

ÀMBIT DE LLENGÜES A L'ESO

Juny de 2009

Introducció PÀGINA 2

- 1. Un currículum orientat a promoure el desenvolupament de competències** PÀGINA 4
- 2. Els continguts de la matèria i la seva seqüenciació** PÀGINA 8
- 3. La rellevància dels contextos en l'aprenentatge i la seva selecció** PÀGINA 20
- 4. Orientacions i estratègies metodològiques i d'avaluació per a l'aprenentatge per competències** PÀGINA 23



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació
**Direcció General de l'Educació
Bàsica i el Batxillerat**

www.xtec.cat/edubib

Introducció

Aquest document recull les idees centrals de les propostes del nou currículum de l'àmbit de llengües de l'etapa de l'educació secundària obligatòria i vol aportar les claus d'interpretació més fonamentals. També es proposen exemples concrets que poden ajudar els equips de professorat en el disseny de les pràctiques docents. Les orientacions que hi ha a continuació són totalment congruents amb la introducció de l'àmbit de llengües del document prescriptiu del currículum.

Es considera molt necessari i recomanable que els centres i els equips docents prenguin decisions raonades que permetin, d'una banda, adequar la pròpia proposta formativa al context educatiu del centre d'acord amb la tipologia de l'alumnat, els seus interessos i ritmes d'aprenentatge i el seu context de pertinença, el barri i/o la localitat. En definitiva, adaptar el currículum al propi projecte educatiu del centre. D'una altra, visualitzar els continguts rellevants i fonamentals que permeten construir un marc interpretatiu general que l'alumnat després pugui aplicar a altres situacions, problemes, conflictes o realitats.

El fonamental és canviar la perspectiva, el focus que organitza les programacions. Per tant, caldrà conservar allò que actualment està generant bones pràctiques docents; canviar els elements que les dificulten o que no són adients; i introduir aquells que suposen iniciar el camí per al desenvolupament de les competències bàsiques i, de manera especial, la competència plurilingüe i intercultural. Aquests canvis han de ser propostes coordinades de les diferents llengües i que impliquin, sempre que es pugui, les activitats d'altres matèries curriculars al llarg de tota l'educació secundària obligatòria.

Pretendre treballar tots els continguts, si s'aborden de forma lineal i contínua, difícilment consolida aprenentatge efectiu i estimulant. El llistat de continguts és ampli i el temps escolar és limitat. Per tant, caldrà, d'una banda, estructurar els continguts establint vincles entre ells i seleccionar-los a partir d'unes prioritats consensuades per l'equip docent, i d'una altra, dotar l'alumnat d'esquemes d'observació i d'anàlisi, de models interpretatius, o de mètodes de treball a partir dels quals l'alumnat pugui observar, valorar, interpretar i actuar en el món que l'envolta de manera crítica, reflexiva i responsable, és a dir, dotar-los de les competències metodològiques, personals i comunicatives que els facilitin la mobilització dels coneixements adquirits.

Una lectura del currículum permet observar que les possibilitats de treball de cadascuna de les matèries de l'àmbit de llengües són àmplies i amb múltiples connexions entre altres matèries curriculars. Això, que pot presentar-se com un obstacle, es converteix en un element molt potent perquè facilita la interdisciplinarietat i l'establiment de relacions constants amb les altres matèries, i s'evita així l'atomització i la simple mecanització dels continguts i dels coneixements.

En l'àmbit de llengües aquesta visió global de l'aprenentatge té molts aspectes que cal considerar, si es vol aconseguir que l'alumnat sigui competent en l'ús del recursos lingüístics per comunicar-se i per aprendre. N'és la base de la competència transversal més fonamental (la competència comunicativa), perquè intervé d'una manera nuclear en el desenvolupament de la resta de les competències i d'una manera més específica en el de les metodològiques (focalitzades en l'aprenentatge escolar), així com en tot el que té a veure amb les competències personals.

Cal tenir molt en compte que els continguts lingüístics són una part essencial dels coneixements de cadascuna de les matèries curriculars i que, en conseqüència, el seu aprenentatge dependrà de la correcta articulació dels seus ensenyaments al llarg de tot el procés d'aprenentatge. Per assegurar l'eficàcia dels continguts lingüístics, cal que els equips docents, tot el professorat, arribin a acords concrets en els aspectes lingüístics, cal elaborar el projecte lingüístic del centre (PLC) amb precisions sobre la necessitat d'organitzar les interaccions orals per aprendre a llegir, a escriure i a pensar, sobre els processos de lectura i escriptura, sobre l'ús de les TIC i els mitjans de comunicació audiovisual, etc.

També implica una revisió a fons de les estratègies i metodologies d'aula, i incorporar o potenciar aquelles que desenvolupen un tipus d'aprenentatge orientat a l'adquisició de coneixements rellevants i estructurats i a la seva aplicació en situacions i contextos diversos que reforcin la retenció, comprensió i significativitat d'allò après. En aquest sentit, els mètodes i estratègies basats en la participació i interacció de l'alumnat poden potenciar aquest tipus d'aprenentatge en la mesura que el coneixement es discuteix i s'aplica de forma cooperativa.

La finalitat d'aquestes orientacions és, doncs, proporcionar als centres i als equips docents criteris, propostes i suggeriments per desenvolupar i concretar el currículum de llengües i per facilitar la presa de decisions coherents i fonamentades.

El document s'organitza en quatre apartats:

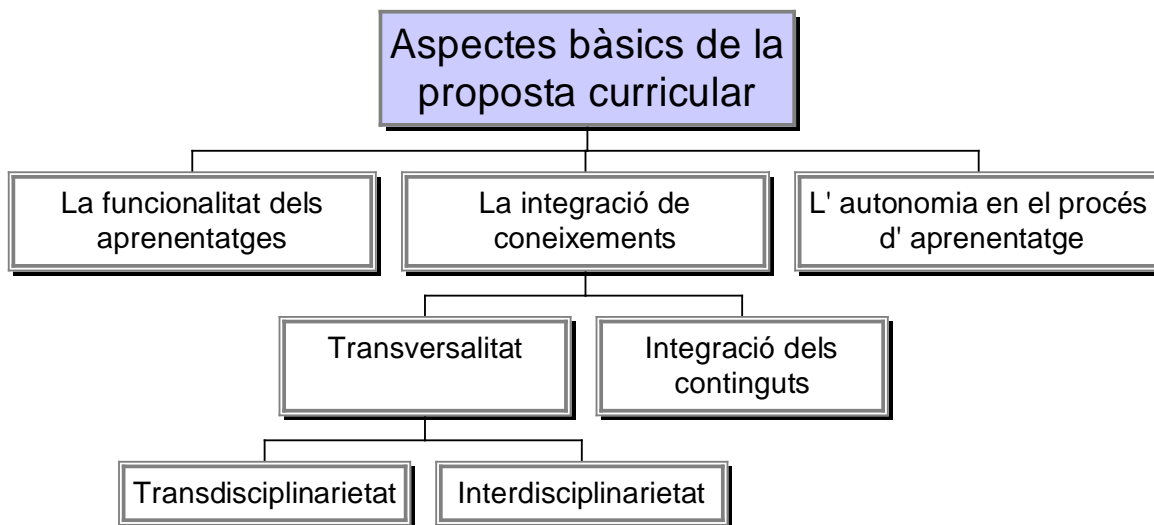
1. Un currículum orientat a promoure el desenvolupament de les competències.
2. Els continguts de la matèria i la seva seqüenciació.
3. La rellevància dels contextos en l'aprenentatge i la seva selecció.
4. Orientacions i estratègies metodològiques i d'avaluació per a l'aprenentatge per competències.

1. Un currículum orientat a promoure el desenvolupament de les competències

La nova mirada que suposa un currículum orientat a l'adquisició de competències estableix que la finalitat de l'educació obligatòria és aconseguir que els nois i les noies adquireixin les eines necessàries per entendre el món i esdevinguin persones capaces d'intervenir activament i crítica en la societat plural, diversa i en canvi continu que els ha tocat viure. En aquest sentit, un currículum per competències significa ensenyar per aprendre i poder continuar aprenent al llarg de tota la vida. Esdevenir "competent" implica fer-se conscient que el procés d'ensenyament i aprenentatge té un recorregut que va més enllà de l'escolaritat obligatòria.

El concepte de competència es relaciona amb la capacitat per aplicar, de manera integrada, coneixements teòrics, habilitats i actituds en la comprensió de situacions de l'entorn i en l'actuació responsable i coherent. Per tant, no es tracta solament "d'adquirir" els coneixements, sinó de "saber-los utilitzar" adequadament en l'actuació per resoldre les situacions que planteja la realitat. Aquest plantejament se situa clarament en la línia dels enfocaments comunicatius de l'ensenyament de la llengua que sorgeixen del reconeixement que la llengua s'aprèn en els seus usos i no a partir de l'estudi dels seus components gramaticals.

Quadre 1. Aspectes bàsics de la proposta curricular



Aquesta proposta es vincula amb la concepció constructivista: aprendre consisteix a integrar i relacionar noves informacions amb els coneixements preexistents per tal que el coneixement sigui significatiu i, en estar relacionat amb les situacions comunicatives d'ús, sigui possible mobilitzar-los per aplicar-los a noves situacions. Atès que no es tracta d'emmagatzemar informació (els canvis tecnològics fan pensar que aquesta ja no és una feina humana) esdevé fonamental que l'alumnat aprengui a cercar-la, interpretar-la, seleccionar-la i integrar-la en la construcció de les interpretacions pròpies.

Algunes de les claus per entendre què ens aporta la idea d'aprenentatge per al desenvolupament de competències són les tres següents: la integració de coneixements, la funcionalitat dels aprenentatges i l'autonomia que permet prendre consciència del propi procés d'aprenentatge (quadre 1).

En el cas de l'ensenyament i aprenentatge de les llengües, la literatura i els llenguatges audiovisuals, aquests tres components tenen un paper fonamental, perquè el seu aprenentatge no té sentit en el buit, sinó que s'ha d'omplir de significat. Les relacions amb les altres matèries són fonamentals i, a més, l'autonomia i l'aprenentatge per aprendre depèn en gran mesura del desenvolupament de les competències comunicatives.

1.1 La integració dels coneixements

Ser capaç d'actuar en situacions de l'entorn comporta afrontar la seva complexitat i la necessitat de tenir en compte i d'interrelacionar variables, coneixements i habilitats molt diversos; la necessitat de saber utilitzar modes comunicatius i instruments diferents per tal de compartir informacions, dades i opinions; la necessitat de saber treballar juntament amb els altres, promoure iniciatives i prendre decisions, etc. Això vol dir que el currículum, tot aprofundint en un coneixement específic, ha de promoure el desenvolupament de la capacitat de l'alumnat per connectar aquest coneixement específic amb el d'altres disciplines, i per actuar en el seu entorn personal, professional o ciutadà de manera raonada i coherent.

La idea de la **integració de coneixements** s'entén en dos sentits: d'una banda, relacionar continguts disciplinaris diferents **-la transversalitat-**, siguin o no d'una mateixa matèria; i de l'altra, **integrar els continguts** conceptuals, procedimentals i actitudinals.

La integració dels diferents aprenentatges, des del punt de vista de la **transversalitat**, posant en relació els distints tipus de continguts disciplinaris, permet que el currículum d'una matèria es pugui plantejar des de dos enfocaments: un de **transdisciplinari** (entre disciplines de diferents àrees de coneixement) i un d'**interdisciplinari** (entre les disciplines que integren una mateixa àrea).

- a) Des de la perspectiva d'un currículum per competències, la **transdisciplinarietat** suposa buscar les relacions i les interseccions dels continguts d'una matèria amb els d'altres matèries: l'educació artística, la matemàtica, les ciències socials, la tecnologia, les ciències de la naturalesa... i seqüenciar-los de forma coherent, afavorint les interrelacions, evitant les repeticions i prenent decisions sobre què, com i quan s'ensenyen determinats continguts i qui els ensenya.

Per exemple, si es tracta d'ensenyar a descriure, és evident que cal que el professorat de les diferents matèries es posi d'acord en qui i què ensenyarà (cada matèria té les seves especificitats però hi ha evidents relacions), i com i quan es farà. Sabent que, a més, caldrà establir relacions de manera que facilitin la transferència dels aprenentatges, tot essent conscient del que és particular i característic de cada matèria.

- b) La **interdisciplinarietat**, parlant d'una manera general, suposa treballar els continguts d'una àrea del coneixement de forma integrada, connectada o relacionada, atès que es tracta de desenvolupar en els nois i noies un coneixement global que es pugui aplicar a la interpretació de situacions comunicatives complexes i de problemes socials rellevants des de diferents

perspectives i proposar alternatives que fomentin la participació activa i responsable en situacions reals.

Per exemple, en les matèries lingüístiques (català, castellà i llengües estrangeres) hi ha una tasca importantíssima de programació que cal realitzar per aconseguir el desenvolupament harmònic de les competències comunicatives i de les competències plurilingües i interculturals: cal coordinar els ensenyaments i aprenentatges comunicatius i lingüístics que es realitzen en totes les activitats educatives del centre escolar. En la seqüenciació dels continguts de l'apartat 2 es precisa més aquest aspecte.

- c) Pel que fa a **la integració dels tres tipus de continguts** (conceptuals, procedimentals i actitudinals) ve orientada pel mateix currículum quan defineix "competència" com la mobilització i aplicació de coneixements, habilitats i actituds per a la resolució de problemes en contextos diferents amb qualitat i eficàcia. En l'anterior currículum de la LOGSE es va fer un pas endavant en identificar aquests diferents tipus de continguts que s'havien de tenir en compte, quan abans només se centrava l'ensenyament en els conceptuals. A partir de la introducció del concepte de competència, el currículum vol posar de relleu que els tres tipus de continguts no s'aprenen de manera aïllada, sinó integrats com a recursos que es mobilitzen en relació amb situacions de l'entorn.

Per exemple, si volem ensenyar a descriure, a més de tenir en compte la transversalitat, caldrà disposar dels coneixements, científics i de tota mena, relacionats amb l'objecte que cal descriure, dels coneixements de l'escriptura i de les actituds de rigor en la seva realització. Des de l'àmbit de llengües, a més, caldrà tenir en compte les construccions simbòliques que des dels diferents llenguatges s'han elaborat per a la representació de la realitat. En aquest camp, la lectura d'obres literàries i de les diferents arts i dels mitjans de comunicació serà una font inesgotable de recursos per a la millora de les competències per a l'observació.

1.2 La funcionalitat dels aprenentatges

La funcionalitat dels aprenentatges (aplicació dels coneixements en diferents situacions i contextos) té en l'àmbit de la comunicació i el llenguatge un paper crucial, atès que només es pot aprendre llengua i comunicació a partir de la seva utilització raonada. Per aquest motiu, cal tenir en compte que l'organització dels continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals esdevenen els mitjans a través dels quals es poden comprendre i interpretar fets, situacions i problemes.

En la mesura que l'alumnat pren consciència que els coneixements serveixen per comprendre i proposar solucions a problemes coneguts, propers i reals, en reconeix el seu valor. Per assegurar la funcionalitat dels aprenentatges lingüístics i comunicatius, el professorat ha de donar rellevància a la seva contextualització. En el disseny de les activitats d'aprenentatge és clau la creació de situacions de comunicació que donin sentit a les activitats i permetin la transferència d'informació per facilitar la interpretació i solució dels problemes a diferents nivells.

L'aplicació dels aprenentatges comporta ser capaç de transferir uns coneixements o habilitats apresos en unes situacions concretes a la comprensió de situacions no analitzades explícitament a l'aula. Això vol dir que les preguntes a plantejar per avaluar si l'alumnat ha desenvolupat una determinada competència no poden ser totes de tipus reproductiu d'allò que s'ha dit, s'ha exemplificat o diu el llibre de text. Per contra,

han de possibilitar que l'alumnat demostrï que és capaç d'aplicar el coneixement après en l'anàlisi i solució de noves situacions comunicatives, i en la presa de decisions en relació amb temàtiques diverses, de manera argumentada i fonamentada en sabers i en valors. Per exemple, després d'haver llegit un llibre, caldrà pensar en activitats comunicatives que duguin l'alumnat a interpretar i no solament a "recordar/reproduir" el que es diu explícitament en el text.

La funcionalitat dels aprenentatges és tan clau que la programació de l'ensenyament de la comunicació i les llengües ha de tenir com a eix central la creació de situacions comunicatives que donin sentit a totes les activitats acadèmiques relacionades amb la llengua i la comunicació.

Per exemple, en les unitats didàctiques (de la mena que siguin) la previsió de l'organització del grup-classe en diferents moments per a la verbalització, reflexió compartida, discussió i comunicació és una de les exigències per assegurar l'aprenentatge dels continguts i el desenvolupament de la competència plurilingüe i intercultural.

1.3 L'autonomia en el procés d'aprenentatge

L'autonomia, entesa com l'adquisició d'eines i estratègies per aprendre, prenent consciència del propi procés d'aprenentatge, tant individual com col·lectiu, és un aspecte clau que cal desenvolupar des de totes les matèries, atès que un currículum per competències es formula perquè l'alumnat esdevingui "competent" al llarg d'un procés d'ensenyament i aprenentatge que va més enllà de l'escolaritat obligatòria. En aquest sentit, s'avança un pas més: mentre que un currículum associat a l'aprenentatge de continguts dona lloc a aprenentatges molt contextualitzats que cal modificar quan canvien els referents de les ciències, les competències tenen un recorregut més ampli que s'inicia a l'escola i continua al llarg de la vida.

Per això ha de fomentar que l'alumnat prengui consciència del propi procés d'aprenentatge i també com aquest aprenentatge s'enriqueix en la mesura que es comunica i es comparteix amb els altres. En aquest sentit, el paper de la llengua pren una gran rellevància en la construcció i comunicació del coneixement, ja que és l'eina que permet reconstruir-lo. Tanmateix l'educació és possible perquè el coneixement és comunicat i comparteix amb els altres. Aquest procés requereix l'ús de les habilitats discursives de la llengua que permeten comunicar i participar en la construcció compartida del coneixement, són les habilitats cognitivolingüístiques, que cal tenir en compte en l'aprenentatge de les diferents matèries curriculars i que són un àmbit educatiu que requereix la col·laboració de tot l'equip docent del centre.

2. Els continguts de la matèria i la seva seqüenciació

Quan es fa una lectura dels continguts curriculars de la matèria, la primera percepció és que en són molts i que no hi ha prou temps per aconseguir que la majoria de l'alumnat els aprengui de manera significativa. I tot i així, moltes vegades es constata que encara la llista s'hauria d'ampliar, que hi ha conceptes que no estan citats i són importants en un ensenyament bàsic.

Per tant, la feina de seleccionar, organitzar i seqüenciar els continguts és molt necessària i important. Comporta tenir en compte que no tots són del mateix nivell ni tenen la mateixa rellevància. A més, cal no oblidar que un canvi de currículum no significa que s'hagi de partir de zero i canviar totalment els programes actuals del centre. El que cal és que el que s'està fent al centre educatiu esdevingui el marc de la innovació educativa. Com en l'aprenentatge significatiu, cal la integració o assimilació de les noves idees dintre de la cultura docent per fer possible que aquesta doni resposta a les necessitats de l'alumnat actual dels centres educatius.

En aquest apartat s'analitzen els continguts del currículum i s'aporten criteris per a la seva selecció i seqüenciació.

2.1 Anàlisi dels continguts

Abans de referir-nos a l'anàlisi dels continguts específics de l'àmbit de llengües hi ha uns aspectes previs que cal tenir en compte: si es tracta d'aprendre llengua i comunicació, de desenvolupar la competència plurilingüe i intercultural, l'eix dels continguts cal situar-lo en els usos i situacions comunicatives que es produeixen en les activitats educatives, per tant, continguts comuns a les diferents matèries curriculars i a totes les llengües i llenguatges que s'ensenyen al centre educatiu. Això significa que, perquè la seqüenciació d'aquests continguts sigui efectiva, cal la coordinació des dels diferents àmbits escolars (nivells i departaments) i, d'una manera general, entre tots els implicats en el procés educatiu i en el projecte lingüístic del centre.

Quadre 2. Dimensions de l'àmbit de llengües (Llengua catalana i literatura, Llengua castellana i literatura, Llengües estrangeres)

<p>Dimensió comunicativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oral • Escrita • Audiovisual <p>Dimensió estètica i literària</p> <p>Dimensió plurilingüe i intercultural</p>

En les matèries lingüístiques hi ha tres dimensions fonamentals: la comunicativa, la literària i la plurilingüe i intercultural (quadre 2). La primera, compartida totalment amb les altres matèries curriculars, té com a eix les competències comunicatives i les metodològiques en què cal considerar la llengua i els altres llenguatges audiovisuals; la segona, se centra en la construcció del lector literari, nucli vertebrador dels continguts de la matèria; la tercera, que cal contemplar també des de les altres matèries, focalitza l'atenció de l'alumnat en la diversitat de llengües i de construccions socials de les representacions i interpretacions de la realitat.

2.1.1. Elements comuns a totes les matèries curriculars

Hi ha un primer àmbit d'anàlisi que fa referència a les habilitats cognitivolingüístiques i a les competències metodològiques, en especial al tractament de la informació i les competències digitals. Es tracta de les habilitats per a la interacció i la mediació i les de recepció i producció tant oral com escrites i audiovisuals que intervenen en la captació, selecció, elaboració i comunicació de la informació i el coneixement. El fet que siguin comunes a totes les matèries curriculars, facilita el treball amb els altres professors i professores.

Per exemple, a les classes de ciències de la naturalesa i de ciències socials es combinen els diferents tipus de text contínuament, però cadascun té unes finalitats específiques en el procés que comporta la construcció de models teòrics, tal com mostra el quadre 3, en el cas de les ciències de la naturalesa, i el quadre 4, en el cas de les ciències socials, amb un exemple pràctic (quadre 5).

Quadre 3. Les habilitats cognitivolingüístiques en les ciències de la naturalesa

Descriure	Comporta parlar sobre com és o com passa alguna cosa (un objecte, un material, un organisme, un fenomen...) d'acord amb un model teòric. Possibilita "dibuixar" l'escenari a partir del qual es genera el procés de modelització.
Explicar, Exposar	Implica establir relacions entre fets en l'espai i el temps, i entre aquests i les idees.
Argumentar	Promou discutir la rellevància del model utilitzat per interpretar els fenòmens, amb la finalitat de convèncer.
Justificar	Comporta relacionar els fets o evidències identificades amb el model teòric que es construeix, de manera que la justificació del fet estigui ben organitzada.
Definir	Possibilita descriure conceptes a partir de les seves propietats o característiques, indicant-ne només les necessàries i suficients, i utilitzant els termes propis del llenguatge científic.

A les classes de ciències socials també es fan servir diferents tipologies textuals, segons si es tracta de descriure, explicar, justificar, interpretar o argumentar els fenòmens:

Quadre 4. Les habilitats cognitivolingüístiques en les ciències socials

Descriure	Explicita quins són els elements que caracteritzen un fet o fenomen social.
Explicar	Exposa quines són les causes i conseqüències per fer més comprensibles els fets, fenòmens o situacions.
Justificar	Aporta les raons i explicacions de les ciències socials a la interpretació d'un fet o fenomen.

Interpretar	Permet atribuir un significat propi als fets i problemes socials i explicita una determinada manera d'entendre el món.
Argumentar	Tracta de fer valer la pròpia interpretació sobre un problema social mitjançant arguments forts, adequats i suficients amb la finalitat de modificar l'estat d'opinió d'altres.

Quadre 5. Exemple de preguntes que orienten el discurs propi de les ciències socials

Sobre l'explotació laboral infantil al món				
Descripció	Explicació	Justificació	Interpretació	Argumentació
<ol style="list-style-type: none"> 1. Què és un conflicte? 2. Què passa en aquest conflicte? 3. Què és l'explotació laboral infantil? 4. Què és el treball infantil? Què no és? 5. Què fan els infants explotats? 6. Qui intervé? Qui són els agents/protagonistes? 7. Qui són els afectats? 8. Quants són els afectats? 9. On es produeix l'explotació laboral infantil? 10. On viuen els infants explotats? 11. Com viuen els infants explotats? 12. Com se senten els infants explotats? 13. Què en pensen els infants? 14. Què en pensen dels altres agents/protagonistes? 	<p>El perquè de cadascuna de les respostes donades en la descripció del problema.</p>	<p>El perquè de cadascuna de les raons anteriors per acabar responnent a les preguntes següents:</p> <p>Quines són les raons:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Polítiques? • Econòmiques? • Socials? • Culturals (valors, creences, religions, costums, tradicions...)? <p>En definitiva, respondre el perquè d'un món desigual.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Què en penses tu? (Com ho veus? Què creus) 2. Per què ho creus? En què et bases per pensar-ho? Quines són les raons per justificar la teva opinió, el teu posicionament? 3. Quines alternatives proposes per resoldre el conflicte? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La meua idea és que... 2. Les meves raons són... 3. Els arguments en contra de la meua opinió són/poden ser... 4. Convenceria a algú que no em creu/que no opina el mateix amb... 5. L'evidència que donaria per convèncer els altres és que...

En totes les matèries curriculars s'ha de vetllar per l'ús lingüístic normalitzat i reflexiu. L'aprenentatge de llengües no és el resultat de l'acumulació de sabers superposats, sinó que és producte de les hipòtesis que l'aprenent formula sobre el funcionament de la llengua i que emergeixen i evolucionen de i en la interacció amb altres usuaris, experts o aprenents, amb els quals intercanvien missatges comunicativament rellevants. La interacció entre aprenent i expert o entre aprenents és alhora l'objectiu i el mitjà essencial per a l'aprenentatge de llengües, per la qual cosa cal garantir l'ús normalitzat i reflexiu de les llengües.

Aquest primer grup de continguts cal completar-lo amb els dels processos de lectura i escriptura i els recursos dels intercanvis orals necessaris per a la consciència i reflexió que els desenvolupa i els fa més coherents. La importància d'aquests continguts es

posa de relleu en el mateix currículum. El Projecte Lingüístic pot ser també un instrument de reflexió sobre el perill que comporta, per al desenvolupament de competències lingüístiques i per a la integració social de les persones, la restricció del català als espais vinculats al currículum escolar i la seva desvinculació de les relacions interpersonals, afectives, lúdiques, etc. En aquest sentit, el professorat ha de ser conscient de la necessitat del desenvolupament de les competències comunicatives i lingüístiques de l'alumnat per a l'assoliment dels objectius bàsics de la pròpia matèria. I per tant, cal que se senti implicat en l'elaboració i aplicació del Projecte Lingüístic, ja que proporciona les eines fonamentals per a la formació dels nois i les noies.

2.1.2. Elements específics de les matèries lingüístiques.

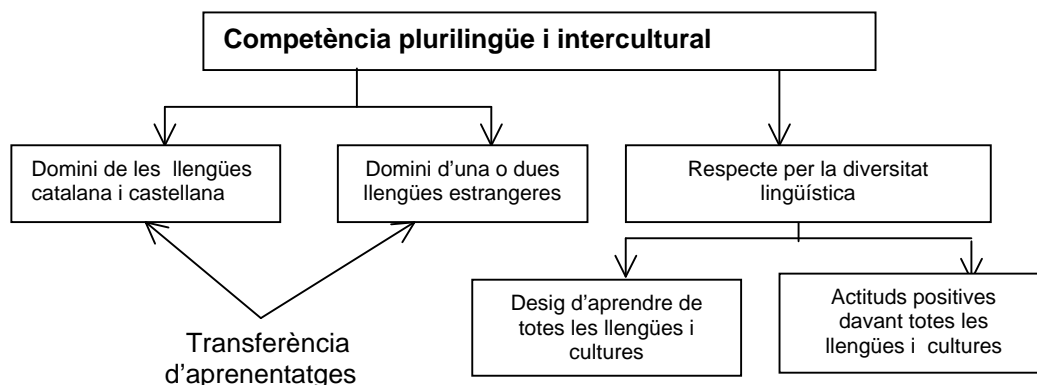
En coherència amb els plantejaments que es fan des del Consell d'Europa, i en concret, prenent com a referència el *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprenentatge, ensenyament, avaluació* (MECR), el currículum planteja articuladament els continguts de totes les llengües i els llenguatges audiovisuals i altres no verbals que s'ensenyen al centre educatiu. Com ja s'ha dit abans, aquests continguts es presenten agrupats i ordenats en tres dimensions que no són excloents, molts dels continguts podrien classificar-se en un altre àmbit. De fet, les tres dimensions són presents, en major o menor grau, en totes les activitats docents d'aquest àmbit.

a) La dimensió plurilingüe i intercultural

Tot seguint la proposta del MECR, la finalitat central de l'ensenyament de llengües, tal com la proposa el currículum, és la formació de parlants plurilingües i pluriculturals. La qual cosa significa que, a més del domini de les llengües que s'ensenyen a l'escola, cal aprendre a gestionar el seu ús d'acord amb la situació comunicativa; cal assolir la competència plena en català, la llengua pròpia de Catalunya, i en castellà, garantia que l'escola proporciona a l'alumnat la competència que els cal per tenir les mateixes oportunitats.

La competència plurilingüe i intercultural inclou a més el domini d'una o dues llengües estrangeres, el respecte per la diversitat lingüística, saber transferir els aprenentatges d'una llengua a les altres, saber usar els diferents registres de les diferents llengües per a finalitats educatives i el desig d'aprendre altres llengües i d'aprendre de totes les llengües i cultures, i, d'una manera totalment integrada, l'assoliment del domini de les competències comunicatives audiovisuals i digitals necessàries per ser competent en la nostra societat.

Quadre 6: Competència plurilingüe i intercultural



Aquesta competència suposa disposar de recursos relacionats amb els coneixements de les llengües, les famílies de llengües, la manera de formar paraules... (“Coneixement, mitjançant els enregistraments, de les varietats més rellevants del català”); amb les habilitats comunicatives, com percebre les qualitats fòniques d’una llengua, comparar paraules... (“Identificació de les semblances i diferències dels sistemes fonètics i la prosòdia de diferents llengües conegudes”) i el desenvolupament d’actituds, representacions i valors positius davant de totes les llengües i les persones que les parlen (“Actitud crítica davant dels missatges que suposin qualsevol tipus de discriminació i voluntat de superar els prejudicis”) (quadre 6).

b) La dimensió comunicativa

Aquesta competència suposa saber interaccionar oralment (conversar, escoltar i expressar-se), per escrit i amb l’ús dels llenguatges audiovisuals, tot fent servir el propi cos i les tecnologies de la comunicació, amb gestió de diverses llengües. El desenvolupament de tots aquests àmbits facilitarà el de la competència intercultural per poder valorar la diversitat cultural que fa comprendre i expressar la seva percepció del món, la d’altri i la de la seva pròpia realitat.

Exemples d’aquests continguts són molt fàcils de trobar en les altres matèries:

- “Participació en converses pautades i controlades en l’entorn escolar relacionades amb continguts d’altres àrees de coneixement, formulant preguntes i respostes adequades a les necessitats de les activitats i amb l’ús d’estratègies de comunicació per resoldre les dificultats durant la interacció”.
- “Utilització dirigida de la biblioteca - mediateca del centre així com dels recursos de les TIC com a font d’informació per a la realització dels treballs escrits propis de cada matèria curricular”.

I també en l’àmbit de llengües:

- “Participació en les interaccions orals, escrites i audiovisuals que tenen com a eix la construcció de la relació social a l’interior de l’aula i del centre”.
- “Lectura en veu alta amb dicció, entonació i ritme adequats a la situació comunicativa i la seva funció, amb la possibilitat d’usar els recursos de les TIC (enregistrament de veu) i els mitjans de comunicació (ràdio)”.
- “Procediment de textualització i revisió per aconseguir coherència dels continguts de textos orals, escrits i audiovisuals”.
- “Recerques a Internet en alguna de les llengües estrangeres. Utilització dels coneixements adquirits en altres situacions per aplicar-los a la comprensió de les idees bàsiques que s’expressen en el text”.

En la dimensió comunicativa hi ha un bloc de continguts que, molt relacionat amb els de la dimensió purilingüe i intercultural, cal considerar-los amb més detall. Es tracta de la reflexió sobre la llengua, els continguts relacionats amb el funcionament de la llengua i el seu aprenentatge. El fet que aquest contingut se situï dintre de la dimensió comunicativa planteja clarament la seva funció i el seu paper. No es tracta d’introduir el coneixement de les teories lingüístiques en cap de les llengües que s’aprenen, sinó que, a partir de les necessitats comunicatives, cal anar introduint aquells elements, el coneixement dels quals

ajudarà a millorar els processos de comprensió, expressió i interacció comunicatius, lingüístics i audiovisuals.

El camí no va del coneixement de la llengua a l'ús, sinó que cal iniciar el procés amb l'ús comunicatiu, continuar amb la seva reflexió sistemàtica i retornar novament al seu ús.

Per exemple, els continguts que hi ha a continuació no s'han de llegir com a explicació teòrica, ni pensar que el seu aprenentatge passa per l'exercitació i examen del que s'ha entès:

- Ús de la puntuació del text escrit en relació amb l'organització oracional i amb la forma del text (els paràgrafs i la distribució i l'ordenació de les idees expressades).
- Identificació i ús d'alguns connectors al servei de la cohesió del text, especialment els connectors d'enllaç, els connectors temporals i de lloc, i d'alguns mecanismes de referència interna, com la coherència verbal i nominal al llarg del text i els procediments de manteniment del referent.

Ben al contrari, el que ens indiquen els continguts anteriors és que en la lectura o en l'escriptura d'un text amb significat, l'alumnat haurà de reflexionar sobre la puntuació, els connectors o altres recursos que l'ajudaran a entendre millor el text o a corregir els defectes d'expressió. Aquesta activitat realitzada molt sovint farà que no solament millori el coneixement dels connectors, sinó també les habilitats necessàries per al seu ús adequat.

c) *La dimensió literària*

Aquesta dimensió, que és la més específica de les matèries de l'àmbit de llengües, es contempla a partir de la recepció de les produccions literàries, i també de la producció com a complement per a la necessària reflexió.

Hi ha quatre blocs que caldrà considerar en estructurar aquesta dimensió: **la lectura de textos literaris**, que és el fonamental; **els moviments literaris**; **els tòpics literaris**; i **els gèneres literaris**. A continuació se n'ofereixen alguns exemples:

- Lectura comentada i recitat de poemes, tot reconeixent els elements bàsics del ritme, la versificació i les figures semàntiques més habituals.
- Lectura comentada i dramatitzada d'obres de teatre o fragments, tot reconeixent els aspectes formals del text teatral, sobretot l'estructura.
- Coneixement d'autors de literatura catalana i espanyola -especialment novel·la, conte i poesia- del segle XX i contemporanis, a partir de lectures comentades d'obres o fragments, visionat de materials audiovisuals, jornades o recitals poètics, assistència a representacions teatrals, audicions de poemes musicats.
- Creació de textos literaris amb tècniques de foment de la creativitat i de simulació, versionat a partir d'anàlisis de textos models, i utilitzant alguns aprenentatges adquirits a les lectures.

(La seqüència didàctica de lectura i escriptura de l'annex d'aquest document parteix d'un text literari).

2.2 Seqüenciació dels continguts comunicatius i lingüístics

El primer aspecte que cal tenir en compte quan es planteja la seqüenciació dels continguts és que el canvi de currículum s'ha de fer de manera progressiva a partir del programa actual i, sobre aquesta base, començar a introduir canvis que es vagin apropant a la nova concepció que es planteja en el currículum.

El segon aspecte, ja específic de l'àmbit de llengües, és que es tracta de desenvolupar la competència plurilingüe i intercultural i que, per tant, de cap manera es pot pensar en una seqüenciació només centrada en els conceptes lingüístics, ni que obli la diversitat de llengües i de llenguatges que es donen en la nostra societat. En conseqüència caldrà assegurar que totes les representacions (i especialment les literàries i les dels llenguatges audiovisuals) de la realitat que s'aprenen a l'escola són contemplades dintre del currículum i que el seu ensenyament s'articula convenientment. Això no és senzill i caldrà fer-ho de manera progressiva i amb coordinació del procés per part de tot el professorat del centre.

El tercer i darrer aspecte que cal considerar: el programa de l'àmbit de llengües està fortament condicionat pel conjunt de situacions comunicatives o tasques que es poden dissenyar i, per tant, caldrà tenir molt en compte el que es diu en l'apartat "La rellevància dels contextos d'aprenentatge i la seva selecció" d'aquestes orientacions, perquè condicionarà molts elements de la seqüenciació. A més, caldrà considerar aquests contextos des de la perspectiva de les llengües que s'ensenyen al centre, perquè no pot tenir el mateix tractament una llengua de forta presència en l'entorn que una altra que hi té poques referències.

La llengua del país, el català, ha de tenir una especial consideració, com es dedueix dels plantejaments de la Llei de Política Lingüística. Tot plegat ha de confluir en un plantejament coherent per al desenvolupament de la competència plurilingüe i intercultural del nostre alumnat.

Tres són els camps del programa que caldrà contemplar en la seqüenciació dels continguts i que, alhora, són l'eix del Projecte lingüístic: els elements contextuais, els elements comuns a totes les matèries curriculars i, finalment, els elements de l'àmbit.

2.2.1 Elements contextuais

a) *L'entorn educatiu i els Plans d'entorn.*

Abans de qualsevol seqüenciació, és important tenir en compte els aspectes del Pla d'entorn que cal potenciar o de la col·laboració amb les institucions i associacions de l'entorn de centre que poden incidir en la creació de situacions comunicatives que donin sentit a les tasques escolars.

Per exemple, els jocs florals o determinades festes populars, la facilitat d'accés a la ràdio o la televisió del barri o del poble, etc., són aspectes que cal considerar perquè són font evident de funcionalitat en la seqüenciació dels continguts. (També és evident que aquest àmbit és un dels camps en què el centre ha d'intervenir per facilitar la consecució de les competències per aprendre al llarg de tota la vida).

També cal considerar les activitats educatives que promouen els ajuntaments i altres institucions locals, i de manera especial la biblioteca popular, eina importantíssima per a l'aprenentatge al llarg de la vida.

b) El centre educatiu com a espai de comunicació.

Alguns dels aspectes que s'han de tenir en compte tenen molta relació amb els que s'acaben de citar en l'apartat anterior: les festes escolars, la presència d'una emissora de ràdio, de TV, el web del centre, condicionen d'una manera molt important la seqüenciació de continguts de la matèria. Cal que el centre educatiu es plantegi seriosament la vessant comunicativa com quelcom que és essencial per a un entorn educatiu.

En aquest camp, sens dubte, la biblioteca (o mediateca) és una de les institucions clau que aporta multitud de moments educatius i que cal considerar d'una manera global des de totes les matèries, però d'una manera molt especial des de les matèries lingüístiques. I en aquest apartat s'ha de contemplar tota mena de documents i la presència de les TIC, no solament com a eines per a la recerca d'informació (competències metodològiques), sinó com a instruments per al desenvolupament de les competències comunicatives i creatives.

I un dels aspectes clau que caldrà tenir molt en compte és l'elaboració d'un pla de lectura, imprescindible en el Projecte Lingüístic, i eina central dels ensenyaments més específics de totes les matèries lingüístiques.

2.2.2 Elements comuns a totes les matèries curriculars.

Aquest grup de continguts, que ja s'han esmentat anteriorment, cal que s'ensenyin de forma coordinada entre el professorat de totes les matèries curriculars. És cert que aquesta coordinació sovint suposa una gran dificultat. Probablement serà oportú que, per iniciar el procés, es proposi l'acord entre dues o més persones d'un nivell concret, però l'objectiu final és que tot el professorat arribi a un acord.

Per exemple, es tracta de precisar com treballar coordinadament els processos de captació i selecció d'informació (amb les tècniques de presa d'apunts o altres semblants), els d'elaboració d'informació (amb els mapes conceptuals i altres representacions de relacions), i els d'estructuració i comunicació de la informació amb els tipus de text que s'utilitzen, aspecte clau per a la construcció dels coneixements específics de cadascuna de les matèries.

Per a una seqüenciació raonada i coherent, és molt útil prendre com a referència el que es diu en la resta d'orientacions i llibres en què es presenten experiències realitzades en aquesta línia de treball.

Com a orientació per a la seqüenciació dels continguts es proposa:

- Les tasques globals i col·laboratives, l'articulació i coordinació d'aquestes tasques ha de donar sentit i continuïtat al treball escolar més analític i concret.
- Caldrà precisar les habilitats cognitivolingüístiques concretes per a cada nivell (descripcions, explicacions...) arribant a l'acord de quins, amb quina seqüència i a quines matèries caldrà fer-ho.
- També serà convenient precisar quines característiques es contemplaran en cada nivell i matèria per centrar l'atenció de l'alumnat, atès que cada disciplina té les seves característiques i cal afavorir la transferència dels aprenentatges d'una a les altres.

- En aquest procés de seqüenciació acordada, la lectura, l'escriptura i la creació audiovisual són recursos molt freqüents en la metodologia de la majoria de les matèries curriculars. És del tot convenient que el professorat de les diferents matèries es posi d'acord en com realitzarà el procés de lectura, tractament de la informació i escriptura o creació audiovisual. Això significa: com es prepararan preguntes per avançar els continguts de la lectura; com s'organitzarà la conversa per facilitar la discussió sobre la lectura; com es concretaran les idees nuclears; com es representaran; com es planificarà el text que caldrà escriure; quines preguntes facilitaran la concreció de la seva presentació; quins criteris es tindran per regular la seva realització, etc. Evidentment, aquesta seqüència caldrà fer-la tenint molt en compte la disciplina de referència i la llengua o llengües que s'utilitzaran per a la realització de la tasca o unitat didàctica.
- Com en el cas dels processos de lectura i escriptura, caldrà seqüenciar les estratègies o tècniques d'aprenentatge que ajudin a la resolució de les tasques d'aprenentatge com la captació de la informació, amb la presa d'apunts o les tècniques de memorització, per posar algun exemple. Aprendre a aprendre suposa alguna cosa més que aplicar tècniques de manera mecànica i al marge dels continguts curriculars, per aquest motiu és clau que es realitzi aquesta seqüenciació dintre del procés comprensiu (i estratègic) de l'aprenentatge de cadascuna de les matèries curriculars i del conjunt d'elles.

En síntesi, amb la seqüenciació d'aquests àmbits s'estan assegurant els recursos procedimentals que cal tenir per poder desenvolupar d'una manera harmònica i coordinada totes les competències metodològiques i comunicatives necessàries per als aprenentatges específics de totes les matèries curriculars, incloent-hi les matèries lingüístiques.

2.2.3 Elements específics de l'àmbit lingüístic

Finalment, es precisen els continguts propis de les matèries lingüístiques, que cal situar-los en el context de la coordinació de totes les llengües que s'ensenyen a l'escola.

En primer lloc, cal insistir en la necessitat d'estructurar els continguts, no segons els models de les teories lingüístiques o literàries, sinó que la seqüència per al desenvolupament de la competència plurilingüe i intercultural ha de tenir com a eix la funcionalitat dels aprenentatges, de manera especial en les dimensions comunicativa i literària.

Un segon aspecte molt important és que, en els aprenentatges d'aquest àmbit, la conversa, les interaccions i la discussió orals, necessàries per a la reflexió sobre les tasques que es proposin, són una de les fonts més riques i importants d'aprenentatge lingüístic. En l'ensenyament i aprenentatge de totes les llengües ha de tenir un paper molt important aquest aspecte i, per tant, caldrà organitzar d'una manera molt precisa la varietat d'agrupacions de l'alumnat que permeti una desitjable diversitat de situacions comunicatives per afavorir tota mena d'interaccions.

Com a conseqüència d'aquestes dues afirmacions, és evident que caldrà organitzar els diferents aprenentatges propis de l'àmbit al voltant de situacions i tasques comunicatives. En la creació de seqüències d'aprenentatge, a més de les situacions d'aula cal considerar, entre d'altres que es concretaran en parlar dels contextos

d'aprenentatge, dos elements estructuradors fonamentals: la literatura i els mitjans de comunicació.

La Literatura

Aquest apartat ha de ser tractat com a part fonamental en el disseny del pla de lectura del PLC i posant una atenció especial en la utilització de la biblioteca. En els continguts del currículum de cada un dels cursos es fa una seqüenciació que s'ha de llegir precisament com a proposta que cal concretar tenint en compte cada una de les llengües, el nivell i els criteris que es formulen a continuació.

Atès que l'eix del treball ha de ser sempre la lectura autònoma o guiada d'obres contemporànies o clàssiques, d'obres de literatura juvenil i de literatura tradicional i popular, de visionats de materials audiovisuals, audició de recitats de poesies, representacions o audicions de poemes musicats, sempre adequats a l'edat i seguint un itinerari literari que parteixi dels coneixements previs del lector, s'articularen les activitats productives i receptives, com:

- **tasques globals de creació** (“Lectura comentada i dramatitzada d'obres de teatre o fragments...”; “visionat de materials audiovisuals vídeos, jornades o recitals poètics, assistència a representacions teatrals, audicions de poemes musicats”; “versionat a partir d'anàlisis de textos models, i utilitzant alguns aprenentatges adquirits a les lectures” com per exemple el versionat d'una novel·la a obra teatral, a còmic o a telenovel·la).
- **tasques analítiques per a la comprensió dels textos** (des de la interpretació més intuïtiva i personal a les relacions amb el context social i històric: Lectura comentada i expressiva de contes i altres relats breus, tot comparant i contrastant els temes i elements de la història, les formes d'inici, el desenvolupament cronològic i el desenllaç).

Com a àmbits per a la seqüenciació, es poden prendre els aspectes assenyalats en l'anàlisi dels continguts, i que en el currículum apareix en termes de:

- lectura d'obres que tenen com a comú un determinat tòpic;
- lectura d'obres d'un determinat gènere literari;
- lectura d'obres d'un determinat moviment literari, tenint en compte les influències històriques del moment en què es van produir.

Els mitjans de comunicació

En aquest apartat, l'estructuració resulta semblant al que s'acaba de proposar per a la literatura, ja que es poden seqüenciar activitats productives o receptives a partir de diferents mitjans de comunicació, on calgui analitzar els recursos expressius amb què es construeixen.

La possibilitat de comparar produccions literàries que han tingut una versió al cinema, el teatre o la cançó obre un camp per a la reflexió i la comprensió de les obres literàries i, alhora, del món audiovisual.

2.2.4. La reflexió sobre la llengua

Aquest aspecte és un dels continguts clau de l'ensenyament de les llengües. Cal, però, un canvi en la perspectiva del seu plantejament. No es tracta d'introduir les teories lingüístiques, amb la idea que del seu coneixement es deriva una millora en l'ús receptiu o productiu de la llengua, sinó que, al contrari, pensant en les competències que ha d'adquirir tot ciutadà i ciutadana, es tracta de situar el seu aprenentatge en el terreny del control dels processos de producció i recepció dels discursos. Això significa que, a més dels elements lingüístics, cal considerar els no verbals propis dels llenguatges audiovisuals, imprescindibles per a una comunicació eficaç.

La seqüenciació d'aquests coneixements, per tant, s'haurà de fer a partir de les unitats significatives que estructurin els programes de cada curs. Alhora, però, caldrà tenir molt en compte la necessitat d'arribar a síntesis que facilitin la interiorització d'aquests coneixements i la seva activació en la regulació dels processos comunicatius i en el desenvolupament d'una actitud crítica i reflexiva.

La seqüència didàctica de l'annex d'aquest document tracta de situar l'aprenentatge en el terreny del control dels processos de producció i recepció dels discursos.

2.2.5. Situacions comunicatives reals

L'ús de situacions comunicatives reals o simulades, en particular amb la utilització d'eines de comunicació digitals, és un altre dels àmbits que -també en l'aprenentatge de les segones llengües o les estrangeres- pot donar resultats d'aprenentatge eficaços i significatius. Cal que en el projecte lingüístic i en les programacions didàctiques es faci una seqüenciació que n'asseguri una gradació coherent i motivadora per a l'alumnat.

Alguns criteris que cal tenir en compte en la **selecció, organització i seqüenciació dels continguts**:

- **Els continguts s'han de seleccionar d'acord amb la situació comunicativa o tasca en què es desenvolupi l'activitat.** Els conceptes, procediments i actituds no tenen gaire sentit apresos de forma aïllada, sinó en el marc d'una funcionalitat comunicativa, per tant, cal la tria i ús dels recursos comunicatius i lingüístics adients. Per exemple, quan es prepara una unitat didàctica és important tenir ben clar quina és aquesta situació comunicativa i quins són els continguts més importants que cal dominar com a recursos per resoldre-la. Sovint, per preparar la selecció dels continguts, és útil fer un mapa conceptual o quadre que posi de manifest la jerarquització dels recursos comunicatius i lingüístics (conceptes, procediments i actituds) implicats i les seves interrelacions.
- **El context seleccionat condiona que es prioritzin uns continguts per sobre d'altres.** Cal evitar repeticions innecessàries i assegurar-ne la presència dels més importants. Per exemple és oportú fer-se preguntes que ajudin a prendre decisions: "Si només pogués ensenyar un contingut, quin prioritzaria? I si fossin dos? I si fossin tres?". Atès que molts dels continguts seran comuns a totes les llengües impartides al centre, caldrà tenir molta cura perquè, tot evitant les repeticions innecessàries, es faciliti la interiorització dels continguts i el desenvolupament de les relacions entre llengües, la qual cosa és a la base del desenvolupament de la competència plurilingüe i intercultural.
- **Els continguts no tenen el mateix grau de dificultat.** Alguns estan més a prop de les intuïcions, habilitats i els coneixements de l'alumnat, mentre que

d'altres requereixen dedicar més temps al seu ensenyament. També uns són més complexos i abstractes que d'altres. Cal, per tant, partir del que s'anomena "la demanda d'aprenentatge" d'un determinat contingut a l'hora preveure el temps necessari per treballar-lo (i les activitats). Per exemple, en els continguts de la dimensió estètica i literària és evident que la comprensió de determinats productes lírics actuals demana poder establir relacions amb altres obres literàries que sovint són molt lluny dels coneixements històrics i culturals de l'alumnat. Per contra, la lectura de determinades obres actuals de l'anomenada literatura juvenil, seran més fàcilment interpretades per l'alumnat d'aquestes edats.

- **Els continguts no s'aprenen a partir d'una única unitat didàctica**, i encara menys si es tracta de continguts procedimentals o actitudinals. Normalment, s'introdueixen en una, però la seva interiorització requereix aplicar-los en contextos diferents, utilitzar-los, tot augmentant el seu grau de complexitat. Per exemple, aprendre a estructurar un text descriptiu requereix poder fer descripcions de diferents menes d'objectes i des de les perspectives de les diferents matèries curriculars. Això suposa una programació en espiral que vagi representant els temes una i altra vegada però amb un grau de complexitat cada cop superior.

Com és conegut, en l'ensenyament no hi ha receptes màgiques. Que l'alumnat aprengui és el resultat d'un procés complex, en el qual s'interrelacionen moltes variables. Tanmateix, tampoc és el resultat de l'atzar. Una bona selecció i seqüenciació dels continguts és, sens dubte, una de les condicions necessàries. A les pàgines finals d'aquest document hi ha orientacions que poden ser un bon ajut per a una planificació adequada.

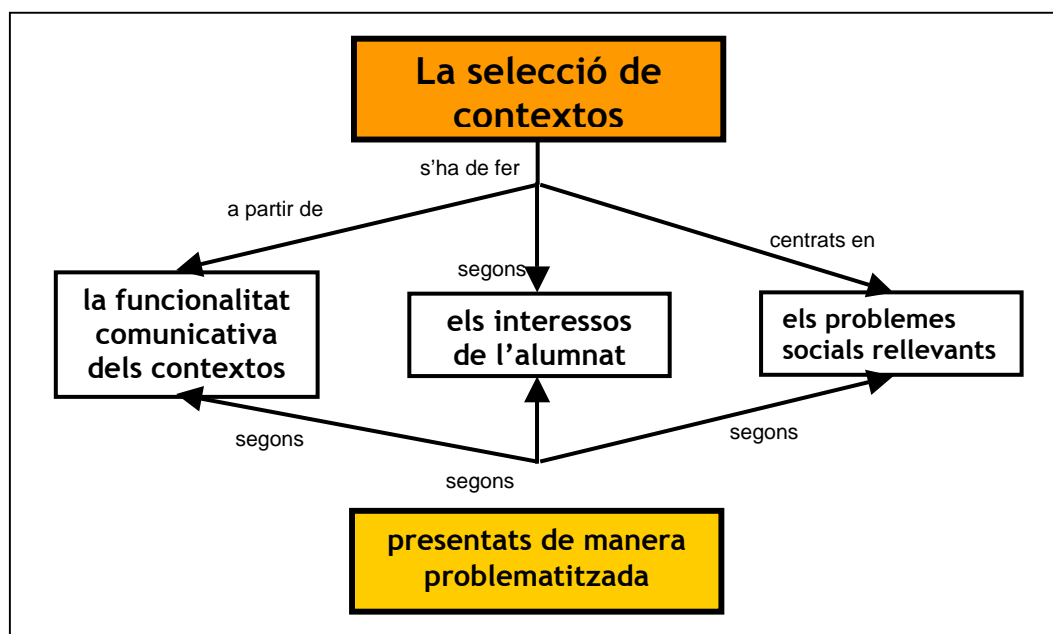
3. La rellevància dels contextos en l'aprenentatge i la seva selecció

Un dels aspectes en què el currículum posa un èmfasi especial és el dels contextos. L'aprenentatge, i en particular la construcció de coneixements, cal fer-lo en contextos que siguin significatius per als alumnes, que tinguin en compte les seves necessitats i els seus interessos profunds; al mateix temps, els contextos seleccionats per a l'aprenentatge de qualsevol tema, d'acord amb les finalitats de l'educació, han de ser socialment rellevants. Els criteris bàsics per a l'elecció dels contextos han de ser: la rellevància personal o social; la importància cultural o històrica; la pertinència en relació amb els coneixements que es pretenen ensenyar; i, en el cas de la llengua i la comunicació, sobretot la funcionalitat comunicativa.

En les matèries de llengua i comunicació hi ha dos contextos que, més que en cap altre dels àmbits curriculars, són d'especial importància per donar sentit a altres contextos escolars: l'entorn educatiu i el centre com a espai de comunicació. És important que els contextos d'aprenentatge que es triïn (fins i tot els de les matèries no lingüístiques) tinguin molt en compte la possible funcionalitat respecte a aquests dos, que concretarem més endavant.

Treballar en un context determinat permet donar significat concret als coneixements que s'aprenen, veure'n la seva aplicació, així com la interrelació entre els diferents tipus de coneixements rellevants en aquell context: conceptes, processos, actituds i valors. Així mateix, els contextos permeten apropar les diferents disciplines a la realitat, veure'n les nombroses interrelacions i entendre-les no com productes acabats sinó com a construccions científiques en evolució d'acord amb la realitat del món actual. Els contextos comunicatius, a més, atès que l'ús de la llengua i la comunicació és el requisit bàsic per a aprendre-les, han de atendre's especialment per aconseguir un aprenentatge eficaç. Això suposa un cert canvi en la perspectiva que cal tenir per seleccionar-los, respecte a la manera de seleccionar-los en altres matèries curriculars.

Quadre 7. Propostes per a la selecció dels contextos d'aprenentatge



La selecció dels contextos no es pot fer només en clau de motivació, sinó des de la seva vessant educativa completa (quadre 7). L'interès per aprendre sobre un tema es desperta, moltes vegades, en conèixer-lo i, en canvi, pot ser que inicialment els nois i noies no se sentin predisposats a aprofundir-hi. I, al contrari, pot ser que un tema desperti la seva curiositat inicial, però que aquesta s'esvaeixi ràpidament sense que s'hagi transformat en un interès real. Per això, és molt important que en el tractament de qualsevol context escollit es tingui en compte: la funció social que pot tenir i la seva problematització (que es plantegi com un problema, una pregunta, un dubte o una hipòtesi que cal intentar resoldre): és precisament en l'anàlisi de la funció social, dels interrogants i dels problemes, i en l'intent per comprendre'ls i per tractar de resoldre'ls, on adquireixen importància els diferents coneixements relacionats amb un context determinat.

Quan es parla de selecció de contextos d'aprenentatge sovint es considera que el més important és que l'alumnat adquireixi una bona informació sobre el tema escollit; tanmateix, tot i que aquesta informació és necessària, aquest no és el punt més important, ja que cal tenir en compte que els contextos han de ser el mitjà per tal que l'alumnat pugui integrar aquesta informació i construir coneixements realment rellevants per actuar raonadament. Per això cal que, a més de la captació de la informació, els contextos facilitin l'elaboració, reestructuració i comunicació dels aprenentatges.

De la mateixa manera que els contextos poden ser molt diversos, el disseny d'una determinada unitat didàctica (tasca, seqüència, projecte...) també pot ser molt variat, d'acord amb la seva finalitat. El nivell d'aprofundiment, d'interrelació entre les matèries, el fil conductor que guia la seqüenciació de la unitat, la seva organització (de formes de treball, horària...) pot partir de diferents enfocaments que es poden combinar al llarg d'un curs si es considera convenient (i possible). Per fer-ho, caldrà preveure els recursos necessaris i, per tant, s'haurà de ser molt realista i preveure com procedir perquè les innovacions suposin realment la millora de la qualitat educativa i no un simple canvi de formes o de noms. A tall d'exemple, presentem diverses possibilitats:

- Prendre un tema del material didàctic utilitzat i completar les activitats proposades amb alguna que clogui el tema i que tingui una clara funcionalitat comunicativa (escriure una carta a un diari, per exemple), i després dissenyar activitats amb diversos agrupaments de l'alumnat que fomentin l'intercanvi d'idees sobre la resolució de l'escriptura i les altres activitats i temes del material didàctic.
- Sense modificar l'estructura bàsica de les programacions curriculars del centre, seleccionar un contingut per treballar-lo des d'un punt de vista comunicatiu. Per exemple, si prenem un llibre de lectura que pot interessar l'alumnat, dedicar-hi una sèrie de sessions a la lectura i comentari col·lectiu que acabi en l'escriptura d'un conte fet per parelles. És segurament l'opció més senzilla des del punt de vista organitzatiu. Aquesta proposta es pot completar si es fa amb l'ús d'Internet per possibilitar l'intercanvi amb altres grups d'alumnes.
- Seleccionar una temàtica amb una clara funcionalitat comunicativa per plantejar-la des de les diferents llengües que s'ensenyen al centre, coordinant els objectius, les metodologies i l'avaluació. És fonamental en aquest cas que la coordinació assegurï la complementarietat dels enfocaments, eviti les repeticions inútils, alhora que assegurï la necessària exercitació que afavoreixi la interiorització necessària i la transferència dels aprenentatges fets en una llengua a les altres. Els aprenentatges s'interioritzen i reforcen a partir d'aplicar-los en situacions diverses. En cas contrari, s'obliden.

- Seleccionar entre les diferents matèries d'un nivell una competència transversal (metodològica sobretot) que calgui treballar-la en totes elles (per exemple la captació i elaboració de la informació en textos escrits). Des de cada disciplina s'escull el context d'aprenentatge que es considera més idoni en funció del model que es vol aprofundir, però respectant l'acord pres sobre la competència que es vol treballar coordinadament. Al final es planteja una activitat conjunta per ajudar l'alumnat a prendre consciència de la competència treballada de manera transversal.
- Seleccionar una temàtica per treballar-la amb d'altres matèries. Caldrà un acord amb el professorat de les altres matèries i serà convenient veure la mena de contextos que es tenen en compte en les altres matèries. S'haurà d'establir clarament el procés, els objectius de cada matèria i la mena d'avaluació que es farà (cal evitar la perspectiva negativa que sovint es dona als aspectes lingüístics, la resta de punts per les errades...).
- Un projecte en què, a més de tenir en compte matèries no lingüístiques, es coordinin diferents llengües. A partir d'un contingut que es proposa treballar des d'altres matèries, escollir situacions globals que es puguin fragmentar amb sentit i que es puguin treballar en diferents llengües. En aquest cas les altres disciplines orienten la seqüenciació.
- La darrera proposta és la més adequada per al desenvolupament de les competències, però suposa un grau de coordinació major i, com es veurà, és una mena de treball o projecte de síntesi. Si es fa en àmbits més restringits, pot ser una bona manera d'introduir noves metodologies: seleccionar un context per treballar-lo, conjuntament amb d'altres matèries, com un projecte d'aplicació de continguts apresos a les classes que tenen una orientació més disciplinària i amb l'objectiu d'aprofundir en alguna competència de manera comuna. Cada matèria concentra una part del seu horari en un mateix matí o tarda, de manera que els alumnes estan treballant en el projecte en un període de temps llarg. Els alumnes treballen per grups sobre un aspecte del projecte, assessorats pel professorat de les diferents matèries implicades. Pot ser que cada grup treballi sobre un aspecte del projecte o tots sobre el mateix tema. Al final els alumnes han de fer alguna presentació pública dels resultats: una exposició, una revista, un web, etc.

4. Orientacions i estratègies metodològiques i d'avaluació per a l'aprenentatge per competències

El currículum incorpora com a eix central les competències, tant les de caire social com cognitiu, que l'alumnat haurà de desenvolupar per poder participar com a ciutadà o ciutadana en la societat actual i per resoldre les diferents situacions que es trobarà al llarg de la seva vida. En conseqüència el professorat, independentment de la seva àrea de coneixement, ha de seleccionar els recursos i les activitats que permetran que l'alumnat apliqui els coneixements conceptuals, els procediments i les actituds adquirits a classe a situacions futures, canviants i incertes. Aquests canvis comporten que el professorat de totes les matèries treballi conjuntament per aconseguir, des de cada àmbit particular, dotar l'alumnat dels elements necessaris, sobretot els lingüístics i comunicatius, que els han de permetre actuar amb responsabilitat i desenvolupar plenament les seves capacitats.

Un altre aspecte a considerar és la necessitat d'ensenyar a aprendre autònomament per tal que els alumnes puguin continuar aprenent al llarg de la seva vida. Això vol dir que no només cal ensenyar estratègies de regulació que els puguin donar elements per saber si estan aprenent bé sense necessitat d'un butlletí de notes, sinó que també implica aconseguir una actitud positiva envers l'aprenentatge i apropar-los les eines que les persones adultes utilitzen per aprendre. Per aconseguir-ho, s'han de tenir en compte les fases d'aprenentatge, els diferents mètodes, l'organització social de l'aprenentatge i el paper de l'avaluació com a reguladora de tot el procés. A més, caldrà tenir molt present la cultura pedagògica de la qual es parteix, per poder procedir als canvis que afavoriran la millora de l'educació de tot l'alumnat.

En les matèries lingüístiques i comunicatives hi ha, a més, una coordinació que ha de ser més detallada, atès que hi ha molts camps que es comparteixen entre les llengües que s'ensenyen a l'escola. Això suposa un canvi de cultura escolar i, per tant, és important proposar uns nivells de coordinació que facilitin el pas des dels nivells mínims al que seria l'òptim desitjable.

Hi ha un primer nivell bàsic que fa referència a la necessitat de compartir la informació: cal que tothom sàpiga el que es fa quant als diferents aprenentatges lingüístics en cadascuna de les llengües i en les diferents matèries curriculars. Aquesta informació, que ha de poder ser consultada per qualsevol persona del claustre, hauria de contenir aquests apartats:

- els objectius pretesos;
- els continguts bàsics i en especial els que fan referència als procediments lingüístics, i a les estratègies d'aprenentatge i de recerca;
- l'avaluació, els mètodes i els diferents aspectes que es tenen en compte.

I si volem que realment l'alumnat desenvolupi les competències bàsiques, cal una major coordinació, que superi la simple informació i que faci possible que l'alumnat relacioni els aprenentatges realitzats en les diferents matèries curriculars, d'una manera general:

- acordant els objectius que cadascú prioritzarà;
- posant-se d'acord en les metodologies d'ensenyament;

- treballant articuladament les diferents estratègies i tècniques d'aprenentatge, les habilitats comunicatives, i els diferents tipus de text i habilitats cognitivolingüístiques (descriure, narrar, explicar, justificar...);
- acordant l'avaluació que es farà i com s'hi tindran en compte els aspectes transversals.

Finalment hi ha una coordinació que mostra un grau més elevat i que en l'àmbit de l'ensenyament de les llengües suposa:

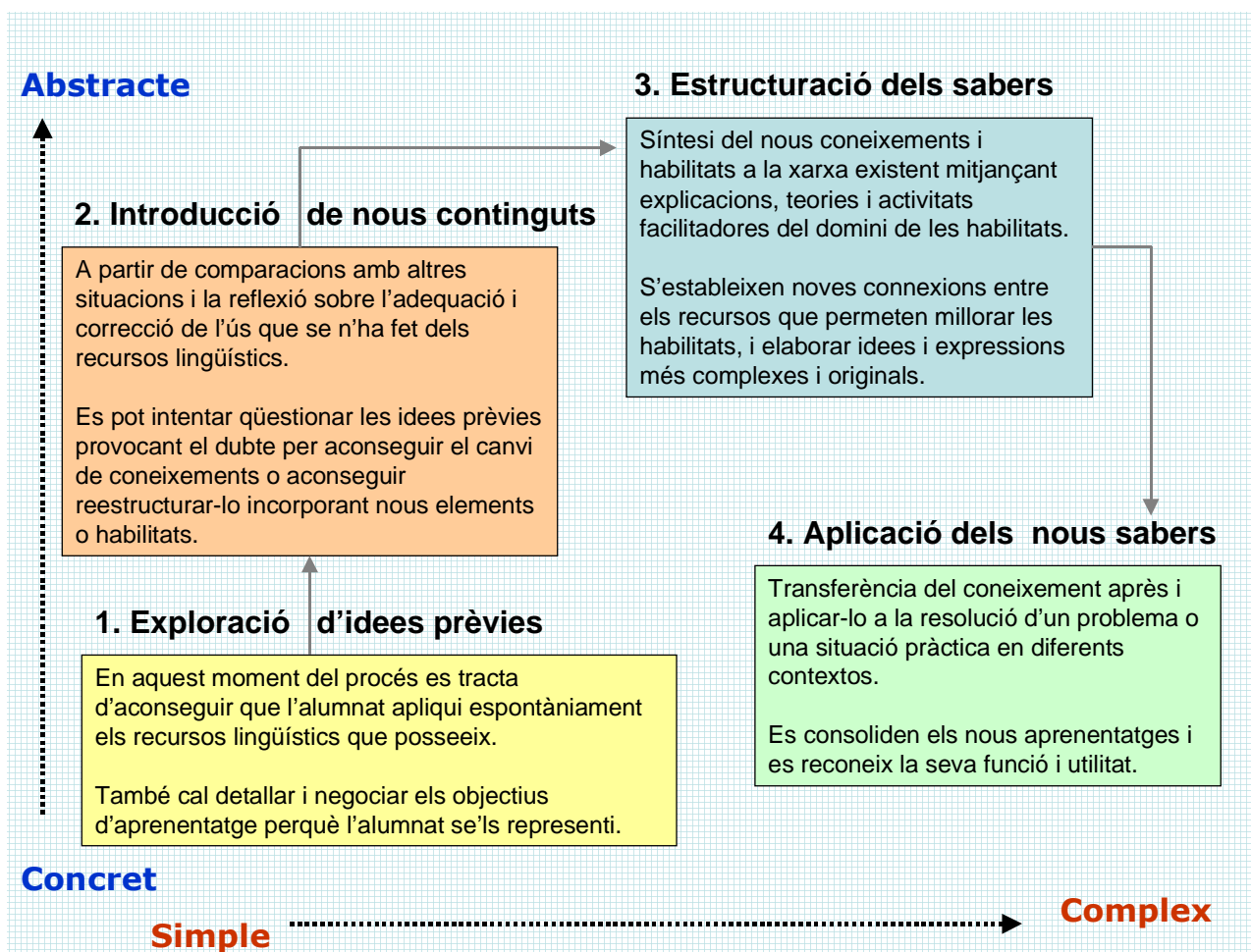
- integrar els objectius de totes les llengües i tots els aprenentatges lingüístics;
- articular les metodologies compartint fins i tot determinades activitats educatives (el treball per projectes col·laboratius);
- afavorir les transferències de les estratègies i adquisicions fetes en els diferents àmbits;
- acordar les modalitat d'avaluació i com s'hi tindran en compte els aspectes transversals,
- utilització coordinada de la diversitat de llengües en la realització de les tasques escolars.

A partir de la idea que aprendre no és la simple adquisició de coneixements, sinó el desenvolupament de la capacitat d'utilitzar-los, és molt important, d'una banda, prendre com a base els coneixements que ja té l'alumnat i, d'una altra, fer referència a dubtes i problemes rellevants, i a situacions que tinguin, personalment i socialment, sentit per a qui aprèn (vegeu l'apartat dels contextos).

L'aprenentatge es defineix per la seva potencialitat en la promoció de la construcció de nous coneixements i d'altres recursos necessaris per actuar de manera reflexiva. Cal fer evolucionar el pensament de l'alumnat des de les seves concepcions inicials cap a idees i explicacions que els ajudin a solucionar situacions problemàtiques. Aquest procés comú a altres matèries i construccions de coneixement ha de tenir com a fita les implicacions comunicatives i socials. Per aconseguir-ho, cal tenir molt en compte el procés d'ensenyament i aprenentatge que cal seguir de manera que, partint del més simple i concret es vagi cap al més complex i abstracte, que l'ajudarà a ser conscient de la llengua i la comunicació com a eines de construcció personal i del saber, tot seguint les fases que tenen en compte la lògica de qui aprèn, com es pot veure al quadre 8.

En les diferents fases del procés d'ensenyament i aprenentatge és important fer que l'alumnat sigui conscient de com està aprenent: aprendre a aprendre és el fonament d'aprendre al llarg de tota la vida. Per tant, cal preveure el temps necessari, i les activitats, perquè l'alumnat reflexioni sobre el que s'ha fet i el que queda encara per entendre, o com organitzar i sistematitzar tot el que s'ha après, o com solucionar les dificultats i els dubtes plantejats.

Quadre 8. Fases d'ensenyament i d'aprenentatge



[Font: JORBA, J. i CASELLES, E. (1996) *La regulació i autoregulació dels aprenentatges*. ICE-UAB].

En l'aprenentatge, però, també és fonamental desenvolupar actituds favorables respecte a l'estudi i donar la possibilitat que l'alumnat descobreixi el gaudi que representa poder comprendre els fenòmens, fer prediccions i resoldre els problemes o dubtes que genera l'observació de la realitat. Tanmateix, per arribar a experimentar aquest plaer necessita d'un acompanyament per superar els moments de desànim, i que pugui trobar sentit a les activitats que se li proposen de realitzar. En el cas de l'aprenentatge de les llengües, aquest plaer és a la base del descobriment de les potencialitats de la llengua en si mateixa, com a vehicle de cultura, constructora de la pròpia identitat i com a mitjà per al descobriment de les altres persones.

Els temes de conversa i debat, també quan es tracta de la llengua estrangera, han de defugir dels habituals tòpics triats per a exemplificar estructures gramaticals predeterminades i d'assumptes inicialment interessants que queden desvirtuats per la utilització de textos inautèntics, i ha d'optar per abordar temes que interpel·lin l'alumnat de manera que aquest s'impliqui en les converses o debats. En el cas concret de l'aprenentatge de llengües estrangeres, l'ús de temes procedents de les matèries de llengües i literatura com a objecte de discussió és pertinent i enriquidor, i dona peu a abordar de forma oberta continguts emmarcats en les dimensions plurilingüe i pluricultural i estètica i literària.

Dels diversos mètodes d'ensenyament que es poden emprar és interessant que es tinguin en compte prioritàriament aquells que fomenten tota mena d'interaccions en les diverses fases del procés i aquells que estimulen el pensament crític, la participació, la col·laboració i, en definitiva, l'assimilació dels valors fonamentals de la societat democràtica. En l'àmbit de llengües es fonamental la presència de situacions comunicatives funcionals en què es tracti de solucionar tasques. Per això, entre d'altres mètodes caldrà pensar en: l'aprenentatge basat en problemes; l'aprenentatge per projectes o tasques; l'aprenentatge centrat en la realització de treballs de recerca; els mètodes de casos; l'aprenentatge a partir de la simulació...

Sigui quin sigui el mètode triat, cal tenir en compte que, en tractar-se del desenvolupament de les competències, les capacitats per actuar, els diferents mètodes hauran de fer possible que:

- es puguin afrontar i resoldre de manera autònoma i cooperativa les situacions educatives que es plantegin;
- es desenvolupin capacitats pròpies del pensament crític (valorar idees i punts de vista diferents, comprendre per actuar, prendre decisions raonadament, resoldre problemes valorant la pertinença de les diferents informacions...);
- es fomentin les habilitats socials i de comunicació per comprendre les raons d'altri, justificar els propis punts de vista, argumentar-los...

En el desenvolupament d'aquestes activitats hi ha un element complementari afavoridor de l'aprenentatge de llengües: la presa de consciència sobre la relació entre els significats i les formes lingüístiques que vehiculen aquests significats. El treball de sensibilització sobre formes gramaticals, marcadors discursius, efectes pragmàtics dels enunciats, etc., és només útil si s'organitza de forma subordinada a, i a partir de, les activitats de comunicació real, en situacions reals o simulades, que es desenvolupen a les aules d'ensenyament de llengües.

4.1. Punts clau de la metodologia

Per desenvolupar les habilitats lingüístiques cal centrar el treball escolar en l'ús de les llengües.

La manera com tradicionalment s'han introduït els coneixements és a partir de l'exposició del professorat o de la lectura del material didàctic en què s'expliquen les teories gramaticals o literàries, amb el criteri que si es coneix la regla se sabrà aplicar. S'ha demostrat abastament que aquest camí poc té a veure amb la millora del domini de la llengua. Cal realitzar activitats on l'alumnat hagi d'usar la llengua de manera més activa, és a dir, a més de llegint o escoltant, també imaginant, analitzant, avaluant..., en definitiva, fent, parlant i pensant. Les activitats han de ser diverses i han de facilitar a l'alumnat el seu progrés al llarg de la seqüència d'aprenentatge. Però el progrés en aquest domini demana, a més, que aquest ús sigui reflexiu.

L'autorregulació del procés de comunicació és una de les claus del progrés. Per això és cabdal que les activitats d'avaluació s'integrin en el procés de construcció de la llengua i que, com s'ha dit abans, es focalitzi l'atenció de qui usa la llengua en els aspectes gramaticals, marcadors discursius, efectes pragmàtics dels enunciats, etc., per aconseguir regular l'adequació de les produccions pròpies i alienes.

a) El desenvolupament de les competències lingüístiques i comunicatives.

Reduir les tasques escolars a només escoltar, llegir, comprovar alguna idea i realitzar exercicis de repetició per automatitzar els aprenentatges difícilment poden ser el marc d'un aprenentatge mínimament eficaç. A més, l'atenció a la diversitat passa en bona part per diversificar les activitats fent que coneguin moltes eines i maneres d'aprendre perquè puguin decidir quina és la més s'adequa a les seves característiques.

Cada activitat promou el desenvolupament d'habilitats diferents: fer-se preguntes, descriure, relacionar, planificar, comparar, analitzar, justificar, sintetitzar, avaluar..., i totes són necessàries per al desenvolupament de les habilitats lingüístiques. Una mateixa activitat, com llegir, en funció de com es plantegi, pot desenvolupar habilitats diferents. Per exemple, a partir de la lectura d'un article del diari es pot demanar que busquin una informació determinada (informació que trobaran literalment al text), però també que pensin quins coneixements necessiten per poder entendre'l (se'ls demana que analitzin la situació) o que emetin un judici al respecte (si, per exemple, el text ens planteja una problemàtica sense resoldre o si no té una solució única).

En aquesta variació d'activitats caldrà assegurar que es realitzen les necessàries síntesis dels continguts que facilitin la creació de recursos cognitius que donin el suport necessari per a la regulació de les activitats comunicatives de l'alumnat. Evidentment, no es tracta de presentar teories literàries, lingüístiques o semiòtiques, pròpies dels estudis universitàries, sinó que, a partir de les activitats d'ús reflexiu de les llengües, s'ajudi l'alumnat a la construcció d'un bon sistema de control de l'activitat lingüística i comunicativa que el faci eficaç en les seves comunicacions.

b) L'ús de les TIC per aprendre.

El desenvolupament de la competència en el tractament de la informació i competència digital s'ha de fer integradament amb les altres competències de caire metodològic. Les TIC tenen múltiples funcions i utilitats en el camp de l'aprenentatge. En la seva organització social, faciliten la interacció de l'alumnat amb altres persones i realitats, afavoreixen la resolució de problemes, potencien aprendre dels errors per mitjà d'una retroalimentació immediata i efectiva, i afavoreixen la presentació, la col·laboració i la comunicació de les experiències i resultats. Per tant, en l'àmbit dels aprenentatges lingüístics han de jugar un paper central.

Però si parlem de l'aprenentatge de les llengües, l'ús de les TIC aporta contextos comunicatius d'una potència enorme que van des dels simuladors al treball cooperatiu amb alumnat de llocs, llengües i cultures diversos, a la utilització global de sistemes de comunicació audiovisual de tota mena. En definitiva, les TIC tenen un gran potencial per a l'aprenentatge i el coneixement.

En tot aquest procés, però, cal una postura crítica respecte als recursos que es troben a la xarxa, diferenciant els que tenen qualitat didàctica i científica d'aquells que només han substituït el format paper per el format virtual i que reproduïxen la metodologia de les classes tradicionals. També cal ensenyar a fer-ne un ús eficient d'aquestes eines informàtiques: aprendre a saber com cercar la informació, a discriminar les pàgines amb informacions fiables de les que no ho són, a fer-ne una lectura crítica...

c) La gestió de l'aula.

Per aprendre també cal saber treballar en **grup cooperatiu**, ja que aprenem socialment, interaccionant amb d'altres. Treballar en grup exigeix alhora un treball individual, però cal que aquest treball es realitzi en funció de la consecució del que el grup s'ha proposat. Cada un dels participants ha de ser responsable no solament de la seva part, sinó de com la comparteix amb els altres i com entre tots gestionen la tasca global.

Això implica que el professorat gestiona les tasques que es proposen a l'aula amb un sistema de funcionament que sigui útil per aprendre a tot tipus d'alumnat. Quant a l'**organització social de l'aprenentatge**, cal tenir en compte la diversitat de formes de treball. Cal combinar el treball en gran grup, en petit grup i el treball individual, per donar espai i temps per als estils de cadascú i a les interaccions necessàries per a la construcció dels sabers necessaris: plantejar i plantejar-se preguntes, resoldre dubtes i problemes cercant noves vies de solució i essent capaç de ser flexible i creatiu davant de les situacions imprevistes o noves. Solament així es podrà afavorir el creixement individual ja que el treball col·lectiu afavoreix compartir representacions, discutir afirmacions, qüestionar opinions, donar arguments, aportar alternatives, proposar experiments o suggerir nous reptes.

El treball en grup suposa organitzar les tasques dels seus membres i compartir els resultats de les aportacions de cadascú amb l'objectiu d'obtenir un resultat final a partir del contrast de punts de vista, la discussió i el consens. En la cooperació entre iguals els membres del grup es donen suport mutu: s'ajuda els altres i, a l'hora, millora i s'aprofundeix el propi aprenentatge. A més, és una bona estratègia per atendre la diversitat ja que els alumnes més experts actuen com a model en la planificació de tasques o en la resolució de dificultats. Cal tenir molt present que l'**atenció a la diversitat** és la clau d'un aprenentatge per a la democràcia, clau per al futur de la nostra societat.

Aquesta **organització de les tasques** ha d'esdevenir un altre moment clau en l'aprenentatge de llengües, ja que no es tracta que el professorat decideixi què i com cal realitzar la tasca, sinó que es tracta d'explicitar les normes proposades, debatre-les, consensuar-les, avaluar si es compleixen i revisar-les quan calgui, sempre en el marc del treball cooperatiu de l'aula. No podem pensar que l'alumnat entra a l'aula amb el coneixement d'aquestes regles i, per tant, s'han d'ensenyar i aprendre a gestionar-les, si volem que l'alumnat aprengui a aprendre al llarg de tota la vida. Tanmateix, el més important és aconseguir que l'alumnat arribi a comprendre les raons que justifiquen les normes de treball i que les percebi com una ajuda per aprendre i, per tant per aprovar, i no com a font de càstigs.

Finalment, per ser coherent amb la proposta del currículum, caldrà posar l'accent en l'avaluació i control de les activitats cooperatives de la mateixa manera que es fa amb les individuals. Això pot ser clau en el moment de les posades en comú per fer la síntesi dels coneixements conceptuals, però també clau en la consciència dels **processos d'aprenentatge**.

La condició bàsica per a una bona gestió de la classe és aconseguir un clima d'aula en el qual tothom pugui expressar-se i trobi el seu lloc. Aquest clima ha de fer possible que les errades puguin ser motiu d'aprenentatge i no motiu de vergonya, i així professorat i alumnat podran ajudar a entendre les causes de l'error i a trobar camins per superar-lo.

d) Relacionar els continguts de les diferents llengües i matèries.

Tal com ja s'ha dit i s'ha insistit en parlar de la coordinació dels ensenyaments de llengües, també cal promoure en l'alumnat l'establiment d'interrelacions entre els continguts de les diferents disciplines, de manera que el procés d'ensenyament sigui més eficient i, al mateix temps, tingui molt més sentit per als que aprenen tot el que se'ls proposa fer i pensar. En aquest àmbit cal tenir molt en compte que aquestes transferències les poden realitzar d'una manera bastant espontània els nois i noies més capacitats, però la majoria de l'alumnat necessita que s'ensenyi aquest procés o, normalment, serà incapaç de transferir coneixements.

En el cas de les llengües, aquest element és clau en el procés d'aprenentatge. L'alumnat ha d'aprendre a comparar les llengües i a transferir els aprenentatges realitzats en un àmbit a d'altres àmbits d'ús o a altres llengües. Aquest aspecte s'ha de programar, és una de les parts essencials de la dimensió plurilingüe i intercultural i una de les bases per a un correcte desenvolupament de la competència comunicativa: els coneixements del funcionament de la llengua i el seu aprenentatge.

4.2. L'avaluació

L'avaluació com a reguladora de tot el procés d'ensenyament i aprenentatge, i no com a simple sancionadora del que ha fet o no ha fet l'alumnat, ha de ser coneguda i coordinada per tot el professorat i cal que també ho sigui, des del començament del procés d'ensenyament, per tot l'alumnat. Ha de permetre que el professorat conegui i contrasti l'assoliment aconseguit de les competències bàsiques que són l'objectiu de l'aprenentatge, a través de l'anàlisi de tot el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Ahora ha de fomentar la participació de l'alumnat, que haurà d'implicar-se i ser conscient i reflexionar sobre el que aprendrà, està aprenent o ja ha après, i intervenint en la recerca de solucions de les seves dificultats d'aprenentatge. Aquesta avaluació ha de ser una part fonamental en la planificació i realització de les activitats d'aprenentatge. Ha de tenir en compte tant la participació individual com social i, per tant, també ha de contemplar la regulació de les activitats de grup.

En les matèries lingüístiques el criteri bàsic d'avaluació ha de ser el grau d'èxit comunicatiu demostrat per l'aprenent en tasques on la llengua es fa servir de forma semblant a com es fa servir al món real de fora de l'aula. És a dir, l'estudiant haurà de demostrar que és capaç d'interaccionar, conversar, parlar, escoltar i entendre, llegir o escriure en activitats on la demanda consisteix precisament en posar en acció aquestes competències, sempre al servei d'una finalitat comunicativa concreta real o simulada.

Cal utilitzar la diversitat d'instruments d'avaluació: discussions en gran i petit grup, preguntes i respostes orals, treballs individuals i en petit grup, exposició a l'aula dels treballs, problemes o investigacions realitzades, i realització de proves. És important que les dades sobre el progrés dels estudiants obtingudes a través de tasques d'avaluació formal –exàmens o altres formats—es complementin amb activitats com les abans esmentades, d'avaluació semiformal o informal; és a dir, que no sempre cal fer activitats específicament d'avaluació.

Donar un pes excessiu als resultats de proves específiques d'avaluació mostra una valoració de la importància de determinats moments dels processos d'aprenentatge que

poden distorsionar els objectius d'aprenentatge. Si creiem que l'important és la millora de l'ús de la llengua, cal recollir sistemàticament l'actuació dels estudiants durant les activitats d'aprenentatge: el portfoli pot ser una eina molt eficaç i objectiva quant al procés d'aprenentatge lingüístic i comunicatiu. A més, els descriptors del Portfoli Europeu de les Llengües, promogut pel Consell d'Europa, ens pot oferir un bon banc de descriptors del procés d'aprenentatge de l'alumnat i no solament per al professorat de llengües estrangeres.

El coneixement explícit per part de l'alumnat dels criteris de correcció de cada instrument, alhora que facilita l'aprenentatge, dona eines per a nous aprenentatges. Tots aquests instruments es complementen i proporcionen informació al professorat i a l'alumnat i han de ser utilitzats en tots els moments del procés i amb la finalitat de detectar, seguir i regular i retroalimentar el procés d'aprenentatge, com es pot veure en el quadre 9:

Quadre 9. Diferents tipus d'avaluació

	<i>Al principi del procés</i>	<i>Durant el procés</i>	<i>Al final del procés</i>
En funció del moment	Inicial	Continuada	Final
En funció de la finalitat	Diagnòstica	Formativa	Sumativa

L'avaluació formativa (i formadora), concebuda com a activitat comunicativa que regula (i autoregula) els processos d'aprenentatge i ús de la llengua, forma part indestriable de l'estructura de les tasques de l'ensenyament i aprenentatge de llengües. L'ús dels diferents tipus d'avaluació (autoavaluació, heteroavaluació, coavaluació, individual, col·lectiva) i instruments (pautes d'avaluació, qüestionaris, portfolis, dossiers) asseguraran l'eficàcia educativa.

Hi ha una qüestió molt important en l'avaluació de les llengües: cal que tot el professorat es coordini també en l'avaluació de les llengües, i atès que l'objectiu de l'ensenyament de la llengua és aconseguir que els nois i les noies esdevinguin persones plurilingües, cal canviar l'avaluació que podia tenir sentit en un marc monolingüe. Cal partir de la idea que hi ha diferents graus de domini d'una llengua, i que cal tenir altres capacitats no pròpies d'una llengua com el canvi de llengües i la seva gestió en contextos plurals. En aquesta avaluació és molt important que l'alumnat sigui conscient de la seva situació plurilingüe i del fet que aquesta pot canviar.

Annex. Seqüència didàctica: lectura i escriptura per a 1r o 2n d'ESO¹

Indicacions per al professorat

La seqüència didàctica treballa la competència comunicativa (lectura, expressió oral i escrita) i la competència literària. A partir d'un text literari, contempla, en tres sessions, el treball individual i la col·laboració i la interacció oral i escrita del grup classe.

La seqüència permet també, en els moments de fer i corregir les activitats, que l'alumnat participi activament i reflexiva en els processos de coavaluació i autoavaluació del propi aprenentatge i en el dels altres.

Temporització

Sessió 1: Procés de lectura i comprensió lectora. (1 hora)

Es divideix l'acció en tres moments:

- Presentació de la seqüència. Abans de la lectura (activitats 1, 2 i 3).
- Lectura del text en fragments. Durant la lectura (activitat 4). Aquesta activitat s'ha d'anar fent a mesura que es va llegint el text. Resulta molt interessant contrastar algunes de les hipòtesis que van formulant els lectors.
- Activitats de comprensió global. Després de la lectura (activitats 5 i 6). Tot i que es poden realitzar les dues activitats, sovint n'escollim només una de les dues, ja que es tracta simplement de confeir la comprensió final del text.

Sessió 2: Anàlisi de la rondalla (30 minuts d'activitats d'aprenentatge i 30 minuts d'activitats de coavaluació)

Activitats 7, 8, 9, 10 i 11.

Sessió 3: Escripura (1 hora). Activitats 12, 13, 14 i 15.

Aquesta sessió es dedica a l'escripura. Tot i que es poden portar a terme les quatre activitats, el professorat també pot seleccionar les que li siguin més properes a la seva programació.

¹ Activitat dissenyada per Joan Marc Ramos i Jordi Clopés, de l'IES Cristòfol Ferrer (Premià de Mar).

LECTURA

Atenció: alarma verda

Som tossuts, no serveix de gaire que ens avisin. Ens han advertit que desequilibrem perillosament la naturalesa, però continuem fent l'orni.

Fa poc, en un d'aquests indrets que hi ha pel sud d'Europa, i cap a mitjan estiu, un nen en va fer una com un cove. No fou culpa d'ell, perquè la veritat és que tenim molts dubtes a l'hora d'educar-los. Anem a cegues.

La família havia aprofitat dues festes seguides per sortir a fora, fugint d'una concentració urbana. Mentre els pares paraven les tovalles a terra, amb el trasbals que suposa allunyar-se dels formiguers, el nen se la campava entre la flora i la fauna. Va descobrir una papallona petita, inquieta, d'aquestes que fan l'efecte que si no existissin tampoc no hi perdríem res. El nen va contemplar-la una estona amb un posat de meravella i, de cop i volta, va esclafar-la amb un picar de mans ràpid com la llengua d'un camaleó. Fou un gest instintiu sota el signe de la crueltat de la innocència, però l'insecte se'n va fer l'estella.

I va resultar que la papallona era la clau d'un micro-sistema ecològic, una peça importantíssima per molt que no ho semblés. Potser ni ella mateixa no ho sabia. El cas és que la seva desaparició del món dels vius va desencadenar una sèrie de fallides, meitat subterrànies, meitat de superfície, i una esquerda nova de trinca va obrir-se pas tot serpentejant. Avançà fins a un poblat de poques cases, gairebé totes abandonades i, en topar amb pedra bastida, va provocar un terratrèmol. O qui sap si no era tant com això, però sí que bastà per ensorrar un campanar romànic que fins aleshores havia aguantat gallardament el pas dels segles.

-Anem-nos-en tu –va dir el pare a la mare-. Són capaços de dir que hem estat nosaltres.

Van recollir a corre-cuita el parament de l'excursió, mentre estireganyaven la criatura per un braç. Sort van tenir de la ràpida represa del motor del seu cotxe. Providencialment, el pare l'havia fet ajustar tres dies abans.

Pere Calders, *Un estrany al jardí*

A. ABANS DE LA LECTURA

1. Fixa't en el títol: **Atenció: alarma verda**

El títol sol contenir una part essencial del missatge o del contingut d'un text literari. En aquest cas, hauries de fixar-te bé en tots els seus components i realitzar les activitats següents:

1.1. En petit grup, comenteu i, després, assenyaleu en quines d'aquestes situacions declararíeu una *alerta*?

SITUACIÓ	SÍ	NO
a) Si hi ha risc d'inundacions.		
b) Si molts alumnes suspenen matemàtiques.		
c) Si es declara un foc a la teva població.		
d) Si hi ha una intoxicació per culpa d'un aliment en mal estat.		
e) Si el teu equip perd tres partits seguits.		
f) Si un camió que transporta matèries perilloses té un accident a l'autopista.		
g) Si la gent no assisteix ni als cinemes ni als teatres.		
h) Si cada dia pugen tots els preus.		

1.2 . Amb quin d'aquests temes se sol relacionar el color *verd*?

- a) amb l'esport
- b) amb l'ecologia
- c) amb la política
- d) amb una meteorologia adversa

1.3. Quina informació aporten els *dos punts* del títol?

- a) Indiquen que s'inicia una enumeració.
- b) Indiquen que està a punt de parlar un dels personatges del conte.
- c) Indiquen que s'explicarà la causa per la qual cal parar atenció.
- d) Indiquen que s'explicarà la causa de l'alerta verda.

2. El gènere literari

2.1. A continuació llegiràs un conte. De totes maneres, aquesta paraula sovint s'utilitza amb significats diferents. Dins la nostra cultura, hi ha molts tipus de narracions curtes i reben diversos noms segons la temàtica i el destinatari previst per l'autor/a.

En petit grup, comenteu i relacioneu el nom del gènere amb cada definició.

Gèneres	Definicions
CONTE INFANTIL	- narració escrita per un autor conegut dirigida a tots els públics i que tracta sobre aspectes de la vida quotidiana.
CONTE	- narració de ficció, sovint protagonitzada per animals o personatges anònims, dirigida bàsicament al públic infantil.
LLEGENDA	- narració pensada especialment per ser explicada als nens i nenes.
RONDALLA	- narració de ficció que es fonamenta en personatges històrics d'un poble o nació.

2.2. Trieu, en petit grup, algun exemple que conegueu de cada tipus de narració.

CONTE INFANTIL / LLEGENDA / RONDALLA / CONTE:

3. Components de les narracions

Tots els contes, contes infantils, rondalles i llegendes solen contenir uns components fonamentals que cal saber distingir. Relaciona cada concepte amb la realitat a la qual es refereix:

Concepte	Realitat
ARGUMENT	- Missatge o aprenentatge que es pot extreure de la lectura d'una narració.
MORALITAT	- Persona real que ha escrit el text i que, eventualment, n'ha extret un benefici econòmic.
NARRADOR/A	- Persona o persones que expliquen els fets de la història.
AUTOR/A	- Persona o persones a les quals succeeixen els fets narrats.
PERSONATGE	- Seguit d'accions que se succeeixen en una narració.

B. DURANT LA LECTURA

Per tal de llegir adequadament una narració literària cal anar-se fent un seguit de preguntes per adonar-se si s'avança correctament en la comprensió. Hem dividit el text en quatre fragments per tal d'ajudar-te a guiar aquest procés. Llegeix cada fragment i després respon les preguntes que se't proposen:

4.1. PRIMERA PART (paràgrafs 1 i 2)

- Què significa ser *tossut*?
- Qui creus que ens ha advertit que desequilibrarem la naturalesa?
- Quina actitud es pren davant d'aquestes advertències?
- Quan van passar els fets?
- On se situa el succés?
- El narrador és el protagonista dels fets?
- Qui va provocar els fets que s'expliquen?
- De qui va ser culpa?

ANTICIPA'T:

- Quin creus que devia ser aquest fet tan greu protagonitzat pel nen?

4.2. SEGONA PART (paràgraf 3)

- On va anar la família?
- Quin va ser el principal problema per instal·lar-se còmodament?
- Què troba el nen mentre els seus pares preparen el dinar?
- Què fa el nen?

RECAPITULA L'ARGUMENT DEL PARÀGRAF (treball col·laboratiu en petit grup):

“ La família va aprofitar una dies de per anar al..... . Mentre els seus preparaven el, el nen trobà una..... petita. Se la quedà..... i després, de cop i volta, l'..... d'un cop sec.”

ANTICIPA'T

- Quines conseqüències creus que tindrà l'acció del nen?

4.3. TERCERA PART (paràgraf 4)

- Quina conseqüència provoca realment la mort de la papallona?
- La papallona era conscient de la seva importància?
- En quin moment esclata el terratrèmol?
- Com és la població on succeeixen els fets?
- Quina és la principal pèrdua?

RECAPITULA L'ARGUMENT DEL PARÀGRAF (treball col·laboratiu en petit grup):

“ La ocupava un paper.....a l'ecosistema. La seva..... provocà efectes devastadors, s'obrí una i, en arribar a un poble, un va destruir un històric.”

ANTICIPA'T

- Com creus que reaccionarà la família davant d'aquests fets?

4.4. QUARTA PART (paràgraf 5 i 6)

- Quina reacció tenen els pares quan s'adonen del fet?
- De què tenen por?
- Per què s'ha d'entendre que varen tenir sort?
- Com es van endur el nen?

C. DESPRÉS DE LA LECTURA

5. Marca la resposta correcta a cadascuna de les preguntes que apareixen a continuació:

5.1. A qui es refereix la forma verbal *som* del principi de la narració?

- a) a la família que apareix al conte
- b) als homes i dones que maten papallones
- c) als catalans i catalanes
- d) a tota la humanitat

5.2. Segons s'explica a la narració, en quins dels països següents segur que no van succeir aquests fets?

- a) Espanya i Portugal
- b) Itàlia i França
- c) Suècia i Finlàndia
- d) Grècia i Eslovènia

5.3. El narrador es lamenta dient "La veritat és que tenim molts dubtes a l'hora d'educar-los". A qui es refereix amb aquest pronom *-los*?

- a) als fills en general
- b) als adolescents
- c) als pares
- d) a la societat en general

5.4. La família va fugir d'una *concentració urbana*. A què es refereix amb aquesta expressió?

- a) a una manifestació multitudinària
- b) a una gran ciutat
- c) a una Festa Major
- d) a una trobada d'ecologistes

5.5. Per què el nen mata la papallona?

- a) perquè és molt dolent
- b) per instint
- c) per veure què passa
- d) perquè el molestava i la trobava lletja

5.6. El narrador diu que el nen va actuar “ràpid com la llengua d’un camaleó”. Aquesta frase és una:

- a) explicació
- b) comparació
- c) metàfora
- d) rima

5.7. A què fa referència l’expressió *pedra bastida*?

- a) pedra pintada i decorada
- b) pedra tapada amb robes
- c) pedra amb la qual s’ha fet una construcció
- d) pedra escampada pel camp de qualsevol manera

5.8. Habitualment, la moralitat dels contes se sol trobar al final de la narració. En aquest conte, en quin paràgraf es concentra principalment la moralitat?

- a) al primer
- b) al tercer
- c) a l’últim

5.9. Si s’hagués de canviar el títol del conte, quin d’aquests trobaries més escaient?

- a) La papallona destructora
- b) Una papallona de colors
- c) La papallona imprescindible
- d) Una papallona massa petita

5.10. El text parla d’un micro-sistema ecològic. Sabries dir quina forma expressa el sentit contrari de *micro*?

- a) súper
- b) maxi
- c) macro
- d) hiper

6. Reconstruïm l'argument del conte.

6.1. Ordeneu, en petit grup, l'argument del conte a partir de les frases desendregades que apareixen a continuació.

- a) Ho recullen tot i marxen tan ràpid com poden.
- b) Mentre els pares muntaven el parament, el fill se'n va anar a voltar.
- c) Una família va aprofitar uns dies d'esbarjo per anar a dinar al camp.
- d) El pare decideix fugir immediatament.
- e) De sobte es trobà una papalloneta esquifida, sense cap originalitat.
- f) Després de mirar-se-la, la va aixafar amb un cop sec i decidit.
- g) La mort de la papallona provocà una sèrie d'efectes en cadena.
- h) Un dia, no fa gaire temps en va passar una de molt grossa.
- i) El sotrac enfonsà un campanar romànic.
- j) S'obrí una escletxa al terreny que va arribar fins a un poblet.
- k) En xocar amb la primera construcció, es desencadenà un terratrèmol.

Ordre:

6.2. Rescriu individualment el resum d'aquesta rondalla a partir de les frases de l'exercici anterior. Procura unir les oracions de dues en dues amb l'ajut d'algun connector.

ANÀLISI DEL CONTE

7. A l'últim paràgraf es diu que la família va recollir tan ràpidament com va poder el *parament* de l'excursió. *Parament* és una paraula derivada de parar, i en aquest cas significa tot allò que es posa per parar taula i menjar com cal.

De tots els mots que et presentem a continuació, comenteu i encerceleu aquells que habitualment trobaríeu *en el parament d'una excursió*:

forquilla	tovallola	barnús
copa de cristall	ganivet	espelma
carmanyola	tovalles	sopera
mocador	cullera	bóta de vi
torradora	tovalló	got
cafetera elèctrica	saler	sofà
rentavaixelles	plata d'amanida	obreampolles
estufa	setrilleres	plat
matalàs	podadora	catifa
pinces	pot de quetxup	aixeta

8. Aquest text conté un seguit de *frases fetes*. Ja saps que aquestes expressions contenen un sentit figurat i que, per tant, el seu significat no s'extreu directament de la suma dels significats de cada paraula.

Per exemple, "ficar-se de peus a la galleda" no implica mullar-se sinó equivocar-se.

Treball col·laboratiu: busqueu les frases fetes del text que signifiquin el mateix que aquestes definicions.

DEFINICIÓ	FRASE FETA
no fer cas	
equivocar-se molt	
estar desorientat	
passejar lliurement	
morir-se	
estar per estrenar	

9. Puntuació i connectors

Hem extret una sèrie de fragments del text on, a continuació del punt, s'hi podria afegir un connector per expressar la relació lògica que uneix les dues frases. Comenteu i trieu en petit grup, el connector més adient per a cada cas *tot fixant-te en la globalitat del text*.

Som tossuts, no serveix de gaire que ens avisin. _____ [SOVINT, TOT I QUE, JA QUE] ens han advertit que desequilbrem perillosament la naturalesa, però continuem fent l'orni.

Fa poc, en un d'aquests indrets que hi ha pel sud d'Europa, i cap a mitjan d'estiu, un nen en va fer una com un cove. _____ [SOVINT, TOT I QUE, JA QUE] No fou culpa d'ell, perquè la veritat és que tenim molts dubtes a l'hora d'educar-los. _____ [SOVINT, TOT I QUE, JA QUE] Anem a cegues.

La família havia aprofitat dues festes seguides per sortir a fora, fugint d'una concentració urbana. Mentre els pares paraven les tovalles a terra, amb el trasbals que suposa allunyar-se dels formiguers, el nen se la campava entre la flora i la fauna. _____ [DE SOBTE, ALESHORES, REALMENT] Va descobrir una papallona petita, inquieta, d'aquestes que fan l'efecte que si no existissin tampoc no hi perdriem res. _____ [LLAVORS, PERQUÈ, REALMENT] El nen va contemplar-la una estona amb un posat de meravella i, de cop i volta, va esclafar-la amb un picar de mans ràpid com la llengua d'un camaleó. _____ [DE SOBTE, ALESHORES, REALMENT] Fou un gest instintiu sota el signe de la crueltat de la innocència, però l'insecte se'n va fer l'estella.

I va resultar que la papallona era la clau d'un micro-sistema ecològic, una peça importantíssima per molt que no ho semblés. Potser ni ella mateixa no ho sabia. El cas és que la seva desaparició del món dels vius va desencadenar una sèrie de fallides, meitat subterrànies, meitat de superfície, i una esquerda nova de trinca va obrir-se pas tot serpentejant. _____ [A CONTINUACIÓ, PERÒ, ARA BÉ] Avançà fins a un poblat de poques cases, gairebé totes abandonades i, en topat amb pedra bastida, va provocar un terratrèmol. O qui sap si no era tant com això, però sí que bastà per ensorrar un campanar romànic que fins aleshores havia aguantat gallardament el pas dels segles.

-Anem-nos-en tu –va dir el pare a la mare-. _____ [ENCARA, DE SOBTE, ENCARA QUE] Són capaços de dir que hem estat nosaltres. Van recollir a corre-cuita el parament de l'excursió, mentre estireganyaven la criatura per un braç. Sort van tenir de la ràpida represa del motor del seu cotxe. _____ [JA QUE, EN CONCLUSIÓ, PER CONTRA] Providencialment, el pare l'havia fet ajustar tres dies abans.

10. Adjectius i Adverbis

Els adjectius i els adverbis són dues categories gramaticals força properes però presenten algunes diferències fonamentals.

Una d'elles és que l'adjectiu sol expressar una característica d'un nom i l'adverbi afecta globalment tota l'oració ja que és un complement del verb.

De totes maneres, una forma molt senzilla de distingir-los és per la seva morfologia.

Recorda:

L'adjectiu sempre expressa gènere (masculí/femení) i nombre (singular/plural), per la qual cosa presenta normalment diverses formes:

cotxe blanc / casa blanca / anells blancs / soles blanques

L'adverbi, en canvi, és invariable, només presenta una forma independentment del seu context:

avui, demà, sempre, tranquil·lament...

Relaciona les paraules subratllades als següents fragments amb la seva categoria gramatical:

Som <u>tossuts</u>	ADJECTIU
desequilibrem <u>perillosament</u> la naturalesa	
dues festes <u>seguides</u>	
d'una concentració <u>urbana</u>	
un gest <u>instintiu</u>	
una peça <u>importantíssima</u>	ADVERBI
<u>Potser</u> ni ella mateixa	
gairebé totes <u>abandonades</u>	
havia aguantat <u>gallardament</u>	
<u>Providencialment</u> , el pare l'havia fet ajustar	

11. Funcions dels guions

Els guions s'utilitzen amb diferents funcions.

11.1. Relaciona cada un dels guionets que han aparegut al text amb la seva utilitat:

- anem	s'empra per donar una explicació afegida, per exemple l'autor d'unes paraules. En aquests casos se'n situa un al principi i un al final de l'explicació.
anem-nos-en contemplar-la	s'utilitza per introduir el discurs directe, és a dir, per donar la veu a un personatge.
-va dir el pare-	s'empra per separar els dos components d'algunes paraules compostes
corre-cuita	s'utilitza per unir els pronoms febles al darrere de les formes verbals

11.2. Treball col·laboratiu en petit grup. Expliqueu algun altre cas on es pugui utilitzar el guionet.

ESCRITURA

12. Feu en petit grup una llista de 10 comportaments habituals de l'ésser humà que malmetin el medi ambient. Procureu redactar-los amb una oració completa, que tingui subjecte i predicat.

Ex. Molta gent encara llença les piles barrejades amb la resta de deixalles.

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

14. Recordes les frases fetes que han aparegut al text? Procura escriure una nova oració amb cadascuna d'elles de manera que el sentit quedi ben clar:

a) fer l'orni: _____

b) fer-ne una com un cove: _____

c) anar a cegues: _____

d) campar-se-la: _____

e) fer l'estella: _____

f) ser nou de trinca: _____

15. Imagina't que la policia s'adona dels fets i deté el pare del noi. Imagina't que ets el pare i respon les preguntes d'aquest interrogatori fictici:

POLICIA: Què havíeu anat a fer en aquell lloc?

PARE: _____

POLICIA: Quants éreu?

PARE: _____

POLICIA: Com és el vostre fill?

PARE: _____

POLICIA: El vàreu deixar sol en algun moment?

PARE: _____

POLICIA: Què us ha explicat el noi que va passar?

PARE: _____

POLICIA: Com era la papallona que va matar?

PARE: _____

POLICIA: Què vàreu sentir?

PARE: _____

POLICIA: Per què vàreu marxar corrent?

PARE: _____