



textos

www.aprendretextos.com

Justificació

FONAMENTACIÓ VOCABULARI, APRENTATGE I ENSENYAMENT

Gener 2011

Com citar el document:

Teberosky, A. (2011). Vocabulari, aprenentatge i ensenyament. Document no publicat. Disponible a www.aprendretextos.com



1. Perspectiva general sobre el vocabulari

Hi ha consens entre els estudiosos sobre la importància del coneixement de vocabulari: és una clau d'accés al coneixement en totes les disciplines, a la comprensió de la lectura i a l'èxit escolar (Nagy i Scott, 2000). No obstant això, s'han comprovat dos fets: (i) una considerable distància entre el vocabulari que proposen els llibres de text i el que dominen els alumnes, i (ii) una representació errònia sobre el que és el vocabulari i el seu ensenyament. En efecte, al final de Primària un nen que té un coneixement de 5000 paraules pot comprendre un text utilitzant aquest vocabulari, però la quantitat de paraules del llibre d'estudi és 4 vegades major (Calaque, 2004; McWilliam, 1998). A més, el vocabulari no acostuma a ser objecte sistemàtic d'ensenyament a l'escola, amb freqüència es considera un complement i els professors solen tenir una representació no molt adequada de per què i com ensenyar vocabulari. A tall d'exemple, una representació freqüent és considerar el vocabulari com una llista associada amb imatges; en canvi, els estudiosos proposen la visió d'una xarxa més que d'una llista. Una altra representació és que el vocabulari representa un nivell específic dins del sistema de la llengua, com la fonologia o la semàntica; tot i que els estudis actuals proposen la transversalitat entre els nivells de la llengua més que l'especificitat. Finalment, una altra representació està associada a considerar les paraules aïllades com a unitats, quan s'ha vist que el coneixement lexical implica unitats de diferents dimensions i no només les paraules.

La idea de **xarxa** té a veure amb les relacions entre les unitats d'organització, creuant i superposició de diferents tipus: entre les unitats lexicals hi ha relacions paradigmàtiques, per exemple, dins d'un mateix camp semàntic o dins de relacions de jerarquia conceptual; i també hi ha relacions sintagmàtiques, com en les col·locacions, les frases fetes i els refranys (vegeu 5.7. més endavant).

Per altra banda, la idea de **transversalitat** té a veure amb el fet que el coneixement del vocabulari afecta aspectes del domini gramatical, morfològic, fonètic, semàntic, ortogràfic, pragmàtic i metalingüístic. És a dir, el coneixement sobre les paraules suposa un saber de tipus gramatical (de la classe gramatical), un saber sobre el valor (dins de la totalitat de paraules, si és freqüent, de quin registre, etc.), un saber sobre el poder que li atribuïm (informatiu o connotatiu), un saber sobre la referència i el significat, un saber sobre amb quines altres paraules es relaciona i de quines

s'acompanya (relacions semàntiques i de col·locació), a quina família pertany (camp semàntic), i com es pronuncien i com s'ortografien (forma oral i escrita); per això, es diu que el coneixement del vocabulari és transversal.

En darrer lloc, la idea **d'unitats** en diferents dimensions està relacionada amb el fet que, generalment, no es tracta de paraules aïllades, sinó de grups de paraules que mantenen entre si una relació de combinació sintagmàtica. Aquesta relació explica el fenomen que les paraules tendeixen a aparèixer en coocurrència en un text natural amb una freqüència superior que a l'atzar.

Tot aquest coneixement sobre les paraules, sobre les seves relacions, composicions, organitzacions i dimensions és bastant precoç. Des de Preescolar els nens tenen idees sobre les paraules, coneixen com funcionen, però no saben definir la paraula "paraula". Aprenen paraules i, a través d'aquestes, defineixen, categoritzen i descriuen, però no saben què són ni com identificar-les sense dificultats. És més tard que s'aprèn què són les paraules en si, encara que aquest coneixement de tipus metalingüístic és un dels més tardans.

2. Perspectiva general sobre l'aprenentatge del vocabulari

Respecte a l'aprenentatge, també s'ha de canviar la representació simple d'un adult que assenyalava un objecte (o una il·lustració), el denomina i espera que el nen aprengui a repetir el nom i a comprendre la relació entre nom i objecte (o il·lustració). Aquesta visió, semblant a la d'una classe de llengua estrangera, diu Tomasello (2003), és errònia pel nen petit i per l'alumne preescolar. En primer lloc, l'adult no va denominant coses pel món; en segon lloc, l'adult parla i diu més coses que exclusivament el nom; i en tercer lloc, pot dir *cotxe*, *joguina* o *Wolkswagen* per a denominar el mateix objecte.

En contra d'aquesta visió simplista, tota la recerca sobre adquisició implica una **activitat cognitiva i social** molt important per part de tots dos interlocutors. **L'activitat cognitiva** fa referència al procés de categorització que implica l'aprenentatge i la necessitat de segmentar la parla de l'adult per a entendre el nom codificat que usa en la referència. Per això, el nen necessita una gran **participació social**: cal que posi molta atenció a allò que fa i diu l'adult, cal que esbrini quina és la seva intenció i aprofiti el context lingüístic que dona informació així com els contractes lexicals que poden ajudar a entendre la nominació.

Per aquestes raons, proposem ensenyar el vocabulari a l'escola tenint en compte els diversos aspectes del seu aprenentatge: (a) d'una banda, **aprendre vocabulari**, com a procés en el qual l'objecte d'aprenentatge són les expressions lingüístiques, la seva organització i relacions i, per altra, (b) **aprendre a través del vocabulari** com a procés en el qual l'objecte d'aprenentatge és l'ús del lèxic per a categoritzar, descriure i comprendre les entitats del món: objectes, persones, accions i propietats. En aquest procés d'aprendre paraules i d'usar-les per a aprendre, també té lloc un tercer tipus d'aprenentatge, (c) el que orienta l'interès cap a les característiques del vocabulari i del llenguatge en general, és a dir, l'aspecte **metalingüístic**.

3. Perspectiva general sobre l'ensenyament del vocabulari

En conseqüència, les activitats d'ensenyament han de permetre i estimular la comprensió de l'estructura del vocabulari: accions, relacions, tipus d'unitats, forma de composició, combinacions, freqüència, regularitats, etc. El mètode d'ensenyament i aprenentatge s'assembla bastant al **mètode científic** propi de les ciències naturals: activitats **d'observació, manipulació i experimentació**; a més, les orientacions per a les ciències de la vida són transportables a l'estudi de la llengua (Reboul-Touré, 2009).

Les activitats que proposem segueixen les anteriors orientacions i comprenen diferents aspectes, com ara: (1) escoltar paraules, repetir-les, memoritzar-les, usar-les i reunir-les dins d'un camp semàntic; (2) analitzar les paraules per a veure com funciona per dins l'estructura sonora; (3) veure com funciona la composició morfològica; (4) aprendre les relacions semàntiques de sinonímia, antonímia i hiperonímia; (5) comprendre i aprendre a fer definicions; (6) comprendre el funcionament dins del discurs i aprendre a fer llistes segons les diferents funcions discursives: per a localitzar el relat, introduir altres discursos, iniciar o tancar, etc.; (7) apreciar i usar les formes culturals de la llengua en refranys, frases i fórmules; (8) aprendre els aspectes metalingüístics; i (9) usar el vocabulari per a afavorir l'accés al coneixement en totes les disciplines.

Aquests aspectes conformen l'índex del tema del vocabulari, que és el següent:

1. **Designació i denominació**
2. **Estructura sonora i jocs de paraules**
3. **Morfologia i composició**

4. **Relacions semàntiques: hiperonímia, antonímia, sinonímia**
5. **Definició**
6. **Llistes a partir de textos**
7. **Significat figurat**
8. **Aspectes metalingüístics**
9. **Vocabulari disciplinar**

Els anteriors aspectes reflecteixen diferents dimensions del vocabulari que s'han explicat en termes del component **referencial** del vocabulari, que implica atribuir imatges mentals a les paraules, i del component **relacional** del vocabulari, que implica entendre les relacions entre les paraules, ja que participen en una gran varietat de relacions. Un exemple és saber que les paraules “mamífer” i “llop” comparteixen relació categorial, que “mans” i “ferotge” són contraris i que “llop” i “ferotge” se solen combinar amb freqüència. La comprensió de la referència i de les relacions de les paraules ajuda a crear significats i, donar significat, implica diferenciar una paraula d'una altra.

A més d'aquests components, s'ha d'afegir l'anàlisi de l'estructura interna o morfològica, per tal de veure la flexió i la formació per derivació i composició, i la diferència entre significat literal i significat figurat per tal d'entendre les expressions idiomàtiques, els refranys, les fórmules i les frases fetes.

4. Qüestions terminològiques

Lèxic o vocabulari? És freqüent que s'usin com si fossin intercanviables, però vocabulari és el terme que els professors prefereixen. Malgrat aquest ús indistint, el **lèxic** és el conjunt d'unitats mínimes de la llengua (*lexemes* o unitats mínimes de significat de la llengua que es poden diferenciar d'altres unitats semblants), que tenen una interpretació semàntica i que són portadores de conceptes culturals. El **vocabulari** és la part del lèxic que un locutor empra o que un text presenta. El vocabulari té una extensió més limitada que el lèxic i està relacionat amb un camp semàntic determinat o amb un text determinat. D'altra banda, es denomina **lèxic mental** al coneixement que tenim els parlants sobre la llengua, i inclou el coneixement sobre la forma i el significat de les paraules i frases, sobre les seves categories, sobre l'ús apropiat i sobre les seves relacions. Finalment, el terme **paraula** només obté un cert consens respecte a la seva definició gràfica: “conjunt de lletres separades per un blanc”, però és una unitat

de difícil definició i determinació: depèn de les llengües, de la realització en l'oral o l'escrit, i de la seva estructura. Ara bé, atès el coneixement intuït que els adults lletrats en tenim (ja hem comentat que els nens no comparteixen aquest coneixement), en aquest document continuarem parlant de "paraules".

5. Desenvolupament d'aspectes implicats en l'aprenentatge i ensenyament del vocabulari

5.1. Designació i denominació (Educació Infantil, Cicle Inicial i Cicle Mitjà)

Quant a l'aprenentatge inicial del vocabulari, és freqüent tenir una representació simple: l'adult assenyala un objecte i el denomina; el nen repeteix el nom i comprèn la relació entre nom i objecte. Aquesta representació és simple però errònia, tant per al nen petit com per a l'alumne preescolar. En contra d'aquesta visió simplista, la recerca (Tomasello, 2003) fa referència al procés de categorització implicat en l'aprenentatge i a la necessitat de segmentar la parla de l'adult, que no diu només els noms de les coses, sinó que parla normalment per a entendre el nom codificat que usa en la referència.

Quan el nen aprèn a parlar, aprèn els noms de les coses (persones, accions) i, per tant, la relació entre les coses i les paraules (el procés de denominació i de designació). Aquesta és la funció denotativa del llenguatge i s'aprèn en un context de situació, un context de "llenguatge que acompanya l'acció" (tal com es denomina aquesta etapa en el Currículum de França), ja que no es tracta de paraules soles, sinó també de frases, d'expressions i de fórmules que s'associen a una situació i els components de les quals no són analitzables.

Durant l'etapa preescolar i els primers cursos de Primària, aquesta activitat de denominació continua i un important objectiu educatiu ha de ser garantir que el nen desenvolupi un lèxic mental ric pels diversos camps semàntics amb els quals ha de tractar. Els recursos són els llibres de vocabulari, però també els llibres en general i les converses amb els adults i entre companys.

A més, fent aquests intercanvis, el nen aprèn a categoritzar. La categorització és la segona tasca en l'aprenentatge del vocabulari i consisteix en ampliar l'extensió de l'ús de les etiquetes i aprendre noves etiquetes per als mateixos referents. Així, *cadira*, *sofà*, *banc* i *seient* formen part de la mateixa família. La categorització és fonamental per al coneixement conceptual i col·loca el coneixement sobre les paraules en les

relacions jeràrquiques. Així, *ocell* és l'hiperònim superordinal de *pardal*, *colom*, *oreneta*, etc.

Durant l'etapa preescolar, el nen aprèn que alguns noms es poden categoritzar, com els animals o els objectes domèstics, però no tots els noms: aprèn que hi ha noms comptables i discrets i noms no comptables, com el líquid, el pes, etc. Així també entén que no és el mateix categoritzar objectes que accions o propietats, com les que expressen verbs i els adjectius. En aquests casos s'han de considerar altres tipus de relacions que no siguin superordinals.

Sense entrar en la descripció de tot el procés d'adquisició, insistirem en la importància de la categorització. A fi que hi hagi comunicació, la gent ha de compartir maneres de percebre i conceptualitzar el món, és a dir, ha de poder agrupar les entitats diferents en una mateixa representació unitària, sobre la base de les seves propietats compartides. Al començament es tracta d'una conceptualització incipient, perquè és evident que la representació compartida és tant una condició com una conseqüència de l'aprenentatge de llenguatge.

Per altra part, el procés de donar noms a objectes, persones i accions comporta dos aspectes: un aspecte de **denominació**, o la relació de fixació referencial en l'enunciat del tipus "X és el nom de Y" o "X denomina un Y", i un aspecte de **designació**, o la relació entre el nom ja codificat i la cosa amb la qual es relaciona, com en l'enunciat "Y es diu X", "quin és un X?". En aquesta relació, X és un nom i Y és un objecte; llavors, en la denominació, la relació va de Y a X i en la designació va de X a Y. Dit d'una altra manera, quan parlem designem objectes, accions, entitats, etc. dins dels discurs, utilitzant la denominació que ja està codificada en la llengua. Per això, en la situació normal de parla, la designació precedeix la denominació, la designació és un acte de discurs, mentre que la denominació està com en una llista, forma part de l'ús del discurs.

A l'escola i a casa és freqüent tenir aquesta representació de l'aprenentatge del vocabulari com de classe de llengua estrangera, diu Tomasello (2003), que consisteix en "assenyalar-i-etiquetar", pura denominació. La dificultat resideix, com ja hem comentat, en el fet que, malgrat que sigui un recurs pedagògic, aquesta forma està fora del discurs i segur que es veu "contaminada" per alguna altra producció discursiva de l'adult. Pensem que, normalment, es va dels referents concrets cap a la llengua en resposta a la qüestió "què és això?". Al contrari, el lèxic d'una llengua està en el discurs i el discurs està en la interacció que ens ajuda a construir els noms i els referents propis a la llengua (Petiot, 1997). Els discursos i els textos (contes, textos

informatius) procedeixen de la construcció en discurs, des de la designació fins a la denominació i, en una mateixa situació, es pot parlar del *gos*, de *l'animal*, del *cadell*, del *gosset* o se'l diu pel seu *nom*. Això dóna com a resultat que l'aprenentatge del vocabulari s'assembla més a un joc de construcció (de categories) que a una llista de mots (Reboul-Touré, 2007).

Aquestes reflexions ens serveixen en l'àmbit educatiu per a insistir en no separar l'aprenentatge del vocabulari (designació i denominació) dels altres aprenentatges del llenguatge: parlar, llegir i escriure; i a la inversa, no descuidar el vocabulari en aquests aprenentatges.

5.2. Estructura sonora de les paraules (Educació Infantil i Cicle Inicial)

Com hem vist, les paraules serveixen per a denominar, però també es poden compondre, relacionar i ordenar, tal com s'analitzarà en els propers apartats. A més, es poden **mirar per dins** per a veure com funcionen. Quan dividim les paraules per dins ens trobem amb les **síl·labes**, i juntament amb la síl·laba, amb la **rima**, **l'al·literació**, **l'assonància** i el **ritme**. Es tracta de l'aspecte fonològic, no de l'aspecte semàntic com en els altres casos. Aquest tipus de treball fonològic és important per a aprendre a llegir i a escriure en el sistema alfabètic, també és important per a fer jocs de llenguatge i poemes. De forma espontània, trobem l'explotació de les característiques fonològiques en la parla infantil adreçada als nens, en les produccions dels nens quan són petits, en les cançons i en moltes produccions de la parla quotidiana en general.

Aquesta composició fonològica de les paraules se'ns fa més evident quan les paraules presenten **reduplicació** o repetició de síl·labes, de consonants o de vocals (al·literació i assonància), com en les paraules que exploten el ritme, la rima, i la composició sil·làbica. Se'ns fa evident en la poesia, en les onomatopeies i en algunes expressions que impliquen repetició. Per exemple, les onomatopeies comporten una gran sonoritat amb la repetició per reduplicació de la síl·laba, com en *nyam-nyam*, *non-non* (i fer non-non), *zing-zing*, *mèu-mèu*, *piu-piu*, *xim-xim*, *xup-xup*, *xiu-xiu* (d'on sorgeixen els verbs xiuxiuejar, xiuxiuar), *cloc-cloc*, *bum-bum*, etc. D'altres onomatopeies impliquen repetició amb canvi de vocal, com ara *tic-tac*, *trip-trap*, *xip-xap*, *zig-zag* (d'on sorgeix zigzaguejar), *ping-pong*, *xerric-xerrac*, *catric-catrac*, *ziga-zaga* (d'on sorgeix fer ziga-zagues),

Altres exemples són expressions amb repetició, com *suca-mulla*, *poti-poti*, *gori-gori*, fer la *viu-viu*, anar *xino-xano*, *banzim-banzam*, *pengim-penjam*, a *corre-corrents*, a *corre-cuita* o a *cuita-corrents*. També se'ns fa evident en el cas dels embarbussaments

amb repetició per al·literació o assonància. Tots aquests tipus de repetició o reduplicació són presentats en l'apartat de "Jocs de llenguatge".

5.3. (a) Morfologia lexical de les paraules construïdes (Cicle Inicial i Cicle Mitjà)

Amb la morfologia també es poden mirar les paraules per dins per a veure **com estan formades**, i veurem que hi ha dues maneres de formar paraules: per derivació i per composició. Aquesta formació ajuda a construir i interpretar les paraules noves a partir de les **arrels** i els **afixos** ja coneguts. Hi ha una certa transparència en la formació morfològica respecte al seu significat (Clark, 1993); així, una paraula és transparent pel nen quan coneix la seva estructura interna (radical i afixos) o quan la composició no canvia molt la forma original dels elements a compondre.

Sembla que els nens preescolars tenen un coneixement d'aquesta formació, coneixement que no és directe sinó que es pot inferir a partir d'analitzar els errors de parla; per exemple, en la regularització de verbs o en l'extensió de terminacions d'adjectius. Es pot continuar amb aquests coneixements de forma productiva en l'edat escolar, explotant la transparència de la formació de les paraules per a inferir, per analogia, el significat de la paraula nova o per a inventar-se'n alguna.

Jocs de construcció

Dèiem que l'aprenentatge s'assembla a un joc de construcció en l'aspecte de denominació, però també en la formació morfològica. El joc és possible gràcies a la transparència de construcció per derivació de moltes paraules, que està present com a mecanisme en l'adquisició de l'oral, de l'escrit i de l'aprenentatge de segones llengües. La transparència (diu Eve Clark, 1993, que és una experta en adquisició de vocabulari), malgrat que sigui una propietat de les paraules individuals, propicia la construcció de **paradigmes**. Els paradigmes són conjunts de formes semblants amb significats relacionats, com ara la terminació *-er* dels noms d'agents.

Sobre la base d'aquesta formació morfològica, es poden proposar jocs de construcció amb paraules derivades, compostes, relacionades, etc. Els jocs de construcció presenten una aproximació que enfoca l'aprenentatge del vocabulari com una construcció de coneixements en el context de projectes concrets. Es tracta d'un procediment que implica un treball sobre els aspectes morfològics per a explotar la formació de moltes paraules amb arrels, prefixos i sufixos. Aquest joc és productiu perquè, com sostenen els lingüistes, si considerem els textos d'estudi d'un alumne abans dels 14 anys, les paraules plurimorfèmiques representen més del 60% del

vocabulari (Clark, 1993; Corbin, 1991; McWilliam, 1998; Rey-Debove, 1998). Per altra banda, el sentit d'una paraula construïda es pot predir (inferir) a partir de la seva estructura morfològica; d'aquí la importància del treball sobre l'estructura interna de les paraules.

Un tipus de joc de construcció és el que proposa la lingüista francesa E. Calaque (2004), que consisteix en treballar la forma de les paraules analitzant els seus components: prefixos, sufixos i radicals; i considerant els elements morfològics com a unitats de sentit. Per exemple, es demana als alumnes una descomposició de paraules construïdes del tipus, *geografia* en “geo” i “grafia”, i la seva comparació amb altres paraules com *ortografia*, *cartografia*, etc. El material d'experimentació que proposa Calaque consisteix en sèries de prefixos, de sufixos i de radicals que es puguin combinar.

Si el nen coneix els elements afixos de les paraules pot fer una reconstrucció i de forma analògica aplicar-la a altres paraules. No es tracta d'una recuperació de la memòria, perquè és possible que els components encara no estiguin emmagatzemats, ni tampoc d'un reconeixement. Mentre que el reconeixement és l'operació més fàcil, el record és la més difícil; en canvi, la reconstrucció està en un nivell intermedi de dificultat (Calaque, 2004). En aquest joc es tracta d'una reconstrucció a realitzar a partir d'afixos de les paraules i, una vegada s'han combinat, els nens han de reconèixer si és o no una paraula possible de la llengua.

5.3. (b) Paraules compostes (cursos: Cicle Inicial i Cicle Mitjà)

Com hem vist, en català les paraules es formen per **derivació** o per **composició**. Una és de caràcter morfològic, la derivació, i l'altra és de **caràcter lèxic**, la composició (Badia i Margarit, 1962). En aquest document presentarem la justificació de per què s'ha d'incloure la composició de paraules (la lingüística prefereix denominar-les més pròpiament unitats lèxiques, però continuarem anomenant-les “paraules compostes”, malgrat la dificultat de definir paraula, ja que és la denominació escolar més freqüent). Es denominen paraules compostes les formades per associació entre dues paraules independents que tenen sentit en si mateixes com ara *tallaferro*, *comptagotes*, *paraxocs*, *portaveu*, *rentaplats*, *guardabosc*, *rodamón*, etc.

Formació de paraules compostes

Les paraules compostes es formen a partir de paraules independents: moltes vegades es tracta d'un verb i un substantiu. Aquest és el tipus més freqüent i característic dels compostos catalans. Respecte al significat de la paraula, moltes vegades es pot endevinar encara que no es conegui; per exemple, si diem *tallaferro* es pot inferir que és alguna cosa que talla el ferro (per això diem que existeix certa transparència amb relació al significat). De la mateixa manera que a partir dels afixos el sentit de la paraula es pot inferir, també es pot fer a partir de la composició de les parts independents que tenen significats. Són igualment freqüents les composicions de noms i adjectius en català, com ara *celobert*, *pèl-roig* o *aiguarent*. Hi ha altres tipus de composició, però no els tractarem perquè la seva complexitat excedeix les competències de l'Educació Primària (Cabrè i Rigau, 1986).

Des del punt de vista ortogràfic, les paraules compostes s'escriuen amb guionet o sense: la norma diu que els compostos repetitius i expressius, com a *corre-cuïta*, *nyam-nyam*, *tic-tac*, *zig-zag*, així com les paraules compostes que tenen el primer element acabat en vocal i el segon començat per r-, s- o x- s'escriuen amb guionet. Exemples d'aquest segon tipus són *penja-robes*, *poca-solta*, *para-xocs*, *gira-sol*, etc.

Però més que per l'ortografia, en aquest document ens interessem per la composició mateixa i el seu significat: el motiu d'incloure la composició és perquè, com hem vist, juntament amb la derivació morfològica, és una forma productiva i es pot inferir el significat.

5. 4. Relacions semàntiques lexicals (Cicle Inicial i Cicle Mitjà)

Un altre aprenentatge que han de fer els nens a Primària és el de les relacions semàntiques de la llengua, que poden ser d'agrupació, d'inclusió, de parts i el tot, d'oposició o de semblança. En la llengua, els aspectes categorials es presenten sota un camp semàntic i a través de relacions lexicals de **proximitat**, **sinonímia**, **antonímia**, **hiperonímia** i **meronímia**. El camp semàntic implica un coneixement ontològic: una manera de classificar el coneixement per proximitat entre els objectes, les accions, les relacions, els estats o les propietats. L'ensenyant pot fer a priori la selecció del camp semàntic en funció dels temes a estudiar, o bé aquest camp semàntic es pot derivar de la lectura d'un text. Les relacions de sinonímia impliquen una certa equivalència, l'antonímia un tipus d'oposició, la hiperonímia respon a la inclusió lògica, i la meronímia les relacions entre la part i el tot. En el cas de la definició, les relacions semàntiques s'escullen més en funció de la categoria gramatical

de les paraules a definir: preferència de la hiperonímia pels noms, de la sinonímia, meronímia i antonímia pels verbs i els adjectius.

Les relacions semàntiques entre les paraules són observables en diverses situacions lingüístiques: en producció monològica, quan un locutor cerca el mot precís, o en comprensió dins d'una situació dialògica, quan un locutor pregunta a un altre pel significat d'un mot. Les dues situacions són diferents: mentre que la pregunta sobre una paraula implica l'extracció de la paraula del discurs, en la producció el locutor no surt del discurs sinó que continua buscant la paraula justa; és a dir, la diferència entre una i l'altra és de context: fora o dins del context del discurs. Per això, moltes vegades, la resposta a la pregunta sobre el significat d'una paraula necessita el retorn al context "en quin context?", que es demana abans de donar una resposta de definició o un sinònim. El cercar la paraula justa implica procediments diversos que es poden enunciar com ara "com dir-ho" o "és a dir", i que van des del recurs a termes molt generals, com "cosa" o algun hiperònim, a modificadors com "espècie de" o "tipus de", a la diferència amb un contrari, com "no és un, sinó un", fins als sinònims (Cappeu, 2008).

El fet que s'estiguin mostrant aquestes relacions és perquè un mateix objecte (acció, atribut) es pot designar segons diferents trets i denominar utilitzant paraules diferents. Així, es farà referència al mateix objecte si les paraules en qüestió tenen relacions lexicals i comparteixen significats.

Aquestes relacions tenen un paper important en la comprensió del significat, en la comprensió del diccionari, en els llibres i textos d'estudi, en la comprensió i producció de la reformulació del discurs i en la coreferència dins del text; és a dir, són relacions que posen en joc aspectes semàntics, lògics, referencials i cognitius. Els estudis evolutius fa temps que van mostrar que l'ús d'aquestes relacions lexicals estava relacionat amb el desenvolupament conceptual (Benelli, 1988), i amb l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura i el coneixement lletrat (Watson i Olson, 1987).

5.5. La definició (cursos: cicles Mitjà i Superior)

El saber sobre el vocabulari és diferent d'altres temes del llenguatge, com la gramàtica, la pronunciació o l'ortografia, però els implica. En efecte, conèixer vocabulari implica tenir coneixements de tots aquestes components, a més del semàntic, que diu sobre el significat. El saber sobre les paraules suposa un saber de tipus gramatical (de classe gramatical), un saber sobre el valor (dins de la totalitat de paraules, si és freqüent, de quin registre, etc.), sobre el poder que li atribuïm

(informatiu o connotatiu), sobre la referència i el significat, un saber sobre amb quines altres paraules es relaciona i de quines s'acompanya (relacions semàntiques i de col·locació), a quina família pertany (camp semàntic), com es pronuncien i com s'ortografien (forma oral i escrita). Per això es diu que el coneixement del vocabulari és transversal: afecta aspectes gramaticals, fonètics, semàntics, ortogràfics i metalingüístics.

En aquest apartat ens ocuparem de la qüestió del significat, però abans hem de parlar una mica sobre la referència i el significat.

Treball d'explicitació de la referència i del significat

Formen part del treball de cerca i explicitació del significat la denominació entre la cosa i la paraula, la designació entre la paraula i la cosa a la qual designa, i la relació de significació entre la paraula i el seu significat. Quan volem saber com es diu alguna cosa, preguntem “com es diu?” o “què és això?”, quan volem un reconeixement, preguntem “quin és un X?”, i quan volem una relació de significat, preguntem “**què vol dir?**” o “què és X (nom)?”. Dues d'aquestes preguntes (denominació i designació) estableixen una relació entre el llenguatge i el món, però, com hem vist, la direcció canvia i, en el cas del significat, la relació és entre la paraula i el significat convencional. Preguntar sobre una paraula suposa aïllar-la del context de l'enunciat i tractar-la de forma abstracta. Respondre a una pregunta de significació és escollir una d'aquestes dues vies: o bé pel context o bé amb una definició. La primera es realitza més freqüentment de forma oral i espontània, la segona requereix una forma escrita, està en els diccionaris de la llengua i implica una definició.

La definició

La resposta a una definició és l'explicació del significat d'una paraula en termes d'altres. La definició té un origen escrit, malgrat que es pugui realitzar de forma oral, però requereix una explicació del significat que no es recolzi en el context. La resposta a la pregunta sobre el significat d'una paraula té formes lingüístiques codificades i convencionals (Lara, 1996).

Segons Lara (1996, que és un estudiós de les definicions), la definició es compon de la paraula aïllada, del contingut definit i de la redacció de la definició. Per a respondre de forma convencional, s'han d'haver après aquestes convencions. Les formes codificades de definició són de tres tipus: a) la tradicional (també anomenada analítica o de tipus aristotèlica), b) la definició tradicional més un exemple en una frase

en ús o en una citació, i c) la forma transparent, que és la més recent i s'usa en alguns diccionaris actuals.

Forma de definició aristotèlica

Aristòtil (cap al segle IV) va escriure que la definició és la fórmula que conté els elements essencials amb la funció de distingir una cosa d'una altra, i que aquesta forma es pot representar com a “**Un X és un Y amb Z**”. Per exemple, en la definició “L'home és un animal bípede i impiu”, l'enunciat ‘El X’ és el definit (‘l'home’) i un ‘és un Y’ és la **categoria superordinal** (expressada pel terme **hiperonímic** “animal”), mentre que ‘amb Z’ és una característica més específica de X (“bípede i impiu”). Dit en termes aristotèlics, es tracta d'una definició per gènere propi i diferència específica.

Forma amb exemple

Es va comprovar que moltes vegades aquesta forma de definició tradicional creava més problemes que solucions. El tipus de construcció, la terminologia i la lògica interna resultaven tan lluny del llenguatge quotidià que, en lloc d'aclarir els dubtes, confonia encara més. Per això, és freqüent que s'incorpori també un enunciat en ús per donar un exemple d'aquest ús o alguna citació d'autors coneguts o de frases fetes, proverbis, etc.

Forma transparent

Des dels anys 80, un important grup de lingüistes anglesos liderats per John Sinclair es van plantejar modificar la forma d'explicar las paraules (Sinclair, 1991). El canvi consistia en fer que la definició estigués inclosa en una frase que il·lustrava l'ús, i d'aquesta manera es demostraven les seves propietats sintàctiques i semàntiques. Per exemple, s'incorporava la forma “quan algú actua amb ferocitat és que actua amb força i violència”. Aquesta nova forma apropa el llenguatge de la definició al quotidià i proporciona més informació que abans. Sinclair proposa la següent estructura d'explicació:

Una **casa** és un edifici en el qual viu la gent (pels noms).

Si es **derrota** algú, s'ha guanyat una victòria sobre ell (pels verbs).

Una substància **pura** no es barreja amb altres (pels adjectius).

Si alguna cosa passa **freqüentment**, és que passa moltes vegades o molt de temps (pels adverbis).

Com es pot veure, es tracta de diferents classes gramaticals de paraules: nom, verb, adjectiu i adverb. Els enunciats es presenten dividits en dues parts: el tema i el comentari. Dins del tema, la part en negreta és el tòpic del tema, la resta en lletres romanescs és el cotext. El comentari dona l'explicació que pot estar composta per diversos sintagmes. Dins del tema i del comentari, hi ha un element amb una indicació de l'estructura del sintagma: *si* (o quan) en el cas del tema, és en el cas del comentari.

Aprendre les definicions

Els estudis sobre l'aprenentatge de les definicions han mostrat que hi ha factors que influeixen en la comprensió, factors de tipus cognitius i lingüístics: entre els cognitius estan la denominació i la categorització; entre els lingüístics estan les relacions semàntiques, la classe de paraules i el format de la definició.

Quant als aspectes cognitius, McWilliam (1998) fa referència al treball de denominació i de categorització durant la primera infància, i al posterior treball d'establir les relacions semàntiques durant l'edat escolar. Aquests tres aspectes es resumeixen en: (1) etiquetar, (2) categoritzar i (3) establir relacions semàntiques que es tracten en aquest document.

5. 6. Llistes a partir de textos (cursos: Cicle Inicial i Cicle Mitjà)

L'activitat de fer llistes és gairebé tan antiga com l'escriptura mateixa, i és possible que anterior, atès que les llistes s'associen freqüentment a l'escrit però també estan en els discursos orals. En la producció oral es troben les llistes perquè, com afirma Blanche-Benveniste (1998), la forma de producció oral és tan contínua, en la combinació de paraules (en l'eix sintagmàtic), com discontinua (en l'eix **paradigmàtic**). La forma discontinua és evident en les llistes per l'enumeració d'elements lexicals semblants, en les exemplificacions o en la repetició del mateix lèxic (intencional com efecte d'estil o no intencional per reformulació). En l'escrit, els elements comuns s'organitzen sota una forma gràfica, generalment en disposició de columnes verticals.

Quant a la funció, es pot considerar el seu paper en els processos psicològics: per a ajudar a la memòria, organitzar el coneixement, categoritzar el món i establir una representació dels elements organitzats en categories, amb jerarquies i amb formats diferents (Sepúlveda i Teberosky, 2009). Això explica la seva permanència i freqüència al llarg de la història.

Pel que fa a l'activitat de producció de llistes, moltes vegades s'inclouen presentatius ("he de fer tres coses"), coordinacions dels elements llistats ("i a més", "en últim terme", "etc."), una organització categorial amb hiperonímia ("això és, tots els

mamífers”, “la llista dels noms és ...”), una ordenació serial (ascendent o descendent, alfabètica, cronològica, etc.) o una repetició estilística.

Mentre que en l'àmbit quotidià i al llarg de la història s'acostumen a preparar i usar llistes, a l'escola bàsicament s'usen llistes ja preparades, sense que els alumnes participin en el procés de preparació. Aquesta diferència es pot analitzar si considerem els fins per als quals s'usen les llistes: presentar o reconstruir una informació coneguda o organitzar un nou coneixement sobre el món o sobre el llenguatge. Dit d'una altra manera: emmagatzemar la informació o organitzar-la. Atès que les llistes estan fetes de llenguatge i es tracta de recuperar i d'organitzar informació, proposem l'ús de llistes per a organitzar el coneixement en una nova forma de representació cognitiva, visual i gràfica que doni lloc a inspeccions, ordenaments, aïllaments i descontextualització de la informació, és a dir, a una activitat “sobre” el llenguatge (de tipus metalingüística).

Aquestes característiques de l'activitat de llistar, d'ajudar a crear i d'organitzar el coneixement, són les que han orientat molts autors a descriure les llistes com una **eina intel·lectual**. Com a tal poden servir per a trencar l'escriptura lineal, obrir un nou espai gràfic d'organització vertical que permet la recuperació més fàcil de la informació i la seva localització. En les llistes, la informació està fragmentada i presentada de forma discontinua perquè sigui més fàcil recompondre-la i trobar-la; a més, organitzen la informació segons diferents criteris temàtics però també criteris abstractes, lexicals o taxonòmics. Aquest recurs lingüístic en la seva forma escrita i no només aplicat a la informació del món, sinó també als textos, ha adquirit funcions textuais; és a dir, la llista ha servit per a organitzar i per a localitzar la informació sota les formes d'indexació, de classificació o de catàlegs. L'aprenentatge i ús de les llistes amb aquestes funcions textuais és un dels objectius pedagògics importants en aquesta proposta des del Cicle Inicial de l'Educació Primària.

5. 7. Significat figurat en refranys, frases fetes, col·locacions. Unitats preconstruïdes en la llengua (cursos: cicles Inicial i Mitjà)

En aquest apartat, presentarem un cas particular d'unitat lingüística dins del tema de vocabulari: no es tracta de paraules aïllades ni de relacions paradigmàtiques entre elles, es tracta d'unitats que comporten més d'una paraula i que mantenen relacions sintagmàtiques. Les relacions responen al fet de la coocurrència de les paraules en un text natural amb una freqüència superior a l'atzar (Lewis, 1997). Les coocurrències es reparteixen en una escala des de les expressions fixes, com el “saluda atentament” o

“es va negar rotundament”, fins a les combinacions obertes i noves. Aquest fet rep el nom de **col·locació** i s'aplica a dues o més paraules que solen aparèixer juntes.

Els primers lingüistes que van estudiar la col·locació ho van aplicar a l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera i després a l'aprenentatge de la llengua materna (l'aproximació es denomina “*Lexical Approach*”, Lewis, 1997). L'aproximació lexical de la col·locació considera que la llengua està constituïda de **sintagmes preconstruïts**, i que els nens petits adquireixen aquestes unitats preconstruïdes i no només paraules aïllades. En efecte, els investigadors d'adquisició de la primera llengua donen importància al llenguatge formulari i a l'aprenentatge basat en models, als quals s'exposa els nens en la interacció amb altres parlants (Miller i Weinert, 2002).

Les anteriors dades ens orienten cap a la necessitat d'incorporar les relacions paradigmàtiques (com les relacions en el camp semàntic, les relacions lexicals i les de derivació), però també les relacions sintagmàtiques (com les fórmules fixes o la col·locació) en l'ensenyament del vocabulari.

En les **formes prefabricades** no és qüestió de tot o res, sinó que hi ha graus o escales. L'escala de formes prefabricades de significat figurat va des dels refranys i proverbis fins als modismes, frases fetes, fórmules i col·locacions. Entre elles hi ha diferències: en el cas de refranys i proverbis es tracta d'un llenguatge sentenciós, amb objectius de transmetre un ensenyament i un valor (de debò) general amb una expressió sintàctica de discurs acabat, autònom, tancat i mínim. Aquestes característiques estan absents en les altres formes de modismes, frases fetes, etc. (Almela i Sevilla, 2000; Corpas Pastor, 1996). Tanmateix, els dos tipus de construccions s'assemblen en la seva forma fixa: es presenten amb una combinació més o menys fixada de discurs ja fet que se cita de manera literal. S'inclouen entre les formes fixes diversos tipus de locucions: proverbis, refranys, eslògans, modismes, lemes, adagis, tirallongues, citacions, frases fetes i col·locacions.

Refranys i proverbis

El refrany és popular i familiar, mentre que el proverbi és més lletrat, així es parla dels proverbis xinesos i no de refranys xinesos (Almela i Sevilla, 2000). Fins a fa poc, els refranys, i fins i tot els proverbis, es consideraven fora del sistema de la llengua, un saber folklòric estereotipat (Anscombe, 2000). No obstant això, l'interès pel discurs i pel funcionament de les relacions discursives com els connectors han posat en evidència la importància dels estereotips i de les frases genèriques i formulàries.

Una de les característiques lingüístiques dels refranys i proverbis és que no tenen autor, es presenten com a part del saber popular, corresponen a un “**ES locutor**” (de saviesa popular, Anscombe, 2000). Es pot enunciar amb “com es diu...”, “com diu la gent...” o “com diu el refrany...” i recorren, generalment, a una estructura bipartita (per exemple, “Tants caps tants barrets”). En molts casos, no presenten un article anteposat al subjecte (per exemple, “Ulls que no veuen, cor que no sent”), es tracta de frases genèriques i en alguns casos presenten tautologies (com “Un cop fet, ja està fet” o “Un dia és un dia”).

Des del punt de vista fonològic, els elements que contribueixen a la difusió de proverbis són la rima, el ritme, les al·literacions i les repeticions lexicals. Els proverbis sovint estan subjectes a una condensació simètrica (com en “Tants caps tants barrets”). Molts tenen rimes o el mateix nombre de síl·labes, alguns poden contenir assonància, al·literació o combinació dels dos; i, de forma similar als textos religiosos o els poètics, els proverbis i els refranys presenten estructures rítmiques.

Una altra característica dels proverbis i refranys és la intertextualitat; per exemple, en el cas “Qui no s’arrisca...”, no cal acabar el proverbi perquè la gent el reconegui, ja que forma part del coneixement intertextual; coneixement que, al seu torn, li dona familiaritat. Per a Conca (1987) es tracta de:

“... un text força breu, potser un dels més condensats de la nostra enciclopèdia cultural que es situa en el marc de la intertextualitat, és portador de producció de sentit amb coherència sintàctica, semàntica i pragmàtica, i forma un text íntegre que és immediatament reconegut pels parlants que pertanyen a una mateixa cultura”.

Frases fetes, fórmules i frases infantils

Les frases fetes i les fórmules són locucions de la llengua que tenen una fixesa interna i una unitat de significat (que no deriva de la suma de significats dels seus components (Corpas, 1997)), però no constitueixen enunciats complets, sinó que són sintagmes fixos que s’usen dins del discurs. Es distingeixen per la seva funció gramatical, en nominals, verbals, adjectivals i adverbials. Les fórmules són expressions fixes que s’utilitzen en situacions i circumstàncies determinades; per exemple, les fórmules de cortesia en la comunicació, “Bon dia” o “Passi-ho bé!”. Existeixen també fórmules discursives que compleixen funcions organitzadores dins del discurs; per exemple, fórmules d’obertura i de tancament, d’introducció dels diàlegs, etc. (Corpas, 1997). Hi ha també frases i fórmules que s’usen en històries, tirallongues o cançons infantils. Són un exemple, les fórmules d’inici com “Vet aquí que una vegada...” o “En un país molt llunyà hi havia...” i de finalització del tipus “Conte contat, conte acabat” o “I passa

un gat i passa un gos i aquest conte ja s'ha fos”, o algunes tirallongues com “Santa Rita, lo que se da no se quita” o “Chocolate, molinillo, corre, corre que te pillo”.

Col·locacions

Podríem dir que entre les paraules aïllades i lliures i les fórmules, hi ha un cert grau de fixesa. Les col·locacions són construccions habituals amb un grau major de freqüència en la seva combinació, però no són fixes; per exemple, “posar la taula”, “lliurar una batalla”, “perdre pes”, etc.

En conclusió, la tendència a considerar les combinacions sintagmàtiques entre paraules amb diferent grau de fixesa i col·locació és forta en els estudis de la llengua, en la psicolingüística d'adquisició de la llengua materna i en els estudis d'aprenentatge de primeres i segones llengües. En general, es tendeix a considerar que no hi ha tanta oposició entre lèxic i gramàtica, sinó que la llengua està constituïda també per segments prefabricats, l'aprenentatge dels quals és condició per a la comprensió i expressió oral i escrita.

5.8. Aspectes metalingüístics (Educació Infantil i Primària)

Aprendre no és el mateix que tenir consciència que s'està aprenent. En el cas del llenguatge, la consciència requereix una **conceptualització reflexiva** de les operacions que es realitzen amb el llenguatge, amb les unitats i sobre l'ús de termes per a referir-se a ambdues. Aquest tipus de conceptualització reflexiva es denomina consciència metalingüística. Moltes investigacions s'han dedicat a estudiar la consciència metalingüística en l'època preescolar i escolar, un exemple són els estudis sobre la paraula com a unitat de representació del llenguatge. En aquests estudis es mostra que quan se li pregunta a un nen petit quantes paraules escolta en una emissió oral o quines paraules ha escoltat, es veu per les seves respostes que no disposa de la mateixa definició de paraula que els adults (Teberosky, 2003). Això es deu al fet que les paraules no venen donades de forma comptable al parlar, sinó que estan relacionades amb conceptes elaborats a partir la realització gràfica del llenguatge, és a dir, a partir de l'escriptura. Encara que la majoria dels autors actuals pensen que els aspectes metalingüístics intervenen en l'alfabetització, les relacions en sentit invers no són tan considerades, a pesar de la seva importància: l'aprenentatge de l'escrit influeix sobre la conceptualització del llenguatge.

Passa una cosa semblant amb l'ús de la **terminologia** per a designar les unitats i els processos del llenguatge. Els nens no entenen aquesta terminologia ni en la referència oral, ni en l'escrit. Per exemple, en l'escrit els nens preescolars conceben

que l'escriptura representa noms, no de paraules gràfiques, sinó de paraules-nom (Ferreiro, 2002). Tanmateix, el tractament que els nens donen a aquestes paraules-nom no és de funció gramatical dins d'un sintagma nominal, sinó de noms en citació o menció, fora de l'ús gramatical (Ferreiro i Teberosky, 1979). La diferència entre ambdós tipus de paraules correspon a allò que Blanche-Benveniste (1998) denomina “paraula en l'enunciat”, tal com és emprada en un acte de enunciació, i “paraula en el sistema” fora d'ús (una forma una mica abstracta que pot reunir diverses realitzacions morfològiques, com *lleó* per a les formes del femení i del plural). Per això, entre els termes que usem per a parlar sobre el llenguatge amb els nens preescolars preferim el terme *nom* al terme *paraula*.

L'anterior exemple posa en evidència les complexes relacions entre la reflexió sobre el llenguatge, el desenvolupament cognitiu i les possibilitats que l'escriptura ofereix per a donar suport material i objectiu a través de la representació gràfica. Aquesta reflexió sobre el llenguatge comença a l'edat preescolar, quan el nen descobreix el simbolisme del llenguatge, i es desenvolupa durant l'època escolar quan aprèn a llegir i a escriure. No obstant això, els adults i l'educació tenen un paper significatiu a l'ajudar el nen a construir aquest coneixement a través d'una bastida cognitiva (Bruner, 1986), i a través de facilitar que l'aprenentatge del llenguatge escrit sigui l'aprenentatge d'un sistema representatiu del llenguatge i no només una sèrie de grafies i sons aïllats dels exercicis repetitius. Durant aquest procés, el nen prendrà consciència de les unitats lexicals (paraules, morfemes, unitats majors que la paraula, etc.) i sublexicals (sí·labes, fonemes), de les operacions sobre el llenguatge i aprendrà termes per a denominar-les (Horner i Olson, 1999).

També l'anterior reflexió és útil per als professors: durant l'ensenyament del llenguatge, el professor ha de “**parlar sobre**” el que s'intenta ensenyar, és a dir, ha de “parlar sobre el llenguatge”. I parlarà per a explicar, comentar, analitzar, citar, corregir, interpretar les converses, els textos, les paraules i les expressions; en definitiva, l'oral i l'escrit. Al parlar, necessàriament utilitzarà terminologia metalingüística, és a dir, metallenguatge. A les classes de llengua, s'usa una enorme quantitat d'expressions amb metallenguatge (com es pot comprovar a les “Observacions de classe” presentades en l'apartat de “Pràctiques” relacionades). La consciència de les dificultats de comunicació sobre aquest tema per part dels professors servirà per a millorar l'ajuda que es presta als alumnes.

5. 9. Vocabulari disciplinar (cicles Mitjà i Superior)

Des del Cicle Mitjà, els nens han de començar a aprendre a partir de textos com a important exigència acadèmica. El text que usen és de tipus informatiu, presenta un patró estructural d'organització de la informació i de relacions entre les seves parts, molt diferent a l'estructura del text narratiu, que és freqüent en els primers cursos. El relat del text narratiu segueix típicament una sola gramàtica, sovint denominada “**gramàtica de la història**”. El text informatiu i expositiu té una gran varietat de **patrons textuais**: per exemple, definició, descripció, seqüència, comparació i contrast, causa i efecte, i problema i solució. Molts d'aquests patrons presenten vocabulari específic amb relació al tema del text: per exemple, termes a definir que s'utilitzaran per a descriure i comparar, mostrar relacions entre fets, argumentar, i presentar contrastos i solucions a partir de conceptes que expressen aquests termes.

Quant al vocabulari, el text informatiu conté, generalment, un vocabulari menys freqüent, conceptes menys coneguts i les idees relacionades amb l'experiència personal són menors. Els estudis han mostrat que hi ha una relació recíproca entre vocabulari i llenguatge escrit, recíprocitat que es deu al fet que la lectura comprensiva requereix poder identificar paraules escrites i saber què signifiquen aquestes paraules. En els darrers anys, s'ha mostrat que una millora en l'ensenyament del vocabulari influeix sobre la lectura i la comprensió del text escrit des dels primers cursos (Nagy i Scott, 2000).

Per altra banda, hi ha consens sobre el fet que el coneixement de vocabulari és una clau d'accés al coneixement en totes les disciplines. Aprendre nous continguts comporta aprendre nous significats per a paraules conegudes, nous termes per a conceptes familiars i noves paraules per a nous conceptes. El vocabulari ha d'augmentar perquè hi ha una distància entre el vocabulari proposat en els llibres de text i el que dominen els alumnes. Per això, en la present proposta advoquem per l'ensenyament explícit del vocabulari que tingui en compte que és una activitat que requereix temps i moltes exposicions en diferents contextos per tal d'aconseguir no només el reconeixement o la comprensió, sinó també l'apropiació i l'ús, en quantitat i en varietat (Schmitt, 2000). A més, considerem els múltiples significats que tenen les paraules en diferents contextos i funcions, i finalment, que el coneixement d'una paraula requereix saber què significa, però també amb quines altres paraules es relaciona (col·locació), com es pronuncia, com s'ortografia i com s'usa en el context d'un enunciat.

6. En conclusió

La consideració de tots els aspectes implicats en el vocabulari, les perspectives de transversalitat, metalingüística i de xarxa, juntament amb la incorporació d'unitats més enllà de la paraula, dota l'ensenyament d'un eix de conducció des de l'Educació Infantil fins al Cicle Superior i permet enllaçar la llengua amb altres disciplines.

Referències

- Anscombe, J. C. (2000). Parole proverbiale et structures métriques. *Langages*, 139, 6-26.
- Almela Pérez, R. i Sevilla Muñoz, J. (2000). Paremiología contrastiva: propuesta de análisis lingüístico. *Revista de Investigación Lingüística*, 1, III, 7-47.
- Badia i Margarit, A. (1962). *Gramàtica catalana*, Madrid. Gredos.
- Benelli, B. (1988). On the Linguistic Origin of Superordinate Categorization. *Human Development*, 31, 20-27.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Cabré, M. T. i Rigau, G. (1986). *Lexicologia i semàntica*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- Calaque, E. (2004). Construction du lexique et construction des connaissances, Colloque AIRDF, Quebec, www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/
- Calaque, E. i Martino, G. (2008). *Batimo. Situations d'apprentissage pour acquérir vocabulaire en manipulant préfixes, suffixes et radicaux*. Grenoble: La Cigale.
- Cappeau, P. (2008). La recherche du mot juste à l'oral. A F. Grossmann i S. Plane (Eds.). *Lexique et production verbale* (pp. 71-84). Pas de Calais: Presses Universitaires de Septentrion.
- Clark, E. (1993). *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conca, M. (1987). *Paremiologia*. València: Universitat de València.

- Corbin, D. (1991). *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique. Sens et structures*. Presses Universitaires de Lille.
- Cordier, F. (1994). *Représentation cognitive et langage: une conquête progressive*. París: Armand Colin.
- Corpas Pastor, G. (1997). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Homer, B. D. i Olson, D. R. (1999). Literacy and children's concept of word. *Written Language and Literacy*, 2(1), 113-137.
- Lara, L. F. (1996). *Teoría del diccionario monolingüe*. Mèxic: El Colegio de México.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. A E. Ferreiro (Comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. i Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mèxic: Siglo XXI.
- McWilliam, N. (1998). *What's in a Word? Vocabulary development in multilingual classrooms*. Londres: Trentham Books.
- Miller, J. i Weinert, R. (2002). Lengua hablada, teoría lingüística y adquisición del lenguaje. E. Ferreiro (Comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 77-110). Barcelona: Gedisa.
- Nagy, W. i Scott, J. (2000). Vocabulary Processes. A M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson i R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Volume III (pp. 269-284). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Petiot, G. (1997). Lexique, vocabulaires et objectifs d'enseignement. *Le Français aujourd'hui*, 118, 26-38.
- Reboul-Touré, S. (2009). Quelques pistes dans le cadre de la didactique du lexique. www.langages.crdp.ac.creteil.fr
- Rey-Debove, J. (1998). *La lingüística du signe*. París. Armand Colin.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance. Collocation*. Oxford: OUP.

- Sepúlveda, A. i Teberosky, A. (2009). Elaboración de listas a partir de textos y textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 29, 6-19.
- Sevilla Muñoz, J. (1987). *Los animales en los dichos, refranes y otras expresiones en francés y español*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Teberosky, A. (2003). El uso de “nombre” como terminología de las unidades del lenguaje. *Rivista de Psicolinguistica Applicata*, 3, 15-35.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard: Harvard University Press.
- Watson, R. & D. Olson (1987) From Meaning to Definition: A Literate Bias on the Structure of Word Meaning. A R. Horowitz i J. Samuels (Eds.) *Comprehending Oral and Written Language*. (pp.329-353) Orlando: Academic Press.