

Primera jornada

Parlar, escriure i llegir. Experiències per combatre el pessimisme



Coautors/es:

Núria Alba, Margaret Àlvarez, Irene Caixàs, Martí Camprodon, Montserrat Castelló, Núria Castells, Olga Cercós, Betlem Cuesta, Dani Espresate, Marta Flores, Avel·lí Flors, Montserrat Fons, Roger Fusté, Ferran Galimany, Glòria García, Rosa Gil, Guadalupe Jover, Carlos Ortiz, Mireia Pérez, Raquel Segura i Abraham Tusell.

Coordinadors/es:

José Ramón Albiach i Mireia Hugas



**Institut de Desenvolupament
Professional
UNIVERSITAT DE BARCELONA**



**Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació**

col·lecció / colección

JORNADES, CONGRESSOS I SIMPOSIIS, 17

edició / edición



Primera edició: Abril 2024

Edició: Institut de Desenvolupament Professional-ICE. Universitat de Barcelona

Pg. Vall d'Hebron, 171 (Campus de Mundet) - 08035 Barcelona

Tel. (+34) 934 035 175; idp.ice@ub.edu

Consell Editorial: Maria Rosa Buxarrais, Isabel Paula, Jordi Andreu, Mercè Gracenea

Correcció de text: Mercè Gracenea

amb el suport de / con el apoyo de:



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



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

Alba, N., Albiach, J.R. (coord.), Àlvarez, M., Caixàs, I., Camprodon, M., Castelló, M., Castells, N., Cercós, O., Cuesta, B., Espresate, D., Flores, M., Flors, A., Fons, M., Fusté, R., Galimany, F., García, G., Gil, R., Hugas, M. (coord.), Jover, G., Ortiz, C., Pérez, M., Segura, R., Tusell, A. Parlar, escriure i llegir. Experiències per combatre el pessimisme. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Desenvolupament Professional-ICE) 2024. Document electrònic. [Disponible a: <http://hdl.handle.net/2445/210746>]

ISBN: 978-84-09-62438-6

URI: <http://hdl.handle.net/2445/210746>

Índex	Pàg.
Introducció	4
La lectura: la clau per accedir a mons diversos. Núria Castells	5
Escriure per construir la pròpia identitat. Qualsevol temps passat no va ser millor. Montserrat Castelló	8
El repte de llegir i escriure en un món canviant. Montserrat Fons i Rosa Gil	12
Taula d'experiències d'escriptura i lectura	18
▪ L'escriptura a l'Educació Infantil i Primària. Mireia Pérez	19
▪ 1717Atles de Viatges imaginaris. Un viatge de creació literària a secundària. Betlem Cuesta	20
▪ L'animal desconegut. Ferran Galimany	21
▪ Una caixa, una situació, un aprenentatge. Irene Caixàs	22
▪ El vers com a reflex. Dani Espresate	23
Educación lingüística y educación literaria en el nuevo currículo. Guadalupe Jover	24
Taula d'experiències: La metodologia TILC	29
▪ Integrar la llengua en el treball de totes les matèries: el programa TILC. Núria Alba i Glòria Garcia	30
▪ Llegir Descartes a partir d'un joc de cartes? Abordar els textos filosòfics des de l'experiència intel·lectual que proposen. Roger Fusté	31
▪ La meva petjada ecològica: una proposta AICLE a secundària. Martí Camprodon	32
▪ Com és d'important comunicar-se! Margaret Álvarez	33
Evidències de la recerca (2012 – 2022) del programa Llegim i Escrivim en parella del GRAI (UAB). Marta Flores	34
▪ L'experiència de l'escola de la Vila de Polinyà. Abraham Tusell	38
Els usos lingüístics dels escolars a Catalunya: què ens diuen les dades? Avel·lí Flors	39
Taula d'experiències: La biblioteca com a impuls de la lectura	48
▪ La petita Alexandria: descobrir, aprendre i compartir. Raquel Segura	49
▪ Copa Pàmies. Una gamificació per promocionar el préstec a la biblioteca escolar. Carlos Ortiz	50
▪ Club de no-lectura. Olga Cercós	51
Agraïments	52

Introducció

Aquesta publicació recull les ponències de la jornada *Parlar, escriure i llegir. Experiències per combatre el pessimisme*, dedicada a l'aprenentatge de la competència lingüística. També inclou dos articles inèdits de la Dra. Núria Castells (UB) i la Dra. Montserrat Castelló (URL).

La preocupació per la llengua i el seu aprenentatge és una constant en el món educatiu. L'habilitat lingüística no només és un objectiu educatiu en si mateix, sinó que també és una competència transversal que influeix en tots els àmbits del currículum i, a més, és un requisit per a la participació activa en societat. Però des del primer trimestre del curs 2023-2024, amb els nous resultats de les proves PISA, l'aprenentatge de la llengua també ha esdevingut un tema de debat públic. Des de la Secció d'Infantil, Primària, Secundària, Formació Professional i Educació al llarg de la vida de l'IDP-ICE de la Universitat de Barcelona vam voler contribuir-hi escoltant tant els acadèmics (que fan recerca sobre el tema) com els docents (que treballen a peu d'aula) per mostrar bones pràctiques i recerca educativa sobre l'aprenentatge de la llengua a Catalunya, amb exemples concrets i experiències reeixides.

Des de l'inici, vam veure necessari relacionar la investigació i la pràctica. Per tant, en aquesta publicació, hem buscat destacar ponències que mostren com la investigació en el camp de l'educació lingüística pot enriquir i donar resposta a les necessitats educatives dels centres (i els seus docents) i a les pràctiques quotidianes que es duen a terme a les aules. A més, es pretén afavorir un diàleg entre les diferents etapes de l'educació bàsica per fomentar la reflexió conjunta sobre com treballar la llengua amb l'alumnat.

La lectura: la clau per accedir a mons diversos

Núria Castells Gómez

Grup de recerca:

Lectura, Escriptura i Pensament Crític, Aprenentatge i Intervenció –LECRAI-
nuria.castells@ub.edu

En el marc de la nostra societat digitalitzada, en la qual els assots que rep el món educatiu són punyents (entre d'altres, l'embat de les tecnologies i els seus efectes perniciosos, els resultats d'avaluacions globals que ens retornen fotografies poc complaents, o els canvis metodològics que ens demana cada nou govern), obrir coordenades espai-temporals per acollir el professorat, per compartir experiències viscudes en positiu per docents i alumnat, i disposar de la possibilitat de contrastar amb investigadores de l'àmbit, suposa una iniciativa encomiable. Com també ho és que, del bon gust que van deixar les presentacions, en sorgeixi un recull al qual tornar per recuperar una i altra idea, per reviuir el sentit d'alguna de les presentacions i per agafar embranzida i plantejar propostes innovadores, que, tot i suposar inicialment un repte, ens permetin sentir-nos còmodes, segurs amb el que estem fent i esdevenint el motor dels aprenentatges dels nostres alumnes.

Les Jornades, per tant, van constituir-se en un fòrum important per donar a conèixer activitats i propostes interessants que van atendre a les quatre grans habilitats lingüístiques: parlar (escoltar), llegir i escriure. I és que, no pel fet de ser evident resulta menys necessari destacar les relacions i sinèrgies que s'estableixen entre aquestes quatre destreses. Així, per exemple, l'aprenentatge de la lectura s'enriqueix de la presència de la resta d'habilitats.

D'una banda, la lectura en veu alta per part dels adults (docents, família, conta-contes, bibliotecaris) o padrins de lectura, aporta el model necessari que condueix als infants a aquells paratges fantàstics que desperten les seves emocions; alhora, sense que ells en siguin conscients, els apropa al territori, no sempre senzill, del "llenguatge literari", que és ben diferent del llenguatge oral. Per exemple, en el llenguatge literari, ens trobem estructures escrites que divergeixen de les orals (quan parlem no acostumem a dir "temps era temps"), termes nous i complexos ("espurnejar"), i metàfores i analogies lingüístiques ("la vareta espurnejava") que resulten complexos per als futurs lectors. Ara bé, del seu coneixement en dependrà la seva futura capacitat, tant de llegir, com d'escriure. De fet, la recerca assenyalava que tot el que s'ha llegit als infants fins als 5 anys d'edat prediu el seu èxit (o fracàs) escolar (Wolf, 2008). I és que, com assenyalava Maryanne Wolf, experta en l'aprenentatge i l'ensenyament de la lectura "Algú que desconeix les formes narratives té menys capacitat per deduir i predir. Si la tradició cultural i els sentiments dels demés no s'han experimentat mai, comprendre els sentiments dels qui ens envolten és més difícil" (2008, p. 126). Convé, per tant, seguir fent-los de lector més enllà d'aquesta edat perquè així els anem obrint la porta a coneixements i continguts que, alguns infants, malauradament, no tenen accessibles en cap altre entorn, perquè els continguts audiovisuals de les pantalles, en comptades excepcions d'algun programa especialment pensat per a menuts, no incentiven els mateixos processos de pensament que la lectura que els fem en paper (Castells i Nadal, 2019). A vegades però, tant a l'escola, com a les famílies, posem data de caducitat a aquest tipus de lectura, precipitant-nos en un error de considerables dimensions, perquè el plaer que se sent quan et llegeixen i t'ofereixen l'oportunitat de parlar-ne i de compartir visions durant la lectura, en resulta considerablement afectat (Solé, 2024).

I és que, justament, quan les lectures s'acompanyen de preguntes interessants, reptadores, que portin a fer prediccions, a contrastar-les, a clarificar implícits (els dobles sentits, el llenguatge metafòric dels poemes), a establir connexions entre el que es llegeix i el que coneixem, i fins i tot a valorar críticament el que es diu al text i com es diu, es dota als aprenents d'eines potentíssimes per esdevenir lectors autònoms (Castells i Solé, 2024).

Les preguntes que plantegem els adults, ja sigui oralment o per escrit quan els infants comencen a dominar aquesta eina, funcionen com potencials claus que faciliten l'obertura de fils de pensament ben diferents (que són la base de diàlegs, en primer lloc compartits amb altres a nivell oral, i posteriorment amb un mateix, interns i reflexius, com assenyalava el text de Montserrat Castelló). Si les qüestions que els formulem sempre remetent a localitzar dades específiques que es recuperen literalment dels textos que llegim, els fils de pensament als quals donarem pas tindran un recorregut curt, escàs, i per tant, estarem dotant als aprenents de claus pobres per encarar-se a textos de complexitat creixent amb els quals es trobaran.

Per contra, si les nostres preguntes els condueixen a buscar entre línies, a omplir els buits d'informació que el text deixa al lector perquè s'exerciti mentalment (fer prediccions sobre què passarà, cercar a què s'està referint el text quan no explicita tota la informació necessària, pensar com un fragment concret es vincula a les nostres vides o quines emocions ens desperta), els fils de pensament que obrirem faran que es connectin molts elements de la seva estructura cognitiva i que s'hi estableixin moltes relacions potencialment més sofertes i duradores que en l'anterior situació.

Finalment, si les nostres demandes els dirigeixen a valorar la forma com els textos estan redactats i les dificultats que ens suposa entendre'ls (p. e. S'entén aquest text? Quines paraules ens costa comprendre? Què pretén dir-nos en realitat l'autor?), la font en la qual apareix el document (p. e. On es troba aquest text, en un llibre, en un diari, o en una pàgina d'internet de la qual en desconeixem l'autoria?), la procedència i qualitat de les dades o evidències que s'hi proporcionen (p. e., D'on provenen les dades que apareixen en el text? Les proporciona una persona que és científica o algú que no és expert en l'àmbit? Es tracta d'una opinió, o d'un saber clarament establert a nivell científic?) i què cal fer en cas de dubtar d'algun dels anteriors aspectes (p. e. Podem adreçar-nos a verificadors –Verificat, Maldita.es–, o cercar altres fonts més vàlides?), els fils de pensament que els obrim i les claus que els proporcionem seran potentíssimes per encarar-se críticament a la informació (Castells i Nadal, 2019). I és que, les preguntes que, inicialment, d'una forma implícita, l'alumnat descobreix que nosaltres els formulem una i altra vegada, esdevenen, progressivament, les seves guies, les seves claus, per anar obrint-se portes a través de les informacions que llegeixen i que, cada cop més, els arriben en format audiovisual.

D'aquest fet, que allò que els ensenyaem a preguntar-se esdevé per a ells i elles una eina per interrogar els textos, per desencadenar diàlegs interns que els portin a supervisar la seva lectura, a comprendre i, eventualment, a aprendre, se'n poden extreure diverses implicacions.

La primera és que, ja a primària, és interessant proposar-los, de tant en tant, que siguin ells i elles qui formulin preguntes diverses i rellevants sobre els textos i les responguin. Possiblement les primeres vegades els costarà una mica, però progressivament esdevindran més hàbils en aquesta tasca, sempre i quan els anem mostrant com fer-ho. A més, en la mesura que els orientem a interpel·lar tot tipus de textos, no tan sols literaris, sinó també de diferents àrees i matèries, afavorirem que entrellacin coneixements diversos. Perquè aprendre requereix de preguntes reptadores que ens moguin a situar l'atenció i l'esforç a revisar i sovint reconstruir el nostre bagatge de sabers previ.

La segona conseqüència és que també ens correspondrà ajudar-los a que puguin especificar preguntes davant de documents i vídeos que poden trobar a la xarxa. Les tecnologies ens plantegen nous reptes complexos d'atendre. Tanmateix, si hem aconseguit que l'alumnat sàpiga fer-se preguntes davant de material imprès, ens serà més senzill demanar-los que utilitzin claus diverses davant d'altres tipus de format (i. e. audiovisual, com els vídeos de Youtube o de Tik-tok).

Hi ha, encara, un darrer efecte que està relacionat amb l'ús de les eines d'intel·ligència artificial generativa (IA) que actualment tenim al nostre abast. Malgrat que ara mateix ens costi una mica plantejar-nos-ho, pel desconeixement que en tenim i la incertesa que, com assenyala Montserrat Castelló, genera l'ús d'aquests recursos, és evident que han vingut per quedar-se i, en la majoria dels casos, funcionen a través de preguntes o demandes que cal saber precisar adequadament. Compartir amb els aprenents com especificar allò que es desitja conèixer, i després valorar conjuntament si l'eina d'IA ens retorna un producte adequat, pertinent o millorable, que convingui re-interpretar i re-escriure, els ajudarà a esdevenir lectors i escriptors més preparats i estratègics davant del món canviant en què vivim.

Referències bibliogràfiques

- Castells, N. i Nadal, E. (2019). Leer y aprender con tecnologías digitales. A I. Solé (Coord.). *Leer, comprender y aprender. Propuestas para favorecer el aprendizaje a partir de textos* (pp. 147-169). Horsori.
- Castells, N. i Solé, I. (2024). La lectura: Comprender i aprendre. *Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 100(4), 30-37.
- Solé, I. (2024). Un clásico, lectura estratégica en todas las etapas. *Dossier Graó*, 9(20), 28-32.
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Ediciones B.

Escriure per construir la pròpia identitat. Qualsevol temps passat no va ser millor

Montserrat Castelló

Catedràtica de Psicologia de l'Educació.
Universitat Ramon Llull
montserratchb@blanquerna.url.edu

"Que el llegir no ens faci perdre l'escriure", havia sentit dir alguna vegada als meus avis.

La dita feia referència a la lectura com una activitat gairebé contemplativa, en la que qui llegia no feia massa feina. Ara sabem que no és ben bé així, tal com posen de manifest varies de les comunicacions a les Jornades i el text precedent de N. Castells; tothom qui ha somniat amb llocs imaginaris, ha plorat o rigut o s'ha indignat mentre, aparentment, *només* estava llegint, sap que es pot estar mentalment molt actiu durant la lectura.

L'actitud contemplativa que els meus avis atribuïen a la lectura, es contraposava a les actituds proactives i reactives associades a l'escriptura. Resulta evident que quan escrivim, hem de tenir alguna cosa a dir i algun motiu per dir-la. Tant la tria de què volem escriure, com allò que ens mou a fer-ho i la manera com ho escrivim o el lloc on ho publiquem demanen prendre decisions, requereixen l'esforç d'alçar la nostra veu en un món ja molt superpoblat de veus. Aquesta és l'essència de l'escriptura; ens permet participar, tenir veu i ens fa presents en les converses del nostre entorn. Aquesta presència és més necessària que mai en un món que ens bombardeja cada vegada més amb tota mena de missatges que no hem hagut ni de buscar i que, malgrat sembla que ens arriben de manera personalitzada, ens invisibilitzen a força d'identificar-nos i diluir-nos com a part de col·lectius prèviament definits i estereotipats.

Escriure és, per tant, una activitat híbrida, encadenada a converses, lectures i a tot un entramat discursiu que la fa possible. No es pot escriure sense estar envoltat d'aquesta activitat discursiva. Bajtín (1982) ho tenia molt clar i ens va ensenyar que les relacions entre el llegir i l'escriure s'han d'entendre com esglaons d'un diàleg inacabable, una conversa en què les veus s'entrellacen en una dansa permanent de significats. La seva perspectiva dialògica, del tot contrària a la dita dels meus avis, ens endinsa en el teixit ric i complex de la interacció entre la lectura i l'escriptura, i posa les bases per entendre com aquesta dinàmica influeix en la construcció de la identitat i la generació de coneixement al llarg de tota la vida, dins i fora de l'escola, a la feina i, també, a les xarxes socials.

En el cor de la perspectiva dialògica es troba la noció de que l'escriptura i la lectura són dues vessants d'una mateixa moneda, dos actes que es nodreixen mútuament en una relació simbiòtica. En cada pàgina llegida, es revelen les empremtes de múltiples veus, una cacofonia d'idees que interpel·len i ressonen en el lector. D'altra banda, en cada paraula escollida per escriure, es troben les empremtes invisibles de les lectures passades, les influències que configuren la nostra pròpia veu en el text. I això passa en qualsevol text i qualsevol gènere, des d'un poema, a un assaig, una narració, un post o un "like" o "m'agrada".

Entesa així, l'escriptura emergeix com una forma de participació en un diàleg intertextual en constant evolució. Cada vegada que escrivim, entrem en conversa amb les veus del passat i del present, dialogant amb les idees que ens han precedit i les que ens envolten. A través d'aquest diàleg, l'escriptura no només ens permet expressar-nos i comunicar idees, pensaments i sentiments, sinó també construir la pròpia identitat, una veu que ressona en la simfonia de veus del nostre entorn.

Cada vegada que ens asseiem davant del paper en blanc, estem negociant amb les múltiples veus que conformen la nostra pròpia experiència i visió del món, ordenant-les, re-descriuint-les i alhora articulant els nostres pensaments, coneixements, experiències i emocions.

D'aquesta manera, l'escriptura també esdevé una eina epistèmica, de generació de coneixement, i, consegüentment, una eina clau en qualsevol procés educatiu, des de la primària a la universitat. Quan les produccions escrites s'incardinen en situacions educatives dissenyades per interactuar i dialogar amb altres veus, materials i textos llegits, els estudiants tenen l'oportunitat d'explorar les seves idees al voltant dels temes tractats, enfrontar-se a les seves pròpies limitacions, desenvolupar habilitats crítiques i analítiques, aprofundir en les idees inicials i, en definitiva, de repensar allò que saben -o creuen saber- en un procés genuí de construcció del propi coneixement (Castelló, 2023). És això al que es referia Vigotski (1988) quan va definir l'escriptura com una activitat de segon ordre, una activitat que permet operar amb els propis pensaments, generar-ne de nous i que estructura la consciència.

Aquesta manera d'escriure és costosa i requereix aprenentatge, però és també intrínsecament plaent per què ens configura com a éssers pensants. És també la que produeix textos d'autor diferents dels que pot oferir cap dels *chatbots* que ha popularitzat la nova onada d'eines de la intel·ligència artificial generativa. L'aprenentatge d'aquesta escriptura epistèmica comença els primers anys de l'educació i continua al llarg de tota la vida. A cada etapa educativa, des de les primeres lletres fins als assajos acadèmics, cada forma d'escriptura ofereix una nova oportunitat de participació en aquest diàleg col·lectiu inacabat, una nova manera d'explorar les múltiples dimensions del coneixement i de la pròpia identitat.

Els processos esmentats -tant de lectura com escriptura- són sempre dependents dels contextos socioculturals i, per tant, canvien i evolucionen segons ho fan les pràctiques lletrades en aquests contextos. Els meus avis no van gaudir mai dels avantatges que suposa escriure amb el suport d'un processador de textos avançat i tampoc es podien imaginar les múltiples formes de llegir que l'aparició de textos multimodals i discontinus propis de les xarxes socials als que tots nosaltres estem contínuament exposats. Per mi, avui en dia, escriure, sobretot quan es tracta de textos complexos, sense el processador de textos és gairebé impensable, i per molts dels nostres estudiants llegir i escriure al marge de les tecnologies i de les xarxes socials és inimaginable, fins i tot quan llegeixen un llibre en paper o escriuen un text en el context escolar o acadèmic.

Precisament, l'augment i popularització de les xarxes socials ha transformat profundament les formes de lectura i escriptura en els darrers 15 anys, així com la naturalesa mateixa de la comunicació en línia. Aquest canvi radical ha generat una nova dinàmica en la qual els usuaris no només consumeixen contingut, sinó que també el creen i el comparteixen de manera massiva i instantània, la qual cosa també ha suposat l'aparició de nous gèneres.

A grans trets, aquestes les pràctiques de lectura i escriptura a les xarxes han suposat els canvis següents:

1. **Brevetada i immediatesa:** Les xarxes socials han promogut una cultura de la brevetada i la immediatesa en la comunicació escrita, dues característiques impensables a l'hora d'escriure textos fa uns anys que es publicaven en mitjans tradicionals. Els missatges curts, propis de xarxes com X (abans *Twitter*), *Facebook* o *Instagram*, s'han d'escriure de manera que captin l'atenció del lector en pocs segons, amb un contingut concís, però la majoria són volàtils i desapareixen amb rapidesa.
2. **Multimodalitat:** La comunicació en línia es veu cada vegada més dominada pels textos multimodals que inclouen contingut multimèdia, com ara imatges, vídeos o gràfiques.

Això implica que els usuaris no només construeixen textos, sinó també informació visual que substitueix, complementa o reforça el missatge escrit (p.e. Tik-Tok).

3. **Dinamisme i discontinuïtat:** Les xarxes socials, però també les publicacions digitals (com la premsa digital) han fomentat l'aparició de textos dinàmics i discontinus que demanen una navegació i lectura no-lineals. Aquests textos fan per exemple difícil estimar-ne la llargada o l'estructura final abans de començar la lectura, la qual cosa canvia la manera com ens hi relacionem. Els hiperenllaços ens han acostumat a lectures discontinues de diferents fonts que cal connectar i seleccionar a mesura que es va llegint. Això té importants repercussions també per qui escriu aquests textos que ha de pensar en lectures potencialment fragmentades que s'acabaran contextualitzant en narratives personals diverses. Convé no oblidar que la definició de lectura sustentada per les proves PISA parteix d'aquestes premisses i incorpora aquests textos com a imprescindibles per avaluar la habilitat lectora des del 2018.
4. **Comentaris i retroalimentació immediata:** Mai com ara la naturalesa dialògica dels textos havia estat tant evident i immediata. Els usuaris interactuen constantment amb els textos mitjançant comentaris, reaccions o compartint el contingut, no només de xarxes socials sinó també d'àmbits professionals com premsa digital, informes, etc. Això crea una dinàmica de conversa en temps real en la que els escriptors poden gestionar i respondre a la retroalimentació de manera immediata.
5. **Nous gèneres d'usuaris particulars:** Els usuaris anònims produeixen i publiquen contingut original que pot esdevenir tendència, quelcom força complicat fa uns anys. Això ha generat una varietat de gèneres nous, que van des de les publicacions d'estil de vida fins a les crítiques de productes i serveis passant fins i tot per la disseminació científica. També ha permès la proliferació d'una varietat de veus (socials, financeres, polítiques, científiques) que diversifiquen les veus tradicionalment considerades com a fonts d'autoritat i que alhora reclamen estratègies de selecció i avaluació per part dels lectors. Al mateix temps, democratitzen l'accés a posicions minoritàries i permeten significar-se individualment o col·lectivament.

En aquest context, l'aparició d'eines obertes d'intel·ligència artificial generativa (com Chat-GPT) ara fa un any i escaig, ha encès el debat sobre el seu impacte en les pràctiques de lectura i, sobretot, d'escriptura en diversos àmbits, inclosos els contextos educatius.

La capacitat de la intel·ligència artificial generativa per crear textos de manera automatitzada, que abastem des de resums fins a assajos complets, planteja reptes nous en relació amb l'autoria, la qualitat i la credibilitat dels continguts generats que només hem començat a abordar, però també obren un escenari fascinant si som capaços de fer-ne un ús *humà* intel·ligent. Des de la meua perspectiva, aquestes eines ens seran útils si com a docents adaptem el seu ús als nostres objectius i aconseguim que ens ajudin – a nosaltres i els estudiants- a utilitzar l'escriptura de manera dialògica i epistèmica per generar nous coneixements i fer sentir la seva veu en tant que reflex de la seva identitat. Es tracta més que mai, d'escriure textos com a autors, fent allò que la IA no pot fer: re-pensar-nos i re-pensar el nostre entorn. Des d'aquesta perspectiva, les eines de generació de textos basades en intel·ligència artificial ens poden ajudar suggerint paraules, frases o idees per a millorar la coherència i la qualitat dels textos. També ens poden facilitar la correcció dels textos, oferint-nos retroalimentació immediata. Tanmateix, no poden substituir la interacció intencional i motivada entre allò que volem dir i el que hem llegit, per aconseguir un determinat efecte en uns potencials lectors d'un context socio-cultural particular. Tampoc ens serveixen quan escrivim per participar en la creació de cultura i coneixement o quan ens erigim en una veu que ens modula, ens posiciona, ens identifica i que esdevé clau en la nostra construcció identitària.

En definitiva, els nous temps fan l'escenari més complex però també més interessant; es tracta, com ja apuntava fa uns anys Castelló (2017), d'anar endavant, d'avançar sense deixar de mirar pel retrovisor. Si ho fem així, el llegir no ens farà perdre l'escriure com pensaven els meus avis. Més aviat al contrari, ara més que mai, llegir, escriure -i enraonar mentre llegim i escrivim- esdevenen imprescindibles per abraçar la riquesa i la complexitat d'aquesta conversa en forma de diàleg inacabable que ens convida a explorar les múltiples dimensions de la nostra pròpia humanitat.

Referències bibliogràfiques

- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. A. M. Bajín (Ed.), *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Castelló, M. (2017). Tot mirant-se al mirall. De comunicar el que s' ha après a aprendre comunicant. *Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 73, 7-13.
- Castelló, M. (2023). Situated regulation writing processes in research writing: lessons from research and teaching A Rogers, P., Russell, D., Carlino, P., & Marine, J. (Ed.). *Writing as a human activity: Implications and applications of the work of Charles Bazerman* (pp. 101-123). The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado.
- Vigotski, L. S. (1988). *Pensament i llenguatge*. Eumo editorial.

El repte de llegir i escriure en un món canviant

Montserrat Fons Esteve

Mestra i doctora en Filosofia i Ciències de l'Educació. Actualment professora de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona. Compagina la docència i la formació permanent dels mestres amb la recerca. Forma part del grup de recerca PLURAL-UB. És autora del llibre **Llegir i escriure per viure** i de diversos articles relacionats amb l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura inicials, el plurilingüisme i la formació dels mestres. També és membre del grup de formació "Aprendre a llegir i escriure" de la UAB.

mfons@ub.edu

Rosa Gil

Llicenciada en Psicologia per la Universitat Autònoma de Barcelona i en Pedagogia Terapèutica per la Universitat de Barcelona. També és Doctora en Psicologia per la Universitat de Barcelona, amb la tesi doctoral **Les relacions entre coneixement numèric i coneixement lingüístic: confluència, autonomia o interacció?**, dirigida per la Dra. Liliana Tolchinsky.

mariarosa.gil@gmail.com

1. Per què llegir i escriure?

L'experiència de llegir i escriure

Fa uns dies llegíem una entrevista que li feien al poeta i traductor Feliu Formosa -que enguany farà 90 anys- a la revista cultural NÚVOL, i ens impactava una declaració seva: - *treballant em sento viu*. Per a ell treballar consisteix bàsicament a llegir, traduir, escriure... Quina manera més encertada d'expressar el sentiment que tens quan t'aboques a la lectura: sentir-se viu! Ens hi sentim totalment reflectides. Sentir-se viu i sentir-se acompanyat. Les persones som éssers socials i per créixer, per viure, necessitem la relació amb les altres. Llegir, tot i que té l'aparença d'acte solitari, és sempre un acte comunicatiu. Llegim en solitud (fins i tot en la intimitat) però no en solitari. Llegir fa companyia i t'acosta a altres experiències; entres en relació amb l'autor i interrogues la seva obra amb la interpretació que fas de tot allò que vas llegint. L'Emili Teixidor escriu en el seu llibre **La lectura i la vida** que "llegir és viure més i millor". Com a docents, aquesta reflexió sobre què representa per a cadascú llegir és important fer-la conscient. Quan planifiquem situacions per progressar en la parla, en la lectura o en l'escriptura, i quan actuem a les aules, projectem sovint les nostres creences i vivències. Un mestre, una mestra per a qui és important la lectura i l'escriptura segurament traspasa part de la seva passió als alumnes.

Què ens aporten la lectura i l'escriptura?

Aporten sobretot poder existir en la societat en què ens ha tocat viure. Vivim en una societat lletrada i actualment lletrada-multimodal (al costat de les lletres hi ha imatges, i molt sovint també so i moviment) i plurilingüe (només cal mirar els cartells del nostre paisatge lingüístic o la composició de l'alumnat de les nostres escoles). I si a l'escola volem formar ciutadans i ciutadanes de ple dret, no tenim escapatòria: cal ensenyar-los a llegir i escriure. Fonamentalment, perquè cadascú pugui tenir criteri propi. La persona que no llegeix, i quan diem llegir volem dir comprendre el que es llegeix, sempre depèn dels altres per desenvolupar-se en aquesta societat. Posem un exemple tan bàsic com el poder votar; si soc analfabet dependré sempre d'un altre perquè em doni la papereta que vull. Comprendre allò que es llegeix permet, també, tenir accés a gran part del coneixement que al llarg dels temps s'ha anat emmagatzemant de forma escrita. I per últim ressaltaríem també que llegir possibilita viure

mons imaginaris a través de les paraules. En els mons inventats tenim la possibilitat de pensar en altres idees i sentir altres passions. La narració literària i també la poesia faciliten conèixer altres personatges i altres mons, desenvolupar la creativitat, commoure's amb l'expressió dels sentiments o desvetllar la sensibilitat pel llenguatge.

Però llegir no és només una qüestió de poder viure autònomament en una societat lletrada, o tenir d'accés a la gran part del coneixement, o la possibilitat de poder fruir dels textos ficcionats. El fet de saber llegir i escriure també va lligat al desenvolupament d'una sèrie de capacitats relacionades amb el raonament. Amb el llenguatge escrit aprenem a utilitzar el llenguatge d'una manera diferent a l'oralitat i diferent a la comunicació a través d'imatges. L'escriptura exigeix una linealitat que, per aconseguir-la, cal ser capaç d'una certa planificació, d'anar endavant i endarrere per anar ajustant el text, d'aturar-nos per elaborar millor alguna idea i també de revisar el text, de manera que podem reelaborar-lo les vegades que calgui fins que ens sembla prou digne per lliurar-lo. Amb la lectura passa el mateix, més enllà de la descodificació, elaborem hipòtesis sobre allò que llegim, desenvolupem la capacitat d'anticipar i de fer inferències. És a dir, les persones, quan llegim i escrivim, desenvolupem funcions cognitives d'ordre superior, més abstractes, formes necessàries per créixer intel·lectualment, desenvolupar l'esperit crític i poder participar de ple dret a la societat.

Llegir i escriure són activitats i experiències per combatre el pessimisme actual?

El pessimisme, l'estar desanimat perquè no es veu una sortida possible que es pateix en alguns centres o que pateixen alguns mestres, el podem analitzar des de diferents aspectes. Tots som conscients del rebombori que s'ha organitzat amb els resultats de l'informe PISA i PIRLS. A les xarxes, múltiples veus de tots els colors polítics i ideologies han obert la vàlvula per descarregar les seves frustracions en el sistema educatiu, les escoles i els mestres. Tots els prejudicis i els estereotips han desfilat i han sortit a la superfície a través dels mitjans i de les xarxes, i això alimenta el pessimisme de tothom. Acceptem que no tot és magnífic, però la nostra intenció no és entrar en aquest debat. Ens agradaria aportar una reflexió més en el sentit que hem anunciat en el títol d'aquesta conversa **Llegir i escriure en un món canviant** per comprendre una mica més aquests mals resultats, que evidentment ens preocupen.

Es tracta d'analitzar la situació des de la perspectiva d'aquest món tan trepidantment canviant en què vivim. Estem assistint a un gran canvi cultural, alguns autors el qualifiquen més gran i tot que la invenció de la roda. En aquest canvi, la velocitat i la tecnologia són els vectors que empenyen el món al servei d'una globalització en mans d'un capitalisme desbocat. El filòsof Joan Carles Mèlich ens fa reflexionar sobre aquest enlluernament per la velocitat estretament relacionada amb la tecnologia. Sempre que hi ha hagut un ésser humà, hi ha hagut tècnica. Però continua Mèlich: la tecnologia és un producte de la modernitat que apareix quan la tècnica deixa de ser un instrument i esdevé un sistema social, una forma de vida. La tecnologia no és la tècnica, sinó un sistema social-simbòlic poderosíssim que ha colonitzat el món i que ens obliga a viure en la lògica de la pressa. Les presses del nostre temps ens empenyen a ser més espectadors que no pas lectors.

Busquem cada vegada més la seguretat en la tecnologia, però no hem oblidar la dimensió fràgil de l'educació i de la vida. Tots cerquem el millor programa per ensenyar ortografia, gramàtica, escriptura, lectura ràpida, etc. i segurament cada programa aporta coses interessants però no podem confiar en cap d'ells per si mateixos. Ensenyar a llegir tanmateix serà sempre una activitat que caldrà fer amb lentitud i que necessitarà de la relació, de l'acompanyament i de la mediació humanes.

Llegir vol temps i implicació (és com posar-se a jugar) i això es contradiu amb aquesta tendència a les presses. Ho tenim difícil, però ser-ne conscients ens ajuda a comprendre i a buscar alternatives per no esdevenir-ne esclaus.

Irene Vallejo ens recorda que llegim al nostre propi ritme, que podem modular la velocitat i interioritzar el que volem assimilar i si ho fem amb presses i ímpetu acabem ben atabalats. En aquesta època accelerada, els llibres emergeixen com aliats per recuperar el plaer de la concentració, la intimitat i la calma. Potser sí que la lectura pot jugar un paper important per combatre el pessimisme. La calma de la lectura a la qual fa referència Vallejo també ens connecta amb la definició de l'antropòleg i teòleg Lluís Duch sobre la funció dels mestres i dels professors en el món d'avui, que diu que no és altra que la d'apaivagar i asserenar les criatures. És a dir, minvar els estats d'excitació, d'impulsivitat, d'agitació o de violència i portar els alumnes cap a sentiments plàcids, de pau i de concòrdia.

És lògic que cada nova tècnica que apareix ens faci repensar la necessitat d'aprendre a llegir i escriure. Tenim l'exemple de l'últim enginy que ens admira i espanta a la vegada, com és la intel·ligència artificial. O també els xats que ens fan escriure diferent de quan escrivim un correu electrònic i de quan escrivim una carta. Per cada nova tècnica de comunicació apareixeran defensors i detractors del seu ús. També quan va aparèixer el cine (ja fa més de 100 anys) no van faltar detractors vaticinant que ja no es llegiria mai més. O fins i tot molt més endarrerit en el temps, Plató mateix temia que per culpa de l'escriptura es perdés la memòria. Sospitava que amb l'aparició de les lletres, del llenguatge escrit, es confiaria la saviesa als textos. L'experiència ens ha mostrat que amb el temps cada nou codi de comunicació no ha desbancat l'anterior, sinó que ha fet que se'n diversifiquin les funcions. Cal ser pacients per ressituar la lectura en els àmbits de dins i fora de l'escola perquè es trobin.

En aquest context, la frase d'Emilia Ferreiro ***“Leer no tiene una definición unívoca. Cada época y cada circunstancia histórica le dan sentidos nuevos”*** pren molt de sentit. No llegim igual ara que a l'època dels escribes o que ni tan sols fa 20 anys. L'escriptura i la lectura no deixen de ser tècniques, artefactes culturals, maneres d'usar el llenguatge a través de símbols que permeten la comunicació. La manera com ens arriben a les mans i les usem canvien al ritme de les necessitats i les pràctiques de cada comunitat lletrada i no ens aboquen pas al pessimisme sinó a la imaginació i a la discussió del sentit que va prenent ensenyar-les i com fer-ho.

2. Com s'aprèn i com s'ensenya

Per què seguir aprenent i ensenyant a llegir i a escriure a l'escola?

Perquè parlar, llegir i escriure son activitats relacionades amb l'essència de la comunicació, perquè parlar, llegir i escriure es produeixen gràcies al llenguatge humà. Mitjançant les paraules podem compartir pensaments, idees, fantasies, sentiments, etc. Gràcies a aquesta eina tan poderosa amb què ens hem dotat els humans podem conviure en dos mons: l'univers tangible i l'univers de la fantasia i dels símbols. Fa 5.300 anys la invenció de l'escriptura va permetre registrar i conservar en primer lloc els béns i els fets tangibles, i ben aviat els coneixements, les idees i els somnis. El llenguatge escrit permet poder reviure tant els fets tangibles com els intangibles cada vegada que es llegeixen i poder-los expandir. És a dir, l'escriptura ha facilitat la comunicació en la distància física i en el temps. (Això que escrivim avui aquí, ho podrem llegir d'aquí deu anys, a l'altra punta del món i seguirà dient el mateix.) Aquesta característica condiciona el què i el com de l'escriure. Escrivim diferent en un xat que es llegirà en un parell d'hores, d'un text que volem que s'entengui al llarg del temps.

Aprendre el funcionament i l'ús del codi escrit, tant per produir-lo com per interpretar-lo és un aprenentatge llarg i complex i l'infant no el pot aprendre tot sol. De fet l'escola va néixer

justament per ensenyar a llegir i escriure i segueix sent un dels objectius que la societat delega al sistema. Llegir i escriure necessiten ser ensenyats de manera explícita, i és una tasca en què tots els docents, tant d'infantil, com de primària i de secundària, i tant de l'àrea de llengua com de totes les altres àrees ens hi hem de sentir involucrats. Es un deure de l'escola sobretot per un tema d'equitat social.

Potser alguns professionals i algunes escoles han pensat i han explicat a les famílies durant els darrers anys, sobretot pel que fa als estadis inicials, que a aprendre a llegir i escriure els infants ja en comencen quan se senten motivats, que en algun moment ja en sentiran l'interès. Però en certa manera aquesta afirmació és una fal·làcia perquè els qui se senten veritablement motivats són aquells infants que acostumen a néixer, a créixer i a viure en entorns altament alfabetitzats. És a dir, aquells infants a qui se'ls ha llegit molt i se'ls ha escrit per a ells, o bé han participat d'actes de lectura i escriptura conjunta en els quals els adults n'han assumit la realització o han acompanyat els infants a realitzar-les. Són infants que han pogut anar fent una representació més ajustada de la complexitat que suposa llegir o escriure i dels motius que ens empenyen a fer-ho. I tot i així, no tots de la mateixa manera. Els infants provinents d'aquests entorns altament alfabetitzats han comprès les raons per les quals llegim i escrivim abans d'iniciar-ne l'aprenentatge formal. Però aquesta manera de fer no és patrimoni de tots els infants o de totes les famílies. Per tant, hi ha un sector social que es troba en una situació molt desafavorida quan les escoles o els professionals pensen que l'interès sorgeix de forma natural, que en algun moment l'infant ja s'interessarà per aquest artefacte cultural tan complex. Perquè aprendre a llegir i a escriure no té res de natural, només es converteix en quelcom tan natural com jugar o parlar en entorns altament alfabetitzats.

També perquè el pas d'**aprendre a llegir a llegir per aprendre, o d'aprendre a escriure a escriure per comunicar, per argumentar, per exposar...** s'imagina encara com un canvi molt automàtic. Es pensa que l'alumnat ja el farà sol i de manera progressiva quan en realitat hauria de ser un aprenentatge molt més mediat, més acompanyat. Quan s'ha après el domini bàsic dels sistema d'escriptura (normalment als primers cursos de la primària) no s'ha acabat l'aprenentatge. Molts aprenents s'estanquen perquè, com que se suposa que ja en saben, només els cal practicar. En canvi, gran part dels alumnes, especialment els que no tenen l'oportunitat d'interactuar amb lectors i escriptors més enllà de l'escola, segueixen necessitant el suport i la mediació adultes.

Per això potser també, quan "el sistema" s'adona que els resultats en comprensió lectora o en expressió escrita de la majoria de la població tornen a ser baixos, quan es torna a tenir la sensació que una part de la població no assoleix els mínims, sembla que ressorgeixi la insistència en la instrucció sobre les lletres, en la rellevància de la consciència fonològica per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Això ja va passar a França i als Estats Units; en moments de crisi es torna enrere i sembla que la instrucció directa dels components del llenguatge escrit per separat, especialment en els primers cursos, retorni com la solució a tots els problemes.

Els debats sobre la millor manera de desenvolupar la competència lectora

Son debats inevitables i del tot necessaris, però a vegades sembla que estiguin encallats. Encara a moltes escoles i en articles se segueix debatent sobre els pros i contres del mètode sintètic i del mètode global, o sobre el control de la velocitat lectora, com si el constructivisme no hagués arribat encara a les escoles. A finals del segle passat i afavorit per la implantació de la LOGSE va irrompre amb força en el nostre sistema educatiu la teoria constructivista de l'aprenentatge. Aquesta perspectiva sustenta que l'aprenentatge no és lineal sinó que s'elabora a partir de reconstruccions successives de la xarxa d'esquemes de coneixement que cadascú posseeix.

Amb aquest canvi de mirada els debats ja no son si primer cal ensenyar les vocals i després les consonants més freqüents, sinó que posem en primer pla els processos dels infants per entendre com s'aprèn a llegir i a escriure. Quan posem la mirada en l'Infant canvia radicalment la manera d'ensenyar. Des d'aquesta perspectiva l'infant passa a ser considerat una persona que pensa i no una ment buida que cal omplir. Atendre el pensament infantil per anar oferint-li nous reptes i acostar-nos a la seva zona de desenvolupament òptim per fer-lo avançar suposa un gir de 180 graus en la manera d'ensenyar. Potser el canvi més gran respecte a l'escola tradicional és el fet de passar de ser el mestre que ensenya, en el sentit instruccional, a ser un mediador que escolta, que observa i que intervé i ofereix el més adequat a cada moment. Un mestre que es deixa sorprendre pels coneixements infantils i que aprèn a interpretar-los ajustadament per fer-los avançar.

També a les últimes dècades del segle passat, al costat de la teoria constructivista i socioconstructivista de l'aprenentatge, la psicolingüística ens aporta nous models per descriure els processos cognitius de baix i d'alt nivell que posem en funcionament per llegir i escriure, cosa que permet plantejar les activitats a l'aula amb més fonament.

Tanmateix creiem que la proposta constructivista que ha revolucionat gran part de l'ensenyament de la lectura i de l'escriptura no ha acabat de quallar a totes les escoles. Potser en algunes escoles ni tant sols ha arribat i, en d'altres, se l'ha coneguda superficialment o se l'ha tergiversada pensant que la intervenció docent no és necessària. Seguir el ritme d'aprenentatge de cada infant a vegades s'ha entès com que els infants ja van fent, ja van aprenent tots sols, i que la funció docent consisteix sobretot a posar-lo en contacte amb bons materials i ja està. Potser s'ha confós intervenir amb interferir.

Així, pel que fa a l'ensenyament aprenentatge del llenguatge escrit, on som ara?

El panorama actual és parabòlic i es tradueix en una gran diversitat de maneres de fer de les escoles que situem entre dos pols. D'una banda hi continua havent centres on l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura segueix essent una activitat bàsicament instruccional, pensada des del mestre i des de la programació per a tots els infants de cada curs. A l'altre pol hi hauria els centres on el pensament imperant és que aquest aprenentatge té un recorregut natural i que els infants progressen a mesura que creixen en motivació i en edat.

Un altre nus important fa referència als processos d'aprenentatge del llenguatge escrit que indiquen que la informació -per exemple, quina lletra té un so determinat o el treball sobre l'ortografia, si volem que vagi transformant-se en coneixement accessible és millor oferir-la en context, en el moment que l'aprenent la necessita, ni abans ni després. I cada aprenent és un món. Com compaginar aquesta consideració amb el fet que els alumnes aprenguin en un aula, amb grup? Com poden conviure les necessitats de cadascú amb l'activitat grupal?

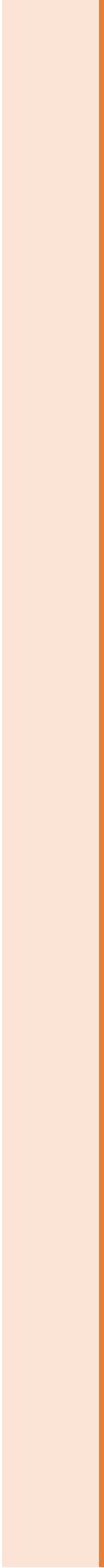
Per tant, un dels aspectes més complicats a l'hora d'ensenyar a llegir i escriure és atendre la diversitat d'alumnat a l'aula. Diversitat de nivells, de llengües, d'experiències viscudes, etc. Gestionar aquesta diversitat perquè en ella mateixa esdevingui una oportunitat per a tots els alumnes és un fenomen ben complex. Des de fa un temps estem arribant a la conclusió que l'organització del temps i de les activitats a l'escola és quelcom crucial. Serà necessari organitzar la jornada perquè hi hagi temps per a la lectura i escriptura individual o per parelles amb la mestra, temps per al petit grup i temps per al gran grup.

L'atenció als progressos de cada alumne i el seu reconeixement son imprescindibles. Calen moltes hores de compartir experiències i converses amb els infants per conèixer-los bé i arribar a crear vincles i complicitats a través de les lectures i escriptures compartides.

Cloenda

Podríem enfil·lar una sèrie d'aspectes a tenir en compte com a respostes al repte de llegir i escriure en una societat canviant, però justament perquè és tan canviant anem a considerar tres consideracions que ens semblen imprescindibles per a l'escola ara:

- a) Desenvolupar la competència lectora (i escriptora) requereix d'**entorns rics culturalment i de molta més atenció qualificada** (mediació/accompanyament) de la que generalment es preveu.
- b) La diversitat de coneixements, de cultures i de llengües de l'alumnat present a les aules reclama repensar una altra vegada **l'organització del temps, de l'espai i dels agrupaments com un dels elements clau per atendre aquesta diversitat** i aconseguir personalitzar més ajustadament l'acompanyament adult.
- c) Entendre que **la interacció entre aprenents de diferents nivells**, la interacció entre docent i aprenents, la relació amb bons textos literaris i científics i les converses que es propicien després de llegir-los, d'escriure'ls i de revisar-los conjuntament **son motor de canvi i generen aprenentatge**.



Taula d'experiències d'escriptura i lectura



La llengua escrita a l'educació infantil i primària

16 i 17 de febrer de 2024
BARCELONA

Mireia Pérez-Peïtx

Contextualització / participants

Infants en edat d'aprendre a llegir i a escriure, des dels 4 anys fins a 7/8 anys.

- Escriptura d'una carta (ús pràctic): infants d'un grup de I4
- Escriptura d'una història en format llibre (ús literari): infants de 1r i 2n de primària
- Escriptura d'una infografia sobre els plàstics i els oceans (ús científic): infants de 3r de primària

Objectius d'aprenentatge

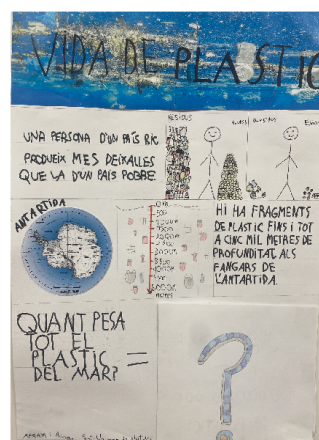
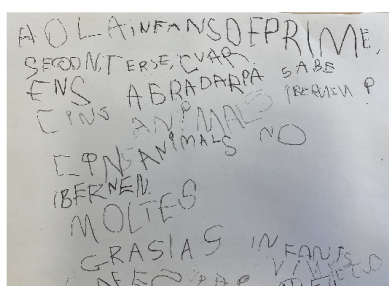
- Escriure petits textos d'acord amb la situació comunicativa i la funcionalitat del text (ús literari, ús pràctic i ús científic)
- Planificar, escriure i revisar textos escrits de manera compartida per progressar en l'aprenentatge de la llengua escrita

Metodologia

En el moment d'escriure, apareixen qüestions comunes i transversals independentment del nivell o l'edat dels infants, per exemple: escrivim el text amb un propòsit comunicatiu o que l'acció d'escriure inclou, també, planificar i revisar. A més, apareixen qüestions específiques com es detalla a la taula, i se'n van incorporant de noves a mesura que les primeres no requereixen tanta atenció.

NIVELL / EDAT DELS INFANTS	I4 (infants de 4 i 5 anys)	1r i 2n (infants de 6 i 7 anys)	3r (infants de 8 anys)
ÚS DE L'ESCRITURA	Ús pràctic	Ús literari	Ús científic
ALGUNES QÜESTIONS RELACIONADES AMB L'APRENENTATGE DE L'ESCRITURA	- relació so grafia - la grafia de les lletres - la direccionalitat del text - separació de paraules	+ adequar allò que penso amb el que escric + ús del punt al final de la frase	+ ús creatiu de la llengua + ús de l'espai + qüestions estètiques

Escola Xirinacs



Resultats

S'observa l'evolució en l'aprenentatge de l'escriptura i com, a mesura que es van resolent qüestions que inicialment reclamen molta atenció -com la relació so grafia o la direccionalitat del text- se'n van incorporant unes altres de més complexes com l'ús de la puntuació o qüestions ortogràfiques. Malgrat que l'aprenentatge de la llengua escrita s'associa, tradicionalment, a la franja dels 4-7 anys, és un aprenentatge complex, que es va sofisticant amb el pas dels anys i que es va adquirint al llarg de tota l'escolarització.

Bibliografia i més informació

Tolchinsky, L. (1990): «Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes en la noción de "alfabetismo"», en CL & E: Comunicación, Lenguaje y Educación, n.º 6, pp. 5362.





Atles de viatges imaginaris. Un viatge de creació literària a secundària

16 i 17 de
febrer de
2024
BARCELONA

Betlem Cuesta i Cremades

Contextualització / participants

Al llarg de la història les persones han viatjat per raons molt distintes: per conèixer el món, per descobrir territoris desconeguts, per salvar les seves vides, pel pur plaer de conèixer el món, per fugir de les guerres, per anar a fer-les, per reencontrar-se amb persones a qui estimen... A vegades les seves experiències, els seus desitjos, el que han après en els viatges ha quedat plasmat en llibres: novel·les, relats de viatges, atles, quaderns de bitàcola... Fins al punt que "el viatge" és un dels temes més presents en la història de la literatura i del cinema.

En aquest projecte ens proposem escriure entre un "Atles de viatges imaginaris". Un llibre, que editarem i publicarem de manera professional i que recollirà els relats i il·lustracions creades per l'alumnat de 1r d'ESO.

Aquest projecte és en realitat un viatge que ja fa tres anys que va començar. En aquell moment, en el context de la pandèmia, ens va semblar particularment important recordar amb els nois i les noies que el món és un lloc immens, fascinant i que està ahi, esperant ser descobert pels nostres ulls. I recordar també que les històries, inventar-les, explicar-les, escoltar-les, ens donen aixopluc, també en temps complicats, i ens fan més humans.

Objectius d'aprenentatge

Objectius d'aprenentatge específics

- Conèixer quins són els passos per escriure, il·lustrar, editar i publicar un llibre.
- Escriure un relat d'aventures de manera literària.
- Conèixer conceptes clau de geografia: continents, oceans, coordenades, paral·lels, meridians...
- Documentar-se i conèixer les característiques principals d'un país.
- Conèixer l'estructura narrativa d'alguns dels grans relats literaris i aplicar aquesta estructura i altres recursos literaris en la pròpia creació.
- Utilitzar una tècnica pictòrica concreta: collage i aquarel·la.

Objectius d'aprenentatge transversal

- Dialogar amb altres sobre llibres i les temàtiques que se'n deriven.
- Treballar amb autonomia, iniciativa i responsabilitat.
- Treballar en equip. Estar disposat/a a millorar i ajudar als altres a millorar de manera honesta, amable i concreta.
- Aprendre a aprendre (dirigir el propi aprenentatge + metacognició).
- Reflexionar sobre els diferents motius que porten a les persones a viatjar i el sentit profund del concepte de viatge.
- Pensar de forma analítica, crítica i creativa.

Metodologia

Dades bàsiques

- ABP
- Durada: 110 hores aproximadament. (Un trimestre/ 10 hores a la setmana).
- Curs: 1r d'ESO.

Per a desenvolupar el projecte, seguim el procés que es segueix en el món literari i editorial: des de les idees inicials fins que algú altre té el llibre a les mans. Ens acompanyen algunes persones expertes en el món editorial, algun escriptor/a, viatgers i viatgeres que inspiren els nostres viatges. Il·lustradors i altres persones que ens ajuden a millorar els nostres textos (lectura cero) i a que el nostre llibre despertí les ganes de viatjar i sigui un exemple de qualitat literària i estètica.

Escriure bones històries, que atrapin a qui les llegeix, ben escrites, és un repte enorme. Si ens fixem en com ho fan els escriptors/es podem trobar una brúixola per escriure les nostres. Ens endinsem en el món de la literatura per descobrir entre tots que tenen en comú les bones històries a través de les converses literàries.

Resultats

En aquest projecte la creació principal que vertebrava el procés de treball és la creació i publicació de un Atles de viatges imaginaris. Un llibre que ens ajudarà conèixer i descobrir el món a través de la creació literària, la geografia i la creació plàstica (collage/pintura amb aquarel·la líquida).

En els tres anys que fa que duem a terme el projecte, s'han publicat tres llibres. Encara que l'essència del projecte ha estat la mateixa en aquests tres anys de vida, també s'ha anat transformant en sintonia amb les característiques de la creació final que estàvem proposant i sobretot del que passava a l'aula, el que veïem i compartíem acompanyant als nois i les noies i conversant i reflexionant entre nosaltres, les docents. I s'ha transformat també a partir del desig de fer-ho millor i aconseguir una major profunditat i qualitat en les seves creacions.

Així, inicialment el projecte estava força centrat en aprenentatges vinculats a la geografia i el coneixement del món. Però ara, encara que continuen sent rellevants, el pes ha anat basculant cap a la creació literària en concret i cap a les competències necessàries per escriure i publicar un llibre amb altres.

Fase	Descripció
Inici del projecte Presentació	1. Presentació del projecte 2. Ordenar procés editorial 3. Què sabem? Què necessitem aprendre? Què necessitem fer? 4. Revisió de bons exemples
Construcció de coneixement Què necessitem aprendre?	1. On ens agradaria viatjar? Conceptes geogràfics bàsics Google earth 2. Triar país i recerca individual. Preparació presentació 3. Feedback per parelles. Millors 4. Presentació en gran grup 5. Reflexió. Auto i coavaluació
Creació Què tenen les bones històries? Què vol dir "escriure bé"? Com escrivim la nostra història? Com planifiquem i realitzem la nostra il·lustració?	1. Creació (escriptura i il·lustració) 2. Crítica i revisió i millora 3. Lectura cero 4. Maquetació
Presentació pública	1. Preparació exhibició pública- Pluja d'idees per a l'exhibició pública. 2. Presentació del llibre 3. Reflexió final sobre l'aprenentatge



Bibliografia i més informació

- Alba Rico, S. (2015). *Leer con niños*, Barcelona: Random Mondadori.
- Jover, G. (2007). *Un món per llegir*, Barcelona. Graó.
- Manresa, M. (2013). *L'univers lector adolescent*. Graó.
- Paez, E. (2006). *Manual de tècniques narratives*. Madrid. SM.
- Sanchez Piñol, A. (2021) *Estructures elementals de la narrativa*, Barcelona, La Campana.
- National Geographic Viatges
- Altair, Revista i llibreria especialitzada.

Bibliografia literària

Selecció bibliogràfica de lectures de literatura juvenil que giren al voltant del viatge (Converses literàries).

Referents artístics

Juan Ugalde.



Ferran Galimany Sánchez

Contextualització / participants

En un grup de 1r, el primer trimestre un infant porta un dia un animal mort que ha trobat tot esclafat a la vora d'un camí d'un bosc. L'animal és una salamandra, però cap dels infants coneix aquest amfibi.

Una conversa plena d'hipòtesis és el punt de partida d'un procés d'aprenentatge global que dura unes setmanes.



Objectius d'aprenentatge

Malgrat la diversitat d'activitats relacionades amb la llengua oral i escrita que es despleguen al llarg de tot el procés, enfoquem en aprenentatges relacionats amb la lectura a l'hora d'avaluar:

1. Comprendre textos d'informació en llengua castellana i catalana per construir coneixement sobre diversitat del món animal
2. Llegir amb fluïdesa textos d'informació coneguda i treballada per ampliar i construir coneixement sobre el món animal
3. Interpretar aspectes formals de textos d'informació per cercar informació i avançar-ne el contingut

Metodologia

Ens marquem com a objectiu comú del grup esbrinar de quin animal es tracta i conèixer la seva forma de vida. Per això decidim recopilar informació a partir de llibres que els infants porten de casa i també de llibres de l'escola. Quan ja disposem de força llibres els infants fan recerca en petits grups al llarg de força sessions. Així es creen múltiples situacions de lectura individual i col·lectiva de petits fragments de textos en llibres d'informació diversos sobre el món animal (lectura dels alumnes pels altres alumnes del grup, lectura compartida i en cooperació i del mestre pels alumnes de cada petit grup). Amb tota la informació recopilada el mestre confecciona un text que tothom ha de llegir i entendre. El text serveix com a eina d'avaluació, ja que finalment faran lectura individual del text confeccionat a partir de tota la informació treballada sobre la salamandra. El modelatge del mestre és imprescindible en el maneig dels llibres d'informació per tal que hi pugui haver pràctica guiada de cerca d'informació en aquests llibres.

Escola Xirínacs



Resultats

La lectura del text final resulta molt més assequible pels infants pel fet que ja han treballat el seu contingut, tant oralment com per escrit. Això els dona una sensació molt exitosa sobre l'activitat de lectura ja que poden fer moltes més prediccions sobre el text i comprendre molt millor el que hi diu després de fer l'esforç de descodificació que a aquesta edat, en general encara és molt gran.

Bibliografia i més informació

SOLÉ, I. (1998). *Estratègies de lectura*. Graó. Barcelona.

Irene Caixàs i Vicens

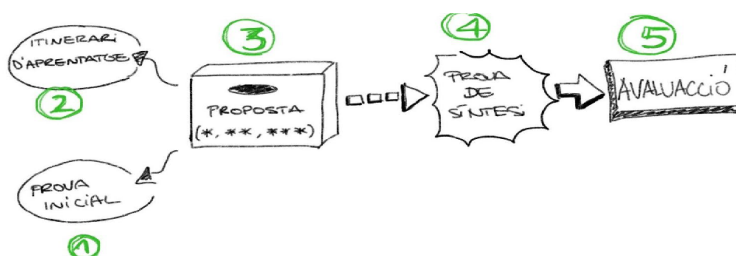
Contextualització

Al centre, treballem en franges de treball **globalitzat i cooperatiu** (TG i humanitats). Però l'alumnat també necessita moments de **treball més autònom i significatiu**. Amb les **caixes d'aprenentatge** cada noi/a esdevé el motor del seu aprenentatge. Tot i que és un treball individual, el grup classe s'organitza en **grups de treball heterogenis**. Així, l'alumne/a pot demanar ajuda entre iguals. L'objectiu és que cada noi/a ha de desenvolupar la capacitat de **liderar i dissenyar el seu procés d'aprenentatge**. L'estructura tancada de les caixes mena l'aprenent cap a l'**avaluació reguladora**.

CAIXA 31. FAQS. Preguntes freqüents

Objectius d'aprenentatge

- Obtenir informació i interpretar el contingut d'una entrevista per desenvolupar la capacitat d'anàlisi.
- Elaborar entrevistes en suports diversos amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística per reforçar les habilitat comunicatives.
- Fer ús de la coma per enllaçar oracions i així millorar la claredat i cohesió del text.
- Utilitzar els pronoms interrogatius d'un mode adequat segons el sentit de l'oració per millorar la comunicació.



Metodologia

A totes les franges d'instrumentals es reproduïx la mateixa estructura de les caixes d'aprenentatge:

- **Avaluació inicial** i autocorrecció amb solucionari.
- **Rúbrica i itinerari d'aprenentatge**. Amb la rúbrica d'aprenentatge l'alumne/a ja té els indicadors de l'avaluació final i ajuda a marcar els seus objectius. L'itinerari d'aprenentatge l'ajuda a temporitzar les sessions.
- **Tasques** que guien l'alumnat al propi aprenentatge. Gradues amb estrelles*.
TASCA 1: Les entrevistes del paper a la pantalla
TASCA 2: Les comes i com expressar satisfacció i sorpresa
TASCA 3: Llenguatge verbal i llenguatge no verbal
TASCA 4: El perquè de tot plegat
- **Síntesi**. Vídeo d'una entrevista a un familiar on parla de la seva vida quan tenia 15 anys + Prova de síntesi.
- Avaluació qualificadora

Resultats

El disseny de les tasques i la seva graduació aconsegueix **respectar els diferents ritmes d'aprenentatge**. Al final de la caixa hi ha una **síntesi** on l'estudiant mostra allò après des d'un vessant més creatiu o significatiu.



El vers com a reflex

16 i 17 de
febrer de
2024
BARCELONA

Dani Espresate Romero

Contextualització / participants

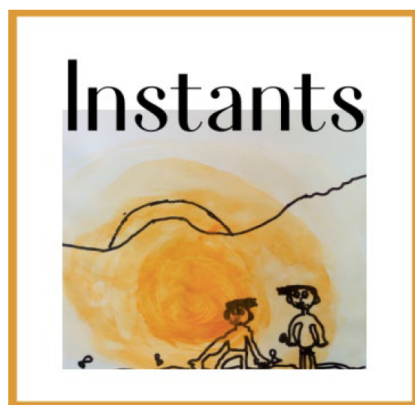
- 25 alumnes.
- 3r curs d'educació primària.
- Escola Àgora (Nou Barris, BCN)

Objectius d'aprenentatge

- Viure experiències poètiques per compartir la vivència personal de cadascú.
- Construir el significat d'un poema de manera col·lectiva (llegir poesia per escriure poesia).

[Fer present la poesia a l'aula de manera significativa i habitual.]

Metodologia



Escola Àgora de Barcelona

Resultats



<https://youtu.be/mMzkLNTzZrQ?si=7QPLYLhffSJuj0FB>

Referències bibliogràfiques i més informació

- garriga barata, francesc. (2017). *Cosmonauta. Poesia completa*. Ed. LaBreu.
- <https://danieespresate.com/instants/>
- <https://web.gemmaparis.com/>



La educación lingüística y literaria en los nuevos currículos

Guadalupe Jover

Professora d'Educació Secundària (Llengua Castellana i Literatura) al llarg de més de 30 anys en diferents instituts de la Comunitat Valenciana i la Comunitat de Madrid. Autora de **“La formación de palabras en español”** i **“Un món per llegir, educació, adolescents i literatura”** (Premi Rosa Sensat de Pedagogia 2007), i coautora de **“Hablar, escuchar, conversar. Teoría y práctica de la conversación en las aulas”**, així com de diversos articles i materials didàctics entorn de l'educació lingüística i literària en Secundària. Com a integrant del Grup Guadarrama és coautora de **“Leer la palabra y el mundo”** (material didàctic per al foment de la lectura crítica en Secundària) i **“Constelaciones literarias”**.

guadalupe.jover@gmail.com

¿Qué nos dice la investigación en torno a la educación lingüística y literaria? ¿Son coherentes con ella nuestras prácticas de aula? ¿Hasta qué punto los currículos constituyen una bisagra que puede facilitar una mayor adecuación entre teorías y prácticas?

Los nuevos currículos de Lengua y Literatura correspondientes a la LOMLOE se adscriben, como los de todas las leyes de la democracia (LOGSE, LOCE, LOE, LOMCE), a los denominados enfoques comunicativos en la enseñanza de las lenguas. Esto es, proponen como objetivo último el desarrollo de las habilidades de producción, comprensión e interacción oral y escrita de los estudiantes en las situaciones comunicativas propias de los diferentes ámbitos de la vida personal, social, educativa y profesional.

Sin embargo, la realidad es tozuda. Aún hoy, más de treinta años después de la extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años, [un 18% de los jóvenes abandonan sus estudios sin haber obtenido siquiera el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria](#). Dicho en otras palabras: sin ser capaces de comprender o escribir un texto de cierta extensión sobre un tema de interés general, por ejemplo.

La publicación de un nuevo currículo puede ser una oportunidad para reflexionar sobre nuestra cultura escolar, sobre rutinas tal vez arrastradas, y para calibrar en qué medida la nueva arquitectura curricular y su mayor margen de autonomía a los equipos docentes puede favorecer un golpe de timón que contribuya a que todos los estudiantes salgan de la escuela obligatoria en condiciones de participar activamente en las prácticas letradas propias de las sociedades del siglo XXI.

Para que esto sea posible necesitamos, además de un urgente cambio en las condiciones laborales del profesorado (menos estudiantes a su cargo, más horas para la planificación, coordinación, elaboración de materiales didácticos, etc.), un conocimiento compartido de la investigación disciplinar y didáctica en que se cimentan las propuestas curriculares. Las páginas que siguen recogen un repaso apresurado de las mismas.

1. Educación lingüística: el nacimiento de una disciplina

La escuela tradicional (aquella vigente hasta los años 60/70 del siglo pasado, cuyo tramo obligatorio concluía a los 10 años) se sostenía sobre dos pilares muy vinculados al área de lengua y literatura: la enseñanza de la gramática, de clara orientación prescriptiva, y la enseñanza de la literatura, construida en torno a la relación de obras y autores de la historia literaria nacional.

Este modelo entró en crisis con la ampliación de la escolarización obligatoria. En su célebre *Carta a una maestra* (1967) los alumnos de la escuela Barbiana pusieron el dedo en la llaga del abismo que separaba las variedades de prestigio con que se construyen los aprendizajes escolares del plurilingüismo dialectal de las clases populares, así como la ineficacia de aquellos viejos modelos para asegurar la alfabetización —una alfabetización plena, acorde con los nuevos significados de los verbos *leer* y *escribir*— del conjunto del estudiantado. Reivindicaban la incorporación al currículo escolar de esos *saberes básicos* con que cuentan quienes crecen en entornos privilegiados: el arte de escribir, por ejemplo.

Maestras y maestros, así como investigadores del ámbito académico, se sintieron directamente interpelados y confluyeron en un grupo de trabajo, el GISCEL¹, que en 1975 publicará un texto fundacional: *Diez tesis para una educación lingüística democrática*. Y será a su impulsor, el insigne lingüista Tullio de Mauro, a quien se atribuirá la paternidad de esta nueva disciplina, la educación lingüística, que desborda sin duda los viejos mimbres de la enseñanza de la gramática y que reclama la atención a los usos comunicativos reales. Una educación lingüística democrática, defendió siempre De Mauro, es una educación lingüística orientada a la inclusión, y ha de tener como punto de partida irrenunciable el reconocimiento del bagaje lingüístico-cultural personal, familiar y ambiental del alumnado.

Esta es también la piedra angular de los nuevos currículos de Lengua Castellana y Literatura en el Real Decreto estatal (referencia del Decret), cuya primera competencia específica hace referencia a esa diversidad lingüística del aula, de España y el mundo, en un doble afán por contribuir, desde el conocimiento, a combatir prejuicios y estereotipos lingüísticos, y también a tomar en consideración las lenguas del alumnado como punto de partida para nuestro quehacer en las aulas.

Con respecto al devenir de la enseñanza de la gramática en Italia, y tras años de duras críticas por su falta de rigor y su ineficacia con respecto a los objetivos que ella misma se trazaba, de tensiones entre el abandono y la búsqueda de nuevos caminos, se propondrá la superación de la vieja enseñanza gramatical, a menudo ahogada en definiciones y taxonomías, por una reflexión sobre la lengua que ponga el foco en el proceso cognitivo de los aprendices y ensanche el terreno de juego abriéndose a aspectos pragmáticos, sociolingüísticos y discursivos². Este es el planteamiento que recoge la LOMLOE y que nos invita a repensar el modo en que podemos propiciar la reflexión metalingüística ya desde los primeros años de la escolarización.

Paralelamente a lo ocurrido en Italia, en la década de los 70 del siglo pasado va fraguando en EEUU el concepto de competencia comunicativa, entendida como «aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significantes» (Gumperz y Hymes en 1972). El concepto será posteriormente desarrollado por Saville Troike (1982) y por Canale y Swain (1980, 1982), quienes defenderán que la enseñanza de las lenguas ha de partir de las necesidades de comunicación del aprendiz, y que a la necesaria competencia gramatical hay que sumar otras subcompetencias igualmente imprescindibles para el desarrollo de la competencia comunicativa: la competencia textual o discursiva, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica.

Se diversifican, por tanto, las disciplinas teóricas de referencia del profesorado de lenguas (pragmática, sociolingüística, gramática del texto, análisis del discurso), a las que habrá que sumar la investigación didáctica específica en torno a la enseñanza de los procesos de comprensión lectora, producción escrita, interacción oral y, más recientemente, alfabetización informacional.

¹ Gruppo d'Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Lingüistica, fundado en junio de 1973.

² Cfr. Maria G. Lo Duca (2013). *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Carocci editore. Recomendando también de esta autora el más reciente *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*. Carocci editore, 2018.

El hecho es que, desde los años 90, todos los currículos escolares de nuestro entorno se acogen a los enfoques comunicativos de enseñanza de las lenguas. En el área de Lenguas, por tanto, el enfoque competencial no constituye una novedad de la LOMLOE: ese ha sido nuestro horizonte en los últimos 30 años. Otra cosa es que no siempre el ulterior desarrollo curricular haya sido coherente con estos objetivos, o que los manuales escolares y las evaluaciones externas hayan entrado en ocasiones en abierta contradicción con estos postulados.

El Real Decreto de enseñanzas mínimas (referencia) dedica una competencia específica a cada una de las destrezas de producción y recepción oral y escrita, más una propia a la alfabetización informacional. Si bien hoy en día las fronteras son cada vez más porosas entre oralidad y escritura, así como entre producción y recepción, lo cierto es que cada una de estas competencias reclama una intervención específica en el aula. Esta intervención ha de ser objeto tanto de una cuidadosa planificación como de una imprescindible coordinación (tanto en el seno de los equipos docentes como en el seno de cada uno de los departamentos) a fin de ofrecer itinerarios de progreso que combinen gradación y complementariedad en la complejidad de los géneros discursivos abordados. Huelga decir que en todo ello cabe a la biblioteca escolar un papel capital.

Sí es una novedad de la LOMLOE la incorporación de una competencia específica centrada en la ética de la comunicación. Si las distintas materias han de contribuir al desarrollo de un Perfil de salida que tiene en los ODS y en los retos y desafíos del siglo XXI uno de sus pilares, habrá que tomarse en serio la contribución de la educación lingüística a la convivencia democrática, a la resolución dialogada de los conflictos, a la erradicación de los usos discriminatorios del lenguaje o a los abusos de poder a través de la palabra. En este sentido, hay saberes disciplinares básicos tradicionalmente desatendidos en nuestras aulas —pensemos, por ejemplo, en las máximas de cooperación conversacional o las estrategias de cortesía lingüística— a los que habremos de prestar mucha mayor atención.

2. De la enseñanza de la literatura a la educación literaria

La expresión *educación literaria* se acuña en Italia como espejo de la *educación lingüística* y supone también un cambio de foco en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El objetivo no es ya enseñar el catálogo cerrado de las obras y autores de la historia literaria nacional, sino desarrollar las habilidades de interpretación de textos literarios que permiten acceder paulatinamente a obras cada vez más complejas y a lecturas cada vez más complejas de las obras.

La responsabilidad que la escuela tiene en la transmisión de un patrimonio cultural que consideramos valioso y en el fomento del hábito lector ha acabado cristalizando en la Secundaria Obligatoria en dos vías que a menudo transcurren en paralelo sin llegar nunca a confluir. De un lado, los textos de la historia literaria nacional, presentada cronológicamente y con pretensiones de exhaustividad, y cuyos criterios de selección y organización dan la espalda a menudo a los fines del sistema educativo —no es posible, por ejemplo, educar en igualdad manteniendo a las mujeres ausentes de los libros de texto, ni apostar por una educación intercultural sin abrir el canon literario a voces procedentes de otros contextos culturales— y a la investigación didáctica. De otro, los títulos de la literatura juvenil más reciente. En el primer caso, se trata de textos que a menudo quedan demasiado lejos del horizonte lector adolescente, por lo que es imposible un diálogo fecundo entre textos y lectores. En el segundo, de obras cuya lectura es en ocasiones escasamente acompañada, por lo que no contribuyen a la conformación de un itinerario personal que vaya creciendo en cuanto a calidad, complejidad y diversidad.

Los muchos trabajos en torno a la educación literaria —pensemos en la investigación llevada a cabo por Teresa Colomer y el grupo [GRETEL](#), además de los muchos y valiosos estudios de los ámbitos francés y anglosajón—, invitan a repensar los criterios de selección y secuenciación de los textos con que pretendemos *enseñar a leer literatura*, así como el acompañamiento idóneo

de para cada una de las dos modalidades de lectura literaria recogidas en la LOMLOE: lectura guiada (de textos relevantes del patrimonio nacional y universal) y lectura autónoma.

En lo relativo a la lectura guiada, una de las principales novedades de la LOMLOE es la de abrir el canon en el segundo ciclo de la Secundaria Obligatoria más allá de la literatura nacional, a fin no solo de ensanchar el perímetro de lo que consideramos nuestro patrimonio cultural, sino también de favorecer una selección de textos más adecuados a los lectores a que van destinados y más aptos para construir itinerarios de progreso. El currículo, que deja en manos de los equipos docentes la selección de los textos (aspecto inevitable si asumimos la necesidad de renunciar a las pretensiones de exhaustividad), propone recuperar la centralidad de la lectura en el aula; privilegiar la conversación literaria como forma idónea de mediación entre textos y lectores; e inscribir los textos en itinerarios temáticos o de género que pongan a dialogar obras literarias y no literarias y que faciliten tres tipos de vínculos: contextuales, genealógicos (de los temas o de las formas artísticas), y vínculos también entre el horizonte de producción de las obras y el horizonte de recepción de sus lectores actuales.

En cuanto a la lectura autónoma, propone caminos para cultivar y desarrollar una práctica cultural que corresponde a la esfera privada (la construcción de una identidad lectora propia), que acompañe a los estudiantes más allá de los años de su escolarización. Esto implica favorecer la capacidad de elegir y leer textos por propia iniciativa y de forma autónoma, así como poder expresar y compartir la experiencia lectora. También aquí el concurso de la biblioteca escolar es esencial.

3. Del currículo al aula: criterios de evaluación, saberes básicos y situaciones de aprendizaje

«Los cambios curriculares importantes se concretan en cambios en la evaluación. Si no cambia la evaluación, no cambia nada» (Sanmartí, 2007). Por ello, un currículo competencial ha de asegurar que los criterios de evaluación tengan también este enfoque. Son ellos los que ofrecen el marco desde el que leer los ulteriores saberes básicos (*básicos* porque suponen aprendizajes esenciales para la construcción del conocimiento y que en demasiadas ocasiones hemos dado por supuestos contribuyendo así, contra nuestra voluntad, al abandono de quienes no pueden acceder a ellos fuera del contexto escolar).

Veamos, por ejemplo, los dos criterios de evaluación asociados a la competencia escrita, y en qué medida orientan ya nuestra mirada tanto al quehacer en el aula como a los instrumentos y herramientas de evaluación coherentes con ellos:

5.1. Planificar la redacción de textos escritos y multimodales de cierta extensión atendiendo a la situación comunicativa, al destinatario, al propósito y canal; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta; y presentar un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado.

5.2. Incorporar procedimientos para enriquecer los textos atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical

Enseñar a leer y a escribir lleva tiempo. Crear las condiciones para que sean niños y niñas quienes construyan su conocimiento metalingüístico lleva tiempo. Acompañar la lectura en el aula de un relato o un poemario a través de una conversación literaria lleva tiempo. La renuncia de los nuevos currículos a recoger listados exhaustivos de contenidos debería ser una oportunidad para recuperar el sosiego en las aulas y para recordarnos, una vez más, que una educación inclusiva reclama un cuidadoso acompañamiento a lo largo de cada uno de los procesos de producción, recepción o interacción oral y escrita.

Los saberes básicos se organizan en el currículo en cuatro bloques (*Las lenguas y sus hablantes, Comunicación, Educación literaria, Reflexión sobre la lengua*), cuyos componentes hay que

acertar a combinar y secuenciar en un conjunto de situaciones de aprendizaje adaptadas a cada contexto escolar y que se orienten, efectivamente, a las competencias establecidas como horizonte.

Para facilitar la elaboración de situaciones de aprendizaje relacionadas con dos de los aspectos más novedosos del currículo, la [reflexión sobre la lengua](#) y la [educación literaria](#), se adjunta el enlace a sendas guías didácticas pensadas para la ESO y Bachillerato, pero que sin duda pueden ser también de interés para el profesorado de Primaria. La autoría de ambas corresponde a Carme Duran, Guadalupe Jover, Rosa Linares, Mireia Manresa. Ojalá os resulten útiles.

- [La reflexión sobre la lengua en el marco de la LOMLOE. Guía de orientaciones didácticas](#)
- [La educación literaria en el marco de la LOMLOE. Guía de orientaciones didácticas.](#)

Bibliografía

Canal, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Canal, M. y Swain, M. (1980). The role of grammar in a communicative approach to second language teaching and testing. En S.S. Seidner (Ed.), *Issues of language assessment: foundations and research* (pp 45-52). Illinois State Board of Education.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED221023.pdf#page=39>

Gumperz, J. y Hymes, D. (Eds.) (1972). *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Sanmartí, N. (2007): 10 Ideas clave. Evaluar para aprender. Barcelona: Ed. Graó. Colección Ideas clave, Nº 1.

Saville-Troike, M. (1982). *Communicative Tactics in Children's Second Language Acquisition*. ERIC Institute of Education Sciences.

Taula d'experiències TILC



Integrar la llengua en el treball de totes les matèries: el programa TILC

16 i 17 de
febrer de
2024
BARCELONA

Núria Alba i Glòria Garcia

Contextualització

- El tractament integrat de llengua i continguts (TILC) té l'objectiu d'incidir en l'alfabetització disciplinària, per millorar els resultats de tot l'alumnat en les matèries no lingüístiques.
- Proposa treballar de manera integrada el llenguatge acadèmic, els sabers, les destreses cognitives, la consciència crítica i la perspectiva intercultural.
- Representa la continuació de la immersió lingüística, focalitzant-se en l'ús del català en contextos acadèmics i reforçant-ne l'aprenentatge.
- S'orienta a ajudar a tot l'alumnat a aprendre, tant en una L1 com en una L2.
- Respon al currículum en: el vector qualitat de l'educació de les llengües, la CCL i els criteris d'avaluació de les competències específiques relacionats amb aspectes de llengua.

Objectius del programa

- Impulsar la formació docent, adreçada principalment a centres, per garantir que s'integren els components TILC, no només en la gestió d'aula, sinó també en els documents de centre.
- Desenvolupar i difondre propostes metodològiques i recursos per apropar-los al professorat dels àmbits no lingüístics i impulsar-ne l'ús.

Continguts del programa

Formacions a professorat i centres per proporcionar estratègies de suport (què i com ensenyar).

Llegir per aprendre per:

- Garantir la comprensió dels textos especialitzats.
- Impulsar l'autonomia lectora amb estratègies generals i específiques.
- Potenciar la lectura crítica i la validació de les fonts.
- Ensenyar a buscar respostes en els textos a qüestions socialment vives i controvèrsies sociocientífiques.
- Oferir estratègies per a la cerca, selecció i tractament de la informació digital.
- Generar preguntes de nivells cognitius diversos per activar la comprensió profunda.
- Impulsar l'ensenyament del vocabulari acadèmic.
- Integrar la lectura en la planificació d'aula.

Escriure per aprendre per:

- Integrar el procés d'escriptura en les produccions dels alumnes.
- Incorporar les propietats textuais als processos d'ensenyament-aprenentatge i a l'avaluació.
- Visibilitzar les funcions cognitivolingüístiques i les estructures textuais més freqüents en cada disciplina.
- Introduir els gèneres amb què es comunica cada matèria.

Parlar i escoltar per aprendre per:

- Evidenciar la necessitat d'intervenir en l'ensenyament de la llengua oral en totes les matèries.
- Presentar estratègies per estimular la conversa acadèmica en les interaccions docent-alumne/s.
- Oferir recursos per impulsar la conversa acadèmica en el treball entre iguals.
- Impulsar l'ensenyament explícit de gèneres orals comuns i propis de les matèries i les àrees.
- Estimular la integració de la llengua oral en l'avaluació dels àmbits no lingüístics.

Exemples de propostes

Podreu trobar propostes d'integració de la llengua i els continguts com aquestes al nostre

Nodes (<https://projectes.xtec.cat/tilc/>):

- Simulem un ple municipal: Joc de rol per debatre una problemàtica ambiental
- Organitzem un congrés científic: Air Water Congress
- Escrivim el diari d'un personatge medieval seguint el procés d'escriptura

**TRACTAMENT
INTEGRAT
DE LLENGUA
I CONTINGUTS**

Referències bibliogràfiques i més informació

- Beacco, J.C. et al. (2010). *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions lingüistiques de totes les matèries escolars*. Estrasburg: Consell d'Europa. <https://rm.coe.int/guide-pour-l-elaboration-des-curriculums-et-pour-la-formation-des-ense/16806ae61c> [Consulta: 25/01/2024]
- Domènech-Casal, J. (2022). *Mueve la lengua, que el cerebro te seguirá*. Barcelona: Graó.
- Jorba, J.; Gómez, I.; Prat, A. (eds.) (1998). *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*. Barcelona: Edicions de l'ICE de la UAB.
- Quigley, A., Coleman, R. (2019). *Improving Literacy in Secondary Schools: Guidance Report*. Londres: Education Endowment Foundation, pàg. 7. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/33777/1/EEF0KS3DKS4DLITERACYGUIDANCE.pdf> [Consulta: 15/11/2023]
- Shanahan, T.; Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter?. *Top Lang Disorders*, 32, 7-18. <https://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/10/Shanahan-Shanahan-2012-What-is-Disciplinary-Literacy.pdf> [Consulta: 27/01/2024]
- Solé, I.; Castells, N.; Miras, M.; Lordan, E.; Nadal, E. (2019). *Leer, comprender y aprender*. Barcelona: Horsori.





Llegir Descartes a partir d'un joc de cartes?

Abordar els textos filosòfics des de l'experiència intel·lectual que proposen

16 i 17 de
febrer de
2024
BARCELONA

Roger Fusté Suñé

Contextualització / problema

La proposta d'activitat s'emmarca en l'assignatura d'*Història de la filosofia* i ha estat dissenyada i posada en pràctica amb dos grups de 2n de batxillerat de l'Institut Mont Perdut (CMC) de Terrassa (Vallès Occidental).

Parteix de la constatació de les dificultats dels alumnes per dialogar amb els textos clàssics de la filosofia (en aquest cas, les *Meditacions metafísiques* de Descartes) i fer-se seva la problemàtica filosòfica que presenten. L'activitat busca oferir una resposta a aquest problema.

Metodologia

Per resoldre el problema assenyalat, es fa l'aposta següent: els textos filosòfics proposen al lector determinades **experiències intel·lectuals** (prendre posició en un debat, replantejar-se una creença, mirar aspectes importants del món des d'un nou angle.)

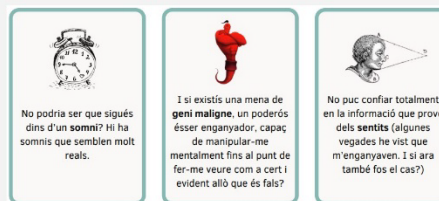
Centrar la mirada en l'*experiència intel·lectual* permet imaginar noves maneres de **crear un diàleg** entre els textos i els alumnes. Es tracta de respondre a la pregunta: com fer *experimentar* als alumnes la força d'aquests textos?

En el cas que es presenta, el contingut filosòfic de les *Meditacions metafísiques* (1641) és transformat en un **joc de cartes**. Les tesis discutides en el text es converteixen en cartes que els alumnes han de posar en joc en petits grups. D'acord amb l'estructura del text cartesà, un equip sostindrà, per una banda, "cartes-afirmació"; l'altre, "cartes-dubte". La missió dels primers és trobar una carta contra la qual no es pugui llançar cap carta de dubte.

En acabat, s'analitzen els resultats del joc i els alumnes llegeixen el text de la primera i segona meditació, armats de l'experiència filosòfica feta.

Objectius d'aprenentatge

L'activitat proposa afavorir la comprensió de la problemàtica filosòfica que presenten les *Meditacions metafísiques* (1641) de René Descartes –un text clàssic però complex de la filosofia– i obrir una via per facilitar-ne la lectura.



Resultats

S'observen els següents resultats:

- Millora de la implicació intel·lectual: el joc de cartes permet que els alumnes "s'apropiïn" la problemàtica filosòfica que planteja el text del filòsof i la "revisquin".
- Millora de la comprensió del text: l'experiència prèvia del joc guia i facilita la lectura posterior del text.

Pel que fa a la metodologia:

- La mirada centrada en les *experiències intel·lectuals* es revela com una estratègia eficaç per enfocar el treball amb textos filosòfics. Obre un camp per explorar (veure article "El motor dels textos" Fusté, 2024).

Referències bibliogràfiques i més informació

Fusté, Roger (5 de febrer de 2022). Descobrir les *Meditacions* de Descartes a través d'un joc de cartes? *Ensenyar filosofia*. <https://ensenyarfilosofia.com/2022/02/05/descobrir-les-meditacions-de-descartes-a-traves-dun-joc-de-cartes/>

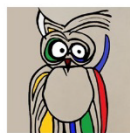
Fusté, Roger (2 de gener de 2024). El motor dels textos. Una pista per a la didàctica de la lectura filosòfica. *Ensenyar filosofia*. <https://ensenyarfilosofia.com/2024/01/02/el-motor-dels-textos-una-pista-per-a-la-didactica-de-la-lectura-filosofica/>

Fusté, Roger (30 d'octubre de 2023). Fer venir set de llegir filosofia. *Ensenyar filosofia*. <https://ensenyarfilosofia.com/2023/10/30/llegir-filosofia-fer-ne-venir-set/>

Fusté, Roger (2 de setembre de 2023). Cinc fonts de contextos per fer filosofia. *Ensenyar filosofia*. <https://ensenyarfilosofia.com/2023/09/02/cinc-fonts-de-contextos-per-fer-filosofia/>



Institut
MONT PERDUT
TERRASSA



Grup de recerca i formació
en didàctica de la filosofia
ICE - UAB



Institut de Desenvolupament
Professional



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació



La meva petjada ecològica: una proposta AICLE a secundària

16 i 17 de febrer de 2024
BARCELONA

Martí Camprodon

Contextualització / participants

El projecte proposat es duu a terme amb alumnat de 2n d'ESO dins de la matèria de **llengua anglesa**, amb un **treball de competències específiques de FiQ i Tecnologia**. El centre on s'emmarca el projecte estructura l'etapa de l'ESO amb propostes AICLE que treballen competències específiques d'altres àmbits. També es proposen en menor mesura altres situacions d'aprenentatge basades en la literatura, el teatre i la dimensió oral de la llengua.

El projecte parteix de la **realitat quotidiana** de cada alumne/a i pretén reflexionar sobre el concepte de **petjada ecològica** i generar **actituds crítiques i compromeses**.

Les sessions estan estructurades en blocs de dues hores i el projecte té una durada aproximada de 12 sessions. Els grups són heterogenis i hi intervenen dos docents en la meitat de les sessions.

Metodologia

Presentació / activació

El projecte s'inicia a partir d'allò més concret i proper a la realitat de l'alumnat. Es demana que cadascú faci una anàlisi de l'ús d'electrodomèstics, consum d'energia i consum d'aigua a casa. Es fa un treball amb el vocabulari conegut i nou, i també es treballen les estructures lingüístiques necessàries (adverbis de freqüència prèviament, temps verbals, etc.) Aquesta fase conclou amb una conversa d'aula pautada en equips per compartir i comparar la realitat de cada llar. S'utilitzen bastides per acompanyar el procés d'adquisició de vocabulari, així com una guia de conversa que conté propostes de preguntes i iniciadors de frases.

Fase investigació

En la segona fase, cada cop més abstracta, l'objectiu serà partir de l'experiència prèvia per a generalitzar i reflexionar sobre el concepte de petjada ecològica. Per fer-ho, es demana a l'alumnat que llegeixi casos d'altres nois i noies en diferents racons del món i facin un buidatge de la informació rellevant pel que fa al seu consum de recursos. Posteriorment, fan un càlcul de la seva petjada ecològica a través d'un qüestionari en línia que els demana que especifiquin els seus hàbits i patrons de consum, i així incentivar preguntes/hipòtesis i acabar formalitzant el concepte de petjada ecològica.

- La investigació continua en grups d'experts dividits per temàtiques (transport, roba, energia, etc.) i s'ofereix a l'alumnat llocs webs de referència on comprendre l'impacte ecològic de les accions diàries i on es proposen mesures de reducció. Després, en grups base, es comparteixen les informacions oralment i finalment es posen per escrit.

Els suports en aquesta fase són essencialment textos de referència. En el cas del treball en grups d'experts tenen diferents nivells de complexitat.

Fase de disseny producte

El producte final consisteix en un vídeo individual on l'alumnat explica quins canvis són possibles a casa seva per reduir la petjada ecològica. La família, si ho desitja, pot participar al vídeo.

Objectius d'aprenentatge

- Descriure els hàbits personals que generen petjada ecològica per prendre'n consciència.
- Analitzar l'impacte ecològic de les activitats quotidianes per proposar-ne mesures de reducció.
- Planificar i produir textos orals pautats per justificar mesures de reducció de la petjada.
- Utilitzar estratègies de cerca i síntesi d'informació rellevant sobre la reducció de l'impacte ecològic.

Assessment criteria

Criterio	AS	AN	AE
Planifica un text oral de manera coherent i el produeix adequadament a la tasca.	Produïu un text oral breu i planificat prèviament amb un guió simple i unes frases lingüístiques. El text s'adapta a la tasca.	Produïu un text oral planificat a través d'un guió, on ha seleccionat i estructurat el contingut. El text s'adapta a la situació comunicativa.	Produïu un text oral cohesionat i ben planificat a través d'un guió, on ha seleccionat i estructurat el contingut. El text s'adapta a la situació comunicativa.
Empreca fonts contrastades i extreu la informació més rellevant per a la recerca.	Utilitza les fonts proposades i n'extreu informació rellevant.	Utilitza fonts proposades i en cerca de noves a partir de la necessitat.	Utilitza fonts proposades i en cerca de noves a partir de la necessitat amb un grau d'autonomia important, per donar exemples, contrastar i informació relacionada al context.



Resultats

S'observen els següents aspectes:

- Increment de l'ús de L2 en interaccions orals, sobretot en alumnat amb més dificultats.
- Bona rebuda de les propostes personalitzades a la competència lingüística de cadascú.
- Més vinculació amb els aprenentatges quan es parteix de la pròpia experiència.
- Construcció del coneixement i de les competències lingüístiques en paral·lel.

Bibliografia

Mahan, K. R. (2022). The comprehending teacher: Scaffolding in content and language integrated learning (CLIL). *The Language Learning Journal*, 50(1), 74-88.

Tragant, E. & Muñoz, C. (2023). Lliçons de l'estudi "Ten years of English language learning at school" (Palgrave Macmillan). Unpublished document. Universitat de Barcelona. URL: <https://ubgral.wordpress.com/ten-years-of-english-learning-at-school/>



Revista escolar "MAS REPORT"

16 i 17 de
febrer de
2024
BARCELONA

Margaret Álvarez

Contextualització / participants

- Escola pública de Barcelona del Barri del Guinardó.
- Portada a terme a 5è de primària amb la col·laboració de la comunitat educativa.



Objectius d'aprenentatge

- Fomentar el **pensament crític**.
- Treballar les **competències lingüístiques** a partir de situacions d'aprenentatge basades en temes d'**actualitat** i de l'**entorn proper**.
- Millorar la **competència digital**.



Metodologia

Basada en un ApS (Aprenentatge Servei) entès com una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat, en un sol projecte ben articulats en el qual els participants es formen, tot treballant sobre necessitats reals de l'entorn amb l'objectiu de millorar-lo.

"Som els nois i noies de 5è de l'Escola Mas Casanovas. El primer dia del curs ens vas visitar i ens vas preguntar com podríem millorar el nostre barri i la nostra ciutat. Després de 4 sortides pel barri del Guinardó, el Baix Guinardó i Can Baró, dins del Districte d'Horta-Guinardó, entrevistes a persones importants del barri i molts dies de feina amb el Quadern de "Barcelona, la meua ciutat" que ens vas enviar, aquestes són les nostres propostes..."

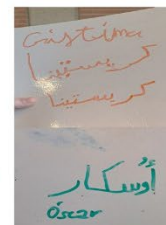


Resultats

- Millora en la **motivació per parlar** amb altres persones que no són de l'entorn escolar.
- Millora en la lectura per a la **comprensió de textos**, preparació de lectura de preguntes a persones entrevistades i la lectura en veu alta.
- Millora en l'interès per la **bona presentació**, evitar faltes, el **coneixement de tipologies textuals** com la crònica i l'entrevista.
- **Aprenentatge més significatiu** i amb un repte final.
- Ús de les llengües d'aprenentatge i cabuda d'altres **llengües d'origen** dels infants i les seves famílies. Per ex: Notícia sobre un taller de llengua àrab realitzat per una mare al gener.

"Hi! I'm Yousef and I'm 10 years old. I'm from Barcelona and I'm in fifth grade. I like playing soccer and videogames. I would like to be a soccer player. I hope this magazine gets famous!"

"Me llamo Anastasiia. Voy a 5º. En mi tiempo libre me gusta hacer papiroflexia. Me gustaría ser esteticista y veterinaria y espero que nos lo pasemos muy bien haciendo esta revista."



"Hola! Em dic Marianna i vaig a 5è de primària. En el meu temps lliure m'agrada fer dibuixos. Tinc 10 anys. Faig natació i gimnàstica. De gran m'agradaria ser una actriu famosa 🌟"

Més informació:

- Web de l'escola Mas Casanovas
- @escolamascasanovas
- Junior Report (RED)
- @latutora

Escola Mas Casanovas



IDP
Institut de Desenvolupament
Professional



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

Evidències de recerca (2012-2022) del programa *Llegim i Escrivim en parella*

Marta Flores, David Duran i Jesús Ribosa

Membres del Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals, GRAI
Professors del departament de Psicologia bàsica, Evolutiva i de l'Educació
Universitat Autònoma de Barcelona.

Marta.Flores@uab.cat

Llegim en parella és un programa educatiu dissenyat el 2006 pel GRAI (Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals) que té com a principal objectiu la millora de la competència lectora, específicament la comprensió lectora (Duran et al., 2018). Des del 2006, més de 110 centres catalans organitzats en xarxes han portat a la pràctica el programa amb el suport del Departament d'Educació. Es presenten les evidències de millora de la comprensió lectora durant 10 anys (2012-2022) de pràctiques de tutoria entre iguals a les aules de primària d'escoles catalanes que van desenvolupar *Llegim en parella* en aquest període (Duran et al., 2023).

La mostra està conformada per 8128 alumnes de primària (6-12 anys) pertanyents a 58 escoles.

L'objectiu de la recerca és investigar els efectes de *Llegim en parella* sobre la comprensió lectora després de 10 anys de desenvolupament a Catalunya. Els objectius específics es van centrar en:

1. Conèixer els canvis que es produeixen en la comprensió lectora.
2. Analitzar la interacció entre tutor i tutorat durant les sessions de tutoria entre iguals per tal de poder explicar els canvis en la comprensió lectora.

A partir d'un disseny mixt seqüencial explicatiu (Creswell, 2015), es realitza la recollida de dades a partir de dos instruments: 1) proves ACL (Català et al., 1996, 2004) en format pretest i posttest, i 2) registres audiovisuals de 60 sessions de 20 parelles de 4 centres (30h de gravacions). En aquest estudi es va optar per no utilitzar grup de control perquè recerques prèvies ja han mostrat l'efectivitat de la tutoria entre iguals en l'àmbit de la comprensió lectora (Bowman-Perrot et al., 2013), així com també de *Llegim en parella* (Flores i Duran, 2016; Valdebenito i Duran, 2013).

Els resultats de les proves realitzades (objectiu 1) indiquen que es produeix una millora amb diferències estadísticament significatives i mida de l'efecte gran en tots els nivells, rols i per a totes les modalitats de tutoria en consonància amb estudis previs (Duran et al., 2018; Flores i Duran, 2016; Gubalani et al., 2023; Robison, 2022; Topping et al., 2015).

L'anàlisi de la interacció (objectiu 2) suggereix que els resultats positius detectats són fruit del marc col·laboratiu que promou la tutoria entre iguals (Boardman et al., 2018; Gubalani et al., 2023) i que afavoreix la pràctica explícita de les estratègies de comprensió lectora que es propicien en entorns de tutoria entre iguals i es poden atribuir a tres factors principals.

En primer lloc, l'activació de coneixements previs com a predictor ferm de comprensió lectora (Cano et al., 2014; Tarchi, 2010), en el primer segment de la sessió (abans de llegir).

En segon lloc, en el segon segment de la sessió (lectura en parella), la lectura repetida en veu alta contribueix a la fluïdesa, la correcció lectora i a la generació d'inferències, aspectes necessaris per al desenvolupament de la comprensió lectora (Gorsuch i Taguchi, 2010; Hwang et al., 2023; Oddo et al., 2010; Therrien et al., 2006).

I en tercer lloc, la construcció conjunta i reflexiva de respostes a partir de processos de negociació i bastida com a responsables de la millora de la comprensió lectora per ambdós rols (Chi i Menekse, 2015; Pulles et al., 2022).

El tutorat aprèn rebent feedback personalitzat i immediat, modelatge i guia en la pràctica de les estratègies clau (Topping et al., 2015) i pot focalitzar l'atenció en el missatge del text més que en la descodificació, per les tècniques utilitzades en les lectures conjuntes (Downs et al., 2023). I el tutor, al seu torn, pot aprendre ensenyant (Duran, 2023; Roscoe i Chi, 2007), gràcies al repte cognitiu que suposa proposar exemples, donar pistes o reelaborar la informació per aclarir dubtes del tutorat (Cao i Kim, 2021), així com també realitzant processos de monitorització i comprovació de la comprensió, incrementant l'ús d'estratègies metacognitives (Ain et al., 2023).

Tres idees clau a mode de conclusió: la tutoria entre iguals, a partir del programa *Llegim en parella*, promou la millora de la comprensió lectora. Aquesta millora és possible gràcies al disseny d'un marc d'interacció estructurat dins la parella que afavoreix la construcció conjunta dels significats del text entre tutor i tutorat. Aquests resultats són possibles per l'actuació estratègica del professorat que és clau per a obtenir la màxima efectivitat del programa i avançar en la millora de la comprensió lectora a partir d'una bona apropiació de les bases conceptuals de *Llegim en parella* per tal d'ajustar-les a les necessitats del seu alumnat i el context educatiu que ningú coneix millor que ells.

Nota

Volem expressar l'agraïment als alumnes, docents i escoles que han portat a la pràctica *Llegim en parella* i que han col·laborat a recollir les evidències que es presenten en aquesta comunicació. Agraïment també a la Maite Oller, coordinadora de la xarxa de centres, i al Servei de Suports i Recursos Lingüístics del Departament d'Educació, que des del 2012 ha donat suport al desenvolupament del programa als centres de Catalunya, amb Pere Mayans al capdavant.

Trobareu més informació sobre *Llegim i escrivim en parella* a:

- Pàgina web programa *Llegim i escrivim en parella*: <https://webs.uab.cat/grai/llegim-en-parella-0/>
- Llibre *Llegim en parella*: <https://webs.uab.cat/grai/llibres/>
- Vídeo *Llegim en parella*: <https://youtu.be/MN-v6ht2Rtc>
- Publicacions *Llegim i escrivim en parella*:
 - Articles d'innovació: <https://webs.uab.cat/grai/articles-d-innovacio/>
 - Articles de recerca: <https://webs.uab.cat/grai/articles-de-recerca/>
 - Llibres: <https://webs.uab.cat/grai/llibres/>
- Pàgina web programes tutoria entre iguals - GRAI: <https://webs.uab.cat/grai/programes/>
- Infografia programes tutoria entre iguals - GRAI: <https://view.genial.ly/628b66cdb997e300120d8a88>
- Pàgina web GRAI: <https://webs.uab.cat/grai/>

Referències bibliogràfiques

Ain, Q., Thurston, A., MacKenzie, A. i Ozkaya, C. (2023). What does previous research tell us about the effects of peer tutoring on metacognition in primary and secondary schools? *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100248. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100248>

- Boardman, A.G., Boelé, A.L. i Klinger, J.K. (2018). Strategy Instruction Shifts Teacher and Student Interactions During Text-Based Discussions. *Reading Research Quarterly*, 53(2), 175-195. <https://doi.org/10.1002/rrq.191>
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L. Greenwood, C. i Parker, R. (2013). Academic Benefits of Peer Tutoring: A Meta Analytic Review of Single-Case Research. *School Psychology Review*, 42(1), 39-55. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087490>
- Cano, F., García, A., Justicia, F. i García-Berben, A.B. (2014). Learning Approaches and Reading Comprehension: The Role of Student Questioning and Prior Knowledge. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 247-265. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10186>
- Cao, Y. i Kim, Y.G. (2021). Is Retell a Valid Measure of Reading Comprehension? *Educational Research Review*, 32, 100375. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100375>
- Català, G., Comes, G. i Renom, J. (1996, 2004). *Avaluació de la comprensió lectora*. (Vol. I-II, 2nd ed). Graó.
- Chi, M.T.H. i Menekse, M. (2015). Dialogue Patterns in Peer Collaboration that Promote Learning. A L.B. Resnick, C. Asterhan i S.N. Clarke (Eds.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*. (pp. 263-274). AERA.
- Creswell, J.W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage.
- Downs, J., Mohr, K. i Young, C. (2023). A historical narrative review of paired oral reading practices in elementary classrooms. *Journal of Research in Reading*, 46(1), 42-63. <https://doi-org.are.uab.cat/10.1111/1467-9817.12413>
- Duran, D. (2023). Can students learn by teaching their peers during cooperative learning? A Gillies, R. M.; Millis, B i Davidson, N. *Contemporary Global Perspectives on Cooperative Learning: Applications across Educational contexts*. Routledge.
- Duran, D. (Coord.), Flores, M., Oller, M., Corcelles, M., Miquel, E. i Blanch, S. (2018). *Llegim i escrivim en parella: Tutoria entre iguals, amb implicació familiar, per a la competència comunicativa*. Horsori.
- Duran, D., Flores, M. i Ribosa, J. (2023). Resultats en comprensió lectora de 10 anys de «Llegim en parella». *Guix*, 506, 36-42.
- Flores, M. i Duran, D. (2016). Influence of a Catalan peer tutoring programme on reading comprehension and self-concept as a reader. *Journal of Research in Reading*, 39(3), 330-346. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12044>
- Gorsuch, G. i Taguchi, E. (2010). Developing reading fluency and comprehension using repeated reading: Evidence from longitudinal student reports. *Language Teaching Research*, 14(1), 27-59. <https://doi.org/10.1177/1362168809346494>
- Gubalani, J., Basco, J., Bulig, M.R. i Bacatan, J.R. (2023). The effectiveness of peer tutoring in enhancing reading comprehension of Ninth Grade Students. *Canadian Journal of Language and Literature Studies*, 3(4), 75-89. <https://doi.org/10.53103/cjlls.v3i4.108>
- Hwang, H., Orcutt, E., Reno, E.A., Kim, J., Harsch, R.M., McMaster, K.L., Kendeou, P. i Slater, S. (2023). Making the Most of Read-Alouds to Support Primary-Grade Students' Inference-Making. *The Reading Teacher*, 77(2), 141-272. <https://doi.org/10.1002/trtr.2226>

- Oddo, M. Barnett, D.W., Hawkins, R.O. i Musti-Rao, S. (2010). Tutoría recíproca entre iguales y lectura repetida: Aumento de la practicidad utilizando grupos de estudiantes. *Psychology in the Schools*, 47(8). <https://doi.org/10.1002/pits.20508>
- Pulles, M., Berenst, J., Glopper, K. i Koole, T. (2022). Children's discussions about texts: Integrating and evaluating practices. *Linguistics and Education*, 69, 101051. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101051>
- Robison, J. E. (2022). Peer Tutoring towards Improved Reading Comprehension of Grade 10 Learners in a National High School. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 3(7), 1379-1389. <http://dx.doi.org/10.11594/ijmaber.03.07.17>
- Roscoe, R.D. i Chi, M. (2007). Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of Educational Research*, 77, 534-574. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654307309920>
- Tarchi, C. (2010). Reading comprehension of informative texts in secondary school: A focus on direct and indirect effects of reader's prior knowledge. *Learning and Individual Differences*, 20(5), 415-420. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.04.002>
- Therrien, W., Wickstrom, K. i Jones, K. (2006). Effect of a combined repeated reading and question generation intervention on reading achievement. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 89-97. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00209.x>
- Topping, K., Duran, D. i Van Keer, H. (2015). *Using Peer Tutoring to Improve Reading Skills*. Routledge.
- Valdebenito, V. i Duran, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: Efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educacional*, 52(2), 154-176. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.52-Iss.1-Art.141>



Què ha significat el Llegim en parella a l'escola?

16 i 17 de
febrer de
2024
BARCELONA

Abraham Tusell Palomero

CONTEXT DE L'EXPERIÈNCIA

L'Escola de la Vila és un centre fruit de la fusió dels centres Pere Calders i Polinyà de la població del mateix nom. Com a centre neix el curs 2022-23, tot i que l'experiència que recollim en aquesta presentació té una trajectòria d'uns 15 anys aproximadament (en aquells moments com a Escola Pere Calders).



Per què "Llegim en parella"?

Com a escola sempre ens hem plantejat treballar per a la **inclusió** de tot l'alumnat, **afavorint** la **presència**, la **participació** i el **progrés**. Aquest objectiu ens ha obligat a trobar metodologies que ens permetin arribar a més alumnat. Una d'aquestes metodologies va ser el "Llegim en parella", amb dos objectius molt clars: la **tutoria entre iguals** (presència i participació) i **millora de la comprensió lectora** (progrés).

Element clau: flexibilitat de la proposta

Un de les grans avantatges del programa "Llegim en parella" es que tot i tenir una estructura molt marcada aquest permet molta flexibilitat i adaptabilitat.

RESULTATS I CONCLUSIONS

Els **resultats** de la implementació del programa "Llegim en parella" a l'escola han sigut molt positius a dos nivells: **cohesió** i **comprensió lectora**. I n'hem extret algunes conclusions.



Resultats referents a la **COHESIÓ**:

- Major coneixement entre companys
- Clima d'aula més tranquil
- **Feedbacks** entre companys (com a rutina)
- Major implicació de les famílies

Resultats referents a la **COMPREENSIÓ LECTORA**:

- Millora en proves estandaritzades (ACL)
- Millora tant dels tutorats com dels tutors
- Aplicació dels aprenentatges del Llegim a altres àrees i moments

CONCLUSIONS

Mentre més es reforça la **cohesió** dels participants millors són els resultats individuals.

Es produeix **transferència de les estratègies de la tutoria entre iguals** a altres àrees i aprenentatges.

Facilita l'**atenció a la diversitat**, acostava els alumnes entre ells.

El "Llegim en parella" ha facilitat la **transformació de l'escola**.

Escola de la Vila

Escola de la Vila



Els usos lingüístics escolars a Catalunya: Què ens diuen les dades?

Avel·lí Flors

Professor de sociolingüística a la Universitat de Barcelona. La seva recerca s'ha centrat en la sociolingüística educativa i de la joventut, a la qual ha dedicat la seva tesi doctoral (2017) i diferents publicacions acadèmiques. És el director de la Revista de Llengua i Dret.

aflorsmas@ub.edu

1. Introducció

Aquest capítol té com a objectiu proporcionar una visió panoràmica i sintètica sobre l'estat dels usos lingüístics escolars no universitaris a la Catalunya de la tercera dècada del segle XXI. El capítol s'inicia amb un repàs sumari dels principis i objectius del model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya, i de la lògica compensadora amb què s'hi estructuren els usos lingüístics. A continuació, es repassen algunes evidències sobre l'ús del català a l'educació primària i secundària provinents de les enquestes dutes a terme pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE) a una mostra representativa de l'alumnat de 6è de primària i de 4t d'ESO. L'anàlisi de les enquestes permet constatar que, en les últimes dècades, el català ha anat perdent centralitat com a llengua d'ús en els centres escolars. En el quart apartat s'aborden els factors que poden ajudar a explicar aquesta tendència desfavorable. Clou el capítol una reflexió sobre possibles línies d'actuació per reforçar l'ús del català i, amb això, el rol de l'escola com a espai de transformació de les desigualtats sociolingüístiques.

2. El model lingüístic educatiu de Catalunya

Per entendre la configuració i la dinàmica dels usos lingüístics escolars a la Catalunya contemporània cal explicitar el marc legal en què s'inscriuen³. D'ençà del restabliment de la Generalitat de Catalunya, i especialment a partir de l'aprovació de la Llei 7/1983, de normalització lingüística, el sistema educatiu de Catalunya ha estat caracteritzat per la implantació d'un «model de conjunció lingüística» (Milian, 1984), és a dir, un model únic que escolaritza conjuntament tota la població escolar amb independència de quina és la seua llengua inicial —i que, de fet, prohibeix expressament de separar l'alumnat en diferents centres o grups classe en funció de la primera llengua. A més, des dels primers anys 90 del segle XX, és de manera generalitzada un model en què el català esdevé la «llengua normalment emprada com a llengua vehicular i d'aprenentatge del sistema educatiu», per fer servir la formulació de la Llei 12/2009, d'educació (LEC). Amb aquest disseny, el sistema educatiu ha de donar resposta als següents objectius en el pla lingüístic: assegurar que tot l'alumnat finalitza els estudis obligatoris amb un coneixement alt i equiparable de les llengües oficials —català i castellà, a més de l'occità aranès en el cas de l'alumnat de la Vall d'Aran— i amb un coneixement funcional d'una tercera llengua⁴. En aquest marc, prioritzar el català —i l'aranès a la Vall d'Aran— com a llengua vehicular «normal» no és fruit de cap caprici, ni tan sols d'una acció deliberada a favor de la vitalitat i la preeminència social d'aquesta llengua en el territori. Es tracta, en canvi, de dissenyar un model que, d'acord amb l'evidència empírica disponible sobre l'educació bilingüe i plurilingüe al món (García, 2009), pot afavorir al màxim l'aprenentatge de la llengua minoritzada sense perjudicar l'aprenentatge de la llengua majoritària ni el rendiment acadèmic de l'alumnat⁵. Per aconseguir-ho, el model lingüístic educatiu català adopta el que el sociolingüista F. Xavier Vila ha anomenat

³ Per a una descripció més completa dels objectius, el disseny i els resultats del model lingüístic educatiu de Catalunya en perspectiva històrica, vegeu Riera i Sendra (2022).

⁴ Aquests objectius tenen, de fet, rang estatutari: queden establerts en els articles 35.2 i 44.2 de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya de 2006. Vegeu <https://web.gencat.cat/ca/generalitat/estatut/estatut2006/> (última consulta: 17/02/2024).

⁵ Vegeu el recull d'evidències aplegades en aquesta direcció per Strubell, Andreu i Sintès (2011) en el context del sistema educatiu de Catalunya.

una perspectiva *compensadora* (vegeu també Flors-Mas, 2024). Prenent com a punt de partida la situació de desigualtat manifesta en el coneixement i l'ús del català i el castellà en el conjunt de la societat, el model prioritza l'ús del català en el marc educatiu per generar una motivació suficient per a l'aprenentatge d'aquesta llengua, i també contextos d'ús que permeten posar-ne en pràctica el coneixement adquirit. Adoptar, per contra, una perspectiva *reproductiva*, en què l'escola es limita a «reflectir» els usos lingüístics que prevalen en la societat, tindria com a resultat la reproducció de les desigualtats sociolingüístiques d'origen de l'alumnat i, doncs, privaria d'accés al català una part molt significativa dels infants i adolescents escolaritzats al país.

Aquesta perspectiva compensadora és la que inspira l'instrument legislatiu més recent que regula els usos lingüístics en el marc escolar, la Llei 8/2022, sobre l'ús i l'aprenentatge de les llengües oficials en l'ensenyament no universitari⁶, que el Parlament de Catalunya va aprovar com a resposta a les sentències del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya que exigien l'aplicació d'un percentatge del 25% d'ensenyament en castellà al conjunt del sistema educatiu de Catalunya. Aquesta voluntat es manifesta, particularment, en l'article 2.3:

La determinació de la presència de les llengües oficials en l'ensenyament no universitari ha de tenir en compte la situació sociolingüística general, la dels centres i llur entorn, els objectius de normalització lingüística i l'evolució del procés d'aprenentatge lingüístic, oral i escrit, d'acord amb els instruments de control, avaluació i millora de les competències lingüístiques. L'abast d'aquesta presència s'ha de determinar exclusivament amb criteris pedagògics i de manera singularitzada per a cada un dels centres educatius, i s'ha de fer des d'un abordatge global, integrador i de transversalitat curricular que inclogui tots els espais educatius i els recursos d'aprenentatge, inclosos els de caràcter digital.

3. Un panorama dels usos lingüístics escolars a Catalunya

Una vegada situats en aquest marc, en aquest apartat es descriuen els usos lingüístics escolars a Catalunya a partir de les enquestes promogudes pel CSASE i que han respost mostres representatives de l'alumnat de 6è de primària —l'any 2022— i de 4t d'ESO —en diferents onades entre 2006 i 2022⁷.

El Gràfic 1 representa les respostes de l'alumnat de 6è de primària l'any 2022 a preguntes sobre diferents situacions d'ús lingüístic, dins de l'aula (a-c) exceptuant les classes de llengua catalana, castellana i estrangera, i fora de l'aula (d-e):

- a) Ús del professorat quan s'adreça al conjunt del grup classe dins de l'aula.
- b) Ús de l'alumnat quan s'adreça al professorat dins de l'aula.
- c) Ús de l'alumnat quan interactua amb els seus iguals en situacions de treball en grup dins de l'aula.
- d) Ús de l'alumnat quan s'adreça al professorat fora de l'aula.
- e) Ús de l'alumnat amb companyes i companys fora de l'aula.

En concret, es preguntava a l'alumnat sobre el grau d'ús del català: així, en el gràfic, el color blau indica que, d'acord amb la percepció de l'alumne, en la situació comunicativa en qüestió hi predomina el català (es fa servir aquesta llengua «sempre, gairebé sempre o sovint»); el taronja representa un ús mitjà del català; i el gris apunta a un ús minoritari o nul del català (es fa servir aquesta llengua «mai, gairebé mai o de vegades»). Tot i que no es preguntava explícitament per l'ús d'altres llengües, es pot interpretar que els usos que no ocupa el català corresponen, en la

⁶ Vegeu <https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=931082> (última consulta: 17/02/2024).

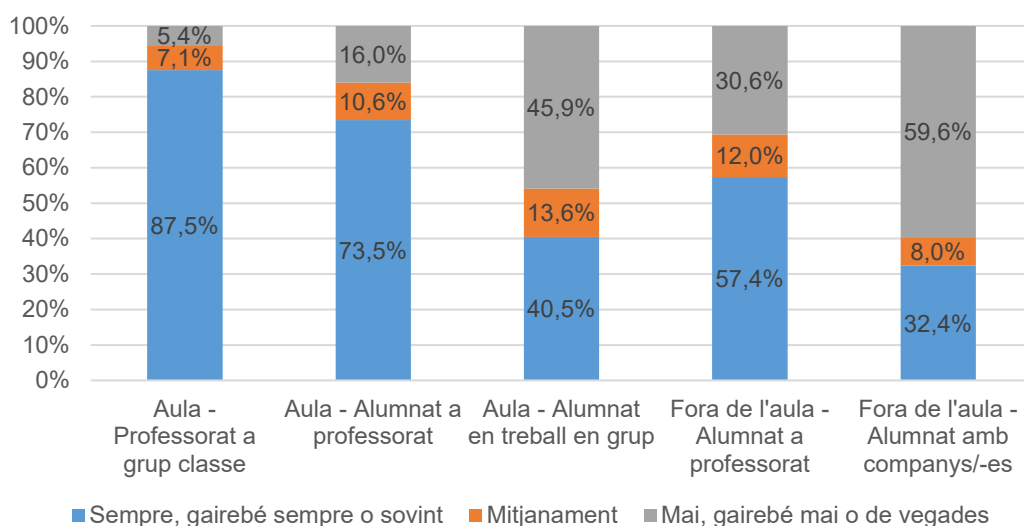
⁷ Per a més detalls sobre la metodologia i la representativitat d'aquests estudis, vegeu CSASE (2021, 2023a, 2023b).

gran majoria de casos, a usos del castellà, encara que és lògic pensar que s’hi puguin trobar també usos d’altres llengües, especialment en les situacions d’interacció entre alumnes.

En el gràfic es poden distingir tres eixos que estructurin les diferències observades en la intensitat d’ús del català: en primer lloc, qui és l’*emissor* (professorat o alumnat); en segon lloc, i quan l’emissor és l’alumnat, qui és el *destinatar* (novament, professorat o altres alumnes); i, en última instància, l’*espai* d’ús (dins i fora de l’aula). Així, segons la visió de l’alumnat, a 6è de primària el català predomina clarament quan els i les mestres s’adrecen al conjunt de l’aula: pràcticament nou de cada deu alumnes perceben que el català predomina en aquestes situacions. En canvi, hi ha més variació quan l’emissor és l’alumnat, i en aquest segon escenari el factor explicatiu clau passa a ser el destinatari: dins de l’aula, per exemple, una clara majoria d’alumnes —tres de cada quatre— diuen que fan servir sempre o sovint el català quan s’adrecen al professorat, però són força menys de la meitat els que diuen que fan el mateix quan s’adrecen a companyes i companys en situacions de treball en grup. Un tercer eix, que introdueix diferències menys marcades, és l’espai: quan es comparen els usos amb els mateixos interlocutors dins i fora de l’aula —és a dir, la segona barra amb la quarta i la tercera barra amb la cinquena— es pot constatar una disminució de l’ús del català, una mica més marcada en el cas dels usos amb el professorat.

Les dades del Gràfic 1 permeten arribar a dues conclusions principals: la primera és que, lluny de retrats interessats, les aules de primària no són espais monolingües sinó més aviat *heteroglòssics*, és a dir, espais en què estudiants i docents mobilitzen els diferents recursos dels seus repertoris plurilingües de manera simultània i complexa per assolir diferents propòsits comunicatius (Flors-Mas i Vila, 2019a).

Gràfic 1. Ús del català en diferents contextos dins i fora de l’aula. Catalunya, 6è de primària, 2022.



La segona és que el posicionament del professorat i d’altres referents adults dins dels centres és un factor clau en la configuració dels usos lingüístics de l’alumnat: fent un ús normal del català, especialment dins de l’aula, els docents creen contextos que interpel·len una àmplia majoria de l’alumnat a fer-ne també un ús actiu.

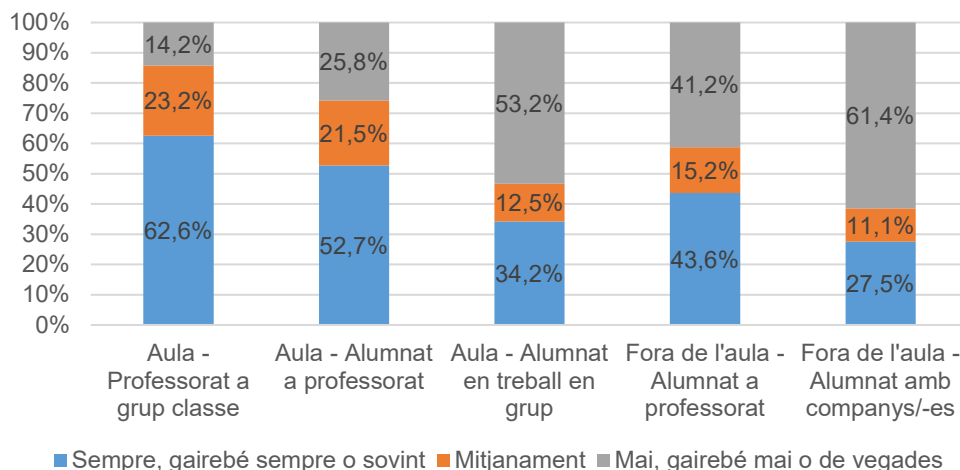
El Gràfic 2 ens aproxima la realitat dels usos lingüístics a secundària, en concret a 4t d’ESO. Una ullada ràpida al gràfic permet constatar que s’hi reproduïxen els tres eixos de diferenciació esmentats abans i que, en comparació amb les dades de 6è de primària, s’hi redueixen els usos predominants del català («sempre, gairebé sempre o sovint» en català) en totes i cadascuna de

les situacions considerades⁸. Tanmateix, una anàlisi més aprofundida permet constatar que els canvis entre etapes són més marcats en els usos que impliquen el professorat que no pas en els usos entre iguals.

Així, les diferències en l'ús predominant del català són d'entre 13,8 punts en els usos de l'alumnat amb el professorat fora de l'aula i fins a 24,9 punts en els usos del professorat amb el conjunt del grup classe; en els usos amb iguals, les diferències són menors, de 6,3 punts dins de l'aula i de 4,9 punts a fora.

Això és així perquè, tant a 6è de primària com a 4t d'ESO, els usos de l'alumnat amb companys i companyes reproduïen en major mesura els usos lingüístics fora de l'àmbit escolar i la posició minoritària del català en el conjunt de la societat. El factor més diferencial és, en aquest sentit, la posició del professorat, que d'acord amb les dades —i, doncs, sempre segons la percepció de l'alumnat— està menys implicat amb l'ús del català a secundària.

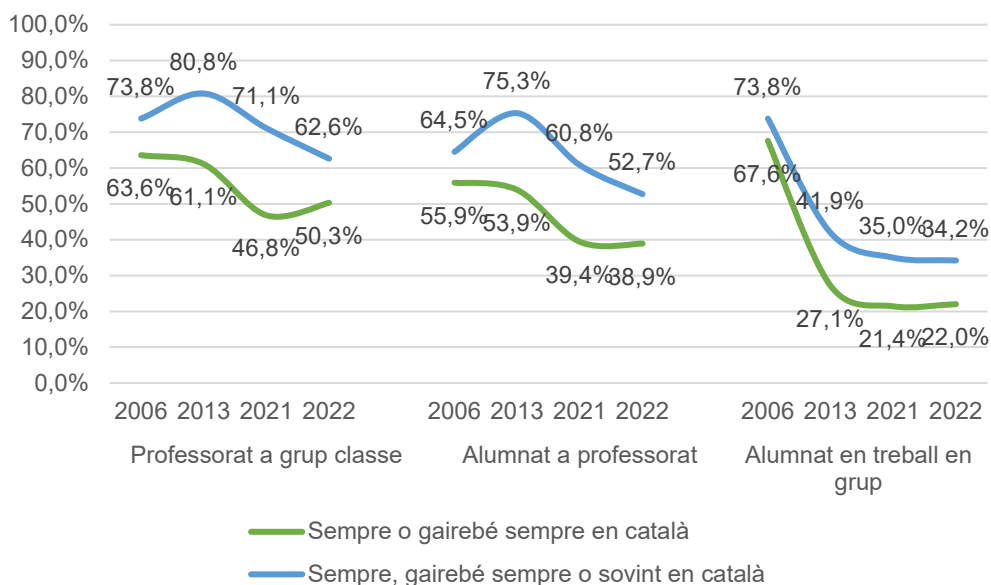
Gràfic 2. Ús del català en diferents contextos dins i fora de Catalunya, 4t d'ESO, 2022.



A banda del mesurament de 2022, en el cas de 4t d'ESO el CSASE ha dut a terme diferents edicions d'enquestes sobre usos lingüístics. En concret, hi ha disponibles dades dels anys 2006, 2013, 2021 i 2022, que ens permeten analitzar l'evolució dels usos lingüístics de l'alumnat de 4t d'ESO al llarg de l'última dècada i mitja. El Gràfic 3 mostra aquesta evolució de l'ús del català dins de l'aula en les mateixes situacions d'interacció que els gràfics anteriors, i s'hi distingeix l'ús predominant del català («sempre, gairebé sempre o sovint»), que es representa de nou en blau, dels usos més intensius d'aquesta llengua («sempre o gairebé sempre»), que es representen de color verd. Es pot veure com, en totes les situacions, es registren descensos importants en l'ús del català entre 2006 i 2022, tant si ens fixem en els usos predominants com en els usos (quasi) exclusius.

⁸ Per a una visió més aprofundida dels canvis en els usos lingüístics entre primària i secundària, vegeu Vila et al. (2018), que estudien els canvis en temps real d'una mostra d'estudiants a qui van enquestar quan feien 6è de primària, una altra vegada quan feien 1r d'ESO, i encara una tercera a 4t d'ESO.

Gràfic 3. Evolució de l'ús del català en diferents contextos dins de l'aula. Catalunya, 4t d'ESO, 2006-2021

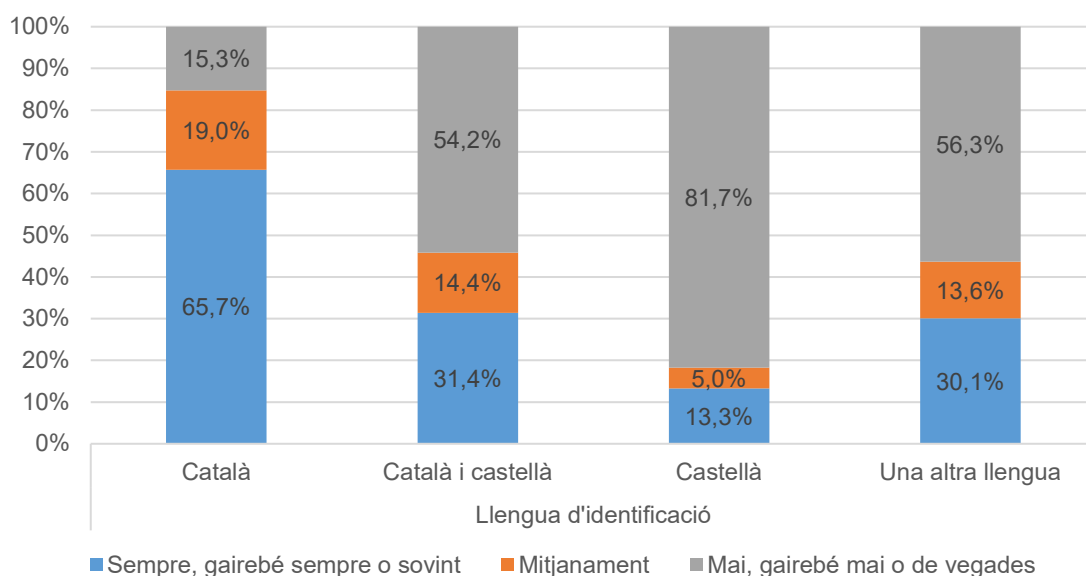


El Gràfic 3 apunta a un panorama de pèrdua de centralitat del català en els usos lingüístics a 4t d'ESO, que és significatiu i preocupant no per ell mateix, sinó perquè implica que l'escola va perdent capacitat d'exercir la tasca que té encomanada de reduir i compensar les desigualtats socials vinculades amb l'accés a la llengua catalana.

Pot ser oportú, per aprofundir en aquesta qüestió, adduir una última dada de l'enquesta sobre usos lingüístics de l'alumnat de 4t d'ESO el 2022. El Gràfic 4 representa l'ús del català de l'alumnat quan fa treball en grup dins de l'aula segons la seua llengua d'identificació —és a dir, la resposta a la pregunta «quina és la teua llengua?». Com es pot veure, l'ús del català en aquestes situacions només és predominant entre els estudiants que ja s'identifiquen com a catalanoparlants; en canvi, les opcions de resposta «sempre, gairebé sempre o sovint» en català són clarament minoritàries per a la resta de grups, especialment entre els que s'identifiquen principalment com a castellanoparlants i, en menor mesura, entre els que s'identifiquen amb llengües diferents del català i el castellà o els que s'identifiquen tant amb el català com amb el castellà. La dada és rellevant perquè mostra com els perfils que depenen més de les aules com a espais per desenvolupar un domini suficient de la llengua catalana són, precisament, els que la practiquen menys fins i tot en aquests espais *a priori* facilitadors⁹.

⁹ Cal dir que la variable llengua inicial —la primera llengua parlada a casa quan els i les alumnes eren petits— hauria permès fer una avaluació més acurada de la relació entre usos lingüístics escolars i reproducció (o no) de desigualtats lingüístiques a causa de l'origen. En efecte, la llengua d'identificació és un indicador només indirecte de l'origen lingüístic, ja que està influïda per les pràctiques i actituds lingüístiques presents i és, en aquest sentit, una variable oberta als canvis, a diferència de la llengua inicial, que es manté estable en el temps (vegeu, per a una discussió, Sorolla i Flors-Mas 2020). Malauradament, l'informe del CSASE (2023a) no proporciona encreuaments entre llengua inicial i usos lingüístics.

Gràfic 4. Ús del català de l'alumnat quan fa treball en grup a l'aula segons llengua d'identificació. Catalunya, 4t d'ESO, 2022.



4. Factors condicionants de la pèrdua de centralitat del català

Els canvis detectats i la pèrdua de centralitat del català en els usos lingüístics escolars no és casual, sinó que reflecteix diferents tendències de canvi a les quals, lògicament, les institucions escolars no poden restar impermeables. Uns canvis que han estat en primer lloc demogràfics: d'ençà del canvi de mil·lenni, entre 2000 i 2022, a Catalunya s'ha incrementat d'1,4 milions el nombre de persones nascudes a l'estranger¹⁰, amb orígens geogràfics i lingüístics molt heterogenis¹¹, i això ha tingut una clara plasmació en el sistema educatiu. En aquest marc, l'alumnat de nacionalitat estrangera ha passat de 36.000 efectius el curs 2001-2002 a 200.000 el curs 2021/2022, l'últim amb dades disponibles, en què representaven un 14,4% del total. Tanmateix, els càlculs que tenen en compte no només la nacionalitat sinó els «antecedents migratoris recents» fan incrementar aquesta xifra: així, d'acord amb el càlcul de Bayona i Domingo (2018), el curs 2015-2016 un de cada quatre alumnes del sistema educatiu català tenia antecedents migratoris recents (26,2%), mentre que el percentatge d'alumnat estranger aquell mateix curs era del 12,7%.

Aquesta evolució demogràfica es vincula amb un aprofundiment de la minorització de la llengua catalana, que fa que cada vegada siga més improbable per a l'alumnat no catalanoparlant —i, en general, per a la població que no té el català com a primera llengua— de trobar espais i oportunitats de pràctica del català fora de l'aula. Això ha coincidit, també, amb una disminució del valor social de la llengua i una certa difuminació de la vinculació entre les trajectòries d'adopció de la llengua catalana i de mobilitat social i laboral ascendent, en un context d'encavalcament de crisis econòmiques, d'increment de la mobilitat i diversificació de la població nouvinguda, i de segmentació marcada del mercat laboral (Massaguer, 2023). Dit d'una altra manera, la metàfora que vincula el català amb l'«ascensor social», que havia apuntalat històricament el suport de les famílies a l'ensenyament en català i la motivació de l'alumnat no catalanoparlant per a l'aprenentatge de la llengua, és menys efectiva avui que no ho era en les etapes inicials d'implantació del model. Un últim aspecte a tenir en compte és la menor disponibilitat i visibilitat de productes culturals atractius en català, com a resultat dels canvis tecnològics i el desplaçament del consum audiovisual d'infants, adolescents i joves cap a les plataformes audiovisuals i les xarxes socials, espais en què l'oferta de continguts en català és residual (Massaguer, Flors-Mas i Vila, 2021).

No són, però, només les transformacions socials i sociolingüístiques les que han contribuït a aquesta pèrdua de centralitat del català. Hi ha, també, factors escolars, començant per un cert relaxament dels diferents agents educatius respecte de la necessitat de consolidar els centres educatius com a espais d'ús normal del català, d'acord amb el que estableixen l'Estatut, la Llei 1/1998, de política lingüística i la LEC (Vila, 2020)¹². A més, en les últimes dècades s'ha anat consolidant un canvi des del que Vila et al. (2019) anomenen models *verticals* de gestió de les aules i del procés d'aprenentatge cap a models més *horitzontals*, en què el docent perd centralitat i control sobre els usos lingüístics a favor del treball cooperatiu i la interacció entre iguals a les aules. Uns contextos d'interacció que, com hem vist en els gràfics, estan molt més influïts per les tendències minoritzadores que afecten el conjunt de la societat, i tot plegat sense gaire reflexió sobre l'impacte que té aquest canvi sobre l'exposició i les possibilitats d'ús efectiu de la llengua minoritzada¹³. Sense perdre de vista, per a acabar, que el model de conjunció lingüística està sotmès a un notable estrès per la constant conflictivització que se'n fa des d'instàncies polítiques, mediàtiques i judicials, que persegueix no només reduir la presència teòrica de la llengua catalana amb les sentències del TSJC sobre el 25% (Nieva-Fenoll, 2021), sinó també problematitzar qualsevol mena d'intervenció sobre els usos lingüístics dels diferents actors educatius.

5. Conclusions

La revisió sumària de les tendències d'ús del català en contextos escolars a Catalunya que s'ha assajat en aquest capítol descriu un panorama plurilingüe en què el català va perdent terreny en tant que «centre de gravetat» del sistema. L'objectiu del capítol —i de la jornada que va suscitar la reflexió que s'hi recull— no és, però, simplement diagnosticar problemes: es tracta, també, de suggerir línies d'acció «per combatre el pessimisme». Revertir les tendències observades requereix, en aquest sentit, replantejar les estratègies i els suports disponibles per fomentar l'ús de la llengua catalana —i de l'occità aranès a la Vall d'Aran— dins del sistema educatiu. Unes estratègies que s'han de centrar, en primer lloc, en enfortir l'ús del català entre docents i altres referents adults al centre, una condició *necessària* perquè el català recuperi la centralitat dels usos lingüístics escolars, però *insuficient* per ella mateixa: si bé hem vist que l'ús normal del català per part dels docents crea situacions que interpel·len l'alumnat a emprar-lo, sabem que els usos amb els docents representen només una part dels usos lingüístics escolars, i tot fa pensar que deuen estar perdent pes específic a favor de les situacions d'interacció i aprenentatge entre iguals. Cal també, per això, (re)pensar els suports didàctics necessaris per fomentar l'ús del català entre l'alumnat, tant quan interactua amb el docent com especialment quan ho fa amb els seus iguals, perquè només en la mesura en què hi haja pràctica lingüística hi haurà també aprenentatge efectiu de la llengua. Aquest últim punt és particularment important si es pretén que el model d'escola catalana continuï sent permeable a les tendències d'innovació educativa sense renunciar al seu deure de generalitzar l'accés a la llengua catalana —tot garantint, també, el coneixement del castellà i l'aprenentatge d'una llengua estrangera¹⁴.

¹⁰ Vegeu <https://www.idescat.cat/pub/?id=pmh&n=674> (última consulta: 17/02/2024).

¹¹ Les dades de l'Enquesta d'usos lingüístics de la població (EULP) de 2018 indiquen que a Catalunya la població nascuda a l'estranger es divideix aproximadament en dues meitats entre castellanoparlants inicials d'origen llatinoamericà i al·loglots, és a dir, persones que tenen com a llengua inicial llengües diferents del català i el castellà, entre les quals destaquen l'àrab, el romanès, el francès, l'amazic o el rus. Vegeu Flors-Mas i Vila (2019b) per a una anàlisi més aprofundida.

¹² Per a una visió des de la perspectiva del professorat, vegeu Bretxa, Comajoan-Colomé i Vila (2017).

¹³ Una novetat que alleuja la falta de reflexió sobre aquestes qüestions en el nostre context és Pascual (2023), que aborda la qüestió del desplegament de metodologies de tractament integrat de llengua i continguts en contextos de minorització lingüística.

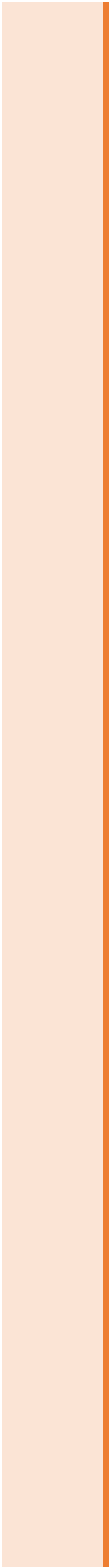
¹⁴ Els lectors interessats en aquest tipus d'iniciatives poden recórrer al recurs electrònic *Nodes d'usos lingüístics* impulsat pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, on hi trobaran materials de reflexió i

Molt sovint es delega en l'escola la responsabilitat de fer front a tot tipus de problemàtiques i desigualtats socials, i el camp lingüístic no representa una excepció a aquesta norma. Aquestes demandes tenen sempre un punt d'irrealitat i són en bona mesura injustes, perquè és evident que l'escola tota sola no pot revertir les tendències de minorització del català, que tenen unes arrels estructurals profundes en el model socioeconòmic i en la realitat demogràfica del país. És igual d'evident, però, que l'escola pot fer més per mantenir i actualitzar el seu paper com a eina de transformació social en el sentit de compensar les desigualtats d'accés a la llengua catalana dels diferents perfils de l'alumnat, després d'uns anys en què, com afirma F. Xavier Vila, «sigui per cansament, per impotència, pel convenciment que ja està tot resolt o per la recança d'abordar un tema potencialment conflictiu, sembla com si la desconexió respecte del català d'importants sectors de l'alumnat no fos un tema rellevant per a l'escola» (2020: 2). I hi ha bones raons per fer-ho. D'una banda, perquè generalitzar l'accés a la llengua catalana és necessari si es volen crear unes condicions equitatives d'accés a les múltiples oportunitats laborals i formatives per a les quals el coneixement i l'ús del català és un requisit, i si es pretén que tothom pugui participar i ser escoltat com un igual en l'esfera pública. De l'altra, perquè la bilingüïtzació efectiva en català i castellà de la població escolar és imprescindible si es vol crear un marc de convivència igualitari i amb reciprocitat de drets i deures lingüístics per a tota la població. Seguint la formulació de Sergi Morales-Gálvez (2020), es tracta d'assolir un marc en què tothom és capaç de fer servir les dues llengües oficials en condicions d'igualtat perquè no hi ha una part monolingüe de la població que pot imposar sistemàticament les seues preferències lingüístiques a la resta. En l'assoliment d'aquests objectius, que la societat catalana ha manifestat de manera reiterada que considera valuosos, l'escola no pot estar sola, però és insubstituïble.

Referències bibliogràfiques

- Bayona, J., i Domingo, A. (2018). [El fracàs escolar dels descendents de la immigració a Catalunya: Més que una assignatura pendent](#). *Perspectives Demogràfiques*, 11, 1-4.
- Bretxa, V., Comajoan-Colomé, L., i Vila, F. X. (2017). *Les veus del professorat. L'ensenyament i la gestió de les llengües a secundària*. Barcelona: Horsori.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2021). [Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de quart d'ESO a Catalunya 2006-2013-2021](#). Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.
- (2023a). [Estudi sociolingüístic de l'alumnat de quart d'ESO a Catalunya 2022](#). Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.
- (2023b). [Estudi sociolingüístic de l'alumnat de sisè d'educació primària a Catalunya 2022](#). Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.
- Flors-Mas, A. (2024). [L'escola ha de reproduir els usos lingüístics de la societat o els ha de compensar?](#) *Nodes d'usos lingüístics* [recurs electrònic], 1-4. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.
- Flors-Mas, A., i Vila, F. X. (2019a). [¿Ahogados en una confusión?](#) *Politikon*, 4 d'abril de 2019.
- (2019b). [Si em dius d'on vens, et podré dir com parles? \(3. Nats a l'estranger\)](#). *Apunts de sociolingüística i política lingüística* 13, 1-10.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Massaguer, M. (2023). [No-catalanoparlants a Catalunya: Identitats socials, desigualtats i llengua catalana](#). *RLD blog*, 22 de juny de 2023.
- Massaguer, M., Flors-Mas, A., i Vila, F. X. (2021). [Català, youtubers i instagramers: Un punt de partida per promoure l'ús de la llengua](#). Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, Direcció General de Política Lingüística.

- Milian, A. (1984). [De la separació a la conjunció lingüística a l'ensenyament: El títol II de la Llei 7/1983, de 18 d'abril](#). *Revista de Llengua i Dret* 3, 33-41.
- Morales-Gálvez, S. (2020). [Contra el privilegi monolingüe, convivència multilingüe](#). *Ara*, 9 de desembre de 2020.
- Nieva-Fenoll, J. (2021). [Per què un 25% de classes en castellà?](#) *RLD blog*, 9 de desembre de 2021.
- Pascual, V. (2023). *Tractament Integrat de Llengües i Continguts (TILC) en un context de minorització lingüística. De la teoria a la pràctica*. Barcelona: Octaedro.
- Riera, E., i Sendra, M. (2022). *Immersion lingüística: Una immersió ràpida*. Barcelona: Tibidabo Edicions.
- Sorolla, N., i Flors-Mas, A. (2020). [L'ús del català entre els millennials de Catalunya: El pes diluït de l'origen lingüístic](#). *Revista de Llengua i Dret* 73, 50-68.
- Strubell, M., Andreu, Ll., i; Sintès, E. (2011). *Resultats del model lingüístic escolar de Catalunya. L'evidència empírica*. Barcelona: UOC.
- Vila (dir.), F. X., Artigal, J. M., Boix-Fuster, E., Comajoan-Colomé, Ll., Flors-Mas, A., Jovanovich, D., Mas Craviotto, X., i Sendra, M. (2019). *Disseny i pilotatge del projecte de recerca: «L'impacte dels usos lingüístics en entorns escolars sobre la competència lingüística oral de l'alumnat en català, castellà i llengües estrangeres»* [Informe de recerca no publicat]. Barcelona: Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya.
- Vila, F. X. (2020). [La manca d'ús del català com a repte escolar](#). *Tenim la paraula* [recurs electrònic], 1-6. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.
- Vila, F. X., Ubalde, J., Bretxa, V., i Comajoan-Colomé, Ll. (2018). [El salt a secundària: Realment disminueix, l'ús del català?](#) *Apunts de sociolingüística i política lingüística* 1, 1-4.



Taula de biblioteques



La petita Alexandria: descobrir, aprendre i compartir

16 i 17 de
febrer de
2024
BARCELONA

Raquel Segura Domènech

Contextualització / participants.

La biblioteca Josep Janés es troba al barri de Collblanc de L'Hospitalet de Llobregat i forma part de la xarxa de BibliotequesLH. Fem xarxa amb gairebé tots els centres educatius del barri. El 2023 vam fer 123 visites escolars amb 1753 alumnes de 14 centres educatius diferents.

El projecte de "La petita Alexandria" es desenvolupa a les visites escolars des d'15 fins a 6è de primària. El participants són els/les alumnes de les visites i els/les mestres.

Objectius d'aprenentatge.

- Donar a conèixer a les escoles la biblioteca, els seus serveis i les activitats.
- Crear i reforçar els hàbits de lectura dels infants.
- Incidir en el coneixement de la biblioteca com a recurs públic.
- Donar a conèixer un recurs que els pot ajudar a compartir coneixements.

Metodologia.

Una visita escolar consta de diferents parts. Comencem la visita fent una presentació de l'edifici, els serveis i els espais. Seguim amb l'explicació de la història de la biblioteca d'Alexandria i els fets més destacables i ho fem per mitjà d'un "rotlle" que anem desplegant. Tot seguit els hi fem entrega de la petita Alexandria i expliquem el seu funcionament. Continuem amb una estona de lectura i finalitzem amb la lectura en veu alta d'un conte.

Resultats

Un cop finalitzi el curs, s'animarà a les escoles participants que ens portin les seves llibretes per tal de fer una mostra a la biblioteca.

Més informació



Xarxa de Biblioteques Municipals



Biblioteques de L'H
Josep Janés



Institut de Desenvolupament
Professional



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació



Copa Pàmies : una gamificació per promocionar el préstec a la biblioteca escolar

16 i 17 de febrer
de 2024
BARCELONA

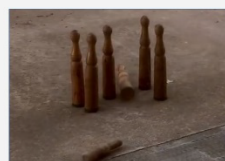
Carlos Ortiz

Contextualització / participants

La Copa Pàmies s'inspira en la «Copa de las casas» de l'univers Harry Potter. Ha estat iniciada aquest any amb l'alumnat de 1r d'ESO, cercant com a objectiu principal el de remuntar les dades de préstec de la biblioteca escolar, que van caure de forma molt accentuada després de la pandèmia.

Objectius d'aprenentatge

- Fomentar la lectura
- Competència informacional
- Ús autònom de la biblioteca



Metodologia

Gamificació. És una competició entre els quatre grups de primer d'ESO, però col·laborativa a nivell de grup.

Cada vegada que un alumne del grup agafa un llibre en préstec el grup suma un punt. Si el llibre es retorna més enllà de la data de venciment del préstec, es resta un punt. També si la biblioteca ha de reclamar el retorn d'un llibre.

Resultats

Pocs dies després de les vacances de nadal, ja hem superat el número de préstecs que van realitzar els grups de 1r d'ESO durant tot el curs passat.

L'alumnat ha començat a utilitzar el catàleg de la biblioteca de forma freqüent.

Referències bibliogràfiques i més informació

Per dinamitzar l'activitat ens hem basat en el #readingforpleasure Newsletter de Lucas Maxwell, (<https://twitter.com/lucasjmaxwell/status/1725628081241481376>) tot i que canviant el joc de bitlles americà pel tradicional català. També inspirant-nos en aquesta activitat, hem fet una en que els alumnes han d'endevinar el títol dels llibres i encistellar-lo per acumular punts.

Més informació al nostre [blog](https://biblioitepa.blogspot.com). <https://biblioitepa.blogspot.com>

Institut Teresa Pàmies



Olga Cercós

Contextualització / participants

Infants de 3r a 6è de Primària.

- Al districte Sants-Montjuïc de Barcelona, usuaris de les biblioteques Vapor Vell, Candel i Francesc Boix.
- Al Baix Empordà: biblioteca Lluís Barceló i Bou (Grup Lèxit), biblioteca Mercè Rodoreda (casal Casa Lila) i escola Doctor Arruga (en horari lectiu).

Objectius d'aprenentatge

Poder participar d'una activitat entorn un llibre, sense tenir l'obligació d'haver-lo llegit.

Metodologia

S'ofereix una activitat prèvia a la lectura, es donen les eines per comprendre els conceptes bàsics del llibre mitjançant activitats que parteixen de la realitat personal dels joves (què té a veure aquell llibre amb ells i de què els pot servir llegir llibres).

Sovint se segueixen les activitats proposades pel grup de treball Desenvolupament Personal i Social de Rosa Sensat (blog: "El punt de lectura").

De vegades s'emporten a casa un llibre de segona mà (adquirir a l'espai de recuperació de llibres Papyrus Celrà), per formar la seva pròpia biblioteca. Poden triar el llibre o és el llibre sobre el qual s'ha centrat la sessió.

Resultats

Increment de la curiositat per saber "què farem avui?".

Interès per tenir una biblioteca pròpia.

Demanda de gèneres literaris.

Els participants clarament no-lectors acaben trobant l'espai, el moment i la lectura que els atrau.

Referències bibliogràfiques i més informació

Bloc: <http://elpuntdelectura.blogspot.com>
olgacercos@gmail.com



Agraïments

Ens agradaria expressar el nostre agraïment a totes les persones que han contribuït a l'èxit de la Primera Jornada *Parlar, escriure i llegir. Experiències per combatre el pessimisme* sobre llengua per a docents de primària i secundària. Sense el seu suport, col·laboració i dedicació, no hauria estat possible.

En primer lloc, volem agrair als nostres ponents i conferenciants per compartir els seus coneixements i experiències. Les seves intervencions han unit la recerca educativa i les experiències a peu d'aula.

No volem oblidar-nos dels equips i les persones que ens van ajudar amb la difusió (Departament d'Educació, Consorci d'Educació, Serveis Educatius i equip ELIC del Consorci d'Educació de Barcelona). També adreçem els nostre agraïment al Centre de Recursos Pedagògics d'Horta - Guinardó i el Centre de Recursos Pedagògics de Sant Martí que ens van ajudar a aconseguir un equip d'àudio adequat per poder portar a terme la jornada. Donem les gràcies a l'IE Eixample per deixar-nos les seves instal·lacions i donar la benvinguda als participants.

Agraïm els textos elaborats per la Dra. Núria Castells i la Dra. Montserrat Castelló d'aquesta publicació que han escrit aquests dos textos introductoris per poder oferir-vos un document més complet.

Finalment agraïm al Departament d'Educació, al Sr. Jesús Moral (Subdirector General d'Innovació i Formació) i a la Sra. Rita Ossó (Subdirectora General d'Ordenació Curricular) el seu suport amb la coorganització i la presentació de l'acte.