



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

Facultat d'Educació

# PROGRAMAR SEQÜÈNCIES DIDÀCTIQUES SEGONS EL DISSENY UNIVERSAL D'APRENTATGE

Proposta a partir de l'experiència a l'institut Baetulo (Badalona)

**Treball de Final de Màster**

Autora: Eva Campano Sánchez

Tutor: Pere Poy Baena

Màster de Formació del Professorat

Especialitat: Llengua i Literatura Catalana

Universitat de Barcelona

Curs 2019-2020

## Agraïments

A en Pere Poy Baena, el meu tutor, per l'acompanyament, els consells, el bon humor,  
l'afecte i la paciència infinita al llarg d'aquests mesos.

A en Joan Marc Ramos, el meu mestre, per tot el coneixement compartit i per recordar-me sempre  
que la motivació docent és la més important.

A la Cristina Fons, la meva mentora, per la tendresa, els moments bons i dolents, la mirada educativa i  
l'amor per la professió que destil·la i encomana.

A l'Ascen Garcia i en Xavier Casas, amics i companys de batalles, perquè sense el seu projecte  
*Educatio* no seria on soc.

## TAULA DE CONTINGUTS

<b>RESUM</b> .....	<b>3</b>
<b>1. INTRODUCCIÓ</b> .....	<b>4</b>
<b>2. MARC DE REFERÈNCIA</b> .....	<b>5</b>
2.1. Marc normatiu del sistema educatiu a Catalunya .....	5
2.2. Marc pedagògic: el disseny universal per a l'aprenentatge (DUA) .....	6
<b>3. OBJECTIUS</b> .....	<b>9</b>
<b>4. ANÀLISI DEL CONTEXT SOCIOEDUCATIU</b> .....	<b>10</b>
<b>4.1. El centre educatiu i el seu entorn</b> .....	<b>10</b>
4.1.1. Context sociodemogràfic.....	10
4.1.2. Característiques sociolingüístiques de l'alumnat .....	11
4.1.3. Distribució dels grups a 1r d'ESO.....	11
<b>4.2. El Projecte educatiu</b> .....	<b>11</b>
4.2.1. El Projecte lingüístic.....	12
<b>4.3. Anàlisi dels grups classe</b> .....	<b>13</b>
4.3.1. Trets emocionals i afectius.....	13
4.3.2. L'ús del català .....	14
4.3.3. Absentisme .....	14
<b>4.4. Resposta educativa</b> .....	<b>15</b>
<b>5. METODOLOGIES EDUCATIVES</b> .....	<b>16</b>
<b>5.1. Aprenentatge dialògic</b> .....	<b>16</b>
<b>5.2. Aprenentatge cooperatiu</b> .....	<b>17</b>
<b>5.3. Gamificació</b> .....	<b>18</b>
<b>6. PROPOSTA D'INTERVENCIÓ</b> .....	<b>19</b>
<b>6.1. Presentació de les seqüències didàctiques</b> .....	<b>19</b>
<b>6.2. Programació</b> .....	<b>20</b>
6.2.1. Seqüència didàctica 1: <i>Avatar</i> .....	20
6.2.2. Seqüència didàctica 2: <i>Esborrana't!</i> .....	24
<b>6.3. Orientacions per al desenvolupament</b> .....	<b>30</b>
6.3.1. Pautes per a l'acompanyament educatiu.....	30
6.3.1.1. Seqüència didàctica <i>Avatar</i> .....	30

6.3.1.2. Seqüència didàctica <i>Esborrona't!</i> .....	31
6.3.2. Materials educatius i suports digitals.....	32
6.3.2.1. Seqüència didàctica <i>Avatar</i> .....	32
6.3.2.2. Seqüència didàctica <i>Esborrona't!</i> .....	32
6.3.3. Ús de les TAC.....	33
6.3.3.1. Seqüència didàctica <i>Avatar</i> .....	33
6.3.3.2. Seqüència didàctica <i>Esborrona't!</i> .....	33
6.3.4. Suggeriments per a l'atenció a la diversitat .....	33
6.3.4.1. Consideracions generals .....	33
6.3.4.2. Seqüència didàctica <i>Avatar</i> .....	34
6.3.4.3. Seqüència didàctica <i>Esborrona't!</i> .....	34
<b>6.4. Criteris, instruments i actuacions d'avaluació .....</b>	<b>35</b>
6.4.1. Consideracions generals .....	35
6.4.2. Seqüència didàctica <i>Avatar</i> .....	35
6.4.3. Seqüència didàctica <i>Esborrona't!</i> .....	36
<b>7. RECAPITULACIÓ I CONCLUSIONS .....</b>	<b>36</b>
<b>8. BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>38</b>
8.2. Marc normatiu del sistema educatiu de Catalunya .....	38
8.2. Bibliografia consultada .....	38
<b>8. ANNEXOS .....</b>	<b>41</b>
Annex 1. Mapa interactiu sobre disseny universal per a l'aprenentatge .....	41
Annex 2. L'aula DUA.....	42
Annex 3. Característiques de l'alumnat de 1r d'ESO de l'Institut Baetulo de Badalona observades durant el període de pràctiques.....	43
Annex 4. Sessió didàctica <i>Avatar</i> : indicacions per al professorat.....	49
Annex 5. Sessió didàctica <i>Avatar</i> : díptic per a l'alumnat.....	53
Annex 6. Sessió didàctica <i>Esborrona't!</i> : indicacions per al professorat .....	55
Annex 7. Sessió didàctica <i>Esborrona't!</i> : díptics per a l'alumnat.....	59

## RESUM

Aquesta proposta d'intervenció docent segueix les pautes del disseny universal per a l'aprenentatge (DUA) amb la finalitat de garantir la igualtat d'oportunitats i donar resposta a la diversitat de l'alumnat en un marc educatiu inclusiu. Planteja dues seqüències didàctiques breus, *Avatar* i *Esborrona 't!*, adreçades a grups de dotze o menys alumnes de 1r d'ESO. Pretén oferir una alternativa curricular significativa, competencial, esporàdica i complementària a la programació general de l'àrea de llengua catalana, en centres d'alta complexitat amb un grau d'absentisme elevat. Aprofita la presència a l'aula de perfils cognitius diversos i la interacció entre formes múltiples de percepció, pensament i expressió com a recurs pedagògic. Fomenta la cooperació, la interacció oral i el suport entre iguals. Fa èmfasi en les competències personal i social, i digital, i recorre a la combinació d'estratègies metodològiques dialògiques, cooperatives i de gamificació per a la promoció de l'autonomia i l'autoregulació.

**Paraules clau:** *Disseny universal per a l'aprenentatge, DUA, atenció a la diversitat, inclusió, igualtat d'oportunitats.*

## RESUMEN

Esta propuesta de intervención docente sigue las pautas del diseño universal para el aprendizaje (DUA) a fin de garantizar la igualdad de oportunidades y dar respuesta a la diversidad del alumnado en un marco educativo inclusivo. Plantea dos secuencias didácticas breves, *Avatar* y *Esborrona 't!*, dirigidas a grupos de doce o menos alumnos de 1º de ESO. Pretende ofrecer una alternativa curricular significativa, competencial, esporádica y complementaria a la programación general del área de lengua catalana, en centros de alta complejidad con un grado elevado de absentismo. Aprovecha la presencia en el aula de perfiles cognitivos diversos y la interacción entre formas múltiples de percepción, pensamiento y expresión como recurso pedagógico. Fomenta la cooperación, la interacción oral y el apoyo entre iguales. Enfatiza las competencias personal y social, y digital, y recurre a la combinación de estrategias metodológicas dialógicas, cooperativas y de gamificación para la promoción de la autonomía y la autorregulación.

**Palabras clave:** *Diseño universal para el aprendizaje, DUA, atención a la diversidad, inclusión, igualdad de oportunidades.*

## ABSTRACT

This teaching intervention proposal follows the guidelines of the universal design for learning (UDL) in order to guarantee equal opportunities and respond to the diversity of students in an inclusive educational framework. It proposes two short didactic sequences, *Avatar* and *Esborrona 't!*, aimed at groups of twelve or less 1st year ESO students. It aims to offer a significant, competent, sporadic and complementary curricular alternative to the general programming of the Catalan language area, in centers of high complexity with a high degree of absenteeism. It takes advantage of the presence in the classroom of diverse cognitive profiles and the interaction between multiple forms of perception, thought and expression as a pedagogical resource. It encourages cooperation, oral interaction and peer support. It emphasizes personal, social, and digital competencies, and uses a combination of dialogic, cooperative, and gamification methodological strategies to promote autonomy and self-regulation.

**Keywords:** *Universal design for learning, UDL, accommodating diversity, inclusion, equal opportunities.*

## 1. INTRODUCCIÓ

L'atenció a la diversitat constitueix un dels reptes principals de l'educació arreu del món. Catalunya, amb l'entrada en vigor del Decret 150/2017, es troba en procés d'aplicació d'un marc normatiu plenament inclussiu, d'acord amb les convencions internacionals i al servei de l'equitat i l'excel·lència. En un sistema de dret, tal com esmenta el pedagog i professor Pere Pujolàs (2002), qualitat educativa, igualtat d'oportunitats, diversitat i inclusió són conceptes que han d'anar de la mà:

La inclusió té alguna cosa a veure amb la qualitat de l'educació i amb el dret a la igualtat d'oportunitats. I tant una cosa com l'altra tenen a veure –i molt!– amb l'atenció a la diversitat. D'una banda, una educació serà de qualitat en la mesura que compleixi la seva funció: donar educació a tots els alumnes, atenent les necessitats educatives de cadascú. Un centre educatiu, doncs, oferirà una educació de qualitat en la mesura que atengui la diversitat de l'alumnat". (p. 18)

Aquest treball s'inspira en la convicció que la diversitat defineix l'essència de l'ésser humà i que la igualtat de drets i d'oportunitats sorgeix d'una interdependència necessària entre totes les formes de percepció, pensament i expressió. Parafraçant Temple Grandin, referent internacional en neurodiversitat en primera persona, el món necessita ments diferents que treballin plegades (Grandin, 2010). En l'àmbit educatiu, la inclusió requereix un marc pedagògic facilitador d'entorns globals capaços d'acollir, motivar i desenvolupar les interaccions socials i comunicatives entre totes les individualitats presents a l'aula. Conseqüentment, aquesta proposta d'intervenció docent aposta pel disseny universal per a l'aprenentatge (DUA) i l'ús de metodologies actives com l'aprenentatge dialògic, l'aprenentatge cooperatiu i la gamificació. I ho fa a través de dues seqüències didàctiques de llengua catalana, *Avatar* i *Esborrona't*, que treballen de manera interdependent les dimensions de la comprensió lectora, l'expressió escrita, la comprensió oral i l'expressió i la interacció orals.

La proposta és fruit de l'experiència de l'autora com a docent en pràctiques de 1r d'ESO, a l'institut públic d'educació secundària Baetulo de Badalona, durant el curs 2019-2020. El centre, considerat de màxima complexitat, acull majoritàriament adolescents en risc d'exclusió social, de perfil lingüístic multicultural i amb un assoliment competencial molt baix en llengua catalana. Les necessitats educatives específiques del conjunt de l'alumnat són nombroses i diverses; en destaquen, especialment, les relatives a la gestió emocional, les habilitats socials i de comunicació, l'autonomia i l'autoregulació en els processos d'ensenyament aprenentatge. Per aquest motiu, es presenten dues seqüències didàctiques que procurin incidir en aquests aspectes, tant des de la tutoria transversal com a través dels continguts, i en el desenvolupament integrat de la competència digital com a via democratitzadora d'accés al coneixement i eina de construcció cultural i ciutadana.

D'altra banda, la proposta parteix de la detecció d'una necessitat relacionada amb el nivell elevat d'absentisme que viu l'institut i que, en ocasions, interrompt el desenvolupament de les unitats didàctiques. Així, totes dues són seqüències breus amb sentit curricular significatiu que es desenvolupen en una sola sessió, aplicables quan l'assistència a classe no supera els dotze alumnes. Es plantegen com un recurs competencial, esporàdic i complementari, per al professorat de l'àrea de llengua catalana de 1r d'ESO i es mantenen fora de la programació general. Segueixen les pautes del DUA per tal de donar una resposta individualitzada, alhora que col·lectiva, a la diversitat a l'aula; han estat dissenyades d'acord amb un conjunt particular d'estils

cognitius observats, però són extrapolables, amb les modificacions concretes pertinents, a d'altres grups classe de centres de secundària de característiques similars.

## **2. MARC DE REFERÈNCIA**

### **2.1. Marc normatiu del sistema educatiu a Catalunya**

L'article 1 de la Declaració Universal dels Drets Humans (Resolució 217 A (iii), 1948) proclama que “tots els éssers humans neixen lliures i iguals en dignitat i en drets”; l'apartat 2 de l'article 26, referit al dret a l'educació, estableix que “tindrà al ple desenvolupament de la personalitat humana i a l'enfortiment del respecte als drets humans i a les llibertats fonamentals”. Aquests axiomes inspiren els marcs normatius europeus en matèria de legislació educativa, entre els quals, l'article 27 de la Constitució espanyola de 1978, l'article 21 de la Llei orgànica 6/2006, de 19 de juliol, de reforma de l'Estatut d'autonomia de Catalunya, la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, i el seu desplegament a Catalunya: la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació.

L'article 2 de la Llei d'educació (2009), que concreta els principis rectors del sistema educatiu, vincula l'excel·lència a l'equitat, la igualtat d'oportunitats, la cohesió social i la inclusió escolar. El dret a la inclusió, l'accés a l'educació i l'èxit educatiu en condicions d'equitat i igualtat d'oportunitats es desenvolupen al Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. El primer article del document explicita que “l'atenció educativa a l'alumnat comprèn el conjunt de mesures i suports destinats a tots els alumnes” i té dues finalitats: “afavorir el seu desenvolupament personal i social” i l'assoliment de “les competències de cada etapa educativa i la transició a la vida adulta”. L'article 3 menciona tant les mesures universals com les addicionals i les intensives, i precisa un àmbit subjectiu que engloba l'alumnat en el seu conjunt. El mateix article (Decret 150/2017, article 3, punt 4) defineix sis perfils d'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu susceptibles d'aplicació de mesures intensives:

- a) Els alumnes amb necessitats educatives especials associades a discapacitats físiques, intel·lectuals o sensorials, trastorns de l'espectre autista, trastorns greus de conducta, trastorns mentals, i malalties degeneratives greus i minoritàries.
- b) Els alumnes d'origen estranger amb necessitats educatives derivades de la incorporació tardana al sistema educatiu, de la falta de domini de la llengua vehicular dels aprenentatges i de l'escolaritat prèvia deficitària.
- c) Els alumnes amb necessitats educatives derivades de situacions socioeconòmiques i socioculturals especialment desfavorides.
- d) Els alumnes amb trastorns d'aprenentatge o de comunicació, entesos, aquests últims, com a trastorns que afecten l'adquisició i l'ús funcional del llenguatge.
- e) Els alumnes amb altes capacitats derivades de la superdotació intel·lectual, els talents simples i complexos i la precocitat.
- f) Els alumnes amb risc d'abandonament escolar prematur.

Per la seva banda, el Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenament dels ensenyaments d'educació secundària obligatòria, basteix el currículum “d'acord amb un model d'ensenyament aprenentatge de caràcter competencial i en el marc d'un sistema que preveu l'orientació educativa i l'atenció a tot l'alumnat” (article 1). Quant a la finalitat de l'educació secundària obligatòria esmenta “assegurar un desenvolupament personal i social sòlid amb relació a l'autonomia personal, la interdependència amb altres persones i la gestió de

l'afectivitat" i la garantia de "la igualtat real d'oportunitats per desenvolupar les capacitats individuals, socials, intel·lectuals, culturals i emocionals" amb "una educació de qualitat adaptada a les necessitats de l'alumnat que afavoreixi l'èxit escolar i l'equitat" (Decret 187/2015, article 2, punt 1, apartat a), i punt 2, respectivament).

El marc normatiu vigent, per tant, ordena que la pràctica docent doni una resposta integral i no segregada a la diversitat a l'aula, en un context educatiu de drets humans i amb un enfocament plenament competencial que contempla de forma transversal el desenvolupament personal, social, comunicatiu i emocional de tot l'alumnat. La proposta pedagògica que presenta aquest treball s'assenta en aquest marc normatiu i aposta pel disseny universal d'aprenentatge en la creació d'entorns inclusius per a l'assoliment curricular.

## **2.2. Marc pedagògic: el disseny universal per a l'aprenentatge (DUA)**

L'aprenentatge és un procés dinàmic que neix i es nodreix de la interacció sociocultural. Està mediat per la comunicació interpersonal i intrapersonal, i subordinat a les diferents formes de representació i d'interpretació de la realitat. Cada persona és única, i cada grup format per persones diverses és, al seu torn, únic. En el context d'un sistema educatiu inclusiu, el disseny universal per a l'aprenentatge (DUA) sorgeix com un marc de referència per a la creació de contextos d'aprenentatge vàlids per a tothom. No es tracta d'una metodologia, sinó d'una filosofia educativa que beu directament de la defensa ferma dels drets humans en igualtat d'oportunitats i de la convicció que tots els éssers humans són valuosos i complementaris.

El concepte DUA va néixer als Estats Units a finals del segle vint, de la mà dels equips de recerca del Center for Applied Special Technology de Wakefield, Massachusetts (CAST, 2018). El DUA vol garantir l'accessibilitat, l'equitat i la igualtat d'oportunitats, i proposa entorns escolars de cooperació entre iguals, amb ajudes i suports que promoguin el progrés dins la zona de desenvolupament pròxim de cadascú (vegeu *Annex 1* i *Annex 2*). Se sustenta en l'evidència neurocientífica i aposta per un disseny de l'aprenentatge basat en tres principis (Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya, 2016) que s'apliquen a objectius, mètodes, materials i avaluació, els quatre components del currículum:

- proporcionar maneres múltiples de representació (el *què* de l'aprenentatge);
- proporcionar maneres múltiples per a l'acció i l'expressió (el *com*);
- proporcionar maneres múltiples de comprometre's (el *perquè*).

Però, més enllà de l'accessibilitat a programacions, activitats i espais, el DUA té a veure amb una visió del procés d'ensenyament aprenentatge com a experiència única, individual, oberta i flexible. No només posa en valor la diversitat humana, sinó que aposta per la construcció col·lectiva i democràtica de coneixement a partir de les intel·ligències múltiples presents a l'aula. Implica repensar tot el procés i reflexionar sobre el sentit l'avaluació. Significa l'acceptació per part del docent que els aprenentatges que fa cada alumne i les competències que desenvolupa depenen, en gran mesura, de factors personals i ambientals sobre els quals té un control molt limitat. Aquesta incertesa afecta també els objectius de la programació: en paraules de Maria Acaso (2013), programar per objectius no té sentit, ja que ancora el docent a un paradigma prefixat, el



tancament de la tasca, concret i repetitiu; suposa impedir que allò inesperat i la sorpresa entrin a l'aula (p. 39). Des d'aquest punt de vista, el docent posa en joc propostes que dibuixen camins i provoquen efectes desconeguts. Alhora, té la funció de potenciar creativitats significatives múltiples i suscitar connexions entre el currículum i cada realitat individual, dins i fora de l'aula.

La traducció al català d'*Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. (CAST, 2018) de Dalmau, Sala i Llinares (2015) recull que l'objectiu principal dels currículums basats en el DUA és convertir els estudiants en aprenents experts: amb recursos i coneixements; estratègics; i decidits i motivats (p. 6-7). Amb aquesta finalitat, es crea un compendi de nou pautes que representen un conjunt d'estratègies per a “superar les barreres inherents a la majoria dels currículums existents” i que “poden servir com a base per a la creació de les opcions i de la flexibilitat que són necessàries per a maximitzar les oportunitats d'aprenentatge” (p. 12). Per a l'assoliment de les nou pautes, s'ofereixen punts de verificació que permeten als educadors ajustar el disseny a les necessitats específiques de cada grup classe (Dalmau, Sala i Llinares, 2015).

Quadre 1. Les pautes del Disseny Universal per a l'Aprenentatge.

Principi I: Proporcionar maneres múltiples de representació.	
Pauta 1: Proporcionar opcions diverses per a la percepció.	
Verificadors	Oferir opcions que permetin personalitzar la presentació del contingut. Oferir alternatives a la informació auditiva. Oferir alternatives a la informació visual.
Pauta 2: Oferir opcions diverses de llenguatge.	
Verificadors	Clarificar el vocabulari i els símbols. Explicar la sintaxi i l'estructura dels elements presentats. Proporcionar ajudes per a interpretar el text, la notació matemàtica i els símbols. Promoure la comprensió dels continguts a través de diverses llengües i llenguatges. Proporcionar alternatives al text a través de diversos mitjans (imatge, vídeo, so...).
Pauta 3: Oferir opcions diverses per a la comprensió.	
Verificadors	Activar els coneixements previs. Posar de relleu patrons, característiques fonamentals, idees principals i relacions entre idees. Guiar el processament d'informació, la visualització i la manipulació, proporcionant estratègies de pensament i d'acció. Potenciar la transferència i la generalització dels aprenentatges.
Principi II: Proporcionar maneres múltiples per a l'acció i l'expressió.	
Pauta 4: Proporcionar opcions diverses per a la interacció física.	
Verificadors	Proporcionar diversos mètodes de resposta i navegació. Assegurar l'accessibilitat de les eines i les tecnologies de suport. Oferir opcions diverses per a l'expressió i la comunicació.

Pauta 5: Oferir opcions diverses per a l'expressió i la comunicació.	
Verificadors	Utilitzar múltiples mitjans per a garantir la comunicació. Utilitzar diverses eines per a la construcció i la composició. Oferir diversos nivells de suport per tal de desenvolupar la pràctica.
Pauta 6. Proporcionar opcions diverses per a les funcions executives.	
Verificadors	Donar suport perquè l'alumne estableixi de manera realista els propis objectius. Ajudar en la planificació i el desenvolupament d'estratègies. Proporcionar recursos i estratègies per a gestionar la informació. Oferir instruments per a evidenciar el progrés i la capacitat per a autoavaluar-se.
Principi III: Proporcionar maneres múltiples de comprometre's.	
Pauta 7: Proporcionar opcions diverses per a captar l'interès.	
Verificadors	Fomentar l'elecció individual i l'autonomia. Optimitzar la rellevància, el valor i l'autenticitat. Minimitzar les causes que generen inseguretat i les distraccions.
Pauta 8: Donar opcions diverses per a mantenir l'esforç i la persistència.	
Verificadors	Ressaltar la importància dels objectius. Variar el nivell de dificultat dels recursos que s'ofereixen per a aconseguir els reptes. Impulsar la col·laboració i la comunicació. Incrementar els comentaris per a afavorir la motivació i l'esforç necessari per a seguir aprenent.
Pauta 9: Donar opcions diverses d'autoregulació.	
Verificadors	Promoure expectatives i creences que fomentin la motivació. Facilitar estratègies i habilitats de superació i d'autoregulació emocional. Desenvolupar la reflexió en relació al propi progrés i l'autoavaluació.

*Nota:* Quadre guia per a l'aplicació de principis, pautes i verificadors del Disseny Universal per a l'Aprenentatge.

A l'àmbit de la docència de la llengua, on predominen l'ús i el desenvolupament de la competència verbal, i en la qual s'emmarca aquest treball, el DUA planteja un repte molt específic: el pas d'un llenguatge predominant als llenguatges múltiples. És a dir, situar la resta de llenguatges al mateix nivell de transmissió intel·lectual que el llenguatge verbal (Acaso, 2013, p. 16), amb la consideració que la incorporació d'altres llenguatges no ha d'esvair, sinó facilitar i enriquir, el desenvolupament de la competència verbal.

La segona limitació a la qual ha de fer front aquest treball, derivada de la pròpia naturalesa del DUA, és el fet que una proposta didàctica inspirada en el disseny universal per a l'aprenentatge és tan única com ho és la petita comunitat d'aprenentatge que la genera. Cal tenir molt present que el DUA no significa canviar la mirada educativa, sinó invertir-la: la proposta la genera cada grup classe, és a dir, una diversitat concreta sorgida de la interdependència positiva i necessària entre diversitats individuals concretes. Intenta donar resposta aquí i ara a allò que és aquella comunitat petita aquí i ara. Per aquest motiu, les seqüències didàctiques

presentades en aquest treball cobren sentit ple en el context de la comunitat real que les fan possibles: l'alumnat de 1r d'ESO de l'Institut Baetulo. I prioritzen aquelles pautes DUA que s'ajusten a l'especificitat de l'entorn educatiu i a la docència de l'àrea de llengua. Però són propostes vives i flexibles que poden ajustar-se a altres comunitats d'aprenentatge de centres de màxima complexitat.

### **3. OBJECTIUS**

La proposta pedagògica desenvolupada en aquest treball vol esdevenir un recurs útil i competencial per al professorat de l'àrea de llengua catalana de 1r d'ESO en centres de màxima complexitat. Són seqüències didàctiques que es mantenen al marge de la programació anual, ja que es tracta d'eines puntuals aplicables quan l'assistència a classe és reduïda. En aquest sentit, aspiren a oferir una alternativa amb sentit curricular significatiu per a l'alumnat present a l'aula, sense augmentar la bretxa educativa envers l'alumnat absentista. A partir del marc de referència en què se sustenta aquest treball, fixen el conjunt d'objectius següent:

#### Objectius psicopedagògics

1. Aprofitar les capacitats diferents i el bagatge cultural de tot l'alumnat com a recurs per a garantir la igualtat d'oportunitats educatives en un context de diversitat.
2. Posar en valor les intel·ligències múltiples en el procés d'ensenyament aprenentatge.
3. Oferir eines i estratègies variades que afavoreixin la igualtat d'oportunitats a l'aula.
4. Augmentar la percepció de competència, l'autoestima, l'autonomia i l'autoregulació.
5. Fomentar la participació activa de tot l'alumnat consolidant dinàmiques de col·laboració i d'interacció oral com a oportunitat per a la construcció col·lectiva de coneixement.
6. Crear un clima de treball engrescador que desperti la curiositat.
7. Reforçar la cohesió de grup.

#### Objectius competencials transversals

1. Promoure l'empatia i les habilitats de comunicació i relació per a l'assoliment de valors universals i d'una ciutadania de ple dret en una societat inclusiva i multicultural.
2. Entrenar l'alumnat en l'ús d'instruments d'autoavaluació per a la transferència progressiva del control dels aprenentatges i l'increment de la capacitat d'autoregulació.
3. Desenvolupar la competència digital de l'alumnat.

#### Objectius didàctics específics

1. Afavorir la predisposició i la identificació de l'alumnat envers la llengua i la cultura catalanes a través de referents propers i significatius.
2. Augmentar la significació dels continguts de llengua i la motivació per l'aprenentatge amb la utilització de materials creats específicament a partir d'alguns dels interessos de l'alumnat, com les xarxes socials i la música.
3. Sistematitzar i fixar l'aprenentatge dels continguts curriculars amb un treball seqüenciat, competencial, progressiu i amb pautes ben estructurades.

4. Treballar de forma integrada les quatre destreses: expressió i comprensió escrites, i comprensió i interacció i expressió orals.
5. Utilitzar el gènere textual com a base de l'ensenyament aprenentatge de les diferents dimensions de la llengua i la comunicació.

## 4. ANÀLISI DEL CONTEXT SOCIOEDUCATIU

### 4.1. El centre educatiu i el seu entorn

Aquest treball parteix de l'experiència personal com a docent en pràctiques a l'Institut Baetulo de Badalona, un dels nou instituts de la ciutat classificats com a centres de màxima complexitat (CMC) (Resolució EDU/1259/2019, de 7 de maig). Els indicadors de context per a la consideració de CMC (Resolució de 12 de maig de 2017, del director general de Professorat i Personal de Centres Públics, per la qual es fa pública amb caràcter provisional la llista de centres educatius qualificats de màxima complexitat) són els següents: alt percentatge d'alumnes amb necessitats educatives específiques; percentatge alt d'alumnes nouvinguts; nombre significatiu de pares o tutors perceptors de la renda mínima d'inserció; pares o tutors amb baix nivell d'instrucció; pares o tutors amb ocupació de llocs de treball de baixa qualificació professional; i percentatge elevat de pares o tutors en situació d'atur. Els CMC, per tant, estan situats en entorns socials i econòmics desfavorits, comparteixen un context social, econòmic i cultural similar, i concentren percentatges molt elevats d'alumnat amb necessitats educatives específiques (NESE) de tipus B i C<sup>1</sup>. Aquest fet en modela els projectes educatius i lingüístics, i condiciona necessàriament la pràctica docent. Donat que les característiques de l'Institut Baetulo són extrapolables a d'altres centres de la mateixa categoria, una descripció breu de les mateixes resulta pertinent per tal de justificar la proposició didàctica.

#### 4.1.1. Context sociodemogràfic

L'Institut Baetulo és un centre d'educació secundària obligatòria de titularitat pública de l'àrea metropolitana de Barcelona. Va començar la seva activitat durant el curs 1998-1999 com a secció de secundària vinculada a l'escola Alexandre Galí; el curs vinent esdevindrà institut escola. Està ubicat al barri de La Salut, al districte IV de Badalona. Pertany a una zona socioeconòmica força deprimida amb un percentatge elevat de residents d'origen nouvingut i població en risc d'exclusió social. Rep i gestiona la matrícula viva del districte, relacionada tant amb l'arribada d'alumnat nouvingut, com amb la derivació dels serveis socials. Molts alumnes nouvinguts hi arriben a 3r i a 4t d'ESO. Segons el coordinador pedagògic, Xavier Carbonell (comunicació personal, 20 de novembre, 2020), l'alumnat del curs 2019-2020 procedeix de setze centres de primària diferents: les famílies el situen entre la segona i la tercera opcions de tria.. Ofereix dues línies i fa jornada compactada, de dilluns a divendres, de 8:00 a 14:30h. El nombre d'alumnes de 4t d'ESO que promocionen és molt baix. L'alumnat que no promociona és adreçat a programes de formació i inserció (PFI) o al *Projecte Singular Futur*, de mentoria i contacte directe amb el món laboral.

---

<sup>1</sup> S'entén per necessitats educatives de tipus B les necessitats educatives específiques derivades de situacions socioeconòmiques o socioculturals desfavorides; i per necessitats educatives de tipus C, les derivades de la incorporació tardana al sistema educatiu (Síndic de Greuges de Catalunya, 2020).

#### 4.1.2. Característiques sociolingüístiques de l'alumnat

La diversitat cultural i lingüística de l'institut i l'entorn socioeconòmic defineixen completament el caràcter del centre, el projecte educatiu, les metodologies, les relacions i els usos de la comunicació. Segons el *Projecte lingüístic de centre*, durant el curs 2016-2017 un 60% de l'alumnat era d'origen estranger (Institut Baetulo, 2017, p. 7). A l'inici de curs 2019-2020, aquest percentatge havia augmentat fins al 80% (Xavier Carbonell, comunicació personal, 20 de novembre, 2020). Gran part de l'alumnat nouvingut prové de diferents països d'Àsia, de Llatinoamèrica i del Marroc. La cultura gitana i el mestissatge també hi tenen una presència important. La llengua de relació entre iguals és el castellà, l'ús social del qual és predominant a tot el districte escolar. L'alumnat nouvingut acostuma a comunicar-se en la seva llengua primera amb els companys d'origen proper, així com també en segones llengües comunes com l'àrab col·loquial marroquí o l'urdú. L'alumnat de 1r d'ESO té poc assolides les competències bàsiques de llengua catalana. Les altes i les baixes d'alumnes es van succeint al llarg del curs, ja sigui per l'arribada familiar al país, la mobilitat dins de la ciutat, l'abandonament escolar i, en ocasions, pel retorn al lloc d'origen.

#### 4.1.3. Distribució dels grups a 1r d'ESO

El repartiment de l'alumnat de les dues línies de 1r d'ESO es fa seguint criteris de diversitat de gènere, cultural i d'estil d'aprenentatge. A partir dels informes individuals rebuts dels centres de primària, serveis socials i famílies, es conformen tres grups heterogenis de 20 places (1r A, 1r B i 1r C). Les necessitats educatives específiques de l'alumnat a tots tres grups classe són molt variades: diversitat de perfils cognitius, presència de trastorns d'aprenentatge i del neurodesenvolupament, i un decalatge accentuat quant a l'assoliment de competències lingüístiques i comunicatives. S'observen dinàmiques i ritmes d'aprenentatge diferents, tant individuals com grupals. A tots tres grups es requereixen acompanyaments flexibles i tipus de suport docent diversificats. L'heterogeneïtat de l'alumnat es detalla amb més concreció a l'apartat 4.3, *Anàlisi dels grups classe*.

### 4.2. El Projecte educatiu

El *Projecte educatiu de centre* (Institut Baetulo, 2019) respon a les característiques de l'alumnat i de l'entorn social i cultural. Posa en valor la diversitat en qualsevol àmbit, individual o col·lectiu, i s'articula al voltant de la multiculturalitat, el respecte pels valors democràtics, la tolerància i la igualtat d'oportunitats. Recull els principis rectoris del sistema educatiu, mencionats a l'article 2 de la Llei d'Educació de Catalunya (LEC, 2009). El centre es declara aconfessional i coeducador; participació, benevolència, justícia i llibertat en forma part dels trets d'identitat. D'altra banda, s'hi destaca la vinculació comunitària al barri i al municipi, potenciada pels projectes d'aprenentatge servei. Quant a la identitat cultural, el document esmenta com a objectiu el coneixement, el respecte i l'estima per la societat i la nacionalitat catalanes. No obstant això, no al·ludeix específicament la identificació de l'alumnat amb una cultura comuna, com sí fa la LEC al seu preàmbul (LEC, 2009). D'acord amb la legalitat, la llengua vehicular del centre és la catalana; s'hi garanteix l'assoliment de la competència lingüística en català i castellà, l'ús bàsic de l'anglès i, per a l'alumnat que ho desitgi, del francès.

#### 4.2.1. El Projecte lingüístic

En la seva introducció, el *Projecte lingüístic de centre* (Institut Baetulo, 2017) menciona com a objectiu la formació de parlants plurilingües i pluriculturals partint de la llengua catalana com a vehicular. L'assoliment de la competència plena en català i en castellà es reconeix com a garantia d'equitat d'oportunitats. A partir de la realitat del centre, estableix que “es procurarà que l'ús del català no quedi restringit als espais vinculats al currículum escolar” (Institut Baetulo, 2017, p. 5). No obstant això, l'ús social del català a l'escola per part de l'alumnat és anecdòtic. Entre les funcions de la Coordinadora de Llengua i Cohesió Social (CLIC) es troben “crear, coordinar i actualitzar el fons de documentació (metodologies, materials didàctics, TIC...) que potenciïn l'ús del català, la millora didàctica de l'ensenyament de la llengua i els aspectes lingüístics de les altres àrees, l'acollida lingüística de l'alumnat nouvingut i l'educació intercultural”; i “coordinar les activitats que promouen l'ús de la Llengua Catalana” (Institut Baetulo, 2017, p. 14). En sintonia amb la normativa, recollida a *Documents per a l'organització i gestió de centres. El tractament i l'ús de les llengües al sistema educatiu. El projecte lingüístic* (Departament d'Educació, 2019a, p. 12), no requereix que el càrrec sigui ocupat per un docent de llengua catalana. Per al període 2016-2020, per voluntat de la direcció, el càrrec l'ocupa una de les professionals de la SIEI (Cristina Fons, cap del departament de Llengües, en comunicació personal, 27 de novembre, 2020) .

A l'àmbit pedagògic, el projecte lingüístic presenta la distribució horària següent: tres hores setmanals de català, de castellà i d'anglès de 1r a 4t d'ESO, respectivament, amb l'excepció que a 2n d'ESO se'n fa una més d'anglès (quatre, en total); i, per a l'optativa de francès, dues hores setmanals a 2n i 3r d'ESO, i tres hores a 4t. Es compleixen, per tant, les instruccions de *Documents per a l'organització i gestió de centres. Concreció i desenvolupament del currículum competencial i l'orientació educativa a l'ESO* (Departament d'Educació, 2019b, p. 5). El centre admet que el castellà és la llengua d'ús social predominant i explicita que el domini de la llengua oral en català és un objectiu prioritari (Institut Baetulo, 2017, p. 17). Malgrat això, l'única estratègia proposada per a la millora dels resultats en llengües al *Projecte de direcció (2016-2020)* és la millora de la comprensió lectora (Piqueras Cano, 2016, p. 15). Aquest altre document no fa cap referència a la situació del català, ni proposa cap estratègia específica destinada a revertir la situació d'absència d'ús social de la llengua catalana al centre.

Per la seva banda, el departament de Llengües de l'institut desenvolupa els Tallers ILEC, emmarcats al Pla d'Impuls a la Lectura del Departament d'Educació, “per a la millora de la comprensió lectora a través del modelatge fet pel professorat i aportant estratègies perquè les integrin en el seu ús de la llengua a totes les àrees” (Institut Baetulo, 2017, p. 16). També participa en la formació per al Tractament Integral de les llengües (TIL), una proposta metodològica d'ensenyament aprenentatge de la llengua des d'un enfocament competencial plurilingüe; parteix de la llengua pròpia de l'alumnat i utilitza el català com a llengua vehicular per a l'assoliment de la competència lingüística en altres llengües (Institut Baetulo, 2017, p. 16-18). Tanmateix, els indicadors de les proves de competències bàsiques realitzades durant el curs 2019-2020 mantenen els resultats per al català en la franja baixa, amb pitjors puntuacions que el curs anterior i força per sota dels resultats de castellà (Cristina Fons, en comunicació personal, 28 d'abril, 2020). Aquesta circumstància

legítima la necessitat de programar accions pedagògiques específiques per a la normalització de l'ús social del català a l'aula.

### 4.3. Anàlisi dels grups classe

Aquesta proposta didàctica s'adreça a l'alumnat de 1r d'ESO i procura donar una resposta global alhora que individualitzada a la diversitat de necessitats emocionals, socials, cognitives, lingüístiques i comunicatives observades a l'aula. Té en compte l'especificitat del projecte educatiu multicultural i les característiques dels centres de màxima complexitat descrites anteriorment. Als apartats següents, es presenten alguns factors no curriculars distintius que marquen els eixos pedagògics de la proposta i condueixen a l'elecció de les metodologies.

#### 4.3.1. Trets emocionals i afectius

Als centres de màxima complexitat, la demanda afectiva envers el professorat per part de l'alumnat és continuada. Alguns trets diferenciadors en l'àmbit emocional que determinen les actituds davant l'aprenentatge i l'èxit educatiu observats a l'Institut Baetulo són els següents:

- Les interaccions físiques, tant positives com negatives, formen part de la rutina de relació entre iguals; en ocasions, compensen la manca d'habilitats de comunicació i de recursos lingüístics en la gestió de situacions de conflicte i en l'expressió de sentiments i emocions.
- Un nombre molt elevat d'alumnes mostra nivells baixos i molt baixos d'autoestima i un autoconcepte negatiu en relació a les pròpies capacitats cognitives i d'aprenentatge.
- Els docents desenvolupen l'acció tutorial i cotutorial com un continu al llarg de tota la jornada.
- L'ambient als passadissos és càlid i positiu; es respira un clima de confiança i respecte.
- L'alumnat sol segregar-se espontàniament per sexes i per identitat cultural durant el temps d'esbarjo.
- La capacitat d'atenció sostinguda i de treball individual en silenci de la majoria de l'alumnat és força reduïda.
- L'alumnat es mostra predisposat a la interacció oral i al treball en equip.
- La impulsivitat i l'actitud d'alguns alumnes provoca situacions freqüents de xivarri i de conflicte que el professorat ha de reconduir.
- Les conductes disruptives no tenen la mateixa intensitat a tots els grups.
- Les expulsions de l'aula i les expulsions temporals del centre es produeixen sovint a totes les aules.
- Les mesures punitives o d'aïllament no provoquen un canvi positiu de conducta.
- Les estratègies d'acollida a l'alumnat nouvingut prioritzen un tracte càlid i afectuós per a facilitar-ne l'adaptació.
- Els programes de tutoria entre iguals estan molt poc desenvolupats i restringits a la gestió d'alguns conflictes.
- No s'aprofita el suport entre iguals com a recurs a l'aula.
- La necessitat de suports individualitzats i de materials accessibles de l'alumnat supera els recursos humans i materials disponibles.

Per a alguns exemples de l'heterogeneïtat dels trets emocionals i cognitius que integren el conjunt de necessitats educatives específiques a l'aula, vegeu l'*Annex 3*.

#### 4.3.2. L'ús del català

L'ús del català de manera espontània per part de l'alumnat de 1r d'ESO dins de l'aula és molt infreqüent i es produeix només envers el professorat. Molts alumnes són reticents a expressar-se oralment en català; quan ho fan, la interferència del castellà és constant. D'altra banda, una bona part de l'equip docent i del personal d'administració i serveis, s'adreça en castellà a l'alumnat en situacions en què es vol facilitar la col·laboració o arribar a acords. Això dificulta el modelatge de l'ús social del català.

Les llengües primeres de l'alumnat es posen sovint en valor i la comparació lingüística s'utilitza com a eina pedagògica i com a reforçador positiu de l'aprenentatge en un context de multiculturalitat, respecte i diversitat. En contraposició, l'alumnat manifesta sovint la seva reticència a aprendre i utilitzar la llengua catalana i en qüestiona tant el valor i com la necessitat. Alhora, se sent molt poc identificat amb els referents culturals del país i troba escassament significatius els continguts i les propostes curriculars dels llibres de text. La seva motivació per l'aprenentatge de la llengua catalana augmenta quan treballa en equip i per projectes.

#### 4.3.3. Absentisme

El grau d'absentisme de l'alumnat és elevat i intermitent. S'hi sumen les absències derivades de reduccions horàries temporals del 50% d'hores lectives aplicades als alumnes més conflictius. Així, ens trobem en un context en què l'absentisme s'ha normalitzat. L'assistència a classe oscil·la entre el 70% i el 60%. Això dificulta el desenvolupament de seqüències didàctiques continuades al llarg de diverses sessions i la participació coherent i completa de l'alumnat als processos d'ensenyament aprenentatge; l'absentisme incideix negativament en la cohesió de grup i en la inclusió i l'èxit educatiu. Tal com recull el Síndic de Greuges a l'*Informe sobre la pobresa infantil a Catalunya*, l'abandonament del sistema educatiu sol anar precedit de dificultats com l'absentisme escolar, “una situació relativament minoritària (...), però que presenta una prevalença més significativa en determinats grups socials econòmicament desfavorits” (Síndic de Greuges, 2012). És el cas del poble gitano, amb “un alt percentatge d'absentisme i fracàs escolar de l'alumnat i la necessitat d'incidir-hi positivament” a través de programes específics que en facin visibles els valors culturals dins dels currículums escolars (Departament d'Ensenyament, 2014).

Paral·lelament, l'actitud de l'alumnat repetidament absentista proporciona models disruptius de comportament entre els iguals. Quant a les repercussions directes per al propi alumne, l'absentisme és un factor que dinamita l'aprenentatge de la responsabilitat personal i el treball dels hàbits d'estudi, així com el desenvolupament de les competències transversals socials, emocionals i de ciutadania. En segon lloc, compromet l'accés de l'alumnat a l'educació bàsica obligatòria; li impedeix l'assoliment del graduat en ESO i dificulta l'acompanyament i la formació necessaris per a la inserció laboral. És, en definitiva, una barrera a l'equitat i a la igualtat d'oportunitats. L'aplicació dels protocols contra l'absentisme per part del centre resulta



insuficient davant la manca de mesures sociocomunitàries per part de les diverses administracions i de polítiques d'inclusió i garantia social.

#### 4.4. Resposta educativa

Els trets emocionals, els usos lingüístics i la realitat social descrits als apartats anteriors configuren un perfil de necessitats educatives que planteja diferents reptes:

- Atendre la diversitat a l'aula amb una resposta global a grups d'alumnes molt heterogenis.
- Equilibrar l'assoliment competencial en llengua catalana i comunicació, en especial, envers l'alumnat que no ha adquirit les competències bàsiques de l'etapa d'educació primària.
- Oferir un model significatiu d'ús social de la llengua catalana.
- Vincular emocionalment l'alumnat amb l'aprenentatge del català.
- Fer un acompanyament psicopedagògic i emocional intensiu i continuat per a augmentar l'autoestima de l'alumnat.
- Treballar les habilitats socials i els valors de convivència.
- Millorar l'autoconcepte i la cohesió de grup, des d'una acció de suport transversal a la tutoria.

La sistematització dels condicionants a través d'una petita anàlisi DAFO permet apuntar-hi una possible resposta pedagògica (vegeu *Quadre 2*).

Quadre 2. Anàlisi DAFO.

<p><b>Debitats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situació molt feble de la llengua catalana al centre i al barri.</li> <li>• Domini del castellà com a llengua de cohesió social.</li> <li>• Manca d'identificació de l'alumnat amb la llengua i la cultura catalanes.</li> <li>• Ús poc competencial de les TAC.</li> </ul>	<p><b>Amenaces</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entorn socioeconòmic de risc.</li> <li>• Desmotivació, absentisme i segregació.</li> <li>• Nivells molt baixos de competència en llengua catalana.</li> <li>• Implementació insuficient del pla LIC.</li> <li>• Instal·lacions deficientes i manca d'equips informàtics.</li> </ul>
<p><b>Fortaleses</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desig de participació activa per part de l'alumnat en el procés d'ensenyament aprenentatge.</li> <li>• Motivació de l'alumnat pel treball en equip i la interacció oral.</li> <li>• Multiculturalitat i diversitat d'estils d'aprenentatge a l'aula.</li> <li>• Bona predisposició al canvi.</li> <li>• Clima emocional de confiança i entusiasme.</li> </ul>	<p><b>Oportunitats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprofundiment en el disseny universal per a l'aprenentatge.</li> <li>• Ús de metodologies que fomentin la comunicació a l'aula i el suport entre iguals.</li> <li>• Flexibilitat del currículum competencial</li> <li>• Apoderament de l'alumnat.</li> <li>• Desenvolupament del perfil digital.</li> <li>• Pràctica de treball per objectius segmentats.</li> </ul>

*Nota:* Anàlisi DAFO del context educatiu que emmarca la proposta pedagògica.

Es planteja una proposta didàctica que proveeixi el centre d'un recurs útil per a la millora de la competència en llengua catalana i que complementi les unitats didàctiques del llibre de text. Aquesta proposta es basa en els eixos següents:

- Materials elaborats seguint les pautes del disseny universal per a l'aprenentatge.
- Ús combinat de metodologies actives com l'aprenentatge dialògic, l'aprenentatge cooperatiu i la gamificació.
- Enfocament centrat en la motivació i la significació dels continguts amb la intenció de promoure el vincle emocional de l'alumnat amb la llengua vehicular.
- Seqüències didàctiques breus, independents i molt competencials, desenvolupades durant una única sessió, com a alternativa curricular significativa els dies de més absentisme, quan no és possible donar continuïtat a la programació d'aula.

## 5. METODOLOGIES EDUCATIVES

### 5.1. Aprenentatge dialògic

La perspectiva dialògica de l'educació neix a mitjan segle vint de la mà del pensador brasiler Paulo Freire. Parteix de la idea que la interacció social, mitjançada pel llenguatge, produeix l'intercanvi d'idees, l'aprenentatge conjunt i la producció de coneixement, i crea nous significats transformadors del propi llenguatge (Valls, Soler i Flecha, 2008). Es basa en tres premisses: diàleg enlloc de corporativisme, transformació enlloc d'adaptació i igualtat de diferències enlloc de diversitat (Flecha i Puigvert, 1998). És una metodologia amb intenció *apoderadora* que vincula la creació cultural, el canvi social i la superació de les desigualtats al diàleg democràtic entre totes les persones que formen una comunitat (Ocampo, 2008).

La filosofia educativa de Freire està impregnada d'un discurs sociològic i polític contundent. Proclama el dret a la diferència, qüestiona la validesa del currículum establert i demana una nova pedagogia crítica que transfiguri les dificultats en possibilitats (Flecha i Puigvert, 1998). Parteix de l'enfocament comunicatiu i sociocultural, i postula que la realitat de l'alumnat fora de l'escola construeix la significació dels aprenentatges. Supera la verticalitat estructural dins l'aula i proposa una relació horitzontal entre l'alumnat, el professorat, les famílies i els altres agents implicats en els processos d'aprenentatge. Acaso (2013) parla de comunitats obertes, flexibles i poroses que trenquen la dinàmica asimètrica i traspassen les decisions de tots els components de l'acte educatiu als estudiants. I proposa el que anomena *ignorància activa*: un procés actiu i positiu en què el professorat és presentat com a model de ciutadà que practica la veritat subjectiva: sospita, discuteix, reflexiona, rebut i posa en tela de judici tot allò i tothom que l'envolta, començant per ell mateix, els iguals i els continguts.

Dins d'aquesta metodologia, el diàleg esdevé un mitjà per a la construcció col·lectiva de coneixement; actua com a via d'exploració de l'entorn; fa aflorar les realitats subjectives presents a l'aula i dona accés a l'anàlisi dels continguts. I, encara més, la metodologia dialògica provoca el contacte entre les formes múltiples de representació, acció i expressió, i el compromís, ja que trenca les limitacions de l'estructura vertical i

transcendeix la verbalitat, obrint la porta a la manifestació de les intel·ligències múltiples. En la mateixa línia pedagògica del DUA, s'oposa a la igualtat homogeneïtzadora que implica l'adaptació d'un currículum comú (Flecha i Puigvert, 1998) i rebutja la segregació per motiu de diversitat, de nivell de competències i de ritmes d'aprenentatge. La lectura passa d'acte intersubjectiu individual entre persona i text a acte intersubjectiu entre persones diferents; la comprensió, la interpretació i la reflexió, alimentades pel pensament i pels contextos individuals de tots els participants, defineixen les zones de desenvolupament pròxim (Valls, Soler i Flecha, 2008). La interacció amplia el diàleg interior i desenvolupa la funció executiva i l'aprenentatge de la lectura s'accelera (Valls, Soler i Flecha, 2008).

## 5.2. Aprenentatge cooperatiu

Santiago Moll (2020) defineix l'aprenentatge cooperatiu com un model pedagògic centrat en l'aprenentatge en grup, l'ajuda mútua, l'autonomia personal i la inclusió de tot l'alumnat. I com bé matisa Pere Pujolàs (2002), la inclusió és “una opció diferent d'altres opcions possibles (...) que passa per acceptar tothom i educar tots els nens i totes les nenes en aules i comunitats educatives corrents, ordinàries” (p.19). L'objectiu de l'aprenentatge cooperatiu, per tant, és l'assoliment en un entorn inclusiu de les competències instrumentals i socials per a l'equitat i la igualtat d'oportunitats, competències que “són necessàries per *ser, viure i conviure*” (Pujolàs, p. 27). Aprenent en grup, ens regalem l'oportunitat de potenciar les diferències perquè esdevinguin no una barrera, sinó un valor afegit.

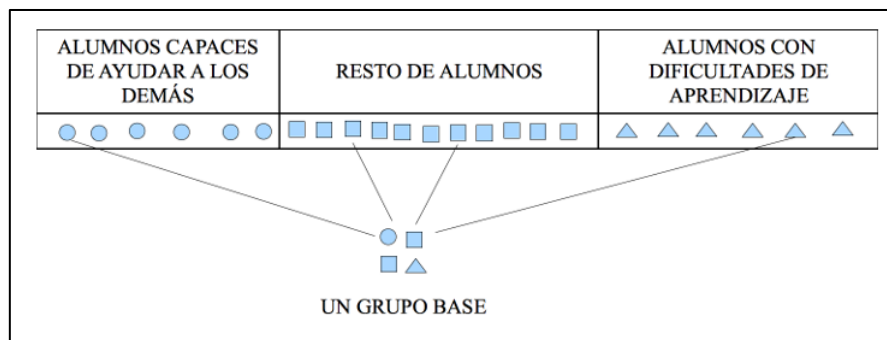
El rol del docent com a facilitador de l'aprenentatge cooperatiu implica crear les condicions organitzatives, ambientals, vivencials, procedimentals i materials adequades per a satisfer les necessitats educatives diverses de l'alumnat. En consonància amb la metodologia dialògica, es contempla l'espai educatiu formal com una comunitat. I, tal com assenyala Pujolàs (2002), la cooperació substitueix la competició:

L'escola ha d'involucrar cada membre a treballar individualment (perquè ningú no ha de fer la feina d'un altre), a responsabilitzar-se i a comprometre's personalment, però també a compartir, a cooperar amb els altres, tot tenint cura de l'afecte mutu, la satisfacció i l'èxit de tots els seus membres. (p. 34)

Amb una base curricular comuna, la programació dels aprenentatges es personalitza ajustant les accions educatives per a donar respostes individualitzades. S'assegura la percepció de competència per part de l'alumnat amb una comunicació explícita dels objectius, el proveïment de pautes sistemàtiques de treball i amb instruments d'avaluació formadora per a la regulació, l'autoregulació i la coregulació. I, principalment, s'organitzen les interaccions entre iguals perquè puguin aprendre junts alumnes diferents, amb la formació d'equips humans en què “es dona una *interdependència de finalitats positiva*” (Pujolàs, 2002, p. 57).

La formació dels equips cooperatius ha de finançar la participació activa de tots els membres, com a requisit per a l'assoliment competencial, i la possibilitat d'ampliar la zona de desenvolupament pròxim individual a través de l'ajuda mútua. L'agrupament estable de l'alumnat en equips de base, formats habitualment per quatre persones (Moll, 2015), segueix un criteri d'heterogeneïtat que contempla la diversitat i la

complementarietat (vegeu la *Figura 1*). En l'agrupament esporàdic, es pot seguir el mateix criteri o bé es poden formar equips homogenis d'experts per a la realització de tasques especialitzades. Els equips esporàdics duren una sola sessió i es poden constituir amb només dues o tres persones.



*Figura 1. "Los equipos de base".* Autor: Santiago Moll (2015). Extret, amb permís de l'autor, del bloc *Justifica tu respuesta*. <https://justificaturespuesta.com/3-maneras-de-organizar-grupos-cooperativos-en-el-aula/>

D'altra banda, el reeiximent del treball cooperatiu està condicionat per la promoció de certes habilitats socials: la coneixença i la confiança mútues, una comunicació directa i assertiva, el respecte, la tolerància, el suport i una actitud favorable i constructiva per a la resolució de conflictes (Pujolàs, 2002). L'entrenament d'aquestes habilitats pot planificar-se de forma específica, a través de l'acció tutorial, o bé integrar-se transversalment als objectius de les tasques i de les seqüències didàctiques, tal com procura la proposta d'intervenció d'aquest treball.

### 5.3. Gamificació

La gamificació és una metodologia que trasllada l'experiència de joc a contextos no lúdics, com poden ser entorns laborals i entorns educatius formals. En àmbit escolar, pretén incidir, sobretot, en la motivació, tant de l'alumnat envers l'aprenentatge com del professorat amb relació a la seva tasca professional. I, en ambdós casos, vincula diversió, emoció i repte a la dinàmica de l'aula (Ripoll, 2017).

Gamificar, per tant, significa *motivar*, és a dir, *donar motius* a algú perquè actuï, perquè s'impliqui de forma activa en alguna cosa. En conseqüència, aquest *algú*, l'alumnat en el cas que ens ocupa, "hauria d'estar en el centre de la definició i del pensament de qui dissenya una acció gamificada" (Ripoll, 2014). Situar l'alumnat al centre del disseny didàctic forma part de les pedagogies actives; en l'aplicació d'elements de gamificació a l'aula, comporta, d'entrada, la necessitat de conèixer el tipus de jugadors que formen part de l'equip i identificar quina mena de reptes els motiven. Segons la taxonomia de Bartle (1996), hi ha quatre tipus de jugadors i motivacions principals: triomfadors, motivats per l'estatus; exploradors, moguts per la curiositat; socialitzadors, amants del contacte social; i recol·lectors, amb tendència a l'acumulació. Una bona experiència de joc hauria de satisfer-los tots. A més, a l'aula inclusiva, on la competició deixa pas a la cooperació, una bona experiència de joc haurà de comptar amb un "enemic invisible" (Ripoll, 2017). L'enemic invisible serà el propi repte, un problema per resoldre, una situació per gestionar, el temps en contra...

Donat que la motivació és voluble, fluctua amb diferents graus d'intensitat i requereix de combustible constant i equilibrat per mantenir-se viva, un disseny gamificat ha de procurar les estructures i els estímuls que assegurin que “el jugador sempre es mantingui a la partida” i li “permetin conservar opcions d'èxit” (Ripoll, 2014). El professorat que gamifica ha de crear expectatives per a detonar l'interès i aplicar estratègies per a conservar-lo durant tot el procés. Segons Acaso (2013), el suspens, la sorpresa i el plaer, com a oposat a la por i a l'ansietat, fan repensar la informació i conviden a transformar-la (p. 141).

Pink (2009) identifica tres condicionants de la motivació en el joc: el sentit, és a dir, allò que té lògica i és significatiu; l'autonomia, això és, un nombre d'opcions adequat per a poder triar; i la competència, una sensació d'èxit continuada i una dificultat progressiva. Des de la perspectiva constructivista i la teoria sociocultural de l'aprenentatge, aquests requeriments tenen a veure amb els conceptes d'autonomia de l'alumne, autoregulació, percepció de competència i consciència dels aprenentatges que determinen la progressió dins de la zona de desenvolupament pròxim.

Un altre element clau de la motivació és la retroacció: “el retorn immediat provoca les ganes de tornar-ho a provar i fer-ho bé... o millor” (Ripoll, 2017). L'experiència gamificada a l'aula fragmenta els objectius, de forma seqüencial, en objectius més petits i interdependents, amb la finalitat de promoure la capacitat de persistència. En aquest sentit, la interacció, la comunicació, el modelatge emocional i els instruments d'avaluació hi juguen un paper important. Paral·lelament, cal donar sentit als continguts creant un univers on aquests continguts tinguin sentit: inventar un terreny de joc que simuli una realitat significativa per a l'alumnat i serveixi de camp d'entrenament amb oportunitats múltiples a la mida de cada alumne. Així, el professorat ha de recrear escenaris personalitzats per al desenvolupament de les funcions executives: la planificació, el control dels impulsos, la flexibilitat cognitiva, la presa de decisions, la capacitat d'anàlisi i la resolució de problemes.

Aquest treball no té com a finalitat el disseny d'una proposta didàctica de base gamificada, sinó que vol aprofitar alguns elements propis de la gamificació per a assolir els objectius explicitats a l'apartat 3. Així, fixa l'atenció en aquells que poden ser útils a aquests objectius i selecciona les estratègies i els formats d'aquesta metodologia que faciliten el propòsit del disseny universal per a l'aprenentatge.

## **6. PROPOSTA D'INTERVENCIÓ**

### **6.1. Presentació de les seqüències didàctiques**

Les seqüències didàctiques (SD) proposades en aquest treball han estat dissenyades per a atènyer els objectius docents expressats a l'apartat 3. Ambdues s'articulen d'acord amb els criteris següents:

- Es poden desenvolupar de manera independent en una sola sessió i no estan condicionada per la temporització de la programació anual de l'assignatura.
- Són adequades per a un conjunt d'entre sis i dotze alumnes.

- Treballen de manera interdependent les quatre dimensions de l'àrea de llengua (comprensió lectora, expressió escrita, comprensió oral i interacció i expressió orals), però la primera fa èmfasi més específicament en les competències de la comunicació escrita i la segona, en les de la comunicació oral.
- Plantegen tasques de producció significatives i personalitzades, lligades a la realitat de l'alumne.
- Les tasques de producció són multinivell i flexibles, adaptables a la competència individual per tal de donar resposta a la diversitat a l'aula.
- Posen en joc la capacitat d'observació, abstracció i reflexió metalingüística, especialment, perquè vinculen diferents formes de representació de la realitat.
- Potencien la interacció oral i el suport entre iguals a través del diàleg i la cooperació.
- Utilitzen elements lúdics i suports digitals com a detonador per a generar un clima emocional d'aula favorable a l'aprenentatge, augmentar la motivació de l'alumnat i fomentar un ús educatiu d'internet.
- No contempen l'avaluació certificadora, sinó l'ús d'instruments d'autoavaluació i coavaluació formadora per a potenciar l'autonomia i la capacitat d'autoregulació.
- Faciliten l'acompanyament docent individualitzat, l'observació dels estils cognitius, la detecció de la necessitat d'ajudes i suports específics i la identificació de mancances en les habilitats socials i de comunicació que caldrà acarar.

## 6.2. Programació

### 6.2.1. Seqüència didàctica 1: *Avatar*

Quadre 3. Descripció de la SD *Avatar*.

SD: <b>AVATAR</b>	Etapa i nivell: <b>1r ESO</b>	Trimestre: <b>Indiferent</b>
<p><b>INTRODUCCIÓ I JUSTIFICACIÓ</b></p> <p>Un avatar és el personatge virtual que representa un usuari d'internet en videojocs, xats i xarxes socials. El podem crear de manera senzilla des del telèfon mòbil amb diverses aplicacions, seleccionant els trets físics de la persona. També el podem utilitzar per a generar adhesius que mostrin el nostre estat d'ànim, les nostres activitats, etc. La figura de l'avatar i la seva funcionalitat formen part de la cultura digital no curricular de l'alumnat. A partir de l'activació d'aquest coneixement previ, <i>Avatar</i> proposa una activitat transversal de llengua catalana, acció de tutoria, educació emocional, educació visual i plàstica, i competència digital. Pretén incidir sobre l'autoconcepte, l'autoestima i l'acceptació del propi cos; reforçar els valors de tolerància, respecte i diversitat; i consolidar la cohesió de grup.</p> <p>Aquesta SD posa el focus d'atenció en les dimensions de l'expressió escrita i la comprensió lectora, verbals i no verbals. Utilitza el gènere textual de la descripció personal com a eina didàctica competencial, vinculable a la percepció del <i>jo</i> i a les relacions interpersonals que condicionen els estats emocionals i el desenvolupament durant l'adolescència. L'ús de l'aplicació mòbil Bitmoji facilita una pauta de contextualització, descontextualització i recontextualització del gènere intuïtiva, no verbal, accessible i autoregulada. El treball pautat es completa amb una rúbrica d'autoavaluació que activa els recursos lingüístics dels continguts curriculars associats.</p>		

Les tasques de producció contenen una funcionalitat intrínseca de la intenció comunicativa: la motivació de l'alumnat en realitzar l'autodescripció està regulada pel desig que el missatge aconsegueixi transmetre una imatge ajustada i positiva del seu aspecte físic; i, quant a la tasca de disseny de l'avatar, pel desig que la resta del grup n'aprovi la semblança amb la realitat. Així, la seqüència mobilitza les estratègies d'eficàcia comunicativa en la transmissió del missatge entre emissor i receptor. D'altra banda, el volum de càrrega verbal dels materials és reduït i s'ofereixen formes de comprensió i representació visuals i naturalistes, d'acord amb les pautes del DUA.

*Àrea principal: Llengua catalana*

*Sessions:1*

*Àrees relacionades: Tutoria, valors, educació visual i plàstica, tecnologia.*

## **OBJECTIUS DIDÀCTICS**

Al final de la seqüència didàctica, l'alumnat haurà de ser capaç de:

1. Reconèixer els elements característics del gènere de la descripció personal en textos orals i escrits.
2. Identificar la funció comunicativa dels textos descriptius.
3. Descriure amb objectivitat i en detall els trets físics principals d'una persona.
4. Redactar una autodescripció física coherent, cohesionada i adequada amb el suport de pautes autoregulades, en diferents formats, dels elements i les característiques pròpies dels textos descriptius.
5. Tenir una visió equilibrada i respectuosa sobre la pròpia imatge i la dels altres.
6. Fer un ús normatiu de la llengua catalana en un registre formal (expressió escrita).
7. Identificar i emprar correctament les formes verbals del present, en primera persona del singular.
8. Autoregular l'ús adequat de signes de puntuació.
9. Utilitzar de forma ajustada els adjectius que descriuen formes, colors, volums i altres aspectes de l'aparença física.
10. Crear, amb el suport de la pauta visual facilitada per una aplicació mòbil, un avatar personal que representi amb objectivitat la informació d'un text descriptiu escrit verbal.
11. Treballar en petit grup esporàdic heterogeni i en gran grup, de forma cooperativa, i realitzar tasques comunes, mitjançant l'organització, el diàleg, el consens i el suport entre iguals.
12. Utilitzar les aplicacions digitals com a eina educativa d'autoaprenentatge de les competències lingüístiques, comunicatives i socials.

## **COMPETÈNCIES D'ÀMBIT**

### **Àmbit lingüístic**

*Dimensió comprensió lectora*

**Competència 2.** Reconèixer els gèneres de text, l'estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics per comprendre'ls.

*Dimensió expressió escrita*

*Dimensió actitudinal i plurilingüe*

**Actitud 1.** Valorar l'escriptura com un mitjà per estructurar el pensament i comunicar-se amb els altres.

**Actitud 2.** Implicar-se activament i reflexiva en interaccions orals amb una actitud dialogant i d'escolta.

**Àmbit digital**

**Competència 4.** Planificar l'escrit d'acord amb la situació comunicativa (receptor, intenció) i a partir de la generació d'idees i la seva organització.

**Competència 5.** Escriure textos de tipologia diversa i en diferents formats i suports amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística.

**Competència 6.** Revisar i corregir el text per millorar-lo, i tenir cura de la seva presentació formal.

*Dimensió comunicació oral*

**Competència 9.** Emprar estratègies d'interacció oral d'acord amb la situació comunicativa per iniciar, mantenir i acabar el discurs.

**Competència 5.** Construir nou coneixement personal mitjançant estratègies de tractament de la informació amb el suport d'aplicacions digitals.

**Competència 7.** Participar en entorns de comunicació interpersonal i publicacions virtuals per compartir informació.

**Competència 11.** Actuar de forma crítica i responsable en l'ús de les TIC, tot considerant aspectes ètics, legals, de seguretat, de sostenibilitat i d'identitat digital.

**Àmbit personal i social**

**Competència 1.** Prendre consciència d'un mateix i implicar-se en el procés de creixement personal.

**Competència 4.** Participar a l'aula, al centre i a l'entorn de manera reflexiva i responsable.

**CONTINGUTS CLAU**

**Dimensió comprensió lectora**

Textos escrits i multimèdia (CC1, CC19, CC21, CC23): *Àmbits: vida quotidiana i relacions socials. Gèneres de text expositius. Estructura dels textos.*

Estratègies de comprensió lectora (CC2, CC15): *Intenció comunicativa i actitud del parlant. Inferències.*

**Dimensió de l'expressió escrita**

Esriptura com a procés: planificació, textualització i revisió (CC4, CC15).

Presentació escrita (CC4, CC15): *Estructuració. Utilització de diferents llenguatges.*

Adequació (CC5, CC19, CC22, CC23): *Registre lingüístic. Adequació lèxica. Sintaxi adequada a la situació comunicativa.*

Coherència (CC5, CC19, CC22, CC23): *Ordenació i estructuració de continguts.*

Correcció (CC5, CC21, CC23): *Puntuació.*

**Dimensió de la comunicació oral**

Processos de comprensió oral: reconeixement, interpretació, inferència, retenció (CC6).

Interaccions orals presencials (CC6, CC7, CC8, CC16, CCD1): *Construcció de relacions socials a l'interior de l'aula i del centre. Debats. Cooperació i respecte crític envers les diferències d'opinió en les situacions de treball cooperatiu.*

**Bloc transversal**

Pragmàtica (CC19): *Registre estàndard. Text expositiu senzill. Estructura a partir dels paràgrafs i de la puntuació.*

Lèxic i semàntica (CC21): *Frases fetes. Camp lexico-semàntic.*

Morfologia i sintaxi (CC22): *Elements de l'oració: els temps verbals del present. Els adjectius.*

Llenguatge audiovisual (CC24): *relació entre imatge i text, elements bàsics.*

**Competència personal i social**

**Competència digital**



<p>Capacitats físiques i sensorials (CC1).</p> <p>Capacitats cognitives (CC2).</p> <p>Capacitats emocionals (CC3).</p> <p>Hàbits d'aprenentatge (CC6).</p> <p>Habilitats i actituds per al treball en grup (CC14).</p> <p>Dinàmiques de cohesió de grup i col·laboratives (CC15).</p> <p>Habilitats i actituds per a la participació (CC17).</p>	<p>Emmagatzematge de dades (CC3).</p> <p>Llenguatge audiovisual: imatge fixa (CC10).</p> <p>Construcció de coneixement: tècniques i instruments (CC17).</p> <p>Ciutadania digital: lleure i cultura (CC23).</p> <p>Identitat digital: visibilitat, gestió de la privacitat (CC28).</p>
--	--

*Nota:* Introducció, justificació, objectius didàctics, competències d'àmbit i continguts clau de la SD *Avatar*.

Quadre 4. Seqüenciació i temporització de la SD *Avatar*.

Sessió: 1	Fase: Contextualització, descontextualització i recontextualització.	Durada: 55'
<p><b>Descripció de la sessió</b></p> <p><b>Avatar.</b> Sessió independent de seqüència completa simplificada de contextualització, descontextualització i recontextualització del gènere textual de la descripció física personal. Revisarem un díptic amb pautes de treball i recursos per a la realització de les tasques, introduïrem l'alumnat en els objectius de la sessió i activarem els seus coneixements previs. Amb un joc senzill d'aparellament de frases fetes amb els seus significats, la "Caixa de paraules", utilitzarem la semàntica com a vehicle per a constituir equips esporàdics, heterogenis i aleatoris de dues persones. Descarregarem Bitmoji als telèfons mòbils i, amb el suport dels elements visuals de l'aplicació i de la interacció oral, treballarem cooperativament en la redacció escrita de l'autodescripció física. Observarem el nostre cos i el descriurem amb les pautes d'una rúbrica d'autoavaluació.</p> <p>Intercanviarem de forma anònima les autodescripcions. Elaborarem un avatar digital, una representació visual d'un referent real a partir d'informació escrita. Compartirem els avatars creats en una carpeta digital. Jugarem a endevinar qui és qui. Reflexionarem col·lectivament sobre la intenció comunicativa del text descriptiu i sobre dues formes diferents de representar la realitat. Coavaluarem el resultat de la nostra feina, en valorarem objectivament el resultat i, si s'escau, hi proposarem millores.</p>		
<p><b>Objectius d'aprenentatge indicadors d'avaluació:</b> Tots (1 a 12).</p>		
<p><b>Relacions interactives</b></p> <p><b>Docent.</b> Començarà la sessió distribuint el material didàctic i donant les pautes d'organització dels espais. Presentarà els materials de treball i els objectius i les tasques de la SD. Acompanyarà l'activació de coneixements previs. Crearà un ambient lúdic de repte amb una proposta de joc per a la formació d'equips. Mantindrà un clima emocional positiu i de confiança. Resoldrà els dubtes de l'alumnat. Oferirà les ajudes individualitzades necessàries. Vetllarà per la</p> <p><b>Alumnat.</b> Examinarà el material, expressarà dubtes i s'autogestionarà per a la redistribució de l'aula. Activarà els coneixements previs. Contextualitzarà la proposta dins d'un gènere discursiu. Escoltarà les normes del joc i les respectarà. Hi participarà amb una actitud positiva i de suport entre iguals. Seguirà les indicacions del díptic. Observarà una percepció harmònica, objectiva i afectuosa del propi cos, i interaccionarà oralment de forma constructiva amb el company d'equip. Oferirà o demanarà suport entre iguals. Realitzarà i revisarà la</p>		

cooperació i el suport entre iguals. Adjudicarà els torns de paraula creant un ambient de joc per a la identificació dels avatars. Guiarà la síntesi de valoracions i propostes de millora. Convidarà l'alumnat a la reflexió per a una educació en valors i per al foment de l'autoestima. Observarà l'expressió dels diferents perfils cognitius presents a l'aula, i identificarà les necessitats educatives, socials i de comunicació específiques de l'alumnat.

### Materials

**Docent.** Ordinador, internet, pissarra digital, díptic de la sessió en paper, “Caixa de paraules”.  
**Alumnat.** Díptic de la sessió en paper, telèfon mòbil, accés a internet per a la descàrrega de l'aplicació Bitmoji i emmagatzematge de l'avatar a la carpeta digital.

### Organització social aula

Durant la part d'elaboració de les tasques, alumnat distribuït de dos en dos amb les taules enfrontades entre elles de forma que tots dos integrants de l'equip es mirin cara a cara. Per a la valoració col·lectiva de les tasques, alumnat situat en format auditori davant la pissarra digital (sense les taules).

### Comentaris

Cal observar els protocols del centre referents a l'ús de mòbils a l'aula. Cal fer recordatoris a l'alumnat que s'ha d'expressar en català i que ha de respectar les normes de convivència i de participació a l'aula.

*Nota:* Seqüenciació, relacions interactives, indicadors d'avaluació, materials per al desenvolupament i temporització de la SD *Avatar*.

## 6.2.2. Seqüència didàctica 2: *Esborrona't!*

Quadre 5. Descripció de la SD *Esborrona't!*

SD: <b>ESBORRONA'T!</b>	Etapa i nivell: <b>1r ESO</b>	Trimestre: <b>Indiferent</b>
<h3>INTRODUCCIÓ I JUSTIFICACIÓ</h3> <p>La por és una emoció primària, innata i universal. Pot resultar difícil d'identificar en situacions complexes com els processos formals d'ensenyament aprenentatge i els conflictes interpersonals. Té una funció protectora, però, com totes les emocions, gestionar-la de forma disfuncional pot provocar l'efecte contrari i derivar en ansietat, un dels enemics de l'èxit educatiu i factor de risc prevalent en salut mental. Amb aquesta SD ens endinsarem plegats a les tenebres d'allò que ens espanta i, a recer de la comunitat d'aprenentatge, ens proposarem tres reptes: distingir com es manifesta la por al cos i a la ment de cadascú de nosaltres, intentar descobrir quins en són els disparadors i trobar possibles estratègies per a fer-hi front de manera funcional.</p> <p>Els videojocs d'horror ens serviran d'excusa per a reflexionar sobre els diferents llenguatges d'expressió i percepció de la por, l'angoixa i el terror. Ens organitzarem i treballarem cooperativament en petit grup i utilitzarem la narrativa oral breu, el gènere discursiu de les llegendes urbanes, en la producció de formes</p>		

diverses de representació de l'acció que facilitin la transformació i la comprensió del nostre missatge. I, col·lectivament, elaborarem un mapa conceptual de mecanismes de defensa contra la por dels quals disposem. *Esborrna't!* proposa una activitat transversal de llengua catalana, acció de tutoria, educació emocional, expressió artística i psicomotriu, educació musical, educació visual i plàstica, i competència digital. Pretén incidir sobre la prevenció en salut mental i la gestió de l'ansietat; el desenvolupament de l'empatia; reforçar els valors de tolerància, respecte i diversitat; i consolidar la cohesió de grup.

Aquesta SD posa el focus d'atenció en la dimensió de la comprensió i la interacció i l'expressió orals, verbals i no verbals. Utilitza el gènere textual de la narració breu com a eina didàctica competencial, vinculable a l'experiència personal, la introspecció i la intimitat que marquen les relacions socials durant l'adolescència. L'ús d'un videojoc com a forma narrativa audiovisual i virtual facilita l'activació de coneixements previs i la motivació de l'alumnat, i serveix d'introducció per a la presentació dels objectius de la sessió i la contextualització del gènere. La descontextualització i recontextualització integra formes múltiples i coregulades de representació de l'acció amb la creació cooperativa en petit grup de la tasca de producció. La coavaluació de l'eficàcia en la transmissió del missatge serà l'instrument de verificació d'assoliment dels objectius. Per a la realització de la tasca de representació de la llegenda urbana, l'alumnat haurà de mobilitzar les competències relacionades amb les funcions executives de planificació, organització i presa de decisions. D'altra banda, haurà d'ajustar el volum de càrrega verbal per a fer-lo accessible i oferir formes d'expressió visuals, auditives i cinètiques, d'acord amb les pautes del DUA. La creació col·lectiva d'un mapa conceptual amb la pàgina web WordArt oferirà una visió emocional de conjunt i permetrà experimentar l'empatia entre iguals i compartir estratègies de gestió d'emocions comunes.

**Àrea principal: Llengua catalana.**

**Sessions:1**

**Àrees relacionades: Tutoria, ed. emocional, música, teatre, visual i plàstica, tecnologia.**

### **OBJECTIUS DIDÀCTICS**

Al final de la seqüència didàctica, l'alumnat haurà de ser capaç de:

1. Reconèixer els elements característics del gènere de la narració breu de terror en textos orals i escrits.
2. Distingir la funció comunicativa dels textos narratius.
3. Identificar diferents elements extralingüístics dels textos orals i audiovisuals.
4. Planificar la producció cooperativa d'un text oral que compleixi les característiques pròpies dels textos narratius breus i que integri formes múltiples de representació de l'acció amb coherència, correcció i adequació.
8. Fer un ús normatiu de la llengua catalana en un registre formal (expressió oral).
9. Identificar les formes verbals en tercera persona del singular i del plural d'un relat i representar-les en primera persona.
10. Autoregular l'ús dels elements prosòdics del relat oral d'acord amb la intenció comunicativa.
11. Cooperar, dialogar oferir i rebre suport entre iguals per a assegurar l'articulació coordinada del missatge.
12. Escoltar activament a través de formes múltiples de percepció sensorial.

- |   |  |
|---|--|
| 5. Seleccionar les idees principals del relat i estructurar-les de forma seqüencial en un esquema d'introducció, nus i desenllaç. | 13. Utilitzar els noms, els verbs i els adjectius propis del camp semàntic del suspens i el terror, i de les emocions associades a la por. |
| 6. Transformar la informació verbal en informació no verbal i expressar-la a través dels sentits.                                 | 14. Mostrar una actitud de confiança i empatia en la confecció d'un mapa conceptual per a la gestió emocional.                             |
| 7. Emprar els recursos retòrics pertinents per a la representació teatral d'un petit relat de terror.                             | 15. Utilitzar les aplicacions digitals com a eina educativa d'autoaprenentatge de les competències lingüístiques, comunicatives i socials. |

## COMPETÈNCIES D'ÀMBIT

### Àmbit lingüístic

#### *Dimensió comprensió lectora*

**Competència 1.** Obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics per comprendre'ls.

**Competència 2.** Reconèixer els gèneres de text, l'estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics per comprendre'ls.

#### *Dimensió comunicació oral*

**Competència 7.** Obtenir informació, interpretar i valorar textos orals de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics, inclouent-hi els elements prosòdics i no verbals.

**Competència 8.** Produir textos orals de tipologia diversa amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística, emprant-hi els elements prosòdics i no verbals pertinents.

**Competència 9.** Emprar estratègies d'interacció oral d'acord amb la situació comunicativa per iniciar, mantenir i acabar el discurs.

#### *Dimensió expressió escrita*

**Competència 5.** Escriure textos de tipologia diversa i en diferents formats i suports amb

#### *Dimensió actitudinal i plurilingüe*

**Actitud 2.** Implicar-se activament i reflexiva en interaccions orals amb una actitud dialogant i d'escolta.

**Actitud 3.** Manifestar una actitud de respecte i valoració positiva de la diversitat lingüística de l'entorn pròxim i d'arreu.

### Àmbit digital

**Competència 2.** Utilitzar les aplicacions d'edició de textos, presentacions multimèdia i tractament de dades numèriques per a la producció de documents digitals.

**Competència 5.** Construir nou coneixement personal mitjançant estratègies de tractament de la informació amb el suport d'aplicacions digitals.

**Competència 8.** Realitzar activitats en grup tot utilitzant eines i entorns virtuals de treball col·laboratiu.

### Àmbit personal i social

**Competència 1.** Prendre consciència d'un mateix i implicar-se en el procés de creixement personal.

**Competència 2.** Conèixer i posar en pràctica estratègies i hàbits que intervenen en el propi aprenentatge

**Competència 3.** Desenvolupar habilitats i actituds que permetin afrontar els reptes de l'aprenentatge al llarg de la vida

**Competència 4.** Participar a l'aula, al centre i a l'entorn de manera reflexiva i responsable.

adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística.

## CONTINGUTS CLAU

### Dimensió comprensió lectora

Textos escrits i multimèdia (CC1, CC19, CC21, CC23): *Àmbits: vida quotidiana, relacions socials i mitjans de comunicació. Gèneres de text narratius. Estructura dels textos.*

Textos multimèdia (CC1, CC23): *Relacions entre text, elements icònics i simbòlics, so. Anàlisi pausada.*

Estratègies de comprensió lectora (CC2, CC15): *Intenció comunicativa i actitud del parlant. Inferències.*

### Dimensió de la comunicació oral

Textos orals (CC7, CC8, CC9): *Àmbits vida quotidiana, relacions socials i mitjans de comunicació. Gèneres de text narratius planificats; recursos verbals i no verbals.*

Processos de comprensió oral: reconeixement, interpretació, inferència, retenció (CC6).

Interaccions orals presencials i multimèdia (CC6, CC7, CC8, CC16, CCD1): *Construcció de relacions socials a l'interior de l'aula i del centre. Debats. Estratègies comunicatives per a l'inici, manteniment i finalització de les interaccions. Cooperació i respecte crític envers les diferències d'opinió en les situacions de treball cooperatiu.*

### Dimensió literària

Estratègies i tècniques per analitzar i interpretar el text literari abans, durant i després de la lectura (CC11): *Estructura. Recursos estilístics i retòrics.*

Redacció de textos d'intenció literària, a partir de la lectura de textos d'obres lliures, utilitzant les convencions formals del gènere i des d'una perspectiva lúdica i creativa (CC13).

### Dimensió de l'expressió escrita

Presentació escrita (CC4, CC15): *Suport multimèdia; utilització de diferents llenguatges.*

Adequació (CC5, CC19, CC22, CC23): *Adequació lèxica.*

Coherència (CC5, CC19, CC22, CC23): *Ordenació i estructuració de continguts.*

Presentació de l'escrit en suport digital (CC5): *Tipografia.*

*Presentació de l'audiovisual (CC5, CC23): Combinació d'elements icònics i textuals.*

### Bloc transversal

Pragmàtica (CC19): *Registre estàndard. Text narratiu senzill. Estructura a partir dels paràgrafs i de la puntuació.*

Fonètica i fonologia (CC20): *Patrons bàsics de ritme, d'entonació i accentuació de paraules i enunciats*

Lèxic i semàntica (CC21): *Lèxic apropiat a contextos concrets i quotidians. Camp lexicosemàntic.*

Morfologia i sintaxi (CC22): *Elements de l'oració. Substitucions lèxiques. Connectors. Elements d'estil.*

Llenguatge audiovisual (CC24): *relació entre imatge, text i so. Elements avançats.*

### Competència personal i social

Capacitats físiques i sensorials (CC1).

Capacitats cognitives (CC2).

Capacitats emocionals (CC3).

Eines digitals col·laboratives (CC16).

Habilitats i actituds per a la participació (CC17).

Recursos i tècniques de participació (CC19).

Hàbits saludables: gestió de la por i l'ansietat (CC4).	<b>Competència digital</b>
Organització del coneixement: coneixements previs, relacions i associacions, eines de síntesi (mapes conceptuals) (CC8).	Realitat virtual (CC7). Eines de presentacions multimèdia (CC9). Llenguatge audiovisual: so i vídeo (CC10).
Transferència dels aprenentatges: anàlisi i síntesi, destreses i habilitats de pensament, pensament creatiu (CC10).	Construcció de coneixement: tècniques i instruments (CC17). Entorns de treball i aprenentatge col·laboratiu (CC22).
Habilitats i actituds per al treball en grup (CC14).	Ciutadania digital: lleure i cultura (CC23).
Dinàmiques de cohesió de grup i col·laboratives (CC15).	

*Nota:* Introducció, justificació, objectius didàctics, competències d'àmbit i continguts clau de la SD Esborrona't!

Quadre 6. Seqüenciació i temporització de la SD Esborrona't.

<b>Sessió:</b> 1	<b>Fase:</b> Contextualització, descontextualització i recontextualització.	<b>Durada:</b> 55'
<b>Descripció de la sessió</b>		
<p><b>Esborrona't!</b> Sessió independent de seqüència completa simplificada de contextualització, descontextualització i recontextualització del gènere textual de la narració breu de terror. El visionat, a les fosques i en silenci, d'un fragment de la <i>jugabilitat (gameplay)</i> del videojoc d'horror <i>P.T.</i> a la pantalla digital activarà els nostres sentits i ens connectarà amb les pors. Encara a les fosques, reflexionarem sobre els estímuls sensorials presents al videojoc i farem una ronda d'intervencions per explicar com reaccionen la nostra ment i el nostre cos quan alguna cosa ens fa por: què sentim a la pell, com responem al tacte, al moviment de l'entorn, als sons, a les olors... Tot seguit, formarem tres equips cooperatius heterogenis. Cada equip ocuparà un espai equidistant dins de l'aula i s'enfrontarà a un repte: la representació sense paraules d'un fragment d'una història de por. Amb un únic telèfon mòbil per grup, accedirà a l'enregistrament d'un dels tres fragments (introducció, nus o desenllaç) d'una llegenda urbana molt breu, desats a la carpeta digital compartida. Plegats, escoltaran l'arxiu d'àudio i s'organitzaran de manera autònoma i cooperativa per a identificar les idees principals. Amb el suport d'una rúbrica gamificada decidiran quines formes de representació de l'acció (mímica, expressions, moviments, sons, contacte corporal...) utilitzen com a actors per a narrar l'escena, de forma no verbal, i generar un clima de tensió.</p> <p>Un cop preparades les tres escenes, cada equip representarà la que li correspon davant dels altres grups. S'ambientarà la representació amb una banda sonora de cinema de terror que estimularà la percepció dels estímuls extralingüístics. Després, es coavaluarà de forma col·lectiva l'eficàcia dels recursos no verbals utilitzats per cada grup i l'efecte de la música ambiental. Per acabar la sessió, s'elaborarà un mapa conceptual de mecanismes que ajuden a enfrontar i gestionar la por, amb el suport de la pàgina web WordArt, per a reflexionar col·lectivament sobre la seva funció, la relació amb l'ansietat i els factors de protecció vinculats a la comunicació intrapersonal i interpersonal.</p>		
<b>Objectius d'aprenentatge indicadors d'avaluació:</b> Tots (1 a 15).		

## Relacions interactives

**Docent.** Començarà la sessió sense desvetllar les activitats programades, indicant a l'alumnat que corri les cortines, aparti el mobiliari i segueixi a terra en format auditori davant de la pantalla digital. Apagarà els llums i projectarà el fragment del videojoc amb el volum alt. Acompanyarà l'activació de coneixements previs. Conduirà el diàleg col·lectiu per a la identificació de les manifestacions de la por a l'organisme i sobre els estímuls sensorials del videojoc. Donarà les indicacions per a la formació dels equips cooperatius i la distribució dels espais de treball. Presentarà els materials de treball, els objectius i les tasques de la SD. Resoldrà els dubtes de l'alumnat. Oferirà les ajudes individualitzades necessàries. Vetllarà per la cooperació i el suport entre iguals. Observarà els diferents perfils cognitius presents a l'aula i identificarà les necessitats educatives, socials i de comunicació específiques de l'alumnat. Controlarà la temporització de la SD. Donarà les indicacions per a la representació. Reproduirà la música ambiental. Gestionarà els torns de paraula i guiarà la coavaluació de l'eficàcia comunicativa dels recursos no verbals utilitzats. Triarà dues persones que s'encarreguin de crear el mapa conceptual amb la pàgina web WordArt a l'equip de l'aula. Gestionarà el torn d'intervencions, guiarà les aportacions i supervisarà la creació del mapa. Convidarà l'alumnat a fer una petita reflexió sobre la relació entre la por i l'ansietat, i els factors de protecció de la salut mental relacionats amb l'empatia i la comunicació.

**Alumnat.** S'autoorganitzarà per a seguir les indicacions del professorat. Es mantindrà en silenci durant el visionat del videojoc, amb actitud d'escolta activa i de respecte i empatia envers la resta del grup. Activarà els coneixements previs, respectarà el torn d'intervencions i farà les aportacions orals oportunes per a la identificació col·lectiva de les manifestacions de la por sobre l'organisme i dels estímuls sensorials del videojoc. Seguirà les indicacions del professorat per a la formació dels equips cooperatius i la distribució dels espais de treball. Examinarà els materials, expressarà dubtes i s'autogestionarà per a la realització cooperativa de la tasca de representació del fragment assignat. Contextualitzarà la proposta dins del gènere discursiu. Interaccionarà oralment de forma constructiva amb els companys d'equip per a consensuar un format de la tasca que integri formes múltiples de representació de l'acció. Oferirà o demanarà suport entre iguals. Realitzarà la representació de forma coordinada atenent les característiques de la narració oral breu de terror i amb una intenció d'eficàcia comunicativa. Mobilitzarà les estratègies de percepció sensorial i d'escolta activa durant la representació dels altres grups. Participarà en la coavaluació de manera objectiva, respectuosa i empàtica; es comunicarà de forma assertiva. Respondrà voluntàriament les preguntes del professorat per a la tria de les dues persones que realitzaran el mapa conceptual. Farà les aportacions orals pertinents per a la creació del mapa. Reflexionarà sobre la relació entre la por i l'ansietat a partir de l'experiència pròpia i compartirà la seva opinió sobre els factors de protecció de la salut mental relacionats amb l'empatia i la comunicació.

## Materials

**Docent.** Ordinador; internet; pissarra digital; vídeo del videojoc *P.T.* a YouTube; llistat de perfils d'aprenentatge de l'alumnat; selecció de

**Alumnat.** Un telèfon mòbil per grup cooperatiu; connexió a internet per a l'accés a la carpeta Drive; arxiu d'àudio del fragment assignat de la llegenda urbana

cançons de la banda sonora de cinema de terror desat a la carpeta Drive compartida; rúbrica gamificada a YouTube (només àudio); enregistrament de per a la planificació de la tasca de representació; pàgina veu dels tres fragments d'una llegenda urbana web WordArt.

desat a la carpeta Drive compartida; pàgina web WordArt.

### **Organització social aula**

En començar la sessió, s'enfosquirà l'ambient de l'aula: es correran les cortines i s'apagaran els llums. S'enretiraran les taules i cadires als marges de la sala. L'alumnat seurrà lliurement a terra, davant la pantalla digital. Es disposarà l'aula amb menys llum de l'habitual durant la resta de la sessió. Tots tres grups ocuparan espais equidistants a la sala per al treball de planificació; la representació es farà davant de la pantalla digital, amb l'alumnat que faci de públic assegut a terra en format auditori. Es mantindrà aquesta distribució de l'alumnat durant la part final de la sessió, d'elaboració del mapa conceptual amb la web WordArt; els dos alumnes encarregats d'introduir les dades i les variables de disseny del mapa se situaran a la taula de l'ordinador.

### **Comentaris**

Cal observar els protocols del centre referents a l'ús de mòbils a l'aula. Cal fer recordatoris a l'alumnat que s'ha d'expressar en català i que ha de respectar les normes de convivència i de participació a l'aula. Cal observar les reaccions de l'alumnat i modular els estímuls ambientals per assegurar un nivell moderat de tensió i evitar l'angoixa.

*Nota: Seqüenciació, relacions interactives, indicadors d'avaluació, materials per al desenvolupament i temporització de la SD *Esborrana*!*

## **6.3. Orientacions per al desenvolupament**

### **6.3.1. Pautes per a l'acompanyament educatiu**

Per tal d'afavorir les condicions necessàries per a l'aprenentatge, el professorat modelarà la seva pràctica docent amb elements i estratègies de la metodologia dialògica, cooperativa i de gamificació: la interacció verbal i no verbal, la comunicació assertiva, l'escolta activa, l'intercanvi constructiu d'informació i punts de vista, la cooperació, el suport entre iguals, la sorpresa, el repte, el joc i una actitud emocional positiva, distesa i de confiança mútua.

#### **6.3.1.1. Seqüència didàctica *Avatar***

L'alumnat realitzarà dues tasques de producció consecutives durant seqüència: en primer lloc, haurà de redactar la seva autodescripció amb el suport d'una plantilla i una rúbrica d'autoavaluació; posteriorment, haurà de crear l'avatar d'un company o companya a partir de la informació que n'ofereix l'autodescripció. Així, es demana a l'alumnat que:

- contextualitzi el gènere de la descripció de forma significativa en la seva persona;
- el descontextualitzi, identificant-ne i articulant-ne els trets característics;
- i el recontextualitzi, produint-ne una representació verbal escrita que, alhora, permeti a un tercer recontextualitzar de nou la informació en una representació digital no verbal.



Els objectius explícits d'aquesta seqüència didàctica per a l'alumnat són:

- Identificar, amb l'ajuda dels companys i les companyes, els trets físics que ens caracteritzen.
- Redactar una descripció física, precisa i detallada, de nosaltres mateixos/es: producció d'una tasca verbal d'expressió escrita de descripció personal d'acord amb les característiques del gènere textual.
- Crear un avatar que identifiqui clarament un company o una companya: producció d'una tasca no verbal d'expressió escrita a partir d'un text escrit.
- Interpretar la informació d'una producció d'expressió escrita no verbal i associar-la amb el seu referent real aplicant-hi criteris d'objectivitat i sentit crític.

L'alumnat treballarà en equips esporàdics, heterogenis i aleatoris de dues persones. Per a la formació dels equips, el professorat oferirà una dinàmica de joc senzilla ("Caixa de paraules"). L'alumnat disposarà les taules i les cadires per a treballar en parella situant-se enfront del company. Amb l'ajuda del company d'equip, cadascú redactarà la seva autodescripció de forma anònima. És important que les descripcions no incloguin la identificació de l'autor. El professorat coordinarà l'intercanvi aleatori i anònim de les descripcions entre equips. Cada alumne, amb l'ajuda del company de l'equip, crearà un avatar amb la descripció que li hagi tocat i el compartirà a la carpeta digital. Tot seguit, l'alumnat disposarà les cadires en forma d'auditori davant de la pissarra digital. En gran grup i amb el suport de la pissarra digital, tots intentaran endevinar a qui correspon cada avatar. Es consensuarà si el personatge s'ajusta a la persona o si cal modificar-ne algun tret.

#### 6.3.1.2. Seqüència didàctica *Esborrana't!*

L'alumnat realitzarà dues tasques de producció durant seqüència: la representació d'una escena (introducció, nus o desenllaç) d'una narració oral no verbal de terror i la creació d'un mapa conceptual d'estratègies de gestió de la por. Així, es demana a l'alumnat que:

- contextualitzi el gènere de la narració de terror oral de forma significativa a partir de les seves percepcions cognitives i sensorials;
- el descontextualitzi, identificant-ne els trets característics;
- el recontextualitzi, produint-ne una representació oral no verbal amb eficàcia comunicativa;
- reflexioni sobre la funció de la por i les estratègies de gestió emocional.

Els objectius explícits d'aquesta seqüència didàctica per a l'alumnat són:

- Identificar, amb l'ajuda dels companys i les companyes, com es manifesta la por a l'organisme.
- Analitzar els elements extralingüístics utilitzats als videojocs d'horror per a generar angoixa.
- Comprendre i seleccionar les idees principals d'un text verbal oral digitalitzat, transformar-les en formes múltiples de representació de l'acció que excloguin el llenguatge verbal i representar-les cooperativament davant dels companys.
- Crear col·lectivament un mapa conceptual digital dels mecanismes que ens poden ajudar a fer front a la por.

Durant la tasca de planificació i representació de la narració oral no verbal, una llegenda urbana breu, l'alumnat treballarà distribuït en tres equips cooperatius esporàdics i heterogenis. Seguirà les indicacions orals i la rúbrica d'autoavaluació per a accedir als materials i, a través del diàleg, s'organitzarà de forma autònoma i responsable. El professorat plantejarà la tasca de representació de la narració com un repte en què l'alumnat haurà de trobar recursos expressius alternatius al llenguatge verbal en la transmissió eficaç del missatge. Guiarà la coavaluació de la representació i la intervenció de tot l'alumnat en la creació del mapa conceptual, vetllant perquè es produeixi una comunicació assertiva amb intervencions objectives i respectuoses i una participació democràtica en igualtat d'oportunitats.

### 6.3.2. Materials educatius i suports digitals

#### 6.3.2.1. Seqüència didàctica *Avatar*

La realització de la seqüència didàctica *Avatar* requereix els materials següents:

- “Caixa de paraules” per a la formació d'equips, elaborada prèviament (vegeu l'*Annex 4*);
- díptic amb indicacions, plantilla i rúbrica d'autoavaluació per a l'alumnat (vegeu l'*Annex 5*);
- telèfons mòbils de l'alumnat;
- aplicació gratuïta per a mòbils Bitmoji, disponible a l'aplicació Google Play (vegeu l'*Annex 4*).
- equip informàtic, pissarra digital i subcarpeta “Avatar” compartida al Drive de l'assignatura.

Tant les cartolines de la “Caixa de paraules” com el díptic hauran estat elaborats i impresos prèviament. Quant a les primeres, el professorat pot imprimir, retallar i plegar les plantilles que consideri adients (vegeu-ne exemple a l'*Annex 4*) o bé elaborar-les cooperativament amb l'alumnat com a activitat competencial de llengua durant les sessions ordinàries. Per a la SD *Avatar*, introduirà en una caixa tants parells de cartolines com parelles d'alumnes calgui formar (en cas que el nombre d'alumnes sigui senar, el/la docent s'assignarà a sí mateix/a una cartolina groga).

#### 6.3.2.2. Seqüència didàctica *Esborrona't!*

La realització de la seqüència didàctica *Esborrona't!* requereix els materials següents:

- Pissarra digital;
- vídeo de la *jugabilitat (gameplay)* del videojoc *P.T.* (vegeu l'*Annex 6*);
- enregistrament de veu en àudio dels tres fragments de la llegenda urbana *La foto del telèfon mòbil* i rúbrica gamificada (vegeu l'*Annex 6* i l'*Annex 7*, respectivament).
- selecció de cançons de bandes sonores de pel·lícules de terror (vegeu l'*Annex 6*);
- telèfons mòbils de l'alumnat (un per grup);
- carpeta compartida al Drive de l'assignatura;
- web WordArt (<https://wordart.com/>) (vegeu l'*Annex 6*).

### 6.3.3. Ús de les TAC

#### 6.3.3.1. Seqüència didàctica *Avatar*

L'alumnat utilitzarà el telèfon mòbil com a suport i com a mitjà per a la realització de la primera i la segona tasques de producció, respectivament. Prèviament, haurà d'accedir a internet i descarregar l'aplicació gratuïta Bitmoji, disponible a Google Play. Un cop enllestit l'avatar, l'alumnat en desarà una captura de pantalla a una subcarpeta de Drive de l'assignatura creada a tal efecte. L'ús del mòbil quedarà restringit a la realització de les tasques de producció encomanades. El professorat farà ús de la pissarra digital per a projectar els avatars compartits a la carpeta digital i per a recollir per escrit les propostes de millora, a mode de suport visual per a l'alumnat, després de la valoració col·lectiva.

#### 6.3.3.2. Seqüència didàctica *Esborrana't!*

L'alumnat utilitzarà el telèfon mòbil com a suport per a accedir als arxius d'àudio desats a la carpeta compartida del Drive i fer la comprensió del text narratiu oral. L'ús del mòbil quedarà restringit a la realització de la tasca de comprensió oral. El professorat farà ús de l'equip informàtic de l'aula i la pissarra digital per a projectar el vídeo i reproduir l'àudio de les cançons de YouTube (vegeu l'*Annex 6*). Les dues persones encarregades d'introduir les dades i fer el disseny del mapa conceptual utilitzaran l'equip informàtic de l'aula i la pissarra digital per accedir a la web WordArt i realitzar la tasca digital (vegeu l'*Annex 6*) seguint les pautes i l'estructura que proporciona l'aplicació.

### 6.3.4. Sugeriments per a l'atenció a la diversitat

#### 6.3.4.1. Consideracions generals

Un marc d'educació inclusiva ha d'assegurar l'èxit en igualtat d'oportunitats, oferint les ajudes i els suports universals, addicionals i intensius que donin resposta a les necessitats de tot l'alumnat. El professorat, en la seva tasca de mediació envers l'alumnat durant el desenvolupament de les seqüències didàctiques, aprofitarà les diferents situacions d'ensenyament aprenentatge i els recursos presents a l'aula per a atendre les capacitats i els ritmes d'aprenentatge diversos:

- Les adaptacions de forma, contingut i nivell de competència lingüística, comunicativa i social, segons les necessitats individuals.
- Les indicacions metodològiques, d'objectius d'aprenentatge i d'avaluació recollides als plans individuals de l'alumnat.
- Les diferents capacitats de cada alumne dins del grup cooperatiu, donant indicacions i articulant estratègies efectives de suport entre iguals.
- La diversitat cultural i lingüística de l'alumnat com a recurs didàctic i factor positiu de desenvolupament de la competència emocional.
- La supervisió i l'oferiment de suport específic a determinats alumnes, quan sigui necessari, per part de qualsevol dels docents presents a l'aula.

- La coordinació amb la resta de professorat i la demanda dels recursos humans addicionals necessaris per a la realització de les diferents activitats en igualtat d'oportunitats durant totes les fases de la seqüència.

Les seqüències didàctiques han estat dissenyades amb criteris d'accessibilitat Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA) per a ajustar-se a la diversitat competencial i sociocultural de l'aula. El professorat vetllarà perquè tot l'alumnat participi activament durant les sessions. Amb antelació a les sessions, el professorat elaborarà un llistat de perfils presents a l'aula que oferirà indicadors per a la confecció d'equips cooperatius en diferents situacions. Durant el desenvolupament de les SD, el professorat acompanyarà la manifestació dels diferents perfils cognitius presents a l'aula en relació amb els materials i les dinàmiques de treball. Aquest acompanyament tindrà com a objectiu verificar el compliment de les pautes DUA recollides al document *Pautes sobre el Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA). Versió 2.0.* (Dalmau, Sala i Llinares, 2015). Paral·lelament, observarà com incideix la implementació d'aquestes pautes en el progrés educatiu individual i col·lectiu, i recopilarà informació que permeti identificar necessitats educatives, d'habilitats socials i de comunicació específiques de l'alumnat.

#### 6.3.4.2. Seqüència didàctica *Avatar*

Per a la formació dels equips esporàdics heterogenis aleatoris, el professorat tindrà en compte els diferents perfils cognitius i necessitats educatives individuals. Amb antelació a la sessió, identificarà quins alumnes es poden responsabilitzar d'acompanyar i oferir ajudes als companys en el tipus de tasques proposades i quins altres en poden ser beneficiaris. Assignarà, per exemple, el color groc al primer grup i el color verd, al segon. A l'inici de la sessió, l'alumnat prendrà aleatòriament una peça de cartolina del color assignat de la "Caixa de paraules" que els oferirà la professora. Cada cartolina groga contindrà una frase feta associada a una definició d'una cartolina verda. L'alumnat haurà d'interaccionar oralment per a identificar el company o la companya que té la seva cartolina associada i amb qui formarà equip. El professorat vetllarà perquè l'alumnat amb més competència lectora i lèxica acompanyi l'alumnat amb més dificultats.

Durant la realització de les tasques, el professorat fomentarà el suport entre iguals i acompanyarà l'alumnat en l'autoregulació del seu aprenentatge remarcant la flexibilitat dels descriptors de la rúbrica d'autoavaluació en funció de la zona de desenvolupament pròxim de cada alumne. En la fase de valoració final de la tasca, el professorat aplicarà mesures compensatòries de discriminació positiva per tal d'assegurar la participació democràtica i modelarà una intervenció respectuosa i assertiva de tot l'alumnat en igualtat d'oportunitats.

#### 6.3.4.3. Seqüència didàctica *Esborrna't!*

Per a la formació dels equips cooperatius, el professorat tindrà en compte els diferents perfils cognitius i necessitats educatives individuals. En aquesta SD, distribuirà l'alumnat en tres grups espontanis heterogenis, cadascun dels quals estarà format per un nombre similar d'alumnes amb característiques diferents i complementàries: alumnat que es pot responsabilitzar d'acompanyar i oferir ajudes als companys en la tasca

proposada; alumnat amb diferents graus d'assoliment de competències lingüístiques i socials; i alumnat amb perfils cognitius diferents.

Durant les activitats col·lectives de posada en comú de coneixements i creació digital, vetllarà per la participació democràtica de tot l'alumnat, el respecte i l'expressió de la diversitat. Si s'escau, hi aplicarà mesures correctores de discriminació positiva. D'altra banda, donarà les indicacions i pautes necessàries per a l'organització autònoma i cooperativa de l'alumnat tant en la configuració d'espais com en l'accés als materials, i la planificació i la coordinació de la tasca de representació de la llegenda urbana. S'assegurarà que l'alumnat amb més competència lectora i lèxica acompanyi l'alumnat amb més dificultats, i oferirà els suports individualitzats puntuals que siguin necessaris. Quant a la designació de dues persones per a la introducció de les dades i el disseny del mapa conceptual d'estratègies per a enfrontar la por, el professorat aplicarà criteris de discriminació positiva per a garantir la participació democràtica de l'alumnat en igualtat d'oportunitats. Els oferirà el suport docent adequat per a l'èxit en la tasca i remarcarà el valor de l'empatia, la comunicació intrapersonal i interpersonal, i la construcció col·lectiva de coneixement per a una gestió funcional de les emocions.

Al llarg de tota la sessió, el professorat fomentarà el suport entre iguals i promourà l'ús de formes múltiples de representació de l'acció en la comunicació. Acompanyarà l'alumnat en l'autoregulació del seu aprenentatge i en la coavaluació de la tasques per al progrés individual dins la zona de desenvolupament pròxim de cada alumne.

## **6.4. Criteris, instruments i actuacions d'avaluació**

### **6.4.1. Consideracions generals**

Les seqüències didàctiques proposades en aquest treball resten fora de la programació anual. Són recursos puntuals per a la comunitat educativa pensats per a ser desenvolupats si l'assistència a classe és reduïda (dotze o menys alumnes). Ofereixen una alternativa amb sentit competencial i curricular per a l'alumnat present a l'aula, sense penalitzar l'alumnat absent. D'altra banda, es tracta de seqüències molt breus que es desenvolupen en una sola sessió i que volen incrementar l'autonomia i la capacitat d'autoregulació. Per aquests motius, eviten l'avaluació certificadora, ofereixen guies formadores d'autoavaluació i es complementen amb coavaluacions finals dels resultats amb l'objectiu de revisar i millorar la tasca. És important destacar que l'observació docent de l'ús d'aquests instruments d'avaluació per part de l'alumnat proporciona informació individual valuosa dels estils cognitius, la necessitat d'ajudes i suports, i les habilitats socials i de comunicació que requereixen ser facilitades, estimulades i entrenades.

### **6.4.2. Seqüència didàctica *Avatar***

Aquesta SD no forma part de la programació ordinària i no contempla una avaluació certificadora. Ofereix dos instruments d'avaluació formadora a l'alumnat sense ponderació numèrica: una rúbrica d'autoavaluació senzilla per a l'autonomia i l'autoregulació del procés d'aprenentatge de la producció escrita i una

coavaluació final per a la revisió i millora de la tasca. Resta a criteri del professorat la retroacció de la tasca escrita (autodescripció de l'aparença física) amb intenció formativa (vegeu l'*Annex 5*).

#### 6.4.3. Seqüència didàctica *Esborrana't!*

Aquesta SD no forma part de la programació ordinària i no contempla una avaluació certificadora. Ofereix a l'alumnat un instrument formal d'autovaluació formadora, una rúbrica gamificada per a la planificació de la tasca, per a l'autonomia i l'autoregulació, i una coavaluació dialògica de l'eficàcia comunicativa de la tasca de producció oral per a la revisió i la millora del procés d'aprenentatge (vegeu l'*Annex 6* i l'*Annex 7*).

## 7. RECAPITULACIÓ I CONCLUSIONS

La proposta d'intervenció docent presentada en aquest treball se sustenta en els condicionants i les directrius que es detallen a continuació:

1. Sorgeix d'una necessitat detectada durant l'experiència docent en pràctiques en relació al grau elevat d'absentisme de l'alumnat.
2. S'inspira en la convicció que l'assoliment de l'equitat i l'excel·lència educatives, objectius del marc legal vigent, requereix la interacció social i la cooperació entre totes les formes de percepció, pensament i expressió presents a l'aula.
3. S'emmarca en un context educatiu inclusiu, divers i multicultural.
4. S'adreça a la docència de la llengua catalana a 1r d'ESO en centres d'educació secundària de màxima complexitat.
5. Té en compte la intensitat i la diversitat de les necessitats educatives específiques observades a l'aula per al disseny de la programació didàctica.
6. Fixa un focus doble d'atenció: el desenvolupament del currículum competencial de llengua i comunicació i l'acció transversal per a l'assoliment de les competències bàsiques personals, socials i digitals.

A partir d'aquests condicionants i d'acord amb els objectius plantejats a l'apartat 3, la proposta d'intervenció docent es materialitza a través de dues seqüències didàctiques amb les característiques següents:

1. S'emmarquen en un context de garantia d'igualtat d'oportunitats i resposta a la diversitat de l'alumnat en un sistema educatiu inclusiu.
2. Són seqüències didàctiques breus, cadascuna de les quals es desenvolupa en una sessió de 55'.
3. Ofereixen un recurs curricular significatiu, competencial, esporàdic i complementari, per a grups reduïts d'alumnat de 1r d'ESO.
4. Respecten les pautes del disseny universal per a l'aprenentatge (DUA) proporcionant:
  - a. maneres múltiples de representació;
  - b. maneres múltiples per a l'acció i l'expressió;
  - c. maneres múltiples de comprometre's.
5. Utilitzen diferents estratègies de metodologies actives que potencien la interacció social i la motivació de l'alumnat: l'aprenentatge dialògic, l'aprenentatge cooperatiu i la gamificació.
6. Aprofiten les capacitats diferents i les intel·ligències múltiples com a recurs.

7. Promouen el treball cooperatiu i el suport entre iguals.
8. Treballen de forma interdependent la comprensió lectora, l'expressió escrita, la comprensió oral i la interacció i l'expressió orals:
  - a. la SD *Avatar* està més centrada en la dimensió escrita;
  - b. la SD *Esborrona't* està més enfocada a la dimensió oral.
9. Utilitzen els gèneres textuais de la descripció personal i de la narració breu de terror com a eina didàctica competencial, vinculable a la realitat significativa de l'alumnat.
10. Incorporen de forma transversal l'acció tutorial i el desenvolupament de la competència personal i social, amb continguts relacionats amb l'acceptació de la pròpia imatge i la gestió de la por.
11. Integren l'ús educatiu de la competència digital per a l'accés democràtic al coneixement, el creixement personal i la creació cultural, individual i col·lectiva.
12. Fomenten la participació activa de tot l'alumnat amb dinàmiques d'interacció oral.
13. Entrenen l'alumnat en l'ús d'instruments d'autoavaluació i coavaluació formadora que potencien l'autonomia i l'autoregulació.
14. Estimulen la percepció de competència i l'autoestima.
15. Fomenten la cohesió de grup.

## 8. BIBLIOGRAFIA

### 8.2. Marc normatiu del sistema educatiu de Catalunya

Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenament dels ensenyaments d'educació secundària obligatòria.

Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclussiu.

Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació.

Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació.

Resolució 217 A (iii) de l'Assemblea General de les Nacions Unides, de 10 de desembre de 1948, de la Declaració Universal de Drets Humans.

Resolució de 21 de juny de 2019, de la Secretaria General del Departament d'Educació, per la qual s'aproven els documents per a l'organització i la gestió dels centres, i les directrius per a l'organització i la gestió dels serveis educatius per al curs 2019-2020.

Resolució de 12 de maig de 2017, del director general de Professorat i Personal de Centres Públics, per la qual es fa pública amb caràcter provisional la llista de centres educatius qualificats de màxima complexitat.

Resolució EDU/1259/2019, de 7 de maig, per la qual es dicten les instruccions sobre l'adjudicació de destinacions provisionals amb efectes d'1 de setembre de 2019 per al personal funcionari de carrera, en pràctiques i interí dels cossos docents i sobre els desplaçaments forçosos per modificació de les plantilles dels centres i serveis educatius públics dependents del Departament d'Educació.

### 8.2. Bibliografia consultada

ACASO, M. (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.

AMBRÒS, A., RAMOS, J.M. I ROVIRA, M. (2014). Criteris per a la programació d'aula d'una seqüència didàctica. A *Enfilem les competències. Les competències bàsiques a l'àrea de llengua*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona. Recuperat 2 abril 2020, de [http://www.ub.edu/dllenpantalla/enfilem/doc/CAP4/06\\_2TEXTCAP4.pdf](http://www.ub.edu/dllenpantalla/enfilem/doc/CAP4/06_2TEXTCAP4.pdf)

BARTLE, R. (2006). *Hearts, clubs, diamonds, spades: players who suit muds*. Colchester: University of Essex. Recuperat 25 abril 2020, de [https://www.researchgate.net/publication/247190693\\_Hearts\\_clubs\\_diamonds\\_spades\\_Players\\_who\\_suit\\_MUDs](https://www.researchgate.net/publication/247190693_Hearts_clubs_diamonds_spades_Players_who_suit_MUDs)

CARANDELL, Z. (2013). La secuencia didáctica como herramienta de mediación para la autonomía. A Esteve, O., i Martín, E. (Coords.), *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*, (p. 103-116). Barcelona: ICE- Horsori. Recuperat 4 març 2020, de [http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/media/fic/eoi/eoi2/fase\\_2/carandell\\_la\\_secuencia\\_didactica\\_como\\_herramienta\\_de\\_mediacion\\_para\\_la\\_autonomia.pdf](http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/media/fic/eoi/eoi2/fase_2/carandell_la_secuencia_didactica_como_herramienta_de_mediacion_para_la_autonomia.pdf)

CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Recuperat 1 maig 2020, de <http://udlguidelines.cast.org>



- DALMAU, M., SALA, I. I LLINARES, M. (2015). *Pautes sobre el Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA). Versió 2.0*. Barcelona: Universitat Ramon Llull. Recuperat 27 abril 2020, de <https://drive.google.com/file/d/0B9TjPRfUzJUsZmNDVm5zOGNKak0/view>
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2019a). *Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Concreció i desenvolupament del currículum competencial i l'orientació educativa a l'ESO*.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2019b). *Documents per a l'organització i la gestió dels centres. El tractament i l'ús de les llengües al sistema educatiu. El projecte lingüístic*.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2014). *Orientacions per a centres que escolaritzen alumnat gitano*. Recuperat 12 maig 2020, de [http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0018/06cce007-8364-42b5-a510-af157ddd9175/Orientacions\\_pels\\_centres\\_amb\\_alumnat\\_gitano.pdf](http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0018/06cce007-8364-42b5-a510-af157ddd9175/Orientacions_pels_centres_amb_alumnat_gitano.pdf)
- DOLZ, J. I GAGNON, D. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38, 497-527.
- ESTEVE, O. (any de publicació desconegut). *Hacia la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras: la función de la mediación del docente*. Recuperat 27 febrer 2020, de [https://campusvirtual.ub.edu/plugin-file.php/2035383/mod\\_resource/content/1/La%20funci%C3%B3n%20de%20la%20mediaci%C3%B3n%20del%20docente.%20Esteve.pdf](https://campusvirtual.ub.edu/plugin-file.php/2035383/mod_resource/content/1/La%20funci%C3%B3n%20de%20la%20mediaci%C3%B3n%20del%20docente.%20Esteve.pdf).
- ESTEVE, O. I ARUMÍ, M. (2007). *Preparando el camino hacia la autorregulación en la clase de lengua extranjera: la función de la mediación*. A *Actas del Simposio Conmerativo del 40 Aniversario de La Escuela Oficial de Idiomas de Valencia*. València: Centre de Formació, Innovació i Recursos Educatius. Recuperat 27 febrer 2020, de [http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/media/fic/eoi/eoi1/preparando\\_el\\_camino....pdf](http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/media/fic/eoi/eoi1/preparando_el_camino....pdf).
- FLECHA, J.R. I PUIGVERT, L. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la Educación y las Ciencias Sociales. *A Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (33), 21-28. Recuperat 16 abril 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117989>
- GRANDIN, T. (febrer 2010). *The world needs all kinds of minds*. Recuperat 13 maig 2020, de [https://www.ted.com/talks/temple\\_grandin\\_the\\_world\\_needs\\_all\\_kinds\\_of\\_minds](https://www.ted.com/talks/temple_grandin_the_world_needs_all_kinds_of_minds)
- GRANDIN, T. (2006). *Pensar con imágenes: Mi vida con el autismo*. Barcelona: Alba Editorial.
- INSTITUT BAETULO (2019). *Projecte educatiu de centre (revisat)*. Badalona.
- INSTITUT BAETULO (2017). *Projecte lingüístic*. Badalona.
- LARRALDE, G. (2020). *Enredar y aprender*. Recuperat 1 maig 2020, de <http://enredarteayudaaprender.blogspot.com/>
- MARTÍN, A.M (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua i la Literatura*. Madrid: Síntesis.
- MOLL, S. (28 octubre 2015). *Los equipos de base*. [Imatge]. A *Justifica tu respuesta*. Recuperat de <https://justificaturespuesta.com/3-maneras-de-organizar-grupos-cooperativos-en-el-aula/>
- MOLL, S. [@smoll73]. (7 abril 2020). *Equipos de base: Aprendizaje cooperativo* [Infografía]. Instagram. <https://www.instagram.com/smoll73/>

- OCAMPO, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. A *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, (10), 57-72. Recuperat 17 maig 2020, de [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/1486](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1486)
- PINK, D.H. (2009). *Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us*. Nova York: Riverhead Books.
- PIQUERAS CANO, M. (2016). *Projecte de direcció 2016-2020*. Badalona.
- PUJOLÀS, P. (2002). *Aprendre junts alumnes diferents: Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.
- RIPOLL, O. (22 abril 2017). *Gamificar a l'aula: Fer viure l'aprenentatge com un joc*. Curs de formació per a docents. Educatio, Barcelona.
- RIPOLL, O. (2014). *Gamificar vol dir fer jugar*. Recuperat 15 gener 2020, de <http://lab.cccb.org/ca/gamificar-vol-dir-fer-jugar/>
- ROMERO, M., TRUJILLO, F. I RUBIO, R. (2018). Los textos pautados como estrategia de mejora de la competencia comunicativa en el marco de un Proyecto de lengua de centro. A *Aula de Encuentro*, (2), 5-20.
- SÍNDIC DE GREUGES DE CATALUNYA (2020). *Segregació*. Recuperat 15 maig 2020, de <http://www.sindic.cat/ca/page.asp?id=498>
- UNIVERSIDAD CAMILO JOSÉ CELA (2020). *Zona de desarrollo próximo*. Recuperat 24 febrer 2020, de [https://www.campuseducacion.com/cursodemo/ludicasU01\\_A04.html](https://www.campuseducacion.com/cursodemo/ludicasU01_A04.html)
- VALLS, R., SOLER, M., I FLECHA, J.R. (2008). Lectura dialógica : interacciones que mejoran y aceleran la lectura. A *Revista iberoamericana de educación*. 46 (gener-abril), 71-87. Recuperat 26 abril 2020, de <http://hdl.handle.net/11162/23442>
- VILÀ, M. I CASTELLÀ, J.M. (2014). *10 ideas clau: Ensenyar la competència oral a classe*. Barcelona: Graó.
- XARXA TELEMÀTICA EDUCATIVA DE CATALUNYA (2016). *Disseny universal per a l'aprenentatge*. Recuperat 2 maig 2020, de <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/projectes-educatius-inclusius/disseny-universal-per-a-laprenentatge/>

## 8. ANNEXOS

### Annex 1. Mapa interactiu sobre disseny universal per a l'aprenentatge



Figura 2. Mapa sobre Diseño Universal de Aprendizaje. Autora: Garbiñe Larralde.

Sota llicència Creative Commons. Extret de <https://enredarteayudaaprender.blogspot.com/2020/04/mapa-sobre-diseno-universal-de.html?sref=tw>



Figura 3. ¿Aula del futuro, aula DUA?. Autora: Garbiñe Larralde.

Sota llicència Creative Commons. Extret de <http://enredarteayudaaprender.blogspot.com/2020/04/aula-del-futuro-aula-dua-duaintef.html>

### Annex 3. Característiques de l'alumnat de 1r d'ESO de l'Institut Baetulo de Badalona observades durant el període de pràctiques

Quadre 7. Característiques de l'alumnat de 1r d'ESO A

<b>Nombre d'alumnes</b>
Està format per 20 alumnes (11 noies i 9 nois).
<b>Llengües primeres</b>
No hi ha cap alumne que tingui el català com a llengua primera. Les llengües primeres de l'alumnat en aquest grup són el castellà (12 alumnes), l'urdú (3), el panjabi (1), el xinès (2) i l'àrab col·loquial (2). A l'aula, l'alumnat utilitza el castellà com a llengua de comunicació i relació social.
<b>Situació a l'aula</b>
L'alumnat seu, habitualment, de dos en dos, però alguns alumnes seuen sols a criteri del professorat, quan es considera que distorsionen la dinàmica docent, o a criteri propi, quan es neguen a tenir una participació activa a l'aula.
<b>Horaris reduïts</b>
Tres dels alumnes d'aquest grup tenen horari reduït. Cap d'ells no va ser present a l'aula durant la meua intervenció.
<b>Alumnat cotutoritzat per laSIEI</b>
Un dels alumnes d'aquest grup està cotutoritzat per la SIEI. Durant la meua estada al centre, no ha estat mai a l'aula ordinària (a cap assignatura).
<b>Alumnes absents</b>
Durant la meua intervenció, dos dels alumnes no van assistir al centre perquè es trobaven de viatge a l'estranger.
<b>Plans individualitzats</b>
Entre els alumnes que assisteixen regularment a classe, un d'ells té un trastorn de l'espectre autista; un d'ells té trastorn per dèficit d'atenció predominantment hiperactiu i impulsiu, i un altre té altes capacitats. No consta que cap d'ells disposi de pla individualitzat ni tingui, adaptacions curriculars pautades.

Quadre 8. *Característiques de l'alumnat de 1r B*

<b>Nombre d'alumnes</b>
Està format per 20 alumnes (14 nois i 6 noies).
<b>Llengües primeres</b>
No hi ha cap alumne que tingui el català com a llengua primera. Les llengües primeres de l'alumnat en aquest grup són el castellà (13 alumnes), l'armeni (1), el paixtu (2), l'urdú (2), el xinès (1) i l'àrab col·loquial (1). A l'aula, l'alumnat utilitza el castellà com a llengua de comunicació i relació social.
<b>Situació a l'aula</b>
L'alumnat seu, habitualment, de dos en dos, però alguns alumnes seuen sols a criteri del professorat, quan es considera que distorsionen la dinàmica docent, o a criteri propi, quan es neguen a tenir una participació activa a l'aula.
<b>Horaris reduïts</b>
Dos dels alumnes d'aquest grup tenen horari reduït. Cap d'ells no va ser present a l'aula durant la meua intervenció.
<b>Alumnes nous</b>
En aquest grup hi ha quatre alumnes nous de Pakistan, tres nois i una noia.
<b>Alumnes absents</b>
Durant la meua intervenció, tres dels quatre alumnes nous no van assistir al centre, perquè es trobaven de viatge a l'estranger, dos d'ells, i per motius greus de salut, la tercera.
<b>Plans individualitzats</b>
Entre els alumnes que assisteixen regularment a classe, dos d'ells tenen trastorn per dèficit d'atenció predominantment hiperactiu i impulsiu. No consta que cap d'ells disposi de pla individualitzat. D'altra banda, una de les alumnes té dislèxia i se li apliquen criteris específics en la correcció de faltes d'ortografia, i suport individualitzat intermitent en les tasques de comprensió lectora i expressió escrita. L'alumnat nou disposa d'un pla individualitzat que estableix l'horari en què assisteix a l'aula ordinària. Quant als criteris d'adaptació curricular i metodològica, s'haurien de seguir les pautes recollides al Pla d'acollida.

Quadre 9. *Característiques de l'alumnat de 1r C*

<b>Nombre d'alumnes</b>
Està format per 20 alumnes (12 nois i 8 noies).
<b>Llengües primeres</b>
No hi ha cap alumne que tingui el català com a llengua primera. Les llengües primeres de l'alumnat en aquest grup són el castellà (15 alumnes), l'àrab col·loquial (2), el rus (1), el polonès (1) i el xinès (1). A l'aula, l'alumnat utilitza el castellà com a llengua de comunicació i relació social.
<b>Situació a l'aula</b>
L'alumnat seu, habitualment, de dos en dos, però alguns alumnes seuen sols a criteri del professorat, quan es considera que distorsionen la dinàmica docent, o a criteri propi, quan es neguen a tenir una participació activa a l'aula.
<b>Horaris reduïts</b>
Tres dels alumnes d'aquest grup tenen horari reduït. Dos d'ells no va ser presents a l'aula durant la meua intervenció. El tercer, hi va ser de manera intermitent.
<b>Alumnes absents</b>
Durant la meua estada al centre, un dels alumnes del grup no ha assistit al centre per motius que desconec.
<b>Suport sociocomunitari</b>
Per les característiques específiques d'aquest grup (conflictivitat i alumnat amb problemes greus de salut mental), en algunes de les sessions de la meua intervenció comptàvem amb la presència a l'aula d'una educadora social.
<b>Plans individualitzats</b>
Entre els alumnes que assisteixen regularment a classe, dos d'ells tenen trastorn per dèficit d'atenció de tipus hiperactiu i impulsiu. No consta que disposin de pla individualitzat. Una de les alumnes té dislèxia i se li apliquen criteris específics en la correcció de faltes d'ortografia. D'altra banda, se sospita que un dels alumnes té algun trastorn de l'aprenentatge vinculat a la lectoescriptura.

Quadre 10. *Actitud, trets cognitius i motivació de l'alumnat de 1r d'ESO.*

<p><b>Autonomia i autoregulació</b></p> <p>La majoria dels alumnes són poc endreçats i força desorganitzats; reclamen suports visuals i orals per a organitzar-se i es queixen si no se'ls ofereixen. El fet d'haver de portar els llibres a casa per a fer els deures, augmenta el risc que no els duguin de nou a classe, perquè se'ls han descuidat. El seu nivell d'<b>autonomia i d'autoregulació</b> en l'aprenentatge, en conjunt, és força baix.</p>
<p><b>Motivació</b></p> <p>El seu grau de <b>motivació</b> pels continguts curriculars és força baix.</p> <p>L'actitud envers l'aprenentatge és força positiva als grups A i B, i molt baixa al grup C.</p> <p>L'alumnat admet que s'esforça molt poc; els grups A i B reconeixen el valor de l'educació escolar; al grup C, aquesta percepció és més puntual.</p> <p>La motivació per l'aprenentatge del <b>atalà</b> és molt reduïda; majoritàriament, no s'hi senten identificats i no hi troben utilitat. En alguns casos, ho consideren massa difícil. I, en força casos, especialment al grup C, l'actitud és de rebuig.</p>
<p><b>Cohesió de grup</b></p> <p>S'observa un grau moderat de cohesió de grup amb la presència de situacions de confrontació verbal i física diverses. El contacte físic i visual entre iguals és constant.</p> <p>El grup A és el que mostra més cohesió de grup, lligada als perfils personals de l'alumnat i a la tasca de tutoria. El grup B està poc cohesionat i mostra una actitud de desànim envers la tasca del tutor. El grup C és molt conflictiu i anàrquic; són molt freqüents les actituds desafiantes i d'hostilitat entre companys, lligades als perfils d'hiperactivitat i d'absentisme dels alumnes.</p> <p>L'<b>autoestima</b> de l'alumnat és baixa i mostren poca <b>autoconfiança</b> en les capacitats acadèmiques. No obstant això, són capaços d'identificar alguns <b>valors</b> positius que els cohesionen.</p> <p>D'entre les diferents <b>dinàmiques de relació</b> observades al grup, en destaquen especialment actituds intenses de reclam d'atenció i lideratge per part d'alguns alumnes (tant entre els nois com entre les noies) que marquen el ritme a l'aula i que dificulten la participació de la resta d'alumnat en igualtat d'oportunitats.</p>
<p><b>Actitud</b></p> <p>Als grups A i B, bona part de l'alumnat que assisteix regularment a classe és col·laborador, tot i que molts d'ells es mostren desmotivats i poc participatius, i se sumen a les conductes disruptives iniciades per altres companys. Al grup C, l'alumnat és poc col·laborador i és molt difícil aconseguir un clima favorable i un ambient de treball a l'aula.</p> <p>En general, l'alumnat mostra una resposta negativa a la demanda de realització de tasques acadèmiques extraescolars ("deures").</p>
<p><b>Conductes disruptives</b></p> <p>S'observen tres tipus d'actituds disruptives en alguns alumnes: alumne que no col·labora, però pot ser reconduït amb consignes verbals; alumne que no col·labora i que ignora les consignes de la</p>



professora; i alumne que no col·labora i mostra conductes desafiantes i faltes de respecte a la professora i als companys.

S'observen conductes puntuals d'assetjament físic i psicològic entre alguns alumnes.

Les conductes disruptives són molt més freqüents per part dels nois que de les noies, i molt més habituals al grup C.

### **Ritme i nivell d'aprenentatge**

Hi ha diferències molt significatives entre l'alumnat quant als coneixements acadèmics, l'autonomia en l'aprenentatge, la necessitat de validació per part del professor, l'actitud envers l'escola, els hàbits de treball, el nivell de llengua, la competència comunicativa i la necessitat de suport específic per raó de diversitat. El percentatge d'alumnat amb NESE és molt alt i la professora no disposa de suports personals ni materials adaptats per a donar resposta a la diversitat de l'aula. La docent ha observat que la seva presència a l'aula, com a docent de suport, és un factor positiu que augmenta l'èxit educatiu de l'alumnat.

D'entre les necessitats individuals, en destaquen cinc perfils:

- Alumne que té un grau moderat d'absentisme i un nivell competencial de lectoescriptura força baix; mostra desinterès per participar a les activitats acadèmiques, però interactua amb els companys de forma una mica disruptiva. Respon a les crides d'atenció de la professora, tot i que no canvia la seva actitud passiva envers l'activitat a l'aula. Si disposa de suport individualitzat, la seva motivació augmenta una mica i s'esforça per entendre les consignes d'allò que se li demana. Sovint manifesta que està molt cansat o que té son. El nivell de comprensió lectora és excepcionalment baix, la qual cosa contrasta amb la seva capacitat de comprensió i raonament oral de continguts no curriculars.
- Alumne que té dificultats de comunicació i d'habilitats socials. Té un nivell curricular correcte, però manifesta dificultats en l'àmbit social, de la comunicació, l'abstracció, la creativitat, l'autonomia i l'autoregulació. Necessita un suport individualitzat específic per part d'un docent.
- Alumne que té un índex d'absentisme molt elevat; la seva actitud acostuma a ser molt passiva: pot passar tota una sessió abocat a la finestra, no participa de l'activitat de l'aula, ignora la professora i els companys i es manté aïllat. En algunes ocasions, es mostra desafiant i distorsiona durant tota la sessió amb conductes disruptives envers els companys. El seu nivell competencial és molt baix i requereix suport individualitzat per a realitzar qualsevol activitat a l'aula. Si disposa d'aquest suport, la seva actitud és més positiva i s'esforça per entendre les consignes d'allò que se li demana, però el seu nivell curricular és molt baix i no té autonomia per a realitzar les tasques. Seu sol, habitualment.
- Alumne molt nerviós que interromp la docent i els companys, i s'aixeca constantment per a interactuar. En alguns casos, pot ser reconduït amb estratègies específiques i seguir l'activitat i les consignes de la professora. En d'altres, la seva conducta desafiant acaba amb l'expulsió temporal del centre. El seu ritme d'aprenentatge és molt ràpid i aprèn de manera molt autònoma.

- Alumne que té un nivell competencial i un grau d'autonomia alts. A l'àrea de llengua catalana, l'assoliment de competències en comprensió oral i expressió escrites és bo, tot i que, en ocasions, mostra interferències del castellà. El seu ritme d'aprenentatge és superior al de la majoria de companys.

## Annex 4. Sessió didàctica *Avatar*: indicacions per al professorat

# AVATAR



Títol de la sessió didàctica: **Avatar**

Tasques: producció individual de dues tasques d'expressió escrita, una verbal i una no verbal, amb suport cooperatiu entre iguals.

Termini de presentació de les tasques: al llarg de la sessió.

Materials i suports digitals:

- “**Caixa de paraules**” per a la formació d'equips;
- **díptic en paper** amb indicacions i plantilla per a l'alumnat;
- **telèfons mòbils** de l'alumnat;
- descàrrega de l'aplicació **Bitmoji**\*;
- carpeta compartida al **Drive** de l'assignatura;
- **pissarra digital**.



\*Disponible a: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.bitstrips.imoji&hl=ca>

## DESCRIPCIÓ

Un avatar és el personatge virtual que representa un usuari d'internet en videojocs, xats i xarxes socials. El podem crear de manera senzilla des del telèfon mòbil amb diverses aplicacions, seleccionant els trets físics de la persona. També el podem utilitzar per a generar adhesius que mostrin el nostre estat d'ànim, les nostres activitats, etc.

Aquesta tasca consisteix a crear l'avatar dels companys i companyes a partir de la informació que ofereixen les seves pròpies descripcions:

- En primer lloc, hauran de redactar la seva autodescripció amb el suport d'una plantilla i una rúbrica d'autoavaluació.
- Posteriorment, hauran de crear els avatars dels companys i companyes a partir de la informació de les descripcions.
- Se'n farà una coavaluació final del resultat.

## OBJECTIUS:

A l'inici de la sessió es comunicaran a l'alumnat els objectius següents per a la sessió didàctica:

- Identificar, amb l'ajuda dels companys i les companyes, els trets físics que ens caracteritzen.
- Redactar una descripció física, precisa i detallada, de nosaltres mateixos/es: **producció d'una tasca verbal d'expressió escrita** de descripció personal d'acord amb les característiques del gènere textual.
- Crear un avatar que identifiqui clarament un company o una companya: **producció d'una tasca no verbal d'expressió escrita** a partir d'un text escrit.
- **Interpretar la informació d'una producció d'expressió escrita no verbal** i associar-la amb el seu referent real aplicant-hi criteris d'objectivitat i sentit crític.

## TEMPORITZACIÓ

Salutacions; encesa de l'equip i la pissarra digital; repartiment dels díptics, anunci dels continguts i objectius de la sessió; redistribució del mobiliari; creació d'equips: "Caixa de paraules".	10'
Descàrrega de l'aplicació Bitmoji, realització de les tasques d'autodescripció i intercanvi de díptics.	20'
Realització de la tasca de creació d'avatars i emmagatzematge al Drive.	10'
Redistribució del mobiliari, projecció d'avatars, valoració col·lectiva, redistribució del mobiliari i tancament de la sessió.	15'
Durada de la sessió	55'

## ORGANITZACIÓ I DISTRIBUCIÓ DE L'AULA

- L'alumnat treballarà en **equips esporàdics, heterogenis i aleatoris de dues persones**.
- Per a la formació dels equips, la docent oferirà una dinàmica de joc senzilla ("Caixa de paraules").
- L'alumnat disposarà les taules i les cadires per a treballar en parella situant-se enfront del company.
- Un cop creats tots els avatars, l'alumnat disposarà les cadires en forma d'auditori davant de la pissarra digital.

## DINÀMICA DE TREBALL



1. Es distribuïran els espais i s'organitzaran els equips.
2. Amb l'**ajuda** del company de l'equip, **cadascú redactarà la seva autodescripció** de forma anònima. És important que les descripcions no incloguin la identificació de l'autor.
3. La docent coordinarà l'**intercanvi aleatori i anònim** de les descripcions entre equips.
4. **Cadascú crearà un avatar** amb la descripció que li hagi tocat.
5. L'alumnat desarà una **captura de pantalla de l'avatar** creat a la subcarpeta del **Drive** de l'assignatura creada a tal efecte.
6. En gran grup i amb el suport de la pissarra digital, tots intentaran endevinar a qui correspon cada avatar. Es consensuarà si el personatge s'ajusta a la persona o si cal modificar-ne algun tret.

## FORMACIÓ DELS EQUIPS

Per a la formació dels **equips esporàdics heterogenis**, la docent tindrà en compte els **diferents perfils cognitius i necessitats educatives individuals**. Amb antelació a la sessió, identificarà quins alumnes es poden responsabilitzar d'acompanyar i oferir ajudes als companys en el tipus de tasques proposades i quins altres en poden ser beneficiaris. Assignarà el color groc al primer grup i el color verd, al segon.

A l'inici de la sessió, l'alumnat prendrà aleatòriament una peça de cartolina del color assignat de la "caixa de paraules" que els oferirà la professora. Cada cartolina groga contindrà una frase feta associada a una definició d'una cartolina verda. L'alumnat haurà d'interaccionar oralment per a identificar el company o la companya que té la seva cartolina associada i amb qui formarà equip.


Les cartolines s'hauran elaborat prèviament. La docent pot imprimir-les, retallar-les i plegar les plantilles que consideri adients (vegeu-ne exemple, a continuació) o bé elaborar-les cooperativament amb l'alumnat com a activitat competencial de llengua durant les sessions ordinàries. Per a la sessió didàctica "Avatar", introduirà en una caixa tants parells de cartolines com parelles d'alumnes calgui formar (en cas que el nombre d'alumnes sigui senar, la docent s'assignarà a ella mateixa una cartolina groga).

 FER MANS I MÀNIGUES	ESFORÇAR-SE MOLT PER ACONSEGUIR UNA COSA 
 ESCAMPAR LA BOIRA	MARXAR D'UN LLOC 
 FER SAFAREIG	EXPLICAR UNA COSA A TOT HOM 
 BUFAR I FER AMPOLLES	SER MOLT FÀCIL UNA COSA 
 PICAR FERRO FRED	ESFORÇAR-SE INÚTILMENT 

 <p>POSAR FILL A L'AGULLA</p>	<p>COMENÇAR A FER UNA TASCA</p> 
 <p>AIXECAR LA CAMISA</p>	<p>ENGANYAR ALGÚ, ENSARRONAR-LO</p> 
 <p>DEIXAR AMB UN PAM DE NAS</p>	<p>IMPEDIR QUE ALGÚ TINGUI EL QUE VOLIA</p> 
 <p>FER EL BORINOT</p>	<p>QUEIXAR-SE EN VEU BAIXA</p> 
 <p>GUANYAR-SE LES GARROFES</p>	<p>TREBALLAR, FER FEINA</p> 







## INSTRUCCIONS

-  Redistribueix les taules i cadires per a treballar en grups de dues persones l'un enfront de l'altre.
-  Agafa un paper de la capsa de sorteig. Mira quina paraula t'ha tocat i busca la teva parella.
-  Descarrega l'aplicació **Bimoji** al telèfon mòbil.
-  Selecciona la pestanya **Avatar**.
-  Mira les opcions, pensa com ets, demana l'opinió del company d'equip i redacta la teva autodescripció a la plantilla. 
-  Dona la descripció a la professora. Ella te'n donarà la d'algué d'un altre grup.
-  Amb l'ajuda del company d'equip, crea a **Bitmoji** l'avatar de la descripció que t'ha tocat.
-  Fes una captura de pantalla de l'avatar i desa la imatge a la carpeta "Avatar" que trobaràs al **Drive**.

## AUTODESCRIPCIÓ

Per a redactar com ets, segueix les pautes d'aquesta rúbrica:

	Molt +++	Força ++	Poc +	Gens
He redactat en 1a persona ( <b>jo</b> ).				
He utilitzat verbs en <b>present</b> .				
 He ocultat la meva identitat.				
He descrit <b>formes</b> , mides, colors, marques i <b>expressions facials</b> ...				
He descrit el meu <b>cos</b> .				
He descrit la meva <b>cara</b> .				
He utilitzat <b>adjectius</b> que expliquen bé com soc.				
He revisat l' <b>ortografia</b> .				
He ordenat el text.				
He posat <b>comes</b> i <b>punts</b> on calia.				
 He fet una descripció ajustada de la meva imatge.				
 Estic satisfet de la meva autodescripció.				
 El meu <b>company</b> està d'acord amb la meva autodescripció.				

Redacta la teva autodescripció a la darrera pàgina.





# ESBORRONA'T



Títol de la sessió didàctica: <b>Esborrona't!</b>
Tasques: producció cooperativa en petit grup d'una tasca d'expressió oral no verbal i d'una tasca cooperativa d'expressió verbal digital en gran grup.
Termini de presentació de les tasques: al llarg de la sessió.
Materials i suports digitals: <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Pissarra digital;</b></li><li>• Vídeo de la jugabilitat (<i>gameplay</i>) del videojoc <i>P.T.</i> *;</li><li>• enregistrament de veu en àudio dels tres fragments de la llegenda urbana <i>La foto del telèfon mòbil</i>**</li><li>• selecció de cançons de bandes sonores de pel·lícules de terror***;</li><li>• <b>telèfons mòbils</b> de l'alumnat (un per grup);</li><li>• carpeta compartida al <b>Drive</b> de l'assignatura;</li><li>• web WordArt (<a href="https://wordart.com/">https://wordart.com/</a>).</li></ul>



## DESCRIPCIÓ

La por és una emoció primària, innata i universal que pot resultar difícil d'identificar i gestionar. Aquesta seqüència didàctica utilitza la narrativa de terror per a identificar la manifestació de la por a l'organisme, reflexionar respecte de les pròpies pors i trobar estratègies per a fer-hi front de manera funcional.

Utilitzarem els videojocs d'horror, les bandes sonores de pel·lícules de terror i les llegendes urbanes per a planificar i representar de forma no verbal una narració breu en petit grup cooperatiu, a partir d'un text oral. I col·lectivament, elaborarem un mapa conceptual dels nostres mecanismes de defensa contra la por.

\*Projecció del vídeo de la jugabilitat (*gameplay*) del videojoc *P.T.* (només el fragment de 4' del 5:00 al 9:00): *P.T. SILENT HILLS Full HD 1080p/60fps Longplay Walkthrough Gameplay No Commentary*: <https://www.youtube.com/watch?v=bjDmGGtgleY>

\*\*Fragments de la llegenda urbana La foto del telèfon mòbil que la docent haurà de digitalitzar enregistrant-ne la lectura:

▪ Introducció

*Un home rep una trucada misteriosa que li anuncia que ha guanyat un telèfon mòbil. El recull a Correus amb una mica de desconfiança. Quan l'engega per a configurar-lo, nota una sensació estranya en el telèfon: sembla que el telèfon tingui vida pròpia...*

▪ Nus

*Una nena demana el telèfon al seu pare per a jugar. Es tanca a l'habitació amb el mòbil i es passa la tarda fent-se fotos i vídeos, però totes les imatges queden malament. A més, el telèfon emet sons que fan por sense que ella toqui res. Espantada, el deixa a la tauleta i es posa a dormir.*

▪ Desenllaç

*Un home entra a l'habitació de la seva filla. Ella està dormint. El mòbil del pare és a la tauleta de nit. L'agafa i revisa la galeria de fotos i vídeos. Comença a veure les imatges i són tan estranyes que es posa molt nerviós. Quan arriba a la darrera imatge, se li posen els pèls de punta: una ombra surt del telèfon cridant de forma esfereïdora.*

\*\*\*Selecció de cançons de bandes sonores de pel·lícules de terror (cal reproduir només l'àudio):

- The Amityville Horror Theme Song: <https://www.youtube.com/watch?v=GB6BnTcSupw>
- Hellraiser soundtrack 04 - The Lament Configuration: <https://www.youtube.com/watch?v=rt39UKBjYhc>
- DEAD SILENCE (OFFICIAL THEME SONG) - Charlie Clouser: <https://www.youtube.com/watch?v=UI2WuKFX7u0>
- Insidious Theme: <https://www.youtube.com/watch?v=B1TFVS23z7g>
- The Shining Soundtrack OST Main title HQ: <https://www.youtube.com/watch?v=LIHII86NbYk>

## **OBJECTIUS:**

Durant el desenvolupament de la sessió es comunicaran a l'alumnat els objectius següents per a la sessió didàctica:

- Identificar, amb l'ajuda dels companys i les companyes, com es manifesta la por a l'organisme.
- Analitzar els elements extralingüístics utilitzats als videojocs d'horror per a generar angoixa.
- Comprendre i seleccionar les idees principals d'un text verbal oral digitalitzat, transformar-les en formes múltiples de representació que excloguin el llenguatge verbal i representar-les cooperativament davant dels companys.
- Crear col·lectivament un mapa conceptuals digitals dels mecanismes que ens poden ajudar a fer front a la por.

## TEMPORITZACIÓ

Salutacions; encesa de l'equip i la pissarra digital; redistribució d'espais; ambientació; projecció del vídeo.	10'
Reflexió col·lectiva sobre els elements extralingüístics utilitzats al videojoc per a generar clima de tensió i angoixa.	5'
Distribució d'equips, accés als arxius d'àudio i preparació de la tasca de representació.	15'
Representació de la llegenda urbana i coavaluació.	15'
Elaboració del mapa conceptual.	10'

## ORGANITZACIÓ I DISTRIBUCIÓ DE L'AULA

- Projecció del vídeo: es retiraran les taules i les cadires; l'alumnat seurà a terra davant la pantalla digital en format auditori.
- Preparació de la tasca: l'alumnat s'agruparà en **tres equips heterogenis esporàdics**; treballaran en espais equidistants de la sala.
- Representació i creació del mapa conceptual: l'alumnat seurà a terra davant la pantalla digital en format auditori.
- Les dues persones encarregades d'introduir les dades i les variables de disseny del mapa, que se situaran a la taula de l'ordinador. La docent triarà aquestes dues persones amb criteris de discriminació positiva per a la igualtat d'oportunitats.

## DINÀMICA DE TREBALL

1. S'enretiraran taules i cadires, es correran les cortines, l'alumnat seurà davant la pantalla digital i s'apagaran els llums.
2. Es projectarà el vídeo i es farà la identificació col·lectiva de la manifestació de la por a l'organisme i dels elements extralingüístics utilitzats.
3. Es distribuiran els equips i es donaran les indicacions per a l'accés als arxius d'àudio i les instruccions per a la realització de la tasca: només es poden utilitzar formes de representació de l'acció no verbals.
4. Es farà la representació de la llegenda urbana amb la reproducció de les bandes sonores com a música ambiental.
5. Es farà la coavaluació col·lectiva de l'eficàcia comunicativa dels recursos no verbals utilitzats per a la representació.
6. Es crearà col·lectivament un mapa conceptual d'estratègies per a la gestió de la por, amb la web WordArt.




*Exemple de mapa conceptual digital creat amb WordArt.*

## **FORMACIÓ DELS EQUIPS**


Per a la formació dels **equips esporàdics heterogenis**, la docent tindrà en compte els **diferents perfils cognitius i necessitats educatives individuals**. Amb antelació a la sessió, identificarà quins alumnes es poden responsabilitzar d'acompanyar i oferir ajudes als companys en el tipus de tasques proposades i quins altres en poden ser beneficiaris. Per a la realització de la tasca de representació, distribuirà l'alumnat en tres grups, procurant l'equilibri en l'heterogeneïtat de perfils cognitius i afavorint el suport entre iguals.

*Llengua Catalana 1r ESO*

# *Esborrna't!*





## *EQUIP 1*



### *La foto del telèfon mòbil.*

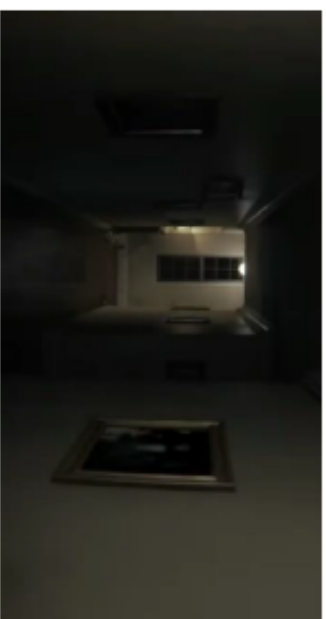
**Objectius**

-  Escoltar en equip la primera part de la llegenda urbana.
-  Representar el text sense parlar.



Llengua Catalana 1r ESO

*Esborrona't!*



*La foto del telèfon mòbil.*

Objectius



Escoltar en equip la segona part de la llegenda urbana.



Representar el text sense parlar.

*EQUIP 2*

# Paraules clau



## OBJECTES DESAATS

- MÍMICA
- SOROLLS
- CRITS
- MOVIMENTS
- GESTOS
- MIRADES
- TACTE
- EXPRESSIONS FACIALS
- ALTRES IDEES





Llengua Catalana 1r ESO

# Esborrona't!



# Equip 3

*La foto del telèfon mòbil:*

Objectius



Escoltar en equip la tercera part de la llegenda urbana.



















Representar el text sense parlar.



# Paraules clau



## OBJECTES DESATS

- MÚSICA  
- SOROLLS  
- CRITS  
- MOVIMENTS  
- GESTOS  
- MIRADES  
- TACTE  
- EXPRESSIONS FACIALS  
- ALTRES IDEES 