

**«Escriure per a explicar(-nos) el món»:**

**Un enfocament experiencial de l'expressió escrita a secundària**

Alumna: Anaïs Siscar i Carrió

Tutora: Anna Maria Villalonga

Màster de formació del professorat de secundària i Batxillerat

Curs 2016/2017

Especialitat de Llengua i Literatura Catalana

Universitat de Barcelona

## Sumari

Resum.....	5
Paraules clau.....	5
Abstract.....	5
Keywords.....	5
1. Introducció i objectius.....	7
2. Contextualització del projecte.....	10
2.1. Orígens.....	10
2.2. Una aula prototípica.....	10
2.3. Fonaments teòrics.....	12
3. Proposta de seqüència didàctica: «Escriure per a explicar(-nos) el món».....	16
3.1. Desenvolupament de la seqüència didàctica.....	17
3.2. Distribució de les activitats per fases.....	19
4. Aspectes metodològics.....	24
4.1. Contribució a les competències bàsiques.....	24
4.2. El paper d'alumnes i professorat.....	26
4.3. Ús de les TIC.....	28
4.4. Avaluació.....	29
5. Conclusions.....	30
6. Bibliografia.....	34
Annex: Graella de programació.....	35

## Resum

Presentem una seqüència didàctica discontinua i anual per al tercer curs de l'ESO destinada a treballar la competència de l'expressió escrita en llengua catalana. El públic destinatari ideal són aquells alumnes que, tot i no necessitar suport lingüístic, no tenen el català com a llengua d'ús habitual. Si bé la situació sociolingüística del català explica que en determinades zones —com l'àrea metropolitana de Barcelona— es pugui prescindir del seu ús, considerem que en molts casos els joves no fan servir el català perquè no s'hi senten suficientment capaços i, per tant, no s'hi senten còmodes. L'objectiu d'aquesta proposta didàctica és focalitzar els esforços docents en la motivació d'aquest perfil d'alumnat. Proposem la realització col·laborativa d'una revista digital com a fórmula per a assolir aquesta motivació i promoure la confiança dels nostres alumnes en les seues pròpies capacitats comunicatives en llengua catalana.

## Paraules clau

Aprenentatge col·laboratiu, seqüència didàctica, expressió escrita, gèneres textuais, gèneres periodístics, llengua catalana, enfocament comunicatiu, enfocament competencial de la llengua, plurilingüisme.

## Abstract

*We present a discontinuous yearly teaching sequence for the third course of ESO, aimed to work the competency on Catalan language written expression. The ideal addressee are students who don't need linguistic support but don't have Catalan as their common language. Even though the socio-linguistic situation of Catalan explains that in some regions —such as the metropolitan area of Barcelona— its use may be expendable, we consider it is often the case that youngsters do not use Catalan due to a lack of competence and thus of comfort. The goal of this didactic proposal is to focus the educational efforts on the motivation of this profile of students. We propose the collaborative elaboration of a digital magazine as a recipe to achieve this motivation and to boost the confidence of our students in their own communicative capabilities.*

## Keywords

*Collaborative learning, teaching sequence, written expression, writing genres, journalism genres, Catalan language, communicative language teaching, competency-based language teaching, plurilingualism.*

## 1. Introducció i objectius

El present treball consisteix en l'elaboració d'una seqüència didàctica, anomenada «Escriure per a explicar(-nos) el món», per a l'ensenyament dels gèneres periodístics al tercer curs de l'ESO. Parteix d'un enfocament comunicatiu de la llengua i pretén assolir un treball competencial integrat en què la llengua catalana siga el vehicle de l'aprenentatge i els gèneres textuais triats siguen les eines per a aquest aprenentatge. La tasca final de la seqüència didàctica consistirà en l'elaboració d'una revista digital de temàtica diversa —preferentment una combinació de temes d'interès per als alumnes— i caràcter generalista, que comptarà amb textos informatius i argumentatius. Es propiciarà la creació d'un ambient de treball cooperatiu, amb la finalitat de simular una redacció periodística, i es fomentarà tant el treball en grups col·laboratius com el treball individual.

La finalitat principal és motivar als nostres alumnes per a utilitzar la llengua catalana i, per a fer-ho, ens hem marcat una sèrie d'objectius. Entenem el llenguatge, i en aquest cas l'escriptura, com una eina d'expressió i de comunicació amb el món —però, sobretot, com una eina de comprensió de la realitat. A través del llenguatge compremem la realitat que ens envolta i, de fet, també la modifiquem. Aquesta idea és la base del nostre projecte i la nostra principal missió és transmetre-la als nostres alumnes: no són ni han de ser només —èmfasi en el només— usuaris del llenguatge, sinó que són i han de ser *creadors* de llenguatge. I diríem més: creadors de realitat *amb el o per mitjà del llenguatge*.

Per a arribar a poder *crear* (amb el) llenguatge, però, han de sentir-s'hi còmodes amb el seu ús. I aquesta no és, malauradament, la realitat de molts alumnes de secundària actuals. Certament no és la dels alumnes amb qui em vaig trobar durant la meua estada de pràctiques a un institut públic de l'àrea metropolitana de Barcelona —del qual en parlaré més endavant. Aquest perfil d'alumne no se sent còmode amb el català com a llengua d'ús perquè, en primer lloc, no la té com a L1 i, en segon lloc, perquè no se sent *motivats* de manera intrínseca per a utilitzar el català: ni en les seues interaccions quotidianes, ni en la seua producció lingüística en general. Tampoc no ho necessiten, atesa la realitat sociolingüística que vivim. Intentarem explicar-nos els perquès al primer capítol, que dediquem a detallar les raons que ens han portat a dissenyar aquest projecte.

«Escriure per explicar(-nos) el món» naix amb la voluntat d'oferir també més oportunitats als alumnes perquè s'expressen per escrit de manera creativa. Ha estat també una constant, durant el període de pràctiques, descobrir la desmotivació dels estudiants de secundària a l'hora de realitzar cap activitat relacionada amb l'escriptura; potser si els oferim l'oportunitat d'experimentar-la com a procés d'aprenentatge —mitjançant el qual compremem la realitat que els envolta i la poden explicar— haurem aconseguit fer-los veure la seua importància des d'un altre punt de vista. En relació amb

això, l'exercici d'escriure —en totes les seues fases— hauria de servir també al propòsit d'apoderar aquests alumnes: es tracta que descobrisquen que tenen veu i que poden fer-la servir per a expressar tot allò que consideren necessari respecte als temes que tenen més a prop o que els interessen especialment. Podríem considerar que no hi ha res més motivador que la perspectiva de ser i saber-se capaços: i, en aquest cas concret, ser i saber-se capaços d'utilitzar la llengua catalana per a expressar-se al món. Volem, a més, que els alumnes experimenten aquest procés com a quelcom que va molt més enllà —i que comença molt abans— del moment de «posar les lletres sobre el paper»: que experimenten aquest procés en totes les seues fases d'observació crítica, reflexió, qüestionament, investigació, organització de la informació que es vol transmetre i, finalment, expressió de les idees. I volem que la llengua catalana els resulte un *espai* segur, còmode i propi per a fer-ho.

Considerem que mitjançant la llengua ens vinculem al territori que habitem, podem explicar-nos les realitats que vivim i, fins i tot, trobar respostes a les nostres inquietuds. L'enfocament comunicatiu de la llengua ha de ser, per tant, la pedra angular del disseny de la programació de la matèria: i, més encara, hauríem de ser més ambiciosos i tendir a un enfocament experimental i vivencial de l'ensenyament de les llengües. Un projecte com el que presentem, una revista de temàtica propera als interessos dels nostres alumnes i a través de la qual prenguen la paraula i expressen aquelles idees o inquietuds que els preocupen, s'emmarca perfectament en aquesta línia.

És ací on entra el meu bagatge: la meua formació prèvia com a periodista em permet comprendre el procés d'elaboració d'una publicació no només des del punt de vista tècnic —que actualment no suposa cap dificultat afegida, atesa la gran quantitat d'eines d'autoedició de què disposem— sinó també, i sobretot, de què significa aquest procés pel que fa a treball personal i a la necessitat d'autoexigència en el domini de la llengua i de la seua expressió escrita. La perspectiva de fer públic el resultat final en forma de revista i que, per tant, allò que s'ha escrit amb tanta dedicació, cura i esforç, siga llegit posteriorment, atorga encara un valor afegit a l'experiència: el conreu de la responsabilitat, el compromís amb una feina ben feta i la recompensa d'haver estat creadors de continguts, d'haver establert el primer pas per a la comunicació amb l'exterior.

El context sociolingüístic ha estat clau a l'hora de dissenyar la nostra proposta. En molts casos, durant la meua experiència de pràctiques, he pogut observar la distància emocional que hi ha entre la llengua parlada pels alumnes —majoritàriament el castellà — i la llengua que s'ensenyava a classe —en aquest cas parlem del català. Les creences dels mateixos alumnes, els discursos a què estan exposats, els mitjans de comunicació... tot deixa en un segon terme —en el millor dels casos— la llengua catalana quant a les preferències d'ús quotidià. La solució no passa només per presentar la llengua catalana com un requisit obligatori per a trobar feina, ni tampoc com quelcom prefabricat i prestigiós, la llengua que utilitzen els científics o els presentadors de la televisió

pública. La llengua ha de convertir-se en una ferramenta per a ells; una eina que els permeta aconseguir el propòsit més elevat: el coneixement i, concretament, el coneixement sobre la seua realitat més immediata, aquella que afecta les seues vides i les de les persones de la seua comunitat.

Al llarg dels capítols d'aquest treball, intentarem explicar com hem dissenyat la seqüència didàctica «Escriure per a explicar(-nos) el món» perquè ajude a assolir l'objectiu principal de motivar els nostres alumnes en l'ús del català. Pel que fa a l'estructura, el gruix dels continguts es reparteix entre els capítols 2, 3 i 4 del treball. El capítol 2 el dedicarem a la contextualització del projecte, a explicar els seus orígens així com les raons que ens van portar a plantejar-nos aquesta idea. En aquest capítol també destinem un apartat a descriure breument un prototip de grup-classe destinatari de la nostra seqüència; a més, intentem exposar els fonaments teòrics de la nostra proposta.

Al capítol 3 desenvoluparem el què i el com d'«Escriure per a explicar(-nos) el món»: exposarem amb tot detall com hem concebut l'estructura de la seqüència didàctica i com l'hem planificada. Ampliarem la informació sobre les distintes fases del projecte i apuntarem aquells aspectes del seu desplegament pràctic que considerem més importants a l'hora d'entendre el projecte de forma global. A més, reservarem un apartat per a comentar en què consistiran les activitats que hem plantejat.

El capítol 4 està destinat a presentar aquells aspectes metodològics que hem considerat més importants des de la concepció de la idea i que han condicionat la seua planificació. Concretament, parlarem de com esperem contribuir al treball de les competències bàsiques de l'àmbit lingüístic; de la importància central que tindran els rols de docent i alumnes; de les TIC; i, finalment, de com ens plantejem l'avaluació.

Per acabar, a les conclusions intentarem esbossar els principals reptes a què haurà de fer front el nostre projecte. Entre ells, potser el més important és el previsible xoc entre les nostres expectatives i ambicions a l'hora de dissenyar aquest projecte de màxims, i la realitat amb què ens trobarem en el moment d'intentar aplicar-lo. També presentarem les possibilitats que considerem que té el nostre projecte, sempre tenint en compte que aquesta és una proposta teòrica i que, òbviament, no podrem valorar-ne els resultats fins que no es pose a la pràctica.

## 2. Contextualització del projecte

### 2.1. Orígens

La idea d'aquest projecte va sorgir arran de les moltes reflexions personals que em va provocar la meua experiència de pràctiques. Durant pràcticament tres mesos, vaig ser docent en pràctiques en un institut públic de secundària situat al barri de Bellvitge de l'Hospitalet de Llobregat. Sense voler entrar en massa detalls, és important esmentar que es tractava d'un centre de màxima complexitat (CMC) atesa la situació socioeconòmica de la majoria del seu alumnat. Com que el nostre objectiu no és desenvolupar un projecte exclusivament dissenyat per a un institut concret, no parlarem de les seues característiques específiques. Amb tot, sí que hi ha una sèrie de trets distintius que podríem considerar paradigmàtics d'una categoria de centres diguem-ne *prototípica* de l'àrea metropolitana de Barcelona. Per tant, si bé el projecte que desenvoluparem es pot aplicar a qualsevol tipologia de centre, la seua idea i concepció naix del plantejament d'un repte molt concret que va sorgir en l'institut esmentat: com podem aconseguir que el català esdevinga una llengua d'ús habitual *còmoda* per a l'alumnat?

Quines són aquestes característiques que esmentàvem? En primer lloc, la diversitat lingüística i cultural de l'alumnat. Si partim del nostre exemple, ens situem en un barri amb gairebé un 11% de població estrangera —principalment procedent de l'Equador, Índia, Pakistan i Marroc— i més d'un 16% de població nascuda a l'estranger<sup>1</sup>. En termes lingüístics, la gran majoria dels alumnes —autòctons i estrangers— tenen el castellà com a primera llengua. Això deixa la llengua catalana en una situació gairebé marginal, per no dir invisible, quant a l'ús quotidià. Una altra característica fonamental és la situació socioeconòmica de les famílies del centre, amb problemes greus d'habitatge, pobresa en general i altres tipus de mancances bàsiques. L'absentisme és també una qüestió molt important que afecta una part significativa de l'alumnat, especialment el d'origen gitano, fet que ha provocat la creació d'una línia específica de treball dins del projecte del centre. En aquest context vam concebre la idea d'«Escriure per a explicar(-nos) el món», i la vam voler desenvolupar entorn de tres eixos principals que tot seguit descriurem. Abans, però, volem aturar-nos un moment a descriure breument un prototip de grup-classe inspirat en els diferents grups-classe als quals vam tenir accés durant les nostres pràctiques.

### 2.2. Una aula prototípica

Un exemple de grup-classe destinatari ideal de la nostra seqüència didàctica podria ser el següent: un tercer d'ESO, conformat per un total de vint-i-nou alumnes sense

1 «Dades estadístiques de la ciutat» al web de l'Ajuntament de l'Hospitalet de Llobregat (consulta en línia a [http://www.l-h.cat/laciutat/265343\\_1.aspx](http://www.l-h.cat/laciutat/265343_1.aspx))

problemes de comprensió lingüística importants. Tanmateix, només dos tenen el català com a llengua primera (d'ara endavant, L1)<sup>2</sup> i la resta són majoritàriament castellanoparlants —amb l'excepció de tres alumnes amb el panjabi com a L1 i una alumna amb el rus com a L1—, tot i que es relacionen en castellà amb el seu entorn. En resum, el castellà és la llengua habitual d'ús.

A més a més, es tracta d'un grup que ha estat subjecte a una segregació per nivells; del total d'alumnes matriculats al tercer curs de l'ESO, se n'han fet tres grups atenent a les diferents necessitats lingüístiques: el grup amb més dificultats —conformat pels nouvinguts— estudia català a l'aula d'acollida; un segon grup, que requereix suport lingüístic o té alumnes amb altres necessitats educatives especials; i el tercer grup, el nostre grup-classe, conformat pels alumnes amb menys dificultats lingüístiques que també compta amb dos casos de necessitats educatives especials (un PI per dislèxia i una possible diagnosi per altes capacitats).

La raó per la qual aquest projecte va destinat als alumnes de 3r d'ESO és pràctica: els alumnes de quart han de realitzar un treball de recerca (crèdits de síntesi) i tenen també els exàmens de competències bàsiques; a Batxillerat, els alumnes han d'elaborar el treball de recerca final i, a més, han de complir de forma més estricta el programa per a la selectivitat. Els alumnes de tercer curs de l'educació secundària es troben en un moment crític del seu recorregut acadèmic i personal: d'una banda, estan patint canvis interns molt importants i, al mateix temps, encaren la recta final de l'educació obligatòria i molts d'ells viuen aquest moment acadèmic amb molta pressió així com desencís o apatia —voldrien deixar-se ja els estudis, però encara els hi queda un any més d'educació obligatòria. Considerem que un projecte d'aquestes característiques pot respondre a molts interessos diferents i s'hi poden implicar tot tipus d'alumnes —tant aquells que tenen la intenció de continuar la seua formació acadèmica, com aquells que prefereixen un camí més professionalitzador.

El projecte és molt ambiciós i, depenent del centre on es desenvolupa, es comptarà amb més o menys recursos: amb tot, el seu disseny està pensat per a adaptar-se fàcilment a qualsevol entorn perquè el pes principal està en els mateixos alumnes i cal recordar que l'objectiu final no és tant que dominen la part tècnica del projecte —que també— sinó que assolisquen confiança a l'hora d'expressar-se per escrit en català i valoren els beneficis que el procés de l'escriptura els ofereix en termes de comprensió del món que els envolta, capacitat de reflexió i crítica de l'entorn.

És cert que amb un grup més homogeni i en un entorn catalanoparlant resultaria més senzill un tipus de treball com el que plantegem: potser ens trobaríem uns alumnes més motivats, en general; per descomptat, no hi hauria reticències en matèria lingüística; i seria més fàcil seguir un ritme de treball constant, sense necessitat d'adaptar continguts

---

2 Quant a la nomenclatura que utilitzem per a referir-nos a les llengües dels nostres alumnes, hem seguit els criteris que apareixen a Cambra (1996).



o metodologies. És perfectament factible, doncs, desenvolupar aquest projecte amb un grup-classe diferent del que plantejem aquí; fins i tot, seria més fàcil fer-ho. Amb tot, creiem que desenvolupar el projecte en un entorn com el que hem descrit és un repte que cal afrontar perquè sovint són aquest tipus de grups els que més necessiten un treball d'aquestes característiques. I, sovint també, són els que menys oportunitats tenen d'experimentar innovacions didàctiques que haurien d'estar a l'abast de tothom.

### **2.3. Fonaments teòrics**

Hi ha una sèrie d'idees i aprenentatges teòrics sobre els quals ens hem basat per a desenvolupar aquesta seqüència didàctica. En primer lloc, la realitat lingüística dels nostres alumnes durant l'etapa de pràctiques ens va donar la primera pista de per on havíem de començar: amb l'anàlisi dels usos lingüístics. El 2004, Francesc Xavier Vila ja ens va proporcionar dades suficients sobre els usos lingüístics dels alumnes de primària a les escoles públiques catalanes (Vila, 2004). A la pregunta «hem guanyat les aules però hem perdut el pati?», Vila matisava la seua resposta: certament, a principis dels anys 2000, el català era la llengua vehicular dominant en la majoria de centres a Catalunya; la realitat al pati, en canvi, no havia avançat tant. Però l'autor ens argumentava que la situació no era estranya, tenint en compte «l'escassa intervenció de l'escola damunt dels usos lingüístics i les mentalitats de l'alumnat»; era ingenu, continuava, pensar que la promoció de l'ús institucional de la llengua conduiria, automàticament, a un augment en els usos interpersonals. Vila advertia del risc que comporta que el català estiga reservat als usos més formals —en el cas de l'escola, a les interaccions amb els mestres, per exemple— i dibuixava els dos grans reptes que ha d'afrontar l'educació pública i que nosaltres considerem vigents encara: per una banda, hi ha la temença que la relació que establisquen molts alumnes amb el català siga «superficial i acadèmica», que «bona part de l'alumnat ni col·loquialitzi el català ni s'hi arribi a sentir mai del tot còmode» (Vila, 2004). D'altra banda, tenint en compte el que acabem de dir, l'escola continua tenint un paper fonamental a l'hora d'evitar la tendència contrària: que l'ús del català acabe reduint-se, també, dins de l'àmbit informal.

Una dècada després, Avel·lí Flors, conjuntament amb el mateix Vila (Flors Mas i Vila, 2014), reprèn la qüestió dels usos lingüístics a l'escola pública, aquest cop centrant-se en els adolescents, amb l'objectiu d'entendre quins són els motius que els porten a triar una o una altra llengua a l'hora de comunicar-se quotidianament. Els autors afirmen que a Catalunya «s'hi ha anat desenvolupant un procés de despolarització sociolingüística» per una sèrie de factors que hi conflueixen: «una bilingüïtzació àmplia, una gens menyspreable intersecció pel que fa als usos interpersonals, uns fluxos considerables en termes de transmissió de primeres llengües [...] i un creixement de les identifications bilingües» (Flors Mas i Vila, 2014, p. 176).

L'aposta integracionista del model educatiu en català, diuen els autors, efectivament ha fet que el català siga conegut i emprat en l'àmbit acadèmic i escolar, però no ha aconseguit «incorporar massivament l'alumnat de llengua familiar castellana a l'ús interpersonal del català» (Flors Mas i Vila, 2014, p. 177). Fugen, de nou, d'una visió catastrofista i descriuen una realitat en què tres de cada quatre joves tenen una «disposició d'empatia» envers el català i «només una quarta part sembla percebre'l amb indiferència o aversió».

Amb tot, es torna a plantejar el mateix risc potencial: existeix una sensació de «falsa seguretat» per al català, precisament perquè és una llengua predominant en els àmbits formals i acadèmics, i això, adverteixen Flors i Vila, porta als joves «potser paradoxalment, a acceptar el paper de llengua franca del castellà i, de manera incipient, de l'anglès» (Flors Mas i Vila, 2014, p. 180). Aquesta idea, que vam poder constatar durant el període de pràctiques, ens porta a plantejar-nos la següent pregunta: com podem aconseguir que els alumnes que no tenen el català com a llengua inicial —i que probablement la perceben com una llengua dominant i reservada a un ús més formal acadèmic— s'hi senten còmodes per a utilitzar-la quotidianament? Creiem que la solució implica oferir als nostres alumnes un aprenentatge *vivencial* de la llengua catalana, per tal que puguen identificar-s'hi *personalment*. Flors i Vila expliquen que els adolescents analitzats per al seu estudi «tendeixen a mostrar-se més propers a la seua llengua inicial [...] de manera poc marcada i respectuosa amb els altres, i amb arguments basats en aspectes essencialment privats, sobretot en la *comoditat* —és a dir, la seguretat i/o l'autoconfiança en l'ús de la llengua— derivada del domini de la llengua i connectada amb els usos o la manca d'usos en àmbits informals». Així les coses, com a docents no podem permetre que els nostres alumnes perden riquesa lingüística o bé per culpa d'una manca de confiança en les pròpies capacitats, o bé per culpa de la incomoditat que senten amb una llengua que perceben —equivocadament— com a reservada per a uns àmbits que consideren fora del seu abast.

Durant les pràctiques vam poder observar que els alumnes arribaven a l'últim curs de l'ESO amb un nivell de competència d'expressió escrita vorejant el mínim exigible, en el millor dels casos, i estem convençudes que això tenia molt a veure amb aquesta incomoditat de què parlem. Mentre que hi havia iniciatives concretes per al foment de la lectura i el plantejament de les assignatures de llengües propiciava l'expressió oral a l'aula, a parer nostre l'expressió escrita quedava una mica de banda. Si bé resulta més fàcil trobar creativitat i projectes originals destinats a desenvolupar l'expressió oral o la lectura, l'expressió escrita sovint queda relegada a la realització d'activitats d'escriptura que no solen tindre un fil conductor. És per això que l'esquema de la seqüència didàctica, amb un projecte de síntesi que dona sentit a tot el procés de treball i que, a més, resulta significatiu per als alumnes, ens sembla particularment interessant.

Parlem, per tant, d'un enfocament experiencial (i experimental) de la llengua, en què aquesta esdevé la ferramenta a través de la qual prenem consciència del nostre entorn i

les nostres vivències —a més d'aprendre. Considerem que treballar a partir dels gèneres textuais suposa una bona oportunitat per a desenvolupar aquest enfocament. Ens hem inspirat en la concepció que tenen Joaquin Dolz i Roxane Gagnon (2010) dels gèneres textuais com a «*mega-herramientas de aprendizaje*», i partim com ells de la idea que «*son las prácticas de lenguaje significativas, socialmente reconocidas, las que deben orientar la enseñanza*» (Dolz i Gagnon, 2010, p. 500). En aquest sentit, utilitzem els gèneres periodístics com a *excusa* —si se'ns permet l'expressió— per a treballar la llengua a un nivell més profund i, com diem, vivencial.

Un element fonamental en el procés de concepció de la nostra idea és la motivació de l'alumnat: perquè el principal objectiu que perseguim és aconseguir que, mitjançant una experiència significativa amb l'aprenentatge de la llengua catalana, els alumnes se senten motivats a continuar i aprofundir en aquest aprenentatge i, especialment, a utilitzar el català habitualment. Ens hem basat en les cinc oportunitats que, segons José Escaño i María Gil (2008), tenim els docents per a afavorir la implicació dels nostres estudiants en les tasques educatives: els autors recullen, de manera esquemàtica i senzilla, les idees essencials sobre les quals construir les nostres propostes didàctiques amb l'objectiu de fomentar la motivació dels alumnes. En primer lloc, Escaño i Gil ens parlen de la promoció de projectes personals «que incloguen la necessitat d'aprendre»: treballar l'expressió escrita i perfeccionar-la servirà als nostres alumnes per a assolir la capacitat d'expressar-se al món i, en el treball que nosaltres els proposem, ho faran mitjançant una revista; la competència per escriure, a més, els servirà en totes les etapes de la seua vida, i és una riquesa que poden aprofitar en el seu desenvolupament personal, acadèmic i professional.

La segona oportunitat que citen Escaño i Gil és «la promoció de l'interès pels continguts d'aprenentatge»: de nou, com més sàpiguen sobre els gèneres periodístics, més fàcil els serà el procés de l'escriptura i això, al seu torn, beneficiarà el resultat del seu treball. A més, el fet que els continguts d'aprenentatge, en el nostre cas, tinguen un significat més enllà d'ells mateixos —servisquen per a un bé major, podríem dir— afavoreix més el procés d'aprenentatge. En relació amb això, «promoure la competència per a aprendre i el sentiment d'eficàcia» és fonamental: nosaltres hem volgut fomentar la construcció dels nous aprenentatges sobre coneixements previs per tal que els nostres alumnes puguin apreciar i exercitar la seua capacitat per aprendre. Hem intentat també «promoure l'apreciació del professor com algú a qui li importes i t'ajuda»: en aquest sentit, hem posat molt d'èmfasi en el paper de guia i supervisor que ha de tindre el professor, i en la importància de la seua feina a l'hora d'assegurar-se que les necessitats de tots els alumnes es tenen en compte i que es respecten també els diferents ritmes i estils de treball. Finalment, l'última oportunitat que ens presenten Escaño i Gil implica «promoure l'apreciació dels companys com a font d'ajuda i col·laboració»: per al nostre projecte aquest és un dels elements més importants, i de fet concebem l'activitat de síntesi com un projecte d'aprenentatge cooperatiu.

Junt amb la voluntat d'enfocar l'ensenyament del català de manera vivencial, i la intenció de situar la motivació dels nostres alumnes com a meta primordial de la nostra proposta, un altre dels fonaments del nostre treball és precisament el treball col·laboratiu. Partim de la idea que l'aprenentatge cooperatiu ha de ser «un recurs més —no pas l'únic— de gestió de l'aula», tal com defensen Carles Monereo i David Duran (2001), i també en el desenvolupament de la nostra seqüència ho hem tingut en compte. Hem volgut que les fases inicial i de síntesi fomenten específicament el treball cooperatiu i l'aprenentatge entre iguals, però ho hem combinat amb l'aposta pel treball autònom especialment durant els tallers de la fase de descontextualització. La raó principal per la qual hem triat el treball cooperatiu com a eix de la nostra proposta és perquè creiem que influirà directament sobre la motivació de l'alumnat i accentuarà el caràcter experiencial de l'aprenentatge.

Finalment, la nostra percepció de l'escola pública com a motor de transformació social és una altra idea que justifica la creació d'aquesta proposta didàctica. És interessant relacionar això amb tot el que hem dit anteriorment perquè cal tindre present que per tal que l'escola siga un actor de canvi, cal que comence a canviar la mateixa institució. En aquest sentit, resulta molt interessant la reflexió que fan Ignasi Vila i Ramon Casares (2009) al voltant d'allò que ells anomenen «*cultura escolar tradicional*». En referència al treball cooperatiu, per exemple, aquests autors afirmen que «*décadas de prejuicios sobre lo que es copiar y sobre la naturaleza individual y acumulativa de los aprendizajes suponen un lastre para prácticas cooperativas de gran potencia educativa*»; respecte de la cultura de l'esforç individual expliquen que «*no hay esfuerzo individual si aquello sobre lo que hay que esforzarse no tiene sentido para quien se tiene que esforzar*» (Vila i Casares, 2009, p. 90).

Hem dissenyat una seqüència didàctica que pretén complir els objectius que ens hem proposat d'acord amb aquestes consideracions: així, hem volgut treballar partint d'un escenari —observat sobre el terreny i confirmat per la sociolingüística— en què els nostres potencials alumnes no tenen la confiança suficient per a expressar-se per escrit en català; hem volgut concentrar els nostres esforços en treballar per la motivació d'aquests estudiants i hem considerat que la millor manera d'aconseguir-ho és a base de treball col·laboratiu enfocat a una tasca significativa. I el resultat —la seqüència didàctica «Escriure per a explicar(-nos) el món»— és una modesta contribució a l'important projecte de transformació social que ha de començar a les aules.

### **3. Proposta de seqüència didàctica: «Escriure per a explicar(-nos) el món»**

Dedicarem aquest capítol a explicar amb detall en què consistirà cadascuna de les fases de la nostra seqüència didàctica i també quines són les activitats que realitzarem en cadascuna d'elles, fins a arribar a la tasca de síntesi —la revista. Volem assignar una hora setmanal a la seqüència<sup>3</sup>: considerem que, d'aquesta manera, serà més fàcil la tasca de relacionar el contingut de l'assignatura amb el treball concret d'expressió escrita. És també una bona manera de comprometre a l'alumnat en un projecte a llarg termini que els donarà una sensació de coherència. Cal que aprofitem al màxim les possibilitats que ens ofereix el projecte, per exemple, a l'hora d'establir una relació de cooperació a l'aula o d'engrescar els estudiants.

Pel que fa a açò últim, la tria dels textos amb què treballarem i dels temes de què tractarà la nostra revista és un element crucial. Per una banda, quan treballem exemples de textos, mirarem d'escollir aquells que tracten temàtiques properes als nostres alumnes; ens fixarem en les seues reaccions per tal de perfeccionar les nostres tries. L'objectiu, en tota la seqüència però en aquest moment concret especialment, ha de ser aconseguir la motivació dels estudiants i *enganxar-los* al projecte. També, d'altra banda, els donarem a triar el tema de la revista, d'acord amb els seus interessos; de fet, podríem anar més enllà i treballar aquests temes en altres moments del curs, relacionats amb altres unitats didàctiques i continguts de la matèria. El més important és que aconseguim fer veure als nostres alumnes que poden participar en la planificació i la construcció del seu aprenentatge.

El fet d'haver escollit els gèneres periodístics com a objecte d'estudi i treball, té una explicació ben senzilla que es relaciona estretament amb el que acabem d'exposar: l'escriptura periodística aporta l'exercici de la capacitat de síntesi a qui la practica. Aquesta és una qualitat imprescindible per a la comunicació humana, que implica un desenvolupament de les capacitats d'observació i anàlisi crítica de la realitat amb la finalitat d'identificar el més important —l'essència d'allò que volem expressar. A parer nostre, és positiu cultivar en els adolescents aquesta capacitat de sintetitzar perquè els ajuda a organitzar-se el pensament i, per a fer-ho, necessiten el pas previ de la reflexió crítica —poc present, en general, en la societat actual.

Pretenem per sobre de tot que els joves perceben i experimenten l'escriptura com a procés, no només com a producte final: volem, per això, que els alumnes siguin els creadors del projecte i esdevinguin els protagonistes en totes les fases del seu desenvolupament. Ells seran els qui decidiran els temes, tal com hem dit, i hauran de treballar en equip per fer-se'n càrrec de les diverses seccions de la revista. El més

---

3 La graella de programació s'adjunta a l'Annex 1 del present document.

important és que els mateixos estudiants assumisquen la responsabilitat de la creació d'un projecte comú, des del minut zero.

Tot seguit presentarem l'estructura de la seqüència «Escriure per a explicar(-nos) el món» fent èmfasi en la meta de cadascuna de les fases; després, explicarem una a una les activitats que hem planificat. La graella de la programació es pot consultar a l'annex del treball.

### 3.1. Desenvolupament de la seqüència didàctica

Tenint en compte tot allò que s'ha anat exposant en els apartats anteriors, recordem que l'estructura de la nostra seqüència didàctica es conforma per tres fases diferenciades que es distribueixen al llarg de tot un curs<sup>4</sup>. La fase inicial tindrà com a objectiu principal presentar els gèneres periodístics i explicar als nostres alumnes el projecte que els oferim i la seua planificació. La fase de descontextualització servirà per a treballar el procés d'escriptura i posar a la pràctica la teoria apresada sobre els gèneres periodístics. Finalment, la fase de síntesi es dedicarà a conduir tot l'aprenentatge a la creació del projecte final, la revista.

Durant la **fase inicial** els alumnes tindran l'oportunitat de treballar amb exemples representatius dels gèneres periodístics. Haurem d'explicar molt bé en què consistirà la seqüència didàctica *Escriure per a explicar(-nos) el món*: en aquest sentit, per tal d'il·lustrar amb exemples les característiques de l'activitat de síntesi, organitzarem una eixida amb el grup-classe per a visitar la redacció d'alguna publicació de característiques similars a la que s'elaborarà a l'aula. No es tracta, per tant, de visitar la redacció d'un periòdic diari —una publicació que, d'altra banda, els pot resultar llunyana des del punt de vista vivencial. Tampoc triarem la publicació que es visitarà exclusivament segons els interessos dels alumnes —precisament es tracta d'eixamplar els seus horitzons i contribuir a ampliar els seus interessos— però prioritzarem aquelles publicacions que tracten temes susceptibles de ser entesos pels alumnes: aquelles que tracten temes socials i culturals, preferiblement, i amb un tarannà generalista. Fugirem, per tant, de publicacions excessivament especialitzades o d'interessos molt concrets (esports, moda, videojocs, per exemple) perquè, idealment, volem suscitar l'interès de tot el grup-classe.

Un cop finalitzada la fase inicial, és l'hora d'encetar la **fase de descontextualització** i començar a treballar els textos i el procés d'escriptura. Treballarem cinc tipus de text: el reportatge, la crònica i l'entrevista objectiva com a representants dels gèneres informatius; i l'article d'opinió i l'entrevista de personalitat com a representants dels gèneres interpretatius. La finalitat és organitzar cinc tallers en total —un per cadascun dels textos— en què practiquem el procés d'escriptura. Durant la fase inicial, haurem

---

4 No és necessari, però, fer coincidir cada fase amb un trimestre.

elaborat una sèrie de models o plantilles per a cada tipus de text, que podrem utilitzar com a suport per a l'escriptura.

Per a cada tipus de text hi haurà una sessió introductòria, en què subministrarem la informació necessària sobre un tema acordat amb els alumnes prèviament —l'ús dels fòrums virtuals serà molt important al llarg de tot el projecte, tal com veurem al capítol 4— que haurà de servir als alumnes per a preparar una primera versió de text; aquesta primera versió serà revisada pel docent i retornada a l'alumne amb indicacions per a la seua reescriptura. Aquestes indicacions han de ser les justes: no es tracta de corregir el text, si no de marcar aquells elements que han de ser millorats per part de l'alumne en una nova versió d'aquest text. La finalitat d'açò és que els alumnes treballen en el mateix text diverses vegades fins a obtenir la versió definitiva, la millor versió. Al final d'aquesta segona fase de la seqüència didàctica, els alumnes han de comptar amb les eines necessàries per a poder elaborar els textos que conformaran el cos de la revista.

Durant la **fase de síntesi** de la seqüència didàctica, els alumnes hauran d'utilitzar —i aplicar— els coneixements adquirits a través dels tallers d'escriptura. En aquesta darrera fase prioritzarem el treball cooperatiu per grups: el docent ja haurà tingut l'oportunitat d'observar les diferents mancances i capacitats dels alumnes, i tindrà en compte aquestes observacions a l'hora d'elaborar els grups de treball. En aquest sentit, l'objectiu serà aconseguir la màxima complementarietat possible entre els membres d'un mateix grup. Hi haurà tants grups com seccions tindrà la revista: el disseny d'aquestes seccions es pot acordar amb els alumnes i es recomana aquesta pràctica per tal d'afavorir un ambient democràtic a l'aula. En qualsevol cas, cada grup treballarà en una secció de la publicació i per tant s'encarregarà de l'elaboració dels textos d'aquesta secció. Així mateix, i pel que fa a les tasques d'edició de la revista, hi ha diverses opcions al respecte. D'una banda, podríem crear un grup específic d'alumnes que se n'encarreguen de l'edició dels textos —revisió, correcció i publicació a la plataforma digital: això, però, implica el risc evident que els alumnes que s'hi dediquen no assolisquen amb el mateix nivell que els seus companys la competència de l'expressió escrita— fet que, al seu torn, comporta problemes a l'hora d'establir els criteris d'avaluació. Potser fóra bo reservar aquesta opció com a potencial adaptació de l'activitat de síntesi, en cas que ens siga necessari.

Una segona opció consistiria en la designació d'una sèrie de representants de cada grup que tingueren aquesta funció: l'edició estaria més descentralitzada i cada grup s'encarregaria de revisar, corregir i publicar els continguts de la seua pròpia secció. A més, el càrrec d'editors podria ser rotatiu, per tal d'aconseguir que tots els alumnes hi participen de la redacció i de l'edició de manera igualitària. El principal repte que presenta aquesta opció és organitzatiu: com evitem que aquest intercanvi rotatiu de funcions genere confusió o pugui influir negativament en el ritme de treball?

Finalment, la tercera opció —que hem adoptat per al nostre projecte— consisteix a assignar als alumnes la funció d'editors dels textos dels seus companys: així, per exemple, una parella d'alumnes que s'encarreguen d'escriure un reportatge per a una hipotètica secció de Viatges, tindran la funció de revisar, corregir i publicar una crítica escrita per una parella d'alumnes de la secció de Literatura; al seu torn, el seu reportatge serà revisat, corregit i publicat pels mateixos alumnes als quals ells revisen. Aquesta opció permet que tots els alumnes desenvolupen totes les funcions i, a més, afavoreix una pràctica interessant i valuosa des del punt de vista didàctic: la coavaluació o avaluació entre iguals.

En qualsevol dels tres casos, haurem d'establir prèviament els criteris de revisió i correcció dels textos: en el cas que ens ocupa, farem pública i accessible mitjançant l'espai virtual la rúbrica d'avaluació per tal que els alumnes sàpiguen com valorar els escrits dels companys. De nou, gràcies a aquesta avaluació entre iguals, els alumnes posaran en pràctica els coneixements adquirits sobre procés d'escriptura i reescriptura i, al mateix temps, aquestes coavaluacions ens serviran per a comprovar si, efectivament, s'han assolit els objectius didàctics.

### **3.2. Distribució de les activitats per fases**

Ens sembla útil entrar en més detall pel que fa a les activitats dissenyades i a la seua distribució al llarg del curs. Les activitats han de tindre un fil conductor que els alumnes puguin copsar amb facilitat: això és important perquè condicionarà la seua motivació. Si els estudiants són incapaços de veure què esperem d'ells, quina és la tasca-objectiu de la nostra feina —bé perquè el disseny de la seqüència didàctica ho impossibilita, bé perquè nosaltres com a docents no hem pogut comunicar-ho bé— serà molt difícil que es comprometen amb el projecte i a nosaltres ens costarà molt dur-lo a terme —per no dir que, en determinats casos, ens resultarà impossible.

La fase inicial consta de quatre activitats amb un tarannà col·laboratiu i amb l'objectiu principal d'oferir un context sobre els gèneres periodístics coherent amb els coneixements previs dels nostres alumnes. Direm que la finalitat d'aquestes activitats inicials és la de despertar l'interès dels alumnes pel projecte que els proposem. L'element col·laboratiu —posar en comú les nostres idees, discutir i debatre les nostres reflexions— funciona com a factor determinant en la motivació. Així, despertem l'interès alhora que els mostrem que són capaços d'extreure conclusions pròpies —i correctes— gràcies una combinació de tres elements fonamentals: els coneixements previs que ja tenen, la seua capacitat reflexiva i la cooperació amb els seus iguals. Les activitats que desenvoluparem durant aquesta fase són les següents:

1. Descobrim els gèneres periodístics I: els gèneres informatius



La primera sessió ens servirà per a presentar la seqüència didàctica als nostres alumnes i explicar-ne detalladament el calendari, els objectius i les distintes activitats que es realitzaran a cada fase. També entrarem en matèria i introduïrem els gèneres periodístics. Després de contextualitzar-los, començarem amb exemples de reportatges, cròniques i entrevistes per a tractar els gèneres informatius. Entre tots hauran d'extreure'n les principals característiques i acabarem la sessió havent creat una espècie de fitxa o plantilla que els ajude a identificar els diferents tipus de text, i que després podran utilitzar per als tallers d'escriptura de la fase de descontextualització. Els alumnes començaran el seu dossier de treball<sup>5</sup>, on aniran recollint totes les anotacions, apunts i activitats que realitzen al llarg de la seqüència didàctica.

## 2. Descubrim els gèneres periodístics II: els gèneres argumentatius

Durant aquesta sessió continuarem amb la mateixa dinàmica i abordarem, en aquest cas, l'anàlisi i definició de l'article d'opinió de la crítica cultural. L'esquema serà el mateix que el de la sessió anterior, amb el foment de la posada en comú d'idees i l'elaboració d'una nova plantilla per a cada tipus de text. Abans de finalitzar la sessió, hauré d'explicar amb molt de detall en què consistirà la següent classe —la visita a una redacció— i donarem les instruccions de la tasca a fer.

## 3. Eixida didàctica: visitem una redacció

Durant aquesta eixida didàctica, els alumnes tindran l'oportunitat d'observar el funcionament d'una redacció periodística —preferiblement, la d'una revista d'investigació. Evitarem les visites a les redaccions de diaris perquè ens interessa que els alumnes observen el ritme de treball dels periodistes que es dediquen a una publicació més especialitzada o de contingut més reflexiu. La tasca del dia consistirà en recollir idees i fer preguntes per a ajudar-nos amb el disseny de la nostra pròpia revista. També podran conversar amb els periodistes que ens faran de guies de la visita i podran consultar amb ells tots els dubtes o idees que els sorgisquen.

## 4. Dissenyem i planifiquem la nostra revista

Amb les idees recollides durant la sessió anterior, començarem a dissenyar i planificar la nostra publicació: des de la temàtica, passant per l'organització interna —en quantes seccions es dividirà, quin caràcter tindrà, etcètera— i fins a la programació de les sessions que s'hi dedicaran. És important que, durant aquesta sessió, el docent coordine i els alumnes s'hi impliquen de forma ordenada i responsable. Fóra bo que tot allò que s'acorde es reculli en alguna mena d'acta i quede a disposició de tota la classe durant la resta del curs. Proporcionarem als alumnes un calendari amb la programació específica de les sessions i els objectius principals de cadascuna, que penjarem a l'espai virtual comú i, si és possible, imprimirem en paper i col·locar en algun lloc visible de l'aula. La

---

5 Sobre el dossier dels alumnes, en parlarem al Capítol 4.

finalitat d'aquesta sessió és deixar clara la feina per fer i el temps per fer-la, i fomentar la motivació i el compromís dels alumnes en el projecte.

Pel que fa a les activitats de la fase de descontextualització, les hem concebudes com a «tallers d'escriptura» entesos com a sessions pràctiques d'escriptura, revisió i reescriptura dels textos que conformaran el cos de la nostra revista. Així, hem decidit dedicar un taller a cadascun d'aquests tipus de text —reportatge, crònica, entrevista objectiva, article d'opinió i entrevista personal— que es dividirà en almenys dues sessions: durant la primera sessió, presentarem el text i promourem un treball col·laboratiu de tot el grup-classe per tal d'extreure'n les característiques formals. També explicarem la consigna de la tasca per realitzar i recuperarem els models o plantilles realitzades durant la fase inicial. El treball de recerca sobre el tema i el primer esborrany del text es realitzaran durant la primera sessió: la intenció és que, en acabar la classe, els alumnes lliuren aquest esborrany. Si no és possible, podem donar temps per acabar-lo a casa i que es pugui lliurar en la següent sessió de l'assignatura i abans de la propera sessió del taller.

Siga quina siga la data de lliurament que decidim, hem de deixar-nos temps per a revisar el primer esborrany dels alumnes de cara a la segona part del taller, quan els hi retornarem els textos; llavors començarà la fase de reescriptura, en què els alumnes hauran de seguir les indicacions de millora que els proporcionem. És important remarcar ací que aquesta primera revisió no és una «correcció» de caràcter convencional: el més important és donar indicacions a tall de «pistes» perquè els alumnes treballen el text i la seua reescriptura tinga un valor més didàctic. No es tracta, doncs, d'*utilitzar el bolígraf roig*, sinó d'assenyalar aquells aspectes del text que requereixen una reflexió i/o una millora per part de l'alumne; i, sobretot, es tracta de deixar que siga l'alumne mateix qui esbrine què és allò que cal afegir, modificar o, en resum, millorar.

Durant la segona part del taller és important donar llibertat als alumnes perquè treballen de forma col·laborativa, si ho necessiten, i s'aconsellen mútuament. Òbviament, cal insistir que el text que s'ha de lliurar al final del taller ha d'estar escrit individualment; però no limitarem les interaccions entre els estudiants que tinguen a veure amb la tasca, si veiem que són positives i van en la línia d'aquest ambient cooperatiu que perseguim. Igualment, aquells alumnes que preferisquen un treball purament autònom hauran de ser respectats. Una opció seria plantejar-nos la redistribució de l'aula durant aquestes sessions d'escriptura segons els estils de treball que preferisquen els nostres alumnes: reservar, per exemple, una part de l'aula per a aquells alumnes que preferisquen un treball autònom i en silenci; fins i tot podríem considerar si deixar-los utilitzar dispositius amb auriculars per a escoltar música o altres sistemes que els permeten la concentració a l'hora d'escriure. En resum, mirarem de facilitar-los al màxim la feina i ens assegurarem que els diversos estils d'escriptura són respectats. Al remat, el nostre objectiu és fer que se senten còmodes mentre escriuen.

Abans d'abordar la fase final de la seqüència, caldria afegir una última qüestió sobre els tallers de la fase de descontextualització: en el moment de dissenyar la proposta, s'ha tingut en compte la possibilitat d'eliminar o afegir tallers segons les necessitats del grup-classe i del docent. En aquest sentit, el caràcter *modular* d'aquestes sessions de descontextualització ens permet acurtar o estendre la durada dels tallers, eliminar-ne si ho creiem convenient o afegir-ne, si veiem que el nivell de treball dels nostres alumnes ens ho demana o si adaptem la seqüència a cursos superiors. També ens permet la llibertat d'organitzar tots aquests continguts en diferents seqüències didàctiques, si ho preferim: una per a cada tipus de text, amb una activitat final més senzilla que consistisca només en l'escriptura de la versió final del text treballat.

Pel que fa a la fase de síntesi, hem dividit el projecte final en una sèrie d'activitats que tenen la finalitat de consolidar i donar un sentit a tot allò que han après durant les fases anteriors. La primera activitat, que es desenvoluparà durant dues sessions, es dedicarà a aprendre com utilitzar el *Wordpress*. Ací torna a ser molt important aprofitar els coneixements que alguns dels nostres estudiants puguen tindre sobre la qüestió i promoure al màxim l'aprenentatge entre iguals. Així, en cas que hi haja alumnes amb experiència en l'ús d'aquesta eina, establirem un sistema de tutories entre companys<sup>6</sup> mitjançant el qual els que més en saben assessoraran i ajudaran els qui més dificultats tinguen. Si ens trobem amb la circumstància que no tenim cap alumne amb aquesta experiència, podríem plantejar-nos demanar ajuda a altres professors del centre — especialment als del departament de tecnologia i/o informàtica. Amb tot, hem triat *Wordpress* precisament perquè es tracta d'una eina amb moltes possibilitats que té, alhora, un funcionament molt senzill.

Després d'aquesta activitat, començarem a treballar pròpiament en la revista. Durant les últimes sis sessions de la seqüència didàctica, l'organització de l'aula experimentarà una transformació substancial: convertirem la classe en una redacció periodística. El funcionament serà el següent: els grups d'alumnes —prèviament dissenyats per nosaltres— es faran càrrec de les diferents seccions de la revista, que ja es van acordar durant la sessió destinada a la planificació (fase inicial). Cada grup, per tant, se n'ocuparà dels textos d'una secció: el funcionament d'aquestes ha de ser totalment cooperatiu i la seua funció principal serà la d'escollir quins temes volen cobrir i quins tipus de text escriuran (d'entre els cinc tipus estudiats, són lliures de triar els que millor s'avinguen als temes de què vulguen escriure).

Un cop establerts els temes i tipus de text per a cada secció, durant quatre sessions, els estudiants s'hauran de distribuir per parelles —amb algun grup de tres, quan el nombre total d'alumnes siga senar— per a la redacció de les diferents peces. L'objectiu d'aquesta cooperació entre dues (o tres) persones és el foment del compromís i la responsabilitat: el text ha d'estar escrit de forma igualitària i tots dos estudiants s'hi han

---

6 Ens hem inspirat en l'exemple de tutoria entre iguals que proposen Carles Monereo i David Duran (2001, p. 31–46).

de comprometre en totes les fases de la seua escriptura (recerca, planificació, escriptura, revisió i reescriptura). Per tal d'assegurar-nos aquesta implicació per totes les parts, com a docents haurem de supervisar el procés tothora i donar les indicacions o consignes que corresponguen en cada moment.

A més de la tasca d'escriptura, les parelles d'alumnes també hauran de complir la funció de revisors i editors dels seus companys. Assignarem a cada parella un text pertanyent a una altra secció i hauran de proporcionar, als seus companys, suggeriments i indicacions de millora per a la seua reescriptura. A més, un cop feta aquesta reescriptura, proporcionarem a totes les parelles una rúbrica d'avaluació amb la qual hauran de valorar els textos que han revisat als seus companys. Aquesta valoració comptarà per a la nota final, tal com especificarem més endavant. La finalitat d'això és que els alumnes aprenguen a fer i a rebre crítiques constructives i es fomenti així, una vegada més, l'aprenentatge entre iguals. Per descomptat, supervisarem sempre aquestes revisions i, si ho considerem oportú, podem comentar en grup els errors més freqüents, o podem encetar debats i pluges d'idees que ajuden a la reescriptura d'algun text en concret.

Quan tinguem tots els textos escrits i revisats, dedicarem una sessió a posar en comú l'estat dels textos i es debatran possibles millores d'última hora, així com canvis que es consideren necessaris. Durant el desenvolupament d'aquesta sessió és molt important que mantinguem el control de la situació; hem de fomentar el debat i la participació de tot el grup, però hem d'assegurar-nos que es compleix l'objectiu de la classe: realitzar una última revisió entre tots i apuntar tots els suggeriments que tant alumnes com professor vulguen aportar. Un cop feta aquesta última llista, els autors dels textos han de fer els últims retocs abans de fer pública la revista. Cal tenir en compte que aquesta revisió final pot requerir més d'una sessió: en la nostra graella de programació, dediquem una sessió a «editar» la revista —que es correspon amb aquesta revisió en grup— i una altra sessió a la seua publicació —que, a la pràctica, és una última revisió abans de fer-ho públic. En aquesta última sessió, serem els docents qui ens encarregarem de repassar-ho tot per últim cop i de donar el vistiplau definitiu al contingut.

Hem volgut incloure-hi també una última activitat opcional, que no comptarà per a l'avaluació final de la seqüència i que tindrà com a finalitat la promoció del projecte. Aquesta última tasca consistirà en la gravació de vídeos promocionals de cadascuna de les seccions de la revista: els distints grups s'hauran de gravar durant un màxim de tres minuts, explicant els continguts de les seues seccions i animant tothom a llegir la revista<sup>7</sup>.

---

7 Ens permetem una digressió: una activitat així podria funcionar perfectament com a pont entre una Seqüència Didàctica, dedicada als gèneres periodístics, i una dedicada als gèneres publicitaris. En aquest cas, la sessió que comentem podria servir per a totes dues seqüències. A l'apartat de conclusions entrem més en detall en les possibilitats que dona de si la nostra proposta.

## 4. Aspectes metodològics

Tal com es desprèn d'allò que hem descrit fins al moment, un dels principis a partir del qual treballarem és el de l'aprenentatge cooperatiu. Això implica tindre en compte tots els possibles problemes que puguen sorgir com a conseqüència de la mateixa dinàmica grupal. Al llarg del curs haurem de preparar el terreny per a la configuració de grups col·laboratius que, recordem, han d'afavorir una sèrie de condicions necessàries: interdependència positiva, interaccions cara a cara, responsabilitat individual, habilitats socials i autoreflexió en grup (Monereo i Duran, 2001, p. 15–16). Amb tot, haurem de buscar l'equilibri entre el foment de les interaccions i l'aprenentatge entre iguals d'una banda, i el del treball autònom i individual de l'altra. Això ens requerirà una implicació constant a l'aula per tal d'assegurar unes dinàmiques de treball adequades i respectuoses.

Precisament perquè la nostra voluntat és motivar els alumnes, cal tenir en compte que les relacions que s'estableixen entre ells durant el temps de classe són un factor que condiciona irremediament aquesta motivació. La creació dels grups és un moment crucial en tot aquest procés, per això és important que es realitzi un cop finalitzada la segona fase de la seqüència didàctica, quan podrem sospesar detalladament quins perfils d'aprenentatge es complementaran millor. Fóra bo, durant aquest procés de creació dels grups, que comptàrem amb l'assessorament del tutor del grup o fins i tot, en cas que s'escaiga, amb el del departament de psicopedagogia del centre. La qüestió més important és que, com a docents, ens impliquem des del principi en l'establiment d'un ambient cooperatiu i respectuós de treball a l'aula.

A banda de les dinàmiques de grup, en aquest capítol ens volem centrar en tres aspectes que han estat importants en la configuració de la seqüència didàctica: en primer lloc, el seu enfocament competencial; la rellevància de les relacions que s'establisquen entre alumnes i docent, condicionades pels rols que se'ls assignen; i, finalment, l'ús d'eines digitals com el *Wordpress*. Afegirem, a més, un apartat final dedicat a explicar quin serà el procediment d'avaluació.

### 4.1. Contribució a les competències bàsiques

Amb aquesta proposta hi contribuïrem especialment a les competències bàsiques relacionades amb la dimensió de l'expressió escrita de l'àmbit lingüístic. La voluntat, però, és anar més enllà i aconseguir que el nostre projecte també ajude a desenvolupar-ne d'altres.

Pel que fa a la dimensió de la comprensió lectora, la competència 1 consisteix a «obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics per comprendre'ls»: en el nostre cas, aquesta tasca de comprensió lectora la desenvoluparem principalment durant la fase inicial, en què

estudiem les característiques formals dels gèneres periodístics. En aquesta fase treballarem també la competència 2, que implica «reconèixer els gèneres de text, l'estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics per comprendre'l». Les activitats que hi plantejarem requereixen que els alumnes realitzen una lectura dels textos plantejats, que hi reflexionen i que dedueixen —a partir dels coneixements previs que *refrescarem* a l'aula— aquella informació que no hi apareix de forma explícita i que els servirà durant les posteriors fases de la seqüència. És fonamental treballar aquestes dues competències de forma intensiva durant la fase inicial, atès que els suposaran el fonament sobre el qual es desenvoluparà la resta de feines que els demanem.

La competència 3 de la dimensió de la comprensió lectora —«desenvolupar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement»— es treballarà durant totes les fases i al llarg de l'any. Els alumnes hauran de fer tasques de recerca per a l'elaboració dels seus textos i, especialment, durant la fase de síntesi amb la tasca final: hauran de demostrar una capacitat organitzativa i de planificació de les fases del procés d'escriptura, que per força inclou aquestes *estratègies de cerca i gestió de la informació*. L'assoliment d'aquesta competència és un clar objectiu didàctic de la nostra seqüència i es valorarà a l'hora de l'avaluació final.

Abans d'entrar en la dimensió de l'expressió escrita —com hem dit, la més explícitament treballada— cal dir que també es busca el treball de la dimensió literària, per més que no siga aquesta la preferència central. En aquest sentit, considerem que els alumnes aprendran, fins a cert punt, a «expressar, oralment o per escrit, opinions raonades sobre obres literàries, tot identificant gèneres, i interpretant i valorant els recursos literaris dels textos» (competència 11) i també a «escriure textos literaris per expressar realitats, ficcions i sentiments» (competència 12). Es podria discutir en quina mesura un reportatge o una crònica —o fins i tot una crítica cultural— es tractarien des de la dimensió literària, però creiem que amb les tasques programades al llarg del curs, els alumnes tenen l'oportunitat d'expressar, precisament, aquestes *realitats, ficcions i sentiments*. I, per tant, si bé no és aquesta una seqüència didàctica purament literària, ho és almenys tangencialment —i en aquest sentit hem considerat adient afegir les esmentades competències.

El treball de la dimensió de l'expressió escrita és més que evident, especialment durant les fases de descontextualització i de síntesi: les competències 4, 5 i 6 conformen el moll de l'os d'aquesta seqüència didàctica i esdevenen els objectius didàctics fonamentals. La competència 4, que consisteix en la capacitat de «planificar l'escrit d'acord amb la situació comunicativa (receptor, intenció) i a partir de la generació d'idees i la seva organització», començarà a treballar-se als tallers de la fase de descontextualització: és la primera fase del procés d'escriptura. Les competències 5 («escriure textos de tipologia diversa i en diferents formats i suports amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística») i 6 («revisar i corregir el text per millorar-

lo, i tenir cura de la seva presentació formal») es tracten intensivament a les altres fases del procés d'escriptura. La finalitat última d'aquesta seqüència didàctica és que els alumnes adquirisquen aquest hàbit de l'escriptura com a procés, i el gruix de les activitats plantejades —entre els tallers i l'activitat de síntesi— estan dissenyades per a desenvolupar específicament aquestes competències de la dimensió de l'expressió escrita.

Finalment, la seqüència que presentem ens permet treballar de manera global la dimensió actitudinal i plurilingüe de l'àmbit lingüístic. Concretament, ajuda a desenvolupar l'actitud necessària per a «adquirir l'hàbit de la lectura com un mitjà per accedir a la informació i al coneixement, i per al gaudi personal; i valorar l'escriptura com un mitjà per estructurar el pensament i comunicar-se amb els altres» (actitud 1). És obvi que aquesta actitud és necessària i es relaciona directament amb el desenvolupament de les competències que acabem d'esmentar, i especialment amb les de la dimensió de l'expressió escrita. L'actitud 2 requereix que els alumnes s'hi impliquen «activament i reflexiva en interaccions orals amb una actitud dialogant i d'escolta»: aquest és un element molt important a l'hora de treballar en equip, amb el conjunt del grup, i en els moments en què es posen en comú les idees i propostes.

#### **4.2. El paper d'alumnes i professorat**

Una de les missions de la nostra proposta és oferir l'oportunitat de millorar la relació entre docent i alumnes. El nostre objectiu com a docents és afavorir el desenvolupament d'allò que anomenem «zona de desenvolupament proximal», aquell *espai* per a l'aprenentatge que els alumnes construeixen gràcies a la interacció amb nosaltres i amb els seus companys i que és un tipus d'espai en què «*se ponen en marcha los procesos de construcción de significado y de atribución de sentido a los contenidos escolares*» (Coll, 2010, p. 47). Hem dissenyat la nostra pràctica docent segons els criteris que, en principi, afavoreixen la creació de la zona de desenvolupament proximal: en aquest sentit, hem volgut fer possible la participació de tots els alumnes en el projecte que hem dissenyat; ens hem marcat com a objectiu principal «*establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutuas*» (Coll, 2010, p. 48). També hem deixat la porta oberta a possibles «modificacions i ajustaments específics» de la programació i hem contemplat la necessitat de ser flexibles i anar perfeccionant les diverses sessions d'acord amb la reacció dels nostres alumnes. Finalment, pretenem establir «relacions constants i explícites» entre els nous continguts d'aprenentatge i els coneixements previs dels nostres alumnes.

Com a docents tenim l'objectiu de guiar els nostres alumnes al llarg d'un procés d'apoderament educatiu. L'etapa final ha de servir perquè posen a la pràctica, sense les bastides inicials, tot allò que han anat aprenent mitjançant la pràctica i amb la nostra ajuda. Ha de ser, però, un procés gradual i hem d'assegurar-nos que tothom hi arriba: en

aquest sentit, és fonamental que respectem els diferents ritmes i oferim ajudes personalitzades quan convinga.

El nostre projecte està pensat per a funcionar en un context de democràcia a l'aula (Apple i Beane, 2005, p. 13–45), en el qual nosaltres tinguem l'autoritat però sense autoritarismes; i en els quals els alumnes tinguen llibertat de decisió, però també límits. El diàleg serà la pedra angular d'aquest sistema; però, a més, des del minut zero la relació entre docent i alumnes ha de basar-se en el respecte mutu. Perquè els estudiants vulguen implicar-se en el projecte, han de sentir que les seues opinions són escoltades i, sobretot, valorades. Un estil pedagògic democràtic afavoreix les interaccions, els debats i l'intercanvi d'idees que un projecte com el nostre requereix. Al mateix temps, hem d'assegurar-nos de marcar clarament els límits per a donar una estructura a l'aprenentatge.

Així, tal com hem plantejat les activitats, el paper principal del professor és el de proporcionar unes eines als alumnes i guiar-los en el procés de construcció del coneixement. A més d'això, el professorat haurà de vetllar perquè aquest procés d'aprenentatge siga igual per a tothom i, especialment, haurà de supervisar les dinàmiques de grup per tal d'assegurar un clima positiu i de confiança que, al seu torn, és la condició necessària per a la realització de les tasques.

Pel que fa als alumnes, volem que siguen responsables<sup>8</sup> del seu aprenentatge. En segons quins casos, una afirmació com aquesta pot resultar pretensiosa i, fins i tot, un paraigua per a aixoplugar la pròpia irresponsabilitat docent o del sistema educatiu. En som plenament conscients. En aquest cas, però, reivindicuem la responsabilització dels alumnes en el seu aprenentatge perquè volem donar-los veu i poder de participació en tot el procés. La responsabilitat, especialment a l'edat per a la qual plantejem la seqüència didàctica, és allò que permet als alumnes apoderar-se, adonar-se'n de les seues possibilitats i desenvolupar capacitats que no consideraven com a pròpies.

És molt important inculcar-los el sentiment de grup i promoure la cooperació com a pràctica habitual a les seues vides acadèmiques. Els ha de quedar clar, doncs, que els bons resultats ho són quan ho són per a tothom; que el coneixement és lliure i sempre compartit. En aquest sentit, els seus companys són alhora els seus mestres; i ells ho són igualment per als seus companys. Cal fomentar aquestes relacions d'aprenentatge i suport mutu, especialment en una etapa vital en què els joves (re)construeixen les seues identitats a força de buscar nous referents entre el grup d'iguals. Promovem, doncs, aquesta tendència natural i influïm-hi positivament: intentem que tots els nostres alumnes siguen capaços de trobar i valorar aquelles qualitats que poden aportar al

8 Ens referim a la concepció constructivista de l'educació segons la qual, tal com recorden Ignasi Vila i Ramon Casares, «*los aprendizajes se presentan no sólo como una absorción pasiva de saberes sino como una construcción activa por parte del discente*» (Vila i Casares, 2009, p. 86–87). És interessant el repàs històric que realitzen aquests autors sobre les diferents tradicions escolars, des de l'antiguitat fins als nostres dies [*Op.cit.*, p. 84-89].



conjunt, al projecte comú. Així, alhora que fomentem aquesta col·laboració i aprenentatge entre iguals, oferim un espai d'autoconeixement imprescindible que els servirà de base per al seu creixement personal.

### **4.3. Ús de les TIC**

Partim d'una percepció utilitarista de les tecnologies de la informació i la comunicació. Utilitarista en un sentit positiu, que apodera els usuaris: per a fer-ho, cal que els docents desmitifiquen aquestes tecnologies. L'actitud d'excessiu recel o l'extrem positivisme — confiança cega en el progrés *per* la tècnica— són actituds molt habituals i que resulten negatives perquè accentuen la distància generacional entre adults i adolescents.

En aquest sentit, per a la nostra seqüència didàctica, hem volgut fugir de l'obsessió amb les xarxes socials o amb la xarxa en general, i hem preferit concentrar-nos en l'aprenentatge d'una ferramenta en concret, el *Wordpress*, que considerem més que idònia per a la tasca que ens proposem dur a terme. Es tracta, com ja hem esmentat, d'una plataforma de creació i gestió de continguts web que ofereix una sèrie de plantilles i dissenys predeterminats que s'adapten a moltes i diverses necessitats. Permet crear des d'un blog personal, fins a un mitjà de comunicació.

Amb el *Wordpress*, els alumnes tenen l'oportunitat d'utilitzar una eina digital que els servirà al llarg de la seua vida acadèmica i professional —i que poden utilitzar també per a desenvolupar la seua creativitat personal. En aquest sentit, fugim de la immediatesa de les xarxes socials i busquem oferir als nostres estudiants un altre tipus d'eines que els permeten una relació més rica amb la xarxa.

Més enllà d'això, però, l'ús de l'espai virtual de l'aula serà essencial per al bon funcionament de la programació: en aquest sentit, la dinamització dels fòrums virtuals és necessària si volem promoure la implicació dels nostres alumnes en el projecte. Especialment durant la fase de síntesi, quan hauran de treballar també a casa, és important mantenir activa la comunicació via *Moodle* o plataformes similars per tal de transmetre una sensació de feina continuada i coherent.

Hem d'assegurar-nos que aprofitem al màxim aquesta plataforma de comunicació directa amb els nostres alumnes fora de les hores de classe: allà penjarem tots aquells recursos necessaris per a l'elaboració de les seues tasques, però també aprofitarem per compartir tots els materials addicionals que contribuïsquen a generar curiositat o que amplien els coneixements dels alumnes. La participació activa als fòrums es valorarà positivament i formarà part de l'avaluació final, com veurem tot seguit.

### **4.4. Avaluació**

Pel que fa al procediment d'avaluació de la seqüència didàctica, ens agradaria incorporar-hi els tres tipus d'avaluació que existeixen: d'una banda, la diagnòstica, que

ens permet valorar amb quins coneixements previs podem comptar per a començar a desenvolupar el nostre projecte. Aquesta avaluació, que es pot fer sobre la marxa durant les dues primeres sessions, ens ajudarà a més a reajustar la nostra programació per a adaptar-la a una realitat que potser no havíem tingut en compte a l'hora de dissenyar-la.

En segon lloc, l'avaluació formativa, que des del punt de vista pedagògic és la més valuosa i que durem a terme especialment durant la fase de descontextualització: les activitats d'escriptura, revisió i reescriptura seran les millors evidències per a aquest tipus d'avaluació. També formen part de l'avaluació formativa les revisions entre companys que hem programat per a la fase de síntesi: en qualsevol cas, serviran als nostres alumnes per a consolidar allò que han après. Els estudiants aprenen també dels seus companys i, així, les *coavaluacions* esdevenen també *autoavaluacions*.

Finalment, realitzarem una avaluació final que indicarà fins a quin punt s'han assolit els objectius didàctics que plantejava la seqüència. Per a aquesta avaluació, caldrà atorgar valor percentual a les diverses evidències que els alumnes han anat realitzant al llarg del curs. Proponem la següent valoració: en primer lloc, l'activitat de síntesi representarà un 50% de la nota global de la seqüència, atès que implica haver assolit totes les competències treballades al llarg d'aquesta; els tallers de la fase de descontextualització comptaran un 20% (dins del qual, també comptarem les *coavaluacions* fetes pels companys). Un 15% de la nota final s'obtindrà amb el dossier de l'alumne: els alumnes hauran de presentar per escrit, en un mateix recull —o bé una llibreta o bé una carpeta amb diferents fulls— totes les activitats realitzades a l'aula al llarg de la seqüència didàctica, incloses les diverses versions dels textos realitzats durant els tallers d'escriptura i les versions en paper dels textos escrits per a la tasca de síntesi. El 15% restant consistirà en l'avaluació de la participació de l'alumne, tant a l'aula i respecte als seus companys de classe, com en l'espai virtual de l'assignatura.

## 5. Conclusions

Volem dedicar l'apartat de conclusions a presentar una sèrie d'idees que ens han anat sorgint al llarg d'aquest procés de disseny, planificació i exposició del nostre projecte. Podríem dir que les nostres conclusions són de tres tipus diferents i, per això, volem exposar-les degudament categoritzades: d'una banda, durant la realització d'aquest treball, hem anat trobant una sèrie de reptes que considerem imprescindible abordar per tal de *baixar a terra* la nostra idea; d'altra banda, però, i tenint en compte aquests reptes, no hem pogut evitar albirar esperances, o desitjos, i tenir present una forma *ideal* d'aquest projecte, que també volem compartir; finalment, ens hem reafirmat en la creença que aquest projecte ofereix moltes possibilitats a l'hora de dur-se a terme, i pretenem dedicar-hi unes línies a unes quantes d'aquestes possibilitats que han anat dibuixant-se al llarg del procés.

Començarem pels reptes. De fet, bàsicament podríem encabir aquesta primera categoria sota un únic epígraf: la dinàmica diària real dels centres no ens permetrà aplicar la nostra seqüència didàctica. Després de la nostra experiència de pràctiques vam poder entreveure quins són els principals defectes d'un sistema educatiu que es regula d'esquena a les necessitats reals de docents i alumnes. Les exigències que es demanen a una escola pública, intencionadament mancada d'inversions, la llasten, i limiten l'enorme potencial dels professionals de la docència que hi treballen. Amb tot, vam poder observar que si avui dia l'educació pública continua funcionant, malgrat els nostres legisladors, és precisament gràcies als esforços que realitzen diàriament els docents.

Estem d'acord en el fet que pot arribar a ser molt difícil la implantació de la nostra seqüència didàctica i que requerirà, sens dubte, molt d'esforç. A més, caldrà afegir-hi la manca de recursos, tant econòmics com de personal, i una pressió curricular sovint excessiva sobre els docents que repercuteix, inevitablement, en la qualitat de l'ensenyament que reben els nostres joves<sup>9</sup>. Caldrà tindre presents tots aquests obstacles i aprendre a navegar entre ells. És obvi que el que presentem és un projecte de màxims, una idea que ens ha de servir d'horitzó. En aquest sentit, vull agrair a la meua tutora del centre de pràctiques que compartira amb mi la seua perspectiva sobre el currículum escolar: caldria concebre'l, precisament, com un horitzó al qual hem de tendir i que ens ajuda a caminar en una direcció, amb determinació. Així concebem nosaltres també aquest projecte: com una idea que ens marca un punt d'arribada *ideal*, al qual hauríem de tendir. Però serà al llarg del camí, imperfecte i difícil, que trobarem l'aprenentatge.

---

9 Sobre això, és interessant consultar el treball de César Coll a Vila i Casares (2009, p. 35): «[...] es totalmente imposible que el alumnado pueda aprender y el profesorado pueda enseñar todos los contenidos ya incluidos en los currículos actualmente vigentes [...]» i això genera «frustración en el profesorado y sentimientos de fracaso y de incompetencia en el alumnado».

Amb tot, hem de dir que el nostre projecte no s'allunya tant d'algunes de les iniciatives que vam tindre la sort de conèixer durant aquest període de pràctiques, dutes a terme per professorat especialment compromès en afavorir el camí de l'aprenentatge d'un perfil d'alumnes que tenen massa dificultats a les seues vides —dificultats que, tot siga dit, tampoc es contemplen en les receptes màgiques que s'inventen els nostres legisladors. Els professors que ens van inspirar tenien com a motor principal aconseguir la motivació dels seus alumnes i aquest és potser el repte més interessant que se'ns presenta.

Els nostres estudiants, vinguen d'on vinguen, reben enormes pressions familiars, socials i mediàtiques —només caldria fer un còmput de la quantitat de temps que dediquen els mitjans de comunicació a parlar de rànquings, receptes màgiques i iniciatives educatives *innovadores*— que tenen la finalitat d'aconseguir un model de futur ciutadà, que en el millor dels casos és poc realista. Fixem-nos-hi amb més detall: d'una banda, socialment associem l'èxit personal amb el nivell econòmic i, al seu torn, aquest va de la mà de l'educació universitària; al mateix temps, ens hem inventat el relat de l'emprenedoria per tal de justificar actuacions empresarials poc ètiques o, directament, situacions de clàssica explotació laboral; demanem als nostres joves que siguen més cultes, però retallem en l'educació que els pot assegurar el futur.

I encara hi ha un exemple més de l'actitud que, com a societat, tenim envers els més joves. El mateix sistema educatiu abaixa el llistó dels esforços que s'han de dedicar a segons quin perfil d'alumnes. El currículum escolar i la forma de dur-lo a la pràctica també poden esdevenir factors de desigualtat social i econòmica. Així, abaixar les exigències i les expectatives dels alumnes d'entorns econòmicament més pobres o complexos, malgrat que es faça amb una genuïna voluntat d'ajudar, és una de les pitjors actuacions educatives. Els nostres alumnes capten perfectament aquestes actituds de Pigmalión que circulen massa sovint pels claustres de professors, i s'hi adapten. Per tant, si volem influir positivament en la motivació dels nostres estudiants, hem de començar per ací: revisar les nostres pròpies creences com a docents i començar a qüestionar-les. Marcar-nos nous horitzons, després d'haver-nos desfet de prejudicis i concepcions mercantilistes de l'educació: aquest és el primer pas per a recuperar la motivació dels adolescents per la seua educació.

En relació amb aquest canvi d'actitud necessari, entrem en una nova categoria de les nostres conclusions: els desitjos. Desenvolupar la nostra seqüència didàctica tal com l'hem plantejada requeriria uns quants canvis més. En primer lloc, l'escenari ideal seria la col·laboració interdisciplinària. En un món en què es valora l'híper-especialització i en què es fa triar ben aviat als nostres alumnes a quina parcel·la de coneixement volen dedicar els anys de la seua joventut —i compte amb equivocar-se— desitgem un canvi de paradigma, que podem iniciar nosaltres mateixos, els docents. Per a això és necessari, de nou, desfer-nos de creences i prejudicis equivocats: començar a concebre i tractar el coneixement com un tot inevitablement interrelacionat. La col·laboració entre

departaments didàctics no hauria de ser una excepció: no hauríem de parlar de *projectes* interdepartamentals, sinó d'educació interdisciplinària. Per què no hauríem de poder aprendre ciències naturals a través dels gèneres periodístics?

També ens cal fer autocrítica quant a l'organització de les aules i les escoles (i instituts): els docents s'han acostumat massa al polinomi «professor+aula+alumne» tal com adverteixen Ignasi Vila i Ramon Casares (2009, p. 86–87). És hora que ens plantejem si, més enllà de la manca de recursos que sempre reivindicuem —i que hem de continuar reivindicant, naturalment— no hi ha un problema d'arrel més profunda: a què dediquem aquests recursos? Per què continuem perpetuant una organització escolar —aquest polinomi de què parlàvem— que no aconsegueix «activar dinàmiques positives» que afavorisquen experiències cooperatives a l'aula... també entre professors? Assumim la responsabilitat que ens pertocarà, com a futurs docents, sobre la motivació i l'esforç dels nostres alumnes i actuem-hi en conseqüència.

L'última categoria de conclusions, amb la qual volem acabar el nostre treball, són les possibilitats. Cadascuna de les fases de la seqüència didàctica que hem plantejat ens ofereix nombroses opcions que podem desenvolupar de forma paral·lela al projecte central. Fins i tot, podem concebre seqüències didàctiques interdisciplinàries que s'entrecreuen i es relacionen estretament. Durant la fase inicial de la nostra seqüència didàctica haurem de visitar una redacció periodística: aprofitar aquesta ocasió per a les assignatures d'història o d'economia, per nomenar les més evidents, és un exemple magnífic de com podríem aprofitar una mateixa sessió per a dues o més seqüències —imaginem que el professor d'història prepara una seqüència didàctica sobre la importància de la premsa durant les guerres, per posar un exemple. En resum, existeixen nombroses possibilitats a l'hora d'enfocar l'ensenyament de manera multidisciplinària.

D'altra banda, no oblidem que el treball de textos en l'assignatura de llengua catalana —en les matèries de l'àmbit lingüístic, en general— ens brinda també un amplí ventall d'oportunitats a l'hora de generar debats sobre temes que interessin als nostres alumnes. Els tallers d'escriptura poden servir, en aquest sentit, com a motor per a la reflexió i l'intercanvi d'idees; i per a anar més enllà en l'aprenentatge entre iguals: compartir l'experiència d'expressar per escrit les idees pròpies, l'experiència de l'apoderament per mitjà de l'escriptura, pot influir molt positivament en les relacions personals que s'estableixen entre els alumnes. Actituds d'assetjament i violència poden neutralitzar-se amb vivències compartides d'aquest tipus. En aquesta línia, la col·laboració entre tutor i professor és vital: quants d'aquests textos no podran servir per a generar debat en les sessions de tutoria; o, senzillament, per a despertar l'interès genuí dels alumnes sobre temes conflictius de la societat actual, que poden treballar més a fons amb els seus tutors —pensem, per exemple, en la crisi dels refugiats, o en les violències masclistes.

Finalment, hi ha les possibilitats que ens ofereix l'activitat de síntesi: l'elaboració d'una revista. En primer lloc, hi ha l'opció d'instaurar-la com a publicació periòdica del centre: creiem que, en aquest cas, se n'haurien d'encarregar els alumnes de tercer de l'ESO, pels motius que ja hem comentat —principalment perquè sol ser un curs *problemàtic* i ens hi trobem els alumnes més desmotivats— però perfectament es podrien potenciar les col·laboracions d'alumnes d'altres cursos.

De fet, molts centres ja tenen publicacions pròpies —com ara l'institut on vaig estar de pràctiques— però l'objectiu seria revestir aquesta publicació d'un caràcter més rigorós: no es tractaria de mantenir el butlletí del centre, sinó de crear i sostenir una revista *real*, que tractara els temes que els interessin als nostres alumnes i que buscara conrear un esperit de comunitat entre l'alumnat del centre. Hauríem d'evitar que un producte d'aquest tipus passara a mans dels professors o de l'equip directiu —que, òbviament, han de poder supervisar els continguts especialment per a assegurar-nos que es basen en el respecte i la tolerància; la revista, però, hauria d'estar feta per i per als alumnes.

Hem de considerar també la possibilitat que una publicació d'aquesta mena funcionara com a pont entre el centre educatiu i la comunitat familiar. Fins i tot és molt possible que, en alguns casos, aquesta revista fóra l'únic mitjà de comunicació en català que entrara a les llars dels nostres alumnes: podríem tindre en compte això a l'hora de plantejar el disseny de la revista per tal d'incloure també temàtiques d'interès per a les famílies. Això, però, mereix un treball a banda.

En resum, som conscients dels reptes que planteja la nostra seqüència didàctica; i som conscients també dels canvis substancials que necessita el sistema educatiu avui dia per tal de donar més cabuda a projectes que treballen la llengua catalana des d'una perspectiva multidisciplinària i vivencial. Creiem que l'enfocament competencial del currículum intenta anar en aquesta línia, però considerem que actualment té massa influència dels corrents de pensament que intenten aplicar la lògica capitalista de mercat a l'educació dels infants i joves. Proposem allunyar-nos d'aquestes idees, especialment nocives per al futur de l'educació pública —que, cal no oblidar-ho, no és cap privilegi: és un dels drets universals. No defensem tampoc caure en la ingenuïtat d'alguns discursos actuals, més propers al que en anglès s'anomena *wishful thinking* i que no aporten solucions reals per als problemes reals de l'educació pública. Però, al mateix temps, no voldríem caure en l'extrem contrari i apropar-nos perillosament al terreny del cinisme. Per descomptat, si hem de prendre partit, ho fem per la reflexió crítica, reposada i prudent; tanmateix, creiem fermament que la prudència no ens hauria de fer covards.

## 6. Bibliografia

- Apple, M. W., Beane, J. A. (2000). *Escuelas democráticas* (4a edició). Madrid: Morata.
- Cambra, M. (1996). Llengües primera, segona i estrangera: una terminologia provisional. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, (8), 83–96.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. A *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*, (31–62). Barcelona: Graó.
- Departament d'Ensenyament. (2015). Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. Generalitat de Catalunya.
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38 (2), 497-527.
- Escaño, J., Gil, M. (2008). *Cinco hilos para tirar de la motivación y el esfuerzo*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- Flors, A. (2015). Joves i llengües a Catalunya. Un estat de la qüestió. *Linguapax review. El paper dels joves en la revitalització lingüística*, (3), 11–29. Barcelona: Linguapax International.
- Flors, A., Vila, F. X. (2014). Justificant les preferències. Com argumenten les opcions lingüístiques els adolescents catalans. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, (24), 173–199. Barcelona: IEC.
- Monereo, C., Duran, D. (2001). *Entramats: mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*. Barcelona: Edebé.
- Pereña, M. (Coord). (2016). *Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe. Metodologies i estratègies per al desenvolupament de projectes educatius i per a la pràctica docent*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- Vila, F. X. (2013). Algunes nocions essencials de sociolingüística per a docents de primària i secundària. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, (60), 9-17.

- Vila, F. X. (2006). «Hem guanyat l'escola però hem perdut el pati?». Els usos lingüístics a les escoles catalanes. *Llengua, societat i comunicació*, (1), 8-15. Barcelona.
- Vila, I., Casares, R. (2009). *Educación y sociedad: una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.



## **Annex: Graella de programació**

<b>Títol de la unitat de programació:</b> «ESCRIURE PER A EXPLICAR(-NOS) EL MÓN»	<b>Etapa:</b> ESO
	<b>Nivell:</b> TERCER
	<b>Trimestre:</b> ANUAL
<b>Introducció i justificació:</b> <p>La present seqüència didàctica té la finalitat de motivar als alumnes per a l'ús de la llengua catalana dins i fora de l'ambient acadèmic. Considerem que la millor manera d'aconseguir aquesta motivació és per mitjà de la pràctica de la llengua en totes les seues dimensions i, concretament, en la dimensió de l'expressió escrita – la competència menys desenvolupada. Si som capaços de fer que els alumnes se senten còmodes expressant-se per escrit en català, serà més senzill que assolisquen un nivell més que suficient en aquesta competència.</p> <p>Pel que fa al caràcter específicament periodístic d'aquest projecte, creiem que el contacte amb la realitat immediata que viuen els nostres alumnes pot ser un fort estímul de la seua creativitat i voluntat d'expressar-se. Així, si els estudiants es comprometen a observar i analitzar de forma crítica la realitat que els envolta, més fàcilment es comprometran també en la tasca d'escriure per explicar-la.</p> <p>D'altra banda, amb el desenvolupament d'aquesta programació didàctica pretenem que els alumnes treballen de manera integral el procés de l'escriptura molt més enllà del moment de posar les idees per escrit: la finalitat és que els joves entenguin que l'escriptura és un procés que comença amb l'observació i la reflexió, amb la formulació d'unes preguntes i la recerca de les seues respostes, i que requereix una planificació i de l'organització de les seues idees i de la informació que volem transmetre. La part de l'escriptura en si mateixa és només una fase més de tot aquest procés i ha d'anar seguida, necessàriament, per una altra fase de revisió, reescriptura i millora del material escrit.</p> <p>Finalment, hem volgut desenvolupar aquesta seqüència al llarg de tot el curs i de manera discontinua perquè ajudarà als alumnes a tindre una sensació de coherència i a tindre també una percepció més global i integral de l'assignatura. És fonamental, en aquest sentit, que tots aquells textos treballats durant la seqüència didàctica s'utilitzen també per a la resta d'unitats didàctiques que es desenvoluparan durant el curs; a més, els continguts que s'hi desenvolupen a «Escriure per a explicar(-nos) el món» han d'estar necessàriament relacionats amb els de la resta de l'any i no</p>	

només això, sinó que també s'han de relacionar amb els coneixements previs dels alumnes així com amb els continguts que es desenvolupen en altres matèries – com ara les de l'àmbit social i tecnològic.

En resum, el projecte que tot seguit presentem pretén anar molt més enllà de l'estudi de determinats gèneres textuais: de fet, es busca utilitzar aquests gèneres com a «plataforma de llançament» per a l'aprenentatge de la llengua i el seu ús amb finalitats de comprensió i expressió de la realitat – externa i interna – dels alumnes; la llengua, per tant, com a eina i mitjà... però també com a vivència.

<p><b>Àrea principal i àrees relacionades:</b></p> <p>Llengua i literatura catalana</p>	<p><b>Sessions:</b></p> <p>1 sessió setmanal → aproximadament 20 sessions en total.</p>
---	---

<p><b>Objectius didàctics</b></p>	<p><b>Competències bàsiques àmbit lingüístic</b> <i>(extrets del Decret 187/2015 del 25 d'agost)</i></p>	<p><b>Criteris avaluació</b> <i>(extrets del Decret 187/2015 del 25 d'agost)</i></p>
<p>1. Definir què són els gèneres periodístics i saber identificar-ne exemples en textos proporcionats a classe</p>	<p>Dimensió comprensió lectora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• C1: Obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics per comprendre'ls.</li> <li>• C2: Reconèixer els gèneres de text, l'estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics per</li> </ul>	<p>1. Aplicar estratègies de lectura comprensiva i crítica de gèneres de text periodístics.</p>

	<p>comprendre'l.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• C3: Desenvolupar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement.</li> </ul>	
<p>2. Conèixer els textos periodístics estudiats a classe (reportatge, crònica, entrevista, crítica cultural i article d'opinió): què són i quines són les seues característiques.</p>	<p>Dimensió expressió escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• C4: Planificar l'escrit d'acord amb la situació comunicativa (receptor, intenció) i a partir de la generació d'idees i la seva organització.</li> <li>• C5: Escriure textos de tipologia diversa i en diferents formats i suports amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística.</li> <li>• C6: Revisar i corregir el text per millorar-lo, i tenir cura de la seva presentació formal.</li> </ul>	<p>2. Llegir, comprendre i interpretar textos escrits propis de la vida quotidiana, de les relacions socials, de la vida acadèmica i dels mitjans de comunicació, captant el sentit global, identificant la informació rellevant, extraient informacions concretes, fent inferències, determinant l'actitud del parlant, i reconèixer alguns aspectes de la seva forma i el seu contingut.</p>
<p>3. Analitzar formalment textos per tal d'adscriure'ls a un gènere textual (en aquest cas, el periodístic).</p>	<p>Dimensió literària:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• C11: Expressar, oralment o per escrit, opinions raonades sobre obres literàries, tot identificant gèneres, i interpretant i valorant els recursos literaris dels textos.</li> <li>• C12: Escriure textos literaris per expressar realitats, ficcions i sentiments.</li> </ul>	<p>3. Identificar i seleccionar, de fonts d'informació fiables, els coneixements que s'obtinguin de les biblioteques o de qualsevol altra font d'informació impresa en paper o digital, integrant-los en un procés d'aprenentatge continu.</p>

<p>4. Produir correctament textos de gènere periodístic, de les tipologies estudiades a classe (reportatge, crònica, entrevista, crítica cultural i article d'opinió).</p>	<p>Dimensió actitudinal i plurilingüe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A1: Adquirir l'hàbit de la lectura com un mitjà per accedir a la informació i al coneixement, i per al gaudi personal; i valorar l'escriptura com un mitjà per estructurar el pensament i comunicar-se amb els altres.</li> <li>• A2: Implicar-se activament i reflexiva en interaccions orals amb una actitud dialogant i d'escolta.</li> </ul>	<p>4. Aplicar progressivament les estratègies necessàries per produir textos adequats, coherents i cohesionats (planificant, revisant i reescrivint), i integrant la reflexió ortogràfica i gramatical en la pràctica i ús de l'escriptura.</p>
<p>5. Treballar de forma autònoma en el procés d'escriptura en totes les seues fases: planificació, recerca d'informació, escriptura, revisió i reescriptura.</p>		<p>5. Escriure textos en relació amb l'àmbit d'ús de la vida quotidiana, de les relacions socials, de la vida acadèmica i dels mitjans de comunicació, i en relació amb la finalitat que persegueixen seguint un model (gèneres periodístics).</p>
<p>6. Treballar de forma cooperativa en equip amb la finalitat de realitzar un projecte comú.</p>		<p>6. Construir el propi entorn personal d'aprenentatge (EPA) i fer ús dels dossiers personals d'aprenentatge o portafolis digitals per a la gestió de la informació i el progrés de l'aprenentatge.</p>
<p>7. Valorar les produccions textuais dels companys i fer aportacions, a partir dels</p>		<p>7. Consultar adequadament fonts d'informació variades, per realitzar un</p>

coneixements sobre els gèneres estudiats, que els ajuden a millorar-les.		treball acadèmic en suport paper o digital sobre un tema del currículum de literatura, adoptant un punt de vista crític i personal i utilitzant les tecnologies de la informació.
8. Treballar en l'edició digital dels textos amb l'ús de les TIC.		8. Conèixer i emprar els sistemes de comunicació digitals sincrònics o asincrònics, atenent a la direccionalitat de la informació, a l'abast del sistema comunicatiu, al canal comunicatiu i al tipus de dispositiu que s'utilitza, i tenir cura dels aspectes que afecten a la identitat digital pròpia i aliena.
<b>Continguts</b> <i>(extrets del Decret 187/2015 del 25 d'agost)</i>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprensió literal, interpretativa i valorativa. Idees principals i secundàries (C1, C2, C3).</li> <li>2. Estratègies de cerca, ús de cercadors i tractament de la informació per a la construcció del coneixement (C1, C3).</li> <li>3. Estratègies per a la producció de textos escrits i audiovisuals: l'escriptura i la creació audiovisual com a procés (C4, C5, C6, C11, C12).</li> <li>4. Adequació, coherència, cohesió, correcció i presentació. Normes ortogràfiques (C5, C6, C11, C12).</li> <li>5. Lectura i comprensió de textos: estructura, aspectes formals, recursos estilístics i retòrics (C11).</li> <li>6. Lectura i escriptura sovintejades sobre temes diversos i en contextos diferents (C1, C5, C12).</li> </ol>		

**Activitats de la seqüència**

<b>Fases</b>	<b>Activitats</b>	<b>Organització de l'aula</b>	<b>Recursos</b>	<b>Temps previst</b>	<b>Relacions interactives</b>	<b>Indicadors d'avaluació basats en els objectius didàctics</b>	<b>Comentaris</b>
I1	Descobrim els gèneres periodístics I: els textos informatius	Treball individual, posterior posada en comú: els alumnes seuen en la distribució de taules habitual	Ordinador, projector, exemples de textos periodístics per treballar: projecció + fotocòpies per als alumnes	1 sessió	<p>El docent haurà d'explicar molt clarament en què consistirà l'SD (els seus objectius i les fases) i al llarg de la sessió haurà d'oferir suport individualitzat.</p> <p>Els alumnes han d'explorar els seus coneixements previs, exercir la seua capacitat de treball autònom i posar en comú la feina feta.</p>	Objectius didàctics: 1, 2, 3, 5	
I2	Descobrim els gèneres periodístics II: els textos argumentatius	Treball individual, posterior posada en comú: els alumnes seuen en la distribució de taules habitual	Ordinador, projector, exemples de textos periodístics per treballar: projecció + fotocòpies per als alumnes	1 sessió	<p>El docent haurà d'explicar molt clarament en què consistirà l'SD (els seus objectius i les fases) i al llarg de la sessió haurà d'oferir suport individualitzat.</p> <p>Els alumnes han d'explorar els seus coneixements previs, exercir la seua capacitat de treball autònom i posar en comú la feina feta.</p>	Objectius didàctics: 1, 2, 3, 5	



I3	Eixida didàctica: visitem la redacció d'una revista	Aquesta activitat es realitzarà fora de l'aula	Els alumnes hauran de portar material per a prendre notes (després les hauran de passar als seus dossiers)	Entre 2 i 3 hores durant un matí lectiu (una sessió de la nostra matèria + temps suplementari d'altres matèries)	El docent haurà de contextualitzar l'activitat i assegurar-se que els alumnes es comporten correctament, els animarà a intervenir i preguntar. Els alumnes hauran de participar respectuosament de la visita, prestar atenció a les explicacions del professional, fer totes les preguntes que consideren convenientes i anotar aquelles idees i informacions que consideren més rellevants.	Objectius didàctics: 1, 2, 6	
I4	Planificació de la revista	Activitat per grups i en conjunt; distribució de les taules en amfiteatre	Dossiers dels alumnes, pissarra, grups de treball/discussió	1 sessió (2 sessions, si escau)	Treball en equip, entre docent i alumnes, amb la finalitat de dissenyar la revista (temàtica, seccions) mitjançant una pluja d'idees recollides durant la visita de l'anterior sessió.	Objectiu didàctic: 6	
D4	Taller 1: El reportatge I	Distribució de l'aula en amfiteatre per a afavorir la interacció del conjunt; treball autònom amb interacció entre iguals i amb	Ordinador central, projector, fotocòpies d'un prototip de reportatge, dossier de treball dels alumnes,	1 sessió + treball a casa	El docent haurà d'explicar ben clarament en què consistirà el taller i les consignes de l'activitat per realitzar; els alumnes hauran de saber treballar de manera autònoma i, alhora, ajudar-se mútuament.	Objectius didàctics: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	

		assessorament del professor.	pissarra i material per a escriure.				
D5	Taller 1: El reportatge II	Distribució habitual de les taules	Ordinador central, projector, dossier de treball dels alumnes, indicacions per a la reescriptura i material per a escriure.	1 sessió (+ treball a casa, si escau)	El docent repartirà la revisió dels textos escrits en la sessió anterior: una revisió amb indicacions a tall de «pistes» per a la millora del text. Els alumnes hauran de treballar de forma autònoma en la reescriptura i millora del text	Objectius didàctics: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	En el dossier d'activitats caldria contemplar una adaptació d'aquesta activitat en dos casos: tant si l'alumne necessita realitzar una segona reescriptura, com si l'alumne ha escrit el text correctament durant la sessió anterior i no necessita reescriure'l
D6	Taller 2: La crònica I	Distribució de l'aula en amfiteatre per a	Ordinador central, projector,	1 sessió + treball a	El docent haurà d'explicar ben clarament en què consistirà el taller i les consignes de l'activitat per realitzar; els alumnes	Objectius didàctics: 1, 2, 3, 4, 5,	

		afavorir la interacció del conjunt; treball autònom amb interacció entre iguals i amb assessorament del professor.	fotocòpies d'un prototip de reportatge, dossier de treball dels alumnes, pissarra i material per a escriure.	casa	hauran de saber treballar de manera autònoma i, alhora, ajudar-se mútuament.	6, 7	
D7	Taller 2: La crònica II	Distribució habitual de les taules	Ordinador central, projector, dossier de treball dels alumnes, indicacions per a la reescriptura i material per a escriure.	1 sessió (+ treball a casa, si escau)	El docent repartirà la revisió dels textos escrits en la sessió anterior: una revisió amb indicacions a tall de «pistes» per a la millora del text. Els alumnes hauran de treballar de forma autònoma en la reescriptura i millora del text	Objectius didàctics: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	En el dossier d'activitats caldria contemplar una adaptació d'aquesta activitat en dos casos: tant si l'alumne necessita realitzar una segona reescriptura, com si l'alumne ha escrit el text correctament durant la sessió anterior i no

							necessita reescriure'l
D8	Taller 3: L'entrevista informativa I	Distribució de l'aula en amfiteatre per a afavorir la interacció del conjunt; treball autònom amb interacció entre iguals i amb assessorament del professor.	Ordinador central, projector, fotocòpies d'un prototip de reportatge, dossier de treball dels alumnes, pissarra i material per a escriure.	1 sessió + treball a casa	El docent haurà d'explicar ben clarament en què consistirà el taller i les consignes de l'activitat per realitzar; els alumnes hauran de saber treballar de manera autònoma i, alhora, ajudar-se mútuament.	Objectius didàctics: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	
D9	Taller 3: L'entrevista informativa II	Distribució habitual de les taules	Ordinador central, projector, dossier de treball dels alumnes, indicacions per a la reescriptura i material per a escriure.	1 sessió (+ treball a casa, si escau)	El docent repartirà la revisió dels textos escrits en la sessió anterior: una revisió amb indicacions a tall de «pistes» per a la millora del text. Els alumnes hauran de treballar de forma autònoma en la reescriptura i millora del text.	Objectius didàctics: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	En el dossier d'activitats caldria contemplar una adaptació d'aquesta activitat en dos casos: tant si l'alumne necessita realitzar una segona

							reescriptura, com si l'alumne ha escrit el text correctament durant la sessió anterior i no necessita reescriure'l
D10	Taller 4: L'article d'opinió I	Distribució de l'aula en amfiteatre per a afavorir la interacció del conjunt; treball autònom amb interacció entre iguals i amb assessorament del professor.	Ordinador central, projector, fotocòpies d'un prototip de reportatge, dossier de treball dels alumnes, pissarra i material per a escriure.	1 sessió + treball a casa	El docent haurà d'explicar ben clarament en què consistirà el taller i les consignes de l'activitat per realitzar; els alumnes hauran de saber treballar de manera autònoma i, alhora, ajudar-se mútuament.	Objectius didàctics: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	
D11	Taller 4: L'article d'opinió II	Distribució habitual de les taules	Ordinador central, projector, dossier de treball dels alumnes,	1 sessió (+ treball a casa, si escau)	El docent repartirà la revisió dels textos escrits en la sessió anterior: una revisió amb indicacions a mode de «pistes» per a la millora del text. Els alumnes hauran de treballar de forma autònoma en la	Objectius didàctics: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	En el dossier d'activitats caldria contemplar una adaptació d'aquesta

			indicacions per a la reescriptura i material per a escriure.		reescriptura i millora del text.		activitat en dos casos: tant si l'alumne necessita realitzar una segona reescriptura, com si l'alumne ha escrit el text correctament durant la sessió anterior i no necessita reescriure'l.
D12	Taller 5: L'entrevista de personalitat I	Distribució de l'aula en amfiteatre per a afavorir la interacció del conjunt; treball autònom amb interacció entre iguals i amb assessorament del professor.	Ordinador central, projector, fotocòpies d'un prototip de reportatge, dossier de treball dels alumnes, pissarra i material per a escriure.	1 sessió + treball a casa	El docent haurà d'explicar ben clarament en què consistirà el taller i les consignes de l'activitat per realitzar; els alumnes hauran de saber treballar de manera autònoma i, alhora, ajudar-se mútuament.	Objectius didàctics: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	

D13	Taller 5: L'entrevista de personalitat II	Distribució habitual de les taules.	Ordinador central, projector, dossier de treball dels alumnes, indicacions per a la reescriptura i material per a escriure.	1 sessió (+ treball a casa, si escau)	El docent repartirà la revisió dels textos escrits en la sessió anterior: una revisió amb indicacions a tall de «pistes» per a la millora del text. Els alumnes hauran de treballar de forma autònoma en la reescriptura i millora del text.	Objectius didàctics: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	En el dossier d'activitats caldria contemplar una adaptació d'aquesta activitat en dos casos: tant si l'alumne necessita realitzar una segona reescriptura, com si l'alumne ha escrit el text correctament durant la sessió anterior i no necessita reescriure'l
S14	Aprenem a editar amb Wordpress I	Distribució de l'aula que permeti que tots els alumnes puguin seguir l'explicació visual (a tall de	Ordinador central, projector, ordinadors portàtils per als alumnes, web Wordpress	1 sessió	El docent haurà d'explicar ben clarament quins seran els objectius de la sessió i realitzar la demostració del funcionament de l'editor <i>Wordpress</i> de forma senzilla i adaptant-s'hi al ritme dels alumnes; als alumnes que sàpiguen com utilitzar aquest editor se'ls assignarà la funció de	Objectius didàctics: 6, 8	Contemplar la possibilitat de comptar amb la col·laboració del docent de l'àrea d'informàtica si ho considerem

		« <i>tutorial</i> ») del docent; que permeta que el docent pugui atendre de forma individualitzada a els alumnes.	creada pel docent prèviament, accés a internet, dossier dels alumnes.		tutoritzar aquells alumnes amb més dificultats per seguir el ritme i, així, es fomentarà l'aprenentatge entre iguals.		necessari
S15	Aprenem a editar amb Wordpress II	Distribució de l'aula que permeti que el docent pugui atendre de forma individualitzada a els alumnes	Ordinador central, projector, ordinadors portàtils per als alumnes, web Wordpress creada pel docent prèviament, accés a internet, dossier dels alumnes.	1 sessió	Durant aquesta segona sessió, la classe repassarà els coneixements adquirits en la sessió anterior i es posaran a la pràctica: els alumnes podran experimentar amb l'editor de manera lliure per tal que es familiaritzen amb les seues aplicacions i es resolguen els dubtes que puguin sorgir. De nou, els alumnes amb més problemes per seguir el ritme comptaran amb la tutorització dels companys que tinguen més coneixement. El docent supervisarà les feines dels alumnes, així com resoldrà els seus dubtes, de forma individualitzada.	Objectius didàctics: 6, 8	Contemplar la possibilitat de comptar amb la col·laboració del docent de l'àrea d'informàtica
S16	Preparem els nostres textos I	Distribució de l'aula per equips de treball	Ordinador central, projector, ordinadors	1 sessió	El docent presentarà una sèrie d'opcions de temàtiques per a la revista; també distribuirà el grup-classe en distints grups de treball d'entre tres i cinc persones;	Objectius didàctics: 4, 6, 7, 8	



		(seccions de la revista)	portàtils, dossier dels alumnes		entre tots es realitzarà l'assignació d'aquests grups a les seccions determinades durant la Fase Inicial de l'SD.		
S17	Preparem els nostres textos II	Distribució de l'aula per equips de treball (seccions de la revista)	Ordinador central, projector, ordinadors portàtils, dossier dels alumnes	1 sessió + feina a casa	El paper del docent serà el de supervisar, revisar i atendre dubtes. Els alumnes, per parelles, començaran a treballar en l'elaboració dels textos per publicar, que hauran acordat amb els seus companys de secció; començaran la planificació del text i la fase de recerca (que es farà a casa).	Objectius didàctics: tots	En el cas dels alumnes que realitzen una entrevista, hauran d'estructurar-se per parlar amb el seu entrevistat: poden triar algú del centre o qualsevol altra persona (en aquest cas, hauran d'entrevistar-la fora de l'horari lectiu)
S18	Preparem els nostres textos III	Distribució de l'aula per equips de treball (seccions de la	Ordinador central, projector, ordinadors portàtils,	1 sessió (+ feina a casa, si escau)	El docent farà de supervisor, i resoldrà dubtes. Els alumnes començaran la redacció dels textos, per parelles (que s'hauran repartit la tasca de forma igualitària); la primera versió del text	Objectius didàctics: tots	Es podrà lliurar la primera versió en paper del text al principi de la següent sessió de

		revista)	dossier dels alumnes		s'ha de lliurar al docent preferiblement al final de la sessió.		l'assignatura (durant la mateixa setmana, per tal que el docent tinga temps de revisar els textos per a la propera sessió de l'SD)
S19	Preparem els nostres textos IV	Distribució de l'aula per equips de treball (seccions de la revista)	Ordinador central, projector, ordinadors portàtils, dossier dels alumnes	1 sessió + feina a casa	El docent retornarà els textos (revisats i amb indicacions de millora) als seus autors. La reescriptura s'haurà de realitzar ja a l'editor de <i>Wordpress</i> ; els alumnes hauran de revisar, de nou, els textos d'altres companys que els haja assignat el professor (aquesta tasca l'hauran de realitzar a casa) i portar suggeriments de millora a la següent sessió.	Objectius didàctics: tots	
S20	Editem la revista	Distribució de l'aula per equips de treball (seccions de la revista)	Ordinador central, projector, ordinadors portàtils, dossier dels alumnes	1 sessió	Els alumnes hauran d'incorporar els suggeriments de millora dels seus textos que han fet els seus companys. El docent haurà de supervisar tot el procés i es posarà en comú tot el conjunt de textos, per a una revisió conjunta. S'elaborarà una llista de millores i retocs finals, que	Objectius didàctics: tots	

					s'hauran de dur a terme durant la següent sessió, abans de fer públic el web.		
S21	Publiquem la revista!	Distribució de l'aula per equips de treball (seccions de la revista).	Ordinador central, projector, ordinadors portàtils, dossier dels alumnes	1 sessió	Un cop fetes les últimes millores apuntades durant la sessió anterior, cada secció donarà el vistiplau a la publicació definitiva. El docent farà públic el web.	Objectius didàctics: tots	
S22	Promoció en la revista!	Distribució de l'aula per equips de treball (seccions de la revista).	Telèfon mòbil amb càmera de vídeo (per a la tasca a casa); ordinador central i projector, accés a internet (a l'aula).	Feina a casa + 1/2 sessió per a publicar els vídeos	Al final de la sessió anterior, el docent haurà demanat als alumnes que elaboren vídeos per equips amb la finalitat de presentar la seua secció i els temes que han elaborat per a la revista. Durant aquesta darrera sessió, es penjaran al web del centre.	Objectius didàctics: tots	Aquesta sessió és opcional.

### Orientacions per al desenvolupament

#### Metodologia

Fomentarem el balanç entre treball cooperatiu i treball autònom. Cal tindre en compte, però, que la tasca final d'aquesta seqüència didàctica fomenta específicament el primer i, per tant, treballarem per assolir un clima procliu a la cooperació des del primer dia de classe.

A més, la tasca docent s'orientarà amb criteris que fomenten la creació de la zona de desenvolupament proximal per a l'aprenentatge dels nostres alumnes; en aquest sentit, l'estil democràtic de docència és el més indicat.

### **Ús de les tecnologies de la informació i la comunicació**

Es limitarà a l'aprenentatge i ús pràctic de la plataforma de gestió i publicació de continguts *Wordpress* per tal de fomentar la reflexió i la crítica també a la xarxa. També s'utilitzarà diàriament la plataforma *Moodle* (o similar) en la comunicació entre docent i alumnes, i del grup en conjunt.

### **Avaluació**

La tasca de síntesi representarà el 50% de la nota final; un altre 20% s'obtindrà a partir de l'avaluació i la coavaluació de les tasques desenvolupades als tallers d'escriptura; el dossier de l'alumne representarà un 15% de la nota final; i el 15% restant es calcularà a partir de l'actitud i la participació de l'alumne.

### **Atenció a la diversitat**

El professor, com en qualsevol activitat realitzada a l'aula, haurà d'adequar les activitats realitzades a les característiques de l'alumnat atenent a diversos aspectes, com les capacitats dels alumnes, el nivell de competència lingüística, etc. Aquestes adaptacions podran ser metodològiques, dels criteris d'avaluació, etc.