

# APRENDRE LLENGUA

## **Estratègies coordinades per als continguts comuns**

De forma reiterada es planteja entre el professorat la necessitat de provar alternatives pedagògiques i organitzatives que puguin contribuir a millorar el resultat acadèmic de les sessions de classe. Aquest resultat, que no sempre respon al grau de funcionalitat o d'eficàcia que s'espera dels aprenentatges, i sobre el qual intervenen factors molt diversos, es mesura de forma diferent segons qui en fa l'anàlisi, segons el context i sobretot segons els objectius i les expectatives inicials. En qualsevol cas, però, es coincideix en la necessitat de millorar aspectes organitzatius en general i de coordinar de forma unívoca iniciatives i estratègies.

El desenvolupament de les diferents àrees curriculars es veu afectat per circumstàncies que no són absolutament noves, però que segurament s'han incrementat en molts de casos: grups molt heterogenis i que s'han de tractar posant esment a aquesta diversitat; una mobilitat creixent d'alumnat que transporta hàbits de treball determinats i conviccions acadèmiques sobre com i què s'ha d'aprendre; la incorporació de les tecnologies de la informació i de la comunicació al món quotidià que vessen una allau de dades de forma ràpida i acaben de perfilar un alumnat avesat a un món modern, competitiu i mutable; la demanda de resultats immediats als esforços que es fan; la funcionalitat dels aprenentatges que es reclama no sempre de forma explícita, i d'altres factors de caràcter social i cultural que ningú vol menysvalorar.

Entre els diferents aprenentatges, n'hi ha alguns d'especialment lents, progressius, continuats, visibles a llarg termini, difícils de valorar de forma fragmentada, que es duen a terme de forma individual i poc controlada, que no corresponen de manera exclusiva a una àrea, que afecten la resta d'aprenentatges... Són els aprenentatges lingüístics, no vinculats directament a l'aprenentatge de la gramàtica com a disciplina, sinó al llenguatge, a la comunicació, a la pragmàtica. En definitiva, i en termes simples, els que afecten la capacitat d'entendre i de produir missatges. És a dir, aquells aprenentatges que tenen a veure amb el desenvolupament de les capacitats cognitives que permetran i facilitaran interpretar, deduir, seleccionar, vincular, retenir, estructurar i aplicar la informació que cap en molts dels discursos llargs i complexos o breus i precisos amb què es toparan en la vida acadèmica, social i laboral.

Entre les iniciatives que es posen en marxa per arribar a acords entre el professorat que comparteix centre, o àrea, o nivell, i segurament motivat pels resultats a vegades poc satisfactoris que s'obtenen, s'ha de fer referència al tema moltes vegades comentat sobre la planificació coordinada de l'ensenyament de la llengua catalana i de la castellana, i de les altres llengües curriculars de l'ensenyament obligatori. Una tasca que en primer lloc correspon al professorat de llengua però que incideix en l'aprenentatge de totes les àrees.

## **L'ensenyament de llengua**

Hi ha qüestions referides al català i al castellà que s'han de tractar conjuntament. Són aspectes importants, que s'han de planificar coordinadament des d'aquestes àrees, que estan molt vinculats amb els plantejaments didàctics que orienten l'ensenyament de les llengües i que tenen una gran repercussió en l'organització i en l'eficàcia d'aquests ensenyaments.

Sobre aquests aspectes no sempre és fàcil arribar a acords. En part perquè s'han configurat concepcions diferents entorn de les llengües i s'ha generat de forma poques vegades explícita tota una cultura i una forma d'ensenyar. Aquests acords, a més, tenen a veure amb la concepció que es té o que s'aplica del paper de l'alumnat a la classe, de la participació i del rol del professorat, del que es considera que és imprescindible aprendre i de la forma de fer-ho, i de les maneres de valorar-ho i de manifestar aquesta valoració. Estan vinculades al que s'entén per saber llengua de forma general i en un moment determinat de l'escolarització. Aquestes i algunes altres són qüestions més o manco bones d'esmentar (el [gràfic 2](#) en pot ser un resum), però complicades si s'han de matisar i s'han de traduir en actuacions concretes d'aula.

Pel que fa a l'aprenentatge de llengües, els aprenents han de ser conscients d'allò que han de poder fer en acabar una fase, del que els convé aprendre, i de les passes necessàries per arribar-hi. A part del domini que tenen en una, dues o més llengües en començar un curs, per posar un cas, han de reconèixer necessitats de millora en aspectes determinats de cada una d'aquestes (els registres, tenir una fluïdesa, una espontaneïtat i una correcció suficients per poder adaptar-se a situacions diferents, a nivell oral o escrit, poder escriure textos corrents —fax, correu electrònic, etc.— a més d'altres objectius bàsicament acadèmics).

Una qüestió rellevant del tractament de les llengües a l'escola és el desenvolupament de les capacitats cognitives més complexes: s'ensenya a interpretar, a relacionar, a anticipar, a reflexionar i a generalitzar, i també a exposar, a explicar i a convèncer. Aquestes capacitats

cognitives incideixen en els textos orals o escrits que fan els aprenents, més formals o menys, més elaborats o mig improvisats. Així, per dir-ho en poques paraules, es desenvolupa la competència per produir discursos organitzats i coherents.

L'esquema dels textos que elaboren està vinculat a la capacitat que han desenvolupat que els permet estructurar el que pensen i el que diuen o escriuen de forma organitzada, coherent i entenedora, d'acord amb unes pautes d'ús més o menys explicitades o més o menys conegudes. Per a això s'hauran d'haver treballat de forma coordinada els elements de cohesió, la intenció comunicativa, la riquesa i les estratègies expressives, entre molts altres aspectes del discurs. El desenvolupament de les competències, el que l'alumne pot fer amb la llengua, i amb totes les llengües que coneix i que va coneixent, són els aprenentatges veritablement transferibles, uns aprenentatges comuns i compartits entre les diferents llengües.

### **El currículum explícit**

Els objectius del currículum de les àrees de llengua catalana i literatura i de llengua castellana i literatura d'educació primària i de secundària responen a la intenció que els alumnes assoleixin un domini semblant d'aquestes dues llengües. Són uns objectius definits sobre pressupòsits constructivistes i lligats a la funció comunicativa del llenguatge i als plantejaments didàctics que predominen actualment. La prioritització i l'ordenació d'aquests objectius parteix d'una mateixa seqüenciació, d'uns plantejaments didàctics comuns i del fet que són dues llengües properes.

Aquesta analogia és evident si es comparen els blocs de continguts i els criteris d'avaluació que es descriuen en el currículum d'educació primària en relació al d'educació secundària, en cada una de les llengües del currículum.

Això no obstant, aquests mateixos objectius i els apartats referits als continguts, als criteris d'avaluació i a les propostes metodològiques, definits en els llibres blaus de les anomenades *capses vermelles* per a cada una de les llengües curriculars, no són tan similars entre català i castellà, ni presenten propostes complementàries en una llengua en relació amb les altres. És a dir, la coordinació entre una etapa i una altra no es repeteix entre dues llengües ni en la mateixa etapa ni en etapes diferents. Per això mateix aquests materials no han induït, en conjunt, a la coordinació, ni s'han definit de forma complementària. Més aviat sense contradiccions, únicament juxtaposats.

Aquest plantejament ha contribuït a perfilar una forma de fer paral·lela entre una llengua i una altra. Però no necessàriament compartida, ni coordinada. En els plantejaments bàsics, generals, normalment es manifesta acord; les dificultats per coordinar-se s'incrementen en la pràctica docent que es defineix amb pautes molt concretes (com es valoren els coneixements previs i com incideixen en la planificació?, quina noció suposam que tenen els aprenents sota el terme “paràgraf” i com ho avaluam, si és realment important?, com es revisa una prova oral?, etc.).

En aquest procés d'especificació, que es tradueix en tasques de classe, s'han d'intentar conjugar els objectius referits a l'adquisició de les competències amb els adreçats a aprendre a reflexionar sobre la llengua. I entre els que proposen la reflexió metalingüística, els que desenvolupen actituds i els que pretenen la creació d'hàbits lingüístics (cercar en el diccionari, fomentar la lectura, etc.), hi ballen els continguts específics de cada una de les llengües que freqüentment es presenten de forma independent i autònoma. Amb tot això, esdevenen qüestions claus preguntes sobre com vincular i fer complementari els treball d'ús de la llengua amb la reflexió lingüística i com facilitar que els aprenentatges bàsics siguin efectivament transferibles entre català i castellà, i entre les altres llengües.

Aquest currículum explícit, oficial, es complementa amb un altre no sempre reconegut com a real ni legítim: el currículum implícit, poques vegades definit i tengut en compte, però decisiu en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Aquest currículum subjacent, que configura expectatives d'ensenyants i d'aprenents, que perfila criteris relacionats amb la forma d'ensenyar i d'aprendre, amb les valoracions del que es fa a l'aula, amb les conviccions que poden fer que unes activitats tinguin èxit o no en tinguin gens, amb la motivació o desmotivació, amb l'actitud, amb la disponibilitat... condiona la planificació de les àrees de llengua segurament tant com el currículum mateix comentat en aquest apartat. Per això és convenient el debat sobre actuacions senzilles, sobre les qual es pot bastir una programació compartida. En un context tan inestable, les actuacions coordinades poden incidir considerablement a refermar consideracions, propostes, innovacions, i a compartir-ne.

Alguns continguts s'han de desenvolupar de forma especialment compartida i coordinada. D'altres, específics de cada llengua, s'han d'afegir a les capacitats cognitives comunes que s'han de desenvolupar. Aquests continguts compartits han de ser alhora complementaris en les àrees de llengua que tenen per objectiu que els alumnes n'hagin assolit una competència comunicativa en acabar l'ensenyament obligatori. Els currículums, amb

reformes previstes en diferent sentit a nivell autonòmic i estatal, poden facilitar, destorbar o ser gairebé indiferents per als ensenyants en haver de concretar les actuacions que duren a terme a l'aula. Els aspectes decisius es troben condicionats per la intenció dels ensenyants, pel fet de reconèixer que és convenient planificar de forma coordinada, per l'actualització i la reflexió didàctica, i pels plantejaments metodològics predominants al llarg de les etapes i que afecten les àrees de llengua i el tractament de les llengües des de les diferents àrees.

### **Els continguts de llengua: complementaris i compartits**

L'organització dels continguts que es presenta a les *capses vermelles*, que recullen els annexos dels reials decrets 1344/1991 i 1345/1991 (BOE núm. 220, de 13-09-1991) pel qual s'estableix el currículum de l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria respectivament, no respon a un mateix esquema per a català i per a castellà, però en els dos casos es fa incidència en els mateixos àmbits essencials: la llengua oral, la llengua escrita i la reflexió gramatical.

En ocasions repetides s'ha fet referència a "estructures lingüístiques comunes" entre català i castellà; és a dir, conceptes lingüístics l'estudi dels quals és comú a les dues llengües. De manera freqüent s'ha considerat aquest àmbit com l'eix vertebrador de l'ensenyament de les llengües. Realment l'ensenyament de la llengua es pot organitzar al voltant d'aquestes estructures, que es vinculen fonamentalment amb els continguts conceptuals. Però segurament és més pertinent apropar-se a un enfocament que pretengui el desenvolupament de saber reflexionar, d'observar el funcionament de la llengua per fer-ne generalitzacions, per extreure'n normes de funcionament, per fer-ne aplicacions, per usar la llengua, etc.

Perquè en referir-se a les capacitats de reflexionar, d'observar, de generalitzar..., es fa referència al desenvolupament dels procediments, als aspectes més amplis i comuns del procés de desenvolupament de llenguatge. No es fa esment únicament a l'adquisició dels mecanismes necessaris per a una lectura o a la capacitat de saber generar, en fer un text escrit, frases amb un automatisme, una fluïdesa i una correcció considerable, sinó a una competència transferible i commutable entre les llengües, a aquelles competències sobre saber fer que vinculen les formes i l'organització de la llengua amb el bagatge cultural, semàntic i social del discurs.

Els continguts procedimentals han de constituir el centre de l'activitat d'aprenentatge en l'àrea de llengua. Aquests procediments es desenvolupen de forma compartida entre les diferents àrees de llengua i complementen els aprenentatges específics de cada una. Alhora, prenen part en el desenvolupament procedimental de les altres àrees. Aquesta mateixa interrelació fa que assolir aquests procediments no sols s'hagi de dur a terme des de l'àrea de llengua, sinó que s'han d'atendre des d'una perspectiva interdisciplinària.

En fer referència a diferents llengües com a objecte d'aprenentatge o de coneixement, s'ha de considerar una competència subjacent interdependent, compartida. Es desenvolupa a través de les actuacions que es realitzen en les diferents llengües, actuen de forma complementària i incideixen en el desenvolupament de les habilitats comunicatives ([gràfic 1](#)).

Les aportacions fetes des de la psicolingüística han accelerat el debat sobre l'ensenyament de llengües i han contribuït a incorporar factors que condicionen aquests aprenentatges entre els elements que s'han de tenir en compte en analitzar un procés d'aprenentatge de caràcter essencialment lingüístic. Alhora han ajudat a definir aquests aprenentatges comuns que fins fa poc es consideraven elements corresponents a compartiments desconnectats.

En qualsevol cas, s'han de tenir en compte els aspectes comuns i els diferenciats, s'han d'atendre les especificitats d'aquests continguts, i s'ha de tenir present que no es pot planificar l'ensenyament de cap de les dues llengües com si l'altra no fos també una llengua curricular, perquè hi ha molts d'aspectes que es comparteixen i es complementen ([gràfic 2](#)). I segurament és convenient insistir en la importància del desenvolupament dels continguts procedimentals, compartits i transferibles a les altres llengües que s'aprenen.

## **Una programació coordinada**

L'objectiu fonamental de la coordinació és facilitar el traspàs dels aprenentatges que no són específics d'una llengua a una altra i possibilitar situacions perquè aquests aprenentatges transferibles hi puguin ser utilitzats. Els pressupòsits del llenguatge integrat han conduït a pensar en una proposta coordinada entre les àrees de llengua per a l'educació primària i per a la secundària. S'ha vist la necessitat de compartir criteris per facilitar i generalitzar la coordinació català-castellà i sembla que es van trobant raons i punts d'anàlisi que poden ajudar a organitzar i a sistematitzar aquesta coordinació.

S'ha insistit en la necessitat d'organitzar de forma coordinada el desenvolupament de les habilitats lingüístiques, de les capacitats que possibiliten assolir un domini equiparable,

oral i escrit, de les llengües. A més de tractar aspectes com aquests, que hauran de ser organitzats entre el grup de professors del cicle i de l'etapa, cal prendre acords amb relació a altres aspectes no sempre fàcils de definir ([gràfic 3](#)), i consensuar aspectes que són essencials per compartir i prendre decisions en el procés de desenvolupament curricular (per exemple, què entenem per coneixements previs, per avaluació continuada, etc.).

El desenvolupament dels procediments s'ha de planificar coordinadament i de forma consensuada, cosa especialment costosa ja que es fa referència a la tasca de desenvolupar competències que poden presentar una certa dificultat per fer-ne el seguiment i per ser avaluades (per tant, és difícil afirmar com funciona millor una classe, o què s'ha d'aprendre abans, quina seqüenciació és més adequada en un cas determinat...). Alguns aprenentatges no donen resultats a curt termini; d'altres han de ser valorats globalment i de forma interdependent, exigeixen un treball continuat i una planificació mesurada del desenvolupament de les microhabilitats. Cal que aquest ensenyament no resulti divergent sinó complementari i alhora coincident, raó per la qual convé trobar estratègies comunes per al tractament de les llengües a partir de la manipulació de textos de diferents tipus, o bé mitjançant plantejaments didàctics propers i compartits ([gràfic 4](#)), o bé en l'elecció d'uns llibres de text que es complementin i que proposin un treball en la mateixa línia...

Una planificació coordinada és necessària per evitar repeticions, per seqüenciar de forma lògica els continguts i per aconseguir un ús més eficaç del temps escolar. S'ha de decidir també quin tractament s'ha de donar als continguts comuns, a les estructures lingüístiques comunes i, finalment, acordar des de quina llengua s'introdueixen. En darrer terme s'ha de planificar el treball dels continguts específics de cada llengua.

Per posar un exemple, elegir el mètode d'ensenyament és una de les decisions que s'han de prendre entre d'altres de desenvolupament curricular. L'elecció implícita de la metodologia, la concreció de les activitats i la selecció dels materials es fa normalment de forma conjunta en concretar el programa de cada llengua. Però s'ha d'estendre i sistematitzar entre llengües diferents per intentar millorar-ne els resultats. Aquesta iniciativa, però, no ha de sorgir per respondre a propostes externes, sinó a la convicció del grup de professors de la conveniència d'aquesta coordinació.

Hi ha altres aspectes que complementen aquests de caràcter curricular que és interessant que siguin compartits i tinguin en compte des d'una mateixa perspectiva entre els diferents ensenyants: amb quins instruments coneixem el nivell de coneixements d'un alumne en

començar el curs escolar i com això perfila la programació inicial, els hàbits de feina que es valoraran, com es fan explícites les necessitats comunicatives, les possibilitats de fer tasques eficients en grup, què és el que més valoren els alumnes, com estan avesats a aprendre, les expectatives dels diferents ensenyants, els recursos disponibles i els que es pensen utilitzar, etc. Aquests punts no s'inclouen en els gràfics (5 i 6) adjunts, però s'han d'anar incorporant a mesures que es comentin aspectes cada vegada més concrets. Els gràfics 2, 5 i 6 contenen una relació de propostes, de punts sobre els quals es pot acordar treballar en un període determinat de temps. Són aspectes referits a qüestions metodològiques, a la competència que han d'assolir els aprenents i als instruments per avaluar-ho, a l'aplicació de la programació feta, d'altres referits als continguts, al mètode de feina i la seva aplicació. Aquests quadres es poden utilitzar a l'inici del debat entre professorat que ha de revisar la seva programació conjuntament amb el de l'altra àrea de llengua. Són instruments que només poden servir com a exemple. Els seus ítems haurien de ser substituïts o incrementats amb aquells que realment provoquin entre el professorat un debat constructiu amb la idea de trobar resultats positius si es treballa sobretot a partir de criteris de complementarietat entre les distintes llengües i entre nivells.

## **Bibliografia**

BADIA, J.: "Coordinació català-castellà. Una experiència de formació". A: CANTERO, F.J.; MENDOZA, A.; ROMEA, C. (Ed.). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1997.

CAMPS, A.; RIOS, I.; CAMBRA, M. (Coord.). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó, 2000.

CASSANY, D. [et al.]. *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó, 1993.

CASTELLÀ, J. M. *De la frase al text. Teories d'ús lingüístic*. Barcelona: Empúries, 1992.

CUENCA, M. J. *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. València: Tàndem, 1992.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (s.d.). *Avaluació interna de centres*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1998.

GARCÍA, J.; TORRALBA, M.D. "El projecte lingüístic a l'ensenyament obligatori". A: *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, núm. 8, 1996.

GUILÀ, J.M.; SOLÀ, J. (Ed.). *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques*. Barcelona: Graó, 2000.



- LLADÓ, J.; LLOBERA, M. *Reflexions i propostes per al tractament de llengües en els centres d'ensenyament*. Palma: COFUC i Moll, 1999.
- MEC. *Lengua castellana y literatura. Educació primària*. Madrid: MEC, 1992a.
- MEC. *Llengua catalana i literatura. Educació primària*. Madrid: MEC, 1992b.
- MEC. *Lengua castellana y literatura. Educació secundària*. Madrid: MEC, 1992c.
- MEC. *Llengua catalana i literatura. Educació secundària*. Madrid: MEC, 1992d.
- NICOLÁS, M. “Sobre les possibilitats i els límits de la terminologia lingüística en l'ensenyament”. A: CUENCA, M.J. (Coord.). *Lingüística i ensenyament de llengües*. València: Universitat de València, 1994.
- PÉREZ, M. C. “La programación integrada del área de lengua”. A: CANTERO, F.J.; MENDOZA, A.; ROMEA, C. (Ed.). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1997.
- RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge Press, 1998.
- VIDAL, J.; LLADÓ, J. *Projecte lingüístic de centre*. Barcelona: Vicens Vives, 1997.
- WILLIAMS, M.; BURDEN, R.L. *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge Press, 1999.
- ZABALA, A. (Coord.). *Com treballar els continguts procedimentals a l'aula*. Barcelona: Graó, 1993.

## GRÀFIC 1

### ASPECTES QUE FORMEN PART DEL PROCÉS D'APRENTATGE LINGÜÍSTIC.

Lladó i Llobera (1999)

Amb relació a	
conceptes generals del llenguatge	<ul style="list-style-type: none"><li>• Visió semiòtica del discurs</li><li>- Elements no lingüístics</li><li>- Elements lingüístics i paralingüístics amb relació a l'organització de la llengua:<ul style="list-style-type: none"><li>- Gramàtica</li><li>- Retòrica</li><li>- Prosòdia</li></ul></li><li>- Altres conceptes de metalingüística</li></ul>
pràctica docent	<ul style="list-style-type: none"><li>• Interacció</li><li>• Paper del professor</li><li>• Estratègies d'aprenentatge</li><li>• Avaluació</li><li>• Aprenentatge en grup i cooperació</li><li>• Seqüenciació dels continguts</li><li>• Ordenació i tractament dels objectius</li><li>• Desenvolupament d'habilitats comunicatives</li></ul>
conceptes d'aprenentatge	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aprenentatge formal i informal</li><li>• Aprenentatge implícit:<ul style="list-style-type: none"><li>- Formulació d'hipòtesis i anticipació</li><li>- Interllengua (interferència, fossilització)</li></ul></li><li>• Aprenentatge explícit:<ul style="list-style-type: none"><li>- Actituds reflexives sobre la llengua</li><li>- Desenvolupament de coneixements pràctics i teòrics sobre la llengua</li></ul></li><li>- Desenvolupament de coneixements metalingüístics</li></ul>

## ASPECTES COMPLEMENTARIS I COMPARTITS AMB RELACIÓ

A:

<p><b>1. Criteris metodològics</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia compartida i compatible horitzontalment i verticalment</li> <li>• Consideració del que es considera <i>llengua</i> i <i>aprendre llengua</i> a l'ensenyament obligatori</li> <li>• Objectius efectivament importants i prioritaris</li> <li>• Rol del professorat i de l'alumnat</li> <li>• Tipus d'interacció predominant a les aules</li> <li>• Gramàtica explícita-implícita</li> <li>• Valoració i selecció d'activitats realment significatives</li> <li>• Organització de pràctiques i d'actituds cooperatives</li> <li>• Tractament contextualitzat dels continguts lingüístics</li> <li>• Consideració del caràcter transversal de la llengua</li> </ul>
<p><b>2. Desenvolupament de les habilitats productives i receptives</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criteris per treballar el procés de composició de textos, per cercar-ne idees importants i fer-ne esquemes, etc.</li> <li>• Elaboració conjunta d'informació per als alumnes sobre què faran a l'àrea de llengua durant un període de temps determinat i del que sabrà fer en acabar.</li> <li>• Desenvolupament de les capacitats que permeten dur a terme activitats lingüístiques com descriure, narrar, comentar, exposar, argumentar, etc., oralment i per escrit.</li> <li>• Capacitat d'escriure seguint les convencions d'articulació dels diferents tipus de textos (textos de caire escolar i acadèmic: dictats, redaccions, resums de lectures, presa de notes, etc.; textos d'abast social: fulletons, fragments de contes, instruccions d'ús, regles de jocs, articles periodístics, etc.)</li> <li>• Valoració del discurs oral estructurat, coherent, adequat.</li> <li>• Importància del procés d'elaboració del text escrit, o de la preparació d'una exposició oral (no només el producte final)</li> </ul>
<p><b>3. Desenvolupament habilitat interactiva</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversacions en registres distints i sobre temes no habituals per als alumnes</li> <li>• Debats sobre temes que possibiliten confrontar opinions, fer respectar els torns de paraula, les opinions dels altres, que calgui que siguin convincents, necessitat d'estructurar bé el discurs...</li> <li>• Recerca d'informació en llengües diverses fent ús de les tecnologies de la informació</li> <li>• Manteniment de correspondència real (o fictícia) en format carta o en formats propis de la comunicació digital (fax, correu electrònic)</li> </ul>
<p><b>4. Organització dels continguts</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organització dels continguts (procediments, conceptes, actituds; linealment, en espiral, en relació continuada)</li> <li>• Distribució de continguts (repetició mínima i en tot cas organitzada per fer-la compatible i productiva)</li> <li>• Acord amb relació a l'eix vertebrador i organitzatiu de l'aprenentatge (tipologies textuais —cada tipus de text possibilita treballar aspectes lingüístics concrets—, els gèneres, la gramàtica, el treball globalitzat i interdisciplinari sobre temes diversos, etc.)</li> </ul>
<p><b>5. Avaluació</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaluació en general (de l'aprenentatge individual, del procés global d'ensenyament, etc.)</li> <li>• Instruments utilitzats</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criteris (per valorar la cohesió, la fluïdesa, la correcció...)</li> <li>• Tècniques i marques per a la revisió de textos escrits (per exemple, un subratllat per indicar que la frase està mal construïda, etc.)</li> <li>• Qualificació (la valoració quantitativa corresponent i dependent de l'avaluació)</li> <li>• Moments bàsics de l'avaluació</li> <li>• Fórmules i criteris per als fulls informatius</li> </ul>
--	---

### Entorn a d'altres aspectes més concrets:

<b>a. Desenvolupament de l'habilitat de mediació</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resums orals o escrits, en una altra llengua, per a una persona que no era present en una classe, en un debat, en una activitat, etc.</li> <li>• Interpretació de textos escrits o escoltats en altres llengües</li> <li>• Interpretació de textos orals o escrits en altres varietats lingüístiques</li> <li>• Interpretació d'elements orals i escrits de discursos quan un altre receptor n'ignora el significat</li> <li>• Treball conjunt, en una llengua poc coneguda, amb textos informatius d'altres àrees curriculars</li> </ul>
<b>b. Ús de recursos didàctics</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecció dels materials de les diferents àrees de llengua amb criteris pedagògics similars (didàctica, terminologia, seqüenciació, propostes d'activitats, etc.)</li> <li>• Ús de la tecnologia i dels mitjans audiovisuals com a recursos didàctics: com a mínim cassetts (amb enregistraments fets, cintes verges per enregistrar intervencions dels alumnes); vídeo (per enregistrar situacions de comunicació, com a eina per avaluar la competència comunicativa); ordinador (processadors de textos, que faciliten la manipulació, el procés de composició...)</li> <li>• Ús de transparències per a retroprojector (que permeten elaborar esquemes, superposar gràfics, mapes conceptuals...)</li> <li>• Intercanvi i ús conjunt de material entre el professorat (guies didàctiques que amplïïn les propostes de pràctica docent, revistes especialitzades en didàctica de llengües, material audiovisual, per preparar activitats complementàries). Convé tenir en compte que hi ha diferències importants entre els materials didàctics predominants en el mercat en una llengua i en una altra (el nivell de recerca didàctica, el mercat editorial, els plantejaments oficials, entre altres factors, decideixen les incorporacions o no d'innovacions didàctiques als llibres de text i a les aules)</li> </ul>
<b>c. Nomenclatura metalingüística</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ús d'un metallenguatge comú per a les distintes àrees de llengua (català, castellà, llengües estrangeres, llengües clàssiques) i per als diferents nivells</li> <li>• Cal que els aprenents, si la terminologia usada no coincideix, tinguin consciència que es fa referència a un mateix concepte</li> <li>• Establir les correlacions clarificadores, si escau, entorn de la diversificació terminològica: conjuncions o connectors, segons que es consideri primordialment la llengua com a sistema o la llengua com a discurs. SN/SV, el text com a suma de frases; connectors, el text com a discurs</li> <li>• Anàlisi quantitativa i qualitativa de la terminologia utilitzada</li> <li>• Revisió dels termes utilitzats i de les nocions que vehiculen amb relació a les que manegen els aprenents</li> <li>• Ús de terminologia no només idònia per a experts, sinó interessant per als aprenents i per als aprenentatges que han de fer. Convé tenir en</li> </ul>

	<p>compte que una determinada terminologia remet a un coneixement determinat, a una forma d'aprendre, de conceptuar i que els diferents corrents (segons si l'èmfasi es posa en la paraula, l'oració, o el text) han fomentat l'ús de denominacions específiques per als mateixos conceptes (estructuralistes: abreviacions SN, SV; arribada del nocional-funcional: els primers conceptes relacionats amb la pragmàtica: actes de parla, discurs; etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Insistència en l'aprenentatge dels conceptes, del seu funcionament i de les vinculacions amb l'ús més que en els termes que els representen</li></ul>
--	--

### GRÀFIC 3

BADIA, J. (1997)

En quins d'aquests aspectes creus que és més necessària la coordinació entre català i castellà? Numera'ls per ordre de preferència:

	procediments	conceptes	actituds
• Llenguatge oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Comprensió lectora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Treball de lèxic	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Expressió escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Ortografia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Literatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Gramàtica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Llengua i societat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GRÀFIC 4

Lladó i Llobera (1999). Propostes per a una planificació coordinada de les àrees de català i de castellà, si el treball s'organitza a partir del tipus de text (Ex. descriptius i narratius):

<i>OPCIÓ</i>	<i>FASES</i>	<i>CATALÀ</i>	<i>CASTELLÀ</i>
A	1a	<b>Descriptius</b> (Aquest text es treballa des d'aquesta àrea)	<b>Narratius</b> (Aquest text es treballa des d'aquesta àrea)
B	1a	<b>Descriptius</b>	Treball simultani amb textos <b>descriptius</b>
	2a	Treball simultani amb textos <b>narratius</b>	<b>Narratius</b>
C	1a	<b>Descriptius</b> Treball d'aspectes bàsics	<b>Descriptius</b> Treball d'aspectes complementaris
	2a	<b>Narratius</b> Treball d'aspectes complementaris	<b>Narratius</b> Treball d'aspectes bàsics
D	1a	<b>Descriptius</b> Treball simultani d'aspectes bàsics i complementaris	<b>Descriptius</b> Treball simultani d'aspectes bàsics i complementaris
	2a	<b>Narratius</b> Treball simultani d'aspectes bàsics i complementaris	<b>Narratius</b> Treball simultani d'aspectes bàsics i complementaris

GRÀFIC 5

**Aspectes generals associats a una planificació coordinada:**

Valorau d'1 a 5 (gens-molt) els punts següents:	1	2	3	4	5
• Es tenen en compte, en fer la programació de llengua, els continguts treballats o programats en les altres llengües, per evitar-ne la repetició?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Es tenen en compte quins són els continguts específics i els diferents respecte a les altres llengües?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Amb relació als continguts que poden tenir un tractament similar en una llengua que en una altra, s'acorda en quina s'introdueixen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Es garanteix la competència comunicativa, d'acord amb el que es preveu al PC i al PL, en acabar l'etapa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Es compta amb els recursos adients per fer l'avaluació de la competència comunicativa assolida de forma prou fiable?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• La proposta metodològica predominant pateix d'un enfocament comunicatiu, funcional, constructivista...?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Es té en compte el desenvolupament dels mecanismes de lectura i d'escriptura en llengua catalana en concretar-los per a la llengua castellana?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• El treball a realitzar en llengua oral es programa de forma coordinada a fi que les actuacions tinguin realment un caràcter sumatiu, complementari i en la mateixa línia?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• S'adapta la programació prevista als resultats de l'avaluació inicial i es fa un treball de reforç a partir de les mancances detectades des d'una de les llengües o es distribueix de forma coordinada entre les diferents àrees lingüístiques del currículum?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Els continguts de conceptes comuns entre el català i el castellà es distribueixen de forma sistematitzada entre les dues llengües?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• L'elecció del llibres de text i del material bàsic de consulta es fa a partir de criteris didàctics consensuats, de forma que la línia bàsica de treball que proposen sigui paral·lela?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• L'ús de recursos didàctics determinats (audiovisuals, informàtics, etc.) es programa coordinadament?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• L'acollida dels alumnes d'incorporació tardana preveu afavorir l'adquisició d'una competència comunicativa de forma efectiva?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• S'actualitzen els coneixements didàctics en ensenyament de llengües i es coordina la seva aplicació a la pràctica docent diària?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## GRÀFIC 6

### Aspectes concrets, entre d'altres, que poden ser acordats:

Valorau d'1 a 5 (gens-molt) els punts següents:	1	2	3	4	5
• Es propicia la revisió i l'avaluació activa entre els alumnes en les activitats tant orals com escrites?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Es tenen en compte i es valoren a les àrees de llengua i a les altres no lingüístiques els diferents aspectes dels discursos que els aprenents produeixen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Es considera la correcció lingüística dels aprenents en situacions no acadèmiques i informals?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Les activitats productives en llengua oral o escrita s'emmarquen en un context comunicatiu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Es preparen de forma coordinada instruments d'avaluació i de revisió del que han après els alumnes en llengua oral?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Es revisa si els aprenents poden entendre els textos que utilitzen en altres àrees no lingüístiques com a font d'informació i de consulta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Es revisa si els aprenents són capaços d'expressar per escrit el que aprenen, de fer l'exposició d'un tema, etc.?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• S'ha preparat de forma coordinada i sumant esforços l'atenció a la diversitat?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>