



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**MÀSTER EN FORMACIÓ DEL
PROFESSORAT D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA
OBLIGATÒRIA I BATXILLERAT,
FORMACIÓ PROFESSIONAL I ENSENYAMENT D'IDIOMES**

Especialitat de Llengua i Literatura Catalana

Treball de Fi de Màster

Curs 2022-2023

**DE LA DIALECTOLOGIA PETITA A LA
DIALECTOLOGIA GROSSA.**

Una proposta innovadora per ensenyar llengua i dialectologia catalana a
partir de característiques vernaculars.

Roser Obradors Serra

Tutora: Josepa Feixa Altarriba

Barcelona, 26 de maig de 2023

AGRAÏMENTS

Aquest treball no hauria sigut possible, o almenys no hauria sigut ni de bon tros el mateix, sense l'acompanyament d'uns amics com la Marina, el Genís i la Laia, ni sense l'estima del Guillem i de la meva família. Tampoc sense l'acolliment i l'afecte del Josep Maria, el meu mentor i exprofessor, ni sense el guiatge i el suport tan incalculables i tan necessaris de la Josepa, la meva tutora.

—*Vaja, unes alzines.*

—*No són alzines, això.*

—*Ah, doncs uns pollancres.*

—*No són pollancres.*

—*Doncs què són?*

—*Són oms. No sabeu res. Quan jo no hi sigui no sabreu què és un baladre, ni un atzeroler, ni un ginjoler, ni un revell, ni una argelaga, ni una estepa, ni un arbocer, ni un alavern, ni un llampúgol, ni una alzina!*

«Acorar», de l'àlbum *Segona Florada* (2022),
de Pau Riba i Orchestra Fireluche.

RESUM

Aquest treball consisteix en la presentació d'una proposta innovadora pensada per a l'assignatura de Llengua Catalana i Literatura de la classe de 1r d'ESO C de l'institut Cal Gravat, a Manresa. És un centre públic que ha absorbit alumnes de tot arreu de la ciutat i dels pobles de la vora. A causa d'això, hi ha present una quantitat notable d'estudiants amb necessitats específiques de suport educatiu, d'alumnes nouvinguts i un context lingüístic heterogeni en què el català cada cop perd més terreny com a idioma de socialització.

La innovació es concreta en forma de situació d'aprenentatge que pretén, com a objectiu principal, reivindicar la parla local pròpia de la ciutat, treballant-ne sobretot el lèxic: els localismes. I alhora, aquesta recuperació tan valuosa és el pretext per treballar i millorar les competències lingüístiques dels alumnes (repassant de les categories gramaticals i els processos de derivació i composició de paraules, entre altres) i començar a introduir-los en l'aprenentatge dels diferents dialectes dels Països Catalans, prenent de base els localismes. En altres paraules, anant de la dialectologia petita a la dialectologia grossa.

Paraules clau: llengua catalana, dialectologia catalana, didàctica de la llengua, educació secundària, localismes, parlar local

ABSTRACT

This paper consists of the presentation of an innovative suggestion aimed towards the subject of Catalan Language and Literature at the 1st ESO C course in Cal Gravat High School, in Manresa. It is a state high school which has absorbed students from all around the town and the surrounding villages. As a result, there is a significant number of high schoolers with special education needs and many newly-arrived ones, adding to a heterogeneous linguistic context in which Catalan is losing more and more ground as the language of socialization.

This innovation is concretised as an educational proposal whose main purpose is to vindicate the Manresan local dialect, above all learning its lexical part: vernacular vocabulary. In the while, this valuable recovery is also the pretext to acquire and improve the students' language skills (in particular, grammatical categories and word-formation processes such as derivation and composition, among others) and start introducing them to the study of the various dialects in the Catalan Countries, taking as a basis the vernacular vocabulary. In other words, going from small dialectology to big dialectology.

Keywords: Catalan language, Catalan dialectology, language didactics, secondary education, vernacular vocabulary, local dialect

ÍNDEX

1. Introducció.....	7
2. Objectius i línies generals de treball.....	10
3. Marc teòric.....	13
3.1. La dialectologia catalana al currículum de secundària.....	13
3.2. Repàs i estat de la qüestió.....	15
3.3. La dialectologia com a pretext.....	20
4. Marc d'aplicació.....	24
4.1. L'Institut Cal Gravat.....	24
4.2. La classe de 1r d'ESO C.....	27
4.3. Necessitats i coneixements previs.....	28
5. Proposta de situació d'aprenentatge per a 1r d'ESO.....	31
5.1. Objectius d'aprenentatge.....	32
5.2. Competències.....	32
5.3. Sabers.....	34
5.4. Desenvolupament de la proposta: seqüenciació de les sessions.....	36
5.4.1. Sessió 1.....	36
5.4.2. Sessió 2.....	38
5.4.3. Sessió 3.....	39
5.4.4. Sessió 4.....	41
5.4.5. Sessió 5.....	42
5.4.6. Sessió 6.....	44
5.4.7. Sessió 7.....	45
5.4.8. Sessió 8.....	47
5.4.9. Sessió 9.....	48
5.4.10. Sessió 10.....	50
5.4.11. Sessió 11.....	52
5.4.12. Sessió 12.....	53
5.5. Orientacions metodològiques.....	54
5.6. Vectors.....	56
5.7. Atenció a la diversitat.....	57
5.8. Criteris d'avaluació.....	58
6. Pràctica reflexiva: avaluació dels resultats obtinguts de l'aplicació de la proposta i avaluació de la intervenció.....	63
6.1. Avaluació de l'alumnat.....	63
6.2. Avaluació de la situació d'aprenentatge segons el Disseny Universal d'Aprenentatge (DUA)...	65
7. Proposta de continuïtat al(s) centre(s).....	69
8. Conclusions.....	71
9. Bibliografia.....	73
10. Annexos.....	76
ANNEX 1.	
Enquestes dialectals del cas pràctic <i>Localismes en el lèxic del jovent manresà: pèrdua o pervivència?</i>	76

ANNEX 2.	
KPSI de 1r C.....	91
ANNEX 3.	
KPSI resolt a la primera sessió.....	94
ANNEX 4.	
KPSI final resolt a la darrera sessió.....	97
ANNEX 5.	
Il·lustracions dels alumnes de 1r C.....	100
ANNEX 6.	
Núvols de paraules dels alumnes de 1r C.....	132
ANNEX 7.	
Rúbrica per avaluar l'actitud i la participació.....	134
ANNEX 8.	
Rúbrica per avaluar l'elaboració la fitxa de l'enquesta dialectal.....	136
ANNEX 9.	
Rúbrica per a la coavaluació entre alumnes de l'exposició oral de l'enquesta.....	139
ANNEX 10.	
Rúbrica per avaluar la carta a l'ajuntament.....	141
ANNEX 11.	
Material per a la situació d'aprenentatge: primera pàgina de la Fitxa de mots manresans.....	143
ANNEX 12.	
Quadre resum de tots els sabers concrets treballats a la situació d'aprenentatge.....	145

1. INTRODUCCIÓ

«És sa paraula s'ànima d'un poble¹». Les paraules expliquen qui som, com pensem, com vivim, què valorem. Al llarg dels segles, les persones ens hem empescat mots, verbs, expressions, refranys i dites per referir-nos a fets o objectes de la realitat que ens envolta més properament. Però, malauradament, la roda del temps no s'atura mai, i a mesura que avança els nostres hàbits de vida canvien i, per consegüent, els nostres interessos també. És evident que avui dia cal anar a cercar casos concrets si volem trobar un adolescent que sàpiga anomenar, per exemple, les diverses eines del camp, però que, en canvi, la gran majoria coneixeran la diferència entre, posem per cas, un iPhone, un mòbil Android, un ordinador portàtil i un Chromebook.

No cal dir, naturalment, que saber aquestes darreres coses no és pas blasmable. Com ja s'ha dit, el nostre llenguatge evoluciona i es readapta en funció de les nostres quotidianitats, i en l'actualitat no és habitual que els més joves estiguin en contacte diàriament amb l'agricultura, sinó amb les tecnologies digitals, presents tant al domicili com a l'escola. El problema, tanmateix, no rau únicament en el canvi de costums: l'estandardització de la llengua catalana ha vingut acompanyada d'un detriment per als mots col·loquials i genuïns. Per virtut del model lingüístic implantat a les escoles des de fa unes quantes dècades amb el català com a idioma vehicular, l'escolarització i educació les noves generacions s'ha fet en la llengua pròpia de Catalunya, però atès que la varietat predominant en l'ensenyament és l'estàndard, la parla dels professors s'ha uniformitzat i no s'ha contemplat la riquesa de les varietats del català oral, no inclosa en els diccionaris normatius i en les gramàtiques prescriptives. I per aquest motiu, de manera generalitzada arreu del territori, hi ha vocabulari o característiques morfosintàctiques genuïnes que s'han deixat d'emprar o bé que ja s'han perdut, sovint per por al prejudici lingüístic i de parlar "incorrectament". Seria el cas, per exemple, de conjugacions verbals amb segments velars com *òmpliga* o *òbriga*, del tortosí, no contemplades per la normativa, o de mots com *arrepénjar-se* o *gavarra*, l'equivalent estàndard dels quals és *recolzar-se* i *roser silvestre*, respectivament.

A tot això també caldria afegir-hi el pes que han tingut els mitjans de comunicació en l'expansió d'aquesta varietat estàndard. Com se sap, és part del procés d'estandardització que s'empri aquesta varietat a la vida pública. En concret, la Televisió de Catalunya es va crear l'any 1983 amb l'objectiu d'oferir una televisió a la comunitat catalanoparlant, i va constituir un gran avenç en la normalització de la llengua catalana. Però, justament, com que la intenció de la TVC és ser entesa equitativament per tots els parlants de català, és evident que qualsevol mostra de parlar local queda exclosa dels comunicats. Tal com determina el *Llibre d'estil de la CCMA*, «[a]pliquem un model de llengua que sigui comuna a la majoria dels parlants, que pugui ser compresa i acceptada pel conjunt

¹ Paraules de l'escriptor mallorquí Toni Gomila al seu monòleg *Acorar* (2011).

de la societat. Aquesta llengua comuna, l'estàndard, no admet barbarismes gratuïts, dialectalismes d'àmbit massa reduït, tecnicismes poc coneguts, expressions exclusivament literàries ni arcaismes. Entre les diferents formes correctes possibles triem la més entenedora per a tothom». Així doncs, a banda de defugir de particularitats vernacles, també eviten calcs d'origen estranger que no estiguin assimilats per la normativa, mots excessivament tècnics i paraules en desús (posem per cas, *basura*, *tròclea femoral* i el possessiu *llur*). Més avall, reblen així aquesta abstenció pels dialectalismes: «En general, no fem servir paraules o expressions ni trets fonètics o morfològics o sintàctics restringits a un àmbit molt reduït, sigui perquè corresponen a una matèria molt especialitzada, a un grup social tancat o a una parla purament local, tot i que poden aparèixer en espais especialitzats de difusió reduïda o de ficció» (GENERALITAT DE CATALUNYA, 2013). I ho il·lustren d'aquesta manera: si es tractés d'un personatge d'origen nord-occidental en una sèrie de ficció, podrien permetre que digués *Quan era xica, lo padrí sempre me feve cossigolles a la panxa*, ja que seria molt més fidel a la caracterització del personatge que parlés la seva varietat dialectal. En canvi, si ens trobéssim en un àmbit general, com ara —per posar un exemple— el plató d'un programa cultural de considerable audiència, i s'estigués a punt d'entrevistar una escriptora de Ponent, segurament se li instaria que estandarditzés la seva parla, i aquesta podria optar entre *Quan era xica, el padrí sempre em feia pessigolles a la panxa* o, en major grau, *Quan era petita, l'avi sempre em feia pessigolles a la panxa*. Podem veure, doncs, que la CCMA sols accepta aquells localismes àmpliament sabuts arreu del territori catalanoparlant (diguem-ne populars?), com ara *xica* i *padrí*, que la gran majoria de teleespectadors reconeixien com a geosinònims de *petita* i *avi*, però que no transigiria aquells menys comprensibles, això és, *cossigolles* i *me feve*. En relació amb això, el *Llibre d'estil de la CCMA* també diu: «Els professionals dels nostres mitjans s'expressen en la varietat dialectal que els és pròpia, lliure de localismes, vulgarismes o barbarismes que dificultin la comprensió general de l'audiència.»

A causa de la influència d'aquest mitjà de comunicació (hem mencionat la TVC, encara que també podríem parlar d'emissores de ràdio públiques com Catalunya Ràdio), es van anar implantant canvis en la llengua dels catalanoparlants: abans, la forma més estesa per denominar les caixes de metall on llencem cartes, targetes i plecs era el castellanisme *bussón*, mentre que ara aquesta paraula es percep com un flagrant barbarisme i gairebé tothom diu *bústia*; per parlar de certs mol·luscs comestibles, ja gairebé ningú diu *almeja*, amb una *e* oberta ben marcada, sinó *cloïssa*. Això ens evidencia que, en efecte, la televisió ha contribuït en normalitzar l'estàndard català. Però, és clar, això també ha vingut en detriment d'aquelles variants que no s'hi han representat. I per aquesta raó, a indrets on sempre s'havia dit *timó* s'està començant a filtrar *farigola*; a Tortosa, on tradicionalment s'havia dit *fardatxo*, ara s'hi comença a sentir molt més *llangardaix*; i tants altres exemples. Veiem, doncs, com els mitjans de comunicació han sigut i són un organisme de la societat igual de determinant i paral·lel que l'escola en la mutació de la llengua i en la desdialectalització, juntament amb el canvi de costums i d'estils de vida que ja hem comentat.

Últimament sembla que hi ha hagut una revifalla pel que fa a l'interès en aquests aspectes dialectològics. Així ho demostren la publicació d'alguns llibres com *Nivell Ç: Del català esporuguit al parlant empoderat* (2021), del lingüista Pau Vidal, i *Salvem els mots* (2021), del filòleg Jordi Badia, que advoquen per la recuperació de col·loquialismes que han anat desapareixent o que la gent està deixant de dir perquè creuen que estan “mal dits”, o les freqüents discussions que se susciten a Twitter entre usuaris amb la intenció de descobrir i comparar geosinònims d'arreu del territori catalanoparlant. Malgrat això, tenint en compte les circumstàncies que s'han apuntat més amunt, és plausible que hi hagi vocabulari particular de Manresa o de la comarca que la població més jove ja no conegui o que ja no faci servir normalment perquè als col·legis i als mitjans de comunicació no se li ha donat preferència.

A les matèries lingüístiques de l'educació secundària obligatòria, la dialectologia hi té cabuda. El nou currículum d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica afirma que «[l]a primera de les competències específiques de la matèria s'orienta al reconeixement de la diversitat lingüística i dialectal de Catalunya, d'Espanya i del món amb el propòsit d'afavorir actituds d'estima a aquesta diversitat, combatre prejudicis i estereotips lingüístics i estimular la reflexió interlingüística²», i, efectivament, unes quantes sessions de l'assignatura de Català es dediquen a ensenyar el mapa dialectal dels Països Catalans, a diferenciar entre dialectes orientals i occidentals i a aprendre les característiques fonètiques, morfosintàctiques i lèxiques més bàsiques de cada varietat geogràfica. Tot i així, la gran majoria de docents desaprofiten el que seria una oportunitat d'or per fer referència als trets vernacles de la zona en què està situat el centre. Si ho fessin, no sols captarien l'atenció dels estudiants —perquè, com sabem, tot el que tingui a veure amb allò que és propi, que és identitari, resulta gratificant, oimés en els adolescents, que viuen una etapa molt centrada en la percepció de si mateixos—, sinó que, a més, els farien prendre consciència que hi ha mots i expressions que són típics d'on viuen i enlloc més, recuperant així (potser, i tant de bo) idiosincràsies que havien quedat a la parla dels més grans.

² Decret 175/2022, de 27 de setembre, annex 3, pàgina 3.

2. OBJECTIUS I LÍNIES GENERALS DE TREBALL

L'objectiu principal d'aquest treball és defensar i justificar de forma tan meticulosa i exhaustiva com sigui possible una intervenció didàctica que té el fi de millorar i enriquir els coneixements en llengua i en dialectologia dels alumnes de la classe de 1r d'ESO C de l'institut Cal Gravat, del municipi de Manresa. Aquesta decisió és fruit, de fet, d'un cas pràctic de recerca dialectològica dut a terme per la pròpia autora d'aquest treball al maig de l'any passat, al darrer curs del grau en Filologia Catalana, per l'assignatura de Mètodes en la Recerca Dialectal del Català: *Els localismes en el lèxic del jovent manresà: pèrdua o pervivència?* Consistia en una recopilació monogràfica de catorze mots que l'autora sempre havia sentit (i dit), entre altres, a casa seva —una casa de pagès antiga de les Escodines, barri manresà de tradició rural— i que, després d'informar-se a través de cerques al *Diccionari català-valencià-balear* (DCVB), de la consulta del llibre *Aspectes de la llengua catalana al Bages* del Centre d'Estudis del Bages i de la lectura de l'article *El parlar de Manresa* (2020) de Jaume PUIG³, va corroborar que eren “típics” de Manresa o, almenys, de la comarca del Bages. El cas pràctic continuava amb una investigació en forma de treball de camp mitjançant enquestes per indagar en quina situació actual es trobaven aquests localismes entre la població manresana més jove. La llista de catorze localismes era aquesta:

1. *Torreta* (f.), test. El DCVB la situa a Girona, Barcelona, Igualada, Tarragona, Valls i el Priorat. El DIEC2 la defineix com a “Test”, i ens redirigeix cap a aquest altre mot.
2. *Racó* (m.), brossa, escombraries. No apareix ni al DCVB ni al DIEC2 amb aquest significat.
3. *Narro* (m.), tres en ratlla. No figura al DIEC2 i al DCVB sí, però amb accepcions diferents. Tanmateix, ambdós diccionaris la recullen sota la forma “marro”, amb ema. Adam afirma que la seva mare, de Vinyoles d'Orís (Osona), també deia “narro”.
4. *Pipiripip* (m.), rosella. El DCVB el col·loca al Pla de Bages. El DIEC2 l'admet, però no com a forma preferent, i ens redirigeix directament a l'entrada de “rosella”.
5. *Punxir* (v.), punxar [i, per extensió, *punxada* (f.), *punxada*]. No apareix al DIEC2, però al DCVB sí, situant-lo a Mallorca i a Menorca.
6. *Bitenet* (m.), ovella, xaïet. Diminutiu de “bité”, que només apareix al DCVB (a Manresa, Terrassa i Igualada).
7. *Balaiar* (v.), esbandir (la roba, els plats, les mans). Figura sols al DCVB, que l'emplaça a Manresa.
8. *Postada* (f.), prestatge. Apareix al DCVB i al DIEC2, que ens redirigeix a “prestatge”.
9. *Búrnia* (f.), nyanyo. El DIEC2 en recull un significat diferent, mentre que el DCVB el situa a Bagà (el Berguedà).

³ Tots tres recursos es poden trobar citats a la bibliografia d'aquest Treball de Fi de Màster.

10. *Burrot* (m.), picada de mosquit. Només figura al DCVB, i amb unes definicions una mica diferents: «1. Bony produït en el cap per un cop violent (Pobla de S.); [...] 2. Infart o tumor (Ll., Artesa, St. Llorenç de M.)».
11. *Timó* (m.), farigola. Apareix al DIEC2 i al DCVB (al Solsonès, l'Urgell, Lleida, la Segarra, la Llitera, la Conca de Barberà, la Ribera d'Ebre i el País Valencià).
12. *Rabí, -ina* (adj.), persona esquerra i rabiüda. Apareix només al DCVB, suposadament també es diu a l'Empordà, a Barcelona i a Igualada.
13. *Platera* (f.), escorredor de plats. Figura al DCVB com una de les moltes accepcions de la paraula, i la situa singularment a Manresa. També apareix al DIEC2, però amb un significat diferent.
14. *Péixer* (v.), alimentar o donar el menjar a la boca d'un animal, d'un nen petit, d'un malalt, d'una persona gran... Apareix al DIEC2 i al DCVB (al Berguedà, al Lluçanès, a la Plana de Vic i a Mallorca).

Els resultats foren decebedors, malauradament, i és que es va advertir que la gran majoria d'aquelles paraules no sols ja no eren dites pels informants de les noves generacions, sinó que algunes tampoc no eren gaire conegudes: «Les enquestes ens permeten veure que els mots manresans que encara estan prou instal·lats en el vocabulari d'alguns joves de Manresa són *torreta*, *pipiripip* i *péixer*, si bé conviuen amb les opcions més estandarditzades *test*, *rosella* i *donar de menjar* o *alimentar* (*test* en menor mesura). Totes tres paraules estan fermament arrelades, fins i tot en la majoria d'individus castellanoparlants que s'han enquestat. Hi ha altres mots, com *racó*, *timó*, *postada*, *punxir* i *platera* que tenen un ús molt inferior a les variants més comunes *escombraries*, *farigola*, *prestatge*, *punxar* i *escorreplats*. *Bitenet*, *balaiar*, *búrnia*, *burrot* o *rabí, -ina* encara perviuen però sobretot com a ressò per part de familiars o coneguts de més edat. I pel que fa a *narro*, no l'havia sentit mai cap dels informants. L'observació més òbvia és que molt lèxic genuí ha desaparegut progressivament del parlar dels manresans, si ho comparem diacrònicament amb els informants de més edat que també s'han enquestat. [...] Les enquestes també denoten una inserció de castellanismes en la parla dels joves (*amapola*, *escurridora*, *chichón*, *picadura*, *enfurrinyat*...) i que hi ha castellanoparlants que ja no empelten el lèxic propi manresà» (OBRADORS, 2022).

Per tant, no és cap disbarat deduir de tot això que l'alumnat de 1r d'ESO de Cal Gravat, nascut l'any 2010, sigui una excepció a aquesta desdialectalització. Partim de dos problemes: la manca de transmissió intergeneracional de trets dialectals propis (que provoca la pèrdua de característiques genuïnes) i una davallada en l'ús social habitual de la llengua catalana. I, com a conseqüència, el repte que em proposo és contribuir, per mitjà d'una situació d'aprenentatge, a la lluita a contracorrent d'aquests dos fenòmens, des de l'aula de llengua.

Començar a familiaritzar els alumnes amb les característiques lingüístiques vernaculars de la seva localitat (lèxic, expressions, refranys, formes gramaticals, pronúncies divergents...) és una manera excel·lent de promoure la valoració i preservació de la diversitat lingüística, que és part del patrimoni cultural. Això potenciaria la curiositat dels alumnes envers aquests trets i els impulsaria a investigar i a aprendre més sobre les seves particularitats, cosa que, al seu torn, fomentaria la consciència identitària i el sentiment de pertinença, ajudant-los a connectar amb la seva pròpia cultura i tradició lingüística i combatent els prejudicis envers tant el català com la parla local. Paral·lelament, aquest apropament als localismes podria millorar les seves habilitats i competències comunicatives, ja que l'exploració dels trets lingüístics locals enriquiria el seu coneixement i ús de la llengua en diferents contextos, per no dir que també podria suposar una bonificació per a les seves habilitats d'aprenentatge de llengües estrangeres. I tot plegat gràcies a la dialectologia.

Ara bé, tot això ja es demostrarà i discutirà amb més deteniment a l'apartat 3.3 del marc teòric. Per tant, aquest treball es proposa matar dos pardals amb una sola pedra. D'una banda, l'objectiu principal és fonamentar i descriure de manera detallada una intervenció didàctica que millori, des d'una perspectiva innovadora, els coneixements sobre llengua i dialectologia catalana de l'alumnat de la classe de 1r d'ESO C de l'Institut Cal Gravat de Manresa. D'altra banda, com a objectiu secundari (però no per això menys important), que l'alumnat faci memòria i s'amari de tots aquells localismes propis de Manresa i del Bages.

3. MARC TEÒRIC

L'ensenyament de la dialectologia és present a l'educació secundària obligatòria, com ja hem vist. A pesar d'això, a les sessions que s'hi dediquen rarament es fa esment a la riquesa lingüística local. Per trobar la manera coherent, ordenada i adient de casar ambdós ingredients en una unitat didàctica, convé tenir present un parell d'elements. D'una banda, el paper de la dialectologia catalana al nou currículum de secundària, perquè és el document que fixa els sabers que s'han d'ensenyar a cada nivell de l'ESO, si bé en general no especifica de quina forma han de ser treballats i concedeix força llibertat de moviments. Ens orientarà sobre quines són les línies de treball a seguir, però, alhora, ens deixarà entreveure els aspectes que podrien ser suplerts a través d'aquesta proposta didàctica innovadora.

D'altra banda, també és necessari revisar les principals aportacions existents fins a l'actualitat en referència a la parla manresana i bagenca —la que ens ateny especialment en aquest treball, donada la situació geogràfica del centre de pràctiques— i a la importància de l'ensenyament de la dialectologia, amb la intenció d'espigolar-ne tots aquells eixos que serveixin per als nostres propòsits didàctics.

3.1. La dialectologia catalana al currículum de secundària

Dins l'apartat de les matèries de llengua, la primera competència específica que els estudiants haurien d'adquirir és aquesta:

COMPETÈNCIA 1: Descriure i valorar la diversitat lingüística i cultural a partir del reconeixement de les llengües de l'alumnat i la realitat plurilingüe i pluricultural, per afavorir la transferència lingüística, identificar i rebutjar estereotips i prejudicis lingüístics, i valorar aquesta diversitat com a font de riquesa cultural.

I els criteris d'avaluació que es marquen de cara al primer cicle de secundària, 1r i 2n d'ESO, són els següents:

1.1 Reconèixer la llengua catalana i la llengua castellana i llurs varietats dialectals, així com la resta de llengües de l'Estat espanyol i les llengües d'origen de l'alumnat, identificant-ne algunes nocions bàsiques i contrastant alguns dels seus trets en manifestacions orals, escrites i multimodals.

1.2 Identificar prejudicis i estereotips lingüístics adoptant una actitud de respecte i valoració de la riquesa cultural, lingüística i dialectal, a partir de l'observació de la diversitat lingüística de l'entorn.

Veiem que el currículum té en compte que Catalunya és un país plurilingüe i que la llengua catalana està constituïda per dialectes, tot i que al primer cicle d'ESO només se'n detallin els trets més bàsics. La intenció és començar a pintar un mapa molt general de variació dialectal, pel que es pot veure. Nogensmenys, crida l'atenció aquesta explicació posterior: «En moltes de les nostres aules s'utilitzen llengües o varietats dialectals diferents de la llengua vehicular d'aprenentatge. Aquesta diversitat lingüística ha de servir per apropar l'alumnat a la realitat plurilingüe de Catalunya, d'Espanya i del món⁴». És interessant aquesta distinció que estableix entre *varietats dialectals* i *llengua vehicular d'aprenentatge*, atès que corrobora el que s'ha assenyalat a la introducció d'aquest treball: que el català que es fa servir als centres escolars és, per regla general, el de la varietat estàndard. Naturalment, és possible que aquesta distinció sigui molt més perceptible en un institut de la Ribera d'Ebre que no pas en un del Barcelonès, o fins i tot en un del Bages, en un del Gironès o en un d'Osona⁵. En tot cas, és positiu que el currículum la reflecteixi.

Semblantment, com a part dels sabers que els docents haurien de transmetre als alumnes de 1r i 2n d'ESO amb relació a contextos on es pot desenvolupar el seu aprenentatge competencial, el currículum inclou:

- Reconeixement de les llengües d'Espanya, el seu origen i distribució geogràfica, amb especial atenció a les diferències entre plurilingüisme i diversitat dialectal, parant especial atenció al context de Catalunya.
- Comparació de trets de les principals varietats dialectals del català i del castellà, amb especial atenció a la del propi territori.

Queda palès que el currículum presenta la idea d'apropar l'alumnat a, justament, la varietat dialectal que els és pròpia. Per tant, la proposta didàctica defensada en aquest Treball de Fi de Màster d'instruir l'alumnat sobre nocions dialectològiques a partir de variants locals —en altres paraules, anar de la dialectologia petita a la dialectologia grossa— es pot considerar justificada, perquè no entra en contradicció amb les estipulacions del Decret 175/2022.

No podem oblidar, però, que les paraules se les emporta el vent i que és ben plausible que tots aquests requisits tan acurats del currículum competencial després no es compleixin. Desgraciadament, pot molt ben ser que un alumne fineixi l'etapa de Secundària amb uns coneixements sobre dialectologia i trets de les varietats dialectals irrisoris i, en alguns casos, fins i tot inexistents.

⁴ Decret 175/2022, de 27 de setembre, annex 3, pàgina 5.

⁵ L'interessant (valga'ns l'expressió) d'aquestes zones és que la distància entre el català que s'hi parla i el català estàndard no és tan ampla com la que hi ha entre, per exemple, l'estàndard i el dialecte nord-occidental, cosa que fa que, en certa manera, paradoxalment, els trets vernaculars quedin encara més ocults i que la desdialectalització esdevingui un procés encara més latent. Vegeu l'apartat 3.2.

3.2. Repàs i estat de la qüestió

Amb aquest estat de la qüestió es pretén repassar amb fonamentació bibliogràfica tots els temes sorgits fins ara en el desenvolupament d'aquest treball, i també identificar tendències, consensos, debats i irregularitats en tota la matèria d'estudi, amb la intenció d'establir un context teòric sòlid i de justificar la importància de la innovació didàctica que es proposa.

D'estudis sobre la parla de Manresa no n'hi ha en excés, i els que hi ha són d'aspectes parcials. El més antic al qual s'ha pogut accedir ha sigut el de l'eclesiàstic i filòleg Antoni GRIERA, publicat al *Butlletí de Dialectologia Catalana* l'any 1930, als mesos d'octubre i novembre. Glossa set mots manresans, «[a]lgunes característiques del català de Manresa», que són: *tria* («tros de terra a vora poblat, generalment de regadiu, on dominen els fruiters. Sol tenir casa»), *camí de ral* («camí de poca importància, *camí de vint-i-cinc cèntims*»), *oliva vera* («oliva»), *quistó* («capta feta per una confraria, cobrament de la quota del que pertany a una confraria»), *moll* («sabó»), *moixó* («ocell», igual que al domini occidental i a la Segarra) i *utzet* («bosc d'alzines, alzinar»).

Un altre estudi molt destacable és la miscel·lània *Aspectes de la llengua catalana al Bages*, editat pel Centre d'Estudis del Bages el 1977, en col·laboració amb Òmnium Cultural del Bages. Conté apartats interessantíssims com ara «Les vocals *e* i *o* tòniques en català central: mostra d'alternances geogràfico-lingüístiques», per Montserrat Alegre, en què s'analitzen i es representen a través de mapes amb isoglosses les alternances de timbre en diversos mots en els diferents municipis de la comarca; «El parlar de Balsareny a començaments de segle», per Ramon Carreté, que detalla peculiaritats fonètiques, morfològiques, sintàctiques i lèxiques del poble bagenc; «Notes sobre ieisme al Bages», per Rosa Galí, en què s'analitza aquest fenomen; «Vocabulari curiós recollit al Moianès», per Carles Riera; i «Llenguatge i tecnologia dels vetaires manresans (vocabulari tradicional de la cinteria», per Lluís Virós i Ramon Pujol.

La revista manresana *El Pou de la gallina* va publicar un article el 9 de juliol de 2020 titulat «El parlar de Manresa». L'autor, Jaume PUIG, si bé es basa en aquests dos últims estudis mencionats, amplia el reportatge amb característiques que recull l'Atles Lingüístic del Domini Català i enquestes fetes a persones nascudes a Manresa de més de seixanta anys d'edat, fent noves consideracions respecte al tema, especialment pel que fa a nivell lèxic. Comenta mots manresans com *postada* (prestatge), *torreta* (test), *punxir* i *punxida* (punxar i punxada), *racó* (brossa, escombraries), *passera* (rastre a terra), *basquets* (vambes), *pipiripip* (rosella), *narro* (tres en ratlla), *moixó* (ocell), *timó* (farigola), *barballó* (espígol), *escatxigar* (esquitxar), *balaiar* (esbandir), *apariar* (reparar), *plegar* (recollir quelcom de terra), *picar* (pegar), *nuc* (nus), *rampenà* (ratpenat), *tirarany* (teranyina), *acotar-se* (ajupir-se) i *llangost* (llagosta), i també fa esment de les variants *prouta*, *prous* i *proutes* de

l'adverbi *prou*, la variant *quebre de cabre*, el ieisme històric en certes paraules i la pronúncia amb *e* oberta les formes normativament planes del verb *tancar*: *tenco*, *tenca* i *tenqui*.

També l'amplia introduint-hi aportacions d'especialistes en llengua i dialectologia amb orígens de fora de la comarca, que parlen dels trets diferencials des del punt de vista. Un d'aquests especialistes, Lluís de Yzaguirre, professor titular del departament de Traducció i Filologia de la Universitat Pompeu Fabra i amb segona residència a Callús, puntualitza que molts localismes bagencs sovint s'escampen fins a les comarques veïnes d'Osona i el Berguedà a causa del freqüent contacte que anteriorment hi havia hagut entre les colles de mossos que donaven un cop de mà en les feines de les masies. També destaca peculiaritats com la pronúncia típica de la comarca de *res més* (el *res* amb *e* tancada i el *més* amb *e* oberta) i les frases fetes «fer vores a algú» (apartar-se'n, fer-li el buit) i «fer la farina blana» (comportar-se bé per obligació), variant de «fer la farina plana». Joan Vilamala, filòleg i membre fundador del grup de música *Esquirols*, i folguerolenc resident a Manresa des de fa més de quaranta anys, parla de l'expressió «ja he fet» com a equivalent de «ja he acabat», de l'ús del mot *senalla* per *cabàs* i del verb *ficar* en el sentit de *posar*; Llorenç Capdevila, filòleg nascut a Alpicat (el Segrià) i professor d'un institut de Santpedor des de fa vint-i-cinc anys, recalca la seva sorpresa en descobrir l'extensió semàntica que es fa a Manresa del verb *vigilar*, on s'empra en el sentit de «fer un cop d'ull» o «mirar»: «Vigila aquest paper».

PUIG també dedica una nova mirada a l'assumpte que justament s'avé molt amb el propòsit d'aquest treball: «Amb la normalització de l'ensenyament de la llengua a l'escola des dels anys vuitanta, les noves generacions tendeixen a fer servir el model estàndard i es perden molts d'aquests trets peculiars», comenta a l'inici de l'article. I més endavant: «En espera d'un estudi més aprofundit del parlar de Manresa i del Bages, el professor De Yzaguirre anima els joves a “recollir dels avis mots que desapareixen”» (2020).

En efecte, la llengua pateix mutacions que en canvien la fesomia a mesura que es transmet de generació en generació al llarg dels segles. VENY i MASSANELL (2015) defineixen el *canvi lingüístic* «com el conjunt de processos constants de transformació, de pèrdua i d'innovació [...] que pot afectar qualsevol part del sistema [d'una llengua]», per la qual cosa podem referir-nos a canvis fonètics, morfològics, sintàctics o bé lèxics. MONTROYA (2002) remarca que es tracta d'un fenomen gradual, en tant que «hi ha d'haver etapes intermèdies entre un estat i l'anterior». La coexistència de diferents estadis pot evidenciar, doncs, un procés de canvi.

Hi ha cap estudi que expliqui una peculiaritat lingüística de la comarca i alhora evidencii com s'està perdent? Per descomptat: «L'extensió velar dels verbs *anar*, *fer*, *veure* i *haver* en el parlar dels joves de Manresa», publicat a l'anuari *Treballs de sociolingüística catalana* del 2016, per Laia ROYO-CASALS. El document es fixa en un tret morfofonològic: l'aparició del segment velar /g/ en els verbs anomenats en la persona 1 del present d'indicatiu (*vaic*, *faic*, *veic* i *haic*) i en les persones 1, 2, 3

i 6 del present de subjuntiu (*vaigui, faiguis, veigui, haiguin...*), un «fenomen molt viu i poc estudiat tant a Manresa com a la resta de municipis del Bages, i que, dins la varietat del català central, caracteritza els parlants d'aquesta zona» (ROYO, 2016). L'autora del treball ja parteix de la hipòtesi que, tot i que es mantingui viu, està condicionat per les variables socials de l'edat, el gènere i la classe social.

Després d'enquestar vint-i-quatre informants manresans amb el català com a llengua inicial —dotze homes i dotze dones, sis per cada grup d'edat (el de preescriptura, el de l'escriptura, el de l'adolescència i el de la postadolescència)— s'adona que, entre altres factors, hi ha una incidència molt important de la variable social de l'edat: els nens petits en etapa de preescriptura (4-6 anys) acostumen a fer servir les formes velaritzades de tots els verbs, mentre que, a partir dels 7 anys, és clarament més predominant l'ús de les formes estàndard (2016). «El canvi lingüístic es produeix [...] entre els 6 i els 7 anys. Els nens de 4 a 6 anys usen només les formes velaritzades perquè la seva llengua no està encara sotmesa a influències d'instrucció sinó que és el reflex de la situació sociocultural de la família. [...] A partir dels 7 anys, les relacions comunicatives dels parlants giren i es desenvolupen a l'entorn de l'estàndard atès que entren en contacte amb els models escolars i, per tant, amb l'aprenentatge de les habilitats lectoescriptores (Carrera-Sabaté, 2002: 166). L'escolarització és un factor que influeix en l'estandardització: substitució de qualsevol forma que no es reculli en llengua estàndard per una d'estàndard o normativa» (ROYO, 2016).

Igualment, també es poden prendre d'exemple les enquestes del recent cas pràctic d'OBRADORS, *Localismes en el lèxic del jovent manresà: pèrdua o pervivència?* (2022), que, com ja s'ha comentat a l'apartat dels objectius d'aquest Treball de Fi de Màster, assenyalen una pèrdua latent de mots particulars manresans/bagencs del vocabulari dels joves de la ciutat⁶.

En conclusió, queda legitimat que hi ha una parla local pròpia de Manresa i que, igual que a moltes altres, li estan desapareixent progressivament les idiosincràsies. Això provoca que el parlar d'un habitant del Bages cada cop sigui menys característic respecte del subdialecte barceloní o del dialecte al qual pertany (el català central), o de la varietat estàndard del català. Evidentment, avui dia encara és fàcil de detectar qui és el bagenc entre la massa d'individus que parlen barceloní o, almenys intuir que és d'alguna regió de la Catalunya Central, i això és principalment gràcies a les diferències d'accent i de pronunciació fonètica de certes paraules, que encara es mantenen. Però el nivell lèxic és el que comença a flaquejar.

Aquest fenomen es coneix com a desdialectalització o anivellament dialectal. En parlen diversos estudis que aborden les situacions semblants que estan visquent altres parlars locals o, fins i tot, dialectes sencers. «Si comparam la dialectologia moderna amb la del final del segle XIX, podem

⁶ Les enquestes del cas pràctic poden ser consultades a l'apartat d'annexos d'aquest treball, el primer de tots.

constatar una diferència abismal. [...] El seu objecte d'estudi ha canviat, continua canviant ràpidament i sembla estar fins i tot ja en vies d'extinció en alguns casos: són els mateixos dialectes o, més ben dit, el fenomen de la dialectalitat en si, que va desintegrant-se i desapareixent». Així enceta RADATZ el seu estudi de *De la Mallorca preturística a la moderna. La desdialectalització del català de Mallorca* (2007). I continua: «Vegem només l'exemple de la rica diversitat de dialectes, subdialectes i parlars locals que encara podem apreciar en l'atles de Gilliéron, però que s'ha anat diluint progressivament durant la centúria que s'ha escolat des de la seva publicació, tot cedint lloc a un procés de progressiva desdialectalització en el qual els parlars locals convergeixen envers els dialectes; i els dialectes, per la seva part, envers koinés regionals. Aquest procés de desdialectalització, que sembla generalitzat avui en tots els països industrialitzats, s'ha intensificat contínuament» (2007).

L'autor ens confirma el pes que l'escolarització i els mitjans de comunicació han tingut en això, ja que esmenta l'alfabetització de masses (responsable de fer arribar les varietats supradialectals fins als racons més recòndits) i la gran proliferació dels mitjans de comunicació electrònics (causant de la transmissió d'un ampli ventall de varietats parlades a les llars) com a dos dels factors que han intervingut en la desdialectalització del mallorquí. Els altres dos que enumera són «el gran increment de la mobilitat individual amb l'arribada de la motorització de masses a partir dels anys cinquanta» i «els grans moviments demogràfics a causa de les guerres i les migracions econòmiques» (2007). Al capdavant, la desdialectalització és fruit del canvi lingüístic.

Qui s'expressa en termes semblants és l'estudi *La desdialectalització del català nord-occidental: cap a una convergència total amb l'estàndard?* (2008). VALLS subratlla que el nord-occidental «ha estat, des de l'època en què es debatien les possibilitats de normativitzar la llengua, una de les varietats més menystingudes del català» i, citant Ferrando (1992), que «[l]a tendència de Fabra a identificar la llengua de Catalunya amb català oriental i el propòsit de fer prevaler aquest dialecte com a base de la "llengua literària" el dugueren a menystenir deliberadament i quasi absolutament el dialecte nord-occidental». Per bé que hi ha hagut estudiosos que han intentat suavitzar l'impacte de l'estàndard sobre les varietats nord-occidentals, a les conclusions del treball s'afirma que l'homogeneïtzació dels parlars de les franges d'edat més joves ja és un fet al Principat i que el procés de normalització lingüística ha sigut prou demolidor com per acabar amb les diferències de les varietats nord-occidentals parlades pels sectors més vells de la població. «Aquesta homogeneïtzació també ha comportat que els constituents morfològics de la llengua hagin convergit quasi per complet amb la varietat estàndard. L'assimilació a aquesta varietat no és total perquè bona part dels trets fonològics tradicionals segueixen vigents, però tot fa pensar que, a dia d'avui, ja no és possible parlar d'una varietat nord-occidental entre els més joves, sinó d'un *accent nord-occidental de la varietat estàndard*» (2008). El mateix que jutjàvem dos paràgrafs més amunt en relació amb la parla manresana o bagenca.

Finalment, VALLS també troba que hi ha variacions entre el ritme de desdialectalització de les àrees urbanes i rurals, perquè «els nuclis rurals tendien a mantenir una major distància respecte a l'estàndard que no pas les capitals de comarca». Així tot, l'anivellament dialectal entre els joves s'ha accelerat tant que neutralitza qualsevol opció d'establir quins són els diferents ritmes de canvi lingüístic segons l'origen urbà o rural dels informants (2008).

I podríem reblar el clau encara més amb el col·loqui *Variació fonològica a la comarca de la Selva: cap a la desdialectalització?*, de BOSCH, que observa tres processos de variació fonològica selvatans (ieisme històric [ʎ]>[j], ensordiment de les africades intervocàliques [d.ɖʒ]>[t.tʃ] i distribució de les vocals mitjanes anteriors tòniques [e]-[ɛ]) a partir d'una anàlisi intergeneracional i intermunicipal. La lingüista, com hom ja es pot imaginar, localitza una tendència molt marcada cap a l'anivellament dialectal en la fonologia dels catalanoparlants de la Selva i, igual que els estudis anteriors, ho atribueix a «la introducció del català al sistema educatiu i als mitjans de comunicació», que «afavoreixen l'ús de la varietat estàndard en detriment de les varietats geogràfiques» (2008). També es troba amb variació entre els diversos municipis, i diu que la causa són els límits diocesans a les comarques gironines (2013).

Ara, tanmateix, és adient introduir un nou concepte teòric: la comparació interdialectal. Els dialectes d'una mateixa llengua poden ser comparats entre si amb la finalitat de determinar quins són els elements estructurals coincidents (ja sigui de manera total o de manera parcial) i quins són els elements estructurals no coincidents, que es traduirien com a elements idiosincràtics del dialecte, subdialecte o parlar (VIAPLANA, 1991). Quan parlem d'elements estructurals, fem referència tant a l'inventari fonètic, com a la distribució dels paradigmes nominals i verbals, com a l'inventari lèxic. És un tema força dens i convindria que no ens hi empantaneguéssim, però el que compta és que d'aquesta visió se'n pot extreure una idea clau per a aquest treball, focalitzat en el parlar de Manresa o del Bages, i a la qual ja s'ha fet al·lusió a la meitat de l'apartat 3.1.: que el dialecte del català oriental central té més elements estructurals coincidents amb la varietat artificial estàndard que no pas el dialecte català nord-occidental, o el valencià, o qualsevol altre dialecte que la normativització fabriana no anteposés en elaborar la codificació de la llengua catalana. Hi ha menys distància lingüística interdialectal, fins i tot, entre la parla bagenca —per trets locals que tingui— i l'estàndard, que no pas entre el subdialecte tortosí i l'estàndard, encara que un subdialecte pugui implicar menys concreció que una parla local, pel fet que el bagenc pertany al dialecte català central, i aquest és el dialecte sobre el qual es va bastir en gran part l'estandardització (per molt que tinguem un estàndard composicional i alhora polimòrfic, teòricament).

En conseqüència, la substitució del vocabulari vernacular d'un dialecte per les variants normatives, fruit de la pressió de l'estàndard, no és altra cosa que un símptoma de canvi lingüístic

(lèxic) i desdialectalització. I en el cas de la parla bagenca o manresana, aquest procés pot passar més desapercebut per la major coincidència d'elements estructurals entre aquesta i l'estàndard.

3.3. La dialectologia com a pretext

I com es pot repercutir en tot això, des d'una aula de secundària? Tal com ja s'ha comentat a la introducció d'aquest treball, els centres escolars són, justament, uns punts d'irradiació de llengua estàndard per als grups socials més joves, a causa que aquesta és la varietat lingüística que s'hi emprava de manera preponderant. En paraules de TURON, a *La influència del sistema educatiu en la creació d'un estàndard occidental a les Terres de l'Ebre*, «[t]ot i que a l'escola s'ensenya el model estàndard, els trets lingüístics que caracteritzen el llenguatge oral de les classes solen ser més informals i, per tant, més flexibles que els que s'utilitzen per escrit» (2020). Si bé això és bastant acurat i l'estàndard pur acostuma trobar-se plasmat més en els textos escrits (llibres de text, enunciats d'exercicis...) que no pas en les interaccions orals, que oscil·len entre l'estàndard i el col·loquial familiar, a les classes pot no donar-se l'ocasió per fer servir certs localismes, si el seu camp d'ús i de significat s'allunya dels continguts impartits. A més, de nou dit per TURON, «[é]s difícil que aquest procés d'implementació de la llengua es dugui a terme sense prejudicis lingüístics cap al dialecte si als models lingüístics dels materials didàctics que es fan servir pràcticament no hi ha representació». O si, com es va poder indagar a través de les enquestes d'OBRADORS, els joves potser ni tan sols han sentit a dir mai certs mots dialectals.

Una solució per contrarestar aquest abandó, doncs, seria ensenyar-los a l'aula de Llengua Catalana i Literatura com a matèria d'estudi. Amb el benentès que el docent expliqui a l'alumne els principis funcionals i d'adequació d'aquestes formes juntament amb el seu caràcter normatiu, és clar, per tal de no menar-lo a confusions de registre i que no malinterpreti que pot fer-ne ús en àmbits formals. Però fent-li comprendre, això sí, el patrimoni immaterial que suposen i la importància de recuperar-les. «[T]he use of the non-standard dialects in education facilitates the elevation of the status of the dialects in a society and prevents their possible extinction. [...] Besides, the consideration of dialects in education enhances the social, cognitive, emotional and linguistic development of learners' in and out of school» (TEGEGNE, 2015).

Vet aquí, doncs, una altra raó de pes que justificaria l'ensenyament del parlar vernacular propi de la ciutat i de la comarca: més enllà dels objectius més "romàntics", afectius i de conservació que s'han apuntat a les acaballes de l'apartat 2 (familiaritzar, valorar, preservar, investigar i conscienciar), per a un alumne, un coneixement més profund de la seva varietat local —dialectologia petita— potenciaria d'allò més les seves habilitats lingüístiques, ja que eixamplaria els seus coneixements en altres dialectes i en la seva pròpia llengua —dialectologia grossa. Com? Pels motius següents:

- I. Mitjançant l'ensenyança de substantius, adjectius, verbs i fins i tot adverbis que són típics de la zona, es pot reforçar l'aprenentatge del que són les categories gramaticals de la llengua catalana.
- II. Es poden establir concomitàncies i analogies entre geosinònims. A un estudiant li pot resultar enlluernador esbrinar que cert mot típic de la seva rodalia, i que a la comarca del costat ja no es diu, també és característic d'una altra zona dialectal més allunyada. És el cas de la variant verbal *punxir*, també present a Mallorca segons el DCVB; de l'articulació plana de *musica* per *música*, igualment pròpia del rossellonès; del *timó*, també característic del domini occidental; i de *fato*, d'ús molt viu a les Terres de l'Ebre i al País Valencià.
- III. Es poden explicar —superficialment i adaptant la lliçó al nivell del grup-classe— fenòmens dialectals com ara la fossilització de l'article salat (en la toponímia propera i en certs mots) a principi de paraula i la pèrdua del diftong creixent (*aiga*, *llenga*, *coranta*).
- IV. Es poden repassar dos dels processos de formació lèxica que existeixen: la derivació (els diminutius *torreta* i *bitenet*) i la composició (l'adjectiu *feina-fuig*, el substantiu *(es)tira-pit*). Fins i tot, la creació de mots a partir d'onomatopeies (com en el cas de *pipiripip* i *patac*).

El lligam afectiu de l'alumne envers les paraules de mostra amb què a classe es vehicularien els nous coneixements pot ser un esquer i un al·licient perquè els apercebi i els compregui millor. I, amb sort i tant de bo, perquè els recordi més prolongadament.

A sobre, un altre avantatge d'incloure nocions sobre la varietat local en el repertori lingüístic de l'alumnat pot ser explicat gràcies a la teoria de la interdependència lingüística de James CUMMINS (1979). Segons la teoria d'interdependència lingüística, els coneixements lingüístics adquirits en una llengua poden transferir-se i beneficiar l'aprenentatge d'altres llengües. Per al lingüista, que hom aprengui molt bé la seva llengua inicial i en tingui una base sòlida és vital perquè millori la seva competència lingüística i aprengui idiomes addicionals, atès que aleshores podrà reaprofitar molts coneixements. Sense anar més lluny, saber pronunciar correctament la consonant fricativa postalveolar sorda [ʃ], present a l'inventari fonètic del català, ajuda a articular millor aquelles paraules angleses que contenen el mateix so (*shoes*, *sure*, *shame*, *actually*...).

Això significa que el domini de determinats aspectes lingüístics de la llengua primera és un gran recurs que afavoreix l'aprenentatge de noves, inclosos els localismes d'una parla local. Per exemple, conèixer el dialecte rossellonès, que conté gal·licismes, pot resultar immensament útil per aprendre francès; conèixer l'alguerès, per aprendre o entendre la llengua italiana. Al cap i a la fi, es crea una competència subjacent comuna, o fons lingüístic comú.

L'aprenentatge de localismes pot aportar beneficis addicionals, també vinculats a l'aprenentatge de noves llengües. D'una banda, exposa els estudiants a la diversitat lingüística i fa que prenguin consciència de la riquesa de les formes de parla existents. Aquesta exposició a la diversitat lingüística afavoreix la flexibilitat i la capacitat d'adaptació a noves llengües, ja que pot fer que els estudiants es tornin més sensibles i oberts a les variacions lingüístiques.

D'altra banda, el que ja s'ha exposat: transferència de coneixements. El coneixement de localismes en la llengua inicial pot ser transferit i aplicat a altres llengües. Aquesta transferència pot manifestar-se en diversos aspectes, com ara l'adquisició de nous vocabularis, la comprensió de diferents registres lingüístics i la capacitat d'adaptar-se a les variacions regionals en altres llengües. A tall d'exemple: saber que en rossellonès *vutura* és *cotxe* farà que hom sigui capaç d'intuir més ràpidament el significat de *voiture* en francès.

Finalment, l'aprenentatge de localismes desperta una consciència fonètica i gramatical, perquè implica avesar-se als aspectes gramaticals —o fonètics, fins i tot— específics de la varietat lingüística en qüestió. I aquesta consciència, al seu torn, millora la percepció i la producció de sons i patrons lingüístics, cosa que pot ser productiva per a l'aprenentatge de noves llengües que tinguin característiques similars.

Veiem, per tant, que amb el pretext de la dialectologia es poden adreçar qüestions de llengua a betzef, mentre, alhora, es combaten la pèrdua de riquesa dialectal i els prejudicis. Més val dir-ho a través de RIPOLL: «L'educació, i especialment l'escola com a eina de cohesió de la comunitat lingüística, han de ser els encarregats de fer visibles els diferents dialectes de la llengua, especialment el que predomini a la regió geogràfica específica, i familiaritzar els parlants de la llengua. Sobretot tenint en compte que la llengua catalana té caràcter de llengua d'àmbit restringit en un món en què la comunicació, la informació i les indústries culturals tendeixen a la mundialització» (2020).

Que es tracti d'una *dialectologia petita* (és a dir, centrada sobretot en els trets locals d'una determinada població, en aquest cas Manresa i el Bages) és una innovació amb relació a la dialectologia que s'ensenya tradicionalment a secundària i a batxillerat, que, com hem vist a l'apartat de «La dialectologia catalana al currículum de secundària» (3.1), està relacionada amb el reconeixement de les varietats geogràfiques superiors de la llengua catalana i de la castellana i que, encara que pot fer èmfasi en la del propi territori, no s'arriba a concretar mai en els trets vernacles del municipi o de la contrada on es troba el centre educatiu.

Alerta, tanmateix: res no impedeix que tots dos plantejaments siguin complementaris. Així i tot, l'interessant de la proposta d'aquest Treball de Fi de Màster és que a partir d'allò petit, d'allò vernacle, es puguin inferir competències més àmplies, més generals, més comunes arreu del territori dels Països Catalans i, fins i tot, més enllà d'aquest. Fet i fet, la proposta que hem descrit es limita a

defensar la integració dels trets lingüístics locals en el currículum i les pràctiques educatives de la matèria de Llengua Catalana i Literatura.

4. MARC D'APLICACIÓ

Abans de dissenyar la situació d'aprenentatge destinada a resoldre el repte plantejat al primer apartat, convé estudiar quin és el marc en el qual s'aplicarà. Tot i que és la perspectiva ideal, les situacions d'aprenentatge no són instruments universals i, per tant, no poden ser impartides invariablement. Dit d'una altra manera, el docent no pot concebre'n una si no pren en consideració la realitat en la qual la desenvoluparà. Així, doncs, sense una preparació i una adaptació eficaç a tots els condicionants que hi puguin haver i al perfil dels alumnes, no seria possible fer una tasca en grup d'interpretacions paròdiques de diversos autors literaris catalans de l'Edat Mitjana en una aula amb un alt percentatge d'alumnes sordmuts, per exemple. O un petit concurs de fonètica catalana en un centre ubicat en un barri amb una forta presència d'immigració castellanoparlant. O una excursió al Gran Teatre del Liceu en un centre en què la majoria dels estudiants siguin de classe baixa o es trobin al llindar de la pobresa. N'és un exemple brillant l'estrena de *La gata perduda* (2022), que fou una nova òpera co-creada amb el barri del Raval sobre les vivències dels veïns en la qual van participar alumnes i exalumnes d'instituts del barri, famílies i setanta entitats ravalenques. Certament, per molt que la idea embrionària tingui qualitat, hi ha un context que no es pot obviar; això sí, quan es té en compte, poden tenir èxit grans projectes.

És a conseqüència d'això que, a continuació, es desplegarà una descripció de l'institut i del grup-classe en el qual es durà a terme la proposta d'innovació didàctica. D'altra banda, cal remarcar que, com que es tracta d'un projecte molt basat en les peculiaritats dialectals de la ciutat de Manresa i la comarca bagenca, en principi és molt més adequat per als centres d'aquesta àrea; no obstant això, també és perfectament mal·leable, en el sentit que els continguts de la situació d'aprenentatge podrien ser retocats per tal de funcionar en centres d'altres indrets dels Països Catalans, ja fos a les diverses comarques de Catalunya, com al País Valencià, com a les Illes Balears, com a la Franja o, ves, potser fins i tot a les escoles Bressola de la Catalunya Nord o a les de l'Alguer.

L'estudi previ del centre i del grup-classe es va fer mitjançant un procés d'observació que va començar en la primera fase de les pràctiques, al novembre de 2022, i va tenir continuïtat a la tercera i la quarta setmana de la segona fase, a finals de març i principis d'abril de 2023, durant les quals em vaig centrar en una classe en concret: 1r C.

4.1. L'Institut Cal Gravat

En efecte, aquesta proposta didàctica està planejada per a la classe de 1r d'ESO C de l'institut Cal Gravat, de Manresa. És un centre públic de creació relativament recent, el 2008, el cinquè que es va obrir al municipi amb l'objectiu de suplir la gran demanda d'alumnat que llavors hi havia a la

ciutat i a la comarca a causa d'una intensa arribada de nova població. Va néixer en forma de tres mòduls prefabricats i comptant únicament amb dos grups de 1r d'ESO, vuit professors i un conserge, fins que a l'any 2015 van estrenar l'edifici actual, amb uns cossos d'alumnat i de professorat considerablement més crescuts: més de cinc-cents alumnes i més de cinquanta professors (XTEC, s.d.). L'any passat van incorporar-hi la instal·lació d'un nou mòdul prefabricat de quatre aules reduïdes. Enguany, es calcula que hi ha matriculats uns sis-cents estudiants⁷, i l'ESO està constituït per quatre línies (encara que a la pràctica en són cinc, per evitar que els grups tinguin una ràtio de més de trenta alumnes) i els estudis de batxillerat, per dues. Així doncs, es pot apreciar que és un centre que ha crescut amb rapidesa (INSTITUT CAL GRAVAT, 2013).

El nom fa referència al barri on es troba, Cal Gravat. Situat a la perifèria sud-est de la ciutat, és el barri residencial més nou de Manresa que, al seu torn, es va construir el 1980 per fer front a un problema de manca de terreny edificable a l'interior del nucli manresà. Majoritàriament, les cases són unifamiliars, adossades, de línia racionalista, amb façana plana i totxo vist, on resideixen matrimonis amb fills joves. Segons el darrer informe socioeconòmic de l'ajuntament, igual que la resta de barris perifèrics de la ciutat, Cal Gravat agrupa menys població que els barris centrals: entre 1.500 i 3.000 habitants. De tots aquests, només un minso 2,4% prové de fora de la Unió Europea (AJUNTAMENT DE MANRESA, 2012). De fet, la població immigrant —que, d'acord amb el padró municipal del 2021, representa el 19,07% d'un total de població de 78.790 habitants (AJUNTAMENT DE MANRESA, 2021)— ha tendit a establir-se en els barris més centrals. A partir d'aquestes dades, es pot deduir que Cal Gravat és un barri de classe mitjana i mitjana-baixa.

Tanmateix, aquesta no és la única realitat demogràfica i social que es veu reflectida a l'institut, atès que, com ja s'ha deixat entreveure, és un centre públic que ha hagut d'absorbir alumnes de tot Manresa i, fins i tot, dels pobles veïns. Això fa que el cos d'estudiants sigui un conglomerat de diverses classes socials, situacions familiars, cultures, procedències i llengües, esdevenint un reflex de la població manresana. El Projecte de Direcció (INSTITUT CAL GRAVAT, 2021) analitza que al curs 2012-2013 es partia d'un 14,33% d'alumnes de nacionalitat estrangera, que al llarg dels cursos han anat augmentant fins a superar el 20%. També calcula que un 6,29% d'alumnat és nouvingut, originari del Magrib, de la resta d'Àfrica, de l'Amèrica Llatina, de l'Àsia, de Romania i, últimament, també d'Ucraïna. Això resulta en una aula d'acollida pràcticament desbordada. D'altra banda, un 14,24% dels alumnes tenen Necessitats Educatives Especials. L'índex d'absentisme escolar és molt baix, malgrat tot, perquè l'institut té una actitud força compromesa en aplicar mesures i cercar solucions, i així ho demostren els percentatges: només un 0,77% d'estudiants de l'ESO i un 0,58% del batxillerat abandonen els estudis. Com a resultat de tot això, és considerat un centre de mitjana complexitat.

⁷ No es pot saber amb exactitud. La dada més recent que consta en el Projecte de Direcció del centre (2021-25) és del curs 2020-21, i indica que aquell curs hi havia cinc-cents vuitanta-vuit alumnes. De tota manera, és molt probable que aquesta xifra hagi augmentat.

Seria rellevant de destacar que als cursos de 1r, 2n i 3r d'ESO els estudiants cursen tant matèries comunes obligatòries (Català, Castellà, Anglès, Matemàtiques, Ciències Naturals, Ciències Socials, Tecnologia, Educació Física, Visual i Plàstica i Música) com matèries optatives (Alemany i Revista) i matèries rotatives trimestrals (Robòtica, La Meva Manresa i Esport Saludable), mentre que a 4t d'ESO ja es treballa per itineraris, segons l'orientació personal que triï l'alumne. A batxillerat, per contra, es dona prioritat als llibres de text, a les lectures obligatòries i a les proves d'accés PAU.

Per la temàtica que ens ocupa en aquest treball, crida l'atenció la matèria rotativa trimestral amb el nom de La Meva Manresa. Es va iniciar com a projecte el segon trimestre del curs 2016-2017, i va tenir continuïtat com a assignatura al 2017-2018 en una franja de dues hores setmanals (XTEC, 2019). L'objectiu d'aquesta és que els alumnes de secundària siguin coneixedors de la ciutat on viuen, s'empoderin com a manresans i, a més a més, que participin en el projecte educatiu de georeferianciació i tecnologia mòbil *World Mobile City Project* (WMCP), referit com a “La Manresada” a nivell local, que consisteix en l'epicentre de les activitats de l'assignatura. A partir del curs 2018-2019 també es va fer un pas més enllà i, a través de l'assignatura, va impulsar la involucració dels alumnes en les diferents entitats de la ciutat.

L'existència d'aquesta matèria és senyal que el centre educatiu Cal Gravat és molt conscient de la localitat on radica i vol impulsar que l'alumnat hi senti interès i estima. Per consegüent, segur que veuria amb molt bons ulls una proposta didàctica com la d'aquest TFM que, justament, un dels fins que té és que els estudiants de 1r de secundària apreciïn el patrimoni lingüístic local. La Meva Manresa, fins i tot, podria servir com un bon complement a la situació d'aprenentatge, i viceversa.

Per anar acabant, és important fer menció d'altres detalls d'organització del centre: cada dia es destinen vint minuts a llegir —per a 1r i 2n d'ESO, a la 3^a franja, mentre 3r i 4t d'ESO fa pati; i per a 3r i 4t d'ESO, a la 4^a franja, mentre 1r i 2n d'ESO són els que fan l'esbarjo— per tal d'incitar el gust per la lectura. La intenció és que els alumnes llegeixin textos externs a l'activitat lectiva de l'institut, des de poesia fins a manga, passant per diaris. Nogensmenys, hi ha estudiants que no respecten aquesta estona de silenci i concentració, i docents que en fan ús per donar indicacions o, oimés, per avançar temari de la seva matèria.

Cal Gravat també es preocupa per la competència en les TIC, perquè es treballa transversalment a tots els cursos i matèries, des de secundària fins a batxillerat. Cada alumne rep un Chromebook, un correu electrònic de centre, un emmagatzematge a Drive i un Classroom on es penjen les diferents tasques proporcionats pel centre. L'equip docent també duu a terme bastantes activitats d'aula a través d'eines digitals, ja sigui per connectar millor amb els alumnes o per gamificar algunes lliçons.

El PEC de l'institut, en definitiva, posa el focus en quatre pilars fonamentals: l'atenció a la diversitat, la igualtat d'oportunitats per a tot l'alumnat, la fidelitat a la immersió lingüística com eina de cohesió social i l'ambició innovadora i tecnològica per formar persones compromeses les unes amb les altres, amb la comarca i amb la societat (INSTITUT CAL GRAVAT, 2013).

És obvi que, a l'hora d'abordar la situació d'aprenentatge, hauré de parar esment en aquests recursos per alinear-me amb el PEC de l'institut i els seus eixos metodològics generals. Al capdavant, un dels criteris d'avaluació i descriptors en l'avaluació de la competència docent del personal de pràctiques, interí o substitut dels centres educatius és la participació que el docent té en l'aplicació del projecte educatiu del centre (Resolució EDU/2283/2022 del DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ, 2022). I això inclou, naturalment, una bona integració en la manera de treballar dels professors i alumnes.

4.2. La classe de 1r d'ESO C

La classe de 1r C de l'institut Cal Gravat compta amb 24 alumnes matriculats, i és un reflex de la diversitat de l'institut. D'aquests 24, 3 són estudiants nouvinguts de procedència marroquina, peruana i colombiana que, durant l'hora de Català, se'n van a l'aula d'acollida. A més, també hi ha més companys d'origen marroquí, si bé ja van rebre escolarització en llengua catalana durant l'etapa d'educació primària. En conjunt, al grup-classe hi ha una majoria d'alumnes castellanoparlants, i els que tenen el català com a llengua familiar són minoria. De tota manera, però, la socialització es fa tant en català com en castellà, atès que hi ha convergència tant cap a una llengua com cap a una altra.

D'aquests 24 alumnes, n'hi ha 5 amb un Pla de Suport Individualitzat (PI), tot i que només un d'aquests PI té a veure amb l'assignatura de Català. També hi ha un alumne amb un retard de lectoescriptura, un alumne amb un trastorn de conducta, una alumna amb problemes emocionals i una alumna amb un trastorn de conducta alimentària (TCA). Així, doncs, gairebé la meitat del grup-classe té necessitats específiques de suport educatiu (NESE), i aquests estudiants s'hauran de tenir molt presents a l'hora de dissenyar la situació d'aprenentatge.

Són nois que compleixen els tretze anys al llarg del curs, de manera que tot just s'han endinsat a l'adolescència. Es troben en una etapa de canvis corporals i de primers qüestionaments de la identitat. Em sembla remarcable explicar que l'alumna amb TCA va passar per una època de qüestionament de la seva identitat de gènere, i que ambdues coses són una mostra d'aquesta preocupació per les aparences i pel jo que els adolescents van experimentant a mesura que creixen. L'observació del grup, començada al novembre passat, em va permetre veure que la majoria eren molt desperts, participatius i més aviat treballadors. Amb tot, hi havia uns quants alumnes disruptius, habitualment esperonats, sobretot, pel que pateix un trastorn de conducta. També vaig veure que

estaven molt avesats a fer servir les eines digitals, però que, curiosament, no feien treballs en grup; com a mínim, a les hores de Llengua Catalana i Literatura.

4.3. Necessitats i coneixements previs

Un dels principals motius pels quals s'ha decidit que una situació d'aprenentatge com la meua s'adiria molt bé al grup-classe de 1r C va ser el fet que, durant el Pràcticum I, al novembre, la seva professora de Català em va explicar que els havia impartit un parell de classes molt bàsiques sobre l'origen del català com a llengua romànica, la creació de l'estàndard i l'abast territorial dels Països Catalans i que, gràcies a un examen que els va fer més tard, va poder veure que havien fet aprenentatges significatius. Això, indubtablement, em deixa preparat un molt bon terreny per plantar-hi nous coneixements sobre dialectologia. A les dues classes anteriors a la situació d'aprenentatge també estaven fent un repàs de les categories gramaticals i de les abreviatures, escaientment.

D'altra banda, si fem un cop d'ull al currículum d'educació primària, podem veure que aquesta és una de les competències específiques que es proposen per a les assignatures de llengua:

COMPETÈNCIA 1: Prendre consciència de la diversitat lingüística i cultural a partir del reconeixement de les llengües de l'alumnat i la realitat plurilingüe i pluricultural per afavorir la transferència lingüística, identificar i rebutjar estereotips i prejudicis lingüístics i culturals i valorar aquesta diversitat com a font de riquesa cultural.

I que els criteris d'avaluació definits de cara al tercer cicle, 5è i 6è de primària, són els següents:

1.1 Identificar les diferents llengües de l'entorn, inclosa la llengua de signes, i les seves variants dialectals, a través de la descripció i interpretació de les característiques fonamentals de les del seu entorn geogràfic, així com alguns trets dels dialectes i llengües familiars de l'alumnat.

1.2 Detectar i rebutjar, amb autonomia creixent i en contextos diversos, prejudicis i estereotips lingüístics, de gènere i culturals freqüents.

1.3 Descriure, analitzar i valorar la pluralitat lingüística del món com a font de riquesa cultural, a partir de l'observació i comprensió de la realitat global.

Els alumnes, com que són de 1r d'ESO, van abandonar tot just l'any passat l'educació primària. Com és natural, és impossible de predir si a 6è els van comunicar aquestes competències al peu de la lletra, però en cas que sí, és probable que encara tinguin recent aquesta base. Sigui com sigui, és una raó suficient per intentar amb ells una situació d'aprenentatge d'aquestes propietats.

Tal com deia a l'apartat dels objectius i les línies generals de treball, és molt probable que els alumnes de 1r d'ESO C estiguin desdialectalitzats, i més si, d'entrada, els catalanoparlants ja són minoria a l'aula. Ser castellanoparlant no eximeix necessàriament a ningú de no estar familiaritzat amb algun mot regional de la zona; de fet, una de les meves hipòtesis és que fins i tot els companys amb el castellà com a llengua familiar deuen conèixer (o, almenys, els deuen resultar coneguts) localismes manresans d'ús més corrent i encara amb força vitalitat com *torreta* i *pipiripip*. No obstant això, el més segur és que desconguin molts dels mots que els presentaré.

A partir d'aquests dos factors, els reptes que em proposo, com a mínim, són els següents: que entrin en contacte amb els mots típicament manresans i bagencs, i que els apreïin; que compreguin la riquesa i la diversitat del català en dialectes, subdialectes i parlars a través de comparacions i geosinonímia; que repassin les categories gramaticals.

Se'm va acudir que una bona manera de situar-me al nivell de l'alumnat i de conèixer i activar els seus coneixements previs era la realització d'un KPSI (*Knowledge and Prior Study Inventory*) com a primera activitat de la situació d'aprenentatge. Els testos KPSI són uns instruments d'avaluació inicial que ajuden a veure de quina mena de coneixements disposen els estudiants sobre els continguts que s'ensenyaran. Té funció doble: per una banda, permeten al docent quines són les nocions dels estudiants pel que fa al tema; per l'altra, anticipen uns quants conceptes als alumnes i els poden fer encuriosir. Idealment, un KPSI pot ser recuperat al final de la situació d'aprenentatge per il·lustrar com han progressat els alumnes, si és que ho han fet.

El KPSI que proposo per a l'alumnat de 1r C és un llistat de conceptes que hauran de dominar, perquè és un dels objectius de la meua situació d'aprenentatge, però alhora per assolir la resta d'objectius: les categories gramaticals i terminologia lingüística i dialectal molt bàsica. Els alumnes hauran d'emplenar una de les quatre categories (*No sé què és, Em sona una mica, Sé què és, però em costa explicar-ho* i *Sé què és i ho sé explicar*) segons quin sigui el seu grau coneixement. Per evitar que menteixin, se'ls avisarà que no es tindrà en consideració per a l'avaluació.

Avaluant els resultats que de la primera enquesta KPSI⁸, en general, es pot veure que hi ha camí per recórrer, però que malgrat tot el nivell està prou bé. Els alumnes estan familiaritzats amb conceptes gramaticals com el nom, l'adjectiu i, en menor mesura, el verb i el sinònim. En canvi, hi ha

⁸ El KPSI en qüestió i els resultats de l'enquesta inicial, resposta pels vint alumnes que van assistir a la primera sessió de la situació d'aprenentatge, es poden trobar com a segon i tercer annex d'aquest treball.

molta desconeixença o inseguretat quan es tracta de terminologia més dialectològica, com amb català estàndard, subdialecte, parlar local i localisme (encara que, curiosament, molts manifestessin saber què és un dialecte, tot i no saber definir-ho amb paraules exactes). La gran majoria no sap què és un topònim.

En fi, els gràfics dibuixen una situació que era si fa no fa l'esperada i, en realitat, gens pessimista: els estudiants de 1r d'ESO C tenen uns fonaments suficients per poder ser capaços de seguir la situació d'aprenentatge, i alhora podran ser capaços d'aprendre més gràcies a aquesta.

5. PROPOSTA DE SITUACIÓ D'APRENENTATGE PER A 1r d'ESO

Aquesta situació d'aprenentatge, doncs, es pot sintetitzar de la següent manera: ensenyar llengua i dialectologia a través d'un enfocament localista, com si es tractés d'unes lents convexes. Anar de la dialectologia petita a la dialectologia grossa (i, per consegüent, a la llengua). En essència, no contradiu el currículum de secundària obligatòria, sinó que s'emmotlla en la competència 1 de Llengua Catalana i Literatura, amb la diferència que suggereix posar en relleu la pròpia parla amb què compta la població del centre educatiu; en aquest cas, la parla manresana.

Vehicular l'aprenentatge amb trets vernaculars pot ser efectiva per tots els motius que ja s'han comentat, però que recordarem concisament. La recuperació i revifalla de tots aquests mots, expressions, refranys, formes gramaticals i trets fonètics vernacles —que intrínsecament ja és una idea prou lloable— pot repercutir en un reforç de coneixements com les categories gramaticals i els processos de formació lèxica de la composició i la derivació; si s'estableixen analogies entre geosinònims i fenòmens dialectals comuns amb altres varietats geogràfiques, pot resultar en un aprenentatge més proper, entenedor i fàcil de recordar per als alumnes; i, finalment, en un bagatge lingüístic que els pot servir per fer transferència de coneixements cap a altres idiomes i perquè, en darrer terme, s'adonin que hi ha paraules que diuen que tenen una ressemblança amb mots d'altres llengües.

Amb la voluntat d'assolir aquestes competències en llengua i, alhora, promoure la reflexió entorn de la diversitat lingüística, la situació d'aprenentatge consta de dotze sessions. La tasca final, com a condensació de tot el que els alumnes hagin après, consisteix en el disseny d'una samarreta que reivindiqui el tresor dialectal propi que han descobert, amb uns quants dels localismes de Manresa il·lustrats per ells mateixos. La fabricació de les samarretes es pot finançar amb el pressupost del departament o, si és insuficient, del centre, gràcies a la quota de material que els alumnes de Cal Gravat paguen a principi de curs.

A l'hora de fer el triatge de vocabulari local que s'ensenyarà als alumnes s'ha procurat que, generalment, també fossin paraules escaients per poder empalmar amb la resta de coneixements que hi ha en el punt de mira: *torreta* (també dita arreu del Bages i molt viva al Berguedà i a l'Anoia), *racó*, *narro* (també pròpia d'Osona), *pipiripip* (arreu del Bages, i amb geosinònims del mateix origen onomatopèic arreu dels Països Catalans), *punxir* (també a Mallorca i a Menorca), *bitenet* (també a Terrassa i a Igualada, exemple de derivació com a diminutiu), *balaiar*, *postada* (extrapolable al *post* anglès), *búrnia* (també dita al Berguedà), *burrot*, *timó* (vinguda del domini occidental), *rabí*, *-ina* (també a l'Empordà i a Igualada), *platera*, *pèixer* (compartida amb el Berguedà, el Lluçanès, la Plana de Vic i Mallorca), *musica* (pronunciada plana, com en català septentrional), *fato* (molt viva a les Terres de l'Ebre i al País Valencià), *xotro*, *-a* (també d'Osona), *flòstic* (també típicament berguedana),

patac, *estira-pit*, *estafori*, *barrip-barrap* (també pròpia de l'empordanès), *feina-fuig* (exemple de paraula composta), *pioc*, *-a* (també al Lluçanès, a la Garrotxa i a Osona), les variants col·loquials *aiga*, *llenga* i *coranta*, l'adverbi *casibé*, *prou*, *ja he fet*, i els topònims Sant Martí Sesgueioles, Sant Feliu Sasserra, Sant Esteve Sesrovires i Escodines.

5.1. Objectius d'aprenentatge

La situació d'aprenentatge, titulada *Parlarem les paraules del nostre món*, compta, ras i curt, amb els objectius d'aprenentatge següents:

Objectius d'aprenentatge
<i>Què volem que aprengui l'alumnat?</i>
Objectius principals: 1. Comprendre el significat i l'extensió geogràfica dels localismes. 2. Treballar en grup l'enquesta (dialectal). 3. Aprendre els processos de formació lèxica de la derivació i la composició, i fenòmens dialectals com la fossilització de l'article salat i la pèrdua de diftong creixent. 4. Localitzar en un mapa els dialectes del català i saber identificar el lèxic de cadascun. 5. Reflexionar oralment i per escrit amb certa profunditat sobre la importància de respectar i preservar la riquesa de les varietats dialectals i de les llengües.
Objectius secundaris: 6. Classificar els localismes segons la categoria gramatical que els correspon. 7. Familiaritzar-se amb dites, expressions i refranys propis de Manresa. 8. Aprendre a situar municipis i comarques de Catalunya en un mapa, i distingir la població i comarca pròpies. 9. Expressar-se oralment amb coherència i claredat en una breu presentació en grup.

5.2. Competències

A continuació, s'expliquen les diverses competències específiques i transversals que s'assoleixen durant el transcurs de la situació d'aprenentatge i l'objectiu amb què es relacionen.

Competències		Objectius d'aprenentatge
Transversals	Competència ciutadana	5.
	Competència emprenedora	2.
	Competència personal, social i d'aprendre a aprendre	1, 2, 7 i 9.
	Competència digital	4 i 6.
Específiques de l'àrea de Llengua Catalana i Literatura	1. Descriure i valorar la diversitat lingüística i cultural a partir del reconeixement de les llengües de l'alumnat i la realitat plurilingüe i pluricultural, per afavorir la transferència lingüística, identificar i rebutjar estereotips i prejudicis lingüístics, i valorar aquesta diversitat com a font de riquesa cultural.	1, 2, 3, 4, 5 i 7.
	2. Comprendre i interpretar textos orals i multimodals recollint el sentit general i la informació més rellevant, la seva forma i el seu contingut, per construir coneixement, formar-se opinió i eixamplar les possibilitats de gaudi i lleure.	1, 2, 3, 6 i 7.
	3. Produir textos orals i multimodals amb coherència, claredat i registre adequats, atenent les convencions pròpies dels diferents gèneres discursius i participar en interaccions orals variades, amb autonomia, per expressar idees, sentiments i conceptes, construir coneixement i establir vincles personals.	5 i 9.
	5. Produir textos escrits i multimodals amb adequació, coherència, cohesió, aplicant estratègies elementals de planificació, redacció, revisió, correcció i edició, amb regulació dels iguals i autoregulació progressivament autònoma i atenent les convencions pròpies del gènere discursiu triat, per construir coneixement i donar resposta de manera informada, eficaç i creativa a demandes comunicatives concretes.	2 i 5.

	9. Mobilitzar el coneixement sobre l'estructura de la llengua i els seus usos i reflexionar de manera progressivament autònoma sobre les eleccions lingüístiques i discursives, amb la terminologia adequada, per desenvolupar la consciència lingüística, augmentar el repertori comunicatiu i millorar les destreses tant de producció oral i escrita com de recepció crítica.	1, 3 i 5.
Específiques de l'àrea de Ciències Socials: Geografia i Història	3. Interpretar els canvis i les continuïtats dels processos històrics, mitjançant la realització de projectes d'investigació i l'ús de fonts primàries i secundàries.	8.

5.3. Sabers

Detallem, ara, els sabers que s'exerciten al llarg de la proposta. Els sabers és el que els alumnes apliquen per esdevenir competents i comprendre i resoldre situacions de caràcter complex de la vida real.

	Saber	Àrea o matèria
1	Dimensió les llengües i els seus parlants: - Reconeixement de les llengües d'Espanya, el seu origen i distribució geogràfica, amb especial atenció a les diferències entre plurilingüisme i diversitat dialectal, parant especial atenció al context de Catalunya. - Comparació de trets de les principals varietats dialectals del català, amb especial atenció a la del propi territori. - Iniciació a la reflexió interlingüística en el context de la matèria.	Llengua Catalana i Literatura

	- Identificació de prejudicis i estereotips lingüístics i formulació de formes d'evitar-los, tant a l'aula com a la vida quotidiana de l'alumnat i els mitjans de comunicació.	
2	Dimensió comunicació: - Detecció, anàlisi i ús de gèneres discursius de l'àmbit educatiu de caràcter narratiu, descriptiu, dialogat i expositiu, d'acord amb les propietats textuais (adequació, coherència, cohesió i correcció). - Interacció oral de caràcter informal. Consciència i ús dels actes de prendre i deixar la paraula, de la cooperació conversacional i la cortesia lingüística; de l'escola activa, l'assertivitat i la resolució dialogada dels conflictes en el context de l'aula. - Comprensió del sentit global del text oral i relació entre les seves parts, selecció i retenció de la informació rellevant. - Planificació, redacció, revisió i edició en diferents suports de textos escrits. Correcció gramatical i ortogràfica. Propietat lèxica. - Correcció lingüística i revisió ortogràfica i gramatical de diferents tipus de text i en diferents situacions.	Llengua Catalana i Literatura
3	Dimensió reflexió sobre la llengua: - Descripció i anàlisi dels procediments d'adquisició i formació de paraules. Reflexió sobre els canvis en el seu significat, les relacions semàntiques entre paraules i els seus valors denotatius i connotatius en funció del context i el propòsit comunicatiu, en la comprensió dels textos.	Llengua Catalana i Literatura
4	Dimensió reptes del món actual:	Ciències Socials: Geografia i

	- Elaboració i interpretació de mapes.	Història
--	--	----------

5.4. Desenvolupament de la proposta: seqüenciació de les sessions

Arribats a aquest punt, toca desenvolupar la proposta de situació d'aprenentatge a partir de les diferents sessions en què se seqüencia. Les activitats es poden categoritzar en tres tipus diferents: inicials (en què s'exploren les idees prèvies dels alumnes), de desenvolupament (en què els alumnes aprenen nous sabers), d'estructuració (en què es repassa tot el que han après) i d'aplicació (en què apliquen els nous aprenentatges). Cal tenir en compte que les sessions, al centre, tenien una duració de 55 minuts⁹.

5.4.1. Sessió 1

Aquesta primera sessió està consagrada a fer una activació dels coneixements previs de l'alumnat, per evitar immersir-los en els temes de la situació d'aprenentatge sense una preparatòria. Se'ls presenta la situació d'aprenentatge, en línies generals, i se'ls planteja el repte: crear una samarreta personalitzada, estampada amb lèxic propi de Manresa, dibuixat per ells mateixos, que serà per a tota la classe i que hauran de posar a la venda durant la propera Festa Major. Després es procedeix a fer-los respondre l'enquesta inicial del KPSI. Per començar a estimular la seva curiositat i la seva participació, a continuació se'ls interpel·la amb relació a possible lèxic que hagin sentit algun cop, mitjançant exemples d'aquest estil: «Creieu que hi ha paraules que només diem aquí a Manresa o a la comarca?»; «Sabeu de paraules que els vostres avis diguin i vosaltres no?»; «Teniu amics d'una altra ciutat que us hagin dit mai que fèieu servir una paraula que ells no coneixien?».

Més tard, amb la parella que tinguin al pupitre, hauran de confeccionar una llista dels mots que se'ls acudeixin a partir d'aquestes preguntes, que constituirà la primera tasca del quadern que se'ls anirà entregant per fitxes. Hi haurà una posada en comú del que els estudiants hagin reflexionat i, a continuació, se'ls explicarà què és el canvi lingüístic, de manera senzilla i fent ús de comparacions comprensibles per a un alumnat de primer cicle. Seria aconsellable que els alumnes fessin apunts de l'explicació al quadern. Finalment, es tancarà la sessió amb temps, anticipant com serà la següent i recollint la fitxa de la tasca, que el docent haurà de corregir (fixar-se que cada alumne l'hagi completat).

⁹ Amb voluntat de síntesi i de fer-li més assequible la informació als lectors d'aquest treball, s'ha preparat un quadre resum amb tots els sabers lingüístics treballats al llarg de la situació d'aprenentatge a l'últim annex de tots.

Situació d'aprenentatge <i>Parlarem les paraules del nostre món</i>				
n^a	Tipus d'activitat	Descripció de l'activitat d'aprenentatge	Agrupament de l'alumnat i material	Temporització
1.1		Presentació. Explicació dels punts principals, dels objectius i de l'avaluació de la situació d'aprenentatge, i de les tasques que es faran durant aquesta primera sessió. Plantejament del repte.	Cada alumne assegut al seu lloc, escoltant el professor.	5'
1.2	<i>Activitat inicial</i>	Realització d'una enquesta inicial de tipus KPSI.	Cada alumne al seu lloc amb el KPSI i un bolígraf a taula.	10'
1.3	<i>Activitat inicial</i>	Reflexió conjunta en veu alta: hi ha paraules que només diem a Manresa o a la comarca?	Cada alumne al seu lloc, escoltant el professor.	5'
1.4	<i>Activitat inicial</i>	1 ^a TASCA: en parelles, reflexió i anotació dels mots que se'ls acudeixin.	Cada alumne al seu lloc, interaccionant amb la parella, amb la fitxa de la tasca i un bolígraf.	10'
1.5	<i>Activitat d'estructuració</i>	Posada en comú de la 1 ^a TASCA. Els alumnes apunten les aportacions dels seus companys de classe.	Cada alumne al seu lloc, amb la fitxa de la tasca, escoltant el professor.	10'
1.6	<i>Activitat de desenvolupament</i>	Explicació senzilla i adaptada de què és el canvi lingüístic. «Per què aquí no parlem igual que, per exemple, a Lleida?».	Cada alumne al seu lloc, escoltant el professor. Suport d'una presentació visual.	10'

1.7		Tancament de la sessió. Recollida de la fitxa de la tasca. Anticipació de com funcionarà la propera.	Cada alumne al seu lloc, escoltant el professor.	5'
-----	--	--	--	----

5.4.2. Sessió 2

Aquesta segona sessió, per fer fer memòria als alumnes i ajudar-los a situar-se, s'enceta fent una recapitulació de la sessió anterior i retornant-los la fitxa amb la primera tasca corregida. Havent explicat en forma d'índex com funcionarà la classe, es projecten als alumnes els fragments de tres episodis dels programes [Caçadors de paraules](#) i [El llenguado](#), de TV3, disponibles a TV3 A la carta: «El català de l'Ebre» (1x14, minuts 14:59-18:35), «De veritat es parla català a l'Alguer?» (1x8, minuts 00-03:02, i 11:47-14:00) i, d'*El llenguado* «Els dialectes i la parla del Rosselló» (1x2, minuts 0:00-01:10, 05:42-11:23).

A continuació, relacionada amb la visualització dels capítols, se'ls presenta la segona tasca de la situació d'aprenentatge: una enquesta dialectal a la ciutat de Manresa o, en el cas dels alumnes que siguin de fora de Manresa, al seu poble. Els alumnes es convertiran en caçadors de paraules, també. Considerant que el nivell és de 1r d'ESO, es treballa sense gaire aprofundiment i per grups d'aproximadament quatre integrants. Se'ls ha de contar amb detall què és una enquesta dialectal, per a què funciona i les parts que la conformen. En aquesta sessió es treballen les dues primeres parts: la introducció (exposició de l'objectiu de la investigació i qui l'està duent a terme) i els requisits del perfil dels informants: gent de totes les edats (però sobretot ancians), nascuda a Manresa o al Bages o que faci molts anys que hi viuen i que parli català normalment. Poden ser familiars dels alumnes i, si no, gent del carrer.

Després d'això, se'ls fa seure per grups i distribuir-se la feina. Cada grup compta amb una base d'orientació, entregada pel docent, que els facilita el procés de redacció de cada part. Per acabar, el professor tanca la sessió recollint la fitxa de la segona tasca i avisant què faran a la propera.

Situació d'aprenentatge <i>Parlarem les paraules del nostre món</i>				
n ^a	Tipus d'activitat	Descripció de l'activitat d'aprenentatge	Agrupament de l'alumnat i material	Temporització
2.1		Recapitulació de la sessió	Cada alumne assegut al	5'

		anterior. Retorn de la fitxa amb la 1 ^a TASCA revisada. Explicació general i a tall d'índex de com es desenvoluparà la sessió.	seu lloc, escoltant el professor.	
2.2	<i>Activitat inicial</i>	Visualització de tres fragments dels programes <i>Caçadors de paraules</i> i <i>El llenguado</i> , de TV3.	Cada alumne al seu lloc, mirant la pissarra.	15'
2.3	<i>Activitat de desenvolupament</i>	Presentació de la 2 ^a TASCA: Convertim-nos en caçadors de paraules! Explicació de les parts d'una enquesta dialectal.	Cada alumne al seu lloc, escoltant el docent. Suport d'una presentació visual.	10'
2.4	<i>Activitat d'aplicació</i>	Realització de les dues primeres parts de la 2 ^a TASCA: una introducció en què s'exposin els objectius de la investigació i una definició del perfil dels informants.	Cada alumne assegut amb els companys de grup que li hagin tocat, amb la fitxa de la tasca i bolígraf.	20'
2.5		Tancament de la sessió. Recollida de la fitxa de la tasca. Anticipació de com funcionarà la propera.	Cada alumne al seu lloc, escoltant el professor.	5'

5.4.3. Sessió 3

Un cop el professor ha recordat què es va fer a la sessió anterior, resumeix com es desenrotllarà aquesta. Es presenten els cinc primers localismes manresans: *torreta*, *pipiripip*, *postada*, *balaiar* i *racó*. S'han triat aquests cinc en concret perquè són dels més coneguts i els que encara gaudeixen de prou vitalitat, expressament per a l'enquesta dialectal. L'anàlisi de cada localisme es fa de la manera següent: a cada alumne se li entrega una «Fitxa de mots manresans», que ha de completar amb els apunts que apareguin al suport virtual o que dicti el docent (categoria gramatical, definició, sinònim estàndard, pintar les zones del mapa de Catalunya on es diu i, per a més endavant, espai per enganxar-hi una il·lustració). Abans de parlar de cada paraula, tanmateix, se'ls ensenya

únicament a través de [Mentimeter](#) una fotografia de l'objecte mentre els alumnes confeccionen un núvol de paraules introduint com anomenen ells la paraula. A continuació, el docent els revela com es diu a la “manera manresana” i ells fan els apunts.

Després es continua amb la segona tasca de l'enquesta dialectal. També a través d'un suport visual, repassa, un grup rere l'altre, els encerts i els errors de la redacció que van fer de la introducció i el perfil dels informants, per tal que cada grup sigui conscient de les correccions que haurà de fer. A continuació, el professor retorna les fitxes de cada grup i explica el proper pas: la redacció de les preguntes de l'enquesta. Les preguntes han de ser tant generals com concretes: unes han de demanar per paraules que els enquestats creguin que es diuen a Manresa o rodalia i prou, i les altres han de tenir relació amb els cinc localismes apresos, en què els alumnes preguntin directament com anomenarien l'objecte representat en fotos (fotos de torretes, de pipiripips, etcètera). Novament, els grups compten amb la base d'orientació, que els ajuda a fer correctament l'activitat.

L'enquesta dialectal s'haurà de fer de deures durant el cap de setmana, i els alumnes n'hauran de presentar les dades obtingudes amb una presentació oral breu. Tindran una base d'orientació per a això, també. S'han de limitar a dir, amb cada mot, quants informants han trobat que el coneguessin, i quina edat tenia cadascun.

Cinc minuts abans que finalitzi la classe, el professor els recorda els deures i anticipa com funcionarà la propera sessió.

Situació d'aprenentatge <i>Parlarem les paraules del nostre món</i>				
n^a	Tipus d'activitat	Descripció de l'activitat d'aprenentatge	Agrupament de l'alumnat i material	Temporització
3.1		Recapitulació de la sessió anterior. Explicació general i a tall d'índex de com es desenvoluparà la sessió.	Cada alumne al seu lloc, escoltant el professor.	5'
3.2	<i>Activitat de desenvolupament</i>	Anàlisi dels 5 primers localismes: <i>torreta</i> , <i>pipiripip</i> , <i>postada</i> , <i>balaiar</i> i <i>racó</i> . Confecció d'un núvol de paraules amb cada mot.	Cada alumne al seu lloc, mirant la pissarra, amb la «Fitxa de mots manresans». Suport d'una presentació	20'

			visual. Chromebook quan calgui.	
3.2	<i>Activitat d'estructuració</i>	El professor repassa en veu alta què han fet bé i en què s'han equivocat a les dues primeres parts de la 2ª TASCA. Retorn de la fitxa als grups.	Cada alumne assegut amb els companys de grup que li hagin tocat, mirant la pissarra. Suport d'una presentació visual, si convé.	5'
3.3	<i>Activitat de desenvolupament</i>	Explicació de la tercera part d'una enquesta dialectal: la redacció de les preguntes i la cerca d'imatges que les acompanyin. Explicació de la presentació oral del proper dia.	Cada alumne assegut amb els companys de grup que li hagin tocat, escoltant el professor.	5'
3.4	<i>Activitat d'aplicació</i>	Esmena en grup dels possibles errors en les dues primeres parts de la 2ª TASCA. Realització de la tercera part (redacció de les preguntes).	Cada alumne assegut amb els companys de grup que li hagin tocat, amb la fitxa de la tasca, bolígraf i Chromebook.	15'
3.5		Tancament de la sessió. Recordatori dels deures pendents i anticipació de com serà la propera classe.	Cada alumne assegut amb els companys de grup que li hagin tocat, escoltant el professor.	5'

5.4.4. Sessió 4

Aquesta quarta sessió està dedicada a exposar els resultats que cada grup d'alumnes ha recollit durant el seu petit treball de camp. Els grups es coavaluen entre si gràcies a una rúbrica senzilla i diàfana. Un cop finalitzades les exposicions, el docent és el que reflexiona en veu alta sobre els resultats (que, molt probablement, deuen palesar que els informants joves són els que menys localismes coneixen). Més tard, recull la segona tasca, ja del tot completada, de cada grup.

La resta de l'hora de classe s'inverteix en analitzar cinc localismes manresans més: *narro*, *rabí*, *-ina*, *platera*, *péixer* i *búrnia*. De nou, abans de copiar la informació de cada paraula a la «Fitxa

de mots manresans» (nom, categoria gramatical, definició, nom normatiu i pintar les zones del mapa de Catalunya on es fa servir), es fa un núvol de paraules a partir de les imatges per saber com en diuen els alumnes. Per últim lloc, el professor fa un tancament de la sessió i anticipa com serà la vinent.

Situació d'aprenentatge <i>Parlarem les paraules del nostre món</i>				
n^a	Tipus d'activitat	Descripció de l'activitat d'aprenentatge	Agrupament de l'alumnat i material	Temporització
4.1		Recapitulació de la sessió anterior. Explicació general i a tall d'índex de com es desenvoluparà la sessió.	Cada alumne al seu lloc, escoltant el professor.	5'
4.2	<i>Activitat d'estructuració</i>	Exposicions orals dels grups per comentar els resultats que han trobat. Coavaluació. Recollida de la 2 ^a TASCA de cada grup.	Cada alumne assegut amb els companys de grup que li hagin tocat, escoltant les exposicions i amb les fitxes de coavaluació.	25'
4.3	<i>Activitat de desenvolupament</i>	Anàlisi de 5 localismes més: <i>narro, rabí, -ina, platera, péixer i búrnia</i> . Confecció d'un núvol de paraules amb cada mot.	Cada alumne al seu lloc, mirant la pissarra, amb la «Fitxa de mots manresans». Suport d'una presentació visual. Chromebook quan calgui.	20'
4.4		Tancament de la sessió. Anticipació de com funcionarà la propera.	Cada alumne al seu lloc, escoltant el docent.	5'

5.4.5. Sessió 5

En aquesta sessió, després que el professor hagi fet una represa de com va ser l'anterior, s'aprofita per fer conèixer als alumnes cinc mots locals més: *burrot, xotro, -a, flòstic, patac* i *estafori*, seguint el mateix procediment que en les dues sessions anteriors: fitxa de localismes i Mentimeter. A

continuació ja s'introdueix una lliçó sobre els processos de formació de paraules a partir dels localismes *bitenet* (derivació, com a diminutiu), *(es)tira-pit* i *feina-fuig* (composició). Primer de tot se'ls explica la “fitxa tècnica” d'aquests tres mots —de nou: nom, categoria gramatical, definició, nom normatiu i zones d'ús—, obviant aquesta vegada la part del núvol de paraules al Mentimeter, i posteriorment s'explica la teoria dels dos processos de formació de paraules, amb un suport en forma de fitxa per als alumnes.

Els alumnes, durant els minuts de classe que sobrin, poden començar practicar aquest nou aprenentatge per mitjà d'exercicis que hi ha a la fitxa d'omplir buits, de crear paraules i de relacionar conceptes, que són la tercera tasca de la situació d'aprenentatge. Els hauran d'acabar de deures per a la propera sessió, cosa que el docent recordarà abans que s'acabi l'hora de classe.

Situació d'aprenentatge <i>Parlarem les paraules del nostre món</i>				
n^a	Tipus d'activitat	Descripció de l'activitat d'aprenentatge	Agrupament de l'alumnat i material	Temporització
5.1		Represa de la sessió anterior. Explicació general i a tall d'índex de com es desenvoluparà la sessió.	Cada alumne al seu lloc, escoltant el professor.	5'
5.2	<i>Activitat de desenvolupament</i>	Anàlisi de 5 localismes més: <i>burrot</i> , <i>xotro</i> , <i>-a</i> , <i>flòstic</i> , <i>patac</i> i <i>estafori</i> . Confecció d'un núvol de paraules amb cada mot.	Cada alumne al seu lloc, mirant la pissarra, amb la «Fitxa de mots manresans». Suport d'una presentació visual. Chromebook quan calgui.	20'
5.3	<i>Activitat de desenvolupament</i>	Explicació dels processos de derivació i composició a partir dels localismes <i>bitenet</i> , <i>(es)tira-pit</i> i <i>feina-fuig</i> .	Cada alumne al seu lloc, mirant la pissarra, amb la «Fitxa de mots manresans» i una fitxa sobre els dos processos de formació.	20'

5.4	<i>Activitat d'aplicació</i>	Començar a fer els deures dels processos de formació de paraules (3ª TASCA).	Cada alumne al seu lloc, amb la fitxa sobre els dos processos de formació i un bolígraf.	5'
5.5		Tancament de la sessió. Recordatori dels deures i anticipació de com funcionarà la propera.	Cada alumne al seu lloc, escoltant el professor.	5'

5.4.6. Sessió 6

Sessió de ludificació. Primer de tot, quan el docent ja hagi fet una recapitulació de la sessió anterior, es corregiran els deures de la tercera tasca sobre els processos de composició i de derivació. En segon lloc, començarà un joc en què els alumnes, agrupats de la mateixa manera que quan van fer les enquestes dialectals, hauran de cercar per l'aula (o en una altra aula més grossa) objectes o imatges que representin paraules compostes: el Ral·li dels Mots Perduts. Quan trobin una Paraula Perduda (que pot ser un dels localismes treballats o una paraula derivada o composta qualsevol), hauran d'ensenyar-la a la resta del grup i dir-la en veu alta. Es donen punts positius per cada paraula trobada i anomenada correctament.

A continuació, quan s'acabi el joc, el professor explicarà la teoria de les onomatopeies a partir dels localismes *pipiripip*, *barrip-barrap* i *pioc*, *-a*. Igual que a la classe anterior, primerament se'ls explica la "fitxa tècnica" de *barrip-barrap* i de *pioc*, *-a*, obviant també la part del núvol de paraules al Mentimeter, i després es procedeix a la teoria, amb un suport en forma de fitxa per als alumnes que també inclou uns exercicis de pràctica, com a quarta tasca de la situació d'aprenentatge.

Abans que la sessió finalitzi, el professor recollirà la tercera i la quarta tasca per assegurar-se que els alumnes les han fetes i per corregir la quarta. Avançarà com anirà la propera sessió.

Situació d'aprenentatge <i>Parlarem les paraules del nostre món</i>				
n^a	Tipus d'activitat	Descripció de l'activitat d'aprenentatge	Agrupament de l'alumnat i material	Temporització
6.1		Represa de la sessió anterior. Explicació general i a tall	Cada alumne al seu lloc, escoltant el	5'

		d'índex de com es desenvoluparà la sessió.	professor.	
6.2	<i>Activitat de desenvolupament</i>	Correcció conjunta dels deures (3ª TASCA).	Cada alumne al seu lloc, amb la fitxa sobre els dos processos de formació.	5'
6.3	<i>Activitat d'aplicació</i>	Joc del Ral·li dels Mots Perduts.	Tots els alumnes, per grups, es mouen per l'espai de la classe.	20'
6.4	<i>Activitat de desenvolupament</i>	Explicació de què són les onomatopeies a partir dels localismes <i>pipiripip</i> , <i>barrip-barrap</i> i <i>pioc</i> , -a.	Cada alumne al seu lloc, mirant la pissarra, amb la «Fitxa de mots manresans» i una fitxa sobre els mots onomatopeics.	10'
6.5	<i>Activitat d'aplicació</i>	Fer els exercicis de les onomatopeies (4ª TASCA).	Cada alumne al seu lloc, amb la fitxa sobre els mots onomatopeics i un bolígraf.	10'
6.6		Tancament de la sessió. Recollida de la fitxa de les TASQUES 3ª i 4ª. Anticipació de com funcionarà la propera.	Cada alumne al seu lloc, escoltant el professor.	5'

5.4.7. Sessió 7

Després de repassar què es va fer a la sessió passada, el professor retorna la tercera i la quarta tasca revisades. Continua la classe explicant dos fenòmens dialectals diferents: la fossilització de l'article salat a principi de mot i la pèrdua del diftong creixent. Per exemplificar-los, es fa referència als topònims propers de Sant Feliu Sasserra, Sant Martí Sesgueioles, Sant Esteve Sesrovires i les Escodines (barri de Manresa), i als mots *aiga*, *llenga* i *coranta*, respectivament. Els alumnes, abans de tot això, han rebut una fitxa amb la teoria resumida.

Els alumnes reben una fitxa amb el mapa comarcal de Catalunya i, com a cinquena tasca, han de situar-hi la llista de toponímia amb article salat fossilitzat que hi hagi a l'enunciat. Havent fet, el docent empra l'article salat i el localisme manresà *punxir* (també propi de Mallorca i de Menorca) com a introducció per començar a explicar el dialecte balear. Més tard, a partir del mot *musica*, que a Manresa es pronuncia de manera plana com en català septentrional, s'explica el dialecte rossellonès. S'expliquen de manera superficial, amb no gaire aprofundiment, per adaptar-se al nivell de 1r d'ESO, limitant l'explicació al lèxic. Els alumnes han de prendre apunts a l'espai en una fitxa. Per repassar el lèxic dialectal que acaben d'aprendre (balear i rossellonès), han de completar un qüestionari digital a través de [Wizer](#), que és la sisena tasca i es podria considerar un petit control. Finalment, el docent recull la cinquena tasca i avança els continguts de la sessió vinent.

Situació d'aprenentatge <i>Parlarem les paraules del nostre món</i>				
n^a	Tipus d'activitat	Descripció de l'activitat d'aprenentatge	Agrupament de l'alumnat i material	Temporització
7.1		Recapitulació de la sessió anterior. Explicació general i a tall d'índex de com es desenvoluparà la sessió. Retorn de les TASQUES 3 ^a i 4 ^a revisades.	Cada alumne al seu lloc, escoltant el professor.	5'
7.2	<i>Activitat de desenvolupament</i>	Explicació de la teoria dels fenòmens dialectals a partir de topònims propers i <i>aiga</i> , <i>llenga</i> i <i>coranta</i> .	Cada alumne al seu lloc, escoltant el professor, amb una fitxa de la teoria resumida. Suport visual.	10'
7.3	<i>Activitat d'estructuració</i>	5 ^a TASCA: els alumnes situen la toponímia amb article salat en un mapa de Catalunya.	Cada alumne al seu lloc, amb la fitxa de la 5 ^a tasca i Chromebook, si cal.	5'
7.4	<i>Activitat de desenvolupament</i>	Explicació del dialecte balear a partir de l'article salat i del	Cada alumne al seu lloc, escoltant el	10'

		localisme manresà <i>punxir</i> .	professor. Suport visual.	
7.5	<i>Activitat de desenvolupament</i>	Explicació del dialecte rossellonès a partir de la pronúncia plana de <i>musica</i> .	Cada alumne al seu lloc, escoltant el professor. Suport visual.	10'
7.6	<i>Activitat d'estructuració</i>	Realització d'un test Wizer per repassar el lèxic dialectal après (6ª TASCA).	Cada alumne al seu lloc, amb un Chromebook.	10'
7.7		Tancament de la sessió. Recollida de la fitxa de la 5ª TASCA. Avançament de com funcionarà la propera.	Cada alumne al seu lloc, escoltant el docent.	5'

5.4.8. Sessió 8

En aquesta vuitena sessió, que probablement és una de les més teòriques de la situació d'aprenentatge, es retorna la cinquena tasca als alumnes al principi de la classe, prèviament corregida i revisada pel professor. Després d'això, s'expliquen els dialectes nord-occidental, valencià, central i alguerès. Els dos primers dialectes s'introdueixen, respectivament, a partir dels localismes *timó* i *fato*. Els alumnes han de prendre apunts a la fitxa que se'ls havia proporcionat a la classe anterior, després de les anotacions sobre el baleàric i el rossellonès, i, com a estructuració de tot plegat i com a setena tasca, han d'elaborar un mapa dialectal dels Països Catalans, amb cada varietat geogràfica ben diferenciada, el nom polític de la regió i uns exemples de lèxic del dialecte escrits dins de la delimitació de cada varietat. El docent recull la fitxa amb els apunts i la sisena tasca abans de tancar la sessió.

Situació d'aprenentatge <i>Parlarem les paraules del nostre món</i>				
n^a	Tipus d'activitat	Descripció de l'activitat d'aprenentatge	Agrupament de l'alumnat i material	Temporització
8.1		Represa de la sessió anterior. Explicació general i a tall	Cada alumne al seu lloc, escoltant el	5'

		d'índex de com es desenvoluparà la sessió. Retorn de la 5 ^a TASCA.	professor.	
8.2	<i>Activitat de desenvolupament</i>	Explicació del dialecte nord-occidental a partir del mot <i>timó</i> .	Cada alumne al seu lloc, escoltant el professor, amb la «Fitxa de mots manresans». Suport visual.	10'
8.3	<i>Activitat de desenvolupament</i>	Explicació del dialecte valencià del mot <i>fato</i> .	Cada alumne al seu lloc, escoltant el professor, amb la «Fitxa de mots manresans». Suport visual.	10'
8.4	<i>Activitat de desenvolupament</i>	Explicació del dialecte alguerès i del central.	Cada alumne al seu lloc, escoltant el professor. Suport visual.	10'
8.5	<i>Activitat d'estructuració</i>	7 ^a TASCA: elaboració d'un mapa dialectal dels Països Catalans.	Cada alumne al seu lloc, amb la fitxa de la 6 ^a tasca.	15'
8.6		Tancament de la sessió. Recollida de la fitxa de la 7 ^a TASCA. Avançament de com funcionarà la propera.	Cada alumne al seu lloc, escoltant el docent.	5'

5.4.9. Sessió 9

Havent fet una represa del que es va fer a la classe anterior i havent retornat la setena tasca corregida, el professor posa sis cançons, una cantada en cada dialecte, mentre els alumnes en segueixen la lletra impresa en una fitxa. Tot seguit, comenta en veu alta que, per culpa del fet que moltes paraules dialectals com les que han après fins al moment (tant les de Manresa i el Bages com les dels altres dialectes) no estiguin admeses als diccionaris, entre altres factors, n'hi ha que es van

perdent, i que un senyal d'això és que la gent jove que van enquestar al començament de la situació d'aprenentatge ja no reconeixia alguns dels mots manresans.

Arran d'això, s'organitza un debat conduït pel docent en què els estudiants han de discutir si val la pena, fer memòria i recuperar aquest lèxic que cada cop va quedant més i més arraconat en la parla de la gent gran. El docent va apuntant a la pissarra totes les idees importants que en sorgeixin. Un cop el debat s'ha acabat, els recorda el producte final de la situació d'aprenentatge: la samarreta personalitzada. Abans, però, cal que escriguin una carta a l'Ajuntament de Manresa amb la intenció de persuadir el senyor batlle perquè els deixi vendre les samarretes en una parada de la propera Festa Major. La idea és que els estudiants es valguin dels arguments i de les idees que han derivat del debat.

Per tant, la vuitena tasca consisteix en redactar individualment una carta que, d'una banda, reflexioni sobre la riquesa i la diversitat dialectal i, de l'altra, tingui la intenció argumentativa de convèncer l'ajuntament. D'aquesta manera, es prepara el terreny per al producte final (la samarreta) i, alhora, s'apliquen els sabers apresos durant la situació d'aprenentatge. Abans que els alumnes posin fil a l'agulla amb l'escriptura, el professor els ha d'entregar una base d'orientació amb els passos que han de seguir per escriure la carta i que ell comenta en veu alta. L'elaboració del text argumentatiu es farà de la manera següent: en un full que els alumnes hauran de doblegar de manera que esdevingui un tríptic, aprofitaran la primera columna del tríptic per plantejar-hi l'estructura de la carta i els arguments principals que hi volen fer aparèixer; la segona columna, per escriure-hi una primera versió del text, com un esborrany; i la tercera, per escriure-hi la versió definitiva de la carta.

En aquesta sessió es comença amb la primera columna. El professor recull la tasca abans que s'acabi la classe i anticipa què es farà a la que ve.

Situació d'aprenentatge <i>Parlarem les paraules del nostre món</i>				
n^a	Tipus d'activitat	Descripció de l'activitat d'aprenentatge	Agrupament de l'alumnat i material	Temporització
9.1		Represa de la sessió anterior. Explicació general i a tall d'índex de com es desenvoluparà la sessió. Retorn de la 7 ^a TASCA.	Cada alumne al seu lloc, escoltant el docent.	5'
9.2	<i>Activitat</i>	Escolta de cançons en diversos	Cada alumne al seu	10'

	<i>d'estructuració</i>	dialectes.	lloc, escoltant la música.	
9.3	<i>Activitat d'estructuració</i>	Debat conduït pel professor: és important, conservar els mots d'un dialecte? Per què? El professor va apuntant les idees clau a la pissarra.	Cada alumne al seu lloc, escoltant el professor o els companys i mirant a la pissarra.	10'
9.4	<i>Activitat d'estructuració</i>	Explicació i presentació del producte final.	Cada alumne al seu lloc, escoltant el docent.	5'
9.5	<i>Activitat de desenvolupament</i>	Explicació del gènere discursiu: una carta a l'Ajuntament de Manresa.	Cada alumne al seu lloc, amb la base d'orientació, escoltant el docent. Suport visual.	5'
9.6	<i>Activitat d'aplicació</i>	Redacció, individualment, de la carta a l'ajuntament (8 ^a TASCA). Primera columna: estructura i idees principals.	Cada alumne al seu lloc, amb el tríptic de la vuitena tasca, la base d'orientació i un bolígraf.	15'
9.7		Tancament de la sessió. El professor recull la 8 ^a TASCA. Anticipació de com funcionarà la propera classe.	Cada estudiant al seu lloc, escoltant el professor.	5'

5.4.10. Sessió 10

Arribats a la desena sessió, el docent recorda què s'ha fet a l'anterior a tall d'enllaç i, a continuació, retorna la vuitena tasca del tríptic amb la primera columna corregida i esmenes perquè els alumnes puguin millorar. Es dediquen uns vint minuts a continuar amb la redacció del text argumentatiu: a corregir les esmenes de la primera columna (si cal) i a procedir amb la segona, que és una primera versió de com serà la carta.

Passats aquests vint minuts, el professor recull novament els tríptics per corregir-ne la primera versió de la carta, i explica als alumnes que hauran de dibuixar els localismes manresans que han après durant la situació d'aprenentatge, ja que els seus dibuixos seran els protagonistes de la samarreta personalitzada, i que es decidiran els millors mitjançant una votació en una de les properes classes. D'aquesta manera, ens assegurem que els estudiants faran les il·lustracions amb un mínim de ganes i de qualitat. Els entrega fulls DIN-A4 a cada un, un per cada localisme dels que han estat escollits per a la samarreta¹⁰: *torreta, pipiripip, postada, balaiar, racó, narro, rabí, -ina, platera, búrnia, xotro, -a, flòstic, patac, bitenet, punxir i timó*. Poden fer servir llapis de colors o qualsevol material artístic que vegin adient. Els alumnes es posen a dibuixar fins que el professor clou la sessió.

Situació d'aprenentatge <i>Parlarem les paraules del nostre món</i>				
n^a	Tipus d'activitat	Descripció de l'activitat d'aprenentatge	Agrupament de l'alumnat i material	Temporització
10.1		Represa de la sessió anterior. Explicació general i a tall d'índex de com es desenvoluparà la sessió. Retorn de la 8 ^a TASCA amb la primera columna corregida.	Cada alumne al seu lloc, escoltant el professor.	5'
10.2	<i>Activitat d'aplicació</i>	Redacció, individualment, de la carta a l'ajuntament (8 ^a TASCA). Segona columna: esborrany.	Cada alumne al seu lloc, amb el tríptic de la vuitena tasca, la base d'orientació i un bolígraf.	20'
10.3	<i>Activitat de desenvolupament</i>	Explicació d'on hauran de fer els dibuixos dels localismes. El docent recull la 8 ^a TASCA per corregir els esborranys.	Cada alumne al seu lloc, escoltant el professor.	5'
10.4	<i>Activitat d'aplicació</i>	Il·lustració dels localismes a la «Fitxa de mots manresans».	Cada alumne al seu lloc, amb la «Fitxa de	20'

¹⁰ S'ha valorat que fossin especialment "emblemàtics" i fàcils de representar en dibuix.

			mots manresans» i llapis de colors.	
10.5		Tancament de la sessió. Anticipació de com funcionarà la propera.	Cada alumne al seu lloc, escoltant el professor.	5'

5.4.11. Sessió 11

El professor reprèn la sessió anterior i explica com es desenvoluparà la d'avui. Retorna els tríptics de la vuitena tasca amb la columna del mig, l'esborrany, corregida. Els alumnes, acte seguit, es posen a revisar les correccions i a escriure a la tercera columna del tríptic la versió final i millorada de la carta a l'Ajuntament de Manresa. Aquest cop tenen vint-i-cinc minuts. Un cop han passat, retornen al procés de dibuixar els localismes durant tota la resta de classe. Els cinc minuts abans que s'acabi, el professor recull la vuitena tasca per corregir-la i avaluar-la per mitjà d'una rúbrica de textos argumentatius adaptada a 1r d'ESO.

Les il·lustracions queden de deures per a la propera classe de Català. Els alumnes les hauran de fotografiar i penjar en format JPG o PNG en una tramesa del Classroom creada expressament per a això. No cal que siguin fotografies d'una extrema qualitat —encara que sí que s'ha de poder veure bé el dibuix— perquè de moment serviran únicament per a la votació del proper dia; tan bon punt s'hagin decidit les guanyadores, aquestes ja seran agafades a part i escanejades i fotografiades més professionalment.

El docent, doncs, tanca la classe durant els últims cinc minuts donant unes instruccions semblants.

Situació d'aprenentatge <i>Parlarem les paraules del nostre món</i>				
n^a	Tipus d'activitat	Descripció de l'activitat d'aprenentatge	Agrupament de l'alumnat i material	Temporització
11.1		Represa de la sessió anterior. Explicació general i a tall d'índex de com es desenvoluparà la sessió. Retorn de la 8 ^a TASCA amb la segona	Cada alumne al seu lloc, escoltant el professor.	5'

		columna corregida.		
11.2	<i>Activitat d'aplicació</i>	Redacció, individualment, de la carta a l'ajuntament (8ª TASCA). Tercera columna: versió final.	Cada alumne al seu lloc, amb el tríptic de la vuitena tasca, la base d'orientació i un bolígraf.	25'
11.3	<i>Activitat d'aplicació</i>	Il·lustració dels localismes a la «Fitxa de mots manresans».	Cada alumne al seu lloc, amb la «Fitxa de mots manresans» i llapis de colors.	20'
11.4		Tancament de la sessió. El professor recull la 8ª TASCA per corregir-la. Anticipació de com funcionarà la propera sessió. Recordatori dels deures.	Cada alumne al seu lloc, escoltant el docent.	5'

5.4.12. Sessió 12

A la fi, a l'última sessió de totes de la situació d'aprenentatge, es destina la classe a retornar als alumnes la vuitena tasca de la carta a l'Ajuntament de Manresa corregida i puntuada, a votar els millors dibuixos de localismes a través dels programes [Poll Unit](#) o [Opinion Stage](#). Un cop hagin finalitzat les votacions i es tinguin els dibuixos guanyadors per a la samarreta, es fa, de regal, una petita explicació de refranys, dites i expressions típiques de Manresa. Els alumnes poden seguir-la gràcies a la fitxa que els ha donat el professor. Els dibuixos “sobrers” poden ser enganxats pels alumnes a l'espai buit reservat a les il·lustracions de la seva «Fitxa de mots manresans».

A continuació, es reprendrà el test KPSI que es va fer a la primera sessió per tal d'avaluar quins nous coneixements han assolit els alumnes després de tota la situació d'aprenentatge. Finalment, als últims cinc minuts de la sessió, el docent farà unes conclusions breus de com ha funcionat la intervenció i un petit comiat.

Situació d'aprenentatge <i>Parlarem les paraules del nostre món</i>				
n^a	Tipus d'activitat	Descripció de l'activitat d'aprenentatge	Agrupament de l'alumnat i material	Temporització
12.1		Represa de la sessió anterior. Explicació general i a tall d'índex de com es desenvoluparà la sessió. Retorn de la 8 ^a TASCA amb la tercera columna corregida i nota.	Cada alumne al seu lloc, escoltant el professor.	5'
12.2	<i>Activitat d'aplicació</i>	Votació dels dibuixos més bonics per a la samarreta personalitzada.	Cada alumne al seu lloc, amb el Chromebook.	25'
12.3	<i>Activitat de desenvolupament</i>	Comentari de refranys, expressions i dites pròpies de Manresa.	Cada alumne al seu lloc, amb la fitxa, escoltant el professor.	10'
12.4	<i>Activitat d'aplicació</i>	Recuperació del KPSI inicial.	Cada alumne al seu lloc amb el KPSI i un bolígraf a taula.	10'
12.5		Conclusions de la situació d'aprenentatge i comiat.	Cada alumne al seu lloc, escoltant el docent.	5'

5.5. Orientacions metodològiques

El fil conductor de totes aquestes activitats són unes fitxes que el professor va entregant progressivament als alumnes a mesura que avancen les sessions. Fem un repàs de totes les que s'entreguen al llarg de la situació d'aprenentatge:

- A la primera sessió: una fitxa amb dos requadres perquè els alumnes hi apuntin els mots típics de Manresa que se'ls acudeixen i amb espai perquè hi facin apunts (tasca 1).

- A la segona sessió: una fitxa que alhora serveixi com a base d'orientació per elaborar-hi l'enquesta dialectal en grup (tasca 2).
- A la tercera sessió: la «Fitxa de mots manresans», on hauran d'anar fent la “fitxa tècnica” de cada localisme i que continuaran durant les sessions properes, i una fitxa que serà una base d'orientació per fer una bona exposició oral a classe (culminació de la tasca 2).
- A la quarta sessió: una fitxa que serà la rúbrica senzilla i intuïtiva amb què els alumnes es coavaluïn les exposicions orals.
- A la cinquena sessió: una fitxa que expliqui de manera fàcil i entenedora la teoria de la derivació i la composició, juntament amb exercicis de pràctica (tasca 3).
- A la sisena sessió: una fitxa que expliqui de manera fàcil i entenedora la teoria de les onomatopeies, juntament amb exercicis de pràctica (tasca 4).
- A la setena sessió: una fitxa que expliqui de manera fàcil i entenedora la teoria de la fossilització de l'article salat i la pèrdua del diftong creixent (repassant abans què són els diftongs i els dos tipus que hi ha, per descomptat), una fitxa amb el mapa comarcal de Catalunya perquè hi situïn la toponímia amb article salat (tasca 5) i una fitxa on puguin fer els apunts sobre els dialectes balear i septentrional (i que a la classe següent continuaran amb el nord-occidental, el valencià, l'alguerès i el central).
- A la vuitena sessió: una fitxa on hauran d'elaborar el mapa dialectal dels Països Catalans amb lèxic (tasca 7).
- A la novena sessió: una fitxa amb les lletres de les cançons que escoltaran en diferents dialectes catalans, una base d'orientació en què s'expliquin els passos que s'han de seguir per escriure la carta a l'Ajuntament de Manresa (tasca 8) amb argumentació i una fitxa en blanc per a cada alumne perquè la dobleguin com un tríptic.
- A la desena sessió: quinze fulls DIN-A4 pels dibuixos dels localismes.
- A la dotzena sessió: una fitxa amb les dites, els refranys i les expressions manresanes.

L'alumne haurà d'anar guardant totes les fitxes que se li lliurin en una carpeta que haurà de dur a classe cada dia que toqui l'assignatura de Català. Les fitxes que funcionen com a base d'orientació pretenen ser un guiatge per a l'alumne a l'hora de confeccionar textos de certa complexitat. Ara bé, no s'hauran de refiar sols de la base d'orientació: el docent les haurà de llegir en veu alta i, si cal, anar aclarint tots els dubtes que tingui el grup.

Cal recordar que hi ha una activitat (la tasca 6) que es fa mitjançant una plataforma anomenada Wizer en què els alumnes repassen i classifiquen el lèxic que han anat aprenent en funció del dialecte al qual pertany. De fet, l'àmbit digital té força protagonisme, durant la situació d'aprenentatge: els alumnes també necessitaran el Chromebook per confeccionar els núvols de paraules dels localismes i per fer les votacions a la darrera sessió de totes. A més, també els poden

emprar si han de fer consultes ràpides al DIEC2. Tanmateix, s'ha decidit que les tasques d'escriptura es facin en format tradicional, per potenciar l'escriptura manual.

En més d'un cas, les explicacions teòriques del docent aniran acompanyades de presentacions gràfiques, que es penjaran al Classroom del grup-classe abans de cada sessió i serveixen de suport. A banda d'il·lustrar el que es digui oralment, també seran una diversificació dels mitjans de suport que s'adaptarà a les necessitats dels alumnes. A part d'això, és important que el docent adapti la teoria de les explicacions al nivell i als coneixements de 1r d'ESO. En cas que l'alumnat continuï sense entendre-la, haurà de fabricar alguna bastida de suport de l'aprenentatge. S'encortajarà la participació activa dels alumnes mitjançant preguntes focalitzades als alumnes i amb la intenció de generar debat. Ben mirat, per molt que sigui una situació d'aprenentatge que remet al parlar local manresà, les aportacions que facin a l'aula els alumnes que tinguin de primera llengua una que no sigui el català també poden ser immensament riques.

Quan s'estiguin explicant els localismes manresans, s'emfasitzarà la categoria gramatical a la qual pertanyen i per què, per tal que els alumnes exercitin aquestes nocions.

5.6. Vectors

Els vectors són una incorporació del nou currículum d'educació bàsica. El propòsit del currículum és aconseguir una societat justa, democràtica, cohesionada, inclusiva i amb igualtat d'oportunitats, i els vectors representen la concreció a classe d'aquesta voluntat per formar uns futurs ciutadans crítics, actius, constructius, amb aspiracions personals i col·lectives, sostenibles, digitalitzats, més equitatius, més verds, més feministes, més cohesionats, més democràtics i sense desigualtats socioeconòmiques.

En el cas d'aquesta situació d'aprenentatge s'aborda el vector de la qualitat de l'educació de les llengües. La llengua ha sigut des de sempre el mitjà per estructurar el pensament, per analitzar i comprendre el món, per tenir consciència i per transmetre coneixements i adquirir aprenentatges, pertanyin a la branca que pertanyin. La dimensió lingüística, doncs, és fonamental i ha de ser ensenyada als estudiants a l'etapa escolar perquè se'n puguin valdre durant la resta de la seva vida i puguin tenir unes bones habilitats comunicatives.

Parlarem les paraules del nostre món, doncs, és una proposta que serveix avantatjosament al vector lingüístic. Mitjançant l'aprenentatge de dialectologia local i de dialectologia comparada, ajustat als coneixements del curs de 1r de secundària perquè sigui assequible, es persegueix una millora de la competència en llengua de l'alumnat. Al final de la situació d'aprenentatge, és probable —i és, de fet, un dels objectius— que els alumnes en surtin més ben preparats lingüísticament, amb més

coneixements sobre gramàtica, una ment més conscienciada sociolingüísticament i un registre de vocabulari una mica més extens.

5.7. Atenció a la diversitat

Un apartat dedicat a l'atenció a la diversitat és indispensable, si tenim en compte que, com ja s'ha dit al 4.2 («La classe de 1r d'ESO C»), al grup-classe hi ha companys amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE): un alumne amb PI de Llengua Catalana i Literatura, un alumne amb trastorn de conducta, un altre amb un retard de lectoescriptura, una alumna amb problemes emocionals i una altra amb un TCA. En atenció a tot això, doncs, es mostren un seguit de mesures i suports addicionals o intensius per a cada alumne amb NESE:

Mesures i suports intensius	
Alumne	Mesura i suport que es proposa
PI	Adaptacions curriculars dels continguts i dels materials, quan calgui, adaptacions en l'avaluació i suport tutorial, si convé.
Trastorn de conducta	Rutines de classe clares, normes de comportament explícites, expectatives optimistes i reforços positius (elogis), tècniques de negociació i suport de docència addicional, si esdevé necessari.
Retard de lectoescriptura	Suport visual, en la mesura del possible, en les presentacions gràfiques que es projectin a l'aula, concessió de minuts suplementaris a l'hora de copiar apunts i fer exercicis i adaptació del material didàctic, si cal.
Problemes emocionals	Establiment d'un entorn i un clima d'aprenentatge segur i acollidor i suport emocional individualitzat quan calgui.
TCA	Establiment d'un entorn i un clima d'aprenentatge segur i acollidor, suport emocional, sensibilització als companys i planificació individualitzada quan sigui necessari.

D'altra banda, hem de recordar que els alumnes amb el català com a llengua inicial, són minoria a la classe. En aquest sentit, cal establir algunes mesures i suports universals per a tot l'alumnat del grup. Per exemple, s'ha de tenir en compte, amb relació a algunes tasques, com la

primera i la segona, que hi ha companys que poden no tenir familiars o coneguts catalanoparlants i, en conseqüència, gens de contacte amb la parla local manresana. Per aquest motiu, es proposa ser indulgent si aquests estudiants mostren dificultats per completar aquestes tasques. Ara bé, més flexibilitat amb la primera que no pas amb la segona; de fet, en crear els grups de treball de la segona tasca (l'enquesta dialectal), és recomanable fer-ho de tal manera que almenys un dels integrants del grup sigui catalanoparlant perquè, si bé també es poden enquestar vianants del carrer, així tindran més facilitats per dur a terme la recerca.

Per últim, una altra mesura universal és posar l'alumne al centre de l'aprenentatge i, si cal, adaptar el ritme de les sessions.

5.8. Criteris d'avaluació

A l'hora d'avaluar la proposta de situació d'aprenentatge s'han de recordar les competències específiques que es treballen i cercar al currículum quins són els criteris d'avaluació a partir dels quals podem valorar si han assolit o no els objectius d'aprenentatge plantejats.

Indicadors d'avaluació		
Competències	Objectius d'aprenentatge	Criteris d'avaluació
<i>Quines capacitats ha de desenvolupar l'alumnat?</i>	<i>Què volem que aprengui i per a què?</i>	<i>Com sabem que ho ha après?</i>
Llengua Catalana i Literatura		
1. Descriure i valorar la diversitat lingüística i cultural a partir del reconeixement de les llengües de l'alumnat i la	1- Comprendre el significat i l'extensió geogràfica dels localismes.	1.1. Reconèixer la llengua catalana i llurs varietats dialectals, així com la resta de llengües d'origen de l'alumnat, identificant-ne algunes nocions bàsiques i contrastant alguns dels seus trets en manifestacions orals, escrites i
	2- Treballar en grup l'enquesta (dialectal).	
	3- Aprendre els processos de formació lèxica de la derivació i la composició, i fenòmens dialectals com la fossilització	

realitat plurilingüe i pluricultural, per afavorir la transferència lingüística, identificar i rebutjar estereotips i prejudicis lingüístics, i valorar aquesta diversitat com a font de riquesa cultural.	de l'article salat i la pèrdua de diftong creixent.	multimodals. 1.2. Identificar prejudicis i estereotips lingüístics adoptant una actitud de respecte i valoració de la riquesa cultural, lingüística i dialectal, a partir de l'observació de la diversitat lingüística de l'entorn.
	4- Localitzar en un mapa els dialectes del català i saber identificar el lèxic de cadascun.	
	5- Reflexionar oralment i per escrit amb certa profunditat sobre la importància de respectar i preservar la riquesa de les varietats dialectals i de les llengües.	
	7- Familiaritzar-se amb dites, expressions i refranys propis de Manresa.	
2. Comprendre i interpretar textos orals i multimodals recollint el sentit general i la informació més rellevant, la seva forma i el seu contingut, per construir coneixement, formar-se opinió i eixamplar les possibilitats de gaudi i lleure.	1- Comprendre el significat i l'extensió geogràfica dels localismes.	2.1. Comprendre el sentit global, l'estructura, la informació més rellevant en funció de les necessitats comunicatives i la intenció de l'emissor, de textos orals i multimodals senzills de diferents àmbits, analitzant la interacció entre els diferents codis. 2.2. Valorar la forma i el contingut de textos orals i multimodals senzills, avaluant-ne la qualitat, la fiabilitat i la idoneïtat del canal utilitzat, així com l'eficàcia dels procediments comunicatius emprats.
	2- Treballar en grup l'enquesta (dialectal).	
	3- Aprendre els processos de formació lèxica de la derivació i la composició, i fenòmens dialectals com la fossilització de l'article salat i la pèrdua de diftong creixent.	
	6- Classificar els localismes segons la categoria gramatical que els correspon.	
	7- Familiaritzar-se amb dites,	

	expressions i refranys propis de Manresa.	
3. Produir textos orals i multimodals amb coherència, claredat i registre adequats, atenent les convencions pròpies dels diferents gèneres discursius i participar en interaccions orals variades, amb autonomia, per expressar idees, sentiments i conceptes, construir coneixement i establir vincles personals.	5- Reflexionar oralment i per escrit amb certa profunditat sobre la importància de respectar i preservar la riquesa de les varietats dialectals i de les llengües. 9- Expressar-se oralment amb coherència i claredat en una breu presentació en grup.	3.1. Realitzar narracions i exposicions orals senzilles amb diferents graus de planificació sobre temes d'interès personal, social i educatiu ajustant-se a les convencions pròpies dels diversos gèneres discursius, amb fluïdesa, coherència i el registre adequat, en diferents suports i utilitzant de manera eficaç recursos verbals i no verbals. 3.2. Participar de manera activa i adequada en interaccions orals informals, en el treball en equip i en situacions orals formals de caràcter dialogat, amb actituds d'escolta activa i estratègies de cooperació conversacional i cortesia lingüística.
5. Produir textos escrits i multimodals amb adequació, coherència, cohesió, aplicant estratègies elementals de planificació, redacció, revisió, correcció i edició, amb regulació dels iguals i autoregulació progressivament autònoma i atenent les convencions pròpies del gènere	2- Treballar en grup l'enquesta (dialectal).	5.1. Planificar la redacció de textos escrits i multimodals senzills, atesa la situació comunicativa, destinatari, propòsit i canal; redactar esborranys i revisar-los amb ajuda de diàleg entre iguals i instruments de consulta, i presentar un text final coherent, cohesionat i amb el registre

discursiu triat, per construir coneixement i donar resposta de manera informada, eficaç i creativa a demandes comunicatives concretes.	5- Reflexionar oralment i per escrit amb certa profunditat sobre la importància de respectar i preservar la riquesa de les varietats dialectals i de les llengües.	adequat. 5.2. Incorporar procediments bàsics per enriquir els textos, amb precisió lèxica i correcció ortogràfica i gramatical.
9. Mobilitzar el coneixement sobre l'estructura de la llengua i els seus usos i reflexionar de manera progressivament autònoma sobre les eleccions lingüístiques i discursives, amb la terminologia adequada, per desenvolupar la consciència lingüística, augmentar el repertori comunicatiu i millorar les destreses tant de producció oral i escrita com de recepció crítica.	1- Comprendre el significat i l'extensió geogràfica dels localismes.	9.1. Revisar els propis textos de manera guiada i identificar i esmenar alguns problemes de comprensió i producció de textos utilitzant els coneixements explícits sobre la llengua i el seu ús. 9.3. Formular generalitzacions sobre aspectes bàsics del funcionament de la llengua a partir de l'experimentació, comparació i transformació d'enunciats.
	3- Aprendre els processos de formació lèxica de la derivació i la composició, i fenòmens dialectals com la fossilització de l'article salat i la pèrdua de diftong creixent.	
	5- Reflexionar oralment i per escrit amb certa profunditat sobre la importància de respectar i preservar la riquesa de les varietats dialectals i de les llengües.	
Ciències Socials: Geografia i Història		
3. Interpretar els canvis i les continuïtats dels processos històrics, mitjançant la realització de projectes d'investigació i l'ús de fonts primàries i secundàries.	8- Aprendre a situar municipis i comarques de Catalunya en un mapa, i distingir la població i comarca pròpies.	3.3. Representar adequadament informació geogràfica i històrica a través de diverses formes de representació gràfica, cartogràfica i visual.

A banda d'aquests indicadors d'avaluació, caldrà que el docent es fixi en altres detalls: que l'alumne faci un ús correcte dels mitjans digitals, que treballi bé de manera cooperativa, que mostri interès pel que es treballa a classe (per exemple, fent apunts), que sigui organitzat en la feina, que participi i que sigui respectuós amb el professor i els companys.

Vet aquí el percentatge d'avaluació de cada tasca que es duu a terme a la situació d'aprenentatge i de l'actitud i la participació:

- 1^a tasca (reflexió i anotació dels mots propis de Manresa que se'ls acudeixin): **5%**
- 2^a tasca (elaboració d'una enquesta dialectal i exposició oral dels resultats): **20% (10% avaluació per part del docent de la fitxa de l'enquesta + 10% coavaluació de l'exposició)**
- 3^a tasca (activitats de processos de formació de paraules): **5%**
- 4^a tasca (activitats de les onomatopeies): **5%**
- 5^a tasca (emplenar un mapa de Catalunya amb topònims amb article salat): **5%**
- 6^a tasca (test a Wizer per repassar el lèxic dels dialectes catalans): **10%**
- 7^a tasca (elaboració d'un mapa dialectal dels Països Catalans, amb lèxic): **15%**
- 8^a tasca (carta a l'Ajuntament de Manresa per reflexionar i persuadir-lo): **25%**

Actitud i participació: **10%**

Als annexos 7, 8, 9 i 10 s'hi poden trobar les rúbriques per avaluar, respectivament, aquests aspectes de l'àmbit personal i social de l'alumne (actitud i participació), la fitxa de l'enquesta dialectal, perquè els alumnes es coavaluïn l'exposició oral i, finalment, per avaluar la carta persuasiva a l'ajuntament.

El Ral-li dels Mots Perduts, l'activitat lúdica que es fa a la sisena sessió de la situació d'aprenentatge, es té en compte a l'avaluació en forma de punts positius i, per tant, com a bona actitud.

6. PRÀCTICA REFLEXIVA: AVALUACIÓ DELS RESULTATS OBTINGUTS DE L'APLICACIÓ DE LA PROPOSTA I AVALUACIÓ DE LA INTERVENCIÓ

Durant el segon període de pràctiques es va tenir l'oportunitat d'aplicar parcialment aquesta situació d'aprenentatge al grup desitjat, 1r d'ESO C. Com que la professora de Català (i també tutora) del grup-classe no era la meva mentora, va haver de fer un esforç per encabir la proposta a l'horari lectiu de 1r C, i em va poder cedir tres sessions a l'abril: una hora de Tutoria, una hora de Cultura i Valors i una hora d'Anglès en què la docent justament no podia ser-hi. Per una banda, això va suposar una oportunitat molt valuosa per a mi per provar la situació d'aprenentatge i examinar-ne la validesa, però, per l'altra, també va obligar-me a escurçar i simplificar les sessions i els sabers d'aprenentatge. Tampoc no vaig tenir temps de fer el producte final de la samarreta personalitzada amb els localismes, l'explicació de fenòmens lingüístics i dialectals o l'enquesta en grups. Sí que vaig intentar que hi hagués una diversificació de les activitats, però, de tota manera, el que vaig marcar-me com a prioritat fou que els alumnes aprenguessin els dialectes del català, que agafessin d'un mínim d'estima per la riquesa i la diversitat que comporten les llengües i que coneguessin uns vuit o nou localismes de Manresa.

6.1. Avaluació de l'alumnat

D'entrada, s'ha de reconèixer que l'aplicació de *Parlarem les paraules del nostre món*, per limitada que fos, va ser molt i molt enriquidora. Gràcies a l'observació del grup-classe que ja s'havia dut a terme al novembre i a la setmana anterior a la situació d'aprenentatge, ja es gaudia d'una certa coneixença amb el grup, de manera que les classes van executar de manera natural i amena. Em vaig trobar amb uns alumnes altament participatius, encuriosits i entusiastes. Penso que el tema (parla de Manresa i dialectes) va causar-los una reacció molt positiva i va interessar-los genuïnament. En la majoria de sessions van escoltar les meves explicacions amb atenció i jo no havia de fer cap mena d'esforç per desvetllar-los, quan els interpel·lava, perquè sempre tenien opinions a dir i dubtes per interrogar.

Vaig tenir la sort, també, que eren uns estudiants bastant observadors del seu entorn. A la setmana prèvia d'observació, vaig captar com un dels companys, que probablement no era catalanoparlant i havia après el català (estàndard) a l'escola, feia: «Au, no em peguis!», i que una noia li replicava: «No es diu *pegar*, es diu *picar*!»¹¹. Això em va il·lusionar perquè indicava que, en certa manera, alguns d'aquells nois de tretze anys encara tenien una mica de consciència sobre les seves tries lèxiques. Quan, durant la situació d'aprenentatge, els vaig revelar que m'havia fixat en aquesta interacció i que trobava que havia sigut agut per part seva, els va fer gràcia. També eren conscients

¹¹ *Picar* és la forma variant de *pegar* emprada a la Catalunya Central.

que a Manresa pronunciem *més* amb *e* oberta, que en algunes regions es diu *meua* en lloc de *meva* i que hi ha diferents maneres de dir *nosaltres* i *vosaltres* depenent de la zona; sabien que a Lleida es diu *naltres* i *valtres*.

A més a més, les preguntes que plantejaven van ser pertinents i instructives en tot moment. Quan els vaig ensenyar diversos geosinònims arreu del territori catalanoparlant, els va agradar especialment *moix*, i en aquell moment una noia va alçar la mà i va manifestar tímidament que en marroquí, del gat, també en diuen *moix*. Concretament, مش [muf:]. Vaig agrair-li haver aportat una dada tan interessant i vaig assenyalar a tots els companys que aquest era un dels motius pel qual és tan important amarar-nos de la riquesa de les llengües i els seus dialectes: per conèixer món i aprendre'n de noves. També els va interessar molt l'article salat del balear i que en català septentrional diguin *t'estimi* i no *t'estimo*.

Una altra alegria que em va retre l'aplicació de la situació d'aprenentatge, per bé que breu, fou constatar que l'alumne amb trastorn de conducta —que, habitualment, no estava mai atent a classe i es mostrava desmotivats en qualsevol activitat que es proposava— estava molt receptiu a les explicacions i intervenia sovint, sobretot quan s'ensenyaven els localismes. És probable que, com que era un dels pocs alumnes catalanoparlants de classe i la seva família era de pagès, estigués molt en contacte amb tot aquell vocabulari autènticament manresà, perquè en reconeixia una bona part. A la darrera sessió, quan els vaig demanar després del KPSI final que em diguessin si havien gaudit de les classes, aquest alumne em va escriure: «En veritat he après molt.»

A propòsit del KPSI final¹², es pot detectar si hi va haver cap aprenentatge de nous conceptes per part dels estudiants. És evident que, en el decurs de només tres sessions, és molt difícil que es produeixi una millora gaire substancial. Tanmateix, es veu que, en comparació amb els resultats de l'enquesta inicial, a la sessió final hi havia molts més alumnes que sabessin i poguessin definir què és *català estàndard*, *dialecte* i *parlar local* i, en menor mesura, *subdialecte*. En l'estandardització no s'hi va poder incidir gaire per falta de temps, però alguns estudiants ja manifesten que el concepte els sona una mica més.

Els conceptes *nom*, *lèxic* i *adjectiu* es mantenen si fa no fa igual que a la primera sessió. *Localisme* continua generant confusió, però almenys ja hi ha més estudiants que saben què és, a l'última sessió. La majoria encara no saben definir *lèxic*, si bé com a mínim n'hi ha més que saben més o menys què és. Veiem, però, que han après a definir què és un *verb* i que hi ha hagut una certa millora de comprensió dels conceptes *adverbi*, *onomatopeia* i *topònim*, malgrat que no hi hagués temps d'aprofundir-hi gaire. *Sinònim* i *diminutiu* també experimenten una millora.

¹² Els resultats de l'enquesta final, resposta pels vint-i-quatre alumnes que van assistir a la última sessió de la situació d'aprenentatge, es poden trobar a l'annex 4 d'aquest treball.

Considerant que només foren tres sessions i prou, es pot dir que no són uns resultats gens negatius, i que s'hi pot observar una millora en bastants aspectes. Fet i fet, també s'ha de tenir en compte que hi ha quatre alumnes que es van perdre almenys una de les sessions, un possible motiu pel qual no controlaven alguns termes. Si tots els alumnes haguessin pogut tenir accés a una situació d'aprenentatge sencera, qui sap si els gràfics del KPSi no serien encara més esperançadors. També hem de comptar amb el fet que, com que el desenvolupament de la intervenció no es va fer en franges horàries que no eren de Català, els alumnes nouvinguts (un peruà i una colombiana) eren a classe amb els seus companys, i no a l'aula d'acollida; per a ells, inevitablement, devia ser més difícil seguir les sessions. En tot cas, es va fer tot el possible per incloure'ls, i a cada sessió es va fer esment d'uns quants peruanismes i colombianismes lèxics.

Finalment, una altra evidència que es conserva de la participació dels alumnes de 1r C en la situació d'aprenentatge són alguns dels núvols de paraules del Mentimeter i els dibuixos que van fer dels localismes apresos, una de les activitats que sí que vaig poder dur a terme. Es poden trobar com a cinquè i sisè annex en aquest Treball de Fi de Màster, també.

6.2. Avaluació de la situació d'aprenentatge segons el Disseny Universal d'Aprenentatge (DUA)

De la mateixa manera que hem avaluat la resposta de l'alumnat davant de la situació d'aprenentatge, també cal avaluar la pròpia SA i veure quins n'han sigut els punts forts i els punts febles. Una bona manera de fer-ho és a través del Disseny Universal d'Aprenentatge (DUA), un model que aposta per la creació de contextos d'aprenentatge que presentin múltiples maneres de presentar la informació, l'acció i la representació de les situacions d'aprenentatge. Ras i curt, és una manera de plantejar l'ensenyament que té en compte totes les realitats que hi ha a dins de l'aula i que es basa en tres principis bàsics: acció i expressió, presentació i implicació. Es pot comprovar si la situació d'aprenentatge que vaig dur a terme de forma reduïda, en tres sessions, els aconsegueix, basant-nos en les nou pautes següents.

Pauta 1. Proporcionalitzar diverses opcions per a la percepció.	
1.1. Oferir opcions que permetin personalitzar la presentació del contingut.	Sí: els alumnes podien prendre apunts personals per completar la informació.
1.2. Oferir alternatives a la informació auditiva.	Sí: també hi havia informació escrita i visual.
1.3. Oferir alternatives a la informació visual.	Sí: també hi havia informació auditiva.

Pauta 2. Oferir diverses opcions de llenguatge, expressions matemàtiques i símbols.	
2.1. Clarificar el vocabulari i els símbols.	Sí, especialment els conceptes nous que podien resultar-los desconeguts.
2.2. Explicar la sintaxi i l'estructura dels elements presentats.	Sí, s'intentava fer servir una sintaxi clara i entenedora, al nivell de 1r.
2.3. Proporcionar ajudes per interpretar el text, la notació matemàtica i els símbols.	Sí: per exemple, el suport individual.
2.4. Promoure la comprensió dels continguts a través de diferents llengües i llenguatges.	No es feia cap canvi de llengua, tractant-se de l'assignatura de Català, però sí que s'adaptava el llenguatge perquè fos menys tècnic.
2.5. Proporcionar alternatives al text a través de diferents mitjans (imatge, vídeo, so...).	Sí: a les presentacions hi havia moltes imatges i es va reproduir un episodi de <i>Caçadors de paraules</i> .

Pauta 3. Proporcionar opcions per a la comprensió.	
3.1. Activar els coneixements previs.	Sí: a través d'una enquesta KPSI i una reflexió en veu alta.
3.2. Posar de relleu patrons, característiques fonamentals, idees principals i relacions entre idees.	Sí: cada sessió es va introduir amb una recapitulació i s'anaven connectant les idees.
3.3. Guiar el processament d'informació, la visualització i la manipulació proporcionant estratègies de pensament i d'acció.	Més o menys, no s'hi incidia especialment.
3.4. Potenciar la transferència i la generalització dels aprenentatges.	Sí: es van fer mencions de transferència lingüística a altres idiomes.

Pauta 4. Proporcionar diverses maneres per a la interacció física.	
4.1. Proporcionar diversos mètodes de resposta i navegació.	Sí: a través del núvol de paraules del Mentimeter, per exemple.
4.2. Assegurar l'accessibilitat de les eines i la tecnologia de suport.	Sí: es comprovava que tots els alumnes poguessin accedir als mitjans digitals.

Pauta 5. Oferir diverses opcions per a l'expressió i la comunicació.	
5.1. Utilitzar múltiples mitjans per garantir la comunicació.	Sí.
5.2. Utilitzar diverses eines per a la construcció i la comprensió.	Sí: oralment, per escrit i digitalment.
5.3. Oferir diversos nivells de suport per tal de desenvolupar la pràctica.	Sí.

Pauta 6. Proporcionar diverses opcions per a les funcions executives.	
6.1. Donar suport perquè l'alumne estableixi de manera realista els propis objectius.	Sí.
6.2. Ajudar en la planificació i el desenvolupament d'estratègies.	Sí, tot i que de manera millorable.
6.3. Proporcionar recursos i estratègies per gestionar la informació.	Sí, tot i que de manera millorable.
6.4. Oferir els instruments per evidenciar el progrés i la capacitat d'autoavaluar-se.	Sí: donant retroacció a les activitats.

Pauta 7. Proporcionar oportunitats per generar interès.	
7.1. Fomentar l'elecció individual i l'autonomia.	Sí: hi havia activitats que ho permetien i també hi va haver força estones de treball personal (dibuixos).
7.2. Potenciar la rellevància, el valor i l'autenticitat de la informació i les activitats	Sí: en tot moment se'ls ressaltava la utilitat i la rellevància del que se'ls estava explicant. Potser no tant pel que fa a l'autenticitat.
7.3. Minimitzar les causes que generen inseguretat i les distraccions.	Sí, tant com es va poder.

Pauta 8. Donar opcions per mantenir l'esforç i la persistència.	
8.1. Ressaltar la importància dels objectius.	S'hi podria haver incidit més.
8.2. Variar el nivell de dificultat dels recursos que s'ofereixen per aconseguir els reptes.	S'hi podria haver incidit més.
8.3. Impulsar la col·laboració i la comunicació.	Sí, en tot moment.
8.4. Incrementar els comentaris per afavorir la motivació i	Sí.

l'esforç per seguir aprenent.	
-------------------------------	--

Pauta 9. Donar opcions d'autoregulació.	
9.1. Promoure expectatives i creences que fomentin la motivació.	Sí.
9.2. Facilitar estratègies i habilitats de superació i d'autoregulació emocional.	Sí.
9.3. Desenvolupar la reflexió en relació al propi progrés i l'autoavaluació.	No.

En general, veiem que és una situació d'aprenentatge que compleix amb les idees bàsiques i amb la majoria de pautes del Disseny Universal d'Aprenentatge. Així i tot, hi ha unes quantes àrees en els quals es podria millorar. Si mai es presenta l'oportunitat de tornar a aplicar la SA en el futur (i aquest cop de manera completa), es procurarà perfeccionar-la des del punt de vista d'un model d'ensenyament més universal i inclusiu.

7. PROPOSTA DE CONTINUÏTAT AL(S) CENTRE(S)

Després de narrar i avaluar la situació d'aprenentatge *Parlarem les paraules del nostre món*, parcialment aplicada, se'n poden preveure dues opcions de continuïtat: aplicar-la per complet a l'institut Cal Gravat (o bé a un altre de Manresa o del Bages) o adaptar-la perquè pugui ser plasmada en un altre centre de Catalunya.

L'experiència de tres sessions a 1r d'ESO C de Cal Gravat va reeixir, però seria especialment suggestiu veure quina rebuda tindria si s'apliqués la situació d'aprenentatge sencera, amb el repte de dissenyar una samarreta col·lectiva i personalitzada amb totes les noves paraules apreses, pròpies de la localitat. Segurament, la idea d'aquest producte final estimularia encara més l'alumnat i, d'altra banda, exposar-los a noves experiències com ara l'enquesta dialectal i la redacció d'una carta a l'Ajuntament de Manresa els podria brindar uns aprenentatges molt fructífers que faria que veiessin la dialectologia des d'una òptica més pràctica i aplicada a fora de l'aula.

De tota manera, si el desenvolupament sencer d'aquesta proposta didàctica també tingués èxit, es podria plantejar fer algun pas més enllà. Una de les parts de la situació d'aprenentatge que potser queden més arraconades és la lliçó sobre dites, refranys i expressions col·loquials manresanes, perquè queda limitada a la darrera sessió de totes, com un petit tastet, i en realitat és un tema que té moltíssim per oferir. Tal volta es podria posar sobre la taula una amplificació de la situació d'aprenentatge en què aquesta part de l'oralitat prengué més protagonisme, o bé reprendre-ho en una situació d'aprenentatge enterament dedicada a això. Si fos així, potser es podria fer en col·laboració amb l'assignatura rotativa trimestral de La Meva Manresa, des de la qual s'intriquessin els aforismes i les expressions dialectals amb la història de Manresa i les tradicions antigues a les quals van lligades. Així, els alumnes podrien culminar un gran bagatge de coneixements sobre la ciutat i la comarca, tant lingüístics com històrics i culturals.

Una altra proposta de continuïtat que es pot contemplar és variar lleugerament la proposta d'innovació i traslladar-la a algun curs superior, com 4t d'ESO, en què la dialectologia ja tingui més protagonisme a l'aula i el nivell de coneixement dels alumnes sigui superior. No caldria que la situació d'aprenentatge patís gaires canvis, atès que una divulgació dels trets locals sempre és necessària i benvinguda, però sí que se'n podria canviar el producte final de manera que s'ajustés millor al nivell cognitiu dels alumnes: per exemple, podria ser la fabricació de materials educatius, com ara un petit diccionari o un llibre de text amb els aforismes i els trets lingüístics locals, amb exemples d'ús, significat, categoria gramatical i contextualització.

Per últim lloc, convé mencionar que aquesta situació d'aprenentatge també podria ser reutilitzada en un centre educatiu de qualsevol lloc de Catalunya i dels Països Catalans. A tot arreu es parla un dialecte; a tot arreu hi ha, en més o menys mesura, un parlar local i unes paraules pròpies que

s'estan perdent; per tant, una situació d'aprenentatge enfocada a fer-les conèixer a l'alumnat i a conservar-les seria idònia, fos on fos. Fins i tot a la ciutat de Barcelona, es podria reutilitzar; a la capital del Principat també hi ha un lèxic genuí i valuós, per bé que camuflat, i una proposta didàctica així podria fer que tornés a sortir a la llum. Cal dir que reaprofitar la situació d'aprenentatge en un altre indret representaria modelar-la segons el lèxic d'allí i els fenòmens lingüístics i dialectals que hi estiguin relacionats. Nogensmenys, seria un esforç ben recompensat.

8. CONCLUSIONS

A contracorrent de l'inexorable canvi lingüístic i d'una pèrdua cada vegada més clara dels trets distintius dels dialectes i dels parlars, aquest Treball de Fi de Màster s'ha fet amb la intenció de recuperar des del món educatiu, en un context social i lingüístic divers, els trets vernaculars de la parla d'una ciutat mentre, alhora, millora la competència lingüística de l'alumnat. Planteja una intervenció didàctica innovadora respecte de les pràctiques educatives que s'han dut a terme fins a dia d'avui als centres sobre dialectologia: en lloc d'anar concretant des de les varietats dialectals més extenses fins a les més petites, començar des de les més petites, properes a l'alumnat, i escalar a partir d'aquestes, fent dialectologia comparada i incidint en els fenòmens lingüístics.

A simple vista pot semblar una proposta massa audaç, atès que es planteja per ser aplicada al curs de 1r de secundària obligatòria. De tota manera, els impediments són ben pocs si es té en compte en tot moment el nivell de coneixements propi del primer cicle i es restringeixen les lliçons a l'àmbit lèxic, que és probablement el més assequible i a la seva edat. Les activitats preparades (una enquesta dialectal, un joc de ral·li de trobar paraules per la classe, visualitzacions de vídeos...), sobretot la final (dissenyar una samarreta personalitzada amb els mots locals dibuixats), estan especialment pensades per engrescar-los i motivar la seva implicació en la situació d'aprenentatge.

Si bé la situació d'aprenentatge encara no s'ha pogut desenvolupar de manera total, els resultats generalment positius que han derivat de l'aplicació inacabada demostren que pot ser factible. Per una banda, el bon funcionament de les tres sessions a l'aula de 1r C és un pronòstic optimista, ja que evidencia que és un tema que capta l'interès dels alumnes. És sabut que tot allò que tingui a veure amb la dimensió personal i identitària de cadascú resulta curiós i atractiu, i fa venir ganes de saber-ne més. Unes classes sobre la manera com parlem i les paraules que diem esdevenen, consegüentment, curioses i atractives.

La intervenció també es podria considerar productiva perquè cultiva força competències específiques: la 1, la 2, la 3, la 5 i la 9 de l'àrea de Llengua Catalana i Literatura, i la 3 de l'àrea de Ciències Socials: Geografia i Història. A més, també treballa la competència ciutadana, l'emprenedora, la digital i la personal, social i d'aprendre a aprendre, pel que fa a les transversals, i conté el vector de la qualitat de l'educació de les llengües. Atès que una situació d'aprenentatge és un progrés (de dotze sessions, en el cas d'aquesta, per ser específics) i no quelcom puntual, i que els estudiants passen per una evolució que condueix fins al producte final, constituïda per vuit tasques de caràcters força diversos, es pot dir que les exerciten amb temps i amb constància, individualment i col·lectivament.

Cal ser honestos: a causa de les circumstàncies sociopolítiques que s'han viscut i que encara es viuen, ensenyar Llengua Catalana i Literatura als centres educatius s'està convertint en un acte cada

cop més qüestionat i menystingut, també per part dels propis alumnes. En un món que progressa a un ritme vertiginós i que sembla que sols confereixi importància a la productivitat, les coses immaterials, simbòliques i intangibles és com si s'escolessin i les anéssim perdent davant dels nostres ulls. Per què és important, fer memòria? Per què és important, recordar les paraules? Quin valor tenen? No valdria més sucumbir al canvi i deixar-nos aclaparar per aquesta gran roca uniformitzadora? Sens dubte, no. I aquesta situació d'aprenentatge es proposa d'implantar aquesta perserverança en l'alumnat de 1r C de l'institut Cal Gravat de Manresa.

9. BIBLIOGRAFIA

AJUNTAMENT DE MANRESA (2012). *Informe socioeconòmic de Manresa*. Recuperat de:

https://web.manresa.cat/media/docs/arxius/socioeconomic_2012.pdf

(2021). *Padró municipal. Anàlisi semestral de la immigració estrangera a Manresa. 30 de juny de 2021*. Recuperat de:

https://media.manresa.cat/docs/docsArticle/4282/juny_2021_padro.pdf

BOSCH, E. (2013). Variació fonològica a la comarca de la Selva: cap a la desdialectalització? *Col·loqui NACS 2013*. Toronto. Recuperat de:

<https://stel.ub.edu/gevad/sites/default/files/congres/adjunts/1370029974pptNACS2013.pdf>

CUMMINS, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*. (49), 2, 222-251. Disponible a:

<https://www.jstor.org/stable/1169960>

GENERALITAT DE CATALUNYA. CORPORACIÓ CATALANA DE MITJANS AUDIOVISUALS (2013). Manual d'ús. *Llibre d'estil de la CCMA*. Recuperat de:

<https://www.ccma.cat/llibredestil/llengua-comuna/3100049/>

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (2022). Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica, DOGC núm. 8762. Recuperat de: <https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=938401>

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (2022). Resolució EDU/2283/2022, de 15 de juliol, de regulació de la fase de pràctiques prevista a la Resolució EDU/182/2021, de 29 de gener, de convocatòria de concurs oposició per a l'ingrés i accés a la funció pública docent i adquisició de noves especialitats, DOGC núm. 8710. Recuperat de: <https://publica.cat/wp-content/uploads/2022/07/resol.pdf>

DIVERSOS AUTORS (1997). *Aspectes de la llengua catalana al Bages*. Centre d'Estudis del Bages.

GRIERA, A. (1930). *Butlletí de dialectologia catalana. Tortosa i l'Ebre, el català de Manresa, Utzet-Olot i Girona*. Impremta de la Casa de la Caritat.

INSTITUT CAL GRAVAT (2021). *Projecte de Direcció*. Recuperat de:

<https://agora.xtec.cat/iescalgravat/projecte-educatiu/>

(2013). *Projecte Educatiu de Centre*. Recuperat de:

<https://agora.xtec.cat/iescalgravat/projecte-educatiu/>

- INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS (2007). *Diccionari de la llengua catalana* (DIEC2). Recuperat de: <https://dlc.iet.cat/>
- MOLL, F. de B., i ALCOVER, A. M. (1962). Edició electrònica consultable del *Diccionari català-valencià-balear* (DCVB). Recuperat de: <https://dcvb.iec.cat/>
- MONTOYA, B. (2002). L'estudi del canvi lingüístic segons la sociolingüística (aplicació a la morfologia del català balear). Dins M. Antònia CANO [et al.] (Eds.) *Les claus del canvi lingüístic* (275-300). Universitat d'Alacant. Disponible a: <http://hdl.handle.net/10045/24366>
- OBRADORS, R. (2022). *Localismes en el lèxic del jovent manresà: pèrdua o pervivència?* [Treball universitari no publicat], Universitat de Barcelona, Barcelona.
- PUIG, J. (2020). El parlar de Manresa. *El Pou de la gallina*. (363) 12-20. Recuperat de: <https://www.elpou.cat/noticia/3740/parlar-manresa>
- RADATZ, H. (2007). De la Mallorca preturística a la moderna. La desdialectalització del català de Mallorca. *Els Marges: revista de llengua i literatura*. (81) 29-41. Disponible a: <https://raco.cat/index.php/Marges/article/view/142105>
- RIPOLL, M. (2020). *El tractament de la varietat dialectal a les aules: Recursos didàctics a partir del cas de l'eivissenc* [Treball de fi de Grau, Universitat de les Illes Balears]. Disponible a: https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/153413/Ripoll_Ribas_MariadelMar.pdf?sequence=1
- ROYO, L. (2016). L'extensió velar dels verbs *anar*, *fer*, *veure* i *haver* en el parlar dels joves de Manresa. *Treballs de sociolingüística catalana*. (26) 163-180. Disponible a: <https://raco.cat/index.php/TSC/article/view/316436>
- TEGEGNE, W. (2015). The Use of Dialects in Education and Its Impacts on Students' Learning and Achievements. *Education Journal*. (4), 5, 263-269. Recuperat de: https://www.researchgate.net/publication/293042392_The_Use_of_Dialects_in_Education_and_Its_Impacts_on_Students'_Learning_and_Achievements
- TURON, S. (2020). *La influència del sistema educatiu en la creació d'un estàndard occidental a les Terres de l'Ebre* [Treball de fi de Grau, Universitat Pompeu Fabra]. Disponible a: <http://hdl.handle.net/10230/47737>
- VALLS, E. (2008). La desdialectalització del català nord-occidental: cap a una convergència total amb l'estàndard? *De Lingua Aragonensi. Revista de la Societat de Lingüística Aragonesa*. (4) 55-89. Recuperat de:

https://www.researchgate.net/publication/331963183_La_desdialectalitzacio_del_catala_nord-occidental_cap_a_una_convergencia_total_amb_l'estandard

VENY, J, i MASSANELL, M. (2015). *Dialectologia catalana. Aproximació pràctica als parlars catalans*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

VIAPLANA, J. (1991). Comparació interdialectal i llengua. *Llengua i literatura*. (4) 215-242. Recuperat de: <https://raco.cat/index.php/LlenguaLiteratura/article/view/220369>

XTEC (s.d.). Història de Cal Gravat. Recuperat de: <https://agora.xtec.cat/iescalgravat/linstitut/historia/>

(2019). La meva Manresa 3 – Qui som?. Recuperat de:

<https://blocs.xtec.cat/xcbprojecte320/2019/06/05/la-meva-manresa-3-qui-som/>

10. ANNEXOS

ANNEX 1.

Enquestes dialectals del cas pràctic *Localismes en el lèxic del jovent manresà: pèrdua o pervivència?*

COM EN DIUS...?

RESPOSTES DELS INFORMANTS

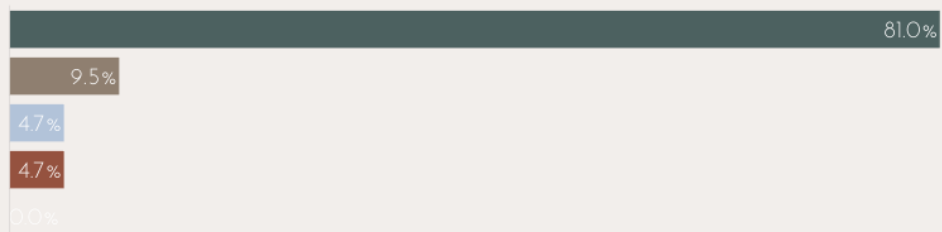
■ torreta ■ test



"TORRETA"

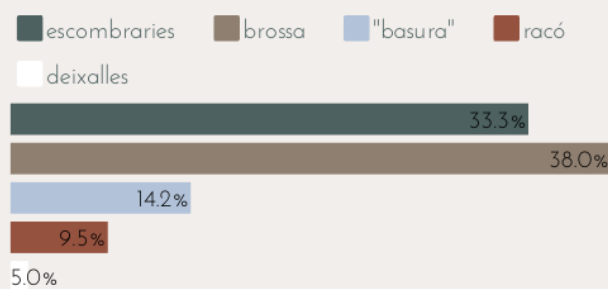
RESPOSTES DELS INFORMANTS

■ El diu ■ El diu de vegades
■ L'ha sentit a dir (amics) ■ L'ha sentit a dir (parents)
■ No el diu ni l'ha sentit a dir mai



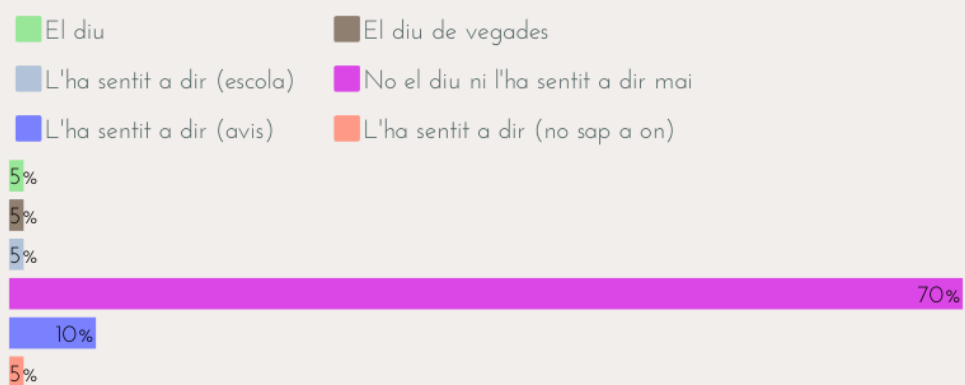
COM EN DIUS...?

RESPOSTES DELS INFORMANTS



"RACÓ"

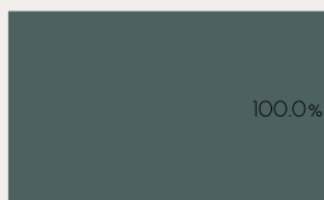
RESPOSTES DELS INFORMANTS



COM EN DIUS...?

RESPOSTES DELS INFORMANTS

■ tres en ratlla



"NARRO"

RESPOSTES DELS INFORMANTS

■ El diu

■ L'ha sentit a dir (amics)

■ L'ha sentit a dir (avis)

■ No el diu ni l'ha sentit a dir mai

■ El diu de vegades

■ L'ha sentit a dir (escola)

■ L'ha sentit a dir (no sap a on)

0%

0%

0%

0%

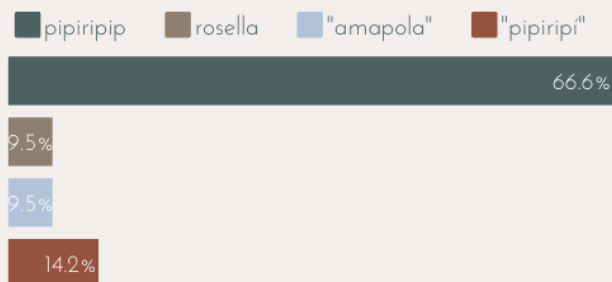
0%

0%

100%

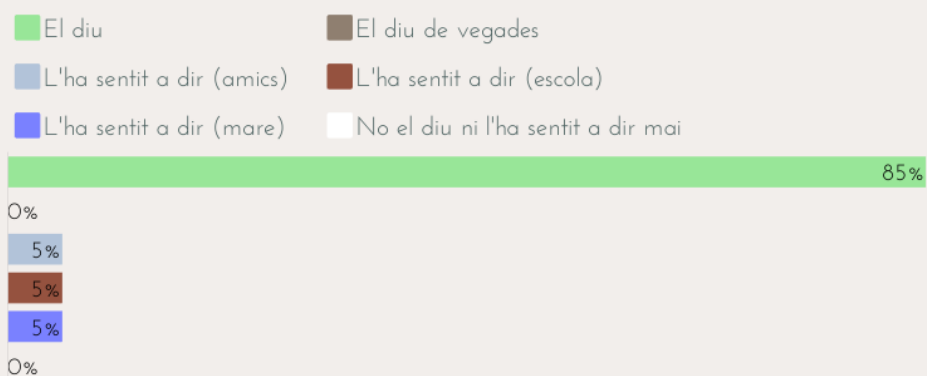
COM EN DIUS...?

RESPOSTES DELS INFORMANTS



"PIPIRIPIP"

RESPOSTES DELS INFORMANTS



COM EN DIUS...?

RESPOSTES DELS INFORMANTS

punxir punxar



"PUNXIR"

RESPOSTES DELS INFORMANTS

El diu El diu de vegades
 L'ha sentit a dir (amics) L'ha sentit a dir (escola)
 L'ha sentit a dir (pares) No el diu ni l'ha sentit a dir mai
 L'ha sentit a dir (avis)

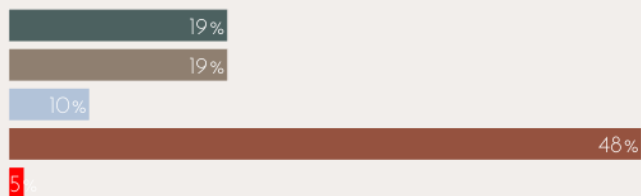


COM EN DIUS...?

RESPOSTES DELS INFORMANTS

■ Ovella/eta ■ Cabra/eta ■ Cabrit ■ Xai/et

■ Be



"BITENET"

RESPOSTES DELS INFORMANTS

■ El diu

■ El diu de vegades

■ L'ha sentit a dir (familiars pagesos)

■ No el diu ni l'ha sentit a dir mai

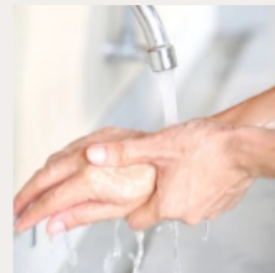
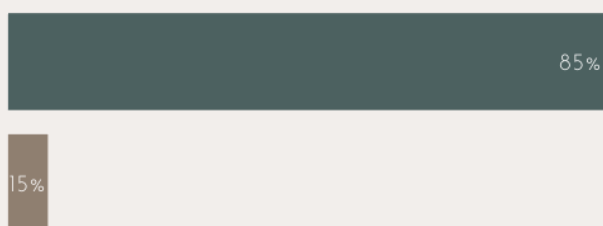
■ L'ha sentit a dir (avis)



COM EN DIUS...?

RESPOSTES DELS INFORMANTS

■ Rentar-se les mans ■ Esbandir-se les mans



"BALAIAR"

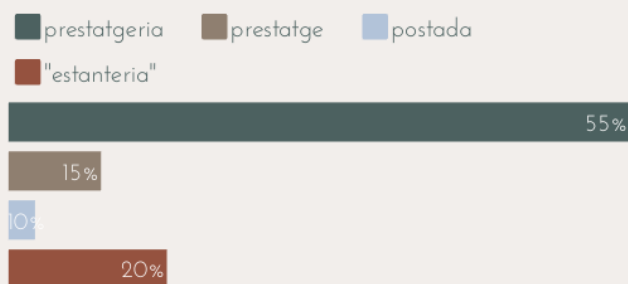
RESPOSTES DELS INFORMANTS

■ El diu ■ El diu de vegades
■ L'ha sentit a dir (avis) ■ No el diu ni l'ha sentit a dir mai
■ L'ha sentit a dir (pares)



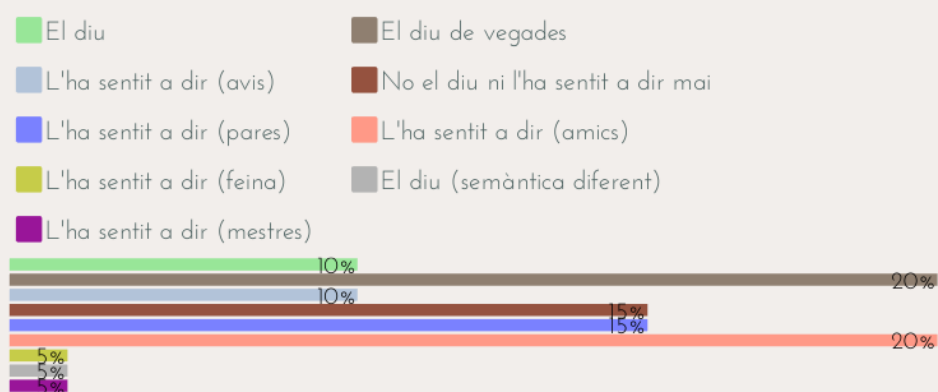
COM EN DIUS...?

RESPOSTES DELS INFORMANTS



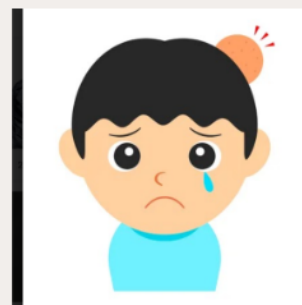
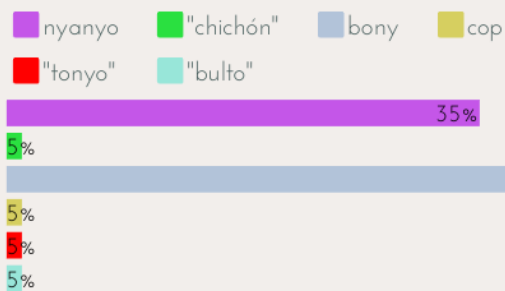
"POSTADA"

RESPOSTES DELS INFORMANTS



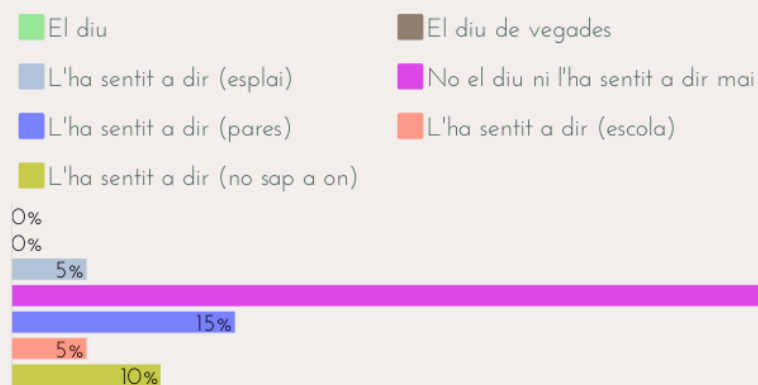
COM EN DIUS...?

RESPOSTES DELS INFORMANTS



"BÚRNIA"

RESPOSTES DELS INFORMANTS



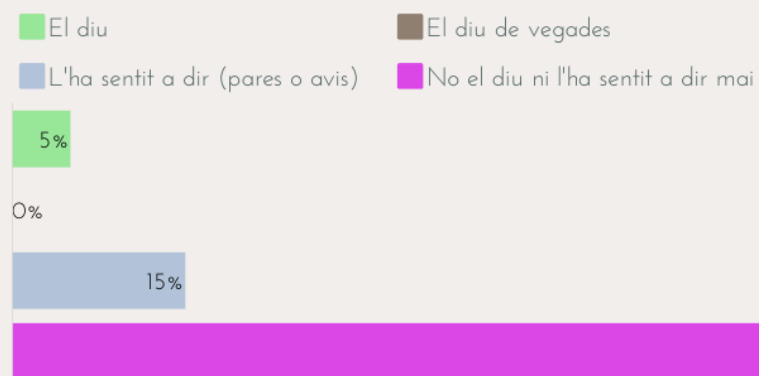
COM EN DIUS...?

RESPOSTES DELS INFORMANTS



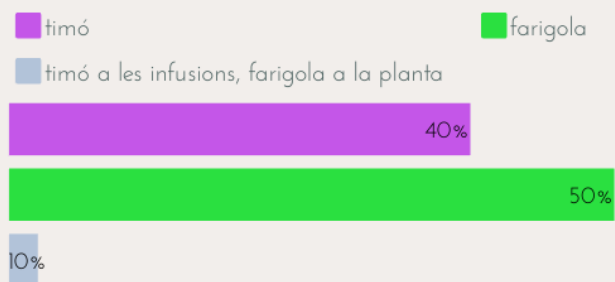
"BURROT"

RESPOSTES DELS INFORMANTS



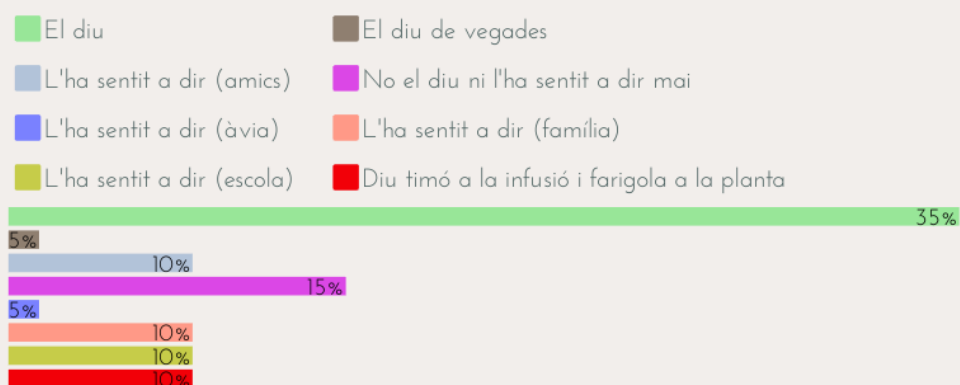
COM EN DIUS...?

RESPOSTES DELS INFORMANTS



"TIMÓ"

RESPOSTES DELS INFORMANTS



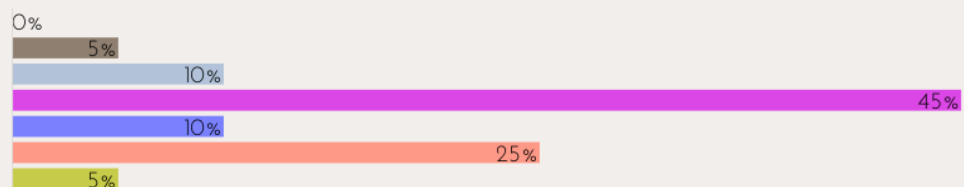
COM EN DIUS...?

RESPOSTES DELS INFORMANTS



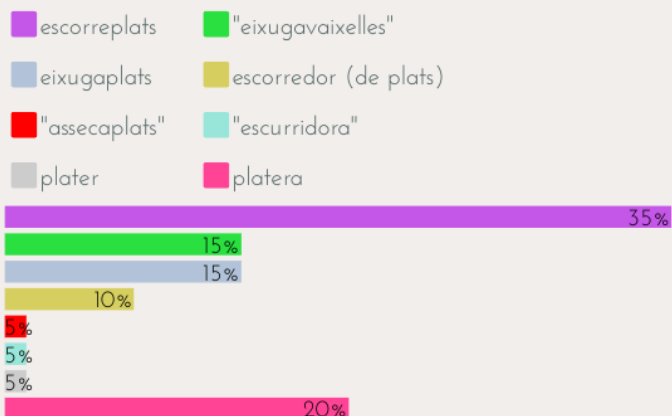
"RABÍ, -INA"

RESPOSTES DELS INFORMANTS



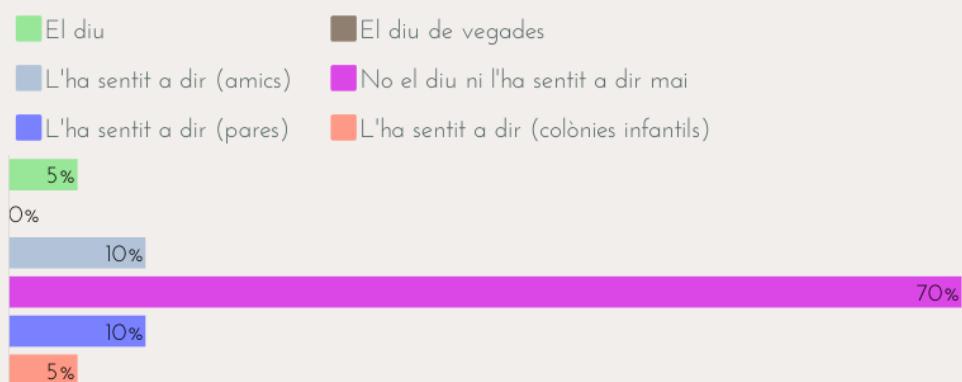
COM EN DIUS...?

RESPOSTES DELS INFORMANTS



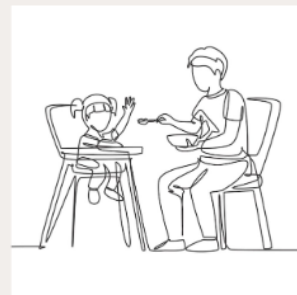
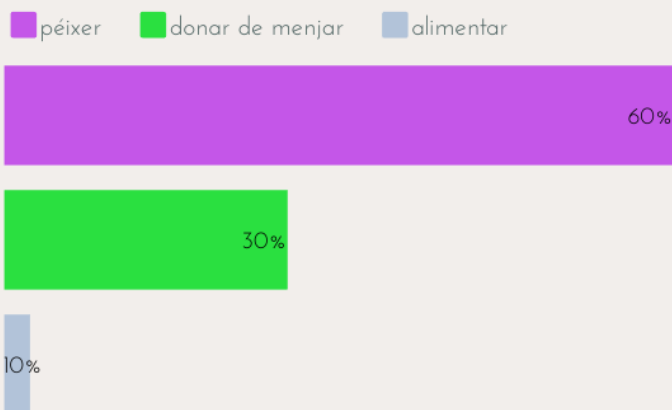
"PLATERA"

RESPOSTES DELS INFORMANTS



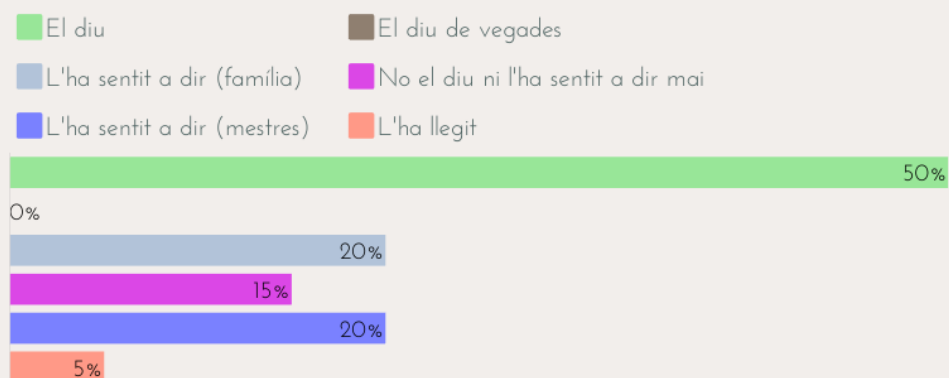
COM EN DIUS...?

RESPOSTES DELS INFORMANTS



"PÉIXER"

RESPOSTES DELS INFORMANTS



ANNEX 2.
KPSI de 1r C

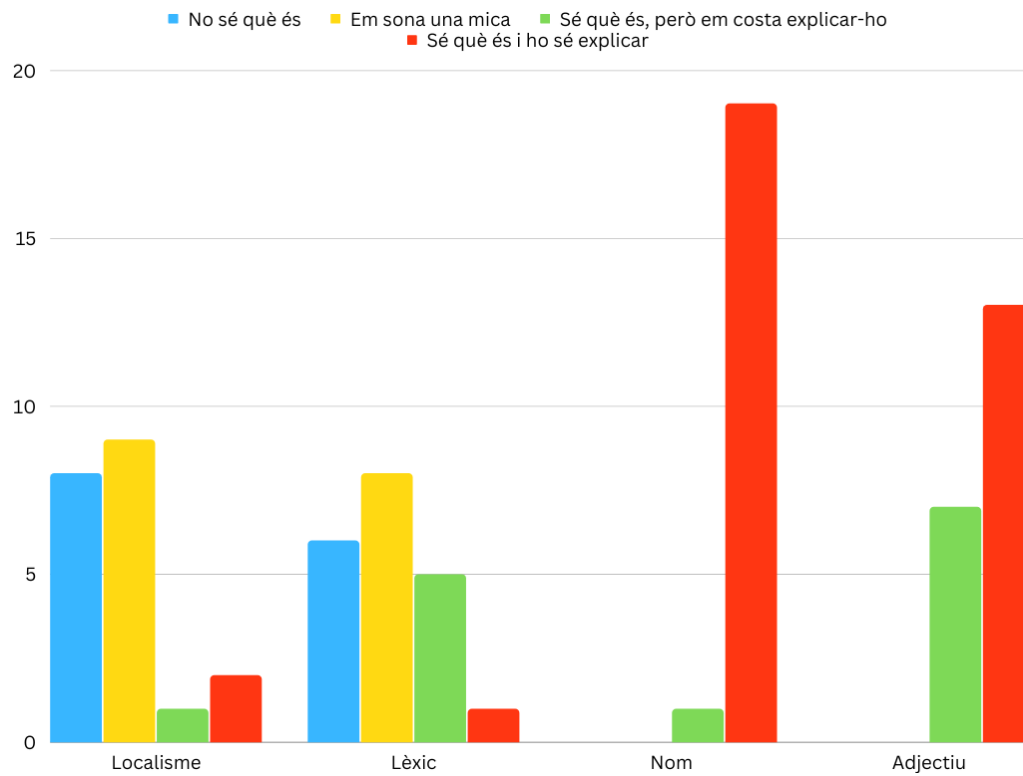
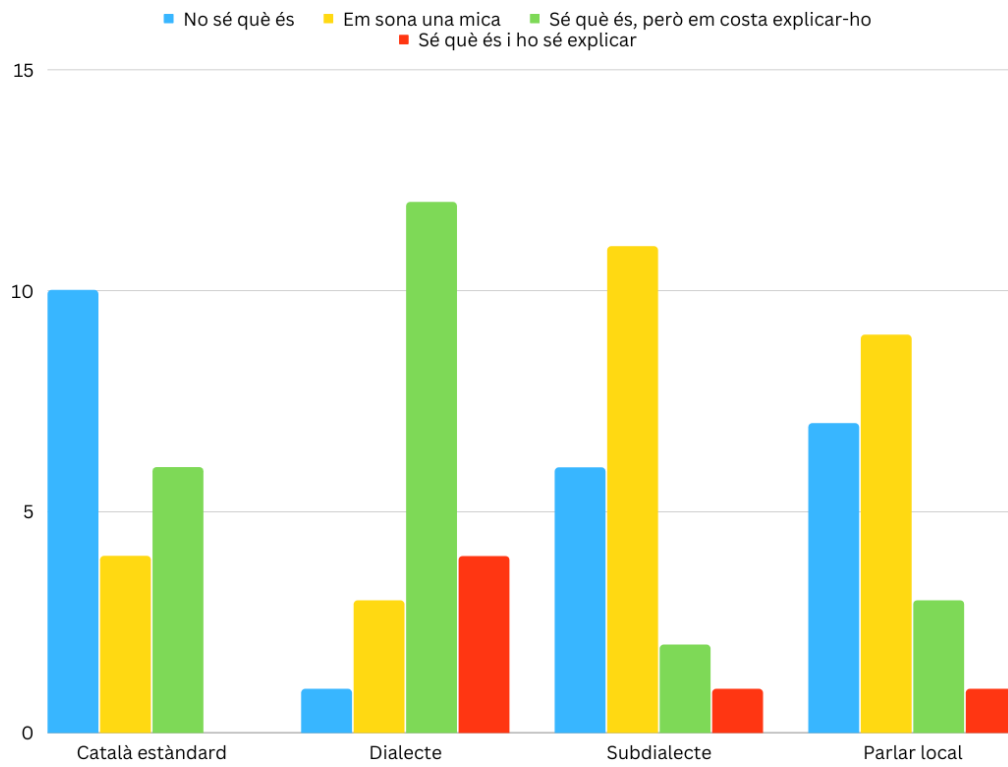
NOM I COGNOM:

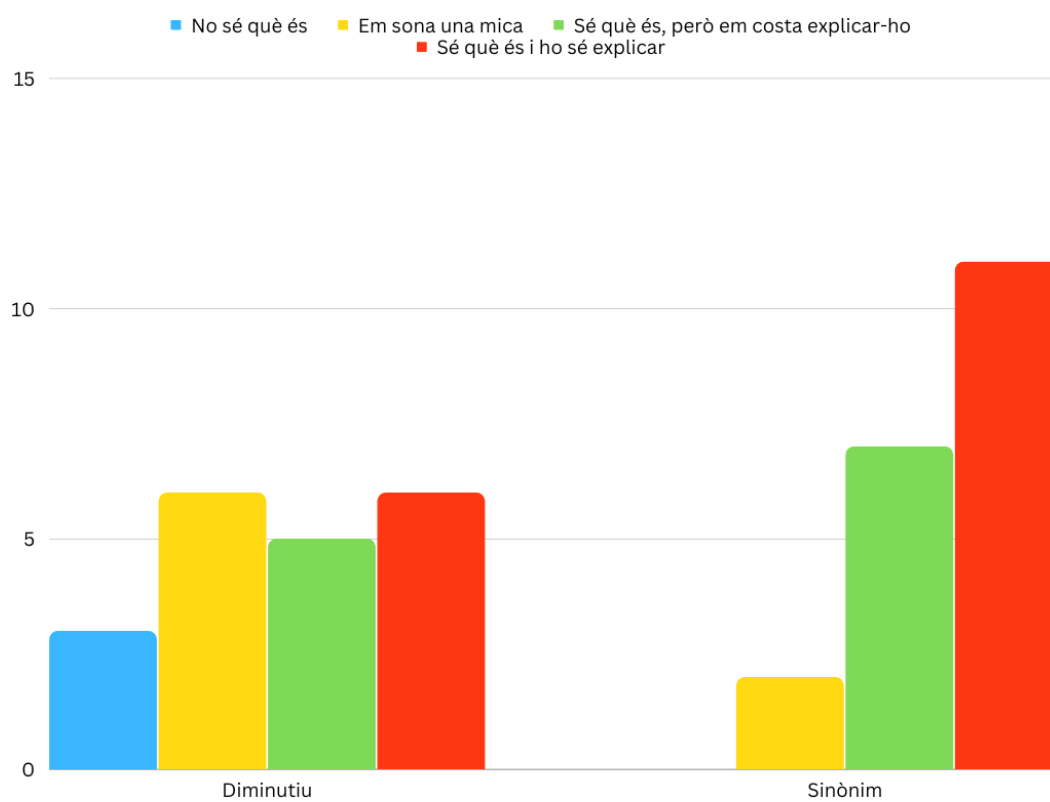
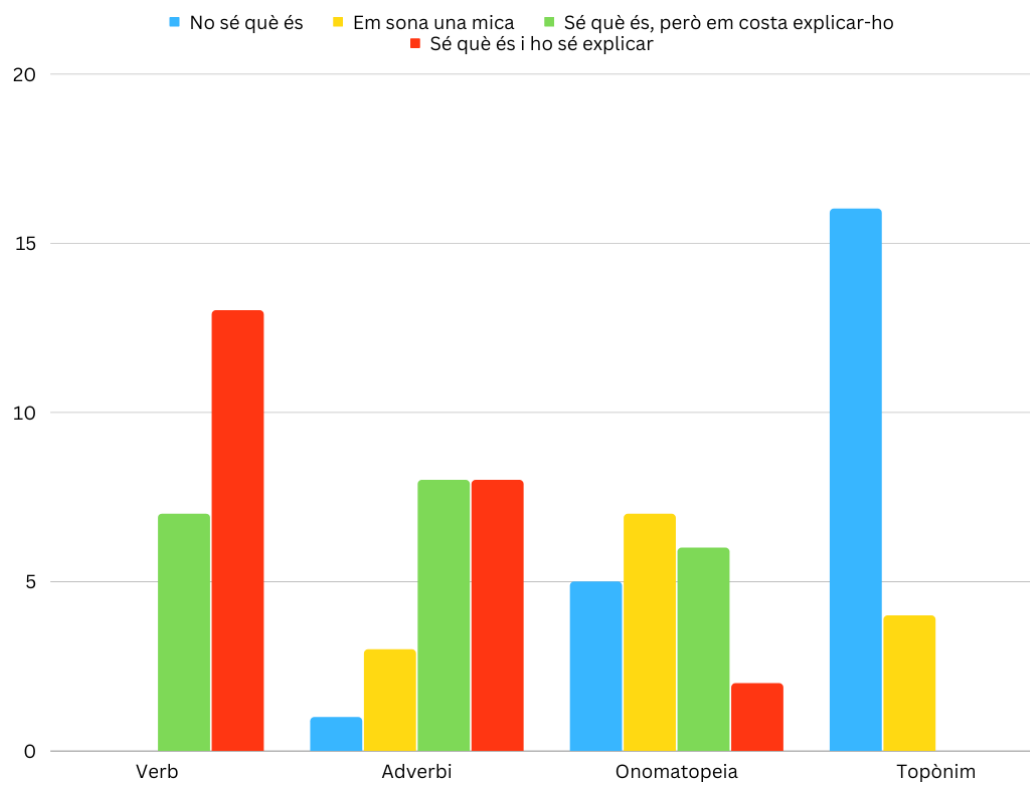
Llegeix aquest llistat de conceptes i marca, amb sinceritat, quina de les quatre opcions s'assembla més al que saps sobre cada un.

	No sé què és	Em sona una mica	Sé què és, però em costa explicar-ho	Sé què és i ho sé explicar
Català estàndard				
Dialecte				
Subdialecte				
Parlar local				
Localisme				
Lèxic				
Nom				
Adjectiu				
Verb				
Adverbi				

	No sé què és	Em sona	Sé què és, però no ho sé explicar	Ho sé explicar
Onomatopeia				
Topònim				
Diminutiu				
Sinònim				

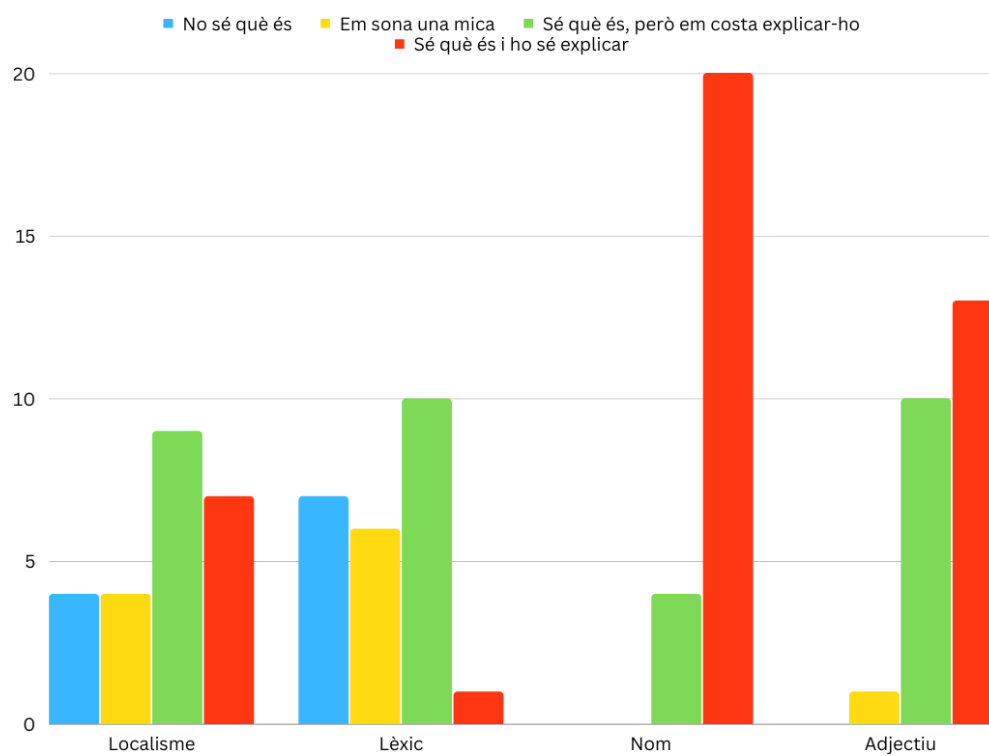
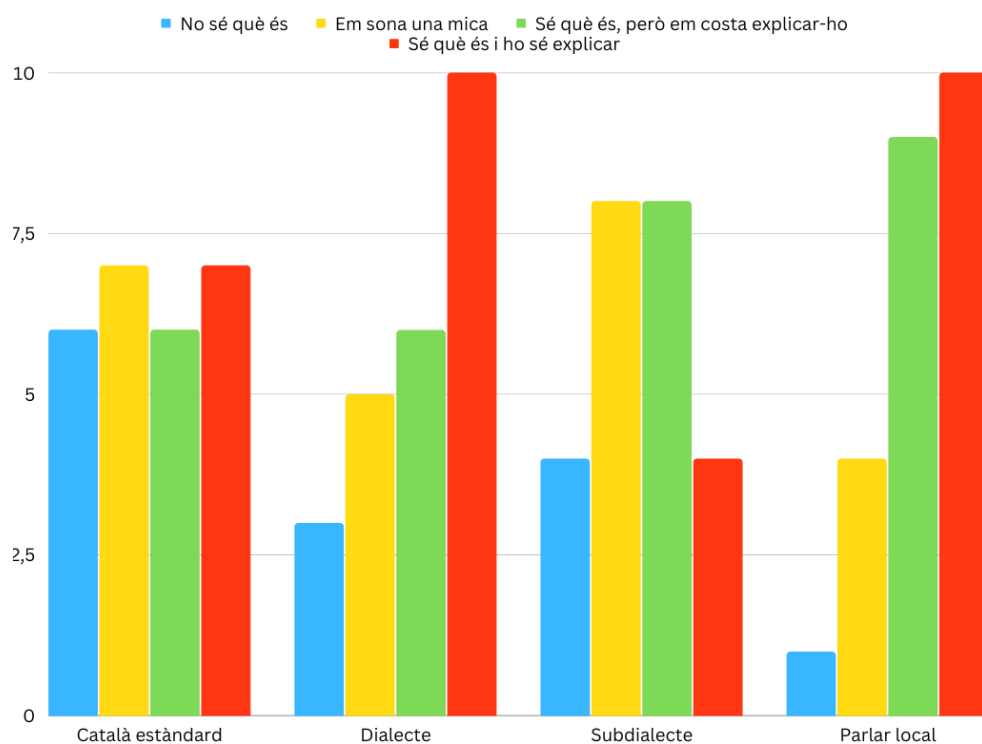
ANNEX 3.
KPSI resultat a la primera sessió

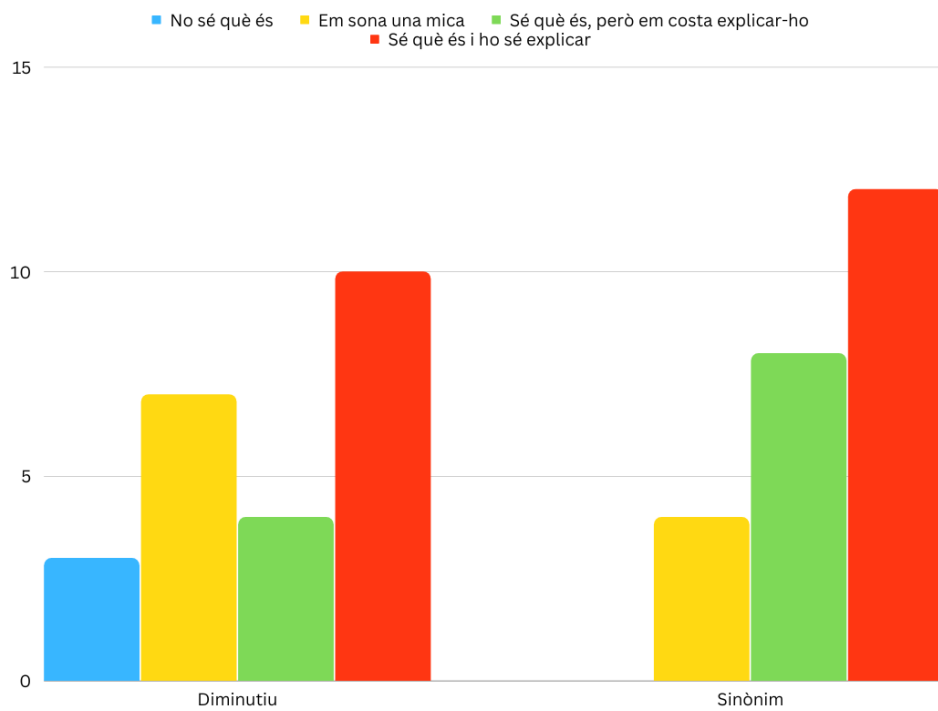
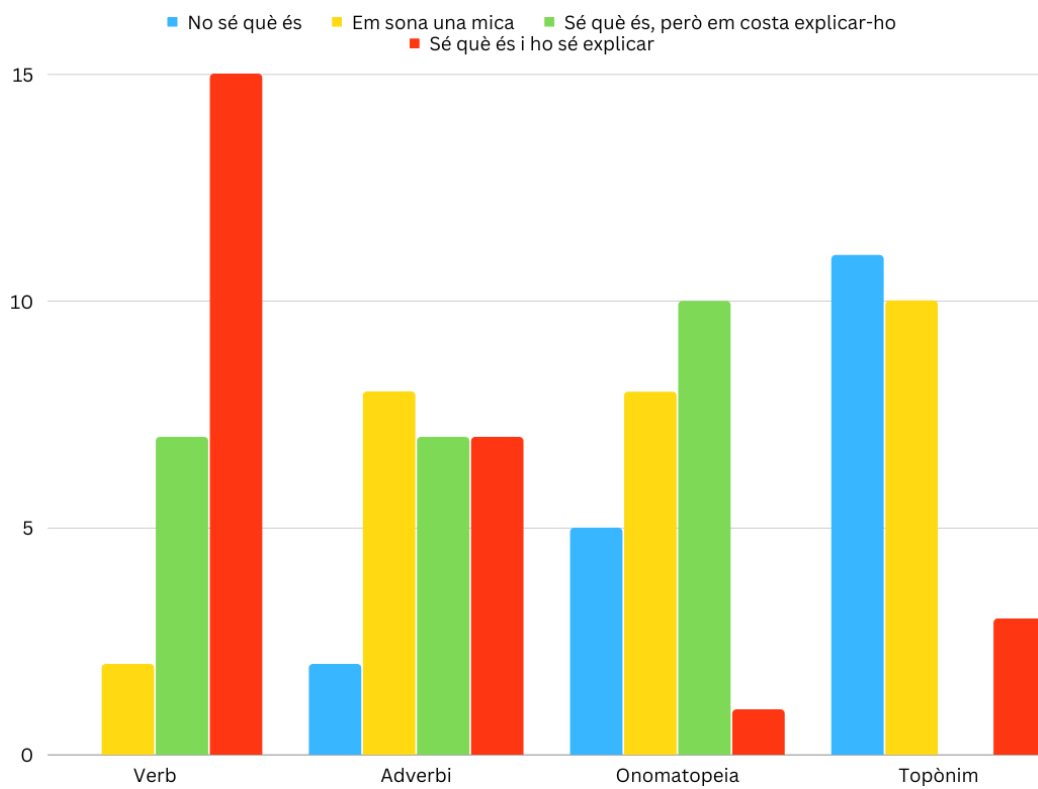




ANNEX 4.

KPSI final resultat a la darrera sessió





ANNEX 5.

Il·lustracions dels alumnes de 1r C

Llistat de localismes manresans-bagencs

1: Racó (m.)

Significat: brutícia i altres coses (sobretot, rebu) que es baixen a llançar al contenidor de rebu.

Sinònim geogràfic a la resta del català central: escombraries, broses rebu.

On es diu? Manresa



Il·lustració:



EXPLORACIÓ 5

Llistat de localismes manresans-bagencs

1: Raco (m)

Significat: brutícia i altres coses (sobretot rebuig) que es baixen a llençar al contenidor de reciclatge.

Sinònim geogràfic a la resta del català central: escombreries, rebuig, brossa.

On es diu? Només a Manresa



Il·lustració:



Llistat de localismes manresans-bagencs

1: Racó (m.)

Significat: fruitícia i altres coses (sobretot, rebuig) que es baixen a llençar al contenidor de reciclatge

Sinònim geogràfic a la resta del català central: escombranes, brossa, deixalles, rebuig

On es diu? Bages, Manresa



Il·lustració:



EXPLORACIÓ 5

Llistat de localismes manresans-bagencs

1: Racó (m.)

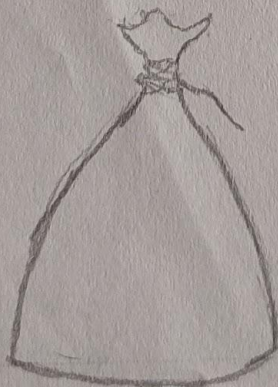
Significat: Brutícia i altres coses (sobretot, rebuig) que es baixen o llençar al contenidor de reciclatge.

Sinònim geogràfic a la resta del català central: *arcobrúcies, brossa, rebuig*

On es diu? *Manresa*



Il·lustració:



2: Piripip (m.)

Significat: herba de quatre pèals d'un vermell escarlata que creix en els sembrans i els conreus.

Sinònim geogràfic a la resta del català central: rosella, galinet, quiquiquic.

On es diu?

Bages



Il·lustració:



2:

Pipiripip (m.)

→ Has de posar abreviatures,
 Si no, no sabràs quina és la categoria gramatical de cada paraula

Significat: herba de quatre pètals d'un vermell escarlat que creix en els sembrats i els conreus.

Sinònim geogràfic a la resta del català central: Rosella, guallet, quiqui

On es diu? Bla del Bages



Il·lustració:



2: pipiripip (m.)

Significat: herba de quatre pètals d'un vermell escaulat que creix en els sembrats i els camps.

Sinònim geogràfic a la resta del català central: rosella, gallaret, quiquiriquic...

On es diu? Pla de Bages



Il·lustració:



2: Pipiripip (m)

Significat: herba de quatre petalls d'un vermell escarlata que creix en els sembrats i els carreus.

Sinònim geogràfic a la resta del català central: Rosellangaliure.

On es diu? Pla de Bages.



Il·lustració:



2: Pipiripip (m.)

Significat: herba de quatre pètals d'un vermell escurat que creix en els sembrats i els conreus.

Sinònim geogràfic a la resta del català central: rosella, gallinet, quipiriqui

On es diu? Manresa



Il·lustració:



2: Pipiripip (m.)

Significat: ^{rb} Fleura de quatre petals d'un vermell escalator
que creix a en els sembrats i els conreus.

Sinònim geogràfic a la resta del català central: — rosella, gallaret, quiquiriquic

On es diu? Pla de Bages



Il·lustració:



2: pipiripip (m.)

Significat: herba de quatre petals d'un vermell-escarlata que creix en llocs sembrats i els conreus.

Sinònim geogràfic a la resta del català central: rosella, esllaret, quiquiriquic ✓

On es diu? pla de Bages ✓



Il·lustració:



3:

punxir (v.)

(nom) 44922929

Significat: foradar amb un objecte punxegut
(punxada/punxit)

Sinònim geogràfic a la resta del català central: punxar

On es diu? Bages



Il·lustració:



3: punxir (br)

Significat: foradar amb un objecte punxegut. (punxida / punxit).

Sinònim geogràfic a la resta del català central: *puig ar.*

On es diu? Bages



Il·lustració:



3: Ponxir (5.)

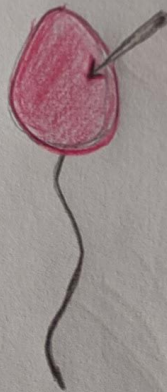
Significat: foradar amb un objecte punxegut (punxida/punxit)

Sinònim geogràfic a la resta del català central: *penxar*

On es diu? Bages



Il·lustració:



3: PUNXIR (v.)

Significat: *foradar amb un objecte puntejut* ...

Sinònim geogràfic a la resta del català central: *punxar*

On es diu? *Bages*



Il·lustració:



4: Balaian (v.)

Significat: esbandir-se les mans, la roba, els plats... en aigua, passar per aigua qualsevol que s'ha netat.

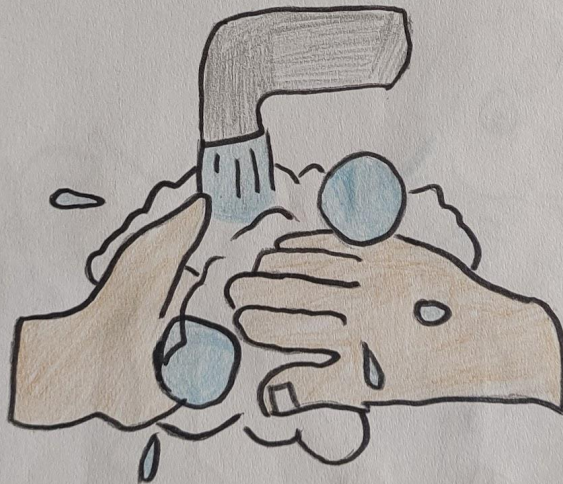
Sinònim geogràfic a la resta del català central: *exbandin, senlun.*

On es diu?

Bayes



Il·lustració:



4: Balsar(v) , recorda que darrere de les abreviatures sempre hi ha d'anar un punt.

Significat: esbandir-se les mans, la roba, els plats... és a dir, passar per aigua quel com que s'ha rentat. ✓

Sinònim geogràfic a la resta del català central: Rentar, esbandir ✓

On es diu? Bages



Il·lustració:



5: Bitenet (m.)

Significat: ovella de menys d'un any, xaiet. Diminutiu de bitó

Sinònim geogràfic a la resta del català central: ovella xai, anyoll.

On es diu?

Manresa, Tarragona, Igualada



Il·lustració:



5: biteuet (m.)

Significat: ovella de menys d'un any, xaiet. Diminutiu de bite.

Sinònim geogràfic a la resta del català central: ovella, xai, anyell.

On es diu? Manresa, Terrassa i Igualada.



Il·lustració:



6: B. Tenet (m.)

Significat: ovel·la de menys d'un any, xaiet. Diminutiu de bit.

Sinònim geogràfic a la resta del català central: ovel·la, xai; anyell

On es diu? Manresa, Terrassa
Igualada



Il·lustració:



Ànims, ~~que~~ que ho estàs fent molt bé!

6: Platera (g.)

Significat: aparell de fusta per posar-hi els plats i la
vaixel·la perquè s'eixuguï

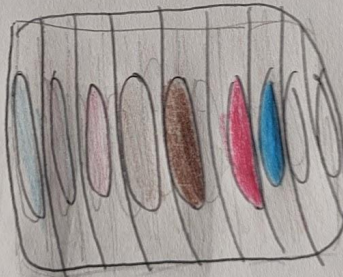
Sinònim geogràfic a la resta del català central: escorredor, esmorredor de
plats

On es diu? només a Manresa



Il·lustració:

Nose dibuixar :)



Molt bona feina, [redacted], continua així! Recordat de posar
les abreviatures, però. ♥

6: platena (f.)

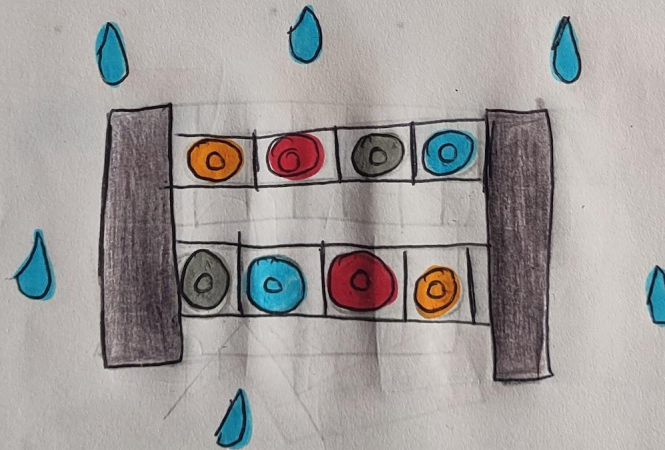
Significat: apanell de fusta per posar-hi els plats
i la vaixela perquè s'eixuguï.

Sinònim geogràfic a la resta del català central: escurredora, escurredor de plats

On es diu? només a Manresa



Il·lustració:



Molt i molt bé! Continua sempre així, [redacted] :)

7: Tonnetta (f.)

Significat: ras de terra o d'altres materials en forma de con que serveix per créixer-hi una planta.

Sinònim geogràfic a la resta del català central: Test

On es diu?

Bayes, Bengelà: D'Annoia.



Il·lustració:



7: tarreta (f.)

Significat: vas de terrissa a d'altres materials en forma de con que serveix per cuinar - hi una planta

Sinònim geogràfic a la resta del català central: test

On es diu? Bages, Berguedà i
l'Anoia



Il·lustració:



7: Torneta (f.)

Significat: vas de terrissa o d'altres materials en forma de con que serveix per criar-hi una planta

Sinònim geogràfic a la resta del català central: test

On es diu? Bages, Berguedà i l'Anoia



Il·lustració:



8: Timó (m.)

Significat: Mata molt anòmala pròpia dels arbustos mediterranis.

Sinònim geogràfic a la resta del català central: Farigola.

On es diu?

Bayes, Solonès, l'Ugell,
Segrià, la Seganna, la
Conca del Barberà, la
Ribera d'Ebre.



Il·lustració:

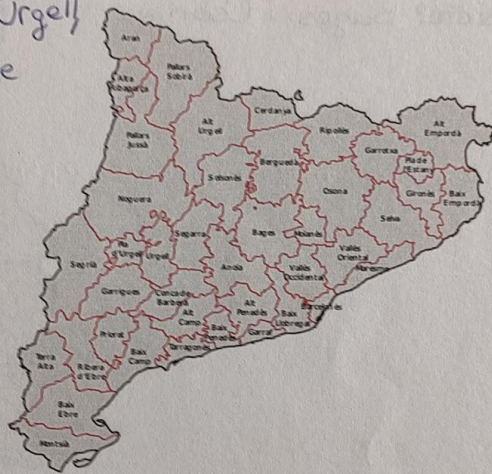


8: Timó (m.)

Significat: Mata molt aromàtica pròpia dels arbusts mediterranis

Sinònim geogràfic a la resta del català central: farigolac

On es diu? Bages, Solsonès, l'Urgell,
Segrià, la Segarra, la Conca de
Bàrbera, la Ribera d'Ebre.



Il·lustració:

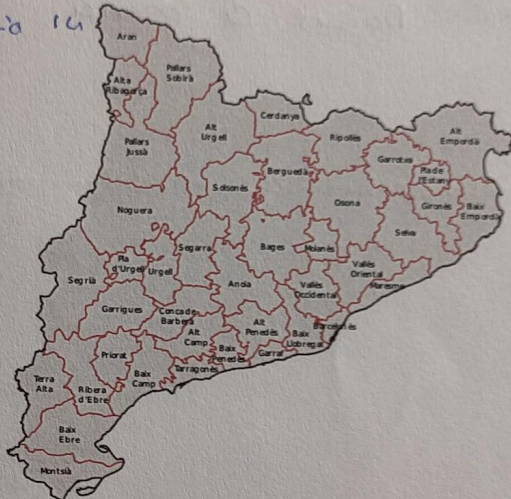


8: Timo (m.)

Significat: Moca molt aromàtica pròpia dels arbusts mediterranis

Sinònim geogràfic a la resta del català central: *farigola*

On es diu? Bages, selsonès i l'Urgell, Segrià i la segarra, la conca de Barberà i la Ribera d'Ebre.



Il·lustració:



9: nano / nano (com)

Significat: joc de dos jugadors en què cadascun té tres pedretes de formes diferents i ha d'aconseguir posar-les en línia recta

Sinònim geogràfic a la resta del català central: Ties en ratlla

On es diu? Bages i Osona.



Il·lustració:



9: Marro/marro(m.)

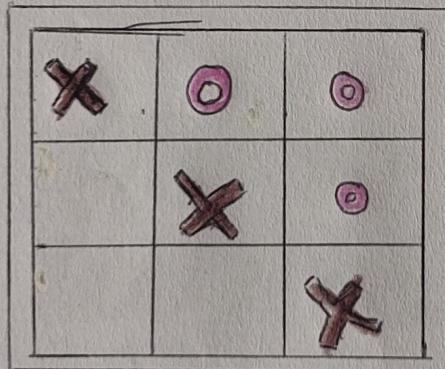
Significat: Joc de dos jugadors en què cadascun té tres pedretes de formes diferents i ha d'aconseguir posar-les en línia recta.

Sinònim geogràfic a la resta del català central: Tres en ratlla

On es diu? Bages i Osona.



Il·lustració:

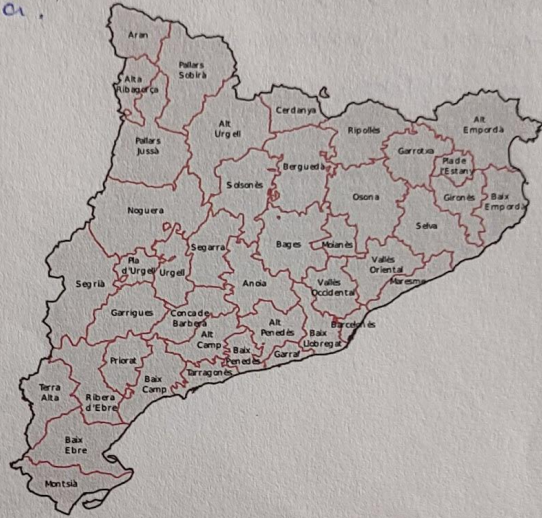


9: Narro / Marro (m.)

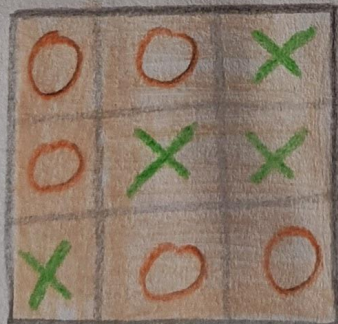
Significat: Joc de dos jugadors en què cadascun té tres pedretes de formes diferents i ha de aconseguir posar-les en línia recta.

Sinònim geogràfic a la resta del català central: tres en ratlla.

On es diu? Bages o Osona.



Il·lustració:



ANNEX 6.

Núvols de paraules dels alumnes de 1r C



Com anomenaries aquest objecte?

Mentimeter

escombraries
bassura **basura** brossa
bossa de basura
bossa racó
basurs **escombreries** bolsa
bossa de brosa
roc o bosa escombreria

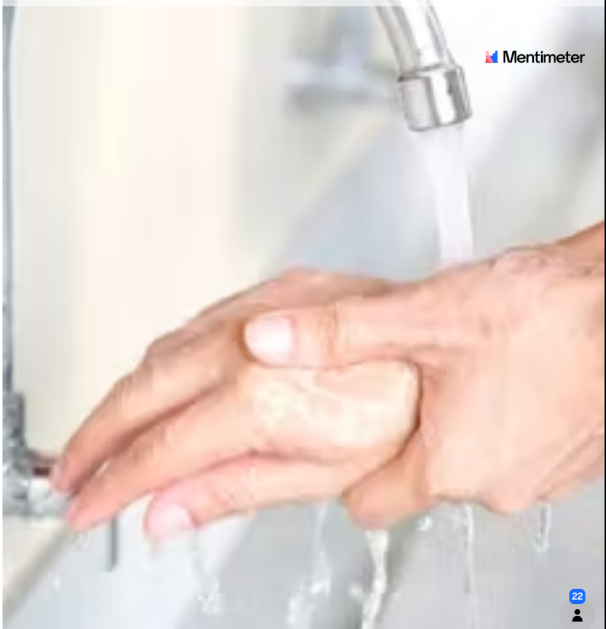
20

WORD CLOUD

Com anomenaries aquesta acció?
(VERB)

Mentimeter

aixeta
rentarse les mans
rentarse els mans
rentar-se les mans
rentarme les mans
rentar-me les mans
rentarse les mans
rentar les mans
ensabonar
fregar-se
frega-se



22

ANNEX 7.

Rúbrica per avaluar l'actitud i la participació

RÚBRICA ACTITUD I PARTICIPACIÓ (10%)					
Nom i cognoms:					
INDICADORS	Assoliment excel·lent (2)	Assoliment notable (1,5)	Assoliment satisfactori (1)	No assolit (0)	PUNTUACIÓ
Comportament i respecte	Es comporta correctament i amb respecte.	Es comporta bé, però de vegades és disruptiu.	No es comporta correctament, però assumeix bé els tocs d'atenció.	Comportament incorrecte.	
Col·laboració, interès i participació	Participa a classe amb interès i col·labora amb espontaneïtat.	Participa i col·labora, però es deixa portar pels altres.	No participa ni col·labora, però si se li insisteix, reacciona. El seu interès és molt irregular.	No participa ni col·labora. No mostra interès i es distreu constantment.	
Tasques	Ha fet totes les tasques i estan molt ben redactades.	Ha fet totes les tasques, tot i que les entregava tard. Estan ben redactades.	Ha fet la majoria de tasques. La redacció és correcta.	No ha fet cap de les vuit tasques.	
Treball en grup	S'implica molt en les tasques en grup i hi participa activament. Bona comunicació.	La seva implicació i participació en els treballs en grup és bona.	Les seves contribucions a les tasques en grup són molt irregulars. La implicació és baixa.	No participa en les tasques en grup i amoïna els companys. No fa les parts que li toquen.	
Mitjans digitals	Es nota que ha fet un bon ús dels recursos digitals i que n'ha tret profit.	Ha fet un bon ús dels recursos digitals, tot i que el distreien una mica.	A l'hora de fer servir els recursos digitals consultava altres pàgines.	Ha fet servir els recursos digitals per distorsionar l'aula.	
LA PUNTUACIÓ MÀXIMA ÉS DE 10 PUNTS.					TOTAL:

ANNEX 8.

Rúbrica per avaluar l'elaboració la fitxa de l'enquesta dialectal

RÚBRICA FITXA ENQUESTA DIALECTAL (10%)					
Nom dels membres del grup:					
INDICADORS	Assoliment excel·lent (2)	Assoliment notable (1,5)	Assoliment satisfactori (1)	No assolit (0)	PUNTUACIÓ
Ortografia	La fitxa està ben escrita. Només hi ha entre 1 i 8 faltes d'ortografia.	La fitxa està bastant ben escrita. Hi ha entre 9 i 17 faltes d'ortografia.	L'ortografia de la fitxa és millorable. Hi ha entre 18 i 24 faltes.	La fitxa està plena de faltes ortogràfiques. N'hi ha més de 24.	
Presentació gràfica i netedat	La fitxa té una presentació atractiva, organitzada i neta.	La fitxa té una presentació clara i ben estructurada, en general.	La presentació és acceptable, però hi ha aspectes descuidats o desordenats.	La presentació de la fitxa és confusa i desorganitzada. No està gaire polida.	
Coherència	La informació presentada és ajustada al que es demana i segueix una seqüenciació d'idees lògica.	La major part de la informació de la fitxa s'ajusta al que es demana. Alguns punts són menys entenedors.	La informació de la fitxa es desvia sovint del tema que es requeria. Hi ha bastantes parts poc clares.	Hi ha una manca total de coherència. La informació no té relació amb el tema i les idees són molt inconnexes entre si.	
Cohesió	Hi ha un ús adequat i variat de marcadors textuais. Bon ús dels signes de puntuació.	L'ús dels marcadors textuais i dels signes de puntuació és adequat, amb algunes mancances.	No es fan ús de gaires marcadors textuais per connectar oracions. Pocs signes de puntuació.	Ús pràcticament inexistent de marcadors textuais. No hi ha signes de puntuació. No es pot seguir el fil.	
Introducció de la fitxa	La introducció és interessant i explica amb claredat els objectius de l'enquesta.	La introducció és correcta. Els objectius de l'enquesta queden bastant ben explicats.	L'enquesta no està gaire ben introduïda. Els objectius són confusos i poc clars.	La introducció és inadequada. No es fan referència als objectius de l'enquesta.	
Selecció dels informants	S'han seleccionat informants adequats als requisits, sobretot ancians.	Els informants s'adeqüen a la majoria de requisits. No hi ha gaire representació d'ancians.	Els informants s'ajusten generalment als requisits, però no se n'han enquestat gaires.	S'han enquestat molt pocs informants i no complien amb els requisits especificats.	
Preguntes de l'enquesta	Les preguntes són clares, pertinents i adequades a	La majoria de les preguntes són pertinents i	Algunes preguntes podrien ser més clares,	Preguntes confuses, inadequades o no	

	l'objectiu de l'enquesta.	adequades, pocs errors.	pertinents o adequades.	pertinents a l'objectiu.	
LA PUNTUACIÓ MÀXIMA ÉS DE 14 PUNTS.					TOTAL:

ANNEX 9.

Rúbrica per a la coavaluació entre alumnes de l'exposició oral de l'enquesta

AVALUA ELS TEUS COMPANYS!



EL TEU NOM I COGNOM:

COMPANYS QUE ESTAN EXPOSANT:

EN QUÈ T'HAS DE FIXAR?	EXCEL·LENT! (2,5 PUNTS)	MOLT BÉ! (2 PUNTS)	ACCEPTABLE (1,5 PUNTS)	NO ASSOLIT (0 PUNTS)
Presentació visual	Presentació bonica amb gràfics i imatges.	Presentació correcta amb gràfics i imatges.	Podria ser més vistosa. Massa text.	Poc bonica. Ni imatges ni gràfics. Massa text.
Organització i continguts	Ordre d'idees correcte. S'entén molt bé.	La majoria d'idees s'entenen.	La presentació és una mica confusa.	El que han exposat no té sentit.
Expressió oral i vocalització	Fluïdesa, velocitat adequada, volum alt i vocalització.	Dubten i s'aturen algun cop, però bon ritme i volum.	Dubten força. Parlen una mica massa ràpid i baix. Vocalitzen poc.	Dubten tota l'estona. Parlen massa ràpid i no vocalitzen gens.
Gesticulació i llenguatge no verbal	Gesticulen molt i miren a tota la classe.	Gesticulen i miren a tota la classe, però més al/la professor/a.	Gesticulen poc i miren al/la professor/a o a terra	No gesticulen gens i només miren a terra.

No cal que sumis els punts. Ja se n'ocuparà el/la professor/a!

ANNEX 10.

Rúbrica per avaluar la carta a l'ajuntament

RÚBRICA CARTA A L'AJUNTAMENT (25%)					
Nom i cognoms:					
INDICADORS	Assoliment excel·lent (2)	Assoliment notable (1,5)	Assoliment satisfactori (1)	No assolit (0)	PUNTUACIÓ
Expressió escrita	L'alumne fa servir un llenguatge precís i fluïd, sense errors gramaticals ni ortogràfics rellevants.	L'alumne fa servir un llenguatge força precís i clar, i hi ha pocs errors gramaticals i ortogràfics.	Hi ha bastants errors gramaticals i ortogràfics que afecten la fluïdesa i comprensió de la carta.	La carta és molt difícil d'entendre perquè hi ha massa errors gramaticals i ortogràfics.	
Estructura	La carta segueix a la perfecció una estructura d'una carta formal.	La carta té una estructura força adequada a la d'una carta formal.	La carta té una estructura força adequada, però hi ha alguns errors d'estructura.	La carta no segueix l'estructura d'una carta formal i hi ha manca de coherència entre les parts	
Contingut i arguments	L'alumne ha comprès perfectament el fi de la carta i dona arguments clars i convincents, amb evidències i exemples.	L'alumne identifica el propòsit de la carta i expressa les seves idees proporcionant arguments vàlids per justificar-les.	L'alumne mostra certa comprensió del propòsit de la carta i proporciona alguns arguments, però amb poca justificació.	L'alumne té dificultats per identificar clarament el propòsit de la carta i expressar les seves idees amb coherència	
Formalitat	L'alumne segueix de manera excel·lent la salutació i comiat d'una carta formal. To respectuós.	L'alumne segueix bastant bé les convencions de salutació i comiat d'una carta formal. El to és força respectuós.	El to de la salutació i el comiat de la carta és massa informal. El to de la carta també és poc formal.	La salutació i el comiat de la carta no s'ajusten a les convencions d'una carta formal. El to és poc respectuós i molt informal.	
Aplicació de la situació d'aprenentatge	Es nota que l'alumne ha assimilat molt els sabers de la situació d'aprenentatge, i els integra molt bé a la carta.	Es nota que l'alumne ha entès els sabers de la situació d'aprenentatge, però li costa una mica plasmar-los per escrit.	L'alumne ha assimilat poc les idees de la situació d'aprenentatge, perquè no n'ha expressat gaires per escrit a la carta.	Les reflexions de la carta tenen molt poc a veure o són contradictòries amb les de la situació d'aprenentatge.	
LA PUNTUACIÓ MÀXIMA ÉS DE 10 PUNTS.					TOTAL:

ANNEX 11.

**Material per a la situació d'aprenentatge: primera pàgina de la Fitxa de mots
manresans**

NOM I COGNOM:

DATA:

Fitxa de mots manresans

Llistat de localismes manresans-bagencs

1: _____ ()

Significat:

Sinònim estàndard:

On es diu?



Il·lustració:

ANNEX 12.

Quadre resum de tots els sabers concrets treballats a la situació d'aprenentatge

Activitat	Sabers (lingüístics o no)	Sessió
Segona tasca: enquesta dialectal. Convertim-nos en caçadors de paraules!	Redactar una introducció, una fitxa d'informants i unes preguntes. Enquestar persones fora del centre educatiu. Fer una exposició oral dels resultats obtinguts. Treball en equip.	2, 3 i 4
Fitxa de mots manresans	Repàs de les categories gramaticals. Municipis i comarques de Catalunya.	3, 4, 5, 6, 7 i 8
Tercera tasca	Processos de formació de paraules: la derivació i la composició.	5 i 6
Ral·li dels Mots Perduts	Localismes i processos de formació de derivació i de composició. Treball en equip.	6
Quarta tasca	Onomatopeies. Formació de paraules a partir d'onomatopeies.	6 i 7
Cinquena tasca	L'article salat balear. Toponímia.	7
Sisena tasca	Lèxic dialectal i fenomen dialectal de la pèrdua de diftong creixent.	7
Setena tasca	Situació geogràfica dels dialectes catalans. Classificació de lèxic a cada zona del mapa.	8
Debat	Expressió d'opinions i d'arguments en veu alta. Reflexió lingüística.	9
Vuitena tasca	Fórmules de salutació i de comiat d'una carta formal. Estructura d'una carta. Argumentació per escrit. Reflexió lingüística.	9, 10 i 11