

**TEXTOS**

**PER LLEGIR**

**I APRENDRE**

**CIÈNCIES SOCIALS**

**COL·LECCIÓ DE**

**MATERIALS DIDÀCTICS**

**EDUCACIÓ SECUNDÀRIA**

**OBLIGATÒRIA**



Generalitat de Catalunya  
Departament d'Ensenyament



**TEXTOS PER LLEGIR I APRENDRE. CIÈNCIES SOCIALS.**

Col·lecció de materials didàctics de lectura per a l'àrea de ciències socials.  
Educació secundària obligatòria.

Aquests materials formen part de l'Impuls de la Lectura.

Elaboració:

**Servei d'immersió i Acolliment Lingüístics**

Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya

Autoria:

Dolors Quinquer Vilamitjana

Maig del 2015

Disseny gràfic i maquetació:

Mireia Luna / NATURAL



Els continguts d'aquesta publicació estan subjectes a una llicència de [Reconeixement-NoComercial-Compartir Igual 4.0 Internacional de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/). Se'n permet còpia, distribució i comunicació pública sense ús comercial, sempre que se n'esmenti l'autoria i la distribució de les possibles obres derivades es faci amb una llicència igual que la que regula l'obra original.

La llicència completa es pot consultar [aquí](#)

# ÍNDEX

<b>PRESENTACIÓ</b>	<b>04</b>
<b>UNITATS DIDÀCTIQUES QUE COMPONEN LA COL·LECCIÓ</b>	<b>05</b>
<b>ESTRUCTURA DELS MATERIALS</b>	<b>06</b>
<b>LLEGIR PER APRENDRE CIÈNCIES SOCIALS</b>	<b>09</b>
<b>PLANTEJAMENT DELS MATERIALS</b>	<b>10</b>
<b>1. PLANTEJAMENT DELS MATERIALS EN RELACIÓ AMB EL PATRÓ TEMÀTIC</b>	10
<b>2. PLANTEJAMENT DELS MATERIALS EN RELACIÓ AMB EL PATRÓ LINGÜÍSTIC</b>	13
2.1. LLEGIR CIÈNCIES SOCIALS	13
2.2. ESCRIURE CIÈNCIES SOCIALS	20
2.3. PARLAR (DE) CIÈNCIES SOCIALS	22
<b>3. PLANTEJAMENT DELS MATERIALS EN RELACIÓ AMB ELS ASPECTES         METODOLÒGICS</b>	23
3.1. CONTEXT AFAVORIDOR	23
3.2. MÈTODES INTERACTIUS I COOPERATIUS	23
3.3. PRÀCTIQUES GUIADES	26
3.4. PLANIFICACIÓ DE L'ACCIÓ	27
3.5. EL CICLE DE L'APRENTATGE	28
3.6. L'AVALUACIÓ COM A EINA D'APRENTATGE	28
<b>BIBLIOGRAFIA CITADA</b>	<b>30</b>

## PRESENTACIÓ

En aquest document es presenten quatre seqüències didàctiques d'història i de geografia, una per a cada curs d'ESO.

Les activitats de cada seqüència posen un èmfasi especial en la **lectura de textos, gràfics, imatges, mapes i fotografies de l'àmbit de les ciències socials**.

**La lectura és l'eix vertebrador de les quatre seqüències**, en les quals hi ha activitats que comporten escriure textos de diferent tipologia i d'altres en què l'alumnat ha de presentar oralment als companys determinats aspectes dels temes desenvolupats o bé ha d'argumentar amb raons i evidències les idees que defensa quan treballa en equip.

El plantejament dels materials obeeix a la voluntat d'oferir als docents de ciències socials **propostes d'activitats** que poden servir d'exemple, d'una banda, de l'enfocament didàctic de l'**Impuls de la Lectura**<sup>1</sup> i, de l'altra, de com potenciar l'**aprenentatge integrat de llengua i continguts**. Al final d'aquest document trobareu una explicació de quin ha estat aquest plantejament, en relació amb el patró temàtic, el patró lingüístic i els criteris metodològics aplicats.

**Si decidiu aplicar algun d'aquests materials a l'aula podeu fer-ho de dues maneres: desenvolupant la seqüència didàctica completa o bé seleccionant una o més activitats de lectura de les que en formen part.**

**1.** En el primer cas, el material us permetrà aprofundir en un tema del currículum plantejant una situació problema que es pot resoldre amb la lectura de diversos textos i el treball combinat de totes les habilitats lingüístiques, al servei de l'aprenentatge dels continguts bàsics relacionats amb el tema.

**2.** En el segon cas, podreu triar l'activitat de lectura que s'adigui més amb la vostra planificació didàctica. Dins de cada seqüència hi ha lectures que desenvolupen diferents objectius, relacionats amb l'àrea i alhora amb la millora de la comprensió lectora: pràctica d'estratègies de comprensió; cerca, selecció i gestió de la informació; lectura crítica; etc.

Desitgem que aquests materials us siguin útils.

1. Vegeu el document [La lectura en un centre educatiu](#).

## UNITATS DIDÀCTIQUES QUE COMPONEN LA COL·LECCIÓ

### UNITAT 1

#### EL NEOLÍTIC

##### L'AGRICULTURA I LA RAMADERIA VAN SER UNA REVOLUCIÓ PER A LA HUMANITAT?

A partir d'una notícia sobre una troballa arqueològica, ens fem preguntes sobre la prehistòria –i especialment sobre el que va suposar l'inici de l'agricultura– i cerquem informació en llibres i a internet per respondre-les.

### UNITAT 2

#### LA PESTA NEGRA

##### LA CATÀSTROFE DEMOGRÀFICA MÉS ATERRIDORA PER A LA HUMANITAT, A LA RÀDIO

Prepararem una exposició oral sobre un fet històric en forma de fragments de diaris personals de les persones que el van viure. Amb aquest objectiu llegirem lectures de diverses fonts, primàries i secundàries, que inclouen un mapa i un gràfic de població. Un cop escrits els fragments de diaris, els llegirem a la resta del grup o els enregistrarem per muntar un programa de ràdio.

### UNITAT 3

#### ALIMENTACIÓ I GLOBALITZACIÓ

##### HEM DE MENJAR PRODUCTES QUILOMÈTRICS O DE PROXIMITAT?

La influència de la globalització en l'agricultura i la possibilitat d'alimentar tota la població mundial són qüestions vives, que ofereixen un marc prou obert i polèmic per posicionar-nos-hi. Llegirem textos de fonts diverses per tenir una opinió pròpia sobre el tema, que escriurem en un text argumentatiu.

### UNITAT 4

#### LA GUERRA CIVIL DES DEL BÀNDOL DE LA REPÚBLICA

##### LLEGIR FOTOGRAFIES DE LA GUERRA CIVIL ESPANYOLA

A partir de la lectura de fotografies, analitzarem com era l'exèrcit republicà, quin va ser l'impacte de la guerra en la població civil i com va ser l'inici de l'exili republicà. Ho farem des del punt de vista dels protagonistes, que apareixen en les fotografies. Aquestes col·leccions ens portaran a valorar el paper del fotoperiodisme i especialment dels fotògrafs com a cronistes dels fets històrics.

## ESTRUCTURA DELS MATERIALS



1. Plantejats com a unitats didàctiques:

- que desenvolupen **continguts curriculars** propis del nivell;
- de tipus **híbrid**, que es poden desenvolupar a partir de lectures;
- que potencien el **contrast de fonts** diverses i la **lectura en profunditat**.

2. Estructurats d'acord amb el **procés lector**: ABANS, DURANT I DESPRÉS DE LA LECTURA.

Les activitats pretenen activar **estratègies cognitives** de tots els nivells.

Es proposa l'aplicació de diferents **estratègies de lectura**, en funció de l'objectiu i del moment del procés lector.

**DURANT LA LECTURA**

**B. Identifiqueu arguments contra l'agricultura industrialitzada, expliqueu-los amb paraules vostres i anoteu les evidències amb les quals es reforcen aquests arguments, si és el cas.**

ARGUMENTS	EVIDÈNCIES
1. Es perden varietats agrícoles locals.	Actualment hi ha molt poques varietats de tomàquets.
2.	
3.	
4.	

**DESPRÉS DE LLEGIR**

**C. Valoració crítica de l'equip.** Valoreu el text que heu llegit amb l'ajut del qüestionari següent.

Intencions o propòsits de l'autor. Què pretén? Quins interessos defensa?	
--	--

3. Amb elements de **reflexió metacognitiva** per activar la consciència de l'alumne i la seva autonomia:

A L'INICI DE LA SEQÜÈNCIA

- es presenten els objectius,
- es mostra de manera visual l'itinerari de lectura i de treball,
- es fan activitats inicials de representació de la tasca.

**ITINERARI**  
PRIMER D'ESO  
EL NEOLÍTIC

L'AGRICULTURA I LA RAMADERIA, VAN SER UNA REVOLUCIÓ PER A LA HUMANITAT?

**COMPARTIM OBJECTIUS I ENS REPRESENTEM LA TASCA**

**TEXT A**  
ENS PLANTEGEM PREGUNTES A PARTIR D'UNA NOTÍCIA  
"TROBAT A BANYOLES L'ARC NEOLÍTIC MES ANTIC D'EUROPA"

**TEXTS B I C**  
CERQUEM INFORMACIÓ A INTERNET  
"LA DRAGA"

**TEXT D**  
ESBRINEM L'OPINIÓ DELS ESPECIALISTES  
"POTSER FA 10.000 ANYS DEDICAR-SE A L'AGRICULTURA NO ERA TAN BON NEGOCI"

**RESPONEM LES PREGUNTES QUE ENS HEM FET**

**REFLEXIONEM I AVALUEM**

**QUÈ APRENDREM? COM DEMOSTRAREM QUE HO HEM APRÈS?**

APRENDREM A...	DEMOSTRAREM QUE HO HEM APRÈS...
1 Analitzar i valorar alguns trets de la prehistòria, fent-nos preguntes i responent-ne d'altres.	1 Formulant dues preguntes sobre el Neolític.
2 Cercar informació a internet amb perspectiva crítica, desenvolupant criteris per destriar la validesa de les fonts.	2 Analitzant la credibilitat de dues pàgines web i valorant la informació que ens aporten.
3 Llegir comprensivament textos, utilitzant de manera crítica la informació que aporten, per respondre els interrogants que ens hem plantejat.	3 Responent les preguntes que ens hem formulat, a partir de la informació obtinguda amb les lectures.
4 Reflexionar sobre les estratègies que s'empren en llegir un text i sobre què hem fet, com ho hem fet i què hem après.	4 Elaborant una base d'orientació sobre què cal fer abans, durant i després d'una lectura.
5 Descriure estris de la prehistòria amb els requisits propis d'un text descriptiu.	5 Descrivint un objecte del Neolític.

## ATURA'T I REFLEXIONA

1. QUE HAS FET FINS ARA?
2. AMB QUIN OBJECTIU HO ESTÀS FENT?
3. QUAN TORNIS A FER UNA ACTIVITAT AIXÍ, COM LA FARÀS?
4. QUÈ HAS APRÈS?

## ATURA'T I REFLEXIONA

CLICA!

Propostes d'autoavaluació i de coavaluació, que consideren els tres nivells d'aprenentatge: saber, saber-ho explicar, saber-ho aplicar.

### FULL D'AUTOAVALUACIÓ

CREC QUE SÓC CAPAÇ DE...	1	2	3	IDENTIFICO LES DIFICULTATS
1. Analitzar i valorar alguns aspectes de la vida a la prehistòria, fent-me preguntes i responent-ne d'altres.				
2. Llegir textos comprensivament.				
3. Utilitzar de manera crítica la informació que aporten els textos per respondre preguntes.				
4. Cercar informació a internet sabent com valorar la credibilitat de les webs consultades.				
5. Reflexionar sobre les estratègies que s'empren en llegir un text.				
6. Descriure estris de la prehistòria tenint en consideració els requisits propis d'un text descriptiu.				

1. HO PUC FER SENSE CAP DIFICULTAT.
2. POTSER TINC ALGUNA DIFICULTAT.
3. NO EN SÓC CAPAÇ, TINC MOLTES DIFICULTATS.

Es reflexiona sobre el contingut, sobre les habilitats cognitives i sobre les estratègies lectores aplicades.

### 1. REFLEXIONEM SOBRE LES ESTRATÈGIES LECTORES

#### OBJECTIU

Reflexionar sobre les estratègies de lectura que empreu. Consolidar i automatitzar les bones pràctiques.

#### REFLEXIÓ SOBRE LES ESTRATÈGIES LECTORES EMPRADES

Imagineu que us encomanen explicar a uns companys d'una altra classe què cal fer per llegir un text i entendre'l.

- A. TREBALL INDIVIDUAL: Has de recordar les estratègies que has emprat per llegir el text A i anotar les accions que recordis, per ordre de realització abans de llegir el text, durant la lectura i després de la lectura. Posa exemples:

#### ABANS DE LA LECTURA

Què he fet per activar el que ja sabia sobre l'estany de Banyoles i sobre el neolític? He fet prediccions (hipòtesis) i les he comprovat? En quins moments?

FITXA 1

FITXA 2

FITXA 3

FITXA 4

PRIMER D'ESO  
EL NEOLÍTIC

DESPRÉS DE LLEGIR

5. Acompanyament en diferents graus: **modelatge**, exemples de **resposta esperada**, **bastides de suport**.

PARTS DEL TEXT	RESUM	APORTA NOVA INFORMACIÓ?
La Draga: 1990-1997	He llegit el que diu a l'apartat. Ho resumixo: Jaciment neolític a prop del llac de Banyoles descobert el 1990, d'uns 7.000 anys d'antiguitat. Ocupa 10.000 m <sup>2</sup> , dels quals 1.000 han quedat submergits dins l'Estany.	No
Un lloc ben triat	Ara resumiré el que diu al segon apartat: *****	
Excavar dins l'aigua		

6. Un **codi de colors** permet diferenciar els diversos materials:

- **Blau:** orientacions didàctiques per al docent.
- **Groc:** reflexió metacognitiva: presentació d'objectius i criteris d'avaluació i representació de la tasca, reflexió sobre què hem après i com ho hem fet.
- **Verd:** materials de lectura en format de fitxa, per tal que es puguin fer servir en conjunt dins d'una seqüència didàctica o independentment, com a activitats de lectura aïllades.
- **Rosa:** enllaços fora de la pàgina principal.

EN AQUETA UNITAT TRABEM...

**ORIENTACIONS DIDÀCTIQUES PER AL PROFESSORAT**

1. PRESENTACIÓ I ORIENTACIONS D'APLICACIÓ

2. INFORMACIÓ ADDICIONAL SOBRE EL JACIMENT DE LA DRAGA

**ITINERARI**

**COMPETÈNCIES CLAU I LES SEVES DIMENSIONS**

1. COMPETÈNCIES CLAU

2. LES SEVES DIMENSIONS

**TREBALLA A PARTIR DE LES LECTURES**

**ACTIVITAT 1: UN PLANTER DE PRESENTACIÓ A PARTIR D'UNA NOTICIA**

TEXT A "TRIGAT A BANYLES: UN NEOLÍTIC MES ANTIC D'EUROPA"

ACTIVITAT D'AMPLIACIÓ "EL NEOLÍTIC I L'ARC DE LA DRAGA"

**ACTIVITAT 2: CERCEM INFORMACIÓ A INTERNET**

TEXT B "LA DRAGA, UN POUAT RESOLUT"

TEXT C "BONES TRIBUNES A LA DRAGA"

**ACTIVITAT 3: EXAMINEM L'OPINIÓ D'ESPECIALISTES**

TEXT D "POTEREN HA 10.000 ANYS DESGARRAR A LA DRAGA HO ENA TAN BON NEGOCI"

**ACTIVITAT 4: RESPONDEM ELS INTERROGANTS**

**DESENVOLUPAMENT I AVALUACIÓ**

1. REFLEXIÓ SOBRE LES ESTRATÈGIES DE LECTURA

2. AVALUACIÓ DE LA TASCA

**PER SABER-MÉS BIBLIOGRAFIA SOBRE EL NEOLÍTIC**

Mirem una presentació audiovisual sobre l'estany de Banyoles avui.



CLICA!

7. S'orienta l'**avaluació sumativa** i s'inclou un **model de prova escrita**.

**PRIMER ETAPA: EL NEOLÍTIC**

**PROVA SUMATIVA (PROFESSORAT)**

A. Creus que la començat en aplicacions va ser un canvi profund de les estructures de la societat i l'economia prehistòrica? És a dir, consideres que el neolític va ser una revolució? Dona una resposta i per què justificis la teva resposta basant-te en el que has après.

B. Describeix aquesta feta trobada al jaciment neolític de la Draga el 1995. És de fusta de sàlze i encara la utilitzaven amb resma una límina de sílex.

Wikipèdia: C'era un cop de fusta. Imitat: Felicitat, Simón de Cordero

**APRENENTATGES A VALORAR: MOMENTS I INSTRUMENTS**

El docent pot resoldre l'avaluació sumativa a partir dels instruments d'avaluació inicial i, com a instrument d'avaluació final, de la prova escrita.

ELS APRENENTATGES QUE CAL VALORAR DE LA SEQUÈNCIA SÓN:	INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ INICIAL	INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ DEL PROCÉS	INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ SUMATIVA
1. Analitzar i valorar alguns trets de la prehistòria, fent-se preguntes i respondent-ne d'altres.	Abans de començar parlem de Banyoles, dels arqueòlegs, del neolític... (tot el grup).	Posades en comú després de llegir els textos.	<b>PREGUNTA 1</b> de la prova.
2. Llegir comprensivament textos utilitzant la informació que aporten críticament per respondre els interrogants plantejats.	Compartir objectius. Accions abans de llegir cadascun dels textos.		
3. Cercar informació a internet amb perspectiva crítica, desenvolupant criteris per destruir la validesa de les fonts.	Compartir objectius.	Quadre per analitzar i valorar webs.	<b>PREGUNTA 4</b> de la prova.
4. Reflexionar sobre les estratègies que s'empren al llegir un text.	Recapitulació individual del procediment.	Base d'orientació sobre el procediment lector (equip).	<b>PREGUNTA 3</b> de la prova.
5. Descriure estils de la prehistòria amb els requisits propis d'un text descriptiu.	Activar la memòria sobre què es descriu.	Quadre organitzador per identificar les característiques de l'arc. Base d'orientació. Criteris d'avaluació del text.	<b>PREGUNTA 2</b> de la prova. <b>TEXT DESCRIPTIU</b> de l'arc / Criteris d'autoavaluació.

**PROPOSTA DE PONDERACIÓ PER A L'AVALUACIÓ SUMATIVA**

1. TEXT DESCRIPTIU DE L'ARC	2 PUNTS
2. PROVA FINAL	4 PUNTS
3. SEGUIMENT DEL PROCÉS (PROFESSORAT)	4 PUNTS



## LLEGIR PER APRENDRE CIÈNCIES SOCIALS

Cada disciplina té un patró temàtic i un patró lingüístic que li són propis.

La llengua ofereix un conjunt d'eines per construir significats.

El llenguatge acadèmic de l'ensenyament és diferent del llenguatge conversacional d'ús quotidià.

És convenient presentar les activitats contextualitzades, formant part d'una tasca.

Les quatre seqüències didàctiques d'història i de geografia tenen en comú el fet de potenciar l'aprenentatge integrat de continguts i de llengua a l'aula de ciències socials, mitjançant la lectura de textos de l'àrea.

Es parteix del supòsit que cada disciplina té el seu **patró temàtic** i el seu **patró lingüístic**, i que cadascuna configura un conjunt textual amb característiques pròpies. El patró temàtic es refereix als conceptes i marcs interpretatius que s'hi associen, és el patró que l'alumnat ha de dominar per "parlar de ciència",<sup>2</sup> per raonar sobre un problema o respondre una pregunta en una prova. El llenguatge serveix per configurar, construir i comunicar aquests sistemes tematicoconceptuals propis de cada disciplina (en aquest cas bàsicament la història i la geografia), que té un tipus de discurs –un patró lingüístic– que li és propi i que s'aprèn al mateix temps que els continguts.

El llenguatge és molt més que vocabulari i gramàtica, és un conjunt d'eines per construir significats, és també semàntica (Lemke, 1997). Per tant, a les classes de ciències socials, com a les de les altres matèries, a més dels continguts de l'àrea, cal tenir presents aspectes del patró lingüístic, ja que la llengua també forma part intrínseca de les diferents disciplines i de la mateixa dinàmica de l'aprenentatge.

Aquest patró lingüístic és el **llenguatge científic** específic de cada disciplina, que podem trobar en els textos expositius, i que fem servir a la classe de ciències socials, juntament amb el **llenguatge acadèmic** propi de l'ensenyament i transversal a les diferents àrees.

Tant el llenguatge científic com l'acadèmic són diferents, en estructura i en vocabulari, del **llenguatge conversacional**, d'ús quotidià en les interaccions.

Tanmateix, aprendre el llenguatge acadèmic i el llenguatge científic de les ciències socials requereix un domini previ d'habilitats bàsiques de comunicació interpersonal sense les quals és molt difícil assolir aprenentatges reeixits en matèries com les que integren l'àrea.

### COMPETÈNCIA CONVERSACIONAL I ACADÈMICA

#### HABILITATS BÀSIQUES DE COMUNICACIÓ INTERPERSONAL (BICS)

- Conversa cara a cara
- Ara i aquí
- Contingut familiar
- Vocabulari més freqüent
- Llengua molt contextualitzada
- Ambient distès

#### LLENGUATGE ACADÈMIC (CALP)

- Increment interaccions
- Més abstracte, més distant en el temps i l'espai
- Menys contingut familiar
- Vocabulari menys freqüent
- Llengua poc contextualitzada
- Ambient més exigent

Activitats com descriure una pintura, explicar un gràfic, llegir un text d'història o argumentar sobre un problema geogràfic, prenen sentit si s'utilitzen per aprendre art, història o geografia i –molt important– si es presenten a l'alumnat **en context**, és a dir, formant part d'una tasca o del desenvolupament d'un tema que és objecte d'estudi per als alumnes. És molt possible que, si la lectura de textos de ciències socials es fa de manera descontextualitzada, perdi bona part de l'eficàcia en termes d'aprenentatge.

2. Parlar de ciència" no vol dir només parlar de ciència o sobre ciència. Vol dir "fer ciència". Lemke (1997) utilitza el terme *talking science*, que consistiria a: observar, descriure, comparar, classificar, analitzar, discutir, teoritzar, qüestionar, argumentar, fer experiments, valorar, decidir, generalitzar, informar, escriure, llegir i ensenyar la ciència, en i amb el llenguatge.

## PLANTEJAMENT DELS MATERIALS

A l'hora d'elaborar aquests materials de lectura, s'han tingut en compte el patró temàtic i el patró lingüístic de l'àrea i s'han aplicat uns criteris metodològics de caire competencial. A continuació comentarem les premisses d'aquests tres eixos.

### 1. PLANTEJAMENT DELS MATERIALS EN RELACIÓ AMB EL PATRÓ TEMÀTIC

Les activitats s'han pensat per ajudar a aprendre continguts de l'àrea, potenciant el llenguatge com a instrument d'aprenentatge.

Els continguts constitueixen un entramat de conceptes, sistemes conceptuals i procediments, dins marcs de referència interpretatius que els donen sentit.

Comprendre els conceptes de les ciències socials requereix tenir referents culturals i pensament crític.

El fet de tenir en compte aspectes de llengua en les seqüències no vol dir en cap cas que es releguin els continguts de l'àrea, al contrari, les activitats estan pensades per ajudar a la comprensió i a l'apropiació de continguts de l'àrea, perquè ja hem vist que els significats es construeixen i s'expressen mitjançant el llenguatge. En definitiva, per aprendre ciències socials.

En termes generals, els continguts d'història, geografia, art i d'altres ciències socials configuren un entramat de **conceptes, sistemes conceptuals i procediments** propis d'aquestes matèries, embolcallats en els marcs de referència interpretatius que els donen sentit.

Aquests continguts són importants perquè sense una base conceptual és molt difícil organitzar el pensament, en aquest cas el propi de les ciències socials. Es diu que els conceptes són els maons del coneixement i sense ells l'edifici cognitiu no se sosté. D'altra banda, aquests continguts constitueixen la matèria primera per desenvolupar tasques de manera competencial.

Tanmateix, participar en el discurs de les ciències socials no és fàcil per a l'alumnat d'ESO, perquè requereix comprendre conceptes força abstractes, i això només es pot fer coneixent els referents propis de la nostra cultura, i posseint destreses cognitives pròpies del **pensament crític**. El repte hi és.

Per exemple:

Antic règim, agricultura de subsistència, indústria domèstica, societat estamental, cycle demogràfic antic, absolutisme...	Liberalisme, sobirania nacional, divisió de poders, constitució, sufragi censatari, monarquia constitucional...	Industrialització, ferrocarril, mercat nacional...
Societat de classes, ludisme, socialisme, anarquisme, internacionalisme...	Utilització de categories pròpies del temps històric: cronologia, conjuntura, estructura, canvi, continuïtat, causalitat, etc.	Escriure textos de diversa tipologia (descripcions, explicacions, argumentacions, etc.).
Comprensió i interpretació de textos, imatges, gràfics, mapes, vídeos i d'altres materials audiovisuals.	Utilització de fonts diverses (primàries, secundàries).	

Per parlar d'història és important l'adquisició del vocabulari i dels significats propis de les ciències socials.

Dins del treball del vocabulari, cal fer un tractament específic dels conceptes clau.

Definir un concepte hauria de ser el final del procés de comprensió, mai l'inici.

El discurs de les ciències socials implica conèixer-ne els conceptes, els marcs interpretatius i els patrons semàntics.

Què implica comprendre un concepte i apropiari-se'n?

Per parlar d'història o d'altres ciències socials hem d'expressar relacions entre els significats de diferents conceptes; per tant, un aspecte clau és l'adquisició per part de l'alumne del **vocabulari** i dels significats propis d'aquestes matèries.

Ara bé, ¿què vol dir comprendre un concepte i apropiari-se'n? ¿Què pot fer el professorat per ajudar els alumnes a fer-ho en la mesura adequada?

El procés és més fàcil si el professorat fa una selecció acurada i pertinent dels **conceptes clau** i dissenya situacions didàctiques d'acompanyament per ajudar l'alumnat a identificar-ne els trets essencials. És a dir, si aprofundeix en els atributs dels conceptes, els dona sentit, presenta exemples diversos i emprà tota mena de suports visuals, sinònims, analogies, etc.

Per això, aquests materials plantegen situacions didàctiques per ajudar els alumnes a apropiari-se dels conceptes clau.

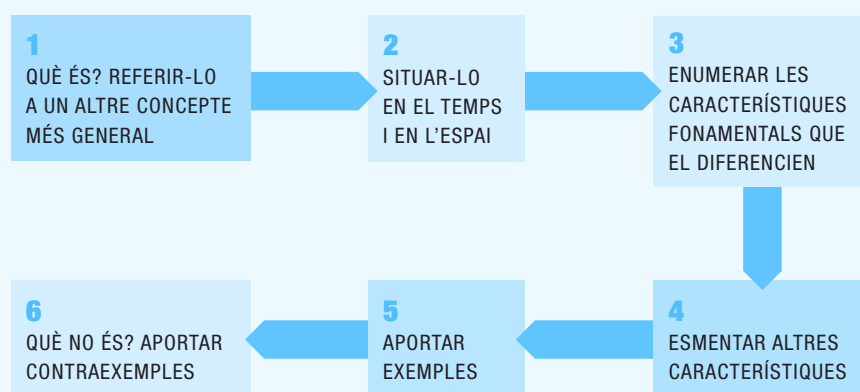
Una pràctica que molts professors demanen habitualment a l'alumnat consisteix a definir conceptes. Però la definició hauria de ser el final d'un procés d'aprenentatge, que requereix primer fer accessible el concepte i després identificar-ne els atributs en situacions didàctiques diverses, posar exemples i aplicar-lo.

D'altra banda, participar en el discurs de les ciències socials va més enllà del vocabulari; també cal conèixer els **marcs interpretatius** i saber com emprar i aplicar aquests conceptes en un context determinat, fent ús dels patrons semàntics de la ciència corresponent.

Aprendre un concepte segons B.M. Barth (1993) implica:

- reconèixer la paraula que el designa,
- identificar-ne els atributs essencials,
- generar exemples i contraexemples,
- aplicar-lo a altres situacions.

#### DEFINIR UN CONCEPTE, BASE D'ORIENTACIÓ



Cal identificar les característiques diferencials (atributs) del concepte.

#### A) IDENTIFICAR ELS ATRIBUTS ESSENCIALS D'UN CONCEPTE.

Per apropiari-se d'un concepte, és a dir, per assolir-ne la comprensió, no és suficient aprendre una denominació (un mot), sinó que cal identificar-ne els **atributs** o les característiques.

Vegem-ne dos exemples.

Actualment les característiques que defineixen el Neolític són la pràctica de l'agricultura i la ramaderia, la vida en poblats estables, el fet de disposar de ceràmica, de teixits, etc.

Una pintura impressionista té trets propis que la caracteritzen: pel que fa a la tècnica, l'ús dels colors, la temàtica (impressions visuals, captació de moments, paisatges, natures mortes, retrats, etc.), la importància dels efectes que provoca la llum, l'atmosfera que es crea en les obres...

Per tant, comprendre un concepte vol dir identificar i representar-se adequadament un nombre suficient dels atributs, les propietats o característiques que posseeix i que són pertinents, és a dir, que fan referència al concepte adequadament.

#### B) SABER DIFERENCIAR CONCEPTES PROPERS I JERARQUITZAR ELS ATRIBUTS DEL CONCEPTE.

Un aspecte clau que també cal treballar consisteix a diferenciar conceptes propers; així, "neolític" i "paleolític" són dos conceptes propers que es diferencien perquè tenen atributs diferents. És a dir, cal tenir molt clar quins són els atributs essencials per establir les **diferències** entre conceptes, especialment entre els propers. Per tant, també cal saber **jerarquitzar** els atributs i donar prevalença a aquells que permeten diferenciar uns conceptes dels altres.

Aquests atributs han de permetre diferenciar conceptes propers.

#### C) SABER DIR EXEMPLES I CONTRAEXEMPLES I ARGUMENTAR LA VALIDESA DE L'ATRIBUCIÓ.

El domini d'un concepte comporta ser capaç de posar **exemples i contraexemples** (el poblat de la Draga a Banyoles "és neolític" perquè en compleix els requisits o atributs, el jaciment arqueològic del Born no és neolític perquè no els compleix). L'alumnat ha après el concepte quan pot posar exemples pertinents i argumentar la validesa de l'atribució.

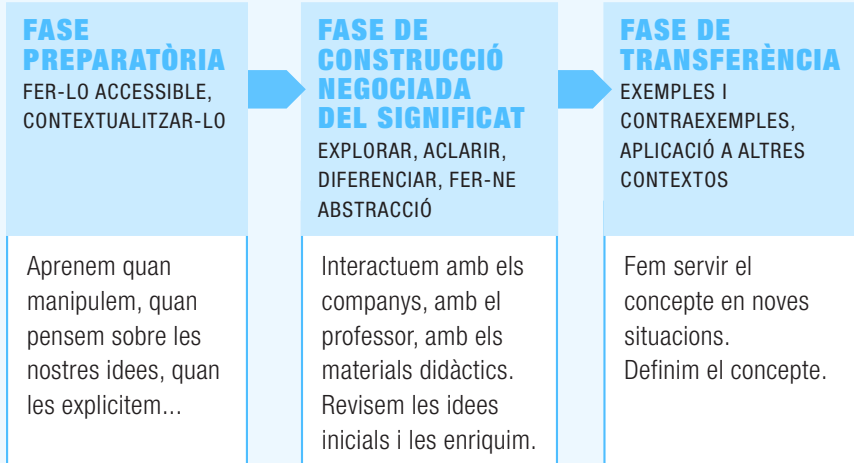
L'alumne ha après el concepte quan pot posar-ne exemples i argumentar la validesa de l'atribució.

#### D) UTILITZAR EL TERME EN ALTRES CONTEXTOS I SITUACIONS.

Finalment, haver après un concepte permet utilitzar-lo en **altres situacions** diferents. Per exemple, en la seqüència corresponent a l'alimentació i l'agricultura globalitzada, un cop els alumnes han après els conceptes clau associats al tema, els apliquen a la redacció d'un text argumentatiu defensant una opinió sobre la qüestió "Hem de menjar aliments quilomètrics o aliments de proximitat?".

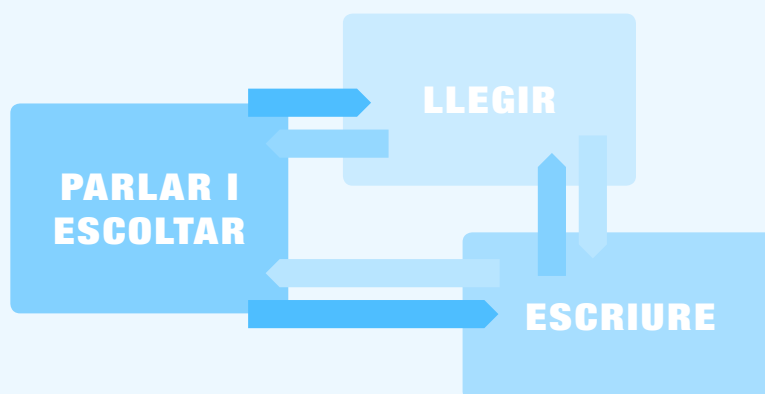
Quan s'ha après un concepte s'ha de poder utilitzar el terme que el designa en altres contextos i situacions.

## APRENDRE UN CONCEPTE



## 2. PLANTEJAMENT DELS MATERIALS EN RELACIÓ AMB EL PATRÓ LINGÜÍSTIC

La lectura de textos de ciències socials és l'eix principal de la proposta però es tracta d'**activitats híbrides**, en les quals totes les habilitats comunicatives –llegir, escriure, parlar i escoltar– s'interrelacionen.



### 2.1. LLEGIR CIÈNCIES SOCIALS

#### 2.1.1. La selecció i l'adaptació dels textos

S'ha posat una especial atenció en la selecció de textos, imatges, mapes i gràfics i a mostrar diverses estratègies per llegir-los a l'aula.

Els textos han estat **adaptats** per fer-los més assequibles a l'alumnat d'ESO. En general tots tenen una extensió limitada. Tots tenen títol, a vegades subtítols o apartats, se n'esmenta l'autoria i la font. La majoria van acompanyats d'imatges, mapes i gràfics, que permeten treballar la lectura multimodal.

Són textos de **tipologies diverses** i de **procedències variades** (premsa, obres de referència en les ciències socials, fonts primàries, etc.). La majoria són textos continus en suport paper, però també hi ha fonts digitals. En cada unitat hi ha textos seleccionats per despertar l'interès i l'empatia de l'alumnat i altres per proporcionar informació.

Els textos s'han adaptat per fer-los més assequibles al nivell de l'alumnat d'ESO.

S'han seleccionat textos de diverses procedències, tipologies i formats.

UNITAT	TÍTOL	TIPOLOGIA	GÈNERE	PROCEDÈNCIA
<b>1</b> <b>EL NEOLÍTIC</b>	Trobat a Banyoles l'arc neolític més antic d'Europa	Text narratiu	Notícia	Prensa
	La Draga, un poblat neolític	Text informatiu	Informe	
	Noves troballes a la Draga	Text narratiu	Notícia	Pàgina web
	Potser fa 10.000 anys dedicar-se a l'agricultura no era tan bon negoci	Text argumentatiu	Assaig	Libre especialitzat
<b>2</b> <b>LA PESTA NEGRA</b>	La puça que va estar a punt de posar fi a la humanitat	Text narratiu	Entrevista	Prensa
	El testimoni de Jaume d'Agramunt, un metge de Lleida	Text instructiu	Reglament	Arxiu parroquial (font primària)
	La major de les catàstrofes demogràfiques	Text expositiu	Assaig	Libre especialitzat
	El despoblament del camp català: els masos rònecs	Text instructiu	Document notarial	Arxiu de la Corona d'Aragó (font primària)
	La població catalana, 1300-1717	Text expositiu multimodal	Taula de dades	Libre especialitzat
<b>3</b> <b>GLOBALITZACIÓ I ALIMENTACIÓ</b>	Aliments de km 0 o aliments quilomètrics?	Text expositiu	Entrevista	
	Parlen la Naima i en Miquel	Text narratiu	Reportatge	Prensa
	Una mercaderia que viatja innecessàriament	Text informatiu		
	Quatre arguments contra l'agricultura industrialitzada	Text argumentatiu	Entrevista	
	L'index global de la fam	Text descriptiu multimodal	Mapa	Organisme internacional
	Fam a Catalunya?	Text narratiu	Notícia	Prensa
	Malthus encara? El creixement de la població i els recursos naturals	Text expositiu multimodal	Libre de text	Materials de formació universitària
	Els reptes de l'agricultura del futur	Text argumentatiu	Conferència	Centre cultural
La FAO aconsella cultivar i consumir insectes per lluitar contra la fam al món	Text argumentatiu	Notícia	Prensa	

OBSERVACIÓ: En aquesta taula no s'han inclòs les lectures de la unitat 4, en preparació en el moment d'elaborar aquesta guia.

És necessari que l'alumne automatitzi l'ús de les estratègies de lectura i sigui conscient que les aplica.

### 2.1.2. Les estratègies de lectura

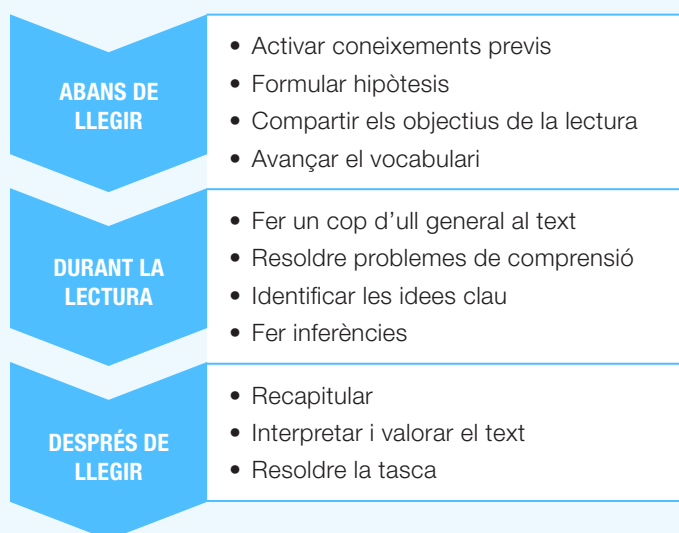
Per llegir un text l'alumnat haurà d'emprar un conjunt d'**estratègies cognitives i metacognitives**. Aquestes estratègies tenen un paper fonamental en la comprensió. Per tant, prendre consciència de les que s'utilitzen i enriquir-les amb d'altres és un dels objectius d'aquests materials.

L'alumnat d'ESO hauria de disposar d'estratègies per:

- processar la informació que necessita un text,
- regular el procés segons els objectius que es plantegi,
- i resoldre les dificultats que es trobi.

A l'ESO, aquestes estratègies haurien d'estar ja força automatitzades, però no sempre és així. Per tant, en les activitats de lectura que es proposen s'empren diverses bastides de suport per practicar i aconseguir que –més d'hora que tard– l'alumnat acabi interioritzant com procedir davant d'un text.

Aquests materials incorporen activitats que entrenen l'alumnat en l'ús d'aquestes estratègies.



#### ABANS DE LLEGIR

Abans d'iniciar la lectura, sempre es procura ajudar els alumnes a establir ponts amb el text.

Ens interessa l'**activació dels coneixements** que l'alumnat ja té sobre el tema. Aquests coneixements li serviran d'inclusors per entendre el text. A vegades l'alumnat té **idees errònies** sobre el tema de la lectura, que el text contradiu. Per tant, per estar-ne assabentats és convenient que expliciti aquestes idees abans de llegir el text.

També és possible que no tingui els **referents culturals necessaris** per comprendre el text. Aleshores els hem de proporcionar.

Una estratègia útil consisteix a plantejar preguntes obertes i establir una conversa inicial sobre el tema del text; també ajuda l'anàlisi d'imatges, veure un vídeo, fer-los fer una llista amb tot el que saben del tema, etc. Es tracta de trobar camins diversos per fer-los explicitar les representacions inicials i, alhora, proporcionar-los referents i activar els que tenen,

Cal activar els coneixements previs, identificar les idees errònies i proporcionar referents culturals.

És convenient contextualitzar la lectura.

El lector ha de formular hipòtesis sobre el contingut a partir dels senyals que dóna el text.

És important compartir els objectius de la lectura des de la perspectiva de l'alumne.

Avançar els conceptes més importants ajuda a superar les dificultats i a comprendre millor el text.

Podem ajudar l'alumne a comprendre el text incorporant suports materials i explicacions afegides.

Els qüestionaris inicials i les guies d'anticipació permeten que l'alumne es plantegi què sap i corregeixi les idees errònies en el curs de la lectura.

A l'inici de la lectura el lector identifica la informació que li interessa.

que poden ser diferents dels que esperem que tinguin. A més, és convenient fer una **contextualització**, és a dir, la presentació del text per situar els lectors.

És especialment útil l'**anticipació** d'allò que es trobaran i la **formulació d'hipòtesis** sobre el contingut del text a partir del títol, del subtítol, de la presentació o resum, de les imatges, de la identificació de l'autor, dels destinataris, de l'organització espacial del text, etc.; en definitiva, els senyals que ens dóna el text en una primera visualització. El títol del text és molt important, ja que ajuda a la comprensió, perquè activa esquemes de coneixement de l'alumne. És convenient posar-lo.

També és fonamental **compartir els objectius de la lectura** ("per què llegirem aquest text?"), ja que segons les finalitats que es proposin l'alumne ha d'endegar diferents maneres d'actuar, és a dir, diferents estratègies. Cal fer-ho **des de la perspectiva de l'alumnat**. Que es faci la pregunta: "Què vull aconseguir llegint aquest text?".

Els textos que els proposem no haurien de tenir gaires paraules noves els significat de les quals no es pugui deduir pel context, de la seva mateixa morfologia o bé que el mateix text l'expliqui de manera explícita. L'**avançament** dels conceptes més importants pot ajudar a la comprensió del text. També es recomana l'**aclariment** per endavant d'alguns mots que poden resultar difícils o desconeguts per a la majoria de l'alumnat i que el text no explica, ni es poden deduir. En qualsevol cas han de ser pocs.

A vegades, per donar sentit a determinats termes, cal emprar **suports visuals**, i complementar el text amb explicacions: posar exemples, proporcionar sinònims, fer analogies, etc. E. Coelho, de la Universitat de Toronto,<sup>3</sup> proposa fer servir sense gaires prevencions tot allò que ajudi els aprenents a entendre un concepte: gestos, expressions facials, mímica, dibuixos, etc.

Per exemple, visualitzar les paraules amb cartells i amb gràfiques de mots penjats a l'aula. Proposa explicar el concepte de manera planera abans d'introduir el mot. "Aprendrem com s'alimenten les plantes (...) aquest procés es diu fotosíntesi". O fer connexions: "foto" (llum) "fotosíntesi", "fotògraf"...

També ajuda a la comprensió del text proporcionar un **esquema del contingut previ** a la lectura, un mapa conceptual amb alguns dels conceptes més importants, o bé una llista d'idees sobre el tema.

Un altre recurs és fer-los un test abans de llegir el text o una guia d'anticipació, que es poden autocorregir en el curs de la lectura.

Altres estímuls poden ser música, sorolls, objectes, etc.

## DURANT LA LECTURA

Mentre llegeixen el text, els podem ajudar amb diverses estratègies a "fullejar-lo" i identificar-hi el que ens interessa: "escanejar-lo".

Per exemple: relacionar les il·lustracions amb parts del text; reescriure amb paraules pròpies alguna frase del text; parlar del text amb els companys amb l'ajut de preguntes del professor que en facilitin la comprensió.

3. E. Coelho (2005). *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals*. Barcelona: Universitat de Barcelona – Horsori Editorial.



Localitzar informació explícita	Prendre notes amb paraules pròpies	Posar títols a paràgrafs
Llegir un paràgraf i resumir-ne la idea principal en una frase	Transferir dades utilitzant organitzadors gràfics	Fer o completar un esquema del text o un mapa conceptual
Omplir buits en un text	Relacionar il·lustracions amb parts del text	Reescriure una part del text amb paraules pròpies
	Parlar del text amb els companys amb l'ajut de preguntes del professor	

El lector aplica estratègies durant la lectura: fa inferències, resol problemes de comprensió, extreu i jerarquitzza les idees principals del text...

- Fer **inferències**. Relacionar la informació del text amb altres dades no explícites. Per exemple, fer-los fer una llista amb el que es necessita per comprendre el text però que aquest no explicita. També donar-los la llista i que busquin la informació fora del text: companys, internet, professor...
- Extreure les idees principals i fer un resum (“quina és la informació més rellevant del que he llegit?”) del text. **Resumir** és un procés complex que requereix identificar les idees principals i jerarquitzar-les. Implica la selecció del que és important i la supressió del que no ho és. També generalitzar, agrupar, integrar, per acabar redactant novament el text. Tot plegat no és fàcil per als alumnes.

També se'ls pot donar un resum en el qual falti la informació d'una part del text i demanar-los que la identifiquin, que en facin el resum i l'integrin en l'anterior. O bé fer-los fer un resum a partir del mapa conceptual del text, etc.

#### DESPRÉS DE LLEGIR

Un cop acabada, cal valorar i interpretar el que ens aporta la lectura, si estem d'acord o en desacord amb el punt de vista de l'autor i quines noves preguntes ens planteja que ens portin a aprofundir en determinats aspectes del tema.

Finalment, cal aplicar la informació a tasques específiques segons l'activitat i fer preguntes sobre el text per verificar la comprensió.

En definitiva, per les vies que es decideixi, hauríem d'aconseguir que l'alumnat adquireixi estratègies cognitives i metacognitives per:

- Predir el tipus de text que té al davant.
- Identificar patrons lingüístics i marcadors textuais que indiquen l'ordre dels esdeveniments.

Després de llegir, el lector recapitula, interpreta i valora el text críticament i aplica la informació a la tasca que ha de fer.

Cal aconseguir que l'alumnat adquireixi estratègies cognitives i metacognitives en relació amb la lectura.

- Inferir informació que no és al text de manera explícita.
- Deduir el significat de vocabulari a partir del context.
- Treure'n informació específica.
- Entendre el significat global d'un text, la idea general, així com les relacions entre les diferents parts.
- Valorar críticament el contingut i la forma del text a partir de referents propis i externs.

A banda de les estratègies genèriques de lectura, n'hi ha unes altres d'específiques del llegir per aprendre, que s'apliquen als textos d'estudi, de manera adaptada a cada àrea de coneixement:

ESTRATÈGIES DE LLEGIR PER APRENDRE	
ESTRATÈGIES GENÈRIQUES	ESTRATÈGIES ESPECÍFIQUES DE CADA DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fer una prelectura</li> <li>• Fixar-se objectius de lectura</li> <li>• Activar coneixements previs</li> <li>• Fer preguntes</li> <li>• Fer prediccions i verificar-les</li> <li>• Supervisar i reparar la comprensió</li> <li>• Rellegir</li> <li>• Recapitular i resumir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir els coneixements previs necessaris</li> <li>• Aprendre el lèxic específic necessari</li> <li>• Analitzar frases i proposicions complexes per interpretar-les</li> <li>• Aplicar el coneixement del gènere i l'estructura del text per predir la idea principal i les idees subordinades</li> <li>• Representar gràficament (o matemàticament) les explicacions del text</li> <li>• Fer preguntes rellevants de l'àrea</li> <li>• Comparar les afirmacions i les idees de diferents textos</li> <li>• Aplicar les normes de raonament pròpies de la disciplina per valorar críticament la informació del text (per exemple, què considerem evidència científica)</li> </ul>

FONT DEL QUADRE: C. Lee (2010). *Reading in the disciplines*.

Els resultats de les proves PISA confirmen la importància de combinar diferents tipus de preguntes.

És convenient diversificar les activitats i les preguntes per activar tots els nivells de dificultat cognitiva a l'hora de llegir.

### 2.1.3. Les preguntes sobre la lectura

Els resultats de les **proves PISA 2009** van mostrar que, a casa nostra, un 13% dels alumnes tenia un nivell molt baix de comprensió lectora, mentre que només un 4% era capaç de resoldre tasques difícils de lectura en textos complexos no familiars (a Finlàndia aquest grup era del 15%). És a dir, aquests alumnes més experts poden localitzar informacions no evidents, fer deduccions i hipòtesis, copsar l'ambigüitat, valorar críticament, etc. Entre la resta dels alumnes, n'hi ha un nombre considerable que poden localitzar informació explícita en textos senzills de continguts, que els són familiars, però en canvi tenen moltes dificultats si se'ls demanen tasques més complexes. L'alumnat sol estar més instruït en pràctiques de lectura literal; cal trencar aquesta dinàmica proposant-los més activitats que requereixin nivells de lectura més diversificats i més crítics, amb textos complexos, que mostrin idees contraposades.

**Els nivells de lectura es relacionen amb la dificultat cognitiva:**

- Lectura literal
- Lectura inferencial
- Lectura crítica
- Lectura creativa

**L'alumnat s'ha de plantejar qüestions al voltant dels textos de ciències socials per apropar-s'hi críticament.**

**La lectura crítica també és imprescindible en textos digitals.**

**Els materials plantegen també la validesa de les fonts primàries.**

**Les preguntes** són un recurs que cal considerar a l'hora de treballar una lectura, però han de ser diversificades: han d'anar més enllà de la **lectura literal**. També cal incloure preguntes que portin a la **lectura inferencial** (quines coses no diu el text però em cal saber per entendre'l?), a la **lectura crítica** (quin punt de vista transmet? Què m'aporta? Què n'opino?) i a la **lectura creativa** (per a què em serveix aquest text? Aquestes idees poden ser útils per interpretar altres fenòmens? Quines noves preguntes em suggereix?).<sup>4</sup>

En les seqüències didàctiques que proposem s'ha vetllat per un equilibri entre preguntes de tots aquests tipus.

#### 2.1.4. La lectura crítica

La **lectura crítica** és molt important en l'àmbit de les ciències socials.

Ens interessa que l'alumnat es plantegi qüestions com:

- Autoria (personal/col·lectiva, home/dona, edat, nivell cultural, ideologia, altres produccions...).
- Context (circumstàncies de producció del text: moment, lloc on s'ha publicat...).
- Intencions i interessos de l'autor.
- Ideologia.
- Evidències (quines fonts utilitza?, en quines evidències es basa?, quins exemples aporta?).
- Destinataris (a qui es dirigeix?, quin perfil de lector?).
- Propòsit de la lectura (per què llegeixo aquest text?, què vull saber?, quin és el meu propòsit?).
- Contingut (Què diu? Quina és la tesi?).
- Valoració (què aporta al tema tractat?, què m'aporta a mi?, quina és la meua posició?, hi discrepo?, en qüestiono idees?, en comparteixo?, què és el que no diu?).
- Noves idees (quines noves preguntes em faig després de llegir-lo? Quins canvis em suggereix?).

Aquest enfocament crític és indispensable per valorar la informació que ens aporten les lectures de **textos digitals**. Davant d'un text digital l'alumnat ha de plantejar-se si indica qui n'és l'autor, comprovar si es tracta d'una institució coneguda que en garanteix el contingut, fixar-se si proporciona dades sobre el propòsit o la filosofia de la pàgina, verificar que la informació estigui actualitzada i pretengui ser objectiva, consultar si altres fonts (llibre de text, altres webs) donen la mateixa informació, verificar si proporciona les fonts de la informació (referències, bibliografia), si té vincles amb altres pàgines web que porten a pàgines que mereixen credibilitat, si hi apareixen anuncis; si el disseny és professional...

En totes les seqüències didàctiques d'aquesta col·lecció hi ha activitats de lectura crítica. Així, en la unitat sobre el Neolític es valora la validesa de diverses fonts digitals, i això es fa amb relació a fonts primàries de l'època en el cas de la unitat sobre la pesta negra; quant al punt de vista de les persones entrevistades en relació amb el tema en la unitat sobre l'agricultura i l'alimentació; i es valora el paper de la fotografia com a testimoni de la història i l'objectivitat del fotògraf en la unitat sobre la guerra civil.

4. Wilson i Chalmers, 1988.

L'alumne ha d'aprendre a reflexionar sobre la pròpia comprensió lectora per supervisar-la, controlar-la i verificar-la.

En aquests materials hi ha aturades per a la reflexió.

Ens interessa potenciar l'escriptura creativa, més que la reproductiva.

És important dominar les habilitats cognitivo-lingüístiques per escriure textos de la matèria.

### 2.1.5. La metareflexió

L'alumne s'ha d'acostumar a reflexionar sobre la seva comprensió, i aprendre a supervisar-la, controlar-la i verificar-la: ho estic entenent? El text corrobora la meua hipòtesi inicial sobre el contingut? Què he de fer amb les paraules desconegudes?

En aquest procés pot ajudar:

- Aprendre a aturar-se, a rellegir, a reprendre la lectura des del punt on s'ha perdut la comprensió.
- Reflexionar sobre com s'ha procedit, ja que el coneixement sobre el procés de lectura ajuda al control i la regulació.
- Fer i aplicar bases d'orientació (instrument d'anticipació i planificació d'una tasca) sobre les estratègies lectores.
- Reflexionar: com he actuat? Com he resolt les dificultats? La pròxima vegada que llegeixi un text ho tindrè en compte. Per què m'han fet llegir aquest text?

Si la comprensió falla perquè no s'entén una paraula concreta, l'alumne ha d'intentar deduir-ne el significat a partir del context. Si no és possible pot consultar una font externa: company/a, professorat, diccionari... Si el que no entén és el text globalment el problema és més greu. A vegades és útil ajudar-lo a analitzar les interrelacions entre paràgrafs amb un esquema o un mapa conceptual.

Al final de cada fitxa de les que componen cadascuna d'aquestes seqüències didàctiques es proposa un moment per aturar-se i reflexionar sobre el procés de lectura i de treball que estem fent.

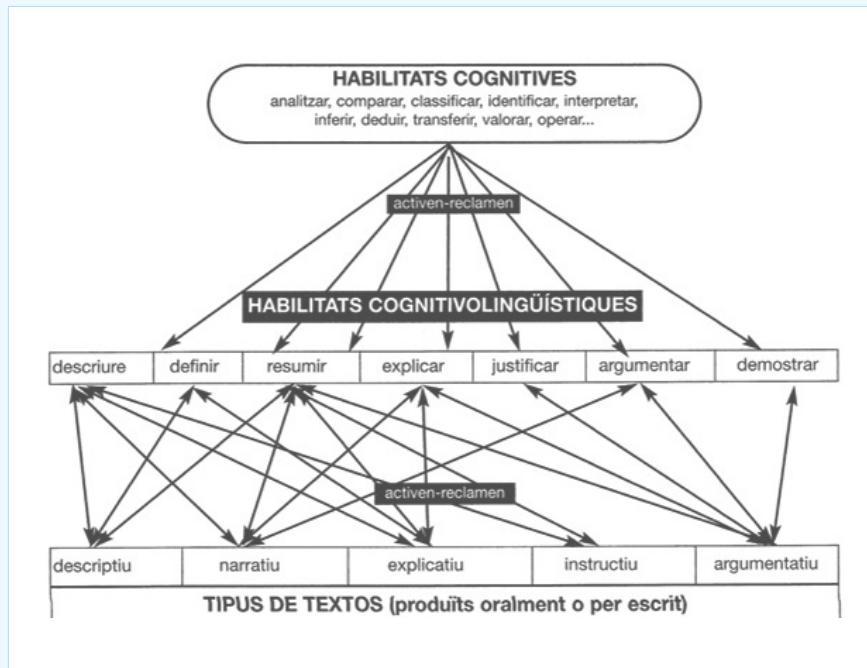
## 2.2. ESCRIURE CIÈNCIES SOCIALS

Escriure textos és també un instrument de gran potencialitat per aprendre ciències socials. Per fer-ho cal disposar d'informació, organitzar-la i trobar la manera més adient d'expressar-la. Ens interessa l'escriptura que produeix l'alumne en fer una tasca per si mateix, més que aquella que reproduïx la informació del llibre de text o de les explicacions del professor.

Moltes de les tasques que es realitzen a les classes de ciències socials requereixen descriure, explicar, argumentar, definir, etc. Per tant és convenient aprofundir en el domini d'aquestes **habilitats cognitivolingüístiques**, ajudant-nos de la **tipologia textual**.<sup>5</sup>

Es tracta d'habilitats cognitives que s'activen en produir textos de diferents tipologies. Són habilitats que comparteixen trets comuns però que s'activen de manera diferenciada segons l'àmbit de coneixement; en definitiva, segons el patró lingüístic de cada matèria. Per exemple, no és igual descriure una muntanya a classe de ciències naturals que a classe de literatura.

5. Jorba et al. (1998).



FONT DEL QUADRE: Jorba et al., obra citada.

És útil que l'alumne conegui com s'organitzen els textos de l'àrea segons la seva tipologia.

Aprendre a escriure textos descriptius, explicatius, narratius i argumentatius d'història o de geografia és un bon camí i resulta molt útil que l'alumnat conegui com s'organitzen aquests textos segons la seva tipologia (Adam, 1987).

Per ajudar l'alumne es poden emprar tota mena de **bastides de suport**. També va bé compartir els criteris d'avaluació amb l'alumnat i amb altres professors i professores del centre (per exemple amb rúbriques).

Les seqüències didàctiques incorporen el treball de diferents tipologies textuais. Per exemple, l'argumentació en el cas de la unitat sobre alimentació i agricultura globalitzada.

En qualsevol cas, cal vetllar per garantir un contingut adequat i tenir cura dels aspectes lingüístics com:

- L'**adequació** del text, és a dir, que encertin el to, i tinguin en compte el destinatari i l'objectiu a assolir.
- La **coherència**: que organitzin bé la informació.
- La **cohesió**: que facin un text amb continuïtat entre les idees, amb un bon ús de la puntuació, dels connectors i dels marcadors textuais.
- Un **vocabulari** variat, adequat i precís.
- Les **frases ben construïdes**, que respectin les concordances i l'ordre dels elements.
- El respecte per les **normes ortogràfiques**.

En totes les seqüències didàctiques hi ha alguna proposta d'escriptura que s'acompanya d'una rúbrica o d'una pauta d'avaluació, que recull aquests aspectes dels quals s'ha de tenir cura.

Cal acostumar l'alumne a tenir cura en els seus escrits del contingut, del vocabulari i dels aspectes lingüístics.

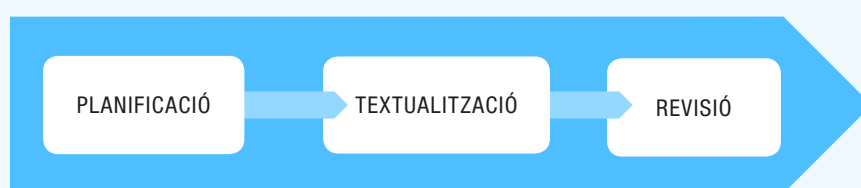
Perquè l'alumne millori la seva producció escrita, és necessari ensenyar-li a seguir unes passes en el procés de composició dels textos.

Finalment, a més de tenir en compte les regles ortogràfiques i gramaticals, el context en el qual es produeix el text i conèixer la tipologia textual, també és rellevant el **procés de composició** dels textos, ja que obtenen més bons resultats aquells alumnes que:

- planifiquen el text, fan esquemes,
- redacten esborranys,
- revisen el text per veure si respon als objectius i per millorar-lo.

Per tant, també hem de tenir el procés de composició en el punt de mira i ensenyar-los a planificar (és a dir, organitzar la informació, fer esquemes, llistes d'idees), fer una primera redacció (textualitzar) i després revisar el contingut i la forma i, si cal, reelaborar l'esquema.

En alguns dels materials es condueix aquest procés de manera explícita. Per exemple, en la descripció d'un arc neolític.



Cal crear situacions d'aula en les quals es generi conversa productiva i interessant.

La conversa pot ser disputativa, acumulativa o constructiva.

Ens interessa fomentar i modelar la conversa constructiva entre els alumnes.

Cal ensenyar a fer presentacions orals

### 2.3. PARLAR (DE) CIÈNCIES SOCIALS <sup>6</sup>

És evident la importància de la interacció oral entre iguals i entre professorat i alumnat. Per això és necessari crear situacions en les quals la **conversa** que es generi sigui **productiva i interessant**.

Neil Mercer (2000) estableix tres tipologies en la conversa entre iguals:

- Conversa disputativa o de discussió: no s'escolten, hi ha desacord i decisions individuals.
- Conversa acumulativa: l'actitud d'escolta és positiva però no crítica, sumen informacions.
- Conversa exploratòria i constructiva: l'actitud és constructiva i crítica. Hi ha aportació, contrast i justificació d'allò que es diu. És el tipus de conversa més productiu, i requereix habilitats socials.

Evidentment ens interessa **fomentar la conversa constructiva**, aquella que es produeix quan s'ha après a participar respectant les idees dels altres, a donar raons i demanar-les, a ajudar-se per representar-se els objectius de les tasques, a esbrinar el sentit dels textos, les intencions dels autors, etc. Tanmateix, sense un **modelatge** adequat sovint la conversa que es practica en treballs d'equip no arriba a ser prou constructiva i ni prou interessant per avançar.

El treball en equip que es proposa en moltes de les activitats de les seqüències didàctiques que presentem requereix conversar/interactuar entre iguals.

A més, també s'han dissenyat algunes activitats que requereixen **presentacions orals** amb un cert grau de formalitat, per la qual cosa es proporcionen criteris d'èxit i recomanacions.

6. Fem un ús deliberat de la forma transitiva d'aquest verb per remarcar la idea que cada disciplina es pot entendre com un llenguatge, com han suggerit diversos autors (Lemke, 1990, 1996).

### 3. PLANTEJAMENT DELS MATERIALS EN RELACIÓ AMB ELS ASPECTES METODOLÒGICS

S'ha d'intentar fomentar un clima d'aula acollidor i facilitador.

Les propostes d'aquests materials volen crear contextos d'aprenentatge motivadors, còmodes i segurs.

El docent ha de crear situacions d'interacció perquè s'aprèn millor en el treball entre iguals.

La interacció també pot ser un recurs inclusiu per atendre la diversitat.

La cooperació ha de permetre a l'alumne aprendre més del que aprendria tot sol.

És convenient destinar un temps a aprendre a treballar en equip i de manera cooperativa.

#### 3.1. CONTEXT D'AULA AFAVORIDOR

En la posada en pràctica de les seqüències, es recomana tenir especial cura del clima a l'aula, que ha de ser acollidor i facilitador, encara que aquest objectiu, segons els contextos, no sempre és fàcil d'aconseguir i sens dubte requereix atenció i dedicació preferent del docent.

La intenció de les propostes ha estat crear –amb la selecció dels temes i la manera de plantejar-los– contextos d'aprenentatge on els implicats puguin trobar-se còmodes, segurs, valorats, amb ganes d'aprendre, perquè se'ls té en compte i se'ls donen molts elements d'ajuda.

#### 3.2. MÈTODES INTERACTIUS I COOPERATIUS

Si considerem que els nois i noies aprenen en la interacció amb els seus iguals i amb el docent, hem de crear dispositius d'aprenentatge en què es puguin donar aquestes interaccions. Una estructura de treball que incorpori l'aprenentatge cooperatiu permet fomentar interaccions positives entre els alumnes i entre aquests i el docent. També és un bon recurs per atendre la diversitat de les aules des d'un enfocament inclusiu, és a dir, sense excloure ningú ni classificar els alumnes segons les seves capacitats o rendiment.

En la mesura que sigui possible, aquestes activitats proposen mètodes que atorguen a l'alumne un paper protagonista (tasques, casos, simulacions, etc.) i el fan treballar amb els companys.

Per cooperar entenem aprendre amb altres, col·laborant-hi, ajudant-los i rebent-ne l'ajut, amb reciprocitat. La cooperació ha d'optimitzar el propi aprenentatge i el dels altres. De fet, cada participant hauria d'aprendre més del que aprendria sol, a tots nivells: coneixements, habilitats socials, competències comunicatives (escoltar, argumentar, debatre, parlar en públic, etc.).

Si es vol implementar aquesta gestió social de l'aula, els equips de treball han de ser reduïts (3 o 4 alumnes com a màxim) i amb una certa heterogeneïtat dels seus membres per garantir la interacció.

És convenient destinar un temps a aprendre a treballar amb altres. Per això, a l'inici d'algunes de les seqüències es proposa una reflexió sobre el que suposa treballar en equip i una planificació de la tasca compartida.

D'entrada l'organització del grup difícilment és prou col·laborativa i eficient. Les tècniques de treball que s'adopten espontàniament no solen ser prou efectives. Si no es dedica un temps a aprendre a treballar en equip, poden sorgir alguns problemes:

- es perd temps,
- les discussions no sempre ajuden a avançar,
- pot haver-hi enfrontaments entre membres del grup o que algú hi domini de manera inadequada,
- inhibició en les discussions,
- poca feina,
- no es dóna prou suport als components més febles.

Una clau de l'èxit del treball cooperatiu és tenir una tasca interessant a fer.

Totes aquestes qüestions s'han d'anar treballant i reconduint positivament, proporcionant exemples de **bones pràctiques** de treball conjunt, fent-los reflexionar sobre la importància d'aprendre a escoltar els altres i de tenir-los en compte.

Alguns especialistes recomanen assignar **rols i funcions** en relació amb els continguts, amb aspectes organitzatius, tècnics, de participació, de solidaritat, etc. En qualsevol cas, els alumnes necessiten ajut per fer aquest camí, no els podem deixar sols.

Aprendre a treballar amb altres implica: participar respectant les idees dels altres, compartir les normes de funcionament de l'equip (que tot-hom hi participi, respectar els torns de paraula, escoltar els companys, etc.), adoptar rols positius, donar raons i demanar-les, representar-se els objectius de la tasca... i molt especialment **proposar-los fer alguna activitat interessant**: no té gaire sentit posar èmfasi en la gestió social de l'aula si el contingut no és prou encertat.

ROLS DE TREBALL	ROLS DE SOLIDARITAT
<b>AFAVOREIXEN LA COL-LABORACIÓ</b>	<b>FOMENTEN LA COHESIÓ I EL PROGRÉS DEL GRUP</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>INICIA</b>, proposa idees noves, estimula el grup</li> <li>• <b>DEMANA</b> informació i opinions</li> <li>• <b>COMUNICA</b> idees i conviccions</li> <li>• <b>INFORMA</b>, exposa el que sap</li> <li>• <b>ORIENTA</b> i defineix la posició del grup</li> <li>• <b>FORMULA</b> de nou les idees</li> <li>• <b>RESUMEIX</b>, coordina les relacions entre les idees</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>FACILITA</b> la participació dels altres</li> <li>• <b>ANIMA</b>, manifesta als altres adhesió, afecte, acceptació</li> <li>• <b>AJUDA</b> a establir les finalitats cap a les que ha de tendir el grup</li> <li>• <b>HARMONITZA</b> les diferències</li> <li>• <b>OBSERVA</b> i analitza la dinàmica del grup per poder millorar-la</li> <li>• <b>AFAVOREIX</b> les bones relacions, adme els seus errors</li> </ul>

### 3.2.2. La lectura cooperativa

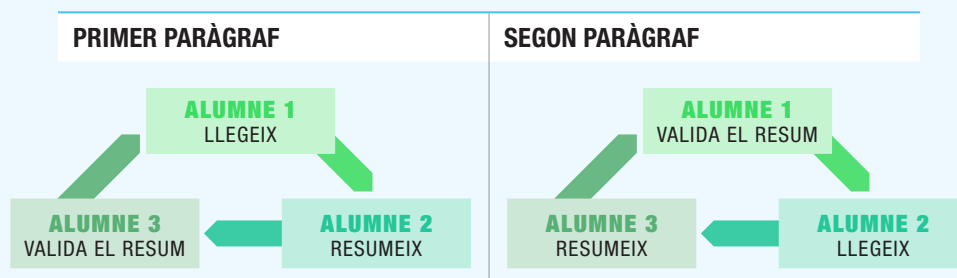
Llegir cooperativament rebaixa la complexitat de la tasca i ajuda a comprendre el text.

En els materials s'han assajat diverses maneres d'afrontar una lectura en parelles o petits grups. Totes parteixen de les mateixes **premisses**: rebaixar la complexitat de la tasca, emprar la interacció entre iguals per ajudar a la comprensió i també dividir el treball i llegir més textos o més llargs en menys temps.

En funció del text i de la tasca encomanada, serà recomanable una modalitat o una altra.

#### MODALITAT 1. LECTURA RECÍPROCA

L'equip d'alumnes comparteix el procés de lectura d'un mateix text, de manera que els rols s'alternen de manera rotativa al llarg de la lectura:

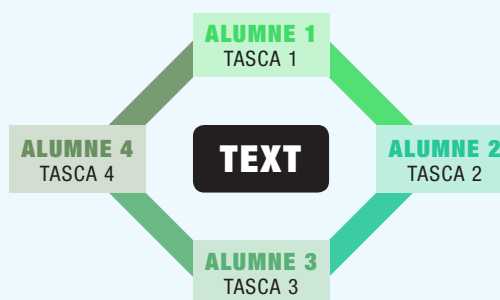




## MODALITAT 2. PREGUNTES DIFERENTS PER LLEGIR EL MATEIX TEXT

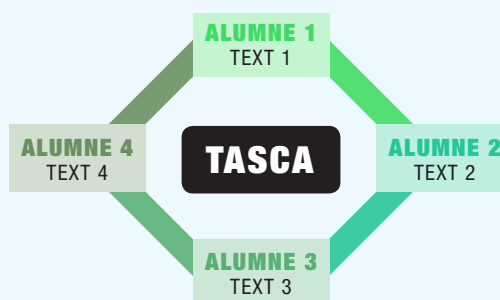
Per practicar aquesta modalitat, potser la més interessant, cal formar equips cooperatius i adjudicar a cada membre la lectura d'un mateix text, però amb l'objectiu de buscar-hi la resposta a preguntes diferents.

1. Cada participant llegeix el text per respondre la pregunta que li ha tocat (que és diferent de les dels altres membres de l'equip). El fet de focalitzar en un primer moment l'atenció de l'alumne en un sol aspecte facilita la comprensió, ja que es rebaixa la complexitat de la tasca.
2. Després han de posar en comú les respostes i dialogar sobre el text. La interacció facilita la comprensió global del text.
3. Les respostes s'anoten individualment. Aquesta modalitat compagina fases de treball individual i col·lectiu, i pot combinar-se també amb grups d'experts.



## MODALITAT 3. LECTURA DE TEXTOS DIFERENTS

L'equip cooperatiu de 4 components es divideix en **dues parelles**. A cadascuna se li adjudica un text diferent, que haurà de comprendre i resumir per explicar-lo a l'altra parella. I a inrevés. Després les dues parelles juntes, amb tota la informació, han de fer una altra tasca.



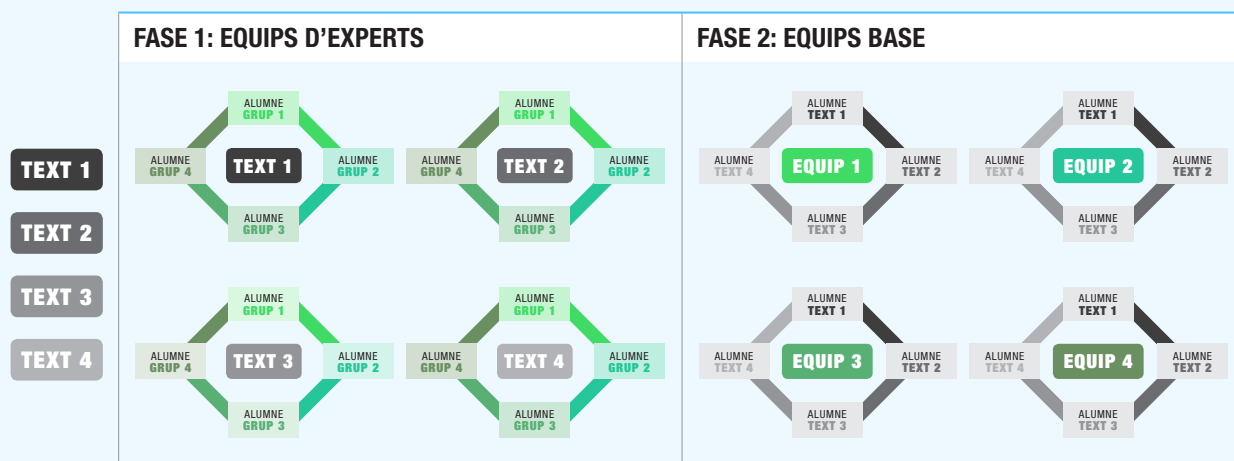
Les modalitats 4 i 5 representen variants d'aquesta:

## MODALITAT 4. COMPARTIR EN GRUP INFORMACIÓ DE TEXTOS DIFERENTS O PARTS DIFERENTS DEL MATEIX TEXT

Es proposa la lectura d'un text o més a tota la classe. En gran grup es fa la presentació i la fase inicial ("abans de llegir"). Després s'organitza la classe en equips cooperatius de 4 membres, que alhora s'organitzen en equips d'experts, formats per membres de diferents equips base. A cada equip d'experts se li adjudica un text o un paràgraf d'un text (que s'ha dividit en parts), que ha de llegir per respondre un qüestionari. Ho fan en equip. Un cop han resolt la tasca, cadascú torna al seu equip base i exposa la seva part als companys d'equip. Un cop han fet aquest procés han de respondre en el marc de l'equip base noves preguntes que requereixen disposar de tota la informació del text o textos.

## MODALITAT 5. COOPERAR PER LLEGIR UN TEXT EXTENS QUE ES POT DIVIDIR EN PARTS, CADASCUNA DE LES QUALS TÉ SENTIT PER ELLA MATEIXA

La classe es divideix en tants equips com parts del text s'hagin fet. Cada equip en llegeix i resumeix una de les parts. En una segona fase es formen nous equips integrats per tants membres dels anteriors com parts s'hagin fet. Per tant, cada membre del nou equip ha llegit una part diferent, que explica a la resta.



TEXT 1

TEXT 2

TEXT 3

TEXT 4

### 3.3. PRÀCTIQUES GUIADES

L'alumne autònom ha de poder representar-se els objectius i entendre què se li demana.

Podem ajudar l'alumne amb l'anàlisi de models i amb suports variats.

El procés d'acompanyament gradual ajusta l'ajuda a les necessitats de l'alumne, en una seqüència fixa:

- Compartir els objectius i la tasca,
- Rebre models i materials de suport per a la pràctica autònoma,
- Fer la tasca de manera autònoma.

Per ajudar l'alumnat a assolir autonomia és molt útil que els ensenyem a **representar-se els objectius** i que disposin de **models**.

L'anàlisi de models del que volem que facin és molt útil per avançar més i millor. Per exemple, podem emprar exercicis o proves d'avaluació d'altres alumnes. També va bé la pràctica guiada amb ajuts variats (taules de substitució, llistes de paraules clau, llistes de connectors, etc.) i altres bastides de suport. Aquestes pràctiques serveixen d'entrenament, ajuden a entendre les demandes i són molt efectives per aconseguir que més endavant facin les tasques amb més autonomia, sense l'ajuda constant del professorat.

En moltes de les activitats hem seguit el següent procés:

1. Compartir objectius amb l'alumnat i ajudar-lo a representar-se la tasca.
2. Proporcionar models per visualitzar la demanda i per analitzar-ne l'estructura.
3. Fer una pràctica guiada amb bastides de suport que ajudi a comprendre com hauran de procedir quan ho facin sols (anticipar, planificar, apropiat-se dels criteris d'avaluació, fer esborranys, revisar...). En aquest pas és important compartir criteris amb l'alumnat, negociar significats, pensar la planificació... No es tracta de donar-los graelles i plantilles ja fetes que només han de seguir o aplicar. Es proposa fer-los pensar, consensuar criteris, parlar-ne a la classe més que reproduir.
4. Fer la tasca de manera autònoma.

### 3.4. PLANIFICACIÓ DE L'ACCIÓ

S'ha d'ajudar els alumnes a comprendre la tasca.

La primera part de l'acció és la part orientadora.

Fer la tasca és la part executora.

La part de control-regulació actua al llarg de tot el procés i especialment en la revisió final.

Abans de començar una tasca, cal representar-se-la: pensar en el destinatari, el context, la funció, la tipologia textual i el registre adequat.

Són instruments facilitadors de l'anticipació i planificació, entre d'altres, les bases d'orientació, els organitzadors gràfics, els suports visuals i les eines de suport a la producció oral i escrita.

Cal ajudar l'alumnat a comprendre les demandes. **La teoria de l'activitat**<sup>7</sup> ens proporciona algunes idees per incorporar a la pràctica a l'aula: una part important de l'alumnat necessita ajuda per representar-se les tasques que li proposem i també els cal aprendre a anticipar allò que hauran de fer i planificar-ho abans de començar.

Els tres aspectes esmentats es tracten en **la part orientadora de l'acció**, és a dir, la que s'ocupa de les qüestions que cal tenir en compte abans de començar una activitat. Només si han entès què se'ls demana, han encertat el que s'espera que facin i ho han planificat –és a dir, si han pensat en tot el que hauran de fer– podran començar a treballar amb perspectives d'èxit.

El pas següent consisteix a fer la tasca; és el que anomenem la **part executora**.

Finalment, també cal emprar algun sistema de verificació per comprovar que s'ha procedit adequadament. És la part, també indispensable, de **control i regulació**. Pot donar-se el cas (de fet passa sovint) que s'hagi procedit adequadament però no s'hagi revisat al final, i el resultat no és prou reeixit.

En resum, per fer una tasca amb èxit –per exemple escriure un text– cal pensar i decidir:

- el **destinatari** i el **context**,
- quina **funció** ha de tenir aquest text,
- quina **tipologia textual** és la més adient,
- quin **registre** és el més adequat (no és el mateix escriure una carta a un company que a l'alcalde).

És a dir, cal representar-se la tasca i, molt important, planificar allò que caldrà fer preparant un esquema, una base d'orientació, emprant un organitzador gràfic, etc.

Totes les seqüències didàctiques de la col·lecció s'organitzen en aquestes tres fases, que s'expliciten als alumnes per ajudar-los a tenir el control de la tasca.

**Les bases d'orientació** són instruments que ajuden a l'anticipació i planificació de l'acció. Presenten de manera gràfica les accions que cal fer i l'ordre a seguir. Les més interessants són les que elaboren els mateixos alumnes.

També són útils els **organitzadors gràfics** perquè:

- proporcionen estructures d'organització del pensament,
- permeten visualitzar la informació organitzada,
- fan aflorar el pensament dels alumnes,
- en fomenten l'autonomia.

Tot allò que proporciona **suports visuals**: imatges, diagrames, dibuixos, pòsters, petites targetes per al treball en grup, etc., són elements facilitadors. També ajuden els mapes conceptuals, els quadres de doble entrada, els diagrames de diferent tipus, etc.

Finalment, cal preveure eines de **suport a l'expressió** oral i escrita. Per exemple, les que ajuden a començar, connectar i desenvolupar idees

7. A. Leontiev (1988) i N. Talitzina (1981).

sobre el contingut a treballar: taules de substitució, llista d'inici de frases, llista de paraules clau, frases inacabades, etc.

En els materials s'ha procurat presentar recursos variats dels tipus descrits.

En el disseny de les activitats s'ha tingut en compte la lògica de les fases didàctiques: exploració, introducció de nous coneixements, estructuració i aplicació.

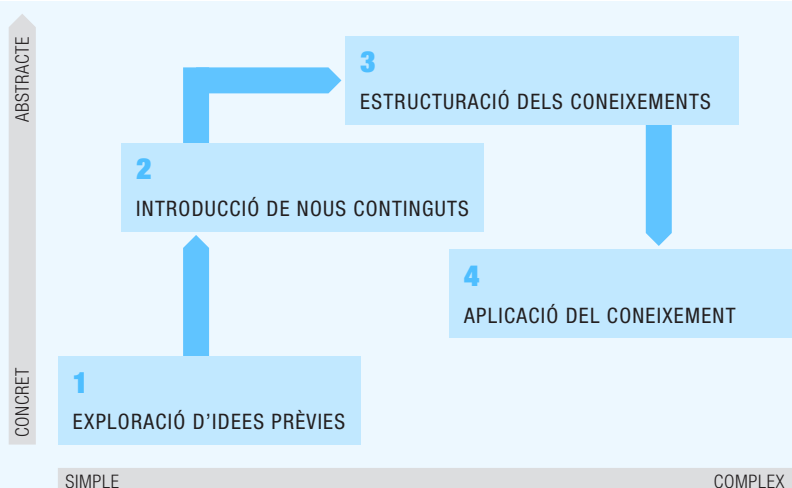
### 3.5. EL CICLE DE L'APRENTATGE

La lògica de les fases didàctiques o cicle d'aprenentatge s'ha tingut present en el disseny de les diferents seqüències d'activitats.

En aquest sentit, trobem activitats de:

- **Exploració.** Idees prèvies i descobriment de les estructures d'acolliment a partir de les quals es poden introduir nous coneixements.
- **Introducció.** Presentació de nous coneixements. L'alumnat ha d'obtenir informació significativa per impulsar la construcció de nou coneixement.
- **Estructuració.** Integració dels nous coneixements a l'estructura existent.
- **Aplicació.** Transferència del coneixement après i aplicació en diferents contextos.

#### FASES DIDÀCTIQUES DE LES ACTIVITATS



FONT DEL QUADRE: Jorba, J.; Caselles, E. (1996). *La regulació i autoregulació dels aprenentatges*. ICE UAB.

Cal identificar els criteris d'èxit de les tasques i compartir-los amb els alumnes.

L'alumne té el paper clau en l'avaluació formadora.

### 3.6. L'AVALUACIÓ COM A EINA D'APRENTATGE

L'avaluació pot ser també una eina molt potent d'aprenentatge, sempre que s'identifiquin els criteris d'èxit de les tasques, es comparteixin amb els alumnes i aquests els apliquin.

La millor avaluació és aprendre a autoavaluar-se. Si identifiquem els errors estem en el camí d'esmenar-los. És l'anomenada **avaluació formadora**, en la qual el mateix alumne té el paper clau.

En aquestes activitats, l'avaluació s'ha integrat en les seqüències des del primer moment fins a l'últim. De fet, és difícil distingir les activitats d'aprenentatge de les activitats d'avaluació, perquè són indistintes.

Com a exemples de situacions d'avaluació/aprenentatge podem esmentar:

- Esbrinar i fer explícites les idees de l'alumnat en relació amb el tema d'un text que haurà de llegir.

En aquests materials didàctics s'han recollit exemples de situacions d'avaluació formadora.

Cal comprendre els criteris d'avaluació per poder avaluar-se i avaluar un company.

Hem de distingir el criteri de realització del criteri de resultats.

La rúbrica és un instrument idoni per explicitar els criteris d'avaluació.

Podem proposar que els alumnes facin una rúbrica per valorar una tasca a partir d'un model d'un nivell acceptable.

Els materials incorporen recursos per a l'avaluació sumativa i l'observació sistemàtica.

- Compartir els objectius de les tasques i assegurar-se de la representació que se'n fan els estudiants.
- Fer un informe personal dels conceptes clau de la seqüència.
- Preparar conjuntament bases d'orientació o llistes de criteris d'avaluació.
- Fer ús de diferents instruments d'autoavaluació o d'avaluació mútua com rúbriques o proves sumatives.

El treball amb els **criteris d'avaluació** és fonamental si volem ser transparents amb allò que es demana i es valora del treball i les actituds de l'alumnat. Els companys poden ajudar en aquest procés –avaluació mútua, coavaluació– perquè no sempre és fàcil reconèixer els propis errors. Però per poder autoavaluar-se o avaluar un company primer cal haver entès i compartit els criteris a partir dels quals s'avalua. Entenem per criteris les normes, sovint implícites, a les quals ens referim per dir que un alumne ha fet amb èxit una tasca. Són especialment útils quan s'expliciten i s'utilitzen també per a l'aprenentatge, no només amb un enfocament certificador.

Podem distingir el **criteri de realització**, que explicita les accions concretes que s'espera que l'alumne tingui en consideració, del **criteri d'èxit o de resultats**, que fixa el grau d'acceptabilitat del resultat. Quan parlem de criteris d'avaluació hem de considerar si demostra aspectes com:

- pertinència,
- completesa,
- precisió i
- volum de coneixements.

Un instrument idoni i últimament molt emprat per explicitar els criteris d'avaluació són les **rúbriques**. “La rúbrica m'ajuda a prendre consciència de com aprenc, em dona pautes de treball, em fa conscient dels procediments, sé què se'm demanarà i m'ajuda a estructurar i organitzar la feina” (alumne). Les millors rúbriques són les que es preparen conjuntament amb l'alumnat.

Com fer una rúbrica per valorar una tasca? Una bona estratègia es fer que l'alumnat avalui una producció model d'un alumne desconegut, d'un nivell acceptable en general, sense gaires errors. Per fer-ho, primer caldrà identificar els criteris, allò que buscarem a la producció. Podem proposar un treball en petits grups i després entre tota la classe.

- Què ha tingut en compte aquest alumne per fer el seu text?
- Quins elements ha inclòs?

La clau és aconseguir que l'alumnat s'apropriï dels criteris, sigui capaç d'identificar-los en una producció i, evidentment, que els apliqui quan els necessiti.

També es proposen **proves** d'avaluació sumativa, **instruments d'autoavaluació** de la cooperació entre alumnes i també **instruments d'observació**. Cada seqüència didàctica compta amb un quadre amb els objectes d'avaluació, els moments, els instruments i una proposta de puntuació.

## BIBLIOGRAFIA CITADA

ADAM, J.M. (1987). "Quels types de textes?", *Le français dans le monde*, núm. 192.

BARTH, B.M. (1993). *Le savoir en construction*. París: Retz.

COELHO, E. (2005). *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals*. Barcelona: Universitat de Barcelona – Horsori Editorial.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2013). *La lectura en un centre educatiu* [última consulta: maig de 2015].

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2011). "Estudi PISA 2009. Síntesi de resultats", *Quaderns d'Avaluació*, núm. 19.

JORBA et al. (1998). *Parlar i escriure per aprendre*. Barcelona: Publicacions de l'ICE de la UAB.

LEE, C. (2010). *Reading in the disciplines: the challenges of adolescent literacy*. Nova York: Carnegie Corporation.

LEMKE, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós Ibérica.

LEONTIEV, A. N. (1977). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Digitales Soyuz.

MERCER, N. (2000). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.

TALITZINA, N. F. (1981). *Psychology of learning*. Moscou, Progress Publishers.

WILSON, J.T.; CHALMERS, I. (1988). *Reading strategies for improving student work in the Chem Lab*. *Journal of Chemical Education*, vol. 65 (11), pàg. 996-999.

L'IMPULS DE LA LECTURA

## **TEXTOS PER LLEGIR I APRENDRE**

### CIÈNCIES SOCIALS

1. **EL NEOLÍTIC**
2. **LA PESTA NEGRA**
3. **GLOBALITZACIÓ I AGRICULTURA**
4. **LA GUERRA CIVIL ESPANYOLA DES DEL BÀNDOL DE LA REPÚBLICA**

0. LLEGIR PER APRENDRE CIÈNCIES SOCIALS. PRESENTACIÓ DE LA COL·LECCIÓ

COL·LECCIÓ DE MATERIALS DIDÀCTICS DE LECTURA

PER A L'ÀREA DE CIÈNCIES SOCIALS

**EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA**



Generalitat de Catalunya  
Departament d'Ensenyament