

# Didàctica positiva

Joan Marc Ramos Sabaté [joanmarcramos@gmail.com](mailto:joanmarcramos@gmail.com)

Gener 2024

---

Aquesta *Didàctica positiva* de la llengua i la literatura és un document basat en l'experiència i les conviccions personals de l'autor i, per tant, no representa cap institució. L'estructura en capítols segueix el programa de la matèria "Didàctica de la Llengua i la Literatura" del Màster de secundària de la UB.

Es tracta d'un escrit força autoreferencial i, per tant, no pot substituir la lectura d'altres fonts primàries fonamentals en la matèria.

La publicació està en pendent evolució i cal tenir en compte la data de l'última publicació per disposar de les versions més actualitzades.

<u>Introducció</u>	<u>4</u>
<u>1. En què consisteix la didàctica de la llengua i la literatura?</u>	<u>7</u>
<u>1.1 La didàctica de la llengua i la literatura</u>	<u>7</u>
<u>1.1.1. Missions</u>	<u>7</u>
<u>1.1.2. La transposició didàctica</u>	<u>7</u>
<u>1.1.3 El caràcter dilemàtic de l'ofici</u>	<u>8</u>
<u>1.2. El referent de saber</u>	<u>8</u>
<u>1.3. Implicacions de l'enfocament comunicatiu</u>	<u>10</u>
<u>1.4. Gèneres discursius</u>	<u>12</u>
<u>2. Com es delimiten els objectius d'aprenentatge i es relacionen amb l'avaluació en l'àrea de llengua i literatura?</u>	<u>15</u>
<u>2.1. Els objectius</u>	<u>15</u>
<u>2.1.1 Els objectius d'aprenentatge</u>	<u>15</u>
<u>2.2 L'avaluació</u>	<u>16</u>
<u>2.3 Evidències, criteris i indicadors d'avaluació</u>	<u>19</u>
<u>3. Com endrecem i programem els aprenentatges?</u>	<u>23</u>
<u>3.1 Algunes reflexions sobre metodologia</u>	<u>23</u>
<u>3.2 La importància de guiar: la programació de curs</u>	<u>26</u>
<u>3.3 Formats didàctics essencials</u>	<u>27</u>
<u>3.3.1 La construcció del saber</u>	<u>27</u>
<u>3.3.2 L'exercitació dels sabers apresos</u>	<u>29</u>
<u>3.3.3 Creació de situacions d'aprenentatge complexes per transformar el saber</u>	<u>30</u>
<u>3.3.4 Sobre activitats</u>	<u>31</u>
<u>3.4. Estructuració i programació dels aprenentatges</u>	<u>32</u>
<u>3.5. Tornem-hi amb les competències</u>	<u>36</u>
<u>4. Quines estratègies poden afavorir la construcció del coneixement i la comprensió lectora?</u>	<u>38</u>
<u>4.1. Acompanyar i avaluar la comprensió</u>	<u>38</u>
<u>4.2. L'ensenyament explícit de la lectura</u>	<u>39</u>
<u>4.3. Nivells de lectura i disseny d'activitats</u>	<u>41</u>
<u>4.4. Automatització d'activitats</u>	<u>43</u>
<u>5. Quins recursos podem mobilitzar per desenvolupar la competència literària?</u>	<u>45</u>
<u>5.1. Conèixer la literatura i els seus referents</u>	<u>47</u>
<u>5.2 Parlar de literatura amb el metallenguatge adequat</u>	<u>49</u>
<u>5.3 Crear textos amb voluntat literària</u>	<u>51</u>
<u>5.4 Gaudir de la lectura literària</u>	<u>54</u>
<u>6. Com organitzar la producció de textos?</u>	<u>59</u>
<u>6.1. La producció de textos escrits</u>	<u>60</u>
<u>6.1.1 La planificació</u>	<u>62</u>
<u>6.1.2 La textualització</u>	<u>63</u>
<u>6.1.3 La revisió</u>	<u>64</u>
<u>6.2 La correcció de textos</u>	<u>65</u>
<u>6.3. Algunes idees més</u>	<u>67</u>

<u>7. Com intervé la normativa en el desenvolupament de la competència comunicativa?</u>	<u>69</u>
<u>7.1. La centralitat del discurs metalingüístic</u>	<u>70</u>
<u>Annex 1: La programació de curs</u>	<u>77</u>

## Introducció

Es pot aprendre a ensenyar? Segons com es respongui a aquesta pregunta tota la patuleia de pedagogs i didactes ja podem tancar la paradeta i dedicar-nos a una altra cosa més efectiva. N'hi ha que pensen que l'art d'ensenyar és un do innat que tenen alguns docents. Potser sí que el "talent docent" és un factor important, ves a saber, però és molt possible que aquests professors tocats per la vareta màgica de la docència s'hagin d'aplicar cada dia per aconseguir que els seus alumnes aprenguin. Acceptant el do, hi ha un fet que sembla incontrovertible: necessitem molts més mestres i professors dels que presumptament han estat agraciats amb el do natural. Com afirma Gregorio Luri (2008): *Els bons mestres - els de veritat- sempre han estat molt escassos. I segurament sempre serà així. El que hem d'aconseguir és que no hi hagi mestres manifestament dolents, que fan molt de mal.*

D'altres tenim la confiança que es pot aprendre a ser un bon professor. De fet, se suposa que totes les facultats de pedagogia i d'educació del món són d'aquest parer ja que si no, quin sentit tindrien? Considerar que es pot aprendre a ser un bon professional de l'educació implica considerar la nostra professió com un **ofici**. Dins d'aquesta concepció, ens sembla particularment interessant la recerca francòfona dirigida a definir els gestos professionals que conformen aquest ofici. Reproduïm la definició que Daghe i Dolz (2008)<sup>1</sup> proposen per al concepte de gest professional i en destaquem en cursiva alguns components:

Els gestos professionals dels ensenyants són *moviments observables* dins del marc del seu treball que contribueixen a la realització d'un *acte orientat a un aprenentatge*. Portadors de significació, aquests gestos s'integren dins del *sistema social complex* de l'activitat docent que està *regit per regles i codis convencionals, estabilitzats per pràctiques seculares constitutives de la cultura escolar*. Extreure els gestos específics de la professió docent suposa, doncs, una clarificació de les situacions i de les activitats escolars en les quals es produeixen, així com dels instruments i processos que permeten la seva realització.

Dins d'aquest marc, la *configuració disciplinar i els objectes d'ensenyament desenvolupen un paper principal a l'hora de clarificar l'activitat docent*. Els gestos didàctics estan, doncs, sistemàticament en relació amb els objectes ensenyats. Postulem que la dinàmica de transformacions d'aquests objectes a classe està regulada pels gestos didàctics.

Ens atrauen diferents aspectes d'aquest concepte que, en gran mesura, formen part de l'essència del nostre pensament:

- a) Els gestos professionals han de ser observables, visibles i, per tant, es poden reproduir, es poden aprendre i, en certs aspectes, s'aprendran més per l'observació i la mimesi que no pas per l'estudi.
- b) Participen d'unes regles d'ofici que entronquen amb una tradició escolar entesa per la comunitat educativa. Aquesta cultura escolar existeix en el si de la societat i de les famílies i, sense la seva comprensió, difícilment es podrà actuar. És molt probable que gran part de les innovacions fracassin per infravalorar aquest element.
- c) Els objectes d'ensenyament, les disciplines, la matèria en general, hi tenen un paper fonamental. Conèixer la matèria, per tant, és condició *sine qua non* per desenvolupar els gestos professionals associats a cada disciplina.

---

<sup>1</sup> Traducció de la cita elaborada per l'autor a partir de l'original en llengua francesa.

Un dels elements més fàcilment observable de la pràctica docent és els materials didàctics. En parlarem en aquest treball més endavant. A força d'observar i de reflexionar sobre molts dels materials didàctics que he creat i que he publicat m'he adonat que molts d'ells participen d'un patró comú: estan pensats per acompanyar el procés d'aprenentatge dels meus alumnes seguint un seguit de passos. Se'm podrà titllar de conductista, potser, però he arribat a la conclusió que el guiatge i l'acompanyament són el fonament de l'èxit en els contextos reals d'aprenentatge. Tal com els professors de llengües estrangeres saben que els alumnes passen, en aprendre, per molts estadis d'interllengua, em sembla plausible pensar que passar del no saber (o de la no competència) al saber (o a la competència) implica un camí. Podrem discutir si hi ha un camí o diversos camins, però hi ha un recorregut que ha de fer l'alumne *acompanyat* pel seu professor. Per a mi, aquest acompanyament (oral o amb materials didàctics) és essencial, però no soc l'únic a creure-ho així:

Si cada alumne és el centre absolut del seu aprenentatge, l'escola perd el seu sentit republicà, perquè desplaça al marge el professor i el saber. Però sabem bé que, quan el professor es retira, l'espai que ha deixat lliure no l'ocupa l'activitat intel·lectual dels alumnes més capacitats, sinó la impertinència dels més descarats. El professor que es retira està abandonant els alumnes febles que hauria de protegir. (Luri, 2012:43)

El professor expert que coneix la lògica de la seva matèria i, a més a més, la lògica de com els seus aprenents l'aprenen, serà capaç de dissenyar una lògica d'ensenyament que permeti l'alumnat apropiat-se dels objectius que s'han plantejat. Per tant, no sé si cal situar el professor al centre (de fet, és on se'l situa quan les coses no rutllen) però el professor ha de saber on és el centre i ser el gestor del procés. Fixem-nos que, en la nostra àrea, estem acostumats a sentir parlar de procés d'escriptura, de procés de comprensió lectora, de nivells de lectura, de competències que es van desenvolupant amb el temps... i tantes coses més que són processos.

La bona recerca en didàctica de la llengua i la literatura ajuda els professors a entendre millor aquests processos, a mostrar-los matisos que s'amaguen al primer cop d'ull, per poder-hi actuar d'una manera més efectiva, per poder situar les bastides allà on cal.

Després de més de vint-i-cinc anys a les aules, tinc clar que no tothom segueix els mateixos processos per aprendre, però està clar que hi ha un procés bàsic i, després, hi poden haver adaptacions d'aquest procés.

Què ens ha passat en les darreres dècades?

Sembla clar que l'adveniment de la LOGSE marca un abans i un després en el sistema educatiu del nostre país. No em posaré a valorar-ne els resultats perquè el món dels anys 90 és força diferent de l'actual, però està clar que la voluntat transformadora i intervencionista des de les institucions dirigida a les escoles no ha parat de créixer. Que cadascú en valori els resultats. Honradament, he de dir que he llegit tots els currículums que s'han aplicat a Catalunya i que, llevat d'algunes fal·leres insubstancials, crec que tots tenien uns fonaments sòlids. Tanmateix, hi ha hagut un clar error en la difusió d'aquestes lleis, que les ha portat a la simplificació de la negació: *no cal ensenyar gramàtica, cal ensenyar comunicació; no cal fer classe magistral, els alumnes han de construir el coneixement per ells mateixos; no cal posar notes, s'ha de fer una avaluació qualitativa o formativa; no cal fer servir la memòria, s'ha de fer servir el raonament; no calen sabers perquè són mutants, calen competències i adaptabilitat*. I així amb molts d'altres aspectes. Des del començament d'aquests

canvis, persones informades no han participat d'aquesta negació, però la simplificació de molts dels transmissors ha fet molt de mal. No sé si és el que cercaven totes aquestes reformes educatives perquè posar-me en la pell dels ponents em costaria moltíssim, però sí que puc dir que aquests documents admetien una lectura sòlida de la idea d'*anar més enllà de*. És a dir:

- a) S'ha de fer gramàtica per anar més enllà: assolir la competència comunicativa.
- b) Podem fer classes magistrals pensant més enllà: que els alumnes entenguin el funcionament del coneixement i el puguin explicar.
- c) Cal saber avaluar certificativament sense oblidar que els alumnes també hauran de ser autònoms i, per tant, s'hauran de poder autoavaluar i autoregular.
- d) Podem fer servir la memòria tenint clar que, després, caldrà saber aprofitar tots aquests coneixements, encara que, a priori, ens semblin inútils.
- e) Cal que els alumnes dominin els coneixements perquè sense coneixements (sabers) no hi ha competències.

I podríem seguir amb els deures i amb tantes i tantes coses. D'aquí la idea del títol: entenem per Didàctica positiva aquella que procura participar de la cultura escolar secular que sempre ha existit per transformar-la des del respecte, per acompanyar més enllà els nostres estudiants i, si pot ser, més estudiants. És amb aquesta idea de base que m'he decidit a escriure aquest text, defugir la negació i la desqualificació i observar com poden evolucionar les pràctiques docents des de la presa de consciència crítica de la tradició escolar.

# 1. En què consisteix la didàctica de la llengua i la literatura?

## 1.1 La didàctica de la llengua i la literatura

L'objectiu principal de la didàctica és trobar estratègies per fer arribar **la paraula del professor**<sup>2</sup> a l'alumnat per tal que hi romangui de manera significativa.

La **paraula** és importantíssima perquè la gran majoria de sabers escolars es transmeten en llenguatge lingüístic i, progressivament, amb llenguatges específics, com el musical, l'audiovisual, l'icònic, el matemàtic...

Cal acceptar que **ensenyar** i **aprendre** són activitats complexes i que, per molt que s'adaptin, continuaran exigint un esforç per part de tots els participants. Partim de la hipòtesi que hi ha una bona part de gestos professionals (Bucheton i Dezutter, 2008) que es poden aprendre, més enllà de les facultats innates de cada professional. Si no fos així, la didàctica (i la pedagogia en general) no tindrien cap sentit.

La didàctica de la llengua i de la literatura va íntimament associada a les matèries acadèmiques filològiques, les quals la proveeixen de continguts i, fins i tot, de sentit.

### 1.1.1. Missions

La **missió del professor** és fer arribar la seva paraula a l'alumnat. La condició imprescindible és que aquesta paraula tingui fonament, és a dir, que el professor **domini la seva matèria**. Només així podrà desenvolupar les dues virtuts principals que Willingham (2011) reclama del professorat:

- a. Saber organitzar la matèria de manera adequada.
- b. Aconseguir una bona empatia amb l'alumnat.

La **missió de l'alumnat** és reconstruir aquesta paraula en el seu cervell per poder-la utilitzar quan la necessiti i, si cal, transformar-la. La condició imprescindible és que l'alumnat tingui la **voluntat real** d'apropiar-se d'aquesta paraula, és a dir, d'aprendre. Estic convençut que el respecte a la institució escolar i el propi ordre de la institució potencien aquesta voluntat.

### 1.1.2. La transposició didàctica

Y. Chevallard (1991) aporta el concepte de **transposició didàctica** per il·lustrar la transformació que pateixen els sabers propis de qualsevol ciència, als que anomena saber savi, per esdevenir uns sabers ensenyables en un context educatiu concret. Cal remarcar que no es tracta necessàriament d'una reducció o d'una simplificació, sinó d'una sèrie de canvis que han de fer possible, a la vegada, que els

---

<sup>2</sup> En aquest treball utilitzo el masculí genèric seguint les indicacions, per exemple, de la Carme Junyent. Tanmateix, és evident que l'educació lingüística i literària del país seria impossible sense els milers de dones que l'han inspirat.

sabers puguin ser adquirits per l'alumnat i que el saber savi sigui respectat en la seva essència. En aquest sentit, en el procés de transposició didàctica, la **vigilància epistemològica** és un factor clau, és a dir, es presenti com es presenti un contingut o es desenvolupi com es desenvolupi una competència, ha de participar del saber o de la competència original: la simplificació no pot donar lloc a una configuració parcialment falsa. Per posar un exemple senzill, quan alguns docents transformen el concepte de “subjecte” a “aquell que realitza l'acció en una oració” compleixen el primer requisit (pot ser adquirit per l'alumnat de primària, per exemple) però no el segon (no és una explicació vàlida per a la gramàtica ja que deixa al marge molts casos reals de subjecte).

Per poder fer una bona transposició didàctica, el professor ha de dominar molt bé la lògica de la seva matèria.

### 1.1.3 El caràcter dilemàtic de l'ofici

La didàctica és una disciplina arrelada en accions contextualitzades i només té sentit si els resultats dels seus estudis permeten un retorn efectiu a la realitat de les aules. Una idea interessant que aporten Méard i Bruno (2009) és el caràcter dilemàtic de la professió de l'ensenyant. Tot i que un professor expert disposi d'un coneixement considerable dels gestos professionals que serveixen per concebre una sessió i dirigir-la, no hi ha mai dues sessions iguals. La situació d'aula és sempre plena de fets imprevistos (i molts d'ells imprevisibles) que generaran dilemes al professor que haurà de resoldre de manera automàtica: respondre o no una pregunta, reaccionar o no a una provocació, amonestar o no un alumne, repetir una explicació, fer unes preguntes, anotar o no un mot a la pissarra, canviar el to de veu, explicar una anècdota o un exemple... Segons els autors, el professor experimentat és que aquell que l'encerta amb més freqüència en la resolució d'aquests dilemes, aquell que s'ajusta millor a cada situació.

En aquest sentit, el millor gest professional és sempre el millor gest possible ajustat a una situació concreta, al context. Dins d'aquestes situacions concretes, no podem obviar alguns factors que tensen qualsevol situació: el nombre d'alumnes que hi ha a l'aula, els seus coneixements i competències previs, la seva diversitat, les seves particularitats personals, la relació entre els propis discent, les exigències de la institució, les creences i l'actitud que tinguin envers l'aprenentatge i envers la llengua d'aprenentatge i, molt important, el temps disponible. El **temps escolar** és finit i és un tresor preuat que condiciona completament les tries que ha de fer en cada moment un docent. En algun treball (Ramos, 2006 a) he parlat d'**optimització didàctica** que es podria entendre com la propietat d'aprofitar al màxim els recursos per assolir que els alumnes aprenguin el màxim possible. Dedicar quatre hores a un objectiu que pot ser assolit d'una altra manera en només una hora demana que hi hagi d'altres objectius en joc que ho justifiquin. Si no és així, no hi trobo sentit.

## 1.2. El referent de saber

Temps era temps, existien uns “temaris” que concretaven els continguts que s'havien de desenvolupar en cada assignatura. El referent de saber era clar: l'alumne havia de saber tot allò que apareixia al temari i l'objecte d'estudi era, com a mínim, clar. Des de la irrupció de la LOGSE l'última dècada del segle passat i amb la successió de currículums amb esperit competencial que han amanit les primeres dècades d'aquest segle XXI, la cosa s'ha complicat una mica perquè, de fet, si hi ha un



nexe d'unió entre tots aquests currículums és que cal treballar amb l'objectiu que els alumnes *mobilitzin* els sabers que aprenen.

Aquest plantejament ha anat associat al qüestionament de la idea de temari com un llistat de sabers. D'aquesta manera, alguns han criticat l'ensenyament memorístic, la història de la literatura, la gramàtica, l'ortografia i molts altres pilars dels temaris preLOGSE que tot professor de llengua i literatura sempre havia considerat com a propis. A pesar que aquests plantejaments ja tenen pràcticament trenta anys d'existència, continuem amb una certa desorientació a l'hora de fer-nos una de les preguntes clau de qualsevol docent: **què he d'ensenyar a classe?**

Si fem un salt al passat, el professor de llengua i literatura tenia uns referents de saber ben definits: la llengua que ensenyava (i, en concret, la seva ortografia, la seva morfologia, la seva sintaxi, la seva fonètica i el seu vocabulari) i el cànon literari establert. L'estudi del sistema de la llengua havia de dotar l'alumnat d'una competència lingüística basada en la idea de correcció. Aquest plantejament implicava un sistema d'avaluació que no admetia gaire discussió.

Ara bé, els plantejaments de la pragmàtica ens han conduït a canviar el vèrtex del saber. Si en la postura anterior era la llengua, ara s'hi situarà la comunicació; si abans era el cànon establert, ara hi tenim la formació literària. En definitiva, l'enfocament competencial (amb totes les seves variants) converteix el professor de llengua en un professor de comunicació. En conseqüència, l'estudi del sistema deixa pas a l'estudi dels usos de la llengua, és a dir, el text pren una importància central i les habilitats comunicatives (comprendre i produir textos orals i escrits, interactuar i comunicar-se digitalment) són el referent bàsic de saber de les classes de llengua. És en aquest punt on es compliquen força les coses, sobretot, per tres raons:

- a) L'organització de l'estudi dels textos no estava tan clara com l'organització de l'estudi del sistema, que era un saber establert per l'*Acadèmia*.
- b) L'avaluació dels textos ja no es pot basar simplement en la correcció sinó que hi intervindran criteris com l'eficàcia o l'adequació del text en un determinat context.
- c) Cal establir quin pes i quina relació ha de tenir l'estudi del sistema per desenvolupar la competència comunicativa.

Si durant dècades s'ha pregonat que cada nou currículum suposava abaixar el nivell, *de facto*, l'enfocament competencial implica una pujada del nivell brutal, perquè l'alumnat no només ha de saber uns continguts sinó que ha de saber utilitzar-los amb eficàcia i, per tant, ha de ser capaç de raonar. El que ha fet abaixar el nivell no han estat els currículums en si sinó d'altres directrius que han emanat de les administracions dirigides a ocultar la realitat, especialment, l'exigència de no ser conseqüents amb els alumnes que no assolien els objectius establerts.

És en aquest moment quan pren sentit per primer cop entendre la idea de procés d'aprenentatge o de processos didàctics. Acceptant que el referent de saber del professor de llengua i de literatura ha de ser la comunicació i la formació literària, hi ha unes quantes idees que no es poden ometre:

- a) Per comunicar-nos, necessitem la llengua i, per tant, per comunicar-nos amb eficàcia hem de conèixer amb una certa profunditat l'instrument bàsic de comunicació: el sistema lingüístic.

- b) Deixar al marge l'estudi sistemàtic de la llengua aboca l'alumnat a la incompetència comunicativa. Aquesta idea ha estat repetida fins a l'extenuació per multitud de professors, lingüistes i didactes.
- c) Per tant, el professor ha de trobar la manera d'assegurar un coneixement del sistema lingüístic per part de l'alumnat i furnir la classe de situacions en les quals aquest coneixements s'activin en la recepció i en la producció de textos.
- d) Saber escriure un text eficaç implica poder triar, d'entre el repertori de què es disposa, les millors solucions i saber-les explicar de manera raonada (el que anomenarem la competència metalingüística).
- e) El diàleg entre llengua i comunicació, per tant, ha de ser fluid, però de cap manera un en pot excloure l'altre. De fet, la idea de saber clau associat a les competències específiques de cada àrea que emanava del currículum de 2015 participava profundament d'aquesta filosofia –de fet, els continguts clau de cada competència d'àmbit del currículum anterior també hi participaven–.
- f) En general, el mateix tipus de raonament es pot dur a terme pel que fa a la formació literària.

En síntesi:

**La competència lingüística** es basteix sobre tres pilars:

La competència comunicativa que ha de permetre comprendre i produir textos orals, escrits, audiovisuals, digitals, multimodals...

La competència metalingüística que ha de permetre entendre el sistema i utilitzar-lo en funció de la finalitat de cada situació comunicativa.

La competència plurilingüe que ha de permetre aprofitar els sabers d'una llengua en l'aprenentatge d'altres llengües.

**La formació literària** (que podríem anomenar competència literària) ha d'incloure:

La promoció del gust per la lectura literària de l'alumnat.

El domini de sabers literaris que permeti conèixer els codis que serviran per poder parlar (i gaudir) de llibres.

La capacitat d'expressar-se literàriament.

### 1.3. Implicacions de l'enfocament comunicatiu

Queda clar que el referent de saber del professor de llengua i literatura ha fet un pas més enllà en les últimes dècades i del bracet de la irrupció del concepte de competència a l'escola ha situat l'enfocament comunicatiu com a eix vertebrador de l'acció a les aules. L'enfocament comunicatiu ja era vigent en l'ensenyament de llengües estrangeres, on quedava clar que l'objectiu principal dels aprenents era ser capaços de comunicar-se en la llengua que estaven aprenent i de fer-ho cada cop de manera més eficaç i en més contextos.

L'enfocament comunicatiu posa èmfasi, per tant, en les habilitats comunicatives: la recepció i la producció de missatges i la interacció i, tal com passa amb l'enfocament competencial contempla de

manera necessària la situació comunicativa en la qual es produeix el missatge o, per dir-ho amb paraules més pròpies de l'escola, el text concret. L'ensenyant hauria de dotar l'alumnat de les eines que el fessin capaç d'entendre els missatges que es produeixen en el màxim de contextos possibles i de produir-ne amb l'eficàcia necessària per assolir allò que es pretén en cada cas.

Abans de continuar endavant, ens sembla important remarcar aquesta idea de "el màxim de contextos possibles". Quan hom parla de competències, pot caure en el parany de pensar que els alumnes només han d'aprendre allò que necessiten o que algú ha previst que necessitaran. A la pràctica, saber què necessitarà cada jove és més aviat una suposició limitant i, en conseqüència, creiem que cal apuntar al més amunt possible i, concretament, als àmbits formals de la llengua, que seran aquells que li permetran progressar socialment i acadèmica.

Dit això, organitzar una matèria a partir d'un enfocament comunicatiu ens obliga a tenir en compte una sèrie de consideracions:

1. El text passa a ser la unitat bàsica per a l'ensenyament de la llengua. Això no vol dir que no s'hi puguin tractar mots o oracions, però sí que exigeix que l'alumnat no només "utilitzi" textos sinó que entengui com estan construïts, quina intenció tenen i, fins i tot, què hi ha més enllà de la superfície.
2. En aquest punt, ja no ens podem limitar als textos escrits, els que sempre han predominat a l'escola, sinó que cal obrir l'aula a tota mena de textos: orals, audiovisuals, digitals, multimodals... És a dir, si la comunicació en la nostra societat és complexa, hem d'acompanyar l'alumnat en el domini dels diversos codis i de la combinació de codis. El grup de recerca canadenc Litmedmod, que estudia la comunicació multimodal, demostra que només els aprenents que són competents en cadascun dels codis utilitzats de manera aïllada els poden combinar eficaçment en els textos multimodals o multicodi. Aquesta troballa ens obliga a eixamplar la formació del nostre alumnat ja que, per exemple, per escriure una pàgina web, necessitarà mobilitzar la competència escrita, la competència digital i, segurament, el tractament d'imatges i, a més a més, combinar-los d'una manera adequada.
3. Situar el text al centre implica programar d'una altra manera. És a dir, si la llengua permet ser estudiada a partir de la fonètica, morfologia, sintaxi o la semàntica, la programació esdevé força evident. Per contra, endreçar l'estudi dels textos implica endreçar els textos, fet que no és tan evident. En les últimes dècades, una de les formes bàsiques d'endreçar els textos ha estat a través de les tipologies textuais (text narratiu, descriptiu, expositiu, argumentatiu...), ordre que s'ha traslladat a molts manuals. Actualment, sembla que comença a imposar-se endreçar l'estudi dels textos a través dels gèneres discursius. Aquesta és la nostra aposta i, una mica més endavant, desenvoluparem els avantatges d'aquesta decisió, que s'emmarca amb les tesis de l'escola de Ginebra.
4. Quan situem els textos al centre, ens apareix un problema evident: on hem de situar la llengua? Ja hem vist en el punt anterior que la llengua i els sabers lingüístics resulten imprescindibles per assolir la competència comunicativa. Per tant, hi hauran de ser i hauran de decidir no només com els ensenyem sinó com els posem en relació amb la comunicació. És aquí on la idea de procés que exposàvem en el capítol introductorí ens sembla molt il·lustrativa. Per exemple, podríem considerar un seguit d'activitats sobre l'adjectiu:
  - identificació d'adjectius
  - la morfologia de l'adjectiu

- la posició de l'adjectiu en les oracions
- localització d'adjectius en un text
- interpretació de l'ús de determinats adjectius en un text
- ús d'adjectius en els textos propis
- ús intencionat d'adjectius en els textos propis.

Totes aquestes activitats i moltes més són ben útils en el desenvolupament de la competència comunicativa de l'alumnat, però cal entendre en quin ordre s'han d'anar produint i consolidant per arribar a les que són més clarament comunicatives.

Per acabar aquest apartat, hauríem de fer referència a la possibilitat que algunes línies pedagògiques cerquin anar més enllà de l'enfocament comunicatiu. Quan es planteja el fet de treballar per projectes, per exemple, i s'integra l'àrea (o àmbit) de llengua amb d'altres àmbits, se sol reservar la llengua com a mitjà per adquirir i comunicar coneixements. La competència comunicativa passa a ser una part d'un tot que, en el millor dels casos, s'avalua adequadament. No volem entrar de moment en aquestes consideracions perquè es parteix de la base que aquests plantejaments estan més enllà de la didàctica de la llengua i de la literatura. Tanmateix, fermes en la idea de procés, sembla lògic pensar que el professorat que s'impliqui en aquesta mena d'organitzacions també va més enllà i, per tant, ha de tenir consolidat amb fermesa els fonaments de la didàctica de la llengua i de la literatura per poder-los integrar amb sentit en una estructura interdisciplinària més complexa.

## 1.4. Gèneres discursius

Els enfocaments didàctics de l'ensenyament de la llengua que s'han utilitzat al llarg dels temps han estat múltiples i responien a uns objectius determinats que, evidentment, eren adequats a cada context. Dolz i al. (2013) afirmen: "No s'aprèn l'escriptura en abstracte, sinó en funció del sentit dels textos produïts i del sentit que s'hi pugui trobar en les situacions comunicatives."

Una de les idees força de la nostra didàctica és que **els textos no es comprenen ni s'escriuen en abstracte**, sinó que la seva comprensió o la seva escriptura implica entendre el context on s'han produït i, en conseqüència, **com** s'han produït. Aquest *com* és el que situa *el gènere discursiu en el centre de l'acció didàctica*, perquè permet observar tots els elements lingüístics i no lingüístics que hi ha en joc per entendre el text o, si s'escau, per produir-lo.

Fixem-nos que, per tant, aquí se situa un dels reptes principals del professor de llengua: **relacionar els coneixements sobre el sistema lingüístic** (ortografia, lèxic, morfologia, gramàtica, gramàtica textual...) **amb el seu ús en textos autèntics**. És justament el que demanava el currículum de 2015 quan desenvolupava la competència 2 de l'àmbit:

- els alumnes han de distingir els diversos formats del text;
- els alumnes han de reconèixer el tipus de lèxic adequat en cada context i augmentar el seu cabal lèxic (*fixeu-vos en la importància de les preguntes sobre lèxic en les proves de competències*);

– els alumnes han d'entendre les característiques morfosintàctiques dels textos (*cada cop són més freqüents les activitats centrades en connectors, anàfores, reconeixement d'antecedents, identificació de les relacions entre diverses formes verbals...*).

En aquest sentit, es reclama una metodologia que se centri en l'observació de diversos textos relacionats i un seguit d'activitats encaminades al reconeixement dels seus elements amb la finalitat de fer reflexionar l'alumnat sobre les estructures amb què s'han elaborat els textos. És el mateix que proposen Dolz *et al.* (2013): "El dispositiu de les seqüències didàctiques mostra interès perquè, d'una banda, se centra en la situació comunicativa i perquè respecta les convencions d'un gènere particular, i, de l'altra, perquè es preocupa d'organitzar i articular diverses activitats escolars amb la finalitat de superar les dificultats dels alumnes".

La conseqüència més radical del canvi de paradigma és **que l'ús de la llengua** (tant en la faceta receptiva, com productiva, com interactiva) **passa a tenir un paper central**, fins al punt que, actualment, vertebrava els currículums en vigor. Si l'objectiu fonamental de la llengua és que els alumnes l'usin de manera adequada, hi ha uns enfocaments didàctics que passen a ser prioritaris.

Per una banda, la presència de **textos autèntics** passa a ser fonamental en l'acció didàctica. Això implica que cal portar a l'escola tots aquells textos que poden ser útils a l'alumnat per a viure en societat, d'aquí la presència de textos periodístics, publicitaris, administratius, digitals... a les aules. És evident que, de textos, sempre n'hi havia hagut. La novetat radica en el fet que no hem de pensar aquests textos com a pretextos per veure com hi funciona la llengua sinó com a **models per a comprendre el propi text** i, si escau, **produir-ne de semblants**.

D'altra banda, posar els textos en el nucli de l'acció didàctica implica la necessitat **d'organitzar aquests textos** a l'hora de fer-ne una programació. A partir dels estudis de Jean Michel Adam de finals del segle passat, es va difondre l'organització de manuals (i, en conseqüència, de les programacions) a través de les tipologies textuals: el text narratiu, el text descriptiu, el text expositiu, el text argumentatiu, el text instructiu... Aquesta categorització ha estat molt útil per entendre com funcionen aquests patrons discursius i transmetre'n les característiques als aprenents i, de fet, aquesta estructura roman fins al currículum de 2015. Tanmateix, aquesta distribució va entrar ràpidament en crisi quan el propi Jean Michel Adam va exposar que, en essència, la majoria de textos no són purs, sinó que combinen diverses "**seqüències tipològiques**". Així, per exemple, en un article periodístic pot predominar la seqüència argumentativa però hi poden aparèixer àmplies seqüències expositives o narratives. Aquesta constatació no resta importància als coneixements d'aquestes estructures textuals però evidencia la necessitat d'introduir el **context** en la comprensió i la producció de textos.

Això representa un altre canvi amb unes implicacions didàctiques de primera magnitud, ja que si tenir en compte el context passa a ser imprescindible i ens volem fixar en textos situats, la classificació que se'ns apareix com a més útil és la dels **gèneres discursius**. Bakhtin, Schaeffer, Dolz, Canvat, Camps i molts d'altres propugnen que els alumnes han d'entendre com funcionen els textos situats i, per tant, que cal ensenyar als alumnes notícies, articles d'opinió, currículums, actes, crítiques, informes, reportatges, definicions, retrats... (a banda de tots els gèneres literaris que deixem al marge perquè pertanyen al capítol 5 d'aquest treball).

Què implica didàcticament aquesta aposta pels gèneres discursius?

De moment, apuntem una sèrie de punts clau:

- a) La necessitat de trobar una manera de descriure'ls per tal que l'alumnat els entengui. En aquest sentit, Canvat (1999) a Bèlgica i Ramos (2006a) a Catalunya, proposen **descriure els gèneres a partir de l'enunciador, el receptor, la forma, el contingut, la funció i l'ancoratge institucional**.
- b) D'altra banda, implica **observar els textos més enllà de la seva correcció i formar els alumnes en el coneixement de les altres propietats textuais, especialment la cohesió, la coherència i l'adequació**. En aquest sentit, les aportacions ja clàssiques de Daniel Cassany suposen un gran ajut per adonar-nos com podem treballar-les amb l'alumnat (d'aquí l'estudi dels díctics, dels connectors, dels paràgrafs...).
- c) Apareix el repte d'interpretar **quin paper juga la llengua**, entesa com a sistema, en la competència comunicativa. Repte que s'accentua pel fet que la quantitat de temps que abans s'hi dedicava passa es redueix considerablement atès que cal llegir, escriure i parlar a classe.

En aquesta sentit, l'aposta per un enfocament comunicatiu o un enfocament competencial de l'ensenyament de la llengua deixa de ser un canvi de paradigma per passar a ser una **ampliació del paradigma**, ja que sembla impossible assolir una bona competència comunicativa (sobretot en els àmbits formals) sense disposar d'una notable competència gramatical. **El gran repte que tenen els actuals enfocaments didàctics de la llengua és seleccionar els continguts lingüístics adequats i, per sobre de tot, trobar la manera d'incorporar-los a la comunicació** (a l'ús) per fer-la més densa, entenent aquesta densitat com una comprensió més ajustada dels textos i com una producció més eficient.

## 2. Com es delimiten els objectius d'aprenentatge i es relacionen amb l'avaluació en l'àrea de llengua i literatura?

### 2.1. Els objectius

En línies generals, qualsevol persona que es dediqui a l'educació té un objectiu central més o menys comú: que els seus alumnes aprenguin el màxim possible. Ara bé, aquesta màxima general ens obliga a saber aterrar i, encara que sembli mentida, aquest és un dels grans reptes que tenim com a docents: saber concretar els objectius que ens plantejem en cada moment. Independentment de les lleis educatives que estiguin vigents, l'acció de preguntar-se "què vull aconseguir al final de la classe?" i "per què ho vull aconseguir?" és bàsica si volem que allò que farem tingui sentit. Per gallinàcia que sembli la reflexió, simplement farem notar que "seguir el llibre" o "seguir el temari" no participen necessàriament d'aquest qüestionament.

Els currículums ens solen exposar, *grosso modo*, quins són els objectius que se cerquen al final d'uns determinats estudis o etapa. Els currículums rarament entren en el detall del curs per curs i només cal mirar-se els criteris d'avaluació dels últims decrets curriculars per adonar-se que sovint contenen el mateix redactat per a tota una etapa. Per tant, és de cada centre i de cada professor la responsabilitat de concretar i, com a mínim, fer-se aquestes tres preguntes:

- a) *Al final d'aquest curs, què vull que sàpiguen i que sàpiguen fer els meus alumnes que no saben o saben fer en començar-lo?* Aquesta pregunta, per anar bé, hauria d'anar acompanyada d'una mínima diagnosi i s'hauria de compartir en el si del departament didàctic (o àmbit). La resposta serien els **objectius de curs** i participarien dels **objectius de l'etapa**.
- b) *Al final d'aquesta unitat didàctica, què vull que sàpiguen i que sàpiguen fer els meus alumnes que no saben o saben fer en iniciar-la?* Aquesta pregunta sol recaure en cada professor i, de fet, el professor l'ha de poder respondre. Seria ideal poder-la compartir amb els iguals però tots sabem el ritme frenètic dels centres. La resposta a aquesta pregunta serien els **objectius d'aprenentatge de la unitat didàctica** que, necessàriament, s'haurien de poder correlacionar amb els objectius de curs. Tenir clars els objectius de la unitat didàctica resulta fonamental a l'hora d'alterar la programació *in media res*, ja que permet tenir clar el que és fonamental i el que és accessori.
- c) *Què vull aconseguir amb aquesta sessió?* No crec que s'hagin d'escriure els objectius de cada sessió (llevat que ens vinguin a avaluar), però això no implica tenir-los clars. Només així podrem valorar si els esdeveniments segueixen el seu curs adequadament.

#### 2.1.1 Els objectius d'aprenentatge

En una programació, hem d'aprendre a distingir entre els objectius d'aprenentatge i els objectius que té el professor per al curs.

Els objectius d'aprenentatge són aquells que l'alumnat ha de ser capaç d'assolir al final d'una sessió, d'una unitat didàctica o d'un curs. En la programació especifiquem els objectius d'aprenentatge de curs (en la part general de la programació) i els objectius de cada unitat didàctica.

A l'hora de redactar-los, va bé pensar en la fórmula "Al final de la unitat didàctica, l'alumnat ha de ser capaç de..." i ja surt de manera natural l'infinitiu.

Els objectius d'aprenentatge són molt importants perquè són els que guien l'avaluació, és a dir, són els que hem de comprovar que els alumnes van assolint a través de diverses evidències que observem (actituds, treballs, dossiers, controls, fitxes, exposicions...).

Els objectius que tenim com a professors poden no ser exactament objectius d'aprenentatge i, molts cops, resulten difícils d'avaluar amb les actuacions dels alumnes. Per exemple, "Sensibilitzar l'alumnat sobre la importància del coneixement de la història per entendre els fets actuals" és un objectiu lícit per al professorat, però resulta molt complicat d'avaluar.

Aquests objectius del professorat no tenen un apartat específic en les programacions però pot ser útil deixar-ne constància. Una possibilitat seria explicitar-los (no necessàriament en forma de llistat) en la introducció de la programació o, si són propis d'una UD, en la seva breu presentació.

Un cop tenim redactats els objectius de curs, és bo correlacionar-los amb les competències específiques de l'àrea o amb les transversals, és a dir, fixar-nos a quines competències apunten més. Això ens dibuixa un mapa del que pretenem treballar i, sobretot, ens pot servir per detectar buits.

Quan redactem els objectius de cada unitat didàctica, resulta interessant correlacionar-los amb els objectius de curs, ja que en són concrecions. Aquest teixit assegura la coherència interna de la programació.

Hi ha moltes indicacions per redactar correctament els objectius d'aprenentatge. En les indicacions que dona actualment el departament d'Educació es recomana que se segueixi un doble qüestionament a l'hora de redactar-los: *Què volem que aprengui l'alumnat i per a què?*. Es parla també que s'ha d'especificar la *capacitat*, el *saber* relacionat i la *finalitat* que es pretén. Tot i que sempre hi ha molts estils i matisos, un exemple podria ser:

*Redactar (capacitat) objectius competencials (saber) per organitzar correctament una unitat didàctica(finalitat).*

## 2.2 L'avaluació

"L'avaluació guia i condiona el procés d'aprenentatge dels alumnes" (Gibbs i Simpson, 2009). A partir d'un estudi realitzat amb diversos grups d'estudiants universitaris, aquests experts poden certificar aquesta idea que, tanmateix, emana també del sentit comú de qualsevol professor. La manera com molts professors organitzen els seus cursos de Batxillerat (enfocats principalment a obtenir uns bons resultats a les PAAU) mostraria aquesta consciència per part del professorat. Em sembla que no cal argumentar més en aquesta línia perquè el que ens interessa és observar el fenomen des del punt de vista de l'alumnat. L'aportació de Gibbs i Simpson és demostrar que l'actitud dels estudiants envers les activitats i els aprenentatges que realitza està condicionada per la



consciència que tenen de la importància d'aquestes tasques en la seva qualificació. En conseqüència, allò que els fa actuar o no, aprendre o no, no és exactament l'interès o la motivació intrínseca de la tasca sinó el seu valor en l'avaluació.

Si acceptem aquesta màxima, que un professor sigui capaç d'analitzar exactament com avalua és el pas principal per prendre consciència de quins són efectivament els seus objectius d'aprenentatge i, per extensió, aquells que seran assumits pel seu alumnat. El valor que atorgui a cada realització dels alumnes (a cada evidència d'avaluació) i allò que els demani en cada tasca significativa serà percebut pels discents i, com a mínim aquells que tinguin interès per superar la matèria, actuaran en conseqüència. Sembla, per tant, una bona idea transmetre de manera clara quins són aquests valors per modular les actuacions dels aprenents.

En una avaluació diversificada, per tant, l'examen només seria un dels instruments d'aprenentatge a tenir en compte, però, tanmateix, també pot ser un instrument gens menyspreable.

L'avaluació en educació és tota aquella activitat avaluativa que succeeix durant el procés d'ensenyament i aprenentatge, de manera que implica el professor en l'exercici de la seva professió i a l'alumne en un context d'aprenentatge formal (Figueras i Puig, 2013). En un sentit ampli, es podria considerar que gairebé totes les activitats de classe que impliquen una interacció entre l'activitat de l'alumnat i l'activitat del professorat suposen una avaluació del procés que s'està duent a terme. De totes maneres, tenint en compte el gran nombre d'alumnes que hi sol haver en una aula en relació amb la presència pràcticament exclusiva d'un professor, ens sembla més raonable considerar en aquest treball aquelles pràctiques que deixen una traça (habitualment escrita, tot i que podria ser digital) d'aquesta avaluació, sigui una qualificació, una marca, un comentari escrit... El concepte d'avaluació continua esdevé una utopia escolar quan reclama un seguiment exhaustiu perquè, òbviament, el que queda exhaust és el professor encarregat d'anotar-ho tot. Seríem del parer de seleccionar acuradament en quins moments es recollirà informació significativa i com es gestionarà davant dels alumnes, d'aquí el paper rellevant que atorguem a la figura de l'examen, en qualsevol de les seves formes, perquè, indiscutiblement, resulta operatiu (d'aquí que les PAAU i les anomenades proves de competències ho siguin, per exemple).

Hi ha un cert consens a atribuir, com a mínim, dues clares funcions a l'avaluació: la **funció certificativa** (també anomenada sumativa) i la **funció formativa** o reguladora. No ens hi estendrem perquè són conceptes ben coneguts i explicats claríssimament per Georgette Nunziati (1990)<sup>3</sup> cap a l'any 1988. La primera tindria com a principal objectiu mesurar uns aprenentatges assolits per l'alumnat i, per tant, qualificar-los; mentre que la segona tindria com a principal objectiu adonar-se com està funcionant el procés d'aprenentatge per efectuar, si escau, els canvis que siguin necessaris: per exemple, en les activitats programades o, potser, amb una retroalimentació a l'alumnat que li permeti seguir el camí desitjat. Figueras i Puig (2013) ens presenten d'una manera molt clara aquestes dues funcions: l'avaluació certificativa seria una *avaluació de l'aprenentatge* mentre que l'avaluació formativa es concep com una *avaluació per a l'aprenentatge*. Remarquem, per tant, que l'avaluació no és una finalitat en ella mateixa sinó una pràctica adreçada a la presa de decisions.

En contextos reals, allò que seria desitjable és que els mateixos instruments (les mateixes activitats d'avaluació, si voleu) servissin a la vegada per realitzar les dues funcions de l'avaluació expressades:

---

<sup>3</sup> En aquest [enllaç](#), podeu llegir un resum que vaig fer el segle passat sobre aquest article.

qualificar i reconduir aquelles circumstàncies que no acaben de rutllar. Dit d'una manera més prosaica, podríem considerar que, d'una activitat d'avaluació, un bon professor n'hauria de poder extreure unes qualificacions (ja que, en bona part, el seu sou contempla aquesta obligació) i hauria de poder saber com han progressat els aprenentatges dels seus alumnes: en quins aspectes tenen dificultats, quants alumnes tenen dificultats, què es podria proposar per superar-les... Afegim, a més a més, que totes aquestes activitats s'haurien de poder dur a terme amb una certa agilitat, atesa la gran quantitat d'alumnes que un professor té a les seves mans al llarg de la jornada escolar.

Sembla clar, doncs, que una opció pedagògica que opti per reclamar del professorat una visió complexa de l'avaluació (*de l'aprenentatge i per a l'aprenentatge*) ha de ser comprensiva amb una programació "viva", és a dir, que s'adapti a allò que succeeix en cada aula.

Abans de seguir endavant, ens volem aturar en un concepte que vàrem aprendre de Nunziati (1990) i que resulta molt pertinent quan considerem el tema de l'avaluació. Es tracta de l'**avaluació formadora**: "té com a objectiu principal l'èxit de l'aprenentatge dels alumnes, facilita l'autoregulació, per ella mateixa és un instrument d'aprenentatge i aquesta és una diferència important amb l'avaluació formativa". En aquesta concepció de l'avaluació, l'alumnat ha de ser conscient del seu propi procés, ha d'agafar les regnes (amb el suport del professor, evidentment) del que ha d'aprendre. Ho podríem entendre com una autoavaluació intel·ligent (per distingir-ho d'alguns usos *naïf* de l'autoavaluació centrats en l'autoqualificació). El fet que els instruments d'avaluació informin a la vegada del que ha fet correctament i de les mancances que presenta resulta un valor afegit d'aquestes activitats. La rúbrica d'avaluació podria ser considerada l'instrument per excel·lència en aquesta direcció formadora però res no impedeix que qualsevol examen contempli també aquest enfocament, encara que sigui d'una manera més parcial.

En una concepció formativa de l'avaluació, el *feedback* o retroalimentació juguen un paper fonamental. Gibbs i Simpson (2009) ens adverteixen: "El *feedback* ofereix, en comparació amb altres aspectes de la docència, uns efectes positius sobre l'aprenentatge, tangibles i de llarg abast." Tanmateix, en sistemes educatius ordinaris, la capacitat física d'un professor de donar un *feedback* adequat, personalitzat i comprensible a cada alumne és molt limitada, fins i tot quan hi posa la millor de les voluntats. Més enllà de l'experiència personal de cadascú, Pilorgé (2007) mostra en una excel·lent recerca sobre el gest de la correcció de textos escrits de ficció per part de professors que:

- a. La correcció de textos escrits és una activitat altament mecanitzada.
- b. La correcció sol centrar-se en aspectes puntuals del text.
- c. Sovint, les pròpies marques efectuades pel professor no expressen el que ell mateix faria amb el text.

Ens sembla especialment significativa aquesta última observació: quan Pilorgé proposa als professors que reescriguin un text que prèviament han corregit seguint el que han anotat, no redacten la versió definitiva en funció d'aquestes marques i comentaris, sinó que en fan modificacions notables. Al professorat li costa molt tenir el temps de textualitzar en un llenguatge comprensible per a l'alumnat les propostes de millora significatives del text, més enllà d'aquelles que afecten elements puntuals. Acceptant la dificultat de produir un bon *feedback*, un camí que caldria potenciar és el de l'autoavaluació. De fet, dotar els alumnes de la capacitat d'autoavaluar-se és un dels objectius principals de l'educació. Per tant, les activitats que proposem per avaluar els alumnes haurien de contenir la potencialitat de servir-los per rumiar allò que saben i allò que no saben i, si escau, prendre mesures reparadores.

Tots aquests plantejaments prenen encara un sentit més extrem quan intentem concebre la idea d'avaluar competències. Quan es tracta d'avaluar què sap l'alumnat, no resulta excessivament complex establir què no sap, siguin coneixements factuais o procedimentals: no sap les característiques del romanticisme, no sap comentar un poema de Verdaguer amb trets romàntics...

Ara bé, en un enfocament competencial, tant el professor com l'alumnat haurien de ser capaços d'escatir què sap fer l'alumne amb allò que sap?; en quins contextos o situacions ho pot activar?; com és capaç d'explicar allò que sap fer? Un professor que planteji activitats d'avaluació d'aquesta mena encara té més necessitat de donar un protagonisme més important a l'alumnat en el procés d'avaluació, perquè les seves possibilitats físiques de donar resposta a cada una de les circumstàncies que es presentin seran limitadíssimes.

## 2.3 Evidències, criteris i indicadors d'avaluació

En els apartats anteriors, hem descrit la importància de determinar correctament els objectius de l'acció didàctica i les funcions que desenvolupa la seva avaluació. Ara ha arribat el moment d'analitzar com es pot realitzar de manera efectiva aquesta recollida de dades i la seva interpretació. Val a dir que, com en tants altres aspectes del món docent, la terminologia utilitzada és variada i, sovint, pot conduir a la confusió.

En línies generals, per avaluar un determinat aprenentatge per part de l'alumnat necessitem dos elements:

- a) Que l'alumne produeixi alguna activitat.
- b) Analitzar l'activitat produïda.

Partim d'aquesta simplificació perquè sovint hem detectat programacions on falta algun d'aquests dos aspectes.

De totes les produccions (orals, escrites, digitals, multimodals...) que executa l'alumne en un determinat període d'aprenentatge (exercicis, llibreta, redaccions, dictats, exàmens, comentaris, dibuixos, locucions...) el professor determina que algunes seran centrals per a l'avaluació. En els temps de l'educació analògica, eren les produccions que quedaven registrades en la llibreta de seguiment del professor. Personalment, m'agrada anomenar-les **evidències d'avaluació**, tot i que sovint s'anomenen instruments d'avaluació<sup>4</sup>. Convé que les evidències d'avaluació siguin objectives i que, per tant, deixin una traça que es pugui conservar –la vella tradició de guardar els exàmens durant un temps determinat, sovint per normativa–. En el nostre àmbit tenim el repte d'avaluar l'oralitat, que sempre és un problema quan es fa de manera espontània, però ja se sap que la vida no és perfecta.

Ara bé, tal com passa, per exemple, amb les estadístiques, el que compta a l'hora d'avaluar és saber **què observarem** de cada evidència i **quin grau** li atorgarem. Només cal pensar en les possibilitats d'avaluació d'un text escrit per adonar-nos de la infinitat de matisos que pot prendre aquesta mirada

---

<sup>4</sup> De fet, el que és important és que cadascú tingui clara la nomenclatura que fa servir. Una rúbrica es podria considerar un instrument d'avaluació i no és una evidència sinó un suport per saber com ens mirem una evidència, d'aquí el meu distanciament del concepte.

i que, indefectiblement, el professorat ha de concretar en funció dels objectius d'aprenentatge que s'hagi marcat.

Podríem reservar el concepte de  **criteris d'avaluació**  per determinar *allò que s'observarà*. Els criteris d'avaluació poden ser més o menys genèrics i solen ser molt semblants als objectius d'aprenentatge, d'aquí que, per exemple en el currículum de 2022 també estiguin redactats en infinitiu.

Quan els criteris d'avaluació són massa generals, el professorat té la responsabilitat de fer-los aterrar en el seu context. Quan són prou manejables per ser observats en l'evidència que s'està analitzant, s'han de poder establir els diversos graus de realització (allò que abans eren les notes).

És aquí on entren en joc els conceptes d' **indicador d'avaluació**  o  **descriptor** . La paraula descriptor és molt il·luminadora perquè mostra l'objectiu bàsic de l'avaluació: descriu un detall observable de l'evidència i, en relació amb els altres de la seva categoria —els que remetent al mateix criteri d'avaluació— n'indica un nivell. En aquest sentit, les rúbriques més ben elaborades presenten diversos descriptors que situen una evidència en el seu nivell de realització.

Els descriptors d'avaluació tenen una gran importància en una avaluació per a l'aprenentatge ja que no només situen el punt on es troba un aprenent sinó que mostren el camí de millora a seguir. Una bona manera de redactar-los és a través d'una oració breu en present d'indicatiu: "Utilitza els adjectius amb eficàcia".

A més a més, Neus Figueres (2009) fa una sèrie de recomanacions a l'hora de redactar indicadors:

1.  **Formulació positiva** , procureu tenir en compte allò que fa l'alumnat, no el que no fa.
2.  **Precisió**  en les realitzacions descrites, defugint generalitzacions.
3.  **Claredat** , han de ser fàcilment comprensibles per al professorat no especialitzat i per a l'alumnat.
4.  **Brevetat** , s'han d'evitar formulacions de més de 25 paraules, ja que ningú té en compte el final del redactat.
5.  **Independència** , no vincular més d'un aspecte en el mateix descriptor, ja que pot induir a confusió.

Un dels "instruments" més adequats per recollir els indicadors o descriptors que utilitzarem per avaluar una evidència és la rúbrica. En la [Fitxa per a elaborar una rúbrica](#), podeu observar-ne el procediment, tot i que fa referència als indicadors del currículum de 2015. En l'[Exemple de rúbrica per a totes les evidències d'una unitat didàctica](#), es pot observar com, a partir dels objectius de la unitat didàctica, es descriuen una sèrie d'indicadors d'avaluació que, al seu temps s'utilitzen en les evidències que pertoca. En aquest sentit, cal ser conscient de fins a quin punt disposem de marge per a l'ús de rúbriques complexes.

Cal tenir present que la rúbrica és un recurs enormement exigent i que, per tant, només s'ha d'utilitzar en aquells casos en els quals se'n pugui treure un bon rendiment, és a dir, en tasques potents i importants, quan és imprescindible que l'alumne prengui consciència del seu procés d'aprenentatge i pugui utilitzar la rúbrica per progressar.

Això no eximeix que, per a qualsevol evidència, haguem de tenir presents (de manera més o menys explícita) els indicadors que utilitzarem per prendre decisions.

La utilització de descriptors o indicadors d'avaluació enriqueix la nostra mirada sobre el procés d'avaluació en molts sentits tot i que, a efectes pràctics, resulti relativament complicat de traslladar a notes quantitatives. Hem d'entendre aquesta dualitat com un component de l'acció educativa i de l'avaluació per a l'aprenentatge. Perrenoud (2004) especificava que si volem reduir l'avaluació només a allò que és clarament quantificable, convertirem l'avaluació en estúpida i reclamava confiar en l'expertesa i la professionalitat del professorat com a manera de fer-la més útil.

Tanmateix, els avantatges de fer servir descriptors són enormes:

1. Ens obliguen a especificar què esperem d'una determinada activitat i a aclarir què considerem correcte, parcialment correcte o incorrecte. Aquest pas de les impressions o les intuïcions a les concrecions és enormement complexe però, quan el superem, fem un salt endavant en la nostra professionalitat.
2. Orienten la nostra mirada sobre les tasques. Quan una activitat és complexa, es pot mirar des de molts punts de vista i fixant-nos en elements diferenciats. Si tenim clar què observarem, és més fàcil que siguem equitatius amb tot l'alumnat. Evidentment, aquesta concreció pot implicar que alguns elements de la tasca no siguin convenientment observats o valorats. Una solució pràctica en tasques creatives és la inclusió d'algun descriptor comodí, de l'estil "Incorpora traces d'originalitat". D'aquesta manera, podem valorar aspectes que no apareixen explícitament en la rúbrica.
3. Facilita la coordinació amb els companys. Cadascú té la seva manera de fer i pot avaluar aspectes diferents d'un determinat treball. Disposar de descriptors ens permet una mirada comuna molt útil quan compartim nivell o tasques.
4. Ajuda a combinar mirades diverses al llarg del temps. En el moment que comencem a treballar amb descriptors, podem prendre consciència de si sempre fixem la mirada en el mateix o anem observant realitzacions diferents en les tasques dels nostres alumnes.
5. Contribueix a explicar els resultats, ja que, en avaluar, ja indiquem la causa de l'encert o de l'error. D'aquesta manera, és una eina fonamental per a l'avaluació formativa i per a l'avaluació formadora.
6. Proporciona comentaris ajustats per als butlletins, ja que la decisió de la nostra qualificació està fonamentada en aquests descriptors. Per tant, està estretament vinculat amb l'avaluació formativa i qualitativa que demanen cada cop més les disposicions oficials.

De fet, crec que el camí lògic per a fer una avaluació competencial rigorosa i ajustada al currículum<sup>5</sup> passaria per:

- a) Elaborar les rúbriques o els bancs de descriptors a partir dels indicadors que ens proporcionen els llibres de competències.
- b) Avaluar en funció d'aquests descriptors (més o menys contextualitzats).
- c) Omplir els informes per a les famílies amb descriptors extrets d'aquestes observacions, de manera que es seleccionessin aquells que poden ajudar més al progrés de l'alumnat.

---

<sup>5</sup> Aquest paràgraf era molt útil en el currículum de 2015, que el Departament d'Educació va desenvolupar en uns llibres de competències molt ben documentat pel que fa a descriptors. És possible que en algun moment aquesta feina s'actualitzi i permeti reprendre aquesta pràctica.



## 3. Com endrecem i programem els aprenentatges?

### 3.1 Algunes reflexions sobre metodologia

Tan bon punt s'han definit els objectius d'aprenentatge per a un grup d'alumnat, cal reflexionar sobre la millor estratègia per assolir-los amb el màxim d'eficiència. Tot i la dificultat de definir el concepte de metodologia, una possibilitat seria entendre-la com un conjunt organitzat de decisions sobre la manera com s'han d'assolir uns determinats objectius d'aprenentatge, independentment que tinguin un perfil més proper als sabers o apuntin cap al desenvolupament d'unes determinades competències.

Una primera remarca que volem fer és que els actuals currículums d'educació obligatòria i l'últim de postobligatòria presenten una sèrie de metodologies com a afavoridores dels aprenentatges, és a dir, no només postulen **què** hem d'ensenyar sinó **com** ho hem d'ensenyar.

Fins on arriben les nostres lectures, la majoria d'experiències pedagògiques centrades en la innovació metodològica solen presentar dos elements comuns en major o menor grau:

- a. La presentació de pràctiques d'èxit en situacions d'aula concretes, que normalment es presenten com a innovadores (tot i que en molts casos són versions d'activitats clàssiques).
- b. L'assumpció que es tracta d'experiències puntuals i, per tant, que s'ha de seguir treballant per assegurar-ne la transferibilitat a d'altres contextos.

Aquesta regularitat en la literatura didàctica té unes explicacions força elementals. En primer lloc, si una experiència no surt gaire bé, l'autor no sol tenir la temptació de compartir-la. En segon lloc, quan algú experimenta una manera de fer diferent és perquè hi té fe i s'hi sol deixar la pell. Per nosaltres, aquest factor és determinant per a l'èxit de l'experiència tot i que no demostra que sigui més transferible que qualsevol altra metodologia.

Veus assenyades, per exemple Ballester i Ibarra (2016) solen recomanar l'**eclecticisme metodològic**, fet que apuntaria a diverses consideracions:

- a. La metodologia sempre ha d'estar al servei de l'aprenentatge i, per tant, al servei d'assolir que la paraula del professor arribi a l'alumnat. No hi ha bones o males metodologies *per se* sinó metodologies adequades o inadequades en determinats contextos (professor, alumnat i objectius serien les variables contextuais més rellevants).
- b. La metodologia no pot ser una finalitat en si mateixa ni un valor apriorístic, com a vegades se sent en alguns ambients.
- c. Totes les metodologies demanen fe, tant del professorat com de l'alumnat, per tenir unes mínimes possibilitats d'èxit. De fet, és molt probable que la manca de fe sigui a l'arrel de la majoria de fracassos pedagògics.

Vulgui o no vulgui, cada professor posa en funcionament una metodologia en la qual creu. És possible que disposar d'un ventall de maneres de fer diferents pugui ser més eficient que no pas iterar sistemàticament una mateixa dinàmica, però això simplement és una hipòtesi de treball. En tot cas, el conjunt de maneres de fer d'un professor determinat constituïria el seu **perfil professional**.

Creiem que conèixer diversos perfils professionals pot enriquir cada professor sempre que no se li imposi una manera d'actuar en la qual se senti incòmode i, per tant, no tingui fe en ella. Creiem, també, que la diversitat de perfils professionals enriqueix l'alumnat, cosa que posaria en dubte les metodologies hegemòniques. I, com es deriva del verb, parlem de creences.

Som completament contraris al desprestigi d'allò que se sol qualificar com a **metodologia tradicional**. Sorprèn que aquesta adjectiu adquireixi en educació un to pejoratiu que s'allunya molt del que rep en d'altres àmbits. És difícil saber a què es refereix cadascú amb aquest concepte, tot i que podríem —tot simplificant— qualificar-la com una metodologia essencialment transmissora, basada en la presa d'apuntes o en l'ús de manuals i contrària a la innovació. No cal recordar que la majoria hem après amb aquestes metodologies, cosa que no ens ha limitat al llarg de la vida, ans al contrari. Sense voler entrar en aquest debat, creure en una metodologia eclèctica i confiar en la professionalitat del professorat implica acceptar la validesa de totes les metodologies i valorar-les en funció de l'objectiu didàctic que se cerca, incloent-li la més transmissora que se'ns pugui acudir. En conseqüència, creiem que a l'hora d'avaluar la validesa de l'ús d'una determinada metodologia cal observar si s'adequa al context on s'aplica.

Fins que no hi hagi una manera eficaç de valorar els resultats d'aprenentatge, ens sembla tendenciós menystenir un determinat perfil de professorat atenent a les metodologies que utilitza.

El treball per projectes, el treball cooperatiu, les tutories entre iguals o la gamificació són, sense cap mena de dubte, maneres de fer interessantíssimes i molt productives, però també ho és una bona classe magistral i l'ensenyament sistemàtic de determinats continguts imprescindibles.

I ja que hem parlat de gamificació, entenem que a l'escola s'hi va a treballar i a aprendre. La motivació intrínseca, que és la que se sol considerar útil per a l'aprenentatge, és, com el seu nom indica, intrínseca i, per tant, cada individu n'és responsable. És possible que la motivació intrínseca sigui un atenuant del tedi escolar, però el que està clar és que l'avorriment d'un determinat perfil d'alumnat no pot ser mai culpa exclusiva del professorat.

És molt probable que la construcció compartida del coneixement en grups d'alumnes faciliti un aprenentatge significatiu, però hi ha alguns elements que s'han de tenir en compte:

- a. La lectura per parelles, la tutoria entre iguals, els grups d'experts, el treball cooperatiu són fórmules de convertir un grup d'alumnes en mitjancers entre la paraula del professor i d'altres alumnes que no hi accedeixen fàcilment. Per tant, la paraula del professor continua essent vital i, de fet, en la mesura que els alumnes mitjancers se n'hagin apropiat, la dinàmica hauria de funcionar millor.
- b. Sovint s'han utilitzat aquestes tècniques per suplir la incapacitat física del professorat d'arribar a tot arreu o d'avaluar massa treballs. No ho critiquem, però cal ser conscients que sovint és més una estratègia professional de supervivència que una metodologia d'ensenyament, i això succeeix en moltes classes universitàries superpoblades.



- c. Independentment de la dinàmica programada, si el professorat no és capaç de tenir una noció clara del progrés de cada alumne, l'eficàcia del treball en grup ens sembla feble.
- d. Una bona part d'estudiants de tots els nivells no són molt favorables al treball en grup (Cornellà, 2018), sobretot els que tenen un bon nivell. Aquesta circumstància ens hauria de fer pensar.

No voldríem acabar aquestes reflexions sobre metodologia sense fer una breu referència a les modalitats d'educació. Esquemàticament, podem parlar de tres grans modalitats d'educació:

- *L'educació presencial*, en la qual els aprenents i els professors comparteixen temps i espai
- *L'educació a distància*, en la qual no hi ha espai ni temps compartit i, per tant, el professor dissenya una seqüència d'activitats que l'alumne desenvolupa en el lloc i el moment que li sembla oportú. En aquest cas, l'ensenyament seria 100% asíncron
- *L'educació híbrida* (altrament anomenada mixta o *blended learning*), en la qual es pot compartir parcialment l'espai o el temps. Dins d'aquesta última modalitat, hi ha un gran espectre de possibilitats organitzatives.

En tots els casos, l'objectiu del professorat ha de ser el mateix: trobar la manera de fer arribar la seva paraula a l'alumnat. Així mateix, sempre resulta fonamental una bona organització dels sabers i dels aprenentatges i, per tant, una bona programació.

A priori, tots els formats didàctics essencials que veurem una mica més endavant haurien de ser possibles independentment de la modalitat d'educació a través de la qual s'imparteixen les classes. Ens sembla important remarcar que, en definitiva, la majoria de contextos d'aprenentatge (fins i tot els més tradicionals) no deixen de ser híbrids, atès que en molts casos l'alumne hauria de treballar de manera independent si vol atènyer una autèntica autonomia. La profusió de les tecnologies de la Informació i de l'aprenentatge han enriquit les possibilitats d'aquesta modalitat híbrida. En certa manera, això obliga a planificar alguns aspectes que resultaran fonamentals. Per exemple,

- a. Quins objectius centrals d'aprenentatge hi ha en cada activitat?
- b. Com s'ha d'organitzar el temps de treball de l'alumnat i del professorat en aquests entorns híbrids per no portar a la saturació?
- c. En quins moments cal potenciar la sincronia i en quins es pot apostar per la asincronia?
- d. De quins recursos digitals disposen professorat i alumnat i, fins a quin punt els dominen? [Competència digital docent i competència digital de l'alumnat]. Quins recursos digitals posa a disposició la institució?
- e. Com es comunicaran els membres de la comunitat educativa i com es realitzarà el feedback de les activitats d'aprenentatge per tal que sigui raonable i sostenible?
- f. Com s'avaluaran en cada cas els objectius d'aprenentatge?

## 3.2 La importància de guiar: la programació de curs

En el capítol 1 ens apropiàvem de les paraules de D. Willingham quan expressava que una de les missions principals del professorat és saber organitzar la matèria d'una manera adequada. En aquest sentit, una programació és una planificació de la tasca educativa adreçada a l'alumnat d'un determinat curs o aula. Implica la necessitat de prendre decisions en relació a la metodologia, l'organització i l'avaluació. A més a més, concreta les activitats que es faran, la seva distribució i temporització al llarg del curs (o cursos, si es fa una programació d'etapa).

En principi, tot i la profusió de models, no hi ha una única manera de fer una programació i de concretar-la en un document. S'ha de concebre una programació com un instrument de **comunicació entre docents**. Per tant, un bon criteri per saber si una programació és adequada consisteix a valorar si un company la pot entendre amb certa facilitat. De fet, la programació és el relat del que intentarem fer al llarg d'un període determinat de temps en una aula. Com més fàcil sigui d'entendre, més útil serà per a tots plegats.

Les funcions principals de la programació podrien concretar-se en:

- a. Durant el procés de planificació, vetllar per l'adequació del que s'està programant al currículum establert. En aquest sentit, com més vincles i correlacions establím entre els components de la programació (objectius, sabers, competències, criteris d'avaluació...), més cohesionada estarà.
- b. Durant el procés d'ensenyament aprenentatge, ens permet fer el seguiment de les actuacions previstes per tal de modificar-les, adaptar-les i millorar-les, quan calgui.
- c. Després del curs, ens permet una millora contínua de les nostres actuacions a tot nivell.

Una programació admet diferents **nivells d'explicitació**, és a dir, es pot ser més concret i anar més al detall o sobreentendre moltes coses. En qualsevol cas, sempre hauríem de ser capaços de passar d'un nivell d'explicitació genèric a un altre de més concret. Per exemple, si només conté un llistat d'activitats, s'hauria de saber explicar en què consisteix cada activitat encara que només aparegui el títol o l'acció principal. El mateix passa amb els conceptes. Si s'explicita el treball cooperatiu, per exemple, es pot desenvolupar o no a la programació, però el professor ha de saber què entén per treball cooperatiu i com l'organitzarà.

Com a conseqüència del paràgraf anterior, com més s'ajusti una programació al que es fa efectivament a classe, més útil serà. La finalitat de les programacions no és fer volar coloms, sinó explicar què es fa, com es fa i, sobretot, per què es fa i com s'avalua. Les programacions que es preparen per a unes oposicions, per exemple, tenen uns criteris determinats, per tant, cal vetllar en cada convocatòria sobre els apartats que es demanen i les indicacions específiques que hi apareixen però s'ha d'entendre que una oposició és una situació extraordinària en la vida d'un professor en la qual s'ha de ser més explícit que mai. En la programació dels cinc o sis nivells que imparteix un docent al llarg d'un curs no caldria arribar a aquest nivell de detall.

Tal com hem desenvolupat en el capítol 1, un dels conceptes que expliquen millor la necessitat de programar és el que s'anomena *transposició didàctica* (Chevallard, 1991). Chevallard exposa que

entre el saber savi que domina el professor i la ciència i el saber ensenyat efectivament a les aules hi ha una sèrie de passos (adaptacions) progressives.

Cal tenir molt present que allò que ens presenta una editorial com a materials didàctics o com a programació de curs és una interpretació del currículum que, normalment, apunta a màxims i espera ésser contextualitzada per cada professor. És a dir, si no es poden acabar els llibres de text és perquè hi ha més coses de les que segurament s'han de fer. Els llibres de text ens ofereixen un ventall de possibilitats perquè cada professor seleccioni què li convé més en el seu context.

Una programació pot ser competencial o no competencial en funció, sobretot, dels objectius, les activitats i el sistema d'avaluació que incorpori. De totes maneres, com s'explicarà una mica més endavant, no cal que tot el que es faci sigui essencialment competencial. S'entén que la competència és la mobilització de continguts (sabers, saber fer, saber ser...) i, per tant, hauria de ser possible generar espais específics per a l'adquisició d'aquests sabers al costat d'espais pròpiament competencials. En aquest sentit, volem remetre'ns a les pròpies *Orientacions sobre les situacions d'aprenentatge* publicades per Departament d'Educació (2023?):

Els aprenentatges competencials haurien de ser prioritaris. No obstant això, no totes les experiències d'aprenentatge que es donen en un centre educatiu promouen un aprenentatge competencial. Algunes experiències se centren en un coneixement concret, en una destresa o en el desenvolupament d'un hàbit específic, però no en una competència. Tot i així, són experiències valuoses que poden comportar aprenentatges imprescindibles perquè se'n produeixin d'altres que sí que seran competencials, però per se no promouen aprenentatges competencials, llevat que s'articulin i es combinin amb altres activitats d'aprenentatge.

La clau per fer el pas cap a les competències és observar si aquests sabers s'incorporen efectivament en els objectius i en les tasques competencials. En general, el gran repte d'una programació competencial és integrar els sabers en les competències, és a dir, fer-los dialogar en les tasques, en els objectius i en els criteris d'avaluació.

Normalment, una programació de curs conté dues parts diferenciades. Una part general on s'explica com funcionarà globalment el curs i un llistat d'unitats didàctiques (seqüències didàctiques o situacions d'aprenentatge) en les quals s'explica el que es farà específicament en cadascuna d'elles. De fet, hi ha una gradació "activitat", "sessió", "unitat didàctica", "curs", "etapa" que hauria de dialogar en una programació coherent. En els annexos 1 i 2 ampliarem una mica els possibles continguts de cada apartat d'una programació.

### 3.3 Formats didàctics essencials

Per fer arribar la seva paraula a l'alumnat, el professor pot utilitzar diversos formats o procediments. En descrivim uns quants sense voluntat d'exhaurir el tema, però es podrien relacionar amb tres objectius essencials: afavorir la **construcció del saber**, fomentar l'**exercitació sistemàtica del saber**, conduir la **transformació del saber**.

#### 3.3.1 La construcció del saber

Entendrem per construcció del saber aquelles accions dutes a terme en l'àmbit educatiu que tenen per finalitat principal que l'alumnat s'apropriï d'una sèrie de sabers —entesos en un sentit ampli—

que, en començar un determinat període, no domina. Aquesta construcció es pot portar a terme de moltes maneres i amb accions diverses, entre les quals hi hauria les que presentem a continuació.

### 1. Transmissió oral del saber o **modelització** de la competència

L'alumne escolta de manera atenta, pren apunts, reorganitza apunts, fa alguna cosa amb els apunts. Això genera diversos tipus de materials didàctics:

- Presa guiada d'apunts (amb esquemes previs, amb buits, per exemple)
- Activitats destinades a organitzar els sabers: mapes conceptuals, infografies...
- Activitats destinades a reproduir o a moure els sabers (**exàmens** més o menys creatius)

2. **Transmissió escrita del saber**, ja sigui a través de fonts primeres (textos literaris, articles científics, textos no literaris autèntics...) o de fonts segones (manuals o qualsevol material teòric). Aquestes darreres són pròpiament materials didàctics i, eventualment, poden estar elaborades pel mateix docent.

L'alumne ha de llegir atentament els textos i, normalment, fer-ne alguna cosa. Solé i al (2019) recomanen que en situacions d'aprenentatge sempre es llegeixi per a fer alguna cosa: un esquema, un resum, resoldre activitats, resoldre un repte... Sembla important la transformació d'aquesta paraula per apropiarse'n.

Una possible versió de **classe invertida** consistiria en aquest concepte. L'alumne llegeix i organitza la teoria pel seu compte i a classe s'aclareixen dubtes, es resolen activitats, es plantegen situacions d'aprenentatge... Queda clar que, en aquest format, el compromís de l'alumnat és central i això s'ha de tenir en compte a l'hora d'organitzar-lo.

3. Transmissió **digital** del saber. Aquest canal ofereix actualment un gran nombre de **recursos** a banda dels textos escrits digitalitzats: presentacions de diapositives, vídeos, àudios, infografies... Una de les seves característiques principals és la multimodalitat.

Deixant de banda les fonts genèriques que es poden trobar a la xarxa, el professorat pot **crear** aquests textos digitals o **transformar-ne** d'existents per crear materials didàctics digitals.

Un element central a tenir en compte en la creació de materials digitals és la incorporació **d'elements interactius** en el propi material didàctic, de manera que l'aprenent hagi d'interactuar amb la teoria per centrar la seva atenció.

- La interacció pot estar **automatitzada** (preguntes d'opció múltiple, d'endregar idees, d'omplir buits...) o pot requerir **una acció del professor**, tot i que això no sembla recomanable a efectes pràctics.
- Els materials interactius amb H5P, per exemple, incorporen una possibilitat **d'avaluació**. Cal tenir molt clar l'objectiu de l'activitat. Si és un objectiu **formatiu**, es tracta que hi acabi havent una construcció del saber i, per tant, la certificació és el de menys. Això vol dir que les activitats que exigeixen interacció van encaminades a fer pensar i actuar l'alumnat, no necessàriament a qualificar-lo.

- En certa manera, la funció dels **clics** és guiar l'alumnat cap a la paraula del professor tot evitant distraccions o acceleracions.
- En els materials interactius, es poden incorporar **retroaccions automatitzades**, que passen a ser un altre actiu en aquesta construcció del saber. És a dir, la paraula del professor es pot programar en les retroaccions.

A l'hora de construir el saber, sigui en el format que sigui, és important vetllar perquè tots els aprenents tinguin un paper actiu, sobretot si es proposen activitats en grup.

### 3.3.2 L'exercitació dels sabers apresos

Hi ha molts dels sabers i destreses de la nostra àrea (i de la majoria d'àrees) que s'assimilen aplicant la teoria en determinats exercicis. La **repetició** i la memòria són dos factors determinants per a l'automatització de molts aprenentatges que, en el moment de mobilitzar-se haurien de descarregar la memòria de curt termini. Daniel T. Willingham (2011) explica detalladament el funcionament de la memòria en l'aprenentatge en el capítol 3 del seu llibre.

Els exercicis de llengua relacionats amb l'ortografia, la morfologia, el lèxic, la gramàtica, la semàntica... o les activitats de literatura que impliquen el coneixement dels gèneres literaris, la retòrica, la mètrica..., en serien exemples imprescindibles. Cal remarcar, tanmateix, que la diversitat d'activitats que és possible crear per exercitar els sabers és extraordinària i permet que el professorat aprofiti tots els recursos que té a la seva disposició. En aquest sentit, les activitats poden ser, com hem vist més amunt, orals, escrites o digitals i cal observar en cada moment quines resulten més pertinents.

En alguns casos, els sabers que s'exerciten poden ser procedimentals (la planificació d'un text, l'adequació del ritme d'una locució oral, l'escriptura, l'estructura d'un comentari de text, la comprensió del text, la lectura expressiva...). Com hem citat més amunt, molts sabers resulten fonamentals per poder desenvolupar competències, o sigui que cal pensar estratègies per tal que l'alumnat se n'apropriï.

Un component interessant en aquesta mena d'activitats d'exercitació és que l'aprenent expliqui com ha aplicat un determinat saber en una situació (o exercici) concret i per què ha aplicat justament aquest. El professorat pot vetllar per aquest **procés de metacognició** a través de tasques concretes de justificació que acompanyin la pròpia tasca d'exercitació.

Les activitats d'exercitació són les que admeten més **automatització** en entorns digitals ja que, en molts casos, la resposta adequada sol ser única i, per tant, se'n pot programar la **correcció** i, també, la **retroacció**. Aquestes retroaccions haurien de contenir ajudes a l'alumnat que actuessin com a bastida i, per tant, el guiessin entre els sabers que hauria de dominar o, fins i tot, els ampliessin. Com dèiem més amunt, en aquestes retroaccions automatitzades, la paraula del professor es pot filtrar amb molt de sentit. En aquest sentit, els qüestionaris de *Moodle* o els Formularis de *Google* són recursos relativament senzills de preparar si es té clar què es vol que aprenguin els alumnes.

### 3.3.3 Creació de **situacions d'aprenentatge complexes** per transformar el saber

En una **concepció competencial** de l'aprenentatge, tots els sabers apresos prenen sentit quan es mobilitzen per resoldre una situació concreta que, en la nostra àrea, sol ser un **repte comunicatiu**, és a dir, la producció d'un determinat text oral, escrit, digital, audiovisual, multimodal... adequat per a una situació comunicativa concreta. De totes maneres, és possible que en un període escolar no es puguin mobilitzar tots els aprenentatges i no per això deixen de ser valuosos.

En aquest enfocament comunicatiu, prenen molta importància els textos i, sobretot, la forma que presenten els textos en situacions comunicatives convencionals, cosa que ens condueix a la necessitat de treballar amb **gèneres discursius**, tal com s'explica en el capítol 1.4.

Les situacions d'aprenentatge complexes reclamen que el professor acompanyi i guiï l'alumnat. En tractar-se d'activitats relativament llargues, s'han de contemplar una sèrie de moments i, si cal, pautar-los molt bé per assolir l'èxit. Algunes estratègies productives poden ser:

- a) Activar i sistematitzar els sabers que caldrà fer servir en la resolució del repte (normalment, en la producció d'un text). En molts casos, aquests sabers remetent a les característiques lingüístiques i textuais d'un determinat gènere discursiu.
- b) Elaborar **consignes denses** per a la tasca o repte, de manera que incorporin alguns dels elements imprescindibles per assolir l'èxit.
- c) Modelitzar, ja sigui a través d'exemples enllestits o mostrant el propi procés per produir-los.
- d) Crear activitats centrades en l'exploració i en la planificació d'idees abans d'encarar el repte.
- e) Planificar on es produirà el text, amb quins mitjans, amb quines ajudes...
- f) Comunicar les estratègies d'autoavaluació i de coavaluació
  - Activitats de densificació i de revisió del text.
  - Assimilació dels criteris d'avaluació (rúbriques, bases d'orientació, llistes de verificació)

Si bé és cert que l'objectiu últim de l'educació és assolir l'autonomia de l'alumnat i, per tant, que ell mateix transiti per aquest procés d'una manera autònoma, la paraula del professor resulta fonamental en aquestes tasques i la seva efectivitat dependrà de la seva expertesa en els sabers que s'han de mobilitzar i en les estratègies que aplicarà per no col·lapsar.

Les situacions d'aprenentatge complexes demanen **una correcció individualitzada** i es poden automatitzar més aviat poc, d'aquí la importància de conduir-les adequadament. Quan s'hi introdueixen moments d'avaluació entre iguals, cal assegurar-se que la paraula de l'expert acabarà arribant a l'alumnat.

Les situacions d'aprenentatge complexes presenten diferents **nivells d'aprofundiment** en la realització —fet que s'evidencia en les rúbriques, per exemple—. Una de les seves propietats és que són molt permeables a l'**excel·lència**, de manera que els alumnes amb altes capacitats poden

desenvolupar-les seguint les consignes o, fins i tot, transgredint-les parcialment. En aquests casos, l'experiència professional del professorat l'ajudarà a detectar quins alumnes estan preparats per anar "més enllà de" la consigna.

En alguns casos, s'ha postulat que el professorat hauria d'exercir de *coach* en el desenvolupament d'aquestes sessions. Una mena de guia auxiliar. L'experiència ens diu que guiar bé implica intervenir molt i, en grups amplis, la intervenció s'ha de fer a través de materials didàctics ben planificats que incorporin la veu del professor i el descarreguin d'una part de la feina. A diferència dels "entrenadors" personals, les situacions d'aula solen situar en un mateix espai un professor amb molts alumnes (eventualment en grups). Assumir aquesta inferioritat numèrica implica acceptar que molts dels guiatges (la veu del professor) s'han de programar, tot assumint les limitacions que això comporta.

Només el professor ben format i que sàpiga on vol anar, podrà generar aquests materials didàctics útils per a l'alumnat, que, en aquestes situacions, poden servir per acompanyar procediments, per acompanyar la revisió... L'experiència de situacions d'aprenentatge semblants i la seva revisió formativa contribueixen a afinar aquests instruments que mai no són definitius.

Creiem, per tant, que la majoria de l'alumnat traurà més profit de la seva llibertat i de la seva creativitat en la mesura que estigui ben guiat i que, com més capacitats i sabers té un alumne, més autonomia se li pot transferir. Com més oberta és una activitat, més problemes presenta per als alumnes amb més dificultats i, per tant, menys inclusiva pot arribar a ser si no hi ha mesures universals (i addicionals, si cal) que l'ajudin.

### 3.3.4 Sobre activitats

S'ha fet força famosa la taxonomia de Bloom per categoritzar les activitats que es proposen als alumnes. Com a complement a aquesta organització, ens sembla interessant presentar els sis nivells de complexitat que De Ketele (2016) dibuixa a l'hora d'observar les tasques que encomanem als alumnes:

1. Saber restituir fidelment un saber, normalment declaratiu. D'això n'anomena "**Saber restituir**" i sembla fàcil vincular-ho amb la memòria i amb les proves objectives de coneixements.
2. Saber aplicar un procediment o regla après, fora de context i orientat directament en la consigna. Es tracta d'un coneixement procedimental que ell anomena "**Saber fer de base**" i vindria a correspondre a l'aplicació de regles en situacions descontextualitzades. En el nostre àmbit, podria correspondre a omplir buits, analitzar oracions... És important el fet que en la consigna s'orienta l'acció.
3. Saber aplicar un procediment o regla en un context on l'enunciat indica el procediment que cal aplicar. És una mena d'aplicació vestida de contextualització però continua essent guiada. L'anomena "**Saber fer de base en context**" i podria aplicar-se a reparar marques de correcció d'un text o consignes molt guiades per a la producció d'un text.

4. Saber mobilitzar els sabers i els sabers fer de base en un context que no enuncia què s'ha de mobilitzar. Es tracta ja d'una tasca complexa, d'un saber fer complex, en el qual l'alumnat actua pràcticament de manera autònoma a partir de la situació d'aprenentatge. Per tant, la veu del professor pràcticament desapareix. Per a De Ketele, aquí es troba la "**Competència**" i podria ser alguna així com: "Escriuiu una comunicació a l'ajuntament per aconseguir *tal cosa*."
5. Comportaments i actituds interioritzades que formen part del sistema de valors de la persona. Fan referència a Actituds i les anomena "**Saber ser**".
6. Identificar tota una sèrie de recursos i competències per endegar i realitzar un projecte personal. "**Saber esdevenir**"

Com a cloenda d'aquest apartat, cal remarcar algunes conseqüències d'aquesta sistematització:

- La competència no és el final del camí, potser és el final del camí escolar, però per sortir-se'n en la vida cal anar més enllà de la competència.
- Segurament, cal passar progressivament per tots els nivells de complexitat per assolir desenvolupar una determinada competència. Com a mínim, és el nostre punt de vista.
- En el nostre esquema anterior, el nivell 1 va relacionar amb la "Construcció del saber"; els nivells de complexitat 2 i 3 formen part clarament dels que hem qualificat com "Exercitació dels sabers apresos"; mentre que el que hem qualificat com a "Creació de situacions d'aprenentatge complexes" està més a prop del nivell de complexitat 3 que no pas del 4 (la competència), on l'alumnat hauria de ser completament autònom.
- Si la competència s'assoleix al final d'una etapa escolar, això tampoc ens hauria d'amoïnar tant(Howe, 2017).

### 3.4. Estructuració i programació dels aprenentatges

La coordenada bàsica del sistema educatiu és el **temps**. Per ordre general, el temps que s'atorga a un conjunt d'aprenentatges se sol considerar escàs però aquest element és innegociable un cop s'han distribuït els horaris. Per tant, programar, sobretot, suposa seleccionar els sabers fonamentals que desenvoluparem en el període de temps que tenim assignat o, per dir-ho en paraules més actuals, estructurar un seguit de situacions d'aprenentatge per assolir les competències específiques desitjades. Sigui com sigui, el temps escolar és finit i, tradicionalment, els programadors han organitzat el temps total d'un curs en blocs que de forma genèrica s'han anomenat "unitats didàctiques". La seva característica principal hauria de ser que presenten uns objectius d'aprenentatge determinats que es poden avaluar al final del procés. La durada, per tant, dependrà del que costi assolir els objectius.

Una de les realitats escolars que sorprèn més de molts manuals escolars de llengua i literatura de les últimes dècades és la poca unitat que presenten moltes unitats didàctiques. Llibres on es combinen elements diversos sense cap altre nexa aparent que no sigui que tot el que hi surt forma part del currículum de l'àrea. Afortunadament, ja fa anys que hi ha materials molt més ajustats a aquesta idea



d'unitat, de manera que tot el que apareix en una unitat didàctica segueix un fil conductor clar, sigui relacionat amb els sabers, sigui comunicatiu o sigui el que entendríem per un projecte.

No sembla que organitzar la matèria de manera inconnexa sigui la forma més eficient des d'una perspectiva constructivista ja que obliga els estudiants a aprendre píndoles diverses sense connexió aparent i, indefectiblement, activar-les en controls conformats per activitats poc relacionades entre si. Vàrem analitzar aquesta situació fa molts anys al capítol 4 d'*Enfilem les competències* (Ambròs, Ramos i Rovira, 2009) i ens sembla que la majoria de reflexions continuen essent prou vigents. Ens sembla que **un dels criteris mínims que s'ha d'exigir a una unitat didàctica és que tingui, justament, unitat**, és a dir, que hi hagi un fil conductor entre tots els elements que s'hi desenvolupen.

En aquest sentit, estem convençuts que si els objectius d'un determinat professor són, en un moment donat, centrats en la gramàtica, la història de la literatura, la morfologia o els gèneres literaris, per exemple; calen un seguit de sessions consecutives per assolir-los de manera significativa. Entenem que aquestes unitats, potser, no tindran el caràcter comunicatiu que ha de vertebrar la nostra àrea tot i que seran extremadament útils per fer avançar la competència lingüística de l'alumnat.

D'altra banda, cada cop són més presents les propostes de treball per projectes interdisciplinaris. Tenim el ferm convenciment que són una via de millora fantàstica, el problema és que per arribar a fer bons projectes col·lectius, potser cal passar per una estació intermèdia: **saber portar a terme bons projectes d'àrea de manera individual**. Evitaré fer servir la paraula "projecte" per referir-me a aquesta realitat; en podem dir tasques o, preferiblement, **seqüències didàctiques**, que és un concepte força desenvolupat en les últimes dècades en la didàctica de la llengua i de la literatura francòfona i molt importat a casa nostra.

Olivier Dezutter defineix una **seqüència didàctica** com *un conjunt organitzat d'activitats d'ensenyament i aprenentatge, centrat al voltant d'una tasca precisa de producció oral o escrita, tot acompanyant els alumnes a apropiar-se d'un "objecte" determinat*. És a dir, que tot el que es proposa al llarg d'aquest període de temps va dirigit a la realització d'una tasca de comunicació determinada: l'escriptura d'un text, la creació d'un audiovisual, una presentació oral, un text multimodal... En aquest sentit, el que dona unitat a la seqüència didàctica és justament la realització final d'aquest text, fet que li atribueix un alt valor comunicatiu i competencial.

És en aquest moment on resulta vital la introducció de la noció de **gènere discursiu** com a fil conductor d'aquestes seqüències didàctiques, de la qual ja hem parlat en el primer capítol. Un article fonamental per entendre-ho és *El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito* de Joaquim Dolz i Roxanne Gagnon (2010). També hi ha l'aportació de Felipe Zayas (2012), *Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita*. Segur que n'ha parlat molta més gent, però les primeres deu pàgines d'aquest document em semblen d'una clarividència meridiana per observar com podem organitzar seqüències didàctiques a la nostra àrea que siguin comunicatives i que, indefectiblement, tinguin un caràcter competencial.

Molts dels nostres instituts estan organitzats per àrees —els professors hi accedeixen per especialitats i les seves places s'hi relacionen— i, per molt desitjable que sigui arribar a una organització global, ens sembla més realista assegurar que l'àrea de llengua i literatura camina en

aquesta direcció comunicativa i competencial, i demostrar, a més a més, que aquesta mena de "projectes" d'àrea són possibles.

Amb la implantació del currículum de la LOMLOE (2022), ha irromput un altre concepte com a vertebrador de les programacions de curs: les situacions d'aprenentatge. Les Orientacions sobre les situacions d'aprenentatge les presenten així:

Usem el terme **situació d'aprenentatge** per referir-nos a aquelles experiències que, independentment de la forma en què es presenten, parteixen d'un **context** i plantegen un **repte** a la persona que aprèn. El fet que l'aprenentatge es fonamenti en la resolució d'un repte o d'una problemàtica real provoca que l'aprenent hagi de dur a terme amb eficàcia una acció o seguit d'accions que impliquen una o més capacitats per a les quals són imprescindibles els sabers d'un o més camps de coneixement, per això diem que les situacions d'aprenentatge s'orienten a l'assoliment de competències.

Voldríem fer una sèrie de consideracions a partir d'aquesta definició i d'algunes altres idees que s'exposen en el document:

- a. Les situacions d'aprenentatge situen la unitat didàctica justament en el repte a resoldre. Si el repte és comunicatiu, són pràcticament semblants a les seqüències didàctiques; si és diferent (normalment interdisciplinar) implica més complexitat organitzativa.
- b. Sigui com sigui, en la seva programació el repte del professorat és apropiat l'alumnat dels sabers que li seran imprescindibles per superar el repte. Si no hi havia una dicotomia entre continguts i competències, queda clar que tampoc n'hi ha entre sabers i situacions d'aprenentatge, és una qüestió, com sempre, de mobilització d'aquests sabers. Aquesta selecció de sabers significatius és clau per a la programació de la situació d'aprenentatge.
- c. L'altre punt fort de la proposta és la idea de context. La presència d'un context significatiu apareix des de l'inici de l'enfocament competencial i, per tant, no és cap novetat teòrica. M'amoïna una mica més la noció de "problemàtica real", atès que l'escola és un context d'aprenentatge no necessàriament real. Sempre he defensat que aquest context és desitjable i s'ha d'explotar sempre que sigui possible, però necessàriament haurem d'estirar de simulacions. A més a més, és probable que un context significatiu per al docent no ho sigui per als estudiants.
- d. Seguint la nostra teoria d'eclecticisme metodològic, una programació podria combinar unitats didàctiques, seqüències didàctiques i situacions d'aprenentatge. Les pròpies orientacions expliquen que programar tot un curs a través de situacions d'aprenentatge és només una de les possibilitats. Al nostre entendre, és una possibilitat tan complexa que no hauríem de forçar la màquina en aquesta direcció.
- e. L'estructura que es proposa de les situacions d'aprenentatge en quatre fases —inicials, desenvolupament, estructuració i aplicació— són força equiparables a les tres fases de la seqüència didàctica tradicional —contextualització (inici), descontextualització (desenvolupament) i recontextualització (síntesi)—.

Esquemàticament, podríem presentar aquestes tres estructures en aquest quadre:

	<b>Unitats didàctiques</b>	<b>Seqüències didàctiques</b>	<b>Situacions d'aprenentatge</b>

<b>Transmissió del saber</b>	X	X	X
<b>Exercitació del saber</b>	X	X	X
<b>Transformació del saber</b>		X	X
<b>Evidència d'avaluació habitual</b>	Control	Resolució d'un repte comunicatiu: Producció d'un text	Resolució d'un repte
<b>Grau d'interdisciplinarietat</b>	Baix	Mitjà	Alt

Segons el quadre, les unitats didàctiques podrien estar indicades per a la consolidació dels continguts factuais: ortografia, morfologia, gramàtica, coneixements literaris... Per contra, l'essència de les seqüències didàctiques s'orienta al desenvolupament de competències comunicatives: comprensió i interpretació de textos, producció de textos orals, escrits, audiovisuals, multimodals... La creació de situacions d'aprenentatge treballa en la mateixa direcció, pel que fa a la nostra àrea. Val a dir, per tant, que una seqüència didàctica o una situació d'aprenentatge constitueixen, per definició, unitats didàctiques. En canvi, una unitat didàctica no necessàriament podrà ser considerada seqüència didàctica o situació d'aprenentatge.

Si creiem en l'eclecticisme metodològic, totes les estructures tenen sentit en circumstàncies determinades. En tot cas, el gran repte del professor de llengua i literatura és organitzar la matèria de manera que en les activitats comunicatives s'actualitzin i es mobilitzin adequadament els continguts factuais. Aquesta integració és el gran repte i la gran dificultat de programació i d'avaluació.

Hi ha, com a mínim, dues línies d'actuació prioritàries per assolir aquest objectiu:

- o Assegurar-se del coneixement d'aquests continguts factuais amb les unitats didàctiques que siguin necessàries.
- o Dominar amb excel·lència els gèneres discursius que es treballen a l'aula per tal de determinar, en cada cas, quins coneixements factuais s'hauran de mobilitzar.

D'altra banda, les unitats didàctiques centrades en la lectura d'una lectura comuna (molt habitual als nostres instituts) podran esdevenir una seqüència didàctica si, a banda d'assegurar la lectura i la comprensió del text, hi ha l'objectiu que l'experiència de lectura impliqui alguna activitat transformadora a partir del text original.

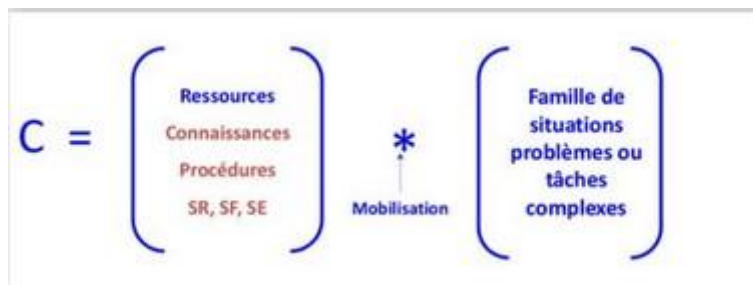
### 3.5. Tornem-hi amb les competències

Després de tot aquest recorregut, ens sembla important recuperar unes quantes idees bàsiques sobre la noció de competència. Tardif (2003) ja definia competència com "Un saber actuar complex, tot prenent suport en la mobilització i la utilització eficaços d'una varietat de recursos".

Rios i Herrera (2017), com tants d'altres, resumeixen els punts claus de la noció de competència aplicada a l'educació:

- Uns sabers combinats per ser capaç de superar algun repte.
- Les competències es defineixen i s'analitzen en l'acció.
- Es poden aprendre.
- Adquireixen sentit en l'acció i es vinculen amb l'experiència.
- Exigeixen reflexió, entendre com funcionen.

De Ketele (2016) proposa una fórmula<sup>6</sup> molt visual per entendre-la:



Si ens situem en aquesta concepció, l'assoliment de la competència esdevé quan ja no cal cap bastida per part del docent més enllà del repte, és a dir, quan ni tan sols caldria una consigna densa, l'organització del procés per realitzar la tasca... sinó simplement el llançament de la tasca complexa a realitzar. Recordo un dia que vaig entrar al taller de mecànica del meu institut i el company em va comentar que els alumnes estaven fent l'examen final de l'assignatura. Els havia posat un motor d'automòbil sobre la taula, l'havien de desmuntar, tornar a muntar i, finalment, engegar-lo. Tot el procés l'havien de fer sols. És en aquest sentit que Howe (2017) assegura que l'avaluació de les competències s'ha de fer al final de les etapes, en els moments terminals i que, en cada curs, s'ha de posar el focus en els objectius específics.

Les competències d'àmbit, en general, ens diuen quina mena d'activitats han d'acabar sabent fer els nostres alumnes "al final de l'etapa". Per tant, les haurem d'anar desenvolupant parcialment en les unitats didàctiques al nivell que pertoqui.

De Ketele (2016) és molt clar a l'hora d'afirmar que s'han de tenir en compte els continguts (sabers) i que es poden avaluar continguts en moments puntuals, sempre que s'acabi apuntant a les competències al final del procés. Fixem-nos que avaluar competències no és tan senzill com sembla, sobretot si volem que els alumnes progressin. Per avaluar efectivament una competència, el professor ha de llançar un repte i observar com se'n surt l'alumnat. El repte, en si mateix, reclama una bona dosi de temps escolar (el muntatge del motor durava tot un matí, per exemple). Per superar el repte, l'alumnat ha de tenir consolidats tota una sèrie de sabers previs. El més habitual és que els alumnes que no superen els reptes, fracassin per mostrar poca expertesa justament en aquests sabers relacionats amb les competències. Fixem-nos, per tant, aquells alumnes que no superen el repte per culpa de no tenir consolidats els sabers, després del fracàs, han de tornar als sabers i recursos clau, consolidar-los i, un cop assolits, assajar un altre repte.

<sup>6</sup> C (competència); SR (Saber restitir); SF (Saber fer); SE (Saber ser).

A ningú se li escapa que aquest recorregut implica una gran quantitat de temps i d'esforç professional perquè els reptes complexos no són fàcils ni de planificar ni de desenvolupar. Per tant, De Ketele es mostra obert a la possibilitat d'assegurar el domini dels sabers clau abans de llençar els reptes, és a dir, avaluar-los amb anterioritat (sigui amb una prova, sigui amb el que ara es venen a dir activitats d'estructuració (o recapitulació). Entenem que dependrà de cada repte i de cada situació plantejada, però ens sembla important remarcar que avaluar seriosament els sabers vinculats amb les competències (en algun moment del procés) és tan legítim com limitar-se a plantejar reptes i, segurament, resulta molt més òptim en contextos d'aprenentatge de secundària.

## 4. Quines estratègies poden afavorir la construcció del coneixement i la comprensió lectora?

### 4.1. Acompanyar i avaluar la comprensió

Si en alguna cosa hi ha consens en el panorama educatiu és en la importància d'una bona comprensió lectora a l'hora d'aprendre. Ja fa dècades que els organismes nacionals i internacionals mesuren el nivell de comprensió lectora dels joves i, com se sol conèixer a través dels mitjans de comunicació, els resultats no semblen massa encoratjadors. Encara que, cada cop més, molts sabers s'adquireixen a través de textos en formats diversos (àudios, vídeos, tutorials, infografies, presentacions de diapositives, textos digitals que combinen diversos codis...), la centralitat d'entendre el que es llegeix sembla bàsica per sortir-se'n en societat i, sobretot, per progressar acadèmicament. En aquest sentit, es podria dir que la comprensió lectora i la construcció del coneixement són processos amb moltes semblances. És veritat que no sempre llegim exclusivament per aprendre sabers, però també ho és que normalment ho fem amb aquesta finalitat: enriquir els nostres coneixements, des dels més prosaics fins al més especialitzats.

Les proves diagnòstiques de competències bàsiques a casa nostra són una mostra de fins a quin punt les accions de l'administració poden incidir en la realitat educativa. Des de la irrupció d'aquesta avaluació externa, són freqüents en molts manuals seccions com "Posa't a prova" en les quals els joves han de donar fe de la comprensió d'un text. Això pot traslladar la impressió que treballar la comprensió és avaluar la comprensió i, de fet, són dues funcions educatives que no necessàriament s'han de donar en el mateix moment. Avaluar la comprensió lectora es pot fer pràcticament en qualsevol moment del procés educatiu amb una activitat individual. Això sí, com hem vist en el capítol dedicat a l'avaluació, una bona mesura demana uns bons indicadors de realització i això no és del tot senzill de fer, sobretot si es volen observar els microprocessos que és capaç o incapaç de fer un determinat lector<sup>7</sup>.

A l'hora d'avaluar (o de treballar) la comprensió lectora cal tenir present un element que la distingeix d'altres competències. La teoria ens diu que una determinada competència s'observa a partir d'una actuació que dona una resposta eficient a un determinat repte. En el cas de la lectura, hi ha determinades comprensions —en podríem dir pràctiques o operatives— que es poden observar en funció de si algú realitza o no una determinada acció. Podria ser el cas de seguir unes determinades instruccions, per exemple. Ara bé, en la majoria de casos, la comprensió és un procés mental que no es pot observar (sovint ho podem intuir per la cara, però això no és gaire rigorós) i que, fins i tot, pot ser que un mateix no tingui clar si ha entès o no un determinat text. Per això, a l'hora d'observar o avaluar una determinada comprensió, requerim d'un *registre de lectura*: "un metatext que doni fe de què ha quedat en el cervell del lector després de la lectura". Un registre de lectura pot ser oral o escrit, pot ser elaborat (com podria ser un resum o un comentari) o pot ser més mecànic (en un test), però cal tenir clar que quan avaluem la lectura, el que realment estem avaluant és un registre en el

---

<sup>7</sup> El curs 2008-2009 vaig gaudir d'una llicència d'estudis finançada pel Departament d'Educació, en la qual es van definir un seguit d'indicadors molt ajustats per observar la realització de determinades estratègies de lectura en els alumnes que comencen l'educació secundària. La memòria es pot consultar en línia: [Gestor professionals per fomentar gestos lectors efectius](#).

qual l'alumne ha intentat mostrar el que ha entès en llegir un text. En funció de la complexitat d'aquest registre, podrem observar processos més o menys complexos.

En la didàctica de la lectura hauríem de trobar maneres de poder ajudar l'alumnat a entendre (en un sentit ampli) el màxim de textos possible que es pot trobar en el seu desenvolupament personal, educatiu i professional. Aquestes maneres són el que entenem per acompanyament, als gestos professionals que podem desenvolupar per facilitar aquesta millora.

Hores d'ara, a l'autor d'aquest text se li fa complicat saber com va aprendre a llegir. Segurament devia fer molts exercicis mecànics per assolir un bon ritme de descodificació i, a partir d'aquí, diria que em vaig posar a practicar de manera més o menys autònoma. Ara bé, el que sí que recordo són alguns mestres i professors que em van ensenyar a llegir millor, és a dir, a detectar detalls dels textos que m'havien passat desapercebuts o que, tot simplement, no podia lligar de cap manera amb els meus coneixements previs. En aquests casos, s'establia un diàleg entre el docent i els lectors, en el qual es comentaven els aspectes confusos (vocabulari, expressions, referents, matisos...) per anar més enllà. Sovint les preguntes o comentaris sorgien del professor, però també podien partir de l'alumne. Per tant, la classe de lectura era una mena de text multimodal en el qual es partia d'un text escrit, que normalment s'oralitzava i que, indefectiblement, s'enriquia com si fos un hipertext amb les aportacions dels aprenents i, sobretot, del professor. Diria que la didàctica de la lectura s'ha dedicat en les últimes dècades a fer variacions sobre aquest esquema en formats diversos i, sobretot, s'ha centrat a establir quins enllaços (quins hipertextos) convenia afegir a aquest text que calia entendre.

En la comprensió profunda d'un text que no cerqui simplement ser operatiu hi ha, com a mínim, dos factors que s'han de considerar. En primer lloc, els coneixements previs del lector, tant de sabers concrets com de cabal lèxic. Aquest vocabulari i aquests sabers són els que ancoraran la lectura amb el seu punt de partida, tot generant connexions i teixint-ne (paraula sovint aplicada a la lectura) el significat. Quan llegim un text és quan percebem d'una manera més vehement la necessitat de saber coses per poder-ne saber més. En segon lloc, aprendre i comprendre són processos exigents i complicats, que difícilment es podran assolir sense la voluntat i la tenacitat de l'aprenent. No podem fer comprendre a la força i no hi ha fórmules màgiques si no es vol llegir. Aprendre i llegir cansen, i cansen molt, per tant, cal prendre'n consciència i defugir actituds *naïf* que ens fan creure que tot és un problema de mètode. El bon mètode actuarà si es vol jugar. En el proper capítol, veurem una bonica metàfora de Yolande Brénas sobre aquesta qüestió aplicada a la lectura literària.

## 4.2. L'ensenyament explícit de la lectura

El fet que en els últims currículums la comprensió lectora s'hagi convertit en una de les competències de l'educació bàsica —amb redactats parcialment matisats— l'ha convertit, en si mateixa, en un objecte d'ensenyament aprenentatge. A partir d'aquí, les metodologies i estratègies que s'han promogut per millorar-ne el nivell són innumbrables, per la qual cosa ens centrarem en aquelles propostes que hem pogut més o menys experimentar amb alumnes. El repte rau a saber exactament què s'ha d'ensenyar (o què han d'aprendre) als alumnes per desenvolupar aquesta competència. Una de les referències principals a casa nostra són els treballs d'Isabel Solé i el seu grup de recerca. Solé (1992) és potser un dels llibres més clars i més citats pel que fa al treball de les estratègies de lectura. Més actual, Solé i al. (2019) desenvolupa en un treball més divulgatiu un gran nombre d'aspectes que s'haurien de considerar a l'hora de treballar la lectura amb els estudiants. La investigadora parteix de

la base que la **comprendre un text és una tasca difícil** en la qual intervenen molts factors. Això condueix a la certesa que cal fer **un ensenyament explícit de la lectura**, fins i tot a secundària. Un ensenyament explícit implica, per definició, un acompanyament, un guiatge per part del professor. S'entén, per tant, que molts joves no aprendran a llegir sols o fent exercicis sinó que el professorat (tot el professorat, per cert, no només el de llengua) haurà de realitzar accions concretes per “ensenyar a llegir millor”, tal com ho feien els meus professors.

Dins d'aquest ensenyament explícit, Solé i al. (2019) reivindiquen un **ensenyament explícit de les estratègies de lectura**. Podríem definir “estratègia de lectura” com aquella operació mental que realitza un lector per resoldre un entrebanc a l'hora d'entendre el sentit d'un text i sortir-se'n. Tot i que és molt probable que el nombre d'operacions o estratègies sigui molt ampli, n'hi ha unes quantes que es poden considerar força generals i, per tant, aplicables a molts contextos. Són possiblement aquestes les que caldria potenciar.

Benjamin Nicet (2005) proposa una manera d'organitzar l'ensenyament explícit d'aquestes estratègies de manera que l'alumnat prengui consciència del seu funcionament i que, efectivament, les està utilitzant. Recomana, així mateix, que no s'ensenyin de manera aïllada sinó en situacions de lectura en les quals siguin pertinents. Proposa el recorregut següent tot partint de quatre preguntes:

- a. **Què?** Una breu descripció, una definició o un exemple de l'estratègia que es vol ensenyar.
- b. **Com?** Un ensenyament en activitats de la manera com opera aquesta estratègia. És en aquest punt on aplica la modelització, tot fent veure als alumnes verbalment com funciona. A continuació, l'ensenyant interactua amb els estudiants i els guia per assolir-ne el domini a través d'indicis (bastides) progressivament menys freqüents. Com sempre, l'objectiu és que l'acabin utilitzant de manera autònoma.
- c. **Per què?** Una breu explicació justificant la importància de l'estratègia i com la seva adquisició millorarà la seva competència lectora.
- d. **Quan?** Una justificació de en quines condicions cal emprar o no cal emprar cada estratègia.

A partir d'aquest recorregut, Ramos i Ambrós (2008) descriuen algunes de les estratègies que es poden fer servir en la lectura de textos poètics: deducció del significat de les paraules a partir de la seva morfologia, activació de coneixements mètrics, paràfrasi del text, recitat del poema, subratllat del poema, traducció visual, comparació, retitulació de poemes, creació d'un qüestionari sobre el poema, reproducció de models. En d'altres treballs han caracteritzat la deducció del significat a partir del context, el resum d'un text narratiu, la definició, l'activació de l'intertext, l'explicitació de la inferència, la predicció o la identificació amb el text.

El lector pot fer servir totes aquestes operacions i moltes d'altres per caminar cap al sentit del text i sembla clar que, com més en domini, més possibilitats tindrà d'atènyer l'objectiu. Segons diuen alguns estudis, una estratègia molt potent per arribar a la comprensió profunda del text és la traducció d'un text a un altre codi. En aquest sentit, ens ha funcionat molt bé la traducció visual (descriure o dibuixar la imatge que suscita un text o un determinat fragment).

Solé afirma que les activitats de comprensió lectora han d'estar, sempre que sigui possible, vinculades a una determinada seqüència d'aprenentatge. La lectura resulta fonamental, entre d'altres coses, per a l'adquisició d'aprenentatges. Solé remarca que aquesta mena de lectures sempre s'han de concebre com a **llegir per fer alguna altra cosa**: llegir per trobar informació, llegir per



resumir, llegir per integrar... Per tant, en l'enfocament d'aquestes activitats sempre s'ha de planificar el text o textos a comprendre i el text o producte que ha de generar l'alumnat. Com dèiem, la traducció visual pot ser una bona eina per convertir un text escrit en un còmic, un petit audiovisual, una presentació de diapositives...

Aquesta idea de *llegir per*, entenent aquest destí en un sentit molt ampli, no únicament pragmàtic, ens dibuixa aquesta noció de procés de lectura que sovint es materialitza amb activitats "abans de la lectura", "durant la lectura" i "després de la lectura". Aquesta idea de procés s'acoba perfectament a la necessitat d'integrar les activitats de lectura en seqüències didàctiques (o situacions d'aprenentatge) ja que cada element del procés dona sentit a la resta.

Com veurem en el capítol 5, dedicat a la formació literària, també és molt interessant que l'alumnat experimenti què passa pel seu cap mentre llegeix. L'activitat "El registre de lectura" (Ramos, 2008) és una activitat senzilla de fer i amb grans resultats per assolir aquesta presa de consciència.

### 4.3. Nivells de lectura i disseny d'activitats

Un altre element a tenir en compte en la concepció de la comprensió lectora és l'eixamplament de les habilitats que ha de ser capaç de dominar un alumne en llegir per comprendre un text. Així, per exemple, el currículum considera que cal proposar als alumnes activitats de **comprensió literal** (la informació es troba en les línies), de **comprensió inferencial** (la informació es troba entre les línies) i de **comprensió crítica** (la informació es troba més enllà de les línies). Ens sembla una manera molt visual d'entendre que comprendre un text és quelcom més que detectar-ne les idees explícites i, d'altra banda, aquests tres nivells de lectura permeten generar activitats variades sobre els textos dirigides a cadascun d'aquests nivells.

Ara que la comprensió crítica (i la reflexió crítica) s'ha posat tant en valor, cal fixar-se que la comprensió crítica és una manera d'incorporar el context en el propi acte de lectura, el context de l'alumne i el context del text i, per tant, els sabers tornen a ser fonamentals si no es vol confondre comprensió crítica amb opinió. Així mateix, els coneixements sobre les característiques del text en qüestió també resulten fonamentals perquè molt sovint estan vinculades amb la seva intenció i la seva funció.

El desenvolupament de la comprensió lectora i de la construcció del coneixement passa actualment per la necessitat de saber seleccionar, valorar i combinar diverses fonts d'informació. Aquesta competència, que apareix explícitament des del currículum de secundària de 2015, obliga a fer un esforç sistemàtic a les aules per tal que els joves sobrevisquin a la infoxició a la qual està sotmesa la generació actual. El contrast de textos i, sobretot, l'observació de la solvència de les fonts d'informació a través de criteris objectius són línies que s'han de treballar continuament. Cassany (2018) fa unes aportacions pràctiques molt operatives a l'hora de valorar les fonts d'informació.

A l'hora de dissenyar activitats per treballar la comprensió lectora i la construcció del coneixement, hem de ser conscients que les possibilitats són infinites i que, personalment, soc partidari d'introduir sempre que es pugui elements sorpresa o desconcertants. Llegir i aprendre suposa acceptar la incertesa inicial per caminar cap a una certesa o, com a mínim, una "incertesa menor". Amagar aquest fet per, suposadament, tranquil·litzar els estudiants és falsejar la realitat perquè tots hem

patit llegint textos, estudiant i, més que mai, quan el professor ens preguntava en veu alta a classe. Gestionar la incertesa també contribueix a aprendre a gestionar les emocions.

Dit això, a l'hora de preparar una activitat d'acompanyament a la lectura, podríem seguir un procediment semblant a aquest:

- a. Entendre globalment la SD o SA en la qual s'insereix el text o textos.
- b. Preguntar-nos per a què necessito un determinat text i cercar-lo en funció de la resposta. La recerca de textos és una tasca feixuga perquè els textos autèntics no han estat pensats per a l'educació i, per tant, sovint poden grinyolar. No hauria de ser un problema adaptar textos en funció de les circumstàncies.
- c. Determinar clarament què volem que el text aportï als estudiants i centrar-nos en aquests aspectes a l'hora de seleccionar les activitats.
- d. Anticipar quins problemes poden tenir els estudiants per aprofitar el text. Aquest exercici d'anticipació és fonamental perquè guia la redacció de les activitats. Per entendre'ns, podríem fer la comparació que cada activitat d'acompanyament a la lectura vindria a ser una porta que posa el professor al text per tal que l'alumne es fixi en un o diversos elements bàsics del text i, amb l'ajut de l'enunciat, intenti creuar aquesta porta per entrar al text. Les portes ens poden connectar diferents parts del text, el text amb el context, ens poden conduir al significat de paraules clau, a sabers imprescindibles per situar el text...
- e. Redactar els enunciats de les activitats i mesurar-ne la quantitat per no fer-nos massa pesats.

Aquest procediment pot seguir-se per preparar exercicis escrits o simplement es pot utilitzar per preparar l'acompanyament en una discussió oral. Tant en un cas com en l'altre, seria bo que quedés algun registre final del que ha aportat aquesta lectura, cosa que resultarà molt útil per a l'autoregulació i també per al seguiment del professorat.

L'activitat d'acompanyament a la lectura bàsica és un text acompanyat d'exercicis. No em sembla malament per començar. En les formacions inicials del professorat, sempre practiquem que aquestes activitats de lectura apuntin, com a mínim, en aquestes sis direccions:

- a. Activitats dirigides al vocabulari
- b. Activitats dirigides a la comprensió literal
- c. Activitats dirigides a la comprensió inferencial
- d. Activitats dirigides a la comprensió crítica
- e. Activitats dirigides a l'observació d'elements textuais bàsics del gènere discursiu que afecten la comprensió del text.
- f. Alguna activitat de recapitulació

Un cop es domina aquest format bàsic —que no és gens senzill, perquè formular bones activitats és molt complex—, és el moment en què podem treballar amb dispositius més elaborats, que poden participar en major o menor mesura d'aquestes propietats:

- a. Poden generar un cert grau d'**incertesa** en l'aprenent, de manera que se l'obligui a rumiar i resituar les seves expectatives prèvies.
- b. Es poden organitzar com a activitats **processuals**, de manera que no es plantegin globalment sinó que l'alumne avanci a través d'una sèrie de passos progressius.

- c. Haurien d'obligar l'alumnat a la **relectura**, a retornar de manera recurrent al text a cercar-ne aspectes diferents, assenyalats per la successió d'activitats.
- d. Es poden concebre com a activitats **dialògiques**, de manera que es generi un diàleg entre consignes, accions de l'alumnat i acompanyament del professorat.

D'activitats i materials didàctics que participin d'aquesta filosofia n'hi ha força i, de fet, l'encert de cadascun d'ells va molt relacionat amb els objectius de cada moment. Joan Busquets i jo mateix vàrem treballar en aquesta línia en el Projecte Eines, uns materials didàctics per a tota l'etapa de secundària.

Com a activitats més concretes, n'esmentarem tres a tall d'exemple. Ramos (2015) explora diverses possibilitats per treballar les inferències a través d'activitats a les aules de secundària. Olivé i Ramos (2022) proposen el tríptic de lectura, un suport per acompanyar l'estudiant en els diferents nivells de lectura a través de preguntes recurrents a la vegada que es manipula un full DN3 i s'entén aquest procediment. Al web *Viladrau, un entorn poètic*, Olivé i Ramos presenten un seguit d'activitats de planificació del comentari de text de poemes de Guerau de Liost, necessàries perquè l'alumnat pugui abordar diferents nivells de lectura d'aquestes obres.

## 4.4. Automatització d'activitats

Les tecnologies digitals ens permeten la generació d'activitats automatitzades que afavoreixin el treball de la comprensió lectora —sobretot pel que fa a la comprensió literal, la inferencial i el treball del vocabulari— i de la construcció del coneixement.

Un material didàctic automatitzat és aquell dispositiu digital que permet que l'alumnat adquireixi un aprenentatge sense una actuació directa de professorat. En la seva creació, el professor no desapareix sinó que se situa "dins del material". Actualment, existeixen recursos que permeten el disseny d'aquests materials. El gestor de continguts Moodle n'és un dels més potents i disposa d'eines, com per exemple els qüestionaris, capaces de programar-se mil·limètricament. Per la seva facilitat d'instal·lació, Google classroom s'ha imposat en molts centres educatius i els seus formularis convertits en qüestionaris també presenten certa versatilitat. A tot això, s'hi afegeixen eines digitals com les presentacions de Google, de Genial.ly o Canva i petites meravelles com les activitats interactives H5P o Edpuzzle.

Independentment del recurs utilitzat, és important que aquests materials participin de les propietats que hem comentat més amunt: que sorprenguin per atraure l'atenció, que es concebeixin com un procés, que fomentin la relectura o la manipulació dels sabers i que desprenguin un cert aire dialògic. Aquesta última propietat és la que ens permet que la paraula del professor s'insereixi dins d'aquests materials didàctics automatitzats i que doni les bastides necessàries per ajudar els aprenents amb més dificultats. Aquestes activitats automatitzades poden explotar una bona colla de recursos (Ramos 2023):

- a) Combinar la construcció del saber (presentació d'informacions, dades, procediments...) amb l'exercitació del saber (realització d'activitats descontextualitzades). És a dir, que la presentació de la teoria i la pràctica de la teoria apareguin en la mateixa activitat.
- b) Alternar diversos modes de comunicació: escriptura, oralitat, imatge, audiovisual, gràfics... i adequar-les a la necessitat de cada moment.
- c) Fomentar la interacció de l'aprenent amb els materials a través de clicar, escriure, arrossegar, repetir... Es tracta de tenir l'estudiant actiu i concentrat, tot donant un sentit a l'acció correcta, de manera que sigui impossible assolir l'èxit amb accions aleatòries.
- d) Introduir retroaccions i pistes al llarg del materials que donin respostes automàtiques a les tries de l'alumnat per guiar-los en l'aprenentatge. Aquesta és una de les principals virtuts dels materials automatitzats, ja que permeten una reacció immediata i ajustada a cada tria de l'alumne. Per tant, el creador de materials genera a la vegada el discurs central i els discursos complementaris que apareixen en les retroaccions.
- e) Introduir línies d'ampliació dels continguts per als alumnes que tinguin interès a anar més enllà. De la mateixa manera que les retroaccions permeten bastides per als alumnes amb problemes, també poden incorporar finestres obertes a una densificació de l'aprenentatge dels més afavorits, de manera que s'atengui la diversitat de manera integrada.
- f) Animar l'alumnat amb retroaccions afectives en moments concrets del procés. Manresa i Ramos (2021) mostren la importància del component emocional en el feedback del professor, tal com ho és en qualsevol fet comunicatiu.
- g) Repetir l'experiència d'aprenentatge diversos cops mitjançant la inclusió de components aleatoris en els materials i de consignes de repetició.
- h) Gamificar alguns elements o, més simplement, dotar d'una narrativa els materials per cohesionar tots els seus components. En aquest sentit, les autèntiques experiències d'aprenentatge poden contenir un punt de sorpresa o d'incertesa que, en formats digitals, contribueix a la captació de l'atenció.

## 5. Quins recursos podem mobilitzar per desenvolupar la competència literària?

La didàctica, com a disciplina arrelada a la pràctica, estudia aquelles accions que pot portar a terme el professorat per tenir més possibilitats d'assolir uns determinats objectius. En aquests sentit, la didàctica francesa parla de "gestos professionals" (Bucheton i Dezutter, 2008; Jorro, 2006) per referir-se a aquells moviments observables que porta a terme un professor en la seva activitat docent per aconseguir que els alumnes s'apropiïn d'un determinat objecte de coneixement, ja sigui contingut o habilitat. El fet que siguin moviments observables (per exemple, per un company d'ofici o per un inspector) facilita que es puguin reproduir i aprendre. D'aquesta manera, la didàctica es concentra en allò tangible i defuig aquelles virtuts que poden ser inherents a un determinat professor que difícilment es poden traslladar als altres.

Tenint clara aquesta idea, cal centrar quin és el principal objectiu del professor de literatura en el context educatiu actual. Teresa Colomer (1998) ja va establir fa dècades que calia passar de l'ensenyament de la literatura a la formació literària de l'alumnat. És una manera ben gràfica de situar el discent en el centre de l'acció dels professors. Al final de l'educació obligatòria, els alumnes haurien d'assolir la competència literària, un concepte que Antonio Mendoza va definir i problematitzar al llarg dels seus estudis, la dificultat de definició del qual resumeix a Mendoza (2010). Com a síntesi de la seva exposició, fa una aproximació a les activitats que hauria de ser capaç de desenvolupar un lector competent:

- Emetre hipòtesis sobre el tipus de text.
- Identificar indicis textuais
- Seguir adequadament les fases del procés lector, tot entenent com ha actuat i en quin ordre i tot utilitzant estratègies útils en aquest procés lector.
- Desenvolupar la recepció lectora en un procés d'interacció i cooperar amb el text a través d'aportacions pròpies, relacionades amb els seus sabers previs.
- Reconèixer macroestructures i estructures sobreposades en el discurs literari, y buscar les correlacions lògiques amb les que articula els diferents components textuais.
- Establir normes de coherència que li permetin trobar una significació al text.
- Controlar la metacognició de la seva activitat lectora, entenent en tot el procés la funció de les activitats que està duent a terme.

Yolande Bréñas (2007) exposava les seves dificultats per formar literàriament l'alumnat. De manera metafòrica, explica que, per desenvolupar-la, necessitava que l'alumnat travessés tres llindars. El primer llindar és el llindar físic, és a dir, que els alumnes es decidissin a entrar a l'aula. Un cop assolit això, els alumnes havien de travessar el llindar epistèmic, és a dir, s'havien de posar en disposició de treballar: obrir llibres, quaderns, agafar els estris... Però observa que amb aquest segon llindar no n'hi ha prou per desenvolupar la competència literària perquè cal que estiguin disposats a travessar el tercer llindar, l'epistemològic, aquell que predisposa el seu esperit a entrar en el món literari i, per exemple, suspendre les normes de versemblança o la tendència a les interpretacions unívocues. Bréñas s'adonava que el gran problema és que cada alumne travessa els llindars en moments diferents i, per tant, difícilment els tindrà tots a la vegada disposats a "treballar la literatura".

D'aquesta idea en surt una conseqüència fonamental a l'hora de triar enfocaments didàctics: ens conformem que l'alumne romangui en el segon llindar o l'estirem per forçar-lo a travessar el tercer? Hem de ser conscients que un nombre significatiu d'alumnes viu còmode en el segon i que, per tant, situar-lo a la porta d'aquesta postura favorable a la literatura el pot trasbalsar i incomodar.

En aquest capítol es desenvoluparan alguns enfocaments dirigits a fomentar que l'alumne adopti aquesta postura epistemològica, conscients que només d'aquesta manera podem aspirar que algun dia gaudeixi del plaer estètic i, en conseqüència, esdevingui lector autònom. Tanmateix, això suposarà fer-lo transitar en un sòl bellugadís, situar-lo en reptes i dificultats importants i, per tant, l'acompanyament del docent haurà de ser constant i intens.

Pensem, per tant, que qualsevol enfocament dirigit a cercar la formació literària de l'alumnat ha de ser una **experiència literària**, entesa com una acció que relaciona l'alumnat amb la literatura d'una manera autèntica. En les experiències literàries, hi ha una sèrie de vectors que solen coincidir:

- a. La lectura de textos literaris ocupa un espai fonamental. Seguint la idea d'Isabel Solé i al. (2019) tendrem a llegir per a fer alguna cosa més, tal com veurem més endavant. Aquests textos hauran d'abastar al llarg de l'escolarització el màxim de gèneres literaris possibles perquè tots tenen un alt potencial (poesia visual, memòries, retrats, dietaris, romanços, drames...).
- b. Resulta molt fructífer que el grup classe ho adopti com a un projecte col·lectiu. La interacció entre els joves serà un pal de paller i es procurarà anar de la responsabilitat individual, passant pel treball en petit grup, cap al projecte col·lectiu de tota la classe, tal com veurem en els exemples que exposarem més endavant.
- c. Es cercarà un espai d'autenticitat lectora que vagi més enllà de l'aula, ja sigui el centre educatiu, la població, la xarxa... fomentant tot de competències de l'àmbit personal i social i, si escau, de l'àmbit digital.
- d. En aquestes experiències, l'alumnat ha de ser el protagonista però no s'ha de sentir sol. La modelització per part del professorat, com a lector literari expert, ha de ser present en diferents moments del procés. Això pot implicar explicar continguts, mostrar com recita, ensenyar com es pot comentar un text o qualsevol acció que serveixi perquè l'alumne entengui què fan els bons lectors amb la literatura.
- e. Seguint la idea de vigilància epistemològica que Yves Chevallard vincula a la transposició didàctica, caldrà estar atents que en el procés de transformació del *saber savi* al *saber ensenyat*, aquest últim participi del primer i no sigui una falsedat o una caricatura.

Tot això ens porta a insistir en l'eclecticisme metodològic, que s'haurà d'adaptar als objectius centrals d'aprenentatge de cada moment. Els últims currículums han formulat de maneres prou semblants les competències vinculades amb la formació literària de l'alumnat. Com que els enunciats canvien però les línies mestres es mantenen, dividirem l'exposició en quatre grans apartats: Conèixer la literatura i els seus referents, parlar de literatura amb el metallenguatge adequat, crear textos amb voluntat literària i, finalment, gaudir de la lectura literària.

## 5.1. Conèixer la literatura i els seus referents

Aquesta competència cerca “Llegir per apropar-se als sabers literaris, endreçar-los i estar en disposició d’activar-los en situacions de lectura autèntiques”.

Per tal de desenvolupar aquesta competència, l’accés als sabers resulta fonamental i, en un món digitalitzat com l’actual, ensenyar l’alumnat a **diversificar les fonts d’informació** i prendre consciència de la seva validesa suposa un dels principals reptes per part del docent. Per tant, entenem que l’accés a aquesta informació pot passar pel manual corresponent, però no ha d’oblidar la consulta crítica a fonts d’informació digitals, l’anàlisi de fonts primàries (manifestos, discursos, crítiques...), el visionat de films o altres experiències artístiques i, naturalment, la classe magistral quan convingui. La classe magistral és un exemple paradigmàtic de transposició didàctica ja que el docent selecciona i endreça la informació per posar-la a l’abast d’uns alumnes concrets.

Un cop s’ha accedit a la informació, cal centrar l’atenció en **la gestió d’aquesta informació**. No ens podem quedar en les activitats cognitives bàsiques (recordar, reproduir...) sinó que hem d’ajudar l’alumnat a analitzar, avaluar i crear dispositius de presentació d’aquesta informació propis i rigorosos a la vegada. L’allau de presentacions digitals, audiovisuals, esquemes i infografies que la xarxa ens ofereix de qualsevol saber significatiu de la cultura catalana (més enllà dels recursos d’intel·ligència artificial) obliga el professorat a ser creatiu en les seves consignes. Una de les vies més productives serà incentivar en la demanda la combinació de sabers de la comunitat amb produccions o lectures de l’alumnat, de manera que prevalgui l’organització i l’apropiació sobre la reproducció.

Una de les particularitats del fet literari és el diàleg que estableix amb la pròpia literatura, és a dir, la **intertextualitat**. Quan es parla d’aquesta competència, es fa referència a la necessitat de connectar, de comparar textos, llibres, gèneres, temes, autors, períodes..., és a dir, de fomentar la literatura comparada. És per això que els projectes amplis ens poden ser més productius que les microactivitats.

Per poder comparar, cal **contextualitzar** els textos i, si escau, fer-ne després una **lectura actual**, però sempre tenint en compte en quines circumstàncies aquelles produccions van ser redactades.

Un enfocament intertextual fomenta un tipus de lector molt més natural atès que la majoria de lectors van d’un text a l’altre a través del gènere, de l’autor, de la temàtica i no tant perquè formi part d’una determinada tradició literària. Això ens condueix a la necessitat d’incorporar textos d’un ampli ventall de cultures i en formes diferents d’expressió (pel·lícules, pintures, música, cartellisme...) sempre que sigui possible.

Presentarem dos projectes concrets que poden exemplificar enfocaments didàctics en aquesta línia.

Les **exposicions** (reals o virtuals) són una línia d’acció molt productiva a l’hora de fomentar l’organització de sabers per part de l’alumnat i ofereixen multitud d’enfocaments possibles (autors, gèneres, períodes, temes...) En essència, es tracta que el grup classe acabi preparant una exposició (sota la supervisió del professor, que faria una mica de comissari) dels aspectes que s’hagin triat. Cal tenir en compte:

- a. Cada grup de treball s’ha de fer responsable d’un panell o infografia de l’exposició.

- b. El panell és el producte final d'un treball de recerca, organització i presentació de la informació, seguint el guiatge del comissari.
- c. Els panells han de seguir unes consignes mínimes per tal de fomentar la unitat i la cohesió del producte final.
- d. Alguns dels elements dels panells han de ser creacions dels propis alumnes i, per tant, no es poden extreure directament de la documentació. En aquest sentit, som partidaris que, al costat de la selecció de la informació, hi hagi, per exemple, textos propis, recitacions, il·lustracions, de producció pròpia.
- e. S'ha de programar una fase de comunicació amb tot el grup del treball realitzat.

Un exemple concret d'aquestes experiències podria ser "[Expopoètica](#)" (Ramos, 2019) una exposició virtual sobre poetes catalans del segle XX en la qual cada grup d'alumnes es responsabilitza d'un poeta concret i ha de fer una infografia digital per presentar-lo als seus companys. La particularitat és que, a banda de les informacions sobre la vida i obra de cada autor, els alumnes s'han d'acostar a la seva obra i elaborar diversos vídeos recreant poemes concrets i, per tant, oferint-ne una determinada lectura. El format digital permet que, en consultar la infografia, es pugui visionar el poema.

L'altra experiència productiva en aquesta línia són les rutes literàries i, concretament, les rutes literàries didàctiques. Entenem per ruta literària un recorregut a través d'un espai determinat en el qual es llegeixen i es comenten una sèrie de textos literaris que prenen sentit en aquest diàleg entre text i espai. Cal destacar la gran feinada que Llorenç Soldevila a casa nostra i Alexandre Bataller al País Valencià han fet per difondre aquesta experiència literària. A més, cal tenir present l'espai "Endrets" on hi ha geolocalitzats milers de textos arreu dels Països Catalans.

Llorenç Soldevila, en una conferència a Gandia, destacava una sèrie d'elements imprescindibles a l'hora de realitzar una ruta literària amb alumnes:

1. Tenir en compte el perfil de l'alumnat
2. Dosificar els punts per no saturar els aprenents
3. Procurar que l'experiència sigui transferible
4. Desenvolupar la competència comunicativa
5. Fomentar el coneixement del territori
6. Calcular molt bé el tempo de la sortida
7. Explotar la lectura expressiva *in situ*
8. Donar un dossier en paper a l'alumnat
9. Evitar rutines
10. Relacionar la ruta amb el treball de literatura al centre

Una experiència concreta en aquest sentit és [Viladrau, un entorn poètic](#) (Olivé i Ramos, 2021) en la qual es fa un recorregut pels espais literaris principals de Viladrau de la mà dels textos de Marià Manent (*El vel de Maia*) i Guerau de Liost (*La muntanya d'ametistes*, entre d'altres). La validesa d'aquesta proposta rau en el fet que l'alumnat esdevé protagonista de l'experiència en tot moment:



- Abans de la ruta ha de documentar-se sobre el territori, ha de treballar els textos del punt que li ha correspost, ha de practicar la lectura expressiva.
- El dia de la ruta ha presentar l'espai que li ha correspost als companys, ha de llegir i explicar els textos als companys i ha de fotografiar aquells elements que li serviran per entendre millor els espais.
- Després de la ruta ha d'organitzar tota la informació en la web "Viladrau, un entorn poètic" i valorar l'experiència.

D'aquesta manera s'assoleix que una experiència d'aula esdevingui un referent per a la comunitat, atès que el mateix poble de Viladrau l'ha adoptada com a valor per a la seva difusió.

## 5.2 Parlar de literatura amb el metallenguatge adequat

Aquesta segona competència es perllonga també en el Batxillerat, sobretot en la matèria de modalitat, en la qual el comentari de text serà una tècnica fonamental. En aquest cas, l'alumnat haurà de llegir per comprendre, interpretar i explicar la pròpia experiència de lectura.

Opinar raonadament sobre obres literàries va més enllà d'entendre'n el contingut ja que implica adonar-se de la importància de la forma en la comunicació literària i activar el metallenguatge que li és propi: la mètrica, la retòrica, les veus narratives, els tòpics, els gèneres literaris... Per tant, un enfocament imprescindible per assolir aquesta competència és posar en disposició de l'alumnat tots aquests coneixements d'una manera planera i exemplificada. En el cas de la retòrica, per exemple, una possibilitat és treballar amb jocs retòrics, però com a estratègia recurrent, el professorat haurà de fer adonar l'alumnat de la relació que existeix entre forma i contingut.

Tenint en compte que l'objectiu final és assolir l'autonomia de l'alumnat a l'hora d'expressar opinions raonades sobre textos (és a dir, que pugui fer comentaris de text de manera autònoma), cal preveure tots uns procediments de bastida per acompanyar l'alumnat en aquesta progressió. Evidentment, en aquest procediment s'han de tenir en compte la complexitat dels textos però també els dispositius didàctics que el professor activa. En aquest sentit, podem dissenyar diverses situacions d'aula per tal que l'alumnat progressi en aquesta competència, que presentem a continuació ordenades segons el nivell d'autonomia que reclama:

- a) Modelització per part del professorat, és a dir, explicar els procediments que realitza per arribar a la interpretació dels textos en veu alta davant de l'alumnat per tal que observi com opera el lector expert. En cap cas podem menysprear la importància que els nous lectors observin com es construeix el saber davant seu.
- b) Realització de preguntes o activitats guiades (oralment o per escrit) centrades en els elements problemàtics del text per tal de conduir el focus d'atenció en aspectes determinats.
- c) Demanar la redacció d'un text global que doni resposta a un seguit d'aspectes determinats pel docent. Aquest punt del procés resulta vital per passar de les preguntes independents al

comentari atès que reclama de l'alumnat integrar les diverses informacions en un text coherent.

- d) Comentari de text guiat amb un patró o model.
- e) Comentari de text sense guió, competència que normalment s'assolirà en els cursos superiors.

Volem destacar que aquests elements de bastida tenen molta validesa a l'hora de tractar la diversitat de l'alumnat, perquè podem plantejar diverses estratègies en paral·lel en el mateix grup i amb el mateix text si considerem que els aprenents es troben en moments de desenvolupament diferenciats.

Un altre enfocament didàctic que cal considerar per ajudar l'alumnat a aprofundir en els textos és plantejar activitats recurrents sobre un mateix text en diferents moments per observar progressivament diversos nivells de lectura, és a dir, fomentar la lectura intensiva de pocs textos en lloc de la lectura impressionista de diversos textos. En essència, aquesta proposta es pot concretar en la distribució d'un corpus de textos per grups a l'aula i demanar a cada grup que treballi en profunditat el seu text. En la publicació [Fem animacions amb poesia](#) (Ambrós i Ramos, 2007) trobem un exemple d'aquesta estratègia centrada en els textos poètics. Cada grup comença fixant-se en els elements externs del poema (mètrica, rima, vocabulari, paràfrasi), continua analitzant el sentit de cada una de les parts a través de la traducció visual de cada estrofa en una imatge, segueix preparant la recitació de l'obra i acaba amb l'elaboració d'un videolit que combina el poema recitat, il·lustrat i comentat.

Un model semblant seria la creació d'un tríptic de lectura (Olivé i Ramos, 2022) en el qual l'alumnat es fixa progressivament en la lectura comprensiva, la inferencial i la crítica mitjançant un seguit de preguntes guiades, que poden ser les mateixes per a tots els alumnes, encara que s'enfrontin a textos diferents. La utilització recurrent d'aquests dispositius permetria que l'alumnat prengués consciència de què s'ha de qüestionar davant d'un text literari, el tercer llinard de què parlava Yolande Brénas.

En el desenvolupament d'aquesta competència juguen un paper fonamental les lectures comunes que el centre planteja a l'alumnat. Entenem per lectures comunes aquelles que tradicionalment s'han anomenat obligatòries i que es diferencien d'aquelles que l'alumne pot triar segons els seus gustos. Tractarem més endavant alguns possibles criteris per a l'elaboració d'un pla de lectura, però cal destacar que aquestes obres s'han de tractar com a obres literàries (en el sentit del llinard epistemològic que explicava Yolande Brénas). El professorat centrarà la seva atenció en l'acompanyament mitjançant activitats variades i progressivament sorprenents.

També pot ser interessant que l'alumnat entengui el procés que realitzen els lectors des de l'anticipació, la formulació d'hipòtesis, la realització d'inferències, la reformulació de les hipòtesis a partir de les explicacions que van sorgint en el text... Aquesta activitat suposa que l'alumnat vagi registrant la seva lectura, que es pot fer per passos, començant pel paratext (títol, portada, il·lustracions, text de contraportada), seguint per *l'incipit* i anar avançant progressivament. Aquesta observació de com poden canviar les expectatives al llarg del procés de lectura resulta fonamental per fer partícip el lector de la postura que adopta el lector literari (Ramos, 2008).

Un projecte possible que pot sintetitzar la capacitat de l'alumnat per donar el seu punt de vista sobre un determinat text seria el recital poètic, que admet tota mena d'orientacions i de corpus. Tanmateix, concebem el recital poètic en les aules com un repte de comprensió i de comunicació del sentit d'un text de cada alumne envers els seus companys. Així, seguint el procediment de treball intensiu d'un text per part de cada petit grup d'alumnes, el recital seria l'activitat de síntesi en el qual cada poema es presentaria (de manera més o menys guiada), s'il·lustraria amb una imatge o amb un objecte i es recitaria de manera expressiva. L'activitat hauria d'anar acompanyada d'una explicitació de les decisions que ha anat prenent cada grup per observar si tenen un fonament en el text o són aleatòries. El grau d'autenticitat del projecte augmentaria si el recital es fes davant d'un públic escolar i, per tant, els protagonistes es veiessin obligats a transferir el que han après a un grup d'iguals.

### 5.3 Crear textos amb voluntat literària

Aquesta competència ens convida a posar els alumnes en el paper de productors de textos literaris, el que, seguint la lògica de Solé i al (2019) podríem definir com "llegir per produir textos amb intenció literària". En aquest plantejament hi ha dos components fonamentals per a qualsevol enfocament didàctic de l'escriptura literària escolar: d'una banda, que la producció ha d'anar lligada a la recepció, a les lectures prèvies; de l'altra, que hem d'assumir que el que volem és que els alumnes adoptin aquesta intenció literària, conscients que cadascú arribarà al nivell d'èxit que li sigui possible.

L'enfocament didàctic per excel·lència que s'ha difós per fomentar la producció de textos literaris a l'escola han estat els tallers literaris, que s'han presentat amb formats molt variats. De totes maneres, en l'àmbit educatiu, la clau de qualsevol taller literari radica en l'acompanyament que en fa el professorat i en les retroalimentacions que pot anar efectuant al llarg del procés de producció, és a dir, en l'efectivitat de l'avaluació formativa.

Podem considerar en alguns moments la possibilitat de fomentar la creativitat per part dels alumnes, amb pràctiques engrescadores com el binomi fantàstic de Gianni Rodari, però en el nivell de secundària, l'esforç del docent s'ha de concentrar en l'apropiació per part de l'alumnat dels codis i formes d'expressió característics de la tradició literària encara que, al final del procés, els subverteixi.

Tal com hem explicat en capítols anteriors, una de les vies d'entrada més eficients a aquests codis rau en els gèneres literaris, és per això que proposem organitzar aquests tallers literaris com a seqüències didàctiques<sup>8</sup>, tal com s'han presentat en el capítol 3.

En aquest cas, l'objecte determinat del qual s'apropriarien els alumnes en cada moment seria un determinat gènere literari i ho farien produint-ne una determinada mostra després de la lectura i de l'estudi de mostres significatives seleccionades pel docent. Per tant, aquesta competència demana que els alumnes produeixin poemes visuals, contes, llegendes, esquetxos, romanços, dietaris, quartetes, històries de terror... seguint els codis comunicatius que els són característics. En el desenvolupament d'aquestes seqüències didàctiques s'ha de tenir clar que l'eix vertebrador del projecte d'escriptura és el gènere literari, entès com un conjunt de convencions de contingut i de

<sup>8</sup> Més informació a Dolz, J; Noverraz, M; Schneuwly, B (dir) (2001) *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles-Genève, Corome, De Boeck.

forma que s'han establert en una situació comunicativa determinada. És a dir, els gèneres literaris (i els gèneres discursius per extensió) són significatius perquè una determinada tradició els ha perfilat d'una determinada manera i, només apropiant-nos-en, podem participar de la tradició i, si cal, transgredir-la. En conseqüència, en aquestes seqüències didàctiques<sup>9</sup> cal que hi hagi una sèrie de moments clau, que exemplificarem a partir del conte de terror (Ramos, 2006):

- a. Un moment de **contextualització** en el qual l'alumnat activa tot allò que sap del gènere. Proposem l'elaboració d'un mapa conceptual s'evidencia tot el que sap el grup classe i, de manera col·lectiva, s'agrupin els tòpics del terror en categories (solen sortir, espais, personatges, accions, sensacions, meteorologia...)
- b. Una fase de **modelització** en la qual l'alumnat **llegeixi** i analitzi exemples característics del gènere, centrant l'atenció, sobretot, en els trets formals del gènere en qüestió. Els primers capítols de Dràcula donen molt de joc en aquest sentit perquè il·lustren l'estructura progressiva com es va generant el terror, els pressentiments, els presagis i l'entrada en el món màgic pas a pas. En alguns casos, es pot utilitzar el cinema com a text complementari.
- c. El **treball intensiu** d'una sèrie d'elements clau del gènere que seran necessaris per a la producció final. Seguint Dolz i al. (2013) "En cada seqüència es desenvolupa una sèrie de tallers de treball en funció de la dificultat seleccionada". Proposem una sèrie de minitallers que, en aquest cas, versarien sobre la descripció d'un personatge terrorífic (amb l'adjectivació que porta associada); l'escriptura d'oracions que contribuïssin a la dilatació de la intriga (com per exemple, amb la introducció de clàusules explicatives) o l'ús expressiu de signes de puntuació com els punts suspensius, el signe d'exclamació o el signe d'interrogació en les preguntes retòriques que se sol fer el personatge que entra en aquests mons.
- d. Un moment de **recapitulació** en la qual se sintetitza tot el que s'ha après sobre aquell gènere literari, que dona pas a la **consigna rica** d'escriptura i a la presentació de la **rúbrica d'avaluació**. Entenem per consigna rica aquella indicació d'escriptura que demana una sèrie d'elements obligatoris en el text que, òbviament, són els que s'han treballat en la seqüència. La dificultat rau en no coartar la creativitat de l'alumnat més competent però guiar les produccions en una determinada direcció perquè puguin ser efectivament avaluades. Una consigna rica d'escriptura guanya molta concreció si se l'acompanya d'una rúbrica on l'alumnat sap què s'espera d'ell. Per exemple, en la seqüència que estem comentant, hi haurien de ser presents els elements treballats, com seria la descripció efectiva del personatge terrorífic, però també és recomanable preveure algun indicador comodí com podria ser "el conte presenta indicis d'originalitat", per esperonar els més creatius.
- e. Una consciència clara que l'escriptor reescriu. En un àmbit escolar, aquesta consciència implica una sèrie de decisions concretes, una de les quals és atorgar temps per a la reescriptura a classe. Tot i que ampliarem aquesta idea en el capítol següent, avancem que distingirem entre dues línies d'actuació: la **densificació guiada** i la **revisió** del text. Per **densificació guiada** entenem una sèrie de consignes generals que el professorat dona als

---

<sup>9</sup> El procediment que es presenta és molt equiparable al que es defensa per a les situacions d'aprenentatge. El repte és la producció literària en si mateixa, el context, en canvi, hauria de ser creat pel docent tot i que els contextos literaris són normalment convencionals: premis, celebracions literàries, exposicions...

alumnes quan aquests ja tenen la primera versió feta per tal que millorin el text de manera autònoma. A diferència d'una pauta de revisió, la densificació busca que l'alumnat manipuli el text. Per exemple, "afegeix tres adjectius a la teva descripció per tal que el personatge sigui més misteriós"; "inclou un fenomen meteorològic que potenciï la sensació de pànic", "assegura't que el títol de la història sigui suggeridor" ... Aquestes tres o quatre indicacions les pot seguir autònomament cada alumne sense un esforç suplementari pel professor corrector. La **revisió del text** per part de l'alumne es faria després de la "correcció" per part del professorat. En aquest moment, el professor no només vetllarà per la correcció lingüística del text sinó que observarà el seguiment de les pautes donades i, si el text ja té prou densitat, oferirà en el seu feedback vies de millora creativa a l'alumnat de cara a la versió definitiva.

Un altre enfocament didàctic molt productiu (perfectament complementari amb l'anterior) és la utilització de la metaliteratura amb l'alumnat, és a dir, els textos literaris que utilitzen explícitament personatges, situacions, tòpics... propis de textos anteriors. Ja hem comentat més amunt que un dels objectius fonamentals de la formació literària és que l'alumnat entengui la intertextualitat com un fenomen inherent al fet literari. L'ús d'aquesta mena de textos seria especialment important en aquest sentit per explicitar aquestes relacions i per, tal com exposa Antonio Mendoza en el seus treballs, familiaritzar l'alumnat amb el plaer que significa la identificació d'una referència i la interpretació que implica. Un dels bancs de recursos més importants en aquesta direcció són els contes tradicionals. Si ens fixem, per exemple, en la saga de pel·lícules *Shrek*, juguen en aquesta direcció, en la qual també tenim els *Contes per a nens i nenes políticament correctes* de Finn Garner, molts contes de Quim Monzó o els microrelats que Jordi Masó, *La bona confitura*. Copsar la intencionalitat de cada lectura obre pas a la possibilitat de noves creacions per part de l'alumnat: de la lectura a la interpretació i de la intenció a la producció.

En el cas d'aquesta competència, cada seqüència didàctica pot convertir-se en un projecte en si mateix, atès que el seu objectiu és crear un text literari original i únic. És per això que ens sembla de vital importància afavorir la difusió d'aquestes produccions, fet que atorga context al repte. A casa nostra tenim una de les tradicions més boniques del món, que és la festa de Sant Jordi. Sembla clar que un dels al·licients que pot tenir aquesta mena de seqüències és proveir de textos de qualitat els actes de la festa i, si escau, els concursos escolars que es puguin convocar.

Les noves tecnologies ens ofereixen la possibilitat de recollir totes aquestes produccions en formats electrònics molt econòmics que en facilitin la difusió: blogs literaris, antologies en format pdf, presentacions de diapositives de poemes visuals, lectures expressives... Aquestes recopilacions també són formes magnífiques de donar un context adequat a les produccions dels alumnes i compartir-ne la lectura, fins i tot, amb les famílies o amistats.

A més a més, un altre enfocament que volem destacar són les rutes d'espais literaturitzats (Ramos i Prats, 2019). A diferència de les rutes literàries que hem explicat més amunt, aquestes rutes parteixen d'espais que no són literaris a priori per acabar-los dotant de literatura a través de les creacions dels alumnes. Uns possibles exemples serien:

- Crear llegendes per a punts significatius del barri o de la població (Olivé i Ramos, 2023).

- Crear històries terrorífiques situades en diferents punts del centre educatiu
- Escriure poemes als arbres més bonics propers al centre escolar

La difusió de qualsevol d'aquests projectes es podria fer en una pàgina web i, evidentment, amb la realització pràctica de la ruta.

## 5.4 Gaudir de la lectura literària

Cada cop més, en les disposicions curriculars, es redacten competències específiques dirigides al desenvolupament de l'hàbit lector i el gust per la lectura. En aquest sentit, vindria a ser "llegir per plaer i per desenvolupar l'hàbit de lectura".

La mediació lectora i el foment de l'hàbit de la lectura literària en els joves adolescents és potser un dels temes que ha estat més treballat a la didàctica de casa nostra. Tenim les valuoses aportacions de Teresa Colomer, Ana Díaz-Plaja, Carme Alcoverro, Glòria Bordons, Gemma Lluch, Guadalupe Jover, Mireia Manresa..., les quals ens certifiquen que un gran nombre de lectors es perden en el pas de primària a secundària. A més a més, es constaten una sèrie de factors que dificulten la gestió de les lectures a secundària:

- a. La desaparició de lectors, sobretot del gènere masculí, que canvien d'hàbits per al seu temps de lleure.
- b. La diversificació dels gustos dels lectors que queden (majoritàriament femenins), cosa que fa difícil la mediació del professorat, atès que ha de tenir un bagatge molt dens i ajustat a les modes de cada moment.
- c. La irrupció del mercat i de les modes com a fonts d'influència lectora, de manera que el llibre sovint passa a ser un producte de consum com qualsevol altre i els joves hi arriben per canals que rarament provenen de l'escola. És possible que el fenomen Harry Potter fos una de les primeres mostres d'aquest fet, al qual n'han seguit d'altres, com podria ser la saga *Crepúsculo* i tantes d'altres.
- d. L'accés de molts joves a una literatura de consum molt allunyada dels paràmetres que els professors entenem per bona literatura, és a dir, uns textos amb reptes de lectura limitats i que presenten, grosso modo, una identificació entre protagonista, narrador i lector, sublimant d'aquesta manera el jo del consumidor, que no és qüestionat en les seves creences i accions adolescents (Lluch, 2007).
- e. La irrupció de plataformes digitals en les quals l'alumnat escriu i, sobretot, llegeix textos escrits per iguals. *Wattpad* és un fenomen perquè funciona com una xarxa social, els joves s'hi poden sentir protagonistes i actuar al marge de les institucions estandarditzades: les editorials, les escoles, la família. Un dels trets fonamentals que observa Gemma Lluch d'aquestes plataformes és justament que funcionen al marge de l'escola i, per tant, es fa molt difícil incidir-hi des del sistema educatiu.

Ens semblava important centrar aquestes circumstàncies breument perquè els enfocaments didàctics encaminats a fomentar els hàbits de lectura han de moure's en un conjunt de reptes entrelligats:

- a. Un gran nombre de joves que no llegeixen ni volen llegir (a banda, de les dificultats que alguns tenen per fer-ho de forma fluïda).
- b. Un nombre significatiu de lectors de paraliteratura que cal “acostar” a lectures més complexes per fer-los més competents.
- c. Una diversificació de lectures de difícil gestió en l'àmbit acadèmic (per exemple, per temes d'avaluació).
- d. La dificultat estructural del centre educatiu per dedicar espais a la lectura en un currículum força dens.

Alguns centres, des de fa més d'una dècada, han institucionalitzat l'hora de lectura a classe per intentar pal·liar aquest dèficit dels aprenents. En formats molt diversos d'horaris i de seguiment, la síntesi és que es generen uns espais als centres on tothom llegeix, alumnes i professors amb la finalitat principal de fomentar l'hàbit de lectura. Tot i que a ningú escapa el potencial d'un recurs com aquest, volem centrar el nostre discurs en els enfocaments didàctics que el professor de llengua i literatura pot aplicar per desenvolupar aquest hàbit lector, conscients que, si un centre decideix implementar l'hora de lectura, tots aquests fonaments didàctics serviran de base per ajudar el centre a portar-lo a terme.

La idea clau que postulen les autoritats didàctiques que hem citat més amunt és que el professorat passi a ser una mena de mediador entre els llibres i els adolescents, de manera que pugui acompanyar-los en el seu procés de formació literària. Per tal de poder fer aquest acompanyament, el professorat ha de dissenyar un *Pla de lectura*, de manera més o menys explícita, que li permeti guiar les accions i, al final de cada seqüència formativa, avaluar-ne els resultats.

Un primer component d'aquest Pla de Lectura ha de ser, de manera necessària, el corpus de llibres que inclou. Anna Díaz Plaja (2008) organitza el ventall de lectures que pot incloure el nostre corpus en els següents grups:

- a. Clàssics de la literatura nacional
- b. Clàssics de la literatura universal
- c. Literatura juvenil homologada, és a dir, aquells textos que des de fa dècades es donen als joves en formació (Mark Twain, Dickens, Verne, Stevenson, *Mujercitas...*)
- d. Adaptacions dels textos de les categories anteriors, que poden ser molt variades i que poden arribar a les col·leccions de Lectura Fàcil per a l'alumnat que presenta més dificultats. Díaz constata que aquestes adaptacions solen conservar l'argument de les històries però perden molta densitat formal i lèxica i, per tant, molta càrrega literària.
- e. Literatura juvenil publicada les últimes dècades per editorials pensades explícitament per entrar als canals escolars.
- f. Best sellers comercials per a joves, que poden anar des de llibres amb una alta qualitat, com Harry Potter, fins a mostres més discutibles.
- g. Llibres actuals dirigits al gran públic que, per circumstàncies puntuals (normalment que el protagonista és jove) entren en el circuit escolar (podria ser el cas d'*Ara que estem junts*, de Roc Casagran, o *El nen del Pijama de Ratlles*, de John Boyne).

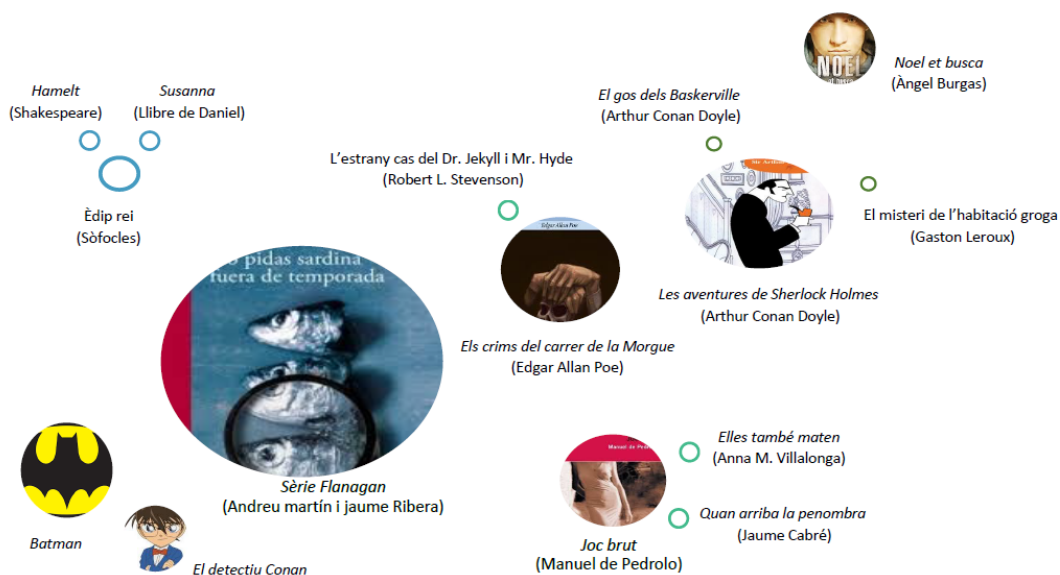
Per tant, queda clar que, com més lectures domini el mediador, més possibilitats tindrà d'acostar-se als joves.

Un segon component d'aquest Pla de Lectura rau en l'organització d'aquestes lectures, és a dir, com combinar les necessitats i els gustos personals amb la gestió col·lectiva d'un grup? Una de les idees més interessants en aquesta direcció l'ofereix Guadalupe Jover (2009) en el seu llibre *Un món per llegir*, i passa pel dispositiu de les *constel·lacions literàries*. Una constel·lació literària és un grup de llibres que mantenen alguna relació entre ells (per exemple, el gènere literari) i que poden presentar diferents nivells de dificultat o diferents orígens dels que comentàvem una mica més amunt. La idea de la constel·lació és molt potent perquè permet que cada alumne hi entri per l'estrella (pel llibre) que més li cridi l'atenció, pot transitar pel camí que desitgi, pot comentar els seus progressos i inquietuds amb els companys, pot tenir elements de referència comuns amb tot el grup independentment del que hagi llegit i, a més a més, pot ampliar la constel·lació si coneix algun llibre que li pugui semblar pertinent.

Cada constel·lació es construeix a l'entorn d'un criteri (tema, personatges, autor, època, gènere, esdeveniment, etc.). A tall d'exemple, la constel·lació "En busca del tresor" proposada per Jover contempla la lectura de narracions com Jàson i Perseu i d'obres com *Harry Potter*, *El senyor dels anells*, *La història interminable*, *L'Illa del tresor*, *Moby Dick*, *Els tres mosqueters* o *Tom Sawyer*.

Deva Gresa (2017) ens proposa una constel·lació basada en la literatura de detectius que també pot ser molt productiva en diversos nivells de secundària. Un dels punts forts de la proposta de Jover és el concepte de "lectura en contrapunt", és a dir, proposar en algun moment una lectura que trenqui amb el que està llegint habitualment el jove i li obri nous camins. En la proposta de Gresa, per exemple, plantejar-se en algun moment passar dels detectius tradicionals a la història d'Èdip pot suposar aquesta ampliació del que Antonio Mendoza anomena intertext lector, tots aquells sabers que un lector té disponibles sobre literatura i que pot activar en un moment donat per resoldre un repte de lectura.

## De professió, detectiu



Un tercer element important del Pla de lectura és la gestió de les pròpies lectures i dels registres que el professor espera que l'alumnat efectui a partir de la lectura. Seguint la lògica que hem presentat en tot el treball extreta de les idees d'Isabel Solé, llegim per fer alguna cosa més, bàsicament, perquè



som en l'àmbit escolar. Hi ha moltes possibilitats més enllà del control de lectura que podem utilitzar en les lectures comunes:

- a) El diari de lectura, en el qual el lector va anotant sistemàticament algunes impressions del que va llegint per després recuperar aquestes notes amb alguna determinada finalitat. Aquests diaris poden ser més o menys pautats pel professorat.
- b) Els Cercles de Lectura serien una versió avançada dels diaris perquè els lectors prendrien anotacions amb la idea d'arribar a una fase de discussió (en el sentit constructiu de la paraula) amb els seus iguals sobre les lectures que estan efectuant. El guiatge dels elements a observar i comentar per part del professor resulta vital per aconseguir unes bones discussions.
- c) Les tertúlies literàries poden ser una forma particular de cercle de lectura en la qual tots els alumnes comentin el mateix llibre.
- d) La utilització de Booktubers (comentaris de les obres en vídeos de petit format) o de Book Trailers (vídeos curts sobre una obra dirigits a animar la lectura dels companys). Com en les dinàmiques anteriors, el professorat ha de guiar i acompanyar aquesta creació per tal que sigui productiva.

Qualsevol d'aquestes dinàmiques permet, a banda de conscienciar l'alumnat sobre els seus progressos, una avaluació formativa i certificativa del professorat.

Per acabar, volem presentar un projecte que sintetitza les intencions d'una didàctica dirigida a fomentar l'hàbit lector de l'alumnat (Ambrós i Ramos, 2019): la realització d'una infografia digital que presenti el perfil lector de cada alumne. En síntesi, es tracta d'un projecte en el qual l'alumnat ha de recollir totes les lectures i ímputs culturals que hagi llegit en un període de temps, després ha de rumiar com podria categoritzar tots aquests fets culturals i organitzar-los en una pantalla, finalment, hauria de crear una infografia digital presentant les categories, les obres més significatives i un títol que sintetitzés el seu perfil lector. L'avantatge de fer una infografia digital és que permet fer molt visibles les relacions entre les lectures (de manera que el propi lector en prengui consciència) i que optimitza els recursos de l'hipertext amb la introducció d'imatges, vídeos, colors que permeten difondre entre els seus companys els gustos lectors i, en conseqüència, el seu perfil lector.

Volem acabar aquest capítol amb el reconeixement que la implementació de tots aquests enfocaments didàctics és possible tot i que difícilment es poden fer a la vegada en el mateix curs. Segurament, en cada moment i en cada context cal la dosi adequada de cada cosa, però és evident que hi ha maneres de fer, gestos professionals que diria Bucheton, que poden facilitar l'assoliment d'unes determinades competències i que, per tant, hi ha una didàctica de la formació literària possible.

## 6. Com organitzar la producció de textos?

La irrupció l'any 2023 dels generadors de textos i de continguts a través d'intel·ligència artificial ha revolucionat el món de l'educació pel gran potencial d'aquest recurs a l'hora de produir textos de gran qualitat a partir de les consignes que tradicionalment s'han donat als alumnes. Aquesta nova realitat implica que tot aquell text que s'hagi produït sense la supervisió del professorat pot no ser obra de l'estudiant en qüestió. Si a aquest fet hi afegim la tendència a l'ús de recursos digitals a l'hora d'escriure textos escrits i multimodals, la facilitat per "enganyar" l'avaluador sembla que s'ha multiplicat. De totes maneres, la "trampa" ha estat sempre present en el món dels estudiants i el "retalla i enganxa" fa dècades que funciona i es detecta regularment en qualsevol nivell educatiu. De fet, aquest hàbit també s'ha observat en materials didàctics o sigui que "qui estigui lliure de pecat..." En tot cas, el problema de l'autoria a l'hora de l'acreditació s'haurà de resoldre de la millor de les maneres possibles, però això no pot desvirtuar tota una didàctica de la producció de textos que fa dècades que s'està implantant i que, en general, ha donat bons resultats. Segurament, la dinàmica que més s'haurà de fomentar en l'actualitat (i que ja estava recomanada en els currículums) és el fet d'escriure més a classe per poder acompanyar millor el procés.

Per tant, com a docents, hem d'aplicar la didàctica que doti els estudiants de les eines necessàries per saber produir el màxim de textos possibles independentment de les trampes disponibles en cada moment, atès que l'ensenyament va associat a l'avaluació per a l'aprenentatge i que la certificació sempre serà factible en contextos de presencialitat, que és quan es demostren les habilitats reals de cadascú.

Feta aquesta introducció —extrapolable a exercicis com el resum o el comentari de text—, volem seguir la nostra exposició amb un seguit d'idees que impregnen la producció de textos en l'àmbit escolar.

La primera idea es desprèn de la pròpia definició de seqüència didàctica que s'ha desenvolupat en el capítol 3, en la qual es feia palès que l'objectiu de qualsevol seqüència didàctica era la producció d'un text. En aquest sentit, cal entendre aquesta producció com la culminació d'un procés en el qual hi ha hagut lectura, qüestionament, construcció del coneixement, exercitació i, com a síntesi, aquesta producció. Per tant, s'ha d'entendre que la planificació d'un text s'inicia en el moment que s'inicia una seqüència didàctica o, si voleu, en el moment que es planteja una situació d'aprenentatge.

La vinculació entre seqüències didàctiques i el procés d'escriptura és una constant en la literatura didàctica. Ho han explicat molt bé Dolz i Schneuwly (2011) o Zayas (2012), per exemple. Destaca sobretot, la idea que la pròpia estructura de la SD incorpora, en ella mateixa, l'obligació de retornar al text i, per tant, pressuposa la necessitat de reescriptura:

Esta visión de la elaboración de textos como escritura y reescritura constituye uno de los principios fundamentales de la enseñanza de la expresión escrita a través de secuencias didácticas basadas en los géneros textuales.

Dolz i Schneuwly (2011, 3)

La segona idea és la necessitat de concebre la producció de textos definitivament com a textos **híbrids** o **multimodals**. En aquests textos, es combinen diversos modes o textos —escrits, orals,

imatges, vídeos, hipervincles, música, sons...— per aconseguir una determinada intenció comunicativa. Aquests textos han existit sempre i, de fet, la pròpia comunicació oral és multimodal, atès que inclou moltíssima informació a banda de l'estrictament lingüística, però en l'actualitat han esdevingut tan fonamentals que s'expliciten en el propi currículum de 2022. Gèneres discursius com les pàgines web, les infografies, les presentacions de diapositives, els audiovisuals... s'han d'aprendre a compondre amb la particularitat que teixir relacions entre els diferents elements que els formen converteix aquestes produccions en un camp d'actuació molt exigent. Ambrós i Ramos (2021) han reflexionat sobre el tema tot seguint la línia del grup Litmetmot canadenc especialitzat en la producció de textos *numériques*. Una de les conclusions més importants d'aquest grup de treball és el fet que només es pot produir un text multimodal efectiu si l'autor domina tots els codis de cadascun dels modes que hi apareixen. Per tant, ha de saber com funciona l'escriptura, l'oralitat, les imatges, els audiovisuals, la distribució dels elements en un espai... Aquesta conclusió ens sembla remarcable perquè referma la necessitat de continuar ensenyant aquests codis per separat als estudiants i, a la vegada, contemplar la necessitat d'anar més enllà dels codis aïllats i plantejar situacions en les quals sigui recomanable la seva combinació.

En tercer lloc, hem de considerar la producció de textos com una de les competències escolars més determinants a l'hora de garantir la llibertat i l'autonomia dels estudiants, és a dir, només si són capaços de produir aquells textos que realment necessiten i desitgen produir, tindran possibilitats d'assolir els reptes que aquests textos resolen. En conseqüència, no es pot concebre la didàctica de l'expressió com una successió de tècniques mecàniques (encara que vagi molt bé automatitzar algunes rutines) sinó que l'objectiu principal sempre serà que els alumnes *pensin i s'hi fixin* quan estan produint textos. Aquesta observació i aquesta reflexió apelen a la **metacognició** de tots els microprocessos implicats en la producció de textos, tot apuntant a la vegada al contingut i a la forma del text que s'està intentant generar. Si les seqüències didàctiques ens ajuden a acompanyar aquesta observació i aquesta reflexió, és important considerar la necessitat que l'alumnat disposi del bagatge lingüístic necessari per poder seleccionar i mobilitzar la millor opció en cada moment. Zayas (2012, 76) ho explica de la manera següent:

La SD, articulada en torno a un género discursivo, obliga a considerar las formas lingüísticas desde una perspectiva funcional: lo que interesa no es saber cómo son, cómo se definen, a qué paradigmas gramaticales pertenecen, sino sobre todo qué podemos hacer con ellas en determinadas situaciones de comunicación y dentro de determinados géneros discursivos.

Per acabar aquest apartat, cal remarcar la importància del domini dels gèneres discursius formals a l'hora de dotar l'alumnat de la possibilitat de continuar endavant els estudis i, com és públic i notori, la normativa gramatical és un dels trets determinants per a la bona adequació d'aquests textos.

## 6.1. La producció de textos escrits

Les publicacions de Daniel Cassany de l'última dècada del segle passat van suposar una glopada d'aire fresc en la didàctica de l'expressió escrita a casa nostra i es podria dir que bona part del que ha vingut a continuació ha estat la implantació de moltes de les idees que l'investigador plantejava en els currículums i la paràfrasi més o menys encertada dels seus treballs originals en les publicacions divulgatives subsegüents. Fa temps que els les disposicions curriculars ens demanen que s'incideixi activament en el procés de producció escrita i, per extensió, en el procés de producció de qualsevol

text. Aquesta “obsessió” va portar a la redacció de tres competències diferenciades en el currículum de l’ESO de 2015 per a cadascun dels moments: planificació, textualització i reescriptura. Si bé és cert que aquesta parcel·lació de les competències expressives era força estranya —i que s’ha revertit en el currículum de 2022—, evidenciava aquesta preocupació pel procés, que és una de les claus de la millora de l’escriptura per part dels joves.

Una de les particularitats d’acompanyar a aprendre a escriure els estudiants és la dificultat de donar resposta a cada individu en les seves pròpies necessitats. Ras i curt, el professor de llengua que vol que els seus alumnes millorin la seva competència comunicativa escrita o multimodal sap perfectament que haurà de dedicar un grapat d’hores a “corregir” textos. A més a més, sap que si vol que aquesta feina sigui efectiva no es pot mecanitzar ja que “corregir un text” implica una activitat cognitiva molt elevada i transferir-la a l’estudiant, un esforç gens menyspreable. Més endavant parlarem una mica més de correcció, però en aquest moment del discurs simplement volem denotar que certes decisions curriculars atempten al moll de l’os de la didàctica de l’expressió escrita. La més nefasta que hem conegut va ser la reducció de la dedicació horària de les matèries de llengua i literatura al batxillerat de tres a dues hores, esdevinguda ja fa més d’una dècada. Més enllà de la matèria que ja no es pot impartir efectivament a les sessions perdudes, el canvi implica un augment exponencial dels alumnes que atén cada professor de llengua de batxillerat i, en conseqüència, la reducció necessària dels originals efectivament corregits a cada estudiant. Som conscients que aquesta decisió es defensava amb els arguments que els estudiants havien d’arribar al batxillerat amb un bon nivell d’expressió i, sobretot, que tots els professors de batxillerat són corresponsables d’ensenyar a escriure. També som conscients que aquests dos arguments no es compleixen en un bon nombre de centres.

De totes maneres, des del punt de vista didàctic, una de les primeres preguntes que s’ha de fer qualsevol professor abans d’engegar qualsevol projecte d’escriptura podria ser la següent: *Què haurà de fer l’alumnat i què hauré de fer com a professor al llarg del procés d’escriptura?* Si partim de la base que qui ha d’aprendre a escriure és l’alumnat, sembla obvi que com més coses faci l’estudiant amb el menor esforç del professor, millor per a tots plegats. Per tant, el primer que ha d’aprendre un bon professor de llengua és a optimitzar les seves intervencions i, en conseqüència, el seu temps de qualitat. Més avall, donarem algunes pistes més al respecte.

La segona pregunta que s’haurà de formular és: *Quines fases del procés s’hauran de realitzar a l’aula i quines es poden realitzar fora de l’aula?* Aquesta pregunta, pot anar acompanyada d’una reflexió sobre els recursos digitals necessaris en cada cas i les seves regles d’utilització.

Una tercera pregunta hauria de ser: *En quins moments del procés és més necessària la intervenció del professor per tal d’arribar a bon port?* A continuació, començarem a desenvolupar alguns aspectes del procés de producció escrita i comentarem alguns casos en els quals pot ser més útil incidir en la planificació mentre que, en d’altres, podem centrar-nos en la revisió.

### 6.1.1 La planificació

Si els escriptors experts planifiquen les seves produccions, sembla indiscutible que cal ajudar l’alumnat a **planificar** els textos, és a dir, cal preveure algunes accions prèvies al moment que es comença a escriure per tal que la textualització vagi més orientada. En un sentit estricte, totes les

activitats que s'han realitzat al llarg de la seqüència didàctica es podrien considerar pròpiament activitats prèvies de planificació, atès que s'ha preparat l'estudiant per donar resposta a un repte comunicatiu. De totes maneres, en el moment que comença pròpiament la resolució del repte, hi ha moltes activitats concretes que es poden plantejar, per exemple:

- Cercar i organitzar les idees abans d'escriure i, si cal, elaborar mapes conceptuals o esquemes;
- anticipar la finalitat del text i els seus destinataris i deixar-la per escrit;
- seleccionar el gènere discursiu més idoni i activar els trets formals més significatius d'aquest gènere...

Si volem donar rellevància a aquesta fase del procés, cal dedicar-hi temps de classe i pot ser un bon recurs, en alguns casos, generar cooperativament les idees o fer una part de la feina en petits grups. Ens ha funcionat molt millor pautar aquestes activitats prèvies que no pas deixar-les completament obertes a l'alumnat.

De cara a optimitzar els esforços del professorat, ens sembla molt important que es tinguin en compte un parell d'aspectes. En primer lloc, tenint en compte que s'està parlant d'escriptura escolar, el repte que el professor planteja s'hauria de delimitar amb unes instruccions o amb una **consigna densa**, és a dir, si el repte és "Feu la descripció del vostre carrer", ajudem molt poc l'alumnat a determinar com ha de ser el text que s'espera d'ell. Per contra, si els traslладem una consigna com la que apareix a continuació, la situació canvia:

Escriu un text d'un mínim de 20 línies fent una descripció del carrer o plaça on vius destinat a publicar-se en el blog de l'institut.

Cal que parís atenció als aspectes següents:

- a. Posa un títol de l'estil "Carrer ....., un espai de...."
- b. Fes servir un mínim de 10 adjectius. Subratlla'ls per tal de fer-los més visibles".
- c. Utilitza, com a mínim, dues enumeracions.
- d. Utilitza el vocabulari urbà i el relatiu a sons i olors que s'ha treballat en les sessions anteriors.
- e. Para especial atenció a la correcció lingüística.

Reivindiquem que dedicar una estona a elaborar correctament una consigna densa d'escriptura millora el rendiment de l'alumnat i la qualitat dels primers esborranys i, per tant, suposa un estalvi de temps de correcció significatiu per al professorat.

En segon lloc, cal que el professor tingui clar si ha de dedicar temps a revisar aquestes planificacions i possibles esborranys. En general, cal posar-hi molt més èmfasi quan les possibilitats de refer els primers productes siguin molt minces; en canvi, si la reescriptura és molt més operativa, potser no cal amoïnar-s'hi tant. Per exemple, tots aquells productes que impliquin gravacions o recollida d'informació de fonts primàries (per exemple informants), han d'estar molt ben planificats amb guions revisats, de manera que s'eviti haver de repetir processos que solen ser molt costosos per a l'alumnat. A tall d'exemple, un dels gèneres més interessants de treballar és l'entrevista. En un cas concret, es volia que els alumnes entrevistessin algun veí seu que parlés alguna llengua no oficial a casa nostra. Per tant, calia que la preparació del qüestionari es fes a consciència. Per tal de guiar els estudiants en aquesta preparació, se'ls pot fer fer un exercici semblant a aquest:

Un cop que us heu documentat sobre la llengua del vostre veí, podeu preparar el qüestionari de l'entrevista. Recordeu que heu de pensar molt bé què voleu saber abans de redactar les preguntes de l'entrevista.

Tot i que podeu fer les preguntes que us semblin més adequades, us proposem algunes idees:

- saber si fa servir sovint aquesta llengua,
- saber que sent quan parla aquesta llengua o quan la sent fora del seu àmbit territorial,
- conèixer algunes paraules bàsiques (presentació, salutació, agraïments, fórmules per desitjar sort...),
- conèixer alguna frase feta o refrany que no existeixi en català i saber-ne el seu ús,
- cantar alguna cançó de bressol,
- saber quina imatge, olor, gust...li ve al cap quan pensa en la seva llengua...

### 6.1.2 La textualització

Si entenem la producció de textos com un procés de millora contínua d'un "intent" d'escriptura, la textualització, en si mateixa, no correspon a un moment sinó a diversos moments de represa del text. Simplificant una mica, podríem dir que hi ha un moment en el qual passem de les llistes d'idees, els esquemes o els esborranys a una primera versió del text que es vol escriure, que es correspondria amb aquesta fase de textualització.

En funció del text que s'estigui produint, serà preferible un suport paper o un suport digital i sembla lògic pensar que caldria entrenar els estudiants en tots aquests àmbits. Ara bé, el que resulta molt recomanable és que, ni que sigui algunes vegades, aquesta textualització es faci a la pròpia classe, en un ambient de calma adequat, per tal que el professor pugui assistir als dubtes que puguin anar sorgint.

Així mateix, tenint en compte que l'escriptura és un competència bàsica en el desenvolupament dels individus, cal preveure algunes sessions d'escriptura amb limitació de temps, de manera que els estudiants posin a prova la seva capacitat de resoldre determinats reptes de producció utilitzant únicament els seus recursos. Per no limitar-nos a les típiques propostes de les proves de competències bàsiques, en les quals el temps d'escriptura sol ser limitadíssim, es poden plantejar aquests exercicis després d'haver realitzat alguna tasca de planificació en sessions anteriors i dedicar una sessió a la textualització. Per exemple, una de les activitats que solia fer a 3r d'ESO era la redacció d'un text argumentatiu defensant una determinada tesi. En aquest cas, l'alumnat havia d'escollir una temàtica, una tesi i rumiar tot un seguit d'arguments variats per defensar aquesta tesi. Amb aquesta planificació escrita, arribava a classe. La consigna d'escriptura era fer un text d'opinió per a un diari defensant la tesi contrària a la que s'havien preparat. D'aquesta manera, no es comença a treballar de zero però cal reorganitzar el que es té anotat amb una intenció comunicativa diferent, activitat més factible en una sessió de classe.

La realització d'aquests exercicis sempre ofereix un text no acabat, cosa que no impedeix que se'n pugui fer una versió millorada en sessions posteriors. Tanmateix, té el gran avantatge de retratar la competència real de l'alumnat en una situació de pressió temporal. Dir-ne examen d'escriptura sol afavorir la concentració de l'alumnat.

### 6.1.3 La revisió

El primer objectiu que hem de plantejar-nos com a professors que ajudem els nostres estudiants a millorar les seves produccions és que entenguin que escriure és reescriure i, per tant, que sempre hi haurà d'haver més d'una versió dels textos que presentin. Quan es fa en suport paper, el fet d'anar recollint els esborranys i les versions successives resulta molt il·luminador al respecte, ja que fa evident aquest fet i contribueix a l'ensenyament explícit del propi procés de producció escrita.

En conseqüència, cal programar activitats de millora dels textos en tots els casos per tal d'afavorir que l'alumnat entengui i interioritzi la rutina de reescriure. Tanmateix, caldrà reescriure amb un determinat sentit, atès que, en principi, la millora del text que estava en mans del propi alumnat ja s'hauria d'haver fet en la versió inicial. Dins d'aquestes activitats de millora dels textos, que caldria realitzar a l'aula, n'hi ha de dos grans tipus: les que pot fer l'alumnat de manera més o menys autònoma a partir de materials didàctics i les que ha de fer l'alumnat després que el professor "corregixi" el seu text original. En una seqüència didàctica, creiem que hi han d'aparèixer aquests dos moments i s'han de mostrar de manera diferenciada. És a dir, en el moment que es dona per bona una primera versió, el professorat hauria de proposar una o diverses tasques per millorar el text. Per exemple:

- Fer llegir els textos dels companys i demanar-los que expressin alguna proposta de millora.
- Revisar les característiques del text a partir de protocols de revisió, ja sigui el propi text o el d'algun company. En aquest cas, és important que els elements del protocol siguin clarament comprensibles per als estudiants i que remetin a les característiques que ja s'anunciaven en la consigna (divisió en paràgrafs, presència de determinats elements, sentit del títol...).
- **Densificació** del text a través de consignes de reescriptura guiada.

El concepte de densificació del text, que hem adoptat de Joan Busquets, és molt revelador del que hauria de fer un escriptor escolar: integrar cada cop més els seus components, és a dir, teixir. A diferència de les activitats en les quals l'estudiant "revisa si ha fet el que havia de fer", en la densificació es busca que vagi més enllà del que ja ha escrit. És una mena de reescriptura forçada a través de consignes que el professor prepara genèricament per a tots els estudiants a la vegada sense haver mirat abans els textos originals. La qualitat d'aquestes consignes sempre anirà vinculada al seu coneixement del gènere discursiu treballat i a la seva experiència dels problemes habituals que sol presentar l'alumnat a l'hora de produir-los. Per tant, la seqüència d'activitats de la sessió de densificació vindria a ser:

- Els alumnes comencen la sessió amb un text "teòricament acabat".
- El professor els demana una primera relectura del text per tal que s'assegurin que és correcte.
- El professor escriu a la pissarra una primera consigna de reescriptura i dona uns minuts per tal que els alumnes la realitzin.
- Successivament, s'escriuen tres o quatre consignes de reescriptura més i es repeteix el procés.
- En acabat, es demana a l'alumnat si vol lliurar el text o prefereix fer-ne una versió millorada a partir de tot el que ha reescrit. En tots els casos, es recolliran tots els treballs parcials.

A tercer d'ESO solíem proposar l'escriptura d'una petita narració de terror als estudiants. Un cop escrita la primera versió, dedicàvem una sessió a la densificació. Algunes de les consignes podrien ser les següents:

- Torna a fixar-te en la descripció del personatge misteriós i afegeix alguns adjectius més que accentuin la seva personalitat. Recorda que pots atorgar dos o més adjectius al mateix tret del personatge: *Tenia el rostre pàl·lid i demacrat.*
- Torna a fixar-te en la seqüència d'ambientació i afegeix algunes explicacions de detalls secundaris, de manera que es trigui una mica més a arribar al clímax de la narració.
- Assegura't que la presència de tòpics de terror a la narració és prou densa. Si no ho és, afegeix-ne algun més. És possible que hagi de modificar algun passatge.

És possible que algun estudiant no pugui seguir alguna consigna o que, fins i tot, algun canvi no millori efectivament el text. Ara bé, en general, aquesta sessió millora significativament els originals, sobretot de tots aquells aspectes que el propi estudiant pot refer autònomament del text. Això descarregarà de feina al professorat en la seva correcció posterior. Tanmateix, el professor ha de seguir corregint, tema que desenvolupem en l'apartat següent.

## 6.2 La correcció de textos

Tal com hem repetit manta vegades, un dels esforços més ingents que sol realitzar en la seva feina el professor de llengua i literatura és la correcció d'originals. Les hores esmerçades a aquesta labor no són comparables a les que dediquen bona part dels seus companys i, per tant, convençuts que són imprescindibles, simplement creiem que cal donar sentit a cada minut de correcció. L'única manera que això sigui així és estructurar la seqüència d'aprenentatge de manera que l'alumnat hagi d'aprofitar obligatòriament la feina realitzada pel professional, sigui revisant les marques d'una determinada manera o sigui, tal com defenso, refent de manera obligatòria el text a partir de la correcció que el professor ha fet de la primera versió i lliurant-ne una segona (anar més enllà de dues versions sol excedir les possibilitats de supervivència del professorat).

Entesa la correcció d'aquesta manera, ens agrada molt la idea de Joan Busquets segons la qual "corregir" un text no és dir l'última paraula sinó que suposa "problematitzar" el text, és a dir, seleccionar un seguit d'elements problemàtics de la producció i marcar-los o comentar-los per tal que l'estudiant miri de resoldre'ls i, si pot ser, millorar el text. En aquest sentit, comparteix completament la idea de *feedback correctiu* que es desprèn de la funció formativa de l'avaluació. Independentment que en el gest professional de la correcció el professor en pugui extreure una qualificació, aquest només serà realment rellevant si serveix a l'estudiant per millorar la seva competència comunicativa. Això significa una personalització de cada correcció, atès que les pistes de millora que s'haurien de donar en cada cas, haurien d'estar el més ajustades possibles a les necessitats de cada estudiant. Som conscients de la dificultat pràctica d'aquesta afirmació però ens sembla raonable tenir-la, com a mínim, com a objectiu operatiu a l'hora de corregir.

A l'hora de marcar un text d'un estudiant, les línies d'actuació són molt variades i el professor ha de prendre consciència del ventall de possibilitats que té davant seu. Jean Luc Pilorgé (2008) va realitzar una recerca realment il·luminadora sobre la interacció entre la postura del lector i la postura del corrector que adoptaven els professors de llengua quan realitzaven el gest professional de la correcció. Per tal d'arribar a conclusions, va fer que un gran nombre de professionals "corregissin"



textos de ficció elaborats pels seus estudiants i, a continuació, en va analitzar les marques i va categoritzar cinc postures diferents adoptades pels correctors observables a través de marques concretes. Ens sembla interessant explicar-les breument:

1. La postura del “guardià del codi” consisteix a analitzar la producció de l’alumne des del punt de vista de la conformitat amb el codi lingüístic. El corrector adopta un rol essencialment tècnic sense excessiva implicació. La seva col·laboració amb l’escriptor es basa en la idea que el text acabi essent més correcte. Per tant, se solen privilegiar els nivells superficials del text (ortografia, puntuació, divisió en paràgrafs...). Pilorgé observa que és la postura majoritària al seu corpus, sovint exclusiva, i que sembla completament arrelada a un imperatiu professional. Destaca el fet que aquesta postura es pot adaptar pràcticament a qualsevol tipus de text.
2. La postura del “lector naïf” no s’interessa tant pel llenguatge sinó per la representació del món que apareix al text. El professor comenta l’acció inventada per l’alumne (recordem que es tracta de textos de ficció) en referència al món actual, d’un passat que es reproduïx o d’un futur que s’inventa. La majoria d’anotacions apel·len a les lleis del realisme i fan referència a la conformitat amb el món ordinari, tot oblidant que cada autor pot construir el seu univers de referència. Se centra sobretot en la història i no en la narració.
3. La postura “estímul-resposta” observa de manera preferent si l’alumne ha seguit de manera adequada les consignes associades a la tasca. Si aquestes consignes dibuixaven un ideal implícit a assolir, el professor avalua en quins aspectes s’hi ha acostat i en quins hi ha discrepàncies. Es tracta també d’un estil de correcció força tècnic, aquesta vegada centrat sobretot en el respecte a la tasca que s’havia d’acomplir i a la mobilització adequada dels sabers exigits per fer-la. El punt feble d’aquesta postura és que l’omnipresència del professional corrector deixa en un segon pla la postura del lector d’una creació original.
4. La postura de “l’editor” es distingeix clarament de les precedents: l’objectiu no és emetre un judici de conformitat sinó potser amb els desitjos egoistes del lector i de les seves representacions del bon text. Aquesta postura té en compte l’especificitat del text tant en el pla del contingut com en les tries del llenguatge i el seu objectiu és la millora. El professor comenta, fa suggeriments... que emanen del que ja està escrit. S’anima l’alumne a tornar a mirar detalls concrets, a reprendre’ls, sovint explicant-li com fer-ho. Les anotacions inciten a l’acció i, per tant, participen de la idea de procés d’escriptura.
5. La postura del “crític” implica que el lector se situa en posició de comentador d’un text des d’una distància. El text és concebut com una construcció, esdevé un objecte de reflexió a la manera d’un text literari després d’una lectura analítica. Pilorgé observa pocs cops aquesta postura i només és present en el seu corpus quan la feina és molt remarcable, fet que permet al professor emetre judicis de natura estètica o estilística.

El que ens sembla realment interessant d’aquesta categorització és prendre consciència de les possibilitats disponibles a l’hora de dur a terme el gest professional de la correcció. La gràcia del docent estarà en l’encert de potenciar en cada cas aquella postura que sigui més útil a cada estudiant en qüestió. Ens sembla una bona idea que, en una mateixa tasca, un professor coneixedor del seu estudiantat sigui flexible i vagi conduint cada estudiant en funció del text escrit.

Un altre detall interessant que volem posar de relleu és que en el corpus de Pilorgé les propostes de *reemplaçament* predominen en relació a les de *supressió* o d’*afegiment*. És obvi que resulta més fàcil

proposar un canvi quan alguna cosa no està d'acord amb la normativa o amb la consigna, però en la millora dels textos, sovint el fet de treure o afegir elements pot suposar una millora molt significativa.

### 6.3. Algunes idees més

Amb la digitalització, tant el procés d'escriptura com el propi concepte d'expressió escrita s'han vist modificats d'una manera significativa. Disposem d'un seguit d'eines molt útils: els **diccionaris en línia**, els **conjugadors** verbals, els **verificadors** ortogràfics com *Language Tool*... que, evidentment, necessiten unes didàctiques específiques. Per exemple, en el cas dels correctors i dels verificadors, cal ajudar l'alumnat a entendre quina de les propostes resulta més adequada, si és que n'hi ha alguna.

L'ús de processadors de textos, per la seva banda, ha revolucionat la visió seqüencial que normalment es tenia del procés d'escriptura. La llista d'idees, l'esborrany, la primera versió i la versió definitiva podien ser, normalment, quatre fulls diferents. Amb l'arribada del processador, la llista d'idees es pot fer en el mateix document en el qual després s'escriurà i es revisarà. Això obliga a ajudar l'alumnat a utilitzar aquesta eina d'una manera dinàmica. A més, les possibilitats de **compartir documents** en xarxa, permet que el procés sigui compartit.

Pel que fa a la **comunicació oral**, la primera cosa que cal tenir en compte és la situació sociolingüística de la llengua catalana en el centre educatiu on impartim classe. Sabem per experiència que la immersió lingüística no ha aconseguit que tots els alumnes arribin a secundària amb un nivell de català oral propi d'un nadiu, per la qual cosa la presència de l'oralitat en usos formals, però també informals, esdevé imprescindible. Montserrat Vilà és una de les persones que més ha investigat sobre la didàctica de la llengua oral al nostre país i posa de manifest la necessitat de generar activitats de tota mena, individuals, col·lectives i interactives, planificades i no planificades.

En aquest sentit, l'avaluació entre iguals pot ser un recurs molt útil per ajudar l'alumnat a adonar-se dels seus punts forts i dels seus punts febles.

Alvermann destaca la necessitat que el la conversa a classe no estigui sempre focalitzada en la figura del mestre sinó que aquest fomenti el que anomena una "discussió", és a dir, una estructura de conversa en la qual els alumnes interactuen entre sí i el professor redirigeix els debats sense acabar-los, tot fomentant la participació de tota la classe.

En la didàctica de la llengua oral, els recursos audiovisuals juguen un paper fonamental, tant en la seva vessant receptiva (per a l'ampliació de l'ímput autèntic, per exemple) com en la seva vessant productiva. En aquest sentit, els actuals dispositius electrònics permeten que els alumnes enregistren les seves produccions i les trametin al professor en línia (arxius de so a *vocaroo* o de vídeo en diverses plataformes). La importància que algunes produccions orals quedin registrades és cabdal perquè permet posar un punt de pausa a unes actuacions que sovint escapen a les possibilitats de reacció d'un únic professor. Encarregar petites produccions orals a l'alumnat l'obliga a provar i tornar a provar fins que estan convençuts de la seva actuació.

Una de les accions que resulta fonamental a l'hora de dignificar la llengua oral és que el seu pes en l'avaluació sigui significatiu i que, com a mínim, es recullin evidències i es transmetin indicadors significatius a l'alumnat.

## 7. Com intervé la normativa en el desenvolupament de la competència comunicativa?

Arribats a aquest punt, s'han donat prou arguments com per defensar la necessitat de formar gramaticalment els nostres estudiants de secundària. La postura s'ha deixat ben clara en el primer capítol, quan s'ha perfilat el referent de saber del professor de llengua i literatura i, al llarg dels capítols següents, s'han teixit tota una sèrie de relacions entre llengua i comunicació. De referents d'autoritat que defensin aquesta postura no només no en manquen sinó que cada dia són més visibles. Bosque i Gallego (2016, 81) afirmen:

No deberíamos dejar de mostrar a los estudiantes que la lengua en que se expresan constituye un riquísimo sistema, producto de una capacidad exclusivamente humana, que deberían conocer en alguna medida por la sola razón que les pertenece. Ese conocimiento se complementa además sin dificultad con el llamado saber lingüístico instrumental, en lugar de oponerse a él.

D'altra banda, la interrelació entre coneixement del sistema i ús és del tot indiscutible: *Sense un tractament sistemàtic de la llengua com a objecte d'estudi en si mateix no es pot construir un coneixement per a l'ús.* (Duran, 2010)

En alguns casos, el que s'ha denunciat és un excés d'ensenyament gramatical justificat en si mateix, però això no es pot confondre amb la necessitat que els alumnes coneguin en profunditat el seu principal instrument de comunicació. De mica en mica, aquesta constatació ha anat agafant pes en els propis currículums. Per exemple, en el currículum de 2015 reapareixien els sabers lingüístics i gramaticals en el Bloc de Llengua i es deixava molt clar que, en el desenvolupament de les competències comunicatives, l'activació (i, per tant, el domini) d'aquests sabers era imprescindible. En el currículum de 2022 s'ha donat un pas més i la competència específica 9 de l'àrea de llengua remet específicament a aquest domini gramatical, això sí, enfocat a la comunicació:

**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.

Per tant, per molt que l'objectiu central sigui la competència comunicativa, els alumnes hauran de recórrer de manera sistemàtica als seus sabers sobre la llengua: molts problemes de correcció només es poden resoldre si s'apliquen els sabers gramaticals, l'explicació del funcionament de la llengua reclama el metallenguatge gramatical, només els estudiants que tenen una base gramatical sòlida podran esdevenir autònoms en la consulta de fonts lingüístiques i seran capaços d'aprendre per si mateixos, i és obvi que per aprendre noves llengües, la base gramatical en les llengües primeres és un suport fonamental.

## 7.1. La centralitat del discurs metalingüístic

Arrel de la seva tesi doctoral, Joan Busquets publica uns articles en els quals deixa clar la importància que els alumnes puguin reescriure els seus textos activant el discurs metalingüístic de què disposen. Recuperem alguns fragments de Busquets (2008)—centrat en la puntuació— perquè il·lustren perfectament aquesta idea:

La impotència dels alumnes per tenir un discurs metalingüístic sobre la puntuació és evident: descriuen sobretot els processos de reorganització, però no n'expliquen les raons. És cert que el mètode dels protocols de verbalització té limitacions perquè moltes operacions de reparació i de reescriptura són ràpides i inconscients i, per tant, difícils de controlar i explicitar. Hi ha alumnes que només tenen consciència d'unes quantes operacions i d'uns quants resultats; però també n'hi ha que, tot i tenir consciència de les operacions i dels resultats, no disposen d'un metallenguatge apropiat per a verbalitzar-les. I a més, hi ha alumnes que no senten la necessitat de dir la tasca perquè, al llarg de la seva escolarització, han dut a terme sobretot activitats de reparació mecànica i l'explicitació de les operacions de reparació i reescriptura no ha format part del seu procés d'aprenentatge (Gufoni, 1996; Cots, Armengol, Arnó, Irún & Llorca, 2007). [...]

L'aspecte crucial d'aquesta proposta és la creació de situacions didàctiques de reescriptura que fomentin en l'alumne la intencionalitat de la millora, amb l'ús conscient del sistema de la llengua, i el raonament sobre les seves decisions, indecisions i eleccions. L'objectiu final és la construcció d'un escriptor escolar reflexiu. Prioritzem la correcció del professor, perquè situa l'alumne davant d'un text problematitzat: solucioni o no solucioni els problemes, l'alumne haurà d'afrontar la complexa relació entre la textualització i la normativa d'ús dels signes de puntuació, que és un aspecte essencial de la seva construcció com a escriptor escolar. Tan sols en els casos que la correcció sigui capaç de desvetllar en l'alumne l'interès per afrontar aquesta relació, serà possible la construcció d'un saber explicitar metalingüísticament les inferències de reparació o de reescriptura, per mitjà d'un discurs que verbalitzi les estratègies i habilitats que ha desenvolupat per manejar els sabers lingüístics explícits i que no s'instal·li només en un nivell epilingüístic. L'alumne explica per aprendre a raonar i, alhora, per comprendre com s'integren en els usos reals de la llengua les regles que regulen el sistema. Ara bé, com que la relació reflexiva amb el llenguatge no és espontània, cal que l'alumne tingui al seu abast l'assessorament del professor. Els intercanvis realitzats entre professor i alumne són l'eix sobre el qual s'haurien d'articular aquestes situacions didàctiques. [...]

Tot i que és encara un aspecte poc explorat, creiem que la qüestió metodològica a resoldre no és la construcció de l'escriptor escolar a secundària i al batxillerat a partir dels coneixements previs de què disposa l'alumne, sinó determinar de quina manera aquests coneixements previs condicionen la construcció d'aquest escriptor i decidir, en conseqüència, els sabers explícits que convé transmetre i les intervencions didàctiques que exigeix el fet de prendre en consideració aquest condicionant. En la perspectiva de la construcció d'un escriptor escolar reflexiu, l'anàlisi dels protocols de justificacions dels alumnes és una font de coneixement de primer ordre per al professor. [...]

Els patrons de comportament aporten als professors, en primer lloc, coneixement sobre la consciència lingüística dels seus alumnes; en segon lloc, referents per a una intervenció didàctica que afavoreixi en els alumnes el pas d'un ús intuïtiu de la llengua a un de reflexiu; i en tercer lloc, referents per a una intervenció didàctica que afavoreixi en els alumnes l'explicitació metalingüística de les operacions que duen a terme amb relació a la reparació i la reescriptura dels signes de puntuació. Per dir-ho amb Bessonnat (2000), la millora del text en context escolar consisteix fonamentalment en la intencionalitat de la millora i l'activitat reflexiva que l'alumne porta a terme per resoldre els problemes

d'escriptura i fer el text més dens, bo i admetent que el text resultant, de vegades, no és necessàriament millor.

Per tal que l'alumnat pugui reeixir en aquest discurs metalingüístic, calen, com a mínim, dos factors: que disposi dels sabers necessaris i que se'l posi en situació d'activar-los, preferentment en situacions de comunicació autèntiques. Hi ha un cert consens en la didàctica de la gramàtica que cal elaborar el que s'ha vingut a anomenar una **"gramàtica pedagògica"**, que explicaria quins continguts necessiten els estudiants en cada moment del seu desenvolupament per entendre com funciona la llengua en ús. (Duran, 2010). Això suposa un esforç per part del professorat per **triar i organitzar els sabers lingüístics** no en funció de determinades teories lingüístiques sinó **per afavorir la comprensió i la producció de textos per part de l'alumnat**. Una gramàtica que, a més a més, hauria de procurar unificar la terminologia, que pot ser un problema si diversos professors de llengua que intervenen en un mateix grup utilitzen conceptes diferents per explicar fenòmens equiparables. En el ben entès que, ara per ara, encara no disposem d'aquesta gramàtica pedagògica per a secundària, cal que el professorat que intervé en un mateix centre faci un esforç tant per uniformitzar la nomenclatura com per organitzar la progressió dels sabers que s'activaran en les situacions d'aprenentatge.

La gramàtica té un component necessàriament abstracte que implica una certa complexitat. Cal acceptar-la i proposar l'acompanyament necessari per ajudar a progressar els aprenents.

Partint d'aquesta base, hi ha la necessitat de superar els exercicis d'identificació o els exercicis abstractes per exercicis **en els quals l'anàlisi, la reflexió i el raonament siguin fonamentals**. En aquest sentit, el concepte de **reflexió metalingüística** passa a ser central i ens condueix a proposar situacions on es parli i es discuteixi sobre problemes concrets de llengua. Reflexionar sobre les pròpies errades, comparar oracions que puguin semblar ambigües, comparar usos lèxics, entendre la diferència entre regla i norma... passen a ser activitats que es poden fer individualment, però també en petits grups d'iguals o entre aprenents i experts. Es tracta, en essència, de fer evident les raons gramaticals per les quals es prenen determinades decisions. **Justificar**, per tant, és l'eix d'aquestes activitats amb la idea que, de mica en mica, puguin esdevenir aprenentatges significatius.

Apareix, per tant, una ampliació del ventall de possibilitats didàctiques en el tractament d'aquests continguts. Més enllà que en moments concrets es posi el focus de manera extensiva en una part d'aquest saber (per exemple, l'oració simple, la puntuació...), hi ha la possibilitat de fer petits **tallers intensius** d'un aspecte concret quan es considera que és necessari. Per exemple, es podria crear un petit taller sobre els tractaments de cortesia en una seqüència sobre l'entrevista formal. Una altra vessant intensiva podrien ser les **píndoles de llengua** o bancs de recursos per aprofundir en aspectes en els quals l'alumnat presenta algunes mancances.

En aquest desafiament, les noves tecnologies han ofert eines més variades en les darreres dècades, sobretot per les seves possibilitats d'automatització. Des de recursos clàssics com *Dictats en línia*, passant per les aplicacions ClicEdu, o les aplicacions gamificades com Kahoot... Tanmateix, hi ha un factor primordial en l'elaboració d'aquests materials que els fa realment útils i participis de l'esperit metalingüístic de què parlaven més amunt: **la capacitat que siguin més uns instruments d'aprenentatge que no pas unes evidències d'avaluació**. Per aconseguir això, la clau és **introduir la veu del professorat** dins de les activitats automatitzades, fent-les realment interactives —ja n'hem parlat al capítol 4—. Per tant, en el disseny d'aquests exercicis, no n'hi ha prou amb pensar bé la **consigna** i l'exercici sinó que cal preveure els possibles errors, redactar respostes personalitzades a

cada error per tal que l'alumnat pugui retornar a la teoria quan s'equivoca o ampliar-la quan l'encerta, dissenyar estratègies de repetició (per exemple, amb exercicis aleatoris...) Afortunadament, tant els qüestionaris de Google, o els de Moodle i, sobretot, eines interactives com les que ens ofereix la plataforma H5P posen al nostre abast aquests recursos perquè el professor pugui acompanyar l'alumnat en els exercicis automatitzats interactius, de manera que les experiències d'aprenentatge tinguin possibilitats d'esdevenir significatives.

De totes maneres, el consens per caminar en la direcció de connectar els sabers sobre la llengua amb la competència per usar-los adequadament en les activitats de comunicació no ha donat encara una alternativa sòlida a l'ensenyament tradicional de la gramàtica. És possible que això no acabi d'arribar mai atès que la sistematització d'un sistema alternatiu resulta francament complex atenent a la gran diversitat de textos i de situacions als quals s'ha d'enfrontar qualsevol aprenent. Assegurar un mínim de coneixement sistemàtic és molt possible que faciliti la realització d'activitats metalingüístiques i, en definitiva, mentre no hi hagi una alternativa consensuada, el recurs d'ensenyar llengua sistemàticament en diversos moments de l'escolarització no s'hauria de bandejar. En aquest trànsit, ens sembla molt interessant provar exercicis de diversa mena que caminin en aquest diàleg entre llengua i comunicació. Al costat de les activitats de reescriptura que s'han desenvolupat en el capítol precedent, vàrem recollir algun dels nostres intents en un petit llibret d'exàmens, anomenat *Sagetes didàctiques* (Ramos, 2020), que il·lustra algunes de les idees que s'han intentat transmetre en aquest capítol. La sageta 15 fomenta la reflexió metalingüística a través d'errades de tipus ortogràfic. De la mateixa manera, la sageta 1 parteix de la idea d'un examen tradicional d'ortografia per incorporar una gran càrrega de justificació i, per tant, desautomatitzar-ne les solucions. Les sagetes 2 i 3 són complementàries. La primera parteix de l'anàlisi d'un text descriptiu en el qual es posen de relleu algunes de les seves característiques temàtiques i, sobretot, formals. D'aquestes reflexions se n'extreu una consigna d'escriptura. La sageta 3 s'aplica en el moment que l'estudiant ja ha produït el seu text descriptiu i cerca que autoreflexioni sobre les seves solucions gramaticals a través del discurs metalingüístic. La sageta 11 torna a ser un examen de gramàtica aparentment tradicional en el qual s'intenta establir un diàleg amb els sabers de l'estudiant i, sobretot, vincular-los amb textos autèntics. Finalment, la sageta 14 mostra diferents possibilitats en el tractament d'un mateix saber gramatical (els pronoms febles) amb exercicis amb intencionalitats diferents. Es tracta, en aquest cas, d'un compendi d'exercicis diversos.

La dificultat d'extrapol·lar tots aquests exercicis a d'altres contextos reforça la idea que expressàvem més amunt de la dificultat de sistematitzar l'ensenyament d'una gramàtica pedagògica alternativa, però també demostra que hi ha moltes línies d'actuació possible que poden ajudar els aprenents a mobilitzar el que saben.

# Bibliografia:

- Ambròs, A.; Ramos, J.M. (2019). La infografía como recurso didáctico para conocer las preferencias lectoras y culturales de un grupo de alumnos de Secundaria. A De Amo Sánchez-Fortún, J.M. i Núñez Delgado, P. (eds.) *Lectura y educación literaria. Nuevas maneras de leer en la era digital*. Barcelona. Octaedro. 295-310.
- Ballester, J. y Ibarra, N. (2016). La poesía en la educación lectora y literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 72, 8-15.
- Bosque, I. i Gallego, Á. (2016). La aplicación de la gramática en el aula, Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54 (2), II Sem. 2016, pp. 63-83.
- Brénas, Y. (2007). Vers les lents re-positionnements d'un lecteur-scripteur dans une classe de seconde ordinaire. A Dufays, j. L. (ed) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire*. Louvain. Presses Universitaires de Louvain. 437-449.
- Bucheton, D.; Dezutter, O. (2008). (dir). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Bruxelles. De Boeck.
- Busquets, J. (2008). Sobre la correcció de textos al batxillerat. *Temps de l'Educació*, 34, 143-166.
- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles. De Boeck Duculot.
- Cassany, D. (2018). *Laboratori lector*. Barcelona. Anagrama.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposició didáctica*, trad. espanyola. Buenos aires. Aique.
- Colomer, T. (1998). *La formació del lector literari*. Barcelona. Barcanova.
- Cornellà, A. (2018). *Educar humans*. Barcelona, Bresca.
- De Ketele, Jean-Marie (2016). L'évaluation des compétences : passer d'une posture de contrôle à une posture de la reconnaissance. Neuchâtel, 18 de gener de 2016. [Presentació de diapositives](#)
- Díaz-Plaja, A. (2008). Entre llibres: la construcció d'un itinerari lector propi en l'adolescència. A Colomer, T. (ed.). *Lectures adolescents*. Editorial Graó.
- Dolz, J.; Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38, 497-527.
- Dolz, J.; Schneuwly, B. (2011). *Escribir es reescribir*. Leer.es. Ministerio de Educación.
- Dolz, J.; Gagnon, R.; Ribera, P. (2013). *Producció escrita i dificultats d'aprenentatge*. Barcelona. Graó.
- Figueras, N. (2009). L'avaluació de la llengua oral. *Articles*, 47, 85-98.
- Figueras, N.; Puig, F. (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Madrid. Edinumen.



- Gibbs, G, Simpson, C. (2009). *Condicions per a una avaluació continuada que afavoreixi l'aprenentatge*. ICE de la Ub. Consultable en línia a <http://hdl.handle.net/2445/7481>
- Gresa, D. (2017). *Una proposta d'aplicació de les constel·lacions literàries en el "Temps de lectura"*. Dipòsit Digital UB. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/121881>
- Lluch, G. (2007). Literatura Juvenil y otras narrativas periféricas, en Cerrillo, P. *et alii (dir), Literatura Infantil, nuevas lecturas y nuevos lectores*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 193-211.
- Pilorgé, J.L. (2007). Le geste professionnel de correction des productions écrites. A Dufays, j. L. (ed) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire*. Louvain. Presses Universitaires de Louvain. 437-449.
- Howe, Robert (2017). De l'approche par compétences au projet par compétences: dérive de sens et confusion de concepts. *Pédagogie Collégiale*, vol 30, 3, 5-8.
- Jorro, A. (2006) Devenir ami critique. Avec quelques compétences et quels gestes professionnels? *Mesure et évaluation en éducation*, 29. 31-44.
- Luri, G. (2012). *Per una educació republicana*. Barcino.
- Méard, J.; Bruno, F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Octares.
- Mendoza, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*, 32, 21-33
- Nicet, B. (2005). Pistes pour une rémediation en lecture dans l'enseignement secondaire. *Enjeux*, 63, 77-96.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- Olivé, M.; Ramos, J.M. (2022). [L'evidència en la pràctica: el tríptic de comprensió lectora](#). *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 94.
- Olivé, M.; Ramos, J.M. (2023). La literaturització d'espais: una estratègia per agermanar lectura i territori. [Full de lectura](#), 2, 18-21.
- Olivé, M; Ramos, J.M. *Viladrau, un entorn poètic*. Web: <https://sites.google.com/view/viladrauliterari/benvinguts?authuser=0>
- Perrenoud, P. (2004). trad.1999 *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó.
- Pilorgé, J.L. (2008). Le geste professionnel de correction des productions écrites. Bilans et perspectives. A Dufays (ed.) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui. Pour quoi faire?*. Presses Universitaires de Louvain. 437-450.
- Ramos, J.M. (2006a). *El gènere literari com a eix vertebrador del desenvolupament de la formació literària dels alumnes de secundària*. (Tesi doctoral consultable en línia)

- Ramos, J.M. (2006b). Los detalles del terror a propósito de Dràcula. *Aula de Innovación Educativa* 156, Barcelona, 34-45.
- Ramos, J.M. (2008). [El registro de lectura: una propuesta de aula para conocer la propia actividad lectora](#). A Mendoza, A. (coord.). *Textos entre textos*. Horsori. Barcelona, 159-168.
- Ramos, J. M. (2015). [El reto de inferir en la educación secundaria](#). A X. Sabarís, A. Sánchez, C. Justo, P. López (ed) *Horizontes Científicos y Planificación Académica en la Didáctica de Lenguas y Literaturas*, Centro de Estudios Humanísticos do Universidade do Minho, pp. 493-511.
- Ramos, J.M. (2019). [La creación de una exposición virtual de poetas clásicos catalanes en el aula de secundaria](#). *Tejuelo*, 29, 187-216.
- Ramos, J.M. (2020). *Sagetes didàctiques en català. Un recull d'activitats de llengua i literatura per a secundària*. Dipòsit digital UB.  
<https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/145259/5/Sagetes%20did%3%a0ctiques%20en%20catal%3%a0%20JULIOL%202020.pdf>
- Ramos, J. M. (2023). [Línies de creativitat didàctica en el disseny d'activitats automatitzades destinades a la planificació de rutes literàries](#) a *Literatura catalana contemporània: canvi i continuïtat : VI Jornada LitCat de Grups de Recerca celebrada a la Universitat de les Illes Balears el dia 13 de maig de 2022 / Edició a cura de Maria Palmer i Clar i Pere Rosselló Bover*, 205-225.
- Ramos, J.M.; Ambròs, A. (2008). "[Estrategias de recepción del texto poético para el alumnado de la ESO](#)" a Mendoza, A (coord.) *Textos entre textos*, Horsori, Barcelona, pàgines 143-158.
- Ramos, J.M.; Ambròs, A. (2021). La evaluación de la competencia multimodal en infografías digitales a propósito de la elaboración del perfil lector. Capítol a De Amo, J.M. *La lectura y la escritura como prácticas sociales en la cultura digital*. Tirant Humanidades. 137-162.
- Ramos, J.M. i Prats, M. (2019). [Procés de creació d'un protocol d'anàlisi de rutes literàries des de la perspectiva de la didàctica de la llengua i la literatura](#). *Didacticae*, 5.
- Ríos Muñoz, D.: Herrera Araya, D. (2017). [Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo](#). *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 4, 1073-1086.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó.
- Solé, I. (2019) (coord.) *Leer, comprender y aprender. propuestas para favorecer el aprendizaje*. Barcelona. Horsori.
- Tardif, J. (2003). [Développer un programme par compétences : de l'intentions à la mise en oeuvre](#). *Pédagogie collégiale*. Vol 16, 3, 36-44
- Willingham, D.T. (2011). *Per què als nens no els agrada anar a l'escola?* Barcelona. Graó.
- Zayas, F. (2012) Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de educación*, 59, 63-85.

## Annex 1: La programació de curs

Una possible lògica de la presa de decisions a l'hora de fer una programació de curs podria ser seguir els passos següents.

### **Primer pas: Coneixement del context i dels elements rellevants que participen en l'acció didàctica**

1. El currículum vigent, les normatives complementàries, el PEC, els acords del Departament didàctic...
2. L'alumnat destinatari de les sessions (nombre, nivell, tipologia...)
3. El professor que implementarà la programació, les seves virtuts, els seus coneixements específics, les seves dèries, les seves passions, el seu perfil com a docent (treballs en grup, habilitats digitals, motrius)... Tots aquests elements serviran per "individualitzar la programació", per crear els fils conductors propis.

La concreció d'aquests elements han d'anar a la Introducció de la programació (en el cas del currículum, només caldria citar-lo).

### **Segon pas: Determinar els objectius d'aprenentatge del curs**

Això suposa concretar què és el més important que aprenguin els alumnes al llarg del curs.

La gràcia és que siguin prou generals com per poder desenvolupar-se en diverses unitats didàctiques (o situacions d'aprenentatge) i prou concrets com per poder ser avaluats.

Recordem la fórmula dels objectius d'aprenentatge [Al final del curs, els alumnes han de ser capaços de...]

Una xifra raonable podria ser entre 10 i 15.

És molt recomanable redactar-los un mateix, perquè és la manera d'incorporar totes les concrecions pròpies.

Un cop redactats, cal correlacionar-los amb les competències específiques de les matèries o transversals que desenvolupen. Aquesta acció ens permet constatar si participen de l'enfocament competencial i detectar possibles reiteracions o mancances.

Aquests elements es concreten en dos apartats de la programació: els objectius d'aprenentatge i les competències específiques. (Alguns models recomanen parlar una mica com s'assoliran les competències, però es pot reservar aquesta informació per a l'apartat de metodologia.)

### **Tercer pas: Quins sabers seran necessaris per assolir aquests objectius de curs?**

Cada currículum conté uns sabers que tenen sentit perquè són imprescindibles per desenvolupar les competències específiques i les transversals.

En el cas del currículum de l'ESO de 2022, els sabers són força genèrics i es poden entendre una mica com a bancs de recursos. En aquests casos, per tal que la programació ajudi, pot ser interessant concretar-los o matisar-los, de manera que es tingui una visió panoràmica dels sabers que s'hauran

d'aprendre en cada curs. Després, podem fer la mateixa operació en cada situació d'aprenentatge. En tot cas, per a la selecció de sabers, cal basar-se en els que apareixen al currículum.

Els sabers s'han d'especificar en l'apartat de sabers.

#### **Quart pas: Com ho faré perquè tots els alumnes assoleixin els objectius d'aprenentatge?**

En aquest moment, passem del *què* al *com*. En essència, hem de prendre tres tipus de decisions:

a) Com seqüenciaré els aprenentatges per anar assolint els objectius? Això pot donar lloc a unitats didàctiques, situacions d'aprenentatge, projectes, mòduls...

Aquestes decisions van a l'apartat "Distribució temporal de les unitats didàctiques" i, en aquest nivell, només s'especifica el títol i el nombre de sessions.

b) Com organitzaré les sessions?

Aquestes decisions van a l'apartat de metodologia. És important mostrar decisions concretes que puguin considerar-se importants, sobretot en l'assoliment de les competències més importants del curs. També es pot fer una breu explicació per competències, citar tipologies d'activitats, presència de treball cooperatiu, de projectes... allò que sigui més rellevant. És molt important explicar com es farà reflexionar l'alumnat, com es procurarà que l'aprenentatge sigui significatiu.

c) Com aconseguiré que tots els alumnes els assoleixin?

Es tracta de la clàssica atenció a la diversitat, ara "Estratègies d'inclusió educativa"

#### **Cinquè pas: Com avaluaré l'assoliment dels objectius d'aprenentatge?**

Aquest és un dels apartats més importants. Està íntimament vinculat amb els objectius d'aprenentatge ja que és justament el que avaluem.

Cal contemplar, almenys, tres aspectes que s'hi haurien d'integrar:

a. Les funcions de l'avaluació. Cal demostrar que s'entenen perfectament les tres funcions de l'avaluació: certificativa, reguladora (formativa) i formadora.

b. Les evidències d'avaluació que s'aniran recollint de forma sistemàtica (exàmens, treballs, observacions...)

c. Els indicadors (si pot ser en diversos nivells d'assoliment) que es faran servir per observar les evidències. En aquest sentit, intentarem crear un banc d'indicadors.

A més a més, es pot intentar explicar com es ponderarà tot plegat. Sembla ser que, en un model qualitatiu, aquesta ponderació està una mica en crisi, però estar clar que per molts indicadors i molts comentaris que es posin als informes, al final caldrà escollir una qualificació. Crec central saber com es prendrà aquesta decisió.

Tota aquesta informació anirà a l'apartat Criteris d'avaluació.

#### **Algunes idees a l'hora de seqüenciar**

Com hem dit, qualsevol programació està subjecta a un temps, és a dir, a les hores que es poden invertir en l'assoliment dels objectius que té plantejats. Justament programem perquè aquests dos components s'adeqüin i l'expressió "no hi ha temps per acabar el programa" no hauria de ser pertinent. Recordem que no hi ha pròpiament un temari sinó unes competències a desenvolupar i, a final de etapa, a assolir.

Podríem definir "seqüenciar" com l'acció de dividir el temps de què disposem al llarg del curs en una sèrie d'unitats didàctiques.

En primer lloc, cal tenir en compte que el fet de tallar el curs a *trossos* és arbitrari, una tradició escolar pròpia dels nostres temps que no necessàriament ha de ser així, però a la qual ens hem de sotmetre.

La majoria partim de seqüenciacions que ens ha proposat una determinada editorial o el nostre departament, però, en tot cas, cal entendre com s'ha fet aquesta divisió per assolir els objectius de curs. Això implica aquestes preguntes:

a) En quantes unitats didàctiques (o situacions d'aprenentatge) el dividirem?

En unes oposicions, la resposta al nombre de *trossos* la podem trobar a les bases de la convocatòria. Per tant, no cal atabalar-se i cadascú ha de fer en funció de les hores que té i del que cregui convenient. El que marcaria un canvi d'unitat seria el fet que hauríem de ser capaços de fer una avaluació "parcial" dels aprenentatges assolits per l'alumnat. Per això s'hi sol(ia) posar els exàmens.

b) Amb quins criteris de tall?

En aquest cas, el més important és saber per què s'ha fet d'una determinada manera. Se m'acudeixen, com a mínim, tres maneres de fer-ho: partir de les competències específiques que es treballen en un determinat curs, partir dels objectius d'aprenentatge del curs, partir dels sabers que s'han de treballar en el curs.

- El principal problema de fer-ho a partir de les competències específiques és que la majoria són molt recurrents (sobretot en algunes àrees) i definir nivells d'assoliment de les competències és molt complicat. Crec que és preferible no seguir aquesta opció i, això sí, tenir molt clar quines competències desenvolupa de manera prioritària en cada unitat didàctica.

- Partir dels objectius d'aprenentatge suposaria que en cada unitat didàctica es treballarien un o dos dels objectius de curs, de manera més o menys consecutiva. He vist propostes interessants d'aquest tipus a Socials, Tecnologia, Naturals... però solen ser complicades a les àrees instrumentals on els objectius reapareixen de manera recursiva.

- Personalment (i també segons alguns formadors del Departament), el que crec més lògic és plantejar-se els talls a partir dels sabers que creiem convenients per a aquell curs. Crec que hi ha una sèrie de raons:

- Entronca amb la nostra cultura escolar (l'antic temari) i és relativament senzill d'agrupar-ho en blocs. Ho entenem nosaltres, ho entenen els alumnes i sabem de què hem de parlar en cada moment.

- Ens queda perfectament vinculat amb la lògica de la matèria i lliga amb la majoria dels nostres materials didàctics.
- En el fons, són continguts clau per assolir els objectius (i, en conseqüència, les competències).
- La clau és donar-los un enfocament competencial i no limitar-nos a la transmissió i avaluació de continguts.

És veritat que aquesta opció pot estar mal vista per alguns models molt radicals de l'ensenyament competencial, però s'ha de prendre alguna decisió al respecte i assumir-la.