

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO: ESTUDIOS EMPÍRICOS, EXPERIENCIAS Y ANÁLISIS TEÓRICO

M^a SOLEDAD VILLARRUBIA ZÚÑIGA
PAULA GONZÁLEZ GARCÍA
LEYRE ALEJALDRE BIEL
ANTONIO MARTÍNEZ-ARBOLEDA



EDITORIAL
DYKINSON

Construcción del conocimiento educativo: estudios empíricos, experiencias y análisis teórico

María Soledad Villarrubia Zúñiga, Paula González García,
Leyre Alejaldre Biel y Antonio Martínez-Arboleda

Dykinson, S.L.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

© Copyright by los autores
Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-691-8
DOI: <https://doi.org/10.14679/4407>

Preimpresión:
New Garamond Diseño y Maquetación, S.L.

Índice

| | |
|---|-----|
| Presentación..... | 9 |
| Competencias de directivas y su presencia en los planes de estudio de los Grados de Infantil y Primaria | 11 |
| <i>Jesús Enrique Albertos San José y Miguel Ángel Comas</i> | |
| Educación, género y memoria: mujeres en la narrativa escolar de la historia chilena del siglo XIX..... | 23 |
| <i>Humberto Álvarez Sepúlveda</i> | |
| La mentoría entre iguales como una estrategia para mejorar la motivación de estudiantes universitarios nuevos | 35 |
| <i>Paola Salomé Andrade Abarca y Bryan Israel Gómez Flores</i> | |
| Percepción, conocimientos y prácticas del profesorado universitario español con respecto al trabajo en equipo..... | 44 |
| <i>Yordan Todorov Apostolov</i> | |
| Negociación y consenso estratégico como habilidades determinantes en la construcción de discursos efectivos | 53 |
| <i>Claudine Benoit Ríos</i> | |
| Uso de TIC y plataformas digitales en la educación universitaria y certificación ambiental: una revisión sistemática | 65 |
| <i>Augusto Cahuapaza Morales</i> | |
| Learning environments and inclusion: a case study of transposition of the Reggio Emilia approach in Swedish schools..... | 74 |
| <i>Capelli Letizia, Drure Eloise y Muzzi Chiara</i> | |
| Hacer papel, hacer comunidad: un taller de papel artesanal como acto pedagógico y relacional..... | 85 |
| <i>Isabel Carralero Díaz y Antonio Navarro Fernández</i> | |
| Evaluación crítica de propuestas didácticas generadas por inteligencia artificial sobre patrimonio bibliográfico y documental | 96 |
| <i>Verónica Mateo-Ripoll y Antonio Carrasco-Rodríguez</i> | |
| La IA en el aula de ILE a un nivel A1 en Bangladesh: percepción y resultados | 109 |
| <i>Stefania Chiapello</i> | |

| | |
|---|-----|
| Competència (socio)lingüística al grau de Llengua i Literatura Catalanes: una experiència d'innovació docent | 119 |
| <i>Elga Cremades</i> | |
| Desarrollo de la competencia investigadora en educación superior: una experiencia de investigación participativa..... | 129 |
| <i>Lucrezia Crescenzi-Lanna y Belén Gutiérrez-de-Rozas</i> | |
| Minicongreso de las Ciencias en línea con estudiantes del grado de Educación Infantil | 141 |
| <i>María José Cuetos Revuelta y Natalia Serrano Amarilla</i> | |
| Impacto de la musicoterapia en el desarrollo integral de la persona | 150 |
| <i>Amparo de Dios Tronch</i> | |
| El aprendizaje cooperativo como herramienta fundamental para el aprendizaje de la Educación Musical..... | 161 |
| <i>Amparo de Dios Tronch</i> | |
| Activando la motivación del alumnado universitario a través del “efecto espejo”: del “yo estudiante” al “yo profesional” | 171 |
| <i>Fernando de Llano Paz y Alejandro Manuel Fernández Castro</i> | |
| University Go, diseño de una propuesta de Red Social para el aprendizaje colaborativo y la comunicación en la Universidad de Málaga..... | 181 |
| <i>Salvador Doblas Arrebola y Gonzalo Pascual Ramos Jiménez</i> | |
| Fans as translators: para-institutional training and translational capital in manga and anime translation | 191 |
| <i>Salomón Doncel-Moriano Urbano</i> | |
| Impacto de una formación en primeros auxilios en mujeres migrantes cuidadoras informales | 202 |
| <i>Felipe Santiago Fernández Méndez, Alejandro Afonso Izquierdo, Iván Pérez Heras, José Manuel Díaz González y Maryurena Lorenzo Alegría</i> | |
| Transferencia de conocimiento y educación musical por medio del proyecto expositivo <i>Cantantes líricas gallegas de los siglos XIX y XX</i> : génesis y desarrollo | 213 |
| <i>María del Carmen Fernández-Morante, Francisco Javier Garbayo Montabes y María del Carmen Lorenzo Vizcaíno</i> | |
| Educación, fronteras y narrativas: por una pedagogía contra la exclusión..... | 224 |
| <i>Massimiliano Fiorucci y Giorgio Crescenza</i> | |

| | |
|---|-----|
| When the home learns to breathe again: a qualitative case study on family adjustment and school inclusion in neurodevelopmental disorders | 234 |
| <i>Antonios Fodelianakis</i> | |
| Innovación docente en contratación de proyectos mediante simulación profesional con Scrum Learning..... | 244 |
| <i>José Luis Fuentes-Bargues, Alberto Sánchez-Lite, Fernando Grande-González y M.^a Carmen Gonzalez-Cruz</i> | |
| Nuevos formatos de aprendizaje de la teoría de conceptos umbral | 252 |
| <i>Andrés García Ramos, Miguel Howe León y Celeste Armas Bacci</i> | |
| <i>Learning Paths</i> : aprendizaje y bienestar estudiantil en lugares más allá del aula | 261 |
| <i>Isabela García Senent y Carmen Sánchez-Ovcharov</i> | |
| Percepción del uso de ChatGPT en Educación superior y retos para el alumnado | 270 |
| <i>María Yolanda González Alonso</i> | |
| Conocimiento, esfuerzo y capacidad de no rendirse como herramientas en nuevas experiencias de innovación docente implementadas en grado universitario | 279 |
| <i>Rosalía González Brito</i> | |
| Addressing bullying perpetration among Serbian adolescents: the role of school safety dimensions..... | 289 |
| <i>Adrijana Grmuša</i> | |
| Concepciones del patrimonio etnológico en el profesorado en formación inicial de Educación Primaria..... | 300 |
| <i>Aitana Guardiola Moreno, Ariadna Garrigós Aunión y Santiago Ponsoda López de Atalaya</i> | |
| Repensar la enseñanza: del enfoque tradicional al protagonismo del alumnado en el aprendizaje | 310 |
| <i>Jorge Heliz Llopis y Carmen Mañas Viejo</i> | |
| Educación a distancia en responsabilidad social y sostenibilidad: percepción de estudiantes universitarios | 323 |
| <i>Diana Hernández Cruz</i> | |
| Los conceptos umbral en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior y su implicación en el diseño de las asignaturas | 333 |
| <i>Miguel Howe León, Juan Fraile RuizMartina, María Loitegui y Noemy Martín-Sanz</i> | |

| | |
|--|-----|
| Investigación relacionada con la aplicación de la metáfora biológica del árbol del conocimiento en la cooperativa COOPSERSAN, Colombia..... | 342 |
| <i>Karen Melissa Hurtado Arciniegas y Doris Rosero-García</i> | |
| Innovación educativa con tecnologías emergentes en la universidad: el proyecto EmTech4HE como experiencia transformadora | 351 |
| <i>Nahia Idoiaga Mondragon y Idoia Legorburu Fernandez</i> | |
| La Semana de la Innovación en el Aprendizaje como una buena práctica que fomenta el cambio en profesores universitarios | 361 |
| <i>Martina María Loitegui, Belén Obispo-Díaz y Andrés García Ramos</i> | |
| La temática ético-social en la formación continua del profesorado universitario | 371 |
| <i>Francisco Javier Malagón Terrón</i> | |
| La actitud proactiva docente frente a la investigación educativa: desafíos y oportunidades para su aplicación en el aula | 383 |
| <i>Mireya Mallén Berdejo y Cristina Borau Viu</i> | |
| Del aula al laboratorio: competencias críticas y profesionales a través del Aprendizaje Basado en Proyectos en Periodismo | 393 |
| <i>Luz Martínez Martínez, María Arteaga Ros y Luis Felipe Solano Santos</i> | |
| Prácticas de liderazgo medio: contribuciones al Desarrollo Profesional Docente en centros de formación técnico profesional en Chile..... | 406 |
| <i>Óscar Maureira Cabrera y Manuel Pineda Torres</i> | |
| Las TIC en la enseñanza de la geometría: análisis temático y de frecuencia de descriptores..... | 419 |
| <i>Alexander Maz-Machado y María Josefa Rodríguez-Baiget</i> | |
| La formación política en las infancias: un análisis de la afiliación y el control sobre el entorno como capacidades humanas | 431 |
| <i>Leidy Ximena Mesa y Guillermo Meza Salcedo</i> | |
| La representació de les violències masclistes en les novel·les d'Irene Solà i d'Andrea Abreu: anàlisi de cas per a una proposta didàctica..... | 442 |
| <i>Carla Mira Anton</i> | |
| Estilos de vida pospandemia de estudiantes universitarios. Una mirada transatlántica..... | 452 |
| <i>Luis Moral Moreno</i> | |

| | |
|---|-----|
| Rethinking architectural education: uncertainty, error and laziness as (unexpected) learning assets for creativity | 465 |
| <i>Sandra Neto</i> | |
| College UFV: una experiencia formativa en el aula universitaria, con personas extranjeras | 477 |
| <i>Belén Obispo-Díaz, Natalia Sarrión Rubio de la Torre y Noemy Martín-Sanz</i> | |
| Decálogo para la introducción del consentimiento en la Educación Infantil..... | 489 |
| <i>María Isabel Olmedo Corral, Carmen Mañas Viejo y Jorge Heliz Llopis</i> | |
| Posturas paradigmáticas en la formación en fisioterapia: una revisión de alcance..... | 499 |
| <i>Karen Pascal Mamani</i> | |
| MOSL4L: towards a framework for learner-based and context-sensitive technology enhanced language learning | 512 |
| <i>Timothy Read, Juan-José Magaña y Elena Barcena</i> | |
| Futuros docentes ante la autoevaluación con grados de certeza | 522 |
| <i>Ana Remesal y Horacio F. Vidosa</i> | |
| Desafíos éticos de la inteligencia artificial generativa en la educación: un análisis de la literatura académica..... | 533 |
| <i>Sebastián Reyes Alvarado y Laura Hernández Dager</i> | |
| El enfoque <i>student voice</i> y el <i>cuaderno de bitácora</i> como dispositivo de formación innovador para el desarrollo profesional del profesorado universitario y una educación democrática. Una reflexión teórica..... | 544 |
| <i>Roberta Rosa</i> | |
| John D. Caputo: las buenas razones de la religión sin religión y el Dionisos rabino que nadie vio venir | 554 |
| <i>Encarnación Ruiz Callejón</i> | |
| Aprendizaje de la música tradicional a través de un proyecto que combina el análisis, la creación y la práctica musical..... | 564 |
| <i>Facundo San Blas y Ángela Buforn</i> | |
| Detectar els senyals de les violències masclistes: una experiència a l'aula universitària a través de la literatura | 575 |
| <i>Raül Sánchez-Ballester</i> | |

| | |
|---|-----|
| Metodologías activas y el aprendizaje colaborativo en el desarrollo del perfil profesional del diseñador gráfico del Centro universitario de arte, arquitectura y diseño..... | 585 |
| <i>Aurea Santoyo Mercado, Eva Guadalupe Osuna Ruiz y José Antonio Luna Abundis</i> | |
| Proyecto PROMESA-EF: codiseño con maestros para desarrollar programas de promoción de la actividad física en la escuela..... | 597 |
| <i>Romina Gisele Saucedo-Araujo, Francisco Javier Huertas-Delgado, Emilio Villa-González y Manuel Ávila-García</i> | |
| La educación ambiental y fiscal como estrategia para fomentar la concienciación ciudadana en la tributación ecológica..... | 607 |
| <i>Arantxa Serrano Cañadas</i> | |
| La guía didáctica como reflejo del pasado y del presente histórico y como medio para una educación musical transformadora: “Cantantes líricas galegas dos séculos XIX e XX” | 619 |
| <i>Laura Touriñán-Morandeira, Ilduara Vicente Franqueira y M^a del Carmen Fernández-Morante</i> | |
| Lengua, historia e hibridismo cultural: tres aplicaciones prácticas de la literatura neomahyarí en la universidad española | 632 |
| <i>Rocío Velasco de Castro</i> | |
| La presencia del franquismo en los proyectos educativos de Canarias: una revisión historiográfica y curricular..... | 641 |
| <i>Yago Viso Armada</i> | |
| Inteligencia Artificial Generativa en la universidad bajo sospecha: percepciones del profesorado y el alumnado sobre sus riesgos..... | 563 |
| <i>Montserrat Yepes-Baldó y Marina Romeo</i> | |

Competència (socio)lingüística al grau de Llengua i Literatura Catalanes: una experiència d'innovació docent

Elga Cremades

Universitat de les Illes Balears (Espanya)

DOI: <https://doi.org/10.14679/4418>

Resum: Aquest treball presenta una experiència d'innovació docent desenvolupada en el marc del grau de Llengua i Literatura Catalanes de la Universitat de les Illes Balears, centrada en l'aplicació del treball per projectes com a estratègia per fomentar la competència sociolingüística de l'alumnat. Aquesta proposta s'inscriu dins el projecte d'innovació docent «Planificació de l'adquisició de la norma: de l'aula al carrer» (PID232522), i ha estat aplicada en tres assignatures obligatòries del pla d'estudis (Sociolingüística, Llengua Normativa III: l'Oració, i Gramàtica Descriptiva: Sintaxi i Pragmàtica). L'objectiu principal ha estat impulsar un aprenentatge actiu, autònom i significatiu a través de metodologies participatives que han situat l'alumne al centre del procés educatiu. El projecte, que s'ha desenvolupat seguint unes fases interconnectades, ha permès abordar de manera integrada continguts de la lingüística interna i externa. Alhora, s'ha prioritzat el desenvolupament de competències transversals com la capacitat crítica, el treball en equip i la comunicació eficaç, imprescindibles per a l'exercici professional en l'àmbit lingüístic, especialment si s'orienta a l'educació. Els resultats obtinguts apunten a una millora en la implicació i el rendiment de l'alumnat, així com en la seva capacitat per aplicar coneixements teòrics a contextos reals i significatius.

Paraules clau: català, educació superior, aprenentatge significatiu, aprenentatge basat en projectes, competència sociolingüística

Abstract: This paper presents a teaching innovation experience carried out within the Catalan Language and Literature degree program at the University of the Balearic Islands, focusing on the use of project-based learning as a strategy to foster students' sociolinguistic competence. This proposal is part of the teaching innovation project "*Planificació de l'adquisició de la norma: de la classe al carrer*" (PID232522), and it has been implemented in three compulsory courses within the curriculum (Sociolinguistics, Prescriptive Catalan III: the Sentence, and Descriptive Grammar: Syntax and Pragmatics). The main goal has been to promote active, autonomous, and meaningful learning through participatory methodologies that place students at the center of the educational process. The project design includes a sequence of interconnected phases that make it possible to approach both internal and external linguistics in an integrated way. At the same time, it prioritizes the development of transversal skills such as critical thinking, teamwork, and effective communication, all of which are essential for professional practice in the linguistic field, especially when oriented towards education. The results show a notable improvement in student engagement, academic performance, and their ability to apply theoretical knowledge to real and meaningful contexts.

Keywords: Catalan, higher education, meaningful learning, project-based learning, sociolinguistic competence

1. INTRODUCCIÓ: OBJECTIUS I CONTEXTUALITZACIÓ

El desenvolupament de la competència sociolingüística és fonamental per als estudiants del grau de Llengua i Literatura Catalanes, ja que no només s'han de familiaritzar amb els aspectes normatius i gramaticals de la llengua catalana, sinó també amb les seves dimensions socials, actitudinals i ideològiques. En un context com el de les Illes Balears, en què la llengua autòctona (el català) conviu amb una llengua cooficial (el castellà) i una multiplicitat de llengües fruit de l'increment de la mobilitat (l'any 2012 Canyelles ja en va documentar més de 160), aquesta competència és especialment rellevant. De fet, la diversitat lingüística existent influeix en la vida social i laboral de la població del territori i, per tant, presenta reptes importants per als professionals de sectors vinculats amb la llengua (docents, experts en planificació lingüística, assessors lingüístics, etc.).

Tot plegat va conduir tres professors del grau de Llengua i Literatura Catalanes de la Universitat de les Illes Balears a impulsar el projecte d'innovació docent «Planificació de l'adquisició de la norma: de l'aula al carrer» (PID232522), que s'ha implantat durant els cursos 2023-2024 i 2024-2025 amb l'objectiu d'articular coneixements teòrics i aplicats en una proposta que connecta tres assignatures del grau: Sociolingüística (2n curs), Llengua Normativa III: l'Oració (3r curs) i Gramàtica Descriptiva: Sintaxi i Pragmàtica (4t curs).

A partir d'aquest treball per projectes i d'un coneixement aplicat, l'alumnat ha treballat competències com l'anàlisi crítica, la capacitat de síntesi, la reflexió lingüística, la comunicació oral i escrita, així com habilitats relacionades amb el treball en equip, la planificació i la gestió del temps. L'objectiu general era oferir una experiència d'aprenentatge significativa que afavorís la comprensió profunda dels fenòmens sociolingüístics i gramaticals que influeixen sobre l'ús de la llengua catalana en l'actualitat, cosa que, com expliquen Cremades et al. (2025), també forma part de la competència sociolingüística.

Concretament, l'element articulador del projecte ha estat l'elaboració d'un treball final conjunt entre les tres assignatures, que, durant el curs 2023-2024, es va centrar en l'estudi del paisatge lingüístic i, durant el curs 2024-2025, s'ha focalitzat en l'estudi dels usos i els coneixements lingüístics dels alumnes de 2n d'ESO, 4t d'ESO i 1r de batxillerat de diversos instituts de Mallorca. Aquesta experiència docent ha contribuït positivament a un aprenentatge significatiu de l'alumnat, ja que li ha permès aplicar de manera pràctica conceptes teòrics treballats a classe, com les normes d'ús lingüístic, les ideologies i les actituds lingüístiques, a més d'aprofundir en fenòmens de la gramàtica catalana, tant normativa (alumnat de 3r) com descriptiva (alumnat de 4t).

El capítol que presentem exposa l'experiència desenvolupada al llarg del curs 2024-2025 i s'estructura de la manera següent: després de la introducció, l'apartat 2 se centra en la competència sociolingüística com a eix formatiu i el treball per projectes. El tercer apartat inclou els objectius del projecte; el quart, el desenvolupament del projecte, i, finalment, el cinquè apartat incorpora les reflexions i les conclusions extretes de l'experiència didàctica.

2. ESTAT DE LA QÜESTIÓ

2.1. La competència sociolingüística com a eix formatiu

La competència sociolingüística constitueix una de les dimensions que van preveure Canale i Swain (1980) en el model de competència comunicativa, que integra la competència gramatical, la discursiva, l'estratègica i la sociolingüística. En aquest model, que va suposar el pas de la perspectiva tradicional centrada exclusivament en la competència gramatical a la comprensió de la llengua com un fenomen social i

contextualitzat (Canale, 1983), la competència sociolingüística s'entén com la capacitat d'adequar els usos lingüístics a les diverses situacions socials, tenint en compte factors com el context, els interlocutors, els rols comunicatius, els registres i les varietats dialectals. Implica, doncs, conèixer i aplicar les normes socials i culturals que regulen la comunicació, així com dominar les diferències de dialecte, de registre, de naturalitat i interpretar les referències culturals i llenguatge figurat (Bachman, 1990; Centro Virtual Cervantes, s.d.). Aquesta dimensió permet als parlants produir i comprendre expressions lingüístiques apropiades segons la situació, la relació entre els participants, les seves intencions comunicatives i les convencions d'interacció que regeixen cada context. El Marc Comú Europeu de Referència per a les Llengües (MECR) integra la competència sociolingüística com una de les tres grans àrees de la competència comunicativa, juntament amb la lingüística i la pragmàtica, i proposa escales per mesurar el grau de domini de l'adequació sociolingüística en diferents nivells de competència (Consell d'Europa, 2001).

Dominar aquesta competència facilita la comunicació eficaç en contextos diversos, però alhora promou una actitud oberta i positiva envers la diversitat lingüística i cultural (Cabré Rocafort, 2018; Moore i Gajo, 2009), la qual cosa és fonamental per als futurs professionals dels àmbits de la lingüística. De fet, en una comunitat multilingüe com les Illes Balears, a més de saber dominar les varietats i els registres, els aprenents han de ser conscients del context sociolingüístic en què es troben, i comprendre els processos de canvi, estandardització i conflicte lingüístic (Cremades et al., 2025). És aquest abordatge sociolingüístic de l'estudi de la llengua el que permet als futurs docents i filòlegs interpretar les pràctiques lingüístiques reals, identificar processos de bilingüisme social, de l'anomenat *translanguaging* (sovint traduït per *transllenguar*) i la construcció de noves identitats lingüístiques, així com desmuntar prejudicis i estereotips associats a les varietats no estàndard o minoritzades (Cremades et al., 2024; 2025; Heller, 2007; Pujol Berché, 2019).

La competència sociolingüística, en definitiva, és un element central per a l'educació lingüística contemporània i per a la gestió de la diversitat en societats cada vegada més complexes, motiu pel qual és necessari abordar-ne l'adquisició de manera transversal en la formació dels professionals lingüístics.

2.2. El constructivisme en l'ensenyament de llengua

Aquest desenvolupament de la competència sociolingüística es fa, en les tres assignatures, partint del marc teòric del constructivisme, un dels paradigmes més influents en l'ensenyament superior actualment. Aquesta perspectiva parteix de la premissa que el coneixement no és una simple transmissió d'informació, sinó el resultat d'una construcció activa per part del subjecte, que interpreta i dona sentit a l'experiència a través de la interacció amb el seu entorn (Piaget, 1969; Vigotski, 1978).

Els orígens del constructivisme es troben en els treballs de Piaget, que va desenvolupar la teoria de l'epistemologia genètica i va situar l'aprenentatge com un procés d'equilibri entre assimilació i acomodació. Piaget (1969) defensava que l'aprenentatge es produeix quan l'individu s'enfronta a situacions que desafien els seus esquemes previs, la qual cosa produeix un desequilibri que el duu a reorganitzar el coneixement per assolir un nou equilibri. Aquesta activitat constructiva es fonamenta en la maduració intel·lectual i en la interacció constant amb l'entorn, i l'experiència prèvia condiciona la construcció de nous coneixements (Jonassen, 1999).

Per la seva banda, Vigotski (1978) posa l'èmfasi en la dimensió social de l'aprenentatge, i destaca el paper de la mediació social i del llenguatge com a eina per a

la construcció del coneixement. El concepte *de zona de desenvolupament proper* (ZDP) introdueix la idea que l'aprenentatge es produeix més eficaçment quan l'alumne rep suport d'un adult d'un company més competent, la qual cosa li facilitar assolir o objectius que altrament li resultarien inabastables. A diferència de models més basats en la transmissió del coneixement, el constructivisme requereix una implicació activa tant del docent com de l'alumnat. El docent no es limita a proporcionar materials, sinó que orienta, guia i acompanya l'activitat mental constructiva dels estudiants, mentre assegura la coherència entre els sabers curriculars i els processos d'aprenentatge (Biggs i Tang, 2011).

En general, el constructivisme educatiu es caracteritza per una sèrie de principis generals, entre els quals destaquen la interacció constant amb el medi, el valor de l'experiència prèvia, la construcció activa de significat i l'adaptació funcional entre el coneixement i la realitat (Coll, 1996). Aquests principis es concreten en l'àmbit escolar a través de pràctiques que (1) parteixen dels coneixements, experiències i representacions prèvies de l'alumnat; (2) demanen la construcció de significat i no la mera reproducció de coneixements, (3) impulsen l'alumnat a participar en activitats d'observació, reflexió, manipulació, experimentació i aplicació funcional; (4) promouen el treball en grup i la interacció cooperativa com a motors de l'aprenentatge, (5) consideren els conflictes cognitius i els desafiaments assumibles com a factors que afavoreixen el canvi conceptual i (6) atorguen un paper central al llenguatge com a instrument mediador en la construcció del coneixement (Martín Peris, 2020).

En l'àmbit de la didàctica de les llengües, el constructivisme ha tingut una incidència notable en el desenvolupament de la competència comunicativa i en la concepció de l'aprenentatge com a procés significatiu i contextualitzat (Jonassen, 1999; Biggs i Tang, 2011; Martín Peris, 2020). Les activitats d'ensenyament han de partir dels coneixements previs dels alumnes i fomentar l'exploració, la reflexió i la resolució de problemes autèntics, tot proporcionant contextos rics i significatius per a l'ús del llenguatge (Jonassen, 1999).

En síntesi, el constructivisme ofereix un marc teòric i metodològic sòlid per a l'ensenyament de llengües, atès que integra les dimensions cognitiva, social i cultural de l'aprenentatge. Aplicar aquest model afavoreix la motivació, l'autonomia, la reflexió i la capacitat de transferir coneixements a situacions diverses, aspectes fonamentals per a qualsevol professional de la llengua o la lingüística.

2.3. El treball per projectes

El treball per projectes és una metodologia activa centrada en l'alumnat que promou l'aprenentatge significatiu mitjançant la resolució de problemes reals i la creació de productes finals. Aquesta metodologia integra sabers teòrics i pràctics, cosa que pot fomentar la motivació, l'autonomia i la col·laboració entre els estudiants. Segons Blumenfeld et al. (1991), el treball per projectes augmenta la motivació dels alumnes i fomenta l'autonomia, ja que els aprenents assumeixen responsabilitats reals en el desenvolupament del projecte. A més, es promou el treball cooperatiu, la presa de decisions i la reflexió crítica sobre el procés d'aprenentatge.

Thomas (2000), en una revisió àmplia sobre aquesta metodologia, conclou que el treball per projectes pot millorar significativament l'aprenentatge, especialment quan està ben planificat i vinculat a objectius educatius clars. Identifica cinc característiques clau d'aquesta metodologia: (1) es basa en projectes que són centrals en el currículum; (2) els projectes contenen preguntes o problemes significatius; (3) implica investigació constructiva per part dels estudiants; (4) els estudiants tenen un paper actiu i autònom, i (5) els projectes són realistes i rellevants per al món real. És una metodologia, doncs, que

permet dissenyar propostes didàctiques aplicables a contextos reals, alhora que facilita l'adquisició de competències transferibles al món laboral, com la comunicació, la gestió del temps o la resolució de conflictes .

Des del punt de vista lingüístic, en la mesura que per elaborar els projectes cal integrar les habilitats lingüístiques en activitats autèntiques que requereixen l'ús de la llengua en contextos reals, el treball per projectes pot afavorir el desenvolupament de la competència comunicativa de l'alumnat (Gras-Velázquez, 2020).

Finalment, el treball per projectes també contribueix al desenvolupament de competències clau com el pensament crític, la creativitat, la col·laboració i la competència digital. Segons Beckett et al. (2025), aquesta metodologia prepara els estudiants per afrontar els reptes del món actual, en la mesura que fomenta la seva capacitat d'adaptació i la seva implicació activa en la societat.

3. METODOLOGIA

3.1. Context i objectius

Com s'ha comentat a la introducció, el projecte es va desenvolupar en el context del projecte «Planificació de l'adquisició de la norma: de l'aula al carrer» (PID232522) i es va desplegar durant els cursos acadèmics 2023-2024 i 2024-2025. L'objectiu principal del projecte era proporcionar a l'alumnat eines conceptuals i metodològiques per assolir una visió global de la lingüística interna i la lingüística externa. En el cas concret del curs 2024-2025, l'objectiu era assolir aquesta visió global a través de dos eixos: l'anàlisi dels usos lingüístics als centres de secundària, d'una banda, i l'anàlisi dels coneixements lingüístics de l'alumnat de 4t d'ESO i 1r de batxillerat, de l'altra.

A més d'aquests objectius, des del punt de vista pedagògic el projecte també perseguia que l'alumnat desenvolupés diverses competències transversals. Així, en primer lloc, es pretenia fomentar competències de recerca, en la mesura que els estudiants havien de participar en totes les fases d'un procés de recerca qualsevol —des del disseny de la metodologia fins a l'anàlisi i interpretació de dades. Això els va permetre adquirir un coneixement pràctic i autèntic del mètode científic. En segon lloc, es perseguia desenvolupar la capacitat d'expressió escrita i oral, tant en l'elaboració de l'informe final (o del treball en què presentaven els resultats de la recerca) com en la presentació oral del treball. En tercer lloc, es buscava promoure el pensament crític i reflexiu, la capacitat de qüestionar les idees preconcebudes sobre la norma i la varietat lingüística, i de valorar les implicacions socials i educatives dels resultats obtinguts. Finalment, en la mesura que l'elaboració del treball requeria la col·laboració entre els estudiants, es fomentava el treball en equip.

3.2. Assignatures implicades

El projecte va integrar de manera coordinada en tres assignatures del grau de Llengua i Literatura Catalanes de la Universitat de les Illes Balears pertanyents a tres cursos diferents: Sociolingüística (2n curs), Llengua Normativa III: l'Oració (3r curs) i Gramàtica Descriptiva: Sintaxi i Pragmàtica (4t curs). D'entrada, a Sociolingüística, es va cercar que l'alumnat es familiaritzés amb els conceptes fonamentals del camp, com ara la variació lingüística, les actituds dels parlants, les ideologies lingüístiques, l'estàndard, etc. En segon lloc, a Llengua Normativa III, que se centra en aspectes concrets de la sintaxi normativa del català, el projecte va permetre que l'alumnat aprofundís en els diversos aspectes que poden afavorir o dificultar la implantació de la normativa sintàctica entre els parlants, així com en algunes qüestions gramaticals concretes. Finalment, a l'assignatura Gramàtica Descriptiva: Sintaxi i Pragmàtica, el

projecte va constituir un espai per analitzar com alguns fenòmens característics de la sintaxi del català es troben, actualment, en procés de canvi.

3.3. Desenvolupament del projecte

El desenvolupament del projecte es va estructurar en sis fases diferenciades, però interconnectades, que buscaven implicar activament l'alumnat en totes les etapes del procés d'investigació. Així, es va integrar l'aprenentatge basat en projectes (o el treball per projectes) amb tècniques pròpies de la recerca qualitativa i quantitativa i amb el treball cooperatiu.

D'entrada, després d'haver rebut sessions sobre qüestions concretes de sociolingüística, de llengua normativa o de sintaxi, els estudiants, en grup, havien de preparar el marc teòric i l'estat de la qüestió en què basarien el treball, així com descriure el fenomen que es volia analitzar —ja fos de sintaxi normativa, ja fos de sintaxi descriptiva.

En segon lloc, calia elaborar els instruments de recollida de dades, que incloïen qüestionaris sociolingüístics idèntics per a tots els grups, però també preguntes específiques de cada assignatura. En el cas de Sociolingüística, s'hi van incorporar preguntes relatives al paisatge lingüístic dels centres. En canvi, en els casos de Llengua Normativa III i de Gramàtica Descriptiva, els estudiants van haver d'elaborar dos tipus de tasca: d'una banda, una tasca de judicis de gramaticalitat sobre el fenomen escollit i, de l'altra, una tasca d'inducció. Un cop fet el qüestionari, ells mateixos l'havien de respondre en una prova pilot que es feia a classe, per assegurar-se que la durada fos assequible per als grups en què s'havia de passar (2n d'ESO, 4t d'ESO i 1r de batxillerat) i per garantir que no hi hagués errades que el poguessin invalidar.

Un cop elaborats els materials per a la recollida de dades, calia passar al treball de camp. En aquest punt, cada grup d'estudiants havia de posar-se en contacte amb els centres (amb els quals el professorat ja havia contactat prèviament) i desplaçar-s'hi per implantar els qüestionari. Concretament, per a cada assignatura, es va acudir a dos centres públics i dos centres concertats de la badia de Palma, per una banda, i de la Part Forana, de l'altra. Això va permetre que els estudiants, a més d'aconseguir les respostes requerides per poder prendre en consideració variables com ara el tipus de centre o la procedència, poguessin observar de primera mà les aules i el paisatge lingüístic dels centres. A més, va contribuir al desenvolupament d'habilitats comunicatives en la mesura que havien de presentar els projectes respectius.

A continuació, a partir de les dades recollides, calia fer tasques de codificació, tractament estadístic (guiat pel professorat) i interpretació dels resultats. Aquesta fase va incloure, també, aprendre a emprar eines digitals com els fulls de càlcul i el programari estadístic JASP, a més de mantenir discussions guiades per identificar patrons i contrastar hipòtesis inicials.

Un cop analitzats els resultats, es van haver de redactar informes escrits, dels quals es podia fer més d'un lliurament i que s'anaven revisant a mesura que es redactaven. A més, a final de curs cada grup havia de presentar oralment els resultats obtinguts davant de la resta de la classe. Aquesta fase no només va fomentar el desenvolupament de les habilitats comunicatives, sinó que també va permetre compartir les conclusions i obrir espais de debat sobre les implicacions socials i educatives dels resultats obtinguts.

Finalment, es va dur a terme un procés d'avaluació integrat que incloïa l'autoavaluació (en una sessió de reflexió que es feia posteriorment), la coavaluació entre iguals (el dia de les presentacions es distribuïa una rúbrica de coavaluació) i l'heteroavaluació per part del professorat. Aquest model, basat en l'avaluació formativa, va fomentar la reflexió

crítica sobre el propi aprenentatge i va incentivar la responsabilitat i l'autonomia dels estudiants.

Globalment, aquest enfocament metodològic va permetre transformar les aules en espais de recerca viva, en què els estudiants van poder entendre millor la relació entre la teoria estudiada i la pràctica, i en què, a més, cadascú esdevenia un agent actiu del seu propi aprenentatge.

4. RESULTATS

D'entrada, els estudiants de Sociolingüística (és a dir, de 2n del grau de Llengua i Literatura Catalanes) es van centrar en l'alumnat de segon d'ESO dels centres escollits. Concretament, el treball que van fer cercava estudiar els usos lingüístics i les actituds envers les llengües de l'alumnat, així com algunes consideracions sobre el paisatge lingüístic dels centres. Les observacions i qüestionaris van posar en evidència el clar predomini del castellà en la interacció espontània, especialment en espais informals com les interaccions amb els companys. En canvi, el català s'identifica majoritàriament amb l'àmbit institucional i les situacions formals, i s'associa a la interacció amb el professorat o a les activitats acadèmiques pròpiament dites. Un altre dels aspectes més rellevants que va detectar l'alumnat va ser el desconeixement generalitzat del concepte *estàndard*, així com una certa confusió relacionada amb la variació dialectal. Així, es va observar un cert rebuig cap a l'estàndard, que es percebia com a distant i d'alguna manera oposat a la varietat dialectal pròpia (el *mallorquí*). En aquest sentit, doncs, les dades van permetre a l'alumnat de l'assignatura reflexionar sobre el paper de l'escola en la construcció d'actituds lingüístiques i en la reproducció —o desconstrucció— d'estereotips socials.

Pel que fa a l'alumnat de Llengua Normativa III: l'Oració (3r curs del grau en Llengua i Literatura Catalanes), a més de l'estudi sociolingüístic, va dur a terme un estudi sobre la implantació de certs fenòmens considerats de difícil implantació (Ginebra, 2015; Cremades, 2025) entre l'alumnat de 4t d'ESO. Els resultats van mostrar cert desconeixement de la normativa sintàctica per part de l'alumnat, especialment en relació amb les preposicions *per* i *per a* o el marcatge diferencial d'objecte. A més de reflexionar sobre aquestes qüestions, però, cal destacar que l'experiència va permetre a l'alumnat aprendre a dissenyar instruments d'anàlisi adaptats a l'edat i nivell dels participants, així com aprofundir en l'estudi dels fenòmens estudiats (en particular, la distinció entre *per* i *per a*, entre *gens*, *cap* i *res*, entre *mentre*, *mentre que* i *mentrestant*, i el marcatge diferencial d'objecte). Aquest procés va reforçar, doncs, les competències metodològiques i la reflexió sobre la funció i els límits de la normativa gramatical en el context d'una llengua minoritzada com la catalana.

Finalment, l'alumnat de Gramàtica Descriptiva: Sintaxi i Pragmàtica (4t curs) va enfocar la recerca en l'anàlisi de fenòmens de variació sintàctica i pragmàtica en grups de 1r de batxillerat. Les dades recollides evidencien un cert efecte anivellador de l'estàndard, per exemple, en la primera persona del singular del present d'indicatiu dels verbs de la primera conjugació (especialment en verbs en què la desinència zero implica certs clústers consonàntics, com en *entrar* o *córrer*), en la primera persona del present del verb *ser* (fenomen en el qual també hi podria tenir a veure el sincretisme que suposa la forma tradicional mallorquina) o en l'ús de l'article salat (que s'estén a contextos en què tradicionalment s'empraria l'article literari). Tot i que les dades són limitades i que l'alumnat no va poder prendre en consideració totes les variables que intervenen en els processos de canvi lingüístic, l'experiència va permetre establir una connexió directa entre el coneixement formal adquirit a l'assignatura i la descripció dels usos reals dels

parlants, a més d'un coneixement més ampli d'alguns fenòmens propis de la morfosintaxi mallorquina.

En conjunt, els resultats obtinguts posen de manifest el valor formatiu d'implicar l'alumnat universitari en processos d'observació, anàlisi i reflexió aplicats a contextos reals. Les dades recollides mostren patrons vinculats a les normes d'ús lingüístiques dels joves mallorquins, a més d'un cert desconeixement de conceptes com ara *estàndard* (desconeixement que pot conduir a prejudicis lingüístics) i de la normativa sintàctica de la llengua, la qual cosa ha permès a l'alumnat constatar la realitat que, potencialment, viuran en la seva futura pràctica professional —especialment si s'orienten a la docència. L'experiència, però, no només ha proporcionat coneixement empíric i metodològic a l'alumnat, sinó que també ha servit perquè desenvolupés un pensament crític i es formulés preguntes rellevants sobre la situació (socio)lingüística del català a Mallorca, qüestions que s'aborden amb més detall a l'apartat següent.

5. DISCUSSIÓ

Des d'una perspectiva pedagògica, el projecte ha mostrat la viabilitat i els beneficis d'aplicar el treball per projectes per desenvolupar la competència sociolingüística de l'alumnat, una dimensió a la qual sovint no es presta prou atenció. En situar els estudiants en un context d'observació directa, anàlisi crítica i reflexió col·lectiva sobre els usos lingüístics dels joves, s'ha potenciat una mirada més atenta a la relació entre la lingüística externa i la lingüística interna, i s'ha afavorit que l'alumnat n'adquirís una visió de conjunt.

Aquesta competència sociolingüística s'ha traduït en la capacitat d'identificar i interpretar actituds, percepcions i ideologies lingüístiques, així com en la comprensió de les tensions que existeixen entre la norma i els usos reals. El fet de treballar amb dades reals recollides per ells mateixos mitjançant procediments habituals en la recerca lingüística ha permès que els estudiants prenguessin consciència de la diversitat i complexitat dels usos de la llengua (sobretot de la sintaxi), i de com aquestes pràctiques es relacionen amb factors socials i educatius.

Des del punt de vista metodològic, el projecte ha reforçat el valor d'un enfocament actiu i basat en la recerca. Els alumnes han participat en totes les fases del procés —disseny, recollida i anàlisi de dades, interpretació i presentació—, cosa que ha afavorit l'autonomia, el pensament crític i la capacitat de treball en equip. Aquest enfocament, doncs, ha permès que els estudiants passin de ser receptors passius de coneixement a esdevenir-ne productors i transmissors actius.

A més, s'ha contribuït a reforçar una actitud reflexiva sobre diverses qüestions lingüístiques i sociolingüístiques. Per exemple, entre l'alumnat de Llengua Normativa III s'ha abordat la norma lingüística com una construcció social que cal contextualitzar i negociar, i a l'aula s'han obert espais de debat sobre com ensenyar la norma de manera eficaç, respectuosa amb les varietats dialectals i capaç de promoure actituds positives envers el català.

En definitiva, la pràctica docent basada en el treball per projectes ha estat una eina útil per contribuir a la formació de professionals (socio)lingüísticament competents, pedagògicament preparats i, fins a cert punt, socialment compromesos amb la realitat del seu entorn.

6. REMARQUES FINALS

Aquest capítol ha presentat una experiència d'innovació docent que ha demostrat que integrar el treball per projectes a la docència universitària des d'una perspectiva

constructivista (és a dir, tenint en compte el context de l'estudiant i fent que sigui agent actiu del seu propi aprenentatge) pot contribuir de manera eficaç a desenvolupar la competència sociolingüística de l'alumnat. En primer lloc, s'ha pogut comprovar que la competència sociolingüística es pot treballar de manera explícita i significativa si s'integren situacions reals d'anàlisi i interacció amb el context. L'alumnat ha après a identificar actituds i ideologies lingüístiques, a entendre millor les dinàmiques sociolingüístiques de l'alumnat dels instituts i a valorar la complexitat dels usos del català entre els adolescents.

Així mateix, s'ha comprovat que l'enfocament per projectes (o, almenys, el recurs a un projecte final) afavoreix una comprensió crítica dels continguts de les assignatures i contribueix al desenvolupament de competències transversals fonamentals. En aquest sentit, s'ha reforçat la capacitat de treball en equip, s'ha millorat l'expressió oral i escrita, s'ha treballat adequadament la capacitat d'anàlisi i síntesi, i s'ha contribuït a fomentar l'autonomia i la responsabilitat de l'alumnat. Aquests aprenentatges s'han produït de manera integrada i amb sentit, en contextos que han requerit decisions reals i implicació personal.

En conjunt, el projecte no només ha contribuït a millorar l'experiència d'aprenentatge de l'alumnat de les tres assignatures, sinó que ha obert camins perquè abordin de manera més crítica i compromesa el seu futur professional, i amb una comprensió global dels factors lingüístics i sociolingüístics que configuren la realitat de l'alumnat o de la societat en la qual exerciran la seva tasca laboral.

REFERÈNCIES

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
- Beckett, G. H., Beck, J., Lestari, F., Yang, J. i Jean Lim, H. (2025). Qualitative research synthesis of project-based (language) learning and teaching in East and Southeast Asia: 2002–24. *Language Teaching Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13621688251313745>
- Biggs, J. i Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4a ed.). Open University Press.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M. i Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 369–398. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>
- Cabré Rocafort, M. (2018). *La competència plurilingüe en la formació inicial de mestres* [tesi doctoral]. Universitat de Barcelona
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). Longman.
- Canale, M. i Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Canyelles, C. (2012). Les llengües de la immigració a les Illes Balears, *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, 51, 113-124.

- Centro Virtual Cervantes. (s.d.). Competencia sociolingüística. Diccionario de términos clave de ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociolingustica.htm
- Consell d'Europa (2001). *Marc Comú Europeu de Referència per a les Llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Generalitat de Catalunya.
- Cremades, E., Solivellas, I. i Tudela-Isanta, A. (2024). Language ideologies and sociolinguistic competence in Catalan: the case for young speakers in the Balearic Islands. *Zeszyty Łużyckie*, 61(2), 79-106.
- Cremades, E., Solivellas, I. i Tudela-Isanta, A. (2025). Ideas y prejuicios sobre la lengua: dos propuestas didácticas para trabajar la competencia sociolingüística en secundaria. Dins: E. Aguilar-Mediavila, M. Salmerón, M. Valera Pozo, M. M. Vanrell, J. Vidal-Conti (Ed.). *Investigación educativa en red frente a los desafíos de la educación* (pp. 239-254). Octaedro.
- Gras-Velázquez, A. (Ed.). (2020). *Project-Based Learning in Second Language Acquisition: Building Communities of Practice in Higher Education*. Routledge.
- Heller, M. (2007). *Bilingualism: A social approach*. Palgrave Macmillan.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. Dins C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 215–239). Lawrence Erlbaum.
- Martín Peris, E. (2020). L'ensenyament del català com a llengua addicional basat en conceptes. *Reserclle*, 1, 8-25. <https://doi.org/10.31009/reserclle.2020.i1.02>
- Moore, D. i Gajo, L. (2009). Introduction – French voices on plurilingualism and pluriculturalism: Theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 137–153. <https://doi.org/10.1080/14790710902846707>
- Piaget, J. (1969). *Psychologie and pédagogie*. Denoël.
- Pujol Berché, M. (2019). Globalització i llengua catalana: fer front al neoliberalisme i al postcolonialisme. *Révue d'Études Catalanes*, 5, 14-25.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.