

To cite this article:

Álvarez Verger, J.; Estors Sastre, L. ; Pérez i Ventayol, M. (2021). L'ensenyament i l'aprenentatge del català a adults. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 4(2), 71-76. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.64>

<https://doi.org/10.5565/rev/clil.64>

e- ISSN: 2604-5613

Print ISSN: 2605-5893

L'ensenyament i aprenentatge del **català** a adults



JOANA ÁLVAREZ VERGER

ESCOLA OFICIAL D'IDIOMES
BARCELONA-DRASSANES

jalvarez@eoibd.cat



LAURA ESTORS SASTRE

UNIVERSITAT DE BARCELONA
CONSORCI PER A LA
NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA

laura.estors@ub.edu



MONTSERRAT PÉREZ I VENTAYOL

CONSORCI PER A LA
NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA

montserrat.perez.ventayol@gmail.com

L'ensenyament del català a adults ha anat canviant en les últimes dècades. S'ha passat d'un alumnat homogeni, de persones castellanoparlants, provinent d'altres comunitats autònomes de l'Estat espanyol, a una realitat d'aula molt diversa quant a procedències, llengües i experiències viscudes dels aprenents. Aquest canvi ha posat de manifest la necessitat de formació del professorat per adaptar-se a aquest nou context i a les necessitats lingüístiques d'aquest públic tan heterogeni. Per fer front a aquesta diversitat, s'han implementat diferents pràctiques que afavoreixen que l'alumne esdevingui el centre de l'aprenentatge i aposten per una humanització i personalització de l'educació. Es potencien activitats significatives que permeten crear ponts amb la realitat de l'alumne fora de l'aula i donar resposta als seus objectius específics i interessos. La finalitat és capacitar l'alumne per ser un interlocutor competent en diversos àmbits.

PARAULES CLAU:

català llengua addicional; educació adults; català llengua segona; català llengua estrangera

The teaching of Catalan to adults has been changing in recent decades. We have moved from having a homogeneous group of Spanish-speaking students coming from other regions of Spain to a very diverse classroom reality in terms of backgrounds, languages and experiences of the learners. This change has highlighted the need for teacher training to adapt to this new context and the linguistic needs of this heterogeneous public. In order to cope with this diversity, different practices have been implemented to promote placing the learner at the center of learning process and a committed to the humanization and personalization of education. Meaningful activities are promoted to connect with the student's reality outside the classroom and to respond to their specific goals and interests. The aim is to enable the student to be a competent interlocutor in various areas and situations.

KEYWORDS:

Catalan as an additional language; adults education; Catalan as a second language; Catalan as a foreign language

1

Quin és el perfil de l'alumnat adult que estudia el català?

La característica principal de les persones adultes que estudien català és l'heterogeneïtat en tots els sentits (procedència, edat, llengua i cultura inicials, motivacions d'aprenentatge...). Podem dir que l'aula esdevé un petit ecosistema que reflecteix la riquesa sociocultural i lingüística de Catalunya.

Als centres de normalització lingüística (CNL) de Terrassa-Rubí i de Barcelona, així com a l'Escola Oficial d'Idiomes de Barcelona-Drassanes (EOIBD), el 60-70% dels aprenents són persones no-autòctones. Pel que fa als nivells de formació, bona part de l'alumnat dels nivells inicials (A1) i bàsics (A2) dels CNL té un nivell de formació molt baix o bé no està alfabetitzat en la seva llengua inicial, fet que condiciona els hàbits d'estudi i la competència digital en molts casos; a l'EOIBD tots els alumnes estan alfabetitzats. Podem afirmar que el 80% de l'alumnat que es matricula en un nivell inicial (A1) ho fa per raons administratives tant als CNL com a l'EOIBD. El certificat d'aprofitament de català els serveix per tramitar l'arrelament social. Així mateix, als nivells elementals (B1) o intermedis (B2), podem trobar persones nascudes a Catalunya, però que, per raons historicopolítiques, no van poder aprendre a escriure català.

Segons el territori de procedència, les persones marroquines són un dels col·lectius més presents al CNL de Terrassa-Rubí; al CNL de Barcelona, ho són les persones provinents d'Àsia, Europa i Llatinoamèrica, i a l'EOIBD, les persones que provenen de la resta de l'Estat espanyol, d'Europa o Llatinoamèrica. Cal destacar que moltes d'elles tenen com a destí Catalunya, però no hi han arribat de manera directa, sinó a través d'un procés de migració que les ha portat per altres països, i per això són capaces de comunicar-se en altres llengües a més de la seva llengua d'origen.

2

Quan arriben a Catalunya saben que hi ha una situació de bilingüisme? Quines són les seves reaccions?

Depèn de la instrucció del lloc d'on venen. Alguns en són molt conscients, venen expressament al país, mentre que d'altres pensen que el català és un dialecte del castellà i mostren certes actituds negatives cap a la llengua. Tanmateix, l'efecte crida dels alumnes als seus familiars i coneguts ajuda a situar l'Estat espanyol i Catalunya al mapa, i a informar-los de la situació sociolingüística que hi ha.

L'interès o no de conèixer o de ser conscient de la situació lingüística també depèn del projecte migratori que tinguin, pot ser que Catalunya només sigui l'escala per arribar a altres llocs d'Europa.

Els que viuen una situació de multilingüisme a les seves comunitats autònomes o als seus països d'origen en són

més conscients i reben amb naturalitat aquesta situació de bilingüisme. En canvi, els que venen d'altres zones del territori espanyol se sorprenden de la difusió i de la promoció que té el català; tot depèn també de la zona de Catalunya on arriben. La vitalitat etnolingüística (Giles, Bourhis i Taylor, 1977) del català és molt diferent segons cada part del territori català.

3

Quines actituds i motivacions tenen envers el català?

Hi ha tantes motivacions com alumnes hi ha a l'aula. Als nivells inicials (A1) del Consorci per a la Normalització Lingüística (CPNL) i als nivells alts (C1 i C2) tant de les escoles oficials d'idiomes (EOI) com del CPNL, les motivacions de l'alumnat esdevenen instrumentals (Gardner i Lambert, 1972; Dörnyei, 2005); és a dir, responen a la necessitat d'una acreditació de l'aprenentatge del català per opositar, superar proves d'accés a la universitat, aprovar assignatures de l'institut o optar a feines més qualificades. Les motivacions van lligades a les necessitats, però és interessant observar com aquestes tenen una influència en l'aprenentatge dels alumnes.

També trobem motivacions integratives, lligades a sentiments d'arrelament com ara voler formar part de la comunitat (poder comunicar-se en català i entendre'l), ajudar els seus fills escolaritzats a Catalunya, voler saber català per ser positivament diferent, reivindicar una llengua i una cultura a la qual li tenen afecte (parella, amics, avantpassats), per enfortir vincles amb noves relacions socials i personals, reivindicar la importància d'aprendre la llengua del lloc on arribes, entre d'altres.

A més, el factor de coneixement previ de la situació lingüística a Catalunya condiciona les actituds. Podem trobar situacions d'alumnes que no són conscients que són a l'aula de català, ja que encara no poden distingir entre el català i el castellà, però alguns familiars els han matriculat perquè entenen que en algun moment necessitaran aprendre'l.

4

La motivació i les necessitats tenen una influència en el seu aprenentatge? Quina?

Cal tenir en compte que les motivacions i les actituds són alhora un factor de predisposició i també de resultat. Als cursos inicials i als superiors, la necessitat imperant per obtenir el certificat d'aprofitament motiva l'aprenentatge del català. L'assistència és del 100% i l'assoliment és positiu. S'observa, això sí, una davallada important quan arriben als mòduls finals d'A2. Les raons principals per les quals no continuen els aprenents són les següents: a) han trobat feina, b) els han canviat l'horari laboral, c) no tenen temps, d) amb el certificat de 45 h en tenen suficient per al procés administratiu de l'arrelament

social, d) tornen al seu país o e) canvien de residència. Cal dir, però, que el fet que no continuïn d'immediat amb el curs següent no significa que no puguin tornar a reprendre el curs de català quan torni a ser possible o necessari. L'element afectiu és bàsic en la motivació dels aprenentatges. La tasca prioritària dels docents és motivar els alumnes usant estratègies vinculades a l'emoció i la cognició.

Segons Estors Sastre (2014), amb el mateix nombre d'hores d'aprenentatge es demostren diferències en el nivell d'interllengua (Selinker, 1972) segons les motivacions que es tinguin.

5

Quin és el rol del professorat?

La feina del professorat pot fer que canviï l'actitud de l'alumnat envers la llengua. És importantíssim afavorir un bon clima a l'aula. Cal pensar que hi ha alumnat que inicialment aprèn català per necessitat, per això la tasca del professorat és procurar "seduir" l'alumnat perquè s'acabi enamorant de la llengua. Si hi ha seducció, és més probable que l'alumnat vulgui continuar amb l'aprenentatge de la llengua més enllà de la certificació. I per tal que aquesta atracció sigui efectiva, sens dubte, és essencial la vocació i la formació del professorat.

Un altre element que pot ajudar a establir un vincle emocional amb l'alumnat és l'interès per les seves llengües i cultures d'origen. No cal que el professorat sigui poliglòt, però el fet que aquest tingui una competència rudimentària i funcional que li permeti, per exemple, presentar-se de manera bàsica en les llengües de l'alumnat pot contribuir a la seducció de què parlàvem. Per atreure l'alumnat cap a la nostra llengua és fonamental que no ens faci por acostar-nos a la seva, fer passes cap a ells. El professorat ha de fer de guia, ha de fomentar l'autonomia, i vetllar per tal que l'alumnat acabi sent un interlocutor competent dins i fora de l'aula. Dit d'una altra manera, els docents han d'orientar i facilitar el procés d'aprenentatge de l'alumne.

6

Quines són les dificultats lingüístiques més freqüents? Com es resolen?

Tot i ser un aspecte molt positiu i enriquidor, la gran heterogeneïtat dels grups implica una gestió de l'aula complexa i un ventall de dificultats lingüístiques molt variat. Així doncs, el docent té l'obligació de cercar mesures i suports que proporcionin estratègies per minimitzar les barreres d'accés a l'aprenentatge. En aquest sentit, és indispensable actuar de manera preventiva i proactiva, i personalitzar els aprenentatges per resoldre les dificultats que puguin sorgir.

També cal tenir en compte que ensenyar llengua com

a instrument de comunicació comprèn indefectiblement ensenyar pràctiques socials i valors culturals (Miquel i Sans, 2004). Sovint, és més difícil perdonar un malentès cultural que un malentès lingüístic, perquè els interlocutors no són conscients que l'error s'ha produït per l'aplicació de patrons d'interpretació no coincidents entre els parlants. És per això que hi ha aspectes culturals i pragmàtics que cal tractar des del principi. Novament, hem d'insistir que és indispensable adaptar-se a la realitat de l'alumnat. Per poder-ho fer, cal que ens hi apropem per entendre quines dificultats té. A més, els docents també hem de saber donar a cadascú el temps que necessita segons el seu ritme d'aprenentatge, encara que a vegades no sigui fàcil. Així, les activitats de reflexió metalingüística poden servir també per detectar aquells aspectes de la llengua en què cal incidir més.

A vegades en els nivells inicials, amb alumnat amb diferents nivells d'escolarització, les comprensions lectores poden ser activitats complexes o no dependents dels alumnes. A l'aula hi pot haver una certa pressió de temps, i aquestes pràctiques requereixen un esforç cognitiu important per a alguns alumnes. Per consegüent, una bona estratègia pot ser no fer-les sempre a l'aula i demanar-los que les facin a casa amb tranquil·litat.

Una altra qüestió que cal tenir en compte és que l'alumnat, cada vegada més, sol tenir desconeixement del metallenguatge per poder reflexionar sobre la llengua mateixa com a objecte d'aprenentatge. Així, el professorat haurà de decidir fins a quin punt és possible utilitzar-lo en el cas concret de la seva aula.

7

Com es gestionen grups tan heterogenis?

Les diferències a l'aula a vegades es minimitzen de forma natural en els agrupaments que fan els mateixos alumnes. Això és, els grups que es formen a l'aula sense que s'hagi establert un criteri determinat poden acabar sent un reflex de les avinences, empaties, actituds, nivells, orígens de l'alumnat... És necessari que el professorat vetlli perquè es creï un bon ambient, un bon clima d'aprenentatge, perquè les relacions entre les persones poden condicionar l'èxit d'una classe més que no pas altres factors, com ara, els recursos o les tècniques (Stevick, 1980). Si els alumnes se senten còmodes en un grup, agafaran més confiança lingüística i estaran més disposats a arriscar-se. Els alumnes han de ser conscients que tothom sempre pot aportar alguna cosa al grup. Cal trobar un punt d'equilibri a l'hora de formar grups perquè puguin sentir-se la veu dels que són menys competents, però també d'aquells que ho són més. D'altra banda, també és important el feedback o retroacció que es dona a l'alumnat segons el moment i la seva necessitat, per tal que li permeti créixer i avançar, com poden ser l'estratègia del cor (referida a quelcom que ha funcionat: "que bé que ho has dit") i l'estratègia del cervell (referida a quelcom que cal millorar: "bon intent, però fixa't que..."), de què parlava Taylor Meredith (2015).

8

Quins són els enfocaments actuals que es fan servir amb alumnes adults?

Apostem per una humanització de l'educació, especialment en els nivells inicials. Creiem en un ensenyament comunicatiu que reculli els elements bàsics de l'enfocament per tasques; amb la consecució d'objectius específics i reals mitjançant l'ús significatiu de la llengua addicional. Ara bé, tot i que en la base hi trobem l'atenció al significat, no descuidem tampoc el focus en la forma. En aquest sentit, en els darrers anys, s'ha promogut la reflexió conceptual. És a dir, s'han fomentat les pràctiques reflexives a través d'activitats comunicatives (Negueruela i García, 2016). Això implica, per exemple, explicacions pedagògicament adients en què s'ensenyen els usos de les formes amb ajuts visuals, transferibles d'una llengua a una altra, i diferents nivells d'interacció. També, des d'un altre vessant, s'ha incorporat l'aprenentatge i ensenyament de les estructures lingüístiques més comunes i contextualitzades a partir de textos, gèneres i tipologia textual.

En aquest marc comunicatiu, de treball per tasques, orientat a l'acció, en l'actualitat, es propugna la necessitat d'un aprenentatge competencial, que entén l'ensenyament d'una llengua addicional com a capacitació, a partir de la pregunta següent: què ha de ser capaç de saber fer l'aprenent al final al final del procés? (Esteve i Vilà, 2018). En el cas, dels nivells més baixos són molt interessants les propostes fetes per aquestes mateixes autores, a través del treball de microseqüències didàctiques, que poden durar una sessió, i que afavoreixen que l'alumnat esdevingui el protagonista veritable del seu aprenentatge i en potencien la seva autonomia.

Finalment, també hi integrem els aspectes interculturals, ja que el llenguatge no es pot deslligar dels contextos en què es produeix, perquè denota inherentment intencions i comportaments comunicatius (Alonso Belmonte i Fernández Agüero, 2019).

9

I amb els alumnes de nivells inicials amb poca escolarització en la seva llengua?

Amb aquests alumnes, molts dels quals provenen del Pakistan, Bangladesh, Filipines o el Marroc, es fa molt èmfasi en el desenvolupament de la competència conversacional. Cal fer ús de referents visuals i gestuals per assegurar constantment la comprensió del que es fa i del que es demana que facin a l'aula.

Als xinesos, en canvi, els agrada molt la repetició i la còpia, perquè venen molt condicionats pel sistema educatiu xinès. Fa un temps es van fer uns materials específics per a l'ensenyament-aprenentatge del català per al col·lectiu xinès, buscant un to més comunicatiu, però tenint en compte

aspectes que per a ells són importantíssims, com la repetició i la còpia. En aquests materials, s'hi presenten diferents funcions (presentar-se, anar al metge...) de manera dinàmica, però amb l'objectiu que vegin el perquè de les coses. D'altra banda, el CPNL juntament amb la Direcció General de Política Lingüística han creat un curs de català oral destinat a persones adultes no alfabetitzades, *l'Ep! Escolta i parla* (2019), des d'un enfocament comunicatiu, a partir de recursos de vídeo, àudio i imatge que reflecteixen situacions quotidianes.

L'alumnat d'aquest nivell, malgrat no tenir la llengua escrita com a suport, desenvolupa estratègies per moure's i viure en una societat hiperlletrada. Una gran part són persones que tenen un repertori lingüístic ampli en diverses llengües, cosa que els ajuda a funcionar en un nou context lingüístic. Sovint mostren una capacitat de memòria important sense tenir el suport escrit; són capaces de fer front lingüísticament a situacions comunicatives quotidianes molt contextualitzades i d'usar els recursos lingüístics i comunicatius de seguida que els aprenen, sobretot les fórmules ritualitzades.

10

L'enfocament per tasques pot beneficiar els alumnes adults a aprendre llengua? Com?

L'enfocament per tasques és el marc de treball que ens permet fer un ús de la llengua semblant al que es fa en la vida real, perquè la tasca final s'emmarca en un context real o versemblant. És un enfocament del procés d'ensenyament-aprenentatge de la llengua que permet focalitzar l'atenció en el significat i també en la forma (tan important és *què* es diu com *com* es diu). A més, ajuda a tenir un control en tot moment del que s'aprèn perquè, d'una banda, queda clara la finalitat que es persegueix i, de l'altra, la tasca encomanada és significativa per a l'alumnat: li és útil perquè pot establir un paral·lelisme amb el món real.

La seqüència d'activitats que condueix a la tasca final n'és el fil conductor. Tots els recursos apresos i emprats en les diverses activitats i tasques intermèdies, de reflexió sobre la llengua, sobre la comunicació, sobre aspectes socioculturals, etc. nodriran la tasca final (Estaire, 2011).

Com en tota planificació didàctica, les tasques s'han d'adaptar als interessos i a les necessitats del grup i s'han de programar tenint en compte què ha de ser capaç de fer l'alumnat al final del procés. En els nivells de competència més baixos (A1, A2), el treball a l'aula a partir de les microseqüències didàctiques és una proposta molt útil, tal com s'ha esmentat abans.

11

Podeu donar algun exemple de tasques que feu amb alumnes adults en general i amb alumnes adults poc escolaritzats?

Les tasques s'han d'adaptar al tipus d'alumnat amb qui es treballa i han de ser variades al llarg d'un curs. En un nivell A1, es pot preparar una sortida per anar a comprar al mercat, amb un encàrrec concret (comprar fruita, comprar pa...) o anar a la biblioteca del barri a fer-s'hi el carnet. En un A2, es pot proposar de fer la inscripció a un curs de formació posant en pràctica tots els recursos apresos en les primeres sessions (la presentació personal, demanar i dir horaris...) o elaborar un blog per presentar-se, per explicar els gustos i preferències que tenen o bé per descriure jocs de la infantesa. També són engrescadores les propostes que tenen a veure amb la gastronomia, com pot ser l'elaboració del llibre de receptes de la classe.

Per a grups amb competència més alta, es pot planificar una seqüència, la tasca final de la qual sigui la preparació d'una sortida que es du a terme o l'organització de la festa de fi de curs. També es pot demanar fer una infografia sobre personatges rellevants de la cultura de l'alumnat, per posar-la en valor a l'aula; o es pot proposar la confecció d'una guia sobre els millors restaurants de la ciutat per trobar menjars típics dels països de l'alumnat o elaborar el seu propi videocurriculum.

En definitiva, les tasques finals estableixen un pont, un contacte, amb el món de fora de l'aula, i permeten treballar, també, el coneixement de l'entorn.

12

Quines són les necessitats de formació dels docents?

Per començar, cal fer èmfasi en la formació inicial específica en l'àmbit del català com a llengua addicional. Són diversos els aspectes que s'han de tenir en compte a l'hora de responsabilitzar-se d'una classe: s'ha de conèixer bé qui tens davant, quin bagatge instructiu i cultural té, com afecta el nivell d'instrucció al procés d'ensenyament- aprenentatge de la llengua, què ha de ser capaç de fer, quin és l'enfocament metodològic més adequat, quin metallenguatge s'ha d'utilitzar per parlar de llengua en cada moment, quines dinàmiques internes funcionen en una classe...

D'uns anys ençà, l'oferta de formació en didàctica de la llengua addicional és àmplia i variada i, des de les institucions on treballem, el CPNL o les EOI, s'ofereix formació contínua. En ocasions, costa que aquesta formació es transfereixi a l'aula. El docent es forma, però a vegades no arriba a transformar les pràctiques que du a terme. Una via formativa complementària és l'observació a l'aula. S'ha de fomentar l'observació d'altres aules (l'heteroobservació i la coobservació) perquè és una pràctica formadora i formativa a la vegada. No és senzill: costa observar i ser observat; però observant una aula pots veure sempre coses positives i aspectes que es poden millorar (Esteve, 2004).

Per acabar, cal destacar que, arran de la situació pandèmica actual, la demanda formativa en l'àmbit de la formació de les

persones adultes ha sigut altíssima, motivada principalment per l'obligada transformació digital de les pràctiques educatives.

13

Podeu suggerir alguna referència bibliogràfica (llibres o articles) sobre com abordar l'ensenyament d'una llengua addicional a un públic adult?

Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Esteve, O., Martín-Peris, E. (Eds.). (2013). *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Horsori.

Esteve, O., Vilà, M. (2018). Cap a l'aprenentatge competencial de llengües addicionals. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 78, 5-6. ■

Bibliografia

Alonso Belmonte, I., Fernández Agüero, M. (2019). Enseñar la competencia intercultural. Dins L. Ruiz de Zarobe, i Y. Ruiz de Zarobe. (Eds.). *Enseñar hoy una lengua extranjera* (pp. 184-222). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2020/12/30809-Ensenar-hoy-una-lengua-extranjera.pdf>

Direcció General de Política Lingüística, Consorci per a la Normalització Lingüística. (2019). *Ep, Escolta i parla*. Direcció General de Política Lingüística.

Dörnyei, Z. (2008). *Estratègies de motivació a l'aula de llengües* (Y. García Porres, trad.). Editorial UOC. (Obra original publicada el 2005)

Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *marcoELE: Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 12, 1-26. <https://marcoele.com/principios-basicos-del-aprendizaje-mediante-tareas/>

Esteve, O. (2004). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. Dins D. Lasagabaster, J. M. Sierra (Eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (pp. 79-114). ICE-Horsori.

Esteve, O., Vilà, M. (2018). Cap a l'aprenentatge competencial de llengües addicionals. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 78, 5-6.

Estors Sastre, L. (2014). *L'adquisició del català com a llengua estrangera en el context multilingüe barcelonès: Estudi sobre les variables que intervenen en el procés d'aprenentatge d'alumnes adults indoïràncics, arabòfons, sinoparlants i castellanoparlants*. (Tesi doctoral no publicada). Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/284877#page=1>

Gardner, R. C., Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second Language learning*. Newbury House.

Giles, H., Bourhis, R. Y., Taylor, D. W. (1977). Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations. A Dins H. Giles (Ed.). *Language, Ethnicity and Intergroup Relations* (pp. 307-348). Academic Press.

<https://doi.org/10.1017/s0047404500008265>

Meredith, T. (2015). *Starting Student Feedback Loops*. Edutopia. <https://www.edutopia.org/blog/starting-student-feedback-loops-taylor-meredith>

Miquel, L., Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE. Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 0, 1-13.

<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72261/00820083000373.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

<http://hdl.handle.net/11162/72261>

Negueruela, E., García P. N. (2016). Sociocultural Theory and The Language Classroom. Dins G. Hall (Ed.). *The Routledge Handbook of English Language Teaching* (pp. 295-309). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315676203-26>

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-241.

Stevick, E. (1980). *Teaching languages. A Way and Ways*. Newbury House.