

Segons Harris (Harris & Hofer, 2009), el docent ha de tenir un coneixement profund dels continguts d'ensenyament (*Content Knowledge*), però també sobre com aprenem i, per tant, sobre com ensenyar de manera més eficaç (*Pedagogical Knowledge*). A més, ha de ser capaç de seleccionar aquests continguts en funció dels objectius previstos i de l'adequació als seus estudiants (*Pedagogical Content Knowledge*); és a dir, ha de tenir uns coneixements de la didàctica de la disciplina. Ha de conèixer i saber utilitzar les eines i els recursos tecnològics (*Technological Knowledge*) que impliquen uns continguts específics sobre com funcionen aquestes eines (*Technological Content Knowledge*), i ha de saber com i quan utilitzar-les perquè siguin útils per millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge (*Technological Pedagogical Knowledge*). En definitiva, segons aquesta autora el professor ha de situar-se en la intersecció de totes aquestes àrees del coneixement: ha de tenir uns coneixements sobre allò que vol ensenyar, sobre com ensenyar-ho perquè sigui més eficaç i sobre les eines tecnològiques que millor s'ajusten als objectius d'ensenyament (*Technological Pedagogical Content Knowledge*). A més, es tracta d'un coneixement que s'ha d'adaptar a un context determinat (*Contexts*), el d'uns estudiants concrets per als quals està pensada una activitat o una seqüència d'activitats. És a dir, s'ha d'emmotllar a un escenari dinàmic i canviant.

Deixaré de banda per qüestions d'espai els aspectes relacionats amb les eines i amb els continguts, i insistiré en la importància dels referents didàctics i pedagògics dels docents ja que «la metodologia que un docent adopta per ensenyar depèn, en bona mesura, del concepte que té del que és aprendre» (DURÁN & MANRESA: 2011, 167). Explicitaré quins són els referents teòrics que sustenten les meves afirmacions i que provenen de Camps (1994, 2003) i mostraré que es tracta de «velles» propostes plenament vigents que podríem sintetitzar en quatre trets fonamentals (MILIAN: 2012, 9):

- La implicació de l'estudiant en el seu procés d'aprenentatge a través de projectes reals, tal com defensaven Dewey i Kilpatrick a principis del segle XX en la seva proposta de treballs per projectes.

- La importància de la motivació entesa com a *motiu*, com allò que mou l'estudiant a fer l'activitat (seguint els postulats de la teoria de l'activitat de Leontiev); i, per tant, la importància de dissenyar activitats amb una intencionalitat clara per als estudiants.
- La necessitat de vetllar pels processos en la línia de les aportacions de la psicologia cognitiva, en què es remarquen la funció del procés i del context per promoure la reflexió metacognitiva i el control de l'aprenent sobre el seu aprenentatge.
- La interacció entre iguals i amb l'expert com a eina fonamental per internalitzar el coneixement (VIGOTSKI: 1988).

Segons aquests postulats, aprenem fent, interactuant i reflexionant sobre el propi aprenentatge. Per tant, l'aula d'un mestre que entengui d'aquesta manera l'aprenentatge és una aula on els estudiants es mouen, elaboren projectes i parlen a l'aula per interactuar amb els altres, mentre el docent vetlla per assegurar els processos d'aprenentatge a través de la guia i l'acompanyament.

A banda de consideracions generals sobre l'aprenentatge, els professors també han de tenir uns referents didàctics, aquells que concreten tot això a què hem fet referència en les línies anteriors en cada disciplina. Per exemple, per ensenyar a llegir (tot entenent que no és ensenyar el codi, sinó a comprendre textos diversos amb nivells de complexitat diferents) el docent ha d'haver-se apropiat d'algunes idees importants, com que llegir és un procés d'interacció entre un lector i un text, o que la lectura està relacionada amb l'objectiu que persegueix el lector; i que no llegim igual si busquem una dada concreta, que si volem recrear-nos en una història de ficció pel plaer de sentir que ens expliquen històries. Un mestre que sàpiga això serà conscient de la necessitat de pautar el procés de comprensió (per atendre els processos) i de contextualitzar la lectura (perquè el lector tingui una intencionalitat, un objectiu concret a l'hora d'enfrontar-se al text).

○ un altre exemple, les recerques actuals que se centren en l'ensenyament de la gramàtica apunten a la necessitat d'un ensenyament de la llengua vinculat als usos, però també mostren la necessitat d'assegurar un coneixement sistemàtic de la llengua que permeti als estudiants entendre com funciona el sistema lingüístic, sempre amb la

intenció final que aquest coneixement sistemàtic reverteixi en una millora tant de la interpretació de textos com de les pròpies produccions (CAMPS ET AL.: 2005; CAMPS & ZAYAS: 2006). Les implicacions per a l'ensenyament són evidents: cal assegurar uns coneixements gramaticals que reverteixin en l'ús de la llengua, però també que en permetin la sistematització; cal partir d'usos reals i no d'una llengua ideal, i tot això ha de passar per la reflexió sobre la llengua i per la manipulació per observar-ne el comportament.

Pensem en la diferència entre aquestes dues propostes didàctiques centrades en el pronom feble *hi* (figures 2 i 3).

- a) Voleu visitar la Catedral? Demà ____ anirem.
- b) Aquesta taula no la toquis; ____ treballa jo.
- c) Vas a la botiga? Jo ara ____ vinc: la trobaràs tancada.
- d) Aquest llit és nou. ____ has dormit bé?
- e) La paret del despatx està molt buida. Per què no ____ poses un quadre?
- f) L'àvia es ficava la mà a l'enorme butxaca del davantal i sempre ____ treia algun caramel.
- g) Va agafar un paper per a escriure ____ el seu nom.
- h) L'excursió al port va ser molt irregular: quan ____ anàvem plovia, i quan ____ tornàvem feia bon temps.
- i) No xafeu els camps! ____ van sembrar blat la setmana passada.
- j) El Montseny és molt bonic! Quan ____ pujaràs amb la família?

Activitat sobre els pronoms febles *en/hi*

Una SDG sobre el pronom *hi*

La construcció del coneixement gramatical a través de la recerca i el raonament

Tasca: treball de recerca sobre l'ús oral informal del pronom <i>hi</i>		
Objectius d'aprenentatge: <ul style="list-style-type: none"> - indagar sobre els usos reals del pronom <i>hi</i> i detectar-ne les dificultats - conèixer i saber aplicar la normativa d'ús del pronom <i>hi</i> 		
FASE 1 Presentació	FASE 2 Desenvolupament	FASE 3 Informe final
Exploració dels coneixements previs. Proposta de recerca a) Pregunta oberta. b) Proposta de treball de camp.	1. Recerca bibliogràfica. 2. Elaboració de l'instrument de recerca. 3. Esquema global de l'informe. 4. Organització dels resultats i anàlisi de les dades	Redacció de l'informe d'acord amb l'esquema següent: a) Què en sé? Coneixements previs. b) Què en vull saber? Objectius. c) Com ho puc saber Procediment seguit. d) Què n'he après? Conclusions.

Seqüència didàctica sobre el pronom feble *hi* (CAMPS & FONTICH: 2003)

En la primera, l'activitat consisteix a emplenar espais amb el pronom corresponent. És probable que aquesta activitat anés precedida d'una l'explicació teòrica. Aquest és un format molt habitual en els llibres de text on el mètode d'aprenentatge és bàsicament deductiu: de l'explicació a l'exemple, i de l'exemple a l'exercitació a partir de les activitats. En la segona, en canvi, els estudiants han de fer una investigació sobre l'ús oral informal d'aquest pronom en una àrea geogràfica determinada (la que correspon a l'àmbit geogràfic on viuen els estudiants) a partir d'un estudi de camp. Es tracta d'una forma amb una dificultat afegida, ja que es tracta d'un pronom recessiu en el discurs oral informal en moltes zones, probablement per la interferència amb el sistema pronominal de la llengua castellana. D'aquesta manera, la realitat plurilingüe es percep com un marc privilegiat per estudiar les formes lingüístiques en els usos reals. A diferència de la primera, es tracta d'una proposta que observa i analitza usos reals i contextualitzats, que promou la utilit-

zació de materials de consulta (gramàtiques, llibres de text, diccionaris...), que integra el discurs oral i escrit, com també l'ús de la reflexió sobre l'ús, que promou una participació activa dels estudiants en el seu propi aprenentatge i on la gramàtica es presenta com una cosa viva, útil i real.

2. EL TREBALL PER PROJECTES I LES SEQÜÈNCIES DIDÀCTIQUES

Precisament tot això és a la base de l'elaboració del model de SD basades en els treballs per projectes (CAMPS: 1994). Podríem definir les SD com una successió d'activitats relacionades entre si de manera que cada una d'elles es vincula amb un marc global d'aprenentatge representat per la tasca o projecte final que han de fer els estudiants. D'aquesta manera, l'important no és cada activitat en ella mateixa sinó la relació que s'estableixen entre elles i el fil conductor que les guia. Com indica Camps (2003, 37), es tracta «d'activitats seqüenciades que prenen sentit per la intenció que motiva el projecte».

Les SD tenen altres trets fonamentals:

- en elles, s'hi interrelacionen diverses habilitats: els estudiants han de llegir textos diversos per escriure'n d'altres, han de parlar i escoltar els companys per dur a terme les activitats, sovint han de buscar informació i l'han de transformar amb les seves pròpies paraules;
- l'avaluació forma part del procés des de l'inici i dota d'instruments de regulació als estudiants la qual cosa els permet un major control sobre el producte que s'espera i sobre els aprenentatges que se'n deriven;
- es tracta de tasques en què els estudiants han de treballar de manera col·laborativa, cosa que afavoreix la participació d'estudiants amb nivells de coneixements o habilitats diferents.

El desenvolupament de la seqüència didàctica incorpora tres fases (CAMPS: 1994): la preparació, en què es formula el projecte (*Què hem de fer?*) i també es formulen els objectius d'aprenentatge (*Què hem d'aprendre?*); la realització, que inclou la planificació detallada dels continguts, de la situació discursiva i l'organització de la tasca a partir d'unes activitats previstes pel docent perquè l'estudiant pugui reeixir en la tasca encomanada; i una avaluació final en què es revisa de manera

explícita el producte final (*Què hem fet?*) i també els objectius d'aprenentatge (*Què hem après?*).

Les TIC són inevitables i imprescindibles en aquest model. Com ja havíem assenyalat (MANRESA ET AL.: 2012, 37):

En un ensenyament basat en SD, les tecnologies no representen un canvi conceptual sobre l'ensenyament i l'aprenentatge en si mateix [...] sinó que hi encaixen a la perfecció i fins i tot potencien alguns dels principis fonamentals del que entenem per seqüència didàctica, a través, per exemple, de l'augment de les possibilitats per construir coneixement compartit.

I ho són no només com a eines que ens permeten fer coses (buscar en internet una informació, utilitzar l'ordinador per elaborar una presentació de diapositives que després farem servir en una exposició oral, utilitzar el corrector ortogràfic per revisar els textos), sinó perquè han propiciat gèneres discursius que no existien, alfabetismes nous a partir de la integració de diversos llenguatges semiòtics com vídeos, arxius de so, text, imatges, enllaços, etc., i noves maneres d'interactuar. Per exemple, obren la possibilitat de publicar i compartir els textos creats pels estudiants en un blog o una *wiki*, o participar en un fòrum en què es parla sobre el llibre que s'està llegint a l'aula. Internet permet transcendir les parets de l'aula ordinària i es mostra alhora com una *biblioteca* on trobar tot tipus de textos i recursos, una *impremta* on publicar els textos propis i un *mitjà de comunicació* on interactuar amb els altres.

D'altra banda, permeten al professor utilitzar recursos compartits a la xarxa per altres docents, agafar-los com a models, copiar-los o adaptar-los per fer-ne un de nou que s'ajusti als objectius previstos i al context d'estudiants al qual ha d'anar adreçat. En molts casos aquests recursos van acompanyats de les justificacions teòriques i també d'una reflexió sobre com ha funcionat el projecte a l'aula. Fins i tot, podem trobar els productes elaborats pels estudiants com a mostra del resultat final, productes que poden servir de model per a altres estudiants. Això vol dir que tot el que hi ha a la xarxa és innovador i s'ajusta a la línia metodològica que hem descrit més amunt? Evidentment a la xarxa es poden trobar recursos diversos creats des de perspectives molt diferents: des de projectes complexos molt seqüenciats fins a recursos que simple-

ment copien el format del llibre de text però amb alguns elements digitals. De la mateixa manera que hem d'ajudar els estudiants a fer-se preguntes davant les pàgines web que consulten per aconseguir que desenvolupin una consciència lectora crítica, com a docents també hem de fer-nos preguntes davant dels recursos compartits:

- Qui ha elaborat la proposta?
- A qui va adreçat? Als estudiants? A altres professors?
- Indica el nivell educatiu?
- Explicita el projecte o la tasca?
- Què han de fer els estudiants?
- Quin és el destinatari de la tasca que han de fer els estudiants?
- Explicita els objectius/continguts d'aprenentatge?
- Quins són els objectius/continguts d'aprenentatge?
- Quines activitats han de dur a terme els estudiants?
- Són diverses?
- S'hi interrelacionen diverses habilitats lingüístiques?
- Com s'han seqüenciat?
- Com està prevista l'avaluació?
- És prou explícita per als aprenents?
- Aquest material es podria adaptar a altres nivells educatius?
- M'agrada la proposta? Per què?

No es tracta de buscar receptes per aplicar-les tal qual, sinó d'experimentar a partir de tasques ja creades que permetin deslliurar-se —com a mínim de manera puntual— de la fragmentació de continguts que presenten els llibre de text. Es tracta d'oferir als estudiants entorns més favorables a l'aprenentatge, a través de metodologies actives centrades en l'estudiant a partir d'una tasca, d'un projecte, d'una recerca que doni sentit a les activitats que els nois i noies han de dur a terme per reeixir en aquella tasca, perquè com assenyala Philippe Meireu és responsabilitat de l'educador fer emergir el desig d'aprendre a través de la creació de situacions favorables.

3. REFLEXIONS FINALS

En definitiva, les TIC es presenten com un instrument amb moltes potencialitats per a la innovació i la millora de les pràctiques educatives, sempre i quan vagin lligades a una renovació metodològica que tingui en compte els avenços en didàctica de la llengua i de la literatura. Com he intentat assenyalar al llarg de l'article, aquesta renovació metodològica ha de tenir en compte *velles* aportacions que, malgrat haver estat formulades fa gairebé un segle, no han perdut gens de vigència. Els treballs per projectes i les SD basades en projectes es mostren com un marc immillorable per a un ús de les TIC amb sentit. No es tracta de deixar-se enlluernar per l'eina, sinó de justificar la utilització de cada recurs i la seva integració en la lògica de l'aprenentatge. I per a això és absolutament necessària una formació didàctica i pedagògica que permeti els docents fer-ne un ús adequat.

D'altra banda, manquen més recerques que mostrin l'impacte de les TIC en la millora de les competències lingüístiques i comunicatives dels estudiants i que permetin avançar teories sobre com s'han incorporat aquestes tecnologies a l'educació i els seus efectes sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge.

BIBLIOGRAFIA

- BAUMAN, Zygmunt (2007): *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*, Barcelona, Arcadia.
- CAMPS, Anna (1994): «Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica», *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 2, p. 7-20.
- CAMPS, Anna (comp.) (2003): *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*, Barcelona, Graó.
- (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*, Barcelona, Graó.
- CAMPS, Anna & Xavier FONTICH (2003): «La construcció del coneixement gramatical dels alumnes de secundària a través de la recerca i el raonament: l'ús del pronom hi en el català oral», *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 31, p. 99-110.

- CAMPS, Anna & Felipe ZAYAS (coords.) (2006): *Seqüències didàctiques per a aprendre gramàtica*, Barcelona, Graó.
- COLL, César (2008): «Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidades y potencialidades», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 72, p. 17-40.
- DURÁN, Carme & Mireia MANRESA (2011): «Seqüències didàctiques per aprendre Llengua i Literatura», en Anna CAMPS (coord.), *Llengua catalana i literatura. Investigació, innovació i bones pràctiques*, Barcelona, Graó, p. 167-206.
- HARRIS, Judi & Mark HOFER (2009): «Instructional planning activity types as vehicles for curriculum-based TPACK development», en C. D. MADDUX (ed.): *Research highlights in technology and teacher education*, Chesapeake, Society for Information Technology & Teacher Education, p. 99-108. Disponible a: <http://activitytypes.wmwikis.net/file/view/HarrisHofer-TPACKActivityTypes.pdf>
- MANRESA, Mireia *et al.* (2012): «Les TIC en les seqüències didàctiques de llengua i literatura», *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 57, p. 36-48.
- MARTÍ, Francina (2008): «Llegir la credibilitat dels webs: estudi de cas», *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 44, p. 59-74.
- MILIAN, Marta (2012): «El model de seqüència didàctica vint anys després. Un model vàlid per ensenyar a aprendre i per aprendre a ensenyar», *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 57, p. 8-21.
- PERRENOUD, Philippe (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*, Barcelona, Graó.
- VIGOTSKI, L.S. (1988): *Pensament i llenguatge*, Vic, Eumo Editorial - Diputació de Barcelona.