



Gramàtica i escriptura a sisè de primària

El complement del nom

Xavier Fontich

Universitat d'Exeter (Regne Unit)

Marta Giral

Escola Floresta (Sabadell)

Els estudis sobre ensenyament de la gramàtica mostren la importància d'abordar les nocions gramaticals en el context de tasques d'escriptura i de fer-ho potenciant la interacció entre aprenents. Subratllen també la importància que el docent comparteixi dubtes i troballes amb altres docents i amb investigadors. En aquest text, hi presentem una experiència sobre el complement del nom que respon a aquestes dues idees. A més, hi descrivim una seqüència didàctica portada a terme al si d'un grup de treball, hi mostrem el diàleg entre dos alumnes i hi reflexionem sobre algunes qüestions que aquesta experiència ha desvetllat.

Paraules clau: *gramàtica, escriptura, interacció, comunitat de discurs, complement del nom, modalització, selecció lèxica.*

Grammar and writing in sixth-year primary. Noun complements

Studies of teaching grammar show the importance of approaching grammatical concepts within the context of writing tasks and to do so by encouraging interaction between learners. They stress the importance of teachers sharing their queries and findings with other teachers and researchers. In this paper we present a project on noun complements designed in accordance with this thinking. We describe a teaching sequence carried out in a working group, show the dialogue between two students and consider some of the questions raised by this experience.

Keywords: *grammar, writing, interaction, discourse community, noun complement, modalisation, lexical selection.*

En aquest text, hi presentem una experiència d'ensenyament de la gramàtica portada a terme amb alumnes de sisè de primària d'un centre públic de Sabadell (Barcelona). Aquesta experiència tenia per objectiu explorar la complementació del nom i fer-ho en el context d'una tasca d'escriptura. Se situa, per tant, en la confluència de dos àmbits de l'educació lingüística: gramàtica i composició escrita.

La recerca mostra que la relació entre aquests dos àmbits no és fàcil de dilucidar. Cal presentar la gramàtica aïllada de l'escriptura, com un contingut d'aprenentatge en ell mateix?

És més beneficiós relacionar-la sempre amb l'expressió escrita? O potser cal treballar-la implícitament, a partir només d'un gran nombre de tasques d'escriptura? Ens situem entre aquells

L'experiència se centra a esbrinar com es pot lligar a l'aula l'ensenyament de la gramàtica i l'ensenyament de la composició escrita. Algunes investigacions mostren que la gramàtica pot ajudar a compondre textos millors

Per treballar la gramàtica i l'escriptura, s'han promogut activitats diverses a l'aula: des d'observar, identificar, valorar i classificar material lingüístic, fins a registrar en àudio algunes converses per poder observar com es raona sobre la gramàtica en el context de l'escriptura

estudis que defensen que l'ensenyament explícit de la gramàtica pot ajudar a crear textos millors si es tenen en compte tres qüestions: què ensenyem, com ho ensenyem i com ho aprenen els alumnes (vegeu Fontich, en aquest mateix monogràfic, p. 7-15).

L'experiència que presentem ha intentat explorar aquestes tres qüestions. S'ha desenvolupat al si del Seminari d'Espectura i Gramàtica (SEG), organitzat pel Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües (GREAL, UAB).¹ Aquest seminari ha tingut per objectiu desencadenar la reflexió sobre la pràctica, conformant progressivament una comunitat d'aprenentatge on s'han compartit interrogants i troballes. Inspirant-se en els plantejaments de la recerca-acció, s'hi han discutit intervencions d'aula plantejades alhora com a tasques estructurades i com a processos oberts a modificacions (Sainz Osinaga i Ozaeta, 2009).

■ Un marc per treballar la gramàtica a l'escola

Cadascun dels docents integrants del seminari ha triat un aspecte gramatical concret, sobre el qual ha dissenyat una proposta d'intervenció que ha portat a la pràctica. El procés desencadenat ha estat objecte de reflexió conjunta seguint els

interrogants esmentats: què ensenyem, com ho ensenyem i com ho aprenen els alumnes.

Això ha estat així també en relació amb els tres recursos bàsics de què disposa la llengua per complementar un nom (Hernanz i Brucart, 1987, p. 55): l'adjectiu, el sintagma preposicional i l'oració subordinada. Hem partit de la idea següent: no podem reduir el treball sobre el complement del nom a una simple tasca d'identificació en oracions aïllades; ens cal operar *també* en el context de l'escriptura i presentar aquest mecanisme com un recurs per escriure textos portadors de més significat.

S'ha volgut treballar aquesta idea integrant els nivells oracional i textual. S'han proposat tasques d'observar, identificar, valorar i classificar material lingüístic, i, per implicar activament els alumnes i promoure la discussió, l'aula ha estat organitzada de maneres diverses (en gran grup, en petit grup i en parella). Així mateix, s'han enregistrat en àudio algunes de les converses, per tal de poder observar com raonen els estudiants sobre gramàtica en el context d'escriptura.²

■ Objectius d'aprenentatge de la seqüència didàctica

La seqüència present persegueix dos objectius d'aprenentatge: un de comunicatiu i un altre de gramatical. Pel que fa a l'aprenentatge lligat a la comunicació, l'objectiu és elaborar un escrit situat en uns paràmetres comunicatius concrets: un text de caire biogràfic i adreçat a la comunitat escolar en què els alumnes reflexionen sobre els anys que han passat a l'escola.

I, pel que fa a l'aprenentatge gramatical, en primer lloc, vol fer reflexionar els alumnes sobre el sentit d'usar el complement del nom (a partir d'ara CN), tot centrant l'atenció en l'aspecte informatiu d'aquest recurs sintàctic: sembla clar

La seqüència que presentem segueix dos objectius: un de gramatical i un altre de comunicatiu. El gramatical se centra a fer reflexionar els alumnes sobre el sentit del complement del nom. El comunicatiu va lligat a elaborar un escrit deliberant sobre una idea concreta

que un text amb aquests complements portarà més significat que un text sense.

En segon lloc, vol mostrar les tres formes bàsiques que pren el CN al si d'un text: adjectiu, sintagma preposicional i frase subordinada. Es tracta de continguts treballats de forma desigual a l'escola. Torralba (2009) mostra com alumnes de sisè curs tenen força assimilat el concepte d'*adjectiu*, però no el de *preposició*, i, d'altra banda, el concepte d'*oració subordinada* no forma part dels continguts mínims contemplats en els documents oficials,³ per la qual cosa podem suposar que es tracta d'un contingut poc o gens treballat pels alumnes quan acaben la primària.

I, en tercer lloc, vol situar les tasques d'identificar diversos CN, tant en relació amb oracions com amb textos elaborats pels propis alumnes. Ha estat remarcada la dificultat dels estudiants a l'hora de transferir els coneixements gramaticals a l'ús de la llengua (per exemple: quan revisen la normativa, Fontich, 2014a) i que això es pot deure al treball gramatical descontextualitzat (Andrews, 2005). El nou currículum espanyol planteja superar aquest problema posant el treball gramatical al servei de l'ús lingüístic.⁴ Malgrat tot, diversos treballs remarquen els beneficis de combinar tasques d'identificació i raonament gramatical, tant sobre el sistema com

sobre els usos (Camps, 1998; Ribas, Fontich i Guasch, 2014).

■ Disseny de la seqüència

Per tal d'assolir els objectius expressats anteriorment, s'han proposat un conjunt de tasques agrupades en tres fases seguint el model de seqüència didàctica per aprendre a escriure (Milian, 2012). Després de proposar-los d'escriure un text sobre el seu pas per l'escola, es remarca als alumnes el problema que poden tenir algunes de les seves produccions (són una mica pobres des del punt de vista del significat) i se'ls indica una possible solució per superar-lo: l'ús de diversos CN. Se'ls dona el guió que consta al quadre 1 (a la pàgina següent).

■ Fase 1

En una primera fase, es treballen (sense explicitar-ne el nom) les diverses formes que poden prendre els diversos CN, observant i contrastant dos textos (quadre 2). Entre tota la classe, es comparen els dos textos i es conclou que el CN permet expressar més detalls i, en definitiva, més informació. Posteriorment (activitat 2), es classifiquen els diversos CN en tres grups, segons si són adjectius o si comencen per preposició o per que. Finalment (activitat 3), es fa una pràctica de

En una primera fase, es treballen les diverses formes que poden adquirir els complements del nom (CN). Entre tota la classe, es comparen els dos textos i es conclou que el CN permet expressar més detalls i, en definitiva, més informació

Fase 1 Observació	Fase 2 Producció i anàlisi	Fase 3 Publicació i reflexió
<ul style="list-style-type: none"> • Activitat 1: observar un text amb diversos CN i sense. • Activitat 2: identificar i classificar els diversos CN del text. • Activitat 3: complementar noms amb diferents tipus de CN. 	<ul style="list-style-type: none"> • Activitat 4: escriure un text sobre els anys passats a l'escola. • Activitat 5: analitzar el seu propi text i el del company i detectar-ne els diversos CN. 	<ul style="list-style-type: none"> • Activitat 6: preparar la publicació dels textos. • Activitat 7: realitzar una reflexió final.

Quadre 1. Guió de la seqüència didàctica per aprendre a escriure

Text 1	Text 2
Sóc la Marta i vaig arribar a l'escola fa 7 anys. Sóc tutora. He conegut alumnes i mestres i he ensenyat anglès a nens i nenes. Recordeu quan anàveu a P5? Vam fer i menjar un pastís!	Sóc la Marta i vaig arribar a la meravellosa escola Floresta fa 7 anys. Sóc tutora de cicle superior . He conegut alumnes i mestres fantàstics i he ensenyat anglès a nens i nenes que estaven molt motivats . Recordeu quan anàveu a P5? Vam fer i menjar un pastís de xocolata!

Quadre 2. Textos per treballar els CN (adaptació)

complementació de noms diversos del camp semàntic de l'escola que podran emprar als seus escrits.

■ Fase 2

A la segona fase, els alumnes produeixen i analitzen els seus propis textos. En primer lloc, la mestra planteja una reflexió en gran grup (activitat 4) sobre l'estructura que pot tenir el text. Per no perdre el focus gramatical, es recorda que els diversos CN fan que el text sigui més ric des del punt de vista del significat i s'anima els alumnes a usar-ne dels tres tipus. A l'activitat 5, se'ls demana que classifiquin en parella els diversos CN que han emprat. Aquesta activitat els permet adoptar un protagonisme nou, ja que no és habitual demanar als nois i noies que explorin els propis textos gramaticalment. Si detecten que no han emprat algun dels tres tipus de CN, han d'intentar reescriure el text i incloure-n'hi algun.

■ Fase 3

A la tercera fase, es preparen els textos per publicar-los posteriorment (activitat 6) i es du a terme la reflexió final (activitat 7). Els textos inicials són força llargs i cal reduir-los per adaptar-los al procés de publicació. Aquesta necessitat dona pas a una activitat no planificada inicialment de resum del text. Es tracta d'una activitat complexa si es vol que el text mantingui l'essència inicial.

A la tasca següent, es proposa a l'alumnat que explori els seus propis textos gramaticalment. Així, el docent pot veure fins a quin punt són autònoms en la revisió d'aquest aspecte de la llengua

■ Els alumnes parlen per aprendre gramàtica

Hem pogut observar com els alumnes discuteixen per resoldre les tasques gramaticals. Dues són les qüestions que ens n'han cridat l'atenció: l'enorme implicació dels estudiants a l'hora d'identificar i classificar els diversos CN i les dificultats amb què es troben quan reflexionen. Això és coherent amb el que ha estat observat en recerques com les que es troben a Ribas i altres (2014).

Al diàleg següent, els alumnes havien d'identificar els diversos CN del text que havien escrit (activitat 5). Com podem observar, el repte de reflexionar sobre la gramàtica és important quan es treballa amb textos escrits pels propis alumnes. En aquests casos, el contingut gramatical planificat (preparat amb finalitat didàctica) es barreja amb aspectes no planificats. Això possibilita que els textos reals siguin àmbits molt complexos per fer la reflexió gramatical. Una de les converses que reflecteixen aquesta complexitat és la que il·lustra l'exemple següent, en què dos alumnes exploren la frase: «Farem una excursió a Port Aventura que segur que ens agradarà a tots».

[1] PABLO: Aquí seria *excursió*, no?, el nucli?

[2] MARIA: *Farem una excursió a Port Aventura que segur que ens agradarà a tots.*

[3] PABLO: *Farem una... a Port Aventura... perquè farem una excursió a... Jo diria que és excursió... porque esto es un complemento de otro nombre... ¿qué excursión haremos? A Port Aventura [sic].*

[4] MARIA: Tienes que poner *que segur que ens agradarà* porque es *que segur* [sic].

El Pablo (torn 1) identifica el nom *excursió* com a nucli del sintagma nominal i la Maria repeteix la frase sencera (torn 2). Als dos torns

Finalment, el docent ha de realitzar un retorn final per permetre que l'alumnat prengui consciència del recorregut realitzat i pugui reflexionar conjuntament sobre tots aquells aspectes que s'han treballat

següents, l'atenció de l'un i de l'altre se centra en complements diferents: al torn 3, el Pablo se centra en a *Port Aventura*, mentre que, al torn 4, la Maria se centra en *que segur que ens agradarà*. Mentre que aquest darrer complement respon als models treballats a l'aula, a *Port Aventura* és un complement singular.

Al torn 3, el Pablo s'implica en un seguit d'operacions per argumentar que a *Port Aventura* és complement d'*excursió* i una mirada atenta al seu raonament ens fa prendre consciència de dues qüestions: l'enorme complexitat de l'oració observada (escrita per ells mateixos) i l'adequada intuïció que mostra l'alumne a l'hora de reflexionar-hi.

Observem, en primer lloc, aquesta oració peculiar. Respon a un patró del tipus «fer alguna cosa» i la podem trobar en una expressió com ara *fer una visita*. Podríem dir que, d'una manera semblant al que passa amb les oracions copulatives, el verb és portador de la morfologia verbal, però no té força predicativa (es diu que *fer* és un «verb lleuger»).⁵ El pes predicatiu recau sobre el nom, que acostuma a ser un nom de verbal, és a dir, un nom provinent d'un verb del qual conserva el perfil argumental. Així, «La visita del fiscal anticorrupció a la seu del partit» equival a «El fiscal anticorrupció visita la seu del partit».

Tal com es posa de manifest a Fontich (2014b), les estructures amb verb lleuger i nom

L'alumne es troba entre dos plans: el pla del comportament prototípic de CN tal com ha estat estudiat a l'aula en oracions molt controlades i el pla d'una estructura peculiar molt poc prototípica

deverbal són difícils per als alumnes i donen molt de joc per promoure la discussió gramatical.

Però la casuística de l'oració que els estudiants observen no s'acaba aquí. Mentre que les nominalitzacions, en ser derivacions d'un verb, mantenen l'estructura argumental del verb del qual provenen, Colominas (2001) ens indica un fenomen curiós: «També podem trobar noms no derivats com ara [...] “excursió” en català [...] formant part de construccions de suport: [...] *fer una excursió*» (la cursiva és nostra).

Si reprenem ara el raonament del Pablo al torn 3, observem que aquest alumne és sensible a la unitat semàntica formada per *fer* i per *excursió* («farem una excursió a...»). Malgrat tot, pren com a punt de referència *excursió* i no *fer una excursió* («porque esto es un complemento de otro nombre...»). El seu recurs a la pregunta no és clar («¿qué excursión haremos? A Port Aventura»), ja que una pregunta més natural seria «què farem?», en què la resposta eventual «una excursió a Port Aventura» suggereix unitat semàntica entre aquests elements. Tindríem, doncs, superposades dues unitats semàntiques: «fer una excursió» i «una excursió a Port Aventura».

Podríem dir que l'alumne es troba entre dos plans: el pla del comportament prototípic de CN tal com ha estat estudiat a l'aula en oracions molt controlades i el pla d'una estructura peculiar molt poc prototípica: la col·locació amb el verb lleuger *fer*, el nom *excursió* (el qual, malgrat que

no és deverbal, expressa moviment) i els complements a *Port Aventura* i *que segur que ens agradarà a tots*.

En certa manera, aquests dos plans es corresponen als dos tipus de materials gramaticals que se solen emprar. En primer lloc, tenim estructures molt planificades (provinents de les explicacions del professor i dels llibres de text) que ens permeten sistematitzar l'aprenentatge a partir de diversos CN prototípics. I, en segon lloc, tenim les frases que els alumnes escriuen i que donen estructures complexes que costen d'analitzar.

Estudis com els de Camps i altres (2005) i Ribas, Fontich i Guasch (2014) indiquen que un problema de la instrucció gramatical és la manca de transferència dels sabers declaratius dels alumnes a l'ús de la llengua. Aquests treballs suggereixen com a possible causa un treball excessivament centrat en elements gramaticals prototípics. Realitzar activitats de tipologia diversa pot generar dubtes, però permet obrir l'espai perquè els nois i noies reflexionin i avancin.

■ Algunes observacions sobre la seqüència descrita

El context del seminari ens ha permès, com ja ha estat indicat, compartir interrogants i troballes. Un problema identificat fa referència a la intenció inicial de la seqüència, que podríem formular de la manera següent: «Ensenyem la complementació del nom perquè els alumnes facin textos

Estudis diversos indiquen que un problema de la instrucció gramatical és la manca de transferència dels sabers declaratius dels alumnes a l'ús de la llengua

amb complements del nom». Uns interrogants que la seqüència ens ha suscitat han estat els següents: cal ensenyar als nens a fer complements del nom?, o n'escriuen ja de forma espontània? Si ens quedem amb aquesta darrera opció, aleshores podem concloure que no cal ensenyar la complementació del nom als alumnes.

Podríem dir, en realitat, que el sentit d'ensenyar la complementació del nom va lligat a dos aspectes: a l'ampliació de la informació i a la manera com presentem aquesta informació. En relació amb aquest segon punt, un text amb diversos CN pot expressar amb més claredat la subjectivitat de l'autor, és a dir, pot estar més modalitzat (Macià, 2006) (tal com, de fet, observem al text 2 del quadre 1).

El concepte de modalització pot ajudar a treballar la complementació del nom d'una forma més intencional. Permet posar sota un mateix paraigua la complementació del nom i un altre recurs gramatical: el de la selecció lèxica. A causa de l'excessiva compartimentació dels llibres de text (Ribas, 2010), aquests dos elements es treballen en apartats diferents: el CN forma part del treball de sintaxi, mentre que la selecció lèxica s'inclou en el treball de vocabulari (sinònims, hiperònims, etc.). S'ha subratllat la necessitat de superar aquesta compartimentació i podem pensar que la modalització pot ser una manera de fer-ho. No és el mateix dir «Farem una excursió a Port Aventura que ens agradarà

El concepte de modalització pot ajudar a treballar la complementació del nom d'una forma més intencional. Permet posar sota un mateix paraigua la complementació del nom i un altre recurs gramatical: el de la selecció lèxica

Plantejar l'ensenyament gramatical més obertament ens posa en situació de reflexionar per ampliar la comprensió del fenomen que s'està treballant. Ens exigeix una reestructuració del propi coneixement que, com a docents, ens enriquirà durant i després del procés

molt» que «Farem una trepidant excursió a Port Aventura que ens fascinarà».

El concepte de modalització permet ajudar a treballar la complementació del nom d'una forma més intencional, ja que permet posar sota un mateix paraigua la complementació del nom i la selecció lèxica.

■ Darrer apunt: la interacció oral en grup a la classe de llengua

El diàleg que hem mostrat ens convida a deixar-nos il·luminar per la gramàtica i els raonaments metalingüístics dels alumnes. La reflexió gramatical en parelles o petit grup suposa una nova manera d'aprendre gramàtica. Constitueix una bona ocasió per compensar el temps de parla del mestre, que, en general, acaba sent molt superior al dels alumnes. Plantejar l'ensenyament gramatical més obertament ens presenta diferents situacions que ens poden crear inseguretats i que hem d'aprendre a gestionar.

Aquesta nova manera de fer ens posa en situació de reflexionar per ampliar la comprensió del fenomen que s'està treballant. Ens exigeix una reestructuració del propi coneixement que, com a docents, ens enriquirà durant i després del procés. Quan això succeeix, també els alumnes se senten part activa del procés d'aprenentatge i s'impliquen més en la tasca proposada.

Notes

1. Aquest seminari ha estat part del projecte I+D del MINECO, ref. EDU2011-26039, 2012-2014, dirigit per la doctora Teresa Ribas (UAB).
2. En l'elaboració de les activitats, la docent ha estat guiada per la professora Marilisa Birello (UAB).
3. Vegeu el «Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo», i el «Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria» (tots dos en línia).
4. «Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria», p. 19379.
5. Es tracta d'un comportament no transitiu de *fer*, que contrasta amb el sentit transitiu que aquest verb pren en una frase com ara: «Farem una taula al taller que segur que ens agradarà». Per a les estructures amb verb lleuger, vegeu De Miguel (2011).

Referències bibliogràfiques

- ANDREWS, R. (2005): «Knowledge about the Teaching of [Sentence] Grammar: The State of Play». *English Teaching: Practice and Critique*, núm. 4(3), p. 69-76. <<http://bit.ly/1tgZnnc>>. [Consulta: octubre 2014]
- CAMPS, A. (1998): «Ensenyar a escriure a l'educació secundària», a CAMPS, A.; COLOMER, T. (coord.): *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona. ICE/Horsori, p. 69-84.
- CAMPS, A.; GUASCH, O.; MILIAN, M.; RIBAS, T. (2005): *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona. Graó.
- COLOMINAS, C. (2001): *La representació semàntica de les construccions de suport des d'una perspectiva multilingüal*. Universitat Autònoma de Barcelona. <<http://bit.ly/1quGkhv>>. [Consulta: octubre 2014]
- FONTICH, X. (2014a): «Gramàtica i escriptura: Ens cal saber gramàtica per revisar el que escrivim?». *Jornades GrOC-Gramàtica Orientada a Competències*. Sant Cugat/Bellaterra, 31 de gener.
- (2014b): «Grammar and language reflection at school: Checking out the whats and the hows of grammar instruction», a RIBAS, T.; FONTICH, X.; GUASCH, O. (ed.): *Grammar at school: Metalinguistic activity in language education*. Brussel·les. Peter Lang, p. 253-280.
- HERNANZ, M. L.; BRUCART, J. M. (1987): *La sintaxis*. Barcelona. Editorial Crítica.
- MACIÀ, J. (2006): «Mirar-se el text des del punt de vista de la modalització». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 39, p. 111-127.
- MIGUEL, E. DE (2011): «En qué consiste ser verbo de apoyo», a ESCANDELL, M. V.; LEONETTI, M.; SÁNCHEZ LÓPEZ, C. (ed.): *60 problemas de gramática*. Madrid. Akal, p. 140-146.
- MILIAN, M. (2012): «El model de seqüència didàctica vint anys després». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 57, p. 8-21.
- RIBAS, T. (coord.) (2010): *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona. Graó.
- RIBAS, T.; FONTICH, X.; GUASCH, O. (ed.) (2014): *Grammar at school: Metalinguistic activity in language education*. Brussel·les. Peter Lang.
- SAINZ OSINAGA, M.; OZAETA, A. (2009): «Formación de profesores de lengua: Características de la actividad de un profesor experimentado y un profesor novel». *Ikastaria: Cuadernos de Educación*, núm. 19, p. 197-220.

TORRALBA, M. (2009): *L'organització i la integració dels conceptes gramaticals en finalitzar 6è de primària*. Bellaterra. Universitat Autònoma de Barcelona. [Treball de recerca. Màster Oficial en Recerca i Didàctica de la Llengua i la Literatura. No publicat]

Marta Giralt

Escola Floresta. Sabadell
martagiraltruiz@gmail.com

Línies de recerca dels dos autors: elaboració d'una gramàtica pedagògica; estudi dels vincles entre l'estudi del sistema i l'ensenyament de la composició escrita.

Referències dels autors

Xavier Fontich

Universitat d'Exeter (Regne Unit)
X.Fontich@exeter.ac.uk

Aquest article fou sol·licitat per ARTICLES DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I DE LA LITERATURA el mes de juny de 2014 i acceptat el mes de juliol de 2014 per ser-hi publicat.