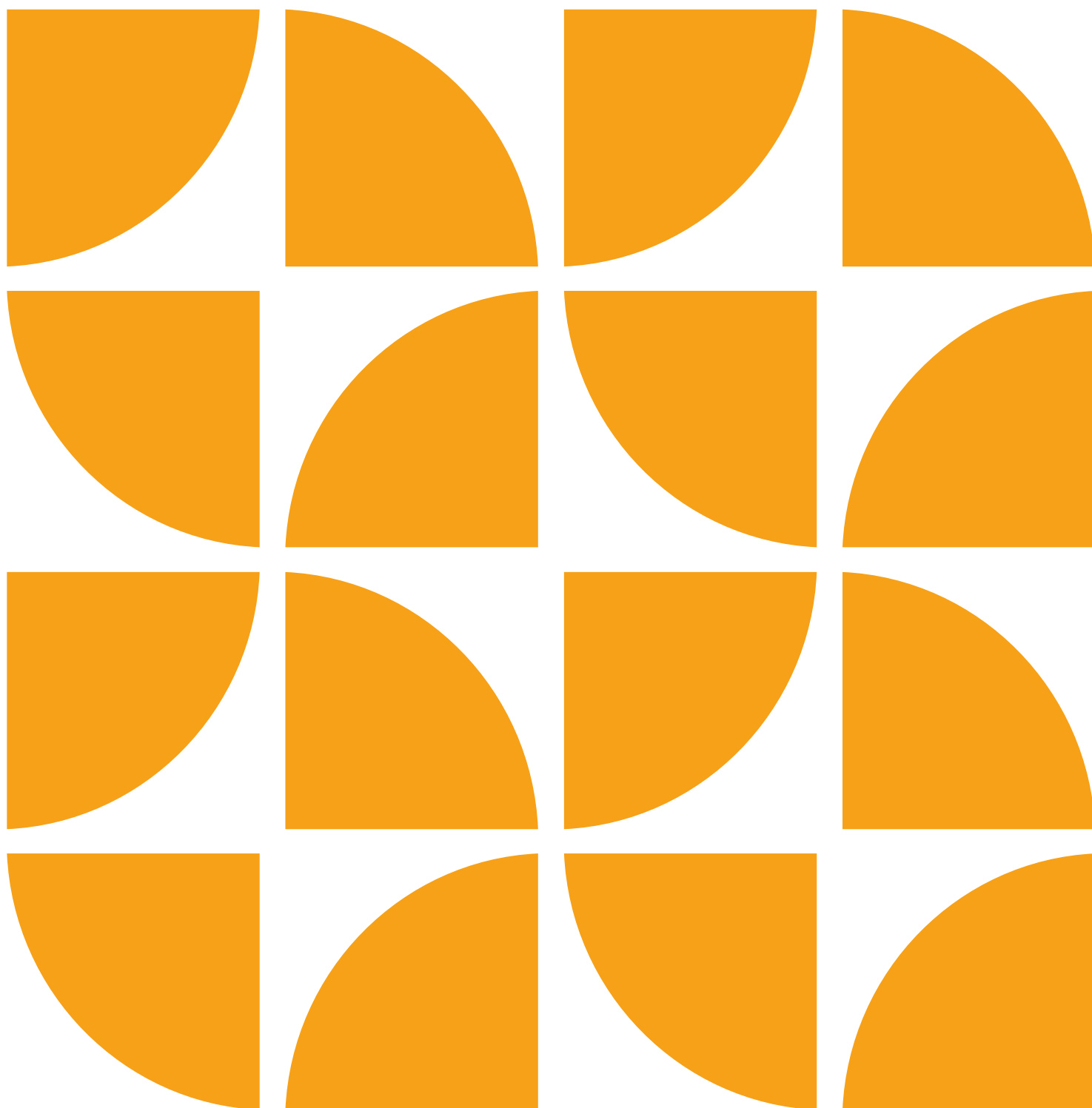


## Qüestions de llengua: oralitat, escriptura i sociolingüística



## Objectius

1. Conèixer les propietats i les característiques de les diferents tipologies textuais.
2. Conèixer les característiques i els mecanismes per a l'elaboració de textos orals i escrits.
3. Entendre la importància de la variació lingüística i els registres.
4. Saber què són els llenguatges d'especialitat.
5. Conèixer els recursos lexicogràfics i terminològics.
6. Percebre el llenguatge d'aula com a model de llengua.
7. Comprendre la influència de les relacions llengua-societat en els usos i les implicacions que això té en l'aprenentatge de llengües.
8. Familiaritzar-se amb els conceptes bàsics de la sociolingüística.

## Índex

|                                                               |           |
|---------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Objectius</b>                                              | <b>2</b>  |
| <b>1. Introducció</b>                                         | <b>4</b>  |
| <b>2. L'expressió oral i escrita</b>                          | <b>4</b>  |
| 2.1 L'ensenyament comunicatiu i textual                       | 4         |
| 2.2 L'expressió escrita                                       | 5         |
| 2.2.1 Preescriptura                                           | 6         |
| 2.2.2 Redacció                                                | 7         |
| 2.2.3 L'estil                                                 | 7         |
| 2.2.4 La revisió                                              | 7         |
| 2.2.5 Estructures i tipus de textos escrits                   | 9         |
| 2.3 L'expressió oral                                          | 11        |
| 2.3.1 Tipus de textos orals. Tècniques i disseny d'activitats | 12        |
| 2.3.2 La correcció                                            | 13        |
| 2.3.3 Pronúncies col·loquials i pronúncies estàndard          | 13        |
| <b>3. La variació lingüística</b>                             | <b>14</b> |
| 3.1 La variació diacrònica o cronològica                      | 14        |
| 3.2 La variació diatòpica o geogràfica                        | 14        |

|                                                         |           |
|---------------------------------------------------------|-----------|
| 3.3 La variació diastràtica                             | 15        |
| 3.4 La variació diafàsica                               | 15        |
| 3.5 El llenguatge d'especialitat                        | 17        |
| 3.5.1 Característiques                                  | 17        |
| 3.5.2 Els neologismes en els llenguatges d'especialitat | 18        |
| <b>4. Sociolingüística</b>                              | <b>19</b> |
| 4.1 Actituds lingüístiques                              | 20        |
| 4.2 La normalització lingüística                        | 20        |
| <b>5. Recursos lexicogràfics i terminològics</b>        | <b>21</b> |
| 5.1 Recursos lexicogràfics i terminològics a Internet   | 21        |
| 5.2 Del diccionari en paper al diccionari en línia      | 22        |
| <b>6. El model de llengua a l'aula</b>                  | <b>23</b> |
| <b>7. Conclusió</b>                                     | <b>24</b> |
| <b>8. Bibliografia i referències</b>                    | <b>24</b> |
| Bibliografia                                            | 24        |
| Webgrafia                                               | 25        |
| Legislació                                              | 25        |
| Annex 1. Glossari de termes de sociolingüística         | 25        |

## 1. Introducció

Aquesta unitat està estructurada en sis blocs de continguts que es treballaran de forma independent al llarg de les quatre unitats posteriors. Entenem que tots els docents, independentment de la nostra especialitat, som també docents de llengua i és per aquesta raó que hem considerat combinar els continguts específics del temari (marc legal, teories lingüístiques, avaluació i materials i recursos) amb els continguts de caire lingüístic, necessaris per a la millora de la competència comunicativa.

En definitiva, en aquesta unitat es desenvolupen diversos temes, com ara: la variació lingüística, la producció de textos acadèmics orals i escrits, els llenguatges d'especialitat, diversos aspectes de sociolingüística, l'ús de la llengua a l'aula, el tractament de les habilitats lingüístiques descrites en el MECR i els recursos lexicogràfics i terminològics.

Es tracta, sens dubte, de continguts de llengua i de la relació de la llengua amb la societat que ajudaran els docents a millorar la seua habilitat en la producció de textos orals i escrits. I, a més, augmentaran els seus coneixements en relació amb els altres continguts exposats en el paràgraf anterior, per tal que siguin un recurs útil i profitós en la tasca docent diària. D'altra banda s'amplia la informació amb un annex sobre els termes de sociolingüística més destacats, que tenen una relació directa amb el nostre entorn i amb la situació de la nostra llengua.

## 2. L'expressió oral i escrita

### 2.1 L'ensenyament comunicatiu i textual

La llengua és un sistema complex que combina diverses unitats (fonètiques, gràfiques, morfològiques, sintàctiques, lèxiques, fraseològiques, etc.). Els sons i les lletres formen lexemes i morfemes organitzats en paraules; la combinació adequada d'aquestes configura sintagmes i oracions que, alhora, s'organitzen en unitats més extenses i complexes: els paràgrafs i els textos.

Un text és una unitat lingüística comunicativa que té un caràcter social: convencionalment, des de fa generacions, hem creat tot un seguit de gèneres i tipologies textuals que presenten unes característiques prèviament fixades (estructura, modalització o impersonalitat, extensió, grau de formalitat, etc.) que depenen de l'adequació al context comunicatiu, la coherència informativa i la cohesió.

A l'hora de treballar l'escriptura, doncs, haurem de distingir diversos nivells: d'una banda, els continguts privatis de cada llengua (ortografia, morfosintaxi, lèxic, normativa lingüística, varietats de la llengua, etc.) i, d'una altra banda, aquells aspectes relacionats amb la textualitat, que no són privatis de cap llengua i que són fàcilment coordinables tant entre àrees lingüístiques com amb altres matèries no lingüístiques (en totes les àrees es treballa el text acadèmic o el resum, hi apareixen textos instructius, descriptius, argumentatius, etc).

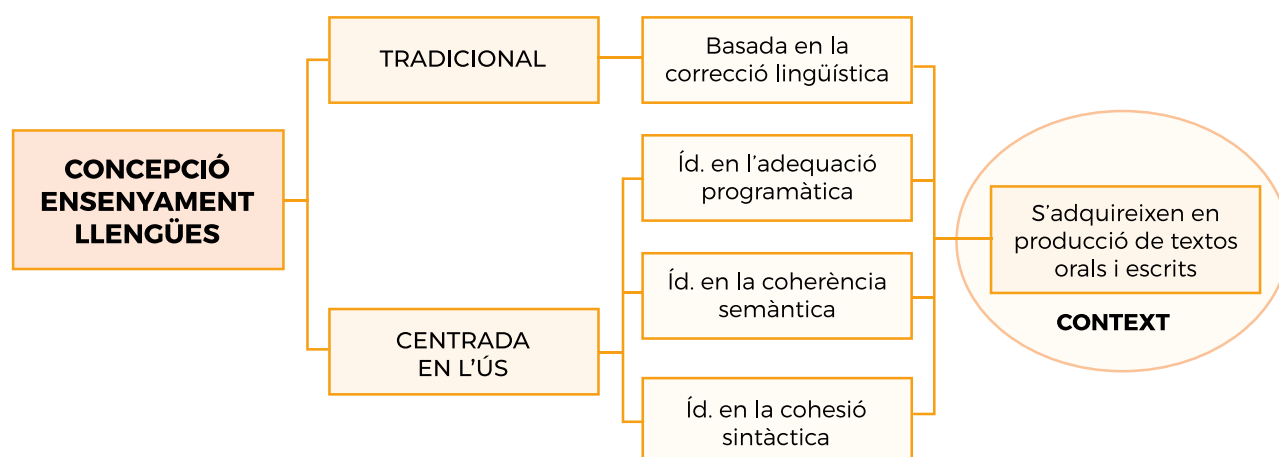
El text, com a unitat màxima de comunicació, és la base d'un ensenyament de llengües centrat en l'ús (més que no en el coneixement abstracte del codi) i és la clau per a concretar un tractament integrat de llengües (TIL) curriculars i de llengües i continguts (TILC). És un error creure que la formació lingüística bàsica que ha d'assolir l'alumnat en les etapes obligatòries i preuniversitàries en cada llengua (i en grau d'igualtat en les dues oficials) és només competència de les àrees lingüístiques: un alumne aprèn llengua en una àrea no lingüística mitjançant l'exposició a unes hores setmanals de comprensió oral i escrita, d'expressió oral i escrita i d'interacció en la llengua d'impartició de la matèria.

Cal, per tant, una planificació dels usos de llengües en les diverses àrees. Aquesta, a més, ha de partir del coneixement dels usos lingüístics en l'àmbit familiar del centre i, si és necessari, ha de tindre en compte una

compensació d'aquests usos per a garantir una exposició adequada i constant a cada una de les llengües en les àrees lingüístiques i no lingüístiques. No es pot arribar al mateix nivell en dues llengües, com prescriu l'article 19 de la Llei 4/1983 d'Ús i Ensenyament del Valencià ("els alumnes han d'estar capacitats per a utilitzar, oralment i per escrit, el valencià en igualtat amb el castellà"), si hi ha un contacte amb una llengua que es limita a una assignatura de tres hores setmanals i un contacte amb l'altra que inclou totes les altres àrees, la comunicació en classe i fora amb tot el professorat i companys, la família, els mitjans de comunicació, etc. No es pot arribar a eixe nivell, tampoc, si tot el treball de lectura i escriptura, comprensió de l'exposició del professor, etc., en totes les àrees es fa en una sola llengua. Tot això es concreta en el Disseny Particular de Programa d'Educació Bilingüe o Plurilingüe i en el Pla de Normalització Lingüística de cada centre, que han de tindre en compte aquests factors.

La concepció de l'ensenyament de llengües amb un enfocament comunicatiu i textual no només es basa en la correcció lingüística com l'hem entesa tradicionalment, sinó que també té en compte l'adequació pragmàtica, la coherència semàntica i la cohesió sintàctica. Això no es pot treballar sinó mitjançant la producció de textos lingüístics, escrits o orals, que obeeisquen a un context determinat que caldrà tindre en compte: o bé amb el treball en situacions reals (exposicions a companys o comunitat escolar del producte d'un projecte) o bé concretant-los a l'estudiant per permetre que hi ajuste el seu text.

**Figura 1.** Concepcions d'ensenyament de llengües



Font: *Concepcions ensenyament llengües*. CEFIRE Específic de Plurilingüisme (2018).

## 2.2 L'expressió escrita

Si explorem el currículum de primària o de secundària d'àrees no lingüístiques, observarem que ben sovint hi apareixen els verbs "narrar", "descriure", "analitzar" o "anomenar". La construcció del pensament humà es basa en el llenguatge i, per conseqüència, també s'hi basa en l'aprenentatge de continguts no lingüístics. La pràctica de l'expressió i la comprensió és transversal i, per tant, és competència de tots els docents treballar eixes destreses i afavorir que es desenvolupen satisfactòriament en l'alumnat segons les seues capacitats.

El docent i la docent han de prestar atenció a totes les fases de producció del text escrit i no només a la fase final (el producte). A l'hora de demanar un text, cal tindre en compte el punt de partida de l'estudiant, què necessita per poder-lo construir i quines són les etapes per què hauria de passar per a construir un text:

**Taula 1.** Fase de producció de textos escrits

|                         |                                                                                                                           |
|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Preescriure: planificar | Pensar en el lector, la finalitat, la situació de comunicació, el gènere, el registre, l'extensió o el grau de formalitat |
|                         | Arreplegar informació, ús de fonts d'informació (enciclopèdies, diccionaris, etc.)                                        |
|                         | Seleccionar, agrupar i ordenar idees                                                                                      |
|                         | Elaborar esquemes, mapes conceptuals, pluges d'idees, resums, etc.                                                        |
| Escriure: redactar      | Agrupar la informació en paràgrafs                                                                                        |
|                         | Puntuar                                                                                                                   |
|                         | Utilitzar connectors adequats                                                                                             |
|                         | Fer ús d'un estil clar i precís                                                                                           |
| Reescriure: revisar     | Revisió de continguts                                                                                                     |
|                         | Revisió gramatical                                                                                                        |
|                         | Revisió de convencions                                                                                                    |
|                         | Aspectes estilístics: llargària de les oracions, connectors...                                                            |
|                         | Presentació                                                                                                               |

Font: CEFIRE Específic de Plurilingüisme (2018).

### 2.2.1 Preescriptura

En aquesta fase es treballa el procés de generació de dades i d'idees: saber-les generar (amb pluja d'idees, establiment de les 6W: *what, who, why, when, where, how* o altres estratègies) o saber arreplegar-les de documentació a partir de diferents fonts (llibre de text, enciclopèdies, etc.). Una vegada seleccionats els continguts caldrà agrupar-los seguint criteris lògics (analogia, contrast, cronologia, situació, temàtica, fets objectius, opinions o pros i contres). Seran el germen a partir del qual es formaran els paràgrafs del text. Finalment, caldrà ordenar aquests grups d'idees relacionades i decidir quin encapçalarà el text, quin el tancarà i l'ordre en què aniran els altres (de més general a més concret, ordre cronològic, de més a menys important...) i com s'enllaçaran segons la relació que mantenen, siga semàntica (connectors) o semàntica i sintàctica (signes de puntuació). Això està íntimament relacionat amb l'estructura que demane el text concret de què es tracte (no tenen la mateixa estructura una notícia, un treball acadèmic o un fullet turístic).

Podem exemplificar la necessitat de treballar aquest procés amb un dels textos acadèmics prototípics: el resum. És un text nou que sovint demana el docent a l'alumnat sense haver-lo treballat prèviament i que sol donar un resultat final poc satisfactori, ja que sovint l'estudiant arreplega fragments de text inconnexos i els escriu uns al costat dels altres, sense connectors, sense relacionar-los. El resum no és l'aglutinació d'oracions inconnexes tretes d'un altre text: és un text nou, amb un context nou, que possiblement ha de tindre una estructura diferent de la del text original, a la qual cal donar un fil conductor mitjançant el contingut i l'ús dels enllaços necessaris. Cal tindre en compte els elements del context (destinatari, finalitat, etc.), partir de la

comprensió global del text, del marcatge d'elements importants o del descartament d'allò irrellevant segons la finalitat nova.

### 2.2.2 Redacció

Una volta finalitzat el procés d'elaboració de plans es passa a la redacció del text, que ha de ser coherent, cohesionat, correcte i estilísticament encertat.

La cohesió: s'aconsegueix mitjançant recursos d'íctics, fòrics, entre altres i, a més, amb l'ús correcte de:

- Paràgrafs: són imprescindibles, han de ser equilibrats (ni massa curts —mai d'una sola línia—ni massa llargs), proporcionats en extensió i han de tindre una unitat de contingut. Una forma de treballar-los és comprovar si podem posar un títol a cada paràgraf que n'aglutine tot el significat.
- Connectors: serveixen per organitzar les idees més importants del text i per explicitar la relació de significat que mantenen diversos elements uns amb els altres. Hauran de ser adequats al nivell de formalitat, variats i suficients per facilitar la lectura i comprensió del text.
- Signes de puntuació: igual com els connectors, són clau per garantir una bona comprensió del text. Tot i que puntualment admeten diverses realitzacions alhora, segueixen un seguit de regles que depenen de l'estructura, la delimitació de la frase, l'ordre dels elements que en formen part, de l'ús de determinats connectors, etc. Els més usats i també els que més errors provoquen són el punt i seguit, el punt i a part i la coma. Com a recomanació, cal fer servir els punts i a part vinculats a una bona construcció del text en paràgrafs, el punt i seguit per limitar les oracions, que no haurien de ser massa llargues, i les comes, que en ocasions es fan servir en compte dels punts i seguits i en aquests casos generen oracions massa extenses.

### 2.2.3 L'estil

Que un text siga correcte normativament no vol dir que ho siga estilísticament. Ja hem vist que la normativa lingüística que deriva de gramàtiques i diccionaris no és l'únic criteri a tindre en compte: un text no serà adequat al context si mescla registres de forma innecessària (això, però, pot tindre sentit, per exemple, en una novel·la), si no s'ajusta al destinatari i al context (ús de formes arcaïques, tecnicismes, col·loquialismes, vulgarismes o mots i expressions en un registre massa elevat).

Sovint els estudiants confonen complexitat i nivell de formalitat alt o escriuen de forma irreflexiva i aconseguixen oracions excessivament llargues o embolicades amb estructures que no dominen i que resulten poc llegibles. Com a criteri general, se sol recomanar un estil que facilite la lectura: és preferible fer servir oracions curtes (normalment no superiors a tres línies) que sàpiguen que són correctes, enllaçades de forma adequada amb signes de puntuació i connectors ben utilitzats. Unes altres recomanacions estilístiques són:

- No repetir mots en poques línies de diferència: per evitar-ho, fem servir sinònims, definicions, etc.
- Fer servir l'estructura lògica d'una oració (subjecte, verb, complements).
- Presentar acuradament el text.
- Evitar un nivell massa elevat d'abstracció.
- No abusar d'incisos ni fer-los massa llargs.

### 2.2.4 La revisió

No només s'ha de centrar en la correcció normativa, sinó que també ha de prestar atenció al contingut, a l'estructura del text, als objectius que es volen aconseguir i a la resta dels apartats vistos anteriorment. Durant

aquest procés, l'alumnat pot necessitar l'ús d'un diccionari, una gramàtica i altres manuals de suport lingüístic, però també informàtic (saber utilitzar el corrector del processador de textos, per exemple).

També caldrà prestar atenció a la presentació i a qüestions informàtiques vinculades a aquesta com, per exemple: sagnat, paràgrafs, marges, interlineat, grandària de lletra, cos, tipus de lletra, etc.

**Taula 2.** Guia de preguntes a revisar

| Enfocament de l'escrit:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- El tipus de text és adequat a la situació?</li> <li>- Aconsegueix el text el meu propòsit? Queda clar el que pretenc?</li> <li>- Reaccionarà el lector/a tal com espere, en llegir el text?</li> <li>- Queden prou clares les circumstàncies que motiven l'escrit?</li> </ul>                               |
| Idees i informació:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hi ha la informació suficient? Ni massa ni massa poca?</li> <li>- Entenc jo tot el que s'hi diu? Ho entendrà el lector/a? Les idees són prou clares?</li> <li>- Hi ha un bon equilibri entre teoria i pràctica, tesi i arguments, gràfics i explicació, dades i comentaris, informació i opinió?</li> </ul> |
| Estructura:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- És prou clara perquè ajudi el lector/a a entendre el missatge? Adopta el seu punt de vista?</li> <li>- Les dades estan ben distribuïdes en cada apartat?</li> <li>- La informació rellevant ocupa les posicions importants, al principi del text, dels apartats o dels paràgrafs?</li> </ul>                |
| Paràgrafs:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada paràgraf tracta d'un subtema o aspecte distint?</li> <li>- Tenen la mida adequada? No són massa llargs? Són paràgrafs-frase?</li> <li>- Té cada un una frase temàtica o tesi que designi el tema?</li> <li>- Estan ben marcats visualment en la pàgina?</li> </ul>                                     |
| Frases:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- N'hi ha gaires de negatives, passives o massa llargues?</li> <li>- Són variades: d'extensió, ordre, modalitat, estil?</li> <li>- Tenen la informació important al principi?</li> <li>- Has detectat algun tic de redacció?</li> <li>- No hi ha gaire incisos o subordinades llargs?</li> </ul>              |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Paraules:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hi ha algun jòquer, clixé, falca o repetició freqüent?</li> <li>- Hi ha gaires paraules abstractes o complexes? Faig servir el lèxic o la terminologia precisa?</li> <li>- Faig servir marcadors textuais de forma apropiada?</li> <li>- El lector/a entendrà totes les paraules que surten al text?</li> </ul>                             |
| Puntuació:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- He repassat tots els signes de puntuació? Estan ben posats?</li> <li>- És apropiada la proporció de signes per frase?</li> <li>- Hi ha gaires parèntesis innecessaris?</li> </ul>                                                                                                                                                           |
| Nivell de formalitat:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- És adequada la imatge que dóna de mi el text?</li> <li>- L'escrit s'adreça al lector/a de forma encertada?</li> <li>- Hi ha alguna expressió o mot massa informal o vulgar?</li> <li>- Se m'ha escapat alguna expressió o mot massa rebuscat o excessivament complex?</li> <li>- Hi ha alguna expressió sexista o irrespectuosa?</li> </ul> |
| Recursos retòrics:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atrau l'interès del lector/a, el text?</li> <li>- La prosa té un to prou enèrgic?</li> <li>- Hi ha una introducció, un resum o una recapitulació? Són necessàries?</li> <li>- Pots utilitzar algun recurs de comparacions, exemples, preguntes retòriques, frases fetes, jocs?</li> </ul>                                                   |
| Presentació:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada pàgina és variada, distinta i atractiva?</li> <li>- S'utilitzen les cursives, les negretes i les majúscules de forma racional?</li> <li>- Són clars els esquemes, gràfics, columnes i franges?</li> <li>- Els marges, els títols i els paràgrafs queden ben marcats?</li> <li>- El text dóna el que el títol promet?</li> </ul>        |

Font: Cassany, Daniel (1993b:190-191).

## 2.2.5 Estructures i tipus de textos escrits

Existeixen diferents tipus de textos segons els trets lingüístics i comunicatius que presenten. Tradicionalment s'han distingit set tipus diferents: narratius, descriptius, expositius, argumentatius, instructius, conversacionals i retòrics. Però, la informació d'un text no es troba organitzada d'una forma pura, és a dir, és molt difícil trobar textos que s'adscriuen a un únic tipus textual i, doncs, es trobaran, per exemple, textos argumentatius amb seqüències expositives o textos narratius amb seqüències conversacionals o descriptives. També és cert que en els textos expositius i argumentatius és freqüent que es prioritze la part expositiva o l'argumentativa en relació amb la finalitat que tinga el text.

La tipologia textual és un dels factors que determina les característiques dels textos, segons la finalitat, entre altres. En un àmbit acadèmic se solen treballar predominantment els textos expositius i argumentatius, ja que són cabdals especialment en un registre formal (en un registre informal prenen força els textos conversacionals, en determinats moments els instructius, fins i tot els retòrics).

Així doncs, el **text expositiu** (també anomenat explicatiu o informatiu) pretén mostrar de manera objectiva una informació per fer-la comprendre. És el tipus de text predominant en manuals, conferències, llibres de text, etc. En conseqüència, presenta les característiques següents: sol emprar el present i recursos d'impersonalització; l'exemplificació, títols i subtítols que organitzen el text, recursos gràfics, esquemes... Hi predominen, a més a més, els connectors lògics.

L'estructura habitual d'un text expositiu comprén tres parts:

- Introducció: es presenta el tema, la seua importància, els objectius, les fonts documentals, etc. La introducció sol constituir el primer paràgraf del text.
- Desenvolupament: la informació del tema s'exposa de manera clara i ordenada. És la part central del text. L'estructura ordenada i les relacions lògiques dels continguts són fonamentals en aquests tipus d'escrits. Hi pot haver exemples, comparacions, anècdotes, etc.
- Conclusió: resum de les idees principals que s'han exposat o l'opinió personal. Hi apareixen fórmules típiques de cloenda.

El **text argumentatiu**, en canvi, intenta convèncer o persuadir el receptor mitjançant l'exposició d'opinions i arguments. Parteix d'unes premisses compartides per arribar a unes conclusions mitjançant l'ús de diferents arguments. Hi predominen els connectors lògics i hi apareixen recursos orientats a la persuasió: la ironia, la introducció d'un relat particular, la repetició, l'argument d'autoritat, els recursos retòrics...

L'estructura de l'argumentació sol seguir l'esquema següent:

- Introducció o presentació: és l'exposició de la idea que es pretén defensar o del tema problemàtic.
- Desenvolupament: és la presentació, amb ordre i claredat, dels arguments necessaris per defensar la tesi.
- Conclusió: és la síntesi o reafirmació de la tesi argumentada. Té un caràcter recapitulador amb una repetició resumida i ordenada perquè els diferents arguments siguin compresos i recordats.

Pel que fa al **text narratiu**, conta accions i fets referits a personatges que es distribueixen en un període de temps i que estan relacionats per connectors, especialment, els temporals. La intenció és explicar una història per a entretenir, informar, argumentar, etc. I poden estructurar-se en les següents parts:

- Plantejament: situació en un lloc i un espai. Presentació dels personatges. Es produeix un conflicte que trenca l'estabilitat.
- Nus: desenvolupament de les accions.
- Desenllaç: final de les accions i retorn a la situació estable.

En el **text descriptiu** (ordenació en l'espai d'un objecte, marc d'una narració, descripció d'accions, personatges, escenaris...) l'acte de parla pretén mostrar com és una persona, cosa o lloc amb la intenció d'informar, argumentar, etc. És per això que no apareix com a seqüència dominant, sinó subordinada, inserida en textos narratius, expositius o argumentatius.

Les descripcions es realitzen de forma objectiva o subjectiva, d'esquerra a dreta, de dalt a baix, del general al concret, etc.

El **text instructiu** pretén regular la conducta del receptor: ordena, aconsella, recomana, dirigeix oralment o per escrit. La informació s'hi estructura de forma lineal, no jerarquitzada, és a dir, no s'ordena en idees principals i secundàries. Cada informació té la mateixa importància i habitualment s'ordenen de manera temporal i formen seqüències. Aquests tipus de textos, per tant, no tenen una estructura fixa i segueixen l'ordre lògic i cronològic.

El **text conversacional** és el que permet reproduir de manera exacta les paraules que diuen dues o més persones sobre temàtiques diverses. En aquest sentit, hi ha textos que recullen converses formals i serioses o informals i quotidianes. La interacció i retroalimentació entre els interlocutors són elements necessaris en aquest tipus de text.

Finalment, el **text retòric** és purament estètic. La intencionalitat dels textos retòrics és jugar amb el llenguatge per tal de crear bellesa o aconseguir un determinat efecte en el receptor. L'humor, la memorització d'unes determinades paraules, el joc, és l'objectiu d'aquest tipus de text.

## 2.3 L'expressió oral

És potser l'habilitat comunicativa més ignorada en el sistema educatiu tradicional, en què ha prevalgut l'aprenentatge de l'escrit. Cal parar atenció a l'expressió oral en diversos sentits. D'una banda, el docent és un model de llengua per a l'alumnat i en la seua intervenció a l'aula en una llengua determinada provoca un contacte continu de l'alumne amb les llengües d'impartició de les àrees. D'una altra banda, en la interacció espontània a l'aula es produeixen intervencions de l'alumnat en què també posen a prova els seus coneixements lingüístics i tenen oportunitat de practicar llengües diferents de la seua L1. Són dos espais molt importants en l'aprenentatge de llengües, però a partir d'ara ens centrarem en l'expressió oral planificada (de l'alumnat o el docent) més que no en l'espontània.

L'expressió oral necessita una planificació semblant a l'escrita, però amb algunes especificitats. Convé valorar l'ús d'un guió breu amb idees, mai amb oracions completes, al qual es puga recórrer en cas de nervis. Tampoc convé que qui exposa, aprenga de memòria les oracions completes i les recite, ja que l'elocució perdrà naturalitat i pot generar més nervis en cas d'oblit puntual. El guió hauria d'explicitar l'estructura que tindrà l'exposició, l'ordre de les idees i altres elements de suport com, per exemple, els connectors amb què s'enllaçaran les parts. Pot ser en paper o en suport informàtic (programa de presentació de diapositives).

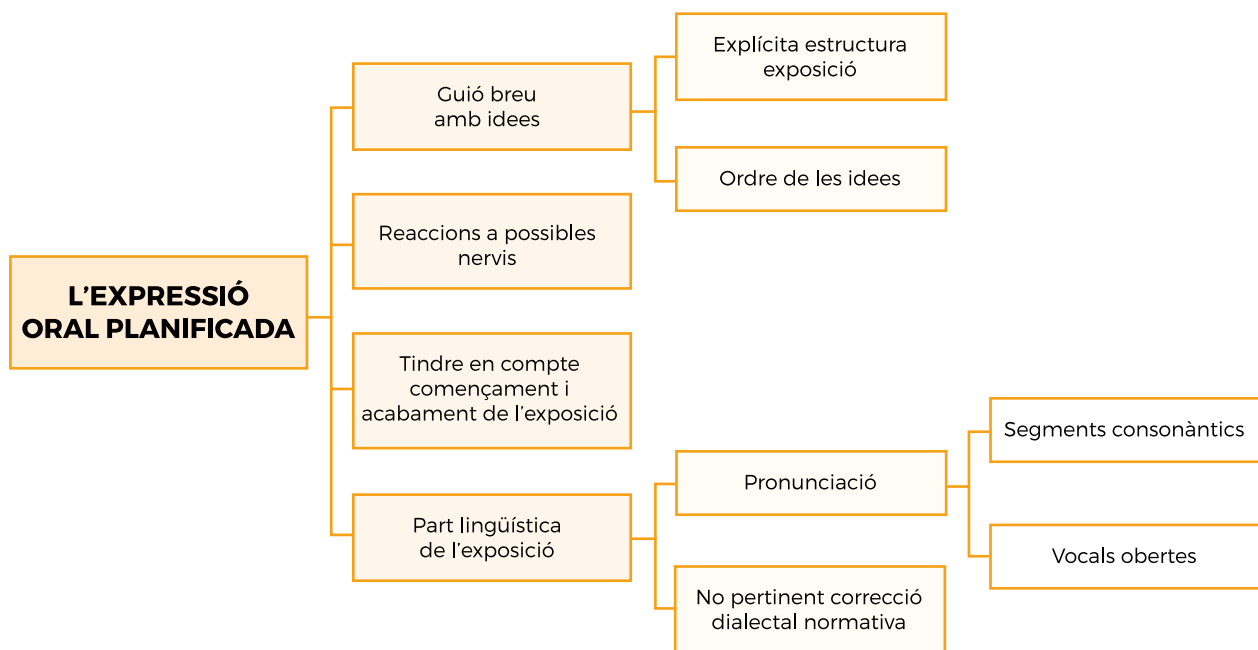
Caldrà treballar, també, les reaccions als possibles nervis:

- Recomanar una bona preparació per donar seguretat.
- Mantindre la consciència sobre la mirada i adreçar-la al públic: evitar una mirada perduda fixa en un lloc indeterminat.
- Prendre consciència de la gestualitat i dels moviments del cos i evitar els moviments nerviosos (basculació, moviments repetitius de mans i peus, etc.).
- Evitar expressions buides inconscients i repeticions de verbalitzacions del pensament (eh, és a dir...) en els moments en què pensem: és preferible el silenci.

També caldrà tindre en compte el començament i acabament de l'exposició i l'entonació, que hauria de ser variada i no monòtona (de nou, hi ajudarà no llegir, un guió d'idees i no d'oracions) i la pertinença de recursos per mantindre l'atenció del públic (humor, acabament, preguntes a l'auditori...). Per aquest motiu la veu i l'entonació són fonamentals en la transmissió d'informació, igual com el to, ja que també reflecteixen l'estat d'ànim del parlant. Altres factors són la intensitat i el timbre.

Pel que fa a la part lingüística de l'exposició, és convenient treballar la pronunciació de determinats segments consonàntics (per exemple, per a un alumne castellanoparlant poden resultar complicades glevs consonàntiques finals com -rt, -sk, -ls; també la pronunciació de la ll, /ʎ/, i més encara en posició final, la esse sonora i la fricativa prepalatal de mots com peix, fenòmens d'altres llengües, com les aspirantitzacions com fo[h]ca per fosca...), i de les vocals obertes. No seria pertinent, però, la correcció de les diverses realitzacions dialectals considerades normatives (l'ensordiment de consonants del valencià apitxat, per exemple).

**Figura 2.** L'expressió oral planificada



Font: CEFIRE Específic de Plurilingüisme (2018).

### 2.3.1 Tipus de textos orals. Tècniques i disseny d'activitats

La varietat de textos orals existents és molt àmplia (conversa, conferència, discurs, entrevista, examen oral, discussió, monòleg, etc.). Cada text presenta unes particularitats que el distingeixen dels altres, siga per l'extensió, el format, el contingut o el canal d'emissió.

Ara bé, en l'expressió oral formal, que s'exigeix en les situacions comunicatives que tenen relació en l'àmbit educatiu, es troben els discursos acadèmics i les dues tipologies textuais més conreades en aquest àmbit. Aquestes dues són l'exposició i l'argumentació, de les quals s'assenyalen, més avall, unes característiques breus.

#### L'exposició

Consisteix a desenvolupar un tema davant d'un públic. Per tal de comunicar de manera eficaç realment allò que volem. Per a crear un discurs clar i precís cal:

- Buscar i seleccionar la informació.
- Planificar l'exposició (amb guió previ i estructura del discurs).
- Preparar material de suport.
- Tindre en compte tant les estratègies lingüístiques com les no verbals.

## L'argumentació

És l'exposició d'un raonament elaborat amb la finalitat de convèncer algú d'una tesi que defensem, d'expressar les pròpies opinions, tot això d'una manera lògica. Una vegada escollit el tema o objecte de discussió, cal tindre clara la tesi o idea que es defensa. Per això, en els textos argumentatius cal emprar al principi una estructura deductiva, que al final de l'argumentació se sintetitza en una estructura inductiva del discurs. En tota argumentació podem apellar als sentiments i persuadir, o a la raó i convèncer.

D'altra banda, es poden seguir els criteris que Del Río (1998) ha assenyalat per a dissenyar activitats orals:

- Oralitat. Cal potenciar el llenguatge oral amb preferència sobre l'escrit.
- Activitat i productivitat. Les activitats han de facilitar la participació activa de l'alumnat.
- Interactivitat. Cal afavorir la participació activa de dos o més interlocutors que s'interrelacionen i s'intercanvien els papers.
- Funcionalitat i significació. Les activitats han de tindre significació i funció per a la vida diària de l'alumnat. Els continguts de les activitats, per tant, s'han d'adaptar als interessos, necessitats i entorns culturals de l'alumnat.

Hi ha diverses tècniques que el professorat pot fer servir quan dissenya activitats de llengua oral, entre d'altres:

- Dramatització
- *Role-playing*
- Entrevistes
- Debats amb col·loqui
- Exposició oral
- Situacions quotidianes
- Inversió de papers

### 2.3.2 La correcció

Lògicament, en una àrea no lingüística no es farà una fixació sobre la llengua que eclipse els continguts específics, però sí que caldrà parar atenció a la correcció. No es corregirà tot, ja que l'alumne potser no seria capaç de recordar tots els errors, només allò més important i que corresponga al nivell de l'alumnat. Es pot fer de moltes formes: afavorir l'autocorrecció, dir els errors però no corregir-los, fer-la quan acabe l'exposició per no resultar intimidatori, etc. En una intervenció oral no planificada, també es pot contestar amb una oració que no faça pensar que és una correcció però que continga la paraula, expressió o pronunciació correcta.

Una exposició oral formal i planificada hauria de tindre un registre estàndard, especialment a partir de secundària, mentre que una exposició espontània a classe pot apropar-se a un registre més informal i relaxat.

### 2.3.3 Pronúncies col·loquials i pronúncies estàndard

Ja hem comentat que determinades formes pròpies de les varietats dialectals no s'haurien de corregir: les harmonies vocàliques en valencià meridional (r[ɔ]d[ɔ], per *roda*, t[ɛ]rr[ɛ] per *terra*), els ensordiments de palatals i sibilants en el valencià central o apitxat ([tʃ]oc per *joc*, ca[s]a per *casa*), pèrdua de les -r finals en valencià tortosí o alacantí, pronunciació d'una [a] en els començaments *en-*, *em-*, *es-* i *eix-* ([a]ntendre, per exemple), etc.

En un registre estàndard s'haurien d'evitar determinades variants (confusió de *tenim* i *tinguem* en la Costera i la Vall d'Albaida), pèrdua de les -d- intervocàliques en la major part dels parlars valencians, castellanismes, etc. En els primers estadis educatius tot això és més relatiu: el Decret 38/2008, que estableix el currículum del segon cicle d'educació infantil proposa, a falta d'un estàndard valencià prou assentat, un model lingüístic pròxim al colloquial del carrer però depurat de barbarismes que vaja incorporant paulatinament lèxic de la variant estàndard.

En qualsevol cas, no correspon a una visió objectiva de la llengua valorar la variant colloquial com a forma mal parlada, la variant dialectal d'una zona com a plena d'incorreccions, sinó que cal analitzar-ho des de la perspectiva de la variació lingüística i la pertinença de cada forma per a un context o un altre.

### 3. La variació lingüística

Totes les llengües presenten variació en diversos sentits que afecta tota la comunitat lingüística, és a dir, hi ha variació en l'expressió que manifesta un parlant individual o un col·lectiu, des del parlar més local fins a aquell que té un abast més general, des de l'àmbit privat al públic o des del registre popular al to més elevat. No es parlen igual en dos llocs diferents ni en dos moments històrics diferents; no parlen igual dues persones de classes socials o professions diferents, ni tan sols una mateixa persona en situacions informals o formals. Hem de concebre, doncs, les llengües no com a una singularitat (com quan pensem en estudiar francès, anglès o valencià) sinó com a una entitat complexa que té moltes realitzacions possibles, totes igualment vàlides i correctes en contextos, llocs o temps històrics diferents.

#### 3.1 La variació diacrònica o cronològica

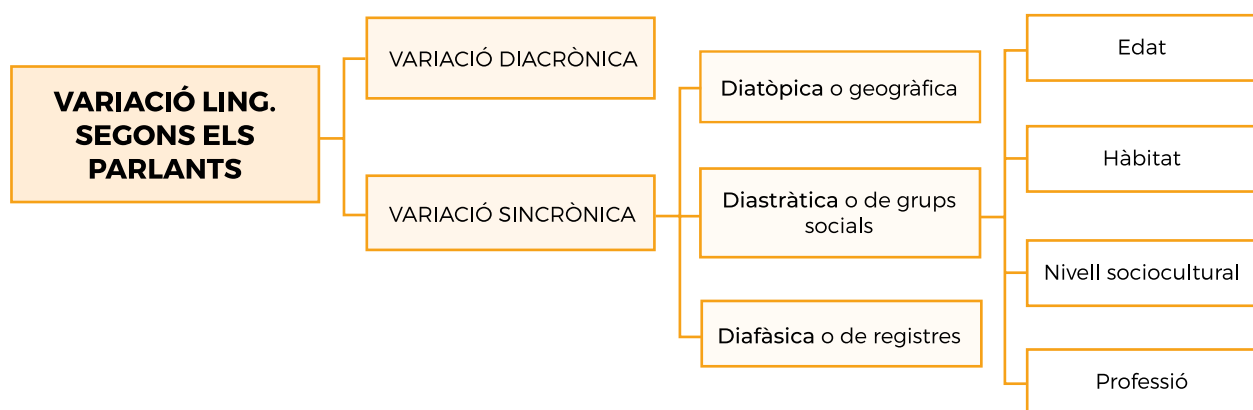
Com a docents, hem de ser conscients de la variació lingüística en les diverses variants. La cronològica manifesta l'evolució de la llengua al llarg del temps. Per exemple, ens servirà per entendre un poema d'Ausiàs March o per explicar per què un text està escrit diferent de com ho hauríem fet actualment (especialment si és un text anterior a l'assumpció del sistema normatiu actual). Sense haver de recular tant, també donarà explicació a l'alumnat de per què utilitzen mots o expressions diferents dels seus progenitors o avis. Ens podem trobar amb realitzacions incorrectes dels joves impròpies de les altres generacions (aspirantització d'una -s final en determinats contextos, per exemple, le[h] *dos* "les dos", ús de determinats castellanismes com *colxó*, *bessito*, *yunque*, *telaranya*, *ola...*).

#### 3.2 La variació diatòpica o geogràfica

La llengua catalana presenta varietat dialectal, com totes les llengües, i té en compte aquesta diversitat en la configuració de diversos estàndards igualment correctes. Manuel Sanchis Guarnier ho anomenava policentrisme convergent: tots els models normatius o tots els estàndards convergeixen i alhora reconeixen l'existència de diversos centres d'importància demogràfica. Així doncs, és fàcil que trobem textos orals o escrits a classe que segueixen el model occidental, del qual formen part els parlars valencians i els catalans d'interior, també els de la franja aragonesa de parla catalana; també en podem trobar en la variant oriental, que té Barcelona i Palma com a ciutats principals, cada una de les quals actua com a centre d'una varietat diferent (central i baleàric, respectivament). Hi ha alguns altres models estàndards amb una base dialectal menys freqüents, com el rossellonès i l'alguerès. La variació geogràfica no només afecta àrees vastes: les diferències són evidents entre poblacions veïnes, com en totes les llengües, com s'observa en l'estudi de Vicent Beltran i Carles Segura *Els parlars valencians* (2017). Això fa necessària la presència d'estàndards supradialectals que faciliten la comunicació entre persones de diferents zones.

Com ja s'ha assenyalat, totes les variants dialectals són igualment correctes i vàlides i entre totes configuren una llengua. El docent ha de saber treballar amb diverses variants, però ha de partir sempre de la del lloc on treballa: no seria convenient començar un ensenyament d'una llengua com a L2 en una variant diferent de la de la zona; tampoc no seria convenient que en ESO no es conegueren les variants més destacades i es tinguera una certa familiaritat amb aquestes. A més, els docents han de conèixer amb prou profunditat la llengua amb què treballen ells i el seu alumnat per tal de no fer correccions innecessàries: en ocasions s'ha observat la correcció de les solucions valencianes per considerar que les d'altres dialectes de l'àmbit lingüístic són més prestigioses. Són igualment correctes *este* com *aquest*, *produeix* i *produïx*, *dues* i *dos*, *servici* i *servei*, *faena* i *feina*, *desenrotllar* i *desenvolupar*, *xarrar* i *xerrar*, *meua* i *meva*, *dèsset* i *disset*, *tenir* i *tindre*, *hui* i *avui*... En alguns casos (els dels demostratius i els incoatius) s'han associat unes formes tradicionalment a un registre més culte; en els altres casos, haurem de triar una forma o una altra, de forma coherent, segons l'estàndard escrit que triem. Mai, però, en el nostre context, hauríem de corregir les formes pròpies ni les hauríem de considerar incorrectes.

**Figura 3.** Variació lingüística segons els parlants



Font: CEFIRE Específic de Plurilingüisme (2018).

### 3.3 La variació diastràtica

La variació diastràtica o de grups socials té en compte els usos lingüístics dels estrats socials als quals pertanyen els parlants que conformen una determinada comunitat lingüística. Així doncs, la utilització d'aquests "dialectes socials" permet als individus identificar-se o desvincular-se d'un grup social, ja siga una banda urbana, una classe social o un grup polític. Aquest concepte està relacionat amb els llenguatges d'especialitat (propis dels registres cultes) i també amb els argots (més relacionat amb els populars).

### 3.4 La variació diafàsica

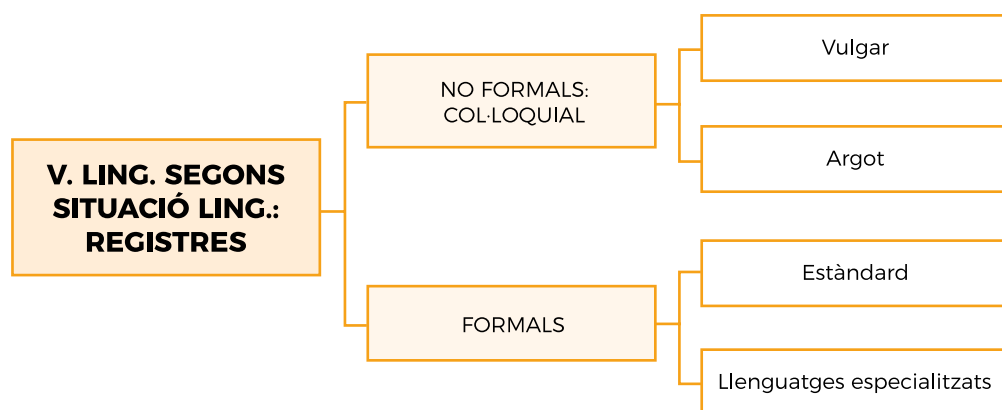
En canvi, la diafàsica depén del context o la situació en què es produeix la comunicació. L'exemple és senzill: no ens expressem igual quan estem en un entorn familiar que en el laboral o si emetem un discurs formal davant d'un auditori. És necessari ajustar-se en l'ús de la variant diafàsica per crear textos orals o escrits adequats al context i la finalitat de comunicació (registre, varietat estàndard, etc.).

Segons la situació comunicativa, els registres lingüístics poden ser:

- Registres no formals: col·loquial i vulgar.
- Registres formals: estàndard i els especialitzats (científic i tècnic, jurídic i administratiu i literari) que s'expliquen amb major extensió en el següent epígraf (3.5).

Per a analitzar la variació diafàsica d'una llengua caldrà que ens centrem en el concepte de registre lingüístic. N'hi ha diversos i cal dominar-los per a tindre una bona competència comunicativa a partir de l'ús de recursos i estratègies lingüístiques variats que permeten, ajustar el discurs a la situació. La capacitat que ha de tindre el parlant comporta el control o el domini dels recursos lingüístics més adients i, en definitiva, més adequats.

**Figura 4.** Variació lingüística segons situació lingüística: registres



Font: CEFIRE Específic de Plurilingüisme (2018).

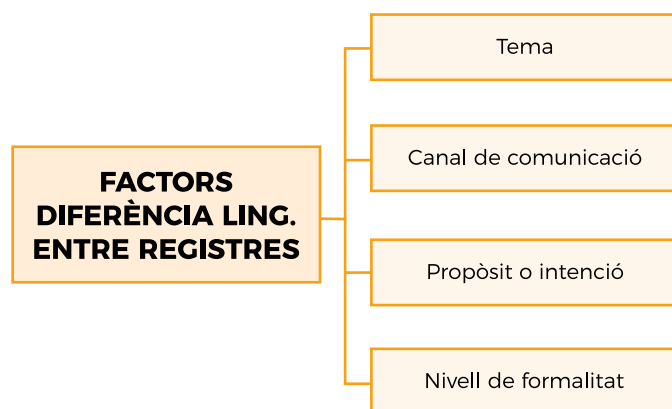
És una tasca complexa l'establiment d'una classificació dels registres, ja que depèn de diversos factors contextuals: el tema, el canal, la intencionalitat (pròposit), el grau de formalitat o la relació amb l'interlocutor.

Cassany i Marí (1990) estableixen aquests quatre factors que determinen les diferències lingüístiques entre els registres:

- El tema de què es parla caracteritza, sobretot, la tria del lèxic i les estructures sintàctiques d'un text. Hi ha temes generals i específics. Així que per a parlar o escriure sobre temes generals utilitzem paraules corrents i estructures bàsiques i, en canvi, quan es parla de temes especialitzats es fa un ús més precís del vocabulari, se solen utilitzar paraules tècniques, cultismes i s'utilitzen oracions més complexes. Tanmateix cal fer notar que un mateix tema pot tindre un tractament general o especialitzat. És per aquest motiu que cal tindre en compte els altres factors.
- El canal de comunicació a través del qual ens comuniquem també determina el registre. Els dos canals bàsics són el de l'expressió oral i el de l'escripta. A priori, la llengua oral és més espontània i menys controlada que la llengua escrita. Ara bé, aquesta dicotomia no és taxativa ja que existeixen contactes entre tots dos canals. Pensem, per exemple, en el teatre o els noticiaris.
- El propòsit o la intenció és un altre dels factors a tindre en compte. La intencionalitat amb què s'ha produït un text (informar, divertir, criticar, etc.) també pot condicionar el tipus de registre a utilitzar. El primer element afectat és l'estructura general del text, sotmés a unes estratègies discursives més fixades en cada cas, o també l'ús de les formes verbals segons el tipus predominant: predictiu, instructiu, narratiu, etc.

- El nivell de formalitat assenyalava el grau de relació existent entre l'emissor i el receptor del missatge. Es manifesta, entre altres, en les fórmules de tractament que condicionen el tipus de registre que emprarem.

**Figura 5.** Factors diferència lingüística entre registres



Font: CEFIRE Específic de Plurilingüisme (2018).

La *variant estàndard* (o simplement, *l'estàndard*) és el model lingüístic de referència que es considera adequat per als usos educatius i administratius, per als mitjans de comunicació i, en general, per a tots els àmbits que requereixen un mínim de formalitat. Aquest model (que hem vist que pot tindre realitzacions diverses en variants dialectals diferents) afecta tant els usos orals com els escrits.

L'estàndard se situa per damunt de les varietats lingüístiques assenyalades anteriorment i, d'una banda, neutralitza la major part de les diferències dialectals existents entre els seus parlants i, de l'altra, és la varietat que proporciona els models adequats per a ser utilitzats en les comunicacions formals. Lògicament, hauria de ser la variant que utilitze el docent a classe i també l'alumnat en les seues produccions planificades (amb l'excepció dels nivells inferiors).

### 3.5 El llenguatge d'especialitat

S'anomena llenguatge d'especialitat cadascuna de les varietats de la llengua o registres que s'adopta com a instrument de comunicació formal entre els especialistes d'una determinada matèria i que serveix alhora per transmetre coneixement. La principal funció d'aquest tipus de llenguatge és la informativa, perquè té interès per transmetre i intercanviar informació.

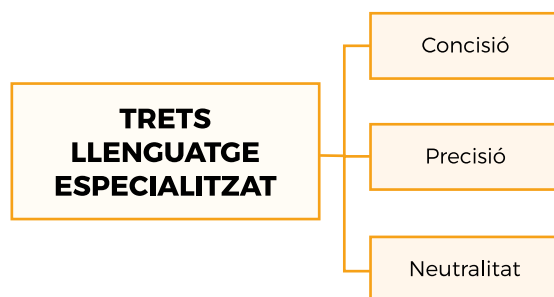
Amb el terme *llenguatge d'especialitat* (o *tecnolèctes*) es caracteritzen aquelles varietats que posseeixen una terminologia ben establerta amb què es pretén informar, amb el mínim d'ambigüitat i la màxima rigorositat, sobre una àrea qualsevol del coneixement humà. Per això, són tecnolèctes tant els llenguatges científics i tècnics, com els d'altres àmbits (administratiu, jurídic o publicitari), professionals (dels dissenyadors, fusters...) i, fins i tot, activitats de lleure com, per exemple, el món dels esports.

### 3.5.1 Característiques

Els llenguatges d'especialitat presenten els següents trets definitoris:

- Concisió: que està expressat amb les paraules justes, d'una manera breu i precisa.
- Precisió: ha de ser unívoc, és a dir, que només es pot entendre o interpretar d'una manera.
- Neutralitat: cal que el text tinga un llenguatge objectiu i impersonal ja que no s'haurien d'expressar opinions ni mostrar recursos persuasius.

**Figura 6.** Trets del llenguatge especialitzat



Font: CEFIRE Específic de Plurilingüisme (2018).

### 3.5.2 Els neologismes en els llenguatges d'especialitat

#### Neologismes

Un neologisme és una unitat lèxica nova (des del punt de vista formal o semàntic) creada en una llengua per les pròpies regles de formació de mots o manllevada a una altra llengua. Per exemple, seria un neologisme la paraula *xat*, forma adaptada ortogràficament de l'anglès *chat*.

Segons el procediment que se segueixca per a crear un neologisme, aquests poden ser:

- De forma: mots que s'han generat de nou, des de les llengües clàssiques o de l'actual, tot a partir de mecanismes de formació de paraules de la llengua: derivació (afegir una sufix o un afix: *telefonar*), composició (unió de dues o més unitats lèxiques: *comptagotes*), sintagmació (lexicalització d'un sintagma: clau anglesa) o altres procediments com, per exemple, acronímia (TIC), siglació (ONG), abreviatura (*uni*), lexicalització d'onomatopeies (*puñ*), etc.
- De significat: es creen per donar-li a una paraula ja existent en una llengua un altre significat dins d'una altra especialitat. De fet, *braç* o *colze*, tan corrents en mecànica, són propis del llenguatge general i del camp de l'anatomia.

#### Manlleus i calcs

El manlleu és un element lingüístic que una llengua adopta d'una altra, o bé que, procedent d'un llenguatge especialitzat, passa al llenguatge comú i s'hi integra. És freqüent que els elements lèxics passen d'una llengua a una altra. Per exemple, *pizza* és un manlleu de l'italià.

Cal remarcar que manllevem de cada paraula únicament una accepció, no tots els significats de la llengua original. Ex: del mot *hardware* de l'anglès, únicament manllevem el significat relacionat amb els ordinadors.

El calc lingüístic, en canvi, és un préstec lèxic, sintàctic o semàntic que reflecteix l'estructura d'una forma d'una altra llengua a través d'una combinació d'elements nadius. Es tracta de paraules en les quals manllevem el significat i adaptem la paraula a la nostra llengua. Exemple: *mouse* / *ratolí* en l'àmbit informàtic.

És cert que cadascuna de les noves paraules crea controvèrsia ja que hi ha partidaris de l'adaptació sistemàtica (*futbol, líder, bijuteria...*) mentre que n'usem algunes de forma intacta (*casino, pizza...*). En canvi, hi ha paraules modificades lleugerament, siga el cas de càmping, òpera, hotel... on sols n'hem modificat l'accentuació.

El docent ha de poder tractar de forma correcta i genuïna el llenguatge d'especialitat, tot i fent servir la terminologia correcta en cada llengua. Encara que aquest és un punt coordinable entre àrees lingüístiques i no lingüístiques, no deixa de ser una responsabilitat del docent de la segona. Per això, és bàsic que domine alguns recursos lexicogràfics i terminològics (vg. apartat 5).

## 4. Sociolingüística

La sociolingüística és la disciplina que estudia les relacions entre la llengua i el medi social: la forma com els factors extralingüístics condicionen una llengua i els usos lingüístics d'aquesta. Simbòlicament es considera que naix amb l'estudi d'Uriel Weinreich *Llengües en contacte* (1964). Alguns dels conceptes clau de la sociolingüística són cabdals des de la perspectiva del sistema escolar valencià en què hi ha actualment un mínim de dues llengües curriculars de partida.

Les llengües, com a fets socials que són, es veuen afectades per factors polítics, econòmics, demogràfics, etc. Per exemple: el valencià era l'única llengua de tota la població valenciana (a excepció d'algunes comarques d'interior) fins a ben entrat el segle XVII. L'expulsió dels moriscos va generar un moviment de repoblació al Baix Segura en què va predominar la població de llengua castellana. Això va canviar la llengua parlada d'aquesta comarca, que actualment és completament castellanoparlant amb l'excepció de Guardamar (factor demogràfic). El 1707, després de la Batalla d'Almansa, comencen a promulgar-se disposicions legals que prohibeixen l'ús públic del valencià i que tindran continuïtat en els 300 anys posteriors, amb moments de més virulència, com les dictadures de Primo de Rivera i Franco (factor polític). La combinació de les conseqüències d'aquesta repressió i els moviments migratoris estatals i internacionals no han facilitat la incorporació de la població nouvinguda a la llengua de cada lloc (criteri demogràfic i polític).

Les llengües no només són sistemes de signes que fem servir per a organitzar el pensament i per a comunicar, també són un factor de generació de consciència de pertinença molt fàcilment manipulable des del costat dels sentiments, cosa que explica que tan sovint s'haja utilitzat políticament l'ús de llengües o d'uns estàndards determinats o que diversos règims han tingut interès a prohibir l'ús públic del valencià segons el seu concepte d'estat.

Si s'observa la situació en el món es pot assenyalar l'existència d'una gran quantitat de llengües. Els especialistes detecten entre 4.000 i 7.000 llengües arreu del planeta, les quals tenen situacions diverses. Unes amb més parlants i unes altres amb menys (el valencià-català en té 7 milions, més que algunes llengües europees d'estat, com l'albanès, el danès, el finès o el noruec); unes que s'utilitzen en tots els àmbits i funcions d'ús que els són propis en el seu territori (el castellà a les comunitats castellanoparlants, el portugués a Portugal) i unes altres que no ocupen tots els usos propis (anomenades llengües minoritzades). El valencià està en una situació de minorització a pesar dels avanços que ha experimentat d'ençà dels anys 80 en la consideració legal, en la incorporació al sistema escolar i en els usos públics en part de l'administració i dels mitjans de comunicació.

La Llei 4/1983, d'Ús i Ensenyament del Valencià (LUEV) en el títol 5é, enumera quins són els pobles que "atenent a criteris històrics, es declaren termes municipals de predomini lingüístic valencià" (article 35) i quins són

de predomini lingüístic castellà (article 36), és a dir, aquells que han sigut secularment valencianoparlants (tots els de costa tret de la comarca del Baix Segura) i els que són castellanoparlants (algunes comarques i pobles d'interior). Si el valencià no haguera experimentat una prohibició secular i no visquera una situació de minorització, seria present en els usos públics (església, cinema, televisió, ràdio, publicitat, sistema escolar) i privats (comunicació interpersonal, comunicació amb coneguts i desconeguts,...) dels pobles de predomini lingüístic valencià igual com ho són les llengües que tenen una situació de normalitat.

D'altra banda, el contacte de llengües entre el valencià i el castellà no s'ha produït en una situació d'igualtat: en els anys 70 es vivia una prohibició sistemàtica que ja no existeix, però això no ha comportat un ús públic equilibrat de les dues llengües. D'aquesta manera el castellà continua sent predominant en la zona de predomini valencià en camps com els mitjans de comunicació (cinema, ràdio, televisió, publicitat), en el món del comerç i l'etiquetatge, l'església o en converses amb desconeguts.

La situació de minorització del valencià, per tant, té implicacions sobre l'activitat docent si es vol aconseguir allò prescrit per la LUEV en l'article 19: "els alumnes han d'estar capacitats per a utilitzar, oralment i per escrit, el valencià en igualtat amb el castellà". Caldrà fer una bona planificació dels usos per arribar a un nivell equiparable en dues llengües que no tenen una presència comparable en els usos socials. Caldrà, també, treballar les actituds lingüístiques (explícitament o en la pràctica diària) per combatre els prejudicis que això comporta.

## 4.1 Actituds lingüístiques

La llengua és una entitat abstracta que es concreta en la comunitat de parlants que en fa ús. En la nostra situació de contacte de llengües trobem individus monolingües castellanoparlants i individus bilingües que parlen valencià i castellà; però difícilment trobarem ja persones que parlen en valencià i desconeguen el castellà. Això, malauradament, es produeix també en alguns dels alumnes del sistema escolar valencià, especialment allà on el valencià, tot i ser llengua pròpia, té poca presència social. En tots els contextos, però sobretot en aquests, haurem de treballar en diversos sentits per assegurar-nos que aconseguim una equiparació en el coneixement del valencià i del castellà en el moment que acabe cada etapa escolar:

1. L'ús: el valencià ha de ser una de les llengües en què s'imparteixen assignatures no lingüístiques i, òbviament, siga quina siga la zona, ha de ser la llengua en què s'imparteix l'àrea de Valencià. La llei preveu un mínim d'hores i àrees en cada llengua que s'ha d'acomplir, independentment de la llengua majoritària entre l'alumnat. Els materials de l'aula (llibre de text, apunts, vídeos...) han d'estar majoritàriament en la llengua d'impartició.
2. Percepció: els estudiants de zones amb poca presència del valencià no haurien de concebre el valencià com una matèria o una llengua d'ús exclusivament escolar. Les normes d'ús heretades són reproductores de situacions d'asimetria i desigualtat (un valencianoparlant ha de canviar de llengua per parlar amb estrangers, desconeguts, etc., però no a l'inrevés) i funcionen com a barrera que impedeix als nouvinguts l'aprenentatge de la llengua pròpia i la integració en la comunitat lingüística: difícilment pot aprendre una persona una llengua en què ningú li parla. Cal planificar, també, doncs, la interacció lingüística (oral i escrita) fora de l'aula, en els usos públics (en aquest cas a través del PNL), etc.
3. Motivació: els usos lingüístics fora de l'àrea de Valencià són bàsics per garantir un ús mínim de la llengua i assegurar-ne el coneixement mínim prescrit per la llei. A més, això dona una funció al valencià, que no només és una àrea sinó també un instrument per garantir l'adquisició d'altres àrees i la comunicació en espais fora de la matèria de Valencià.
4. Actituds: les actituds lingüístiques (creences, sentiments, etc.) són bàsiques per a l'aprenentatge de llengües i determinen el comportament lingüístic dels individus. Els membres d'una comunitat lingüística comparteixen determinades actituds al voltant de les llengües que, sovint, reflecteixen prejudicis i, fins i tot, situacions discriminatòries. Caldrà partir del fet que totes les llengües són iguals (i per consegüent,

ho són les comunitats lingüístiques que les fan servir) i que l'aprenentatge de llengües, a més de ser una prescripció legal, és un motor de promoció personal. Si el valencià no té presència en els àmbits anteriors del sistema escolar estarem difonent unes actituds lingüístiques implícites contràries a l'ús i l'aprenentatge del valencià. Si l'alumnat del sistema escolar valencià, siguen de la zona de predomini lingüístic que siguen, no finalitzen l'educació obligatòria (i postobligatòria) amb un bon nivell de les llengües treballades, tindran menys opcions en el seu futur laboral.

## 4.2 La normalització lingüística

Un concepte relacionat amb la variació lingüística és el de la normalització que, segons, el *Diccionari normatiu valencià* significa: "planificació d'actuacions socioculturals tendents a evitar que la llengua pròpia d'una comunitat de parla patisca una restricció en els seus àmbits d'ús i una substitució progressiva per una altra llengua".

Segons Aracil (1965) la normalització consisteix a organitzar les funcions socials d'una llengua que es troben en unes condicions externes canviants. Un canvi social comporta un canvi sociolingüístic, és a dir, s'alteren les normes d'ús d'una llengua i la seua forma lingüística. Això es pot evitar mitjançant:

- Establiment de noves formes d'ús.
- Incorporació de canvis necessaris dins la forma lingüística per tal que s'adeqüen a la funció social.
- Assoliment d'un canvi social favorable a l'ús de la llengua.
- La visibilització o escolta activa per mitjà de la presència als mitjans de comunicació tant escrits, orals com audiovisuals que la facen present i normal.

Així doncs, la normalització pretén elaborar i implantar les normes d'ús lingüístic que tenen per objectiu incidir en tots els àmbits de la vida d'una societat. Es consideren prioritaris els àmbits on hi ha una major incidència comunicativa com ara l'ensenyament, la sanitat, la justícia, els mitjans de comunicació i el comerç.

En situacions de contacte o de conflicte entre llengües, la llengua que pateix una situació d'inferioritat d'ús social o legal rep, des de la sociolingüística, el nom de "minoritzada". Si no es reverteix aquesta situació mitjançant la normalització, es pot arribar, fins i tot, a la substitució lingüística.

Es pot consultar l'annex 1 (glossari de termes de sociolingüística) que apareix al final de la unitat, en què s'expliquen els diversos conceptes que han aparegut en aquest epígraf.

## 5. Recursos lexicogràfics i terminològics

El diccionari és una recopilació alfabètica de les paraules d'una llengua, dels termes d'una ciència o d'un art, amb la seua significació. Si partim de l'anàlisi efectuada per Rafel i Fontanals (2005: 35-58) els diccionaris s'han classificat tradicionalment en els següents tipus:

- Diccionaris enciclopèdics i diccionaris de llengua.
- Diccionaris generals i diccionaris especialitzats.
- Diccionaris semasiològics i diccionaris onomasiològics.
- Diccionaris monolingües i diccionaris bilingües.
- Diccionaris actius i diccionaris passius.

- Diccionaris descriptius i diccionaris prescriptius.
- Diccionaris sincrònics i diccionaris diacrònics.

També es pot fer una altra classificació si atenem a la finalitat dels diccionaris. Tanmateix, poden ser de diverses maneres: diccionari de la llengua, enciclopèdic, ortogràfic, de pronúncia, de sinònims i antònims, etimològic, terminològic, visual, de la rima o de frases fetes, entre d'altres.

## 5.1 Recursos lexicogràfics i terminològics a Internet

Hui en dia la xarxa ens ofereix una important possibilitat per a consultar els dubtes lingüístics que tenim.

L'AVL (Acadèmia Valenciana de la Llengua, <http://www.avl.gva.es/>), creada l'any 2001, ha publicat, des d'aleshores, diversos diccionaris i obres de referència.

El **Portal Terminològic Valencià** (<http://www.avl.gva.es/lexicval/ptv>), per exemple, és un programari de consulta on s'incorporen aquells mots o expressions que reclamen un procés d'estudi més pausat, siga perquè són propis d'àmbits especialitzats o siga perquè es tracta de veus que encara no estan suficientment consolidades en l'ús. Es tracta, per tant, d'un estadi previ a la normativització, estatus que s'adquireix quan són incorporats al *Diccionari normatiu valencià* (<http://www.avl.gva.es/lexicval/>). Els termes del Portal Terminològic Valencià són, en definitiva, propostes que l'Acadèmia fa als usuaris per a intentar normalitzar unitàriament aquests mots i expressions quant a l'ortografia i el significat. Dins del portal es pot acotar la cerca a partir de l'àrea temàtica, la categoria gramatical i la llengua d'origen.

**TERMCAT**. Des del 1985 el Centre de Terminologia de la Llengua Catalana (TERMCAT, <http://www.termcat.cat/>) s'encarrega de coordinar l'activitat terminològica en la nostra llengua mitjançant la prestació de serveis, la creació de productes terminològics i la normalització de neologismes. La seua finalitat, entre d'altres, és garantir la disponibilitat de la terminologia catalana en tots els sectors de coneixement i d'activitat i per afavorir-ne l'ús.

Ofereix diversos serveis molt complets alhora que interessants:

- a. Servei de Consultes-Cercaterm (<http://www.termcat.cat/ca/Cercaterm/Fitxes/>). Serveix per a la resolució de dubtes terminològics. Si entreu al Cercaterm podreu consultar lliurement la terminologia catalana de qualsevol àmbit d'especialitat a partir de qualsevol llengua.
- b. Neoloteca (<http://www.termcat.cat/ca/Neoloteca/>). Conté tots els neologismes tècnics i científics normalitzats en català, amb la definició i les equivalències en altres llengües.
- c. Diccionaris en línia ([http://www.termcat.cat/ca/Diccionaris\\_En\\_Linia/](http://www.termcat.cat/ca/Diccionaris_En_Linia/)). Des d'aquesta pàgina es pot accedir a la col·lecció Diccionaris en Línia, que inclou diccionaris terminològics agrupats en cinc grans sectors temàtics. La consulta es pot fer mitjançant els cinc grans temes:
  1. ciències humanes
  2. ciències de la vida i la salut
  3. ciències jurídiques i econòmiques
  4. esports
  5. indústria i tecnologia
- d. Biblioteca en línia (<http://www.termcat.cat/ca/Biblioteca/>). Conté totes les referències bibliogràfiques dels diccionaris, vocabularis, lèxics i materials de divulgació que contenen terminologia en català, amb informació sobre el nombre de termes, les llengües, les definicions i les il·lustracions que contenen.

**Optimot.** És un servei que consta d'un cercador d'informació lingüística que ajuda a resoldre dubtes sobre la llengua catalana. Consultable a <https://goo.gl/hP8BvK>

**Salt.** És una eina de traducció de valencià a castellà i de castellà a valencià, i de correcció de textos en valencià. Es pot consultar a <http://www.salt.gva.es/va/>

**Apertium.** És una plataforma lliure per a la traducció automàtica entre textos en català, castellà i anglès. Podeu consultar-la a <http://apertium.ua.es/>

## 5. 2 Del diccionari en paper al diccionari en línia

A continuació es destaquen alguns dels diccionaris més importants que es poden consultar en línia:

- *Diccionari normatiu valencià* (DNV), publicat a principis del 2014, pretén orientar sobre l'ús correcte o adequat dels mots inventariats en el corpus lèxic del valencià. En paraules de l'acadèmic Jordi Colomina el dia de la presentació en l'edició en paper: "s'han preservat les variants valencianes pròpies però sempre buscant convergir amb les solucions donades per les variants d'altres terres". Consultable clicant a <http://www.avl.gva.es/lexicval/>
- És igualment destacable el monumental *Diccionari català-valencià-balear* (DCBV), d'Antoni Maria Alcover i Francesc de Borja Moll, del qual foren col·laboradors nombrosos valencians i redactor destacat el professor Manuel Sanchis Guarner. És una obra que arreplega amb exhaustivitat les variants lèxiques i de pronunciació no sols dels parlars valencians, sinó també dels altres parlars de la nostra comunitat lingüística. Tot i el valor lexicogràfic hem de tindre en compte que no es tracta d'un diccionari normatiu. <http://dcvb.iecat.net/>
- DIEC (Diccionari de la llengua catalana de l'Institut d'Estudis Catalans) també és monolingüe i de definicions on s'estableix la forma i el significat de les paraules reconegudes com a pròpies i generals de la llengua. Podeu consultar-ne ja la segona versió a <https://mdlc.iec.cat/>

## 6. El model de llengua a l'aula

Un dels factors que més incidència té en l'aprenentatge lingüístic de l'alumnat és el model de llengua que els docents ofereixen a l'aula i, en general, en qualsevol moment en els centres escolars. Durant molt de temps sols s'ha tingut en compte el model ofert pel professorat de llengua, tot i que també s'hauria d'haver valorat el model de llengua de tots els mestres i el professorat, perquè totes les matèries es vehiculen a través de la llengua i, per tant, tots els docents són professors de llengua en aquest sentit.

Aquest model es construeix tant des del discurs del professorat com des de la interacció entre aquest i el grup dels alumnes o del mateix grup entre si. I en aquesta interacció no sols es transmeten formes i usos de la llengua, sinó també actituds lingüístiques.

Per aquest motiu es proposen diversos aspectes que cal tindre en compte:

- Que el registre del docent a l'aula siga formal, d'acord amb cada nivell d'edat i del cicle educatiu corresponent.
- Fer un treball de coordinació entre el professorat de llengua i la resta del professorat del centre per tal de millorar la competència lingüística i per tindre un millor assessorament lingüístic.
- Preocupar-se per conèixer les diferents possibilitats que ens ofereix el corpus lingüístic i evitar els possibles complexos a l'hora d'emprar determinades paraules que es pensa que no són normatives o que no són vives arreu del territori.

- Expressar-se oralment i per escrit de forma correcta i en diferents registres.
- Preocupar-se per millorar i enriquir el seu llenguatge (formació, lectura ...).
- Plantejar-se com a objectiu necessari el domini de la varietat dialectal pròpia, el coneixement de l'estàndard alhora que de les diverses varietats dialectals de la llengua, en general, i la varietat geogràfica dels alumnes en cas que no coincidisca amb la seua, en particular.
- Que les editorials, a l'hora de fer els llibres de text, tinguen present les diverses varietats dialectals. No es tracta, però, de fer edicions diferents segons els territoris, sinó de donar cabuda a les diferents formes possibles. Per exemple, a Vinaròs i Benicarló mai veuen reconeguda la seua parla en els textos de les editorials valencianes perquè no apareix "penso" o "menjo", tal com s'expressa habitualment en el Baix Maestrat.
- Disposar de més models provinents dels mitjans de comunicació, tant escrits com audiovisuals, i treballar amb ells a l'aula.
- Usar sempre la llengua vehicular de la comunicació al centre i la de l'ensenyament (aquests usos solen estar regulats pels diversos documents del centre: PLC i PNL).
- Transmetre actituds positives cap a l'ús de la llengua en totes les seues varietats.

Es pot afirmar, doncs, que el docent, a més a més, ha d'actuar com a:

- **Model de parla** que ofereix un patró, vehicula els continguts i les vivències en la nova llengua, aporta lèxic i suports extralingüístics, etc.
- **Dinamitzador conversacional** que dirigeix, participa, estimula intervencions, sap escoltar, coordina, interpreta, planifica, etc.
- **Corrector subtil** que empra tota una sèrie d'estratègies per a millorar el llenguatge i les produccions en la llengua d'aprenentatge. Promou la reflexió lingüística i explica els conceptes relacionant-los amb els coneixements previs de l'alumne.

## 7. Conclusió

L'objectiu principal d'aquesta unitat ha sigut oferir tècniques als docents per a millorar les destreses comunicatives alhora que mostrar-los els recursos lingüístics necessaris per a impartir la seua especialitat en valencià.

Així doncs, en la primera part de la unitat (epígraf 2) s'han presentat els mecanismes per a l'elaboració correcta de l'expressió oral i escrita, habilitats comunicatives essencials i necessàries de la tasca docent i de l'alumnat

En el següent apartat (epígraf 3) s'ha treballat el concepte general de la variació lingüística i aquells que tenen una relació directa: els registres, l'estàndard i els llenguatges d'especialitat. En canvi, a l'epígraf 4 s'han tractat diversos aspectes de la sociolingüística (les actituds lingüístiques i la normalització lingüística), tot i que al final de la unitat s'amplia la informació amb el glossari de termes de sociolingüística (annex 1).

Les dues últimes parts de la unitat mostren els recursos lexicogràfics i terminològics (epígraf 5) que els docents poden emprar (diccionaris en paper i en línia) i el model de llengua a l'aula (epígraf 6) on s'exposa les característiques d'aquest que es fan servir a l'ensenyament.

Per tant, aquests continguts tenen un efecte pràctic molt important que s'han de treballar al llarg de totes les unitats que conformen el present temari.

## 8. Bibliografia i referències

### Bibliografia

- Acadèmia Valenciana de la Llengua (2005): "Propostes per a un llibre d'estil que servisca de marc de referència a les editorials valencianes per a l'elaboració de materials curriculars en valencià", dins Acords (2001-2004), València, Publicacions de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua.
- Amadeo, I. i Solé, J. (2009): *Curs pràctic de redacció*. Barcelona: Columna.
- Aracil, Lluís V. (1965): "Conflicte lingüístic i normalització a l'Europa Nova". Dins (1982) *Papers de Sociolingüística*. Barcelona: La Magrana.
- Beltran, V. i Segura, C. (2017): *Els parlars valencians*. València: PUV
- Cassany, D., Luna, M. i Sanz, G. (1993a): *Ensenyar llengua*. Barcelona: Ed. Graó.
- Cassany, D. (1993b): *La cuina de l'escriptura*. Barcelona: Empúries.
- Conca, M. i altres (1998): *Text i gramàtica. Teoria i pràctica de la competència discursiva*. Barcelona: Teide.
- Coseriu, E. (2006): *Lenguaje y discurso*. Pamplona: Eunsu.
- Cuenca, M. J. (2008): *Gramàtica del text*. Alzira: Editorial Bromera.
- DDAA (2002): *Guia d'usos lingüístics*. València: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana.
- Del Río, M. J. (1998): Psicopedagogia de la llengua oral: un enfocament comunicatiu. *Cuadernos de Educación número 12*. Barcelona: Horsori.
- Gonzàlvez, H. (coord.) (2007): *Fonet. Pràctiques de Fonètica*. Alacant: Universitat d'Alacant.
- Guasch, O. (coord.) (2010): *El tractament integrat de les llengües*. Barcelona: Ed. Graó.
- Lacreu, J. (1990): *Manual d'ús de l'estàndard oral*. València: Institut de Filologia Valenciana, Universitat de València.
- Mollà, T. (2002): *Manual de sociolingüística*. Alzira: Bromera.
- Rubio, J. i Puigpelat, F. (2010): *Com parlar bé en públic*. Barcelona: La Butxaca.
- Veny, J. i Massanell, M. (2015): *Dialectologia catalana: Aproximació pràctica als parlars catalans*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, Publicacions de la Universitat d'Alacant, Publicacions de la Universitat de València.

### Webgrafia

Centre de redacció de la Universitat Pompeu Fabra. Revisat a (14 de febrer, 2018): <https://goo.gl/kPEdxd>

### Legislació

**Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell**, pel qual estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana (DOGV 07.07.2014). <https://goo.gl/ykBW23>

**Llei 4/1983, de 23 de novembre**, d'ús i ensenyament del valencià (DOGV 01.12.1983). <https://goo.gl/oB4EgP>

**Decret 38/2008, de 28 de març, del Consell**, pel qual s'estableix el currículum del segon cicle de l'Educació Infantil a la Comunitat Valenciana (DOGV 03.04.2008). <https://goo.gl/uWjJDp>

## Annex 1. Glossari de termes de sociolingüística

A continuació es defineixen els conceptes clau per entendre la sociolingüística. Així doncs:

**Comunitat lingüística.** grup els membres del qual tenen, en comú, almenys, una varietat lingüística o una llengua i que comparteixen consensos, normes i regles per al seu ús correcte.

**Llengua i dialecte:** la llengua és una abstracció que fa referència a un conjunt de parles molt semblants entre elles (dialectes) amb unes separacions més o menys fluïdes que se solen anomenar àrees de transició.

**Llengua estàndard:** varietat supradialectal d'una llengua que no es pot incloure en la classificació de les diverses varietats o dialectes que en formen part. La llengua estàndard és una varietat lingüística altament codificada que serveix de referència a tots els membres d'una comunitat lingüística, especialment en els àmbits formals, tant orals com escrits. És la varietat que s'aprén a l'escola i que s'utilitza en els documents i en els usos formals dels mitjans de comunicació.

**Llengua minoritària:** llengua que té un nombre reduït de parlants. No hi ha un criteri fix sobre quina xifra de parlants ha de tindre una llengua per adquirir la condició de minoritària. Recordem que al món existeixen més de quatre mil llengües diferents i més set mil milions de persones i només quinze llengües són usades per més de cinquanta milions de parlants, entre les quals sumen més de la meitat de la població mundial. Per tant, la gran majoria de les llengües del món tenen un nombre de parlants reduït i no per això deixen de ser dignes. En el context europeu, es consideren minoritàries llengües com el suec, el búlgar (amb 9 milions de parlants), el danès (5 mil.) el noruec, el finès (4 mil.), l'albanès, l'eslovac (3 mil.), el lituà, el letó, el macedoni, el tàrtar, l'occità (2 mil.), el bretó, el sard, el basc o èuscar, l'eslové, el gaèlic...

**Taula 3.** Llengües minoritàries, països i parlants

| Llengua      | País                | Parlants  |
|--------------|---------------------|-----------|
| Cors         | França              | 125.000   |
| Bretó        | França              | 180.000   |
| Finès        | Suècia              | 300.000   |
| Luxemburgués | Luxemburg           | 350.000   |
| Frisó        | Holanda             | 400.000   |
| Friulà       | Itàlia              | 400.000   |
| Gallès       | Regne Unit          | 508.000   |
| Basc         | Espanya i França    | 683.000   |
| Irlandès     | Regne Unit, Irlanda | 1.240.000 |

|          |                          |           |
|----------|--------------------------|-----------|
| Sard     | Itàlia                   | 1.300.000 |
| Occità   | Espanya, França i Itàlia | 2.100.000 |
| Alemanys | França, Itàlia i Bèlgica | 2.220.000 |
| Gallec   | Espanya                  | 2.420.000 |

Font: IDESCAT. Estudi EUROMOSAIC.

En el següent enllaç (<https://goo.gl/ZEmVVw>) es pot consultar la informació. D'altra banda, en aquest estudi no apareixen totes les llengües existents a Europa. A més, l'alemany és la llengua amb més parlants de la UE: en total 92.420.000 parlants. Fora d'Alemanya i Àustria té la consideració de llengua minoritària.

**Llengua minoritzada:** llengua que pateix la interposició d'una altra llengua i que està immersa en un procés de retrocés dels seus usos en la pròpia comunitat lingüística. Tots els seus parlants es veuen obligats a exercir un bilingüisme unilateral, ja que la llengua pròpia és insuficient per expressar-se en tots els àmbits d'ús. El bretó, gal·lès, occità, basc o sard són exemples de llengües minoritzades.

Hi ha casos de llengües minoritàries no minoritzades, com el suec, el danès i l'albanès, que tenen un nombre reduït de parlants però també el suport dels respectius estats. També hi ha casos, com el de l'alemany a l'Alsàcia, el castellà a Puerto Rico o el francès al Quebec, de llengües no minoritàries amb la condició de minoritzades en alguns dels llocs on són parlades perquè es troben en territoris on predomina una altra llengua. Alhora, hi ha llengües minoritàries que són minoritzades, ja que compten amb pocs parlants i no ocupen tots els àmbits d'ús que els són propis, com, per exemple, el lapó i el bretó.

El nombre de parlants de cadascuna de les llengües del món és aproximat. El xinès mandarí, per exemple, té 885 milions de parlants, als quals caldria afegir el xinès wu (77 milions), el xinès yue (66 milions), el xinès min del sud (49 milions), el xinès jinyu (45 milions), el xinès xiang (36 milions). Les altres llengües més parlades arreu del món són, en milions de parlants, l'espanyol (332 milions), l'anglès (322 milions), el bengalí (189 milions), l'hindi (182 milions) o el portugués (170 milions).

D'altra banda, altres de les llengües parlades a Europa per una quantitat significativa de persones són, en milions de parlants, el rus (170 milions), l'alemany (98 milions), el francès (72 milions), l'italià (59 milions), el polonès (44 milions), l'ucraïnès (41 milions) o el romanès (26 milions).

**Llengües en contacte:** concepte que designa la relació que dues o més llengües mantenen amb les seues respectives comunitats. Com que les respectives comunitats lingüístiques no viuen aïllades, són freqüents els contactes entre llengües distintes. Per exemple, a Papua-Nova Guinea es parlen més de 800 llengües.

**Bilingüisme:** situació en què les llengües en contacte són només dues. Hi ha tres classes de bilingüisme:

- Bilingüisme individual: capacitat d'una persona per emprar dues llengües.
- Bilingüisme social: situació en què el bilingüisme individual afecta col·lectius sencers que formen grups socials. L'ús simultani de dues llengües, una de pròpia i una altra de pròpia d'un altre grup, que alternen segons unes normes d'ús establertes que n'organitzen les funcions.
- Bilingüisme territorial: aquell que trobem en un espai determinat dividit en dues zones delimitades geogràficament que tenen cadascuna una llengua pròpia. Per exemple, el cas de Bèlgica, amb una zona on es parla neerlandès (Flandes) i una altra de francòfona (Valònia).

**Diglossia:** és una situació lingüística estable en què, a més dels principals dialectes de l'idioma, hi ha una varietat superposada molt divergent, molt estandarditzada, vehicle d'un cos de literatura ampli i respectat, procedent d'un període més antic o d'una altra comunitat parlant, que és sobretot apresada en l'ensenyament i usada en escrits i parla formal.

Però també es poden designar aquelles situacions marcades per llengües distintes, una de les quals -la usada com a llengua de prestigi en la comunicació formal- llengua A (alta), i l'altra- la usada en les comunicacions informals i quotidianes-, llengua B (baixa).

Joshua Fishman va arribar a distingir quatre tipus de situacions:

1. Diglossia i bilingüisme: és el cas d'aquelles societats els membres de la qual són capaços d'expressar-se en dues llengües que exerceixen funcions diferents. Per exemple, al Paraguai on el castellà funciona com a llengua A i el guaraní com a llengua B.
2. Diglossia sense bilingüisme: és el cas d'aquelles societats on l'elit dirigent introdueix una llengua com a distintiu de classe. L'exemple és l'aristocràcia russa francòfona d'abans de la Primera Guerra Mundial i el poble rus que s'expressava en la llengua autòctona.
3. Bilingüisme sense diglossia. Per exemple, el cas dels que aprenen un segon idioma per pròpia voluntat. En aquest cas no hi ha una especialització funcional.
4. Ni bilingüisme ni diglossia. És el cas dels estats monolingües com ara Islàndia, Portugal o Albània.

Per últim, convé assenyalar que el contacte entre llengües provoca el conflicte lingüístic i per aquest motiu es descriuen a continuació els conceptes que tenen relació amb aquesta idea. Habitualment el contacte entre llengües es resol en dos sentits: o bé cap a la normalització, o bé cap a la desaparició de la llengua.

**Conflicte lingüístic:** existeix un conflicte lingüístic quan el contacte entre llengües origina una situació en la qual dos sistemes lingüístics competeixen entre ells desplaçant parcialment o totalment un sistema en els diversos àmbits d'ús, és a dir, sorgeix en el moment en què una llengua forastera comença a ocupar els àmbits d'ús o funcions lingüístiques d'una altra pròpia d'un territori.

Una vegada una comunitat entra en una situació de conflicte lingüístic, el procés iniciat es dirigeix cap a la substitució o extinció, o bé cap a la normalització.

**Substitució lingüística:** passa per una sèrie d'etapes regulars:

0. Etapa inicial. Una llengua forastera entra a ocupar certs àmbits d'ús de la llengua que fins llavors havia ocupat totes les funcions.

1. Procés de bilingüització:

- Social: les classes altes es bilingüitzen primer, abans que les baixes.
- Espacial: les ciutats assoleixen abans la bilingüització que l'àmbit rural.
- Funcional: els primers àmbits que ocuparà la llengua dominant seran els àmbits formals, sobretot la política i l'administració.
- Generacional: el grau de bilingüització serà més elevat entre els joves que entre les generacions més velles.

2. Procés de monolingüització en la llengua dominant: abandonament progressiu de la llengua dominada i la seua suplantació per la llengua dominant

**Normalització lingüística:** és un procés prospectiu de resposta al conflicte lingüístic, un procés de cohesió de la comunitat lingüística. Aspectes parcials d'aquest procés són la normativització (codificació), l'estandardització, la planificació lingüística i la política lingüística:

- Normativització: fixació ortogràfica, gramatical i lèxica d'una llengua.
- Estandardització: expansió de l'estàndard fixat.
- Planificació lingüística: organització de mesures i decisions que cal prendre perquè siga efectiva la normalització.
- Política lingüística: designa l'activitat política- institucional o no institucional, conscientment exercida o inconscientment provocada- sobre l'ús de les llengües. Hi ha diversos models de política lingüística per a implantar i legislar la normalització:
  1. Principi d'exclusivitat. Una sola llengua oficial en l'estat: Itàlia i França. En aquests països es discriminen la resta de llengües autòctones com, per exemple, l'occità, el basc (a França) o el sard (a Itàlia).
  2. Principi de territorialitat: un estat dividit en territoris amb dret de llengua en una zona, però no en la seua totalitat: Suïssa (té quatre cantons), Bèlgica, Canadà.
  3. Principi de personalitat: és el dret de l'individu a expressar-se en la seua llengua natural, reconeguda en el seu país, independentment de la zona de l'Estat: Finlàndia.

**Actituds lingüístiques.** Davant el fenomen lingüístic, els distints grups socials adopten tot un ventall d'actituds i de conductes, que comprenen des de la lleialtat al propi idioma fins a la deserció lingüística. A continuació s'hi detallen:

- **Prejudicis lingüístics:** aquestes actituds se solen manifestar en forma de dicotomies: hi ha llengües fàcils i difícils; llengües dolces i aspres; llengües de cultura i llengües primitives; o bé dins d'una llengua unes varietats lingüístiques es consideren superiors i d'altres inferiors.
- **Autoodi o identificació ideològica:** per part dels qui abandonen la llengua dominada i el menyspreu pel grup lingüístic recessiu del qual es pretén distanciar-se. En el cas del valencià ha passat sovint durant el segle XX: molts pares no transmetien la seua llengua als fills perquè pensaven que no tenia futur o que era millor ensenyar-los l'espanyol.
- **Ocultació lingüística:** és un fenomen sociològic pel qual un grup d'individus utilitzen selectivament una llengua que n'oculta l'ús de la llengua pròpia. Empren criteris selectius per tal d'amagar/ocultar la llengua pròpia, fet que redueix l'ús de la llengua ocultada. Per exemple, molts valencianoparlants quan s'adrecen a un desconegut ho fan en espanyol, sense saber quina llengua parla l'altra persona.
- **Consciència lingüística:** permet que les comunitats lingüístiques es mantinguen, ja que hi ha parlants que són coneixedors de la llengua a què pertanyen i de les dificultats per les quals travessa.
- **Lleialtat lingüística:** és el principi en el nom del qual els individus es reuneixen conscientment i explícitament per tal de resistir-se als canvis en les funcions de la seua llengua (com a resultat d'una substitució lingüística) o en la seua estructura o el vocabulari de la seua llengua (com a conseqüència de la interferència lingüística).

Per tant, és el fenomen en què les comunitats s'activen contra el fet que la seua llengua siga substituïda. És el cas, per exemple, d'aquelles persones que sempre s'expressen en valencià arreu del nostre territori i davant de qualsevol persona i/o situació.



**GENERALITAT  
VALENCIANA**

Conselleria d'Educació,  
Investigació, Cultura i Esport

SECRETARIA AUTONÒMICA  
D'EDUCACIÓ I INVESTIGACIÓ

SERVEI DE FORMACIÓ  
DEL PROFESSORAT



**cefire**  
Plurilingüisme

Cefire específic  
Plurilingüisme  
C/ Faustí Blasco, 11  
46600 Alzira  
T. 962 469 880  
46402910@gva.es

El plurilingüisme en el sistema educatiu.  
El marc legal



## Objectius

1. Comprendre l'origen i les característiques del Marc Europeu Comú de Referència (MECR), la seua intenció i enfocament.
2. Conèixer els nivells de competència, les taules globals i les escales relacionades.
3. Conèixer les implicacions del MECR en els plans d'estudi, la pedagogia i l'avaluació.
4. Posar en valor la diversitat lingüística i parar atenció a les circumstàncies que concorren en els territoris amb llengües en contacte per a identificar i intervindre didàcticament sobre les actituds lingüístiques en benefici de l'eficàcia comunicativa i la normalització lingüística del valencià.
5. Conèixer l'organització general del sistema educatiu valencià, el seu marc legal i els documents que vertebraren el seu funcionament.
6. Donar a conèixer les possibilitats de mobilitat a l'exterior al professorat valencià i les possibilitats d'internacionalització per als centres docents.

## Índex

|                                                                                                                         |          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>Objectius</b>                                                                                                        | <b>2</b> |
| <b>1. Introducció</b>                                                                                                   | <b>4</b> |
| <b>2. El Marc europeu comú de referència (MECR)</b>                                                                     | <b>4</b> |
| 2.1 Recomanacions, contribucions i orientacions del Consell d'Europa per a l'ensenyament i aprenentatge de les llengües | 4        |
| 2.1.1 El Consell d'Europa                                                                                               | 4        |
| 2.1.2 El Marc europeu comú de referència                                                                                | 5        |
| 2.1.3 Què significa 'plurilingüisme'?                                                                                   | 5        |
| 2.2 Nivells del MECR                                                                                                    | 6        |
| 2.2.1 Flexibilitat en un enfocament ramificat                                                                           | 6        |
| 2.2.2 Competència comunicativa de llengua                                                                               | 7        |
| <b>3. El sistema educatiu davant la situació de llengües en contacte</b>                                                | <b>9</b> |
| 3.1 Marc legal                                                                                                          | 10       |
| 3.2 Models d'educació bilingüe i plurilingüe                                                                            | 12       |
| 3.3 El model lingüístic valencià                                                                                        | 13       |
| 3.4 El projecte lingüístic de centre                                                                                    | 16       |
| 3.5 Intervenció didàctica a l'aula                                                                                      | 18       |

|                                                                                                                                   |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 3.6 L'acreditació dels coneixements de llengües del professorat                                                                   | 18        |
| 3.7 Calendari d'implantació i normativa aplicable fins a la implantació total del Programa d'educació plurilingüe i intercultural | 18        |
| <b>4. La internacionalització i la seua importància en el Sistema Educatiu.</b>                                                   | <b>21</b> |
| 4.1 Alternatives d'internacionalització. Programes del MECD i altres programes                                                    | 22        |
| 4.1.1 Personal                                                                                                                    | 22        |
| 4.1.2 Centres                                                                                                                     | 22        |
| 4.1.3 Programes del MECD                                                                                                          | 23        |
| 4.1.4 Altres programes                                                                                                            | 24        |
| 4.2 Erasmus +                                                                                                                     | 24        |
| 4.2.1 Acció clau 1 (Key action 1). Mobilitat de les persones per a l'aprenentatge                                                 | 24        |
| 4.2.2 Acció clau 2 (Key action 2). Cooperació per a la innovació i l'intercanvi de bones pràctiques                               | 25        |
| 4.2.3 Acció clau 3 (Key action 3). Suport per a la reforma de les polítiques                                                      | 25        |
| 4.3 Altres possibilitats                                                                                                          | 25        |
| 4.3.1 eTwinning                                                                                                                   | 25        |
| 4.3.2 Estadies professionals per a docents («Estancias profesionales para docentes») del MECD                                     | 26        |
| 4.3.3 Estadies a l'estranger per a docents de la conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport                           | 26        |
| 4.3.4 Lectorat de català                                                                                                          | 26        |
| <b>5. Conclusió</b>                                                                                                               | <b>26</b> |
| <b>6. Bibliografia i referències</b>                                                                                              | <b>27</b> |
| Bibliografia                                                                                                                      | 27        |
| Webgrafia                                                                                                                         | 27        |
| Legislació                                                                                                                        | 27        |

## 1. Introducció

L'objectiu de la segona unitat és mostrar que el Consell d'Europa ha manifestat de moltes maneres el seu interès i respecte pel plurilingüisme. Una de les accions més significatives i influents en aquesta direcció ha estat el Marc europeu comú de referència per a les llengües (2001) que s'ha convertit en una referència general per als plans d'estudi, la pedagogia i l'avaluació a tot el món. La seua influència directa es pot trobar a les lleis educatives recents, no només als països europeus.

La situació sociolingüística en què el valencià s'ha vist immers històricament ha provocat que, davant del procés de minorització progressiva del valencià en el si de la pròpia societat on es parla, els diversos agents polítics, administratius i socials hagen hagut de plantejar estratègies de reinserció i d'activació del valencià en cada un dels àmbits d'ús o de les situacions comunicatives de la llengua.

La perspectiva globalitzada i multilingüe de la nostra societat planteja reptes importants pel que fa a la recuperació i la dignificació de la llengua. Sens dubte, l'àmbit educatiu serà una peça fonamental en aquest procés.

Però no podem oblidar que la nostra societat rep moltes influències de diferents parts del món, especialment com a conseqüència dels mitjans de comunicació i de les TIC, que construeixen un context d'immediatesa. En aquest context social és molt important ajudar el nostre alumnat a desenvolupar les habilitats per entendre la societat en què viuen alhora que es tornen crítics cap a ella. La clau del sistema educatiu és la internacionalització. Aquests objectius es poden aconseguir mitjançant l'obertura de les nostres escoles a Europa i compartint els nostres interessos i motivacions amb diferents països i cultures. El valor intrínsec de la internacionalització va més enllà si pensem que compartir i interactuar amb diferents cultures i idiomes promou la multiculturalitat i el plurilingüisme, entre molts altres valors educatius.

## 2. El Marc europeu comú de referència (MECR)

### 2.1 Recomanacions, contribucions i orientacions del Consell d'Europa per a l'ensenyament i aprenentatge de les llengües

#### 2.1.1 El Consell d'Europa

El Consell d'Europa és una organització internacional creada en 1949. Pot ser-ne membre qualsevol estat europeu que accepti els principis de l'estat de dret i que garantisca els drets humans i la llibertat de la ciutadania. El Consell d'Europa promou la cultura europea, incloses les seues llengües, que és el tema que ens ocupa. Un important aspecte a tindre en consideració és que el Consell d'Europa no té cap relació amb la Unió Europea.

L'objectiu principal del Consell d'Europa és defensar els drets humans i les democràcies parlamentàries a més de promoure la identitat europea entre tots els ciutadans del continent. Els objectius del Consell d'Europa són:

- Promoure i facilitar la cooperació entre les institucions dels diferents països.
- Consolidar el reconeixement recíproc de les qualificacions de la llengua.
- Ajudar l'alumnat, el professorat, els programadors de cursos, les administracions, etc.
- Contribuir al multilingüisme en un ambient multicultural.
- Protegir i desenvolupar la diversitat, la valuosa herència que suposa la diversitat lingüística.

- Promoure la comprensió mútua, la tolerància, el respecte de les identitats i la diversitat cultural per mitjà d'una comunicació internacional més efectiva.
- Facilitar la comunicació i la mobilitat a l'Europa dels ciutadans.

Com a integrants del procés educatiu, professorat i alumnat, han de conèixer el seus drets, per exemple, les facilitats per a la mobilitat que es tractaran més avant en l'epígraf 4 d'aquest document (la internacionalització). S'ha de ser conscients del reconeixement de les diferents llengües arreu d'Europa i promoure la tolerància per tal d'evitar la xenofòbia. Podria ser un bon exercici llegir tots els objectius i provar de tindre'ls en compte en la nostra vida diària com a docents i com a alumnes.

### 2.1.2 El Marc europeu comú de referència

El Marc europeu comú de referència proporciona unes bases comunes per a l'elaboració de programes de llengua, orientacions curriculars, exàmens, llibres de text, etc. a tot Europa. La idea és que els estudiants de llengües tinguin les mateixes oportunitats quan estudien una llengua, independentment del país europeu on estiguen.

Describeix d'una manera exhaustiva el que han d'aprendre a fer els estudiants de llengua per a usar-la i comunicar-se, els coneixements i les habilitats que han de desenvolupar per tal d'actuar amb efectivitat. Aquestes recomanacions insisteixen en el fet que aprendre una llengua no és solament entendre la gramàtica i el vocabulari sinó que l'aprenent ha de ser capaç de comunicar-se i, a més, conèixer la seua cultura.

El MECR també defineix els nivells de domini de la llengua que permeten mesurar el progrés de l'alumnat en cada estadi de l'aprenentatge i durant tota la vida.

### 2.1.3 Què significa 'plurilingüisme'?

Cal distingir dos conceptes que sovint es confonen: plurilingüisme i multilingüisme. S'entén per plurilingüisme el coneixement de diferents llengües. En canvi, el multilingüisme és la coexistència de més d'una llengua en una societat determinada.

Així doncs, el multilingüisme es pot atendre simplement diversificant les llengües que ofereix una escola, animant l'alumnat a estudiar més d'una llengua estrangera o reduint la posició dominant de l'anglès en la comunicació internacional. Més enllà d'açò, l'enfocament plurilingüe fa èmfasi en el fet que, a mesura que l'experiència lingüística d'un individu, en els seus contextos culturals, s'expandeix des del llenguatge de la llar fins al de la societat en general i després a les llengües d'altres pobles (ja siga apresada a l'escola, a la universitat o per experiència directa), no manté aquestes llengües i cultures en compartiments de comunicació mental estrictament separats.

Els estudis demostren que hi ha habilitats metacognitives que són comunes a tots els idiomes. Des d'aquesta perspectiva, l'objectiu de l'ensenyament de llengua pateix una modificació profunda perquè ja no és vist, simplement, com l'adquisició del domini en una o dues o, fins i tot, tres llengües, cadascuna apresada aïlladament. Contràriament, l'objectiu és el desenvolupament d'un repertori lingüístic en el qual totes les habilitats lingüístiques tenen lloc. Açò implica, naturalment, que les llengües oferides per les institucions educatives siguin diversificades i als alumnes se'ls done oportunitats per a desenvolupar una competència plurilingüe.

A més a més, una vegada reconegut l'aprenentatge de la llengua com una tasca que es manté al llarg de la vida, el desenvolupament de la motivació en les persones joves, l'habilitat i la confiança en abordar experiències en una nova llengua fora de l'àmbit escolar esdevé de central importància. Els recents desenvolupaments del programa lingüístic del Consell d'Europa han estat dissenyats per tal de crear eines que puguin ser utilitzades per tots els professionals de l'àmbit de l'ensenyament per a la promoció del plurilingüisme. En particular,

el Portfolio Europeu de les Llengües (PEL) presenta un format en el qual l'aprenentatge de les llengües i les experiències interculturals de la més diversa índole poden ser recollits i reconeguts formalment (Pascual 2001:16).

Aquesta informació sobre el Portfolio serà ampliada en la Unitat 4, dedicada a l'avaluació.

Per aquest motiu, el MECR no solament proveeix escales de valoració de la competència general en una llengua en particular, sinó que també analitza l'ús de la llengua i de les competències lingüístiques. Aquestes escales de valoració faran més fàcil als professionals especificar objectius i descriure assoliments de diversos tipus d'acord amb les necessitats variants, les característiques i els recursos dels aprenents.

## 2.2 Nivells del MECR

En la pràctica existeix un ampli, encara que no universal, consens en el nombre i natura dels nivells apropiats per a l'organització de l'aprenentatge de la llengua i el reconeixement públic dels assoliments. Un marc de sis nivells amplis ofereix una cobertura adequada atenent a l'espai d'aprenentatge rellevant dels aprenents europeus.

### 2.2.1 Flexibilitat en un enfocament ramificat

El MECR va establir l'any 2001 els sis nivells que estan en vigor actualment. Els descriptors (taula 1) estan dividits en tres grans blocs. El primer, per a l'Usuari Bàsic, que inclou els nivells A1 i A2; el segon, per a l'Usuari Independent amb els nivells B1 i B2 i, finalment, l'Usuari Experimentat, a qui corresponen els nivells C1 i C2.

La Taula mostra aquells aspectes que l'alumnat ha d'adquirir en els diferents estadis del seu procés d'ensenyament i aprenentatge.

**Taula 1.** Nivells comuns de referència: escala global

|                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Usuari experimentat C2 | Pot comprendre sense esforç pràcticament tot el que llegeix o escolta. Pot resumir informació procedent de diferents fonts orals o escrites, reconstruir fets i arguments, i presentar-los d'una manera coherent. Pot expressar-se espontàniament, amb fluïdesa i precisió, distingint matisos subtils de significat fins i tot en les situacions més complexes.                                                                                                                                                                                   |
| Usuari experimentat C1 | Pot comprendre una àmplia gamma de textos llargs i complexos, i en reconeix el sentit implícit. Pot expressar-se amb fluïdesa i espontaneïtat sense haver de cercar d'una manera gaire evident paraules o expressions. Pot utilitzar la llengua de manera flexible i eficaç per a propòsits socials, acadèmics i professionals. Pot produir textos clars, ben estructurats i detallats sobre temes complexos, i demostra un ús controlat d'estructures organitzatives, connectors i mecanismes de cohesió.                                         |
| Usuari independent B2  | Pot comprendre les idees principals de textos complexos sobre temes tant concrets com abstractes, incloent-hi discussions tècniques en el camp de l'especialització professional. Pot expressar-se amb un grau de fluïdesa i d'espontaneïtat que fa possible la interacció habitual amb parlants nadius sense que comporte tensió per a cap dels interlocutors. Pot produir textos clars i detallats en una àmplia gamma de temes i expressar un punt de vista sobre una qüestió, exposant els avantatges i els inconvenients de diverses opcions. |
| Usuari independent B1  | Pot comprendre les idees principals d'una informació clara sobre temes relatius a la feina, a l'escola, a l'oci, etc. Pot fer front a la major part de situacions lingüístiques que poden aparèixer quan es viatja per una zona on es parla la llengua objecte d'aprenentatge. Pot produir un discurs senzill i coherent sobre temes que li són familiars o d'interès personal. Pot descriure fets i experiències, somnis, esperances i ambicions, i donar raons i explicacions de les opinions i projectes de manera breu.                        |

|                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Usuari bàsic A2 | Pot comprendre frases i expressions utilitzades habitualment i relacionades amb temes d'importància immediata (per exemple, informacions personals bàsiques, informacions familiars, compres, geografia local, ocupació). Pot comunicar-se en situacions senzilles i habituals que exigisquen un intercanvi simple i directe d'informació sobre temes familiars i habituals. Pot descriure, de manera senzilla, aspectes de la seua experiència o bagatge personal, aspectes de l'entorn immediat i assumptes relacionats amb necessitats immediates. |
| Usuari bàsic A1 | Pot comprendre i utilitzar expressions quotidianes i familiars i frases molt senzilles encaminades a satisfer les primeres necessitats. Pot presentar-se i presentar una tercera persona i pot formular i respondre preguntes sobre detalls personals com ara on viu, la gent que coneix i les coses que té. Pot interactuar d'una manera senzilla a condició que l'altra persona parles a poc a poc i amb claredat i que estiga disposada a ajudar.                                                                                                  |

Font: Adaptació del Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar (2003: 44-45).

El professorat, doncs, a l'hora de programar, ha d'atendre els nivells i els descriptors del MECR. A més, ha de crear activitats contextualitzades i pròximes a la realitat de l'alumnat perquè siguin significatives i promocionar la comunicació oral mitjançant dinàmiques que simulen situacions de la vida real.

Així, per exemple, es programarà de manera diferenciada els dos nivells de l'usuari bàsic, A1 i A2:

#### **Nivell A1:**

- Pot preguntar i dir el dia, l'hora i la data.
- Pot utilitzar algunes salutacions bàsiques.
- Pot donar resposta assertiva, negativa i utilitzar fórmules de cortesia.
- Pot presentar-se davant d'un auditori desconegut.

#### **Nivell A2:**

- Pot realitzar compres usant expressions quotidianes i senzilles acompanyades de gestualitat.
- Pot emplenar formularis simples amb dades personals.
- Pot escriure un correu electrònic curt i senzill.

### **2.2.2 Competència comunicativa de llengua**

El MECR preveu descriptors escalats per a aspectes de les competències lingüística, pragmàtica i sociolingüística.

Les estructures gramaticals i el vocabulari, per exemple, s'ofereixen mitjançant especificacions per a cada llengua en particular. Arribats a aquest punt, el professorat ha de prendre en consideració els consells del MECR (taula 2) per tal d'adaptar-se al nivell del seu alumnat. Una errada molt comuna és que el professorat dedica un temps excessiu a l'expressió escrita i a la comprensió lectora i deixa de banda la comprensió i l'expressió orals.

**Taula 2.** Nivells de referència comuns: graella d'autoavaluació

|    | EXPRESSIÓ ORAL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | INTERACCIÓ ORAL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | COMPREENSIÓ ORAL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | COMPREENSIÓ LECTORA                                                                                                                                                                                                                    | EXPRESSIÓ ESCRITA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A1 | Puc utilitzar expressions i frases senzilles per descriure el lloc on visc i la gent que conec.                                                                                                                                                                                                                                   | Puc comunicar-me de manera senzilla a condició que l'interlocutor estiga disposat a repetir el que ha dit o a dir-ho amb altres paraules i més a poc a poc i que m'ajude a formular el que intente dir. Puc plantejar i respondre preguntes senzilles sobre temes familiars o sobre temes relacionats amb necessitats immediates. | Puc reconèixer paraules familiars i expressions molt bàsiques sobre temes propis de la família i l'entorn concret i immediat, si la gent parla a poc a poc i amb claredat.                                                                                                                                                                                                        | Puc comprendre noms familiars, paraules i frases molt senzilles; per exemple, les que apareixen en anuncis, cartells i catàlegs.                                                                                                       | Puc escriure postals curtes i senzilles; per exemple, per enviar felicitacions. Puc emplenar formularis amb dades personals; per exemple, el nom, la nacionalitat i l'adreça en una fitxa de registre d'hotel.                                                                                                                       |
| A2 | Puc utilitzar una sèrie d'expressions i frases per descriure de manera senzilla la meua família i altra gent, les meues condicions de vida, el meu bagatge educatiu i la meua faena actual o l'última que vaig tindre.                                                                                                            | Puc comunicar-me en tasques senzilles i habituals que exigeixen un intercanvi senzill i directe d'informació sobre temes i activitats familiars. Puc mantindre intercanvis socials molt breus encara que, en general, no els entenga prou com per mantindre o dirigir jo mateix una conversa.                                     | Puc comprendre expressions i el vocabulari més freqüent sobre temes d'interés personal (per exemple, informació bàsica, compres, lloc de residència, ocupació laboral). Puc entendre la idea principal de missatges i avisos curts, clars i senzills.                                                                                                                             | Puc llegir textos molt curts i senzills. Puc trobar informació específica i previsible en documents escrits senzills i quotidians, com ara anuncis, prospectes, menús i horaris, i puc comprendre cartes personals curtes i senzilles. | Puc escriure notes i missatges curts i senzills relatius a necessitats immediates. Puc escriure cartes personals molt senzilles, per exemple, per agrair alguna cosa a algú.                                                                                                                                                         |
| B1 | Puc connectar frases d'una manera senzilla per tal de descriure experiències i fets, els meus somnis, les meues esperances o les meues ambicions. Puc donar raons o explicacions breus sobre opinions i projectes. Puc explicar una història o relatar l'argument d'un llibre o d'una pel·lícula i descriure les meues reaccions. | Puc fer front a la majoria de situacions que poden aparèixer en viatjar a un indret on es parla la llengua objecte d'aprenentatge. Puc participar espontàniament en una conversa sobre temes familiars o d'interés personal o relatius a la vida quotidiana (per exemple, família, aficions, feina, viatges i fets quotidians).   | Puc comprendre les idees principals d'un discurs clar i en llenguatge estàndard sobre temes familiars, que es poden trobar a la faena, a l'escola, durant el temps lliure, etc. Puc comprendre la idea principal de molts programes de ràdio i televisió que tracten sobre assumptes actuals o d'interés personal o professional, si l'articulació és relativament lenta i clara. | Puc comprendre textos que utilitzen un llenguatge molt habitual i quotidià o que està relacionat amb la faena. Puc comprendre la descripció de fets, sentiments i desitjos en cartes personals.                                        | Puc escriure textos senzills i ben cohesionats sobre temes familiars o d'interés personal. Puc escriure cartes personals que descriuen experiències i impressions.                                                                                                                                                                   |
| B2 | Puc presentar descripcions clares i detallades sobre una àmplia gamma de temes relatius als meus centres d'interés. Puc explicar el meu punt de vista sobre un tema i exposar els avantatges i els inconvenients de diferents opcions.                                                                                            | Puc comunicar-me amb una certa espontaneïtat i fluïdesa, cosa que fa possible la interacció amb parlants nadius. Puc participar activament en una conversa en contextos familiars, presentant i defensant les meues opinions.                                                                                                     | Puc comprendre conferències i discursos llargs i, fins i tot, seguir una argumentació complexa si el tema és relativament familiar. Puc comprendre la majoria de les notícies de televisió i els programes d'actualitat. Puc comprendre la majoria de les pel·lícules en registre estàndard.                                                                                      | Puc llegir articles i informes sobre problemes contemporanis en què els autors adopten una posició o un determinat punt de vista. Puc comprendre prosa literària contemporània.                                                        | Puc escriure textos clars i detallats sobre una àmplia gamma de temes relatius als meus interessos. Puc escriure un assaig o informe i transmetre una informació o donar raons a favor o en contra d'una opinió determinada. Puc escriure cartes que remarquen la importància que tenen per a mi alguns fets o algunes experiències. |

|    |                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C1 | Puc presentar descripcions clares i detallades sobre temes complexos que inclouen altres temes, desenvolupar alguns punts concrets i arribar a una conclusió apropiada.                                                       | Puc expressar-me espontàniament i amb fluïdesa sense haver de buscar gaire les paraules. Puc utilitzar la llengua de manera flexible i eficaç amb finalitats socials i professionals. Puc formular, de manera precisa, idees i opinions i relacionar hàbilment la meua contribució al discurs amb la dels altres interlocutors.                                               | Puc comprendre discursos llargs, encara que no estiguen ben estructurats i que les relacions només siguin implícites i no estiguen assenyalades explícitament. Puc comprendre programes de televisió i pel·lícules sense gaire esforç.               | Puc comprendre textos llargs i complexos de caràcter literari o basats en fets, i puc apreciar-ne les diferències d'estil. Puc comprendre articles d'especialitat i instruccions tècniques llargues, encara que no tinguen relació amb el meu camp d'especialitat. | Puc expressar-me mitjançant textos clars i ben estructurats, i desenvolupar el meu punt de vista amb una certa extensió. Puc escriure sobre temes complexos en cartes, assajos o informes, i subratllar-ne els aspectes que considere més importants. Puc seleccionar l'estil apropiat en funció del lector a qui van adreçats els meus textos.       |
| C2 | Puc presentar una descripció o una argumentació d'una manera planera i fluïda en un estil adequat al context i amb una estructura lògica i eficaç que ajude el destinatari a advertir i recordar els punts més significatius. | Puc participar sense esforç en tota mena de converses i discussions, i mostrar un bon ús d'expressions idiomàtiques i col·loquials. Puc expressar-me amb fluïdesa i transmetre matisos subtils de significat amb precisió. En cas de dificultat, puc fer marxa enrere, reestructurar el discurs i corregir-lo de manera que els altres interlocutors difícilment se'n adonen. | No tinc cap dificultat per comprendre qualsevol tipus de producció oral en directe o emesa pels mitjans de comunicació, encara que la velocitat de parla siga ràpida com la d'un nadiu, a condició que tinga temps de familiaritzar-me amb l'accent. | Puc llegir amb facilitat qualsevol mena d'escrit, incloent-hi textos abstractes, estructuralment o lingüísticament complexos, com ara manuals, articles d'especialitat i obres literàries.                                                                         | Puc escriure textos clars, d'una manera planera i fluïda amb un estil adequat. Puc escriure cartes, informes o articles complexos que presenten arguments amb una estructura lògica i eficaç que ajude el destinatari a fixar-se en els punts més significatius i a recordar-los. Puc escriure resums o ressenyes d'obres professionals o literàries. |

Font: Adaptació del Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar (2003: 46-52).

### 3. El sistema educatiu davant la situació de llengües en contacte

El contacte de llengües és la convivència de dues o més llengües en un mateix territori. És un fet universal, ja que és ben difícil trobar un país completament monolingüe. A més, amb el fenomen de la globalització, aquests contactes es produeixen amb més freqüència i tenen una major influència.

La coexistència de dues llengües en una mateixa comunitat origina una sèrie de fenòmens: interferències, préstecs, canvis de codis, etc. Per aquesta raó tenen sentit els aspectes sociolingüístics ja que les llengües en contacte obliguen a tractar diversos conceptes com, per exemple, bilingüisme, diglòssia o conflicte lingüístic. Aquests conceptes són bàsics quan s'organitza el model educatiu d'un territori i el docent ha de conèixer la realitat sociolingüística en la seua zona d'actuació.

En l'Annex 1 de la Unitat 1 es pot consultar la informació relacionada amb la sociolingüística i els diversos conceptes que s'expliquen mitjançant un glossari de termes d'aquesta disciplina.

## 3.1 Marc legal

| Generals                                                                                                                                    |                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| Constitució espanyola (1978)                                                                                                                | <a href="https://goo.gl/AodCfK">https://goo.gl/AodCfK</a> |
| LLEI ORGÀNICA 1/2006, de 10 d'abril, de Reforma de la Llei Orgànica 5/1982, d'1 de juliol, d'Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana | <a href="https://goo.gl/Qt8RGA">https://goo.gl/Qt8RGA</a> |
| Llei d'Ús i Ensenyament en Valencià (LLEI 4/1983, de 23 de novembre, d'ús i ensenyament del valencià)                                       | <a href="https://goo.gl/NYztHC">https://goo.gl/NYztHC</a> |
| Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació                                                                                              | <a href="https://goo.gl/hhfjxZ">https://goo.gl/hhfjxZ</a> |
| Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa.                                                          | <a href="https://goo.gl/wZAG9F">https://goo.gl/wZAG9F</a> |

| Plurilingüisme (de caràcter general)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| LLEI 4/2018, de 21 de febrer, de la Generalitat, per la qual es regula i promou el plurilingüisme en el sistema educatiu valencià.                                                                                                                                                                                                                                                | <a href="https://goo.gl/8Co8wp">https://goo.gl/8Co8wp</a> |
| DECRET 127/2012, de 3 d'agost, del Consell, pel qual es regula el plurilingüisme en l'ensenyança no universitària a la Comunitat Valenciana (Estan vigents els programes però no el Decret).                                                                                                                                                                                      | <a href="https://goo.gl/ir2FPx">https://goo.gl/ir2FPx</a> |
| ORDE 88/2014, de 9 de desembre, de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, per la qual es desplega el procediment d'autorització del projecte lingüístic de centre establert en el Decret 127/2012, de 3 d'agost, del Consell, pel qual es regula el plurilingüisme en l'ensenyança no universitària a la Comunitat Valenciana (Estan vigents els programes però no l'Orde). | <a href="https://goo.gl/xCVtxH">https://goo.gl/xCVtxH</a> |

| Educació infantil |                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ROF               | <p>Decret 233/1997, de 2 de setembre, del govern valencià pel qual s'aprova el Reglament Orgànic i Funcional de les escoles d'Educació Infantil i dels Col·legis d'Educació Primària.</p> <p><a href="https://goo.gl/ab6C4l">https://goo.gl/ab6C4l</a></p> |
| Currículum        | <p>Decret 37/2008, de 28 de març del Consell, pel qual s'estableixen els continguts educatius del primer cicle d'Educació Infantil a la Comunitat Valenciana.</p> <p><a href="https://goo.gl/9j6m1W">https://goo.gl/9j6m1W</a></p>                         |
|                   | <p>Decret 38/2008, de 28 de març del Consell, pel qual s'estableix el currículum del segon cicle d'Educació Infantil a la Comunitat Valenciana.</p> <p><a href="https://goo.gl/o9pMwC">https://goo.gl/o9pMwC</a></p>                                       |

| Educació Primària |                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ROF               | <p>Decret 233/1997, de 2 de setembre, del govern valencià pel qual s'aprova el Reglament Orgànic i Funcional de les escoles d'Educació Infantil i dels Col·legis d'Educació Primària.</p> <p><a href="https://goo.gl/ab6C4l">https://goo.gl/ab6C4l</a></p> |

|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Currículum | <p>DECRET 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana</p> <p><a href="https://goo.gl/NKQU2q">https://goo.gl/NKQU2q</a></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|            | <p>DECRET 136/2015, de 4 de setembre, del Consell, pel qual es modifiquen el Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i es desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana, i el Decret 87/2015, de 5 de juny, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i es desplega l'ordenació general de l'Educació Secundària Obligatoria i del Batxillerat a la Comunitat Valenciana.</p> <p><a href="https://goo.gl/Sx7J8a">https://goo.gl/Sx7J8a</a></p> |
|            | <p>DECRET 88/2017, de 7 de juliol, del Consell, pel qual es modifica el Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i es desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana.</p> <p><a href="https://goo.gl/kzVTNP">https://goo.gl/kzVTNP</a></p>                                                                                                                                                                                                             |

| ESO, Batxillerat i Cicles Formatius |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ROF                                 | <p>DECRET 234/1997, de 2 de setembre, del Govern Valencià, pel qual s'aprova el Reglament Orgànic i Funcional dels instituts d'Educació Secundària.</p> <p><a href="https://goo.gl/CfXyks">https://goo.gl/CfXyks</a></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Currículum                          | <p>DECRET 87/2015, de 5 de juny, del Consell, pel qual estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Secundària Obligatoria i del Batxillerat a la Comunitat Valenciana.</p> <p><a href="https://goo.gl/C2HyZo">https://goo.gl/C2HyZo</a></p>                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                                     | <p>DECRET 136/2015, de 4 de setembre, del Consell, pel qual es modifiquen el Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i es desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana, i el Decret 87/2015, de 5 de juny, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i es desplega l'ordenació general de l'Educació Secundària Obligatoria i del Batxillerat a la Comunitat Valenciana.</p> <p><a href="https://goo.gl/JqmWjH">https://goo.gl/JqmWjH</a></p> |
|                                     | <p>DECRET 8/1998, de 3 de febrer, del Govern Valencià, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de Formació Professional Específica i les directrius sobre els seus títols.</p> <p><a href="https://goo.gl/cLHVVD">https://goo.gl/cLHVVD</a></p>                                                                                                                                                                                                                                                            |

| Formació de Persones Adultes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| LLEI 1/95, de 20 de gener, de la Generalitat Valenciana, de Formació de les Persones Adultes.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <a href="https://goo.gl/gjtJuK">https://goo.gl/gjtJuK</a> |
| DECRET 220/1999, de 23 de novembre, del Govern Valencià, pel qual es regulen els programes formatius que figuren en la Llei 1/1995, de 20 de gener, de la Generalitat Valenciana, de formació de les persones adultes, i s'estableix el currículum dels programes d'alfabetització i programes per a adquirir i actualitzar la formació bàsica de les persones adultes fins a l'obtenció del títol de Graduat en Educació Secundària, a la Comunitat Valenciana. | <a href="https://goo.gl/EqTTib">https://goo.gl/EqTTib</a> |
| Ordre de 14 de juny de 2000, per la qual es regula la implantació del programes formatius i es dicten instruccions per a l'organització i funcionament dels centres.                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <a href="https://goo.gl/Lz87j4">https://goo.gl/Lz87j4</a> |

#### Titulacions administratives que faculten per a l'ensenyament en llengua

ORDE 17/2013, de 15 d'abril, de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, per la qual es regulen les titulacions administratives que faculten per a l'ensenyament en valencià, del valencià, i en llengües estrangeres en les ensenyances no universitàries en la Comunitat Valenciana. <https://goo.gl/ommqU7> modificada per ORDRE 44/2016, de 4 d'agost, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, per la qual es modifica l'Ordre 17/2013, de 15 d'abril, de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, per la qual es regulen les titulacions administratives que faculten per a l'ensenyament en valencià, del valencià i en llengües estrangeres en els ensenyaments no universitaris en la Comunitat Valenciana. <https://goo.gl/6xDiFk>

RESOLUCIÓ de 4 de juny de 2013, de la Direcció General d'Innovació, Ordenació i Política Lingüística, per la qual es dicten instruccions sobre l'expedició de les titulacions administratives que faculten per a l'ensenyament en valencià, del valencià i en llengües estrangeres en les ensenyances no universitàries en la Comunitat Valenciana. <https://goo.gl/VLfC1S>

DECRET 61/2013, de 17 de maig, del Consell, pel qual s'estableix un sistema de reconeixement de la competència en llengües estrangeres a la Comunitat Valenciana i es crea la Comissió d'Acreditació de Nivells de Competència en Llengües Estrangeres <https://goo.gl/GYNV63> modificada per l'Ordre 93/2013, d'11 de novembre, de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, per la qual es modifica l'annex únic denominat certificats i diplomes que acrediten la competència en llengües estrangeres del Decret 61/2013, de 17 de maig, pel qual s'estableix un sistema de reconeixement de la competència en llengües estrangeres a la Comunitat Valenciana i es crea la Comissió d'Acreditació de Nivells de Competència en Llengües Estrangeres. (Hi ha en procés un nou Decret de certificacions)

<https://goo.gl/632t7i>

Tota la normativa que se cita en aquesta unitat és vigent el 26 de febrer de 2018.

## 3.2 Models d'educació bilingüe i plurilingüe

Una de les premisses bàsiques de l'educació bilingüe i plurilingüe és que la totalitat de l'alumnat, independentment de la seua procedència geogràfica, de la seua llengua habitual i del seu entorn sociocultural, ha d'assolir els mateixos objectius en acabar l'educació obligatòria. Ara bé, cal tindre en compte diversos factors, entre els quals estan el context sociolingüístic, la composició de l'alumnat, les actituds i les expectatives dels pares i les mares, que configuren contextos d'aplicació ben dissemblants al llarg del nostre territori.

En aquestes últimes dècades s'ha avançat respecte a l'aprenentatge de la llengua autòctona, tot i que les dades de coneixement i ús del valencià actuals conclouen que encara queda camí per recórrer per tal d'assolir la plena equitat lingüística. Així, el Consell Valencià de Cultura indica que en els contextos en els quals hi ha una llengua predominant i una altra minoritzada, el model lingüístic més efectiu és l'exposició plena a la llengua de menor implantació social.

Així mateix, també s'ha de tindre en compte la LLEI 4/2018 per la qual es regula i promou el plurilingüisme en el sistema educatiu valencià com a punt de partida, l'objectiu que persegueix la Llei d'ús i ensenyament del valencià (LUEV) és que l'alumnat domine el valencià i el castellà en igualtat de condicions.

L'Acadèmia Valenciana de la Llengua (AVL), d'altra banda, assenyala que, des d'un punt de vista pedagògic, l'aprenentatge del valencià i en valencià ha d'estar complementat i no substituït per l'aprenentatge del castellà i de l'anglès o altres llengües d'Europa o emergents en el camp internacional. La llengua pròpia d'un territori és precisament la base més positiva i exitosa per a la formació plurilingüe. Al mateix temps l'informe «Un nou model lingüístic educatiu per a l'educació plurilingüe i intercultural del sistema educatiu valencià», elaborat per les universitats valencianes afirma que en l'àmbit de la recerca sobre programes plurilingües hi ha un acord quasi unànim sobre la necessitat que l'ús vehicular de la llengua minoritzada ha de ser majoritari si realment es pretén corregir el bilingüisme social asimètric. Així mateix, s'indica que ha de ser un model únic, que s'aplique gradualment i amb els suports necessaris per a afavorir una implantació adequada a totes les zones.

Quant a la introducció de la llengua estrangera com a llengua vehicular d'aprenentatge, cal portar-la a terme de manera progressiva a fi que l'alumnat aprofite les estratègies d'aprenentatge lingüístic adquirides en les dues llengües oficials.

Esdevé, doncs, un exercici de responsabilitat social encarar nous esforços per tal de garantir la pervivència del valencià i la convivència igualitària d'ambdues llengües oficials. L'Europa multilingüe ha apostat sempre per construir una ciutadania plurilingüe oberta al món, on la diversitat cultural i humana, lluny de ser un obstacle per al creixement individual s'entén com una oportunitat.

Amb l'objectiu de regular l'ensenyament i l'ús vehicular de les llengües curriculars, assegurar el domini de les competències plurilingües i interculturals de l'alumnat valencià i promoure la presència en l'itinerari educatiu de llengües no curriculars existents en els centres educatius, el govern valencià proposa un model lingüístic que promou el plurilingüisme, regulat per la LLEI 4/2018, de 21 de febrer, de la Generalitat, per la qual es regula i promou el plurilingüisme en el sistema educatiu valencià.

### 3.3 El model lingüístic valencià

#### **a) Llengües en el sistema educatiu**

El sistema escolar valencià és un sistema educatiu plurilingüe i intercultural que té com a llengües curriculars el valencià, el castellà, l'anglès i altres llengües estrangeres.

Els centres educatius han de promoure un ús normal del valencià, de conformitat amb la normativa vigent que regula els usos institucionals i administratius de les llengües oficials en l'administració de la Generalitat i d'acord amb les prescripcions del pla de normalització lingüística del centre (PNL).

Podran ser objecte d'estudi i promoció, quan així ho determine el projecte lingüístic de centre (PLC), el romaní, llengua pròpia del poble Gitano; la llengua de signes, usada per les persones sordes de la Comunitat Valenciana, i el braille, sistema de lectura i escriptura que utilitzen les persones amb discapacitat visual i ceguera.

Els centres educatius hauran de considerar les llengües de les minories lingüístiques del centre i generar espais d'intercanvi intercultural. Així mateix, hauran de garantir el dret a una educació plurilingüe i intercultural a l'alumnat amb necessitats educatives especials.

#### **b) Objectius del Programa d'educació plurilingüe i intercultural**

Es defineix un únic programa d'educació plurilingüe, anomenat **Programa d'educació plurilingüe i intercultural**, amb els objectius següents:

1. Garantir a l'alumnat del sistema educatiu valencià l'assoliment d'una competència lingüística que implique:
  - a. El domini oral i escrit de les dues llengües oficials, el domini funcional d'una o més llengües estrangeres i el contacte enriquidor amb les llengües i les cultures no curriculars, però pròpies d'una part de l'alumnat.
  - b. L'interés i la curiositat per les llengües, i els coneixements sobre com són i com funcionen, els procediments per a la construcció d'aquests coneixements a partir de l'observació, la manipulació i la comparació de les diferents llengües presents en l'aula, i des d'una perspectiva crítica sobre com s'usen.
2. Garantir la igualtat d'oportunitats de l'alumnat del sistema educatiu valencià i la seua integració en el sistema educatiu i en la societat valenciana.
3. Garantir la normalització de l'ús social i institucional del valencià dins del sistema educatiu.

### **c) Nivells bàsics de referència per a les llengües**

Per a la consecució dels objectius esmentats anteriorment, el Programa d'educació plurilingüe i intercultural assegurarà que l'alumnat, en acabar les diferents etapes educatives, haja assolit les competències orals i escrites del Marc europeu comú de referència (MECR) que es determinen a continuació:

- En acabar els ensenyaments obligatoris, com a mínim, el nivell de valencià i castellà equivalent al B1 i l'equivalent a l'A1 de la primera llengua estrangera.
- En acabar els ensenyaments postobligatoris no universitaris, com a mínim, el nivell de valencià i castellà equivalents al B2 i l'equivalent a l'A2 de la primera llengua estrangera.

### **d) El Programa d'educació plurilingüe i intercultural**

Tots els centres educatius sostinguts amb fons públics del sistema educatiu valencià aplicaran el Programa d'educació plurilingüe i intercultural.

El Programa d'educació plurilingüe i intercultural s'elaborarà d'acord amb les necessitats del context socioeducatiu i demolingüístic del centre i amb l'objectiu de garantir l'assoliment de les competències plurilingües i interculturals.

En l'article 6 s'especifica que tots els centres educatius dissenyaran el seu programa d'educació plurilingüe i intercultural tenint en compte el següent:

- a. El temps mínim destinat als continguts curriculars en cada una de les llengües oficials, en el conjunt de l'escolaritat obligatòria, ha de ser del 25 % de les hores efectivament lectives. Cal impartir en cadascuna de les llengües oficials la matèria o l'assignatura corresponent al seu aprenentatge, i al mateix temps, com a mínim, una altra àrea no lingüística curricular de caràcter troncal o anàleg.
- b. El temps destinat als continguts curriculars en llengua estrangera, en el conjunt de l'escolaritat obligatòria, pot oscil·lar entre el 15 % i el 25 % de les hores lectives.
- c. Per a calcular aquests percentatges es tindran en compte les hores destinades al currículum de cada una de les àrees lingüístiques, les hores destinades a la competència comunicativa oral i les àrees o les matèries en què s'utilitze cada llengua com a vehicular de l'aprenentatge.

Els centres educatius o els grups que utilitzen una metodologia de treball per projectes o qualsevol altra metodologia amb plantejaments globalitzats han de respectar en tot cas les proporcions de les llengües del seu projecte lingüístic.

### **e) Organització dels ensenyaments de les llengües en els diferents nivells educatius**

Els centres hauran d'aplicar el Programa d'educació plurilingüe i intercultural amb les característiques següents:

#### **En el segon cicle d'infantil**

- a. L'anglès s'incorporarà amb un enfocament d'obertura a les llengües o mitjançant la modalitat d'incorporació primerenca, amb el 10 % de l'horari curricular.
- b. El temps mínim destinat a continguts curriculars en valencià i en castellà s'adequarà a l'article 6.

### **En educació primària**

- a. El valencià, el castellà i l'anglès tindran un tractament com a àrea lingüística des del primer curs de l'educació primària.
- b. El temps destinat a continguts curriculars en valencià, en castellà i en llengua estrangera s'adequarà al que disposa l'article 6.

### **En educació secundària obligatòria i batxillerat**

- a. Continuarà el tractament del valencià, del castellà i de l'anglès com a àrees lingüístiques.
- b. S'hi incorporarà, com a segona llengua estrangera optativa d'oferta obligatòria, preferentment, una llengua romànica.
- c. El temps destinat a continguts curriculars en valencià, en castellà i en llengua estrangera s'adequarà al que disposa l'article 6.
- d. El temps destinat als continguts curriculars en llengua estrangera, en batxillerat, pot oscil·lar entre el 10 % i el 25 % de l'horari curricular.

### **En l'educació especial**

- a. Als centres específics d'educació especial l'alumnat serà atès en la llengua oficial que millor domine. Se li assegurarà, alhora, el màxim contacte possible amb l'altra llengua oficial i les llengües estrangeres per tal de capacitar-lo d'acord amb les seues necessitats i possibilitats.
- b. L'alumnat amb adaptacions curriculars que realitze l'escolaritat en centres ordinaris seguirà el projecte lingüístic del centre amb les adaptacions que en determine el diagnòstic.

### **En la formació de les persones adultes**

- a. El valencià i el castellà han de tindre un tractament com a mòduls en tots els nivells dels dos cicles.
- b. En el cicle II s'ha d'incorporar l'anglès com a mòdul en els dos nivells.
- c. En els dos nivells del cicle II es pot incorporar l'anglès o una altra llengua estrangera determinada pel consell escolar com a llengua vehicular, en un mòdul a triar pel centre. L'anglès hi tindrà caràcter prioritari.
- d. El temps destinat a continguts curriculars en valencià, castellà i llengua estrangera s'adequarà al que disposa l'article 6.

### **En els cicles formatius de formació professional**

El temps destinat a continguts curriculars en valencià, castellà s'adequarà al que disposa l'article 6, i el temps destinat a continguts curriculars en llengua estrangera podrà oscil·lar entre el 10% i el 25%.

### ***f) El tractament de les llengües en l'alumnat d'incorporació tardana i persones adultes***

#### *Alumnat d'incorporació tardana*

A l'alumnat que s'incorpora al sistema educatiu valencià a partir del segon curs d'educació primària procedent d'altres sistemes educatius espanyols o estrangers, se li realitzarà, si cal, una adaptació d'accés al currículum.

### *Formació de persones adultes*

A l'alumnat que es matricula en el centres de formació de persones adultes i que no ha rebut ensenyament de valencià per estar escolaritzat amb anterioritat a l'aplicació de la Llei 4/83, d'ús i ensenyament del valencià, o per la seua incorporació tardana al sistema educatiu valencià, se li haurà de realitzar una adaptació d'accés al currículum.

#### **g) Foment del valencià i millora de la competència en llengües estrangeres**

La conselleria competent en matèria d'educació promourà que els centres educatius sostinguts amb fons públics vehiculen el 50 % del temps curricular en valencià i un 25 % del temps curricular en anglés.

## **3.4 El projecte lingüístic de centre**

El projecte lingüístic de centre és l'instrument mitjançant el qual cada centre educatiu articula i concreta l'aplicació del Programa d'educació plurilingüe i intercultural d'acord amb les característiques del centre educatiu i de l'alumnat.

Tots els centres de la Comunitat Valenciana de nivell no universitari sostinguts amb fons públics han d'elaborar el projecte lingüístic de centre.

El projecte lingüístic de centre formarà part del projecte educatiu de centre i s'elaborarà tenint en compte les exigències, les expectatives, les possibilitats i les limitacions del context socioeducatiu i demolingüístic del centre i de l'entorn on el centre s'ubica.

Amb l'objectiu d'evitar la segregació de l'alumnat, el projecte lingüístic de centre aplicarà la mateixa distribució del temps curricular en cadascuna de les llengües vehiculars a tot l'alumnat del mateix curs.

#### **a) Estructura del projecte lingüístic de centre**

El projecte lingüístic de centre concretarà i adequarà al centre educatiu el Programa d'educació plurilingüe i intercultural mitjançant els elements següents:

1. El pla d'ensenyament i ús vehicular de les llengües, que determina l'organització i el tractament didàctic de l'ensenyament i ús vehicular de les llengües, i que defineix:

- a. La proporció d'ús vehicular en cada una d'aquestes llengües fins a completar el 100% del temps curricular.
- b. Els enfocaments metodològics que s'han de prioritzar en l'ensenyament i l'ús vehicular de les llengües curriculars.
- c. El moment, la seqüència i l'enfocament en la introducció del tractament sistemàtic de l'alfabetització inicial en cada una de les llengües curriculars.
- d. Les mesures de suport a l'ensenyament i l'ús vehicular de les llengües tant dins del centre com en l'entorn local i global.
- e. El tractament de les persones nouvingudes i de l'alumnat vulnerable (alumnat procedent d'entorns socioculturals deprimits i alumnat amb dificultats d'adquisició i aprenentatge de les llengües).
- f. La modalitat de presència de les llengües i les cultures no curriculars en l'activitat educativa del centre.
- g. Les mesures organitzatives que garantisquen, en l'ensenyament i l'ús vehicular de les llengües, la coherència en els diferents nivells educatius i la continuïtat entre etapes, pel que fa als continguts i a la metodologia; l'organització i l'agrupament òptim de l'alumnat, i la creació d'entorns d'aprenentatge

òptims, tot utilitzant estratègicament la totalitat dels recursos que el centre té o pot aconseguir; espais i contextos, que el centre té i que pot utilitzar per a millorar el temps d'exposició a les llengües en un àmbit no formal.

2. El pla de normalització lingüística del centre, que determina les mesures previstes per a la promoció de l'ús del valencià i que ha d'incloure els àmbits d'intervenció següents:

- a. Àmbit administratiu
- b. Àmbit de gestió i planificació pedagògica
- c. Àmbit social i d'interrelació amb l'entorn

3. La proposta per a avaluar l'assoliment dels objectius concrets del projecte, relacionar els resultats amb els elements del projecte que hi hagen pogut influir i aprofitar les conclusions per a introduir-hi modificacions i millores.

4. La proposta d'avaluació, que estableix les mesures que adoptarà el centre per tal d'avaluar l'assoliment dels objectius del projecte lingüístic de centre, per tal de determinar les pertinents modificacions i millores.

### **b) Procediment d'elaboració i aprovació**

El projecte lingüístic de centre, l'elaborarà el centre educatiu per un període de quatre cursos escolars, transcorreguts els quals l'haurà d'avaluar, i promoure, si s'escau, les modificacions oportunes.

L'elaboració del projecte lingüístic de centre serà el resultat d'un procés participatiu que es basarà en criteris pedagògics.

La direcció del centre educatiu definirà i elevarà la proposta del projecte lingüístic de centre per a autoritzar-lo o, si s'escau, modificar-lo davant la conselleria competent en matèria d'educació.

Amb caràcter previ, el consell escolar, o el consell social en el cas dels centres integrats de formació professional, consensuarà la proposta de projecte lingüístic de centre per majoria qualificada de dos terços dels membres.

Els centres d'educació secundària obligatòria es coordinaran amb els centres d'educació infantil i primària que tinguen adscrits per tal de garantir la correcta aplicació del Programa d'educació plurilingüe i intercultural i la seua continuïtat metodològica en l'aprenentatge de les llengües.

En els centres privats concertats, l'elaboració, la sollicitud d'autorització i la coordinació del projecte lingüístic de centre correspon a la titularitat del centre, oït el consell escolar.

### **c) Incidència en la programació general anual i en els plans d'actuació per a la millora**

En la programació general anual del centre educatiu s'hauran de recollir-se les innovacions didàctiques i les mesures organitzatives previstes en el projecte lingüístic de centre per a cada curs escolar.

Les millores i les innovacions derivades de l'avaluació de l'aplicació del projecte lingüístic de centre hauran de constar en el pla d'actuació per a la millora i ser incloses en la programació general anual.

### 3.5 Intervenció didàctica a l'aula

El professorat del sistema educatiu valencià adaptarà la programació d'aula als objectius previstos en el projecte lingüístic de centre i prendrà com a referència metodològica l'aprenentatge integrat de llengües i continguts.

La conselleria competent en matèria d'educació desenvoluparà normativament els aspectes metodològics i els processos d'avaluació de la intervenció didàctica a l'aula, i promourà que els centres disposen de materials educatius amb els enfocaments metodològics adients per a la gestió acadèmica i didàctica del Programa d'educació plurilingüe i intercultural.

### 3.6 L'acreditació dels coneixements de llengües del professorat

Es considerarà que disposa de la competència suficient per a vehicular àrees no lingüístiques en castellà, en valencià i en anglés el professorat que acredite nivell de coneixement C1 de valencià, C1 de castellà i C1 d'anglés, respectivament, d'acord amb el Marc europeu comú de referència per a les llengües.

No obstant això, amb caràcter transitori fins al curs acadèmic 2026-2027 es considerarà que disposa de la competència suficient per a vehicular àrees en anglés el professorat que acredite el nivell de coneixement B2 d'anglés, d'acord amb el Marc europeu comú de referència per a les llengües.

La conselleria competent en matèria d'educació regularà la competència didàctica del professorat dels nivells d'ensenyament no universitari per a impartir àrees, matèries o mòduls no lingüístics en valencià, en anglés i en altres llengües.

### 3.7 Calendari d'implantació i normativa aplicable fins a la implantació total del Programa d'educació plurilingüe i intercultural

Aquesta llei s'implantarà de manera progressiva d'acord amb el calendari següent:

- a. Curs 2018-2019. Educació infantil i primer cicle d'educació primària.
- b. Curs 2019-2020. Segon i tercer cicle d'educació primària i centres d'educació especial.
- c. Curs 2020-2021. Educació secundària obligatòria, batxillerat, formació professional i formació de persones adultes.

Fins a la implantació del Programa d'educació plurilingüe i intercultural en cada nivell educatiu, d'acord amb el calendari d'aplicació determinat en el paràgraf anterior, s'aplicaran els programes bilingües i plurilingües regulats per les disposicions normatives vigents fins a la data d'entrada en vigor d'aquesta llei:

#### a) Primària

En aquesta etapa educativa s'aplica el DECRET 127/2012 fins a l'entrada en vigor de la de la LLEI 4/2018. Aquest Decret regula dos programes plurilingües:

- Programa Plurilingüe d'Ensenyament en Valencià (PPEV): té el valencià com a llengua base per a l'ensenyament.
- Programa Plurilingüe d'Ensenyament en Castellà (PPEC): té el castellà com a llengua base per a l'ensenyament.

Els dos programes han de preveure en tots els nivells dels diversos ensenyaments, la presència del currículum d'àrees, matèries o mòduls impartits en valencià i en castellà, independentment de la llengua base del programa plurilingüe que s'aplique, de manera que, almenys, i a més de les àrees o matèries lingüístiques, s'impartisca una més en la llengua que no és la base del programa.

Els programes es caracteritzen, a més de per l'ensenyament en valencià i castellà, per l'ensenyament de continguts específics del currículum, com a mínim, d'una matèria o mòdul no lingüístic en anglés, amb la prèvia autorització de l'Administració educativa.

Dins del marc del Projecte Educatiu de Centre, tots els centres que apliquen un programa d'educació plurilingüe regulat pel Decret 127/2012 han d'elaborar el projecte lingüístic de centre (PLC), document del centre docent on s'arreglen les mesures organitzatives i curriculars per al desenvolupament dels programes lingüístics que s'apliquen.

Aquest PLC ha d'ajustar-se a l'estructura següent:

a) Anàlisi del context.

1. Programes plurilingües autoritzats en el centre.
2. Programes experimentals autoritzats prèviament en el centre amb relació a l'alumnat plurilingüe.
3. Actuacions generals i específiques dissenyades en funció de la realitat lingüística de l'alumnat.

b) Objectius lingüístics generals del centre.

1. Relació nominal del professorat implicat. Titulacions i competència lingüística del professorat.
2. Planificació d'accions de formació del professorat en competència lingüística.
3. Organització de l'educació plurilingüe. Llengües d'ensenyança de les diferents àrees, matèries, àmbits, mòduls i assignatures no lingüístics i atenció a la diversitat.
4. Organització dels recursos humans i materials del centre per a l'aplicació del programa plurilingüe.
5. Presència i ús de les llengües en els àmbits administratiu, de gestió, de planificació pedagògica i social i d'interrelació amb l'entorn.

c) Criteris i procediments previstos per a la implantació, desenvolupament, seguiment i avaluació del projecte lingüístic.

**b) Secundària i/o Batxillerat**

En aquesta etapa educativa s'aplica el DECRET 234/1997 fins a l'entrada en vigor de la de la LLEI 4/2018.

Segons disposa l'article 102 del Decret 234/1997, en els municipis de predomini lingüístic valencià, que figuren en l'article 35 de la Llei 4/1983 d'Ús i Ensenyament del Valencià, tots els centres aplicaran un o més d'un, dels programes d'educació bilingüe. Aquests programes són:

- a. Programa d'Ensenyament en Valencià (PEV)
- b. Programa d'Incorporació Progressiva (PIP)

Els centres dels municipis de predomini lingüístic castellà, que figuren en l'article 36 de la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià, poden aplicar, sempre que hi haja una voluntat explícitament manifestada pels pares, mares o tutors legals, qualsevol dels programes d'educació bilingüe.

En el Programa d'Ensenyament en Valencià (PEV) totes o la major part de les matèries no lingüístiques tenen el valencià com a llengua vehicular d'aprenentatge.

El Programa d'Incorporació Progressiva (PIP) suposa l'ús del valencià com a llengua vehicular en una part de les matèries no lingüístiques, d'acord amb les especificacions del disseny particular del programa d'educació bilingüe. Aquest disseny ha de garantir, almenys, l'ús del valencià com a llengua d'aprenentatge en dues matèries no lingüístiques en cada un dels grups.

Dins del marc del Projecte Educatiu de Centre, tots els centres que apliquen un programa d'educació bilingüe o plurilingüe regulat pel Decret 234/1997 han d'elaborar el DPP, i la totalitat dels centres han d'elaborar el PNL.

### **El Disseny particular del programa**

El Disseny particular del programa (DPP) és la concreció i contextualització d'un programa d'educació bilingüe determinat a la realitat particular de cada centre. Cal mencionar que actualment conviu amb el projecte lingüístic de centre amb caràcter transitori.

Permet prendre una sèrie de decisions respecte a l'ús del valencià i de la llengua o llengües estrangeres com a llengües vehiculars que després s'han de tindre en compte en la resta d'aspectes del Projecte educatiu de centre (PEC).

El contingut del DPP ha d'incloure:

- a. Els objectius generals del currículum prescriptiu de l'educació secundària obligatòria contextualitzats i atenent a la realitat educativa del centre i les exigències del programa.
- b. El tractament metodològic de les diferents llengües.
- c. La previsió d'actuacions amb l'alumnat de nova incorporació al sistema educatiu valencià.
- d. La proporció d'ús vehicular de les dues llengües oficials en els diferents cursos i grups.
- e. La previsió del centre sobre la distribució del professorat d'acord amb els diferents nivells de capacitat.

La Programació General Anual (PGA) inclou la informació anual sobre l'estat d'aplicació del DPP dissenyat pel centre.

### **El Pla de normalització lingüística i el Pla anual de normalització lingüística**

El Pla de normalització lingüística del centre (PNL) és un pla d'actuació que, a partir de l'anàlisi de les possibilitats del context i de l'ús real del valencià, i dels objectius expressats en el Disseny particular de programa, estableix uns objectius pel que fa a l'extensió de l'ús del valencià en l'activitat acadèmica, administrativa i social del centre per a un termini mitjà i n'especifica la temporització anual per a aquest període, les estratègies d'actuació, els responsables i els recursos, i els sistemes d'avaluació.

El PNL ha d'incloure els apartats següents:

- a. Objectius
- b. Actuacions en cada un dels àmbits d'intervenció:
  - Administratiu i social
  - Acadèmic o de gestió pedagògica
  - Interrelació amb l'entorn sociofamiliar

c. La temporització

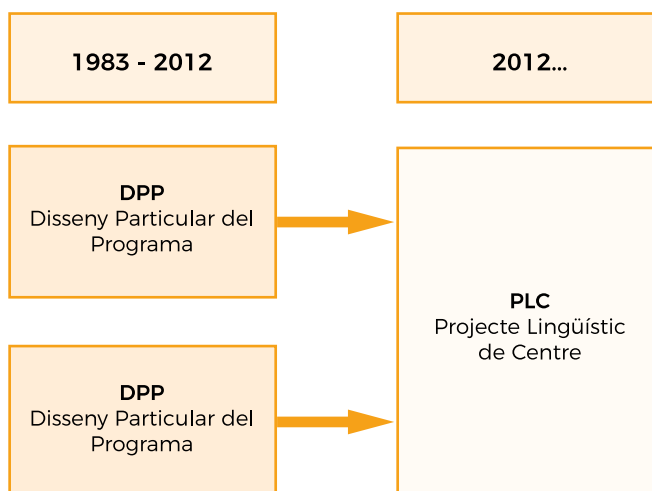
d. Criteris d'avaluació del Pla

El PNL ha de ser aprovat pel consell escolar del centre i la direcció el remet a la corresponent direcció territorial d'Educació.

Cal especificar, a més, que el Pla anual de normalització lingüística (PANL) és la concreció del PNL en cada curs.

**Figura 1.** Projecte Lingüístic de Centre

#### Documents organitzatius



Font: CEFIRE Específic de Plurilingüisme (2018).

## 4.- La internacionalització i la seua importància en el Sistema Educatiu.

El procés d'internacionalització és igualment important per a adquirir noves eines, millorar els processos d'aprenentatge o simplement abordar l'educació des d'un angle diferent tant per a les institucions com per als docents. Alguns experts que estudien el fenomen han mostrat clarament els efectes transformadors de la internacionalització en les institucions, no solament en termes d'educació, sinó també per a un sector més ample de la societat.

Amb les idees prèviament comentades hi ha moltes opcions oferides pel Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes (MECD) o pel Govern Valencià, en general, i per la Conselleria d'Educació, Cultura, Investigació i Esport en particular, que són oportunitats fantàstiques per al professorat i l'alumnat per tal de participar en processos d'internacionalització.

## 4.1 Alternatives d'internacionalització. Programes del MECD i altres programes

### 4.1.1 Personal

L'activitat internacional del Ministerio d'Educación, Cultura i Deportes (MECD) desplega el següent personal a l'estranger:

- **Consellers d'Educació** que són els caps de les oficines d'educació.
- **Agregats d'Educació** que estan sota el comandament del conseller i poden ser destinats a altres ciutats en el mateix país o països veïns.
- **Secretaris Generals** que estan al càrrec de la gestió econòmica i administrativa de les diferents oficines d'educació.
- **Assessors Tècnics Docents** que assisteixen els seus consellers o agregats. La seua activitat es desenvolupa principalment en centres de recursos.
- **Professorat.**

Consellers, agregats i secretaris generals són nomenats directament pel MECD per un període de 5 anys. Els assessors tècnics d'ensenyament, en canvi, són seleccionats per un període de fins a 5 anys mitjançant un concurs de mèrits que se sol convocar anualment. El procés de selecció del professorat està explicat a continuació.

### 4.1.2 Centres

La xarxa de centres del MECD està composta per oficines d'educació, centres escolars i centres de recursos. Quan les oficines d'educació estan encapçalades per un conseller d'educació s'anomenen *Consejerías*. Aquest és el cas en 17 països: Andorra, Argentina, Austràlia, Bèlgica, Brasil, Bulgària, Xina, França, Alemanya, Itàlia, Mèxic, Marroc, Polònia, Portugal, Regne Unit, USA i Suïssa.

De vegades, en països o ciutats on no hi ha conseller d'educació, l'oficina d'educació és ocupada per un **agregat**, aleshores s'anomena *Agregaduría* i depén jeràrquicament d'un conseller d'un país veí o de la capital del país. Eixe és el cas de Canadà, Colòmbia, Eslovàquia, USA (a Los Angeles, Miami, Nova York), Hongria, República Txeca, Romania i Rússia.

Ocasionalment el MECD destina assessors tècnics docents a ciutats on no hi ha conseller o agregat amb la missió de gestionar un centre de recursos o una oficina d'educació.

Hi ha dos països, Guinea Equatorial i Turquia, on el MECD està present mitjançant allò que s'anomena una *Dirección de Programa*.

### 4.1.3 Programes del MECD

El MECD té diferents tipus d'escoles a l'estranger. A continuació es veuran els diversos tipus de centres:

- **Centres propietat de l'Estat Espanyol**

Estan oberts a l'alumnat espanyol i estranger. Els estudis oferits per aquests centres són els corresponents al sistema educatiu espanyol, des de l'educació infantil fins a l'educació no universitària. En aquest enllaç: <https://goo.gl/94eyHU> es pot consultar el llistat complet d'aquestes escoles.

- **Centres de titularitat compartida**

Hi ha solament dues escoles: <https://goo.gl/T2MDzZ> en aquesta categoria. Aquests centres són parcialment propietat de l'Estat juntament amb institucions locals i fundacions.

- **Grups escolars de llengua i cultura espanyoles.**

L'ensenyament ofert per aquests centres està dirigit a alumnat que cursa estudis no universitaris en sistemes educatius estrangers. Les classes es programen en horari extraescolar i l'itinerari formatiu està dividit en 5 nivells i 10 cursos des de l'A1 fins el C1. Aquest és el llistat: <https://goo.gl/HGTPj1> d'escoles d'aquest tipus.

- **Seccions espanyoles en centres de titularitat d'altres estats**

El seu objectiu és oferir ensenyament en castellà dins del sistema educatiu del país on estan situades. El currículum es desenvolupa amb matèries amb docència en la llengua local i altres en llengua castellana que inclouen llengua, literatura, geografia i història espanyoles.

Els seus estudis són vàlids tant en el país estranger com en el sistema educatiu espanyol mitjançant processos de convalidació i reconeixement de certificacions.

Aquest és el llistat: <https://goo.gl/Jtjtw4> de centres que existeixen en aquesta categoria.

- **Escoles europees**

Les Escoles europees són centres creats conjuntament pels governs d'estats membres de la Unió Europea amb la intenció d'oferir ensenyament multicultural i multilingüe. Aquestes escoles tenen un estatus legal per tal de ser escoles públiques en els seus respectius països de localització. Aquest és llistat de les Escoles europees: <https://goo.gl/BprqR9>.

- **Seccions Bilingües en Europa Central, Europa de l'Est, Xina i Turquia**

Les seccions bilingües són un programa de cooperació entre el MECD i els països participants. En funció d'aquest programa, centres d'Educació Secundària i també de Primària en el cas de Rússia i Xina, ofereixen un currículum bilingüe en la seua llengua i en espanyol. Intenta també promoure la col·laboració en matèria de cultura i educació amb el països participants i proporcionar a l'alumnat de Secundària d'espanyol formació i oportunitats. Aquest és el llistat de seccions bilingües: <https://goo.gl/YNf72w>.

#### 4.1.4 Altres programes

A més dels programes anteriors oferits pel MECD, hi ha dos programes més a destacar:

- **Professors visitants als EEUU, Canadà i Regne Unit**

Aquest programa permet al professorat treballar uns anys en algun d'aquests països. Comprén tots els nivells educatius des de l'Educació Infantil fins a l'Educació Secundària postobligatòria.

La selecció es realitza mitjançant un concurs de mèrits i una entrevista final. A més, és necessària una certificació MECR de la llengua parlada en el país de destí i, en funció del país, estat o província, pot haver altres requeriments per a l'elecció.

- **Auxiliars de Conversa**

Aquest programa consta d'un conjunt de subvencions per a graduats o estudiants que cursen l'últim any de la seua titulació. Els aspirants poden ser assignats com a auxiliars de conversa a qualsevol d'aquests països: Austràlia, Àustria, Bèlgica, Canadà, França, Irlanda, Itàlia, Alemanya, Malta, Noruega, Nova Zelanda, Rússia, Regne Unit, EUA o Suècia.

#### 4.2 Erasmus +

El programa Erasmus+ es basa en la consolidació dels 30 anys de programes desenvolupats per la Comissió Europea des del seu inici l'any 1987:

- Programa d'aprenentatge permanent
- Programa Joventut en acció
- Erasmus Mundus
- Tempus
- Alfa
- Educalink
- Grundtvig

Aquests programes han donat suport a moltes accions en educació superior, formació contínua, perfils professionals diferents, educació escolar, educació d'adults i joves.

Erasmus+ vol anar més enllà en el seu objectiu d'enriquir l'educació dels joves. Al mateix temps el projecte elimina fronteres entre les diferents accions i programes, i promou noves idees i aporta nous recursos des del món laboral i la societat en general. També ofereix noves vies per a una cooperació internacional efectiva.

##### 4.2.1 Acció clau 1 (Key action 1). Mobilitat de les persones per a l'aprenentatge

L'objectiu d'aquesta acció és promoure experiències d'aprenentatge per mitjà de la mobilitat de l'alumnat, persones joves, voluntaris i professorat de diferents nivells educatius i també d'institucions educatives i d'organitzacions d'arreu d'Europa.

Totes les persones relacionades amb les institucions i organitzacions rebran el suport dels programes Erasmus+ per tal de dur a terme projectes que promoguen la mobilitat. Aquests programes es desenvoluparan en tres diferents etapes:

- **Preparació:** les institucions participants en el projecte hauran d'elegir els participants, arribar a acords amb socis i planificar les habilitats interculturals i lingüístiques necessàries abans de visitar un país estranger.
- **Execució** de les activitats.
- **Desenvolupament del projecte:** les institucions hauran de planificar els diferents moments per a l'avaluació del projecte per tal de diagnosticar fortaleces i debilitats de cadascuna de les parts. L'objectiu principal d'aquestes avaluacions és la redefinició o l'establiment de nous objectius en funció de les necessitats de cada moment concret del projecte.

#### 4.2.2 Acció clau 2 (Key action 2). Cooperació per a la innovació i l'intercanvi de bones pràctiques

Totes les accions recolzades per aquesta iniciativa clau hauran de promoure aspectes positius en les organitzacions participants en el programa. L'objectiu principal és el desenvolupament o l'extensió de pràctiques innovadores a diferents nivells: local, regional, estatal i europeu. Al mateix temps, aquesta acció europea cerca contextos compromesos, moderns i dinàmics preparats per a integrar bones pràctiques i nous mètodes en les seues activitats.

#### 4.2.3 Acció clau 3 (Key action 3). Suport per a la reforma de les polítiques

Aquesta acció ofereix subvencions per a iniciatives que promoguen polítiques innovadores, polítiques que afavorisquen el diàleg o l'intercanvi de coneixement en educació, formació o temes relacionats amb les persones joves. A més d'això proporciona suport a ONGs europees i a xarxes d'extensió europea actives en el camp de la joventut.

### 4.3 Altres possibilitats

#### 4.3.1 eTwinning

El projecte eTwinning forma part de la iniciativa Erasmus+ amb la intenció clara de promoure el contacte, l'intercanvi d'idees i la cooperació en el treball entre professorat i alumnat dels països participants mitjançant les Tecnologies per a l'aprenentatge i el coneixement (TAC).

Totes les accions eTwinning són coordinades per mitjà de diferents serveis de suport a Europa:

- Central Support Service (Servei central de suport a Brussel·les).
- El Servei Nacional de Suport de cada país.

A Espanya el Servei Nacional de Suport està localitzat a l'*Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del MECD*. Cada comunitat autònoma té el seu representant eTwinning.

En aquest projecte participen trenta-cinc estats membres de la Unió Europea. En març de 2013 la plataforma fou ampliada amb la inclusió de diferents estats veïns. Aquests països, coneguts com a eTwinning Plus, són: Armènia, Azerbaidjan, Geòrgia, Moldàvia, Ucraïna i Tunísia.

### 4.3.2. Estades professionals per a docents («Estancias profesionales para docentes») del MECD

Aquest programa, basat en l'observació de la pràctica docent (job shadowing), es du a terme en diferents escoles d'Alemanya, Àustria, Bèlgica, França, Itàlia, Holanda, Portugal, Regne Unit, Irlanda i Suïssa. Els centres participants en el projecte acullen docents al llarg de dues setmanes, durant les quals observen i aprenen sobre les característiques dels sistemes educatius estrangers.

En aquest programa pot participar professorat que ensenya una llengua estrangera o que ensenya una matèria no lingüística fent servir una llengua estrangera. Els participants en aquest programa han de comptar amb un nivell B2 del MECD, amb excepció de països com Àustria o Alemanya, que demanen un B1.

### 4.3.3. Estades a l'estranger per a docents de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

L'objectiu principal d'aquest programa és implantar el plurilingüisme en les escoles que depenen del govern valencià. Les estades a l'estranger ofereixen un curs de quatre setmanes de durada en el Regne Unit i Irlanda durant el període d'estiu. Per tal de demanar una plaça en aquest programa el professorat ha de treballar en un centre de titularitat pública i acreditar un nivell d'anglès B1, com a mínim.

### 4.3.4 Lectorat de català

L'Institut Ramon Llull és un organisme públic creat amb l'objectiu de promoure a l'exterior els estudis de llengua i cultura catalanes en l'àmbit acadèmic, la producció cultural, la traducció de literatura i pensament escrits en català.

Amb aquesta finalitat, l'Institut subscriu acords amb universitats de l'exterior per a la implantació o la consolidació d'aquests estudis. A més a més, dona suport a les universitats, el professorat i els estudiants per mitjà de diversos programes i línies d'ajudes.

Com a organisme oficial de certificació dels coneixements de català a l'exterior, organitza proves per a acreditar els diferents nivells, d'acord amb el MECD.

## 5. Conclusió

La publicació del MECD ha constituït un sòlid suport per a l'extensió de dues tendències fonamentals en el camp de l'ensenyament de les llengües. Una nova visió basada en la comunicació, l'interés i el respecte per totes les llengües i la consideració del plurilingüisme com a un valor fonamental. Aquesta nova visió s'ha estés, ha estat recollida i reflectida en la legislació recent i, més important encara, ha contribuït al canvi en els processos d'ensenyament i aprenentatge de la llengua.

El sistema educatiu valencià ens permet gaudir de la riquesa lingüística que des de fa segles conviu al nostre territori sense haver de renunciar ningú a cap llengua. A més, en aquells territoris que han optat per un model d'enriquiment l'opció no és única, sinó que permet adaptar l'aprenentatge en funció de diverses variants: llengua territorial, llengua familiar i llengua vehicular. Perquè el ventall de programes permesos per la llei no sols dibuixa una oferta suficient, també permet un marge per fer adaptacions en casos concrets.

Com hem vist, tot el professorat valencià, present i del futur, té al seu abast un ample ventall de possibilitats per a millorar la seua competència professional i lingüística. Algunes d'aquestes requereix un compromís exigent en termes de temps i d'esforç ja que poden suposar un període de fins a nou anys de treball a l'estranger. D'altra banda, a més de les experiències individuals caldria destacar els projectes que es desenvolupen

en centres. Formar part d'un equip de treball en un projecte Erasmus + o Etwinning contribueix a millorar, necessàriament, el procés d'aprenentatge dels nostres alumnes i la manera com s'imparteixen les classes en els nostres centres escolars.

## 6. Bibliografia i referències

### Bibliografia

Pascual, V. (2006): *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. Generalitat valenciana- CEICE. Revisat a (14 de febrer de 2018): <https://goo.gl/6S5HPU>

### Webgrafia

Actividad educativa internacional. *MECD*. Revisat a (14 de febrer de 2018): <https://goo.gl/d2cBL3>

eTwinning. Revisat a (14 de febrer de 2018): <https://goo.gl/hH25aN>

Erasmus +. Revisat a (14 de febrer de 2018): <http://www.erasmusplus.gob.es>

Estancias profesionales para docentes. *MECD*. Revisat a (14 de febrer de 2018): <https://goo.gl/8p5EFx>

Estades a l'estranger. *CVA*. Revisat a (14 de febrer de 2018): <https://goo.gl/3K4MAZ>

### Legislació

Generalitat de Catalunya. (2003) *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Revisat a (14 de febrer de 2018): <https://goo.gl/Y7T96K>



**GENERALITAT  
VALENCIANA**

Conselleria d'Educació,  
Investigació, Cultura i Esport

SECRETARIA AUTONÒMICA  
D'EDUCACIÓ I INVESTIGACIÓ

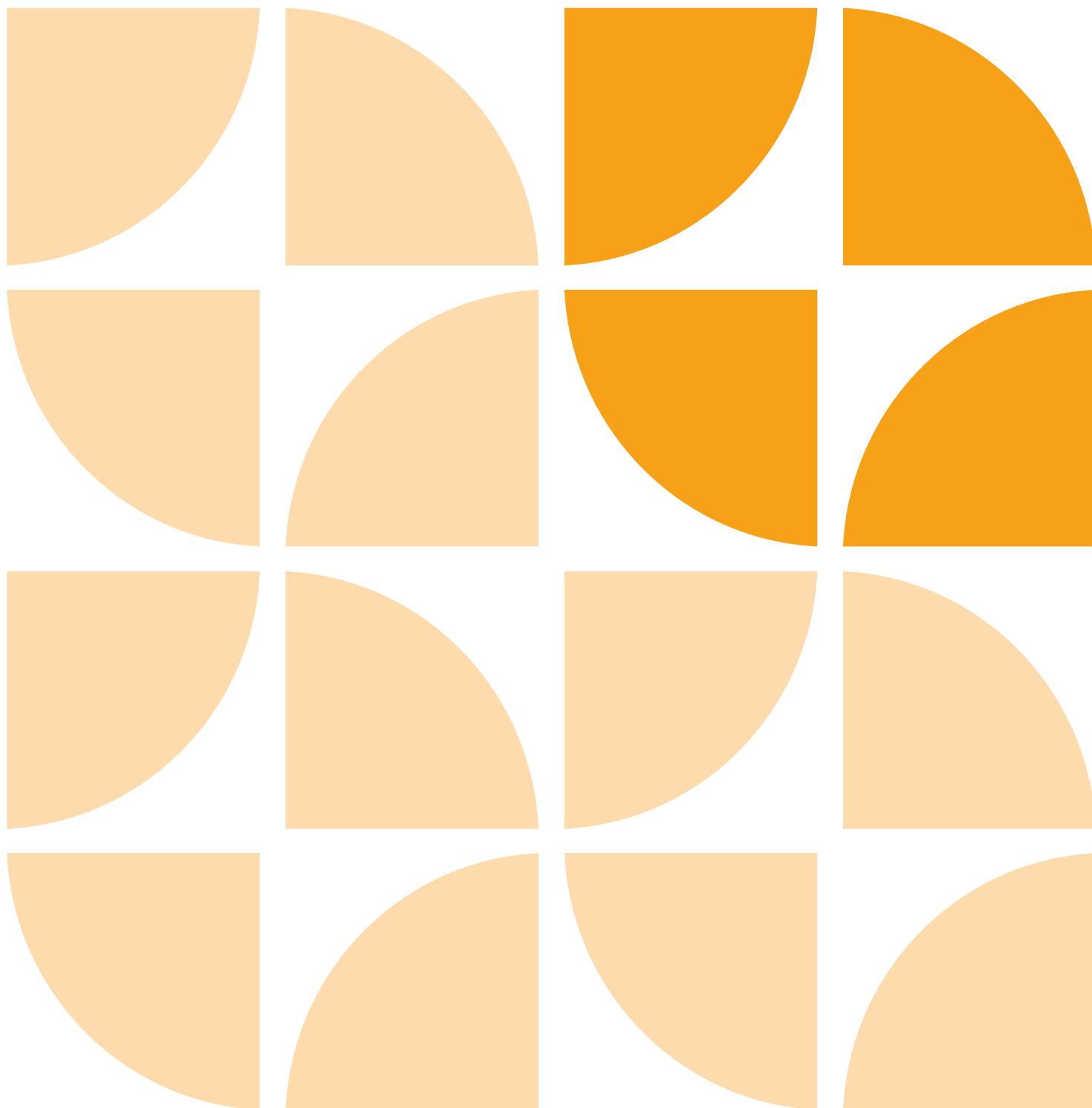
SERVEI DE FORMACIÓ  
DEL PROFESSORAT



**cefire**  
Plurilingüisme

Cefire específic  
Plurilingüisme  
C/ Faustí Blasco, 11  
46600 Alzira  
T. 962 469 880  
46402910@gva.es

## Teories sobre l'aprenentatge de segones llengües i enfocament TILC



## Objectius

1. Conèixer les bases de l'aprenentatge de llengües.
2. Reflexionar sobre la metodologia emprada en l'aprenentatge de segones llengües.
3. Conèixer diferents teories que donen suport al Tractament Integrat de Llengua i Continguts (TILC).
4. Atendre les diferents teories útils per a l'elaboració d'unitats didàctiques en el marc TILC.
5. Conèixer el tractament de les llengües en el sistema educatiu valencià.

## Índex

|                                                                                           |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Objectius</b>                                                                          | <b>2</b>  |
| <b>1. Introducció</b>                                                                     | <b>3</b>  |
| <b>2. Teories sobre l'aprenentatge de llengües: una visió diacrònica</b>                  | <b>4</b>  |
| 2.1 Evolució de l'ensenyament de segones llengües                                         | 4         |
| 2.2 Factors que influeixen en l'aprenentatge de segones llengües                          | 5         |
| <b>3. Teories que donen suport al Tractament Integrat de Llengües i Continguts (TILC)</b> | <b>6</b>  |
| 3.1 La taxonomia de Bloom                                                                 | 6         |
| 3.2 Els estils d'aprenentatge i la teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner     | 7         |
| 3.3 La teoria de la Zona de Desenvolupament Pròxim (ZDP) de Lev Vigotski                  | 8         |
| 3.4 El concepte de Bastida de Jerome Bruner                                               | 8         |
| 3.5 La Competència Subjacent Comuna de Jim Cummins                                        | 9         |
| 3.6. La teoria d'adquisició d'una segona llengua de Krashen                               | 10        |
| 3.7 Les 4C en l'especificació curricular                                                  | 11        |
| <b>4. Unitats didàctiques en el marc TILC: aspectes a tenir en compte</b>                 | <b>12</b> |
| 4.1 Aplicació a l'aula: les intel·ligències múltiples de Gardner i la taxonomia de Bloom  | 12        |
| 4.2 Competències clau                                                                     | 13        |
| <b>5. El tractament de les llengües al sistema educatiu valencià</b>                      | <b>14</b> |
| <b>6. Conclusió.</b>                                                                      | <b>15</b> |
| <b>7. Bibliografia i referències</b>                                                      | <b>16</b> |
| Bibliografia                                                                              | 16        |
| Referències legals.                                                                       | 16        |

# 1. Introducció

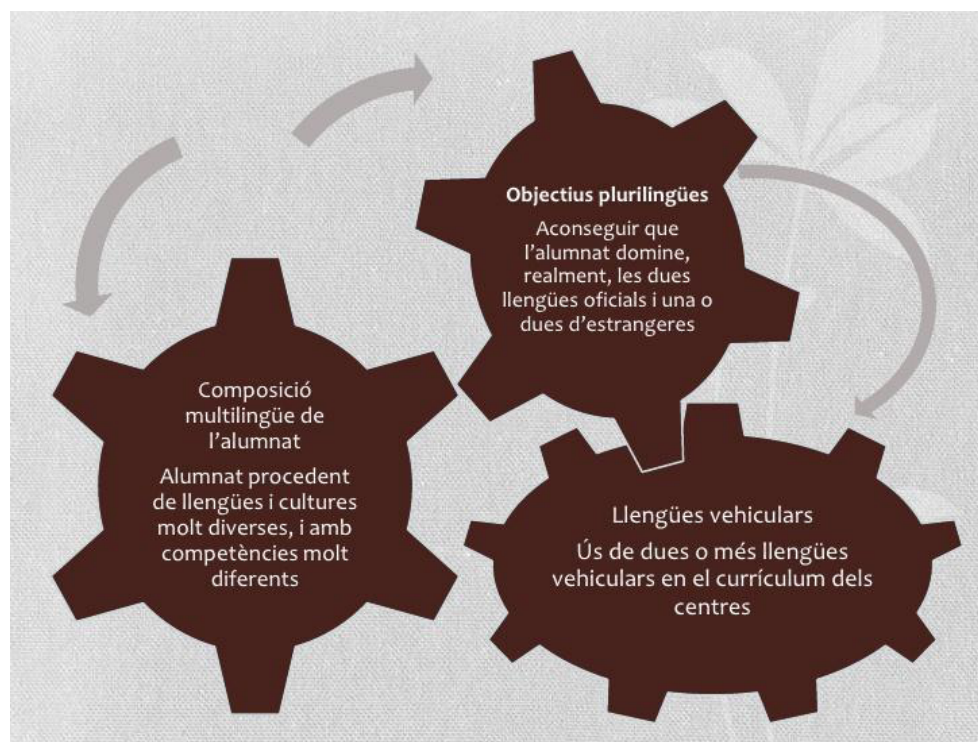
Vivim en una societat cada vegada més multilingüe i multicultural i, per això, l'escola ha de procurar reflectir aquesta diversitat. Aquesta situació, tan característica del segle XXI, ha promogut l'avanç de l'interès, sorgit a les dècades anteriors, per l'aprenentatge de la llengua en contextos bilingües i multilingües.

Tal com llegim a Pascual (2006) la globalització econòmica i la internacionalització del treball, el desenvolupament tecnològic creixent i la planetarització de les comunicacions han provocat, com a primeres conseqüències visibles amb repercussions en l'àmbit educatiu, una pressió social creixent perquè els alumnes i les alumnes comencen a estudiar anglés cada vegada més prompte. Així mateix, la necessitat d'escolaritzar una quantitat cada vegada més elevada d'alumnat nouvingut, fills i filles d'immigrants, ens han obert una finestra a la diversitat lingüística, la qual no suposa mai un entrebanc, sinó un avantatge i una ocasió única per tal d'aprendre la llengua en contextos multilingües.

Qualsevol docent és model de llengua i, per aquest motiu, necessita conèixer el procés d'ensenyament i aprenentatge d'aquesta, així com les diferents bases teòriques i metodològiques en què se sosté: és important conèixer-les per poder triar aquella que millor s'adapte a la nostra personalitat com a docents, així com també al context on ensenyem. Aquesta tria es reflectirà tant en la planificació de la unitat com en el treball diari a l'aula i, per aquest motiu, el professorat ha d'atendre els diferents estils d'aprenentatge dels estudiants així com les necessitats i les motivacions d'aquests.

I tot açò perquè hem observat com, de sobte, els nostres centres escolars s'han anat configurant com a institucions multilingües. Multilingües, com podem comprovar en la figura 1 que trobem a sota, de Vicent Pascual, que fa referència a la composició de l'alumnat, als objectius que persegueixen i al nombre de llengües vehiculars en el currículum:

**Figura 1.** Multilingüisme en els centres.



Font : Pascual,V. (2006).

## 2. Teories sobre l'aprenentatge de llengües: una visió diacrònica

Sabem que una llengua és un sistema de símbols combinats que usa una comunitat determinada per a comunicar-se. Actualment, la globalització i la mobilitat han contribuït al contacte de llengües i a la necessitat d'aprendre'n. Si entenem que les llengües s'aprenen usant-les, és evident que aquests usos transcendeixen els espais escolars i, per tant, ens hem de plantejar com valorar, reconèixer i validar l'aprenentatge informal i de quins instruments hem disposat i disposem per recollir-lo: el portafolis de lectures, el passaport de llengües, els dossiers, les biografies lingüístiques, etc. En definitiva, el que ens hem de plantejar és com passar d'ensenyar llengües a ensenyar a aprendre llengües en un marc plurilingüe i pluricultural.

En aquest punt, es farà referència a l'aprenentatge de la llengua des de diferents perspectives històriques, per tal d'assentar les bases del que suposa fer un Tractament Integrat de Llengua i Contingut que ens faci ser conscients del canvi metodològic necessari al sistema educatiu actual.

### 2.1 Evolució de l'ensenyament de segones llengües

L'aplicació de les diferents aportacions teòriques en la didàctica de les llengües s'ha concretat al llarg del segle XX en l'articulació de diferents mètodes d'ensenyament. Des del més tradicional, basat en l'ensenyament de les llengües clàssiques, que té com a base la gramàtica i la traducció, fins al més actual, que posa l'èmfasi sobre la creació de coneixements significatius per a l'alumnat. Cal remarcar, però, que els mètodes actuals que es troben als manuals i llibres de text rarament estan basats exclusivament en una única metodologia; pel contrari, el que fan és una distribució eclèctica dels sistemes que s'exposen a continuació:

**Taula 1.** Evolució de l'ensenyament de les llengües.

|                                                                                        | Teoria d'aprenentatge                                                                                                            | Pràctica didàctica                                                                                                                         | Teoria lingüística                                                                                                                 | Origen i autors                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ensenyament basat en la gramàtica i la traducció                                       | Deductiu.<br><br>Memorització de regles i aplicació als exemples proposats.                                                      | Traducció directa i inversa.<br><br>Exercicis sobre aspectes formals de la llengua.                                                        | La llengua considerada com a conjunt de regles gramaticals i components lèxics.                                                    | Basat en l'ensenyament de llengües clàssiques.                                               |
| Mètodes directes (des de 1886)                                                         | Inductiu, basat en la pràctica. Mecanismes d'aprenentatge igual al de la L1. Perill d'interferència de la L1 quan s'aprèn la L2. | Pràctica oral, íntegrament en L2 o LE. Ús de textos i no d'oracions soltes.                                                                | La llengua considerada sobretot com a fenomen oral. Importància de la fonètica.                                                    | Moviment de reforma de l'associació de fonètica internacional (Passy, Jespersen).            |
| Mètodes estructuralistes: audiolinguals, audiovisuals, estructuroglobals (des de 1950) | Conductisme: la llengua vista com un conjunt d'hàbits. Importància de la pràctica.                                               | Pràctica oral. Aprenentatge de les formes a través de la pràctica automatitzada. Ús de materials enregistrats i de laboratoris de llengua. | La llengua vista essencialment com un conjunt d'estructures fonològiques i morfosintàctiques. Contrastivisme de llengua i cultura. | Desenvolupat als EUA i a França i posteriorment a Gran Bretanya (Saussure Fries, Broughton). |

|                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Enfocaments comunicatius.</b><br>Aproximacions<br>nocional-funcionals<br>(des de 1976)                           | Llengua vista com a<br>competència a adquirir.<br>Importància de la<br>pràctica contextualitzada<br>i desenvolupament<br>d'hipòtesis sobre el<br>funcionament de la<br>llengua.<br><br>Aprenentatge inductiu.<br><br>Desenvolupament<br>de coneixements<br>processuals i declaratius. | Treball en parelles, ús<br>de situacions, atenció<br>al context de les<br>mostres de llengua, ús<br>d'improvisacions, de jocs<br>de rol i de simulacions.<br>Materials multimèdia.                                                                                                                 | La llengua com a<br>acció. Competència<br>comunicativa. Actes<br>de parla. Adequació<br>al context. Regles<br>sociolingüístiques.                                                                                        | Consell d'Europa.<br><br>Nivells llindar.<br><br>(Halliday, Trim, Van Ek,<br>Wilkins). |
| Aproximacions<br>discursives-processuals.<br>Treball per tasques<br>significatives i per<br>projectes (des de 1984) | Teories constructivistes<br>d'aprenentatge.<br>Importància radical de<br>la motivació. Activitats<br>significatives.                                                                                                                                                                  | Desenvolupament<br>d'activitats plausibles<br>i significatives fora de<br>l'aula. Autonomia dels<br>aprenents. Activitats<br>integrades per la pròpia<br>dinàmica de l'aula.<br>Caràcter global de les<br>activitats.<br><br>Els errors considerats<br>com a mostres de<br>l'aprenentatge en curs. | La llengua vista com a<br>sistema semiòtic humà<br>que permet construir<br>significats i com a discurs<br>que integra elements<br>lingüístics, paralingüístics<br>i no lingüístics (cinètics,<br>proxèmics i cronèmics). | (Cardin, Eidhoff, Bree, R.<br>Ribé, N. Vidal)                                          |

Font: CEFIRE Específic de Plurilingüisme (2018).

## 2.2 Factors que influeixen en l'aprenentatge de segones llengües

Tradicionalment hem entès que quan s'ensenya una segona llengua, cal tindre en compte que els estudiants l'aprendran en un ambient artificial, de manera que s'ha de crear un entorn el més natural possible per tal de fomentar-ne la participació. Darrere d'aquesta afirmació i tenint en compte la nostra situació sociolingüística, també hem de tenir en compte l'ensenyament del valencià a les zones castellanoparlants, per tal d'analitzar si estem parlant d'una L2 i quins contextos reals i propers podríem facilitar a l'alumnat.

L'adquisició d'una segona llengua és dinàmica quan el context d'aprenentatge d'aquesta afavoreix la interacció entre els aprenents. Així i tot, hi ha diversos factors individuals que la poden condicionar, com són: l'edat, l'actitud, l'aptitud i la necessitat.

A més a més, Ferran Suay (2011) al document *La seducció de les llengües o el llenguatge de la seducció* destaca quatre factors que també faciliten l'aprenentatge lingüístic: el poder, l'amabilitat, la intel·ligència i la joventut.

Segons la presència o no d'aquests factors en l'aprenent, l'adquisició d'una L2 o L3 podrà resultar més fàcil o més complicada, però allò que no podem oblidar és que hem de caminar envers un aprenentatge reflexiu de les noves llengües. En aquest sentit destaquem la lingüista Olga Esteve, que desenvolupa la idea que per tal d'aprendre una llengua addicional no n'hi ha prou a usar la llengua en actes comunicatius, sinó que també és necessària una reflexió conscient sobre la manera com es construeixen els missatges en aquesta llengua. D'ací es deriva la necessitat de treballar a l'aula des de dues dimensions estretament relacionades:

1. Podeu trobar l'article sencer a: <https://goo.gl/Va9yAj> (revisat a 31-01-2018).

d'una banda, des de la dimensió social, que fa referència a l'ús de la llengua en situacions comunicatives; de l'altra, des d'una dimensió cognitiva que fa referència als mecanismes mentals que l'aprenent activa en l'intent d'expressar alguna cosa en una llengua que no és la pròpia. Aquests mecanismes es tradueixen en forma de reflexió metalingüística, més o menys explícita. Segons expliquen Esteve i González (2016), tot i que aquesta reflexió metalingüística no es verbalitza en tots els casos, és omnipresent en l'aprenentatge d'una llengua addicional i, per tant, ha de tenir també el seu lloc a l'aula.

### 3. Teories que donen suport al Tractament Integrat de Llengües i Continguts (TILC)

El Tractament Integrat de Llengües i Continguts és un enfocament comunicatiu en què s'utilitza una llengua que no és la L1 de l'estudiant per a aprendre al mateix temps contingut i llengua. No es tracta només d'un enfocament metodològic per a l'ensenyament de la L2, sinó que és una forma integrada d'ensenyar llengua i contingut. Així, el TILC consisteix en el tractament dels continguts d'una o més disciplines no lingüístiques (ciències, història, matemàtiques, educació artística...) conjuntament amb els elements lingüístics necessaris per aprendre'ls en una o més llengües.

L'experiència i la investigació han demostrat que l'adquisició de competències en ambdues àrees (lingüística i no lingüística) és més efectiva quan s'usa aquest enfocament metodològic integrat, que quan es fa de manera separada.

L'aprenentatge integrat de la llengua i el contingut és un terme que inclou els diferents enfocaments educatius i que, a més, es pot especificar en tres dimensions:

- Els continguts conceptuals.
- Les eleccions procedimentals.
- La llengua vehicular del discurs.

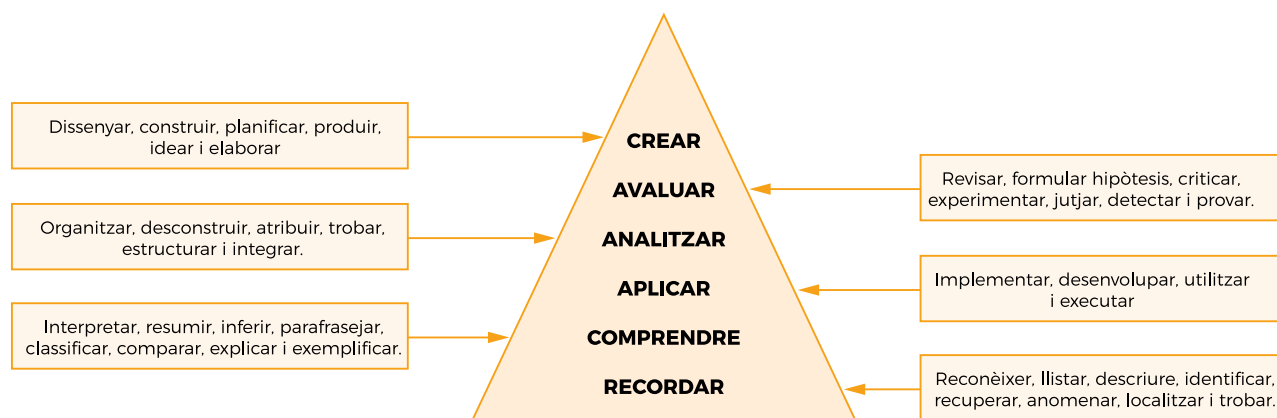
Convé remarcar, en aquest sentit, la importància dels procediments, en un context en què la interacció esdevé decisiva en contextos d'aprenentatge de continguts L2. El debat, la parla i l'escolta activa o la interpretació faran que l'alumnat use una L2 contextualitzada.

Benjamin Bloom (1956), Howard Gardner (2011), Lev Vigotski (1988), Jerome Bruner (1976), Jim Cummins (1979) o Stephen Krashen (1981) són autors que han desenvolupat les teories que donen suport a aquesta metodologia.

#### 3.1 La taxonomia de Bloom

La teoria de Bloom, elaborada durant els anys 50 del segle XX, consisteix en un llistat d'habilitats i processos del pensament que poden aparèixer en les tasques escolars i, per tant, poden ser objecte d'avaluació. La taxonomia estructura les habilitats jeràrquicament, de manera que no es pot pretendre assolir les d'ordre superior sense tenir dominades les d'ordre inferior (a la base de la piràmide). Per aquesta raó, per tal d'adquirir un domini cognitiu caldria aconseguir les següents habilitats:

**Imatge 1.** Taxonomia de Bloom



Font: Bloom, B. (1956).

Els verbs dels llistats descriuen moltes de les activitats, accions i processos que es duen a terme en l'àmbit escolar. Per aquest motiu, aquesta ferramenta resulta molt útil per a la programació d'aula, tot i que en els darrers anys s'aprecia que la teoria de Bloom no té en compte els nous processos, objectius i accions que, a causa de l'emergència de les TIC, han aparegut a l'escola. A causa d'aquest dèficit, la taxonomia fou revisada per passar a "digitalitzar-la" i, en aquest sentit, naix així la taxonomia de Bloom Digital.

## 3.2 Els estils d'aprenentatge i la teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner

La idea més important d'aquesta teoria és saber quina és la intel·ligència més forta de l'estudiant per tal de crear activitats adaptades al seu estil d'aprenentatge.

**Taula 2.** Intel·ligències i estils d'aprenentatge

| Intel·ligència     | Definició                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Activitats d'aula                                                                         |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| Verbal lingüística | Aquesta intel·ligència implica aprendre la llengua a través de la lectura, l'escriptura i la parla. Es tracta de comprendre l'ordre i el significat de les paraules, tant en la parla com en l'escriptura i els matisos socioculturals d'una llengua. Para compte als jocs de paraules, els refranys, la ironia, etc.                                                                      | Jocs de paraules que componen poesies i històries, etc                                    |
| Lògico matemàtica  | Aquesta intel·ligència utilitza els nombres, les matemàtiques i la lògica per trobar i comprendre diferents patrons que es produeixen a la nostra vida. Com ara: patrons de pensament, de nombre, visuals, de color, etc. Comença amb patrons específics en el món real, però es fa cada vegada més abstracte a mesura que s'intenta comprendre les relacions dels patrons que s'han vist. | Resolució d'experiments, de trencaclosques, de problemes, preguntes sobre l'univers, etc. |
| Visual espacial    | Sovint es diu "Una imatge val més que mil paraules" o "Veure és creure". Aquesta intel·ligència utilitza les formes, imatges, patrons, dissenys i textures com a suport d'aprenentatge. També inclou totes les imatges del nostre pensament.                                                                                                                                               | Dibuixos, pintures, dissenys i patrons interessants, treballs manuals, etc.               |

|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                         |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Intrapersonal        | Aquesta és la intel·ligència introspectiva. Consisteix en la tendència humana a voler conèixer el significat, el propòsit i la importància de les coses. Implica la nostra consciència sobre el món interior del jo, les emocions, els valors i les creences.                                                                                           | Treball individual: reflexió, autoavaluació, anàlisi crítica, etc.                      |
| Corporal cinestèsica | Aquesta forma d'aprendre implica ser conscients de la relació entre el nostre cos i els moviments que realitza. El cos "sap" moltes coses que no són necessàriament conegudes per la ment conscient i lògica, com la forma d'anar en bicicleta, atrapar un objecte llançat, mantindre l'equilibri, trobar cada lletra en el teclat d'un ordinador, etc. | Activitats físiques, d'expressió corporal, comunicació gestual, etc.                    |
| Interpersonal        | És la capacitat de saber desenvolupar tota una sèrie d'habilitats socials que es necessiten per a una comunicació i relació efectives entre persones. Aquesta intel·ligència s'activa quan es treballa en equip o ens relacionem amb altres persones.                                                                                                   | Treball en grup reduït i gran grup.                                                     |
| Natural              | La intel·ligència natural implica els coneixements que es produeixen en el contacte amb el món natural. Es tracta de la capacitat de reconèixer i classificar elements de la natura.                                                                                                                                                                    | Fora de l'aula, experimentació en la natura, etc.                                       |
| Ritmico-musical      | Aquesta intel·ligència no es limita a la música i al ritme. També s'anomena "auditiva-vibracional", ja que tracta a més, el conjunt del so, tons, i patrons rítmics o vibracionals.                                                                                                                                                                     | Vinculades amb la música i els patrons rítmics, reconeixement i sonorització de textos. |

Font: CEFIRE Específic de Plurilingüisme (2018). Adaptació de Gardner, H. (2011).

### 3.3 La teoria de la Zona de Desenvolupament Pròxim (ZDP) de Lev Vigotski

No hi ha pensament sense llengua, ni llengua sense pensament. El context sociocultural és fonamental, perquè el desenvolupament cultural (transmetre experiències de generació en generació) s'ha fet gràcies al doble paper de la llengua: eina mental i mitjà essencial per a transmetre les eines culturals.

El concepte de la Zona de Desenvolupament Pròxim (ZDP) es basa en la relació entre les habilitats actuals de l'aprenent de llengua i el seu potencial. Perquè es produïska l'aprenentatge, cal que les activitats mentals requerides estiguen per damunt dels seus coneixements, però no tan allunyades que siguin incomprensibles. La diferència o esclatxa entre aquests dos nivells de competència és el que s'anomena ZDP.

Un primer nivell de desenvolupament és el que té assolit l'aprenent: els coneixements i les habilitats que li permeten resoldre tasques o problemes sense l'ajuda d'un altre. El nivell de desenvolupament potencial és el nivell de competència que pot aconseguir quan és guiat per una altra persona.

### 3.4 El concepte de Bastida de Jerome Bruner

Bruner (1976) va desenvolupar el model teòric proposat per Vigotski (1988), però amb una formulació teòrica una mica més específica. Va proposar dos conceptes principals: **format** i **bastida**. Els *formats* són interaccions rutinitzades, repetides i amb un alt grau de predicció, que es donen entre els aprenents més joves i els adults que els envolten. Un exemple en seria la lectura de contes. Les *bastides* són ajudes que els adults donen als infants que aprenen i que els permeten seguir avançant. Són ajuts que fan que vagin assolint nivells més alts de desenvolupament i que progressivament van desapareixent (igual que una bastida en una obra, que tal i com aquesta avança, és menys necessària).

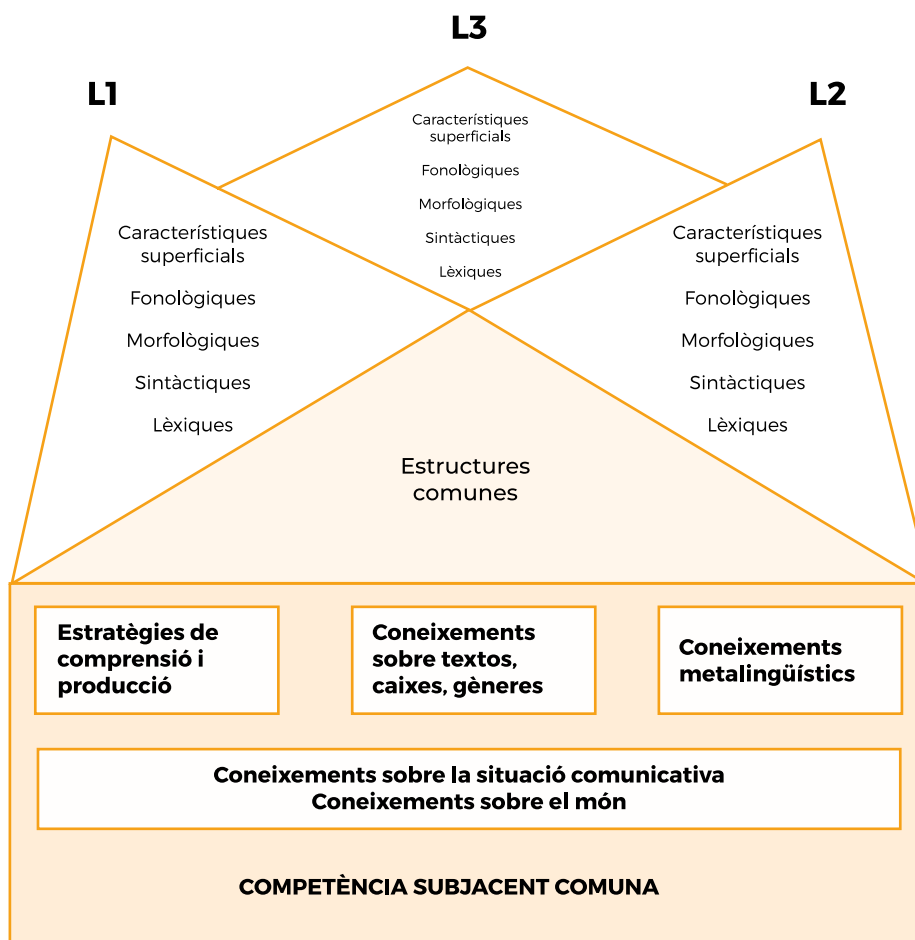
La bastida facilita la capacitat d'un estudiant de construir coneixements previs i interioritzar la nova informació. Les activitats que es proporcionen en l'ensenyament de bastides estan més enllà del nivell d'allò que pot fer l'alumne i, aleshores, l'alumnat pot aconseguir, a través del ZDP, les tasques que, d'altra manera, no podria completar. Quan es treballa amb estudiants amb baixa autoestima i baixes capacitats d'aprenentatge, els comentaris positius els suposen un avantatge, ja que la instrucció positiva o bastida, motiva els estudiants perquè vulguen aprendre. Aquest tipus d'instrucció ajuda a minimitzar el nivell de frustració dels aprenents. Després, participaran més motivats en un aprenentatge addicional.

### 3.5 La Competència Subjacent Comuna de Jim Cummins

La teoria de la Competència Subjacent Comuna de Cummins (1979) assegura que es pot incrementar la competència en una llengua mitjançant la instrucció directa en l'altra, si hi ha una motivació adequada i una exposició suficient, bé a l'escola, bé en el context social.

Quan s'aprèn una llengua, el parlant adquireix un conjunt d'habilitats i coneixements metalingüístics implícits que es poden aplicar quan se n'aprèn una altra. Es dedueix que qualsevol expansió de la Competència Subjacent Comuna que es produïska en una llengua tindrà un efecte beneficiós en l'aprenentatge de les altres llengües.

**Imatge 2.** Iceberg a partir de la Competència Subjacent Comuna de Cummins



Font: Cummins, J. (1979).

Una altra manera de representar la Competència Subjacent Comuna és la de l'iceberg, on les competències interlingüístiques estan en la base de les diferents manifestacions de superfície de les dues llengües. Cadascuna de les llengües que domina una persona bilingüe o plurilingüe no és apresada per separat. Hi ha coneixements i destreses que una vegada apresos en una llengua estan disponibles per a les altres i, a més a més, quan s'adquireix una nova llengua, cada aprenent es basa en l'estructura de les característiques de la llengua o les llengües que ja sap. Aquests dos factors són fonamentals en un enfocament integrat de les llengües, ja que permeten adoptar decisions organitzatives i metodològiques en la planificació i l'actuació didàctica per a unificar criteris, evitar repeticions i interferències, promoure la transferència entre les diferents llengües i augmentar, en definitiva, l'aprenentatge de la llengua. Aquest esquema serà aplicable a totes les llengües que aprèn l'individu.

No obstant això, la diferència en el ritme d'aprenentatge d'una segona llengua vindrà determinada per:

- La qualitat de l'exposició a la llengua (temps, atenció, etc)
- L'edat
- Les capacitats cognitives
- Les habilitats d'alfabetització en L1
- La personalitat
- La confiança personal
- La motivació

### 3.6. La teoria d'adquisició d'una segona llengua de Krashen

La teoria de l'adquisició d'una segona llengua de Krashen es pot desglossar en cinc hipòtesis principals:

#### - **La distinció Adquisició-Aprenentatge**

Segons Krashen, hi ha dos sistemes independents d'apropiació d'una segona llengua: "el sistema adquirit" i "el sistema après". El "sistema adquirit" o "adquisició" és el producte d'un procés subconscient molt similar al procés que s'experimenta quan s'adquireix la primera llengua. Aquest fet requereix una interacció significativa en la segona, que es caracteritza per una comunicació natural, en què els parlants es concentren no en la forma de les seues expressions, sinó en l'acte comunicatiu. El "sistema après" o "aprenentatge" és el producte de la instrucció formal i comprén un procés conscient, que dóna lloc a un coneixement sobre la llengua, per exemple, el coneixement de les regles gramaticals.

#### - **La hipòtesi del monitor**

Aquesta teoria explica la relació entre l'adquisició i l'aprenentatge. Segons Krashen, el sistema d'adquisició és l'iniciador d'expressions, mentre que el sistema d'aprenentatge realitza el paper de supervisor o d'editor. El supervisor actua en funcions de planificació, edició i correcció, quan l'aprenent té interès d'autocorregir-se i és coneixedor de les regles.

#### - **La hipòtesi de l'ordre natural**

Aquesta teoria es basa en els resultats de recerca (Dulay & Burt, 1974; Fathman, 1975; Makino, 1980 citat a Krashen, 1987) que suggereixen que l'adquisició d'estructures gramaticals segueix un 'ordre natural' que és previsible.

No obstant això, l'ordre en l'adquisició d'estructures gramaticals no és el mateix per a la primera llengua que per a les segones llengües.

#### - La hipòtesi d'*Input*

La hipòtesi d'*Input* només afecta a l'adquisició, no a l'aprenentatge. Segons aquesta hipòtesi, l'alumne millora seguint un ordre natural i progressa en la competència lingüística quan rep un *input* de la segona llengua.

Així, quan un alumne es troba en una etapa 'i' (la seua etapa actual de competència lingüística), l'adquisició es realitza si està exposat a un "Input comprensible" que pertany al nivell 'i + 1'.

#### - La hipòtesi del filtre afectiu

Aquesta hipòtesi de Krashen defineix una sèrie de "variables afectives" que tenen un paper facilitador, però no causal, en l'adquisició de la segona llengua. Aquestes variables inclouen: motivació, confiança en si mateix i ansietat. Krashen afirma que els estudiants amb alta motivació, confiança en si mateixos, una bona imatge personal i un baix nivell d'ansietat estan més ben equipats per a l'èxit en l'adquisició d'una segona llengua.

### 3.7 Les 4C en l'especificació curricular

Coyle (2010) diferencia clarament quatre parts interrelacionades: les 4C (Contingut, Comunicació, Cognició i Cultura). Aquestes 4C s'han de contemplar en la planificació de les unitats didàctiques de la següent manera:

**El Contingut:** és l'assumpte o el tema d'un projecte. Per centrar la planificació de la unitat en aquesta part, s'han de respondre aquestes preguntes: Què ensenyaré? Què aprendrà l'alumnat? Quins seran els resultats de l'aprenentatge? Aquests continguts estan prescrits pels currículums oficials.

**La Comunicació:** durant el procés d'aprenentatge, l'alumnat utilitza una llengua al mateix temps que adquireix els continguts específics de l'àrea, vocabulari i estructures clau alhora que estableix interaccions comunicatives (individuals, per parelles, en grups reduïts, en grans grups, etc.) lingüísticament profitoses.

Tot aquest procés es treballa progressivament: primer s'inicia amb l'estudi del vocabulari clau i després s'introdueixen les estructures lingüístiques. Una vegada introduïts aquests aspectes, els docents han de preparar activitats que dinamitzen i provoquen situacions naturals d'interacció on el vocabulari i les estructures esdevenen necessàries per a la comunicació en contextos significatius.

**La Cognició:** es refereix a les habilitats cognitives per a l'aprenentatge. La reflexió servirà per connectar els coneixements previs amb els continguts nous i les habilitats tècniques. S'han de proposar tasques per estimular aquest procés cognitiu. Aquest concepte ens fa reprendre la taxonomia de Bloom i la relació amb les intel·ligències múltiples de Gardner (Taula 4) per a l'aplicació pràctica en la unitat didàctica (tipus d'activitats, agrupaments, etc.).

**La Cultura:** aquesta dimensió potencia el multilingüisme i fomenta la tolerància i la comprensió, perquè té en compte el comportament personal, els valors socials i la diversitat cultural.

## 4. Unitats didàctiques en el marc TILC: aspectes a tenir en compte

A l'hora d'elaborar unitats didàctiques que integren dues o més llengües, cal tenir en compte les aportacions fetes per les teories explicades a l'apartat anterior, així com també les anomenades 4C i les competències clau.

Tal com assenyala Vicent Pascual (2016), cal remarcar el fet que el TILC proporciona un context didàctic molt favorable per a l'adquisició de les llengües i la construcció dels continguts de les àrees no lingüístiques:

- **Pel que fa a les llengües, els continguts de les matèries no lingüístiques:**

- Constitueixen contextos òptims per a l'aprenentatge de la llengua, ja que s'adquireix a través de materials i tasques autèntiques i significatives que responen als interessos i a les necessitats de l'alumnat, la qual cosa en garanteixen la motivació.
- Diversifiquen els àmbits en què la llengua pot ser usada: no només a les classes convencionals de llengua.
- Promouen, per tant, l'adquisició d'una gran varietat de gèneres textuais orals i escrits, tant en comprensió com en producció.

- **Pel que fa als continguts, les llengües:**

- Proporcionen el lèxic i els gèneres de text específics de la matèria que s'aprén.
- Constitueixen el suport de les estratègies per aprendre l'àrea. D'una banda, proporcionen les estratègies d'interacció, de comprensió i d'expressió -tant orals com escrites (parlar, llegir i escriure per aprendre)- necessàries per a la construcció de coneixements, i per a l'adquisició i processament de la informació. D'altra banda, proporcionen les funcions lingüístico-cognitives (situades a mig camí entre la cognició i la llengua), que són les eines bàsiques per a la construcció dels diferents tipus de gèneres de text i determinen les diferents maneres d'aprendre els continguts de les àrees no lingüístiques.

En general, un bon plantejament del TILC aconsegueix un alt rendiment en els continguts disciplinaris, enriqueix l'habilitat en l'ús de la llengua vehicular -especialment en els alumnes que no la tenen com a L1- i desenvolupa les destreses metacognitives, la consciència crítica i la perspectiva intercultural dels aprenents.

Ara bé, aconseguir aquests objectius tan valuosos exigeix unes condicions d'aplicació a l'aula gens intuïtives ni rutinàries, sinó emmarcades en la teoria, en la recerca i en les bones pràctiques que han de constituir els fonaments del TILC. Per això mateix trobem interessant remarcar les sinergies que existeixen entre les intel·ligències múltiples de Gardner, la taxonomia de Bloom i les competències clau.

### 4.1 Aplicació a l'aula: les intel·ligències múltiples de Gardner i la taxonomia de Bloom

Com s'ha vist a l'apartat 3, Bloom divideix el procés d'aprenentatge en sis etapes o nivells que són els següents: coneixement, comprensió, aplicació, anàlisi, síntesi i avaluació (que, alhora, subdivideix en dos grups principals: habilitats de pensament d'ordre inferior i habilitats de pensament d'ordre superior). Aquesta taxonomia és útil perquè els processos d'aprenentatge de la L2 requereixen l'ús de les habilitats de pensament elevat. Per aquest motiu, la taxonomia ajuda a planificar el procediment d'una unitat didàctica, ens facilita a passar del registre informal al formal (de conversa privada a conversa pública).

Al mateix temps, per respectar la diversitat a la classe i la manera com l'alumnat accedeix a la informació, és necessari planificar des de l'enfocament de les intel·ligències múltiples (Gardner, 2011).

**Taula 3.** Intel·ligències múltiples i taxonomia de Bloom.

|                         | Coneixement | Comprensió | Aplicació | Anàlisi | Síntesi | Avaluació |
|-------------------------|-------------|------------|-----------|---------|---------|-----------|
| Verbal lingüística      |             |            |           |         |         |           |
| Matemàtica lògica       |             |            |           |         |         |           |
| Visual espacial         |             |            |           |         |         |           |
| Corporal<br>Cinestèsica |             |            |           |         |         |           |
| Musical rítmica         |             |            |           |         |         |           |
| Naturalista             |             |            |           |         |         |           |
| Interpersonal           |             |            |           |         |         |           |
| Intrapersonal           |             |            |           |         |         |           |

Font: CEFIRE Específic de Plurilingüisme (2018). Adaptació de Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010).

## 4.2 Competències clau

Segons la LOMQE (2013) "Les orientacions de la Unió Europea insisteixen en la necessitat que la ciutadania adquireixi les competències clau com a condició indispensable per aconseguir que els individus assolisquen un desenvolupament personal, social i professional ple que s'ajuste a les demandes d'un món globalitzat i faci possible el desenvolupament econòmic vinculat al coneixement". DeSeCo (2003) defineix competència com "la capacitat de respondre a demandes complexes i de dur a terme tasques diverses de manera adequada". La competència "suposa una combinació d'habilitats pràctiques, coneixements, motivació, valors ètics actituds, emocions i altres components socials i de comportament que es mobilitzen conjuntament per aconseguir una acció eficaç". Per tant, les competències es conceptualitzen com un "saber fer" que s'aplica a una diversitat de contextos acadèmics, socials i professionals."

Quan es programa, se seqüencia i s'avalua una unitat didàctica en el marc TILC, cal tenir en compte l'estreta relació entre les competències clau i les intel·ligències múltiples de Gardner.

**Taula 4.** Competències clau i intel·ligències múltiples

| Competències clau i intel·ligències múltiples |                                                   |                                                                                          |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| COMPETÈNCIA CLAU                              | INTEL·LIGÈNCIES MÚLTIPLES                         | ACTIVITATS O TASQUES RELACIONADES                                                        |
| LINGÜÍSTICA                                   | LINGÜÍSTICA                                       | Llegir, escriure, parlar, explicar, etc.                                                 |
| MATEMÀTICA I BÀSICA EN CIÈNCIA I TECNOLOGIA   | MATEMÀTICA LOGÍSTICA<br>NATURAL<br>ESPACIAL       | Calcular, experimentar, resoldre problemes, etc.                                         |
| COMPETÈNCIA DIGITAL                           | LINGÜÍSTICA.<br>ESPACIAL<br>MATEMÀTICA LOGÍSTICA. | Utilitzar les TIC, buscar informació, aprendre amb les TIC, llegir mapes o gràfics, etc. |
| SOCIAL I CÍVICA                               | INTERPERSONAL                                     | Comprendre, analitzar, interactuar amb els altres i participar en la societat.           |
| APRENDRE A APRENDRE                           | INTERPERSONAL<br>INTRAPERSONAL                    | Debate amb els companys i millorar o controlar el seu procés d'aprenentatge.             |
| SENTIT D'INICIATIVA I ESPERIT EMPRENEDOR      | INTRAPERSONAL                                     | Pensar, planificar, imaginar, etc.                                                       |
| CONSCIÈNCIA I EXPRESSIONS CULTURALS           | ESPACIAL<br>MUSICAL<br>COS CINESTÈSIC             | Aprendre a través d'imatges, sons o interpretacions dramàtiques.                         |

Font: Adaptació de Alart, N. (2007)

El professorat haurà de tindre en compte tots aquests aspectes quan dissenye les diferents tasques o activitats per a l'aula.

## 5. El tractament de les llengües al sistema educatiu valencià

Ja s'han enumerat una gran quantitat d'elements a tenir en compte a l'hora d'articular l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües. Com ja hem esmentat al punt 2.2 d'aquest tema, són molts els factors que influeixen en l'aprenentatge de les segones llengües i, a més, Vicent Pascual (2009) ens adverteix que al sistema educatiu valencià, concretament, cal parar esment a altres elements que introdueixen més complexitat i riquesa al procés:

- Hi ha dues llengües ambientals que tots els alumnes i les alumnes, en acabar els ensenyaments obligatoris, han de dominar a la perfecció: la llengua pròpia del país, el valencià, i l'altra llengua cooficial, el castellà.
- La societat exigeix als ensenyaments reglats que proporcionen una competència real en una o dues llengües estrangeres a tot l'alumnat.
- Les aules esdevenen cada vegada més multilingües, amb un augment progressiu d'alumnat nouvingut que no sol tenir cap competència en una o en les dues llengües ambientals.

- En acabar els ensenyaments obligatoris, d'acord amb les directrius del Consell d'Europa, tots els alumnes i les alumnes haurien de posseir una competència plurilingüe i pluricultural configurada per la fórmula LM+L2+2LE (llengua materna + llengua segona + dues llengües estrangeres).

El TILC, com ja hem assenyalat adés, proporciona un context didàctic que afavoreix l'adquisició de les llengües en context i la construcció dels continguts de les àrees no lingüístiques. Concretament, en el cas del valencià, hauríem d'aplicar el TILC:

- En l'ensenyament-aprenentatge del valencià i el castellà com a L1**, perquè almenys una part dels continguts de la competència comunicativa, la que anomenem llenguatge acadèmic, es treballa millor integrada en les àrees no lingüístiques (ANL) que en el tractament com a àrea de les diferents llengües. (Aquest plantejament l'anomenem TILC en L1.)
- En l'ensenyament-aprenentatge de les llengües estrangeres**, perquè és l'única manera que els i les alumnes adquirisquen una competència real en una o més d'aquestes llengües. Aquest plantejament l'anomenem CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) /EMILE (*Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère* o TILC en llengua estrangera.)
- Amb l'alumnat immigrant no castellanoparlant**, perquè no es pot esperar que es tinga una competència suficient en les llengües curriculars del centre abans de començar a adquirir els coneixements necessaris per a progressar en les àrees no lingüístiques: ha de començar immediatament a adquirir els conceptes de les diferents disciplines al mateix temps que aprén la llengua o les llengües en què es vehiculen. (Aquest plantejament l'anomenem TILC per a nousvinguts.)
- Amb l'alumnat castellanoparlant**, perquè és l'únic mitjà perquè pugui adquirir una competència profunda en valencià alhora que adquireix els continguts propis de les diferents ANL en el programa d'immersió. (Aquest plantejament l'anomenem TILC en immersió.)

## 6. Conclusió.

La ràpida transformació de les societats -produïda a causa de l'augment de la diversitat lingüística i cultural, i de la incorporació de les tecnologies de la informació i la comunicació- imposa canvis d'enorme transcendència en la manera d'ensenyar i d'aprendre, els quals cal tenir en compte a l'hora de dissenyar i d'implantar un model educatiu que hi responga de manera adequada.

Per tal d'oferir una educació plurilingüe de qualitat en els sistemes educatius que ja compten amb una diversitat lingüística ben àmplia, com els actuals, el tractament integrat de llengua i continguts es converteix en un model privilegiat d'ensenyament-aprenentatge: no solament perquè és un mitjà idoni per a augmentar el temps dedicat a les llengües del currículum sense augmentar-ne el nombre d'hores en l'horari escolar, sinó també per la seua capacitat per a millorar la qualitat de la instrucció tant de les llengües com de les àrees no lingüístiques.

Aquest conjunt de teories d'ensenyament i aprenentatge de llengües ha de ser un punt de partida per a la reflexió del docent sobre les metodologies i recursos didàctics que li serviran de suport en la pràctica diària a l'aula.

## 7. Bibliografia i referències

### Bibliografia

Alart, N. (2007). *Aspectos comunes entre las competencias básicas y la Teoría de las Inteligencias Múltiples*. (Revisat a 14 -02-2018): <https://goo.gl/dj6R21>

Bloom, B. (1956). *A taxonomy of education objectives: The classification of educational goals; Handbook 1: Cognitive domain*. New York: Longman, Green.

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: content and language Integrated Learning* Cambridge: CUP.

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*. 19, 121-129.

Dulay & Burt (1974 ); Fathman (1975); Makino (1980). *The Natural Order hypothesis is based on research findings*. In Krashen (1987), *Second language acquisition and second language learning*. New Jersey: Prentice - Hall International.

Esteve, O i González, M. (2016) "Estratègies de transferència interlingüística en l'aprenentatge de llengües addicionals: un Enfocament Plurilingüe Integrador" a Pereña, M. (coord) *Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe. Metodologies i estratègies per al desenvolupament d'projectes educatius i per a la pràctica docent*. Barcelona: Horsori Editorial.

Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Editorial Paidós.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

Pascual, V. (2006). *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. València: Generalitat Valenciana - Conselleria de Cultura, Educació i Esport.

Pasqual, V. (2009). *Components i organització d'una unitat amb tractament integrat de llengua i contingut en una L2*. Caplletra 45 (tardor 2008), pp.121-152 <https://goo.gl/SaQtMT> (consultat 23 de febrer de 2018).

Pascual, V. (2016). "El tractament integrat de llengües i contingut" a Pereña, M. (coord) *Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe. Metodologies i estratègies per al desenvolupament d'projectes educatius i per a la pràctica docent*. Barcelona: Horsori Editorial.

Vigotski, L. (1988). *Pensament i llenguatge*. Barcelona: Eumo Editorial.

Wood, D. J., Bruner, J. S. i Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.

González, N., Bosch, D., Casas, M. (2008). Parlar i escriure per aprendre Ciències Socials. Les competències lingüístiques i la formació democràtica dels joves. IN. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1, n. 0, 139-170. Revisat a (23 de febrer de 2018): [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1\\_num0/bosch\\_glez\\_casas/index.html](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/bosch_glez_casas/index.html)

### Referències legals.

Llei Orgànica 8 / 2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa

(BOE 10.12.2013) <https://goo.gl/8LMqWV>





**GENERALITAT  
VALENCIANA**

Conselleria d'Educació,  
Investigació, Cultura i Esport

SECRETARIA AUTONÒMICA  
D'EDUCACIÓ I INVESTIGACIÓ

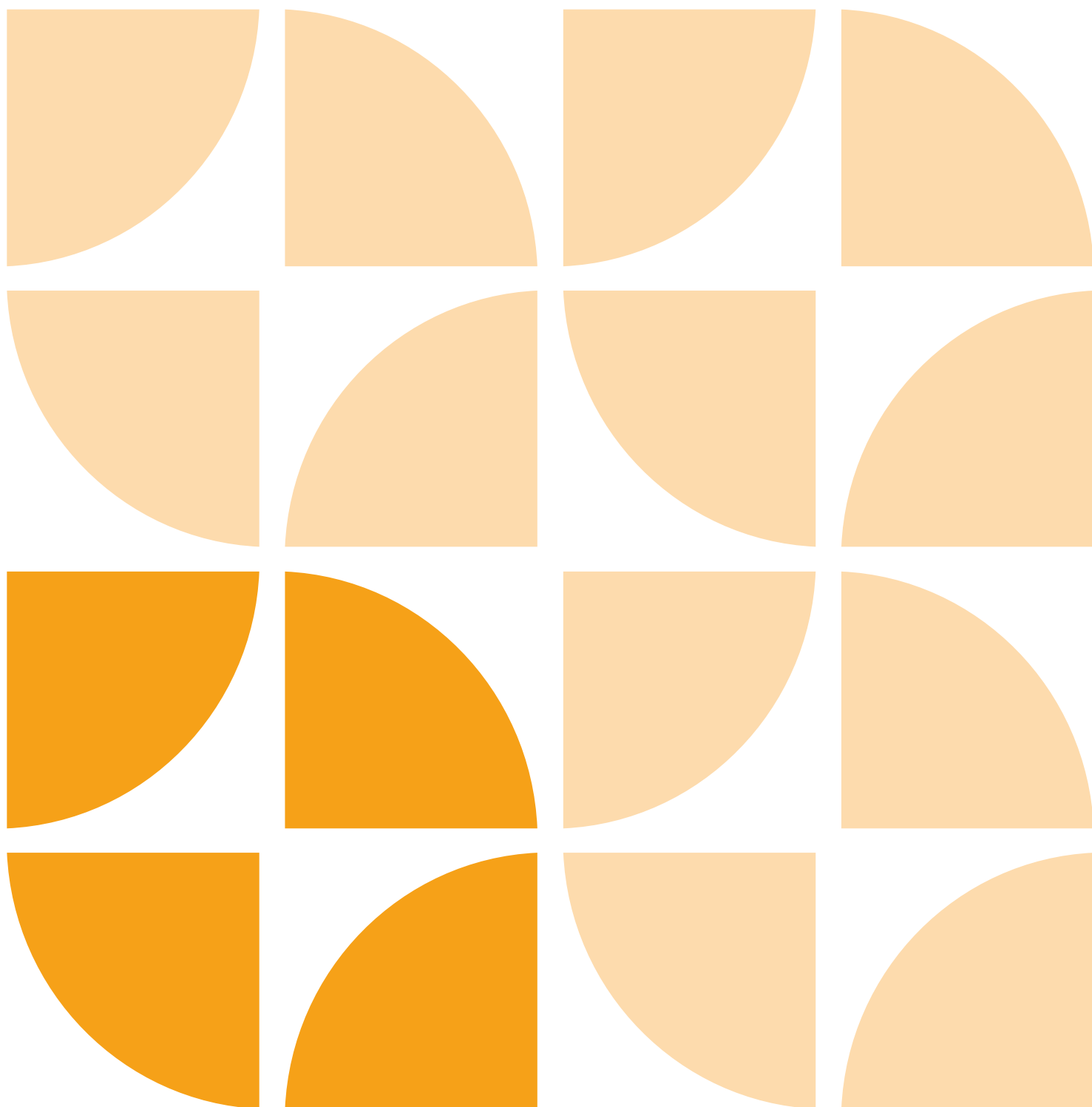
SERVEI DE FORMACIÓ  
DEL PROFESSORAT



**cefire**  
Plurilingüisme

Cefire específic  
Plurilingüisme  
C/ Faustí Blasco, 11  
46600 Alzira  
T. 962 469 880  
46402910@gva.es

## L'avaluació en el procés d'ensenyament i aprenentatge



## Objectius

1. Conèixer els diversos tipus d'avaluació i les característiques.
2. Parar esment en els mecanismes de l'avaluació TIL i TILC.
3. Donar a conèixer els diferents models d'avaluació i altres eines útils per a la seua aplicació.
4. Presentar el model d'avaluació del Portfolio Europeu de les Llengües.
5. Transmetre la importància de la coordinació de l'avaluació en el centre.
6. Incidir en el protagonisme de l'alumnat en l'avaluació de l'aprenentatge.
7. Familiaritzar-se amb les ferramentes TIC per a l'avaluació.

## Índex

|                                                            |           |
|------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Objectius</b>                                           | <b>2</b>  |
| <b>1. Introducció</b>                                      | <b>4</b>  |
| <b>2. Tipus d'avaluació i característiques</b>             | <b>4</b>  |
| 2.1 Autoavaluació, coavaluació i avaluació del professorat | 4         |
| 2.2 Avaluació diagnòstica                                  | 5         |
| 2.3 Avaluació formativa i sumativa                         | 5         |
| 2.4 Avaluació sense exàmens                                | 6         |
| 2.5 Disseny en retrospectiva                               | 7         |
| 2.6 Avaluació objectiva i subjectiva                       | 7         |
| 2.7 Validesa i qualitat de l'avaluació                     | 7         |
| <b>3. TIL i TILC</b>                                       | <b>8</b>  |
| 3.1 Avaluació TIL                                          | 8         |
| 3.2 Avaluació TILC                                         | 8         |
| 3.2.1 Avaluació TILC a l'aula                              | 10        |
| <b>4. Les rúbriques</b>                                    | <b>12</b> |
| <b>5. Portfolio Europeu de les Llengües (PEL)</b>          | <b>14</b> |
| 5.1 Objectius                                              | 15        |
| 5.2 Funcions                                               | 15        |

|                                                   |           |
|---------------------------------------------------|-----------|
| 5.3 Components                                    | 16        |
| 5.4 Aplicació del Portfolio al context valencià   | 17        |
| 5.5 Portfolio Europeu de les Llengües i TIL/ TILC | 17        |
| <b>6. Ferramentes TIC per a l'avaluació</b>       | <b>18</b> |
| <b>7. Conclusió</b>                               | <b>20</b> |
| <b>8. Bibliografia</b>                            | <b>20</b> |
| Webgrafia                                         | 20        |
| Marc legal                                        | 20        |

## 1. Introducció

Avaluar és la competència clau del professorat. Per aquest motiu, no hauria de ser considerada com un seguit de tècniques que s'aplica al final d'un trimestre o curs, sinó que l'avaluació és un dels fonaments del procés d'aprenentatge i, per tant, ha de ser el centre de l'ensenyament des del primer moment. Baily i Jakicic (2012) resumiren les preguntes que el professorat hauria de plantejar-se per tal d'esbrinar què és l'avaluació:

- Què volem que el nostre alumnat sàpia i faça?
- Com sabem que estan aprenent?
- Què fem quan no estiguen aprenent?
- Quina és la nostra resposta quan hagen après la informació?

A l'hora d'avaluar l'aprenentatge de llengües o les matèries impartides sota la metodologia TILC és important superar la tradicional obsessió per la detecció d'errades i per la correcció. Cal, en canvi, oferir als alumnes un sistema de *feed-back* regular que els permeta conèixer exactament què s'espera d'ells i d'elles, què poden aconseguir, on es troben i què poden fer per tal d'avançar.

Aquesta unitat, doncs, fa, en primer lloc, un repàs dels tipus d'avaluació i evidencia que l'examen o prova és solament un recurs més però no l'únic i principal. A continuació, s'aprofundeix en l'avaluació des d'una òptica TIL i TILC i es fa una parada en l'instrument d'avaluació que, ben aplicat, millora substancialment el procés d'ensenyament i aprenentatge: les rúbriques. El Portfolio Europeu de les Llengües és un altre mecanisme d'avaluació per a l'aprenentatge de llengües que el professorat necessita conèixer i, en la mesura que siga possible, posar en pràctica pels beneficis que en trau l'aprenent. Per últim, en l'apartat 6 es repassen algunes de les ferramentes TIC profitoses per a l'avaluació tant formativa com sumativa.

En resum, la unitat 4 pretén fer un repàs per l'avaluació en el procés d'ensenyament i aprenentatge, en general, i en el procés d'ensenyament i aprenentatge de llengües, en particular. El professorat ha de ser conscient que la seua tasca és, més aviat, la creació de les condicions perquè l'estudi esdevinga una contínua recerca de coneixement i d'adquisició de competències.

## 2. Tipus d'avaluació i característiques

### 2.1 Autoavaluació, coavaluació i avaluació del professorat

En funció de qui du a terme el procés d'avaluació es poden distingir els diferents tipus i les corresponents característiques:

- Autoavaluació: quan l'alumnat comprova l'assoliment dels continguts, habilitats i procediments individualment.
- Coavaluació: té lloc quan l'alumnat adquireix un doble rol, és a dir, com a avaluador alhora que com a avaluat. I també pot ser aplicat a la pràctica del professorat per a ser valorat pels alumnes.
- Avaluació del professorat: es produeix per educadors o per un agent extern.

Quan els tres tipus d'avaluació assenyalats anteriorment s'apliquen, la qualitat de l'avaluació es relaciona amb el grau de coincidència entre els tres.

## 2.2 Avaluació diagnòstica

També coneguda com a avaluació inicial o preavaluació. Està concebuda per a detectar els coneixements previs de l'alumnat i les seues característiques individuals. D'aquesta manera el professorat pot adaptar-ne les explicacions, l'explotació dels materials i la ubicació de l'alumnat entre altres aspectes.

## 2.3 Avaluació formativa i sumativa

Aprofitem l'analogia realitzada per l'investigador Robert Stake (2017) per a explicar la diferència entre avaluació formativa i sumativa:

*Quan un cuiner tasta la sopa, és formativa. Quan són els hostes els que la tasten, això és sumativa.*

Per tant, la formativa és un seguit de comprovacions que informen i generen *feed-back*, per la qual cosa ens permet, si cal, modificar i ajustar l'estratègia d'ensenyament. L'avaluació sumativa, en canvi, sols certifica el grau d'assoliment una vegada el procés ha conclòs. Es pot afirmar que, seguint Prégent (2000), la primera avaluació és per a l'aprenentatge mentre que la segona es refereix a l'avaluació de l'aprenentatge.

L'avaluació formativa consisteix en diversos procediments formals i informals duts a terme pels docents durant totes les sessions. En canvi, la sumativa pretén transformar els resultats finals en notes numèriques estandarditzades.

La següent taula, basada en la de R. Prégent (2000), resumeix les principals diferències entre ambdós tipus d'avaluació.

**Taula 1.** Avaluació formativa/sumativa

|                           | Avaluació formativa                                                           | Avaluació sumativa                                                                              |
|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objectiu</b>           | Millorar l'aprenentatge                                                       | Prendre una decisió                                                                             |
| <b>Quan</b>               | Durant l'activitat d'aprenentatge                                             | Al final de l'activitat d'aprenentatge                                                          |
| <b>Feedback</b>           | Retorn als materials                                                          | Valoració final                                                                                 |
| <b>Marc de referència</b> | Sempre basada en un criteri (tot l'alumnat s'avalua segons el mateix criteri) | De vegades normativa (comparant cada estudiant amb els altres); de vegades basada en un criteri |
| <b>Motivació</b>          | Intrínseca                                                                    | Extrínseca                                                                                      |
| <b>Aprenentatge</b>       | Avaluació per a l'aprenentatge                                                | Avaluació de l'aprenentatge                                                                     |
| <b>Objecte</b>            | Avaluació del procés                                                          | Avaluació del producte                                                                          |

Font: Cefire Específic de Plurilingüisme (2018). Adaptació de R. Prégent (2000).

## 2.4 Avaluació sense exàmens

Hi ha altres maneres d'avaluació més enllà dels exàmens, altrament anomenats procediments d'avaluació formal. El professorat té a l'abast tot un seguit de possibilitats a l'hora de recollir informació sobre la situació actual de l'alumnat en el procés d'ensenyament i aprenentatge. A continuació s'ofereix un llistat de procediments informals basats en la compilació realitzada per Steve Wheeler (2017):

### - Avaluació per part del professorat

Tot i ser un mètode tradicional, pot ser eficient si s'empra adequadament. Unes eines vàlides són preguntar a classe i les observacions *in situ* del docent per a calibrar el grau amb què l'alumnat assoleix un tema en particular i, fins a quin punt, està motivat i disposat a participar.

### - Mostrar i contar

A grans trets, es podria dir que el procés s'inicia en presentar i continua amb representar. Una vegada que s'han presentat els nous continguts a l'alumnat, cal donar-los l'oportunitat perquè puguin apropiar-se'ls mitjançant l'anàlisi i la síntesi. En bona lògica, el resultat final serà una representació que prendrà la forma d'una miniconferència, una presentació o un vídeo, ja que tots aquests formats constitueixen productes avaluable.

Parlar a la resta de la classe sobre allò après crea un context rellevant i engrescador que l'alumnat gaudeix, més encara si s'apassionen pel tema proposat. A més a més, treballen competències com, per exemple, escoltar, parlar en públic i articular el pensament.

### - Aprenentatge basat en projectes

Es tracta d'un enfocament pedagògic centrat en l'estudiant. En lloc de donar respostes, l'alumnat s'enfronta a reptes motivadors més pròxims al món real. Un projecte pot durar només algunes sessions, un trimestre o un any escolar complet. L'alumnat desenvolupa habilitats importants com la gestió dels recursos i del temps i, en cas que el projecte es realitzi col·lectivament, de negociació, decisió i lideratge.

### - Jocs

Malgrat que la majoria dels jocs són bastant competitius, els jocs a la classe són sempre divertits i un gran actiu per a crear un ambient agradable. Són una eina eficaç per presentar i revisar punts de gramàtica i vocabulari i, gràcies a aquests, es desenvolupen habilitats com el raonament, la resolució de problemes, la comunicació i el treball en equip. També són molt útils perquè el professorat conega el progrés dels estudiants gràcies a les puntuacions assolides als diferents nivells, dades que, per cert, poden ser convertides fàcilment en qualificacions.

### - Dossiers d'aprenentatge (*Portfolios*)

Els dossiers d'aprenentatge (*Portfolio*), tant en format electrònic com en paper, són una molt bona eina per a realitzar un seguiment del treball de l'alumnat. L'única particularitat que presenten és que hem de tindre clar que l'alumnat ha de rebre instruccions clares i concises de la informació que s'espera que recopilen. En funció de la matèria, un dossier d'aprenentatge pot contindre projectes, documents, mapes, taules, experiments, entrevistes, enregistraments, currículums, enquestes, qüestionaris, presentacions de diapositives, entre altres. A més, els dossiers d'aprenentatge faciliten la metacognició i desenvolupen la competència d'aprendre a aprendre, ja que poden contindre anotacions i comentaris d'ells mateixos, de la resta de companys i del professorat.

En el cas de l'ensenyament de llengües, un valor addicional del dossier d'aprenentatge és que resulta fàcilment transformable en un recurs que arreplega l'aprenentatge al llarg de tota la vida, ja que pot contindre un repositori dels millors escrits i produccions orals realitzades pels estudiants, fet que, indubtablement, millorarà el seu futur professional.

## 2.5 Disseny en retrospectiva

Es tracta d'un enfocament vinculat a l'avaluació sumativa. Consisteix en la idea que les proves i els exàmens haurien de concebre's i desenvolupar-se, en primer lloc, i totes les activitats que els precedisquen haurien de crear-se en segon lloc. És a dir, primer es dissenya l'examen i/o prova i després es programen les sessions.

## 2.6 Avaluació objectiva i subjectiva

Ens trobem davant de dos tipus diferents de pràctiques. D'una banda, les pràctiques de qüestionari de resposta tancada i, de l'altra banda, preguntes susceptibles de diferents respostes correctes o bé, de diverses maneres d'expressar-les. Alguns exemples de les primeres, conegudes com a pràctiques d'avaluació objectiva són les proves amb preguntes de selecció múltiple o vertader o fals. Les proves d'avaluació subjectiva, altrament, inclouen preguntes de resposta oberta, de resposta ampliada o assaig. La creixent popularitat de l'avaluació mitjançant les TIC ha provocat un ús més freqüent de les proves de tipus objectiu.

## 2.7 Validesa i qualitat de l'avaluació

Quan es tracta de mesurar la qualitat i l'adequació d'un sistema d'avaluació, hi ha diferents termes que cal tenir en compte.

- La **fiabilitat** és la capacitat d'una prova per produir resultats similars amb estudiants similars. Una prova d'elecció múltiple, per exemple, hauria de donar resultats similars amb estudiants del mateix perfil.
- La **validesa** és la capacitat de comprovar correctament el que s'ha de demostrar amb una prova determinada. Per donar un exemple, un examen de conducció no seria vàlid si fóra només teòric, ja que és essencial demostrar la destresa en la pràctica.
- Les **proves de referència estàndard** classifiquen els estudiants per ordre de qualificació numèrica. Aquest és el cas, per exemple, dels exàmens d'accés a la universitat que fixen el nombre màxim de candidats admesos.
- Les **proves basades en un criteri d'avaluació fix** assenyalen si han respost correctament a l'enunciat plantejat, encara que els companys ho hagen fet millor o pitjor.
- Un altre factor a considerar és el **frau acadèmic**, és a dir, el frau de la identitat, els plagis i la còpia, ja que són aspectes que no configuren la correcció de l'avaluació.

## 3. TIL i TILC

### 3.1 Avaluació TIL

A la unitat 2 s'han estudiat les diferents regulacions sobre la integració curricular dels programes plurilingües del nostre sistema educatiu. Tots aquests emfasitzen la necessitat d'un enfocament que integre les diferents llengües des d'un punt de vista comunicatiu. És per això que cal que el professorat arribe a acords al voltant de la metodologia comunicativa que empraran a les sessions (vegeu 5.5 Portfolio i TIL/ TILC).

És necessari que el claustre —el centre— acorde i debata sobre l'ensenyament de les llengües curriculars. Tenen una importància fonamental les decisions al voltant del tractament dels aspectes lingüísticoeducatius —referents a l'ensenyament i ús vehicular de les llengües, i a l'ús social, acadèmic i administratiu— i, també, al voltant de l'avaluació lingüística.

Existeixen dos models d'avaluació:

- Avaluació basada en els continguts: se centra a comprovar "què" ha après l'estudiant i deixa de banda "per a què" ho ha après i "com" ho aplica.
- Avaluació basada en les competències i/o els criteris d'avaluació: interessada a comprovar el grau d'assoliment dels objectius. Se centra més en l'aplicació i en l'enfocament comunicatiu. Una ferramenta bàsica per a programar basant-se en les competències bàsiques i en els criteris d'avaluació és el Document Pont, pot consultar-se a la pàgina web de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport: Primària: <https://goo.gl/VX7CHe>, Secundària: [www.bit.ly/docpontsec](http://www.bit.ly/docpontsec)

Anomenem **document pont** el material que conté les relacions entre els elements del currículum (objectius, continguts, criteris d'avaluació i competències clau), que s'elabora a partir de la normativa de cada comunitat autònoma, i a partir del qual cada centre pot, d'acord amb la seua autonomia, contextualitzar la concreció curricular. La importància del document pont respecte l'avaluació es resumeix en:

- El document assenta les bases de les relacions curriculars per a organitzar després les programacions, les unitats didàctiques, etc.
- Aquest material és una proposta orientativa que no desitja tancar models, sinó oferir un procediment per a elaborar les concrecions curriculars. Amb això s'intenta ajudar els docents a aprofundir en el coneixement del currículum per mitjà de l'observació de la integració dels seus elements bàsics.
- La integració dels criteris d'avaluació, competències bàsiques, objectius, continguts, amb cada un dels indicadors -objectius didàctics- en tasques socials rellevants es convertirà en l'element de partida per a les Unitats Didàctiques Integrades.

### 3.2 Avaluació TILC

En entorns TILC, s'espera del professorat que avalue tant la llengua com el contingut. Per tal d'assolir tots dos aspectes, cal que es tinguin en compte els acords de què parlàvem a l'epígraf anterior (3.1) i que s'incorpore l'enfocament comunicatiu adoptat pel centre escolar. Aquests elements posen a l'abast dels docents un marc valuós per a l'avaluació de l'ensenyament de llengües i de continguts.

**Taula 2.** La taula SIOP (*Sheltered Instruction Observation Protocol*) és un bon instrument d'autoavaluació per al professorat TILC. La versió que presentem a continuació va ser dissenyada per Carme Florit en 2010.

Model SIOP: protocol d'observació d'una sessió

Data: ..... Temps: ..... Centre: .....

Professor/-a: ..... Assignatura: ..... Nivell: .....

Nombre d' Alumnes: ..... Classe: ..... Materials: .....

| Preparació                                                                                          | Molt evident |          | Evident  |          | No evident | No contesta |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|----------|----------|----------|------------|-------------|
|                                                                                                     | 4            | 3        | 2        | 1        | 0          | NC          |
| Defineix clarament els objectius del contingut                                                      |              |          |          |          |            |             |
| Defineix clarament els objectius lingüístics                                                        |              |          |          |          |            |             |
| Usa material complementari per a fer les explicacions més entenedores                               |              |          |          |          |            |             |
| Adapta el contingut als diversos nivells de l'alumnat                                               |              |          |          |          |            |             |
| Genera activitats reals i significatives que integren els conceptes teòrics i pràctics de la unitat |              |          |          |          |            |             |
| <b>Coneixements previs</b>                                                                          | <b>4</b>     | <b>3</b> | <b>2</b> | <b>1</b> | <b>0</b>   | <b>NC</b>   |
| Estableix lligams clars entre els coneixements previs i els nous de l'alumnat                       |              |          |          |          |            |             |
| Enllaça explícitament conceptes nous amb l'experiència prèvia de l'alumnat                          |              |          |          |          |            |             |
| Remarca el vocabulari clau                                                                          |              |          |          |          |            |             |
| <b>Input comprensible</b>                                                                           | <b>4</b>     | <b>3</b> | <b>2</b> | <b>1</b> | <b>0</b>   | <b>NC</b>   |
| Parla adequadament per tal d'adaptar-se al nivell de l'alumnat                                      |              |          |          |          |            |             |
| Explica clarament les tasques acadèmiques                                                           |              |          |          |          |            |             |
| Empre varietat de tècniques per a aclarir els continguts                                            |              |          |          |          |            |             |
| <b>Estratègies</b>                                                                                  | <b>4</b>     | <b>3</b> | <b>2</b> | <b>1</b> | <b>0</b>   | <b>NC</b>   |
| Utilitza de manera coherent tècniques de bastida al llarg de la unitat                              |              |          |          |          |            |             |
| Empre diversos tipus de pregunta                                                                    |              |          |          |          |            |             |
| <b>Interacció</b>                                                                                   | <b>4</b>     | <b>3</b> | <b>2</b> | <b>1</b> | <b>0</b>   | <b>NC</b>   |
| Proporciona nombroses oportunitats per a la interacció i la discussió                               |              |          |          |          |            |             |
| Agrupar l'alumnat d'acord amb els objectius lingüístics i de contingut                              |              |          |          |          |            |             |
| Preveu d'una manera sistemàtica un temps d'espera adient                                            |              |          |          |          |            |             |
| Preveu moments per a l'aclariment de dubtes en la L1                                                |              |          |          |          |            |             |

| <b>Aplicació pràctica</b>                                                               | <b>4</b> | <b>3</b> | <b>2</b> | <b>1</b> | <b>0</b> | <b>NC</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| Subministra molts materials manipulables                                                |          |          |          |          |          |           |
| Proporciona activitats perquè l'alumnat aplique els coneixements de llengua i contingut |          |          |          |          |          |           |
| Incorpora totes les destreses lingüístiques a cada sessió                               |          |          |          |          |          |           |
| <b>Impartició de la classe</b>                                                          | <b>4</b> | <b>3</b> | <b>2</b> | <b>1</b> | <b>0</b> | <b>NC</b> |
| Incideix amb claredat en els objectius de continguts                                    |          |          |          |          |          |           |
| Incideix amb claredat en els objectius lingüístics                                      |          |          |          |          |          |           |
| Engresca entre el 90 i 100% de l'alumnat en cada sessió                                 |          |          |          |          |          |           |
| Dosifica adequadament cada sessió al nivell de l'alumnat                                |          |          |          |          |          |           |
| <b>Repàs i avaluació</b>                                                                | <b>4</b> | <b>3</b> | <b>2</b> | <b>1</b> | <b>0</b> | <b>NC</b> |
| Proporciona un repàs global del vocabulari clau                                         |          |          |          |          |          |           |
| Proporciona un repàs global dels conceptes clau                                         |          |          |          |          |          |           |
| Genera una retroalimentació periòdica de l'alumnat sobre el grau de progrés             |          |          |          |          |          |           |
| Du a terme l'avaluació del grau de comprensió i aprenentatge de l'alumnat               |          |          |          |          |          |           |

Font: Jana Echevarria, Mary Ellen Vogt and Deborah J. Short (2010). *The SIOP Model Observation Protocol*. Adaptat per Carme Florit a *Pràctica Docent Efectiva AICLE* (2009-2010).

### 3.2.1 Avaluació TILC a l'aula

#### - Contingut o llengua?

A l'hora d'avaluar en TILC, cal tindre en consideració l'equilibri entre contingut i llengua. Què s'ha d'avaluar? La llengua, el contingut o ambdós alhora? De fet, l'avaluació en l'entorn TILC tendeix a basar-se fortament en el contingut, tot i que no hauria de ser així.

De tota manera, segons Coyle (2015), el docent hauria de prendre en consideració el nivell d'exigència lingüístic de la unitat. D'açò se'n pot deduir que en els entorns TILC la llengua és un factor determinant que no hauria d'entrebancar la capacitat de l'alumnat per demostrar allò que ha après. El procés d'avaluació, doncs, no hauria de deixar de banda aquestes tres dimensions:

CONTINGUT → PROCEDIMENT → LLENGUA

#### - Transparència en el procés d'avaluació

En entorns TILC, i en tot procés d'aprenentatge, resulta de cabdal importància fer participar l'alumnat dels criteris d'avaluació per tal d'entendre les implicacions derivades d'allò que fan i d'allò que aprenen. La transparència del procés d'avaluació es pot aconseguir mitjançant les rúbriques ja que publiciten des del primer moment els objectius que es volen assolir.

A continuació s'ofereix un exemple que serveix per als nivells d'Infantil i Primària.

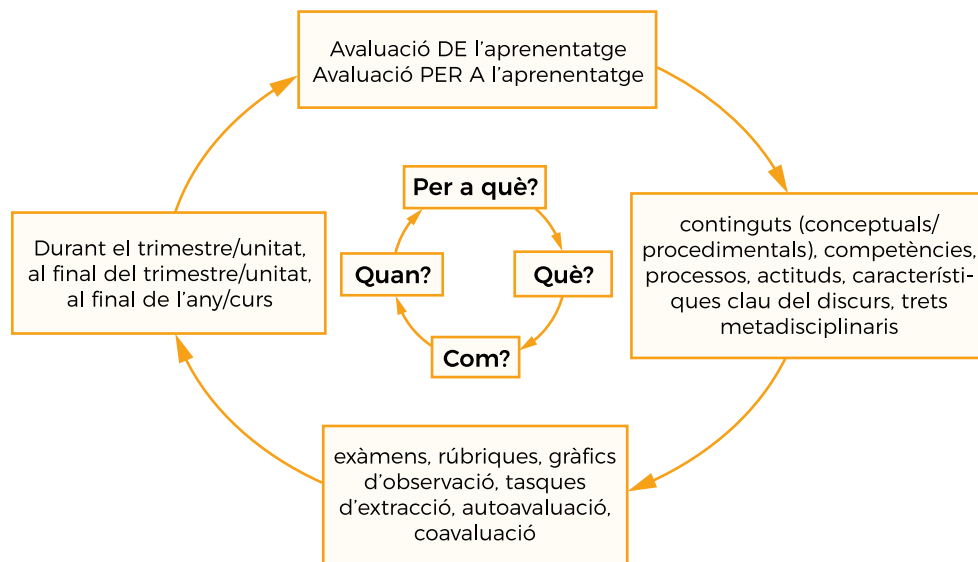
**Imatge 1:** Autoreflexió

| número                                                                                     | auto-reflexió                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
|  <b>4</b> | Sé açò motl bé. Crec que podria explicar-ho a altres alumnes.           |
|  <b>3</b> | Crec que sé açò prov bé. He encertat quasi tot a la primera vegada.     |
|  <b>2</b> | Crec que encara estic aprenent-ho. Encara tinc preguntes i tinc dubtes. |
|  <b>1</b> | Tinc molts dubtes i sovint no sé com resoldre'ls.                       |

Adaptació: M. S. (2017, January 3). *Self reflection*. (N. T. Pencils, Ed.)

La imatge 2, en canvi, il·lustra de manera gràfica els elements que s'han de tindre en compte per garantir la transparència de l'avaluació.

**Imatge 2:** Transparència de l'avaluació



Font: Ball, P., Kelly, K., Clegg, J. (2015: 375)

### - Avaluació i alumnes

Tal com s'ha comentat a l'apartat 3.2.1, en els contextos TILC, la llengua és important i és un factor que no hauria de dificultar la capacitat de l'alumnat per a expressar els conceptes o mostrar les habilitats i actituds bàsiques per a l'assoliment dels objectius. Per tant, com es pot abordar l'avaluació en TILC? Cal centrar-se en aquests aspectes:

- Quina és la demanda lingüística per a desenvolupar els continguts?
- Quina és la relació entre el text i la tasca (tasca final o projecte)?
- L'exigència comunicativa permet completar la tasca?
- La tasca implica llegir, escriure, escoltar o parlar?

Si aquestes qüestions són planificades rigorosament, la integració de la llengua i el contingut en el procés d'aprenentatge permetrà als estudiants gestionar de manera eficaç els següents aspectes:

- Decidir l'aspecte clau o propòsit de la tasca.
- Comprendre el concepte clau de la tasca.
- Ser capaç d'estructurar la informació.
- Ser capaç d'utilitzar la llengua per a interactuar, contrastar, comparar i donar opinions.

## 4. Les rúbriques

El terme rúbrica fa referència en l'àmbit de l'ensenyament a un instrument d'avaluació dels procediments o dels resultats del procés d'aprenentatge. Es tracta d'una graella que permet objectivar el procés i el resultat d'activitats concretes com, per exemple, una exposició, un relat o un projecte escolar. Les rúbriques presenten sempre una mateixa estructura formal: en la línia vertical de la graella o matriu s'expliciten els criteris d'avaluació i, en la línia horitzontal, els diferents nivells d'assoliment, amb qualificació o sense.

Pel que fa al contingut de les rúbriques s'ha de prestar especial atenció a la redacció dels nivells d'assoliment. Els criteris han de ser convenientment graduats i concretats amb descripcions molt precises perquè siguin útils al docent i a l'alumnat.

- Utilitat de la rúbrica per a l'alumnat:
  - a. Coneix des de l'inici què s'espera d'ells.
  - b. Sap en tot moment què se li avaluarà.
  - c. L'ajuda a planificar el treball.
- Utilitat de la rúbrica per al docent:
  - a. L'ajuda a incidir en aquells aspectes realment importants per a realitzar la tasca en qüestió.
  - b. L'orienta en la planificació del procés d'ensenyament i aprenentatge.
  - c. Li serveix de pauta d'observació directa de l'acció de l'alumnat.

Si, a més, l'alumnat ha participat, conjuntament amb el docent, en l'elaboració de la rúbrica encara esdevé més enriquidor aquest instrument, ja que es fomenta el treball col·laboratiu i l'alumne se sent part activa del procés d'aprenentatge.

A continuació es mostra un exemple de rúbrica perquè el docent s'autoavali la confecció d'una unitat didàctica:

**Taula 3.** Rúbrica per a l'avaluació de la unitat didàctica TIL

| VALORACIÓ                               | SUPERADA                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                      | NO SUPERADA                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                         | EXCEL·LENT                                                                                                                                                                                                                                   | BONA                                                                                                                                                                                                                                                                                           | ACCEPTABLE                                                                                                                                                                           | MILLORABLE                                                                                                                                                                         |
| <b>Estructura</b>                       |                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                    |
| Unitat                                  | La unitat presenta tots els elements de l'estructura i destaca la qualitat i propòsit.                                                                                                                                                       | La unitat presenta tots els elements de l'estructura.                                                                                                                                                                                                                                          | La unitat presenta la majoria dels elements de l'estructura.                                                                                                                         | Falten bastants elements a l'estructura.                                                                                                                                           |
| Lliçó                                   | La lliçó està estructurada d'acord amb el model proposat, amb els objectius d'aprenentatge de Cognició, Cultura i societat, Comunicació i Gramàtica-llengua i els tres tipus d'activitats.                                                   | La lliçó està estructurada d'acord amb el model proposat, amb els objectius d'aprenentatge de Cognició, Cultura i societat, Comunicació i Gramàtica-llengua i els tres tipus d'activitats. Presenta algun element poc explicat.                                                                | La lliçó està estructurada d'acord amb el model proposat, però falta algun element.                                                                                                  | L'estructura de la lliçó no correspon amb el model proposat, tot i que hi ha elements comuns.                                                                                      |
| <b>Objectius</b>                        |                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                    |
| Objectius d'aprenentatge de l'alumne/-a | Hi ha objectius d'aprenentatge de Cognició, Cultura i societat, Comunicació i Gramàtica-llengua. El de Comunicació contempla la llengua necessària per a la unitat i la llengua necessària per a la interacció amb els alumnes.              | Hi ha objectius d'aprenentatge de Cognició, Cultura i societat, Comunicació i Gramàtica-llengua. El de Comunicació contempla la llengua necessària per a la unitat i la llengua necessària per a la interacció amb els alumnes. Algun tipus d'objectiu està poc o insuficientment representat. | Falten un o dos blocs d'objectius.                                                                                                                                                   | No queden clarament diferenciats els tipus d'objectius, bé per la redacció o bé per la formulació.                                                                                 |
| <b>Recursos</b>                         |                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                    |
| Recursos i materials                    | Els materials i recursos són variats i complementaris. Es presenten en diferents formats (àudio, vídeo, TIC...) i adequats a les possibilitats de comprensió, expressió i interacció dels alumnes. Tot amb llicència CCC.                    | Els materials i recursos són variats i complementaris. Es presenten en diferents formats (àudio, vídeo, TIC...), però predomina el suport en paper. Tot amb llicència CCC.                                                                                                                     | Els materials i recursos són variats i complementaris però únicament es presenten en suport paper.                                                                                   | No hi ha cap recurs, únicament una seqüència d'activitats.                                                                                                                         |
| <b>Tasca</b>                            |                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                    |
| Tasca final                             | La tasca que l'alumne/a ha de realitzar al final de la unitat està relacionada amb els continguts i habilitats treballats en la unitat. A més a més, és pertinent, rellevant, interessant, motivadora i està inserida en la pràctica social. | La tasca que l'alumne/a ha de realitzar al final de la unitat està relacionada amb els continguts i habilitats treballats en la unitat. A més a més, està inserida en la pràctica social.                                                                                                      | La tasca que l'alumne/a ha de realitzar al final de la unitat està relacionada amb els continguts i habilitats treballats en la unitat, però no està inserida en la pràctica social. | La tasca que l'alumne/a ha de realitzar al final de la unitat no està relacionada amb els continguts i habilitats treballats en la unitat, ni està inserida en la pràctica social. |

| Avaluació                      |                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                           |
|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aplicació                      | En l'avaluació es preveuen tres moments: inicial, contínua i final. En l'avaluació final hi ha avaluació dels aprenentatges i del procés: materials, actuació del docent i procés d'ensenyament-aprenentatge. | En l'avaluació es preveuen tres moments: inicial, contínua i final. En l'avaluació final hi ha avaluació dels aprenentatges i d'algun dels elements del procés: materials, procés d'ensenyament-aprenentatge i actuació del docent. | En l'avaluació es preveuen tres moments: inicial, contínua i final. En l'avaluació final falta o bé l'avaluació dels aprenentatges, o bé l'avaluació del procés.                                                        | En l'avaluació falta algun dels tres moments: inicial, contínua o final.                                                                  |
| Elements avaluats              | L'avaluació inclou els continguts de Cognició, Cultura i societat, Comunicació i Gramàtica-llengua.                                                                                                           | L'avaluació inclou els continguts de Cognició, Cultura i societat, Comunicació i Gramàtica-llengua, però algun dels quatre elements està poc o insuficientment representat.                                                         | L'avaluació inclou els continguts de Gramàtica-llengua i el desenvolupament dels continguts de Comunicació, però no hi ha referències als continguts de Cognició ni a la presència dels elements de Cultura i Societat. | L'avaluació no inclou la majoria dels elements següents: els continguts de Cognició, Cultura i societat, Comunicació i Gramàtica-llengua. |
| Competències clau              |                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                           |
| Presència de competències clau | En la unitat s'expliciten totes les competències clau que es treballen.                                                                                                                                       | En la unitat s'explicita el treball de la competència en comunicació lingüística i aquella o aquelles amb més incidència en les àrees de llengües.                                                                                  | En la unitat s'explicita el treball d'aquella o aquelles competències amb més incidència en les àrees de llengües.                                                                                                      | En la unitat no s'expliciten les competències clau.                                                                                       |

Font: CEFIRE Específic de Plurilingüisme (2018).

El MECR i Rubistar són dues ferramentes que ens poden ajudar a crear bones rúbriques d'avaluació.

En el MECR trobem el ventall més complet de descriptors per a l'elaboració de rúbriques d'avaluació que mesuren el nivell de competència lingüística. Hi ha cinquanta-sis escales de valors que permeten situar els estàndards d'aprenentatge de totes les capacitats, habilitats i estratègies de l'aprenentatge lingüístic.

A més, també pot ser molt profitosa l'aplicació gratuïta en línia Rubistar, la qual permet generar rúbriques de manera senzilla.

## 5. Portfolio Europeu de les Llengües (PEL)

El Portfolio Europeu de les Llengües (PEL) és un document personal, promogut pel Consell d'Europa, on la persona que aprèn o ha après diverses llengües —bé en el sistema educatiu o fora d'aquest— pot registrar les experiències d'aprenentatge de llengües i les experiències amb altres cultures. L'ús del Portfolio comporta, d'una banda, una metodologia basada en l'enfocament comunicatiu de l'ensenyament i aprenentatge de les llengües i, de l'altra, fomenta la reflexió i l'autoavaluació.

El PEL està estretament relacionat amb el MECR. Es tracta d'un projecte europeu que inclou documents personals on els usuaris poden compilar les seues experiències d'aprenentatge de llengües i cultures i reflexionar-hi. El PEL, propietat de l'usuari individual i no de la institució o organisme que l'atorga, permet anotar els avanços en l'aprenentatge de llengües o marcar-se noves fites, ajuda a reconèixer com i quan s'aprèn, a reflexionar sobre les experiències personals, a valorar els progressos, a augmentar l'autoestima i a potenciar el desenvolupament d'estratègies d'aprenentatge. Encara que en un principi el PEL estava

dissenyat per a adults, i en clara referència a les llengües estrangeres, també s'ha volgut "adaptar" al món escolar, motiu pel qual s'han dissenyat quatre nivells de Portfolio diferents, i també s'han inclòs les llengües maternes i ambientals.

## 5.1 Objectius

El PEL pretén transformar les aules en entorns multilingües on el contacte de llengües i cultures siga un avantatge per al desenvolupament social i cultural de l'alumnat. Es tracta, en definitiva, de contribuir a la formació de l'aprenent en el respecte a altres maneres de percebre i d'entendre el món, contribució que ens conduirà a una societat multilingüe i intercultural. Així doncs, els objectius del Portfolio són:

- Millorar l'aprenentatge d'idiomes.
- Desenvolupar la capacitat d'autoavaluació.
- Facilitar la mobilitat a Europa per mitjà d'una descripció clara de les competències lingüístiques.
- Promoure la tolerància lingüística i cultural.
- Preservar la diversitat lingüística.
- Fomentar l'aprenentatge de llengües durant tota la vida.

## 5.2 Funcions

El PEL té una funció pedagògica (ajuda a millorar els processos d'aprenentatge de llengües) i una altra informativa o de registre.

### a) Funció pedagògica

El PEL intenta fer el procés d'aprenentatge de llengües més transparent per a l'alumnat i l'ajuda a desenvolupar la capacitat de reflexió i d'autoavaluació, de manera que potencia l'assumpció de responsabilitat del seu aprenentatge.

Així doncs, el Portfolio Europeu de les Llengües fomenta l'autonomia de l'alumnat, promou l'educació per a tota la vida, i clarifica i precisa els objectius d'aprenentatge en termes comunicatius.

### b) Funció informativa o de registre

El Portfolio facilita registrar les experiències i les competències lingüístiques demostrades pel titular. D'aquesta manera, els documents registrats ofereixen una informació complementària i pràctica del nivell de competència en cadascuna de les capacitats marcades pel MEQR. És a dir, és un registre complementari a les certificacions i diplomes acreditatius.

En resum, el PEL està concebut per a donar suport als quatre objectius polítics del Consell d'Europa: preservar la diversitat lingüística, promoure la tolerància lingüística i cultural, fomentar el plurilingüisme i assegurar l'educació democràtica de la ciutadania.

## 5.3 Components

El Portfolio Europeu de les Llengües està integrat per tres components: el Passaport de les Llengües, la Biografia lingüística i el Dossier.

### - El Passaport de les Llengües

El Passaport de les Llengües és un resum de les competències adquirides en les diferents llengües en un moment concret. El resum es defineix en termes de capacitats i atenent a les indicacions del MECR.

Les capacitats a què fa referència el Passaport són:

|            |                    |
|------------|--------------------|
| Comprendre | Comprensió oral    |
|            | Comprensió escrita |
| Parlar     | Expressió oral     |
|            | Interacció oral    |
| Escriure   | Expressió escrita  |

Els nivells que s'hi reflecteixen són els derivats del MECR:

| A<br>(Usuari bàsic) |               | B<br>(Usuari independent) |                 | C<br>(Usuari competent)  |                       |
|---------------------|---------------|---------------------------|-----------------|--------------------------|-----------------------|
| A1<br>(Inicial)     | A2<br>(Bàsic) | B1<br>(Llindar)           | B2<br>(Avançat) | C1<br>(Domini funcional) | C2<br>(Domini expert) |

Aquest document permet:

- Registrar qualificacions formals.
- Descriure les competències i les experiències lingüístiques i interculturals més significatives.
- Incloure informació sobre competències parcials i específiques.
- Permetre l'autoavaluació, l'avaluació per part del professorat i per part de les comissions d'exàmens oficials.
- Indicar qui ha avaluat, quan i amb quins criteris.

### - La Biografia lingüística

La Biografia lingüística és l'eix des del punt de vista pedagògic, ja que permet al titular reflexionar al voltant del procés d'aprenentatge de llengües.

La Biografia comporta:

- Involucrar-se en la planificació, la reflexió i l'avaluació del seu procés d'aprenentatge i del progrés.
  - Estimular a l'enregistrament d'allò què és capaç de fer en cada una de les llengües.
  - Estimular la recollida d'informació sobre les experiències lingüístiques i culturals obtingudes, dins i fora del context educatiu formal.
  - Fomentar el plurilingüisme.
- **El Dossier**

Aquest document ofereix al titular l'oportunitat de seleccionar materials per a il·lustrar i documentar els progressos o les experiències enregistrades en la Biografia i/o el Passaport.

El Dossier per als més menuts és l'àlbum de retalls on guardaran el material lingüístic de les llengües que aprenen per tal d'il·lustrar què en saben. Els adolescents podran guardar els resultats de projectes relacionats amb les competències que marca el MEQR. Els adults tindran l'opció de testimoniar documents lingüístics reals com, per exemple, cartes, correus electrònics, informes, etc. Els treballs recollits podran ser documents escrits i enregistraments orals.

## 5.4 Aplicació del Portfolio al context valencià

La major part dels nostres centres educatius apliquen programes d'educació bilingüe. El valencià i el castellà són llengües presents en el currículum de totes les etapes des de l'Educació Infantil fins a l'Educació postobligatòria com a matèries d'estudi i com a llengües en què es vehiculen els aprenentatges. Alguns centres, fins i tot, incorporen una llengua estrangera com a llengua vehicular (Programa d'Educació Bilingüe Enriquit).

La incorporació d'alumnat d'altres països ha introduït en els nostres centres educatius altres llengües; unes són del nostre entorn cultural europeu i, moltes altres, de les més diverses parts del món. Aquestes situacions es poden utilitzar com a avantatges, és a dir, poden transformar les aules en entorns on el contacte de llengües i de cultures afavorisca el desenvolupament multilingüístic i multicultural de l'alumnat.

El Servei d'Educació Plurilingüe (SEP) és el departament encarregat per les autoritats educatives valencianes de promocionar i implementar el PEL en el nostre territori. A més de la versió en paper, es disposa d'una versió en línia ([e-PEL](#)) per a l'alumnat major de 14 anys.

En el següent enllaç es pot trobar la informació que la regula ([Resolució de 9 de juny de 2017](#))

## 5.5 Portfolio Europeu de les Llengües i TIL/ TILC

El professorat d'un sistema educatiu que promou el plurilingüisme no pot oblidar que l'ensenyament i aprenentatge de les llengües s'ha d'abordar de manera conjunta i coordinada. No es pot organitzar l'ensenyament de cap llengua si no es té en compte la resta, perquè els sistemes lingüístics presenten zones compartides comunes a totes les llengües i trets diferencials específics de cada llengua. El PEL, per tant, pot ser el motiu d'aquesta coordinació entre el professorat de llengües, en primera instància, i la coordinació amb el professorat de les àrees no lingüístiques.

El PEL recull informació, entre d'altres, de les capacitats de l'alumnat en cada una de les llengües que coneix, la majoria de les quals formen part del currículum del centre. Sembla evident, doncs, que tot el professorat del

centre —no només el de llengües— siga coneixedor i particip del mateix plantejament metodològic i didàctic pel que fa a l'ensenyament i aprenentatge de llengües. L'educació plurilingüe necessita que l'educació lingüística siga unitària, la qual cosa implica, d'una banda, que s'incorpore un Tractament Integrat de les Llengües (TIL), és a dir, un plantejament global amb l'objectiu de construir una competència lingüística plurilingüe global i, d'altra banda, que s'incorpore un Tractament Integrat de les Llengües i els Continguts (TILC).

Com que el Portfolio Europeu de les Llengües fa referència a totes les llengües del centre, es pot convertir en l'excusa o el motiu pel qual el centre haja de prendre una sèrie de decisions sobre la política lingüísticoeducativa que ha d'adoptar, la qual es concreta en l'aplicació d'un programa d'educació plurilingüe específic. Cal, per tant, una reflexió conjunta entre tot el professorat per arribar a un consens, d'acord amb els plantejaments comunicatius actuals, sobre què és exactament allò que el professorat ha d'ensenyar i l'alumnat ha d'aprendre a classe, tant en la L1 com en la L2 o la LE. El disseny del Portfolio obliga a establir una configuració comuna de la competència comunicativa per a les diferents llengües del currículum, la qual cosa facilitarà la unificació de criteris i l'ús d'una terminologia compartida per tot el professorat de les diferents àrees i etapes.

Posteriorment, el centre, en el seu plantejament didàctic, haurà d'aprofitar totes les situacions i els contextos perquè l'aprenentatge dels continguts lingüístics es realitze a partir de marcs comunicatius rellevants i significatius. El fet que els continguts lingüístics s'impartisquen, habitualment, en l'àrea de llengua suposa, en molts dels casos, un model lingüístic artificial i descontextualitzat. Sembla lògic pensar que determinats textos o destreses lingüístiques, doncs, foren tractats en les àrees no lingüístiques, ja que li donen una dimensió més pragmàtica i realista. Aquest plantejament suposa, per tant, consensuar quins continguts de llengua es poden tractar des de les àrees no lingüístiques perquè l'aprenentatge siga significatiu.

## 6. Ferramentes TIC per a l'avaluació

Com s'ha assenyalat anteriorment en aquesta unitat, el repte en els processos avaluatius consisteix en el desenvolupament d'un nou enfocament d'aquests. Les pràctiques habituals d'avaluació han canviat per no ser funcionals i així, en l'actualitat, es recorre a tècniques i instruments alternatius que, incorporats a les activitats diàries de l'aula, compilen com l'alumnat desenvolupa i adquireix aprenentatges significatius i són capaços de portar a terme tasques reals.

Seguint amb aquesta recerca, un dels enfocaments que amb més força ha irromput en els nous corrents metodològics és el de la gamificació. Existeixen moltes definicions d'aquest nou concepte, però podem dir que la gamificació en educació consisteix a aplicar conceptes i dinàmiques pròpies del disseny de jocs que estimulen i fan més atractiva la interacció de l'alumnat amb el procés d'aprenentatge, amb l'objectiu que aquest aconseguisca adquirir de forma adequada determinats resultats. Es parteix de la predisposició natural de l'ésser humà cap a la competició i el joc per dinamitzar i tornar divertides determinades tasques que, gràcies a aquests mètodes, es realitzen amb un alt grau d'implicació. Però basar l'aprenentatge en el joc no implica una banalització sinó que, gràcies a la planificació i a la selecció de les eines correctes, s'atrau l'interés a partir d'elements aliens als continguts.

Una de les teories en què s'incideix és la Teoria del Flux. En aquesta s'estableix que si l'alumnat es troba en una zona equilibrada entre les seues competències i el nivell de dificultat, es trobarà en aquest estat de flux que facilita l'aprenentatge i l'avanç. Si els continguts són massa senzills cau en l'avorriment i, si són massa complicats, en la frustració. La gamificació és una ajuda per mantindre l'alumnat a la zona de flux mitjançant motivació extrínseca al principi que anirà canviant a motivacions intrínseques.

L'avaluació hui en dia no es concep solament com una prova o examen puntual al final d'un trimestre o una etapa. Al contrari, existeixen multitud de mètodes i d'enfocaments pedagògics que, amb ajuda de les TIC, aposten per formes d'avaluar més completes, flexibles, contínues i ajustades als diferents ritmes d'aprenentatge dels estudiants. Institucions com l'OCDE parlen ja dels beneficis de l'anomenada avaluació formativa, que consisteix a avaluar el progrés i els coneixements dels alumnes de forma freqüent i interactiva.

T'oferim a continuació un llistat d'eines que poden ajudar a aplicar aquest tipus d'avaluació a l'aula i valorar els assoliments d'aprenentatge de l'alumnat i el desenvolupament de les competències d'una manera més completa.

**Taula 4.** Ferramentes TIC per a l'avaluació

|                                    | DEFINICIÓ                                                                                                                                                                                                                                                            | EXEMPLES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>SISTEMES DE GESTIÓ INTEGRAL</b> | El sistema de gestió integral suposa un paquet d'eines totalment integrat per al professorat: es converteix en llibreta de qualificacions, repositori de documents i mitjà de comunicació, tasca i prova, col·lector de lliurament i xarxa social adaptada a l'aula. | <u>Mestre @casa</u> : portal web creat per CEICE, amb correu i dipòsit, a disposició del professorat i de l'alumnat.                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                      | <u>Google Classroom</u> : requereix la participació obligatòria de tot el centre.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                      | <u>Edmodo</u> : permet la participació individual com a docent.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>Fulls de càlcul en línia</b> : eines d'avaluació molt valuoses, especialment si usem complements per a tercers, que permeten compartir marques i comentaris amb l'alumnat. Alguns exemples que permeten enviar correus personalitzats als estudiants:<br>- <u>Drive Yamm</u><br>- <u>AutoCrat</u>                                                                                                             |
|                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                      | <u>Botiga núvol Google</u> : documents editables pel professorat i l'alumnat, que generen comentaris compartits.                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>GENERADOR DE PROVES</b>         | Es tracta d'aplicacions en línia que faciliten la conversió de qüestionaris en exàmens avaluable i, fins i tot, autoavaluable.                                                                                                                                       | <u>Flubaroo</u> : eina gratuïta que ajuda a convertir un formulari de Google en una tasca o prova de selecció múltiple o banc de preguntes.                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                      | <u>Google forms</u> : permet convertir fàcilment qüestionaris en proves, sempre amb preguntes tancades.                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                      | <u>Socrative</u> : a més de qüestionaris, aquesta plataforma és idònia per generar informes de l'alumnat, classe o qüestionaris de nivell. Permet obtenir informació sobre el compromís de l'estudiant i les activitats relacionades amb el joc.                                                                                                                                                                 |
| <b>QÜESTIONARIS</b>                | Comparteixen característiques amb les plataformes esmentades més amunt i posen èmfasi en el desenvolupament d'activitats lúdiques i divertides.                                                                                                                      | <u>Quizlet</u> : plataforma que ha reinventat els <i>flashcards</i> . El professorat o l'alumnat poden configurar col·leccions i reunir-les en categories. Permet fer un seguiment de l'activitat d'un estudiant i es pot accedir des de diferents dispositius de pantalla i ofereix diferents modes d'estudi i de reproducció.                                                                                  |
|                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                      | <u>Kahoot</u> : els concursos per equips poden prendre la forma d'opció múltiple o de peces confrontades per posar en ordre. Interessant per a realitzar enquestes i discussions a l'aula. Pel que fa a l'avaluació, cal dir que totes les puntuacions s'exporten fàcilment en un full de càlcul descarregable.                                                                                                  |
|                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                      | <u>Plickers</u> : amb característiques semblants a les plataformes anteriors, mostra un enfocament més auster, que és la millor opció quan tauletes i telèfons intel·ligents no estan disponibles o permesos a l'aula. Només hi cal un únic projector, el telèfon i l'ordinador del professorat.                                                                                                                 |
|                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                      | <u>Flippity</u> : aquest complement de full de càlcul del Drive ofereix moltes opcions de gestió de jocs per a explorar i experimentar a classe. Cal destacar-ne Quiz-Show, una bona eina per millorar l'ambient de classe i per revisar els continguts treballats. La puntuació final visualitza l'aprenentatge per part de tots els equips i, si s'escau, es pot convertir en notes o marques del professorat. |

Font: <https://goo.gl/1MnM2g>. Revisat a (14 de febrer de 2018)

## 7. Conclusió

La unitat 4, com ja s'ha assenyalat a la introducció, pretén posar el procés d'avaluació com a punt central de la pràctica docent. Els diferents tipus d'eines i tècniques que s'han presentat en aquesta unitat s'han d'aplicar al llarg de tot el procés d'ensenyament i aprenentatge: des de la planificació i el desenvolupament de les sessions, fins al moment final de la qualificació.

En definitiva, l'avaluació ha de ser entesa com una avaluació basada en evidències, un sistema avaluatiu que permeti compilar informació sobre l'aprenentatge de l'alumne i el seu progrés (Del Pozo 2009: 325).

## 8. Bibliografia

Ball, P., Kelly, K. i Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into practise*. Oxford: Oxford handbooks.

Coyle, D. (2015). *Language Assessment CLIL Glossary*. Revisat a (14 de febrer de 2018): <https://goo.gl/KEXh2s>

Del Pozo, M. (2009). *Aprendizaje inteligente*. Barcelona: Tekman Books.

Echevarria, J., Vogt, M.E. i Short, D.J. (2010). *The SIOP Model Observation Protocol*. Adaptat per Carme Florit en *Pràctica Docent Efectiva AICLE* (2009-2010).

Prégent, R. (2000). *Charting your course: How to prepare to teach more effectively*. London: Atwood Publishing.

Stake, R. (2017). *Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation (CIRCE)*. Revisat a (14 de febrer de 2018): <https://goo.gl/XnCChA>

Wheeler, S. (2017). *7 Ways to Assess without Testing*. Revisat a (14 de febrer de 2018): <https://goo.gl/WSPpaV>

### Webgrafia

CEICE. Portfolio Europeu de les Llengües. Revisat a (14 de febrer de 2018): <https://goo.gl/gA9y4d>

European Language Portfolio (ELP). Revisat a (14 de febrer de 2018): <https://goo.gl/yGMUc3>

Ferramentes TIC per a l'avaluació. Revisat a (14 de febrer de 2018): <https://goo.gl/1MnM2g>

Portfolio Europeu de les Llengües. *Guia general*. CEICE, SEDEV. Revisat a (14 de febrer de 2018): <https://goo.gl/wp2ywt>

### Marc legal

Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar. Revisat a (14 de febrer de 2018): <https://goo.gl/ScCN8o>

Resolució Portfolio Europeu de les Llengües (adoptada en la 20a Sessió de la Conferència d'Estat dels Ministres d'Educació del Consell d'Europa, Cracòvia, Polònia, 15-17 octubre 2000). Revisat a (14 de febrer de 2018): <https://goo.gl/NHKJv7>





**GENERALITAT  
VALENCIANA**

Conselleria d'Educació,  
Investigació, Cultura i Esport

SECRETARIA AUTONÒMICA  
D'EDUCACIÓ I INVESTIGACIÓ

SERVEI DE FORMACIÓ  
DEL PROFESSORAT



**cefire**  
Plurilingüisme

**Cefire específic**

**Plurilingüisme**

C/ Faustí Blasco, 11

46600 Alzira

T. 962 469 880

46402910@gva.es

## Materials i espais per a un ensenyament TILC



## Objectius

1. Conèixer els materials per a la millora de la competència lingüística i comunicativa en el marc TILC.
2. Parar esment als recursos que les TIC aporten a l'ensenyament i l'aprenentatge, especialment al de les llengües.
3. Adquirir estratègies per poder avaluar els materials curriculars.
4. Comprendre la importància de l'organització de l'espai i el mobiliari en els processos d'ensenyament i aprenentatge de llengües.

## Índex

|                                                                  |           |
|------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Objectius</b>                                                 | <b>2</b>  |
| <b>1. Introducció</b>                                            | <b>3</b>  |
| <b>2. Materials per a l'enfocament TILC</b>                      | <b>4</b>  |
| 2.1 TIC (Tecnologies de la Informació i la Comunicació) i realia | 4         |
| 2.2 La literatura                                                | 5         |
| <b>3. Avaluació dels materials</b>                               | <b>6</b>  |
| <b>4. Repensar espais i l'ús de les TIC: Aula del futur</b>      | <b>9</b>  |
| <b>5. Conclusió</b>                                              | <b>13</b> |
| <b>6. Bibliografia i referències</b>                             | <b>13</b> |
| Bibliografia                                                     | 13        |
| Webgrafia                                                        | 14        |

# 1. Introducció

Actualment, i des de fa unes dècades, els canvis socials es produeixen a una gran velocitat. L'educació, però, no ha sabut donar resposta a aquests canvis al ritme que s'han anat produint. Com apunta Vicent Pascual (2006:11), els sistemes educatius han buscat "solucions puntuals, dictades més per la pressió social o la urgència dels problemes que no per plantejaments globals ben fonamentats en la teoria i la pràctica".

Hem de pensar que la globalització econòmica i de la comunicació, el desenvolupament tecnològic i la mobilitat de les persones han provocat que les nostres escoles i instituts s'hagen anat configurant, a poc a poc, "com a institucions multilingües" (Pascual 2006:11). Respecte a aquest multilingüisme creixent als nostres centres educatius, Vicent Pascual (2006:12) diu:

Curiosament, este multilingüisme de fet no ha provocat cap canvi substancial a hores d'ara en el model educatiu vigent, concebut i aplicat, a tots els nivells, des d'una perspectiva bàsicament monolingüista, tant en el currículum com en l'elaboració i la selecció dels materials curriculars, i en la intervenció didàctica a l'aula.

**Taula 1.** La perspectiva monolingüista

| Influència de la perspectiva monolingüista                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>➔ En la concepció de l'alumne o alumna com a subjecte d'aprenentatge:<br/><i>Com a suma de dos o tres de monolingües.</i></p> <p>➔ En el disseny i aplicació dels currículums:<br/><i>Separats per llengües i amb tractaments generalment independents.</i></p> <p>➔ En l'elaboració i selecció dels materials curriculars:<br/><i>Elaborats, moltes vegades, en cada llengua de manera independent i seleccionats en els centres, en moltes ocasions, sense buscar un tractament conjunt de les llengües.</i></p> <p>➔ En la intervenció a l'aula:<br/><i>S'ensenya cada llengua sense tindre en compte el que saben -o el que estan fent en aquell moment- els alumnes i les alumnes en les altres llengües del currículum.</i></p> <p>➔ En l'avaluació:<br/><i>S'avalua el que saben fer els alumnes i les alumnes en cada llengua, però no el que saben fer amb les dos o tres llengües alhora.</i></p> <p>➔ En l'actuació del professorat:<br/><i>Sol haver-hi poca coordinació entre el professorat que impartix les diferents llengües i rarament s'aconsegueix de fer-ne un tractament conjunt.</i></p> |

Font: Pascual, V (2006:11).

Com hem vist a la taula 1 de Vicent Pascual, el canvi en l'elaboració i selecció de materials pel que fa a l'educació lingüística és un punt clau si volem aconseguir una educació plurilingüe i pluricultural. Per aquest motiu, la unitat 5 fa un repàs pels materials i els espais escolars que propicien el plurilingüisme a les aules.

## 2. Materials per a l'enfocament TILC

Al llarg de la unitat 3, vam abordar amb profunditat el fet que, l'enfocament TILC, no és només un enfocament metodològic per a l'ensenyament d'una segona llengua, sinó que es tracta d'una forma integrada d'ensenyar llengua i contingut. Vicent Pasqual (2014:8) a la *Guia per elaborar una unitat didàctica TILC* assenyala les característiques que han de complir els materials per al desenvolupament de les activitats:

- Que els materials siguin variats (llibre de text, material visual, textos informatius complementaris diaris, revistes, enciclopèdies, fullets informatius, catàlegs...
- Que utilitzen formats diversos en diferents *alfabetismes* (textos multimodals o pluricodificats, hipertext...), tecnologies (processadors de textos, bases de dades, programes de dibuix...), canals (Internet, telefonia mòbil, DVD...) i aparells (mòbil, tauleta tàctil, videocàmera...)
- Que els materials siguin adequats a les possibilitats de comprensió dels infants (proveint-los de l'ajuda necessària perquè siguin útils per a tots).

La qualitat del procés d'aprenentatge, doncs, està condicionada per l'adaptació que es fa dels materials curriculars a l'alumnat. Abans de triar els materials s'ha de tindre en compte les necessitats, habilitats, capacitats i estils d'aprenentatge diversos dels estudiants.

Tot i que els diferents estudis indiquen que els materials han de ser diversos i adaptats a les necessitats de l'alumnat, als objectius concrets de la unitat o projecte i al context social i cultural, és ben cert que el llibre de text, en la majoria dels casos, continua sent el material hegemònic a les aules del nostre sistema educatiu.

D'una banda, els llibres de text faciliten la vida dels docents, s'adrecen a grups homogenis d'estudiants (edat, nivell d'idioma, desenvolupament emocional) i organitzen el currículum de tot un curs. Ara bé, no hem de perdre de vista que aquest material és un producte comercial destinat a un mercat ampli i, per tant, no pot donar una bona resposta als diferents perfils i estils d'aprenentatge. Així doncs, si el professorat confia només en els llibres de text és bastant difícil aplicar diferents enfocaments metodològics i fer les adaptacions que el grup d'alumnes requereix.

### 2.1 TIC (Tecnologies de la Informació i la Comunicació) i realia

Parlar de material innovador, però, no només obliga a parlar de la metodologia, dels objectius, del tractament dels continguts, etc. sinó que exigeix parlar de dos conceptes: l'ús de les TIC i els reàlia.

Quan el docent proposa un nou material ho ha de fer a partir de les necessitats dels destinataris i de les característiques socials i culturals d'aquests. En l'actualitat s'ha produït un canvi radical en les formes d'accés al coneixement, en l'emmagatzematge i transmissió de la informació, en la comunicació i, en resum, en l'activitat diària actual (Lomas 2005). Els nostres estudiants pertanyen a una societat on el desenvolupament tecnològic ha estat evident i, per tant, la informació ha deixat de ser un bé escàs.

La falta de coneixement en el segle XXI no té el seu origen en l'absència d'informació sinó al contrari, ve donada per l'excés d'informació, majoritàriament audiovisual i digital –les activitats a les quals dediquen més temps els adolescents són a través de pantalles digitals–, la qual moltes vegades no se selecciona ni s'avalua. Per aquest motiu, «en educación ya no sólo es necesario saber cosas, es también esencial saber donde están esas cosas, saber como obtenerlas, saber entenderlas de una manera significativa y funcional, y saber aprenderlas cuando sea necesario» (Lomas 2005: 50).

Per tot açò, proposem fer un ús de les TIC conscient i dins d'un enfocament didàctic actualitzat, o, com diuen Jaume Martínez Bonafé i Jordi Adell (2003), usar les noves tecnologies amb noves pedagogies, ja que

L'ús de les noves tecnologies no sempre implica una renovació o innovació pedagògica: podem usar les TIC i continuar posant en pràctica pedagogies antigues i tradicionals. No sols s'ha de buscar extraure informació de les TIC sinó que l'ordinador serà una ferramenta de treball habitual.

Aquesta reflexió ens porta a parlar de l'ús dels reàlia en l'educació. Usar els reàlia en el procés d'ensenyament-aprenentatge significa aprendre a partir d'objectes reals de l'àmbit quotidià, els quals no han estat creats amb una finalitat didàctica. Els reàlia poden ser de diferents tipus: d'àudio (música, programes de ràdio, sons quotidians, etc.), audiovisuals (youtube, programes de televisió, entrevistes, etc.), textuals (literaris –novelles, còmics, poesia...– o no literaris –articles de premsa) o imatges.

S'ha d'intentar, doncs, que l'alumnat treballi amb material de la vida real i quotidiana (reàlia), gran part del qual ens el facilita la Tecnologia de la Informació i la Comunicació (TIC). Ara bé, aquests materials són significatius en el procés d'aprenentatge i, per tant, cal evitar que les activitats en contacte amb les TIC o amb material real siguin exclusivament objecte de motivació i diversió. No volem caure en el perill que apunta el professor especialista en TIC Alfonso Gutiérrez:

“Se intenta que cualquier actividad, incluido el aprendizaje, sea divertida. A veces se utilizan documentos audiovisuales e informáticos en la enseñanza con la sola función de conseguir una motivación inicial que dé pie a un posterior estudio, más serio y evaluable, de los contenidos conceptuales que suelen presentarse impresos” (2005: p. 63).

I arribats a aquest punt, s'introdueix el concepte TAC (Tecnologies per a l'Aprenentatge i el Coneixement), el qual es pot entendre com una visió de les TIC des de l'escola.

Les TAC són el conjunt de tecnologies i estratègies metodològiques utilitzades per a augmentar les competències i la capacitat d'aprenentatge de la persona mitjançant els instruments que aporten les tecnologies de la informació i la comunicació, els recursos digitals i les xarxes per a compartir coneixement.

## 2.2 La literatura

De manera majoritària hi ha la creença entre els docents que l'educació literària és responsabilitat del professorat de les àrees lingüístiques. Res més lluny de la realitat. La literatura ha evidenciat al llarg de la història el seu potencial per a construir col·lectivitats culturals i aprendre llengua des d'un context motivador. Teresa Colomer observa que la literatura està estretament lligada a l'educació lingüística però afirma que “la literatura no tan sols es relaciona amb naturalitat amb la Llengua, sinó que dialoga amb els altres sistemes ficticials i amb altres àrees” (Colomer 2011:98). Per aquest motiu, i des del marc TILC, resulta convenient integrar-la en projectes i activitats interdisciplinars.

La integració de la literatura en l'aprenentatge de coneixements específics d'àrees no lingüístiques enriqueix el vessant cultural de l'alumnat i l'ajuda a relacionar l'experiència literària amb la seua experiència personal i d'aprenentatge. Per tal d'aconseguir aquest doble objectiu (aprendre llengua i continguts) cal una gran coordinació del professorat i una planificació de les lectures que s'oferiran al llarg de l'escolarització del nostre alumnat.

Caldria que el professorat establira un quadre general sobre els objectius, lectures i activitats de tota una etapa educativa. En aquesta planificació s'ha d'incloure el llistat d'obres que contribueixen a adquirir una competència literària adequada a l'edat i nivell de l'alumnat. A més, “el corpus de lectures és necessàriament variat: àlbums i novel·les gràfiques, poemes, novel·les juvenils clàssiques i actuals, obres de referència de la tradició literària pròpia i universal, literatura contemporània accessible, obres teatrals” (Colomer 2011:105), llibres de coneixement, assaig, etc.

### 3. Avaluació dels materials

Els materials curriculars que usen els docents haurien de respondre a les necessitats, inquietuds i objectius acadèmics que l'alumnat concret necessita. Abans, però, s'ha de conèixer quins materials existeixen i quins s'usen a les aules. Gómez, J i Quirós, J. (1996), citats per Carlos Lomas (1999: 78-79), proposen la següent classificació dels materials didàctics:

- *Materials didàctics aliens rígidament estructurats*: apartat en el qual entren la majoria de manuals, llibres de text i projectes curriculars de llengua i literatura que es troben al mercat editorial. Aquests materials es donen com un tot acabat, amb ben poca possibilitat d'actuació, ja que tot està decidit pels autors: llibre de l'alumne, llibre del professor, guia didàctica, llibre amb activitats de reforç o d'ampliació, CD amb el projecte curricular de l'editorial i, fins i tot, models de proves o exàmens.
- *Materials didàctics aliens oberts i flexibles*: alguns manuals i llibres de text i diversos materials institucionals editats sense ànim de lucre per les administracions educatives, com algunes publicacions amb unitats didàctiques amb bastant justificació teòrica i de fàcil accés. La característica d'aquest grup de manuals és que són «eines didàctiques obertes a la intervenció pedagògica del professorat» (Lomas 1999: 79), ja que molts d'aquests llibres engloben els continguts de l'àrea però no organitzats per cursos.
- *Materials d'elaboració pròpia*: materials elaborats a partir de la concepció didàctica del professorat i, per tant, «creats amb la finalitat de contribuir a dur a terme la innovació educativa a les aules» (Lomas 1999: 79). Aquests materials són el resultat de la investigació en l'aula; els professors segueixen el procediment d'investigació-acció (Limorti 2009).

Els materials pertanyents al primer grup són els que predominen en l'educació secundària obligatòria, concretament el llibre de text (Ruiz i Sanz 1999), el concepte del qual no es pot dir que «s'haja vist sotmès a cap revisió o actualització» (Ruiz i Sanz 1999: 70), és més, Jaume Martínez Bonafé i Jordi Adell afirmen que els llibres de text tal com es conceben hui «son una consecuencia de la Ley General de Educación de 1970. Recuerden: división disciplinar del currículo, enfoque científico de la enseñanza, formación universitaria del profesorado y especialización por áreas, etc.» (2003: 99).

L'arribada de la LOGSE havia d'haver suposat un canvi a les aules i així deixa constància el professor Paül Limorti:

“La Reforma i la LOGSE havien de portar un nou enfocament basat en projectes curriculars amb diferents nivells de concreció i una gran obertura en relació amb els anteriors. Aquest fet hauria d'haver portat una major flexibilitat i adaptació a la diversitat i hauria d'haver dotat al professorat i als centres d'una major autonomia. Aquests supòsits inicials, amb el treball en equip del professorat i un model d'investigació-acció, havien de donar com a resultat una programació ajustada a les característiques i necessitats de l'alumnat i una producció de materials propis als mateixos centres” (2009: p. 117).

Malauradament el material que més s'usa a l'aula continua sent el tradicional llibre de text; en el mercat editorial trobem un gran nombre de llibres de text, fet que no significa una gran diversitat, ja que no són propostes pedagògiques diferents (Limorti 2009: 119) i les quals impossibiliten la flexibilitat, l'adaptació real a la diversitat i l'ajust de les programacions a les característiques i necessitats de l'alumnat.

En aquest punt, doncs, ens hem de plantejar per què el llibre de text continua sent qui organitza, distribueix i selecciona els continguts, els procediments i el temps que se li ha de dedicar a cada aspecte curricular. Limorti (2009: 117) apunta que un dels elements clau que contribueix a l'hegemonia del llibre de text i a la poca innovació en els materials curriculars és la poca formació del docent en programació i avaluació de materials. És indiscutible que, si aquest element es donara, els materials a les aules canviarien amb total seguretat, ja que els professors se sentirien còmodes i capacitats en l'elaboració de materials propis i en cas d'usar llibres de text aliens serien de major qualitat i més adaptats als nous temps, ja que les editorials estarien exposades a una valoració pública i especialitzada.

Quan valorem un material, seguint Martínez Bonafé (1995), cal tindre en compte quatre aspectes: el rol que jugarà l'alumnat en l'aula, el rol que jugarà el professorat, el model pedagògic implícit al material i les estratègies didàctiques.

### **Rol de l'alumnat**

D'una banda, els estudiants, poden ser passius, actius o alumnes que aprenen els uns dels altres. Què vol dir això? L'alumnat passiu és aquell que repeteix i memoritza les instruccions del professorat, completa sistemàticament totes les activitats del material curricular, etc.

L'estudiant actiu, en canvi, és aquell que realitza activitats proposades pel material en seqüències temporals curtes. Es fomenten així estratègies de coneixement d'anàlisi de la comprensió i l'estudiant adquireix diferents formes d'expressió personal.

Finalment es troben els alumnes que aprenen mútuament i prenen part al procés d'ensenyament i aprenentatge, tot donant la seua opinió sobre el material. Busquen informació extra en diferents recursos bibliogràfics o en línia amb la intenció de resoldre les tasques proposades. El fet que les activitats es facen en grup facilita, l'aprenentatge.

### **Rol del professorat**

Una altre aspecte que hem de tenir en compte és el rol adquirit pel docent durant el procés d'ensenyament i aprenentatge. No és el mateix un educador que dirigeix l'activitat només amb el llibre de text des del principi fins al final, que un altre que actue com a mediador i guia, al costat dels estudiants per ajudar-los durant el desenvolupament de les activitats, o el docent que està al mateix nivell que els seus alumnes, aprenent mentre es realitza la recerca per al projecte proposat.

### **Model pedagògic implícit al material**

Un tercer factor és el constituït pel model pedagògic implícit als materials. Si es tracta d'una perspectiva positivista/tècnica, centrada en la instrucció, el professorat es limita a seguir el llibre de text.

A la perspectiva pràctica, en canvi, el procés d'ensenyament i aprenentatge és actiu i manipulatiu i hi ha espai per a activitats de reflexió crítica. Es pot considerar que la més interessant és la crítica/dialògica, atès que porta cap a un canvi de paradigma. L'estudiant és capaç de fer activitats més enllà del llibre, perquè el material proposa activitats que fomenten la recerca en línia o la consulta de fonts originals. La idea és que l'alumnat entenga què està investigant i que siga capaç de presentar el seu treball en diferents formats (presentació tipus Powerpoint, llibre col·laboratiu, pòsters, etc.).

Els estudiants aprenen els uns dels altres, col·laboren en un grup i se senten en llibertat per trobar informació en diferents fonts. L'educador es limita a dirigir els seus alumnes envers els continguts curriculars. Les activitats d'aquesta perspectiva ajuden l'alumnat a ser crític. El material contempla no sols criteris d'avaluació de les capacitats cognitives, sinó també aspectes afectius i socials (motivació, autoimatge, relació de grup, etc.).

### **Estratègies didàctiques**

Aquest apartat se centra en l'anàlisi de les activitats que el material determina o suggereix. Cal analitzar tant les activitats explícites (els exercicis del final de cadascuna de les unitats, per exemple) com les implícites i que es dedueixen de l'observació en què s'estructura, en totes les unitats, la informació i els exercicis o tasques i, també, les orientacions metodològiques que es presenten en la guia didàctica del docent.

Segons la presentació i les característiques de les activitats parlem d'activitats sistemàtiques, activitats significatives i activitats obertes:

- Activitats sistemàtiques:
  - predominen activitats i respostes bàsicament de caràcter individual.
  - es resolen a través de la consulta exclusiva del propi material.
  - poca complexitat i repetitives en totes les unitats.
  - centrades en processos d'aprenentatge memorístics o de recuperació d'informació.
  - la guia del professorat incorpora proves objectives preelaborades.
  - els criteris d'avaluació tan sols comproven resultats d'aprenentatge cognitiu.
- Activitats significatives:
  - el material permet l'adaptació al nivell, possibilitats i interessos dels alumnes.
  - activitats diverses i de distint nivell de complexitat.
  - centrades en processos d'aprenentatge on existeix una interacció entre l'activitat manual i la intel·lectual.
  - encaminades cap a la resolució de problemes.
  - suggereix activitats i experiències que aprofiten els recursos de l'entorn.
  - els criteris d'avaluació comproven resultats d'aprenentatge cognitiu i reflexiu: formulació d'hipòtesi, síntesi, generalització, etc.
- Activitats obertes:
  - activitats diverses i de distint nivell de complexitat.
  - el material determina que les activitats poden ser seleccionades i/o dirigides pels estudiants.
  - centrades en processos d'aprenentatge on existeix una interacció entre l'activitat cognitiva, afectiva i de valoració social i cultural.
  - tenen en compte l'experiència de l'alumnat i l'entorn immediat.
  - el material suggereix no solament criteris d'avaluació de capacitats cognitives, sinó que integra també aspectes afectius i socials (motivació, autoavaluació, relació grupal, etc.).

**Taula 2:** Avaluació

| Rol de l'alumnat                    | Rol del professorat            | Model pedagògic                 | Estratègies didàctiques   |
|-------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|---------------------------|
| alumnat passiu                      | dirigeix la tasca              | perspectiva positivista/tècnica | activitats sistemàtiques  |
| alumnat actiu                       | mediador/guia                  | perspectiva pràctica            | activitats significatives |
| estudiants que aprenen uns d'altres | al mateix nivell que l'alumnat | perspectiva crítica/dialògica   | activitats obertes        |

Font: adaptat de Martínez Bonafé (1995).

## 4. Repensar espais i l'ús de les TIC: Aula del futur



Font: *Future Classroom Lab*. Creative Commons. CC

És interessant repensar l'organització dels espais on es produeix l'ensenyament i quins recursos TIC són els millors per a cadascun dels diferents punts d'aquest procés. En aquest cas se segueix, com a guia, la recerca duta a terme per Schoolnet (2016) sobre les zones d'aprenentatge. Se'n distingeixen sis que, en certa mesura, són una altra manera d'etiquetar el cicle: presentar > analitzar > sintetitzar > re-presentar. Un article que dóna suport a aquesta idea és el de López-Gómez, i Rodríguez-Rodríguez, J. (2017) sobre la gamificació a les noves aules digitals.

No cal dir que es tracta d'un disseny punta d'un laboratori d'idees, els principis i propostes del qual haurien de ser interpretats com el màxim ideal d'un *continuum*, amb vocació de ser adaptat a la realitat dels diferents centres escolars i del professorat. La filosofia que hi subjau és atractiva, innovadora i estimulante. A més a més, les transicions que aconsella (presentació del professorat, treball individual, treball en equip, presentació dels estudiants) possibiliten un ensenyament més inclusiu, atès que es combina alumnat amb diferents capacitats que col·laboren a l'hora de rebre, compartir i crear continguts.

Aquesta és la distribució d'espais per dur endavant aquesta metodologia:

### A. Espai per a interactuar

Un factor important és que es tinga en compte la distribució del mobiliari més enllà del tradicional paradigma de fileres: forma de ferradura, grups menuts.

- **Equipament TIC:**

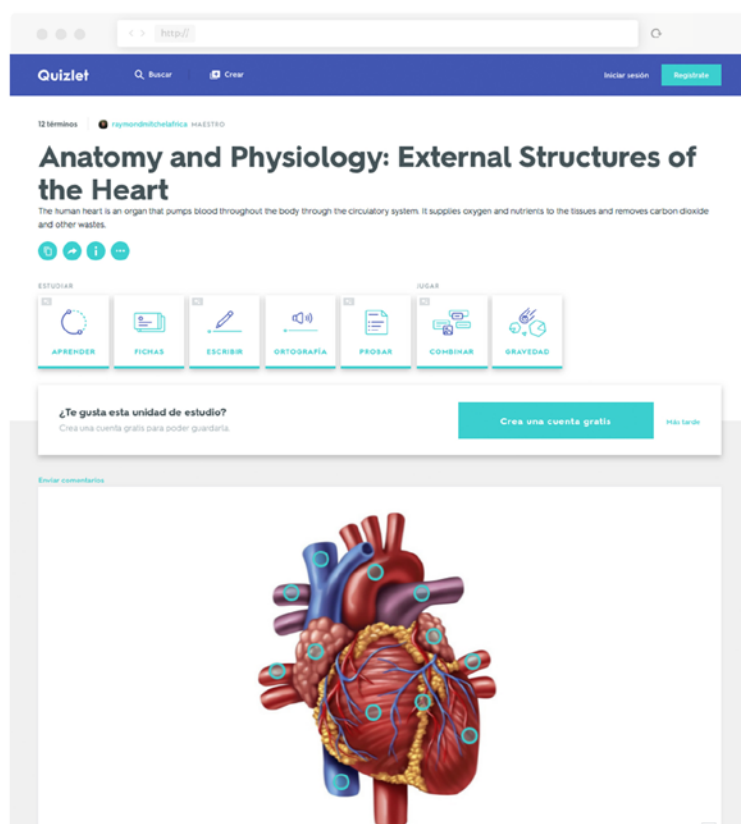
- Pissarra digital per a presentar i interactuar amb continguts enriquets amb components multimèdia.
- Aula d'ordinadors 1:1.
- BYOD. Sigles que en anglés expressen que cadascú porte el seu material: portàtils, tauletes, *smartphones*.
- Presentacions + enquestes. Plataformes com [Socrative](#) i [Zeeting](#), per dir-ne algunes, que permeten que el professorat cree presentacions amb qüestionaris inclosos, de manera que puguin obtenir un *feed-back* instantani.

## B. Espai per a desenvolupar

Aquest és l'estadi de treball individual. L'alumnat desenvolupa habilitats per a l'aprenentatge informal i l'auto-reflexió. Se'ls ha de permetre que duguin a terme les tasques de classe al seu propi ritme, sols amb un control relatiu per part del professorat. Cal que la disposició del mobiliari siga informal i propera. En aquest espai es propicien enfocaments metodològics com la compilació i la selecció de materials pròpia dels portfolios. Es proposa també la creació de racons diferenciats, com ara la biblioteca d'aula o l'àrea d'escolta.

- **Equipament TIC:**

- BYOD o dispositius mòbils proveïts pel centre escolar.
- Reproductors d'àudio i auriculars per a l'escolta individualitzada.
- Biblioteca de llibres electrònics i mediateca.
- Jocs en línia com, per exemple, [Quizlet Diagrams](#).



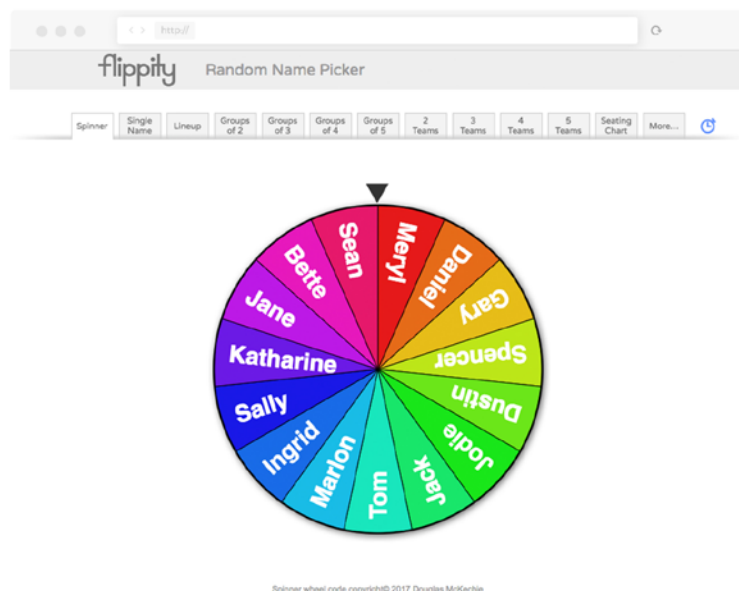
Font: CEFIRE Específic de Plurilingüisme (2018). Captura de pantalla del Quizlet Diagrams.

### C. Espai per a investigar

Cal que el professorat fomenti el treball en equip perquè l'alumnat resolga reptes propis de la vida real. L'enfocament proposat en aquest estadi és l'ensenyament basat en projectes. La disposició del mobiliari ha de ser tant flexible com siga possible. Si no existeix un espai diferencial, la distribució de taules i cadires ha de ser modificada per tal de crear grups. La recerca pot ser duta a terme mitjançant la lectura, el visionat de vídeos, l'execució d'experiments, estudis o entrevistes.

#### - **Equipament TIC:**

- Creadors de mapes de classe aleatoris com ara [Flippity](#) per a dissenyar els grups.
- [Google forms](#) per a crear qüestionaris i dur a terme les recerques.
- *Smartphones* i enregistradors d'àudio.
- Les càmeres dels *smartphones* per a filmar.
- Aplicacions de vídeoconferència com ara Skype o Hangouts.



Font: CEFIRE Específic de Plurilingüisme (2018). Captura de pantalla del Flippity.

### D. Espai per a l'intercanvi

La col·laboració és una destresa essencial al llarg de tot el paradigma proposat per les zones d'aprenentatge del *Future Classroom Lab*. Habilitats com el repartiment de responsabilitats, la presa de decisions i l'atribució de propietat del projecte són claus en aquest estadi. Gràcies als recursos TIC la col·laboració ha deixat d'estar lligada a les quatre parets de l'aula o a l'horari de la matèria. Ara és ubíqua i asincrònica.

#### - **Equipament TIC:**

- Pissarres digitals per a discussions i pluges d'idees.
- Gestió informàtica en el núvol com a [Google Docs](#). Recordem que complements com Doctopus permeten que el professorat pugui replicar tasques per a l'alumnat a partir d'una plantilla.

## E. Espai per a crear

Una vegada que l'alumnat coneix els seus reptes, els ha investigats i ha recollit la informació i les dades, han de procedir a la creació del producte final, el qual pot prendre la forma d'una presentació, una conferència, un film, un programa de ràdio, un treball per escrit, un portfolio o qualsevol altre. La mera repetició del coneixement no és prou. Cal que els estudiants construïsquen sobre la base d'allò que han vist i compartit per tal de mostrar-ho amb un gir o variació.

### - **Equipament TIC:**

- Càmera de vídeo d'alta definició.
- Càmera i gravadora del mòbil.
- Programari d'edició de pel·lícules com ara Movie-Maker o iMovie.
- Programari d'edició d'àudio com, per exemple, Audacity.
- Serveis d'allotjament d'àudios com ara [IVOOX](#) o [Soundcloud](#).

## F. Espai per a presentar

Tots els productes finals han de ser presentats no sols als companys de classe, també a altres públics, en un miniauditori o semblant on puga tindre lloc aquesta posada final en escena. Parlar en públic i l'oralitat són, al cap i a la fi, el més essencial de l'ensenyament de llengües i de matèries en TILC. A més a més, conèixer les diferents maneres en què la informació pot ser compartida al segle XXI és, en sí mateix, una competència clau dins de l'ensenyament.

La presentació dels productes finals subministra al professorat, als alumnes i als companys de classe una oportunitat per a avaluar el grau d'adquisició de coneixements i competències. A més a més, revisar les produccions d'altres és una destresa d'importància cabdal a la nostra societat.

D'una altra banda, tot allò que facen els alumnes és convenient que estiga a l'abast en línia, siga en una plataforma de vídeo, un proveïdor de podcast, un blog o un web.

### - **Equipament TIC:**

- Croma o clau de color.
- Projector.
- Pissarra digital.
- Altaveus de qualitat alta.
- Eines per dur a terme una enquesta en línia: formularis de Google, Socrative, Zeeting.
- Plataformes de *blogging*: Blogger, Wordpress.
- Web del centre escolar.

## 5. Conclusió

Cal tindre en compte que els temps han canviat, i amb ells el procés d'ensenyament i aprenentatge. Com a professorat, cal crear una atmosfera relaxada i afectiva tot animant l'alumnat a elaborar materials cooperatius, triant llibres de text adequats o fent servir materials autèntics en determinats moments. És per això que és molt important la selecció dels materials a l'hora de planificar una unitat, projecte o curs acadèmic.

Ara bé, per a unes condicions òptimes no només hem de parar esment al material, ja que l'espai és un element a tindre en compte. La disposició del mobiliari i l'adopció d'eines electròniques han d'anar de la mà en els diferents estadis del procés d'ensenyament i aprenentatge.

## 6. Bibliografia i referències

### Bibliografia

- Colomer, Teresa (2011). «L'ensenyament de la literatura». Dins Camps, Anna (coord.), *Didàctica de la llengua catalana i la literatura*. Barcelona: Graó, p. 95-115.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Book.
- Gutiérrez, Alfonso (2005). «Sobre usos y abusos de las nuevas tecnologías». *Cuadernos de pedagogía* 343, p. 61-64.
- Harlen, W. i Qualter, A. (2009). *The teaching of science in Primary Schools*. Oxon: Routledge.
- Limorti, Paül (2009). *El tractament dels continguts curriculars de literatura en els llibres de text de l'assignatura de Valencià (1983-2008)*. Tesis doctoral, Universitat Jaume I.
- Lomas, Carlos (1999). «Els llibres de text i l'educació lingüística». *Articles* 19, p. 77-89.
- Lomas, Carlos (2005). «Comunicación y educación». *Cuadernos de Pedagogía* 343, p. 48-52.
- López-Gómez, S. i Rodríguez-Rodríguez, J. (2017). Recursos para implementar experiencias de gamificación en escuelas digitales. *Revista Comunicación y Pedagogía (Educación y Tecnología)*, 299-300, 30-35.
- Martínez Bonafé, J. (1995). Interrogando al Material Escolar. (Guión para el análisis y la elaboración de materiales para el desarrollo del currículum). En García Mínguez, J. i Beas Miranda, M. (Comps), *Libro de texto y construcción de Materiales Curriculares* (pp.221-245). Granada: Proyecto Sur.
- Martínez Bonafé, Jaume i Adell, Jordi (2003). «Viejas pedagogías, nuevas tecnologías», *Cuadernos de Pedagogía* 326, p. 99-101.
- Pascual, Vicent (2006). *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*, València: Generalitat Valenciana - Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: Ediciones SM.
- Pulverness, A. (2003). *Developing materials for language teaching*. London: Continuum.
- Ruiz, Francesc i Sanz, Rosa (1999). «El llibre de text: anàlisi i alternatives útils per al professorat», *Articles* 19, p. 57-76.

## Webgrafia

Buck Institute for Education (2009). *PBL Starter Kit: To-the Point Advice, Tools and Tips for Your First Project*.  
Revisat a (14 de febrer, 2018): <https://goo.gl/7m6vEh>

Pascual, Vicent (2014), *Guia per a elaborar una unitat TILC*. Revisat a (22 de febrer, 2018): <https://goo.gl/C1Thr9>

Schoolnet (2016). *Learning Zones*. Revisat a (14 de febrer, 2018): <http://fcl.eun.org/learning-zones>.





**GENERALITAT  
VALENCIANA**

Conselleria d'Educació,  
Investigació, Cultura i Esport

SECRETARIA AUTONÒMICA  
D'EDUCACIÓ I INVESTIGACIÓ

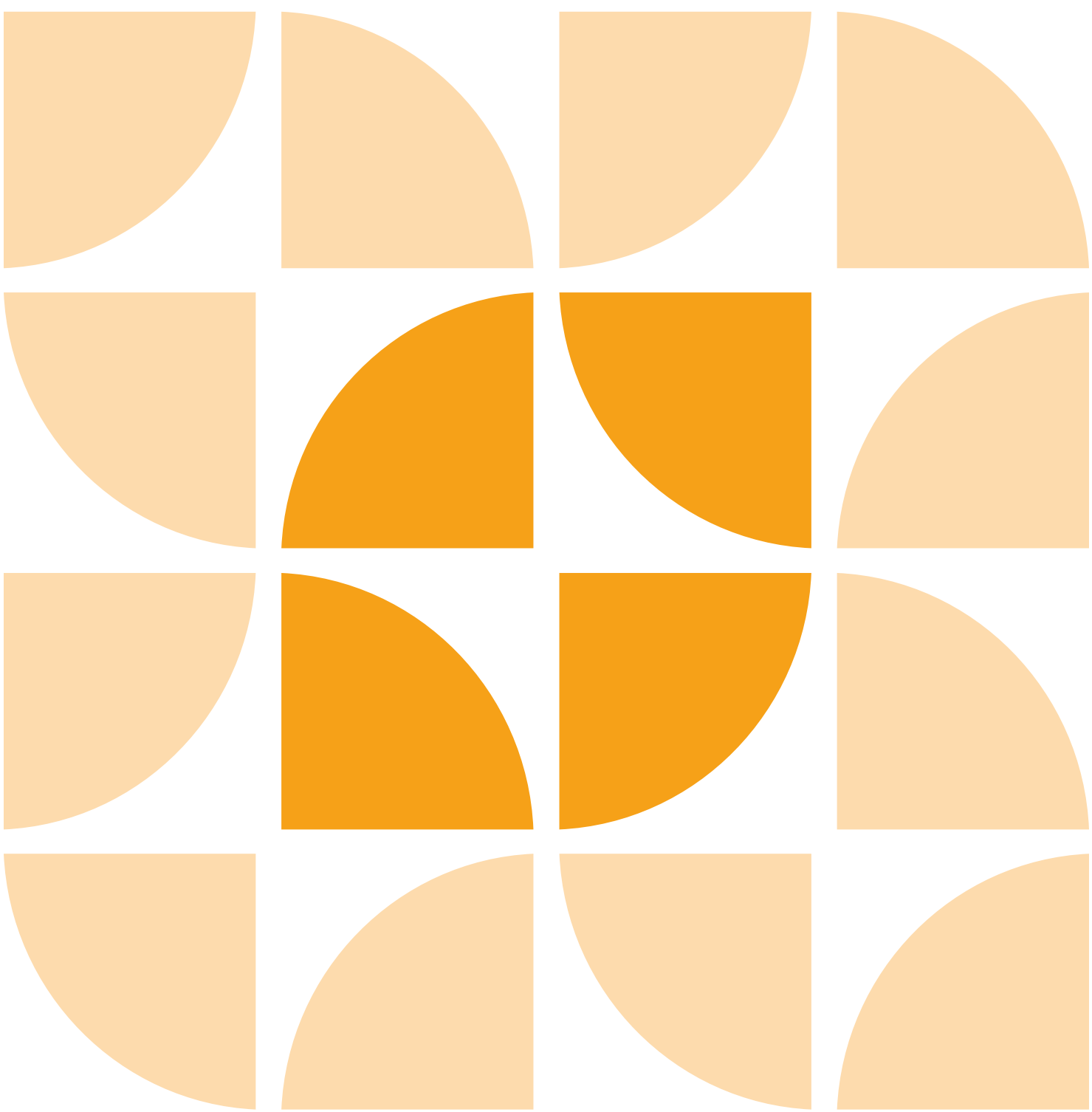
SERVEI DE FORMACIÓ  
DEL PROFESSORAT



**cefire**  
Plurilingüisme

Cefire específic  
Plurilingüisme  
C/ Faustí Blasco, 11  
46600 Alzira  
T. 962 469 880  
46402910@gva.es

Títol \_\_\_\_\_



|                     |  |                 |  |
|---------------------|--|-----------------|--|
| <b>TÍTOL</b>        |  | <b>NIVELL</b>   |  |
| <b>ÀREA</b>         |  | <b>SESSIONS</b> |  |
| <b>MARC LEGAL</b>   |  |                 |  |
| <b>JUSTIFICACIÓ</b> |  |                 |  |
| <b>OBJECTIUS</b>    |  |                 |  |
|                     |  |                 |  |

|                    |
|--------------------|
| <b>TASCA FINAL</b> |
|                    |

| <b>COMPETÈNCIES CLAU</b>                                  |  |
|-----------------------------------------------------------|--|
| <b>Comunicació lingüística (CCLI)</b>                     |  |
| <b>Matemàtica i bàsica en ciència i tecnologia (CMCT)</b> |  |
| <b>Aprendre a aprendre (CAA)</b>                          |  |
| <b>Competència digital (CD)</b>                           |  |
| <b>Socials i cíviques (CSC)</b>                           |  |
| <b>Consciència i expressions culturals (CEC)</b>          |  |
| <b>Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor (SIEE)</b>    |  |

| 4C (CONTINGUT, COGNICIÓ, CULTURA I COMUNICACIÓ) |                             |                  |  |
|-------------------------------------------------|-----------------------------|------------------|--|
| CONTINGUT                                       |                             |                  |  |
| COMUNICACIÓ                                     | LLENGUA PER A L'ÀREA        | VOCABULARI CLAU  |  |
|                                                 |                             | ESTRUCTURES CLAU |  |
|                                                 | LLENGUA PER A LA INTERACCIÓ |                  |  |
| HABILITATS COGNITIVES                           |                             |                  |  |
| ÀMBIT CULTURAL                                  |                             |                  |  |

| MATERIALS |
|-----------|
|           |

| CRITERIS D'AVALUACIÓ                 |                    |
|--------------------------------------|--------------------|
|                                      |                    |
| TIPUS D'AVALUACIÓ                    | PERCENTATGE (100%) |
| Avaluació per part del professorat   | %                  |
| Coavaluació (avaluació entre iguals) | %                  |
| Autoavaluació                        | %                  |
| Portfolio                            | %                  |
| Avaluació en Grup                    | %                  |

| AVALUACIÓ DOCENT                                                                                          |            |            |            |            |             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|------------|------------|------------|-------------|
| <b>Preparació</b>                                                                                         | <b>0-2</b> | <b>3-4</b> | <b>5-6</b> | <b>7-8</b> | <b>9-10</b> |
| Defineix clarament els objectius de contingut                                                             |            |            |            |            |             |
| Defineix clarament els objectius lingüístics                                                              |            |            |            |            |             |
| Distribució equilibrada i apropiada dels continguts                                                       |            |            |            |            |             |
| <b>Procés d'ensenyament i aprenentatge</b>                                                                | <b>0-2</b> | <b>3-4</b> | <b>5-6</b> | <b>7-8</b> | <b>9-10</b> |
| Relaciona els coneixements previs de l'alumnat amb els coneixements nous                                  |            |            |            |            |             |
| Enllaça els conceptes amb l'experiència de l'alumnat                                                      |            |            |            |            |             |
| Emfasitza el vocabulari clau                                                                              |            |            |            |            |             |
| <b>Entrada comprensible (input)</b>                                                                       | <b>0-2</b> | <b>3-4</b> | <b>5-6</b> | <b>7-8</b> | <b>9-10</b> |
| Realitza activitats d'introducció dels conceptes clau                                                     |            |            |            |            |             |
| Adapta el discurs de l'aula al nivell de competència de l'alumnat                                         |            |            |            |            |             |
| Dóna instruccions clares per a la realització de tasques                                                  |            |            |            |            |             |
| Diversifica el tractament dels continguts en la seqüència didàctica                                       |            |            |            |            |             |
| <b>Estratègies</b>                                                                                        | <b>0-2</b> | <b>3-4</b> | <b>5-6</b> | <b>7-8</b> | <b>9-10</b> |
| Utilitza pràctiques de bastida al llarg del procés                                                        |            |            |            |            |             |
| Organitza la informació de forma variada i atractiva                                                      |            |            |            |            |             |
| <b>Aplicació</b>                                                                                          | <b>0-2</b> | <b>3-4</b> | <b>5-6</b> | <b>7-8</b> | <b>9-10</b> |
| Proporciona suficients materials pràctics                                                                 |            |            |            |            |             |
| Proporciona activitats per practicar tant els continguts com les produccions textuais                     |            |            |            |            |             |
| <b>Interacció</b>                                                                                         | <b>0-2</b> | <b>3-4</b> | <b>5-6</b> | <b>7-8</b> | <b>9-10</b> |
| Proporciona oportunitats per a la interacció i el debat                                                   |            |            |            |            |             |
| Agrupa l'alumnat en gran grup, en xicotet grup o per parelles                                             |            |            |            |            |             |
| Permet el temps d'espera suficient                                                                        |            |            |            |            |             |
| Manté l'atenció de l'alumnat al llarg de tota la unitat temàtica                                          |            |            |            |            |             |
| <b>Pertinença de les mesures adoptades amb l'alumnat amb necessitats de suport educatiu</b>               | <b>0-2</b> | <b>3-4</b> | <b>5-6</b> | <b>7-8</b> | <b>9-10</b> |
| Adapta els objectius a les necessitats de l'alumnat de NEE                                                |            |            |            |            |             |
| El nivell lingüístic de l'aula s'adapta a la competència comunicativa de l'alumnat de NEE                 |            |            |            |            |             |
| El material de suport, reforç i ampliació és variat i adequat a l'alumnat de NEE                          |            |            |            |            |             |
| <b>Procediments i instruments per a l'avaluació</b>                                                       | <b>0-2</b> | <b>3-4</b> | <b>5-6</b> | <b>7-8</b> | <b>9-10</b> |
| Els instruments proporcionen una revisió exhaustiva del vocabulari clau, dels conceptes i de la producció |            |            |            |            |             |
| Realitza una avaluació de la comprensió i de l'aprenentatge de l'alumnat                                  |            |            |            |            |             |

| UNITAT    | SESSIÓ |
|-----------|--------|
| OBJECTIUS |        |
|           |        |

| ACTIVITAT INICIAL (MOTIVACIÓ)         | 4C |    |    |    | HABILITATS |    |    |    |
|---------------------------------------|----|----|----|----|------------|----|----|----|
|                                       | C1 | C2 | C3 | C4 | CO         | EO | CE | EE |
|                                       |    |    |    |    |            |    |    |    |
| DESENVOLUPAMENT ACTIVITATS PRINCIPALS | C1 | C2 | C3 | C4 | CO         | EO | CE | EE |
| ACTIVITAT: 1                          |    |    |    |    |            |    |    |    |
| ACTIVITAT: 2                          |    |    |    |    |            |    |    |    |
| ACTIVITAT: 3                          |    |    |    |    |            |    |    |    |
| TASCA FINAL                           | C1 | C2 | C3 | C4 | CO         | EO | CE | EE |
|                                       |    |    |    |    |            |    |    |    |

| ATENCIÓ A LA DIVERSITAT |                        |
|-------------------------|------------------------|
| ACTIVITATS DE REFORÇ    | ACTIVITATS D'AMPLIACIÓ |
|                         |                        |

| COMPETÈNCIES CLAU  |  |                                                    |  |              |  |                          |  |                          |  |                           |  |                                                 |
|--------------------|--|----------------------------------------------------|--|--------------|--|--------------------------|--|--------------------------|--|---------------------------|--|-------------------------------------------------|
| Lingüística (CCLI) |  | Matemàtica i bàsica en ciència i tecnologia (CMCT) |  | Digital (CD) |  | Socials i cíviques (CSC) |  | Expressió cultural (CEC) |  | Aprendre a aprendre (CAA) |  | Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor (SIEE) |

| CRITERIS D'AVALUACIÓ |
|----------------------|
|                      |

| INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ            |  |                                      |  |               |  |           |  |                   |  |
|------------------------------------|--|--------------------------------------|--|---------------|--|-----------|--|-------------------|--|
| Avaluació per part del professorat |  | Coavaluació (Avaluació entre iguals) |  | Autoavaluació |  | Portfolio |  | Avaluació en Grup |  |

| CRITERIS D'AVALUACIÓ |
|----------------------|
|                      |





**GENERALITAT  
VALENCIANA**  
Conselleria d'Educació,  
Investigació, Cultura i Esport

SECRETARIA AUTONÒMICA  
D'EDUCACIÓ I INVESTIGACIÓ

SERVEI DE FORMACIÓ  
DEL PROFESSORAT



**cefire**  
Plurilingüisme

**Cefire específic  
Plurilingüisme**  
C/ Faustí Blasco, 11  
46600 Alzira  
T. 962 469 880  
[46402910@gva.es](mailto:46402910@gva.es)