



Enfilem les competències

*Les competències bàsiques
a l'àrea de Llengua*

Autoria

Alba Ambròs Pallarès

Joan Marc Ramos Sabaté

Marta Rovira Llobet

col·lecció / colección

COL·LECCIÓ RECERCA I INNOVACIÓ DOCENT EN LLENGUA I LITERATURA, 2

edició / edición



Primera edició: Novembre 2013
Edició: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona
Pg. Vall d'Hebron, 171 (Campus de Mundet) - 08035 Barcelona
Tel. (+34) 934 035 175; ice@ub.edu
Consell Editorial: Antoni Sans, Xavier Triadó, Mercè Gracenea
Correcció de textos: Mercè Gracenea
Maquetació de textos: Fran López

Aquests materials pertanyen al primer mòdul del Curs modular de formació de formadors de llengua i llengües estrangeres (2008-2009) coordinat per Rosa Pena Fíguls.

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons 3.0 de Reconeixement-NoComercial-SenseObresDerivades. Consulta de la llicència completa a:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>



Esta obra está sujeta a la licencia Creative Commons3.0 de Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas. Consulta la licencia completa en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>

Ambròs Pallarès, A., Ramos Sabaté, J.M. i Rovira Llobet, M. *Enfilem les competències. Les competències bàsiques a l'àrea de llengua*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2013. Document electrònic. [Disponible a:

<http://hdl.handle.net/2445/58931>].

ISBN: 978-84-692-1445-9
Dipòsit digital: B 23364
2014

Autoria:

**Alba
AMBRÒS PALLARÈS**



aambros@ub.edu

Diplomada en Magisteri 1992. Llicenciada en Filosofia i Lletres 1996. Doctora en didàctica de la Llengua i Literatura 2002. És professora de didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona. Ha treballat en diferents nivells educatius i els darrers dotze anys ha estat professora de llengües d'Educació primària, secundària i batxillerat. Compagina l'activitat docent amb la participació en diversos projectes de recerca del grup FRAC de la UB, com per exemple "La formació receptora: Anàlisi de competències". És membre també del grup de treball ARA (Aplicacions de la Recerca a l'Aula) de l'ICE de la UB. Realitza conferències i assessoraments a escoles i centres de recursos sobre temes de llengua, competències, avaluació i educació mediàtica. Actualment, dirigeix la revista [Aula de Secundària](#) de l'editorial Graó. Vegeu el recorregut professional a la seva pàgina web: <http://www.ub.edu/dllenpantalla>

**Joan Marc
RAMOS SABATE**



jramos17@xtec.cat

Llicenciat en Filosofia i Lletres 1993. Doctor en didàctica de la Llengua i Literatura 2006. Treballa com a professor de secundària i batxillerat des de l'any 1994. Compagina aquesta activitat docent amb la de formador de l'ICE de la UB i assessor de centres. És membre del grup de treball ARA (Aplicacions de la Recerca a l'Aula) de l'ICE de la UB, així com del grup de recerca FRAC de la Universitat de Barcelona, especialitzat en la lectura. Ha participat en diversos projectes com: "Avaluació de l'Àrea de Llengua i Literatura: La regulació formativa dels aprenentatges" i "La formació receptora: Anàlisi de competències". S'ha centrat en l'elaboració d'una alternativa a la formació literària a l'ESO fonamentada en els gèneres literaris i les estratègies de lectura. Realitza conferències i assessoraments a escoles i Centres de recursos sobre temes de llengua, competències i avaluació. És professor també del departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la UB. Vegeu el blog Didactica <http://blocs.xtec.cat/jmrs/benvinguda/>

**Marta
ROVIRA LLOBET**



mrovira6@xtec.cat

Diplomada en Magisteri 1986 en diferents especialitats: Llengua catalana i Estrangera, Educació Física, Educació Especial, Educació Infantil. Llicenciada en Filologia Catalana 1992. Doctora en Filosofia i Lletres 2005. Mestra a l'escola pública des de 1987. A l'actualitat treballa com Assessora Lingüística en el Departament d'Ensenyament. Compagina aquesta feina amb la participació en diferents projectes de recerca vinculats a la llengua, al currículum i a l'alumnat nouvingut de la Universitat de Barcelona: grup GRELI (Grup de Recerca del Repertori Lingüístic) i ARA (Aplicacions de la Recerca a l'Aula) de l'ICE de la UB. A més realitza conferències i assessoraments a centres de primària i secundària i a centres de recursos sobre temes de llengua, competències i avaluació.

Índex

Introducció	1
Ensenyar competències, un repte necessari	5
Capítol primer	8
Tasca 1	20
Capítol segon	24
Tasca 2	38
Tasca 3	41
Capítol tercer	45
Tasca 4	65
Tasca 5	68
Tasca 6	69
Tasca 7	70
Capítol quart	71
Tasca 8	94
Tasca 9	95
Tasca 10	98
Capítol cinquè	99
Referències bibliogràfiques	107
Annexos	109

Introducció

Des de l'aprovació de la LOE, un nou concepte s'ha situat en el centre del debat educatiu: la competència. Entesa des d'òptiques diverses, la necessitat de dotar els aprenents d'unes **competències bàsiques** i d'àrea ha esdevingut un dels arguments recurrents de les diverses decisions polítiques i educatives que s'han anat prenent. Un concepte discutit i discutible [Garagorri, (2007), Gimeno Sacristán (2008), Jonnaert (2003)], però al qual no es poden negar un seguit de virtuts formatives si es procuren dissenyar accions educatives coherents.

La comunitat educativa, i especialment els docents, ens trobem amb el fet que **s'implanta una nova reforma, una nova terminologia en la qual el concepte clau, *competència*, està envoltat de valors connotatius i provocadors en la nostra societat** i uns nous currículums, quan encara no s'havien acabat de pair les reformes anteriors. Es tracta d'una comunitat educativa conformada per una complexa heterogeneïtat de professionals, centres educatius, alumnat i autoritats legislatives; de manera que es fa difícil saber exactament quin tipus de pràctiques predominen realment a les nostres aules. **Ens preocupen enormement els discursos tendenciosos que pretenen defensar la tesi que la nostra escola es troba encara en les rutines de fa més de cinquanta anys.** Nosaltres que hi som, que veiem el que fan els nostres companys i companyes, ens adonem que hi ha un percentatge de professionals i centres que no s'han fet seus els idearis de les últimes reformes, especialment de la LOGSE; tanmateix, no es pot negar avui en dia que la manera de fer d'un gran nombre de professionals ha canviat radicalment, en l'ús de les TIC, en l'aplicació de projectes d'aprenentatge, en l'establiment de xarxes d'aprenentatge, en la concepció i l'aplicació d'estratègies d'atenció a la diversitat, en la diversificació de lectures i materials, en la pròpia capacitat de reflexionar sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge. Negar aquest fet, com es fa en alguns estudis que generalitzen injustament, acaba de menystenir un professorat que continua sent a hores d'ara el principal valor per impulsar l'educació dels nostres fills i filles.

Tenint clara aquesta diversitat d'interessos i de formacions, **el repte de l'educació amb un enfocament competencial (Zabala i Arnau, 2007) serà més o menys costerut segons el punt de partida de cada individu i de cada centre.** Alguns professionals simplement hauran de retocar programacions i continuar en el seu procés de discussió i de millora contínua; d'altres s'hauran d'esforçar molt més per adequar-se a les noves necessitats. Tots, això sí, demostren un cert desconcert i escepticisme davant aquesta *nova* reforma que ha arribat sense una formació contínua del professorat dissenyada amb antelació i sense unes directrius que apaivaguin la confusió. Com es podrà observar en la bibliografia, els últims anys hi ha hagut una pruija de publicacions de caràcter científic al nostre país, i als països veïns, divulgant l'entrellat de l'educació per competències. L'experiència ens diu que aquest tipus de literatura no sol arribar als docents: la seva lectura no és excessivament amena i, sovint, costa trobar-hi vies d'utilitat a l'aula. D'altra banda, no sembla que aquestes publicacions cerquin un objectiu divulgatiu, sinó que van més aviat adreçades a un perfil d'educadors vinculats a la formació contínua i amb la investigació. Faltava, per tant, un text que intentés fer una transposició didàctica, emprant el concepte difós per Chevallard, del saber savi de les competències al saber ensenyat al professorat de llengua i literatura del nostre país.

La tasca que vam emprendre com a grup de recerca cap a l'any 2007 va ser intentar elaborar un document i un model de formació inicial i contínua que pogués ser útil al nostre professorat i, a continuació, presentarem el fruit del nostre treball. Amb tot, volem advertir que aquesta aportació no vol anar més enllà en el concepte formatiu de competència: la bibliografia de què es disposa en l'actualitat és prou densa per no haver d'aprofundir en aquesta direcció. **Pretenem, no obstant això, acostar al màxim de mestres, professors i professores aquesta nova línia de treball d'una manera que li sigui comprensible i útil en la seva manera de fer diària.** És per això que hem cregut oportú donar molta importància a l'elaboració de programacions de curs i de seqüències didàctiques, ja que estem convençuts que es tracta de reptes assumibles per tothom que poden ser rendibles d'una manera relativament

ràpida. Sense caure en la caricatura, **volem oferir als docents idees que els permetin replantejar-se què fan, aprofitar totes les pràctiques bones que duen a terme i arrodonir aquelles que no els acaben de donar resultats.**

Si una cosa han deixat clares les últimes reformes és que sense el suport del professorat no hi ha evolució possible [Bronckart (2007), Imbernón (2007), Torres (2008)]. Aquest suport no pot ser, a hores d'ara, després dels maldecaps que ha patit, incondicional i cec; sinó que el suport dels docents ha de partir del convenciment que l'acostament per competències serà útil per al seu alumnat i per al funcionament de la seva pròpia vida laboral. En conseqüència, **el nostre discurs es basa en el respecte sincer i profund per les pràctiques professionals dels nostres companys i companyes per la simple raó que són pràctiques fonamentades en l'èxit de les aplicacions anteriors: cadascú tendeix a iterar allò que creu que li ha funcionat, i és per això que és tan important col·laborar amb el professorat per reflexionar sobre l'eficàcia d'aquests suposats èxits.** Només aconseguirem que es reconduixin les dinàmiques des del convenciment i des de la humilitat, i aquest treball procura partir d'aquestes dues premisses amb una directriu ineludible: no escriure res que no creiem fermament que és realitzable en els contextos que coneixem.

Per tal de donar resposta als principis expressats anteriorment, el treball s'estructura en dos grans blocs:

- a) El primer bloc està constituït per **quatre capítols teòrics** en els quals s'exposen successivament el paper del Marc Europeu Comú per a l'Ensenyament de Llengües, les implicacions metodològiques d'un acostament per competències, la programació d'un curs i els criteris per a la confecció d'una seqüència didàctica de clau competencial. Acabem aquest primer bloc amb un **exemple de programació d'SD** i amb una selecció bibliogràfica.
- b) El segon bloc està constituït per un seguit d'**activitats dirigides a la formació del professorat per a la reflexió i discussió** dels diversos

continguts que s'exposen al llarg del text de caràcter teòric del primer bloc. Si bé aquestes activitats s'han experimentat en el marc de cursos i assessoraments, podrien resultar útils per al treball autònom d'autoformació d'alguns professionals o en el marc de reflexió compartida als centres educatius. **Acabem amb un seguit d'annexos amb informacions** que poden ser útils per a les programacions de l'àmbit de llengües. Volem destacar l'annex 3, que recull tots els continguts de l'ESO en una graella que facilita la comprensió de la seva estructura, relació i evolució, de manera que ha estat molt útil en la confecció de programacions.

Ens voldríem afegir a una de les afirmacions que Luri (2008) fa en el seu últim llibre, *L'escola contra el món*:

«La professió de mestre no és, doncs, una professió més entre els milers de professions d'un país. Ocupa un lloc central en la vida d'una nació. Mai no hauríem d'oblidar això, que és tan elemental. Ho hauríem de tenir tots presents sempre, i especialment els mestres i les nacions.»

Ensenyar competències, un repte necessari

La majoria de països d'arreu del món han optat per un **ensenyament** basat en el **desenvolupament de competències**, no reduïdes a l'àmbit acadèmic o professional, sinó que abracen tots els altres àmbits de la formació de les persones, és a dir, el personal, l'interpersonal i el social. Aquesta decisió **representa una veritable revolució per a la majoria dels sistemes educatius**, especialment per a aquells com el nostre, en què el caràcter teoricista dels currículums prima sobre els aspectes més funcionals i pràctics del saber.

La proposta d'un ensenyament basat en la formació integral de la persona perquè sigui competent per donar resposta als diversos problemes i situacions que planteja la vida, comporta un seguit de reptes de gran profunditat per a un sistema escolar que encara avui està condicionat per una visió propedèutica que entén que la funció prioritària de l'escola és la de formar futurs universitaris. Aquesta funció ha condicionat, en primer lloc, la pròpia selecció dels objectius i continguts d'aprenentatge, de manera que allò que ha estat l'objecte bàsic de l'ensenyament han estat els continguts que d'una manera o altra són necessaris per superar les diverses proves en el camí cap a la universitat, representat de manera explícita en les proves de selectivitat. És així com, paradoxalment, podem acceptar que un contingut tan necessari com és el de l'expressió oral no sigui objecte d'un treball sistemàtic en l'ensenyament secundari, fonamentalment perquè no hi ha cap prova d'expressió oral en la selectivitat.

La submissió a uns continguts acadèmics provinents d'unes matèries determinades, no tant per unes necessitats reals com per la tradició, fa que qualsevol proposta de canvi sobre l'objecte d'estudi de l'escola sigui extraordinàriament complexa i difícil. Ampliar les competències que s'adquireixen en un sistema educatiu centrat en la superació dels diversos estadis que porten cap a la universitat, a les necessàries per a una formació integral de la persona comporta, a més de ser competent per respondre de manera eficient a proves i exàmens generalment escrits en un temps determinat, ser-ho en altres àmbits de la vida, i això implica una revisió en profunditat dels criteris referents a allò que ha de ser l'objecte prioritari de l'ensenyament.

Però la selecció de les competències i continguts no és l'únic repte, ni segurament el més difícil de respondre. **El veritable repte per a la majoria del professorat**

consisteix en la revisió de la manera d'ensenyar. El model d'ensenyament basat en l'exposició, que tot el professorat domina en escriure, compleix a bastament amb l'objectiu de preparar l'alumnat perquè sigui competent a l'hora de respondre exàmens i proves més o menys estereotipades de paper i llapis. Per contra, **per a l'ensenyament de competències per a la vida, no n'hi ha prou amb el model de transmissió verbal de coneixements, sinó que és indispensable el domini d'altres estratègies didàctiques d'una notable complexitat,** com són els mètodes de projectes, els projectes de treball, la recerca del medi, les simulacions, l'anàlisi de casos, la resolució de problemes, etc. De manera que la introducció d'un sistema educatiu dirigit a la formació de competències per a la vida fa necessari que el professorat domini múltiples estratègies d'ensenyament per tal que siguin utilitzades en cada moment segons les necessitats de les competències que s'han de desenvolupar i de les característiques de l'alumnat.

Així mateix, el principal problema del sistema educatiu actual no consisteix a determinar quines són les competències que s'han d'ensenyar, ni tan sols a identificar la millor manera d'ensenyar-les i avaluar-les, sinó com ha de ser la formació del professorat que possibiliti la transició d'un model a un altre. La qüestió que tenim damunt la taula consisteix a saber determinar les passes successives que el professorat ha de fer amb la major seguretat possible des del model majoritari de «classe magistral» a l'ús de formes múltiples d'ensenyament. El principi enunciat per Vygotsky sobre la «zona de desenvolupament pròxim» és summament adequat a l'hora d'establir el procés d'implantació d'un ensenyament per competències. Sense una planificació acurada del procés de formació contínua del professorat que prevegi itineraris a partir de les competències reals d'aquest, la formació en competències està abocada d'antuvi al fracàs. **És imprescindible establir plans de formació basats en la pràctica,** evidentment reflexiva, però en què els models concrets i en diversos graus de complexitat siguin no només l'objecte de la reflexió, sinó que vagin acompanyats d'una pràctica sistemàtica en què s'ofereixin els ajuts apropiats depenent de les necessitats específiques de cada un dels professors i professores i de cada un dels centres.

Un procés en què es tingui en compte la transmissió i intercanvi de bones pràctiques, no només les ideals, sinó especialment aquelles que permetin anar avançant de manera progressiva des dels models expositius i dependents dels llibres de text, a

maneres d'ensenyar cada cop més adequades per a la formació en competències. I un cop reconeguda la millora que s'ha d'adoptar en relació amb les possibilitats reals de cada docent, definir el tipus d'ajuda en el procés d'aplicació pràctica a l'aula. Ajuda que només serà possible amb la col·laboració recíproca de tot el professorat, en què uns ajudin els altres, en què el principi del mestratge (no sé per què hom utilitza el terme *coaching*), igual que en la majoria d'altres professions, sigui la manera habitual de desenvolupament professional.

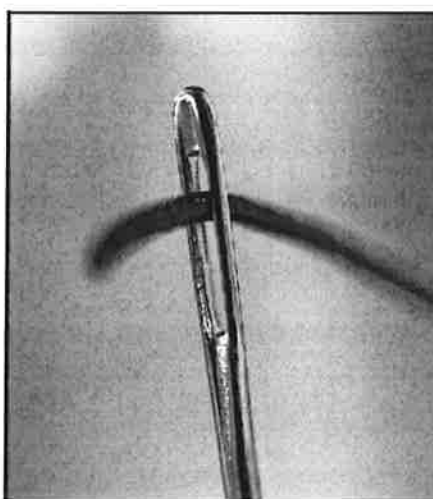
Però si aquestes són les claus d'èxit d'un ensenyament per competències, no ho és menys la necessitat de tenir eines que permetin traduir les grans intencions educatives en propostes concretes d'intervenció a l'aula, sobretot quan **la LOE no ha definit de manera clara el procés de derivació de les competències bàsiques**. Saber com es concreten i s'estableixen les decisions que ha d'adoptar el centre i aquelles que ha de dur a terme el professorat per a cada grup-classe i cada alumne és una peça essencial per tal que les decisions siguin al més fonamentades possible i siguin una eina de comunicació i anàlisi professional.

Com bé sabem, les formes no són el més important d'una intervenció de qualitat a l'aula, però sí que són el mitjà imprescindible per a la millora contínua. Allò que succeeix a les aules és extraordinàriament complex, atès que hi intervenen múltiples variables que es comporten de manera gens mecànica, de manera que es pot caure en la temptació de pensar que donada la seva impressibilitat, qualsevol intenció de posar-la sobre el paper sigui una tasca inútil. Contràriament, igual que succeeix en altres àmbits professionals tan complexos com l'ensenyament, com més gran és la seva complexitat més gran és la necessitat de disposar d'eines per a la planificació. Eines, però, que només tenen sentit quan s'accepta la seva necessària aplicació flexible. **El fet de programar implica fer conscient el pensament del professorat sobre el que es fa i com es fa**, explicitació que ajuda a establir les relacions que hi ha entre les diverses decisions que s'han de prendre a l'aula i que ajuda a revisar-les en el mateix procés d'aplicació i, sobretot, que permeten identificar les mesures que s'han de prendre per tal d'anar millorant la intervenció pedagògica.

Antoni Zabala i Vidiella,

Director de l'Institut de Recursos i Investigació per a la Formació

CAPÍTOL PRIMER



**EL MARC EUROPEU
COMÚ DE
REFERÈNCIA PER A
L'APRENTATGE,
L'ENSENYAMENT I
L'AVALUACIÓ DE
LLENGÜES**

«Les competències lingüístiques i culturals pel que fa a cada llengua es modifiquen amb el coneixement de l'altra i contribueixen a crear una consciència, unes habilitats i unes capacitats interculturals. Permeten que l'individu desenvolupi una personalitat més rica i complexa, que millori la capacitat d'aprenentatge posterior de les llengües i que adopti una actitud més oberta a noves experiències culturals. [...] L'aprenent no adquireix dues maneres d'actuar i de comunicar-se distintes i no relacionades, sinó que esdevé plurilingüe i desenvolupa una interculturalitat.»

Marc Europeu Comú de Referència (2003:69)

«Totes les competències humanes contribueixen, d'una manera o altra, a la capacitat de comunicar-se de l'aprenent, i poden considerar-se aspectes de la competència comunicativa.»

Marc Europeu Comú de Referència (2003:133)

Introducció

El Marc Europeu Comú de Referència per a l'Aprenentatge, l'Ensenyament i l'Avaluació de Llengües (MECR d'ara en endavant), és un document elaborat pel Consell d'Europa i presentat l'any 2001 durant la celebració de l'Any Europeu de les Llengües. És el resultat d'un procés de treball iniciat el 1991 per iniciativa del govern federal suís¹ que va estar inspirat en treballs previs fets per particulars i institucions des del 1971. Actualment, està traduït a més de vint llengües i se n'estan preparant més traduccions. L'edició en català va aparèixer el 2003. El MECR compleix amb l'objectiu principal del Consell d'Europa definit a les Recomanacions R (82) 18 i R (98) 6 del Comitè de Ministres: «Aconseguir una unitat més gran entre els seus membres.» En aquest sentit, un major coneixement de les llengües modernes d'Europa és clau per tal de facilitar la comunicació, la interacció i l'intercanvi de membres dels diversos països d'Europa.

El Marc Europeu Comú de Referència «proporciona unes bases comunes per a l'elaboració de programes de llengua, orientacions curriculars, exàmens, llibres de text, etc., a tot Europa. Descriu d'una manera exhaustiva el que han d'aprendre a fer els aprenents de llengua per utilitzar una llengua per a la comunicació, i els coneixements i habilitats que han de desenvolupar per ser capaços d'actuar d'una manera efectiva» (2003:19), amb la finalitat d'assolir una competència plurilingüe basada en l'ús de la

¹ El govern federal suís va celebrar el 1991 un simposi intergovernamental sobre el tema *Transparència i coherència en l'aprenentatge de llengües a Europa: objectius, avaluació, certificació*. La tercera de les conclusions a les quals van arribar afirmava que convenia elaborar un marc de referència europeu per a l'aprenentatge de llengües en tots els nivells amb una finalitat triple: a) promoure i facilitar la cooperació entre els organismes educatius de diversos països; b) assentar el reconeixement recíproc de les qualificacions en llengües; i c) ajudar els aprenents, els docents, els dissenyadors de cursos, els organismes examinadors i les administracions educatives a situar i coordinar els seus esforços.

llengua en la vida real (Canale, 1983). Definir uns objectius comuns del que vol dir ser competent en una llengua és un primer pas per tal que totes les parts implicades en l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües treballin coherentment per facilitar-ne l'adquisició i el procés.

Un dels altres aspectes que cal subratllar del MECR és que defineix els nivells de domini de la llengua amb la finalitat de mesurar i seguir el progrés dels aprenents en cada fase de l'aprenentatge i, d'aquesta manera, poder certificar nivells comuns a Europa sobre el coneixement de llengües segones. Els sis nivells comuns de referència tenen una acceptació força generalitzada en l'àmbit d'aprenentatge de llengües a Europa, si bé encara no es compta amb una consens absolut i són orientatius. Amb tot, l'acord coincideix en el nombre i la naturalesa dels nivells, així com el reconeixement públic dels graus d'assoliment.

El document està format, en primer lloc, per un prefaci i unes notes per a l'usuari. A continuació, segueixen nou capítols, una bibliografia general i quatre annexos. En el document Notes per a l'usuari (2003:17-18) trobareu un breu resum del contingut principal de tots els apartats.

Els usos als quals es destina el MECR són, a grans trets, els següents:

- 1) La planificació dels programes d'aprenentatge de llengües
- 2) La planificació de la certificació de llengües
- 3) La planificació d'un aprenentatge autodirigit

Com a docents de diversos nivells educatius, i atents als canvis lingüístics de la societat actual, **conèixer els trets principals del MECR és profitós perquè proporciona punts d'orientació per programar, planificar i avaluar l'àrea de llengua que són flexibles per a cada nivell educatiu.** En definitiva, elements que defineixen i integren el currículum. A més, tant els programes educatius d'aprenentatge de llengües com les proves del domini d'una llengua que es fan a Espanya i Catalunya mostren una relació amb els continguts del MECR.

Nivells comuns de referència

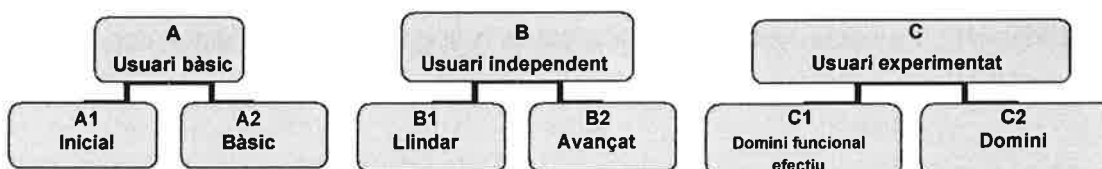
Tal com s'ha comentat anteriorment, un dels usos als quals es destina el MECR és per obtenir la certificació del grau de coneixement de llengües estrangeres a Europa. Per aconseguir-ho, s'han desenvolupat l'esquema descriptiu i els nivells comuns de referència. L'adaptació i ús dels nivells de referència que proposa el MECR són possibles perquè a l'hora de dissenyar-los han tingut en compte els quatre criteris bàsics que, de manera ideal, hauria de tenir qualsevol escala de nivells. Dos dels criteris tenen a veure amb qüestions relatives a la descripció i els altres dos, amb la mesura.

Els criteris que es tenen en compte per a les qüestions relatives a **la descripció** són que l'escala ha d'estar descontextualitzada per tal que es pugui generalitzar en cada context concret. Els descriptors són definicions del que fa un aprenent de llengua estrangera en un context determinat, i els que presenta el MECR són fruit de l'observació directa de molts aprenents de llengües estrangeres en diversos països. Tanmateix, els descriptors d'una escala d'un marc comú s'han de poder adaptar i generalitzar al context en el qual s'aplicaran. La segona qüestió que s'ha tingut en compte és que la descripció s'ha de fonamentar en teories sobre la competència lingüística i, alhora, per a tots els docents i interessats ha de ser fàcil de seguir.

Els dos criteris restants per una escala de nivells de referència tenen a veure amb **la mesura**. Per aquest motiu, els esglaons i nivells de l'escala s'han de determinar objectivament per evitar personalismes i intuïcions a l'hora d'avaluar el grau de competència d'un aprenent. L'altre criteri que cal tenir en compte és que la determinació de diversos nivells i graus d'assoliment ha de reflectir el progrés que es va assolint i, alhora, s'ha de poder adaptar a uns nivells més amplis i a uns altres de més limitats depenent de la seva aplicació (local, pedagògica, nacional, etc.). Els descriptors il·lustratius definits per a cada nivell són fruit de grups de treballs que han emprat una combinació sistemàtica de mètodes intuïtius, qualitius i quantitius com a metodologia de treball.

La proposta del MECR és de **sis nivells** amplis per als aprenents de llengües europees que responen a una **divisió més clàssica de nivell bàsic (A), intermedi (B) i avançat (C)**. La divisió és fàcil d'adaptar i de subdividir segons les necessitats del context en què es vulgui aplicar perquè està concebuda per ser flexible. Per tant, les

ramificacions són del tot possibles segons el context d'aplicació. Els nivells comuns de referència han estat redactats d'acord amb les competències observades en aprenents de llengües estrangeres i no nadius. A continuació mostrem els nivells en un petit esquema acompanyat d'una breu descripció general del que pot fer cada usuari a cada nivell.



Usuari experimentat	C2	Pot comprendre sense esforç gairebé tot el que llegeix o escolta. Pot resumir informació procedent de diverses fonts orals o escrites, reconstruir fets i arguments, i presentar-los d'una manera coherent. Es pot expressar espontàniament, amb fluïdesa i precisió, i distingir matisos subtils de significat fins i tot en les situacions més complexes.
	C1	Pot comprendre una àmplia gamma de textos llargs i complexos i en reconeix el sentit implícit. Es pot expressar amb fluïdesa i espontaneïtat sense haver de cercar d'una manera gaire evident paraules o expressions. Pot utilitzar la llengua de manera flexible i eficaç per a propòsits socials, acadèmics i professionals. Pot produir textos clars, ben estructurats i detallats sobre temes complexos i demostra un ús controlat d'estructures organitzatives, connectors i mecanismes de cohesió.
Usuari independent	B2	Pot comprendre les idees principals de textos complexos sobre temes tant concrets com abstractes, incloent-hi discussions tècniques en el camp de l'especialització professional. Pot expressar-se amb un grau de fluïdesa i d'espontaneïtat que fa possible la interacció habitual amb parlants nadius sense que comporti tensió per a cap dels interlocutors. Pot produir textos clars i detallats en una àmplia gamma de temes i expressar un punt de vista sobre una qüestió, exposant els avantatges i els inconvenients de diverses opcions.
	B1	Pot comprendre les idees principals d'una informació clara sobre temes relatius a la feina, l'escola, l'oci, etc. Pot fer front a la major part de situacions lingüístiques que poden aparèixer quan es viatja a una zona on es parla la llengua objecte d'aprenentatge. Pot produir un discurs senzill i coherent sobre temes que li són familiars o d'interès personal. Pot descriure fets i experiències, somnis, esperances i ambicions, i donar raons i explicacions de les opinions i projectes de manera breu.

Usuari bàsic	A2	Pot comprendre frases i expressions utilitzades habitualment i relacionades amb temes d'importància immediata (per exemple, informacions personals bàsiques, informacions familiars, compres, geografia local, ocupació). Es pot comunicar en situacions senzilles i habituals que exigeixin un intercanvi simple i directe d'informació sobre temes familiars i habituals. Pot descriure, de manera senzilla, aspectes de la seva experiència o bagatge personal, aspectes de l'entorn immediat i assumptes relacionats amb necessitats immediates.
	A1	Pot comprendre i utilitzar expressions quotidianes i familiars i frases molt senzilles encaminades a satisfer les primeres necessitats. Es pot presentar i presentar una tercera persona i pot formular i respondre preguntes sobre detalls personals com ara on viu, la gent que coneix i les coses que té. Pot interactuar d'una manera senzilla a condició que l'altra persona parli a poc a poc i amb claredat i que estigui disposada a ajudar.

A banda dels nivells de referència, el Marc Europeu Comú de Referència conté escales de domini de llengua que van molt bé per a l'avaluació contínua de diversos aspectes relacionats amb la llengua i el destinatari, que s'expliquen en l'apartat que porta com a títol «L'avaluació en el MECR».

Els descriptors il·lustratius dels nivells comuns de referència

Un dels aspectes més interessants que ofereix la descripció dels nivells són els **descriptors il·lustratius** desenvolupats i validats pel MECR. Són molt útils perquè ens ofereixen un banc d'especificacions del que ha de ser la competència en llengües estrangeres, que també es pot aplicar i utilitzar per a l'ensenyament de primeres llengües i per a l'ensenyament de llengües en contextos plurilingües. Els descriptors descriuen tasques concretes o graus concrets d'habilitat en la redacció de tasques. A partir dels descriptors del MECR, es poden establir un conjunt de nivells descriptius per registrar el progrés del domini de la llengua d'acord amb un context concret. Són una eina per ajudar a prendre decisions i reflexionar sobre la pràctica docent. Volem subratllar que els descriptors ofereixen criteris útils per a l'avaluació objectiva i transparent del grau d'assoliment dels objectius i continguts programats per a l'aprenentatge de llengües.

Com a exemple del que acabem d'explicar, el document mostra un quadre per avaluar l'expressió oral en descriptors per als sis nivells de referència i se centra en els

aspectes qualitius següents: repertori, correcció, fluïdesa, interacció i coherència.

Per exemple, per a la coherència diu (2003:52):

C2	Pot produir un discurs coherent i cohesionat, i utilitzar de manera apropiada estructures organitzatives variades, una àmplia sèrie de connectors i altres mecanismes de cohesió.
B2	Pot utilitzar un nombre limitat de mecanismes de cohesió per convertir les seves frases en un discurs clar i coherent, tot i que pot ser que es posi nerviós quan la intervenció és llarga.
A2	Pot enllaçar grups de paraules amb connectors simples com ara <i>í</i> , <i>però</i> , <i>perquè</i> ...

Els descriptors es refereixen a tres metacategories del sistema descriptiu:

- a) **Activitats comunicatives.** Presenten descriptors de capacitats de l'usuari pel que fa a la recepció, la interacció i la producció.
- b) **Estratègies.** Es descriuen els principis per planificar l'acció; equilibrar els recursos, compensar les deficiències durant l'execució i controlar els resultats i fer les correccions necessàries.
- c) **Competències lingüístiques comunicatives.** En aquest cas, presenten descriptors per diversos aspectes de la competència lingüística, la competència pragmàtica i la sociolingüística que es relacionen amb els sis nivells comuns de referència. Els descriptors que apareixen en els capítols 4 i 5 són flexibles i coherents, formulats positivament, i donen una visió de conjunt de la competència comunicativa i lingüística que hauria de tenir el parlant a mesura que va avançant de nivell. A més, són pertinents per a la descripció de l'assoliment real d'un aprenent en l'ESO i el batxillerat, en la formació professional i també en l'educació d'adults.

L'ús de la llengua i l'usuari o aprenent

Sota aquest títol tan suggeridor, el MECR presenta les categories per a la descripció de l'ús de la llengua i de l'usuari o aprenent de llengües en els diversos paràmetres que l'ajudaran a tenir una bona competència comunicativa, atenent als aspectes que detallarem a continuació. El punt de partida és l'ús de la llengua relacionada amb el seu ús en la vida real. Segons el document:

«L'ús de la llengua –que inclou l'aprenentatge– comprèn les accions que realitzen les persones, les quals, com a individus i com a agents socials, desenvolupen una sèrie de competències: les de caràcter general i les competències lingüístiques comunicatives en particular. Les persones utilitzen les competències que tenen a la seva disposició en diversos contextos i sota diverses condicions i limitacions, amb l'objectiu de dur a terme activitats lingüístiques. Aquestes activitats comporten uns processos lingüístics destinats a produir o comprendre textos relacionats amb temes d'àmbits específics, activant les estratègies més convenients per a l'acompliment de les tasques. El control que tenen els participants d'aquestes accions condueix al reforçament o a la modificació de les seves competències.» (2003:27)

El capítol quart convida a la reflexió i ofereix un conjunt de propostes, activitats i estratègies per programar i desglossar els continguts per a cada nivell de referència amb la mostra d'escales descriptives. Els aspectes i categories desenvolupades són els següents:

- El context de l'ús de la llengua. Inclou els àmbits d'actuació, per exemple, el personal, el públic, el professional i l'educatiu, així com les situacions externes dins de cada àmbit.
- Els temes de comunicació en els diversos àmbits al voltant dels quals s'articulen el discurs, la conversa, la reflexió o la redacció.
- Les tasques i finalitats comunicatives segons l'àmbit d'ús, per exemple, la feina, l'ús lúdic o l'ús poètic.
- Les activitats i estratègies comunicatives de producció oral i escrita; de recepció oral, visual i audiovisual; d'interacció oral i escrita; de mediació oral i escrita, i de comunicació no verbal.
- Els processos comunicatius per parlar, per escriure, per escoltar i per llegir, a partir de diverses etapes: la planificació, l'execució i el control.
- El text entès com a element imprescindible per a qualsevol acte comunicatiu lingüístic, tenint amb compte els diversos tipus i canals de comunicació.

Les competències en el Marc Europeu Comú de Referència

El MECR porta inherent les competències de l'usuari o aprenent, ja siguin generals o més específiques de la competència comunicativa. No és d'estranyar, doncs, que els tres elements essencials que defineixen qualsevol competència, el saber (*savoir*), el saber fer (*savoir-faire*) i el saber ser (*savoir-être*) apareguin també com a punts de

reflexió per als usuaris del MECR perquè quan els usuaris d'una llengua o els aprenents tenen una intenció comunicativa posen en joc totes les habilitats de què disposen per assolir el seu objectiu. Amb tot, comentarem amb més detall les subcompetències que defineixen la competència comunicativa: la competència lingüística comunicativa i els seus components; la sociolingüística i la competència pragmàtica.

Un dels primers punts que crida l'atenció en la competència lingüística és el fet que, en ple segle XXI, encara no hi ha un model universal de descripció consensuat per a totes les llengües. Per tant, el MECR especifica que s'han tingut en compte els principals components de la competència lingüística definida com «el coneixement dels recursos formals i la capacitat d'utilitzar-los, a partir dels quals es poden construir i formular missatges significatius ben formats» (2003:141). Seguint en aquesta línia, el document distingeix les competències o subcompetències lingüístiques següents:

- competència lèxica
- competència gramatical
- competència semàntica
- competència fonològica
- competència ortogràfica
- competència ortoèpica

La dimensió de l'ús social de la llengua queda definida dins la competència sociolingüística, atès que la llengua és un fenomen sociocultural. Els aspectes que té en compte el MECR són els següents: els marcadors lingüístics de relacions socials, les normes de cortesia, les expressions de saviesa popular, les diferències de registre i el dialecte i l'accent.

Finalment, la competència pragmàtica, que inclou la competència discursiva i estratègica de Canale (1983), detalla els aspectes que cal que tingui en compte l'usuari sobre la manera com s'organitzen, s'estructuren i s'ordenen els missatges, així sobre com s'utilitzen per a la realització de funcions comunicatives i la seqüenciació segons uns esquemes interactius i transaccionals.

El currículum de la LOE de l'àrea de llengua conté aspectes que esmenta el MECR, sobretot pel que fa a concepcions pedagògiques i didàctiques del que vol dir ensenyar i aprendre llengua per tal d'assolir la competència comunicativa. És profitós, doncs,

tenir com a complement els descriptors i nivells de referència del MECR com a orientació i reflexió per a la pràctica docent.

L'avaluació en el MECR

El capítol 9 tracta de l'avaluació, que **recau sobre tres conceptes clau: la validesa, la fiabilitat i la viabilitat**, a més de la «precisió de les decisions» adoptades per a un nivell d'exigència concret. D'aquesta manera, es vetlla perquè sigui més visible el que s'avalua i com s'interpreta l'avaluació.

L'associació que fem de manera directa del concepte *avaluació* amb el fet de passar unes proves i obtenir una nota que certifiqui el nivell en què estem apareix en el MECR, si bé també s'inclouen llistes de control per a l'avaluació contínua o l'observació informal dels docents.

A banda dels nivells de referència globals esmentats, el MECR també tracta diverses escales de domini de llengua que van molt bé per a l'avaluació contínua o l'autoavaluació. Per exemple, el capítol 4 presenta escales descriptives per a les activitats i estratègies de producció i expressió oral i escrita globals i en alguns casos per a altres aspectes concrets. Si ens fixem en la producció escrita, el MECR proposa escales per a la producció escrita global; per a l'escriptura creativa i per als assajos i informes. Per a les altres habilitats també mostra altres escales de nivell. Així mateix, el capítol següent conté escales descriptives centrades en la competència lingüística comunicativa i les competències que la formen, per exemple trobem escales per al domini del repertori lèxic, el control del vocabulari, la correcció gramatical, etc. Un dels punts que cal tenir en compte a l'hora d'emprar les escales de domini és la determinació precisa de la finalitat de l'escala i l'adequació dels descriptors formulats en l'escala.

Però, a banda de les escales citades, també trobem una distinció funcional entre tres tipus d'escales de domini de la llengua segons si l'escala s'adreça a l'usuari (i defineixi el que l'aprenent pot fer); a l'examinador (escales que se centren en l'actuació de l'aprenent i amb caràcter sumatori), o als responsables de l'elaboració de proves (les escales o llistes d'especificacions se centren en allò que l'aprenent pot fer).

El carnet de llengües i Dialang

El Consell d'Europa va impulsar dues iniciatives per tal de donar a conèixer el contingut del MECR: el carnet de llengües o portafolis i el Dialang. A continuació, en farem una breu referència.

El carnet de llengües o portafolis neix amb la intenció de difondre el MECR entre el professorat, l'alumnat i la societat en general, i compta amb una tradició en el món de l'educació. El Portafolis Europeu de Llengües (PEL) té aspectes comuns amb els portafolis educatius, però té tres parts diferenciades que són: a) el passaport lingüístic; b) la biografia lingüística, i c) el dossier. Podeu trobar més informació sobre el format i el contingut del portafolis a <http://culture.coe.int/portfolio>. Recomanem que vegeu l'experiència d'aplicació del portafolis en l'educació primària de González (2010)

Dialang és un altre projecte impulsat per la Comissió Europea per donar a conèixer el MECR a tot Europa. La seva importància rau en el fet que no dóna certificats i serveix per a l'autoavaluació i la retroalimentació dels aprenents d'una llengua estrangera. Dialang ofereix a joves majors de 15 anys el fet que puguin avaluar els seus coneixements lingüístics en 14 llengües europees en línia i sense càrrecs. Per a més informació vegeu: <http://www.lancaster.ac.uk/researchenterprise/dialang/about>

La LOE i el MECR

El currículum català actual inclou de manera explícita la majoria dels principis del MECR pel que fa a la necessitat de formar parlants plurilingües i interculturals en la societat heterogènia en què vivim. El currículum defineix la competència plurilingüe i intercultural en l'àmbit de llengües per tal de donar eines a l'alumnat per afrontar els reptes de la societat actual. Així mateix, apareix en la redacció de diversos objectius d'etapa i ha condicionat el disseny de l'estructura unitària curricular dels continguts de les llengües, de manera que exigeix una coordinació per part dels docents de totes les llengües que cal ensenyar a l'aula.

«Atesa la realitat social, lingüística i cultural de la nostra societat, cal un ensenyament integrat de les llengües, que coordini els continguts que s'aprenen i les metodologies en les diverses situacions d'aula, a fi que els nens i les nenes (i els nois i noies) avancin cap a l'assoliment d'una competència plurilingüe i intercultural.» (2007: 21834; 21885)

A tall d'exemple, citem textualment les línies en què el currículum justifica el fet d'haver d'aprendre dues llengües a part de la catalana i la castellana, a primària i a secundària, respectivament.

«El reconeixement d'haver d'aprendre dues llengües, a més, és un privilegi que obre les portes a desenvolupar-se en una societat plural oberta a altres cultures. Aquesta obertura es reforça, a més, si considerem la nostra vinculació a Europa, per mitjà del Marc Europeu Comú de Referència per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació de llengües, elaborat pel Consell d'Europa que planteja com a fita aprendre una o dues llengües estrangeres, en coherència amb la competència plurilingüe i intercultural, la capacitat d'utilitzar les llengües amb finalitats comunicatives i de prendre part en la interacció intercultural que té una persona que domina, en graus diversos, distintes llengües i posseeix experiència de diverses cultures.» (2007: 21832; 21883)

Un dels altres aspectes que trobem de manera reiterada en el currículum de la LOE és el fet de potenciar l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua d'ús real, motivat i reflexiu a partir de la llengua parlada. En l'apartat de les competències pròpies de l'àmbit de llengües, tant a primària com a secundària, trobem la competència plurilingüe i intercultural. Mentre que a primària s'explica després de la competència comunicativa, a secundària ocupa el primer lloc. Seguint en aquesta línia, bona part dels continguts de cada curs responen al principi de l'enfocament comunicatiu de llengües basat en l'assoliment de la competència comunicativa.

TASCA 1

Aquesta tasca ha estat cedida per Figueras (2005)

Objectiu: ordenar descriptors d'habilitats d'escales globals del MECR, d'acord amb els sis nivells que presenta, per tal de conèixer les utilitats d'aquest document en l'ensenyament de llengües.

A continuació hi ha quatre de les escales globals del marc sobre la producció oral, la producció escrita, la comprensió oral i la comprensió lectora. Llegiu-les i ordeneu els descriptors de cada graella en relació amb la progressió del domini de la llengua per a cadascun dels nivells de marc (A1, A2, B1, B2, C1 i C2), que hem inclòs en l'annex. En alguns casos trobareu més de sis descriptors per augmentar una mica la dificultat, però cal procedir de la mateixa manera.

Producció oral global	
1	Pot utilitzar frases senzilles i aïllades per parlar de persones i de llocs.
2	Pot fer, d'una manera clara, presentacions o descripcions de temes complexos integrant-hi temes secundaris i desenvolupant els punts concrets fins arribar a una conclusió apropiada.
3	Pot desenvolupar metòdicament presentacions o descripcions clares subratllant apropiadament els punts importants i els detalls de suport pertinents.
	Pot fer descripcions i presentacions clares i detallades sobre una àmplia gamma de temes relacionats amb el seu camp d'interès, i desenvolupar i justificar les idees amb els punts secundaris i els exemples pertinents.
4	Pot produir, de manera planera, fluida i ben estructurada, un discurs clar, amb una estructura lògica i eficaç que ajudi el destinatari a advertir els punts significatius i a recordar-los.
5	Pot fer, d'una manera raonablement fluida, una descripció senzilla d'un dels seus possibles temes d'interès i presentar-la com una successió lineal de punts.
6	Pot utilitzar expressions i frases simples en forma de llista per fer descripcions o presentar d'una manera senzilla persones, condicions de vida o laborals, rutines diàries, el que li agrada i el que no, etc.

Solucionari producció oral global

1	2	3	4	5	6

Producció escrita global	
1	Pot escriure textos clars i ben estructurats sobre temes complexos. En subratlla les idees principals i amplia i defensa els seus punts de vista de manera elaborada, amb idees complementàries, justificacions i exemples pertinents per arribar a una conclusió apropiada.
2	Pot escriure textos clars i detallats sobre una extensa gamma de temes relacionats amb la seva àrea d'interès. Pot sintetitzar i avaluar la informació i els arguments procedents de fonts diverses.
3	Pot escriure expressions i frases simples aïllades.

4	Pot escriure textos complexos de manera clara i fluida, amb un estil apropiat i eficaç i una estructura lògica que ajuda el destinatari a trobar els punts importants.
5	Pot escriure expressions i frases senzilles unides amb connectors simples com <i>i</i> , <i>però</i> i <i>perquè</i> .
6	Pot escriure textos ben connectats sobre una gamma de temes familiars de la seva àrea d'interès i pot enllaçar una sèrie d'elements discrets breus en una seqüència lineal.

Solucionari producció escrita global

1	2	3	4	5	6

Comprensió oral global	
1	<p>Pot comprendre prou per poder respondre a necessitats concretes a condició que la parla sigui clara i lenta.</p> <p>Pot comprendre expressions i frases relacionades amb àrees de prioritats immediates (per exemple, informació personal i familiar bàsica, compres, lloc de residència, ocupació) sempre que la parla sigui clara i lenta.</p>
2	No té dificultat per comprendre qualsevol tipus de parla, encara que estigui articulada al ritme ràpid dels nadius, tant si es tracta de converses cara a cara com vehiculades a través de mitjans de comunicació.
3	Pot comprendre una informació senzilla sobre temes de la vida quotidiana o de la feina, i reconèixer tant el missatge general com els detalls específics sempre que l'articulació sigui clara i l'accent familiar.
4	Pot seguir una intervenció si és lenta i s'articula d'una manera acurada, amb les pauses necessàries per assimilar-ne el sentit.
5	<p>Pot comprendre el llenguatge oral estàndard, cara a cara o vehiculat a través de mitjans de comunicació, tant si es tracta de converses com de discursos sobre temes familiars i no familiars relacionats amb la vida personal, social, acadèmica o professional. Només un soroll molt fort de fons, una estructura inadequada del discurs o la utilització d'expressions idiomàtiques poden influir en la seva capacitat de comprendre.</p> <p>Pot comprendre les idees principals d'una intervenció proposicionalment i lingüísticament complexa, sobre temes concrets o abstractes i en un registre estàndard, incloent-hi les discussions tècniques de la seva especialitat.</p>
6	Pot comprendre les idees principals d'una intervenció clara en llenguatge estàndard sobre temes familiars relatius a la feina, a l'escola, al temps lliure..., incloent-hi les narracions curtes.
7	Pot comprendre prou per seguir una intervenció d'una certa durada sobre temes abstractes o complexos, encara que no siguin de la seva especialitat, tot i que pot ser que hagi de confirmar algun detall, sobretot si l'accent no li és familiar. Pot reconèixer una àmplia gamma d'expressions idiomàtiques i col·loquials, i apreciar els canvis de registre.
8	Pot seguir una intervenció d'una certa durada i unes línies argumentals complexes a condició que el tema sigui bastant familiar i que l'estructura de l'exposició tingui uns marcadors explícits.
9	Pot seguir una intervenció d'una certa durada encara que no estigui ben estructurada i que les relacions entre les idees només siguin implícites i no estiguin indicades explícitament.

Solucionari producció oral global

1	2	3	4	5	6	7	8	9

Comprensió lectora global	
1	Pot comprendre i interpretar de manera crítica gairebé qualsevol forma de llenguatge escrit, incloent-hi textos (literaris o no) abstractes i estructuralment complexos o molt rics en expressions col·loquials.
2	Pot comprendre textos curts i senzills que continguin un vocabulari molt freqüent, incloent-hi un bon nombre de termes de vocabulari internacionalment compartit.
3	Pot llegir amb un alt grau d'autonomia, adaptar l'estil i la velocitat de lectura a diversos textos i objectius i utilitzar les referències convenients de manera selectiva. Posseeix un vocabulari de lectura ampli i actiu, però pot tenir alguna dificultat amb les expressions poc freqüents.
4	Pot comprendre textos molt curts i senzills, si els llegeix frase per frase, per entendre bé noms, paraules familiars i expressions elementals, i si té la possibilitat de tornar-los a llegir quan és necessari.
5	Pot llegir textos que parlen de fets sobre temes relacionats amb la seva especialitat i interessos amb un nivell de comprensió satisfactori.
6	Pot comprendre textos curts i senzills sobre temes corrents si contenen vocabulari molt freqüent i quotidià o relacionat amb la feina.
7	Pot comprendre una àmplia gamma de textos llargs i complexos, i apreciar distincions subtils d'estil i el sentit, tant implícit com explícit.
8	Pot comprendre amb tot detall textos llargs i complexos, tant si es relacionen amb la seva especialitat com si no, sempre que pugui tornar a llegir les parts difícils.

Solucionari comprensió lectora global

1	2	3	4	5	6	7	8

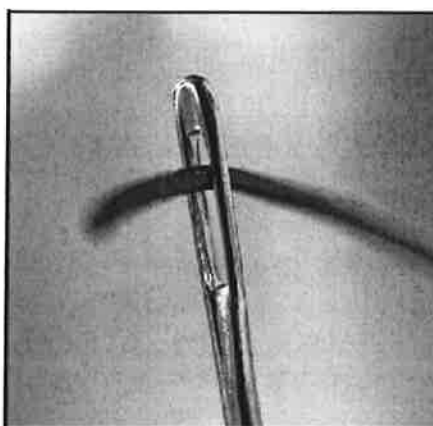
ANNEX

Nivells comuns de referència

Usuari experimentat	C2	Pot comprendre sense esforç gairebé tot el que llegeix o escolta. Pot resumir informació procedent de diverses fonts orals o escrites, reconstruir fets i arguments, i presentar-los d'una manera coherent. Es pot expressar espontàniament, amb fluïdesa i precisió, i distingir matisos subtils de significat fins i tot en les situacions més complexes.
	C1	Pot comprendre una àmplia gamma de textos llargs i complexos i en reconeix el sentit implícit. Es pot expressar amb fluïdesa i espontaneïtat sense haver de cercar d'una manera gaire evident paraules o expressions. Pot utilitzar la llengua de manera flexible i eficaç per a propòsits socials, acadèmics i professionals. Pot produir textos clars, ben estructurats i detallats sobre temes complexos i demostra un ús controlat d'estructures organitzatives, connectors i mecanismes de cohesió.
Usuari independent	B2	Pot comprendre les idees principals de textos complexos sobre temes tant concrets com abstractes, incloent-hi discussions tècniques en el camp de l'especialització professional. Pot expressar-se amb un grau de fluïdesa i d'espontaneïtat que fa possible la interacció habitual amb parlants nadius sense que comporti tensió per a cap dels interlocutors. Pot produir textos clars i detallats en una àmplia gamma de temes i expressar un punt de vista sobre una qüestió, exposant els avantatges i els inconvenients de diverses opcions.

	B1	Pot comprendre les idees principals d'una informació clara sobre temes relatius a la feina, l'escola, l'oci, etc. Pot fer front a la major part de situacions lingüístiques que poden aparèixer quan es viatja a una zona on es parla la llengua objecte d'aprenentatge. Pot produir un discurs senzill i coherent sobre temes que li són familiars o d'interès personal. Pot descriure fets i experiències, somnis, esperances i ambicions, i donar raons i explicacions de les opinions i projectes de manera breu.
Usuari bàsic	A2	Pot comprendre frases i expressions utilitzades habitualment i relacionades amb temes d'importància immediata (per exemple, informacions personals bàsiques, informacions familiars, compres, geografia local, ocupació). Es pot comunicar en situacions senzilles i habituals que exigeixin un intercanvi simple i directe d'informació sobre temes familiars i habituals. Pot descriure, de manera senzilla, aspectes de la seva experiència o bagatge personal, aspectes de l'entorn immediat i assumptes relacionats amb necessitats immediates.
	A1	Pot comprendre i utilitzar expressions quotidianes i familiars i frases molt senzilles encaminades a satisfer les primeres necessitats. Es pot presentar i presentar una tercera persona i pot formular i respondre preguntes sobre detalls personals com ara on viu, la gent que coneix i les coses que té. Pot interactuar d'una manera senzilla a condició que l'altra persona parli a poc a poc i amb claredat i que estigui disposada a ajudar.

CAPÍTOL SEGON



**IMPLICACIONS
METODOLÒGIQUES
DEL TREBALL PER
COMPETÈNCIES**

«L'objectiu central de l'educació és preparar l'alumnat de Catalunya perquè sigui capaç de desenvolupar-se com a persona i de comunicar-se i així pugui afrontar els reptes de la societat plural, multilingüe i multicultural del segle XXI.»

DECRET 142/2007:21832

«La competència comunicativa lingüística és la base de tots els aprenentatges i, per tant, el seu desenvolupament és responsabilitat de totes les àrees i matèries del currículum, ja que en totes aquestes s'han d'utilitzar els llenguatges com a instruments de comunicació per fer possible l'accés i la gestió de la informació, la construcció i comunicació dels coneixements, la representació, interpretació i comprensió de la realitat, i l'organització i autorregulació del pensament, les emocions i la conducta.»

DECRET 142/2007:21827

Introducció

L'allau d'informació que patim en la societat actual comporta una sèrie de canvis, atesa la percepció del que anomenem coneixement, de manera que cada vegada es fa més difícil poder abastar-lo en un sentit ampli de la paraula. Aquest fet comporta una especialització de sabers que fa que aquest coneixement es mostri cada vegada més fragmentat i més caduc. Tenint en compte aquesta situació **urgeix plantejar noves formes de gestió i de pensament que permetin accedir i seleccionar la informació necessària per resoldre un problema en els diversos contextos de la realitat**. Saber gestionar el coneixement avui en dia comporta, des del vessant educatiu, incorporar estratègies i metodologies noves per afavorir que l'alumnat sigui competent, no només durant l'etapa escolar, sinó al llarg de tota la seva vida.

La noció de competència

El món educatiu, atent als canvis que va experimentant la societat, ha incorporat el **concepte de competència** en la darrera llei d'educació, la **LOE**, a fi i efecte de garantir un domini i accés al coneixement per tal d'aplicar-lo en diversos contextos. De ben segur que el mot no ens sona estrany perquè és força conegut en diversos àmbits de la vida, per exemple en el món jurídic, el lingüístic, etc. Així diem que una persona és competent en la feina quan és capaç de realitzar-la de manera correcta, eficient i adequada. Per ampliar coneixements sobre la procedència del terme vegeu el quadre de l'annex 1, en què es veu l'origen i la concepció del concepte en diversos àmbits o el fantàstic llibre de Gimeno Sacristán (2008).

El currículum de la LOE defineix competència com: «La capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diversos sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació.» (DECRET 142/2007: 21823)

Zabala i Arnau defineixen competència com: «Allò que necessita qualsevol persona per donar resposta als problemes amb els quals s'enfrontarà al llarg de la vida. Una intervenció eficaç en els diversos àmbits de la vida mitjançant accions en les quals es mobilitzen, al mateix temps i de manera interrelacionada components actitudinals, procedimentals i conceptuals.» (2007:43-44)

De les dues definicions subratllem la concepció de la competència com una eina que forma part de l'individu i que l'ajuda a afrontar i resoldre diverses situacions que es produeixen en diversos àmbits de la vida amb l'acció, no només de coneixements – que l'escola tradicional només transmetia–, sinó també amb la consideració de les actituds, els valors i els procediments adequats de manera conjunta.

L'aportació del concepte de competència en l'àmbit escolar admet diverses consideracions que qualsevol docent ha de tenir en compte:

- **Anar més enllà de la transmissió exclusiva de coneixements**, típica de l'ensenyament tradicional, per obrir l'aula a noves metodologies i activitats.
- Donar sentit al treball escolar fora del seu àmbit pròpiament dit.
- Respondre a les necessitats de la societat que demana persones amb competències adaptables, transversals i transferibles.
- Definir quina ha de ser la formació essencial i necessària a les escoles per tal que l'alumnat assoleixi les competències que li permetran conduir la seva vida.

Les competències bàsiques

La LOE defineix vuit competències bàsiques que l'alumnat haurà d'adquirir al llarg de l'ensenyament obligatori de primària i secundària. Les competències escollides es consideren fonamentals per a l'aprenentatge i el seu assoliment depèn de totes les àrees i matèries del currículum. Per poder créixer i desenvolupar-se en el context social en què vivim, l'alumnat ha de poder-les desenvolupar de manera

integrada i eficient. En aquest sentit, tot el professorat té una responsabilitat compartida en aquesta finalitat, a banda de la consecució de les competències d'àrea que li són pròpies.

El currículum de Catalunya ha classificat les competències bàsiques de la manera següent. (En el quadre de l'annex 1 es poden veure els criteris que ha seguit el MEC i la comparació entre els dos currículums.)

Quadre 1: Classificació de les competències bàsiques

Competències transversals		Competències específiques centrades en conviure i habitar el món
Competències comunicatives	1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual. 2. Competència artística i cultural.	7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic. 8. Competència social i ciutadana.
Competències metodològiques	3. Tractament de la informació i competència digital. 4. Competència matemàtica. 5. Competència d'aprendre a aprendre.	
Competències personals	6. Competència d'autonomia i iniciativa personal.	

Les competències es divideixen en dos grups: **competències transversals** i **competències específiques centrades a conviure i habitar el món**.

Les competències transversals resulten bàsiques per al desenvolupament personal i la construcció del coneixement. En aquest grup de competències s'insereixen les **competències comunicatives**, que predominen en l'àmbit de la llengua i en altres formes de comunicació vinculades al fet artístic o cultural, fonamentals per entendre i expressar la realitat. **Les metodològiques** tenen a veure amb l'organització del temps, les estratègies d'aprenentatge, la resolució de problemes, la presa de decisions, la planificació, la capacitat de gestionar el propi aprenentatge a partir dels encerts i dels errors, l'habilitat en el procés d'autoavaluació... **Les personals** es relacionen, al nostre entendre, amb un aspecte més individual i un altre de més social. L'individual es reflecteix amb l'automotivació, l'autoconeixement, l'adaptació a l'entorn, la creativitat, la capacitat innovadora i emprenedora. L'aspecte més social es vincula a les

competències centrades a conviure i habitar el món, aquelles que es relacionen amb la diversitat i amb la multiculturalitat, la comunicació interpersonal, el treball en equip, el tractament de conflictes, la negociació, etc., per promoure actituds reflexives i adequades a la realitat social.

Característiques de les competències

Tot i que per molts autors el concepte de competència és difús i porta a confusions [Jonnaert (2003), Gimeno Sacristán (2008)], hi ha una sèrie de coincidències en les aportacions de la bibliografia que ajuden a centrar el concepte de competència i la seva aplicació a l'escola:

- Les competències **es desenvolupen a partir de continguts**. En aquest sentit, no hi ha oposicions entre aquestes dues nocions, ja que la primera exigeix necessàriament la mobilització dels continguts amb la qual cosa queda clar que no es pot entendre de cap manera que l'aprenentatge amb un enfocament competencial impliqui una desaparició de continguts.
- Els continguts canvien quan canvia el referent científic o cultural. En canvi, les competències **són més estables i possibiliten aprendre al llarg de la vida**.
- No tots els continguts afavoreixen els aprenentatges competencials, és per això que **cal prioritzar aprenentatges estratègics**. D'aquí sorgeix la necessitat de seleccionar-los.
- **Les competències contenen continguts procedimentals, actitudinals i conceptuals de manera interrelacionada**. En la major part dels currículums del nostre entorn s'ha fet un esforç de redacció per integrar aquests tres aspectes en la redacció dels continguts de les àrees.
- Les competències **es van refent, modificant i millorant al llarg de la vida** de la persona, amb la qual cosa queda clar que no hi ha un absolut competent, sinó camins que cal seguir i desenvolupar de manera contínua.
- Les competències **es manifesten en accions i tasques que realitza una persona en una situació o un context determinat**, i és per aquest motiu que poden ser avaluades quan s'activen en contextos significatius.

Com actuen les competències?

L'ensenyament per competències comporta partir d'una situació presentada amb tota la seva complexitat i caràcter únic, a partir de la qual l'alumnat haurà de mobilitzar una sèrie de processos cognitius complexos en poc temps [Zabala i Arnau, 2007], que detallem a continuació:

1. Analitzar la realitat que es presenta per identificar els elements o qüestions més destacats que la configuren i així poden tenir una actuació pertinent.
2. Valorar els esquemes d'actuació o els esquemes de pensament més adients per a les qüestions plantejades en un primer moment. Aquests esquemes poden haver estat apresos en l'àmbit escolar o en l'experiència vital dels aprenents.
3. Aplicar aquests esquemes d'actuació o esquemes de pensament a aquesta nova realitat, diferent d'aquell context en què van ser apresos.
4. Mobilitzar tots els components d'una competència de manera interrelacionada (actituds, procediments, fets i conceptes) per a la seva actuació.

Les realitats de les persones mai són les mateixes, sempre són úniques i complexes. És per aquest motiu, que hi ha la necessitat i l'interès perquè les actuacions siguin competents, és a dir, els esquemes d'actuació de l'individu siguin vàlids al màxim per resoldre situacions diverses. L'escola ha de ser una eina més en el correcte desenvolupament de les respostes competencials, i aquesta és la raó per la qual hi ha la necessitat de diversificar situacions i contextos que promoguin esquemes d'actuació d'àmbit competencial.

Canvis metodològics que implica el treball de les competències

A l'hora de dissenyar activitats i/o crear situacions a l'aula que facin possible el desplegament de les competències hi ha quatre referents clau que qualsevol ensenyant ha de tenir en compte:

- **Transversalitat:** seleccionar continguts i opcions metodològiques que generin contextos globals d'aprenentatge des d'un enfocament interdisciplinari.

- **Funcionalitat i significativitat:** establir i prioritzar opcions metodològiques que fomentin l'aplicació dels aprenentatges en diverses situacions i contextos reals, concrets i propers a l'alumnat adequats a les seves característiques.
- **Autonomia:** afavorir les estratègies didàctiques que facin protagonista l'alumnat com ara la comunicació d'objectius, la presa de decisions, la corresponsabilitat en l'avaluació en les activitats d'ensenyament-aprenentatge, la recerca d'informació...
- **Complexitat:** conèixer els instruments conceptuals i les tècniques didàctiques, reconèixer quins són necessaris en la intervenció en situacions complexes i saber-les aplicar segons les característiques de cada situació real que es presenta global i complexa.

El treball per competències comporta la reorganització d'estratègies i de continguts d'ensenyament i aprenentatge que afecten tots els elements que intervenen en qualsevol acció didàctica. Vegem-los detalladament:

Pel que fa als continguts:

- Anar d'un ensenyament academicista basat en continguts prioritàriament conceptuals de sabers a un ensenyament basat en el saber actuar. **L'acció educativa s'ha de centrar en l'aplicació del coneixement en situacions pràctiques i en contextos concrets**, de tal manera que el saber es converteixi en un veritable instrument per a l'acció, per a la vida, i no esdevingui una finalitat en si mateix.

Pel que fa al mestre

- Canviar la visió del **docent** propietari de la seva matèria al de **coeducador i gestor dels continguts estratègics i de les metodologies més adients per desenvolupar competències**. No només s'ha d'actuar com a professor, sinó que cal reflexionar, parlar i debatre sobre tot el procés educatiu en què està implicat l'alumnat.

Pel que fa a l'alumne

- **Potenciar el pas de l'alumne passiu a l'alumne que construeix els seus coneixements a partir dels propis i de la seva activitat**, a partir de la seva interacció amb els altres i amb el medi. Cal subratllar que l'alumnat pot no

manifestar un interès especial per portar a terme aquest canvi, ja que implica un nivell d'implicació i esforç superior. Tanmateix, progressivament ha d'entendre que participar de manera activa en aquesta via farà molt més satisfactori el seu procés d'aprenentatge.

Pel que fa a l'organització

- Presentar activitats que vagin més enllà del treball passiu en silenci i individual a un **treball de reconstrucció compartida dels coneixements** que n'impliqui un de més cooperatiu i en què els diversos ritmes de l'alumnat es facin visibles.

Pel que fa a l'escola

- Anar de l'**escola** separada, aïllada, a la **connectada a altres xarxes** (família, mitjans...) en les quals cadascú ha de jugar el seu paper. Aquestes xarxes enriqueixen i complementen un treball que l'escola no pot fer tota sola.

Pel que fa a l'aprenentatge

- Anar de la perspectiva de l'**aprenentatge** centrada en l'individu a la que **inclou interacció i context**. Des d'aquest enfocament d'aprenentatge, l'aprenent s'enfronta a diversos escenaris que li permetran adoptar diversos esquemes d'actuació per assolir competències.

Pel que fa al context

- Donar al **context** una **importància destacable** sense deixar de banda l'aprenent. D'aquesta manera, els alumnes sabran utilitzar i aplicar els seus sabers en altres contextos.

Pel que fa a la gestió de l'aula

- Gestionar de manera flexible el temps, l'espai i els recursos que permetin el treball en diversos tipus d'agrupacions, de maneres de treballar...

criteris per a la selecció de mètodes pedagògics susceptibles de desenvolupar competències

Després de l'exposició anterior sobre els canvis que comporta treballar a partir d'un enfocament competencial és evident que l'èxit de tot el procés rau, en bona part, en

l'elecció del mètode pedagògic més propici, per exemple, l'enfocament globalitzador, els projectes de treball i els centres d'interès per a primària i l'estudi de casos, els treballs de recerca, etc., per a secundària. És altament recomanable començar sempre per un procés inductiu per arribar després al deductiu. En aquest sentit, quan el docent hagi d'escollir de quina manera portarà a terme l'acció didàctica ha de tenir present:

Partir sempre que sigui possible d'un fet de la vida real, tan proper a l'alumnat com sigui possible, que plantegi un repte que calgui analitzar i tractar des de diversos àmbits del coneixement, malgrat que se'n prioritzi un.

L'alumnat ha d'estar tan actiu com sigui possible i ha d'entendre l'activitat com unes actuacions de les quals entén la direcció i troba sentit, a banda de protagonitzar-les i no només tenir-les en compte. Aquesta actuació implica donar prioritat a l'aprenentatge i enfocar l'ensenyament del professor a potenciar aquestes experiències d'aprenentatge de l'alumnat.

Les competències es desenvolupen quan l'**activitat és significativa**, és a dir, contextualitzada i motivadora. Si bé la motivació no sempre serà possible, la contextualització hauria de merèixer una reflexió especial abans de començar qualsevol seqüència d'aprenentatge.

El **retorn metacognitiu** és indispensable perquè l'alumne es conscienciï dels seus aprenentatges i els pugui aplicar a futures actuacions. Cal preveure en totes les seqüències didàctiques i en tots els cursos moments en els quals l'alumnat tingui el repte d'exposar el camí que ha seguit per aprendre, davant del mestre i interactuant amb els seus companys.

Cal ser conscient que el desenvolupament de les competències comporta més temps que la transmissió de coneixements. Alguns autors, Perrenoud (2004), per exemple, exposen la necessitat de **reduir la densitat dels currículums** per tal de dotar el professorat d'aquest temps per **gestionar el desenvolupament de les unitats didàctiques**. Tot i que acceptem aquesta afirmació, és evident que una bona programació i una millor coordinació de les diverses àrees podrien actuar positivament en assolir el màxim rendiment del temps disponible.

Qualsevol metodologia escollida per al treball de competències ha de **preveure les diverses variables del procés, com l'espai, el temps, l'avaluació, les relacions interactives**, etc. Amb tot, el més important és la seqüència de les tasques. En aquest

sentit, proposem **seguir sempre les tres fases** clàssiques de què parlen Mérieu i Develay (1992), citat a Romainville (2001), que desenvoluparem àmpliament en el capítol quart, dedicat als criteris per a la programació d'una unitat de programació. Presentem succintament els tres moments:

1. La primera fase: **contextualització**, és a dir, l'exercici s'emmarca en el context de la competència que s'ha de desenvolupar.
2. La segona fase: **descontextualització**, s'inicia per l'anàlisi minuciosa de les dificultats trobades pels alumnes en l'exercici global de la competència. Sobre la base d'aquesta constatació, l'ensenyant proposa activitats pedagògiques descontextualitzades i puntuals per tal de superar les dificultats trobades. Aquest moment també té unes implicacions metacognitives de treball de la competència.
3. Aquestes activitats puntuals no tenen sentit si no acaben en una nova fase de **recontextualització**, en què es transfereixen els sabers adquirits.

El desplegament del currículum. L'àmbit de llengües

El currículum actual ha estat més concebut des del punt de vista de la sociologia i la pedagogia que no pas des del de la llengua. Es presenta un currículum molt encarat cap a la societat del futur (Serramona, 2007).

Com hem explicat anteriorment, s'han seleccionat **vuit competències que seran l'eix vertebrador de tota l'escolaritat obligatòria**, en les quals convergeixen totes les àrees i matèries. L'estructura és més senzilla que la de l'anterior currículum, però encara és fàcil perdre's en apartats de competències, àmbits, capacitats i continguts per l'ambigüitat que presenta en alguns moments. Aquest fet també s'intensifica per les repeticions que es donen en els continguts i en els criteris d'avaluació dels tres cicles de primària. A continuació, comentarem els canvis més rellevants en relació amb l'àmbit de llengües respecte de la LOGSE.

Un dels aspectes que apareix reforçat en el document, que ja vam trobar en la LOGSE, és que la llengua és alhora objectiu i mitjà d'ensenyament. Citem textualment:

«[...] La competència comunicativa és la base de tots els aprenentatges i, per tant, el seu desenvolupament és responsabilitat de totes les àrees i matèries del currículum.» (DECRET 142/ 2007:21827). Les estructures lingüístiques les trobem, igual que en el currículum anterior, com a lloc de convergència d'aspectes transversals de les llengües, que poden ser treballades a l'escola.

Per primera vegada es parla del **Programa d'Immersion Lingüística (PIL)** a primària i secundària dependent de la realitat sociolingüística de l'alumnat. Recordem que el programa es va començar a aplicar a les escoles en la dècada dels vuitanta amb la finalitat de potenciar la llengua catalana com a vehicle de cohesió social. El currículum reconeix que un percentatge elevat de l'alumnat no té el català com a llengua familiar i ha dissenyat diverses accions per pal·liar aquesta situació: «El català és una llengua que l'escola ha de tractar amb especial atenció, no només pel seu estatus oficial, sinó també i sobretot pel desconeixement que en té una part de l'alumnat pel que fa als seus usos col·loquials i informals. L'escola té, doncs, la missió de transmetre-la perquè tota la població pugui emprar-la en qualsevol situació comunicativa, fet que ha de garantir la cohesió de tota la societat i evitar així la seva compartimentació en comunitats lingüístiques separades.» (DECRET 142/2007:21833)

La prescripció segons la qual **el català ha de ser la llengua vehicular del centre** es complementa amb l'obligatorietat d'haver d'aprendre dues llengües estrangeres més. Aquesta novetat està totalment relacionada amb **l'assoliment de la competència plurilingüe i multicultural** que explicita la LOE a primària i secundària (vegeu el quadre 1), que segueix els principis exposats al Marc Europeu Comú de Referència al qual ens hem referit en el capítol anterior. En els dos nivells es proposa potenciar el treball d'aquesta competència a partir de la llengua parlada en què l'alumnat assoleixi el paper d'interlocutor en situacions de comunicació de la vida quotidiana. D'aquesta manera, es remet a les necessitats de l'escola actual, on no només les llengües de tractament escolar són importants, sinó totes aquelles que hi interactuen. En una societat cada vegada més heterogènia, cal que totes les llengües siguin valorades.

Un altre aspecte nou és que en el currículum de Catalunya apareix per primera vegada la **competència audiovisual** juntament amb la lingüística, i és curiós veure com al territori del MEC el component audiovisual només es fa explícit en el contingut de l'àrea i no en el títol de la competència. Valorem molt positivament que el llenguatge audiovisual, present en tants suports emprats pels nens, adolescents i adults, s'hagi

inclòs com a element integrador de la competència lingüística. Ens sembla oportú mostrar-ho amb les paraules textuais del decret: «El desenvolupament de la competència lingüística i audiovisual suposa el diferent domini de llengües, tant oralment com per escrit, en múltiples suports i amb el complement dels llenguatges audiovisuals en varietat de contextos i finalitats, com a eina per aprendre a aprendre.» (DECRET 142/2007: 21828).

En l'apartat «Competències pròpies de l'àrea» per a primària i secundària es presenten els tres blocs a partir dels quals s'organitzen els continguts de les àrees lingüístiques.

Quadre 2. Competències pròpies de l'àrea de primària i secundària

Competències pròpies de l'àrea per a primària	Competències pròpies de l'àrea per a secundària
Competència comunicativa: - Competència oral - Competència comunicativa escrita - Competència comunicativa audiovisual	Competència plurilingüe i multicultural
Competència plurilingüe i multicultural	Competència comunicativa: - Competència oral - Competència comunicativa escrita - Competència comunicativa audiovisual
Competència literària	Competència literària

Sota el títol **Àmbit de llengües s'aglutinen totes les llengües** d'ensenyament de l'escola (la llengua catalana, la llengua castellana i la llengua estrangera), en un intent de tractar la llengua com una unitat en què sigui quina sigui la seva manifestació es recullen aspectes comuns a totes les llengües. Aquesta estructura curricular, present a primària i secundària, respon clarament a una intenció clara de promoure la competència plurilingüe i intercultural, ja que hi ha un conjunt de continguts que són comuns a totes les llengües ensenyades, que s'han de transferir de manera global, i sense deixar de banda, altres continguts específics que cal introduir de manera específica en cada llengua.

Abans de passar als continguts de cada curs o cicle, trobem els objectius que apareixen redactats en forma de capacitats i només en alguns casos fan la diferència entre llengües. A continuació, es desglossen els continguts de les àrees que anomenen *lingüístiques* al voltant de tres dimensions que responen a les tres competències pròpies de l'àrea que hem citat anteriorment: la dimensió comunicativa, la dimensió plurilingüe i intercultural i la dimensió literària.

Després de les dimensions apareixen els continguts separats per cicles a primària i per cursos a secundària. A primària, les habilitats clàssiques en llengua apareixen sota els termes següents: l'expressió oral és presenta com «parlar i conversar», la comprensió oral com «escoltar i comprendre», la comprensió escrita com «llegir i comprendre» i l'expressió escrita com «escriure». A més, trobem altres aspectes com els coneixements del funcionament de la llengua i el seu aprenentatge i la literatura que obté un tractament diferenciat dins la dimensió literària. A secundària, en cada dimensió tenim la llista de continguts que cal treballar. Després de fer una lectura acurada del currículum, hem vist que hi ha aspectes vinculats a l'àrea de llengua que contenen una sèrie de continguts clau en el desenvolupament de les capacitats en l'alumne (interacció, comprensió, expressió...). Per a una informació més exhaustiva, llegiu la graella de l'annex 3 que recull tots els continguts de llengua catalana i castellana i literatura de l'ESO per cursos. L'observació d'aquesta graella ens permet adonar-nos que **hi ha continguts que es mantenen estables al llarg de tota l'etapa, i d'altres que progressen i es compliquen a mesura que avancen els cursos**. Ens sembla que aquesta manera de llegir els continguts del currículum facilita enormement la programació, ja que ens fa adonar de quins són els elements centrals de cada curs sobre els quals s'haurà de posar el màxim èmfasi. En el mateix sentit, també es pot observar la graella que hem preparat sobre els criteris d'avaluació al llarg dels quatre cursos de l'ESO (annex 4), en què també es percep aquesta doble línia de criteris permanents i criteris dinàmics.

Finalment, apareixen els **criteris d'avaluació** que serien, més o menys, els objectius terminals per cada cicle i que poden actuar com a objectius del cicle. Cal dir, però, que no tots els continguts es troben de la mateixa manera en els criteris d'avaluació. Per tal de visualitzar-ho millor, a la següent pàgina trobareu l'explicació sintetitzada en un quadre.

La LOE planteja reptes importants per al professorat de Catalunya per tal d'implementar un ensenyament i un aprenentatge a partir d'un enfocament per competències. La finalitat rau en el fet de dotar l'alumnat d'estratègies d'acció variades que mobilitzin tots els seus sabers per actuar en la diversitat de contextos reals de la vida.

Quadre 3. Comparació de l'estructura del currículum de Llengua de primària amb el de secundària

Estructura del currículum de primària	Estructura del currículum de secundària
<p>Introducció a l'àmbit de llengües</p> <ul style="list-style-type: none"> • El tractament de les llengües • Competències pròpies de l'àrea • Aportacions de l'àrea a les CCBB • Estructura dels continguts • Estructures lingüístiques comunes • Consideracions sobre el desenvolupament del currículum 	<p>Introducció a l'àmbit de llengües</p> <ul style="list-style-type: none"> • El tractament de les llengües • Competències pròpies de l'àrea • Aportacions de l'àrea a les CCBB • Estructura dels continguts • Consideracions sobre el desenvolupament del currículum
Objectius generals d'etapa	Objectius generals d'etapa
<p>Continguts (per cicles)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensió comunicativa (parlar i conversar, escoltar i comprendre, llegir i comprendre, escriure, coneixements del funcionament de la llengua i el seu aprenentatge) • Dimensió literària • Dimensió plurilingüe i intercultural • Continguts comuns amb altres àrees 	<p>Continguts (per cursos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensió comunicativa (participació en interaccions orals, escrites i audiovisuals; comprensió de missatges orals, escrits i audiovisuals; expressió de missatges orals, escrits i audiovisuals; coneixements del funcionament del llenguatge i del seu aprenentatge) • Dimensió estètica i literària • Dimensió plurilingüe i intercultural • Continguts comuns amb altres matèries
criteris d'avaluació (per cicles)	criteris d'avaluació (per cursos)

TASCA 2

Objectiu: comparar dos estils didàctics, a partir de la proposta de Perrenoud (1994), per avaluar els avantatges i inconvenients de les decisions que es prenen a l'aula.

Activitat 1

A partir de la lectura de la comparativa de didàctiques proposada, assenyaleu:

- a) Els cinc punts forts i els cinc punts febles de cadascun dels dos models.
- b) Quin d'aquests dos models predomina en el vostre entorn? Raoneu quines motivacions han portat el professorat que us envolta a emmarcar-se en aquest model.
- c) Creieu que hi ha diferències significatives entre l'educació primària i l'educació secundària?
- d) I entre l'ensenyament de les llengües primeres i les llengües estrangeres?

Activitat 2

- e) Creieu que Philippe Perrenoud descriu correctament les estratègies que fan servir els alumnes per no treballar?
- f) Quines són les més habituals en el teu context?
- g) Proposa alguna estratègia que pugui ser útil per reconduir-les.

PERRENOUD, P. (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF éditeur. Comparativa de didàctiques (capítol 5), pàg. 103-114.

Didàctica tradicional	Noves línies didàctiques
<p>Es basa en el control del treball. Remetria a la coneguda alternança de lliçons, exercicis i moments de control dels aprenentatges. Podria contenir diverses variacions dins aquesta estructura.</p> <p>El mestre sol·licita contínuament l'atenció de l'alumne i l'alumne només pot participar de dues maneres, sempre demanant la paraula.</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Respondre qüestions b) Demanar clarificacions sobre allò que no ha entès. 	<p>En línies generals, s'ha de dir que aquest epígraf no suposa una oposició total a la columna anterior. La majoria de mestres disposen de diversos registres didàctics i s'adapten segons les circumstàncies.</p> <p>S'han d'entendre com si fossin línies de treball més que com un compendi de característiques.</p> <p>En general, les noves didàctiques es caracteritzen per:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) L'alumne passa a ser un subjecte actiu del seu aprenentatge.

<p>Les tasques assignades als alumnes deriven de la lògica del control: el treball és exigit pel mestre, realitzat sota la seva supervisió i avaluat per indicar els camins de correcció.</p>	<p>b) Hi ha una construcció progressiva dels coneixements, que es fa no només amb les tasques, sinó també amb les interaccions socials entre alumnes i entre alumne i professor.</p> <p>c) Voluntat de potenciar les competències globals i la interdisciplinarietat.</p> <p>d) Voluntat d'obrir l'escola a la vida real dels alumnes.</p> <p>e) Respecte a la diversitat.</p> <p>f) Es valora l'autonomia de l'infant.</p> <p>g) Es potencia la motivació i el plaer en l'aprenentatge.</p> <p>h) Es valoren els aspectes cooperatius del treball escolar.</p> <p>i) Es posa de relleu la importància en la formació de la persona, en lloc de centrar-se únicament en els sabers.</p>
<p>TASQUES TRADICIONALS Totes les característiques de les tasques estan dirigides a afavorir un control a la vegada omnipresent i econòmic per part del mestre</p>	<p>NOVES TASQUES Les tasques següents indiquen tendències molt diverses d'una aula a una altra i, òbviament, no es presentaran mai alhora. També cal reconèixer que alguns alumnes poden sentir-se angoixats per aquesta dinàmica</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Els alumnes realitzen tasques idèntiques a la vegada. 2. Les tasques tenen un procés únic i, per tant, són tancades. 3. Les tasques estan fragmentades per afavorir el control. Es potencien les tasques elementals desproveïdes de context. 4. Les consignes de les tasques segueixen un patró estàndard, tot evitant el problema de la no-comprensió de les consignes. 5. Les tasques són essencialment escrites. 6. El treball té un caràcter individual. 7. Les tasques tenen un caràcter quantificable, amb una retribució calculada. 8. Hi ha una alternança ràpida de tasques curtes. 9. Les tasques han de ser relativament 	<ol style="list-style-type: none"> 1. No tots els alumnes fan sempre la mateixa cosa en el mateix moment. 2. Les tasques són obertes o, com a mínim, contenen passos parcialment originals. 3. Les tasques són globals i neixen d'un problema real. 4. Les consignes de les tasques són menys estereotipades, ja que es van conformant a mesura que avança el projecte. 5. Les tasques freqüentment usen l'oral. 6. Sovint hi ha tasques assumides col·lectivament. 7. És difícil comparar el rendiment dels uns amb els altres, l'avaluació esdevé més global i intuïtiva. 8. Les tasques poden tenir una durada llarga, superant les lògiques dels horaris. 9. No es trien les tasques per la seva

<p>fàcils per afavorir que la majoria no demani ajut.</p> <p>10. Les consignes tenen un caràcter poc interactiu per limitar les intervencions del mestre.</p>	<p>facilitat o possibilitats de correcció, sinó per la seva utilitat pràctica o el seu interès. Es pot donar el cas que costin molt de realitzar i calgui molt ajut del mestre.</p> <p>10. Les tasques es defineixen progressivament i es concerten parcialment amb els alumnes.</p>
<p>Cinc estratègies clàssiques de l'alumnat atès l'ensenyament tradicional per evitar treballar</p>	<p>Noves estratègies de l'alumnat, tenint en compte que se'n poden aprofitar del treball tradicional, matisades d'alguna manera</p>
<p>1. L'alumne accepta dòcilment el que li proposen, sense qüestionar-se res.</p> <p>2. L'alumne fa la feina ràpidament per treure-se-la de sobre, sense atenció.</p> <p>3. L'alumne treballa extremadament lent i troba mil excuses per diferir el començament de l'activitat.</p> <p>4. L'alumne es veu incompetent per fer res, i només comença si hi ha un pilotatge total del docent.</p> <p>5. L'alumne es revolta obertament, tot i el risc que corre amb aquesta actitud.</p>	<p>1. Acaparar les tasques tradicionals per minimitzar riscos i no haver-se de plantejar gaire coses.</p> <p>2. Pot aparèixer el rol d'organitzador de les tasques dels altres, de coordinador, de portaveu.</p> <p>3. Desaparèixer en els punts febles de l'activitat, tot evitant proposar ni aportar res.</p> <p>4. Activisme desordenat que no duu enlloc coherent, es podria dir hiperactivitat.</p> <p>5. Convertir-se en un cavaller sol, desmarcant-se del grup classe i inventar un currículum centrat en els propis interessos. Lògicament, això només serà possible en els millors alumnes.</p>

TASCA 3

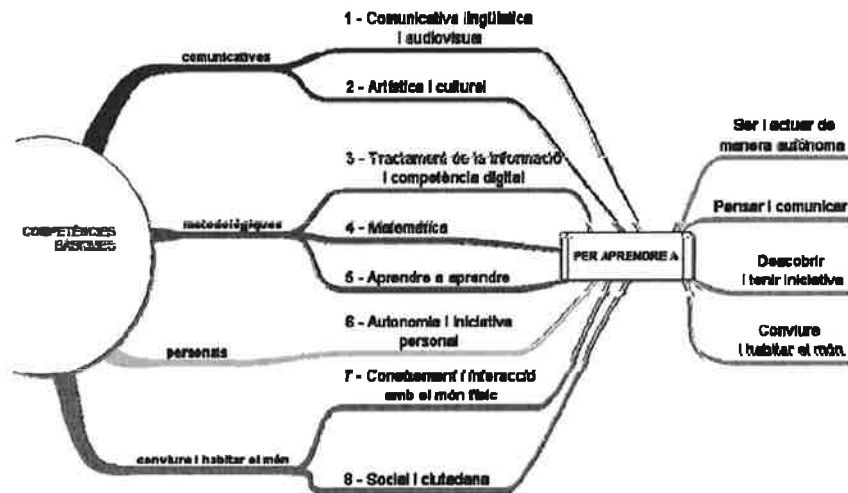
Objectiu: reflexionar sobre les actuacions a l'aula afavoridores del desenvolupament de les competències bàsiques, a partir de la pròpia experiència com a docent.

Sovint creiem que les noves tendències didàctiques impliquen un capgirament total de la nostra pràctica a les aules. La voluntat de posar el desenvolupament de les competències bàsiques al centre de l'acció educativa de l'ensenyament obligatori implicarà més o menys canvis segons la dinàmica que cadascú tingui establerta a la seva pròpia aula. Amb tot, abans d'iniciar qualsevol canvi, cal tenir present que s'han d'aprofitar totes aquelles dinàmiques i activitats establertes que assoleixen ja els objectius que es plantegen, és per això que us proposem l'activitat següent:

Activitats

1. Ompliu la primera columna de la graella següent amb **activitats o dinàmiques d'aula de llengua i literatura** que considereu **habituals** en el vostre context educatiu que afavoreixen el **desenvolupament** de cadascuna de les vuit competències bàsiques.
2. A continuació, ompliu la segona columna amb aquelles **activitats o dinàmiques d'aula de llengua i literatura** que també considereu **habituals**, però que **no afavoreixen** el desenvolupament de les competències bàsiques.

Competències bàsiques

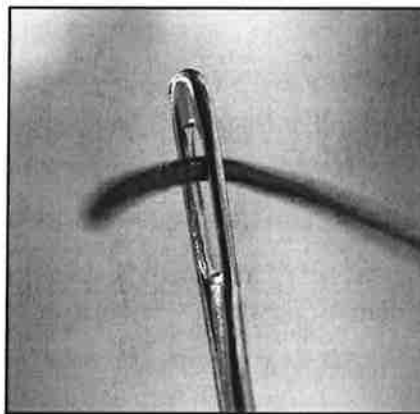


Diapositiva extreta del document de difusió del decret per qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya 2007

Competència bàsica	Activitats que n'afavoreixen el desenvolupament	Activitats que NO n'afavoreixen el desenvolupament
Comunicativa lingüística i audiovisual		
Artística i cultural		
Tractament de la informació i competència digital		
Matemàtica		

Competència bàsica	Activitats que n'afavoreixen el desenvolupament	Activitats que NO n'afavoreixen el desenvolupament
Aprendre a aprendre		
Autonomia i iniciativa personal		
Coneixement i interacció amb el món físic		
Social i ciutadana		

CAPÍTOL TERCER



CRITERIS PER A LA PROGRAMACIÓ D'UN CURS DE LLENGUA

«El desenvolupament del currículum en cada centre i en cada aula implica disposar d'autonomia curricular, és a dir, que l'equip docent responsable de la seva aplicació pugui adaptar el currículum a les característiques del grup de nens i nenes i a la situació socioeconòmica i lingüística del centre i el seu entorn social. La finalitat del desenvolupament curricular és la millora del nivell educatiu de tot l'alumnat per conciliar la qualitat de l'educació amb l'oferta educativa.»

DECRET 142/2007:21823

Introducció

Programar un curs de llengua i literatura no pot ser una tasca feixuga i burocràtica, ja que això la converteix en inútil i, en molts casos, impossible. Si entenem que el temps és un dels béns fonamentals de l'educació, cal que tots els professionals programin d'una manera que resulti **operativa**, i que sigui prou senzilla, rigorosa, útil i eficient per no desencoratjar-los el curs següent. La feina dels formadors [i dels legisladors] és fer possibles unes programacions d'aula **factibles**. Un docent que imparteixi tres o quatre nivells ha de poder elaborar i avaluar les seves programacions sense que això impliqui un trasbals en la seva activitat professional. Per un moment ens podem imaginar la sagnia econòmica que significaria tenir milers de docents hores i hores creant documents per ser arxivats: no ens podem permetre aquest malbaratament del temps professional. En conseqüència, podem afirmar que un currículum que s'ha de *traduir* als docents és necessàriament un currículum condemnat al fracàs, fet que hauria de ser previst en qualsevol acte legislatiu. S'haurien de tenir sempre presents les paraules de Torres (2008:143):

«La experiencia de las reformas de las últimas décadas, así como los resultados de numerosas investigaciones sobre cómo de implementan las filosofías pedagógicas que acompañan a las leyes educativas, son tozudas a la hora de manifestar que sin una verdadera implicación del profesorado el fracaso está asegurado. Lo más que acostumbra a conseguirse es forzar a las profesoras y profesores a que en sus documentos, más o menos burocráticos, utilicen hasta la saciedad esos nuevos vocablos.»

«El desenvolupament del currículum en cada centre i en cada aula implica disposar d'autonomia curricular, és a dir, que l'equip docent responsable de la seva aplicació pugui adaptar el currículum a les característiques del grup de nens i nenes i a la situació socioeconòmica i lingüística del centre i el seu entorn social. La finalitat del desenvolupament curricular és la millora del nivell educatiu de tot l'alumnat per conciliar la qualitat de l'educació amb l'equitat en l'oferta educativa.»

DECRET 142/2007:21823

Introducció

Programar un curs de llengua i literatura no pot ser una tasca feixuga i burocràtica, ja que això la converteix en inútil i, en molts casos, impossible. Si entenem que el temps és un dels béns fonamentals de l'educació, cal que tots els professionals programin d'una manera que resulti **operativa**, i que sigui prou senzilla, rigorosa, útil i eficient per no desencoratjar-los el curs següent. La feina dels formadors [i dels legisladors] és fer possibles unes programacions d'aula **factibles**. Un docent que imparteixi tres o quatre nivells ha de poder elaborar i avaluar les seves programacions sense que això impliqui un trasbals en la seva activitat professional. Per un moment ens podem imaginar la sagnia econòmica que significaria tenir milers de docents hores i hores creant documents per ser arxivats: no ens podem permetre aquest malbaratament del temps professional. En conseqüència, podem afirmar que un currículum que s'ha de *traduir* als docents és necessàriament un currículum condemnat al fracàs, fet que hauria de ser previst en qualsevol acte legislatiu. S'haurien de tenir sempre presents les paraules de Torres (2008:143):

«La experiencia de las reformas de las últimas décadas, así como los resultados de numerosas investigaciones sobre cómo de implementan las filosofías pedagógicas que acompañan a las leyes educativas, son tozudas a la hora de manifestar que sin una verdadera implicación del profesorado el fracaso está asegurado. Lo más que acostumbra a conseguirse es forzar a las profesoras y profesores a que en sus documentos, más o menos burocráticos, utilicen hasta la saciedad esos nuevos vocablos.»

Els principis que han de regir les unitats de programació han de ser prou fàcils i sistemàtics per ser entesos, assimilats i automatitzats pel professorat, han d'admetre revisions realistes a final de curs i, això seria ideal, les programacions han de poder ser llegides pels companys de feina per tal de compartir tot aquest procés. Entenem, així, que **les programacions són un instrument de comunicació entre els professionals de l'educació**. Per tant, com a bon mitjà, cada unitat de programació ha de tenir uns apartats regulats prou concentrats i realistes per tal que el professorat la pugui escriure, el cap de departament la pugui contrastar, el coordinador pedagògic la pugui entendre, inspecció la pugui revisar i l'opositor la pugui defensar. La prova de validesa d'una programació s'acostaria, per tant, a l'avaluació positiva d'aquests cinc agents del món educatiu.

La tradició històrica del fet de programar s'allunya de la situació ideal que acabem d'esmentar perquè diversos factors han contribuït a la complicació d'aquesta tasca fonamental en el tarannà educatiu. No exposarem aquests factors, però, amb tot, volem subratllar que la filosofia de les nostres afirmacions s'acostarà a la idea d'operativitat que hem esbossat més amunt i defugirà, sempre que sigui possible, la visió de la programació com un cim inassolible.

Factors contextuais relacionats directament amb la programació d'un curs¹

Segons la convocatòria d'oposicions a professorat a Catalunya del març del 2009: «La programació didàctica inclourà la **planificació del currículum** d'una àrea, matèria, crèdit o mòdul relacionats amb l'especialitat per a la qual es participa, en la qual s'hauran d'especificar **els objectius, les competències que es desenvolupen, els continguts, els criteris d'avaluació, la metodologia, les connexions amb altres àrees, matèries, crèdits o mòduls relacionats i la distribució temporal, així com l'atenció a diversitat, si s'escau.**» [Resolució EDU/530/2009, de 26 de febrer, p. 26]. Ens hem volgut fixar, justament, en aquesta resolució perquè és un dels pocs moments en què l'Administració ha puntualitzat què ha de ser una programació per competències, quins nivells de concreció pot tenir (àrea, matèria, crèdit o mòdul) i quins apartats obligatoris ha de

¹ Durant el mes de febrer i març del 2009, el Departament d'Educació ha presentat diversos documents que actualitzen alguns dels aspectes que citem a continuació. Recomanem la lectura d'aquests textos, referits a la bibliografia, ja que el contingut que s'hi exposa manté una gran sintonia amb el que trobareu en el nostre treball. Al final d'aquest capítol hi trobareu la referència concreta.

contenir. És possible que hi hagi millors definicions, però, com a membres d'un mateix sistema educatiu, hauríem de valorar el potencial positiu que tindria la uniformitat de criteris en una tasca com la programació, i aquesta uniformitat només es pot general en documents que prevegin tot el sistema educatiu.

Si una programació sempre preveu un context d'aplicació més o menys concret, és bo que ens plantegem quins elements hem de tenir en compte d'aquest context i, en la mesura que sigui possible, que perfillem quins matisos presenten en l'actual situació de l'ensenyament a Catalunya. A continuació, presentem els **factors que interactuen** i que no es poden deixar de tenir en compte: el currículum, el temps escolar, el context d'aplicació, els controls i avaluacions externs i el destinatari de la programació.

a) El currículum que serveix de marc d'actuació

En la majoria d'ensenyaments reglats, hi ha un currículum elaborat per les autoritats pertinents que indica, entre altres circumstàncies, els objectius fonamentals de l'ensenyament, els continguts que s'han d'impartir, la metodologia que es recomana, els indicadors preferents d'avaluació i el nombre d'hores que cal programar.

Fins ara, en la majoria de currículums s'imposava la lògica de les matèries, de manera que hi havia una base disciplinària sobre la qual programar. **En un enfocament per competències**, la «matèria» que cal tenir en compte pot variar i ampliar-se geomètricament, per la qual cosa **es fa necessari establir quins continguts resulten prioritaris per al desenvolupament de les competències que es volen assolir.**

Quin to presenten els actuals currículums de l'àrea de llengua?

Tot i que s'ha debatut molt sobre aquest aspecte, podríem enunciar una sèrie d'idees:

- a) Hi ha molts currículums oficials i **no tots segueixen les mateixes línies** [educació Infantil, educació primària, educació Secundària, batxillerat, educació de persones adultes, EOI]. És possible que de tots emani la mateixa filosofia competencial, però els formats són diferents.
- b) Es dóna prioritat al desenvolupament de diverses competències de l'aprenent per sobre de la transmissió de continguts concrets d'altres moments educatius. Una de les conseqüències principals d'aquesta idea és la **interdisciplinarietat** d'aquestes **competències** i, per tant, la necessitat d'establir ponts entre les programacions quan intervé professorat diferent. El treball en equip i la necessitat de preveure sempre les competències bàsiques resulten imprescindibles.
- c) **Integració dels currículums de totes les llengües** amb la necessitat de programar-les conjuntament.
- d) Irrupció de la **dimensió plurilingüe i intercultural** com un pilar de l'educació lingüística de l'alumnat en relació amb el MECR.
- e) Es tracta d'un **currículum molt metodològic**. Tant el de l'ESO com el de l'educació primària, posen l'èmfasi en tot moment en la manera com s'han d'impartir les classes: treball cooperatiu, aprendre a partir dels propis errors, ús aplicat de les TIC, fer servir la llengua de manera comunicativa, defugir la transmissió de coneixements, defugir enfocaments *gramaticalistes*, potenciar la lectura i les biblioteques...
- f) En el currículum de l'ESO hi ha una **llista de continguts molt àmplia i variada**. Costa trobar-hi els continguts tradicionals, sobretot els relatius al sistema lingüístic. Per contra, es mantenen els relatius a la dimensió plurilingüe i intercultural de manera gairebé explícita.

b) El temps escolar del qual es disposa

El factor del temps escolar del qual es disposa resulta clau, ja que aquest temps no es pot allargar ni escurçar. La formació es mesura per hores i, en conseqüència, una de les decisions més importants del programador és triar allò imprescindible i el que es pot deixar en un segon pla, bàsicament atenent al currículum que hi ha establert.

Temporitzar és justament adequar tot allò que es pretén assolir al temps real de què es disposa.

Quantes hores de llengua i literatura hi ha en el currículum?

No farem una llista completa perquè seria inútil, però queda clar que la reducció d'hores lectives en el batxillerat (70 per curs en cada llengua) o en els mòduls d'adults condiciona enormement la possibilitat de desenvolupar alguns continguts.

c) El context d'aplicació de la programació

En aquest punt, entendriem que entren en joc, com a mínim, tres elements: **el professorat, l'alumnat i els elements materials.**

- Pel que fa al **professorat**, sovint és l'encarregat de programar, tot i que en alguns casos no sigui així. Entre els molts factors que cal tenir en compte en voldriem citar dos: la **formació** i la **història professional** de cada un. Aquests dos elements condicionen la viabilitat de qualsevol programació i no cal oblidar-ho en cap moment. Cada professor és el resultat de la seva formació i, per tant, no es pot defugir una realitat: no podrà fer coses per a les quals entengui que no està preparat en aquell moment.

Simultàniament, el professorat ha viscut un gran nombre de situacions d'aula i, per tant, es trobarà més còmode i útil en unes que no pas en les altres. Si no percep que hi ha una nova via que li pugui suposar un benefici, no canviarà. Recordem que una aula és un espai social de difícil gestió on, a banda dels reptes propis de les àrees, intervien simultàniament molts interessos i lluites personals, sovint ocults. Cada professional de l'educació ha desenvolupat les seves estratègies personals de gestió (i a vegades de supervivència). Proposar-li activitats o formes de funcionament que alterin aquests costums adquirits no és gens fàcil si no hi veu una via de millora possible. Sense **ordre** no hi ha classe ni aprenentatge de cap tipus. La majoria de pràctiques que desenvolupen els docents, a més, parteixen de l'autoconvenciment que són útils. De manera més o menys conscient, cada professional ha destriat estructures, activitats, exemples, paraules, bromes, fórmules... que li han funcionat i de les quals es refia. Per tot això, sembla clar que cal ser profundament respectuós amb aquestes pràctiques i creences professionals de primera línia, ja que contradir-les o criticar-les implica directament el rebuig. Qualsevol model de programació ha de poder integrar aquestes actuacions automatitzades del professorat, autèntic mestre de l'aula.

Són freqüents les veus que expliquen com hauria de ser el professional de l'educació del segle XXI. Àngel Pérez Gómez (2008:95), per exemple, ens diu: «*La función docente ha de sufrir evidentemente un cambio tan radical como el resto de los componentes del sistema educativo. La mirada ha de trasladarse de una concepción del docente como un profesional definido por la capacidad para transmitir conocimientos y evaluar resultados, a un profesional capaz de diagnosticar las situaciones y las personas; diseñar el currículum ad hoc y preparar materiales; diseñar actividades, experiencias y proyectos de aprendizaje; configurar y diseñar los contextos; evaluar procesos y tutorizar el desarrollo global de los individuos y de los grupos.*» Ara bé, com és realment aquest professorat?

Com és el nostre professorat?

Cada cop són més freqüents els estudis sobre les creences del professorat de les diverses àrees; els quals ens donen moltes pistes sobre l'acció didàctica. És evident que la diversitat és extrema, però cal tenir en compte alguns elements que necessàriament condicionen el seu **perfil general**:

- a) Si bé el professorat d'infantil i primària rep una **formació inicial** prou densa en didàctica, està clar que el de secundària té un perfil bàsicament filològic. Ha rebut molt poca formació inicial didàctica (CAP) i la majoria dels seus antics professors actuaven segons els principis de la transmissió de coneixement.
- b) Pel que fa a la **formació contínua**, depèn exclusivament de la iniciativa de cada docent, per la qual cosa ens podem trobar en un mateix centre professorat que està completament al dia de les noves tendències amb d'altre (potser fins i tot més jove) que desconeix absolutament cap alternativa a l'ensenyament tradicional.
- c) Les vies d'**accés** (alguns cops massa laxes) a la **docència** de la llengua estrangera en alguns nivells del currículum condicionen el nivell del professorat que imparteix aquestes àrees.

- Pel que fa a l'**alumnat**, el més comú és referir-se al respecte a la diversitat, al nivell de competència inicial, a la seva procedència o costums... Voldriem insistir, en canvi, en un altre element que no sempre es té en compte. Tot i que les possibilitats de canvi de l'alumnat solen ser molt més altes que les del professorat, aquestes no són il·limitades. Els discents també tenen una història escolar que els condiciona: saben què valoren els professors, què és important i què és secundari, quan cal callar i quan es pot parlar, quan cal fer els exercicis i quan no és imprescindible seguir les normes. Saben, a més, en quina mena d'activitats són destres (i, per tant, solen triomfar) i en quines solen fracassar. El fet que a una part de l'alumnat li agradi copiar o fer exercicis repetitius no ens pot deixar impassibles. Per tant, proposar activitats o seqüències molt diferents a les que estan acostumats els pot motivar però, a la vegada, els pot desconcertar. Segurament, el desconcert és una entrada cap al coneixement, però no es pot deixar de tenir en compte que els alumnes desconcertats trepitgen arenes movedisses i que, per començar, necessitaran més temps que per fer activitats més lligades a la seva història escolar.

Com és el nostre alumnat?

Aquesta pregunta l'haurà de respondre cada programador sobre el seu nivell, no gosem anar més enllà, però queda clar que l'interès per aprendre, condició *sine qua non* perquè aquest es doni, no és constant en tots els nivells educatius en què treballem. Partir de la idea que tot l'alumnat vol aprendre (o de la contrària) ens sembla temerari. Quéva (2008) explica la por d'aprendre d'alguns alumnes. L'aprenentatge –afirma– és un procés que implica la fortalesa de qüestionar el món tal com el coneixem, molts alumnes no són capaços de fer aquest esforç per qüestionar-se el que tenen establert. La passivitat mental i la dificultat de relació són inherents als alumnes amb dificultats.

- Els **elements materials** sempre condicionen qualsevol programació. Un dels elements més visibles és tot l'**arsenal en tecnologies** de la informació. No cal que ens estenguem en aquest tema, perquè qualsevol que hagi programat activitats centrades en les noves tecnologies sap que haurà de prendre unes precaucions per garantir l'èxit de l'activitat.
- Un altre element material que s'ha de tenir en compte és si el centre o aula té previst emprar algun **manual o material didàctic**. Assegurar-se que la programació plantejada s'adeqüi a les possibilitats del material és una bona opció per no tenir problemes. Programar implicarà decidir quina part d'aquest manual s'empra, com s'empra i en quin moment es fa. La lògica dels autors no s'ha de correspondre amb la de cada docent de manera sistemàtica. Com diuen els manuals de didàctica, «el manual ha de ser un recurs més, no l'únic recurs».

Com són els elements materials del nostre entorn?

Pel que fa a les **tecnologies de la informació i la comunicació**, creiem que, actualment, el seu ús depèn més de la competència del professorat que no pas de la dotació de cada centre. Òbviament, tot és millorable, però la majoria de centres públics disposen d'aules d'informàtica, canons de projecció, connexions a Internet, televisions, reproductors de vídeo i DVD...

Pel que fa als **manuals**, cada cop hi ha més estudis sobre aquest tema, però sembla que hi ha dos elements que s'han de tenir en compte: la falta d'unitat de les unitats didàctiques i la pervivència d'una filosofia de la transmissió. Val a dir que les editorials fan els llibres que el professorat vol tenir a l'aula, i és per això que hi ha llistes immenses d'exercicis, per exemple, que fomenten un activisme que no sempre té gaire sentit. De tota manera, sembla clar que seguir els manuals fil per randa no assegura normalment participar de la filosofia del currículum actual i, a més, no s'ajusta al temps escolar de què es disposa.

d) Els controls i les avaluacions externs

Un altre factor que cal tenir en compte és el dels **controls i les avaluacions externs**, ja que condicionen enormement les programacions possibles. Moltes de les nostres etapes educatives acaben amb controls externs: la més clara és la selectivitat, però moltes de les titulacions d'adults, per exemple, també acaben amb un examen extern. A més, el suposat nivell d'un centre es mesura massa sovint amb paràmetres d'aquest tipus, els quals no sempre s'adiuen amb els principis que els currículums proposen. Curiosament, a més, un dels arguments a favor del nou currículum emana dels resultats de l'avaluació externa més famosa dels nostres dies: l'Informe Pisa elaborat per l'OCDE.

Quins controls externs hi ha en el nostre sistema educatiu?

- Les **proves de certificació** de l'Escola Oficial d'Idiomes o del Graduat de Secundària per a Adults.
- La totpoderosa **Selectivitat**, que condiona enormement tot el batxillerat i, de retruc, bona part de l'educació secundària.
- El **percentatge de graduats d'ESO dels instituts**. Tothom que ha treballat en un institut sap la importància que té aquesta xifra per a les direccions, per a la inspecció i per al departament. En aquests cas, però, interessa el nombre i no tant com s'hi ha arribat.
- Les **proves de competències bàsiques amb deu i catorze anys**. Sembla clar que la de secundària no ha tingut en molts centres la volada que s'esperava.
- La **futura prova a l'alumnat de sisè**, tot i que sembla que només serà informativa.

e) El destinatari de la programació

Quan ens plantegem elaborar una programació, a banda de l'ensopiment que sovint ens agafa, hi ha el temor de si estarà ben feta: el sentiment de tràmit és molt present, ja sigui per una falta de tradició, pel cansament de les reformes contínues o per les facilitats que ofereix la indústria editorial.

Ja hem dit al començament que si elaborar una programació és excessivament complicat i ens ha de provocar angoixa no anem pel bon camí. I no anem pel bon camí, perquè, molt probablement, **acabarem confegint un document tan complex que no ens servirà per a l'acció a l'aula**. Per aquest motiu, seria important tenir en compte el destinatari de la programació que un docent (o un grup de docents) està portant a terme, sobretot perquè afecta el **nivell de concrecions i d'explicitacions** que cal realitzar. En una àrea com la

nostra, en què tots els continguts i competències estan interrelacionats, explicitar-ho sempre tot porta a la paràfrasi contínua, d'aquí que hàgim d'establir límits. Se'ns acuden quatre nivells de concreció perfectament discutibles:

1) Programació per presentar-se a unes oposicions

El gran avantatge d'aquestes programacions és que contenen uns apartats obligatoris i unes dimensions màximes que no es poden sobrepassar. És curiós observar com moltes programacions de centre són encara més extenses. Creiem que aquest hauria de ser el nivell màxim de concreció, ja que se situa en un moment culminant de la carrera professional d'un docent, quan ha de donar el màxim d'ell mateix.

2) Programació sol·licitada explícitament per Inspecció o per la direcció del centre amb l'objectiu de ser avaluada

Sembla clar que totes les programacions poden ser avaluades, però a la pràctica és impossible que ho siguin. Justament per això, no se solen avaluar per sorpresa, sinó que hi sol haver un avís previ o una convocatòria associada. Aquesta programació hauria de seguir els principis exposats per l'Administració, tot i que el seu nivell d'explicitació podria ser més baix, ja que s'hauria de poder justificar oralment.

3) Programació en el marc d'un cicle, d'un departament didàctic...

Sembla clar que aquest «segon nivell de concreció» hauria de ser la tasca fonamental de l'equip de professorat que actuen en un determinat centre com a professors de llengua. Entenem que aquesta programació exposa els principis bàsics de funcionament de tots els nivells de l'àrea de llengua i literatura. Podríem enumerar-ne algunes característiques:

1. Participa del currículum oficial i n'és una concreció. En aquest sentit, es poden agafar literalment molts dels seus components si cal escriure'ls: objectius generals, criteris d'avaluació, etc.
2. Ha de posar l'èmfasi sobre concrecions metodològiques fonamentals, per exemple: criteris de correcció de textos, criteris per a la selecció de lectures, possible llista de lectures obligatòries, metodologia de treball de les lectures, ús de la biblioteca, distribució dels continguts TIC, possibles projectes d'àrea...
3. Ha de ser prou breu com per ser revisat a final de cada curs de manera eficient. La seva brevetat ha de permetre a qualsevol professor/a substituït entendre'l amb rapidesa i facilitat.

4. Podria situar-se com a marc de cada programació individual de curs.

4) Programació individual de curs

La programació individual de curs és el document d'ús personal que empra cada mestre/a en la seva acció didàctica dia a dia. Com que té en compte tot el que s'ha dit en el punt 3, no ha de reincidir en orientacions metodològiques reiteratives. Per exemple, si s'ha dit que sempre es farà una revisió dels textos escrits per part de l'alumnat, no cal explicar com es fa cada vegada.

Sense caure en la caricatura, la programació individual ha de tenir clars els objectius principals del curs, les unitats didàctiques que el componen, l'esquema d'activitats que les componen i els indicadors d'avaluació prioritaris (que solen emanar del currículum). En aquest sentit, cal que es pugui transmetre entre el professorat del centre, com a mitjà de comunicació, i treballar-la de manera col·laborativa al llarg dels cursos.

I no volem acabar aquest punt sense dir que tots els docents haurien de poder fer totes les programacions individuals que li pertocuen al llarg d'un curs en el temps de preparació del curs dels primers dies de setembre.

Els tres nivells de continguts lingüístics i la seva implicació en la programació

Quan es llegeix amb atenció el nou currículum de l'educació secundària obligatòria referit a l'àrea de llengües un dels fets que crida més l'atenció és la desaparició explícita dels **continguts pròpiament referits al sistema lingüístic**. És possible que en altres nivells aquesta desaparició no sigui tan clara, però creiem que val la pena fer una sèrie de reflexions a partir d'aquest currículum que poden ser extrapolables a la programació de qualsevol curs de llengua.

Quan es llegeix la llista de continguts, s'observen una sèrie de fenòmens que comentarem tot seguit:

- Bona part dels continguts estan redactats en un format que recorda més aviat un objectiu (si no fos per la redacció amb un substantiu) o una competència que no pas un saber delimitat. Hi ha hagut un esforç en aquest aspecte per vincular els tradicionals conceptes amb els procediments i les actituds.
- Molts d'aquests continguts estan associats a decisions metodològiques, per exemple:

Conversació per comprendre i per escriure textos i per reflexionar sobre els processos de comunicació en tota mena de situacions.

Cerca d'informació i hàbits de consulta per comprendre i ampliar el contingut dels missatges, utilitzant estratègies prèvies a la cerca i amb recurs a fonts diverses: 1) escrites: cerca bibliogràfica i documental en llibres, enciclopèdies, revistes, diaris; 2) l'estratègia prèvia a l'ús dels cercadors d'Internet; 3) fonts audiovisuals i electròniques de comunicació: CD-ROM, DVD i altres.

- La llista és força llarga i repetitiva. Creiem que el quadre per nivells que hem elaborat (vegeu l'annex 3) ajudarà a observar la lògica d'aquestes repeticions i a guiar molt més una lectura del que és general i del que és intrínsec de cada curs.
- Tots els continguts del currículum no es refereixen al mateix nivell de realitat, sinó que hi ha un cert desequilibri en el seu àmbit d'actuació.

De tota manera, encara que potser seria desitjable una major clarificació d'aquests aspectes, una tercera lectura atenta ens fa veure que hi ha tot el que hi ha d'haver, és a dir, que si no fos perquè s'ha de programar, la llista de continguts és prou interessant i dóna prou joc per poder treballar.

Aquestes constatacions ens han de fer reflexionar sobre les lògiques internes de molts dels continguts i dels seus àmbits d'actuació, sobretot dels que fan referència als tradicionals coneixements lingüístics i literaris. Fent un esforç de simplificació, necessàriament discutible, hem **definit tres nivells de continguts** i els hem atorgat, de manera provisional, tres adjectius diferents. Tot plegat, amb la voluntat que el docent es pugui fer una idea dels diversos nivells de contingut que entren en joc quan es programa l'àrea de llengua, i que segurament és extrapolable a totes les altres àrees. El quadre següent presenta els tres nivells de continguts, diu el focus en el qual incideixen i assenyalen el color amb què s'han marcat en la graella resum que hem fet per tal de facilitar-ne la lectura i la localització (vegeu l'annex 3).

Nivells de contingut del currículum de l'ESO	Focus	Color
Nivell A: continguts d'etapa / transversals	ETAPA	Groc
Nivell B: continguts lingüístics centrals / estructurals	CURS	Verd
Nivell C: continguts organitzadors de la unitat	UNITAT	Fúcsia

Nivell A: continguts d'etapa / transversals. Focus: etapa

En aquest nivell hem inclòs, en primer lloc, el desenvolupament de totes aquelles **competències** indefugibles d'un currículum d'ensenyament obligatori, la majoria de les quals **estan per sobre de les àrees i s'expliciten en l'arrel de les vuit competències bàsiques**: ser bona persona, ser capaç d'esforçar-se i autosuperar-se, valorar el sistema democràtic, ser respectuós amb la nostra llengua i amb la dels altres, etc.

El treball de desenvolupament d'aquest tipus de competències hauria de ser omnipresent als centres en qualsevol acció educativa i, per tant, defineixen principis recurrents que apareixerien en la introducció del Projecte Educatiu de Centre i, consegüentment, en la introducció de cada una de les programacions d'àrea. Coincidim amb el Dr. Mateo quan afirma que aquestes competències bàsiques no són operatives per programar, seqüenciar i actuar, ja que són molt difícils de contextualitzar per si mateixes. Tenint això en compte, potser no resulta ni operatiu ni necessari que reapareguin explícitament en cada una de les seqüències didàctiques. Llevat d'aquells casos en els quals es faci un èmfasi especial, es podrien donar per suposades si apareguessin en documents de rang superior i, això sí, s'haurien de tenir sempre en compte.

Quan llegim els continguts del currículum, ens adonem que també hi ha uns **continguts d'àrea** (tal com estan definits) que també són omnipresents en l'acció docent. Per exemple, totes les referències al tema de la multiculturalitat i de la identitat o l'ús aplicat que s'ha de fer de les TIC es podrien situar en aquest mateix nivell. Creiem que un bon nombre d'aquests continguts no remetent tant a criteris de programació, sinó a la metodologia didàctica que es reclama i al tipus d'activitats que s'haurien de plantejar en les seqüències didàctiques. Vegem-ne tres exemples extrets del currículum, que en alguns casos es programen en cada curs:

- Valoració de la interacció com a eina per prendre consciència dels coneixements i de les idees, i per a la regulació dels processos de comprensió i expressió propis de qualsevol procés d'aprenentatge, tant en activitats individuals com en les del treball cooperatiu. [present en els quatre nivells]
- Contrastació dels continguts de textos analitzats amb els coneixements propis, abans i després de la lectura. [present en els quatre nivells]
- Conscienciació de l'autodiagnòstic de les fortaleses i dificultats del progrés en l'aprenentatge lingüístic i comunicatiu. [present a primer i segon de l'ESO i redactat amb algun matís diferent a tercer i quart]

Valorar la interacció, contrastar els continguts dels textos amb els sabers previs o esforçar-se per autoavaluar-se són activitats de l'alumnat que s'hauran de donar ara i adés per poder ser assimilades com cal. Possiblement, darrere d'aquesta redacció hi ha la voluntat de demanar al professorat que quan planteji interaccions, els doni prou importància per arribar a servir per regular els processos de comprensió i expressió, des de primer de l'ESO fins a quart, i en cada cas que s'interactui a classe. De la mateixa manera, es demana al professorat que sistematitzi tècniques d'anticipació de coneixements previs i de síntesi del que ha après cada cop que es treballi un text, tal com ho faria un lector expert.

Si aquests continguts s'han d'assolir, no es poden programar puntualment: s'hi ha d'incidir en cada acció didàctica en què sigui possible. Per tant, ens afectarà quan triem les activitats i quan generem una metodologia de treball, la qual, si esdevé recurrent, potser contribuirà a l'assoliment d'aquests continguts i de les competències que tenen associades. En aquest sentit, creiem que **tota aquesta mena de continguts s'haurien d'expressar sòlidament en la introducció de la programació d'etapa de les àrees de llengües** i fer-hi referència en la programació de cada curs, com a màxim amb una concreció. D'aquesta manera, evitariem que les programacions de cada seqüència didàctica s'eixamplessin en excés i, per tant, esdevinguessin inútils.

Nivell B: continguts lingüístics centrals / estructurals. Focus: curs

Programar un curs, un viatge, una activitat sempre implica una tria i, com és obvi, triar vol dir decidir **què fem** i també **què no fem**. Bona part dels continguts centrals de l'àrea de llengua i literatura actuen de manera sistemàtica i integrada gairebé en cada activitat. No cal que ens estenguem amb aquesta constatació, ja que qualsevol que s'hagi plantejat corregir una creació escrita dels alumnes o introduir una interacció a l'aula ho haurà descobert a l'acte. Per posar l'exemple més tradicional, tots coneixem el pes que l'ortografia ha tingut fins fa pocs anys en l'èxit d'un estudiant, el nivell ortografia se li valorava / penalitzava independentment de l'activitat que estigués portant a terme. Aquesta constatació ens planteja dos problemes que afecten directament la pràctica didàctica.

- a) Hi ha continguts que només poden ser assolits si es treballen sistemàticament al llarg d'un període de temps. De fet, un dels factors que incideixen de manera més decisiva en el domini de les competències és el fet de ser reinvestides regularment i de manera contextualitzada.
- b) Ens podem plantejar la hipòtesi que molts d'aquests continguts que realment afecten sempre, moltes vegades no són percebuts així pels alumnes (i fins i tot pels docents). Si això fos així, seria possible que, al capdavall, perdessin importància. En l'educació obligatòria serien clarament les competències relatives a l'expressió i a la comprensió de textos, a la riquesa de vocabulari, etc., molt difícils d'avaluar en controls descontextualitzats.

Creiem que una via de solució és temporitzar l'assoliment d'aquests continguts, de manera que es converteixin en «**objectius prioritaris d'un curs**» i s'hi incideixi de manera clara al llarg de bona part de les seqüències didàctiques que el conformen.

Donar prioritat a uns aspectes no vol dir abandonar els altres, però sí centrar-se en el desenvolupament d'unes determinades competències que serviran a l'aprenent al llarg de la seva trajectòria. Entenem que la manera de fer això suposaria posar èmfasi en els continguts més vinculats, en les activitats que es proposessin i en els indicadors d'avaluació i de regulació del curs, i per aquest motiu el curs és l'àmbit d'incidència. Volem remarcar, a més, que decisions d'aquest tipus poden dissoldre aquella idea repetida per molts estudiants segons la qual «a la classe de llengua sempre es fa el mateix».

Una lectura atenta del quadre del currículum de secundària (extrapolable a altres currículums) ens fa adonar que la majoria estan perfectament acotats en un curs. Els hem marcat en verd. Val a dir que aquest tipus de distribucions no està tan lluny del que fan molts docents habitualment, ja sigui seguint propostes editorials, ja sigui per iniciativa pròpia.

N'hem transcrit alguns:

- Deducció de lleis ortogràfiques a partir de l'observació de les regularitats. Aprendre a utilitzar correctament formes menys regulars o irregulars de més freqüència en els textos. [1r d'ESO]
- Coneixement i aplicació de lleis ortogràfiques d'excepció en la majoria de textos de producció pròpia. [2n d'ESO]
- Lectura en veu alta amb dicció, entonació i ritme adequats a la situació comunicativa i la seva funció, amb la possibilitat d'usar els recursos de les TIC (enregistrament de veu) i els mitjans de comunicació (ràdio) [1r i 2n d'ESO]
- Ús de la conversa i les tècniques d'exploració, discussió i elaboració d'idees mitjançant l'ús d'esquemes que estructurin visualment les idees. [1r d'ESO]
- Ús d'estratègies i tècniques que ajudin a analitzar i interpretar el text literari: el comentari de text. [4t d'ESO]

NIVELL C: continguts organitzadors de la unitat. Focus: unitat / seqüència didàctica

En la mateixa llista de continguts, hi ha una bona sèrie d'enunciats que pretenen ser treballats intensivament durant una seqüència didàctica i que, per tant, resulten de programació relativament fàcil. Si ho analitzem detalladament, ens podem adonar que potser n'hi ha massa i, en conseqüència, s'han de repartir bé entre les tres llengües. La coordinació entre els membres d'un departament i els dels departaments propers sempre ha estat important, però segurament ara esdevé imprescindible: si repetir un mateix tema en dues llengües ja era desafortunat, dissenyar dues seqüències sobre el mateix centre d'interès serà portar aquesta reiteració a l'extrem.

Per tant, la primera tasca de l'equip de professors serà decidir quines seran les seqüències didàctiques que es desenvoluparan en cada llengua i reflectir-ne els ponts de diàleg. El repte ineludible que s'obrirà després serà omplir de continguts concrets, de textos, d'activitats, etc., els continguts que actuïn com a **fil conductor** de les seqüències: seguir les directrius que s'hagin marcat en la distribució de continguts de nivell A i B ajudarà molt.

A tall d'exemple, alguns d'aquests continguts organitzadors de seqüències didàctiques presents en el currículum de secundària serien:

- Anàlisi pautada dels diversos codis informatius que es troben en un missatge audiovisual: paraula, text, elements icònics, so... [1r d'ESO]
- Elaboració d'un còmic. [1r d'ESO]
- Comprensió i interpretació de les informacions més rellevants de textos orals, escrits i audiovisuals de la vida quotidiana i dels mitjans de comunicació... amb especial atenció als narratius descriptius i conversacionals. [1r d'ESO. Aquest, combinat amb el referit a la producció dels mateixos textos, admet perfectament tres seqüències i, fins i tot, tres amb temàtiques diferents per a cada llengua]
- Estructuració del text en relació amb els aspectes formals i seguiment de les normes bàsiques de presentació dels treballs escrits [1r i 2n d'ESO, programable dins d'un projecte lògic de treball]
- Observació de les diferències rellevants entre el discurs oral i escrit. [1r i 2n d'ESO]
- Lectura comentada i expressiva de relats breus i rondalles, incloent-hi mites i llegendes de diverses cultures, tot reconeixent els elements bàsics del relat literari i la seva funció. [1r d'ESO]

Tenint en compte la llista i el fet que algunes de les activitats fan referència als dos cursos dels cicles i a les dues llengües oficials, es pot elaborar amb certa facilitat un model de:

1. Entre **9-12 seqüències didàctiques per àrea i curs** centrades en un o més d'un fil conductor dels continguts que hem marcat del nivell C.
2. Una selecció de continguts complementaris i d'activitats basades en els continguts seleccionats com a **prioritaris per al curs** del nivell B.
3. Una metodologia de treball inspirada en els condicionants de les competències bàsiques i dels continguts del nivell A.

Finalment, els indicadors d'avaluació de cada seqüència remetrien de manera prioritària a l'assoliment dels continguts del nivell C, mentre que els indicadors de curs serien sobretot els del nivell B i, en grau parcial, del nivell A.

En el final de l'etapa, l'alumnat hauria de mostrar la seva competència en tots els nivells, però sobretot en els nivells A i B, que són les més globals i els menys contextualitzats.

Els apartats d'una programació de curs

Seguint la lògica del que hem anat desenvolupant més amunt, a l'hora de plantejar-nos una programació d'un curs, un docent o grups de docents hauria de ser capaç de:

- a) Explicar les **línies bàsiques del currículum** oficial que servirà de base de la seva acció didàctica, tot concretant-ne els elements prioritaris i coneixent els que queden en un segon pla.
- b) Calcular el **temps escolar** de què disposa, atenent a les normatives oficials i a les peculiaritats de cada centre (activitats extraescolars, celebracions, crèdits de síntesi...).
- c) Reconèixer-se els **punts forts** i els punts febles com a **docent** per tal de potenciar els primers i minimitzar els efectes dels segons.
- d) Descriure les particularitats del seu **alumnat**, tant pel que fa a l'edat, com a les necessitats educatives o al context social i educatiu on s'han format. Recollir informació sobre el seu nivell inicial.
- e) Ser conscient de la **infraestructura material** de què disposa i de la manera de treure'n el màxim rendiment.
- f) Fer-se una idea clara dels **controls externs** a què el seu alumnat estarà sotmès per tal de fer-los competents en la superació d'aquests controls.
- g) Saber a qui dirigeix aquesta programació, qui la llegirà i com serà avaluada, en el cas que ho sigui.

Si un professional té clares totes aquestes consideracions, està en disposició d'elaborar, justificar i defensar una programació didàctica de qualsevol tipus. Recomanem que la resposta per escrit a aquestes formulacions pot ajudar a centrar la programació en forma **d'introducció**.

Tenint totes aquestes idees clares, plantejar-se els apartats de què consta una programació de curs és un factor merament procedimental. Com que cada expert proposa la seva idea, hem optat per seguir el que prescriu l'Administració en la convocatòria d'oposicions del 2009, en què es veuen abocats a ser molt més concrets i explícits. A més, a final de febrer del 2009, han aparegut unes primeres directrius provisionals per part del Departament d'Educació anomenades *Document d'Orientacions per a les Programacions* que aclareixen força el tema, sobretot perquè expliciten el que s'espera dels programadors. Com que el document es pot consultar en línia, creiem que no cal reprendre'l i, simplement, ens hi remetem: <http://www.xtec.cat/web/curriculum/eso/orientacions>.

No voldríem acabar aquest capítol, tanmateix, sense exposar en un quadre aquells elements que ens semblen fonamentals de cada un dels apartats d'una programació des d'un punt de vista didàctic, tot destacant en groc aquells que haurien de brillar per sobre dels altres. També hem afegit un apartat que especifica on es pot trobar la informació necessària per a l'elaboració de cada apartat.

Esquema dels apartats de la programació de curs

Apartat	Continguts bàsics	Origen de la informació
0. Presentació de les línies generals del curs [Introducció]	<ul style="list-style-type: none"> - concreció del centre, de l'alumnat - relacions entre les tres llengües <ul style="list-style-type: none"> • particularitats del grup - manuals, materials didàctics... 	<ul style="list-style-type: none"> - Projecte educatiu - Línies acció didàctica del departament / àrea - Presència controls externs
1. Objectius generals del curs «Quines competències vull que assoleixin els meus alumnes al final d'aquest curs?»	<ul style="list-style-type: none"> - Concreció versemblant dels objectius generals: - Cal remarcar especialment allò sobre el que es farà especial èmfasi, tant en els continguts (les tres dimensions) com en les competències. 	<ul style="list-style-type: none"> - No són en el currículum. - Concreció dels generals. - Concreció de les línies d'acció del departament. - Concreció de la llista de

Al final de curs, l'alumnat ha de ser capaç de...	- Si hi ha documents de rang superior, s'hi ha de fer referència.	competències bàsiques del currículum (si escau)
2. Continguts generals amb aportacions a l'assoliment de les competències bàsiques	- Com que no els podem posar tots, marcarem aquells centrals per a tot el curs (Nivell B) - Criteris d'organització de continguts i del procés d'aprenentatge. - Coordinació amb altres llengües...	- Els continguts estan especificats en el currículum. - Caldria una petita concreció en el cas de continguts molt transversals, presents en tots els cursos, els altres els posaríem amb l'enunciat oficial.
3. Metodologia general	- Hauria de ser el punt principal de la programació, en què s'ha de justificar que la manera d'operar respecta les línies d'actuació de l'enfocament per competències: - caldria justificar en quins casos s'emprarà la transmissió, com es portarà a terme la construcció dels coneixements... - és el moment de plantejar projectes, centres d'interès... - Estratègies recurrents per a la lectura, escriptura, expressió oral, gramàtica, literatura...	- Consideracions sobre el desenvolupament del currículum de llengua. - Línies d'acció del departament. - Descripció sobre les competències bàsiques.
4. Ús de les TIC (metodologia)	- Recursos puntuals, recursos estratègics: important indicar-ne l'ús aplicat a l'aprenentatge de la llengua.	
5. Criteris d'avaluació del curs	- Caldrà concretar / especificar la manera com s'aconseguirà la informació i quins criteris d'avaluació es faran servir. Doble vessant: - formativa (procés):	<ul style="list-style-type: none"> • Els indicadors d'avaluació principals són els criteris d'avaluació que estan establerts per a cada curs en el currículum. • Normalment, caldrà una petita concreció,

	<p>- sumativa (producte) (decisiones a l'hora de promocionar i recuperar l'àrea)</p> <p>[Defugir fórmules que no respectin els criteris d'avaluació].</p>	<p>adaptació.</p>
<p>6. Atenció a l'alumnat amb necessitats específiques de suport</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cal reflexionar sobre l'organització del centre (grups homogenis / heterogenis; format dels desdoblaments; grups de reforç...). - Cal tenir clares les tipologies d'adaptacions [organització alumnat, activitats, temps, intervencions, objectius]. - Potenciar activitats que permetin diversos nivells d'aprofundiment: tant de reforç com d'aprofundiment. 	<ul style="list-style-type: none"> - Projecte educatiu de centre. - Línies d'actuació del departament o de l'escola. - Referència a possibles materials didàctics alternatius.
<p>7. Llista d'unitats didàctiques</p>	<p>Una manera de presentar-los organitzats és a través d'unitats basades en centres d'interès competencials.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A partir de la lectura atenta dels continguts del currículum i dels criteris d'avaluació, cal establir 10-12 centres d'interès curs [SD o projectes, tasques...]. - Relacionar-hi la resta de continguts de manera matisada. - Reflexionar si responen als objectius de curs. - Justificar sobretot l'organització dels continguts. Per què s'ha fet d'aquesta manera? - Procurar no ser excessivament repetitiu amb el que sortirà en cada unitat didàctica. <p>Poden ser útils quadres trimestrals o anuals que ajudin a visualitzar les decisions.</p>	

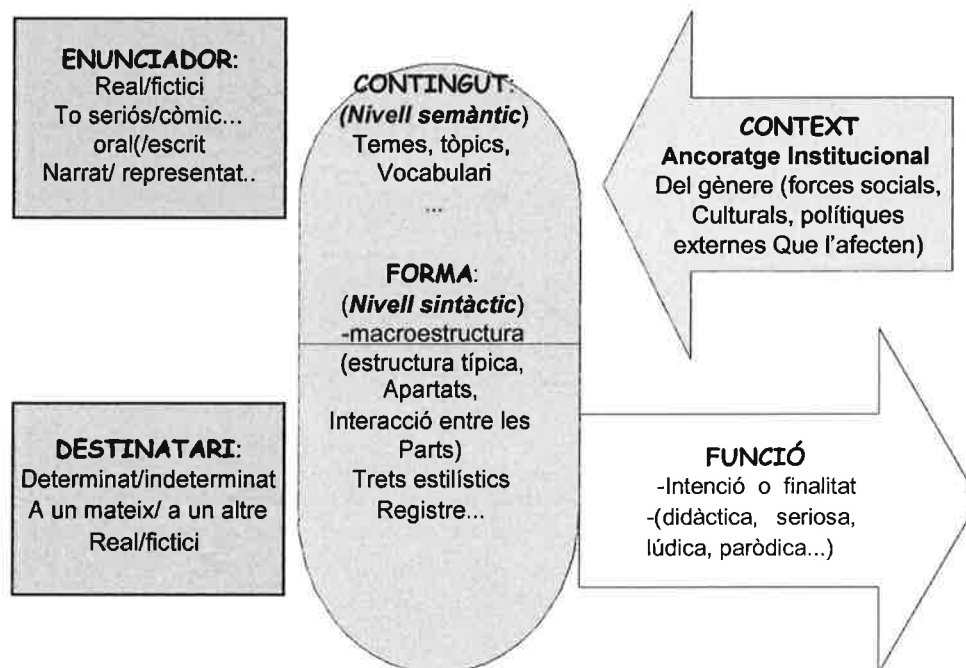
TASCA 4

Objectiu: entendre la programació com a gènere textual, per adonar-se dels factors que intervenen en l'elaboració d'aquest document en contextos reals.

Si considerem «la programació de curs» com un gènere textual del nostre sistema educatiu, ens podem aturar a pensar sobre algunes de les seves característiques. Tradicionalment ens fixem molt en el seu **ancoratge institucional** i en el seu **contingut** i **forma** (parts d'una programació). Us demanem, tanmateix, que reflexionem sobre els altres tres components definitoris: l'**enunciador**, el **destinatari** i la **funció** de les programacions.

Els gèneres discursius

[Schaeffer(1989), Canvat (1999) Ramos (2006)]



- Enunciador/s:

- Destinatari/s:

- Funció/ons:

TASCA 5

Objectiu: reflexionar sobre la pròpia competència a l'hora d'elaborar una programació, per esbrinar els punts forts i els punts febles de cada situació.

En el capítol tercer, hem proposat la base d'orientació següent en el moment de plantejar-se l'elaboració d'una programació:

A l'hora de plantejar- nos una programació d'un curs, un docent o grups de docents **hauria de ser capaç de:**

- a) Explicar les línies bàsiques del currículum oficial que servirà de base de la seva acció didàctica, tot concretant-ne els elements prioritari i coneixent els que queden en un segon pla.
- b) Calcular el temps escolar de què disposa, atenent a les normatives oficials i a les peculiaritats de cada centre (festes, crèdits de síntesi, colònies...).
- c) Reconèixer els seus punts forts i els seus punts febles com a docent per tal de potenciar-ne els primers i minimitzar els efectes dels segons.
- d) Descriure les particularitats del seu alumnat, tant pel que fa a l'edat com al context social i educatiu en què s'han format. Recollir informació sobre el seu nivell inicial.
- e) Ser conscient de la infraestructura material de què disposa i de la manera de treure'n el màxim rendiment.
- f) Fer- se una idea clara dels controls externs a què el seu alumnat estarà sotmès per tal de fer-los competents en la superació d'aquests controls.
- g) Saber a qui dirigeix aquesta programació, qui la llegirà i com serà avaluada, en cas que ho sigui.

Us proposem que llegiu atentament aquesta base d'orientació i que feu una llista dels elements amb els quals us veieu més capacitats i una llista d'aquells que creieu que us plantejaran més problemes.

A continuació, farem un petit debat sobre el tema i intentarem dissenyar un camí de formació que us serveixi per superar els problemes que haguem detectat.

TASCA 6

Objectiu: analitzar el currículum de l'ESO a partir d'una graella d'anàlisi per observar la distribució i l'evolució dels continguts al llarg de l'etapa.

Elaboreu un text que contingui una revisió crítica de la graella que se us presenta en l'annex 3 referida als continguts de l'àrea de llengua i literatura. Heu de tenir en compte, com a mínim, les qüestions següents:

- a) La distribució dels continguts al llarg dels quatre cursos és l'adequada?
- b) La proposta dels tres nivells de continguts que s'han marcat amb colors diferents us sembla encertada? Proposeu altres continguts presents en aquest currículums per a cada un dels nivells.
- c) Trieu un dels quatre cursos i establiu entre 15 i 20 **centres d'interès** que puguin generar les unitats didàctiques, de manera que la meitat s'encarreguin de la llengua catalana i l'altra meitat de la llengua castellana. Aquesta distribució pot donar resposta als criteris d'avaluació proposats per a aquest curs?
- d) Tenint en compte que tots els alumnes de l'ESO tenen dret a una avaluació extraordinària durant el mes de juny, valoreu quins dels criteris d'avaluació (del curs que vulgueu) són més difícils d'avaluar amb aquest procediment.

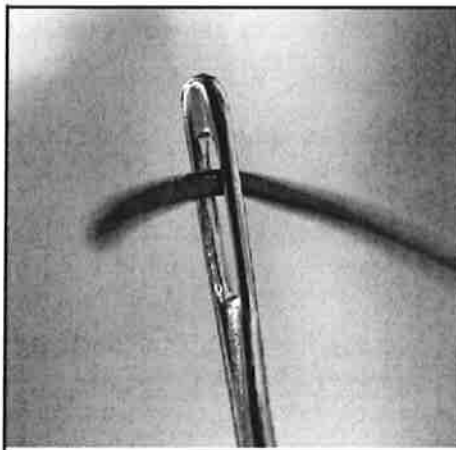
TASCA 7

Objectiu: elaborar una graella de suport a la programació a partir d'un model donat, per tal de facilitar la reflexió en el marc de l'equip docent.

A partir del model de la graella dels continguts de l'àrea de llengua i literatura per a l'ESO [annex 3] i la graella dels criteris d'avaluació per al mateix nivell [annex 4], elaboreu-ne una de similar amb **només un** d'aquests continguts:

- a) Els continguts dirigits a la primera llengua estrangera per als quatre cursos de l'ESO. Penseu que podeu aprofitar els referits a la dimensió plurilingüe i intercultural, ja que són els mateixos per a totes les llengües.
- b) Els criteris d'avaluació de la primera llengua estrangera en els quatre cursos de l'ESO.
- c) Els continguts per a primeres llengües en els tres cicles de l'educació primària.
- d) Els continguts per a llengües estrangeres en els tres cicles de l'educació primària.
- e) Els criteris d'avaluació per a primeres llengües en els tres cicles de l'educació primària.
- f) Els criteris d'avaluació per a llengües estrangeres en els tres cicles de l'educació primària.
- g) Si treballeu en algun altre àmbit educatiu, apliqueu-lo al currículum oficial vigent que hagueu de programar.

CAPÍTOL QUART



**CRITERIS PER
A LA
PROGRAMACIÓ
D'AULA D'UNA
SEQÜÈNCIA
DIDÀCTICA**

«Hay muchas cosas que hacemos en educación sólo “porque siempre se han hecho”, pero tal vez nadie se ha detenido a pensar si se resquebrajaría algo en el sólido edificio de la sociedad, si se dejaran de hacer y se ocupara el tiempo en cosas más útiles.»

CHADWICK i RIVERA (1991:67)

Introducció

Un dels moments més compromesos de la tasca de programació és el de la seqüenciació dels continguts i la seva distribució en blocs. Creiem que aquesta activitat resulta fins i tot més complexa que l'establiment d'una programació anual, ja que reclama un nivell de concreció i d'adequació a la realitat molt elevada. Si per un moment fem un cop d'ull a la nostra sociohistòria com a educadors, ens adonarem que durant molts anys aquesta activitat havia consistit simplement en una concatenació de «temes» que s'anaven presentant i avaluant successivament. En la majoria de casos, aquests «temaris» emanaven d'uns documents oficials i, per tant, no admetien cap mena de qüestionament.

L'arribada de la LOGSE i de les teories constructivistes ja van posar de manifest que aquesta tasca es complicava enormement, sobretot en l'àrea de llengua i literatura. El fet que molts dels continguts de l'àrea estiguessin interrelacionats implicava que es podien presentar amb organitzacions diverses i que, per tant, cada docent o equip de docents pogués seleccionar aquella organització que li anés millor. Cal reconèixer, però, que els grans seqüenciadors d'aquesta etapa van ser els encarregats d'editar propostes editorials, ja que hi ha força consens a considerar que la majoria de centres triaven una proposta editorial amb la seqüenciació incorporada. Tot i que no hi ha estudis molt sistemàtics sobre això, sembla que aquesta ha estat la dinàmica imperant i que sovint no ha aportat gaire progressos a l'acció didàctica. Dalongville i Huber (2000:30) citen unes paraules de Michel Henry que qüestionen la confecció de determinats manuals i el seu ús a les aules franceses. Les paraules ens semblen molt pertinents en un moment en què ens volem plantejar situar el concepte de competència en l'eix de les unitats didàctiques:

«Aujourd'hui j'ai deux préoccupations. En 90-95 nos opérations de formation se sont essouffées. Les nouveaux professeurs se sentent moins mobilisés par leur mission, même si les IUFM ont freiné cette évolution sociologique profonde. Les situations-problème sont devenues une sorte de mode et il y eut, encouragée par les manuels, une dérive vers l'activisme pédagogique noyant les contenus de savoir. Cette idéologie faisait que chaque leçon commençait par une activité, après, de temps en temps, on

glissait des éléments de cours. Cet activisme semble satisfaire les deux partenaires de la relation didactique. Attention, je ne confonds pas activité et situation-problème, car ces activités en fait sont hyper fermées pour ne pas avoir d'ennuis. La situation-problème est caricaturée: questions fermées se succédant selon une progression linéaire qui ne demandent à l'élève aucun investissement cognitif. Les élèves travaillent par deux. Le "prof" s'occupe d'eux. À la fin de la séance ils rendent leur papier. Le "prof" est content: l'activité s'est bien déroulée.»

Amb l'arribada de l'enfocament competencial (Ambròs, 2009), es manté la necessitat d'organitzar els continguts en blocs i s'incorporen totes les premisses metodològiques que hem desenvolupat en els capítols anteriors. La contextualització dels objectes d'aprenentatge o la necessitat de mantenir l'alumne actiu suposen uns reptes als quals costa donar resposta amb propostes editorials tancades que no hagin estat prèviament adaptades pel professorat.

De tota manera, voldríem començar aquest capítol reflexionant sobre els conceptes que s'han tingut en compte per definir els blocs d'aprenentatge, el que tradicionalment s'anomenaven «temes». Els que més han reeixit darrerament són: unitat didàctica, seqüència didàctica, seqüència formativa, unitat de programació, dispositiu didàctic, etc. Com molts dels conceptes vinculats al món educatiu, les definicions se succeeixen i es matisen, tanmateix, creiem que no ens pertoca prendre partit en aquest aspecte ni eixamplar la discussió. Simplement, aportarem una dada i una definició. La dada és la **terminologia oficial**: les instruccions per a les oposicions i l'avaluació dels funcionaris en pràctiques parlen d'**unitats didàctiques**. La definició que més ens interessa pel que fa específicament a la nostra àrea és la que aporta Langlade (2001) sobre *seqüència didàctica*:

« Elle organise, sur un ensemble de séances, des activités de lecture et d'écriture visant à faire acquérir à des élèves clairement identifiés un certain nombre de savoirs et de savoirs faire préalablement définis. »

Com que el nom no fa la cosa, ens sembla molt més pràctic desenvolupar les característiques que haurien de tenir aquests blocs d'aprenentatge, als quals anomenarem, preferentment, **seqüència didàctica (SD)**, però no amb l'ànim d'imposar una terminologia, sinó per la necessitat de triar un nom concret per raons operatives.

Característiques fonamentals d'una seqüència didàctica en un enfocament competencial

En aquest apartat definirem els cinc trets principals que ha de tenir qualsevol seqüència didàctica: **unitat, relació i direcció, extensió, contextualització i activitat significativa.**

a) Unitat

Sembla clar que una seqüència o unitat didàctica ha de tenir una **unitat**, és a dir, un **fil conductor** o pal de pallar al voltant del qual s'organitzin totes les activitats que es presentin a l'alumnat. Tradicionalment, el mateix tema organitzava tota la dinàmica, però si observem amb detall molts dels manuals de l'era LOGSE, ens adonarem que molts cops la unitat no era del tot clara ni evident. La necessitat d'unitat neix bàsicament d'una concepció constructivista de l'aprenentatge segons la qual allò que s'aprèn ha d'estar vinculat a allò que ja se sap, per la qual cosa sembla difícil aprendre descontextualitzadament. Dos exemples paradigmàtics del que seria la unitat, els trobaríem en els centenars de crèdits de síntesi programats en l'educació secundària en què s'enfocava una situació o una temàtica de manera integrada i interdisciplinària, o bé el treball per projectes a primària.

Podem **establir diversos tipus de fils conductors en l'àrea de llengua**: tipologies textuais (text narratiu, descriptiu, expositiu...), gèneres discursius i gèneres literaris (Camps, 1994, 2000; Ramos, 2006), com per exemple la notícia, el conte, la cançó, la tragèdia, l'informe, el resum, etc., les situacions comunicatives (demander informació, explicar un fet, saludar, iniciar una conversa...), centres d'interès (una lectura, una sortida, un espectacle teatral), una temàtica (un moment de la història de la llengua, un autor, una situació sociolingüística, etc.).

A l'hora de programar un curs, les 6 SD per a primària i les 9-12 SD per a secundària poden tenir una mateixa lògica de fil conductor o lògiques diverses, no creiem que s'hagi de ser excessivament taxatiu en aquest aspecte, sinó que cal deixar el màxim marge al professorat perquè s'adeqüi al seu context. A més, i tal com hem vist en el capítol segon, aquestes unitats didàctiques s'hauran de concebre tenint en compte els llaços que estableixen, sovint de manera necessària, amb altres disciplines, per acostar-nos a la intenció d'assolir un enfocament global de l'ensenyament i de l'aprenentatge.

b) Relació i direcció

Si ens plau especialment la idea de seqüència és justament per superar la connotació estàtica que conté el concepte d'unitat. Les activitats, i els continguts i competències que mobilitzen, que es plantegen en una SD, han d'estar relacionades entre elles (normalment per criteris de dificultat) i ordenades amb algun criteri. Evidentment que sempre es podrà discutir un ordre o un altre, però queda clar que aquest no pot ser aleatori. Si ens fixem en unitats de programació tradicionals com ara l'oració simple, portaven incorporats una lògica seqüencial segons la qual, per exemple, primer s'havia d'aprendre a separar el subjecte del predicat i després començar l'anàlisi dels dos components de l'oració. Aquesta idea és perfectament extrapolable a altres seqüències, encara que normalment hagi de ser rumiada pel docent.

Tenint en compte que molts professionals treballen habitualment amb manuals, cal entendre que aquesta relació i direccionalitat es pot establir entre apartats llunyans d'un mateix manual, de manera que la tasca es converteixi en una adaptació lògica del manual a les intencions del docent d'acord amb la seva programació i metodologia.

c) Extensió

Per definició, aprendre significativament és un procés lent i enrevessat, d'aquí que calgui temps. Coincidim amb Philippe Perrenoud quan afirma «*Si la escuela quisiera crear y fomentar el deseo de saber y la decisión de aprender, debería aligerar considerablemente sus programas, para "integrar al tratamiento de cada capítulo todo lo que permite a los alumnos darle sentido y tener ganas de apropiarse de él. Ahora bien, los programas están pensados para alumnos cuyo interés, deseo de saber y voluntad de aprender se considera que se han adquirido y son estables*» (2004:58).

Aquest principi ens obliga clarament a seleccionar, és a dir, a triar i deixar de banda continguts i activitats per la simple raó que no hi ha temps per a més. Un dels reptes fonamentals del professorat del segle XXI és **prendre consciència que cal escollir i apostar perquè els aprenentatges siguin significatius**. Conseqüentment, a l'hora de plantejar una programació cal preveure el temps que requerirà en un context d'aprenentatge real i, per tant, decidir si cal tirar-ho endavant o plantejar-ho d'una manera diferent. En aquest sentit, hem d'entendre que els nostres currículums actuals han incorporat l'enfocament per competències en els continguts, però no suposen un *currículum per competències*. Segons Jonnaert (2003) «un programa per

competències és essencialment un programa situacional que descriu les accions i els recursos necessaris per al tractament competent de les situacions». Aquesta diferència afecta de manera directa la gestió del temps, ja que un currículum basat en els continguts exigeix molt temps per assolir tots els continguts que hi ha expressats; i si, a més, cal desenvolupar les competències associades als continguts, la durada es multiplica. Una reflexió prèvia i seriosa del temps que ens ocuparà cada acció didàctica resulta fonamental per adequar-nos a la realitat, partint sempre de la premissa que accelerar els aprenentatges no sol conduir enlloc i que, segurament, és millor atorgar el temps necessari a cada procés encara que això impliqui alguna renúncia.

d) Contextualització

Tot i que queda sobreentès per tot el que hem exposat fins ara, sembla clar que qualsevol programació d'aula ha de tenir en compte la realitat de l'aula. Aquesta flexibilitat no ha de ser entesa de cap manera amb una davallada o rebaixa dels objectius inicials, sinó que els objectius d'aprenentatge s'han de defensar al màxim possible. Amb tot, si entenem la dinàmica d'un grup, serem més capaços d'assolir-los. Per posar un exemple, hi ha grups en què les dinàmiques interactives esdevenen fàcilment disruptives i aturen l'evolució del que s'ha plantejat. Entestar-se a fer debats pot implicar un fracàs continu, per la qual cosa cal trobar fórmules alternatives que superin aquest entrebanc: fixació prèvia per escrit de les intervencions, direcció de la interacció per part del docent, interacció a través de mitjans digitals... Massa sovint s'ha entès el fet d'adaptar-se al context com un canvi de destinació, quan el que ha de ser és un canvi d'itinerari, però defensant fins al final la destinació prevista.

e) Activitat significativa

Si entenem que el procés bàsic que volem generar a l'aula és l'aprenentatge i l'ensenyament funciona com a inductor del primer, hem de vetllar perquè l'alumnat no es converteixi tothora en l'ens receptor d'un discurs aliè a la seva persona. Si observem amb malenconia una pràctica ancestral com la presa d'apuntes a classe quan el professor o professora dedicava una hora a la transmissió de coneixements, veurem que aquells alumnes també estaven actius de manera significativa, ja que escoltaven el que explicava l'expert, podien qüestionar certs dubtes, se'n feien una imatge mental, escrivien un metatext d'aquella imatge en forma d'apuntes i, els més eficients, els

refeien a casa per tal d'atorgar-los una coherència definitiva. Hem volgut posar justament aquest exemple (tan criticat per alguns) perquè s'entengui que qualsevol activitat pot ser significativa per a l'alumnat si aquest es manté comunicativament actiu en el seu doble vessant: receptiu i expressiu.

En l'àrea de llengua, **la recepció, l'expressió i la reformulació de textos orals, escrits i audiovisuals** ha de conformar **l'activitat bàsica** de l'alumnat sempre que tingui sentit i que sigui el centre de l'avaluació, tant del procés com del producte. Pensem, per exemple, que moltes unitats didàctiques estan dirigides a la realització d'una tasca final comunicativa: escriptura d'un text, representació teatral, exposició de lectures... I tot i que aquestes tasques esdevinguin bàsiques, no podem oblidar que, en alguns casos, podran ser necessaris exercicis de memorització, d'exercitació mecànica que prendran sentit justament perquè cercaran el desenvolupament d'una determinada competència. En definitiva, el que resulta realment més important és saber, com deien Chadwick i Rivera, amb quina finalitat presentem aquella activitat i valorar-ne l'eficàcia.

Finalment, cal dir que resulta molt interessant portar els processos de recepció i de creació a **l'aula**, ja que només d'aquesta manera el professorat es pot convertir en mediador i dinamitzador de l'aprenentatge i afavorir que l'alumnat desenvolupi la **competència metacognitiva** del seu procés que el conduirà a esdevenir autònom. Som conscients de la dificultat pràctica d'aquesta dinàmica en alguns contextos, però també de la seva pertinença i efectivitat.

Els moments de la seqüència didàctica

Es podria dir que en la majoria d'implementacions a l'aula d'unitats didàctiques es porten a terme en tres moments fonamentals de manera força habitual:

- a) Un primer moment d'activació dels coneixements previs de l'alumnat, sovint lligat a una avaluació inicial dels coneixements previs.
- b) Un nucli d'activitats sistemàtiques dirigides a assolir els objectius pretesos en aquella unitat.
- c) Una o diverses activitats d'avaluació pensades per observar, valorar el nivell de l'alumnat i afavorir el retorn metacognitiu de la situació d'ensenyament i aprenentatge.

Tot i que aquesta triada admet variacions, sembla clar que resulta molt complicat defugir-ne si es concep l'aprenentatge des d'una òptica socioconstructivista. El que sí que podem fer és reflexionar sobre el funcionament de cada un d'aquests moments, no per establir-ne uns criteris absoluts, sinó amb l'afany d'orientar l'acció didàctica des d'un punt de vista més formatiu. Com ja hem comentat en el segon capítol, ens sentim hereus, per tant, de l'estructuració que van impulsar Mérieu i Dévelay (1992), citat a Romainville (2001), segons la qual una seqüència didàctica es composaria d'un triple moviment de: contextualització, descontextualització i recontextualització. Amb tot, considerem oportú establir l'equivalència de termes i conceptes amb dues propostes més. Una és la que defensen els hereus de la seqüència formativa (Giné i Parcerisa, 2003) i l'altra és la que proposa el departament d'educació basada en Jorba i Caselles (1996). El quadre següent recull els termes que s'estan fent servir actualment per diferenciar els tres moments de tota seqüència didàctica.

Quadre1. Resum dels moments de seqüència didàctica segons autors diferents

Autoria	Primer moment	Segon moment	Tercer moment
Mérieu i Dévelay (1992)	Contextualització	Descontextualització	Recontextualització
Jorba i Caselles (1996)	Exploració d'idees prèvies	- Introducció de nous continguts - Estructuració dels coneixements	- Aplicació del coneixement
Giné i Parcerisa (2003)	Fase inicial	- Fase de desenvolupament	- Fase de síntesi

1. Primer moment

L'objectiu principal d'aquest moment seria presentar la competència o competències que es volen desenvolupar en un context al més proper possible al de l'alumnat i que tingui relació amb la realitat. La manera més tradicional de fer-ho dins l'àrea de llengua i literatura és a través de la lectura d'un o diversos textos, però en serien alternatives la discussió a través d'un qüestionari, el visionat d'un vídeo o d'una pel·lícula, l'observació d'una realitat de manera directa, un debat, etc.

En aquest moment, es pot aprofitar per portar a terme una avaluació inicial dels coneixements, les habilitats i les actituds de l'alumnat envers la competència que se li està presentant, que pot ser més o menys sistemàtica depenent de la importància que aquests continguts tinguin en el desenvolupament normal de la seqüència d'activitats. Seria important, així mateix, que al final d'aquest moment quedés explícita la **competència o competències que es volen desenvolupar** i una idea general del pla de treball o de la tasca que es portarà a terme per assolir aquesta millora.

El rol principal del **professorat** en aquest moment seria el de **MOSTRAR** aquesta **realitat per tal de fer-la propera a l'alumnat**. Per la seva banda, l'alumnat adopta un paper d'observador i **es FA PREGUNTES** de manera que se li generi el **conflicte cognitiu** necessari per iniciar l'aprenentatge. Qualsevol realitat presentada en la seva complexitat implica un qüestionament i una necessitat de resposta complexa, de la qual ha de ser conscient tant el professorat com l'alumnat.

Finalment, volem subratllar la importància que l'organització horària té en aquest moment. Observem que en una situació d'aula típica de l'educació infantil i primària on un mateix docent pot disposar de diverses hores seguides per iniciar un projecte, resulta molt més propensa a incorporar l'alumnat en la presa de decisions al voltant del camí de la seqüència. Podria passar el mateix en una organització de crèdit de síntesi en l'ESO. Tanmateix, quan es treballa a raó de dues o tres hores setmanals independents, resulta molt més complex gestionar la iniciativa de l'alumnat.

2. Segon moment

Un cop explicitats els eixos centrals d'una SD cal desenvolupar-ne ordenadament tots els components, activitat que en molts casos caldrà fer de manera descontextualitzada i sistemàtica. Podríem establir un paral·lelisme amb l'entrenament específic de determinats moviments quan es practica un esport. Aquests moviments mai es faran aïlladament en una competició, però per poder-los integrar de manera competent i competitiva es practiquen de manera intensiva i sistemàtica.

Si ens situem en una seqüència didàctica centrada en el text descriptiu de persones, per exemple, seria plausible pensar que es practiqui l'adjectivació, el lèxic específic de les parts del cos, els connectors de l'espai, la capacitat d'observació... i tots aquests continguts de la competència fonamental es podrien desenvolupar aïlladament dins d'activitats concretes. Creiem que en aquesta fase, el professorat es pot sentir còmode

presentant continguts pròpiament lingüístics i literaris (conceptuals, procedimentals i actitudinals) necessaris per al desenvolupament de les competències entre l'alumnat sempre que vetlli per la seva integració final dins la seqüència que s'està portant a terme. Precisament en aquest moment de la seqüència és on el professorat podria incidir especialment en aquells objectius de curs de què vam parlar en el capítol tercer. En la selecció d'activitats, donaria prioritat a aquelles que afavorissin l'exercitació d'aquells continguts vinculats amb els objectius de curs.

Per tal d'aconseguir la integració de tots aquests continguts descontextualitzats al fil conductor general de la seqüència didàctica, sembla pertinent emprar diversos instruments didàctics de recollida, interpretació i recapitulació de dades com poden ser els esquemes, els mapes conceptuals, les bases d'orientació, les bitàcoles... destinats bàsicament a l'organització del saber i la metacognició del procés.

El paper fonamental del **professorat** en aquest moment, el més perllongat, de l'SD és el d'**ENSENYAR**, el de fer d'expert i, si cal, explicar aquells elements que puguin ser conflictius. Cal mentalitzar-se que totes les metodologies seran vàlides si s'apliquen adequadament, ja sigui la transmissió del coneixement, la recerca d'informació més o menys pautada en biblioteques o recursos telemàtics, la construcció compartida del saber, les activitats sistemàtiques d'exercitació...

L'alumnat, per la seva banda, s'hauria de **fornir de tots aquells continguts necessaris per al desenvolupament de la seva competència** i vetllar per la seva integració en el programa establert en el primer moment.

3. Tercer moment

En un enfocament per competències, sabem que la seva adquisició pot ser avaluada, però rarament s'assoleix d'una manera absoluta. De fet, el nivell d'assoliment d'una competència es mostra en la seva realització sistemàtica en noves situacions significativament diferents d'aquelles que s'han treballat de manera més aviat sistemàtica. Estarem d'acord en la definició i, a la vegada, en la dificultat extrema de portar-la a la pràctica en contextos educatius formals com els del nostre entorn. Fet aquest aclariment, sembla clar que arriba un moment en què tot allò que s'ha après i exercitat de manera descontextualitzada s'ha d'integrar en una o diverses situacions noves: d'aquest moment en direm recontextualització.

L'activitat o activitats de recontextualització han de ser prou diferents com per generar motivació en l'alumnat i tan propera a les anteriors com per permetre unes relacions de transferència fluida. Hi ha un seguit de tasques comunicatives especialment indicades per a aquest moment. La més tradicional podria ser l'escriptura d'un text nou, que reproduís aquells models que s'han anat presentant al llarg de la seqüència didàctica. Un altre format força adequat seria la presentació d'un treball de forma oral, escrita o digital que mostrés el nivell d'aptitud en un moment precís. Aquests dos tipus d'activitats podrien ser recollides en portafolis si el professorat troba adequat el seu ús en el seu context. Una altra manera de recontextualitzar seria a partir d'una nova lectura, o d'una nova situació-problema a fi i efecte de mobilitzar tot el que s'ha treballat per mostrar el seu nivell.

En tots aquests casos, els instruments de recollida, d'interpretació i de recapitulació de sabers de què hem parlat en el moment anterior prenen un protagonisme especial, ja que guien totes les activitats d'aquest últim moment.

És versemblant pensar que en la recontextualització o fase de síntesi hi pugui haver una activitat individual semblant a la que tradicionalment anomenem examen. La validesa d'aquest «control final» com a indicador de la capacitat de recontextualització dels aprenents dependrà del seu disseny. Com més comunicatives, obertes i integradores siguin les activitats proposades, més fàcil serà que ens ofereixin uns resultats significatius de la competència de l'alumnat. Si el «control» se centra únicament en la comprovació del coneixement dels continguts parcials descontextualitzats, tindrà una validesa diferent.

Tenint en compte que tot el procés s'ha de guiar des d'un punt de vista formatiu, és evident que aquesta distribució participa de la filosofia constructivista de l'avaluació formativa. D'altra banda, atenent a la necessitat social d'una avaluació sumativa, hauríem d'entendre que l'ús final de la competència en les activitats de síntesi hauria de suposar la base per a aquesta avaluació. De tota manera, sabem que en aquestes realitzacions intervenen múltiples factors que potser no han estat desenvolupats explícitament al llarg de la unitat didàctica, fet que ens condueix a la conveniència de:

- a) guiar les activitats de recontextualització o síntesi de manera prou sòlida com per posar l'èmfasi en tots aquells elements que s'han anat desenvolupant; i
- b) fixar els indicadors d'avaluació justament sobre aquests elements a l'hora de valorar la competència de l'alumnat i la pertinença de la seqüència didàctica.

En aquest tercer moment, per tant, **el professorat ACOMPANYA, GUIA, REVISI CRÍTICAMENT, PROMOU L'AUTOAVALUACIÓ I LA COAVALUACIÓ, I AVALUA l'activitat dels seus aprenents.** Dins d'aquestes activitats, volem destacar la necessitat de generar espais per a la revisió i millora de les produccions dels alumnes, l'única manera d'entendre com cal que l'error genera una possibilitat d'aprenentatge.

Seqüència didàctica en tres moments i competències bàsiques

Creiem que una organització de les seqüències didàctiques en l'àrea de llengua en aquests moments col·labora, per si mateixa, en el desenvolupament integrat i significatiu d'un bon nombre de competències bàsiques.

a) En primer lloc, afavoreix la **competència comunicativa lingüística i audiovisual** des d'un doble vessant. D'una banda preveu l'ús de la llengua i dels llenguatges audiovisuals des d'un punt de vista comunicatiu; però de l'altra, reserva espais específics per al coneixement normatiu del sistema. No podem caure en el parany de la comunicació per la comunicació, l'escola existeix també per desenvolupar entre l'alumnat menys afavorit els registres formals (sobretot l'estàndard) i aquest va associat a un mestratge de la fonologia, l'ortografia, el lèxic, la morfologia, la gramàtica i la gramàtica textual normatives. Fer fora tots aquests continguts de les aules seria un greuge comparatiu que no ens podem permetre. Amb l'estructura que hem defensat, donem a aquests continguts el lloc que els pertoca. Entenem que algunes de les afirmacions «antigramaticals» del currículum responen justament a l'ús descontextualitzat que se n'ha fet, més que no pas a una voluntat de bandejar-les de l'escola.

b) En segon lloc, la **competència artística i cultural** queda reforçada per múltiples factors. Es posiciona l'aprenent davant de les obres artístiques literàries des del doble vessant de receptor i de creador de manera legítima. A més, contextualitzar els aprenentatges és la millor manera de convertir-los en significatius, per la qual cosa s'afavoreix la formació cultural dels nostres infants i joves.

c) En tercer lloc, situa la **competència sobre el tractament de la informació i la competència digital** en la seva funcionalitat metodològica. Aquest tipus d'estructura d'SD afavoreix la recerca i l'organització de la informació tant dins com fora de l'aula. La seva plasmació en el treball per projectes en seria l'exemple paradigmàtic. Així

mateix, es preveu que els recursos TIC i la competència digital han d'emprar-se en la mesura de la seva optimització didàctica, no com a objectius en si mateixos.

La formació en TIC és molt diferent segons els coneixements del professorat. Aquesta particularitat no ens ha d'espantar, no cal que tots els docents facin fer presentacions de diapositives, vídeos, consultar i escriure blocs, crear wikis... Segurament això també saturaria l'alumnat. Cal preguntar-se sempre si aquell recurs audiovisual o digital que s'utilitza millora sensiblement la pissarra tradicional, el llapis i la llibreta. En cas afirmatiu, endavant i sense por. De mica en mica, tots estarem més formats, els centres disposaran de més recursos, la tecnologia serà més fiable i, segurament, es farà imprescindible treballar tots aquests aspectes en els claustres i equips de professorat per tal de coordinar-se. Cada cop hi ha més cursos pensats per transmetre el valor afegit de les TIC, de manera que en les programacions aniran apareixent aquestes eines de manera progressiva. Val aquí el mateix criteri que hem exposat més amunt: més val emprar poques eines amb criteri i profunditat que dedicar-se a l'experimentació caòtica contínua.

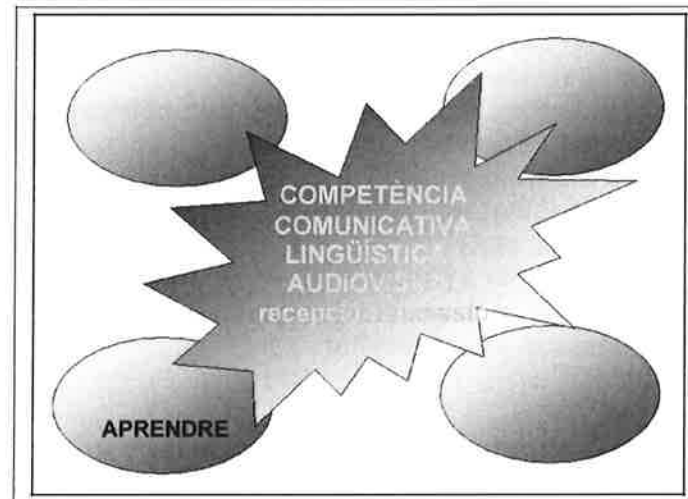
d) En quart lloc, els dispositius de recapitulació i organització dels aprenentatges de què s'ha parlat afavoreixen notablement la **competència d'aprendre a aprendre**, ja que la seva sistematització anirà molt més lluny de les actuacions concretes que s'hagin portat a terme en la classe de llengua.

e) En cinquè lloc, i seguint els raonaments anteriors, el fet que moltes d'aquestes eines i el fet que moltes de les activitats de recontextualització siguin reptes nous amb solucions personals afavoreixen enormement el desenvolupament de la **competència en autonomia i iniciativa personal**, ja que cadascú serà responsable de les seves errades i dels seus objectius.

f) Finalment, s'observarà com una estructuració dels continguts i de les activitats en aquests tres moments afavoreix clarament la interdisciplinarietat, ja que difícilment es trobarà un centre d'interès que sigui estrictament i únicament propi de l'àrea de llengua. En aquest sentit, la incidència puntual, però efectiva, sobre la **competència matemàtica**, la **competència en el coneixement del món físic** i la **competència social i ciutadana** no es poden menystenir de cap manera.

Cada seqüència didàctica incidirà d'una manera més o menys intensa en el desenvolupament de diverses competències bàsiques. En aquest quadre hem volgut

resumir visualment com una competència pot adquirir un paper central, i d'altres un paper subordinat, en cada situació, hi haurà una redistribució de posicions.



Font: Ramos, JM <<http://blocs.xtec.cat/jmrs/2008/10/23/lectors-re-creant-el-text>>

Els components d'una programació d'una unitat didàctica

La programació d'aula és el moment en què realment veurem com s'actualitzen i prenen cos les vuit competències bàsiques que ha de tenir l'alumnat en finalitzar l'etapa d'educació secundària obligatòria. Al llarg de les concrecions i programacions de cicle i de cursos previs (vegeu el capítol tercer), hem vist com era possible distribuir i perfilar aquelles competències més adients d'acord amb el nivell del curs educatiu i sobretot al context i la realitat d'escola. El pas següent és, doncs, concretar-ho en diverses seqüències didàctiques.

En aquests moments comptem amb un document provisional que convida a la reflexió per passar del currículum a les programacions¹ i amb el model demanat de programació d'un curs i d'unitats didàctiques de la convocatòria d'oposicions del 2009. Les dues propostes contenen els elements indispensables per incloure en qualsevol programació atenent que són un mitjà de comunicació entre professionals que es poden donar en diversos nivells i també respondre a models variats segons els destinataris. Malgrat tot, sembla que hi ha un acord força generalitzat dels elements

¹ Vegeu-lo a la següent adreça: <http://www.xtec.cat/web/curriculum/eso/orientacions>

que ha de contenir amb la finalitat que altres membres que formen part del col·lectiu professional puguin adaptar-la, millorar-la i valorar-la segons escaigui. La informació que cal explicitar, al nostre entendre, és la següent:

1. **Introducció i justificació (del context, l'alumnat, la matèria, l'àrea principal i les relacionades, etc.)**
2. **Objectius didàctics redactats en clau competencial**
3. **Competències bàsiques**
4. **Continguts d'aprenentatge**
5. **Seqüència d'activitats (activitats, temps, espai, organització social, recursos, etc.)**
6. **Criteris i pautes per a l'avaluació**
7. **Orientacions per al desenvolupament**
8. **Criteris d'atenció a la diversitat**

Tot seguit fem una explicació detallada del contingut de cadascun dels apartats citats i al final mostrem una graella per facilitar la visualització ràpida de tots els integrants de la programació.

1. Introducció i justificació

Entenem que el primer que cal fer en presentar una seqüència didàctica és justificar-la i contextualitzar-la en una realitat, d'acord amb un nivell educatiu, pensada per a un alumnat amb unes característiques pròpies i dissenyada per treballar els continguts d'una o més àrees curriculars. Si la programació és més global podríem obviar alguns d'aquests elements. Amb tot, el que **ha de quedar clar** en la introducció és l'**eix vertebrador** sobre el qual organitzarem la seqüència didàctica que dona sentit a la programació. Com ja hem comentat més amunt, l'enfocament competencial defuig completament treballar «temes» i només «conceptes» sense poca o gairebé gens relació. Cal que organitzem les activitats d'ensenyament i aprenentatge segons un fil conductor que, sempre que sigui possible, parteixi d'una situació real per tal de tornar-hi després de fer diverses activitats.

La tasca del docent o de l'equip docent que dissenyi la programació ha de tenir present la programació d'àrea, de cicle o de curs per tal d'afinar més en els continguts que vol treballar. Proposem també citar en la introducció el vincle de la programació amb d'altres àrees.

2. Objectius de la seqüència

Una de les aportacions més profitoses que va fer la LOGSE va ser l'explicitació dels objectius didàctics que perseguíem en qualsevol acció didàctica. Hereus d'aquesta tradició, és fonamental que descriguem per què ensenyem. Tenint present l'enfocament competencial del nou currículum, proposem que **la redacció dels objectius didàctics es faci en clau de competències**, de manera que els mateixos objectius descriguin les competències que l'alumnat ha d'haver assolit en acabar la unitat. Per facilitar la tasca de redacció dels objectius didàctics en format de competències podeu completar l'oració següent:

Al final de la unitat didàctica, l'alumnat ha de ser competent per realitzar una...

Acció² sobre un objecte (concepte o actitud) mitjançant un (concepte o procediment) amb la finalitat d'(una actitud).

En els casos en què es vegi que alguns procediments i actituds són obvis no cal repetir-los.

Com a exemple, vegeu els objectius didàctics per assolir els continguts del d'aquest capítol:

- Ordenar les activitats d'una seqüència d'activitats mitjançant l'argumentació i la justificació per tal que s'adeqüi al context d'ensenyament i aprenentatge proposat.
- Analitzar críticament una unitat de programació mitjançant la valoració dels diversos components segons la programació en competències bàsiques.
- Dissenyar o cercar una seqüència didàctica que segueixi els principis i els components de la programació d'una unitat en competències bàsiques.

2

El verb inicial d'acció és convenient que correspongui als components procedimentals o actitudinals de la competència. En l'annex trobareu, a mode orientatiu, una llista de verbs d'acció proposats per Escamilla (2008) extrets de diverses taxonomies. Amb tot, a continuació us facilitem verbs d'acció del currículum de la LOE del nostre país: Actuar, ajudar, adquirir, admetre, analitzar, aplicar, apreciar, apropar-se (a les obres literàries), assumir, buscar, cercar, classificar, col·laborar, comparar, compartir, comprendre, compassar, comunicar-se, confiar, contextualitzar, conèixer, controlar, conversar, crear, decidir, desenvolupar, descodificar, descobrir, discriminar, distingir, efectuar, elaborar, escoltar, escriure, establir, explicar, esposar, expressar, extraure, fer, gaudir, identificar, imaginar, implicar-se, integrar, interactuar, interpretar, investigar, justificar, manifestar, manipular, mediar, mostrar, observar, ordenar, parlar, participar, percebre, plantejar, practicar, prendre decisions, processar, produir, promoure, realitzar, recollir, reconèixer, reelaborar, regular, reflexionar, relacionar, resoldre, respectar, respondre, saber aplicar, seleccionar, seqüenciar, sintetitzar, tenir una actitud crítica, transferir, utilitzar, valorar.

3. Competències bàsiques relacionades

Una vegada tenim els objectius didàctics redactats en clau de competències bàsiques és senzill afegir al seu costat les competències bàsiques que s'hi relacionen i, alhora, recordar l'àrea principal de la programació i les àrees amb què es relaciona. En aquest punt, aconsellem fer una graella com la que presentem a continuació per recollir de manera visual tota la informació.

Àrea principal	Objectius didàctics	Competències bàsiques
Àrees relacionades	a)	
	b)	
	c)	

4. Continguts d'aprenentatge

El currículum de la LOE conté una llista de continguts per a cada cicle o curs de cada àrea curricular. D'entrada, sembla que el més fàcil és reelaborar els continguts que volem treballar a partir del que apareix en el currículum i depenent dels objectius que ens hem marcat. Aquesta reelaboració funciona en molts casos, però si ho miren amb deteniment, veurem que sovint és més complicat del que sembla perquè no tots els continguts estan redactats en format competències i cal més que una simple reelaboració.

Bo i partint de la base que una competència està formada pel domini de tres tipus de sabers: el saber, el saber fer i el saber ser i estar, pot ser útil per al docent l'alternativa de desglossar els continguts en conceptes, procediments i actituds, valors i normes per tal de tenir més eines per descriure en quin saber de la competència l'alumne/a és competent o té alguna dificultat, ja que ser competent no és una qüestió de tot o res quan podem parlar de diversos graus de desenvolupament i d'assoliment. En tot cas, cada programador haurà de ser coherent i decidir si adopta globalment la redacció unificada dels continguts o bé els desglossa en conceptes, procediments i actituds. En cas que s'opti per la proposta que presentada en el currículum, aconsellem que es copii textualment.

Continguts
Dimensió comunicativa:
Dimensió estètica i literària:
Dimensió plurilingüe i intercultural:

5. Seqüència d'activitats

Tenint els objectius definits i els continguts que volem treballar, arribem al moment més important de la programació: el disseny de les activitats d'ensenyament que ha de fer el docent i les activitats d'aprenentatge que li pertocuen a l'alumne/a d'acord amb un ordre, una seqüència, que és un dels elements clau per tal que els discentos assolixin les competències bàsiques programades. La seqüència didàctica és l'apartat de la programació que conté una descripció de les activitats i l'ordre en què les volem desenvolupar. I en aquest punt reprenem la proposta feta anteriorment de **dissenyar activitats per als tres moments de la seqüència: la contextualització, la descontextualització** (activitats dedicades a treballar microcompetències o elements específics necessaris per assolir la competència) i **la recontextualització**. No ens volem estendre més en aquest punt perquè ha estat àmpliament desenvolupat i argumentat en l'apartat que porta com a títol «Seqüència didàctica en tres moments i competències bàsiques».

A part de la descripció breu de totes les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge desglossades per a cada un dels tres moments de la seqüència, proposem incloure també altres aspectes que estan directament relacionats amb el desenvolupament de cadascuna de les activitats. Ens referim a l'organització de l'aula, els recursos materials i el temps que hi volem dedicar. Aquesta graella que mostrem a continuació és útil per visualitzar de manera ràpida tota la informació que acabem de citar.

Fases	Activitat	Organització aula	Recursos materials	Temps	Criteris d'avaluació
C1					
C2					
C3...					
D4					
D5					

D6					
D7...					
R8					
R9					

6. Criteris i pautes per a l'avaluació

L'avaluació va lligada a qualsevol acció didàctica per tal d'obtenir informació sobre diversos moments del desenvolupament de la seqüència. Saber si s'han assolit o no les competències bàsiques programades, i en alguns casos matisar fins a quin grau, és fonamental per poder valorar el funcionament de la programació. El currículum ofereix una llista de criteris per a l'avaluació dels continguts, però no sempre hi trobem una correspondència clara. **El que és fonamental és que els criteris i pautes per a l'avaluació estiguin molt vinculats amb els objectius i siguin perfectament visibles en alguna activitat o conjunt d'activitats proposades.** A voltes, una pauta de valoració podria ser molt útil com a element simplificador. En podeu trobar alguns exemples en les entrades de bloc següents:

<http://blocs.xtec.cat/jmrs/2009/02/20/avaluacio-de-la-llengua-oral/>

<http://blocs.xtec.cat/frac/07-escala-de-valoracio/>

7. Orientacions per al desenvolupament

L'elecció d'una metodologia o una altra per tirar endavant una seqüència didàctica determina si afavorim o no l'enfocament competencial. La situació-problema i el treball per projectes són dos exemples clars d'una metodologia que parteix d'un enfocament competencial. Justament la gran quantitat de bibliografia que hi ha sobre aquestes dues opcions condiciona la manera de treballar a l'aula, però creiem que poden ser enteses de moltes maneres si s'observa que no es pot implementar la mateixa metodologia a primària que a secundària, amb grups desmotivats que en grups motivats, amb una dedicació de temps intensa que amb unes poques hores setmanals. Entesa la filosofia bàsica de les dues experiències, cada docent haurà de prendre les decisions oportunes sobre el grau de direcció que ha de posar sobre la taula. Per aquest motiu, és molt important deixar-ne constància en aquest sistema de comunicació que tenim els docents, la programació d'aula, en què donem orientacions dels matisos sobre la manera com portar a terme la seqüència didàctica que hem dissenyat. En aquest apartat també es pot incloure alguna explicació en relació amb l'ús de les TIC o sobre l'avaluació.

8. Criteris d'atenció a la diversitat

El primer factor que hem de tenir en compte quan parlem d'**atenció a la diversitat** és que **es refereix a la totalitat de l'alumnat**, amb la qual cosa abasta tant aquells aprenents que presentin dificultats per seguir la línia bàsica d'acció proposada per la seqüència didàctica com els que tinguin un ritme molt més ràpid. Les paraules *reforç* o *ampliació* que va posar de moda la LOGSE poden servir de referent per identificar aquests dos tipus d'actuacions.

El segon factor que el docent ha de tenir en compte és la **possibilitat real d'execució** d'aquestes estratègies d'atenció a la diversitat en la seva realitat escolar. Per definició, cada alumne/a té dret a ser tractat de manera individual, però ja sabem que l'ideal i el real no sempre concorden. Tanmateix, en la mesura que es tinguin previstos aquests criteris d'avançada, es podrà donar una resposta més ràpida i efectiva a les situacions que es vagin plantejant.

El tercer factor que voldríem posar de manifest és que l'adaptació del currículum, entesa com a adaptació dels objectius, ha de ser l'últim recurs del docent, un cop s'han esgotat les altres vies.

Dit això, en una programació es poden tenir en compte una sèrie de modalitats d'adaptació:

- **Adaptació de l'organització de l'alumnat.** Es poden conformar agrupacions diverses, sistemes d'interacció entre iguals, grups homogenis o heterogenis...
- **Adaptació dels materials.** Pensem en el cas extrem dels nens amb deficiències visuals que requereixen un suport en Braille, però més simplement en l'aportació de nous documents, en la substitució de lectures, en la presentació de materials audiovisuals...
- **Adaptació de les activitats.** És un dels recursos més immediats, ja que permet oferir diversos formats d'activitats per treballar un mateix nucli de continguts. L'adaptació pot consistir en la supressió, l'afegiment o la substitució d'activitats, per exemple. Aquest recurs és segurament un dels més potents a l'hora d'atendre els alumnes d'un ritme ràpid, pels quals es poden tenir previstes activitats complementàries motivadores i de lluïment que normalment podran fer d'una manera força autònoma.

- **Adaptació dels temps.** Un dels moments en què aquesta circumstància es manifesta de manera més clara és en alguns alumnes que triguen més del que és habitual a resoldre un control. En alguns casos, amb una mica de temps extraordinari pot arribar als objectius establerts. Un professor coneixedor del seu alumnat pot jugar fàcilment amb aquest factor en tot tipus de tasca.
- **Adaptació de les intervencions.** Dins dels gestos habituals del professor (corregir un alumne que està llegint en veu alta, repetir una explicació, presentar unes instruccions, anotar unes idees a la pissarra...), hi ha una gran varietat de possibilitats de les quals es pot fer ús el bon professional.
- **Adaptació dels objectius del currículum.** Tot i que ja hem dit que hauria de ser l'últim recurs i que hauria d'estar coordinat amb els serveis psicopedagògics del centre, és una possibilitat que pot arribar i que s'ha de tenir en compte. Pensem, per exemple, en els nois i noies nous que passen un cert temps a l'aula d'acollida per aprendre la nostra llengua: temporalment, se'ls poden adaptar els objectius per tal d'incorporar-los al nostre sistema educatiu.

GRAELLA PER A LA PROGRAMACIÓ D'UNITATS DIDÀCTIQUES

Títol de la unitat de programació:	Etapa:				
	Nivell:				
	Trimestre:				
Introducció i justificació:					
Àrea principal i àrees relacionades:	Sessions:				
Objectius didàctics	Competències bàsiques				
a)					
b)					
Continguts					
Dimensió comunicativa:					
Dimensió estètica i literària:					
Dimensió plurilingüe i intercultural:					
Activitats de la seqüència					
Fases	Activitat	Organització aula	Recursos materials	Temps	Criteris d'avaluació
C1					
C2					
C3...					
D4					
D5					
D6					
D7...					
R8					
R9					
R 10					
...					

Orientacions per al desenvolupament

Podeu incloure més informació sobre la metodologia i l'ús de les TIC (si escau):

l'avaluació:

l'alumnat amb NNEE:

TASCA 8

Objectiu: avaluar en clau competencial un material didàctic per establir el seu nivell d'adequació en la consecució d'una formació competencial.

A continuació, us proposem una activitat **d'avaluació crítica d'un material didàctic**:

a) Trieu una unitat didàctica de l'àrea de llengua i literatura. Pot ser un material propi, publicat en un manual, en una revista pedagògica... i es pot referir a qualsevol de les llengües que conté el currículum.

Ens agradaria, si fos possible, que triéssiu alguna de les que esteu implementant en aquest moment.

b) Presenteu aquesta unitat didàctica:

- àrea i nivell
- títol
- publicació en què es troba, en cas que estigui publicada
- nombre de pàgines
- altres consideracions

c) Valoreu aquesta unitat didàctica a partir de les cinc característiques principals que s'han descrit de les unitats didàctiques segons un enfocament competencial:

- * Unitat
- * Relació i direcció
- * Extensió
- * Contextualització
- * Activitat significativa

d) Valoreu si la seqüència d'activitats proposada es pot adaptar als tres moments de la seqüència didàctica que s'han explicat (contextualització, descontextualització i recontextualització) i, en el cas que sigui necessari, exposeu quins retocs s'hi haurien de fer.

e) Escriviu els cinc objectius principals d'aquesta unitat didàctica amb clau competencial.

TASCA 9

Objectiu: ordenar les activitats d'una seqüència didàctica per establir les seves relacions i direcció, així com el seu nivell de pertinença.

El capítol 4 ha centrat el seu interès a observar les característiques que han de tenir els continguts treballats i les competències desenvolupades en una unitat didàctica i, en conseqüència, com s'han de traslladar aquestes propietats en les **activitats** que proposarem a l'alumnat.

L'activitat que us proposem és analitzar totes aquestes propietats a partir d'una seqüència didàctica ja publicada: *Fem animacions amb poesia* [Ambròs i Ramos, 2007]. Aquesta unitat didàctica se centra en l'activació de diverses estratègies de lectura sobre uns textos poètics per tal d'aprofundir en la seva interpretació. La seqüència cerca, també, fomentar les creacions audiovisuals, sempre des d'un punt de vista comunicatiu. Podeu consultar molta més informació sobre aquesta SD en el bloc <http://blocs.xtec.cat/frac> o en les referències que es faciliten en la bibliografia.

Us proposem que llegiu atentament els enunciats de les diverses activitats que formen l'SD i decidiu en quin ordre s'haurien de presentar a l'alumnat tenint en compte les característiques que s'han exposat de l'SD. Un cop fet això, decidiu a quin dels tres moments de l'SD [contextualització, descontextualització, descontextualització] correspon cada activitat. Heu de tenir en compte, evidentment, que l'activitat té diverses solucions coherents.

Activitats

Núm.	Descripció	Fase SD
	Escriviu un poema sobre un tema x que contingui rima consonant i tingui vuit versos de vuit síl·labes repartits en dues estrofes.	
	Reciteu el poema. Per recitar un poema, cal conèixer-lo molt bé i entendre què ens comunica en cada moment. La preparació de la recitació s'ha de fer en dues fases que comentarem. Al final, cal que enregistreu la lectura dels versos del poema.	
	Definiu què és la poesia amb les vostres paraules i cerqueu-ne una per portar-la a classe.	
	Separeu les síl·labes dels sis primers versos del poema. Recordeu-vos d'indicar-ne les sinalefes, si n'hi ha. Subratlleu l'última síl·laba tònica i feu-ne el recompte sil·làbic.	
	A partir de la informació dels exercicis anteriors, completeu el quadre següent sobre la mètrica: nombre de versos de cada vers i del conjunt, nombre d'estrofes, tipus de rima.	
	Proposeu un títol alternatiu per al poema i justifiqueu aquesta tria.	
	Seguint la pauta de valoració donada, apliqueu-la a la vostra traducció visual.	
	Feu una llista de tots els mots dels quals no en tingueu el significat clar. Poseu dues o tres paraules de la mateixa família i amb la informació anterior i el context en què apareixen, procureu definir-les. Si us cal, utilitzeu el diccionari.	
	Subratlleu aquells versos que considereu importants per entendre el significat del poema.	
	Quan s'hagi elaborat el guió il·lustrat (<i>storyboard</i>) i s'hagi enregistrat la recitació, es pot passar a realitzar el projecte de la traducció visual, ja sigui en Powerpoint, amb Windows Media Maker o amb qualsevol altre programa.	
	Ara fareu la traducció visual del poema. Es tracta de trobar aquelles imatges que il·lustren millor cada vers o conjunt de versos del poema. Penseu que les podeu dibuixar, fotografiar, buscar a Internet, escanejar..., però, abans de cercar-les, cal saber què han de representar, i això dependrà del sentit del poema. El que us proposem de fer és un guió il·lustrat (<i>storyboard</i>).	
	Expliqueu detalladament el que explica el poema amb les vostres paraules. Procureu fer-ho per estrofes.	
	Copieu els últims mots dels primers dotze versos i encercleu-ne tots els sons a partir de l'última vocal tònica. Observeu si la rima és assonant, consonant o si no n'hi ha.	

TASCA 10

Objectiu: programar una unitat didàctica adreçada a un context real i conegut, tenint en compte l'enfocament per competències.

Com a cloenda, us demanem que feu l'esquema d'una unitat didàctica pròpia de l'àrea de llengua i literatura dins de l'etapa o cicle en què hàgiu treballat més a gust.

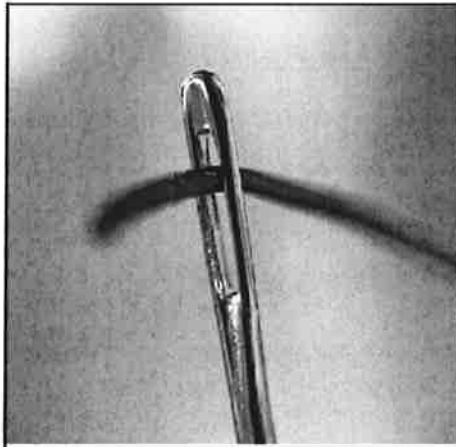
Entenem per esquema el que seria la planificació general prèvia en què, per tant, només cal enunciar les activitats sense necessitat de presentar-ne la concreció definitiva.

Com en la majoria de tasques que us hem proposat, creiem que és bo que partiu d'alguna feina que ja tingueu desenvolupada i que, per tant, només hàgiu de repensar per valorar si concorda amb l'enfocament competencial que desitgem.

Com que sabem que sempre van bé els models, us recordem que teniu un model i algunes indicacions de cadascun dels apartats en el capítol 4 d'aquesta publicació. Insistim que el model és simplement un punt de partida que podeu adaptar a les vostres necessitats.

En la mesura que sigui possible, podeu començar la vostra tasca justificant breument aquesta unitat didàctica, ja que això ens ajudarà a contextualitzar-la.

CAPÍTOL CINQUÈ



**MOSTRA DE
SEQÜÈNCIA
DIDÀCTICA: En
quina llengua
parlen els meus
veïns?**

Títol de la unitat de programació: En quina llengua parlen els meus veïns?	Etapa: ESO
	Nivell: tercer
	Trimestre: tercer

Introducció i justificació

Aquesta seqüència didàctica té la finalitat principal d'introduir l'alumnat en l'observació i la reflexió a partir de les situacions lingüístiques que es donen en contextos de llengües en contacte. De fet, en el món actual, el contacte de llengües és un fet gairebé general. En alguns territoris de l'Estat espanyol conviuen dues llengües oficials i en d'altres només una, però la presència de diverses llengües és cada cop més habitual en molts àmbits d'ús. En conseqüència, activitats d'aquest tipus es poden desenvolupar en qualsevol territori.

En les situacions i les actituds lingüístiques, els **prejudicis** juguen un paper sovint massa marcat. Els prejudicis personals del professorat, els dels alumnes, els dels autors dels manuals que es fan servir a l'aula ... Encara que en molts casos es volen matisar aquests prejudicis amb l'aportació de dades, és bo que l'alumnat esdevingui un ens actiu tant en la recollida com en la gestió i l'anàlisi de les dades. Per això els demanem que surtin al carrer i que observin diversos àmbits d'ús d'una manera guiada. Cada professor o professora es podrà interessar per uns àmbits determinats i cada context admetrà variacions infinites, per la qual cosa les possibilitats de treball són amplíssimes i riquíssimes.

Volem destacar la importància d'emprendre projectes com el que presentarem en grups-classe. Tot el grup-classe recull dades, tots les presenten i tots les analitzen, organitzats en grups de treball. El repartiment del treball fa *coresponsable* cada un dels membres del col·lectiu. El projecte serà més rigorós en la mesura que cadascú hi posi els cinc sentits. A més, el repartiment dels àmbits d'ús implica necessàriament una interacció posterior que ens obre infinites possibilitats de discussió i d'enriquiment de les dades.

Finalment, volem remarcar la importància de les TIC en tot aquest treball, ja que s'utilitzen processadors de textos, gràfiques, una bitàcola a Internet i una iniciació als wikis.

Globalment, la proposta es justifica dins d'una concepció **socioconstructivista** de l'aprenentatge, molt útil en els casos en els quals es mobilitzen valors, creences i actituds. En el nostre treball, a banda de la rigorositat del treball, l'objectiu principal és la reflexió sobre la realitat i els usos lingüístics. Creiem que el projecte pot ser útil sobretot en el segon cicle de secundària, tot i que admetria perfectament una adaptació per al batxillerat. En aquest nivell, podria actuar perfectament com una pràctica amb vista al treball de recerca, ja que presenta molts focus d'interdisciplinarietat amb l'àrea de socials, amb la de tecnologia, amb la de matemàtiques...

Podeu veure una mostra d'aplicació d'aquesta unitat didàctica al bloc **Llegir molt i**

escriure bé, del departament de llengües de l'IES Cristòfol Ferrer:

<http://blocs.xtec.cat/catalacferrer/llengues-a-premia/>

Àrea principal i àrees relacionades: Llengua catalana i literatura (principal) Ciències Socials Tecnologies Matemàtiques	Sessions: 10-12 hores
Objectius didàctics <i>Al final de la seqüència didàctica, l'alumnat ha de ser més competent en</i>	Competències bàsiques [Desenvolupades al final del document]
1. Conèixer la realitat lingüística del seu entorn.	[CSC]
2. Practicar les tècniques de recollida, organització i comprensió de dades sociolingüístiques amb rigor i objectivitat.	[CTI i D], [CM], [CAA], [CAIP]
3. Interpretar els resultats d'acord amb els coneixements propis i els treballats a l'aula de manera raonada.	[CCLD], [CTI i D], [CAA]
4. Participar en debats d'idees de manera constructiva tot respectant les aportacions dels altres.	[CCLD], [CSC]
5. Treballar amb iniciativa i sentit de grup per a la resolució de tasques que no tenen un únic camí ni un únic destí.	[CAIP], [CSC]
6. Conèixer la terminologia bàsica de la sociolingüística i saber-la aplicar als casos analitzats.	[CCLD]
7. Entendre la pluralitat lingüística i aprendre a respectar-la.	[CCLD], [CSC]
8. Valorar la validesa de les afirmacions a partir de dades i fets i no només de creences o prejudicis.	[CTI i D], [CAIP]
9. Exercitar-se en la difusió ordenada d'un treball de recerca.	[CCLD], [CTI i D], [CAA]
10. Emprar els recursos propis de la societat de la informació amb una finalitat educativa.	[CTI i D], [CAA]

Continguts

Dimensió comunicativa:

- Participació en activitats de relació social i comunicació amb altres comunitats escolars, **amb l'entorn immediat al centre i amb la societat en general** (cartes al director, notícies a la premsa, ràdio local o per al **web del centre**).

- Participació en les interaccions orals, escrites i audiovisuals (sobretot en l'ús de les TIC) que són necessàries per a l'organització i la gestió de les tasques acadèmiques, per a la recerca i exposició d'informació, per als intercanvis d'opinió i l'exposició de les

conclusions i dels aprenentatges de les diverses matèries curriculars.

- Valoració de la interacció com a eina per prendre consciència dels coneixements i de les idees, per a la regulació dels processos de comprensió i expressió propis de tot procés d'aprenentatge, tant en activitats individuals com en les de treball cooperatiu.
- Reflexió sobre les diferències entre els usos orals informals i formals de la llengua i consciència de les situacions comunicatives en què resulten adequats.
- Actitud de cooperació i respecte crític envers les diferències d'opinió en les situacions de treball compartit.
- Comprensió de textos orals, escrits i audiovisuals de la vida acadèmica de l'alumnat, amb atenció a les característiques específiques dels narratius, descriptius, **expositius de fets**, explicatius d'idees i conceptes, instructius, argumentatius i els que expressen una opinió raonada en les diverses matèries curriculars.
- Ús d'estratègies i tècniques de processament de la informació, tant de captació, elaboració i síntesi com d'ampliació, i organització de la informació en fitxes, **taules, quadres i gràfics**, mitjançant recursos de les TIC.
- Composició, en suport paper o digital, de textos narratius, descriptius, **expositius de fets, explicatius d'idees i conceptes**, instructius i argumentatius, propis de les diverses matèries curriculars, elaborats a partir de la informació obtinguda a la biblioteca o mediateca escolar o en **altres fonts d'informació** i organitzada per mitjà d'esquemes, mapes conceptuals, fitxes i resums, amb l'ús adequat dels elements icònics pertinents.
- Elaboració de **textos escrits** que tinguin com a funció la millor presentació oral dels aspectes treballats en les diverses matèries curriculars o en altres situacions comunicatives formals.
- Presentació ordenada i clara d'informacions elaborades en les activitats acadèmiques amb l'ús dels mitjans i tecnologies de la informació i la comunicació, amb atenció especial al llenguatge audiovisual que cal utilitzar per a una comunicació eficaç.
- **Coneixement** i aplicació dels diversos registres lingüístics en relació amb els diferents àmbits d'ús. Distinció entre el registre col·loquial, **estàndard**, acadèmic i culte.
- Ús de tècniques digitals de tractament textual: **processadors de text** per a l'organització dels apartats i continguts: esquemes numèric, sinòptic i claus; **programes de presentació**, programes de tractament de la imatge per a la utilització eficaç dels gràfics específics de cada disciplina i matèria curricular i les il·lustracions

Dimensió estètica i literària:

Dimensió plurilingüe i intercultural:

- Conscienciació de pertinència a una comunitat lingüística, social i cultural i actitud positiva d'interès i confiança davant la diversitat de llengües i cultures.
- Sensibilitat per comprendre la complexitat i diversitat de relacions que cadascú manté amb les llengües i cultures.
- Observació de l'evolució de les relacions entre llengües en contacte i la diversitat de situacions que es produeixen.
- Observació **d'usos multilingües quotidians en els mitjans de comunicació, al carrer** o en la producció artística.
- Coneixement i respecte per a les persones que parlen una llengua o varietat lingüística diferent a la de la comunitat lingüística pròpia, i així mateix que tenen una cultura diferenciada, especialment les de l'entorn més pròxim, començant per la classe, l'escola, el **poble o el barri**, amb atenció preferent a les minoritàries i a les poc valorades socialment.

Activitats de la seqüència

Fases	Activitat	Organització aula	Recursos materials	Temps	Indicadors d'avaluació (en relació amb els objectius)
C1	Activitat motivadora: Confecció d'un arbre <i>geneològicolingüístic</i>	Treball individual	Paper i llapis	1	OBJ 3 OBJ 7
C2	Presentació dels arbres i discussió ordenada de les dades que han anat sorgint	Primer en petits grups Després grup-classe		1 h	OBJ 1 OBJ 3 OBJ 4 OBJ 7 OBJ 8
C3	Presentació del projecte: plantejament dels àmbits d'ús	Grup-classe: Serà més o menys guiada segons la dinàmica del grup	Fitxa de suport	1 h	OBJ 2
D4	Conceptes necessaris <i>Història de la llengua catalana, continguts sociolingüístics, continguts legals</i>	Transmissió de sabers, anàlisi de manuals...	Manuais de curs	1/2 h	OBJ 1 OBJ 6 OBJ 7

D5	Recollida de dades, presentació física	Fora de l'aula, en grups	Fitxes de recollida elaborades per l'alumnat seguint el model del professor	depèn àmbit	OBJ 1 OBJ 2 OBJ 5 OBJ 9 OBJ 10
D6	Presentació de les dades a l'aula- comentari per part dels protagonistes	Els grups d'alumnes presenten les dades amb el suport d'un canó de projecció	Material penjat al bloc	1-2 hores	OBJ 2 OBJ 4 OBJ 5 OBJ 9 OBJ 10
R7	Interpretació de les dades al bloc	Parelles (diferents dels grups) a l'aula d'informàtica	Ordinador Connexió Internet	1 h.	OBJ 1 OBJ 2 OBJ 3 OBJ 10
R8	Difusió de les dades: WIKI Google docs	Parelles (les de l'activitat anterior) a l'aula d'informàtica	Ordinador Connexió Internet	1-2 h	OBJ 1 OBJ 2 OBJ 5 OBJ 6 OBJ 7 OBJ 8 OBJ 9 OBJ 10
R9	Valoració del projecte, metacognició del procés.	Grup-classe	Fitxa de suport	1 h	OBJ 2 OBJ 3 OBJ 4 OBJ 6

Orientacions per al desenvolupament

Orientacions metodològiques

La seqüència es fonamenta en la metodologia socioconstructivista, segons la qual el coneixement és reconstruït pels grups d'aprenents a mesura que el van creant i elaborant. D'aquí que el treball individual, en petit grup i en grup-classe es vagi alternant al llarg de les sessions.

Un element metodològic important serà el fet d'insistir en la necessitat de crear diversos grups de treball amb persones diverses al llarg dels tres moments de la seqüència didàctica, a fi i efecte d'aconseguir una major densitat interactiva.

Orientacions en l'ús de les tecnologies de la informació

Tal com es treballa al llarg de tot el curs i de manera transversal, aquesta unitat

integra un gran nombre de recursos digitals, per la qual cosa cal assegurar-se que els alumnes tenen un cert domini d'aquests instruments i que el centre disposa de la infraestructura que permetrà generar aquests espais de construcció i de debat.

En cas que un grup nombrós d'alumnes necessités un ajut més intens en el funcionament del maquinari, s'hauria d'incrementar el temps esmerçat en l'SD.

Un altre element que cal tenir en compte és la possibilitat de portar a terme totes les activitats que es proposen amb programari lliure: el processador de textos Open Office, l'Abrobat Reader, el bloc d'XTECBLOCS i la presentació de diapositives de Google Docs.

Orientacions pel que fa a l'avaluació

Els indicadors que es faran servir de manera principal seran els que es deriven dels objectius que es plantegen en l'SD. En el detall de les activitats es pot observar que aquests van reapareixent al llarg de les sessions. A tall pràctic, observem que el professorat disposarà de diversos elements materials al llarg de la seqüència per avaluar formativament l'alumnat: l'arbre genealògicolingüístic, la seva participació en els diversos debats i presentacions orals, la fitxa de recollida i anàlisi de dades del seu àmbit d'ús o la participació en el bloc. Pel que fa a l'avaluació sumativa, observem com les dues darreres activitats concentren la majoria d'objectius, ja que és on es mostra la competència de l'alumnat per activar i combinar tot allò que ha anat aprenent al llarg del projecte i fer-ne una difusió raonable i intel·ligent. Aquest document (que hauria de poder ser revisat per part de l'alumnat), servirà com a base per a aquesta avaluació sumativa.

De manera complementària, llistem una concreció dels indicadors d'avaluació:

- Rigor en la recollida i en la disposició de les dades.
- Objectivitat en la interpretació de les dades.
- Capacitat de raonar les conclusions.
- Participació activa i positiva en les interaccions.
- Capacitat de treballar en grup.
- Resultat dels usos de les TIC.
- Actitud respectuosa envers la realitat de l'aula i dels resultats obtinguts.
- Correcció dels treballs presentats.

Orientacions per a l'atenció a la diversitat

Si bé el treball per projectes reclama una major capacitat de reacció per part del professorat, també afavoreix que l'acció didàctica sigui més flexible a l'hora d'adequar-se a les particularitats de l'alumnat. En aquest sentit, el professorat podrà:

- Adequar la dificultat dels àmbits d'ús segons la capacitat de l'alumnat.
- Adequar la composició dels grups per tal d'afavorir l'aprenentatge cooperatiu.
- Adequar el grau d'autonomia en les decisions en el sentit d'aconseguir portar el projecte a bon port.
- Adequar les indicacions de les fitxes, de manera que siguin més o menys pautades.
- Adequar les fases de revisió dels documents per tal d'aconseguir que tots els alumnes arribin als objectius plantejats.
- Adequar la directivitat de les discussions al tarannà el grup.

Anàlisi sobre la incidència de la unitat didàctica sobre les competències bàsiques:

Pel que fa a les competències bàsiques, els objectius i l'enfocament metodològic d'aquesta seqüència didàctica fa que s'incideixi principalment en aquestes sis:

a) La **competència comunicativa lingüística i audiovisual [CCLD]** en el sentit que les informacions que s'obtinguin s'hauran d'organitzar i exposar a l'aula de manera correcta, amb la tipologia textual i el registre lingüístic adequat.

b) **Tractament de la informació i competència digital [CTI i D]**, en el sentit que la seqüència combina diversos suports de recerca i organització de la informació en suport digital amb d'altres més tradicionals com ara l'enquesta o l'observació de la realitat.

c) La **competència matemàtica [CM]**, en el sentit que calen uns càlculs en la interpretació de dades que s'han de fer correctament. Si la seqüència s'apliqués amb alumnes amb coneixements més profunds d'estadística, es podria treballar més intensament aquesta competència.

d) La **competència d'aprendre a aprendre [CAA]**, en el sentit que qualsevol projecte busca que l'alumnat esdevingui el protagonista en la creació de saber. Aprendre a aprendre és endreçar la realitat sota paràmetres lògics, justament el que cerca aquest projecte.

e) La **competència en l'autonomia i iniciativa personal [CAIP]** pot ser treballada de manera més o menys profunda segons el grau d'iniciativa que es permeti a l'alumnat. Tanmateix, en qualsevol projecte, deixar de banda la iniciativa de l'alumnat resulta difícil. Tant en la selecció de les dades, com en el seu tractament i difusió es podrà observar aquesta autonomia.

f) **Competència social i ciutadana [CSC]**, en el sentit que les dades amb les quals es treballa provenen dels veïns de cadascú, de manera que s'afavoreix una comprensió racional i raonada dels fenòmens que estan succeint i es defugen els prejudicis apriorístics.

Podeu observar una altra mostra de programació d'unitat didàctica en el bloc següent:

<http://blocs.xtec.cat/jmrs/2009/02/20/el-comte-de-montecristo-programacio/>

Referències bibliogràfiques

AMBRÒS, A. (2009). «La programación de unidades didácticas por competencias» dins del monogràfic *Programar y evaluar por competencias*, revista Aula de Innovación Educativa, n. 180 del mes de març. Barcelona: Graó. Pp. 26-32.

AMBRÒS, A. I RAMOS, JM. (2007). Proposta didàctica. Mirem poesia: llegim imatges a primària a Guix. A: Elements d'Acció Educativa, n. 336-337. Pp. 1-15.

AMBRÒS, A. I RAMOS, JM. (2007). Proposta didàctica. Fem animacions amb la poesia (2) a Guix. Elements d'Acció Educativa, n. 338. Barcelona: Graó. Pp. 1-15.

BRONCKART, J.P. (2007). «La actividad verbal, las lenguas y LA LENGUA; reflexiones teóricas y didácticas», Barcelona, 18 i 19 de gener: I jornadas de Investigación sobre *La educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*, organizadas por la Xarxa de Recerca LLERA. Conferència inaugural.

CAMPS, A. (1994). «Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica». A: *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n. 2, pp. 7-20.

CAMPS, A. (2000). «Motivos para escribir». A: *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 23, pp. 69-78.

CANALE, M. (1983). «From communicative competence to communicative language pedagogy». A: *Language and Communication*. RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. (comp.). Londres: Longman.

CANVAT, K (1999) *Enseigner la littérature par les genres*, Bruxelles, De Boeck Duculot

CHADWICK, C.B.; RIVERA, N (1991). *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona: Paidós, p.67.

DALONGVILLE A.; HUBER, M. (2000) *(Se) former par les situations-problèmes. Des déstabilisations constructives*. Lió: Chronique Sociale.

DIALANG PROJECTE: <<http://www.lancaster.ac.uk/researchenterprise/dialang/about>>. Consulta 10 de juliol del 2014.

DIA EUROPEU DE LES LLENGÜES: <<http://blocs.xtec.cat/diallengues>>. Consulta 10 de juliol del 2014

El Marc Europeu Comú de Referència (2002). Consultes 10 de juliol del 2014

Versió en català: <<http://www6.gencat.net/llengcat/publicacions/marc/index.htm>>

Versión en castellano:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>

Version française

<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf>

English Version: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf>

ESCAMILLA, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.

FIGUERAS, N. (2005). «L'ensenyament de la llengua catalana. Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar. Implicacions per al disseny curricular i la programació» Materials de la UOC per a l'ensenyament de la llengua catalana.

GARAGORRI, X. (2007). «Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión» A: *Aula de innovación educativa*, n. 161.

GENERALITAT DE CATALUNYA. DOGC núm. 4915, de 26 de juny. Decret 142/2007 pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. Versió electrònica:

<<http://www.gencat.net/diari/4915/07176074.htm>>. Consulta 10 de juliol del 2014.

GENERALITAT DE CATALUNYA. DOGC núm. 4915, de 26 de juny. Decret 143/2007 pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. Versió electrònica: <<http://www.gencat.net/diari/4915/07176074.htm>>. Consulta 10 de juliol del 2014.

GENERALITAT DE CATALUNYA. DOGC núm. 5072, de 16 de febrer del 2008.

GENERALITAT DE CATALUNYA (2009) Document d'Orientacions per a les Programacions, <<http://www.xtec.cat/web/curriculum/eso/orientacions>>. Consulta 10 de juliol del 2014.

GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.); PÉREZ GÓMEZ, A.I.; MARTÍNEZ, J.B.; TORRES, J.; ANGULO, F.; ÁLVAREZ J.M. (2008). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.

GINÉ, N.; PARCERISA, A. (coords.) (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó.

GONZÁLEZ, J. (2010). «Aprender a aprender a través de las lenguas extranjeras. Ser más consciente del propio proceso de aprendizaje en lenguas». A: *Aula de Innovación Educativa* 188.

IMBERNON, F. (2007). 10 Ideas clave: *La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

JONNAERT, P. I AL. (2003). «Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité» A: <http://www.ibe.unesco.org/cops/Competencies/observ_critiq.pdf>. Consulta 10 de juliol del 2014.

JORBA, J.; CASELLES, E. (1996). *La regulació i autoregulació dels aprenentatges*. ICE-UAB.

LANGLADE, G. (2001). «Pour un nouveau statut des savoirs: recherches au CeRF» a *Recherches en didactique de la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 141-144.

LURI, G. (2008). *L'escola contra el món*. Barcelona: La Campana.

PÉREZ, A. (2008). «¿Competencias o pensamiento práctico. La construcción de los significados de representación y de acción», dins de Gimeno, J. (2008) *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.

PERRENOUD, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. París: Ed. ESF.

PERRENOUD, P. (2004). trad.1999 *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

PORTAFOLIS EUROPEU DE LLENGÜES: <<http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>>. Consulta 10 de juliol del 2014.

QUÉVA, R. (2007). *Les méthodes de lecture expliquées aux parents*. París: Libro.

RAMOS, J.M. (2008). «Lectors re-creant el text» <<http://blocs.xtec.cat/jmrs/2008/10/23/lectors-re-creant-el-text>> . Consulta 10 de juliol del 2014.

RAMOS, J.M. (2006) *El Gènere literari com a eix vertebrador del desenvolupament de la formació literària dels alumnes de Secundària (tesi doctoral en suport digital)*, Universitat de Barcelona.

ROMAINVILLE, M. (2001). «Les implications didactiques de l'approche par compétences». A: *Enjeux*, n. 51, pp. 199-223.

SERRAMONA, J. (2007). «Entrevista a Jaume Serramona». A: *Escola Catalana*, n. 445.

SCHAFFER, , JM (1989) *Qu'est-ce qu'un genre littéraire?*, París, Seuil.

TORRES, J. (2008). 'Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos', a GIMENO SACRISTÁN, J. (2008): *Educación por competencias: ¿Qué hay de nuevo?* Madrid. Morata.

VV.AA. (2006). *La secuencia formativa. Fases de desarrollo y de síntesis*, Barcelona: Graó, n. 38 de la col·lecció Claves para la Innovación Educativa.

ZABALA, A; ARNAU, L. (2007). *El aprendizaje y la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó.

Annex I

Competències essencials (Tuning i DeSeCo) i bàsiques o clau (UE, currículum del MEC i Catalunya). Ampliació i adaptació del quadre d'Escamilla (2008:137).

Tuning, 2003.	DeSeCo, 2005.	Unió Europea , 2006.	Currículum MEC, 2006.	Currículum Catalunya, 2007
Instrumentals	Utilitzar instruments de forma interactiva.	- Comunicació en llengua materna. - Comunicació en llengües estrangeres. - Competència matemàtica i competències bàsiques en ciències i tecnologia. - Competència digital.	- Lingüística (1). - Matemàtica (2). - Coneixement i interacció amb el món físiconatural (3). - Tractament de la informació i competència digital (4).	Transversals. Comunicatives 1. Comunicativa lingüística i audiovisual. 2. Artística i cultural. Metodològiques 3. Tractament de la informació i competència digital. 4. Matemàtica. 5. Aprendre a aprendre. Personals 6. Autonomia i iniciativa personal.
Interpersonals	Actuar en grups heterogenis.	- Competències interpersonals i cíviques. - Expressió cultural.	- Social i ciutadana (5). - Cultural i artística (6).	
Sistèmiques	Actuar amb autonomia.	- Aprendre a aprendre. - Esperit emprenedor.	- Aprendre a aprendre (7). - Iniciativa i autonomia personal (8).	Específiques centrades en conviure i habitar el món. 7. Coneixement i interacció amb el món físic. 8. Social i ciutadana.
Àmbit universitari.	Àmbit econòmic, OCDE.	Àmbit europeu.	Àmbit estatal.	Àmbit autonòmic.

Annex II

Quadre comparatiu de les competències bàsiques en els currículums de la LOE dels diferents nivells educatius a Catalunya.

* EDUCACIÓ INFANTIL Decret 181/2008	EDUCACIÓ PRIMÀRIA Decret 142/2007	EDUCACIÓ SECUNDÀRIA Decret 143/2007	BATXILLERAT Decret 142/2008
<p>2. Aprendre a pensar i a comunicar.</p> <p>3. Aprendre a descobrir i tenir iniciativa.</p> <p>1. Aprendre a ser i actuar d'una manera cada vegada més autònoma.</p> <p>4. Aprendre a conviure i habitar el món.</p>	<p>1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual.</p> <p>2. Competència artística i cultural.</p> <p>3. Tractament de la informació i competència digital.</p> <p>4. Competència matemàtica.</p> <p>5. Competència d'aprendre a aprendre.</p> <p>6. Competència d'autonomia i iniciativa personal.</p> <p>7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic.</p> <p>8. Competència social i ciutadana.</p>	<p>1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual.</p> <p>2. Competència artística i cultural.</p> <p>3. Tractament de la informació i competència digital.</p> <p>4. Competència matemàtica.</p> <p>5. Competència d'aprendre a aprendre.</p> <p>6. Competència d'autonomia i iniciativa personal.</p> <p>7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic.</p> <p>8. Competència social i ciutadana.</p>	<p>1. Competència comunicativa.</p> <p>2. Competència en gestió i tractament de la informació.</p> <p>3. Competència digital.</p> <p>4. Competència en recerca.</p> <p>5. Competència personal i interpersonal.</p> <p>6. Competència en el coneixement i interacció amb el món.</p>

Taxonomia de tipus de conductes per perfilar competències de diferent nivell (a partir de la proposta de Bloom). Escamilla (2008:140).

APLICACIÓ	Produir, resoldre, descriure, exemplificar, aplicar, definir de forma personal, usar, utilitzar, calcular, demostrar, dissenyar i planificar.
ANÀLISI	Contrastar, subratllar, destacar, comparar, distingir, classificar, estructurar, ordenar, organitzar, determinar, jerarquitzar, taxonomitzar i deduir.
SÍNTESI	Exposar, generalitzar, induir, compilar, resumir, esquematitzar, elaborar quadres sinòptics, elaborar mapes de contingut i confeccionar índexs.
AVALUACIÓ	Distingir (allò que és fonamental del que és superflu), interpretar, determinar criteris, estimar, avaluar o valorar el significat o sentit, avaluar processos i avaluar resultats.

- Taxonomia de processos mentals i formes de raonament segons el nivell de complexitat (adaptació del proposat per Estévez 2002). Escamilla (2008:140).

PROCESSOS BÁSICS (Pilars fonamentals)	<ul style="list-style-type: none"> • Observar. • Comparar. • Relacionar. • Classificar. • Ordenar. • Ordenar jeràrquicament. • Analitzar. • Sintetitzar.
FORMES DE RAONAMENT (Requereixen l'aplicació de processos bàsics)	<ul style="list-style-type: none"> • Induir. • Deduir. • Establir analogies. • Elaborar hipòtesis.
PROCESSOS SUPERIORS (Es recolzen i construeixen a partir dels anteriors)	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar dificultats. • Resoldre problemes. • Fonamentar. • Raonar críticament. • Prendre decisions. • Crear. • Avaluar plans. • Avaluar el funcionament i l'ajustament de processos. • Avaluar resultats d'acord als propòsits i les condicions.

Continguts de l'àrea de Llengua catalana i castellana i literatura de l'ESO per cursos. Focus etapa. Focus curs. Focus unitat didàctica.

PRIMER	SEGON	TERCER	QUART
DIMENSÍO COMUNICATIVA			
Participació en interaccions orals, escrites i audiovisuals			
Participació en les interaccions orals, escrites i audiovisuals que tenen com a eix la construcció de la relació social a l'interior de l'aula i del centre.			
Participació en activitats de relació social i comunicació amb altres comunitats escolars, amb l'entorn immediat al centre i amb la societat en general (cartes al director, notícies a la premsa, ràdio local o per al web del centre).			
Conversació per comprendre i per escriure textos i per reflexionar sobre els processos de comunicació en tota mena de situacions.			
Participació en interaccions per mitjà del correu electrònic i entorns virtuals de comunicació.			
Participació activa en situacions de comunicació característiques de les activitats de les diferents matèries curriculars, especialment per a l'organització i gestió de les tasques d'aprenentatge, en la recerca i aportació d'informacions, en la petició d'aclariments davant d'una instrucció, en la col·laboració del treball en grup i en el recull final de les activitats realitzades	Participació en les interaccions orals, escrites i audiovisuals característiques de les situacions acadèmiques, especialment per sol·licitar ajut i per a les gestions de les tasques escolars i les interaccions pròpies dels intercanvis d'opinió i de l'exposició de les conclusions i dels aprenentatges de les diferents matèries curriculars.		Participació activa i crítica en converses i situacions comunicatives orals pròpies de l'àmbit acadèmic, especialment en aquelles necessàries per a la gestió (planificació, seguiment avaluació i informe final) de les tasques pròpies de les diferents matèries curriculars, per a la recerca i exposició d'informació, per als intercanvis d'opinió i l'exposició de les conclusions i dels aprenentatges.
		Participació en les interaccions orals, escrites i audiovisuals (sobretot en l'ús de les TIC) que són necessàries per a l'organització i gestió de les tasques acadèmiques, per a la recerca i exposició d'informació, per als intercanvis d'opinió i l'exposició de les	Participació activa en les interaccions escrites i audiovisuals (sobretot en l'ús dels recursos de les TIC) que són necessàries per a la recerca i comunicació d'informació en les tasques acadèmiques.

<p>Comprensió de textos orals, escrits i audiovisuals de la vida acadèmica de l'alumnat, amb atenció a les característiques específiques dels narratius, descriptius i expositius de les diferents matèries curriculars</p>	<p>Instructius i argumentatius.</p> <p>Comprensió de textos orals, escrits i audiovisuals de la vida acadèmica de l'alumnat, amb atenció a les característiques específiques dels narratius, descriptius, expositius, instructius i argumentatius de les diferents matèries curriculars i amb atenció a l'obtenció d'informació de diferents mitjans.</p>	<p>(notícia, crònica, reportatge, entrevista, opinió), reconeixent les diferències entre informació i opinió.</p> <p>Comprensió de textos orals, escrits i audiovisuals de la vida acadèmica de l'alumnat, amb atenció a les característiques específiques dels narratius, descriptius, expositius de fets, explicatius d'idees i conceptes, instructius, argumentatius i els que expressen opinió raonada en les diferents matèries curriculars.</p>	<p>instància, currículums, sol·licitud de feina, carta de presentació, formularis).</p> <p>Comprensió de textos orals, escrits i audiovisuals de la vida acadèmica de l'alumnat, amb atenció a les característiques específiques de tots els tipus de textos específics de les diferents matèries curriculars i amb atenció a l'obtenció i comunicació d'informació dels diferents mitjans i suports utilitzats per a la construcció del saber propi de cada disciplina.</p>
<p>Anàlisi pautada dels diferents codis informatius que es troben en un missatge audiovisual: paraula, text, elements icònics, so.</p>	<p>Anàlisi pautada i interpretació dels diferents codis informatius que es troben en un missatge audiovisual: paraula, text, elements icònics, so.</p>	<p>Anàlisi de seqüències audiovisuals que reflecteixen la relació entre els recursos visuals i sonors i els elements verbals, i adquisició de criteris bàsics per tal d'observar, interpretar, analitzar, valorar i prendre postura davant dels missatges audiovisuals.</p>	<p>Anàlisi de seqüències audiovisuals procedents dels mitjans de comunicació, com a base per a l'exercitació de situacions de conversa, expressió d'opinió i d'argumentació.</p>
<p>Identificació de l'estructura comunicativa i l'ordre i jerarquia de les idees expressades.</p>	<p>dels missatges: les intencions de l'emissor</p>	<p>Identificació de l'estructura comunicativa dels missatges orals, escrits i audiovisuals treballats: les intencions de l'emissor mitjançant les modalitats oracionals i l'ordre jeràrquic de les idees expressades, entre d'altres.</p>	<p>Identificació del posicionament de les tesis dels interlocutors i la defensa de les idees en els textos que expressen el perquè de les coses o el raonament i les argumentacions.</p>
<p>Cerca d'informació i hàbits de consulta per comprendre i ampliar el contingut dels missatges, utilitzant estratègies prèvies a la cerca i amb recurs a fonts diverses: 1) escrites: llibres, enciclopèdies, revistes, diaris; 2) cercadors a Internet, enciclopèdies i diaris virtuals; 3) fonts audiovisuals de</p>	<p>Cerca d'informació i hàbits de consulta per comprendre i ampliar el contingut dels missatges, utilitzant estratègies prèvies a la cerca i amb recurs a fonts diverses: 1) escrites: cerca bibliogràfica i documental en llibres, enciclopèdies, revistes, diaris; 2) operadors lògics en el cercador</p>	<p>Cerca d'informació i hàbits de consulta per comprendre i ampliar el contingut dels missatges, utilitzant estratègies prèvies a la cerca i amb recurs a fonts diverses: 1) escrites: cerca bibliogràfica i documental en llibres, enciclopèdies, revistes, diaris; 2) l'ús dels cercadors d'Internet; 3) fonts</p>	<p>Cerca d'informació i hàbits de consulta per comprendre i ampliar el contingut dels missatges, utilitzant estratègies prèvies a la cerca i amb recurs a fonts diverses: 1) escrites: bibliografia especialitzada; 2) en suport digital: bases de dades i catàlegs digitals; 3) fonts audiovisuals i electròniques</p>

comunicació.	d'Internet; 3) fonts audiovisuals, recursos digitals i entorns virtuals de comunicació.	audiovisuals i electròniques de comunicació: CD-ROM, DVD i altres.	d'informació i comunicació: documentals, reportatges, webs i altres amb continguts de les diferents matèries curriculars.
Us d'estratègies de recollida d'informació oral, aprendre a escoltar, saber seleccionar i valorar les diferents informacions.	Representació [amb diferents suports, mapes conceptuals de la interrelació de les idees i els seus matisos. Síntesi dels arguments i resultats d'una conversa, col·loqui, entrevista o debat.	Representació [amb diferents suports, mapes conceptuals de la interrelació de les idees i els seus matisos. Síntesi dels arguments i resultats d'una conversa, col·loqui, entrevista o debat.	4] mitjançant esquemes, diagrames i curriculars.
Us de tècniques d'anàlisi del contingut de textos orals i escrits (en paper o digital): identificació de les idees principals i secundàries, elaboració d'esquemes que estructurin visualment les idees, resum.	Us d'estratègies i tècniques de processament de la informació, tant de captació, elaboració i síntesi com d'ampliació, i organització de la informació en fitxes, taules, quadres i gràfics, mitjançant recursos de les TIC.	Us de tècniques d'anàlisi del contingut de textos orals, escrits i audiovisuals: quadres sinòptics, diagrames i mapes conceptuals. Utilització d'eines informàtiques per a elaborar xarxes i diagrames conceptuals.	
Cerca del significat del lèxic desconegut a partir del context, analitzant la forma de les paraules o usant diccionaris, amb la contextualització de les accepcions.	Contrastació dels continguts de textos analitzats amb els coneixements propis, abans i després de la lectura	Valoració crítica en l'acceptació del contingut de missatges orals i escrits, tot desenvolupant l'anàlisi intratextual i intertextual dels continguts expressats, per tal de fer possible la interpretació del missatge des de diverses perspectives (única, múltiple, complementària).	Valoració crítica en l'acceptació del contingut de missatges orals, escrits i audiovisuals, tot contrastant-la amb els coneixements propis i sospesant les causes i les conseqüències de les idees exposades.
		Lectura, anàlisi i crítica de la funció persuasiva de la publicitat.	
		Expressió de missatges orals, escrits i audiovisuals	
Producció de textos orals, escrits i audiovisuals amb intencions comunicatives diverses i de diferents contextos d'espai i temps: descriptius	Producció de textos orals, escrits i audiovisuals amb intencions comunicatives diverses i de diferents contextos d'espai i temps: fets, explicatius d'idees i conceptes, instructius i argumentatius.	Producció de textos orals, escrits i audiovisuals amb intencions comunicatives diverses i de diferents contextos d'espai i temps: persuasius, predicatius i dels gèneres periodístics (notícia, crònica, reportatge, entrevista, opinió).	Producció de textos orals, escrits i audiovisuals a partir d'intencions i contextos comunicatius diversos: argumentació ideològica, exposició de treballs i informes, administratius (carta a l'administració, instància, currículums, sol·licitud de feina, carta de presentació, emplenat de formularis) respectant les normes adequades a cada situació, text i suport.
Producció de textos orals, escrits i audiovisuals amb intencions comunicatives diverses i de diferents contextos d'espai i temps: narratius			

<p>Composició de textos orals, escrits (en suport paper o digital) i audiovisuals propis de l'àmbit acadèmic, especialment resums, exposicions senzilles i conclusions sobre les tasques i aprenentatges fets amb atenció especial als narratius, descriptius i expositius</p>	<p>Composició de textos orals, escrits (en suport paper o digital) i audiovisuals propis de l'àmbit acadèmic, especialment descriptius, expositius de fets, explicatius d'idees i instructius i argumentatius</p>	<p>Composició, en suport paper o digital, de textos narratius, descriptius, expositius de fets, explicatius d'idees i conceptes, instructius i argumentatius, propis de les diferents matèries curriculars, elaborats a partir de la informació obtinguda en la biblioteca o mediateca escolar o en altres fonts d'informació i organitzada per mitjà d'esquemes, mapes conceptuals, fitxes i resums, amb l'ús adequat dels elements icònics pertinents.</p>	<p>Presentacions orals, escrites i audiovisuals ben estructurades, amb suport multimèdia, tenint en compte els diferents llenguatges, sobre temes relacionats amb les diferents matèries curriculars, amb atenció especial als elements icònics necessaris per a una correcta comunicació.</p>
			<p>Elaboració de textos orals, escrits o audiovisuals ben estructurats, a partir de les idees obtingudes en textos escrits o audiovisuals elaborats en diferents llengües i suports</p>
<p>Us de la comunicació no verbal en la producció dels discursos orals i presentacions audiovisuals.</p> <p>Lectura en veu alta amb dicció, entonació i ritme adequats a la situació comunicativa i la seva funció, amb la possibilitat d'usar els recursos de les TIC (enregistrament de veu) i els mitjans de comunicació (ràdio).</p> <p>Lectura en veu alta amb dicció, entonació i ritme correctes (interpretant els signes de puntuació de forma apropiada), tot incidint en el posicionament del lector respecte del text llegit.</p>	<p>Elaboració de textos escrits que tinguin com a funció la millor presentació oral dels aspectes treballats en les diferents matèries curriculars o en altres situacions comunicatives formals.</p> <p>Presentació ordenada i clara d'informacions elaborades en les activitats acadèmiques amb l'ús dels mitjans i tecnologies de la informació i la comunicació, amb atenció especial al llenguatge audiovisual que cal utilitzar per a una comunicació eficaç.</p>		
<p>[Procediment de] planificació per aconseguir coherència en les relacions internes i externes dels continguts de textos orals, escrits i audiovisuals: documentació, pluja d'idees, i la seva selecció i ordenació.</p>			
<p>Elaboració d'un còmic.</p> <p>Utilització dirigida de la biblioteca - mediateca del centre així com dels recursos de les TIC com a font d'informació per a la realització dels treballs escrits propis de cada matèria curricular.</p>			
<p>Us de la conversa i de tècniques d'exploració, discussió i elaboració</p>	<p>Utilització d'esquemes senzills en l'estructuració dels textos orals, escrits i</p>	<p>Creació i utilització d'esquemes i mapes conceptuals en format digital, com a</p>	<p>Creació i utilització d'esquemes i mapes conceptuals com a suport en les</p>

<p>d'idees mitjançant l'ús d'esquemes que estructurin visualment les idees.</p>	<p>audiovisuales que ajudin a l'estructuració de les idees.</p>	<p>suport en les exposicions orals, per tal de ser projectats amb mitjans audiovisuals.</p>	<p>exposicions orals, per tal de ser projectats amb format multimèdia.</p>
<p>[Procediment de] textualització i revisió per aconseguir coherència dels continguts de textos orals, escrits i audiovisuals.</p>			
<p>Adequació dels textos als registres col·loquial o formal i acadèmic, segons ho requereixi la situació comunicativa del missatge.</p>	<p>Adequació dels textos al registre formal i acadèmic, tot defugint els usos col·loquials quan la situació comunicativa del missatge ho requereixi.</p>	<p>Conèximent i aplicació dels diferents registres lingüístics en relació amb els diferents àmbits d'ús. Distinció entre el registre col·loquial, estàndard, acadèmic i culte.</p>	<p>Aplicació dels elements característics del registre lingüístic corresponent als diferents àmbits d'ús dels textos produïts i selecció del lèxic i la sintaxi adequats en cada situació comunicativa.</p>
<p>Ús dels elements lingüístics i discursius essencials dins dels textos orals, escrits o audiovisuals: conectors textuals bàsics, concordança dins del sintagma nominal i dins del sintagma verbal amb el temps i persona.</p>	<p>essencials per a la cohesió interna de les idees dins dels textos orals, escrits o audiovisuals: conectors textuals bàsics, concordança dins del sintagma nominal i dins del sintagma verbal amb el temps i persona.</p>	<p>Us dels elements lingüístics i discursius essencials per a la cohesió interna de les idees dins dels textos orals, escrits o audiovisuals: conectors textuals, tractament de les formes verbals, adequació del registre dels textos orals, escrits o audiovisuals a les funcions comunicatives, en especial a les de les activitats acadèmiques.</p>	<p>Us dels elements lingüístics i discursius essencials per a la cohesió interna de les idees dins dels textos orals, escrits o audiovisuals: conectors textuals, procediments per a la progressió del discurs i adequació dels registres lingüístics a les funcions comunicatives, en especial a les de les activitats acadèmiques.</p>
<p>Ús de la puntuació del text escrit en relació amb l'organització oracional i amb la forma del text (els paràgrafs i la distribució i ordenació de les idees expressades).</p>			
<p>Us dels elements icònics específics de cada matèria curricular en la producció dels discursos orals, escrits i de les presentacions audiovisuals(1r)/format multimèdia (2n) pròpies de l'àmbit acadèmic</p>			
<p>. Estructuració del text en relació amb els aspectes formals i seguiment de les normes bàsiques de presentació dels treballs escrits.</p>			
<p>Us de tècniques de tractament textual amb les TIC: processadors de text, diccionaris electrònics, correctors.</p>			
<p>Interès per la bona presentació dels textos orals, amb respecte a les normes gramaticals, ortogràfiques, tipogràfiques i dels elements icònics utilitzats</p>			

augment del coneixement i domini de lèxic nou, dels mecanismes de formació de paraules (derivació, composició) i de frases fetes i refranys.	augment del coneixement i domini del lèxic nou i procediments de precisió i genuïtat lèxica. Ús de diccionaris temàtics i visuals.	amb especial atenció a les substitucions lèxiques i als connectors útils per ordenar, donar aclariments i detalls, indicar causa i conseqüència, indicar posicionament adversatiu.	amb especial atenció als connectors útils per introduir un tema, relacionar idees, posar èmfasi, donar detalls, introduir conclusions, indicar causa, finalitat, condició, objecció, posicionament davant de diverses opcions.
		Reconeixement d'estratègies bàsiques per recordar, organitzar i revisar vocabulari	Identificació dels camps lexico-semàntics que apareixen en els missatges, augment del coneixement i domini del lèxic nou, especialment de l'àmbit administratiu.
Reconeixement del paràgraf com a unitat de sentit i de la puntuació com a mecanisme organitzador del text escrit.		Reconeixement de l'estructura dels diferents tipus de text i la seva relació amb els paràgrafs. La puntuació com a mecanisme organitzador dels textos escrits.	
		Us de recursos per l'aprenentatge: diccionaris, llibres de consulta, mitjans audiovisuals i materials en suport digital	Aplicació de procediments per enriquir el text escrit mitjançant elements d'estil (ús d'anàfores i eliminació de repeticions) i mitjançant la precisió lèxica (eliminació de mots genèrics). Aplicació de fórmules genuïnes, tant de lèxic com modismes o proverbis, amb especial atenció a les peculiaritats de cada llengua.
		Us de procediments per compondre adjectius i oracions de relatiu explicatiu, oracions coordinades i subordinades.	enunciats amb estil cohesionat: aposició, construccions de participi i gerundi,
Deducció de lleis ortogràfiques a partir de l'observació de les regularitats. Aprenent a utilitzar correctament formes menys regulars o irregulars de més freqüència en els textos.	Coneixement i aplicació de lleis ortogràfiques d'excepció en la majoria de textos de producció pròpia.	Coneixement de les lleis ortogràfiques que comporten més dificultat per aplicar-les en els textos propis, fent especial atenció en les que suposen diferències entre les llengües que s'aprenen.	Coneixement i sistematització d'aquells aspectes ortogràfics i sintàctics en què no coincideix l'ús en la llengua parlada i la normativa de l'escrita.
Reconeixement que cada llengua té un funcionament propi i que no sempre hi ha paral·lelisme entre si, ni en ortografia	Reconeixement dels elements que componen una oració: noms, verbs i complements, determinants, connectors.	Reconeixement del grau d'incidència de l'estructura sintàctica d'un text en el	

ni en semàntica ni en morfologia.	Funció de cada element en la comunicació.	significat.	
Desenvolupament(1r)/Us (2n, 3r i 4t) d'estratègies de correcció lingüística i revisió gramatical dels textos mitjançant l'ús i la consulta de diccionaris, eines informàtiques de revisió de textos, compendis gramaticals i reculls de normes ortogràfiques.			
Acceptació de l'error com a part del procés d'aprenentatge i actitud positiva de superació.			
Ús d'estratègies d'autoavaluació i autocorrecció del procés de realització i els resultats de les produccions orals i escrites.			
Conscienciació de l'autodiagnòstic de les fortaleses i dificultats del progrés en l'aprenentatge lingüístic i comunicatiu.			
Interès per desenvolupar un pensament crític, obert i flexible en els processos comunicatius i en el context de l'aula i fora d'aquesta.			
Organització i valoració del treball individual per progressar en l'aprenentatge de manera autònoma i per a la millora personal i del treball en equip per a la construcció col·lectiva del coneixement.			
Interacció, comprensió i expressió de missatges orals, escrits i audiovisuals vinculats a continguts d'altres matèries curriculars.			
Continguts comuns amb altres matèries			
DIMENSÍO ESTÈTICA I LITERÀRIA			
Lectura autònoma o guiada d'obres de literatura juvenil i de literatura tradicional i popular adequades a l'edat seguint un itinerari literari que parteixi dels coneixements previs del lector.	Lectura autònoma o guiada, en funció del grau de complexitat, d'obres de literatura juvenil i de la literatura clàssica adequades a l'edat seguint un itinerari literari que parteixi dels coneixements previs del lector.	Lectura autònoma o guiada, en funció del grau de complexitat, d'obres o fragments de literatura catalana i castellana des de l'Edat Mitjana al segle XX adequades a l'edat.	
Coneixement d'autors i d'obres contemporànies o clàssiques, adequades a l'edat, a partir de les lectures comentades d'obres o fragments, de visionats de materials audiovisuals, recitat de poesies, representacions o audicions de poemes musicats.	Coneixement d'obres significatives de la cultura literària catalana i castellana, a partir de la lectura comentada de fragments, del visionat d'audiovisuals, representacions teatrals o recitats poètics o audició de poemes musicats.	Coneixement d'obres i autors de literatura universal més significatius en el temps, a partir de fragments comentats, visionat de materials audiovisuals o vídeos, assistència a representacions teatrals, recitat de	

				poesies, audicions de poemes musicats. Relació amb altres arts com arquitectura o pintura.
		Reflexió sobre la situació de l'obra en el seu context, tot aprofitant els coneixements previs de l'alumnat i la relació amb els coneixements adquirits en altres matèries.	Contextualització dels textos literaris treballats; obres, autors i períodes més representatius de la literatura catalana i castellana, des de l'Edat Mitjana a l'actualitat i especialment del segle XX.	
		Reflexió sobre els elements que fan que sobre l'actualitat dels temes de les obres que través del temps.	una obra sigui considerada clàssica, i han mantingut la seva vigència a	
		Ús d'estratègies i tècniques que ajudin a analitzar i interpretar el text literari abans, durant i després de la lectura.	Ús d'estratègies i tècniques que ajudin a analitzar i interpretar el text literari: comentari de text.	
		Diferenciació dels grans gèneres literaris i reconeixement de les seves característiques principals a partir de les lectures.		
	Lectura comentada i expressiva de relats breus i rondalles, incloent-hi mites i llegendes de diferents cultures, tot reconeixent els elements bàsics del relat literari i la seva funció.	Lectura comentada i expressiva de contes i altres relats breus, tot comparant i contrastant els temes i elements de la història, les formes d'inici, el desenvolupament cronològic i el desenllaç.	Lectura comentada i expressiva de contes i novel·les; valoració dels personatges, de la veu i de la perspectiva narrativa, i del diàleg.	Lectura comentada i expressiva de contes i novel·les que ofereixen estructures i veus narratives diferents.
	Lectura comentada i recitat de poemes, tot reconeixent els elements bàsics del ritme, la versificació i les figures semàntiques més habituals.	Lectura comentada i recitat de poemes, tot reconeixent el valor simbòlic del llenguatge poètic, els recursos retòrics més importants i els procediments de versificació.	Lectura comentada i recitat de poemes, tot comparant el tractament de temes recurrents en diferents autors, i valorant la funció dels elements simbòlics i dels recursos retòrics i mètrics en el poema.	Lectura comentada i recitat de poemes, tot comparant el tractament de temes recurrents en diferents autors i períodes literaris, i valorant la funció dels elements simbòlics i dels recursos retòrics i mètrics en el poema.
	Lectura comentada i dramatitzada d'obres de teatre o fragments, tot reconeixent els aspectes formals del text teatral i els elements principals de la posada en escena.	Lectura comentada i dramatitzada d'obres de teatre o fragments, tot reconeixent els aspectes formals del text teatral, sobretot l'estructura.	Lectura comentada i dramatitzada d'obres de teatre o fragments, tot reconeixent algunes característiques temàtiques i formals.	Lectura comentada i dramatitzada d'obres de teatre o fragments, tot valorant algunes innovacions en els temes i en les formes.
		Lectura en veu alta amb dicció, entonació i ritme correctes, adequats al registre literari.		

<p>Creació de textos literaris amb tècniques de foment de la creativitat i de simulació, versionat o elaboració a partir de la reflexió i l'anàlisi de textos models, utilitzant alguns aprenentatges adquirits a les lectures.</p>	<p>Utilització progressiva de manera autònoma de la biblioteca del centre, de les biblioteques virtuals i webs per al foment i orientació de la lectura.</p>	<p>Creació de textos literaris amb tècniques de foment de la creativitat i de simulació, versionat o elaboració a partir de models, utilitzant alguns aprenentatges adquirits a les lectures (adaptant els missatges clàssics a l'actualitat, a un missatge més proper i propi o modificant-ne les formes o els formats).</p>
<p>Utilització dirigida de la biblioteca del centre, de les biblioteques virtuals i webs per al foment i orientació de la lectura.</p>	<p>Utilització progressiva de manera autònoma de la biblioteca del centre, de les biblioteques virtuals i webs per al foment i orientació de la lectura.</p>	<p>Utilització progressiva de manera autònoma de la biblioteca del centre, de les biblioteques virtuals i webs per al foment i orientació de la lectura.</p>
<p>Desenvolupament progressiu de l'autonomia lectora i de la consideració de la lectura com a font de coneixement del món i d'un mateix.</p>	<p>Desenvolupament progressiu de l'autonomia lectora i de la consideració de la lectura com a font de coneixement del món, de la naturalesa humana i de les relacions entre les persones, i d'un mateix, tot aprofitant la lectura per a repensar les pròpies vivències.</p>	<p>Desenvolupament progressiu de l'autonomia lectora i de la consideració de la lectura com a font de coneixement d'altres persones i cultures.</p>
<p>Lectura, anàlisi i ús d'altres llenguatges estètics: el còmic.</p>	<p>Lectura, anàlisi i ús d'altres llenguatges estètics: la cançó i la seva relació amb la poesia com a gènere literari a partir de lectures i audicions de textos coneguts o propers als interessos i gustos de l'alumnat.</p>	<p>Elaboració de treballs crítics senzills sobre obres literàries.</p>
	<p>Identificació i interpretació dels recursos literaris en altres tipus de textos i altres funcions comunicatives, com els que s'empren amb funció persuasiva en la publicitat.</p>	<p>Lectura, anàlisi i ús d'altres llenguatges estètics: el cinema i la seva relació amb obres literàries a partir de lectures, visionats i anàlisi de textos coneguts, propers als interessos i gustos de l'alumnat o obres de significació en la història de la cultura.</p>
<p>DIMENSÍO PLURILINGÜE I INTERCULTURAL</p>		
<p>Conscienciació que les llengües són elements que defineixen la identitat personal i col·lectiva i una eina</p>	<p>Conscienciació que les llengües són elements que defineixen la identitat personal i col·lectiva i una porta oberta a la comprensió del món i de les altres persones.</p>	

potenciadora de la comunicació i l'aprenentatge.			
Conscienciació de pertànyer a una comunitat lingüística, social i cultural.	Conscienciació de pertinença a una comunitat lingüística, social i cultural i actitud positiva d'interès i confiança davant la diversitat de llengües i cultures.		
Interès per conèixer les varietats de la llengua catalana en els diferents territoris on es parla.	Conscienciació de pertinença a una comunitat lingüística, social i cultural i actitud positiva d'interès i confiança davant la diversitat de llengües i cultures.	Sensibilitat per comprendre la complexitat i diversitat de relacions que cadascú manté amb les llengües i cultures.	
		Interès per conèixer les varietats de la llengua catalana en els diferents territoris on es parla. Coneixement, mitjançant els enregistraments de les varietats més rellevants de les varietats del català. Factors històrics i geogràfics explicatius d'aquestes varietats.	
		Coneixement de les varietats més rellevants de la llengua espanyola, tant a la península com en altres territoris de parla hispana. Factors històrics i geogràfics explicatius de les varietats.	
		Coneixement de família lingüística de les llengües romàniques: països on es parlen, varietats més importants, llengües en perill d'extinció o ja desaparegudes	
Convençiment que el coneixement d'una o dues llengües romàniques proporciona un bagatge que facilita l'accés a altres llengües de la mateixa família, especialment en llengua escrita.	Convençiment que el coneixement d'una o dues llengües romàniques proporciona un bagatge que facilita l'accés a altres llengües de la mateixa família, especialment en llengua escrita. Lectura de textos en alguna llengua romànica poc coneguda.	Observació(3r)/conscienciació (4t) de l'evolució de les relacions entre llengües en contacte i la diversitat de situacions que es produeixen.	
			Us de la comparació entre llengües romàniques conegudes i d'altres estratègies per a la comprensió de missatges propers als interessos de l'alumnat.
Valoració de l'adquisició de la competència comunicativa en més d'una llengua, i interès per efectuar intercanvis comunicatius amb parlants d'altres llengües com a font d'enriquiment personal.	Valoració de l'adquisició de la competència comunicativa en més d'una llengua, i interès per efectuar intercanvis comunicatius amb parlants d'altres llengües com a font d'enriquiment personal.	Valoració de l'adquisició de la competència comunicativa en més d'una llengua, i interès per efectuar intercanvis comunicatius amb parlants d'altres llengües. Importància d'aquesta competència per a la formació, instrucció i relació amb l'exterior.	
			Disposició per utilitzar els coneixements de llengües, segons el domini diferent que se'n tingui, en contextos reals i funcions diverses: intercanvis amb persones o en recerques d'informació en qualsevol dels formats possibles (audiovisual, Internet, material de consulta) especialment en les recerques d'informació en qualsevol de les àrees curriculars(2n, 3r i 4t).
			Comparació i identificació de les semblances i diferències dels sistemes fonètics i la prosòdia de diferents llengües conegudes a partir de temes propers als interessos de

<p>l'alumnat, mitjançant eines i suports adequats.</p>	<p>Coneixement de la diversitat de llengües que es parlen a Espanya i a Europa. Llengües que ens són més pròximes i de les quals tenim coneixement i llengües que ens són menys conegudes i que fins i tot utilitzen alfabets ben diferenciats. Localització en un mapa i recerca d'informació a Internet. Relació entre llengua i estat.</p>	<p>Coneixement de la diversitat de llengües que es parlen a Espanya i a Europa. Llengües que ens són més pròximes i de les quals tenim coneixement i llengües que ens són menys conegudes i que fins i tot utilitzen alfabets ben diferenciats. Visionat de material en diferents llengües europees. Localització en un mapa i recerca d'informació a Internet. Les famílies lingüístiques més conegudes.</p>
<p>Conscienciació que no hi ha cap llengua que sigui inherentment superior o inferior - independentment dels parlants de cada una- i que totes estan adaptades a les necessitats de les persones que les parlen.</p>	<p>Conscienciació que cada persona organitza el món i expressa sentiments a partir de la seva llengua, que prendre una llengua és també assumir aquesta manera de veure el món i d'entendre les relacions que s'estableixen amb les persones i les coses.</p>	<p>Conscienciació que cada persona organitza el món i expressa sentiments a partir de la seva llengua, que prendre una llengua és també assumir aquesta manera de veure el món i d'entendre les relacions que s'estableixen amb les persones i les coses.</p>
	<p>Observació d'usos multilingües quotidians en els mitjans de comunicació, al carrer o en la producció artística.</p>	<p>Observació d'usos multilingües quotidians en els mitjans de comunicació, al carrer o en la producció artística.</p>
	<p>Expressió d'emocions, afeccions i sentiments amb l'ús de diferents recursos verbals i no verbals de diverses llengües i cultures, en especial en les llengües estrangeres apreses a classe.</p>	<p>Expressió d'emocions, afeccions i sentiments amb l'ús de diferents recursos verbals i no verbals de diverses llengües i cultures, en especial en les llengües estrangeres apreses a classe.</p>
<p>Coneixement i respecte per a les persones que parlen una llengua o varietat lingüística diferent a la que es parla a la comunitat lingüística pròpia, i així mateix que tenen una cultura diferenciada, especialment les de l'entorn més pròxim, començant per la classe, escola, poble o barri.</p>	<p>Coneixement i respecte per a les persones que parlen una llengua o varietat lingüística diferent a la de la comunitat lingüística pròpia, i així mateix que tenen una cultura diferenciada, especialment les de l'entorn més pròxim, començant per la classe, escola, poble o barri, amb atenció preferent a les minoritàries i a les poc valorades socialment.</p>	<p>Valoració i argumentació raonada que no hi ha cap llengua que sigui inherentment superior o inferior - independentment del nombre de parlants de cada una i que tinguin estat o no- i que totes estan adaptades a les necessitats de les persones que les parlen. Recerca sociolingüística per captar actituds negatives envers llengües o variacions de llengües.</p>
		<p>Interès per parlar correctament la</p>

		llengua pròpia i les apreses en el currículum escolar. Influències entre llengües al llarg de la història i en l'actualitat: manlleus, formes de calc
		Conscienciació de la vida, mort i la revitalització de les llengües al món: les llengües i els estats, llengües oficials i els factors que les han condicionat, llengües minoritàries.
Conscienciació de les pròpies actituds davant les diferències de llengües i cultures, i valoració de les variacions lingüístiques i culturals.		Coneixement i valoració de la cultura, història, geografia, folklore, literatura i costums dels llocs d'origen de l'alumnat nouvingut a les aules.
		Conscienciació de les pròpies actituds davant les diferències de llengües i cultures, i valoració de les variacions lingüístiques i culturals.
		Percepció de les dificultats de comunicació amb persones que parlen altres llengües, especialment amb les de l'entorn més pròxim, i plantejar possibles solucions verbals i no verbals per facilitar la comunicació.
		Us d'un llenguatge no discriminatori i respectuós amb les diferències. Us de fórmules de cortesia en els intercanvis socials.
		Actitud crítica davant dels missatges que suposin qualsevol tipus de discriminació i voluntat de superar els prejudicis.

Graella dels criteris d'avaluació del currículum de secundària per cursos.

PRIMER	SEGON	TERCER	QUART
<p>Participar activament i reflexivament en interaccions orals, escrites i audiovisuals per a l'aprenentatge i per a les relacions socials, dintre i fora de l'aula i amb l'ús dels recursos de les TIC.</p>	<p>Participar activament i reflexivament en interaccions orals, escrites i audiovisuals per a l'aprenentatge i per a les relacions socials, dintre i fora de l'aula i amb l'ús dels recursos de les TIC, identificant els problemes de comunicació i sabent resoldre-les convenientment.</p>	<p>Participar activament i reflexivament en interaccions orals, escrites i audiovisuals per a l'aprenentatge i per a les relacions socials, dintre i fora de l'aula i amb l'ús dels recursos de les TIC, identificant els problemes de comunicació i sabent resoldre-les convenientment.</p>	<p>Participar activament i reflexivament en interaccions orals, escrites i audiovisuals per a l'aprenentatge i per a les relacions socials, dintre i fora de l'aula i amb l'ús dels recursos de les TIC, identificant els problemes de comunicació i sabent resoldre-les convenientment.</p>
<p>Comprendre textos (orals, escrits i audiovisuals) de la vida acadèmica i altres situacions comunicatives, dels mitjans de comunicació i literaris pròxims als interessos de l'alumnat (propòsit, idea general), amb especial atenció als narratius, i descriptius.</p>	<p>Comprendre textos (orals, escrits i audiovisuals) de la vida acadèmica i altres situacions comunicatives, dels mitjans de comunicació de temàtica propera als interessos de l'alumnat (propòsit, idea general), amb especial atenció als textos expositius, instructius i argumentatius.</p>	<p>Comprendre textos (orals, escrits i audiovisuals) de la vida acadèmica o d'altres situacions comunicatives o procedents dels mitjans de comunicació: predictius, persuasius i dels gèneres periodístics informatius i d'opinió.</p>	<p>Comprendre textos (orals, escrits i audiovisuals) expositius i argumentatius per a l'expressió d'idees i raonaments, expositius per a la presentació de treballs i informes, conversacionals per a l'obtenció d'informació i administratius per a la relació formal amb l'administració i amb el món laboral.</p>
<p>Comprendre i sintetitzar</p>	<p>Comprendre textos literaris curosament seleccionats per la seva adequació en temàtica i grau de dificultat als aprenents adolescents.</p>	<p>Comprendre textos literaris, propers als interessos de l'alumnat o curosament seleccionats per la seva adequació en temàtica i grau de dificultat..</p>	<p>Comprendre i sintetitzar seqüències</p>
<p>Comprendre i sintetitzar</p>	<p>Comprendre i sintetitzar seqüències</p>	<p>Comprendre i sintetitzar seqüències</p>	<p>Comprendre i sintetitzar seqüències</p>

<p>seqüències dels mitjans de comunicació, relacionades amb les tipologies narrativa, descriptiva.</p>	<p>audiovisuals, procedents dels mitjans de comunicació, relacionades amb les tipologies expositiva i instructiva.</p>	<p>audiovisuals, procedents dels mitjans de comunicació, relacionades amb les tipologies expositives i persuasives.</p>	<p>audiovisuals, procedents dels mitjans de comunicació, relacionades amb diversa tipologia de textos.</p>
<p>Usar tècniques de síntesi, en suport paper o digital, per tal de comprendre textos orals i escrits: subratllat, esquemes i resum.</p>	<p>Realitzar explicacions orals senzilles sobre fets d'actualitat de l'alumnat, amb ajuda de mitjans audiovisuals i de les TIC.</p>	<p>Realitzar exposicions orals sobre fets d'actualitat que siguin d'interès de l'alumnat o continguts curriculars, amb ajuda de mitjans audiovisuals i dels recursos de les TIC.</p>	
<p>Usar tècniques de síntesi, en suport paper o digital, per tal de comprendre textos orals i escrits: subratllat, esquemes i resum.</p>	<p>Utilitzar tècniques d'anàlisi del contingut de textos orals i escrits mitjançant l'ús d'eines informàtiques per elaborar xarxes i diagrames conceptuals.</p>	<p>ampliar el contingut dels missatges orals,</p>	<p>escrits o audiovisuals, utilitzant diverses</p>
<p>Produir textos (orals i escrits) en diferents tipus i en diferents suports: narratius, descriptius i conversacionals, usant procediments lingüístics de planificació, elements lingüístics per a la cohesió interna de les idees, registre adequat i revisió.</p>	<p>Produir textos, orals i escrits, de diferents tipus i en diferents suports: expositius de fets, explicatius i d'idees i conceptes, instructius i argumentatius, usant procediments de planificació, elements lingüístics per a la cohesió interna de les idees, registre adequat i revisió.</p>	<p>Produir textos, orals i escrits, de diferents tipus i amb diferents formats: predictius, persuasius i gèneres periodístics informatius i d'opinió, usant procediments de planificació i elements lingüístics per a la cohesió interna de les idees (precisió lèxica, connectors, signes de puntuació). Aplicar les estratègies per a la correcció lingüística i revisió</p>	<p>Produir textos de diferents tipus: argumentació ideològica, treballs i informes, i administratius, usant procediments de planificació i elements lingüístics per a la cohesió interna de les idees dins del text. Aplicar les estratègies per a la correcció lingüística i revisió gramatical dels textos.</p>

			gramatical dels textos.		<p>Conèixer les característiques estructurals i gramaticals dels tipus de textos esmentats, posant especial atenció en el reconeixement de les formes verbals i en les modalitats oracionals i la relació amb el context..</p>
					<p>Aplicar diferents procediments i formats per enriquir els textos orals, escrits o audiovisuals.</p>
					<p>Aplicar procediments per enriquir el text escrit mitjançant elements d'estil (ús d'anàfores i eliminació de repeticions), mitjançant la precisió lèxica i l'aplicació de fórmules genuïnes, tant de lèxic com modismes o proverbis.</p>
					<p>Mostrar interès per la millora de l'expressió oral, escrita i audiovisual pròpia i aliena i respectar les opinions d'altri.</p>
					<p>Exposar l'opinió sobre la lectura d'una obra completa adequada a l'edat; reconèixer-ne el gènere i l'estructura global; valorar de manera general l'ús del llenguatge; i relacionar el contingut amb la pròpia experiència.</p>
					<p>Exposar una opinió sobre la lectura personal d'una obra completa adequada a l'edat; reconèixer l'estructura de l'obra i els elements caracteritzadors del gènere; valorar l'ús del llenguatge, el punt de vista de l'autor, i relacionar-ne el contingut amb la pròpia experiència, sempre amb el suport de pautes d'anàlisi, models o qüestionaris.</p>
					<p>Exposar l'opinió sobre la lectura d'una obra completa adequada a l'edat; avaluar l'estructura i l'ús dels elements del gènere, l'ús del llenguatge i el punt de vista de l'autor; situar el sentit de l'obra en relació amb el seu context i amb la pròpia experiència.</p>
					<p>Exposar una opinió ben argumentada sobre la lectura d'una obra completa adequada a l'edat; avaluar l'estructura i l'ús dels elements del gènere, l'ús del llenguatge i el punt de vista de l'autor; situar el sentit de l'obra en relació amb el context històric i cultural i amb la pròpia experiència.</p>
					<p>Utilitzar els coneixements literaris en la comprensió i la valoració de textos breus o fragments, tot tenint en compte alguns temes i motius recurrents, les característiques del gènere, el valor simbòlic del llenguatge poètic i la funcionalitat dels recursos retòrics del text.</p>

			Mostrar coneixement d'autors/es, obres i períodes més significatius de la literatura catalana i castellana de l'Edat Mitjana al segle XX.
Escriure (1r)/Crear(2n, 3r i 4t) textos, en suport paper o digital, prenent com a model un text literari treballat a l'aula (o realitzar-ne alguna transformació. 1r, 2n i 3r)			
Reconèixer i valorar la diversitat lingüística, amb especial atenció a la situació lingüística que es produeix al centre i en l'entorn proper de l'alumnat.	Reconèixer i valorar la diversitat lingüística, amb especial atenció a la situació lingüística de Catalunya i del català i dels territoris on es parla aquesta llengua.	Reconèixer i valorar la diversitat lingüística d'Europa i del món, amb especial atenció a la realitat de la família lingüística romànica i de la realitat de les llengües a Europa.	Reconèixer i valorar la diversitat lingüística d'Europa i del món, analitzant la realitat de la vida i mort de les llengües.
Participar activament i reflexivament en l'avaluació (autorregulació, coavaluació) del propi aprenentatge i el dels altres amb una actitud activa i de confiança en la pròpia capacitat d'aprenentatge i ús de les llengües.			

