



LES LLENGÜES MINORITÀRIES COM A LLENGÜES VEHICULARS EDUCATIVES



title

**EUROPE OF LANGUAGES NETWORK:
TEACHER TRAINING FOR INCLUSION THROUGH MINORITY LANGUAGES 2020-1-ES01-KA201-082144**

Published in 2022 by:
Design department of ACPV
C/ San Fernando, 12 - 46001 -Valencia, Spain

Tel. (0034) 96 315 77 99
info@acpv.cat
<https://titlenet.eu/>

This publication is available in Open Access under the Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) license (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). By using the content of this publication, the users accept to be bound by the terms of use of the TITLENET PLATFORM and also ACPV.



These materials are a report of the EUROPE OF LANGUAGES NETWORK: TEACHER TRAINING FOR INCLUSION THROUGH MINORITY LANGUAGES 2020-1-ES01-KA201-082144 project co-funded by the EU Erasmus Plus Program



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

1. PRESENTACIÓ

2. LA IMPORTÀNCIA DE LES LLENGÜES MINORITZADES EN L'APRENTATGE I LA INCLUSIÓ

- 2.1. La situació a Europa.
- 2.2. Normativa europea.
- 2.3. Nivell d'ús i estadístiques.
- 2.4. Estratègies de foment de les llengües minoritàries al centre educatiu.
- 2.5. Referències i bibliografia de suport.

3. EL MULTILINGÜISME MINORITZAT A EUROPA

- 3.1. Nocions bàsiques en valencià.
- 3.2. Nocions bàsiques en bretó.
- 3.3. Nocions bàsiques en irlandès.

4. PROPOSTES PER A LA INCORPORACIÓ DE LLENGÜES MINORITZADES PER A L'APRENTATGE I LA INCLUSIÓ

- 4.1. La llengua minoritzada com a mecanisme d'inclusió.
- 4.2. Elements modalitzadors que denoten emoció a les llengües minoritzades. Estratègies, recursos i experiències de personalització educativa
- 4.3. Activitats i recursos digitals en llengües minoritzades a l'aula
- 4.4. Aplicacions útils per facilitar la interacció i el treball cooperatiu.
- 4.5. Referències i bibliografia de suport.

5. METODOLOGIES

- 5.1. Metodologies actives. Projectes d'èxit: TIL, TILC, ABP, transllenguatge, treball per àmbits, projectes interdisciplinaris, aprenentatge-servei, aprenentatge cooperatiu, seqüències didàctiques, gamificació, geolocalització, etc.
- 5.2. La reflexió interlingüística. Evidències per millorar la competència en comunicació lingüística
- 5.3. Recursos, repositoris, xarxes professionals

6. MÈTODES DE PLANIFICACIÓ I GESTIÓ DE L'AULA

- 6.1. La transversalitat de les llengües minoritzades en la planificació i l'aula.
- 6.2. Ponts entre estratègies específiques i currículums educatius.
- 6.3. Ecosistema educatiu: connexió entre agents, espais i temps educatiu.
- 6.4. Vincles amb l'entorn i els espais no formals i informals.
- 6.5. Referències i bibliografia de suport.

7. AVALUACIÓ DINS I FORA DE L'AULA

- 7.1. Avaluació formativa
- 7.2. Els resultats de l'avaluació vinculats a la llengua vehicular.
- 7.3. Docents i avaluació a través del multilingüisme.
- 7.4. Avaluació dins l'aula.
- 7.5. Avaluació fora de l'aula.

8. FI DE CURS

- 8.1. Revisió i autoavaluació.

LES LLENGÜES MINORITÀRIES COM A LLENGÜES VEHICULARS EDUCATIVES

1. PRESENTACIÓ

“És intolerable que a algú se’l discrimine per la seva llengua: és una forma de racisme”

Davyth Hicks, defensor de la igualtat de totes les llengües d’Europa. Cita extreta d’Amela, V. (2016) [“A Europa hi ha 84 llengües, totes amb la mateixa dignitat”](#). La Vanguardia.

OBJECTIU DEL CURS

Formar el professorat sobre les **estratègies i metodologies** necessàries per implementar l'ús de les llengües minoritàries com a mecanisme de comunicació i ensenyament a les aules. Amb aquest objectiu, es posa a l’abast del professorat un **repositori de recursos** i d’**eines educatives digitals** que promoguen aquestes llengües i permeten **reflexionar sobre com fer la gestió de la diversitat lingüística** en l'àmbit educatiu.

DESCRIPCIÓ DEL CURS

Itinerari formatiu per desenvolupar en el professorat les competències necessàries per promoure eficaçment el **plurilingüisme i l'ús de les llengües minoritàries a l'aula**.

S’implementa una metodologia innovadora que permeti al professorat desenvolupar la **competència plurilingüe i intercultural**, la intercomprensió entre les llengües afavorint que els continguts estiguen relacionats amb les habilitats i destreses per a la convivència, el respecte i l’entesa entre les persones basats en els usos socials de les llengües en contextos multilingües.

Els recursos que presentem en aquest projecte pretenen donar accés al professorat a estudis i activitats a partir d’enfocaments plurilingües amb la finalitat d’aprofitar la diversitat lingüística i cultural de les aules. Amb aquestes eines volem contribuir a preparar el professorat per posar en pràctica enfocaments més inclusius i plurilingües que desenvolupen la competència multilingüe i intercultural per millorar l’expressió i la interacció amb els parlants d’altres llengües. La finalitat de l'educació plurilingüe és que s’enriquisca l’aprenentatge amb els diferents patrimonis i tradicions de les llengües presents a l’aula, de manera que tota l'experiència de l'alumnat siga més completa i l'aprenentatge més efectiu.

Ens trobem que la gamma de primeres llengües dels aprenents és àmplia. Això vol dir que la llengua que s'ensenya és la primera llengua (L1) per a només uns pocs aprenents i, per tant, fins i tot **la llengua d'escolarització s'estudia en un entorn plurilingüe**. De fet, tots els alumnes de l'aula són plurilingües, ja que aprenen moltes llengües estrangeres a l'escola i dominen diferents varietats de la seva primera llengua (dialectes, registres i ús lingüístic propi de determinades comunitats a les quals pertanyen). Aquestes llengües i varietats formen part del mateix repertori lingüístic. Per tant, no hem d'ignorar la competència dels alumnes en diferents idiomes a l'aula de llengua d'escolarització.

La diversitat és percebuda a vegades com una riquesa i a vegades com una amenaça, tal com afirma Bastardas i altres (2017). Aquesta diversitat apareix entrelaçada sovint amb desigualtats i amb relacions de dominació de tota mena. En aquest context polític en moviment el multilingüisme és viscut de maneres molt diferents segons quin sigui el segment de l'espècie humana afectat i segons quina sigui la seva interrelació amb altres trets diferencials i amb l'estructura social i amb el poder en general.

Entre les aproximadament sis mil llengües de la Terra, moltes són emprades per comunitats humanes d'abast local, tribal fins i tot. Pensem si més no en la gran diversitat idiomàtica dels grans gegants sociolingüístics com Nova Guinea, Nigèria o l'Índia, per exemple, amb centenars i centenars de casos. Simultàniament, trobem els grans bulldozers sociolingüístics, les llengües que són els codis de grans maquinàries estatals i internacionals, les llengües emprades per la ciència i tecnologia més avançades, les llengües usades com a llengües franques, com a llengües interposades, tal com proposava el ja clàssic Aracil (1983). Entre aquestes llengües poderoses destaca actualment l'anglès com a llengua que té el privilegi d'haver esdevingut (Bragg, 2003; Ostler, 2005; Bastardas, 2007) llengua d'intercomunicació planetària. Sols els seus parlants gaudeixen de la possibilitat de moure's amunt i avall del planeta amb la seva llengua com a passaport cada vegada més universal. Sols ells, els anglòfons (i aquest «privilegi» és una arma de doble tall: tant una maledicció com una benedicció) poden romandre monolingües i gaudir d'una omnipotència apresada, gairebé com la dels castellanoparlants a l'Estat espanyol, que donen per evident que poden romandre monolingües arreu d'un territori que perceben «seu».

Per sort per a la diversitat planetària, més enllà de l'anglès hi ha molts encreuaments, moltes hibridacions lingüístiques que no passen necessàriament per aquesta hiperllengua. Diferents fenòmens socials comporten possibilitats de plurilingüisme.

- En primer lloc, la creixent mobilitat de població rural cap a les ciutats. La urbanització comporta grans gresols on coexisteixen i competeixen les llengües d'origen. Les llengües estàndard neixen i creixen sobretot a les ciutats i des de les ciutats.
- En segon lloc, la creixent mobilitat tant laboral com acadèmica. D'una banda, les elits econòmiques viatgen amunt i avall del planeta amb gran facilitat recurrent sobretot a l'anglès. La mobilitat acadèmica també afecta (a la baixa) les llengües locals en els usos universitaris. D'altra banda, les migracions pobres (les grans migracions d'Àfrica cap a Europa, de l'Amèrica Llatina cap a l'Amèrica del Nord, de l'Àsia del Sud cap al Golf Pèrsic, de la Xina cap a tot arreu) comporten barreges de llengües de tota mena.
- En tercer lloc, les migracions obligades, forçoses. La conflictivitat social i bèl·lica obliga la seva població a fugir, a emigrar de manera dramàtica i arriscada. Els refugiats que n'escapen, porten, a més del seu farcell fràgil i lleu, tot un repertori lingüístic únic.
- En quart lloc, les migracions temporals per lleure. La indústria turística comporta moviments provisionals de milions de persones que reclamen ser atesos en les seves llengües.

Informació extreta de Bastardas i Boada, A.; Boix-Fuster, E.; Torrens Guerrini, R. M. (2017): *El català, llengua mitjana d'Europa. Multilingüisme, globalització i sostenibilitat lingüística*. Octaedro.

Per al repositori de recursos que hem preparat hem tengut en compte tres conceptes claus relacionats amb l'educació lingüística:

-L'educació inclusiva estudia com transformar els sistemes educatius per respondre a la diversitat dels aprenents. Significa millorar la qualitat de l'educació mitjançant la millora de l'eficàcia del professorat, la promoció de metodologies centrades en l'aprenentatge, el desenvolupament de llibres de text i materials d'aprenentatge adequats i assegurant que les escoles siguin segures i saludables per a tots els nens. Enfortir els vincles amb la comunitat també és vital: la relació entre professors, estudiants, pares i la societat en general és crucial per desenvolupar entorns d'aprenentatge inclusius. (Portal web de la UNESCO, agost de 2010). Seguint aquest ideal, amb aquesta proposta pretenem aprofundir en el vincle evident entre les competències lingüístiques i interculturals i la inclusió per identificar enfocaments per a la implementació pràctica a l'aula.

-L'educació plurilingüe no es limita a l'ensenyament de llengües, que té com a objectiu donar a conèixer el repertori lingüístic de cadascú, destacar-ne el valor i ampliar aquest repertori ensenyant llengües menys utilitzades o desconegudes. L'educació plurilingüe també pretén augmentar la comprensió del valor social i cultural de la

diversitat lingüística per tal d'assegurar la bona voluntat lingüística i desenvolupar la competència intercultural. (Consell d'Europa/Unitat de Política Lingüística, 2007).

-L'**educació intercultural** respecta, celebra i reconeix la normalitat de la diversitat en tots els aspectes de la vida humana, promou la igualtat i els drets humans, desafia la discriminació injusta i proporciona els valors sobre els quals es construeix la igualtat. (Consell Nacional de Currículum i Avaluació, Irlanda, 2005).

D'altra banda, la nova llei d'educació, la LOMLOE, fixa el marc per al **desenvolupament d'un nou model de currículum** obert i flexible, que fomenti l'educació inclusiva i valore la diversitat, amb el qual es busca que l'alumnat adquireixi les competències **recomanades pel Consell d'Europa**. S'hi incorpora la **competència plurilingüe**, que implica utilitzar diferents llengües de manera apropiada i eficaç per a l'aprenentatge i la comunicació. Integra, així mateix, dimensions històriques i interculturals orientades a conèixer, valorar i respectar la diversitat lingüística i cultural de la societat per a fomentar la convivència democràtica.

Les modificacions que inclou la LOMLOE suposen que l'aprenentatge de les llengües traspasse els límits de les assignatures pròpies i que existisca una col·laboració entre els docents perquè l'aprenentatge de les diferents llengües siga complementari i el menys repetitiu possible. Així que, encara que els estudis acadèmics s'organitzen en àrees i matèries, s'aposta per trencar eixa barrera i trobar-hi punts de connexió entre les llengües i les matèries mitjançant el **Tractament Integrat de Llengües (TIL) i de Continguts (TILC)**.

Per tant, es proposa un **treball col·laboratiu** entre el professorat de les diferents llengües i matèries a partir de tots els elements que comparteixen, es facilita el desenvolupament competencial de l'alumnat i es promou un aprenentatge actiu, més profund i significatiu, vehiculat a través de totes les llengües.

Des del punt de vista de l'organització curricular i de la planificació de la docència a l'aula, implica una **selecció i seqüenciació adequada dels continguts** d'aprenentatge i condueix també a desenvolupar activitats d'aula que impliquen **l'ús actiu i passiu de més d'una llengua**.

2. LA IMPORTÀNCIA DE LES LLENGÜES MINORITZADES EN L'APRENTATGE I LA INCLUSIÓ

2.1. La situació a Europa.

2.2. Normativa europea.

2.3. Nivell d'ús i estadístiques.

2.4. Estratègies de foment de les llengües minoritàries al centre educatiu.

2.5. Referències i bibliografia de suport.

«Com més llengües conegues, més persona ets» (Dita eslovaca)

En una societat multicultural i multilingüe com la que vivim, amb el fenomen migratori molt present, sorgeix la idea bàsica que la inclusió és la manera d'aconseguir la convivència i el respecte als drets i deures de totes les persones. La societat d'acollida reconeix la seva diferència i igualtat per tal d'aportar o enriquir el conjunt social. En aquest reconeixement, la llengua juga un paper rellevant com a element per a la cohesió social. Es considera que la integració dels migrants serà més ràpida en la mesura que aquest col·lectiu adquireixca un millor nivell de competència lingüística en la llengua del país d'acollida. Així ho destaca la Comissió sobre política comuna d'immigració dels estats membres de la Unió Europea (2007):

Los conocimientos lingüísticos son cruciales para la integración: los emigrantes pueden verse atrapados en un círculo vicioso en el que el acceso al mercado laboral esté restringido debido a los escasos conocimientos lingüísticos y esto impida el desarrollo de tales conocimientos a través del empleo y la formación. Aprender la lengua del país de acogida puede ser particularmente importante para los inmigrantes que en caso contrario pueden verse apartados de su nueva sociedad y tener dificultades para ayudar a sus hijos a integrarse en la escuela. (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007: p. 10)

Adaptació de Vilà i Baños, Ruth; González, Olga; López-Dávila, Erika; Velasco, Anna (2013). El paper de la llengua catalana en la inclusió dels i les joves estrangers a Catalunya. *Temps d'educació*, 44, 155-175. UB.

2.1. LA SITUACIÓ A EUROPA

“El respecte de la diversitat lingüística és, juntament amb el respecte de les persones, l’obertura cap a altres cultures, la tolerància i l’acceptació dels altres, un valor fonamental de la Unió Europea”. Comissió Europea (2004)

Europa és un continent cada vegada més multilingüe. Només a Londres es parlen més de 300 llengües (àrab, turc, kurd, berber, hindi, panjabi, etc.). Els 46 estats membres del Consell d'Europa promouen el plurilingüisme i animen més de 700 milions d'europesos a aprendre més llengües el **Dia Europeu de les Llengües** (<https://edl.ecml.at/>). La diversitat lingüística és una eina per aconseguir una major comprensió intercultural i un element clau en la rica herència cultural del nostre continent. **En la majoria dels estats europeus es parla més d'un idioma.** D'altra banda, hi ha parlants d'una mateixa llengua que es troben separats pels límits fronterers, ja que pertanyen a estats diferents. La llengua catalana, per exemple, es parla a Catalunya, franja d'Aragó, País Valencià i les illes Balears, dins de l'estat espanyol; a Andorra; al sud de França; i a la ciutat de l'Alguer, a l'illa de Sardenya, que forma part de l'estat italià.

Hi ha entre 6000 i 7000 llengües al món parlades per 7.000 milions de persones distribuïdes en 189 estats independents. A Europa tenim **225 llengües autòctones**, aproximadament un 3% del total mundial. Almenys la meitat de la població mundial és bilingüe o plurilingüe, és a dir, parlen dues o més llengües. El bilingüisme comporta molts beneficis: facilita el procés d'aprenentatge d'una llengua addicional, agilitza els processos mentals i permet el contacte amb persones d'altres cultures.

Aquestes dades i altres, segons el Consell d'Europa, ens informen del multilingüisme predominant arreu del món i especialment a Europa. Així tenim que els 49 estats que formen part del Conveni Cultural Europeu fan ús de 42 llengües oficials o nacionals i moltes atorguen un estatus especial a altres llengües. En la majoria dels països es parla per tradició alguna llengua minoritària o regional. La Federació Russa té el nombre més elevat de llengües en un

mateix territori; el nombre varia de les 130 a les 200 depenent del criteri. Algunes llengües regionals i minoritàries han obtingut l'estatus de llengües oficials a les regions on es parlen, com és el cas del basc, el català i el gallec a Espanya. El gal·lès està protegit per una sèrie de drets lingüístics al Regne Unit, com el frisó als Països Baixos i les llengües sami a Noruega, Suècia i Finlàndia. Sobretot trobem ciutats a Europa occidental on el nombre de llengües maternes parlades entre la població escolaritzada varia entre les 100 i les 200. Les llengües més esteses inclouen l'àrab, el berber, el turc, el kurd, l'hindi, el panjabi i el xinès. No obstant això, moltes d'aquestes llengües són parlades per minories i el seu futur es veu amenaçat, per la qual cosa la interacció diària informal entre pares i fills és crucial perquè puguin sobreviure.

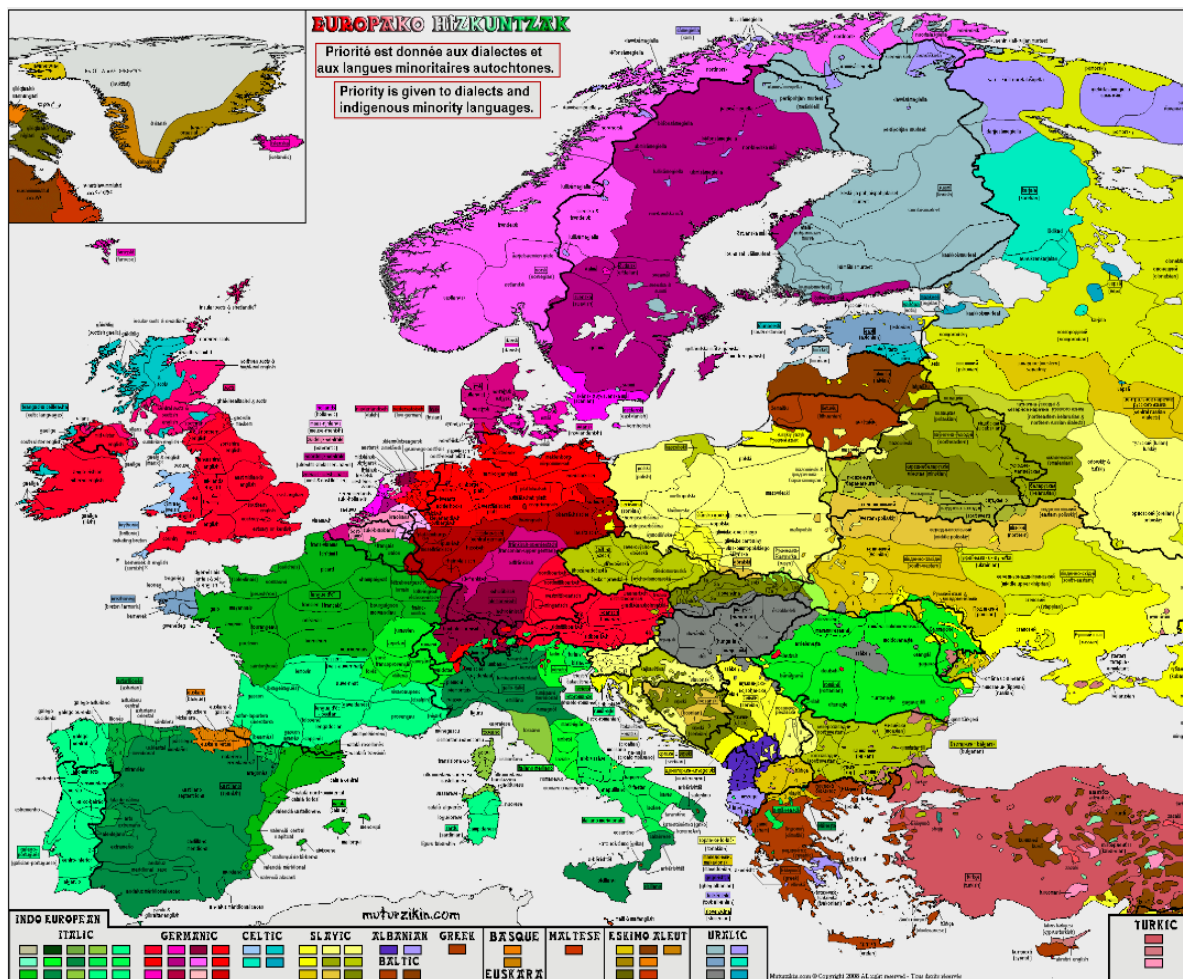
Els experts estimen que durant aquest segle, almenys la meitat de les llengües del món, o fins i tot més, s'extingiran. Una llengua pot desaparèixer per complet en dues generacions si no es transmet de pares a fills. Les raons per les quals una llengua desapareix són múltiples, incloent-hi la destrucció física (crisi mediambiental i malaltia) d'una comunitat o el seu hàbitat, antagonisme actiu de grups polítics i –la causa més comuna– dominació econòmica i cultural de llengües més poderoses i prestigioses.

Independentment de la causa, el resultat és el mateix: la humanitat perd un recurs únic. Per aquesta raó el treball del Consell d'Europa va donar lloc l'any 1998 a dos importants instruments internacionals. La **Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries** està firmada per 22 estats membres, i el **Conveni Marc per a la Protecció de les Minories Nacionals**, està firmat per 39 estats membres. La importància d'aquests tractats rau en la protecció i promoció de la riquesa lingüística d'Europa. En el segle XXI tots els ciutadans europeus viuen en un entorn multilingüe, és a dir, es troben diàriament diferents llengües en l'autobús o en el tren, en la televisió, en la ràdio o els diaris, fins i tot en els ingredients d'un producte en el supermercat. Per això, és necessari augmentar el coneixement popular i l'enteniment de la diversitat de llengües a Europa, així com els factors que afecten el seu manteniment i creixement. És necessari també generar més interès i despertar la curiositat per les llengües-.

Informació extreta de la web del Consell d'Europa: [Celebrem la diversitat lingüística](#)

Tipologia lingüística i distribució geogràfica

El mapa que es mostra a continuació indica la localització de les famílies de les llengües europees:



Imatge 1: Mapa de llengües extret de la web ELEN (European Language Equality Network):
<https://elen.ngo/languages-map/>

Europa és un subcontinent fonamentalment **indoeuropeu**. Totes les llengües que hi trobem pertanyen a aquesta gran família llevat de les de la **família finoúgrica (finès i estonià)** i dos illots, un d'interior, **el basc**, i un de perifèric, una llengua semítica amb grafia llatina, **el maltès**. La resta de llengües europees, **les germàniques, les bàltiques, les cèltiques, les romàniques i l'albanès i el grec**, tenen la mateixa filiació, fins i tot el que quedi de **caló**, llengua indoïrànica.

Quantitativament, les tres grans famílies són la germànica, l'eslava i la romànica, cadascuna amb aproximadament dos-cents milions de parlants. Les llengües germàniques s'estenen pel centre (neerlandès, frisó, alemany), nord (suec, danès, noruec, islandès) i oest europeu (anglès). Les llengües romàniques s'estenen pel sud-oest i sud (francès, occità, romanx (ladí i friülà), sard, italià, català, gallec-portuguès, castellà) llevat del cas aïllat del romanès a l'est.

Les llengües bàltiques es parlen a les repúbliques homònimes de Letònia i Lituània. La família eslava es divideix en el grup septentrional (txec, polonès, eslovac, rus) i el grup meridional (serbocroat, eslovè, búlgar), tots ells separats per la franja constituïda per l'alemany a Àustria, l'hongarès a Hongria i el romanès a Romania, comptant-hi la important minoria magiar a Transsilvània. La família cèltica, per la seva banda, té una distribució ben característica: ocupa una franja occidental, com si (i no és una situació hipotètica) les altres comunitats lingüístiques dominants haguessin estat a punt de fer-les a mar. Així el gaèlic irlandès, el gaèlic escocès, el gal·lès, fins i tot el bretó (fruit d'una emigració tardana cap al continent) es troben arraconats, enfrontats amb un destí malaurat. Finalment, l'albanès (parlat a més a Sèrbia i Macedònia) i el grec s'estenen a Albània i a Grècia, respectivament.

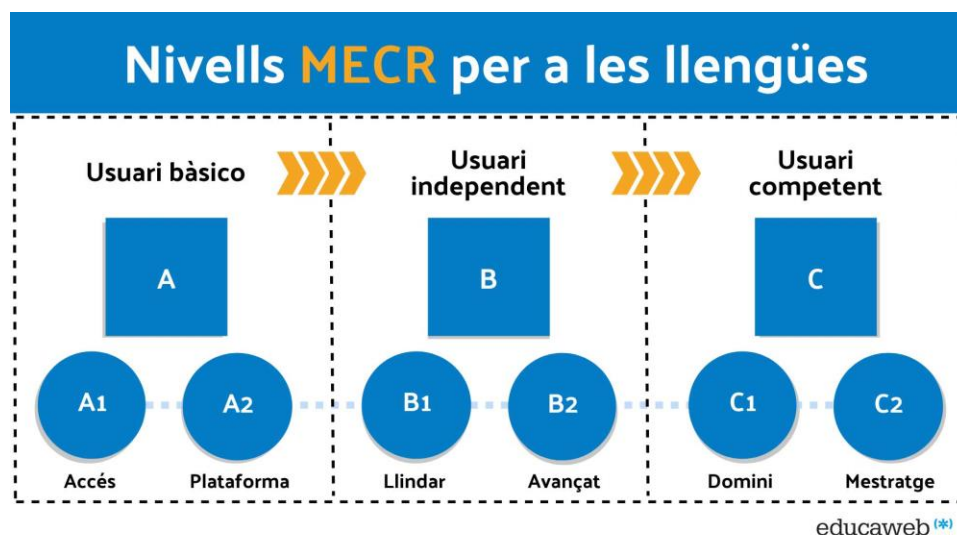
Text extret de Boix Fuster, Emili. «El plurilingüisme europeu: una introducció». *LSC– Llengua, societat i comunicació*, 2006, Núm. 4, p. 6-18. <https://raco.cat/index.php/LSC/article/view/51733>.

2.2. NORMATIVA EUROPEA

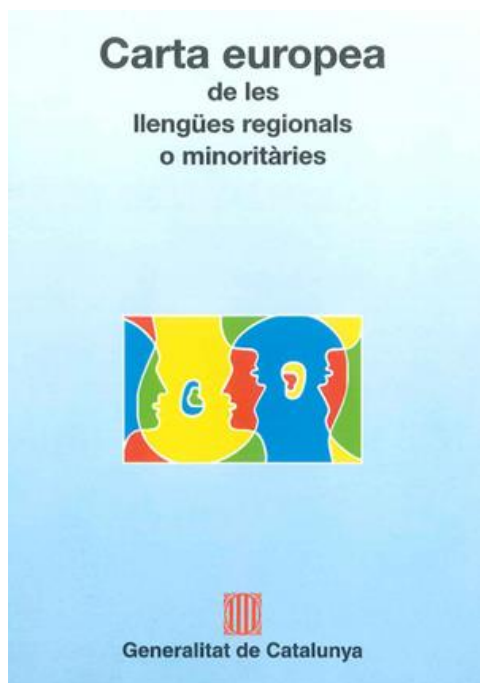
“Totes les llengües són l’expressió d’una identitat col·lectiva i d’una manera distinta de percebre i de descriure la realitat, per tant, han de poder gaudir de les condicions necessàries per al seu desenvolupament en totes les funcions.”

Article 7, Declaració Universal dels Drets Lingüístics

El **Marc Comú Europeu de Referència de les Llengües (MCER)** s'inclou en les directrius de política lingüística de la Unió Europea (UE) que se sustenta en el lema **“unida en la diversitat”**. El Consell d'Europa recomana des del 2001 el seu ús als països membres. El **Tractat fundacional de la UE (TUE)** de 1992, en l'article 3 ja estableix que es “respectarà la riquesa de la seva diversitat cultural i lingüística” i en el Tractat de funcionament (TFUE, versió consolidada en 2016), a l'article 165.2, puntualitza que caldrà difondre i potenciar l'aprenentatge de les diferents llengües dels estats membres.



Imatge 2: Nivells MERC. Extret d'Educaweb



La [Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries \(CELROM\)](#), aprovada el 1992, proposa l'ensenyament de les llengües minoritzades i poder-les fer servir en els diferents àmbits de relació entre la ciutadania i les institucions del país en qüestió. La Carta és una convenció o tractat internacional, ratificat per l'Estat espanyol, que d'acord amb el que estableix l'article 96 de la Constitució, ha passat a formar part de l'ordenament jurídic espanyol. Pretén ser la base sobre la qual es puga organitzar la protecció i el foment de totes les llengües regionals o minoritàries tradicionals d'Europa, ja que cada llengua forma part de la diversitat lingüística d'Europa i totes aquestes contribueixen «al manteniment i al desenvolupament de les tradicions i la riquesa culturals d'Europa».

Imatge 3: Portada de la Carta europea de les llengües regionals o minoritàries (Generalitat de Catalunya)

La Carta és l'únic conveni internacional legalment vinculant destinat exclusivament a la protecció i la promoció de les llengües regionals i minoritàries. Fins avui, a la Carta s'hi inclouen al voltant de 80 llengües de més de 200 comunitats lingüístiques.

En l'instrument de ratificació Espanya declara que s'entenen per llengües regionals o minoritàries les «llengües reconegudes com a oficials en els estatuts d'autonomia de les comunitats autònomes del País Basc, Catalunya, Illes Balears, Galícia, València i Navarra»; i aquelles que «els estatuts d'autonomia protegeixen i emparen als territoris on tradicionalment es parlen».

La Carta té dos grups de compromisos:

1. Els que s'inclouen en la part II, que afecten totes les llengües regionals o minoritàries d'un estat i que contenen una llista d'objectius i principis en què l'Estat ha de basar les seues polítiques, la seua legislació i les seues pràctiques.
2. Els que s'inclouen en la part III, dels quals l'Estat n'ha de triar «a la carta» un nombre determinat (almenys, 35).

La part IV de la Carta regula el mecanisme de control dels compromisos. D'acord amb el procediment que la mateixa Carta preveu per avaluar el compliment de les seues disposicions, els governs dels estats membres que l'han ratificada han d'enviar periòdicament un informe sobre les mesures preses per al seu compliment. Aquest informe, juntament amb els informes que amb la mateixa periodicitat lliuren altres institucions no governamentals dedicades al foment i la difusió d'aquestes llengües, les ampliacions d'informació que sol·liciten i, si escau, la informació obtinguda in situ pels observadors i experts delegats, serveix al Comitè d'Experts previst a l'article 17 de la Carta per emetre el seu informe d'avaluació i la proposta de recomanacions que presenta al Comitè de Ministres del Consell d'Europa.

Des de 2002 l'Estat espanyol ha presentat cinc informes l'últim dels quals correspon al període 2014-2016.

- Instrument de ratificació de la Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries publicat al BOE
- Text de la Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries
- Informe explicatiu de la CELROM
- 5è informe del Comitè d'Experts de la Carta Europea de Llengües Regionals o Minoritàries (CELROM) sobre la seua aplicació a Espanya

- Recomanacions del Consell de Ministres del Consell d'Europa als estats membres sobre l'aplicació de la CELROM
- Informe del Comité d'Experts d'avaluació de les recomanacions d'acció immediata contingudes en el 5è informe d'avaluació del Comité d'Experts sobre la CELROM
- Lloc web del Consell d'Europa amb informació sobre la CELROM

En l'article setè trobem els **dotze principis generals que s'han d'aplicar a totes les llengües** (Puig 2002,206-207):

- (1) "El reconeixement de les llengües com a expressió de la riquesa cultural.
- (2) El respecte de l'àrea geogràfica de cada llengua.
- (3) La necessitat d'una acció resolta de foment de les llengües amb el fi de salvaguardar-les.
- (4) L'obligació de facilitar i encoratjar l'ús oral i escrit de les llengües en la vida pública i privada.
- (5) El manteniment i desenvolupament de relacions en els àmbits de la Carta entre els grups que usen una llengua idèntica o semblant, i de relacions culturals amb els altres grups de l'estat que usin llengües diferents.
- (6) La provisió de les formes i els mitjans adequats per a l'ensenyament i l'estudi de les llengües a tots els nivells necessaris.
- (7) La provisió de mitjans que permetin l'aprenentatge de la llengua als no parlants, que resideixin en l'àrea on aquesta és parlada.
- (8) La promoció d'estudis i investigacions sobre les llengües.
- (9) La promoció d'intercanvis transfronterers per a les llengües parlades de manera idèntica o semblant en dos o més estats.
- (10) L'eliminació de tota distinció, exclusió, restricció o discriminació que tingui per objecte desanimar o posar en perill el manteniment i desenvolupament d'una llengua.
- (11) La consideració que l'adopció de mesures especials a favor de les llengües minoritàries amb l'objectiu de promoure la igualtat entre els seus parlants i la resta de la població, tenint en compte les seves situacions peculiars, no es podrà considerar un acte de discriminació en relació amb els parlants de les llengües més esteses.

(12) El respecte, la comprensió i la tolerància envers les llengües minoritàries han de figurar entre els objectius de l'educació i la formació impartides en el país, estimulant els mitjans de comunicació a perseguir el mateix objectiu”.

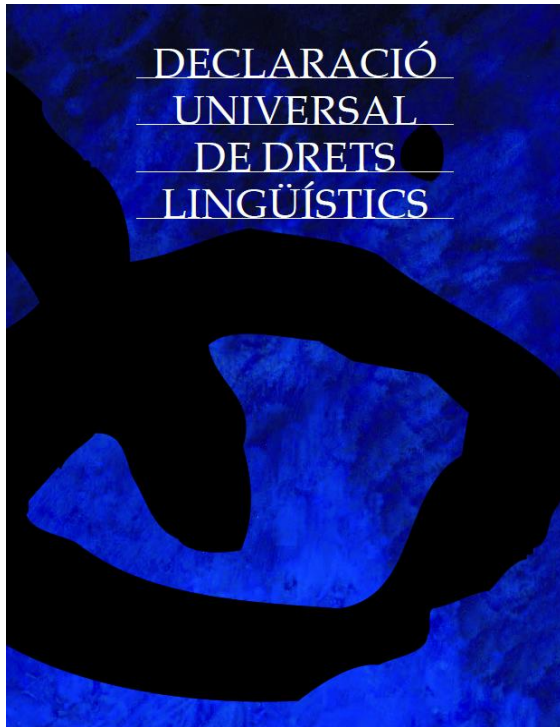
A la majoria dels estats de la Unió Europea s'hi parla més d'una llengua amb un molt divers grau de protecció i de reconeixement oficial malgrat el que estipulen les disposicions de la **Carta Europea de les Llengües Regionals i Minoritàries**. En aquest marc, la situació del català no s'hauria de considerar com una llengua minoritària. Les dades la situen en una posició molt similar al suec, el grec, el portugués a Europa, unes llengües que compten amb un ple reconeixement perquè són la llengua de l'estat.

Alhora, si comparem les principals llengües minoritàries a la UE, el català se situaria en la primera posició pel que fa al nombre de parlants. Podem dir, que tot i ser una llengua mitjana pel que fa al nombre de parlants, el català és una llengua minoritzada.

Llengua	Parlants
1. Català 9.118.000	7. Frisó 400.000
2. Gallec 2.420.000	8. Friülés/furlà 400.000
3. Occità 2.100.000	9. Luxemburgués 350.000
4. Sard 1.300.000	10. Bretó 180.000
5. Eusquera 683.000	11. Cors 125.000
6. Gal·lès 508.000	Total UE: 49.000.000

Taula 1: Llengües minoritàries de la UE i nombre de parlants. Font: Intercat.cat-Lingcat

Drets lingüístics



El 1996 la [Declaració Universal dels Drets Lingüístics](#) afirmava un principi bàsic: els drets lingüístics són alhora individuals i col·lectius, perquè la llengua es constitueix i es fa disponible en el si d'una comunitat, encara que siga usada individualment.

El dret lingüístic és una especialitat del saber jurídic que té com a objecte d'estudi les qüestions derivades de l'existència de diverses llengües en un mateix territori i que s'ocupa de definir-ne el marc d'aprenentatge i ús.

Imatge 4: Portada de la [Declaració Universal dels Drets Lingüístics](#) (1998) Comitè de Seguiment de la Declaració Universal dels Drets Lingüístics. Diputació de Barcelona

Els drets lingüístics s'estableixen en la Declaració Universal dels Drets Lingüístics, on es proclama la igualtat sense distincions entre llengües oficials i no oficials; nacionals, regionals i locals; majoritàries i minoritàries, o modernes i arcaïques. El dret lingüístic inclou el dret a ser reconegut com a membre d'una comunitat lingüística, a l'ús de la llengua en privat i en públic, a l'ús del propi nom, el dret de relacionar-se i d'associar-se amb altres membres de la comunitat lingüística d'origen i el dret de mantenir i desenvolupar la pròpia cultura.



Imatge 5 extreta del [Decàleg dels Drets lingüístics del valencià \[El Temps\]](#)

Podeu consultar aquest catàleg en línia: [Decàleg per a ser lingüísticament sostenible](#)

Xarxa Europea per a la Diversitat Lingüística

La [Xarxa Europea per a la Diversitat Lingüística](#) (NPLD, en les sigles en anglés) és una xarxa que compta, entre els seus membres, amb governs estatals i regionals, universitats i associacions que treballen en el camp de la política i la planificació lingüístiques.



Imatge 6: Web de la Xarxa Europea per a la Diversitat Lingüística

L'objectiu principal de la NPLD és crear consciència sobre la importància de la diversitat lingüística, un valor comú de tots els europeus que necessita el suport i la promoció de les màximes institucions europees. Per aquest motiu, la NPLD treballa estretament amb la Comissió, el Parlament i el Consell d'Europa i fa de pont entre les institucions i els departaments regionals especialitzats en la promoció lingüística, relacionats també entre si amb la finalitat d'intercanviar bones pràctiques i experiències reeixides.

El 12 de febrer de 2016 la Direcció General de Política Lingüística i Gestió del Multilingüisme va informar el Consell de la incorporació de la Generalitat Valenciana com a membre de ple dret de la NPLD.

Polítiques lingüístiques

Siguan, M. en *L'Europa de les llengües* (1995) ha classificat les **polítiques lingüístiques dels estats europeus** en cinc tipus:

(1) El monolingüisme com a pràctica i com a objectiu: Portugal, Alemanya, França, Itàlia i Grècia. Evidentment hi ha matisos. Itàlia té un cert grau d'autonomia lingüística, Alemanya reconeix les seves minories frisona i danesa, mentre que França i Grècia han estat tan furibundament jacobins que han ratificat ridículament – o millor dit, han torpedinat- la Carta Europea de les Llengües regionals i minoritàries.

(2) La protecció a les minories. El Regne Unit i Holanda donen un cert reconeixement a les seves minories gal·lesa i frisona respectivament;

(3) L'autonomia lingüística. Espanya, per exemple, reconeix oficialment les llengües no castellanes en les respectives autonomies.

(4) El federalisme lingüístic. En els òrgans centrals de l'estat estan representades de manera igualitària totes les llengües dels ciutadans, neerlandès i francès en el cas belga, i italià, alemany, romanx (de manera secundària) i francès en el cas helvètic. En canvi, en cada zona hi ha monolingüisme.

(5) Bilingüisme institucional. Arreu, tant en els òrgans centrals com en alguns dels òrgans regionals o locals hi ha bilingüisme. És el que succeeix a Irlanda, Luxemburg i Finlàndia.

La filosofia lingüística oficial

“Europa hauria de ser un espai en què cap llengua no hagués d’esperar ser tutelada o protegida per existir; hauria de ser una àrea en què les diverses llengües que es parlen es desenvolupessin lliurement, amb l’única força dels qui les usen d’una manera madura i responsable” (Argemí 1996,17).

Si examinem el fulletó de la Comissió Europea (2004) i l'informe de política lingüística presentat al Parlament Europeu (2005) trobem la filosofia de la UE en política lingüística: **promoure activament la llibertat dels seus pobles a parlar i a escriure en la seva llengua.**

La política de multilingüisme de la Comissió té tres objectius:

- (a) fomentar l'aprenentatge d'idiomes i la diversitat lingüística a la societat
- (b) promoure una economia multilingüe sana (sic)
- (c) donar accés als ciutadans a la legislació, als procediments i a la informació de la Unió Europea en el propi idioma.

La Unió proclama el seu respecte per les llengües minoritàries i regionals (articles 20 i 21 de la Carta dels drets fonamentals de la Unió Europea 2000). Es tenen en compte tres situacions:

- (a) Enclavaments regionals, totalment o parcialment, en un o diversos estats (basc, bretó, català, frisó, sard, gal·lés)
- (b) Minories en un estat, que són oficials i completament “normals”, en un altre (alemany a Dinamarca o Itàlia, danès a Alemanya)

(c) Llengües no territorials (ídix, romaní)

Observem que no s'inclouen les llengües de les noves migracions (turc, kurd, àrab, berber...) tot i que poden tenir més parlants que les llengües autòctones, per exemple, l'àrab. Podem constatar, seguint Marí (2006,124-5), dues lògiques en la construcció lingüística de la UE. D'una banda, els ciutadans estan preocupats sobretot en els efectes que té i tindrà la integració europea sobre la diversitat lingüística existent. D'altra banda, els dirigents semblen més preocupats en els inconvenients i les implicacions que comporta la diversitat lingüística europea per al procés d'integració. També Marí ha resumit molt bé com la política lingüística europea no és ni sistemàtica, ni global, ni explícita (Marí 2006, 125- 6).

Una o més llengües poden funcionar com a interllengües, però no haurien de substituir sistemàticament les llengües locals: el que pugui fer la llengua local que no ho faci la llengua més global (Bastardas 2005). Cal, en definitiva, una visió ecològica de la gestió de la diversitat lingüística: sols gestionarem allò que coneixem i ens preocupa (10 tesis... 2000, i Informe...2005). Recordem els epígrafs de les 10 tesis per a un futur plausible de les llengües i de les cultures:

(1) Les llengües són, a la vegada, sistemes d'interpretació de la realitat i mitjans de comunicació.

(2) Les llengües evolucionen en funció de l'adaptació de les comunitats lingüístiques a circumstàncies noves.

(3) La diversitat lingüística universal és un fet positiu.

(4) Les situacions de contacte lingüístic són positives quan es regeixen per criteris d'ètica lingüística.

(5) Totes les llengües són iguals en dignitat.

(6) L'educació plurilingüe és complementària de la invitació a l'autoestima lingüística.

(7) Cada una de les llengües és patrimoni de la humanitat.

(8) La seguretat lingüística és una de les condicions de la participació democràtica.

(9) El reconeixement de la diversitat lingüística és una de les condicions de la pau.

(10) La protecció de la diversitat lingüística és una opció a favor d'un món plural i harmònic.

Europa, en definitiva, pot rebatre el mite de Babel que ha fet creure a molta gent que la diversitat lingüística era una maledicció: Europa pot demostrar que la igualtat de drets (*equality*) no ha de voler dir necessàriament igualtat de característiques (*sameness*). Aquesta

lluita pel respecte, reconeixement i fins i tot encoratjament de la diversitat ha de servir també per millorar el diàleg amb les noves diversitats que ens arriben de fora d'Europa.

Europa sempre ha estat una realitat plural, una complexa amalgama de pobles i identitats (Bauman 2006). Adonar-nos d'això ens fa acceptar sense recels la diversitat que ve de fora, fruit d'uns moviments humans que són especialment intensos en l'actualitat, però que han existit sempre. Els Estats, les Regions, els Municipis i la Unió, han de vetllar per fer possible que aquesta diversitat esdevingui una oportunitat real per a tothom.

Albert Bastardas (2005) ha exposat uns principis bàsics per a la sostenibilitat en un concepte ecològic de la diversitat lingüística: dos de ben coneguts (el de personalitat i el de territorialitat) i dos de nous (el de suficiència funcional i el de subsidiarietat). A escala internacional, tant Will Kymlicka i Alan Patten (2003) com Philippe van Parijs (2011) s'han ocupat dels principis universals de justícia en la gestió de la diversitat lingüística i cultural.

En aquest terreny de principis hi ha coincidències significatives. Més enllà dels mínims de la igualtat formal entre les comunitats lingüístiques i els parlants que coexisteixen en un mateix marc, és lògic que hi haja uns criteris de primacia per als parlants d'una comunitat lingüística en el seu hàbitat històric i que les situacions històriques injustament desfavorables disposin de mesures compensatòries, d'acció afirmativa o discriminació positiva (la igualtat, des d'Aristòtil, és tractar igualment allò que és igual i compensar les desigualtats a fi de reequilibrar-les).

Lamentablement, les accions internacionals de caràcter institucional en aquest sentit són extremament febles i es limiten gairebé a declaracions sense resultats efectius. No hi ha perspectives que avancin cap al plurilingüisme mundial equitatiu ni els acords de les Nacions Unides, ni les declaracions de la UNESCO, ni les actuacions de la Unió Europea (que en algun moment semblava que podia liderar un procés mundial d'aquest tipus). Ni tan sols el reconeixement que el 90 % de les llengües del món pot desaparèixer al llarg d'aquest segle ha fet prendre consciència de la necessitat urgent d'actuar a gran escala per a evitar-ho.

Text extret de Boix-Fuster, Emili (2006): «El plurilingüisme europeu: una introducció». LSC– Llengua, societat i comunicació, 2006, Núm. 4, p. 6-18. <https://raco.cat/index.php/LSC/article/view/5173>

2.3. NIVELL D'ÚS I ESTADÍSTIQUES



Marc legal

A Catalunya, al País Valencià (Comunitat Valenciana) i les Illes Balears, el català és declarat pels respectius estatus d'autonomia com a llengua pròpia del territori i hi és la llengua oficial juntament amb el castellà. A més, a Catalunya, a la Vall d'Aran conviu amb l'occità, que rep el nom d'aranès, també reconegut com a llengua oficial.

Imatge 7: Mapa del domini lingüístic del català extret de la web de l'Institut Ramon Llull. [Què és el català i on es parla](#)

Cada parlament autònom ha adoptat lleis lingüístiques específiques:

- A Catalunya, la [Llei 1/1998](#), de 7 de gener, de política lingüística.
- A la Comunitat Valenciana, la [Llei 4/1983](#), de 23 de novembre, d'ús i ensenyament de valencià.
- A les Illes Balears, la [Llei 3/1986](#), de 29 d'abril, de normalització lingüística de les Illes Balears.
- A la Franja de Ponent, la [Llei 3/1999](#), de 10 de març, del Patrimoni Cultural Aragonès.
- A la Catalunya del Nord, la llei relativa a l'ús de la llengua francesa, [Llei Toubon](#) (1994).
- A l'Alguer, [Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche](#) (1999).
- Al Principat d'Andorra, d'acord amb la [Constitució de 1993](#) el català és l'única llengua oficial.

Informació extreta de l'Institut Ramon Llull: [Què és el català i on es parla](#)

Pel que fa al reconeixement a la Unió Europea, s'han establert acords pels quals qualsevol persona es pot adreçar en català a la Comissió Europea, al Consell de Ministres o al Defensor del Poble en català. També, el Parlament Europeu l'any 1990 va resoldre incloure una versió catalana dels textos i resolucions fonamentals de la UE.

Es proposa el concepte *disponibilitat lingüística* —entès com la possibilitat de la ciutadania d'utilitzar una llengua territorial en els serveis públics estatals— per avaluar en quina mesura l'Estat (in)compleix les disposicions normatives nacionals i els compromisos polítics internacionals jurídicament vinculants de desplegar una política lingüística relativa a les llengües de l'Estat.

Més enllà de la Constitució, que inclou cinc referències a les llengües de l'Estat, però que regula l'oficialitat lingüística només a través de l'article 3, existeixen tot un seguit de disposicions jurídiques que obliguen l'Administració General de l'Estat (AGE) i els organismes públics a desenvolupar una política lingüística que garanteixi un servei públic en llengües territorials a banda del castellà. Aquestes obligacions lingüístiques provenen tant de la jurisprudència del Tribunal Constitucional com dels preceptes normatius nacionals i dels compromisos polítics internacionals ratificats per l'Estat.

L'Estat espanyol es caracteritza per ser un dels estats lingüísticament més diversos d'Europa. Al voltant del 45% de la població viu en un territori en què es parla una llengua territorial diferent del castellà. A onze de les disset comunitats autònomes de l'Estat i a les dues ciutats autònomes de Ceuta i Melilla es parlen llengües territorials (Brohy et al., 2019). Això no significa que el 45% de la població de l'Estat parli una llengua territorial de manera freqüent, sinó que gairebé la meitat de la població de l'Estat resideix en contextos tradicionalment multilingües. A això, caldria afegir-hi les llengües de la immigració.

L'anàlisi de les dades ens indica que **a l'Estat hi ha aproximadament tretze milions de persones —un 30% de la població total— que parlen una llengua territorial diferent del castellà**, mentre que el castellà és parlat per uns quaranta-sis milions de persones. La figura 1 il·lustra la distribució de la diversitat lingüística territorial.

La CELRoM disposa d'un instrument d'avaluació que permet fer-ne el seguiment. Un comitè d'experts independents redacta els informes de seguiment periòdics sobre el grau de compliment de les obligacions en matèria de llengües territorials (anomenades regionals o minoritàries als informes). És el que es coneix com a cicle de seguiment. Més de dues dècades després de la ratificació per part de l'Estat de la CELRoM, es detecten encara incompliments sistemàtics i continuats en les obligacions a l'AGE, que són jurídicament vinculants. A Espanya s'usen les següents llengües: amazic, àrab de Ceuta, aragonès, aranès, asturià, basc, caló,

català/valencià, gallec, lleonès i portuguès. La situació d'algunes d'aquestes llengües segons la Carta encara està per definir.

Llengua	Territori	Estatut d'oficialitat
Amazic (berber)	Ciutat de Melilla	No oficial
Àrab de Ceuta	Ciutat de Ceuta	No oficial
Aragonès	Aragó	No oficial
Aranès (també denominat occità)	Catalunya (Vall d'Aran)	Oficial
Asturià	Astúries	No oficial
Basc (èuscar)	País Basc	Oficial
	Navarra	Oficial a part del territori
Caló (romaní)	Llengua no territorial	No oficial
Català	Aragó	No oficial
	Illes Balears	Oficial
	Catalunya	Oficial
	València (com a valencià)	Oficial (amb el nom de <i>valencià</i>)
	Múrcia (com a valencià)	No oficial
Gallec	Astúries	No oficial
	Castella i Lleó	No oficial
	Galícia	Oficial
	Extremadura (també denominat <i>fala</i>)	No oficial
Lleonès	Castella i Lleó	No oficial
Portuguès	Extremadura	No oficial

Taula 2. Llengües, territoris i estatus d'oficialitat.

Quadre extret de Claudine BROHY, Vicent CLIMENT-FERRANDO Aleksandra OSZMIANSKA-PAGETT i Fernando RAMALLO (2019). *Carta Europea de les llengües regionals o minoritàries. Activitats a l'aula. European Charter for Regional or Minority Languages*

Com es pot observar al mapa següent, les llengües minoritàries es parlen en onze de les disset comunitats autònomes d'Espanya, i en les dues ciutats autònomes de Ceuta i Melilla. De fet, al voltant del 45% de la població a Espanya viu en un territori en el qual es parla una llengua minoritària autòctona. Això no vol dir pas que quasi la meitat de la població d'Espanya parli una llengua minoritària de manera freqüent; tanmateix, indica que un percentatge destacable de la població es troba en un context bilingüe o monolingüe d'una manera o d'una altra.



Font: Copyleft sota llicència CC BY-SA 3.0, extret de "Lenguas Iberorromance.PNG"(de Fobos92, de Wikimedia Commons) i adaptat per Víctor Fresco i Fernando Ramallo.

Amazic
Àrab de Ceuta
Aragonès
Aranès (també denominat <i>occità</i>)
Asturià
Basc (èuscar)

Català/Valencià
Gallec (inclòs la fala, a Extremadura)
Lleonès
Portuguès

Imatge 8: Les llengües de l'Estat (Adaptat de Brohy et al., 2019)

Els compromisos internacionals de l'Estat respecte a les llengües cooficials

El 2001, l'Estat ratificava la Carta Europea de Llengües Regionals o Minoritàries (CELRoM) del Consell d'Europa, l'únic instrument internacional jurídicament vinculant dedicat a la protecció de les llengües dites regionals o minoritàries a partir del qual l'Estat es compromet a promoure les llengües territorials de l'Estat. Són nombrosos els autors que consideren

positiva¹⁹ la ratificació estatal de la CELRoM. Tal com afirma Climent-Ferrando, «amb la CELRoM, les llengües regionals i minoritàries passaven a formar part de l'agenda política europea. No existia fins aleshores cap instrument jurídic internacional exclusiu relatiu a aquestes llengües» (2018: 2). Per a les comunitats lingüístiques de l'Estat, la CELRoM «suposà un inicial optimisme per avançar cap a un règim jurídic de pluralisme lingüístic a l'Estat» (Castellà, 2018: 96).

Els acords bilaterals Estat-UE (2005-2009)

El 2004, l'Estat signava el Memoràndum per al reconeixement a la Unió Europea de totes les llengües oficials a Espanya, a través del qual demanava el reconeixement de les llengües de l'Estat a la UE en tres àrees: les comunicacions escrites dels ciutadans amb les institucions, les intervencions orals dels representants polítics i la publicació oficial dels textos comunitaris. L'Estat n'assumiria els costos derivats (Mir, 2006; Pons-Parera, 2006). Les llengües cooficials de l'Estat no passaven a ser oficials a la Unió Europea, sinó que eren catalogades amb una nova categoria lingüística: «llengües addicionals».

El fet de crear la categoria «llengües addicionals» obria la porta per primera vegada, tot i que de manera limitada, a un reconeixement efectiu, palès a través d'acords administratius vinculants, que anaven més enllà de reconeixements genèrics europeus sobre el respecte de la UE a la diversitat lingüística (Climent-Ferrando, 2016). Durant el període 2005-2009, es van signar sis acords amb diferents institucions, juntament amb una proposta d'usos lingüístics al Parlament Europeu.

Es constata que mentre que la disponibilitat lingüística de les llengües cooficials sembla adequada pel que fa als usos orals al Comitè de les Regions i al Consell, no podem afirmar el mateix dels usos lingüístics escrits, que s'emmarquen més en el que anomenaríem *symbolic politics*, en la falsa impressió de desenvolupament d'una política lingüística de les llengües cooficials a la UE.

L'Estat continua sense disposar de dades homologables i coherents sobre el nombre de parlants de les seves llengües o sobre la distribució territorial. Aquesta manca de dades ha estat denunciada repetidament pels experts del Consell d'Europa i també pel relator de les Nacions Unides per a les minories, que posa l'èmfasi que en qualsevol política pública —com és la política lingüística— és crucial disposar de dades per poder adoptar les mesures necessàries: «Spain does not systematically collect disaggregated data on its population's languages [...]. This approach does not result in the precise information on the population that

is necessary to design better-targeted, effective and evidenced-based government policies and programmes».

Hem observat una manca de desplegament real de la política lingüística de l'Estat, evidenciat amb la baixa xifra de serveis públics oferts plenament en una llengua cooficial, o, dit en d'altres paraules, una baixa disponibilitat lingüística; hem detectat una manca d'acció política continuada en el temps, evidenciada amb l'absència d'accions per part de l'entitat pública destinada precisament a desplegar la política lingüística de l'Estat, el Consell de les Llengües Cooficials, i hem constatat l'existència d'una conceptualització del multilingüisme per part del mateix Estat com a realitat aliena al mateix Estat. Amb tot, cal dir que observem un cert canvi de tendència —encara prudent, emmarcat en el camp retòric— en què, per primera vegada, l'Estat reconeix la manca d'acció, de sensibilització i de dades i proposa un seguit de recomanacions. Caldrà analitzar si aquestes intencionalitats van més enllà de la retòrica política i es tradueixen en accions concretes perquè les llengües del 30% de la població i del 45% del territori passin a ser conceptualitzades i tractades des d'una òptica estatal. En definitiva, perquè l'Estat faci la transició de la gestió residual i simbòlica del seu propi multilingüisme cap a una conceptualització del multilingüisme com a política de l'Estat.

Text extret de “El multilingüisme: una qüestió d'Estat? L'avaluació de la política lingüística de l'Estat espanyol a través del concepte disponibilitat lingüística”. Vicent Climent-Ferrando Universitat Pompeu Fabra. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 32 (2022), p. 53-80 DOI: 10.2436/20.2504.01.188 <http://revistes.iec.cat/index.php/TSC>

2.4. ESTRATÈGIES DE FOMENT DE LES LLENGÜES MINORITÀRIES AL CENTRE EDUCATIU

El sistema educatiu ha de promoure una **competència plurilingüe i intercultural** com la que ja preconitza la Unió Europea. Des del punt de vista específicament lingüístic, és evident que cal mantenir una perspectiva interlingüística oberta. Els sistemes de traducció mereixen una atenció molt especial i una política pròpia en tots els àmbits. El desplegament de l'enginyeria lingüística serà un factor clau. Cal activar igualment els criteris de transliteració que permeten traslladar entre el català i altres sistemes gràfics els noms propis, gentilicis i altres mots específics. Els criteris d'adaptació de manlleus i les capacitats de creativitat lingüística haurien d'ocupar un lloc especial en els sistemes educatius, com a habilitats que tots els parlants necessiten en el context actual.

Text extret de *Conflicte lingüístic i normalització: conceptes vigents per a les polítiques públiques?* Isidor Marí. Secció Filològica. Institut d'Estudis Catalans. Treballs de Sociolingüística Catalana, núm. 26 (2016), p. 219-229 DOI: 10.2436/20.2504.01.117 <http://revistes.iec.cat/index.php/TSC>

El lema de la Unió Europea –**unida en la diversitat**– agafa força si realment ens creiem que les llengües són l'expressió de la cultura i que quan en perdem una, perdem una manera de veure el món, la qual cosa ens empobreix i afebleix. El multilingüisme es basa en la cooperació no en l'enfrontament ni en la jerarquia lingüística i és per això que les estratègies com el *transllenguatge* i la intercomprensió tenen sentit. De fet, són reaccions ben naturals si tenim en compte que l'ésser humà és en essència comunicació i cooperació comunicativa. Per tant, tenir present el repertori lingüístic de les persones immigrades és un punt clau per a la seva integració sociocultural. Estratègies com les **aules d'acollida** han d'integrar els repertoris lingüístics dels nouvinguts. Des de la UNESCO, fa anys que s'aposta per les **aules inclusives**, pel multilingüisme sostenible, basat en la igualtat i no en la substitució.

El multilingüisme vol dir igualtat en la diversitat i això té conseqüències profundes en la política lingüística. A la Unió Europea, la majoria dels parlants dels diferents estats membres tenen més d'una llengua. Aquesta diversitat lingüística ens planteja parlar de l'**ecologia de la llengua, la intercomprensió lingüística i de les llengües minoritzades**.

Hem de tenir en compte la distinció entre plurilingüe –la persona que parla més de dues llengües– i multilingüisme –aplicat a la comunitat lingüística en la qual es parlen diverses llengües. A més, s'han afegit altres termes com *multilanguaging* i *translanguaging* que s'entenen com una nova manera de ser multilingüe. El primer vindria a donar nom a aquella manera de “parlar malament o amb certes deficiències” morfològiques i sintàctiques una llengua diferent de la llengua inicial o L1. El *transllenguatge* (translanguaging) defineix les pràctiques discursives dels parlants de diferents llengües que tenen com a característica barrejar diferents idiomes de manera simultània en el mateix discurs o en diferents canals comunicatius. Per exemple, faríem servir l'anglès com a mitjà d'ensenyament però el català com a eina de discussió a l'aula.

El que és essencial és vetllar perquè no es perda la diversitat lingüística, la que ens aporten les llengües minoritàries en la seva convivència diària amb les dominants.

Text extret del TFG (2020-21) M. Carme Rosell Trullols: *Les llengües minoritàries o minoritzades en un context multilingüe*.

El foment de mesures i polítiques per a l'adquisició de la llengua catalana com a via de cohesió social creats durant els darrers anys intenten donar resposta a l'establiment de les persones migrades. Entre aquestes mesures, a l'àmbit educatiu es troben les accions d'atenció educativa en relació amb l'alumnat nouvingut, sobretot a aquell alumnat d'incorporació tardana al sistema educatiu i del qual la seva llengua materna és no romànica. Així es van crear els **Tallers de Llengua** (TL) en educació primària i els **Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics** (TAE) en els centres d'educació secundària (Lapestra *et al.* 2007). Aquestes dues experiències van donar pas el 2004 al **Pla per a la Llengua i la Cohesió Social**. Aquest pla va establir que els centres han d'assumir l'acollida i la integració de l'alumnat de nacionalitat estrangera de nova incorporació.

Les institucions educatives van començar a considerar dins dels seus projectes educatius de centre el **Projecte Lingüístic de Centre**. Aquest projecte de centre va estimar la llengua catalana com a instrument de cohesió social en un context plurilingüe. També va obligar els centres amb alumnat nouvingut a elaborar els seus **Pla d'Acollida i d'Integració** amb la finalitat d'atendre la incorporació de tot l'alumnat.

Per dur a terme l'aplicació pràctica del projecte lingüístic i coordinar-lo amb el pla d'acollida i d'integració de l'alumnat nouvingut, es va crear la figura del coordinador/a lingüístic/a, d'interculturalitat i de cohesió social i l'Aula d'acollida amb la figura del tutor d'acollida.

Des de l'aplicació dels primers programes d'immersió lingüística i del model de conjunció del català, així com de l'experiència acumulada, s'han destacat certes condicions i així es manifesta al **Pla per a la llengua i la cohesió social**, on es destaca:

- a) la importància de comptar amb la complicitat i l'acceptació de les famílies de l'alumnat, especialment d'aquell procedent de la immigració, ja que la gran majoria desconeix que el català és la llengua pròpia del nostre sistema educatiu i el sentit dels programes d'immersió o conjunció lingüística
- b) la vinculació existent entre l'aprenentatge de la llengua i l'establiment de vincles afectius basats en el reconeixement i valoració de la llengua d'origen de l'alumnat.

El grau de motivació integradora o instrumental de la persona d'origen estranger pot fer que es tracti d'una experiència favorable o complicada. En referir-se a la **motivació integradora**, es fa referència al desig de la persona d'esdevenir competent en català per poder participar activament dins de la comunitat o per poder comunicar-se amb persones determinades. En canvi, quan es tracta de la **motivació instrumental** es relaciona amb el desig d'aprendre el català per raons pràctiques com aconseguir una feina, ser capaç de comprendre una pel·lícula en aquesta llengua, o de llegir les instruccions d'un manual. Siga com siga, el tipus de

motivació de la persona d'origen estranger farà que siga fàcil o difícil l'aprenentatge del català.

En relació amb el model d'acollida esdevé bàsic potenciar **estratègies d'acompanyament entre iguals** o l'assignació d'un/a company/a-tutor/a, tant per l'aprenentatge de la llengua com per l'establiment de xarxes relacionals, i coneixement de l'entorn. Un altre aspecte destacat és la **relació del centre amb la xarxa de recursos de l'entorn**: EAP, serveis socials, serveis de mediació, serveis de traducció i interpretació, associacions del barri. Així com la **relació amb les famílies**. Concretament, en relació amb el professorat, esdevenen elements fonamentals l'ús que es fa del **català com a llengua vehicular** en la seva activitat professional; així com la importància que dona el professorat a la llengua catalana, i la funció social que li atorga. També són fonamentals les estratègies que fa servir a l'aula per a l'ensenyament de la llengua, i seria recomanable assumir un **enfocament comunicatiu** (Navarro i Huguet, 2005). D'altra banda, assenyalar la importància de la seva actitud respecte a l'educació intercultural i la presència d'alumnat nouvingut a l'aula. Les referències que es fan a la **cultura de la llengua que s'ensenyà, així com les referències que es fan a la cultura de la llengua de l'alumnat** són elements fonamentals.

Pel que fa a l'alumnat, l'**avaluació dels seus coneixements previs**, tant pel que fa a la llengua catalana com d'altres llengües, és un element destacable a considerar. També l'edat d'arribada. Per a alguns autors (Lapresta, Huguet i Janés, 2008; Maruny i Molina, 2001), l'edat no és un factor que afecta l'aprenentatge de la llengua catalana de manera significativa ni a l'escola primària ni a l'ESO. No obstant això, altres investigacions (Moreno *et al.*, 2005; Navarro i Huguet, 2005; Grañeras *et al.*, 2007) afirmen que com més primerenca sigui l'edat de l'alumne tindrà més facilitat per adquirir la competència lingüística catalana. Pel que fa a les possibles dificultats que poden trobar els infants d'origen estranger per aprendre català, no només venen provocades per l'edat i per les característiques de la seva etapa, sinó també pels diversos perfils que els nois i noies presenten (Arenas, 2003).

Altres elements d'importància per al desenvolupament del català com a llengua comuna són les **possibilitats d'interacció** reals que tenen els i les joves tant dins com fora de l'aula, especialment entre joventut autòctona i migrada. També és important la seva relació amb l'entorn; el pes de la comunitat d'origen i la valoració que facin positiva o no de la llengua, i l'existència o no d'un **Pla d'entorn**. En definitiva, aprofitar les potencialitats del teixit associatiu per fomentar el català com a llengua comuna. Les **actituds** dels i les joves vers la llengua catalana prenen una especial rellevància davant d'això, com assenyalen Lapresta, Huguet i Janés (2008).

A tall de conclusió final es poden establir **tres nivells d'actuació** sota l'eix de promoure l'aprenentatge i ús de la llengua catalana de forma comuna que potencie les relacions interculturals:

1. *Nivell de comunitat.* Es considera necessari i convenient crear espais de coneixement que permetin l'aprenentatge de la llengua catalana, la cultura del país d'acollida, el context, així com l'accés als serveis dels quals es disposa. Paral·lelament, també es creu necessari que aquests espais tinguin un vessant relacional (clubs, lloc d'oci...), atès que l'aspecte relacional és considerat un factor clau per a la integració (Palou, 2010). D'altra banda, també s'apunta la necessitat de dur a terme una tasca formativa a les famílies vers una ciutadania inclusiva. De la mateixa manera que cal emfatitzar accions conjuntes intercentres. En aquesta línia, i d'acord amb Gentili (2000) i Luque (1995), aquest tipus d'accions impliquen que les comunitats locals, els barris i les ciutats es reconguin com a espais privilegiats pel desenvolupament d'una ciutadania activa, de participació, implicació i comunicació.

2. *Nivell institucional.* Es valoren en gran manera els recursos per a l'aprenentatge de la llengua que ja es disposen i que són actualitzats constantment. Es proposa també el tractament integral de la llengua en totes les àrees curriculars, l'elaboració d'un currículum intercultural, la creació d'una base de dades de bones pràctiques als centres que reculli projectes que ja funcionen exitosament, i seminaris permanents adreçats al professorat d'aules d'acollida i suport.

3. *Nivell de centre.* Tot i la necessitat i l'interès d'incloure, dins el currículum, aspectes i mirades d'altres cultures (en la línia que el Departament proposa també com a tasca pendent), i reforçar el currículum de tutoria en continguts transversals que facin referència als factors que afavoreixen la inclusió, es destaquen accions relacionades amb posar en contacte l'alumnat nouvingut amb el seu entorn físic i humà. En aquesta línia, es recomana l'acompanyament, des del centre, a aquest alumnat per conèixer el seu entorn més proper i valorar les oportunitats que els hi ofereix. L'altra proposta destacada té a veure amb l'intercanvi d'alumnat estranger amb alumnat autòcton: parelles de conversa, activitats com a persona convidada a casa d'un altre company o companya, mentories d'alumnat immigrant amb molts anys de residència amb els nouvinguts i nouvingudes... Totes elles, pel fet de ser molt properes, han resultat les més directament profitoses quant a la inclusió dels nois i noies al treballar, de la manera més vivencial, el coneixement de l'altre, primer pas per al reconeixement posterior i la seva estima (González, 2008).

Per tant, cal establir relacions de confiança i complicitat entre tots els agents implicats de la comunitat (Simó, 2011, p. 160) per mobilitzar recursos, polítiques i fomentar procediments i actituds compromeses amb la cohesió social de tota la ciutadania a través del manteniment i l'estima de la llengua catalana.

Text extret de: El paper de la llengua catalana en la inclusió dels i les joves estrangers a Catalunya. Ruth Vilà i Baños, Olga González, Erika López-Dávila, Anna Velasco. *Temps d'educació*, 44, 155-175 (2013). UB

Models Lingüístics Educatius en La Xarxa per a la Promoció de la Diversitat Lingüística (NPLD)

Models lingüístics d'aplicació en l'àmbit educatiu als territoris de les llengües dels membres del NPLD: Alsàcia-Mosel·la , Illes Balears , País Basc , Bernstol (Província de Trento), Bretanya, [Catalunya](#) , Còrsega, Vall de Fassa (Província de Trento), Finlàndia, Frísia, Friül , Galícia , Irlanda, Luserna (Província de Trento), Navarra , Occitània, Pomerània, Romania, Escòcia , Suècia, [València](#) i Gal·les.

Perspectiva comparada dels models de llengua a l'educació

El NPLD va atorgar als tres investigadors Sr. Vicent Ferrando, Sra. Montserrat Sendra i Sr. Avel·lí Flors un estudi d'investigació per comparar els models d'educació d'immersió en cinc territoris multilingües d'Europa: Catalunya i País Basc (Espanya), Gal·les (Regne Unit). Regne), Irlanda i Bretanya (França). Resum de l'estudi sobre el català extret de <https://www.npld.eu/our-publications/>

Algunes dades de l'Estat lingüístic i demografia

- El català és llengua oficial als diferents territoris de parla catalana d'Espanya (Catalunya, València i Balears), juntament amb el castellà. L'occità també és llengua oficial, parlada a la Vall d'Aran. Fora d'aquest territori, la seva oficialitat efectiva és més limitada. La Llengua de Signes Catalana també té suport legal a Catalunya.
- La Constitució espanyola de 1978 estableix el castellà com a llengua oficial de l'Estat, però permet a les comunitats autònomes o regions d'Espanya oficialitzar també altres llengües locals.

- Les comunitats autònomes assumeixen competències legislatives i executives en matèria educativa i assumeixen totes les competències que la Constitució no atribueix expressament a l'estat espanyol.
- Les comunitats autònomes són, efectivament, les encarregades de regular i administrar tots els nivells i graus, tipus i currículums educatius en els seus respectius territoris. Aquestes administracions educatives estan, segons la Constitució espanyola, en igualtat de condicions amb el Ministeri d'Educació espanyol.

Per a més informació sobre el model de llengua catalana a l'educació vegeu [El model lingüístic del sistema educatiu català Aprenentatge i ús de les llengües en un entorn educatiu plurilingüe i multicultural](#)

2.5. REFERÈNCIES I BIBLIOGRAFIA DE SUPORT

Acció Cultural del País Valencià: “Garantim la pluralitat lingüística”:

- <https://youtu.be/FYDSOVkiyjs>
- <https://acpv.cat/2021/02/18/garantim-la-pluralitat-linguistica/>

Bastardas, A.; Boix-Fuster, E.; Torrens, R. M. (2018). [El català llengua, mitjana d'Europa. Multilingüisme, globalització i sostenibilitat lingüística](#). Octaedro.

Conferència General de la UNESCO (1999) [Dia Internacional de la Llengua Materna](#).

Consell d'Europa: [CARTA EUROPEA DE LES LLENGÜES REGIONALS O MINORITÀRIES \(CELROM\)](#).

Consell d'Europa: [Notícies sobre la Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries](#)

Consell d'Europa: [Publicacions sobre la Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries](#)

Cotano, Àngela (2000): *Les llengües minoritzades d'Europa*. Contextos 3 i 4.

Gabinet de Normalització Lingüística. Dia Mundial de la Llengua Materna: “El valencià, llengua materna de València”: https://youtu.be/i0CX0nIV3_k

Gencat. [El català i Europa](#)

Gencat. [Memòria de Política Lingüística 2019](#)

Gencat. Pacte nacional per la llengua. [Cohesió social i acolliment \(bibliografia per al Pacte Nacional per la Llengua 2022\)](#). Bibliografia selectiva

GVA. [Direcció General de Política Lingüística i Gestió del Multilingüisme](#).

LingCat. [Necessitat de canvis en la concepció i en la gestió del multilingüisme](#)

Siguan, Miquel (1996): *La Europa de las lenguas*. El Cangur.

[Xarxa per a la Promoció de la Diversitat Lingüística \(NPLD\)](#)

Xarxa europea que treballa en l'àmbit de la política lingüística i la planificació de les llengües constitucionals, regionals i de petits estats a tot Europa. NPLD inclou governs tant nacionals com regionals, universitats i associacions com a membres.

- NPLD. [El català](#)
- [NPLD. Recursos sobre la diversitat lingüística a Europa](#): Documents, organitzacions

Vilà, F. X. (2016). [Sobre la vigència de la sociolingüística del conflicte i la noció de normalitat lingüística](#). Treballs de Sociolingüística Catalana, 26, p.199-217

3. EL MULTILINGÜISME MINORITZAT A EUROPA

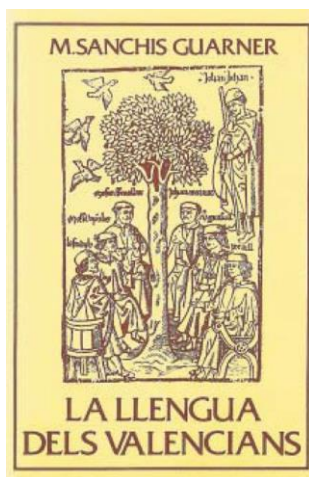
3.1 Nocions bàsiques en valencià

3.2 Nocions bàsiques en bretó

3.3 Nocions bàsiques en irlandès

“Una llengua no mor perquè no guanye nous parlants; només mor si la deixen de parlar aquells qui la parlen” (Manuel Sanchis Guarner)

Apunts sobre la situació sociolingüística del valencià



La situació del català al País Valencià, amb dues llengües territorials, està lligada al seu context històric i social. Ens hi trobem amb dues grans àrees lingüístiques: les anomenades per la Llei 4/1983, de 23 de novembre, d'ús i ensenyament del valencià de «predomini lingüístic valencià» i de «predomini lingüístic castellà», segons la llista de localitats coincident amb el que el professor Sanchis Guarner havia publicat el 1960 a la seua obra *La llengua dels valencians*.



Mapa dels dominis lingüístics català i castellà al País Valencià.

Durant els anys seixanta i setanta, s'incorporen a les àrees valencianoparlants amplíssimes comunitats d'immigrants que arribaren des de les comarques castellanoparlants de l'interior i del sud del propi País o des de les pròximes Múrcia, Andalusia, Castella-La Manxa o Aragó. Aquesta població immigrada s'assentà especialment en ciutats grans com València, Elx, Alacant o Sagunt i en ciutats mitjanes de les àrees metropolitanes de València i Alacant, i a penes va incorporar el valencià com a llengua vehicular.

És significatiu que les classes dirigents valencianes, històricament castellanitzades durant segles, mantenen el valencià en una posició de llengua desfavorida d'ús gairebé exclusiu entre les classes populars i en franca recessió. Però, a partir dels anys seixanta, comença un moviment intel·lectual de recuperació i dignificació del nostre patrimoni lingüístic que ha anat estenent-se a sectors més amplis de la població, treballant per la normalització del valencià a l'escola i a la societat.

A partir dels anys setanta, apareixen les estèrils polèmiques sobre l'origen de la llengua que es van establir en forma d'un conflicte identitari de caràcter anticatalanista, conegut com «la batalla de València», d'especial virulència al cap i casal. Totalment allunyada del terreny acadèmic i científic, on la unanimitat sobre la unitat de la llengua catalana sempre ha existit, «la batalla de València» va entrebancar el treball de normalització. El valencià es presentava

com una llengua de conflicte, per oposició a la unanimitat acadèmica i la pau social de la qual sempre ha gaudit el castellà.

L'aparició de la Federació Escola Valenciana, organització cívica capaç de conjuminar amplis sectors de la societat valenciana, amb una filosofia d'acció allunyada d'aquest tipus de polèmiques és un dels elements clau en la desactivació de la polèmica identitària. El valencià passarà de ser un element de conflicte a ser la llengua vehicular dels programes educatius de més prestigi a l'escola pública. Encara que es continua observant dinàmiques molt diferents dins dels territoris catalanoparlants: major presència del valencià al nord que al sud i menor presència a les àrees urbanes que a les rurals.

Informació extreta de l'estudi de Jiménez-Tirado, G. (2015): [La situació del català a l'ensenyament secundari i a la universitat al País Valencià. Balanç i perspectives](#). IEC/UAB.

La llengua pròpia al sistema educatiu valencià

Al País Valencià, a partir de l'aprovació de la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià (LUEV), el 1983, i seguint els preceptes legals indicats en un ampli marc legislatiu, l'administració educativa es proposa portar a terme una educació bilingüe que permeta l'assoliment, per part de l'alumnat, de les dues llengües oficials.

Dels preceptes constitucionals i l'Estatut es pot deduir que els valencians i les valencianes tenim els següents drets i deures idiomàtics: el dret de conèixer el castellà i el català, el dret d'utilitzar el castellà i el català, i el deure de conèixer el castellà. No es desprén, doncs, cap obligació de conèixer el català. Ara bé, tot i aquesta greu omisió, interpretable en part com una mesura de respecte a les comarques històricament castellanoparlants, hi ha altres disposicions de l'estatut que indirectament poden obligar al coneixement de la llengua. Per exemple, la Generalitat Valenciana ha de garantir l'ús normal i oficial de les dues llengües, la qual cosa implica l'obligació de conèixer l'idioma per part d'aquells que han de fer possible l'exercici del dret a usar normalment i oficialment el català, concretament aquells que exerceixen una funció o activitat de caràcter públic, com ara el personal docent, sanitari o de l'administració pública. En aquest sentit, convé assenyalar que l'Administració perifèrica de l'Estat també té l'obligació d'admetre a tràmit tots els documents i escrits que s'hi presenten en llengua catalana, sense poder exigir-ne la traducció, ja que això seria al·legable com a ús anormal i no oficial de la llengua, contràriament a allò que estableix l'Estatut d'Autonomia.

Trenta-cinc anys després de la LUEV, la Llei 4/2018 de Plurilingüisme planteja un canvi d'acord amb les recomanacions del Consell d'Europa, de la UNESCO i els dictàmens d'especialistes i d'institucions valencianes: “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” (CVC, 2014). També l'Acadèmia Valenciana de la Llengua 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.



Igualment, l'informe *Un nou model lingüístic educatiu per a l'educació plurilingüe i intercultural del sistema educatiu valencià* (2016), elaborat per les Unitats per a l'Educació Multilingüe (UEM) de les universitats públiques valencianes, afirma que:

“En l'àmbit de 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 i que en cap cas

hauria de baixar del 50%, si de debò es pretén corregir el bilingüisme social asimètric.” (UEM, 2016, p. 10).

Dolz i Idiazabal (2013) apunten que l'ensenyament en llengua minoritzada no pròpia pot convertir-se en un dels recursos bàsics per a la revitalització de les llengües vernacles sempre que s'hi asseguren certes condicions. A més, en l'informe de les UEM s'indica que hi ha d'haver un model educatiu únic per a tots i totes, que s'aplique gradualment i en igualtat de condicions i amb els suports necessaris per a afavorir una implantació adequada a totes les zones geogràfiques del territori valencià, amb la idiosincràsia que les caracteritza:

“siga un model únic per a totes dues zones, la valencianoparlant i la castellanoparlant, tot i que l’aplicació del model únic es faça a la zona castellanoparlant amb la necessària gradualitat, promoció i informació, i amb els recursos adients.” (UEM, 2016, p. 16)



El [Programa d'educació plurilingüe i intercultural](#) (PEPLI) pretén l'assoliment d'una competència plurilingüe amb un domini elevat i equivalent de les dues llengües, valencià i castellà, el domini funcional d'un o més idiomes estrangers i el contacte enriquidor amb les llengües. Així, en acabar els ensenyaments obligatoris, l'alumnat

haurà d'haver assolit, com a mínim, els nivells B1 de valencià i castellà i l'A1 de la primera llengua estrangera, i, després de cursar els cicles postobligatoris no universitaris s'hi haurà de comptar com a mínim amb els nivells B2 de valencià i castellà i l'equivalent a l'A2 de la primera llengua estrangera.

La llei fixa que el temps mínim destinat als continguts curriculars en cadascuna de les llengües oficials ha de ser del 25% de les hores efectivament lectives, i en llengua estrangera pot variar entre el 15% i el 25%. S'ha d'impartir en cadascuna de les llengües oficials l'assignatura corresponent al seu aprenentatge i, al mateix temps, com a mínim, es cursarà una altra àrea, matèria o assignatura no lingüística de caràcter troncal o anàleg. D'acord amb la llei, la Conselleria promourà que els centres educatius sostinguts amb fons públics vehiculen el 50% del temps curricular en valencià i un 25% en anglès.

D'altra banda, la llei diu que el professorat podrà vehicular àrees no lingüístiques, en castellà i en valencià, amb un nivell de coneixement C1 de castellà i C1 de valencià. També podrà vehicular àrees en anglès qui acredite un C1 en aquest idioma.

Martí i Garcia Vidal (2020) recapitulen en la següent taula els canvis en els **programes lingüístics del sistema educatiu valencià**, des de la LUEV fins a l'actualitat:

LUEV (1983)	Decret de plurilingüisme (2012)	Llei de plurilingüisme (2018)
PIP	PPEC	PEPLI
PIL	PPEV	
PEV		

Quadre 1. Programes lingüístics del sistema educatiu valencià

En aquestes últimes dècades s'ha avançat respecte a l'aprenentatge del valencià, tot i que les dades de coneixement i ús del valencià actuals conclouen que encara queda molt a fer per tal d'assolir una situació de normalitat lingüística. En l'àmbit valencià tenim diverses investigacions sociològiques dutes a terme des de 1984 fins a l'actualitat. La darrera és *l'Enquesta de coneixement i ús social del valencià 2015* (2016), realitzada pel Servei d'Estudis i Planificació (SEP) de la Direcció General de Política Lingüística i Gestió del Multilingüisme de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport (CEICE). Aquesta enquesta mostra que ha augmentat el coneixement del valencià tant escrit com parlat, però cada vegada més la ciutadania prioritza l'ús del castellà.

Pel que fa a la **situació del valencià en l'ensenyament**, [*El valencià en l'ensenyament. Informe 2016*](#) elaborat per STEPV assenyalava que el creixement del valencià ha sigut lentíssim (en els darrers vint anys, només d'un 28% -del 10,2% al 38,4%-) i molt desequilibrat en funció del territori, de la titularitat pública o privada dels centres, de l'etapa educativa.

La Conselleria d'Educació ha apostat per promoure la competència plurilingüe de l'alumnat des dels paràmetres aconsellats pel MCERL, amb la creació d'una **Direcció General de Política Lingüística i Gestió del Multilingüisme** i amb l'esborrany de decret per a la gestió de les llengües en l'ensenyament no universitari. Entre els objectius d'aquest decret s'inclou el següent:

“Formar els alumnes per a la convivència i per a integrar-se com a ciutadans de ple dret en una societat multilingüe i multicultural, tot ajudant-los a construir-se una identitat pròpia, i que en aquesta construcció tinga un paper important el coneixement i experiència profunds de la llengua i cultura pròpies.”

Informació extreta de Martí Climent, A. (2022). *Projecte docent. Desenvolupament d'habilitats comunicatives en contextos multilingües*. UV.

El model lingüístic valencià

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.

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**.

El Pla de normalització Lingüística

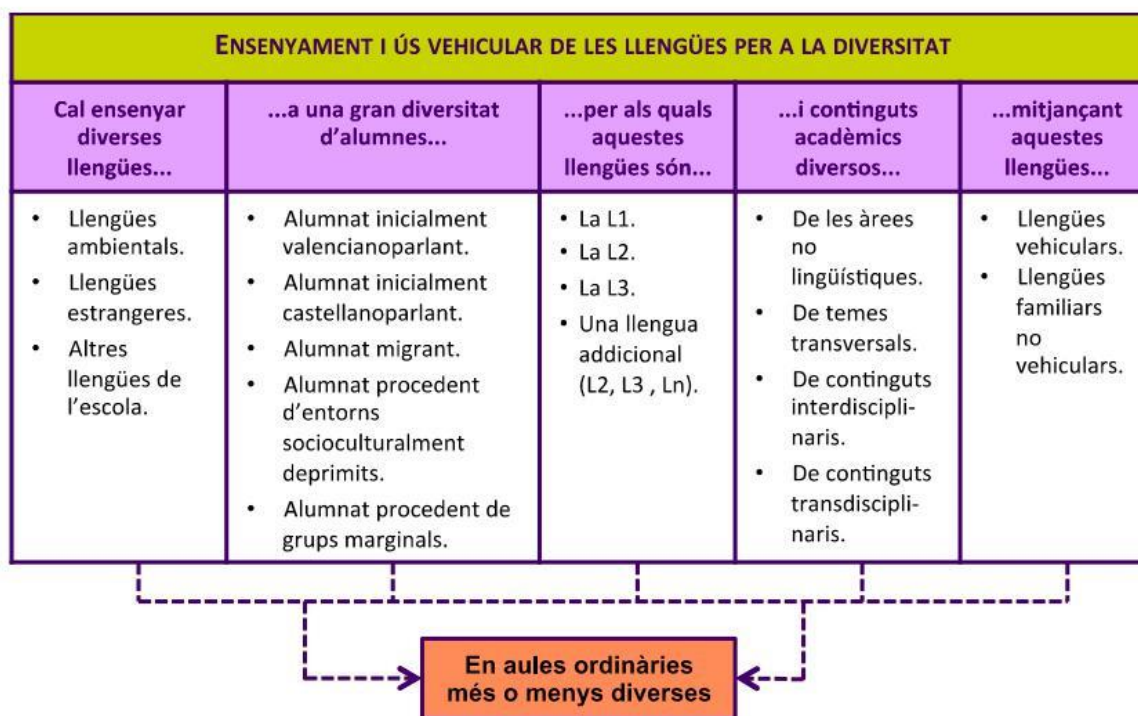
El Pla de normalització lingüística del centre (PNL) és un pla d'actuació que, a partir de l'anàlisi de les possibilitats del context i de l'ús real del valencià, i dels objectius expressats en el Disseny particular de programa, estableix uns objectius pel que fa a l'extensió de l'ús del valencià en 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.

Informació extreta de *CEFIRE de Plurilingüisme (2018)*. Unitat 2. [El plurilingüisme en el sistema educatiu. El marc legal](#).

Tal com afirmen Tasa, V. i Bodoque, A. (2016), en educació sembla que hi ha un consens, si més no en l'àmbit acadèmic, a l'hora d'afirmar que els models educatius bilingües (valencià i castellà) o plurilingües (valencià, castellà i anglés o una altra llengua) que tenen èxit a l'hora de permetre un bon coneixement de la llengua internacional més comuna (anglés), de la llengua socialment dominant (castellà) i garantir una bona capacitació lingüística en la llengua minoritzada (valencià), són aquells que situen **el valencià com a llengua vehicular principal i dominant de l'ensenyament**.

L'educació plurilingüe i intercultural representa l'únic model educatiu capaç d'afrontar els reptes que la nova situació planteja. Incorporar l'alumnat nouvingut a la nostra llengua i cultura a través de la integració educativa i social en el centre, i aconseguir que assolisca el rendiment requerit tant en llengües com en les disciplines acadèmiques, haurien de ser els objectius prioritaris del model educatiu.

La complexitat de l'educació lingüística al nostre sistema educatiu podríem dir que deriva de la necessitat d'aconseguir **l'equitat** mitjançant el tractament inclusiu de la **diversitat**. És a dir, els centres educatius han d'afrontar la diversitat de llengües, la diversitat de sabers curriculars, la diversitat d'alumnes i la diversitat de situacions educatives, mitjançant la diversitat disponible d'enfocaments didàctics i organitzatius necessaris per a dur a terme una educació inclusiva plurilingüe i intercultural.

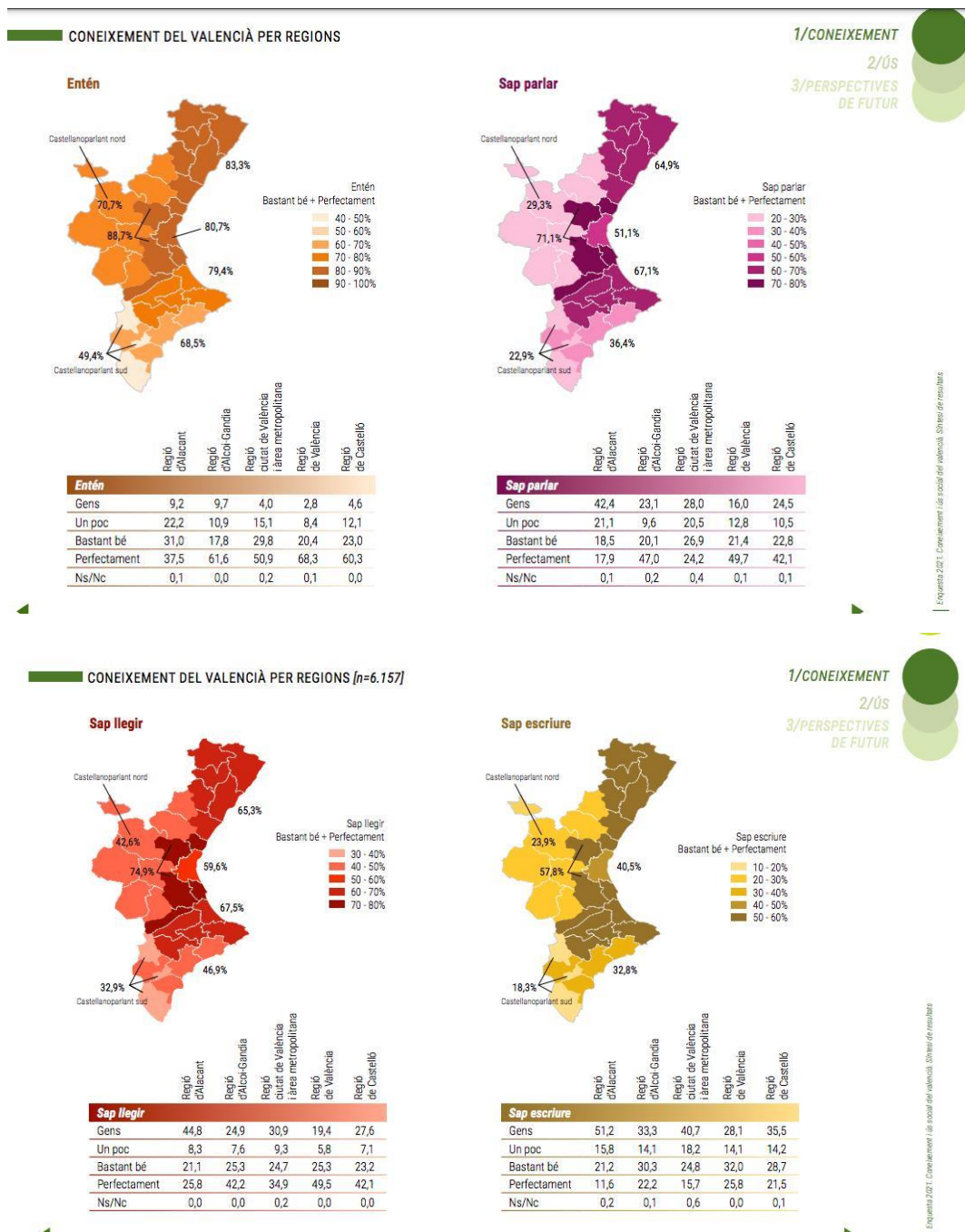


Quadre 2: Ensenyament i ús vehicular de les llengües per a la diversitat (UEM, 2015)

Coneixement i ús del valencià

Segons l'estudi de Flors (2015) sobre l'ús de la llengua entre els joves, cal confiar, d'una banda, en la reproducció de contextos predominantment catalanoparlants en què el català s'imposa com a tria no marcada, i que afavoreixen d'aquesta manera la incorporació a l'ús dels no catalanoparlants familiars. Paral·lelament, alguns autors proposen que en contextos predominantment castellanoparlants cal crear espais de relació interpersonal vehiculats en català (en activitats esportives o de lleure, entre altres) perquè els no catalanoparlants familiars disposen de contextos significatius d'ús del català més enllà de l'aula (Bastardas 2012; González et al. 2014; I. Vila, Siqués i Oller 2009).

En els següents mapes del País Valencià veiem els resultats de l'enquesta sobre el coneixement i ús social del valencià, realitzada per la Generalitat Valenciana:



Mapes extrets de GVA: [Enquesta coneixement i ús social del valencià \(2021\)](#)

Les iniciatives a favor del valencià s'han de concebre i dissenyar de manera plural, Nicolàs (2019) indica tres esferes d'incidència pública:

1) Les institucions públiques: organismes de la Generalitat Valenciana, diputacions, ajuntaments i, eventualment, govern central. Ací caldria seguir l'empremta de la campanya

Sempre teua, la teua llengua, implementada per la Direcció General de Política Lingüística i Gestió del Multilingüisme de la Generalitat Valenciana, o les accions que engega periòdicament la Diputació de València.

2) Les formacions polítiques i les entitats acadèmiques (universitats públiques i privades) i associatives de rang superior, amb una afiliació alta (clubs de futbol, corporacions i col·legis professionals, ateneus).

3) Les entitats menors de la societat civil (societats esportives-recreatives, agrupacions musicals, festives, associacions de veïns).

Els valencianoparlants, si més no aquells que tenen una certa consciència de lleialtat lingüística haurien de fer-la efectiva en totes les circumstàncies que puguin. Això comporta l'ús habitual de la llengua pròpia en totes les instàncies de relació.



Un exemple en seria el documental de Vilaweb en coproducció amb Televisió de Catalunya, Edicions Bromera, Edicions 96, l'Institut Català de les Indústries Culturals amb el suport de totes les entitats que conformem Escola Valenciana (2011). [*Una llengua que camina*](#), que mostra l'estat de salut del valencià a partir de la quotidianitat de cinc persones de diferents àmbits socials,

professionals i geogràfics que van participar en la diada del 2010 en les celebracions dels 25 anys de **Trobades d'Escoles en València**.

També el documental [*Ser a la frontera sud*](#), que va nèixer sota l'impuls d'El Tempir, es va elaborar a fi de presentar un mosaic d'entrevistes a persones de diversos pobles del migjorn valencià amb l'objectiu de radiografiar les diferents maneres de veure i sentir el fet



de “ser valencià”. Aquest documentari es va presentar dins les “I Jornades sobre Llengua i Identitat al Sud: Es pot ser valencià sense parlar valencià?”, que El Tempir va organitzar l'abril de 2016 a Elx.

Organismes que donen suport al valencià

“Tota pedra fa paret.” (Dita popular)

La societat civil que es mobilitza a favor de la igualtat de drets lingüístics al País Valencià és àmplia. Podem parlar de sindicats – tant d'estudiants com de treballadors i treballadores–; de partits polítics; d'associacions de pares i mares; d'entitats d'oci com ara centres excursionistes; de col·lectius professionals com els vinculats al sector del llibre, la música o la comunicació, i en general d'associacions ciutadanes de tota mena, segons afirma Pardines (2019).



Mapa amb la distribució geogràfica d'entitats que tenen entre els àmbits principals d'actuació el foment del valencià (Pardines, 2019)

L'associacionisme se sol considerar el nucli de la societat civil i aquest cas no n'és una excepció; li correspon, per tant, treballar conjuntament per difondre els valors i principis de

la diversitat lingüística, fer valdre els drets lingüístics de les persones valencianoparlants i contribuir a la necessària cohesió social que el respecte a aquesta realitat comporta.



Aquestes associacions realitzen una sèrie d'activitats encaminades a la reflexió i la generació de materials sobre el concepte de drets lingüístics i la seua aplicació. En aquest sentit, **Acció Cultural del País Valencià** ha estat darrere de l'edició i difusió de dues publicacions redactades per Alfons i Francesc Esteve: la **Guia pràctica de drets lingüístics al País Valencià**, un manual que recull els drets lingüístics bàsics de les persones valencianoparlants i orienta

sobre la manera en què es poden fer valdre davant dels diferents organismes oficials, i el llibre **Igualtat lingüística: Capgirar el desús i la subordinació** (Onada Edicions), un projecte de llei d'igualtat lingüística per al País Valencià que vol superar el marc de la LUEV. D'altra banda, aquesta entitat,



juntament amb



Federació Escola Valenciana i Plataforma per la Llengua, han signat –com a organitzacions que pertanyen a ELEN– el **Protocol per a la Garantia dels Drets Lingüístics** de 2017. Es tracta d'una nova ferramenta promoguda des de la societat civil per a reclamar drets lingüístics per als parlants de totes les llengües en igualtat.

Des de la **Fundació Nexa** s'han publicat diversos treballs de divulgació que, a partir de dades sociolingüístiques i de l'anàlisi de les polítiques lingüístiques dels diversos governs valencians, reivindiquen el dret de les persones valencianoparlants a usar la llengua pròpia i l'obligació dels poders públics de garantir aquest



dret per tal d'afavorir la cohesió social. En concret, es tracta de les publicacions **La política lingüística del País Valencià. Del conflicte a la gestió responsable**, de Susanna Pardines i Nathalie Torres, **El tio Canya ha mort. Notes sobre la mecànica sociolingüística del valencià**,

de Francesc J. Hernández, i *Poder i llengua. Les llengües de l'ensenyament al País Valencià*, d'Anselm Bodoque i Vicenta Tasa.

La mateixa entitat va organitzar en 2016 un Workshop amb l'objectiu de difondre el valor del multilingüisme i la diversitat lingüística en les societats modernes de la Unió Europea, fruit del qual és el llibre *Multilingüisme i diversitat lingüística: política lingüística a la Unió Europea* (Publicacions de la Universitat de València).



Els cursos de valencià formen part del catàleg d'activitats que desenvolupen moltes de les associacions com una ferramenta necessària per a estendre el coneixement de la llengua i fomentar-ne l'estima. El programa **Voluntariat pel Valencià** de **Federació Escola Valenciana** crea parelles lingüístiques formades per una persona valencianoparlant i una altra que vol acostar-se al valencià. En aquesta iniciativa participen, a més de la majoria de les entitats que formen part de la federació i de nombrosos ajuntaments, altres

associacions de la mostra, com ara El Teix i Socarrats.

Les entitats que formen part de Federació Escola Valenciana (FEV), com ara **La Cívica**, la **CAPPEPV**, la **Coordinadora de la Vall d'Albaida o el Guaix**, proporcionen, a més a més, assessorament en l'àmbit escolar, siga a famílies que desitgen escolaritzar els fills o les filles en valencià, siga en la posada en marxa de projectes lingüístics òptims en els centres educatius.



Informació extreta de PARDINES LÓPEZ, Susanna (2019). *L'associacionisme per la igualtat de drets lingüístics*. València: Universitat de València. Càtedra de Drets Lingüístics (Quaderns d'Estudi)



L'**Acadèmia Valenciana de la Llengua** és una institució de caràcter públic creada l'any 1998 per la Generalitat Valenciana i les Corts Valencianes, adscrita a Presidència i que, des de la seva constitució el 2001, té capacitat normativa sobre el valencià. Publica textos normatius, d'onomàstica i toponímia, diccionaris vocabularis i lèxics, manuals, documents de recerca, històrics i clàssics valencians. Dels volums publicats, cal esmentar el *Diccionari ortogràfic i de pronunciació del valencià* (2006), un primer volum del *Llibre blanc de l'ús del valencià* (2004), la

Gramàtica normativa (2006) i el *Corpus toponímic valencià* (2009). El gener del 2014 aprovà per àmplia majoria el *Diccionari normatiu valencià*, que contenia més de 93.000 entrades i que reconeixia explícitament que "valencià" i "català" eren denominacions compatibles, consultable des del febrer d'aquest any per internet i publicat en paper el setembre del 2016.

El juliol del 2012 signà, per primer cop, amb l'**Institut Ramon Llull** (entitat oficial de la resta dels Països Catalans amb atribucions equivalents, llevat de la normativa) un conveni per al finançament de lectorats de català en tres universitats europees. El maig del 2016 signà amb el **TERMCAT** un conveni de col·laboració per al desenvolupament de la terminologia en els diversos àmbits del coneixement. L'acord preveia l'intercanvi d'informació sobre els projectes terminològics i l'establiment de mecanismes per a afavorir l'adopció de formes comunes en els neologismes.



El **Consell Social de les Llengües** és un òrgan de participació social que naix per a donar veu a la pluralitat de la societat valenciana; una pluralitat que ha d'enriquir el debat i aportar idees noves on quede reflectida aquesta diversitat i,

sobretot, aprofundir en l'hàbit de la participació responsable en la vida democràtica. Correspon al Consell Social de les Llengües:

- Participar en el procés de normalització lingüística i impulsar-lo en els diferents àmbits sectorials representats en el CSL.
- Avaluar els objectius i resultats de la política lingüística impulsada pel Govern valencià.

- Estudiar i analitzar les qüestions relacionades amb la planificació i la normalització lingüístiques que li trasllade el Govern valencià, i informar sobre aquestes qüestions.
- Articular la coordinació de les actuacions que duen a terme les diferents administracions, institucions i entitats cíviques i culturals, en matèria de política lingüística.
- Proposar al Govern Valencià les mesures escaients que permeten optimitzar l'aplicació de les polítiques de foment i normalització del valencià.

Guia sobre l'ús del valencià elaborada pel Consell d'Europa



La Carta europea de les llengües regionals o minoritàries és un tractat del Consell d'Europa que protegeix i promou entre d'altres el valencià a Espanya. Aquesta guia lingüística mostra les disposicions de la Carta que Espanya ha d'aplicar al valencià i obliga les autoritats a garantir que puguem demanar i accedir a la informació i als serveis en valencià.



L'Observatori del valencià és una eina d'anàlisi de la situació sociolingüística del valencià i del marc legal que el regula. Pretén detectar les necessitats actuals i les tendències de futur i elaborar propostes específiques que ajuden a superar-les. Ens

proporciona dades sobre la situació del valencià, la normativa legal i l'accés a [fontes d'informació](#) com: enllaços a webs de la Generalitat Valenciana que s'ocupen de temes lingüístics com AVL, criteris i drets lingüístics; departaments, serveis, oficines i recomanacions lingüístiques de les universitats de valencianes; fonts estadístiques i estudis sobre l'ús de la llengua en diversos àmbits; tesis doctorals i treballs acadèmics sobre la situació del valencià; revistes i llibres sobre competència i ús lingüístic; entitats que contribueixen al progrés de la societat i la cultura valenciana.



La [Direcció General de Política Lingüística i Gestió del Multilingüisme](#)

assumeix les funcions de la política lingüística de la Generalitat i del multilingüisme en els àmbits no

universitaris, i la gestió de les escoles oficials d'idiomes. Coordina la Comissió Interdepartamental per a l'Ús del Valencià, impulsa el desplegament de la legislació lingüística que es deriva de l'Estatut d'Autonomia i la gestió del multilingüisme.



La [Junta Qualificadora de Coneixements de Valencià](#), com a entitat que acredita

els diferents graus de coneixements de valencià des de fa més de trenta anys, recull el compromís d'impulsar l'ús i la

millora del valencià en tots els àmbits socials i adapta les certificacions que emet al Marc Europeu Comú de Referència per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació de llengües, amb el propòsit de consolidar-se com a entitat de referència en la certificació de llengües.

Aquesta adaptació permet i garanteix un reconeixement europeu als ciutadans i ciutadanes que els acrediten, amb l'objectiu decidit que cada vegada més les llengües siguen ponts de relació entre les persones i eines que permeten la comunicació com a instrument de millora social.



Per a garantir els drets lingüístics de la ciutadania existeix l'[Oficina de Drets Lingüístics \(ODL\)](#) dins de la Direcció General de Política Lingüística de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, que proporciona suport i consell al ciutadà atenent les consultes motivades per possibles vulneracions dels drets lingüístics quan es pateix alguna situació de discriminació pel fet d'usar i parlar valencià.

El 4 de desembre se celebra el **Dia dels Drets Lingüístics al País Valencià** per a recordar que els nostres drets lingüístics com a valencianoparlants siguen respectats. En aquest sentit, cal tenir en compte que:

- Si renunciem a parlar en valencià a aquells que no el tenen com a llengua pròpia, la considerem de poc valor en el context de la resta de llengües del món i no facilitem que es puga aprendre.
- Hem de ser conscients que no podem demanar a altres persones el respecte lingüístic que nosaltres no ens atorguem, ja que qualsevol persona pot perfectament aprendre la llengua.
- Recordem que els drets lingüístics es defensen i s'exerceixen quan parlem en valencià, és a dir, tenim ferma per a incrementar els usos lingüístics de la llengua i guanyar àmbits.
- Les institucions públiques són responsables perquè s'instal·le el respecte pel valencià entre la població.
- La nostra responsabilitat és exercir els nostres drets lingüístics de manera que alhora siguen respectats. També tenim la responsabilitat d'exigir a les institucions públiques que treballen perquè ens respecten com a valencianoparlants.



Imatge extreta de <https://eltempir.cat/dia-dels-drets-linguistics-al-pais-valencia-reflexions/>

També tenim **l'informe de denúncies dels drets lingüístics** que pretén visibilitzar la discriminació que pateix la ciutadania quan parla valencià al País Valencià, malgrat estar a l'empara de la llei vigent. El podeu consultar en línia: [Dia dels drets lingüístics al País Valencià](#)



En la web d'**Acció Cultural**: [Tenim drets](#) hi ha recursos, materials, informació i assessorament per a fer una reclamació i consultar la guia de drets lingüístics. A més, hi trobem unes senzilles tècniques per a deixar de ser “valencianocallant” i convertir-se en un valencianoparlant actiu.

Impulsat per Acció Cultural del País Valencià (ACPV) i la Institució Cívica i de Pensament Joan Fuster (IJF), l'any 2006 va obrir al cor de València l'[Octubre Centre de Cultura Contemporània \(OCCC\)](#), una aposta ferma pel revifament de la cultura i la societat de tot el nostre país des d'una perspectiva nacional i de progrés. També la llibreria **Tres i Quatre** (actualment **Fan Set**), la redacció del setmanari **El Temps** i els **cursos de llengua Carles Salvador** es van traslladar a l'edifici.



L'Associació Cívica per la Llengua "[El Temps](#)" treballa, d'una banda, per garantir els drets lingüístics dels valencians, de manera que es faça efectiu un tractament en condicions d'equitat entre el valencià i el castellà, com plantegen amb la campanya [Drets lingüístics](#); de l'altra, organitza activitats per fer present el valencià en àmbits com l'administració pública, amb un seguiment exhaustiu dels usos lingüístics de les diferents administracions, com ho demostren les diferents [queixes presentades](#), en l'ensenyament, també a través de la programació d'una extensa oferta cultural: [exposicions](#), campionats de [Scrabble](#), la [Valencianada](#), [M'agrada el valencià](#), etc.; en el foment de la lectura, amb campanyes com [Les nostres escriptores](#); i la igualtat, [Dones valencianes en majúscules](#); en els mitjans de comunicació públics autonòmics i locals...; i el promou en camps com el [cinema](#), l'acolliment de nouvinguts, l'empresa, el temps d'oci, els esports, etc.

L'objectiu és que el valencià dispose d'espais segurs que en faciliten l'ús, que no deixi de ser llengua de cohesió social, i que siga considerada patrimoni propi també per la població valenciana castellanoparlant. Amb aquesta finalitat, s'organitzen campanyes de conscienciació i d'assertivitat lingüística, com els decàlegs [Prejudicis lingüístics](#), [Per a ser lingüísticament sostenible](#) o [Plurilingüisme](#); i fòrums de reflexió, com en les diverses edicions del [Curs sobre Llengua i Identitat al Sud](#), unes jornades centrades en el binomi llengua-

identitat, analitzat des de punts de vista com les manifestacions culturals, les societats multilingües o la revernacularització.

L'[Associació Cívica Valenciana \(ACV\) Tirant lo Blanc](#) és un col·lectiu de ciutadans de tot el País Valencià que du a terme una gran varietat d'activitats de formació, de comunicació, dinamització i normalització lingüística. Destaquen activitats com #TirantDeLlibres, #TopsValencians, #TirantEnXarxa.



1entretants, Xarxa Cooperativa d'Experiències

TIC per a l'Ensenyament en Valencià, és una associació de docents, sense ànim de lucre, que es caracteritza per promoure la reflexió al voltant de l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació i potenciar l'ús d'aquestes tecnologies per a l'ensenyament del valencià. Tot atenent aquests objectius, l'associació ha realitzat nombroses jornades formatives per a professorat, presentació d'experiències i tallers d'ús de les TIC. Al mateix temps, ha organitzat diverses activitats per a alumnes, la més significativa de les quals és la "[Valencianada](#)".

Altres referències

Acadèmia Valenciana de la Llengua (2005). *Llibre blanc de l'ús del valencià*. En línia: <https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/dadesestudis/altres/arxiu/blanc.pdf>

Baldaquí Escandell, J. M. 2009. «La Inseguretat lingüística i l'aprenentatge de les llengües minoritzades : reflexions des del País Valencià». Revista Catalana de Pedagogia, Vol. 6, p. 177-197, <https://raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/212439>.

Bodoque, A. (2020). Les polítiques lingüístiques públiques com a materialització de drets. El cas valencià. València: Universitat de València. Càtedra de Drets Lingüístics. (Quaderns d'Estudi). En línia: <https://www.uv.es/cadrelin/tercerllibre.pdf>

Casesnoves Ferrer, Raquel (2013). «[El valencià en 25 anys \(II\): percepcions i valoracions](#)», Revista de Llengua i Dret, núm. 59, p. 111-130, DOI: 10.2436/20.8030.02.7.

Decret 128/2016, de 7 d'octubre, del Consell, pel qual es regula la Junta Qualificadora de Coneixements de Valencià.

Decret 61/2017, de 12 de maig, del Consell, pel qual es regulen els usos institucionals i administratius de les llengües oficials en l'Administració de la Generalitat.

Decret 187/2017, de 24 de novembre, del Consell, pel qual es regula el funcionament de l'Oficina de Drets Lingüístics.

Decret 73/2018, de 8 de juny, del Consell, de creació del Consell Social de les Llengües.

Decret 13/2019, de 8 de febrer, del Consell, de creació de la Xarxa Pública de Serveis Lingüístics Valencians.

Esteve i Gómez, A.; Esteve i Gómez, F. (2019) *La llei d'ús normalitza l'ús? : L'ensenyament i la cultura com a indicadors*. València: Universitat de València. Càtedra de Drets Lingüístics. (Quaderns d'Estudi). En línia: <https://www.uv.es/cadrelin/primerllibre.pdf>

Flors, A. (2015), Joves i llengua a Catalunya. Un estat de la qüestió. *Linguapax Review*. En línia: <http://www.linguapax.org/wp-content/uploads/2016/01/LinguapaxReview2015.pdf>

Generalitat Valenciana (2021) *Dret lingüístic. Àmbit català internacional (1919-21)*. Centre de documentació de política lingüística. En línia:

https://llengua.gencat.cat/web/.content/docs_del_centre_de_documentacio/bibliografies_selectives/arxius/Select_Dretling21.pdf

Generalitat Valenciana (2015). *Enquesta d'ús i coneixement del valencià 2015*. En línia: <https://ceice.gva.es/va/web/fondo-estadistico-documental/fondo-datos-numericos>

Hernàndez i Dobon, F. J. (2016). *El Tio Canya ha mort*. València: Fundació Nexè, Disponible en: <https://www.fundacionexe.org/documents/demos009.pdf>

Hernàndez i Dobon, F. J. (2019). *Realitat sociolingüística valenciana*. Universitat de València. Càtedra de Drets Lingüístics. (Quaderns d'Estudi). En línia:

<https://www.uv.es/cadrelin/segonllibre.pdf>

Llei 4/1983, de 23 de novembre, d'Ús i Ensenyament del Valencià. *DOGV* núm. 133, de 1 de desembre de 1983.

Llei 4/2018, de 21 de febrer, de la Generalitat, per la qual es regula i promou el plurilingüisme en el sistema educatiu valencià. *DOGV* núm. 8240, de 22 de febrer de 2018.

Mas i Miralles, Antoni (2018). "El valencià segons l'enquesta del SIES de 2015", *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 28, p. 127-145. En línia:

<https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000261/00000076.pdf>

Nicolás Amorós, M. (2019). *Del conflicte lingüístic valencià als consensos del multilingüisme "autocentrat"*. València: Universitat de València. Càtedra de Drets Lingüístics. (Quaderns d'Estudi). En línia: <https://www.uv.es/cadrelin/quartllibre.pdf>

Pascual, V. (2006): *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. Generalitat valenciana- CEICE. En línia:

http://aplicaciones.edu.gva.es/ocd/sedev/val/vp_tl.htm

Pascual, V.: [Un model d'educació plurilingüe i intercultural per al sistema educatiu valencià](#)

Plataforma per la Llengua (2015) l'[Informe sobre la situació de la llengua cat.](#) Xarxa CRUSCAT (coneixements, representacions i usos del català) de l'Institut d'Estudis Catalans.

Plataforma per la Llengua. [Informe CAT 2022. 50 dades sobre la llengua catalana](#).

Tasa, V. i Bodoque, A. (2016). *Poder i llengua. Les llengües de l'ensenyament al País Valencià*. Fundació Nexa - Riurau Editors. En línia:

<https://www.fundacionexa.org/documents/demos010.pdf>

Unitat d'Educació Multilingüe (2015). [Un nou model lingüístic educatiu per a l'educació plurilingüe i intercultural del sistema educatiu valencià](#) Direcció General de Política

Educativa de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport de la Generalitat

Valenciana. En línia:<https://ceice.gva.es/documents/162640785/162670693/UEM+-+SEP+-+Mar%C3%A7%202020.pdf/b427d2e8-65b3-4d9e-9bc5-aae19f391304>

3.2. BASIC NOTIONS IN BRETON

Breton is a Celtic language of the Brittonic branch. It is the only Celtic language still spoken on the European mainland, though its origin is insular, like the other Celtic languages in Ireland and the British islands. It is very closely related to Cornish language. It is classified as an “endangered” language by the UNESCO.

Due to the French constitution, Breton language can’t be official. The article 75-1 of the constitution nevertheless specifies that the regional languages, and therefore the Breton language, are part of the French heritage.

Actually, 225 000 people speak Breton. About 20 000 pupils are learning Breton at school and 3 500 adults.

There are three educational systems for Breton language :

- The optional classes since 1959,
- The immersive classes since 1978. They are all in the private association network DIWAN,
- The bilingual classes, in the public (and therefore secular) schools and in the private (and mostly religious) schools, since 1981.

The adults can learn Breton :

- in intensive professional training of 3 or 6 months
- evening classes organized by associations and their volunteers or employees – by following courses organized over a weekend or a week
- with online courses

A few words and sentences in Breton

Greetings

Hello : Demat !

How are you ? : Mat an traoù ganit? (singular) Mat an traoù ganeoc’h ? (plural) Mont a ra mat ganit ? (singular) Mont a ra mat ganeoc’h ? (plural)

I’m good. : Ya, mat-tre.

Nice weather today ! : Brav eo an amzer hiriv !

My name is : eo ma anv. / Me zo-me

Having a drink

Do you want a cup of coffee ? : Un tasad kafe 'po ? / Un tasad kafe a yay ganeoc'h ? A cup of tea, a glass of water, of fruit juice, of beer, of wine : Un tasad te, ur banne dour, chuf-frouezh, bier, gwin.

Yes, please. : Ya, mar plij.

Here you are! : Setu !

Thank you : Trugarez

Cheers : Yec'hed mat !

Good bye : Kenavo

Numbers / Sifroù

0 : mann

1 : unan

2 : daou

3 : tri

4 : pevar

5 : pemp

6 : c'hwec'h

7 : seizh

8 : eizh

9 : nav

10 : dek

I love you : Da garout a ran.

Where ? : Pelec'h ?

Where is the pub? The restaurant ? The hotel ? : Pelec'h emañ an davarn ? Ar preti ? Al leti ?
It's near the post-office : E-tal an ti-post emañ.

It's beside the bus station : E-kichen ar bus-arsav emañ.

It's opposite the shop : A-dal ar stal emañ.

Where is it ? Pelec'h emañ ? / E-men emañ ?

On : war

Under : dindan

Above,/ over : a-us

Near : e-tal, e-kichen

In : e

Into : e-barzh

In front of : dirak

Behind : A-dreñv

Address / Chomlec'h

Where are you living ? : Pelec'h emañ o chom ?

I'm living in Brittany. : E Breizh emañ o chom.

My address is 6, station street : 6, straed an ti-gar eo ma chomlec'h.

Colours / Livoù

Black : Du

Blue : Glas

Brown : Gell

Green : Gwer

Orange : Orañjez

Pink : Roz

Purple : Mouk

Red : Ruz

White : Gwenn

Yellow : Melen

Assessment

1. You're going to visit your friend, whose address is « pemp, straed an ti-kêr ». Which one is the right house?



2. Your friend Lila opens the door. Can you fill the dialogue, helped by what you listen ? O

Demat, Lila !

Mat an traoù _____ ?

Ya, mont a ra mat ganin. Ha ganit ?

Mat-tre ! Brav eo _____ hiriv.

3. You want to reserve a pizza for dinner. The number is : Olisten

☐ 0631054627 ☐ 0756213498 ☐ 0684102984

4. You are going to the party tonight. There is a dress code : « **Ruz ha melen** » for women and « **Glas ha gwer** » for men.

Which clothes will you choose then ?



5. Which sentence goes with the pictures ?



1. A-dreñv an daol emañ ar c'hi.

4. Dirak an daol emañ ar c'hi.

2. A-us an daol emañ ar c'hi.

5. E-tal an daol emañ ar c'hi.

3. Dindan an daol emañ ar c'hi.

6. War an daol emañ ar c'hi.

6. Choose the right answer. What does « Kenavo » mean ?

☐ Thank you

☐ Goodbye

☐ Please.

7. Associate the parts of sentences :

Setu ! bier a yav ganeoc'h ? Un tasad te mar plij. Ur banne mat deoc'h ! Ya, Ur banne bier !
Yec'hed 'po ?

Answers :

1. You're going to visit your friend, whose address is « pemp, straed an ti-kêr ». Which one is the right house?



1. Your friend Lila opens the door. Can you fill the dialogue, helped by what you listen ?

Demat, Lila !

Mat an traoù GANIT ?

Ya, MAT-TRE.

Brav eo AN AMZER hiriv.

2. You want to reserve a pizza for dinner. The number is : Olisten

☒ 0631054627 ☐ 0756213498 ☐ 0684102984

3. You are going to the party tonight. There is a dress code : « **Ruz ha melen** » for women and
« **Glas ha gwer** » for men. Which clothes will you choose then ?



4. Which sentence goes with the pictures ?

 3. Dindan an daol emañ ar c'hi.	 6. War an daol emañ ar c'hi.	 4. Dirak an daol emañ ar c'hi.
 2. A-us an daol emañ ar c'hi.	 5. E-tal an daol emañ ar c'hi.	 1. A-dreñv an daol emañ ar c'hi.

5. Choose the right answer. What does « Kenavo » mean ?

☐ Thank you

☒ Goodbye

☐ Please.

6. Associate the parts of sentences :

Setu ! Ur banne bier ! Un tasad te 'po ?

Ur banne bier a yay ganeoc'h ? Ya, mar pli.

Yec'hed mat deoc'h !

3.3. BASIC NOTIONS OF IRISH

Background

Irish (Gaeilge) is a Celtic language, spoken mainly on the island of Ireland. Its closest relation is Scottish Gaelic, with the two languages sharing a range of vocabulary and grammatical similarities. Irish is one of the oldest written vernacular languages in western Europe, with some existing texts dated to the 7th century AD. At the start of the 19th century, Irish was the majority language of the island but a large-scale language shift to English, provoked by the earlier military and political conquest of Ireland, continued over the following hundred years.

Modern context

The end of the 19th century saw a cultural revival movement which sought to reverse the trend of language decline. The partition of Ireland in 1921 created two political jurisdictions with two very different language policies. Irish would become the first official language of the new independent Irish state (today known as Ireland, sometimes referred to as the Republic of Ireland), which makes up the larger portion of the island. In the territory known as Northern Ireland, which remains part of the United Kingdom, the language and its speakers received no State recognition or support until relatively recently.

Today, Irish is a minority language in Ireland. Perhaps because the language is a core part of the primary and post-primary education system, some 1.7 million people claim some ability to use the language according to the most recent census data (2016). It is spoken daily, outside of the education system, by approximately 73,000 people. Regions where Irish has remained a community language, and which contain the largest concentration of native speakers of the language, are collectively known as An Ghaeltacht.

In Northern Ireland, State policy has historically ensured that the number of Irish speakers has remained comparatively low but the past 30 years have shown a steady increase in the number of people indicating an ability in Irish, rising to over 12% of the population in the most recent census (2021). Much of this progress has come about as a result of community action in favour of Irish-medium education, language rights and resources.

While Irish faces many of the challenges common to minority languages existing in the face of a dominant, global language, many worthwhile advances have been made. On 1 January 2022, Irish gained full status as an official language of the European Union. Public attitudes towards the language are increasingly positive and there is significant demand for Irish-medium education on both sides of the island's political border. Irish has vibrant creative and literary sectors and its economic value as a unique aspect of Ireland's modern culture is achieving more and more recognition.

Basic phrases

Hello. Dia duit.

Hello (*in reply*) . Dia is Muire duit.

How are you? Cad é mar atá tú?

I'm good. Tá mé go maith.

I'm okay. Tá mé ceart go leor.

It's a nice day today. Lá deas atá ann inniu.

It's a bad day today. Drochlá atá ann inniu.

I'm Pól. Is mise Pól.

What's your name? Cad is ainm duit?

My name is Deirdre. Deirdre is ainm dom.

number uimhir

1 a haon

2 a dó

3 a trí

4 a ceathair

5 a cúig

6 a sé

7 a seacht

8 a hocht

9 a naoi

10 a deich

colour dath

white bán

black dubh

yellow buí

orange oráiste

red dearg

pink bándearg

green glas

blue gorm

brown donn

purple corcra

Where do you live? Cá bhfuil tú i do chónaí?

I live in Roscommon. Tá mé i mo chónaí i Ros Comáin.

Where is the restaurant? Cá bhfuil an bhialann?

Where is the pub? Cá bhfuil an teach tábhairne?

Where is the hotel? Cá bhfuil an t-óstán?

It's beside the shop. Tá sé in aice leis an siopa.

It's near the bus stop. Tá sé gar do stad an bhus.

It's opposite the post office. Tá sé os comhair oifig an phoist.

on ar

under faoi

over/above os cionn

Coffee, please. Caifé, le do thoil.

Thank you. Go raibh maith agat.

You're welcome. Go ndéana a mhaith duit.

I drink tea. Ólaim tae.

I don't drink tea. Ní ólaim tae.

Do you drink tea? An ólann tú tae?

Goodbye. Slán.

Self-assessment

1. Fill the blanks in the following short conversation and compare your answers to the recording:

A: Dia duit.

B: Dia is _____ duit.

A: Cad é mar atá tú?

B: Tá _____ go maith. Lá _____ atá ann inniu. Is mise Ciara. Cad is ainm duit?

A: Marc _____.

2. Read the following telephone numbers aloud and compare your answers to the recording:

1. 086 1893665
2. 074 9016782
3. 033 4517097
4. 0044 38 9016 4281

3. Take a look at the pictures below. Say the outfit's main colours in each case.



4. Place the following sentences in the correct order and compare your answer to the recording:

- Go raibh maith agat.
- An ólann tú tae?
- Go ndéana a mhaith duit.
- Ní ólaim tae. Caife, le do thoil.

4. PROPOSTES PER A LA INCORPORACIÓ DE LLENGÜES MINORITZADES PER A L'APRENTATGE I LA INCLUSIÓ

4.1. La llengua minoritzada com a mecanisme d'inclusió.

4.2. Elements modalitzadors que denoten emoció a les llengües minoritzades. Estratègies, recursos i experiències de personalització educativa.

4.3. Activitats i recursos digitals en llengües minoritzades a l'aula.

4.4. Aplicacions útils per facilitar la interacció i el treball cooperatiu.

4.5 Referències i bibliografia de suport.

«Tota persona té dret a rebre l'ensenyament en la llengua pròpia del territori on resideix»
(Declaració Universal de Drets lingüístics, Article 29/1)



Conta una antiga llegenda que, temps era temps, hi havia un rei que va sentir dir que al seu país vivia un savi autèntic. Tan savi, deien els rumors, que parlava tots els llenguatges del món. Sabia escoltar el cant dels ocells i els entenien com si fos un d'ells. Sabia llegir la forma dels núvols i comprendre

immediatament el seu sentit. Qualsevol llengua que sentís, responia sense vacil·lar. Fins i tot llegia el pensament dels homes i les dones vinguessin d'on vinguessin.

El rei, impressionat per tants mèrits com se li atribuïen, va fer cridar aquell home savi al seu palau. I el savi hi va fer cap.

En tenir-lo al davant, el rei s'afanyà a preguntar-li:

—És cert, bon home, que sabeu totes les llengües del món?

—Sí, Majestat —va ser la resposta.

—És cert que escolteu els ocells i n'enteneu el cant?

–Sí, Majestat.

–Que sabeu llegir la forma dels núvols?

–Sí, Majestat.

–I, tal com m’han dit, és cert que fins i tot llegiu el pensament de les persones?

–Sí, Majestat.

El rei encara tenia una última pregunta...

El rei va mirar-lo desafiadorament, com si el volgués posar a prova, i li llançà l’última pregunta:

–A les meves mans, que tinc ara amagades a l’esquena, hi tinc un ocell, home savi. Respon-me: és viu o és mort?

Aquell savi, de forma inesperada, va tenir por. Sabia prou bé que, fos quina fos la seva resposta, el rei podia matar l’ocell. Va mirar el rei i s’estigué en silenci una llarga estona. Al capdavant, amb veu molt serena, va dir:

–La resposta, Majestat, és a les vostres mans.

La resposta del savi s’adreça a tothom. En el nostre cas, a tothom que tingui cap responsabilitat en la promoció dels drets lingüístics, des del militant fins a l’escriptor, des de la mestra fins al legislador.

La resposta és a les nostres mans.

Extret del pròleg de Carles Torner i Pifarré de la [Declaració Universal de Drets Lingüístics](#)

Publicat per [Multilingües](#).

4.1. LA LLENGUA MINORITZADA COM A MECANISME D'INCLUSIÓ

L'**educació inclusiva** va evolucionar a partir de les Necessitats Educatives Especials i la seua filosofia per contrarestar l'exclusió i la discriminació dels nens amb discapacitat. En un context més ampli, aquest debat es va plantejar sota l'etiqueta "integració" dirigit a altres grups d'aprenentatge desfavorits com els migrants, les minories culturals i lingüístiques, els nens o adults de baix estatus econòmic o social, etc.

Les discussions sobre la reforma i el canvi de l'educació necessàries per aconseguir una educació de qualitat per a tothom han deixat clar que el repte de la diversitat no es pot fer front només amb els esforços d'integració del col·lectiu marginat. Més aviat, tots han de

perseguir i treballar cap a l'objectiu comú d'adoptar un enfocament holístic que garanteixi la igualtat d'oportunitats i drets per a tothom.

En aquest context, s'estan promovent enfocaments inclusius com una manera de proporcionar entorns d'aprenentatge que permetin processos d'aprenentatge, resultats i resultats democràtics, efectius i sostenibles en benefici de tots.

L'**educació plurilingüe** i els plantejaments pedagògics resultants tenen com a objectiu respectar i desenvolupar el repertori lingüístic de cada aprenent que permeti al parlant utilitzar llengües amb diferents graus de competència i adaptades als diferents contextos (casa, escola, públic, privat, professional, etc.).

El **concepte de plurilingüisme** es va elaborar per primera vegada en el Marc europeu comú de referència per a les llengües (Consell d'Europa, 2001). Es va assenyalar que la implantació de l'educació plurilingüe tindria un impacte profund en l'educació lingüística en passar de l'ideal de “dominar” una llengua estrangera a la perspectiva de desenvolupar les habilitats i competències lingüístiques individuals úniques de l'aprenent.

En el context de la discussió sobre l'educació de qualitat per a tothom s'ha destacat l'aspecte social de l'educació plurilingüe. Les activitats de conscienciació dirigides a les llengües presents a les aules però que normalment no es consideren objectes d'aprenentatge s'estan considerant com un mitjà potent per desenvolupar l'aprenentatge entre iguals basat en la tolerància, el respecte i el coneixement mutu. En vista d'aquesta dimensió, l'educació plurilingüe complementa idealment els components inclusius i interculturals dels plantejaments pedagògics previstos.



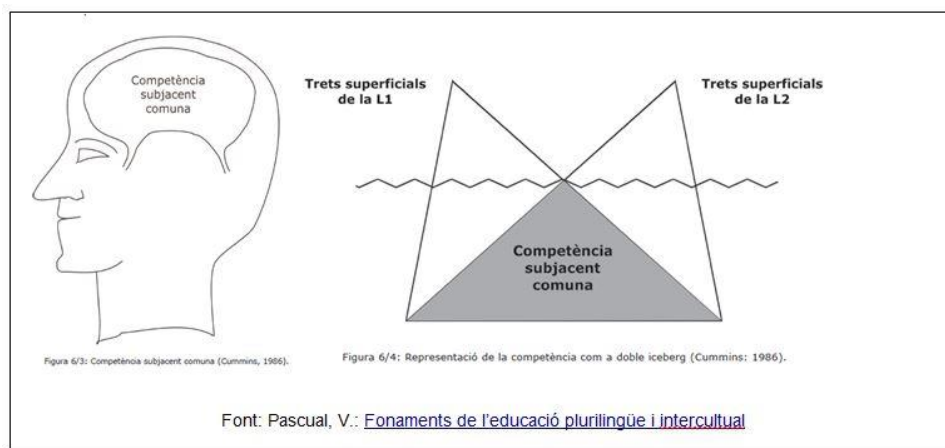
La necessitat que els ciutadans europeus desenvolupen **competències interculturals** ha estat àmpliament reconeguda per les autoritats educatives i els professionals de l'ensenyament. En el [Llibre blanc del Consell d'Europa sobre el diàleg intercultural](#) (2008) s'assenyala que les actituds, el comportament, els coneixements i les habilitats rellevants en contextos interculturals no s'adquireixen com a efecte

secundari del desenvolupament de les competències lingüístiques, sinó que s'han de situar explícitament en el context educatiu.

LES LLENGÜES EN L'ENSENYAMENT

La **competència plurilingüe** no és la suma de la competència en més d'una llengua, sinó una capacitat diferent que permet a les persones utilitzar el repertori lingüístic de totes les llengües que coneixen segons les seves necessitats comunicatives. Fins als anys setanta es considerava que la competència en diverses llengües s'havia d'assolir per separat, com si en el cervell hi hagués magatzems separats per a cadascuna de les llengües. També semblava que escolaritzar-se en una L2 representava un desavantatge per a l'alumne. Aquestes concepcions determinaven els mètodes d'aprenentatge de segones llengües.

El plantejament va canviar quan Cummins (1979) va elaborar la "**hipòtesi del desenvolupament interdependent**", segons la qual algunes habilitats d'ús de les llengües, una vegada s'han desenvolupat en una llengua A, no han de ser apreses de nou per a l'ús d'una llengua B, adquirida amb posterioritat a la primera. Així, els nens i les nenes amb un desenvolupament de la L1 no tenien cap dificultat per a accedir als programes d'immersió. Per tant, l'èxit dels programes d'educació bilingüe està en funció del nivell de competència desenvolupat en la L1 pels escolars en el moment d'iniciar l'escolarització.



A més, Cummins es refereix al **tractament educatiu**, és a dir, a l'actitud del professorat respecte dels coneixements lingüístics dels alumnes i a les expectatives que es creen respecte del seu aprenentatge lingüístic com a factors claus perquè la introducció d'una segona llengua siga positiva.

Informació extreta de Guasch, O. (2011): Les llengües en l'ensenyament. En Camps, A. (coord.). *Llengua catalana i literatura. Complements de formació disciplinària*. Graó.

A l'hora de gestionar el **multilingüisme social** de la ciutadania, hi ha certs reptes que caldrà anar resolent:

- Pel que fa a la plurilingüització dels autòctons, caldrà revisar en profunditat les pràctiques docents per evitar que l'ensenyament d'idiomes sigui un bucle inacabable de repeticions i lliçons mal apreses.
- Pel que fa al plurilingüisme d'origen exogen, caldrà desenvolupar polítiques de difusió de la llengua catalana, atorgar una valoració a les llengües nouvingudes, almenys en el terreny competència de l'administració, i assumir el fet que uns segments de la població mai no s'integraran lingüísticament (turistes, immigrants passavolants, al·loglots de més edat, etc.).

Per acabar, aquests i altres reptes només es podran emprendre en el marc d'un projecte que compleixi dues condicions generals. D'una banda, que sigui socialment just, és a dir, que tingui molt present que les llengües són abans que res un capital cultural que permet el progrés social. En aquest sentit, les polítiques lingüístiques han de saber combinar l'objectiu de la cohesió social, la distribució dels recursos i el reconeixement de les diferències. De l'altra, qualsevol política lingüística que vulgui tenir expectatives d'èxit hauria de ser sociolingüísticament realista. La història de la política lingüística és farcida de casos que mostren que, a l'hora de regular la realitat lingüística d'un país, tan important és ser agosarat com evitar la temptació, tal vegada inevitable entre els llenguaferits, de deixar-se portar per les il·lusions i els desitjos.

Extret de: Vila, F. X. (2016) Sobre la vigència de la sociolingüística del conflicte i la noció de normalitat lingüística. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 26 , p. 199-217 DOI: 10.2436/20.2504.01.116 <http://revistes.iec.cat/index.php/TSC>

LA COMPETÈNCIA PLURILINGÜE A L'ESCOLA

Quan algú entra per la porta de l'escola o de l'institut ha de fer-ho amb tot el seu bagatge, el personal, el cultural i el lingüístic. Un cop dins, hem de mostrar-nos atents a aquest bagatge, perquè és el fonament sobre el qual ha de transcórrer el procés d'aprendre. Hi havia una metàfora relacionada amb aquesta idea que era molt aclaridora. La metàfora usava –i usa, encara– els termes de submersió i d'immersió. Submergir és posar a sota; en canvi, immersir és situar a dins. La submersió amaga, la immersió contextualitza. A l'aula de música, als fulls informatius, a l'hora de pensar quines festes se celebren, etc., no podem ofegar la

realitat lingüística i cultural present en el centre educatiu. Les llengües, així com les cultures, s'han de poder veure, s'han de poder respirar tan bon punt s'ha traspassat la porta.

Crear vincles és, d'alguna manera, protegir l'altre, és omplir aquest espai buit que existeix entre el meu món i un món del qual no sé moltes coses o les que sé massa sovint fan tuf d'estereotip. No hi ha dubte que aquest buit s'omple amb paraules, però també amb allò que anomenem simpatia, la capacitat de buscar l'espai on convergeixen experiències i sentiments. Aproximar-se a l'altre sense deixar-se dur pels prejudicis, amb la voluntat de trencar les possibles asimetries que puguin existir perquè l'altre no parla com jo, perquè no és d'aquí, perquè desconeix els nostres costums, etc. Crear vincles comporta allò que alguns autors anomenen descentrar-se, d'altres exposar-se a la diferència i uns altres reduir la distància social. S'ha de tenir la capacitat de sortir del propi jo i de la manera com els meus pensen i viuen el món per afegir-se i implicar-se en un espai col·lectiu. Crear vincles, perquè tothom necessita sentir-se respectat per la llei, valorat per la societat i estimat pel grup.

Contrastar per aprendre. El contrast, el fet de transitar entre cultures i llengües per aprendre, no l'associem ni a una superposició, ni a accions esporàdiques ni a cap tipus d'imposició, sinó a un estímul per al creixement personal. La diferència no és una anècdota. La diferència s'ha de reconèixer en la seva identitat i validesa. És en aquest punt on discrepen els discursos que parlen de tolerància i els que apunten cap al plurilingüisme. Tolerància és concessió i, per tant, la mirada és unidireccional; plurilingüisme és reconeixement, i en el reconeixement la mirada es mou sempre en dues direccions: el nen se sent mirat pel seu mestre, mentre que el mestre sent la mirada del nen, una mirada que reclama un procés de comprensió. En el marc d'una educació plurilingüe res ni ningú és estrany, perquè hi ha un constant transitar entre totes les maneres de sentir, de fer i de dir. Contrastar per aprendre, perquè quan el coneixement fa un viatge cap a llocs desconeguts, mai no retorna de la mateixa manera.

Informació extreta de: Palou Sangrà, J. i Fons Esteve, M. (coord.) (2019). *La competencia plurilingüe a l'escola. Experiències i reflexions*. Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/11/80184.pdf>

Vivim en una societat cada vegada més multilingüe i multicultural, i l'escola ha de procurar reflectir aquesta diversitat. El repte de l'educació plurilingüe és enorme: formar persones plurilingües tot assegurant que la seua formació incloga la llengua minoritzada.

Podem dir que habitualment no es considera la diversitat de llengües i cultures que conviuen en l'àmbit escolar, sinó que més bé hi ha una separació dels continguts escolars en relació amb les àrees de llengua, la qual cosa propicia, per exemple, la repetició de conceptes i la

variació de terminologia referida a un mateix terme segons les diferents tradicions gramaticals o els marcs de referència teòrics. La realitat plurilingüe planteja la necessitat d'abordar la reflexió metalingüística d'una manera relacionada, mitjançant la comparació dels diferents fenòmens a partir de les llengües que coneix l'alumnat. Des d'un plantejament integrat de les llengües del currículum resulta imprescindible el tractament unificat de la teoria lingüística amb l'objectiu de millorar les pràctiques educatives. Aquesta situació lingüística als centres educatius hauria de ser també l'ocasió de repensar les maneres d'ensenyar i d'aprendre, en general, i les llengües en particular.

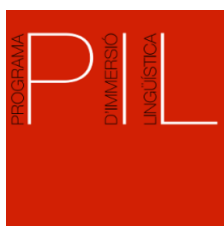
Les fronteres lingüístiques sovint no coincideixen amb les fronteres territorials. De fet, el multilingüisme estatal és habitual; el que és estrany és trobar un estat on sols es parle una llengua. L'existència d'una sola comunitat lingüística dins d'un mateix estat és una situació excepcional, ja que el més usual és l'existència de diverses comunitats lingüístiques dins d'un mateix estat. Tot això ha fet que cada estat adopte polítiques lingüístiques diferents, orientades bé a promoure l'ús de la llengua oficial triada i eliminar-ne totes les altres, o bé a promoure l'ús de totes les llengües.

D'acord amb Nicolás (2021), en didàctica de llengües es recomana usar termes neutres, menys connotats que el de *llengua materna*, com *llengua familiar* o *llengua primera* (L1, *first language*), per contraposició a *llengua segona* o *llengua adquirida* (L2, *second language*). A més, en l'àmbit de l'ensenyament de llengües en un context plurilingüe i, en territoris amb dues llengües oficials, com assenyala Bataller (2019), s'imposa la diferenciació entre L1 i L2, que gaudeixen d'un estatus oficial, i LE, sense estatus oficial. En la nostra peculiar situació sociolingüística hi ha una notable diferència entre el que entenem per segones llengües. Mentre que unes són llengües realment estrangeres (anglès, francès, etc.), el català o el castellà, segons els casos, són llengües presents, en més o menys grau, en el context del nostre alumnat per més que només una siga la seua primera llengua i, d'aquestes dues, només n'hi ha una, el català, que siga la pròpia del país. En aquest sentit, convé afegir que, en lloc de fer servir el terme *llengua estrangera* (LE), emprem el terme *llengua addicional* (LA), entesa com aquella que s'aprén amb posterioritat a l'adquisició del llenguatge mitjançant la primera llengua.

La diversitat lingüística i cultural, tan característica del segle XXI, ha promogut l'avanç de l'interés per l'aprenentatge de la llengua en contextos multilingües. Boix i Vila (1998) anomenen *monolingüista* el model utilitzat per estats que trien una única varietat com a llengua nacional. Al seu costat pensen que existeixen altres dos models: el *plurilingüista*, que assumeix en graus diferents la diversitat lingüística dels ciutadans, i el *model de control*, que

permet als grups subordinats un grau variable d'autonomia col·lectiva, amb una política lingüística delegada, però sempre dins dels límits fixats pel grup dominant, i havent d'adaptar-se als valors i les normes del grup majoritari.

El **programa d'immersió lingüística** és un model d'educació que s'inscriu en els anomenats models d'enriquiment (Fishman, 1976) i es correspon amb els programes de bilingüisme total. Etimològicament, la paraula *immersió* correspon a la imatge de la natació, de posar-se totalment envoltat de l'aigua, i en el nostre cas envoltar-se d'una manera natural, específica



i amb unes certes condicions, de la llengua que es vol aprendre, que es vol fer seua. És l'adquisició d'una nova llengua en unes circumstàncies especials, que no s'oposen als principis de 1928 de l'Oficina de Luxemburg ni als principis de la UNESCO. La immersió lingüística no respon a la destrucció d'una llengua sinó més aviat a una major igualació i, d'una manera especial, a un fer-se seua –o donar les possibilitats per fer-se seua– una llengua fins aleshores estranya, totalment o en part.

Es tracta d'un programa d'ensenyament en l'L2, adreçat a l'alumnat de llengua i cultura majoritària, els objectius del qual són el bilingüisme i el biculturalisme. L'alumnat manté l'L1 pel tractament que té en l'escola i pel suport i l'estatus que té fora del context escolar i aprén l'L2 mitjançant un procés natural, no forçat, a través de l'ús d'aquesta en el treball de les matèries del currículum. Són programes considerats d'alt grau d'èxit, perquè el rendiment acadèmic és el mateix que el de l'alumnat que aprén en l'L1 i desenvolupen una major competència en l'L2. Promouen el bilingüisme additiu perquè afegeixen al coneixement de la pròpia llengua i cultura, el coneixement de l'altra.

Segons la **Llei de plurilingüisme**, els equips docents han d'adaptar les programacions d'aula als objectius previstos en el Projecte lingüístic de centre (PLC) i prendre com a referència metodològica l'aprenentatge integrat de llengües i continguts i enfocaments plurals o metodologies actives que prioritzen el paper de l'alumnat, que ha de ser el centre del procés educatiu, i potencien l'ús de la llengua.

Informació extreta de Martí Climent, A. (2022). *Projecte docent. Desenvolupament d'habilitats comunicatives en contextos multilingües*. UV.

MODELS I INTERVENCIÓ DIDÀCTICA

Com veiem en la proposta del Model d'educació plurilingüe i intercultural, el sistema educatiu s'estructura en tres nivells: el **Marc institucional**, que estableix els objectius, l'organització en un programa únic d'educació plurilingüe i intercultural, i el currículum oficial integrat; el **Projecte educatiu de centre**, per mitjà del qual els equips docents, dins l'espai que proporciona el Marc Institucional, organitzen l'ensenyament i ús vehicular de les llengües, la normalització de l'ús social i institucional del valencià, i la promoció del valencià en les relacions del centre amb les famílies i l'entorn; i la **Intervenció didàctica** a l'aula, en la qual es gestiona l'ús de les llengües a classe, i es planifiquen i s'apliquen les activitats d'ensenyament-aprenentatge.

Els resultats del sistema educatiu, doncs, no depenen solament de la Intervenció Didàctica, és a dir, del treball a classe dels professors i dels alumnes, sinó de la influència conjunta dels diversos nivells. Qualsevol intent d'avaluació del rendiment dels alumnes haurà de tenir-los tots en compte i analitzar la influència de cadascun en els resultats.

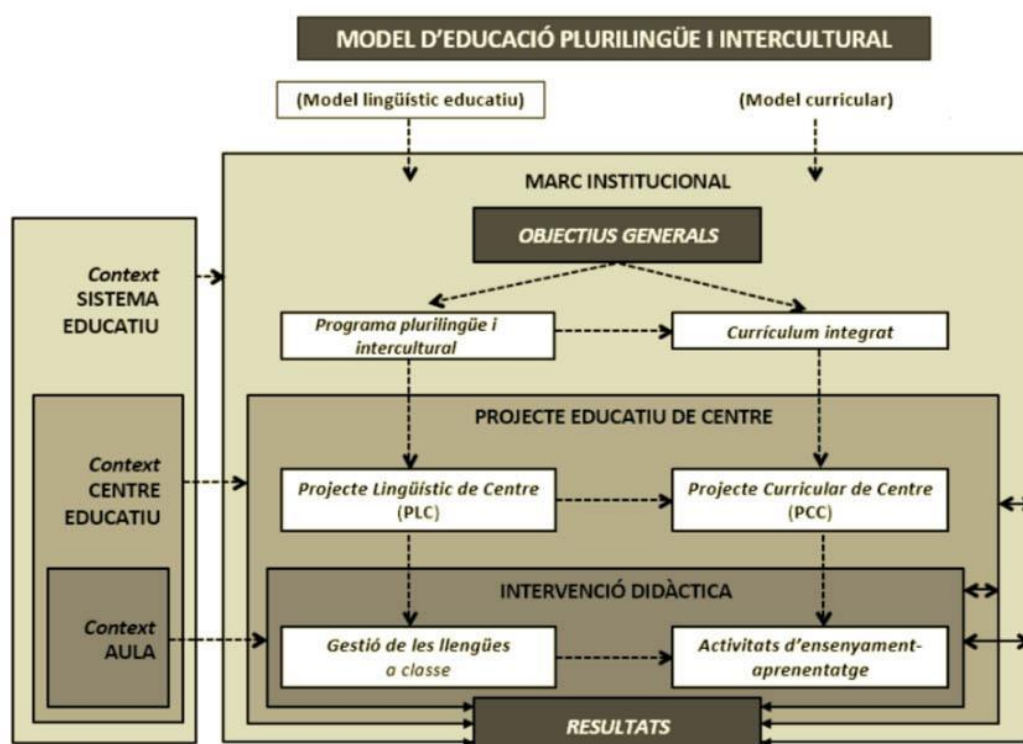


Figura 1: Estructura del Model d'educació plurilingüe i intercultural (Baldaquí i Pascual, 2021)

Més enllà de les previsions d'un programa d'educació plurilingüe, l'important és com s'aplica, és a dir, què s'esdevé realment a les classes. En realitat és el professorat a l'aula qui afronta els problemes més complexos: la necessitat d'impartir un mateix currículum a un conjunt divers d'alumnes, l'actitud més o menys negativa de les famílies i dels alumnes envers l'ensenyament i ús vehicular de la llengua minoritzada, el desconeixement de la llengua vehicular per una part dels alumnes, la inadequació dels materials curriculars per a un ensenyament plurilingüe, etc. I sempre des de la perspectiva de la inclusió, intentant que cada alumne arribe al màxim de les seues potencialitats independentment de la seua posició de partida. Fer possible, en aquestes circumstàncies, que aquest alumnat tan heterogeni assolisca els objectius del currículum i que prenga consciència dels avantatges i possibilitats que planteja el domini del valencià, que n'adquirisca una competència òptima i que referme la seua voluntat de comunicar-se habitualment en aquesta llengua tant si és la seua L1 com si no ho és implica prendre decisions en dos àmbits, en la **gestió de les llengües a l'aula** i en la planificació i **actuació didàctica**.

Per tal d'assolir els objectius de la Llei de Plurilingüisme, Baldaquí i Pascual (2021) proposen un **model d'educació plurilingüe i intercultural autocentrat**, un model de mínims per a avançar en la construcció de l'escola valenciana que hauria de:

- a) convertir el valencià en nucli de la planificació lingüística i educativa;
- b) adoptar una perspectiva pròpia, valenciana, sobre el currículum;
- i c) promoure actituds favorables envers el valencià i el seu ús com a llengua habitual.

Informació extreta de Baldaquí, J. M. i Pasqual, V. (2021). Gestió de les llengües en entorns educatius multilingües: una perspectiva valenciana. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language of Law*, 75, 64-84. <https://doi.org/10.2436/rld.i75.2021.3588>

CAP A L'APRENTATGE COMPETENCIAL DE LLENGÜES ADDICIONALS

En els plantejaments en didàctica de llengües addicionals en què es basa el *Marc Comú Europeu de Referència*, es defensa la necessitat de formular els objectius d'aprenentatge en termes de competències. Les competències especifiquen allò que els estudiants hauran de ser capaços de saber fer en finalitzar les diverses fases o etapes del procés d'aprenentatge.

D'acord amb aquest plantejament, els nous enfocaments metodològics centren el procés més en l'aprenent que no pas en la matèria d'aprenentatge, alhora que fan visible l'alumne com a protagonista i responsable del seu procés. Des d'aquesta perspectiva s'emfasitza la necessitat d'entendre l'ensenyament d'una **llengua addicional com a capacició, en lloc d'entendre-la únicament com a instrucció**.

El foment de la competència plurilingüe esdevé cabdal, perquè es refereix a la capacitat – inherent a tots els parlants bilingües i plurilingües– d'interrelacionar les llengües: l'individu no emmagatzema aquestes llengües i cultures en els calaixos d'una calaixera, en compartiments mentals estancs, sinó que desenvolupa una competència comunicativa a la qual contribueixen tots els coneixements i totes les experiències lingüístiques. Les llengües s'interrelacionen i interactuen en la ment dels estudiants.

Informació extreta de: Esteve, O.; Vilà, M. (2018): Cap a l'aprenentatge competencial de llengües addicionals. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*. 78. Graó.

Per poder interpretar tant els progressos com les dificultats dels alumnes que estan aprenent i proporcionar-los un ensenyament personalitzat, els docents haurien de tenir en compte les **característiques del procés d'aprenentatge d'una llengua addicional** en un context acadèmic:

- **Complex:** presenta multiplicitat de processos intermedis, multiplicitat de rutes i causes.
- **Gradual:** implica fer encaixar formes, significats i usos.
- **No lineal:** quan es reestructuren els coneixements adquirits hi ha aparents recaigudes i moments d'aparent estancament.
- **Dinàmic:** els factors i les estratègies d'aprenentatge canvien al llarg del procés.
- **No influenciable:** els alumnes aprenen determinats continguts quan estan preparats per fer-ho, és a dir, en uns determinats estadis d'aprenentatge.
- **Irregular:** no tothom aprèn al mateix ritme ni arriba a assolir el mateix nivell.
- **Social:** les interaccions entre parlants de L1 i parlants de L2 o les que es produeixen entre parlants d'una L2 són clau per al desenvolupament del procés d'aprenentatge.
- **Mobilitzador de coneixements i experiències prèvies** que ja posseeixen: els aprenents es formulen, de manera més o menys conscient, hipòtesis sobre com s'articula el que volen dir i ho comproven a partir de la interacció amb els altres parlants.

- Obert a la millora a través de l'acció educativa adequada: els alumnes que reben un ensenyament formal de la llengua i que desenvolupen processos de reflexió i interacció controlats no fossilitzen formes errònies a la seva interllengua, sinó que poden evolucionar cap a un domini de la L2. En aquest punt, s'ha de remarcar que, segons la recerca, la correcció sistemàtica i immediata no sembla gaire productiva. S'ha d'evitar treballar la llengua seguint llistats i paradigmes morfològics i, en canvi, s'ha d'articular activitats significatives i contextualitzades en processos didàctics amplis i que tinguin sentit per als aprenents.

Aquestes característiques específiques de l'aprenentatge inicial d'una llengua no han de fer perdre de vista que, si bé calen suports específics, també és indispensable que **els alumnes participin de les aules ordinàries** des del primer moment i progressin tant en l'aprenentatge de llengües com en els continguts de totes les àrees i matèries.

Informació extreta d'ADCL - [Didàctica del català com a segona llengua per a l'alumnat nouvingut](#). Gencat.cat

L'EDUCACIÓ ÉS UNA CONVERSA

En el món de l'educació assistim diàriament a una conversa entre la cultura de l'escola i la cultura de l'alumnat, entre el món adult i el món infantil, adolescent i jove. Per aquest motiu, i amb la finalitat que aquesta conversa no acabi sent un monòleg a càrrec de les mestres i dels mestres, convindrà que la cultura acadèmica (el currículum i especialment les activitats que es realitzin a l'aula) s'obri a l'anàlisi i a la reflexió sobre les cultures de referència dels nois i de les noies presents a les institucions pedagògiques, i en conseqüència en tingui en compte les llengües, els hàbits culturals i les maneres com utilitzen el llenguatge, amb la qual cosa l'educació esdevindrà un **diàleg intercultural** entre docents i estudiants, en què l'aprenentatge es construirà a partir del que ja saben, del que ja saben fer i del que són els qui acudeixen a les aules.

La pedagogia del llenguatge ha de saber conjugar l'estimació de la diversitat lingüística a les aules (llengües, registres, estils, sociolectes, dialectes geogràfics...) i la crítica als prejudicis culturals que s'observen sovint sobre algunes llengües, els seus parlants i els seus usos (i especialment sobre les llengües i els usos de l'alumnat originari d'entorns desfavorits i vulnerables), amb l'objectiu d'acostar les noies i els nois a unes altres maneres de dir, a uns altres gèneres orals i escrits, a uns altres registres del llenguatge, a uns altres entorns comunicatius i a unes altres cultures alienes als seus contextos quotidians, i assegurar així el dret de l'alumnat a saber fer altres coses amb les paraules en unes situacions diverses de comunicació.

COMPETÈNCIA COMUNICATIVA I CAPITAL CULTURAL

L'educació lingüística ha de fomentar l'emancipació comunicativa de l'alumnat, és a dir, la seva competència comunicativa a l'hora d'utilitzar de manera apropiada les formes adequades del llenguatge en cada context i situació de comunicació (inclosos els contextos públics i les situacions formals d'interacció), sense menysprear-ne les formes originàries de dir, absolutament legítimes, coherents i eficaces als seus entorns informals i familiars. Solament en la mesura que les seves maneres d'utilitzar el llenguatge siguin objecte de valoració i d'estima a les aules, sense prejudicis ni menyspreus (i sense obsessió normativa), **l'alumnat atorgarà sentit al que aprèn mitjançant el contrast entre els seus usos habituals de la llengua i les pràctiques socials del llenguatge que són obligades en altres contextos tan diferents de l'entorn familiar i cultural en què viuen.** Al capdavant, la competència comunicativa de les persones no solament és l'objectiu essencial de l'educació lingüística. És també, i sobretot, un capital cultural d'innegable valor a les nostres societats.

Informació extreta de: Lomas, C.; Jurado, F. (2021): Llengua de l'alumnat, llengua de l'escola. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*. 91. Graó.

4.2. ELEMENTS MODALITZADORS QUE DENOTEN EMOCIÓ A LES LLENGÜES MINORITZADES. ESTRATÈGIES, RECURSOS I EXPERIÈNCIES DE PERSONALITZACIÓ EDUCATIVA

Caldria potenciar aquelles iniciatives que ens poden fornir **recursos emocionals** per a fer front a les situacions de claudicació o dissonància cognitiva. Contextos en què deixar de parlar valencià no facilita la comunicació i a més provoca frustració i lesiona l'autoestima (Suay i Sanginés 2010).

Les xarxes de relació social són bàsiques per a crear una trama d'afecció i solidaritat envers la llengua. Els parlants amb més grau de compromís i disponibilitat poden aplicar-hi per mitjà de fórmules com el **voluntariat lingüístic**, el suport als grups de conversa o els tàndems lingüístics. Però no cal formar part de cap col·lectiu o associació que faça explícita l'adhesió a la llengua per a contribuir-hi d'una manera o altra. La clau es troba en la voluntat i en la capacitat de participar en el canvi d'actituds. En efecte, es tracta de contribuir positivament a l'**erradicació dels prejudicis** que impedeixen avançar en l'ús del valencià. En les dècades centrals del segle passat, Kurt Lewin, un psicòleg alemany radicat als Estats Units a causa de la persecució nazi, va posar les bases de la psicologia social científica. Lewin va estudiar els

requisits i les fases que regulen el canvi d'actituds en els grups socials. Partia de la premissa que només es podia comprendre bé una realitat social si es pretenia canviar-la. Així va diferenciar tres estadis en tot procés de canvi. En el primer, que ell anomenava de



descongelació, calia desmantellar les creences i les pràctiques que es consideraven inadequades. Era l'estadi més ardu, atés l'arrelament dels hàbits quotidians. En un segon estadi, les certituds del vell sistema s'enfonsaven, cosa que creava malestar i confusió. El tercer estadi s'encetava quan començaven a cristal·litzar noves conviccions i pautes de conducta. Lewin en deia recongelació i comportava un aprenentatge dolorós, per tal com calia interioritzar i reestructurar pensaments,

actituds, emocions i percepcions nous, que substituïen els caducs. L'observació de Lewin tenia una utilitat pràctica. Els Estats Units havien entrat en guerra contra les potències feixistes. A la reraguarda, les dones es van incorporar de manera molt activa a l'esforç bèl·lic. Lewin va observar que les dones s'hi implicaven molt més quan participaven en grups de discussió que debaten sobre les noves directrius i valors que volia impulsar el govern. Si només rebien instruccions, encara que fos en xarrades formals divulgatives, els resultats no eren tan bons. Calia que s'hi implicassen, que mirassen d'experimentar les novetats i de compartir informació entre elles.

Informació extreta de Nicolás Amorós, M. (2019). *Del conflicte lingüístic valencià als consensos del multilingüisme "autocentrat"*. València: Universitat de València. Càtedra de Drets Lingüístics. (Quaderns d'Estudi). En línia: <https://www.uv.es/cadrelin/quartllibre.pdf>

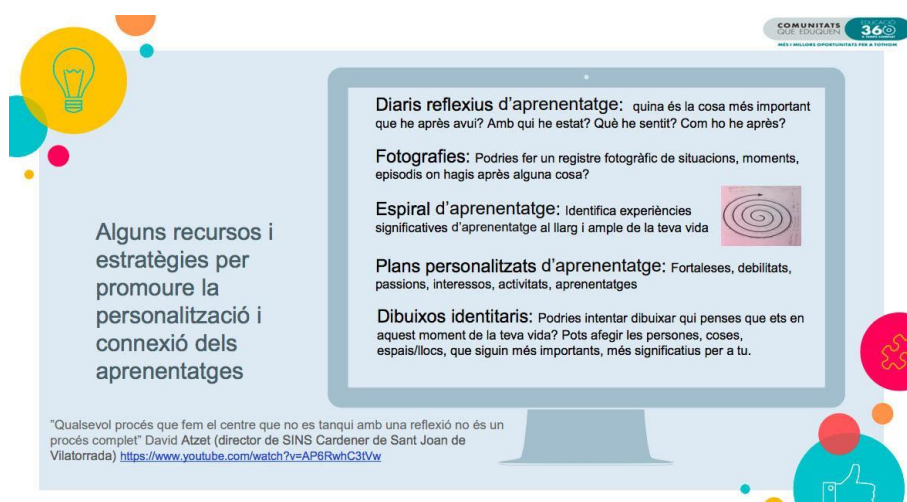
LA PERSONALITZACIÓ DE L'APRENTATGE

En les últimes dècades hi ha hagut canvis significatius en els paràmetres vinculats a l'aprenentatge: on, quan, com, amb qui i què aprenem. Aquests canvis caracteritzen una **"nova ecologia de l'aprenentatge"** radicalment diferent de la que va sostenir l'educació escolar i planteja reptes i oportunitats que requereixen actuacions, polítiques i pràctiques educatives diferents. La personalització educativa contribueix al procés de construcció identitària, en la mesura que ajuda a l'infant a entendre millor qui és i l'ofereix pautes de comprensió del passat, de les condicions presents, així com la generació d'expectatives i actuacions futures. En definitiva, la personalització es caracteritza per un conjunt de recursos, estratègies, oportunitats diversificades i heterogènies encaminades a que **l'aprenent pugui donar sentit i valor personal a allò que aprèn**.

S'entén per experiències significatives d'aprenentatge aquelles situacions, pràctiques o activitats on l'aprenent reconeix haver après alguna cosa i, a més, pel seu impacte, sigui positiu o negatiu, les jerarquitzava com a especialment rellevants, importants, valuoses.

És necessari que hi hagi compromís compartit dels diferents agents, així com participació de l'aprenent, la qual cosa facilita la seva implicació. Així doncs, per exemple, s'ha de diversificar els projectes i activitats educatives escolars, co-realitzades amb entitats del territori, per oferir a l'aprenent possibilitats de desenvolupar **plans personalitzats d'aprenentatge** en funció de les inquietuds, necessitats, interessos i objectius d'aprenentatge particulars.

Per tant, és imprescindible oferir als infants i joves espais i temps per connectar les experiències d'aprenentatge, per co-identificar i co-crear interessos, per vincular-los amb contextos, recursos i oportunitats educatives que incorporin **actuacions compartides entre diferents entitats i agents educatius de la comunitat**. En definitiva, per connectar agents, espais i temps educatius en un ecosistema educatiu local, en tant que espai de personalització educativa.



Text extret d'Esteban-Guitart, M. (2020) [La personalització de l'aprenentatge: itineraris que connecten escola i comunitat](#). Educació 360.

Imatge extreta d'Esteban-Guitart, M. (2018). [Personalització de l'aprenentatge](#). Univesitat de Girona.

PROPOSTES, IDEES, SUGGERIMENTS PER RESPECTAR LES LLENGÜES

El primer pas, l'imprescindible, aquell sense el qual tots els altres es donaran en fals, és el respecte per totes les llengües. La idea que totes les llengües són iguals, que no hi ha llengües millors que d'altres, que no hi ha llengües primitives i/o mancades de paraules, que no hi ha llengües d'incultura. Aquesta idea tots l'hauríem de tenir interioritzada. Perquè el

desconeixement d'aquesta realitat és a l'origen de moltes negacions, de moltes ocultacions de la pròpia llengua. Sense una mirada més oberta cap a la diversitat lingüística, una mirada respectuosa, interessada, que valori aquesta riquesa i no pas que la consideri un problema, serà difícil arribar enlloc. I l'escola, és a dir, una part substancial de l'educació que rebem, hi té, com sempre, molt a dir. És per això que cal una **formació del professorat explícitament combativa contra els prejudicis lingüístics**.

I cal també proposar un nou ordre lingüístic que superi la identificació de llengua i estat i que tingui com a objectiu central la construcció d'un món on sigui possible la diversitat. Sovint la planificació lingüística no ha estat res més que una mena de cursa frenètica cap a l'hegemonia, una hegemonia que pressuposava l'eliminació de totes les llengües "adversàries". Ens cal inventar una planificació que garanteixi la pervivència sense esclafar els altres.

Extret de Comellas, P. [et al.]. (2014). [Què hem de fer amb les llengües de la immigració a l'escola? Un estudi de representacions lingüístiques a l'Anoia](#). Horsori.

PER QUÈ L'EDUCACIÓ EN LA LLENGUA MATERNA ÉS ESSENCIAL?



Els idiomes, amb la seua complexa imbricació amb la comunicació, la identitat, la integració social i l'educació, són factors d'importància estratègica per al desenvolupament de totes les societats. No obstant això, pesa sobre les llengües una amenaça cada vegada més gran. En certs casos, algunes estan desapareixent completament. Quan una llengua mor, no sols desapareix un idioma, sinó també una manera d'interpretar el món, i conseqüentment, tota la humanitat n'ix perjudicada. Segons la

UNESCO, en l'actualitat **hi ha aproximadament 3000 llengües en perill de desaparició i amb aquesta destrucció minva també la rica xarxa mundial de diversitat cultural**. D'aquesta manera es perden nombroses tradicions, records, modalitats de pensament, d'expressió i molts recursos valuosos que són necessaris per a aconseguir un futur més ric.

Les investigacions demostren que **l'educació en la llengua materna és un factor clau per a la inclusió i un aprenentatge de qualitat, i que també millora els resultats de l'aprenentatge i el rendiment escolar**. Tota iniciativa de promoure la difusió de les llengües maternes serveix no només per a impulsar la diversitat i el diàleg intercultural, sinó també per a enfortir la cooperació, la construcció de societats del coneixement integradores i la preservació del patrimoni cultural material i immaterial.

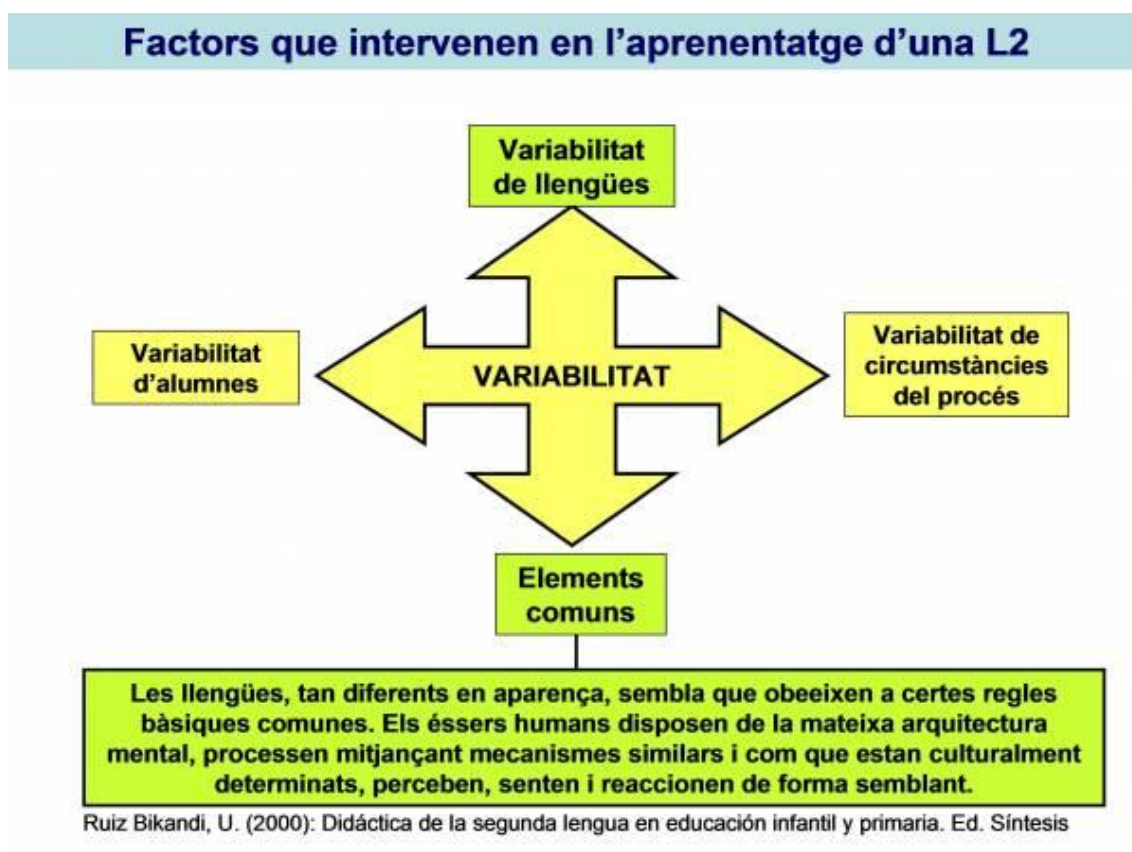
Segons les Nacions Unides és probable que més del 50% dels quasi 7000 idiomes que es parlen en el món desapareguen en unes poques generacions i el 96% d'aquests són la llengua parlada del 4% de la població mundial. Només uns pocs centenars d'idiomes han tingut el privilegi d'incorporar-se als sistemes educatius i al domini públic, i menys d'un centenar s'utilitzen en el món digital.

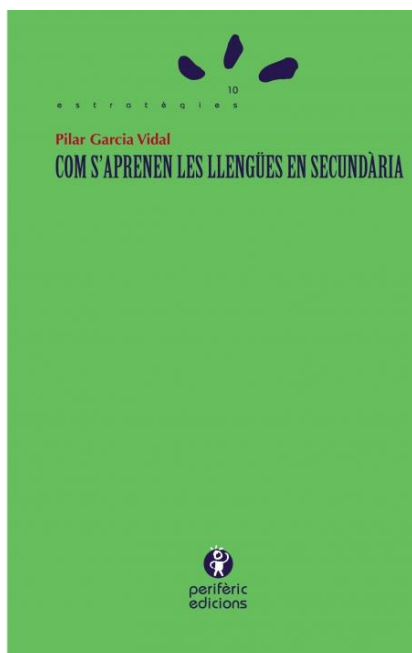
Text adaptat de UNESCO (2022). "[Por qué la educación en la lengua materna es esencial](#)". Dia Internacional de la llengua materna.

Imatge extreta de Lingkon Sero/Shutterstock.com

CREENCES SOBRE L'ENSENYAMENT-APRENTATGE DE LLENGÜES

Tal com afirma Ruiz Bikandi (2000), l'adquisició d'una L2 pot significar d'adquisició d'una segona identitat, aprendre una nova cultura, per la qual cosa la pròpia identitat pot sentir-se angoixada i amb por de desaparèixer. D'altra banda, aspectes com **l'autoestima, extraversió o introversió, el grau d'ansietat, l'empatia i la capacitat d'assumir riscos influeixen en l'aprenentatge**. Sembla evident que el domini lingüístic i alguns factors actitudinals es retroalimenten.





Els estudis sobre l'aprenentatge de llengües confirmen que la motivació i els factors afectius són fonamentals. Segons Guasch, Milián i Ribas (2006) és convenient tenir en compte la diversitat d'expectatives d'un alumnat heterogeni i les seues creences per avançar en una pràctica educativa més efectiva. Garcia Vidal ((2018) remarca que **l'aprenentatge de l'alumnat depén en gran manera de la motivació i l'aptitud personal**. L'aula és un espai on podem trobar estudiants amb perfils bastant heterogenis i amb una gran diversitat d'estils d'aprenentatge. **La consideració de les intel·ligències múltiples, l'educació emocional, l'atenció a la diversitat i individualitzada és, per tant, recomanada per a millorar l'aprenentatge.**

Informació extreta de Garcia Vidal, P. (2018). [*Com s'aprenen les llengües en Secundària*](#). Perifèric.

TASQUES DE REFLEXIÓ LINGÜÍSTICA I SOCIOLINGÜÍSTICA

Els alumnes més conscienciats són els més insegurs des del punt de vista lingüístic. Resulta molt rellevant reflexionar sobre les raons d'aquesta inseguretat, analitzar els comentaris en què es manifesta o els prejudicis que amaga. Per aquest motiu, es proposen **tasques que desperten la crítica** i que, posteriorment, en permeten una aplicació pràctica i real. Per acabar, amb l'excusa de fer una fotografia sociolingüística del barri d'on són o on viuen els alumnes, hauran d'elaborar un estudi de caràcter sociolingüístic que inclourà una entrevista quantitativa i una altra de qualitativa realitzada a alguns individus triats a l'atzar (centres, comerços, vianants). L'entrevista donarà dades relacionades amb les variables considerades

(edat, relació amb les llengües, usos declarats, actitud, etc.), però també els farà experimentar les reaccions dels entrevistats davant un desconegut que s'hi adreça en català.

Una altra eina que permet la reflexió són les **biografies lingüístiques** o relats de vida lingüística. Com expliquen Palou i Fons (2010: 260): “Els docents poden crear contextos en els quals es promogui la reflexió sobre el repertori lingüístic propi. Aquesta reflexió metalingüística i metacultural pot ajudar a prendre consciència del potencial que sempre comporta la diversitat lingüística. “

La reflexió lingüística i sociolingüística és necessària per a revertir actituds: la conscienciació, la comprensió de la situació sociolingüística del país i les conseqüències lingüístiques que açò



té, el desemascament de prejudicis lingüístics, etc. En aquest sentit, convé que es combine una dosi (no excessiva) d'informació objectiva i crítica amb la reflexió feta sobre experiències reals o induïdes.

Informació extreta de Vila, F. X. Boix-Fuster, E. (eds.). (2019). [*La promoció de l'ús de la llengua des del sistema educatiu: realitats i possibilitats*](#). UB.

USOS LINGÜÍSTICS EN CONDICIONS DE MINORITZACIÓ

Tota situació comunicativa és una font d'estrès per als humans (Sapolsky 2004), i ho és, d'una manera especial, per als parlants d'una llengua minorada, que afronten situacions d'incertesa lingüística en cada nova interacció social (Suay i Sanginés, 2010). Mentre que els parlants de llengües dominants (LD) solen usar amb total comoditat els seus idiomes en qualsevol situació social i amb tot tipus d'interlocutors, els parlants de llengües minoritzades (LM) viuen una situació molt diferent. Es poden distingir tres grans categories de **parlants de LM en funció de com exerceixen la submissió lingüística quan es troben davant d'un parlant de LD:**

- a) **Proactius**: directament inicien les seues interaccions en la LD, i només usen el seu idioma quan l'interlocutor s'ha identificat com a parlant d'aquest idioma;
- b) **Reactius**: inicien en la LM, i canvien a la LD quan l'interlocutor s'identifica com a parlant d'aquesta;
- i c) **Resistents**: s'esforcen per seguir parlant en la LD, malgrat que l'interlocutor no en siga parlant. No cal dir que aquestes conductes tenen uns orígens i unes causes històriques, que les han generades, i que admeten explicacions psicològiques ben fonamentades.

Per tal de contrarestar l'impacte negatiu exercit per la coneguda norma de convergència a la llengua dominant, Suay (2019) proposa la **norma de manteniment del català** (NMC) definida com l'actitud de continuar parlant en català amb tot aquell que estiga capacitat per a entendre'ns. És cert que això d'entendre un idioma no és sempre una qüestió diàfana. De fet, una de les fortaleeses més importants de la imposició de l'espanyol o el francès als territoris de llengua catalana ha estat, i és, el manteniment de bosses de parlants monolingües (en espanyol o en francès), que sempre poden al·legar ignorància del català, i fins i tot incomprensió. La ignorància es converteix així en una força difícil de contrarestar, que col·loca tota la pressió sobre el parlant minorat, que és, dels dos, el més capacitat, és a dir, el menys ignorant. Parlar sistemàticament en català, mentre la comunicació és possible, és allò que els parlants individuals podem fer per tal de contribuir, amb una certa independència de la situació política del moment, al benestar de la llengua.

Informació extreta de Suay, F. (2019). Com incidir sobre els usos lingüístics? Una perspectiva psicològica. En Vila, F. X. Boix-Fuster, E. (eds.) [*La promoció de l'ús de la llengua des del sistema educatiu: realitats i possibilitats*](#). UB.

DIGLÒSSIA LINGÜÍSTICA I DIALECTAL. LA DISCRIMINACIÓ LINGÜÍSTICA

El primer a definir la diglòssia fou el lingüista A. Ferguson (1959) i va referir-se a l'ús d'una llengua i les seves variants. En aquest cas, s'anomena **diglòssia interna**: "[...] situació lingüística relativament estable en què, a més dels dialectes d'una llengua, hi ha una varietat superposada molt divergent, molt estandarditzada, utilitzada en la literatura i l'escola, però que ningú no empra com a llengua de conversa ordinària".

Més tard, el sociolingüista J. Fishman l'aplica al diferent ús de les llengües en una mateixa comunitat lingüística. Una llengua és usada per a funcions formals i estàndard; aquesta és la llengua de prestigi anomenada llengua A (alta). L'altra llengua, la pròpia, es fa servir en situacions informals i s'anomena llengua B (baixa). En aquest cas parlem de **diglòssia externa**.

Si en una situació de llengües en contacte existeix diglòssia, és a dir, hi ha aquesta jerarquització i es desplaça les llengües que no són majoritàries, moltes llengües minoritàries (amb pocs parlants) poden convertir-se en **minoritzades** (es reduïx encara més el nombre de parlants). Ara bé, cada vegada les persones tendeixen més a adquirir una **competència plurilingüe** i les societats tenen, també, una població lingüísticament més diversa amb unes pràctiques comunicatives més multilingües. Per tal de garantir a tots els parlants la capacitat de combinar el coneixement i l'ús de diverses llengües hauria d'haver-hi un plurilingüisme basat en la justícia.

Si volem que totes les llengües puguin tenir els mateixos drets és lògic que hi haja uns criteris de primacia per als parlants d'una comunitat lingüística en el seu hàbitat històric i que les situacions històriques injustament desfavorables disposen de mesures compensatòries,



d'acció afirmativa o **discriminació positiva**. La igualtat, des d'Aristòtil, és tractar igualment allò que és igual i compensar les desigualtats a fi de reequilibrar-les.

Ara bé, les accions internacionals de caràcter institucional en aquest sentit són extremament febles per avançar cap al **plurilingüisme equitatiu**.

Ni tan sols el reconeixement que el 90 % de les llengües del món pot desaparèixer al llarg d'aquest segle ha fet prendre consciència de la necessitat

urgent d'actuar a gran escala per a evitar-ho. Algunes mesures que es podrien prendre serien:

- establir un marc constitucional que reconega la **diversitat lingüística** com un capital humà valuós que multiplica les capacitats de relació, tant en l'àmbit cultural com en el món econòmic i per a la cohesió social
- reconèixer la diversitat i **combatre la desigualtat**
- afavorir el **coneixement de les llengües arribades** recentment a un territori de cara a les relacions culturals o econòmiques amb la resta del món
- desenvolupar la **competència plurilingüe i intercultural**

- mantenir una **perspectiva interlingüística oberta**: adaptació de manlleus i desenvolupament de capacitats de creativitat lingüística.



Destaquen **campanyes de difusió i informació per la igualtat lingüística** en cartells i en vídeo com “[Igualtat lingüística és...](#)” del Servei de Política Lingüística de la Universitat de València.

De la mateixa manera que no hi ha motius per discriminar els éssers humans, tampoc no hi ha motius per discriminar les llengües. Tot i que la *Declaració Universal de Drets lingüístics* reconeix que «**Tota persona té dret a rebre l’ensenyament en la llengua pròpia del territori on resideix**» (Article 29/1), les dades d’*Ethnologue* mostren que un 35 % de nens del món comencen la seva educació en una llengua que no els és familiar.

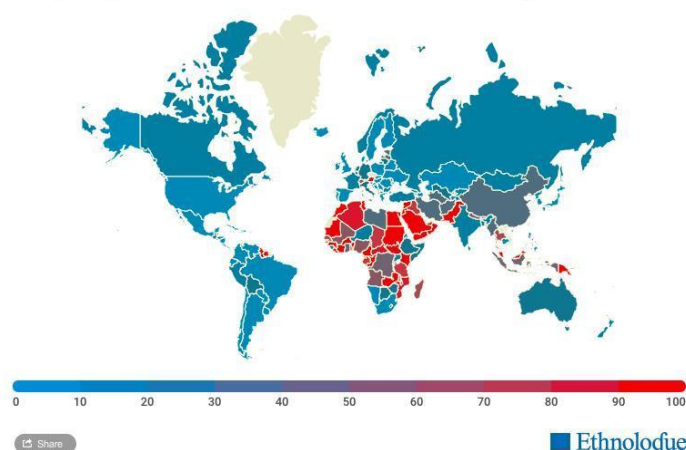
La llengua és, per definició, un factor de cohesió o també pot ser de discriminació social. La psicologia social distingeix, en aquest context, dos tipus de motivacions per a l’aprenentatge de l’idioma: les **motivacions integratives (o simbòliques)**, que es refereixen a l’interés dels parlants per incorporar-se a un grup lingüístic; i les **motivacions instrumentals**, que van dirigides a les possibilitats de promoció i èxit socioeconòmic que ofereixen les llengües. Les polítiques lingüístiques exitoses -com les d’Israel, per exemple- són el resultat de combinar creativament aquesta fèrtil ambivalència. El cas irlandès, contràriament, és un exemple de simbolització de la llengua al marge dels seus usos reals. La República d’Irlanda és un Estat europeu amb una sola llengua nacional: l’anglès. L’emfàtica declaració constitucional («La

llengua irlandesa, com a llengua nacional, és la primera llengua oficial d'Irlanda») no ha evitat que el gaèlic sigui un idioma residual socialment i geogràficament.

“Els valencianoparlants estan cada vegada més decidits a denunciar els atacs a la llengua”

Natxo Badenes, president d'Escola Valenciana, en una entrevista a *Les notícies del matí* d'À punt (3-12-2021)

Percent of children whose first language is not a language of instruction in their country, 2021



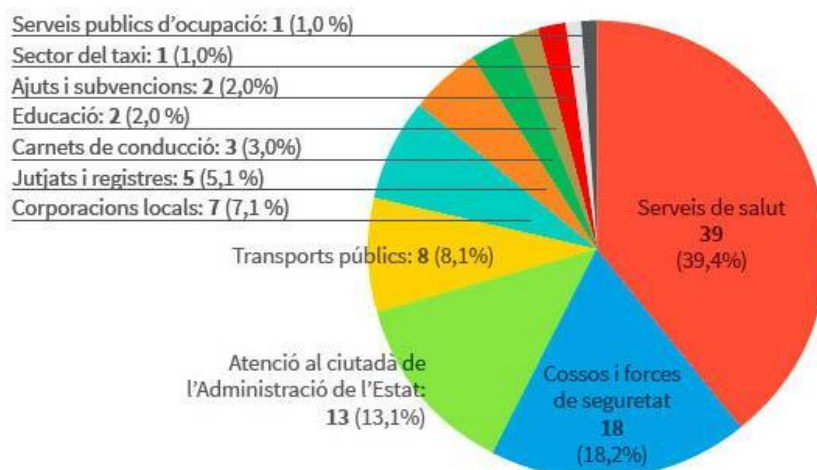
D'altra banda, els casos de **discriminació lingüística** solen ser habituals. L'entitat **Escola Valenciana** ha denunciat molts d'aquests casos, com el d'una família que es queixa del tracte rebut per una administrativa d'un centre de salut d'Al^a acant, la qual es va negar a atendre'ls fins que no li parlaren en castellà.

Imatge extreta de la notícia: Escola Valenciana denuncia una nova discriminació lingüística a Alacant: «[O em parles en castellà o no podem atendre la teua filla](#)» (Vilaweb, 25-9-22)

Aquesta família explica la situació «d'absoluta vulnerabilitat» en què es van trobar, quan la treballadora els va etzibar «o em parles en castellà o no podem atendre la teua filla». A més, assevera que «no és admissible que et facen triar entre que atenguen la teua filla o poder-te expressar en la teua llengua». Escola Valenciana assenyala que aquesta no és una situació aïllada. L'àmbit sanitari viu una situació alarmant, ja que concentra 1 de cada 2 vulneracions recollides a l'**Oficina de Drets Lingüístics** de l'entitat.

Escola Valenciana posa a disposició de qualsevol persona que ho necessite els seus recursos perquè cap vulneració lingüística quede sense resposta i informa que davant de qualsevol queixa, com en aquest cas, l'entitat s'adreça al Síndic de Greuges, l'Oficina de Drets Lingüístics de la Generalitat i la institució corresponent: la Conselleria de Sanitat, en aquest cas.

En la secció de discriminació lingüística dels diaris [La Veu](#), [ARA](#) i [Vilaweb](#) es troben més exemples de denúncies.

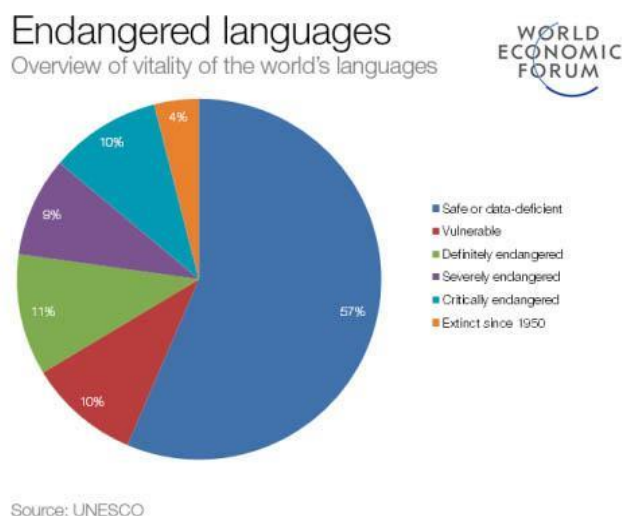
Figura 9. Casos de discriminació lingüística per àmbit administratiu (2021)

Gràfic extret de Tena, V. (2022): Discriminacions lingüístiques de rècord. *El Temps*.

LLENGÜES VULNERABLES

La diversitat sovint s'ha considerat un problema. La gran majoria de llengües del món són avui molt vulnerables. Una part important desapareixerà les pròximes dècades, però no es tracta d'un procés espontani, sinó provocat per un projecte uniformitzador que provoca patiment i que és símptoma de la propensió a la dominació i a l'exclusió i de poca capacitat de conviure amb la diversitat.

El perill que desapareguin centenars de llengües com a resultat d'una imposició és que pot minar l'autoestima, convertir les persones en vulnerables, generar autoodi. A més, és símptoma d'un món en què la diversitat es veu com un problema o fins i tot com una ofensa. **No cal esborrar una llengua per adquirir-ne una altra. La vulnerabilitat de la diversitat**



lingüística és la vulnerabilitat d'un món que no és capaç de conviure sense renunciar a la diversitat.

Text extret de Comellas Casanova, P.2021 «Llengües vulnerables: la diversitat lingüística en perill». *Compàs d'amalgama*, Núm. 4, p. 44-48.

<https://raco.cat/index.php/compas/article/view/392781>

4.3. ACTIVITATS I RECURSOS DIGITALS EN LLENGÜES MINORITZADES A L'AULA

El Marc Comú de Competència Digital Docent (INTEF, 2017) assenyala cinc àrees competencials que tot docent hauria de tenir en compte en la seua formació personal i professional: informació i alfabetització informacional, comunicació i col·laboració, creació de contingut digital, seguretat i resolució de problemes. Així mateix, es fixa el nivell de competència digital del professorat segons el seu desenvolupament i autonomia, des del nivell A1 fins al nivell màxim C2.

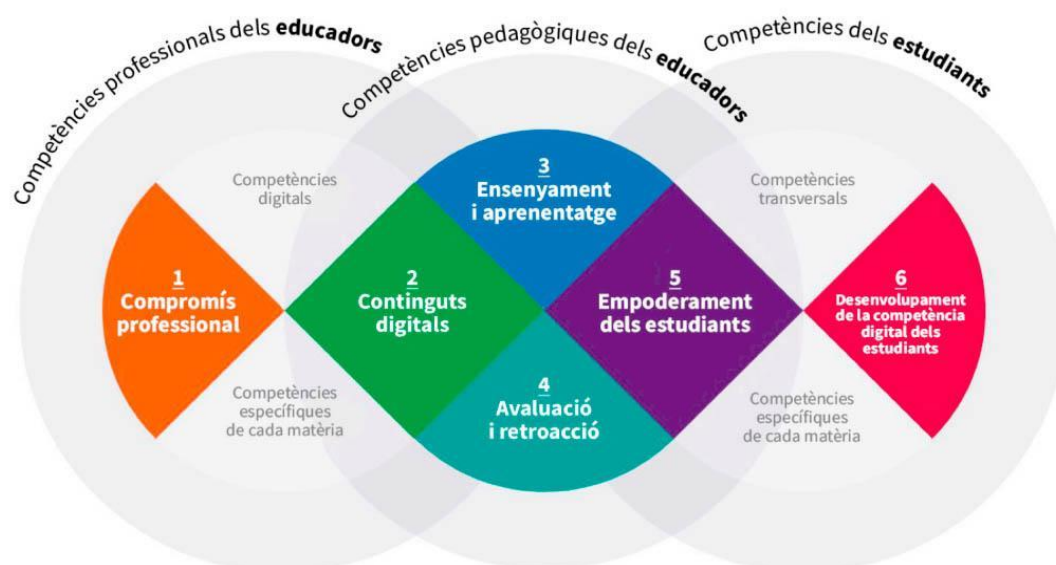
D'acord amb Rodríguez (2015), cal garantir una formació instrumental-didàctica per als docents, així com l'ús de models efectius que puguen reproduir i que els servisquen com a suport a la seua tasca docent. Resulta fonamental, doncs, el desenvolupament de la **competència docent integral per al món digital** (Castañeda et al., 2018) del futur professorat, una competència en constant evolució que considera la tecnologia com un instrument amb fins educatius, però també com un tipus de coneixement i de relació amb el món. A més, el professorat ha de ser capaç de generar pràctiques pedagògiques emergents (*Emergent Pedagogies*) amb tecnologia (Adell i Castañeda, 2012).

Martí (2021) classifica les **activitats d'ensenyament-aprenentatge amb TIC** en tres grans tipus:

1. Activitats puntuals o de suport al treball presencial a l'aula: cerca d'informació i dades a Internet, elaboració de presentacions multimèdia, exposicions amb pissarra digital interactiva, redacció i arxiu de documents en línia, qüestionaris en línia, visualització de vídeos i participació en fòrums.
2. Activitats complexes: projectes col·laboratius amb TIC entre l'alumnat i webquestes.
3. Activitats en espais virtuals: tutories electròniques, creació d'avisos, videoconferències, elaborar i actualitzar un blog, usar Moodle, creació d'espais virtuals (Wix, Google Sites, etc.) i ús de xarxes socials.

Informació extreta de Martí Climent, A. (2022). *Projecte docent. Desenvolupament d'habilitats comunicatives en contextos multilingües*. UV.

Recentment el [Marc de referència de la competència digital docent](#) (2022) descriu les competències digitals de qualsevol docent dels ensenyaments regulats en la Llei orgànica d'educació al llarg de les diferents etapes del seu desenvolupament professional, independentment de la matèria o de l'etapa o tipus d'ensenyament que imparteix. Té, per tant, un caràcter general i està estructurat a partir de les funcions que tots els docents comparteixen.



Il·lustració 2. Àrees i abast del marc DigCompEdu ©Unió Europea (2017)

ACTIVITATS SOBRE LES LLENGÜES D'APRENTATGE



L'**autobiografia lingüística** és un document en què una persona descriu les seves experiències relacionades amb les llengües i les cultures amb què ha entrat en contacte al llarg de la vida. Es tracta d'una activitat didàctica del Consell d'Europa -del **Portfolio Europeu de les Llengües**-, que, seguint les orientacions del Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües, proposa que cada persona arreplegui informació sobre

les llengües i les cultures que coneix a fi de potenciar el plurilingüisme, el respecte a la diversitat i de facilitar la mobilitat interna en el context europeu.

Els objectius que aquesta activitat ens permet compartir amb l'alumnat poden ser diversos: **reflexionar sobre la relació amb les llengües de la seva vida; sensibilitzar-se vers el plurilingüisme, la interculturalitat i la diversitat; conèixer millor les cultures dels companys; despertar la curiositat per altres llengües i cultures; i adquirir eines per a l'autoconeixement.**

Així doncs, per tal d'afavorir el reconeixement de totes les llengües del nostre centre i també les cultures de l'alumnat d'origen estranger, l'autobiografia lingüística és una eina d'alt valor pedagògic que ens ajudarà en la tasca d'inclusió educativa.

Per dur a terme aquesta seqüència didàctica es poden utilitzar diferents instruments i formats, i fer ús d'eines digitals (vídeo, àudio, text escrit en línia, infografies, o bé la tècnica *Draw my life* que consisteix en enregistrar-se amb càmera ràpida mentre es dibuixa amb una veu en off narrant.)

Proposta d'escriptura d'una autobiografia lingüística

Redacció d'un text en què es desenvolupen els següents aspectes de manera organitzada, ordenada i ben cohesionada.

-Títol: consisteix en una mena de conclusió que actuarà com a presentació de l'escrit, pel que fa al contingut i al to en què està redactat.

-Introducció: es tracta de fer una presentació de les dades personals (nom, cognoms, edat, llocs on has viscut i temps que has passat en cada lloc).

Dades familiars (amb qui convius, nombre de germans, on viuen els teus iaïos).

Altres circumstàncies de la vostra vida (llocs on passeu l'estiu o aneu a passar els caps de setmana).

-Desenvolupament: la part central del treball serà l'exposició de les informacions rellevants entorn a les llengües que coneixes, independentment del grau de domini i intensitat d'ús.

Redacta les teues experiències a partir dels següents aspectes. Has de comentar els que siguen interessants o sorprenents en relació a cadascuna de les llengües que constitueixen la teua biografia.

Llengua primera

- Quan vas començar a parlar-la, quines van ser les primeres paraules que vas pronunciar, amb qui estaves.
- Amb qui la parles actualment.

Altres llengües que coneixes

- Nivell de domini (entendre, parlar, llegir, escriure).
- Què et va generar la necessitat d'aprendre-la?
- Si l'has après per plaer i/o voluntat pròpia, explica els teus motius.
- Amb qui la parles? des de quan? amb quina regularitat?
- Quins són els usos que li dones?
- Has tingut l'ocasió de poder aprendre-la en el seu territori lingüístic?
- Què és el que més t'agrada d'aquesta llengua: la fonètica, les expressions idiomàtiques, similituds o diferències amb la teua primera llengua?
- Per on vas començar a aprendre aquesta llengua, pel vocabulari, alfabet, etc.?
- Trucs per aprendre les normes ortogràfiques, la pronúncia, alguna paraula, etc.
- Aspectes culturals que has descobert en la llengua que has après.
- Anècdota lingüística, explica alguna situació simpàtica o curiosa en relació a la llengua.
- Projectes lingüístics de futur: quines altres llengües t'agradaria aprendre i perquè.

Tancament: valoració dels aspectes més rellevants pel que fa a les llengües que coneixes i l'ús que els dones.

Exemples per treballar l'autobiografia lingüística:

- Si preferiu treballar la part més plàstica, ací teniu dos [formats de dibuixos](#) (paisatges i cossos) que ens ofereix el *Centre Europeu de Llengües Modernes del Consell d'Europa* en el projecte desenvolupat dins del programa **Aprenentatge a través de llengües** de l'ECLV titulat "Ensenyament de la llengua d'escolarització en el context de la diversitat" (Maledive).

- Si opteu per fer un text escrit podeu fer-lo en més d'un gènere (entrevista, poema, narració). En aquest [enllaç](#) teniu exemples de biografies lingüístiques realitzades pels alumnes del Consorci de Normalització lingüística, en vídeo o en forma de vídeo col·lectiu.
- El [GELA](#) convoca un concurs d'autobiografies lingüístiques del qual podem trobar les biografies guanyadores a les diferents edicions en aquest web.



Es poden explorar les experiències personals que ens narren aquests escriptors [Matthew Tree](#), [Agota Kristof](#), [Elias Cannetti](#) i [Puri Pinto](#). També podeu veure l'entrevista que [el Punt](#) televisió li va fer a aquesta autora o bé llegir el seu llibre, *Amb Q de formatge* (Edicions 1979) amb reflexions sobre la seva adopció lingüística.

Més exemples extrets de Xtec:

[L'autobiografia lingüística](#)

Altres exemples en Consorci per a la Normalització Lingüística. Les llengües de la meua vida. [Autobiografies lingüístiques en línia](#)

Model de [vídeo d'una autobiografia lingüística](#) i d'un vídeo [realitzat en grup](#)

del Consorci per a la Normalització Lingüística per al projecte **Les llengües de la meua vida**.



En l'estudi realitzat per Martí Climent, A. i Garcia Vidal, P. (2020) es va donar als alumnes de 4t de Secundària una consigna que els van plantejar les seues professores de llengua en classe

per a l'elaboració de les autobiografies lingüístiques. L'anàlisi d'aquests textos va permetre conèixer quines eren les representacions socials de l'alumnat sobre les llengües i sobre el seu aprenentatge. La consigna plantejada a l'alumnat va ser:

Heu d'escriure una autobiografia lingüística on expliqueu aspectes diferents sobre les llengües que coneixeu. Podeu posar-li el títol que vulgueu. L'extensió ha de ser aproximadament d'un full i heu de redactar-la en forma d'història personal parlant de qüestions com: quines llengües saps? Quan les has après? Com les has après? Quines llengües sents parlar més sovint? On les sents? Quines utilitzes i en quin moment? Coneixes gent que parle altres llengües? Quines són? Com et comuniques amb ells? Quines són més fàcils i quines més difícils? Per què? Et sembla interessant aprendre llengües? Què t'interessaria més aprendre? Per què? Com creus que es pot aprendre millor una llengua?

Després d'analitzar els textos, es va constatar que la valoració dels alumnes sobre l'aprenentatge de les llengües difereix respecte a l'ús i la consideració que en tenen. De fet, l'alumnat valorava en general la importància de saber moltes llengües, i la transferència d'una llengua a una altra. Malgrat les dificultats lingüístiques que molts dels alumnes presentaven derivades del seu origen divers i pluricultural, tots ells van mostrar valoracions positives envers el fet multilingüe i l'educació plurilingüe que estaven rebent.

Els resultats d'aquesta recerca sobre les representacions socials de l'alumnat en relació amb l'aprenentatge de llengües i el plurilingüisme com a fenomen de la societat actual ens permeten reflexionar sobre les pràctiques docents. Es destaca la importància d'una educació plurilingüe adequada en el sistema educatiu valencià, que prioritze l'ensenyament de la llengua minoritària.

És important tenir en compte el context en què s'aprenen aquestes llengües: una realitat escolar bilingüe o trilingüe que requereix la necessitat d'abordar la reflexió metalingüística comparant els fenòmens a partir de les llengües que l'alumnat coneix (Ruiz Bikandi, 2006). D'altra banda, tal com es proposa des de l'antropologia lingüística (Boix-Fuster, 2004), és necessària una política que atribuisca algunes funcions exclusives, i no les menys prestigioses, a la llengua minoritària. Sense aquestes funcions, les tendències globalitzadores poden erosionar els usos i les representacions dels parlants de llengües minoritzades.

Més informació en Martí Climent, A.; Garcia Vidal, P. (2020). [Autobiografies lingüístiques de l'alumnat de secundària: una visió de l'aprenentatge de llengües en el sistema educatiu valencià](http://revistes.iec.cat/index.php/TSC). *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 30, p. 249-263 DOI: 10.2436/20.2504.01.170 <http://revistes.iec.cat/index.php/TSC>

EXEMPLES D'ACTIVITATS DEL PORTFOLIO EN SECUNDÀRIA

Activitats Portfolio IES SERPIS Curs 21/22	Llengües emprades	Professorat
Videonoticiari sobre Egipte	Valencià i Castellà	Carlos Settier
Taller de dramatització Alumnat de 1r, 2n i 3r d'ESO (teatre) Tot el curs.	Castellà i Valencià	Gemma Sanchis
Llibret de poemes. 1r ESO	Valencià i castellà	Pilar Puchades
Taller de creació de fanzins amb 1r d'ESO sobre temàtica refugiats, guerres, pau i acollida.	Valencià i castellà	Joan Carles Queralt
Cartell de les dones que admirem	Valencià i castellà	Pilar Garcia Vidal
Vídeo “Valencia, un espace de santé et culture”	Valencià i francès	Rosa Real
Lectura colectiva de El Quijote alumnado de 2º ESO, 3º ESO y 1º Bachillerato (3r trimestre)	Castellano, valenciano, inglés, francés...	Mar Serrano
Periòdic digital sobre la II Guerra Mundial, ‘falsa font primària’	Castellà i anglès	Clara Aranda
Recital poesia en diferents llengües. Dia de la Poesia. Tots els nivells de secundària.	Castellà, valencià, xinès, urdú, àrab, rus, ucraïnès, anglès, francès, romané, etc.	Pilar Puchades Pilar Garcia Vidal Gemma Sanchis Mar Serrano Cristina Velencoso

ALTRES PROPOSTES D'ACTIVITATS PLURILINGÜES EN SECUNDÀRIA

Celebració Dia Europeu de les Llengües (26 de Setembre)

Activitat del Pla lector. *Formes de llegir*: creació d'un llibre de les llengües no curriculars de l'alumnat de l'IES SERPIS.

26 de setembre de 2022
DIA EUROPEU DE LES LLENGÜES
■ ■ ■
Presentació del llibre
**FORMES DE LLEGIR.
LLENGÜES NO CURRICULARS**



Lectura de l'alumnat de textos
seleccionats en diferents llengües

De 13:05 a 14 h. Biblioteca IES SERPIS



Presentació del llibre *Llengües no curriculars* del projecte Formes de llegir el Dia Europeu de les Llengües

Amb l'edició del llibre *Llengües no curriculars* se celebra el Dia Europeu de les Llengües en què 46 estats membres del Consell d'Europa promouen el plurilingüisme i animen més de 700 milions d'europeus a aprendre més llengües. La diversitat lingüística és una eina per aconseguir una major comprensió intercultural i un element clau en la rica herència cultural del nostre continent.

L'IES Serpis és també un exemple de plurilingüisme i s'escoltaran algunes de les llengües d'arreu del món que són també les llengües de l'alumnat del centre, acompanyades de la lectura de la traducció en una llengua curricular (valencià, castellà i anglés). Aquests textos han estat il·lustrats per alumnes del Serpis coordinats i dirigits pel

professor de Plàstica, Joaquín García Jiménez. La selecció i la traducció dels textos ha sigut possible amb la col·laboració d'alumnes i professorat, i l'aportació d'institucions educatives: l'Institut Confucio de la Universitat de València, els departaments de l'EOI de València i Madrid, el National College Grigore Moisil d'Onesti (Romania). Els lectors i il·lustradors participen en l'acte amb la lectura dels textos il·lustrats de diferents gèneres en les seues llengües: italià, polonès, hongarès, romanès, neerlandès, portugués, xinès, àrab, búlgar.

Altres exemples en línia d'[activitats per a celebrar el Dia Europeu de les Llengües](#): [Curiositats lingüístiques](#), [Famílies de llengües](#), [Prejudicis lingüístics](#), [EUROPEAN WORDTRANSLATOR](#).



Enllaç amb [Exposició d'alfabets i de paraules que no tenen traducció](#): creació d'una maqueta on es coloregen els diferents alfabets que hi ha al món i exposició amb expressions de diferents llengües que no tenen traducció exacta en una altra llengua.



També hem rotulat algunes paraules que ens agraden en diferents llengües. Com aquestes:

[Entrevistes amb persones plurilingües](#): estudiants de Secundària entrevisten a companys, professorat i famílies sobre les llengües que saben.

La veu dels àmbits

Pàgina d'inici Serpis TV Medi ambient Lectures Ciència Cultura Curiositats

ENTREVISTES AMB PERSONES PLURILINGÜES

ENTREVISTA AMB MARCO, políglota i professor en pràctiques a l'IES Serpis. Realitzada per 1r ESO E

PLURILINGÜISME: entrevistes dels alumnes de 1r ESO B a gent que parla diverses llengües



Mira a YouTube



Paraules de Dona, exposició i [lectura de textos d'escriptores](#) en diferents llengües per celebrar el Dia de la Dona.

El **8 de març, Dia de la Dona**, a l'IES Serpis els alumnes de 1r de l'ESO lligen diferents textos d'escriptores de tot el món: poemes, cançons o endevinalles en anglés, castellà, valencià, aragonés, basc, gallec o asturià per a reivindicar totes aquelles escriptores que no han tingut el mateix reconeixement que altres homes que han fet el mateix.

Els alumnes varen estar des de la setmana d'abans preparant pòsters sobre les dones en el quals hi havia una foto de l'escriptora, un poc de la seva vida i un text seu, que és el que varen llegir davant dels altres companys, companyes i del professorat. (Sofía, 1r ESO)



Activitat [La cançó de la setmana](#). Durant el curs, es van seleccionar cançons favorites per compartir-les en la megafonia de l'Institut. Es presenta la lletra, els intèrprets i informació sobre el disc on s'inclouen. S'acompanya amb alguna foto o dibuix que la il·lustra per fer un cartell de presentació que es difon en les xarxes socials del centre. Els criteris de selecció són: qualitat musical

i de la lletra, connexió amb un tema d'actualitat o d'interés general, diversitat lingüística, traducció de la lletra al valencià.

Vídeos “[Reptes de Paraules](#)” en què dues persones contrasten com es diuen algunes paraules en diferents dialectes del català.

[MYSTERY SKYPE](#)

Concurs per endevinar la localització d'un institut mitjançant una connexió en línia amb l'alumnat a partir d'unes preguntes per a identificar els trets dialectals del català corresponents a cada centre, amb l'ajuda d'un mapa dialectal del català elaborat pel mateix alumnat que hi participa. Exemple de **mapa dialectal** del valencià en línia en l'enllaç i cartell d'un mapa del domini lingüístic català realitzat per l'alumnat de 1r d'ESO de l'IES Serpis de València en la següent imatge:



MYSTERY SKYPE®

ON ES PARLA LA NOSTRA LLENGUA?

DESCOBRIM EL NOSTRE TERRITORI I ELS TRET LINGÜÍSTICS PARTICULARS D'ALGUNES ZONES

Dues escoles es connecten per videoconferència. L'objectiu és fer preguntes si/no per endevinar on es troba l'altra escola.

Aprenem també sobre les tradicions, la gastronomia i la festa comunes.

01

GRUP 1: Llegiran un text en veu alta que inclourà expressions i pronunciació característica.

02

GRUP 2: Prepararan les preguntes si/no que volen fer a l'alumnat de l'altra escola.

03

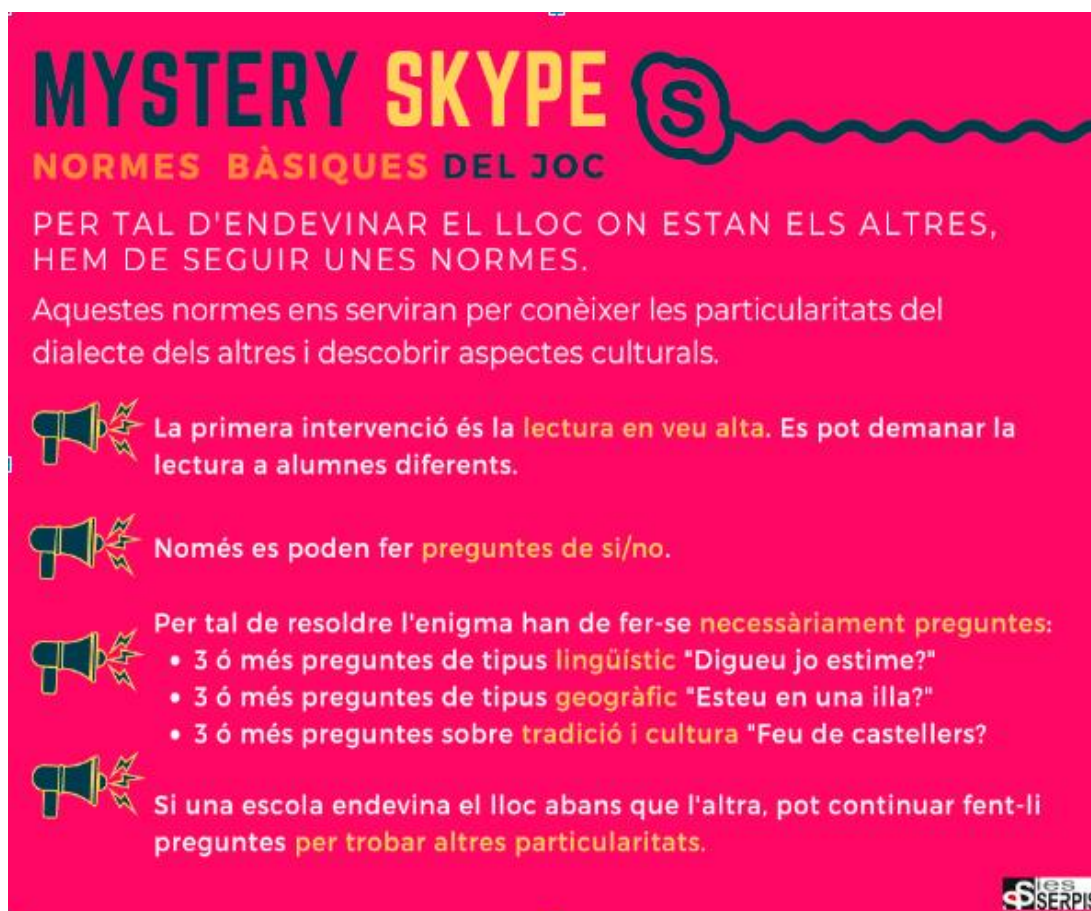
GRUP 3: Són els encarregats de fer les preguntes en pantalla.

04

GRUP 4: Són els encarregats de respondre les preguntes en pantalla.

05

GRUP 5: Consulten les preguntes al mapa i intenten resoldre l'enigma.



MYSTERY SKYPE

NORMES BÀSIQUES DEL JOC

PER TAL D'ENDEVINAR EL LLOC ON ESTAN ELS ALTRES, HEM DE SEGUIR UNES NORMES.

Aquestes normes ens serviran per conèixer les particularitats del dialecte dels altres i descobrir aspectes culturals.

-  La primera intervenció és la **lectura en veu alta**. Es pot demanar la lectura a alumnes diferents.
-  Només es poden fer **preguntes de si/no**.
-  Per tal de resoldre l'enigma han de fer-se **necessàriament preguntes**:
 - 3 ó més preguntes de tipus **lingüístic** "Digueu jo estime?"
 - 3 ó més preguntes de tipus **geogràfic** "Esteu en una illa?"
 - 3 ó més preguntes sobre **tradició i cultura** "Feu de castellers?"
-  Si una escola endevina el lloc abans que l'altra, pot continuar fent-li preguntes **per trobar altres particularitats**.



4.4. APLICACIONS ÚTILS PER FACILITAR LA INTERACCIÓ I EL TREBALL COOPERATIU

Per tal de facilitar la interacció, el treball col·laboratiu i el desenvolupament de projectes, podem aprofitar diverses eines digitals com poden ser la creació d'espais webs a l'aula. Trobareu una selecció en el següent enllaç: [Espais webs](#)

A més, en la mateixa web es presenten en línia exemples d'[aplicacions didàctiques de les TIC](#)



Per incorporar l'ensenyament integrat de llengües als centres teniu en els següents enllaços recomanacions i un exemple d'una [guia d'aplicació de tractament integrat de llengües \(TIL\)](#), [Guia TIL/TIC- Secundària](#)

La interacció dels estudiants és una de les fortaleeses de **Moodle**. L'equip docent pot utilitzar fàcilment les activitats de Moodle per oferir continguts i avaluar l'aprenentatge, però Moodle també dona suport a activitats i col·laboracions dirigides pels estudiants, especialment en combinació amb l'ús de grups.

La interacció pot ser rica i diversa en xats i reunions en línia mitjançant **WhatsApp, Telegram, Instagram, Twitter, TikTok** i altres xarxes socials.

Imatge d'Instagram del projecte **#Instacacera** per localitzar errades ortogràfiques en cartells.

Per organitzar reunions, podem recórrer a **Skype, Teams, Zoom**, etc.

Per a contenir bases de dades i eines col·laboratives podem utilitzar **Google Drive, Symbaloo, Padlet, G. Sites**, etc.

D'altra banda, l'ús del vídeo s'hauria d'enfocar més cap a la producció que no al simple visionat i consum. Els estudiants poden crear produccions audiovisuals que contribuïsquen a la seua educació mediàtica i que tinguin una intenció didàctica i de comunicació. Així, es potencia la interpretació, el sentit crític i la reflexió sobre els vídeos consumits i produïts.



Tenim exemples com *bibliotràiler*, *videoressenya*, *videopoema*, *videocontes*, *relats digitals*, *videoling* o vídeos lingüístics. Per exemple, tot seguit veieu una imatge del vídeo “El plurilingüisme i la realitat plurilingüe de la península ibèrica”, elaborat pels estudiants del Màster de Secundària per a l’assignatura *Complements per a la formació específica de la llengua i la literatura*:



Més informació en Martí Climent, A.; Garcia Vidal, P. (2019). Instagram y Youtube en la enseñanza de la lengua. *Congreso In-Red 2019*. UPV



Podem elaborar presentacions visuals molt efectives amb Canva i Genially. Per exemple, la presentació [Les xarxes socials en contextos educatius](#) de Martí i G. Vidal, on s’indica que l’ús de les xarxes socials amb finalitats educatives afavoreix l’aprenentatge col·laboratiu i l’intercanvi d’informació. A més, la xarxa social actua com a centre global de recursos, en

integrar-hi aplicacions diverses, apropa l’aprenentatge formal i l’informal, afavoreix el desenvolupament de les habilitats lingüístiques i comunicatives mitjançant l’hipertext que es configura amb la combinació de codis verbals gràfics i sonors, i la interacció comunicativa que es genera a través de la conversa i el debat a la xarxa. D’aquesta manera, cada usuari esdevé emissor i receptor de textos diversos.

Més informació en Martí Climent, A.; Garcia Vidal, P. (2012). Les xarxes socials com a recurs educatiu. Aplicació didàctica en la formació del professorat de secundària. Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura, núm. 57, p. 105-113.

XARXES PROFESSIONALS AMB RECURSOS DIGITALS EDUCATIUS

-  **unentretants**
xarxa cooperativa d'experiències TIC
per a l'ensenyament en valencià [1entretants](#)

- 
[Educ@ con tic](#)

-  **en la nube TIC**
un blog de docentes para todos... [En la nube TIC](#)

- **Internet en el Aula**
Red social docente para una educación del siglo XXI [Internet en el aula](#)



• [Novadors](http://novadors.org)

REPOSITORIS EDUCATIUS INSTITUCIONALS



☺ **Rebot Digital**

Rebot de materials
educatius per al professorat



■ [Mestre a casa](#): plataforma de la Generalitat Valenciana amb notícies i novetats relacionades amb l'àmbit educatiu, informació d'utilitat pedagògica, accés a més de 2.000 continguts educatius, programari educatiu en línia de les diferents àrees curriculars, enllaços d'interés i recursos addicionals, comunitats on exposar i conèixer experiències didàctiques dels centres amb les tecnologies com un recurs més en els processos d'ensenyança-aprenentatge.

■ [\(REDI\)](#): repositori on el professorat pot trobar propostes de treball per a totes les etapes educatives.



■ [XTEC](#): Xarxa telemàtica educativa de Catalunya amb recursos per al professorat educatiu de diferents matèries i nivells: [Alumnat Nouvingut](#), [Materials de suport per a les àrees de ciències socials, ciències naturals i matemàtiques](#), [Disseny universal i aprenentatge mòbil](#)



- [Edu365.cat](https://edu365.cat): plataforma de la Generalitat de Catalunya adreçada a diferents nivells educatius amb recursos per a Infantil, Primària, ESO, Batxillerat i Formació professional. [Pàgina d'acollida de l'Edu365](#)



- [Edu3.cat](https://edu3.cat): plataforma de la Generalitat de Catalunya amb recursos audiovisuals educatius adreçats a diferents matèries



- [Leer.es](https://leer.es): web del Ministeri d'Educació que pretén transmetre l'entusiasme per la lectura i animar a practicar-la, així com aportar materials i consells per als docents i les famílies.



■ [TITLE](#): Formació per a la inclusió en l'ensenyament lingüístic territorial. Xarxa Europea de les Llengües. Formació del professorat per a la inclusió a través de les llengües minoritàries. Recursos:

- [Unitats didàctiques](#)
- [Auca de la llengua i literatura catalanes](#)
- [Vídeos](#)
- [Dinàmiques](#)
- [Material de suport addicional](#)



[Centre Europeu de Llengües Modernes del Consell d'Europa](#): L'ECML és una institució la missió de la qual és fomentar l'excel·lència i la innovació en l'ensenyament d'idiomes i ajudar els europeus a aprendre idiomes de manera més eficient en una Europa compromesa amb la diversitat lingüística i cultural.

EINES LINGÜÍSTIQUES I DIGITALS

- [Aprendre valencià](#)
- [Àrea de Promoció i Normalització Lingüística UPV](#)
- [Ben dit](#)
- [Corrector en línia](#)
- [Corrector valencià](#)
- [Del Núvol A L'aula](#)
- [Diccionari valencià](#)

- [Dubtes lingüístics](#)
- [Educació Plurilingüe](#)
- [Gramàtica valenciana](#)
- [Jocs per a l'aprenentatge oral del valencià](#)
- [Junta Qualificadora de Coneixements de Valencià](#)
- [Materials de vocabulari bàsic per a nouvinguts](#)
- [Materials per a l'acolliment lingüístic](#)
- [Publicacions del Servei d'Educació Plurilingüe](#)
- [Ras i curt](#)
- [Recursos Alumnat Nouvingut/ Mestre A Casa](#)
- [Recursos de valencià en línia](#)
- [Recursos per a practicar el valencià](#)
- [Servei de Política Lingüística UV](#)
- [Traductor valencià](#)
- [Vocabulari bàsic interactiu](#)
- [Vocabulari en imatges](#)

4.5 REFERÈNCIES I BIBLIOGRAFIA DE SUPORT

Alart, N. i altres (2010). *Metodologies, eines i estratègies TIC per a una educació multicultural a l'ESO*. Editorial UOC.

Coll, C. (2018). [La personalització de l'aprenentatge](#). Graó.

Coll, C.; Esteban, M.; Iglesias, E. (2020). [Aprenentatge amb sentit i valor personal. Estratègies, recursos i experiències de personalització educativa](#). Graó.

Esteban-Guitart, M. (2020). [La personalització de l'aprenentatge: itineraris que connecten escola i comunitat](#). EDU 360.

Ethnologue: [Explora Les Llengües Del Món. Trobeu, llegiu i investigueu les 7.151 llengües vives conegudes del món.](#)

Gencat.cat: DIEE - [Inclusió educativa i estratègies de treball a l'aula](#)

Gen.cat: GVA: [Guia per a l'elaboració del Projecte Lingüístic de Centre \(PLC\).](#)

Masats, D. i Nussbaum, L. (2016). [Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Secundaria Obligatoria](#). Madrid: Editorial Síntesi.

Nunan, D. (2011). *La enseñanza de la lengua basada en tareas*. Editorial Cambridge.

Plataforma per la llengua: [És el català una llengua minoritària? I minoritzada?](#)

Portolés, L. (2020). El multilingüisme a l'escola: tendències educatives i nous reptes. *Caplletra*, 68. DOI: <https://doi.org/10.7203/caplletra.68.16474>

[Publicacions del GELA](#) (Grup d'Estudi de Llengües Amenacades)

Vilà i Baños, R.; González, O.; López-Dávila, E.; Velasco, A. (2013). El paper de la llengua catalana en la inclusió dels i les joves estrangers a Catalunya. *Temps d'educació*, 44, 155-175 . UB. En línia: <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/268257>

Vila, X. (2016). Sobre la vigència de la sociolingüística del conflicte i la noció de normalitat lingüística. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 26, p. 199-217 DOI: 10.2436/20.2504.01.116 <http://revistes.iec.cat/index.php/TSC>

Vila, X.; Boix-Fuster, E. (eds) (2019). [La promoció de l'ús de la llengua des del sistema educatiu](#). UB.

INSTITUCIONS DE LES LLENGÜES DE L'ESTAT

[AVL](#) | Acadèmia Valenciana de la Llengua

[IEC](#) | Institut d'Estudis Catalans

[IRL](#) | Institut Ramon Llull

[ALLA](#) | Acadèmia de la Llengua Asturiana

[Euskaltzaindia](#) | Reial Acadèmia de la Llengua Basca

[Generalitat de Catalunya](#) | Direcció General de Política Lingüística

[Govern d'Aragó](#) | Direcció General de Política Lingüística

[Govern del Principat d'Astúries](#) | Direcció General de Planificació Lingüística i Normalització

[Govern Illes Balears](#) | Direcció General de Política Lingüística

[Govern Basc](#) | Departament de Cultura i Política Lingüística

[IC](#) | Institut Cervantes

[RAE](#) | Reial Acadèmia Espanyola

[Xunta de Galicia](#) | Secretaria General de Política Lingüística

UNIVERSITATS

[UA](#) | Universitat d'Alacant, Servei de Llengües i Cultura

[UJI](#) | Universitat Jaume I de Castelló, Servei de Llengües i Terminologia

[UMH](#) | Universitat Miguel Hernández d'Elx, Oficina de Llengües

[UPV](#) | Universitat Politècnica de València, Servei de Promoció i Normalització Lingüística

[UV](#) | Universitat de València, Servei de Política Lingüística

[Xarxa Vives](#) | Xarxa Vives d'Universitats

OBRES GRAMATICALS

- ACADÈMIA VALENCIANA DE LA LLENGUA, *Gramàtica normativa valenciana*, València, 2006 (2008, segona reimpressió)
- ACADÈMIA VALENCIANA DE LA LLENGUA, *Gramàtica valenciana bàsica*, València, 2016
- UNIVERSITAT DE VALÈNCIA, SERVEI DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA, *Gramàtica zero. El millor ús amb la mínima gramàtica*, València, 2011

DICCIONARIS GENERALS

- ACADÈMIA VALENCIANA DE LA LLENGUA, *Diccionari normatiu valencià*, València, 2016

- INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS, *Diccionari de la llengua catalana*, 2a edició
- *Diccionari català-valencià-balear*, Editorial Moll

ORTOLOGIA I PRONUNCIACIÓ

- ACADÈMIA VALENCIANA DE LA LLENGUA, *L'estàndard oral del valencià*

CRITERIS LINGÜÍSTICS, MANUALS I LLIBRES D'ESTIL

- ACADÈMIA VALENCIANA DE LA LLENGUA, *Manual de documentació administrativa*, València, 2011
- *Criteris lingüístics de l'Administració de la Generalitat*, Generalitat Valenciana, 2a edició, 2017
- Manual de documents i llenguatge administratiu, Universitat Jaume I – Universitat Politècnica de València – Universitat de València – Universitat d'Alacant – Universitat Miguel Hernández, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castelló de la Plana, 2004 (2009, 3a edició, revisada)
Manual de llenguatge administratiu de les universitats valencianes. La seua consulta pot ser útil com a complement del manual de l'AVL

REPERTORIS TERMINOLÒGICS

- ACADÈMIA VALENCIANA DE LA LLENGUA. *Portal Terminològic Valencià*
- *Enciclopèdia Catalana*
- *Ésadir*, Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals
- *Optimot*
- *Termcat*, Centre de Terminologia

RECULLS GENERALS DE VOCABULARIS I GLOSSARIS TEMÀTICS

- *BiblioCiT*, Biblioteca en línia de publicacions terminològiques, Secció de Ciències i Tecnologia de l'Institut d'Estudis Catalans
- *Recursos de valencià*. Vocabularis específics

- Serveis i recursos lingüístics. Idiomes a la UPC
- TERMCAT, Diccionaris en línia

TOPONÍMIA

- Col·lecció «Toponímia dels Pobles Valencians», Acadèmia Valenciana de la Llengua
- Criteris per a la fixació de la toponímia valenciana, Acadèmia Valenciana de la Llengua, València, 2015 (juny, 2016, edició digital actualitzada)
- Corpus toponímic valencià, Acadèmia Valenciana de la Llengua, València, 2009
- Els pobles valencians, Acadèmia Valenciana de la Llengua

5. METODOLOGIES

5.1. Metodologies actives. Projectes d'èxit: TIL, TILC, ABP, transllenguatge, treball per àmbits, projectes interdisciplinaris, aprenentatge-servei, aprenentatge cooperatiu, seqüències didàctiques, gamificació, geolocalització, etc.

5.2. La reflexió interlingüística. Evidències per millorar la competència en comunicació lingüística.

5.3. Recursos, repositoris, xarxes professionals.

“O eduquem per a evitar la jerarquització de les llengües o les llengües minoritàries estan perdudes” (Juli Palou)

5.1. Metodologies actives. Projectes d'èxit: TIL, TILC, ABP, transllenguatge, treball per àmbits, projectes interdisciplinaris, aprenentatge-servei, aprenentatge cooperatiu, seqüències didàctiques, gamificació, geolocalització, etc.

Proposem treballar amb **metodologies actives** que impliquen l'alumnat al màxim i el facen protagonista: Aprenentatge Basat en Projectes (ABP), Aprenentatge Cooperatiu (AC), seqüències didàctiques (SD) que connecten amb l'experiència de l'alumnat, Aprendre a Aprendre (AA), i l'Aprenentatge Competencial (AC), amb recursos com la gamificació, geolocalització.

Una de les possibilitats que millor permeten la integració de llengües i continguts és el **treball per projectes amb eines digitals (TIC)** permet potenciar la creativitat, facilita l'elaboració i la difusió del producte final.

L'aprenentatge basat en projectes (ABP) és una *innovació centenària*, com apunta Trujillo (2017). Els seus orígens se situen als Estats Units entre finals del segle XIX i principis del XX, especialment amb la proposta de Kilpatrick de l'any 1918. Aquesta proposta educativa té un gran potencial, sobretot en les àrees lingüístiques, en què hi ha «una major proporció d'elements curriculars *flexibles*, d'*aplicació social* i relacionats amb el *saber fer*» (Trujillo, 2017: 46).

Els **objectius** fonamentals que es pretenen promoure amb aquesta metodologia són: **atendre la diversitat d'interessos i destreses de l'alumnat, integrar les quatre habilitats lingüístiques,**

propiciar les relacions interdisciplinàries i introduir l'avaluació formativa. S'hi prioritza la importància del treball cooperatiu i el reforç de l'aprenentatge individual, a més del començament en l'activitat d'investigació, l'anàlisi i interiorització de la informació, i la relació amb el context social en què té lloc l'aprenentatge (segons Camps i Vilà, 1994).

L'enfocament metodològic consisteix en el desenvolupament d'un projecte de treball connectat amb alguna àrea del currículum amb la incorporació de les TIC. Es presenten un **conjunt d'activitats organitzades i seqüenciades en funció d'un resultat o producte determinat** (una ruta lingüística, un muntatge audiovisual...). Trobem molts avantatges, per exemple: integrar el treball de diferents tipus de textos; donar protagonisme a les activitats de lectura, escriptura i oralitat; i afavorir l'assimilació d'aprenentatges. A diferència del model d'ensenyament tradicional, la inserció dels continguts en un projecte, que segueix un itinerari fins que s'arriba a un producte final, dota de consistència i sentit l'aprenentatge.

Trujillo (2017) assenyalava que l'ABP és una estratègia innovadora avaluable i observable. Proporciona, a través de l'ús de portafolis, rúbriques i diaris d'aprenentatge, moltes dades que permeten saber si s'ha produït l'aprenentatge, si han aparegut dificultats, així com avaluar per a qualificar i per a regular l'aprenentatge.

Per treballar els projectes dissenyarem les activitats seguint un **model de seqüència didàctica (SD) que siga obert**, i no un esquema inamovible, en què es prenga en consideració l'aspecte comunicatiu i s'atenga a la interacció entre professorat i alumnat.

D'acord amb Camps (1996), un projecte de llengua es compon de **tres fases: preparació, realització i avaluació**. A la primera, es planteja la finalitat i els objectius del projecte; a la segona, s'organitzen les activitats de planificació dels continguts, textualització i revisió adaptades al procés d'aprenentatge de l'alumnat, i, a la tercera, s'avalua el projecte final juntament amb la valoració del procés seguit pels estudiants durant la realització del projecte. Cada projecte determinarà quin tipus d'activitats són les més adequades.

Hem de destacar la importància de tres elements caracteritzadors que considerem fonamentals per a desenvolupar de forma eficaç didàcticament la SD i que prenem del que proposen Milian i Camps (2006): **l'activitat, el fer i el producte resultant de la SD; el procés per estimular el raonament metalingüístic, i la interacció entre professorat i alumnat**.

PLANIFICACIÓ

La seqüència d'activitats plantejada segueix la proposta presentada per Kilpatrick el 1918 quan va definir el mètode de projectes com un pla de treball amb l'objectiu de realitzar alguna cosa que desperte el propi interès. Les fases de treball serien: **plantejament o proposta, planificació o elaboració, i presentació i avaluació**.

FASES DEL PROJECTE >>

FASES	ACTIVITATS
1. Proposta	Els estudiants es constitueixen en grups de fins a 4 persones i seleccionen la temàtica del projecte tenint en compte que els materials didàctics que es preparen han de ser aplicats i avaluats en contextos escolars reals, com pot ser la classe del centre de secundària on fan les pràctiques del màster
2. Planificació	Es planifiquen els mitjans i les etapes de realització
3. Elaboració	Es desenvolupa el treball segons el pla establert
4. Presentació i avaluació	Es presenta i avalua el producte elaborat, s'analitza el procés seguit i la participació dels alumnes en la tasca

Quadre 1. Esquema de les fases dels projectes de treball (elaboració pròpia)

1a fase: Proposta. Es constitueixen els **grups de treball** de forma heterogènia, de manera que es potencie el treball cooperatiu; es decideixen els projectes a partir de models que es proposen amb els recursos TIC que s'hi poden emprar.

2a fase: Planificació. Es fa un seguiment de l'organització del projecte i s'assessora els grups sobre l'ús de les TIC i l'aplicació didàctica que se'n pot fer.

COMPLEMENTS / DISSENY DEL PROJECTE		
Títol: _____		
OBJECTIUS I COMPETÈNCIES: 	CONTINGUTS: 	CRITERIS D'AVALUACIÓ: 
SEQÜÈNCIA D'ACTIVITATS: 	RECURSOS, EINES TIC, BIBLIOGRAFIA: 	PRODUCTE FINAL I DIFUSIÓ: 
NOMS DEL GRUP PARTICIPANTS I TASQUES ASSIGNADES A CADASCÚ		

Quadre 2. Fitxa de la planificació d'un projecte de treball (elaboració pròpia)

3a fase: Elaboració. Recopilació d'informació, realització de les activitats de la SD i elaboració del producte final.

4a fase. Presentació i avaluació. Els grups exposen els projectes realitzats, mentre la resta de la classe valora el treball dels companys i les companyes, anotant-ne els aspectes més interessants i preguntant els dubtes que els han sorgit o proposant qüestions relacionades amb els temes plantejats. Després, es realitza una posada en comú i es comenten les dificultats i els avantatges trobats en l'elaboració dels diferents projectes. A més a més, cada alumne ha de respondre individualment un qüestionari d'avaluació en què se li demana que valore l'originalitat, l'estructuració, i l'interès dels projectes presentats, així com l'exposició duta a terme per cada grup.

També s'ha de fer **difusió del projecte** mitjançant les xarxes socials (*YouTube, Twitter, Instagram*, etc.), o bé amb exposicions al centre educatiu o a la localitat, o amb la participació en concursos relacionats amb el producte elaborat en el projecte.

Els productes han de tenir una **intenció didàctica i de comunicació**, tal com afirma Barroso (2013), que estableix una sèrie de principis generals on es deixa clar que l'aprenentatge no depèn del mitjà sinó de les estratègies i tècniques didàctiques que apliquem en el seu ús. Es tracta d'integrar les TIC en el currículum aprofitant el seu gran potencial com a mitjans que

impulsen els processos de comunicació, així com per a la innovació i per a la millora de les pràctiques educatives.

COMPETÈNCIA INFORMACIONAL A L'AULA

El terme competència informacional neix de la necessitat de trobar un terme específic per a denominar l'ensenyament i aprenentatge de conceptes, habilitats i actituds relacionats amb l'ús de la informació tot integrant diferents llenguatges i suports comunicatius i implicant tots els processos tant de cerca, tractament com d'ús de la informació que tenen lloc perquè es produeixi la **transformació de la informació en coneixement**. Si bé el terme és recent, els processos i les capacitats implicades han existit sempre però vinculats fins ara a la cultura impresa.

Es posa l'accent en els processos cognitius i lingüístics que s'activen en la gestió de la informació i en la creació de coneixement. Es tracta d'aprendre a pensar, decidir i compartir. Consta de 3 grans capacitats que es mostren desplegadas en la següent imatge:



Quadre 3. Gràfic que representa les 3 capacitats de la competència informacional, que es desenvolupen en 3 habilitats i en 3 destreses bàsiques



Quadre 4. Esquema de la competència informacional en relació amb altres competències

No es tracta de deixar de transmetre continguts sinó d'ensenyar a pensar amb, a partir de, i a través dels continguts.

PROCÉS DE RECERCA DINS D'UNA SD

1. **Inici amb un punt de partida motor.** Es tracta de plantejar una situació-problema a resoldre que desencadeni una pregunta principal.
2. **Activació de coneixements previs.** L'alumnat ha de poder expressar i comunicar als altres el que pensa sobre la qüestió plantejada.
3. **Emissió d'una hipòtesi.** Cal facilitar la formulació de les idees que hi ha al voltant de la situació-problema i en conseqüència activar la cerca de possibles respostes.
4. **Planificació de la investigació.** Permet organitzar un pla de treball i determinar una temporalització per les tasques que s'han de realitzar
5. **Realització de les activitats planificades.** Són les accions que posaran a l'alumnat en contacte amb la informació i suposarà el procés concret de localització i recuperació de la informació.
6. **Interpretació dels resultats i l'obtenció de conclusions.** Són accions imprescindibles per a validar o rebutjar la hipòtesi plantejada i esdevenen claus per a poder generar coneixement personal.

7. **Expressió i comunicació dels resultats de la investigació.** El procés de recerca ha de finalitzar amb l'elaboració d'un producte concret que sigui rellevant, que tingui la finalitat de recopilar i comunicar les conclusions extretes després de la cerca informativa.

8. **Reflexió sobre el que s'aprèn i el procés seguit.** El tancament real de l'activitat d'aprenentatge requereix un procés metacognitiu que necessàriament el mestre ha de provocar.

Abans de guiar el seu alumnat, el docent ha de tenir definits els diferents aspectes que determinen l'abast d'una **necessitat informativa**. Principalment són dos:

- **la qualitat del contingut** objecte de la cerca (genèric o especialitzat)
- **la quantitat d'informació** que es necessita (poca, molta, mitjana). Això es concreta especificant un nombre mínim o màxim de documents a localitzar.

Extret de la web [Competència informacional a l'aula](#).

PROPOSTES PER AL TIL (Tractament Integrat de Llengües)

L'**enfocament lingüístic integrat** constitueix un principi bàsic en l'ensenyament per aconseguir/construir una societat multilingüe (Apráiz et al., 2012; Ibarluzea et al., 2021), que permet elaborar una única programació de les diverses llengües amb objectius, metodologies i criteris d'avaluació comuns, i amb continguts d'aprenentatge repartits, però encara no s'han desenvolupat gairebé models d'integració de llengües (Dolz i Idiazabal, 2013).

Alguns autors suggereixen nocions com *translanguaging* (García, 2009; Vallejo i Dooly, 2020) i *multiliteracies* (García i Kleifgen, 2020) per destacar que la competència comunicativa en parlants multilingües és dinàmica i heterogènia. Cenoz i Gorter (2017) defensen un *translanguaging sustainable* en un context d'ús de llengües minoritàries regionals, en el marc d'un *pedagogical translanguaging* (Cenoz i Gorter, 2019, 2020).

Diverses investigacions demostren que la incorporació de les llengües familiars (LF) a l'aula repercuteix en una millora de la integració de l'alumnat d'origen immigrant i en un augment de la valoració de les pròpies identitats (Cummins, 2001; Stille i Cummins, 2013), així com en

un correcte desenvolupament de la competència multilingüe i millora dels resultats en l'aprenentatge (Ball, 2010, i Benson, 2009, citats en Portolés, 2020).

El **Consell d'Europa recomana valorar i utilitzar la diversitat lingüística**, incloent-hi les llengües que no s'ensenyen a l'escola com a recurs d'aprenentatge, implicant-hi les famílies en l'ensenyament d'idiomes (Consell d'Europa, 2019). De fet, en la promoció de l'educació multilingüe en els actuals sistemes educatius europeus, d'acord amb Portolés (2020), hi ha una **tendència dominant sobre la inclusió, manteniment i foment de les llengües minoritàries i familiars**. En aquest sentit, Portolés (2020) aposta per un “sistema educatiu on totes les llengües de l'alumnat, independentment de si es tracta de llengües heretades, locals o globals, siguin conegudes, reconegudes i valorades com a vehicles d'aprenentatge” (p. 139).

Torralba i Marzà (2022) demostren que els **textos identitaris** són una eina idònia per treballar els diferents repertoris lingüístics presents a les aules multilingües i apunten la necessitat d'un treball planificat amb llengües familiars durant tota l'escolarització que incloga un rol definit per a la participació de les famílies. Entenem per **repertori lingüístic**, seguint Palou (2011: 19), el conjunt de llengües diferents o conjunt de varietats lingüístiques, après en circumstàncies específiques i que es pot usar en diferents situacions.

Diverses investigacions demostren que la incorporació de les llengües familiars a l'aula repercuteix en una millora de la integració de l'alumnat d'origen immigrant i en un augment de la valoració de les pròpies identitats (Cummins, 2001; Cummins i Stille, 2013). Però els beneficis no són únicament identitaris. Als EUA, Thomas i Collier (2002) observen que el major predictor en el nivell de llengua anglesa de l'alumnat al·lòglot és el grau d'escolarització formal en la llengua pròpia. De forma similar, al nostre context, Oller i Vila (2011) indiquen que l'alumnat estranger en entorns catalanitzats i que usa la llengua pròpia en el context familiar amb finalitats acadèmiques, és a dir, per a llegir i no només per a conversa, obté bons resultats en català i castellà escrits, mentre que aquells que tan sols la utilitzen per a regular els intercanvis familiars, però no en fan un ús acadèmic, obtenen pitjors resultats en aquestes àrees. (Torralba, Marzà, 2022)

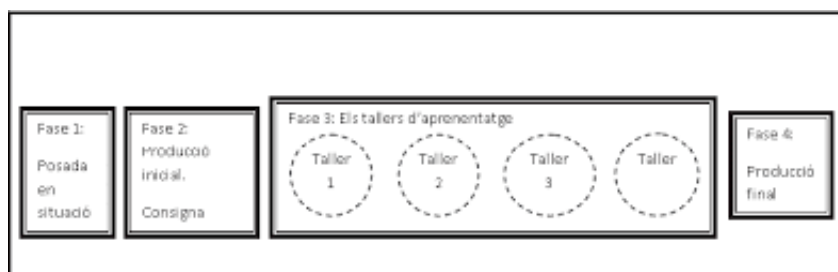
Per a ser competent des d'un punt de vista plurilingüe resulta fonamental saber llengües i saber gestionar-les. La **competència plurilingüe i intercultural** no és una superposició, ni una suma de competències monolingües (Palou i Fons, 2019a, 2019b). Aquests autors també afirmen que hi ha tres conceptes clau en aquesta competència: **acollir, crear vincles i**

contrastar per aprendre. En aquest sentit, Palou (2011) considera que el professorat té dos reptes especials:

“El primer: **escoltar les veus dels alumnes**. El segon: **donar sentit a l'experiència d'aprendre llengües**. Per fer front a aquests dos reptes cal crear contextos en els quals es promogui la reflexió sobre el repertori lingüístic. Aquesta **reflexió metalingüística i metacultural** ha d'ajudar, sens dubte, a prendre consciència del potencial que sempre comporta la diversitat lingüística.” (Palou, 2011, p. 26)

Per tal de crear bones condicions d'aprenentatge, Dolz et al. (2009) consideren que la didàctica de la llengua necessita dispositius (**seqüències didàctiques**) i eines de tipus diferent que li permeten treballar l'ensenyament-aprenentatge de nocions i capacitats aplicades a continguts particulars.

Informació extreta de Martí Climent, A. (2022). *Projecte docent. Desenvolupament d'habilitats comunicatives en contextos multilingües*. UV.



Quadre 5: Esquema de la seqüència didàctica (Dolz i Schneuwly, 2006)

Més informació en Dolz, J. i Schneuwly, B. (2006). *Per un ensenyament de l'oral. Iniciació als gèneres formals a l'escola*. València/Barcelona: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana i Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

PROPOSTES PER AL TILC (Tractament Integrat de Llengües i de Continguts)

El TILC es defineix com «el tractament dels continguts d'una o més disciplines no lingüístiques —ciències, història, matemàtiques, educació artística...— conjuntament amb els recursos lingüístics adequats per a aprendre'ls d'una o més llengües» (Pascual, 2008)

Aquest tractament comporta un **tipus d'organització curricular** interdisciplinària, que pot incloure 2 o 3 matèries, coordinació (connexions possibles en el currículum i en la metodologia), flexibilitat (es pot partir d'un tema per a ser enfocat des de perspectives diferents per a completar-lo o enriquir-lo) i codocència (més d'un professor a classe)

Cal, per tant, considerar la transferència lingüística i la particularitat lingüística de cada llengua a l'hora de programar, així com treballar diferents gèneres textuais.

Es plantegen dos objectius alhora: **ensenyar els continguts acadèmics de les diferents disciplines acadèmiques i proporcionar simultàniament competències en la llengua o llengües amb què aquests continguts són construïts.**

En l'ensenyament-aprenentatge del valencià i el castellà com a L1, 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.

En el TILC s'han de privilegiar enfocaments interdisciplinaris i globalitzats que promoguen la construcció col·laborativa de coneixements mitjançant la recerca documental, la investigació directa, la reflexió i la producció.

Des d'aquests plantejaments podem agrupar l'alumnat en *gran grup*, en *equips de treball*, en *treball per parelles* o bé fan un *treball individual*. A més, cal organitzar estratègicament cada una d'aquestes modalitats d'agrupament per garantir, el suport necessari per a la consecució de la tasca, el treball col·laboratiu dels alumnes i les alumnes, i l'accés als recursos interns individuals.

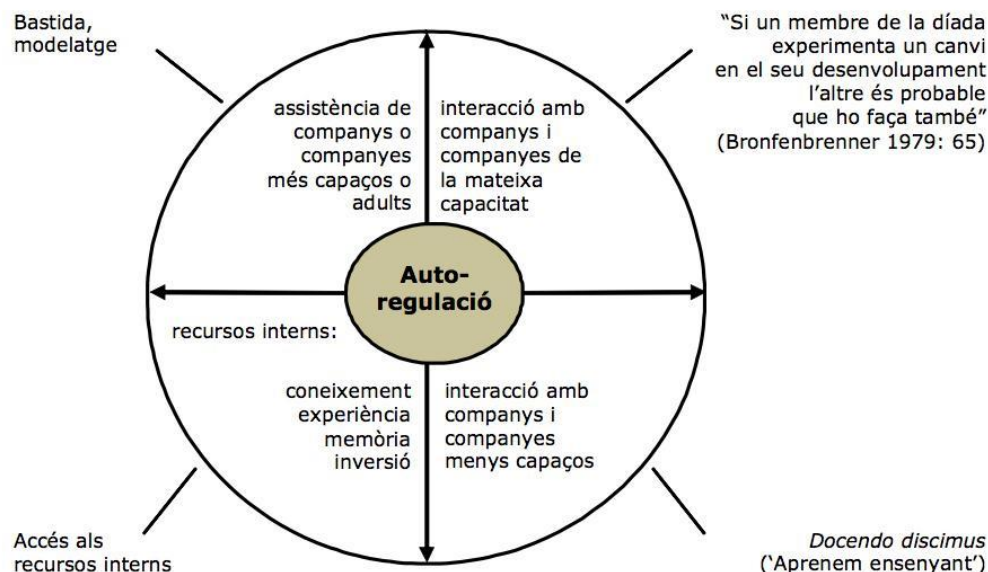


FIGURA 19. Zona de Desenvolupament Pròxim ampliada (van Lier 2004, segons la citació de Walqui 2006: 208)

En aquest **aprenentatge en bastida**, hi ha una redistribució de la responsabilitat en l'acompliment de la tasca, que passa progressivament del professor a l'alumne. Aquesta participació és especialment visible en el treball per projectes amb materials i recursos:

- Formats diversos en modalitats multimèdia
- Procedents de fonts diverses amb múltiples perspectives, visions complementàries i punts de vista oposats. Adequats a les possibilitats de comprensió de l'alumnat (de vegades caldrà fer-ne una adaptació).
- De fonts externes o creats pels alumnes i les alumnes.

L'enfocament didàctic suposa un **treball més experimental; coneixements construïts des de diverses perspectives; domini en profunditat del llenguatge per a l'observació, l'anàlisi, l'experimentació, el raonament deductiu, i la construcció i la comunicació de coneixements.**

També és fonamental la **utilització de les TIC com un instrument més de treball, considerar l'entorn com el camp d'estudi idoni per a entendre'l i el medi vital sobre el qual cal actuar per millorar-lo.**

COMPONENTS ESSENCIALS DEL TILC PER A L'ELABORACIÓ D'UNA UNITAT DIDÀCTICA

En el model que presenta Pascual (2008) es considera que el *desenvolupament lingüístic, acadèmic* (continguts de les àrees no lingüístiques) i *cognitiu; l'atenció a l'ús, i els elements culturals i el context sociocultural* en són els components essencials. A més a més, aquests components són complexos i estan absolutament interconnectats.

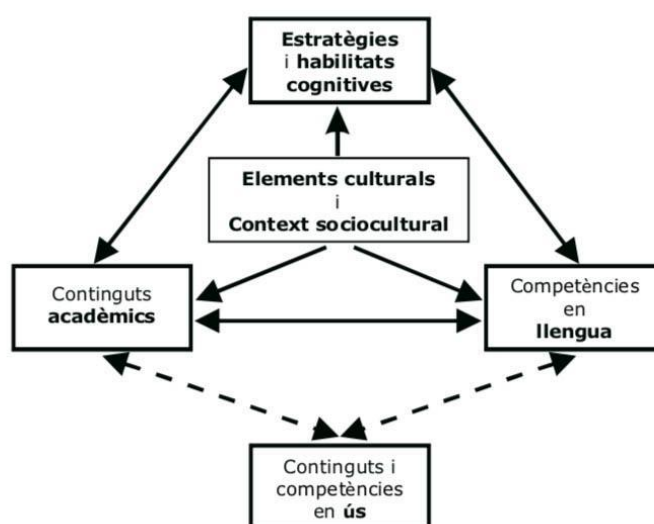


Figura 2: Model per a l'aplicació del TILC (Pascual, 2008)

ESTRUCTURA I ORGANITZACIÓ D'UNA UNITAT TEMÀTICA TILC

A. Objectius, continguts i criteris d'avaluació

Objectius	Acadèmics, lingüístics, cognitius i culturals (independents o integrats)
Continguts	Acadèmics (fets i conceptes, procediments i actituds, de les àrees no lingüístiques). Lingüístics: • Llenguatge de l'àrea que s'aprén (llenguatge obligatori) • Llenguatge per a aprendre l'àrea.

	• Llenguatge que es pot aprendre aprenent l'àrea (llenguatge compatible). Cognitius: • Destreses cognitives (de raonament intel·lectual). • Habilitats de processament de la informació (reunir, processar i comunicar informació). • Estratègies d'aprenentatge i tècniques de treball intel·lectual. Culturals
Criteris d'avaluació	Acadèmics, lingüístics, cognitius i culturals (independents o integrats).

B. Procés d'ensenyament/aprenentatge

Abans	Activitats que: • Motiven els alumnes i les alumnes i susciten el seu interès pel tema. • Afavorisquen l'explicitació i posada en comú dels seus coneixements previs. • Els presenten els conceptes i vocabulari essencials del tema. • Creen un gran organitzador previ que incloga els coneixements previs i establisca un marc on integrar els continguts que es tractaran en la unitat. • Concreten l'activitat o producte final de la unitat.
Durant	Activitats que faciliten als alumnes i les alumnes: • La construcció/elaboració dels coneixements rellevants per al tema de la unitat. • Oportunitats per a confirmar la seua comprensió i per a corregir les idees falses. • L'adquisició d'elements lingüístics (vocabulari, estructures...) i habilitats (de comprensió lectora, de producció escrita...) contextualitzades. • L'adquisició/pràctica guiada d'estratègies i habilitats cognitives. • El desenvolupament del pensament crític (anàlisi de l'entorn immediat i mediat).
Després	Activitats que faciliten als alumnes i les alumnes: • L'aplicació/pràctica independent/ampliació dels coneixements apresos. • La representació de la informació apresada en altres formats (per exemple: la informació d'un text en un diagrama). • La creació de coneixements nous.

	• La transferència de coneixements i habilitats a altres camps i altres situacions. L'elaboració i/o presentació de l'activitat o producte final de la unitat. • La reflexió sobre què s'ha après i com.
--	---

C. Materials curriculars i recursos

Amb formats diversos en diferents multilectoescriptures.

Procedents de fonts diverses amb múltiples perspectives, visions complementàries i punts de vista oposats. Adequats a les possibilitats de comprensió dels infants (de vegades caldrà fer-ne una adaptació).

De fonts externes o creats pels alumnes i les alumnes.

D. Agrupaments

Agrupaments flexibles, que permeten:

- El treball en gran grup.
- El treball col·laboratiu en equip i per parelles.
- El treball individual.

E. Participació de les famílies i l'entorn social

Participen...	Com a informadors, des de casa. Com a coneixedors de la cultura del grup, participant en l'aula. Com a experts en un tema, participant en l'aula.
---------------	--

F. Avaluació

Característiques	Tindrà en compte tots els factors: continguts, llengua, cognició, cultura. Haurà de ser tan contextualitzada com l'ensenyament-aprenentatge. Es contrastarà amb l'opinió dels pares i les mares.
Tipus	Inicial: explicitació de les competències i els coneixements previs. Contínua: control de l'ensenyament/aprenentatge al llarg de la unitat. Final: dels aprenentatges i del procés (dels materials, de l'actuació del mestre o la mestra, i del procés d'ensenyament-aprenentatge).

Quadre 5. Model d'una unitat temàtica, segons V. Pascual (2008), *Caplletra* 45

La incorporació dels continguts lingüístics a una unitat hauran d'estar:

- Integrats en les activitats sobre continguts disciplinaris
- Desenvolupats mitjançant la interacció a classe

Els coneixements es queden descontextualitzats i buits de significat quan queden circumscrits als límits de l'aula. Perquè adquirisquen tota la seua potencialitat educativa i transformadora han de ser generats/aplicats en relació dialèctica amb l'entorn des de la percepció que tenen els aprenents de les incògnites i els problemes del seu món interior, i de la realitat local o global que els envolta. Des d'aquesta percepció es fan preguntes i elaboren respostes, analitzen problemes i aporten solucions. I és amb aquestes respostes i solucions com expressen la seua visió del món i la identitat pròpia. A més d'explicar amb arguments científics la realitat física, natural i social en què viuen, permeten als alumnes i les alumnes analitzar-la críticament i els engresquen a posar el seu gra d'arena en el procés de canviar-la i millorar-la.

Aquest coneixement nou, investigat, processat i elaborat des d'una perspectiva crítica i amb voluntat d'acció social, pot constituir fàcilment l'*activitat o producte final* d'una unitat i prendre la forma de:

Documents orals	Exposició oral, debat, representació teatral...
Documents escrits	Informe escrit, mural, àlbum, informe, reportatge, fullet informatiu, pamflet, manual d'instruccions, cartell...

Quadre 6. Activitats finals de síntesi/generació de coneixement nou

En el TILC, doncs, trobem una pedagogia transformadora i crítica que permet la generació de coneixement nou i l'actuació sobre la realitat social que ha de defugir l'ús d'enfocaments didàctics que afavoreixen la transmissió unidireccional de coneixements fragmentats i ja elaborats des de les diferents disciplines acadèmiques i ha de privilegiar enfocaments interdisciplinaris i globalitzats que promoguen la construcció col·laborativa de coneixements mitjançant la recerca documental, la investigació directa, la reflexió i la producció.

Informació extreta de Pascual Granell, V. (2008). Components i organització d'una unitat amb un tractament integrat de llengua i continguts en una L2. En: *Caplletra: Revista Internacional de Filologia*, No. 45: 121

PROPOSTES DE PROJECTES TIL/TILC

La proposta «**Llengües de casa, llengües d'escola**» ha estat generada per un equip col·laboratiu entre investigadores universitàries i mestres d'escola per a elaborar un projecte didàctic al voltant de la identitat cultural i lingüística com a marc que provoquero interaccions d'aula que impliquen totes les llengües familiars (García i Sylvan, 2011). L'experiència d'incorporació de les llengües familiars s'ha organitzat al voltant dels anomenats “textos identitaris” bilingües, definits com a productes creatius de l'alumnat en un context pedagògic orquestrat pel docent, en els quals els autors aboquen les seues identitats de forma escrita, parlada, visual, musical o dramàtica, en aquest cas, en la llengua o les llengües de casa i la llengua d'escolarització (Cummins i Early, 2011; Cummins et al, 2005).

L'estudi sobre «**Llengües de casa, llengües d'escola**», dirigit per Torralba, G. i Marzà, A. (2017), demostra com la incorporació de les llengües familiars a l'aula repercuteix en una millora de la integració de l'alumnat immigrant i en un augment de la valoració de les pròpies identitats.

La investigació ha comptat amb la col·laboració de tres escoles de la província de Castelló i en ella, l'alumnat ha creat els anomenats «**textos identitaris**» bilingües, és a dir textos escrits o parlats en la llengua materna i la llengua d'escolarització on reflexionen sobre la seua identitat. En aquest cas els infants, sovint ajudats per les famílies, han tractat temes que van des de viatges fins gastronomia o política, i ho han fet en valencià i les llengües que parlen a casa, entre les quals s'inclouen l'àrab, el xinés o el romanès.

Els resultats demostren, d'una banda, que és possible incloure a l'aula llengües desconegudes per la majoria de l'alumnat i dels docents; i per una altra, que projectes d'aquesta mena ajuden a desenvolupar la integració i l'autoestima de l'alumnat immigrant, així com la perspectiva intercultural d'aquell d'origen espanyol. No obstant això, en l'entorn s'ha observat que els mestres i les mestres troben a faltar una major formació en integració de llengües que els ajude a superar les pors i les dificultats a treballar a l'aula amb llengües que no coneixen, d'ací la importància d'aquest tipus de projectes.

Podeu veure una mostra del projecte en el vídeo «[Llengües de casa, llengües d'escola](#)»:



Informació extreta de Torralba, G. i Marzà, A. (2017). «**Llengües de casa, llengües d'escola**», de **Gloria Torralba i Anna Marzà**. Comunicació presentada en el VIII Seminari Internacional "L'aula com a àmbit d'investigació sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua". UVic-UCC. <https://mon.uvic.cat/aula-investigacio-llengua/files/2015/12/TorralbaMarza.pdf>



El **PROGRAMA EUROMANIA** neix d'un projecte europeu amb l'objectiu de desvetllar interessos plurilingües i avançar cap a una competència lectora plurilingüe en set llengües romàniques: **català, castellà, francès, occità, romanès, italià i portuguès**.

El material per treballar el projecte Euromania és el resultat de tres anys de treball d'un grup d'experts. Consta de 20 dossiers per a l'aprenentatge multilingüe de les àrees de matemàtiques, història, ciències i tecnologia i va adreçat a l'alumnat amb edats compreses entre els 8 i els 12 anys.

L'originalitat del mètode Euromania resideix en la seva dualitat. Es treballen les matèries amb l'ajut de suports redactats en les llengües romàniques. Al mateix temps, es construeixen

les competències d'intercomprensió a través del suport de les àrees.

El document que exposa el [modelatge d'un mòdul d'Euromania](#), concretament la unitat 20 "Não te percas" de J. Ortiz (UPF) pot servir d'exemple per a la resta de mòduls i així poder observar els elements lingüístics que s'han de tenir en compte a l'hora de preparar les classes. També s'adjunten materials complementaris.

- [Module 1 : Le mystère du "mormoloc"](#)

- [Elements bàsics de pronunciació de les llengües romàniques](#)
- [Estratègies per treballar la comprensió](#)

Altres materials i recursos que es poden consultar:

[Le projet Lecturio+](#)

Corpus de contes per treballar la intercomprensió a l'aula.

[Un minut de ciència](#)

Vídeos d'un minut de durada sobre temes de ciències en català, francès i anglès, que també inclouen la transcripció del text.

[Manual Euromania, versió en català](#)

Material per treballar el projecte Euromania elaborat per un grup d'experts. Consta de 20 dossiers per a l'aprenentatge multilingüe de les àrees de matemàtiques, història, ciències i tecnologia i va adreçat a l'alumnat amb edats compreses entre els 8 i els 12 anys.

[Romania Minor](#)

Lloc web que presenta un nou projecte sobre les llengües romàniques minoritzades. Es pot trobar informació sobre llur localització geogràfica, llurs dialectes, llur situació actual, una petita gramàtica de cada llengua, textos literaris, etc.

[ESORom](#)

Neix de la voluntat d'incorporar a les aules de secundària l'estudi conjunt de totes les llengües romàniques, i se centra en el treball de la competència lectora.

[Romànica Intercom](#)

Curs d'aprenentatge simultani de quatre llengües romàniques (es pot triar entre francès, italià, català, espanyol i portuguès). Es tracta de fer-ho en un període de temps força curt, entre trenta i quaranta hores, desenvolupant estratègies de lectura que ens permetran un ús àgil de les passarel·les lingüístiques que ens ofereixen les llengües romàniques.

[Diccionaris](#)

Accés a eines de traducció automàtica entre diverses llengües:

- [Dictionnaire.tv5fitxer](#)
- [Le conjugueurfitxer](#)

[Etimologia de mots en les llengües europees](#)

Web que inclou l'etimologia de mots en les llengües europees.

PROJECTES DIDÀCTICS



Es tracta de projectes elaborats amb eines digitals per a treballar aspectes del currículum de Llengua i Literatura i l'àmbit Lingüístic i Social en Secundària i Batxillerat. Mostrem sis propostes de projectes de treball, tres de llengua i tres de literatura, per a dur a terme a l'aula.

1. **Ruta lingüística en diferents modalitats.** Creació d'un itinerari per tal de realitzar un passeig lingüístic a través d'un territori, un poble, una ciutat, els carrers d'un barri o els cims de les muntanyes de la zona geogràfica escollida. Es planteja a l'alumnat el descobriment del significat del nom dels llocs del seu entorn. El producte final consistirà en l'elaboració d'una producció audiovisual o un reportatge gràfic a partir de la ruta programada on apareguen referències de caràcter lingüístic significatives dels llocs visitats.
2. **Videoling.** Pràctiques dramatitzades audiovisuals al voltant de qüestions lingüístiques. L'alumnat s'organitza en grups per tal de preparar un text instructiu i explicatiu per aprendre a emprar correctament una qüestió gramatical o lèxica. A més, cal preparar un guió a partir d'un text dramatitzat on s'utilitzen exemples d'ús correcte o incorrecte sobre la qüestió que es vol explicar.
3. **Caçaerrades.** L'alumnat organitzat en grups (4 o 5 persones) ha de cercar errades lingüístiques en el seu entorn pròxim. Després d'analitzar-les, ha d'elaborar un *Petxakutxa*, és a dir, una presentació oral amb 20 diapositives que s'han d'explicar exactament durant 20 segons cadascuna.
4. **Enigmes literaris.** Joc per descobrir misteris sobre llegendes valencianes. L'alumnat organitzat en grups ha de superar un repte mitjançant la resolució d'una sèrie d'enigmes o proves relacionades abans que s'acabe el temps establert. Constitueix una experiència excepcional, ja que l'alumnat ha de llegir, dialogar, opinar i aportar per poder aconseguir l'objectiu de resoldre la situació plantejada.
5. **Vídeo-ressenyes.** L'alumnat organitzat en grups ha d'elaborar un vídeo d'anàlisi de llibres de caràcter artístic-literari. La producció audiovisual, d'un màxim de 5 minuts, ha de contenir una descripció valorativa de les obres (argument, etc.), així com destacar els aspectes més rellevants de tipus artístic (imatges, relació amb les versions tradicionals o originals, etc.), entre d'altres.

6. **Videoconte, videopoema.** Producció audiovisual a partir de l'adaptació o de la creació d'un text literari narratiu o poètic. L'alumnat s'organitza en grups per tal de crear un vídeo a partir d'una lectura programada durant el curs. Es pot treballar en diferents gèneres i elaborar un *videopoema*, quan es recita en vers o es crea una imatge poètica; o un *videoconte*, si es tracta d'una narració.

Més informació en Martí Climent, Alícia; Garcia Vidal, Pilar (2020). *DidàctICS. Projectes de llengua i literatura per a l'aula de Secundària*. Bromera.

PROGRAMAR PER ÀMBITS. PLANIFICACIÓ I INTEGRACIÓ DE LLENGÜES I CONTINGUTS

La introducció dels **àmbits en Secundària** ha suposat un canvi significatiu en l'organització dels centres i en la planificació didàctica. Factors com la **codocència i la coordinació didàctica, la integració de llengües i de continguts, i la incorporació de metodologies actives** permeten un ensenyament més integrat i integral. Així s'afavoreix l'aprenentatge de l'alumnat en un moment especialment sensible com és la transició entre les etapes de Primària i Secundària.

La integració de matèries afavoreix la **interdisciplinarietat**, així com el **tractament integrat de llengües** (més rellevant encara en comunitats amb llengua cooficial) i el **tractament de llengües i continguts** (TILC). Els projectes faciliten l'ús de les **eines digitals** (TIC) i dels **entorns virtuals d'aprenentatge** (EVA).

D'altra banda, cal destacar la **dimensió inclusiva dels àmbits**. La presència de dos docents permet gestionar millor els conflictes a l'aula així com atendre les necessitats educatives i els diferents ritmes d'aprenentatge de l'alumnat. Aquest factor es potencia amb el **treball cooperatiu** que promou el diàleg en un marc de respecte, la transferència enriquidora derivada de les múltiples intel·ligències i l'ampliació de continguts.

Un punt crucial en aquest canvi de cultura professional és l'aprenentatge entre docents a partir de la codocència i de les reunions setmanals de coordinació, que es tradueix en un intercanvi extraordinàriament enriquidor de materials, estratègies i tècniques. Així, els docents també continuem aprenent dels companys, de l'alumnat i de les possibilitats d'aquest nou marc organitzatiu anomenat àmbit.

En l'organització dels àmbits **qualsevol àrea curricular es pot integrar amb una àrea lingüística**. Els docents de les diferents llengües i els de la matèria amb la qual s'agrupen preparen la programació per a donar més sentit al procés d'ensenyament-aprenentatge i les eines digitals afavoreixen aquesta possibilitat. El **treball en webs, en documents compartits i**

en les xarxes socials facilita la col·laboració, permet revisar la seqüència d'activitats durant el procés de treball i difondre el producte final (Garcia Vidal, 2020).

Als àmbits de l'IES Serpis es va acordar l'elaboració d'un mitjà de comunicació periodístic, *Mèdia Serpis: La veu dels àmbits*, on es fa la **difusió dels projectes plurilingües** elaborats durant el curs, tant de l'àmbit lingüístic i social com de l'àmbit científic. Mèdia Serpis inclou les seccions Serpis TV, medi ambient, lectures, ciència, cultura i curiositats. Des de les matèries lingüístiques es treballen els gèneres periodístics.



Imatge 1: Disseny del projecte Mèdia Serpis

La continuïtat de les sessions i del treball programat permet desenvolupar les seqüències didàctiques amb més temps, potencia la interacció entre professorat i alumnat, l'atenció a la diversitat, la inclusió i l'avaluació formativa.



Imatge 2: Web del projecte Mèdia Serpis

Informació extreta de Garcia Vidal, P.; Villar Porta, M. (2022). Programar per àmbits. Planificació i integració de llengües i continguts en l'àmbit sociolingüístic. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 94, p. 35-40. Graó

Més informació sobre l'experiència del treball en àmbits en el vídeo [GAUDIM ELS ÀMBITS 2020-21](#) i en la presentació [Els àmbits a l'IES Serpis: coordinació, metodologies i projectes](#)



PROJECTES DELS ÀMBITS



PROJECTE: cultivar un hort ecològic

Posem en marxa un hort del centre. El treball realitzat serà avaluable tant en l'**Àmbit Lingüístic i Social com en el Científic**. Activitats:

- Estudiar el vocabulari de les eines i faenes del camp
- Organitzar i planificar el cultiu d'un hort ecològic en coordinació amb l'Àmbit Científic
- Treballar per defensar el medi ambient i la sostenibilitat en el centre
- Ecoltar els experts perquè ens aconsellen com portar l'hort.

La pràctica de l'agricultura ecològica ens permet obtenir hortalisses orgàniques més saludables tot respectant i assegurant la qualitat ecològica de l'entorn, i alhora contribueix a millorar el nostre coneixement i el respecte dels cicles naturals de tots els elements que componen aquest ecosistema.

Tenir un hort permet posar en pràctica molts dels fonaments de la cultura de la sostenibilitat i és un entreteniment divertit. Ara bé, també representa una responsabilitat i un repte, ja que per aconseguir resultats i progressos requereix un cert manteniment i unes mínimes atencions.

Infografia del projecte

A més dels cultius, hi ha les següents produccions:

Diari de l'hort de la classe: cada setmana editarem el diari.

Quadern individual de l'hort: cada vegada que aneu a l'hort amb el vostre equip, haureu d'explicar el que heu fet, incloure fotos o dibuixos

Endevinalles de l'hort

L'UNIVERS: Projectió dels planetes del sistema solar



[Els virus](#)

[Fem pràctiques de laboratori](#)

PROJECTE INTERDISCIPLINARI "L'UNIVERS A L'IES SERPIS" REALITZAT EN L'ÀMBIT CIENTÍFIC I SOCIOLINGÜÍSTIC DE 1r d'ESO



El projecte interdisciplinari **"L'Univers al Serpis"** realitzat per tots els grups d'àmbits de 1r d'ESO connecta competències claus en ciència i matemàtiques (CMCT), a través del coneixement de les característiques dels planetes rocosos i gasosos a escala; i competències en comunicació lingüística (CCLI), a través de la redacció de textos i la utilització del llenguatge científic per a expressar i argumentar temes científics específics.

L'àmbit científic s'ha dedicat a dissenyar els 8 planetes a partir d'unes semiesferes de suro i a penjar-los al sostre d'un passadís allargat de l'Institut a una distància entre elles que guarda proporcions a escala. Els alumnes han decorat cada semiesfera a partir d'imatges reals dels planetes trobades a la pàgina: www.nasa.gov.

L'àmbit sociolingüístic ha dut a terme uns panells informatius que queden penjats pròxims als planetes on queden reflectides les principals característiques i curiositats de cadascun d'ells.

El projecte dona una imatge global del treball realitzat en l'àmbit científic i en l'àmbit sociolingüístic a partir d'un mateix contingut tractat des de perspectives diferents i complementàries.

APRENTATGE SERVEI (APS)



L'APS és una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte ben articulat en el qual els participants es formen tot treballant sobre necessitats reals de l'entorn amb l'objectiu de millorar-lo.

Més Informació en la web [APRENTATGE](#)

SERVEI

Podeu trobar més recursos i experiències d'APS en l'enllaç de [Gencat](#)

TRANSLLENGUAR O TRANSLLENGUATGE (TL)

Amb aquest terme ens referim a la manera com les persones emprem els recursos lingüístics de què disposem en les diferents llengües que coneixem. Els estudiosos el defineixen com 'Un enfocament sobre l'ús del llenguatge, el bilingüisme i l'educació dels bilingües que considera les pràctiques lingüístiques dels bilingües no en el sentit de dos sistemes lingüístics autònoms, tal com s'ha fet tradicionalment, sinó en el d'un sol repertori lingüístic amb trets que s'han construït socialment com a pertanyent a dues llengües diferents'. García & Wei (2014, p. 2)

La idea de combinar diferents llengües va associada al tractament integrat de llengües (i continguts) que ja fan a diferents escoles i instituts de secundària, on els docents es coordinen per tal de no repetir continguts o per treballar-los de manera integrada des de les àrees de català, castellà i llengua estrangera.

Davant de les crítiques al translenguatge, es proposen les següents alternatives:

Primer, es reivindica l'ús de la bastida (*scaffolding*) per part dels docents com a estratègia central per a motivar tant la comprensió com la producció de llengua en els alumnes en

entorns multilingües (Lyster, 2019; Llompart et al., 2020). Això vol dir, per exemple, ajudar els alumnes a produir les formes correctes en L2 quan estan fent una activitat.

Segon, implementar enfocaments en què es combinin les diferents llengües de manera que les unes enforteixin les altres i tenint en compte les habilitats i necessitats de producció i comprensió en les dues o més llengües dels infants. És a dir, si un infant té un nivell de comprensió alt en una llengua, caldrà ajudar-lo a produir en l'altra llengua, o a la inversa. (enfocament del reequilibri, Lyster 2007; 2016; 2019).

Tercer, en contextos de llengües minoritzades com el català, cal implementar un transllenguatge sostenible. Per exemple, per al cas de l'eusquera Cenoz i Gorter (2017) proposen quatre principis per a arribar a un TL sostenible, en què visqui una llengua minoritzada: 1) dissenyar espais segurs per a usar la llengua minoritària, 2) desenvolupar la necessitat d'usar la llengua minoritària també en TL, 3) reforçar la reflexió metalingüística de totes les llengües del repertori lingüístic i 4) relacionar el TL espontani amb activitats pedagògiques. Dels principis que descriuen els autors, destaca el paper que atorguen a la reflexió metalingüística en més d'una llengua (o recursos lingüístics) per tal que els alumnes facin reflexions aprofundides sobre la forma i el significat. Aquest principi no té res de nou, ja que entronca amb la tradició didàctica que s'ha centrat en la importància de la reflexió metalingüística (Camps et al., 2005).

El transllenguatge ens fa reflexionar sobre els repertoris lingüístics dels alumnes, però no oblidem que els contextos sociolingüístics són diferents quan hi conviuen llengües amb relacions de poder desiguals.

Informació extreta de Comajoan-Colomé, Ll. [Tra, tra, translanguaging](#). Vilaweb. GELA.

El transllenguatge és l'ús de tot el repertori lingüístic "sense tenir en compte els límits socialment i políticament definits de les llengües amb nom".

Sovint, s'assumeix que els bilingües tenen una llengua dominant i, per tant, hi ha una relació jeràrquica entre les seves llengües conegudes.

Una aula de transllenguatge té en compte el sistema lingüístic unitari de l'alumne. Ofereix l'oportunitat de desplegar tot el repertori lingüístic.

Els estudiants poden escriure i parlar en una llengua o altra. Es tracta d'aprofitar aquesta potencialitat. En l'escola se sol oblidar el repertori lingüístic de l'alumnat. Quan parlem de

multilingüisme ens referim a les persones que tenen una L1 i altres L2, L3 que estan per sota. Hi ha una relació jeràrquica entre les llengües.

Quan es parla de plurilingüisme es refereix al contacte de diferents llengües, però hi ha un poder diferent segons les llengües, encara que no es trobe entre els parlants. En el transllenguatge no hi ha jerarquia, només el parlant selecciona del seu repertori lingüístic. Sempre hi ha un corrent intern entre les llengües que coneixem. El transllenguatge és l'espai que es crea quan es desplega el nostre repertori lingüístic i es té en compte el sistema lingüístic unitari de cadascú. Quan no es té en compte el transllenguatge s'està produint una injustícia amb els estudiants de les minories lingüístiques i s'avalua als aprenents amb menys de la meitat del seu repertori.

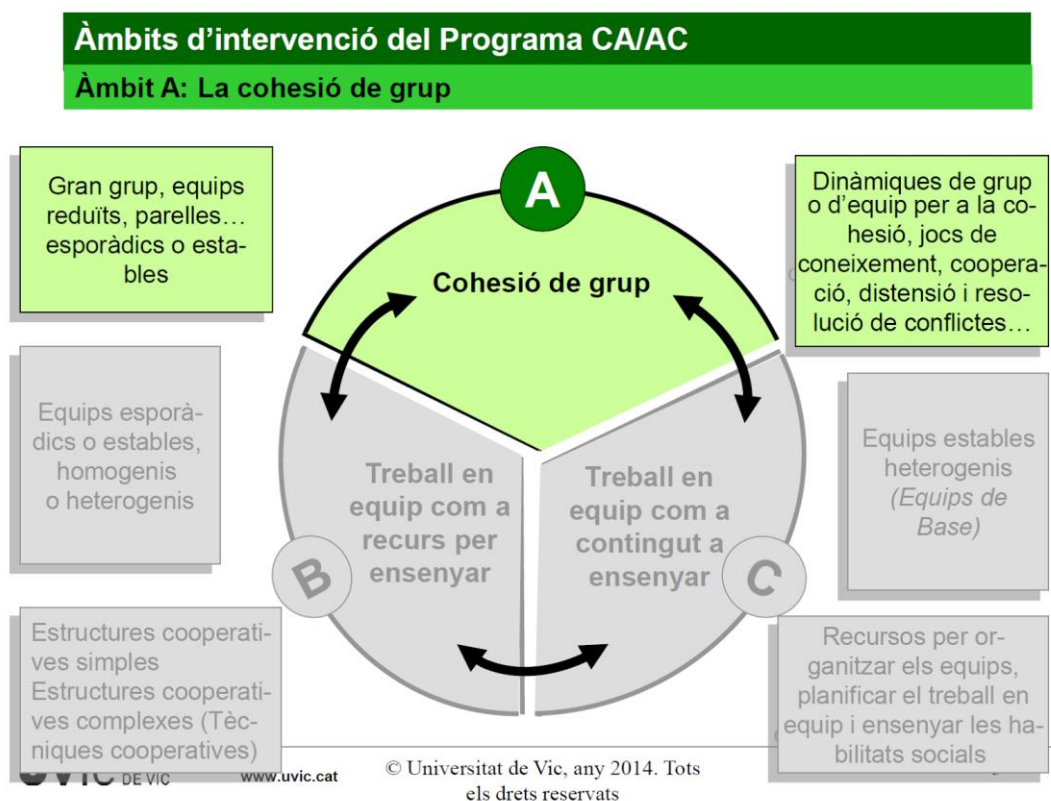
Cal pensar en quines transformacions es produeixen a través del transllenguatge. Les identitats són complexes, dinàmiques i canviants. El transllenguatge ha de viure en les terres frontereres amb les minories lingüístiques perquè corregeix les diferències de poder i els sistemes de control que s'han instal·lat en les concepcions de les llengües per l'expansió colonial. No és un simple traspàs de fronteres sinó un habitar en el món i va més enllà dels llenguatge.

Informació extreta dels vídeos de García, Ofelia –[What is translanguaging?](#) i "[Translanguaging](#)" [during the Multilingualism & Diversity Lectures](#) (2017).

Més informació en la web [Multilingualism & Diversity Lectures \(MuDiLe\) 2017](#)

APRENTATGE COOPERATIU

Un element essencial en la metodologia utilitzada en el procés d'ensenyament i aprenentatge és la forma d'organitzar l'activitat educativa a l'aula, la qual pot ser individualista, competitiva o cooperativa. Segons demostren nombrosos estudis, l'organització cooperativa de l'aprenentatge a l'aula és molt superior, en molts aspectes, a l'organització individualista i a l'organització competitiva.



Imatge 3: Àmbits d'intervenció per implementar l'aprenentatge cooperatiu a l'aula

Algunes estructures cooperatives

Parada de tres minuts

Quan el professor o la professora fa una explicació a tot el grup-classe, de tant en tant fa una petita «parada de tres minuts» perquè cada equip de base pensi i reflexioni sobre el que els ha explicat, fins a aquell moment, i pensin tres preguntes sobre el tema en qüestió, que després haurien de plantejar. Una vegada transcorreguts aquests tres minuts, cada equip planteja una pregunta —de les tres que ha pensat—, una per equip a cada volta. Si una pregunta —o una altra de molt semblant— ja ha estat plantejada per un altre equip, se la salten. Quan ja s'han plantejat totes les preguntes, el professor o la professora prossegueix l'explicació, fins que faci una nova parada de tres minuts.

1-2-4

Dins l'equip de base, primer cadascú (1) pensa quina és la resposta correcta a una pregunta que ha plantejat el mestre o la mestra. En segon lloc, es posen de dos en dos (2), intercanvien

les respostes i les comenten. Finalment, en tercer lloc, tot l'equip (4) ha de decidir quina és la resposta més adequada a la pregunta que els ha fet el mestre o la mestra.

El foli giratori

El mestre encarrega una tasca als equips de base (una llista de paraules, la redacció d'un conte, les coses que saben d'un determinat tema per conèixer les seves idees inicials, una frase que resumeixi una idea fonamental del text que han llegit o del tema que han estat estudiant, etc.), i un membre de l'equip comença a escriure la seva part en un foli «giratori» i el passa al que té al seu costat seguint la direcció de les agulles del rellotge, perquè escrigui la seva part de la tasca en el foli, i així successivament, fins que tots els membres de l'equip hi han participat. Cada alumne pot escriure la seva part amb un retolador d'un determinat color (el mateix que ha fet servir per posar a dalt de tot del foli el seu nom) i així a simple vista queda més ressaltada l'aportació que ha fet cadascú.

Llapis al mig

En l'estructura «Llapis al mig» el professor o la professora dona a cada equip un full amb tantes preguntes o exercicis sobre el tema que treballen en la classe com membres té l'equip de base (generalment quatre). Cada estudiant ha de fer-se càrrec d'una pregunta o exercici (ha de llegir-lo en veu alta, ha d'assegurar-se que tots els companys aporten informació i expressen la seva opinió i comprovar que tots saben i entenen la resposta consensuada). Es determina l'ordre dels exercicis. Quan un estudiant llegeix en veu alta la «seva» pregunta o exercici i entre tots parlen de com es fa i decideixen com és la resposta correcta, els llapis de tots es col·loquen al centre de la taula per indicar que en aquells moments només es pot parlar i escoltar i no es pot escriure. Quan tots tenen clar el que cal fer o respondre en aquell exercici, cadascun agafa el seu llapis i escriu o fa en el seu quadern l'exercici en qüestió. En aquest moment, no es pot parlar, només escriure. A continuació, es tornen a posar els llapis al mig de la taula, i es procedeix de la mateixa manera amb una altra pregunta o qüestió, aquesta vegada dirigida per un altre alumne, i així successivament fins a completar tots els exercicis.

El número

En «El número» el professor o la professora posa una tasca (respondre unes preguntes, resoldre uns problemes, etc.) a tota la classe. Els alumnes, en l'equip de base, han de fer la tasca, assegurant-se que tots els membres saben fer-la correctament. Cada estudiant de la classe té un número (per exemple, el que li correspongui per ordre alfabètic). Una vegada esgotat el temps destinat a resoldre la tasca, el professor o la professora treu un número a

l'atzar d'una bossa en la qual hi ha tants números com alumnes. L'alumne que té el número que ha sortit, ha d'explicar davant de tota la classe la feina que han realitzat o, si és el cas, ha de fer-la a la pissarra. Si ho fa correctament, ell —i, per extensió, el seu equip de base— obté una recompensa en forma de reconeixement públic i felicitació del professor o la professora i de la resta d'equips.

El joc de les paraules

El mestre o la mestra escriu a la pissarra unes quantes paraules clau sobre el tema que estan treballant o ja han acabat de treballar. En cada un dels equips de base, cada estudiant ha de formular una frase amb una d'aquestes paraules, o expressar la idea que hi ha «darrere» d'una d'aquestes paraules. Un cop l'ha escrita, l'ensenya a la resta de companys, que la corregeixen, l'amplien, la modifiquen, etc. fins a «fer-la seva, de tot l'equip».

Les paraules clau poden ser les mateixes per a tots els equips, o cada equip de base pot tenir una llista de paraules clau. Les frases o les idees confegides amb les paraules clau de cada equip, que es posen en comú, representen una síntesi de tot el tema treballat.

La substància

Es tracta d'una estructura apropiada per determinar les idees principals —allò que és substancial— d'un text o d'un tema. El professor o la professora invita cada estudiant d'un equip de base a escriure una frase sobre una idea principal d'un text o del tema treballat a classe. Un cop l'ha escrita, l'ensenya als companys d'equip i entre tots discuteixen si està bé, o no, la corregeixen o la matisen, etc. Si no és correcta o consideren que no es correspon a cap de les idees principals, la deixen al marge. Això ho fan amb les frases resum escrites per cada un dels membres de l'equip. Es fan tantes «rondes» com sigui necessari fins a expressar totes les idees que ells consideren que són les més rellevants o substancials.

Un cop tenen totes les frases que han considerat correctes, les ordenen de forma lògica i, a partir d'aquí, les copien cadascú al seu quadern. D'aquesta manera, tenen un resum de les principals idees d'un text o del tema treballat. De tota manera, a l'hora de fer el resum últim, cadascú a la seva llibreta, no s'han de limitar, si ho volen, a copiar literalment les frases elaborades prèviament, sinó que poden introduir els canvis o les frases que cadascú cregui més adients.

Trencaclosques

- Dividim la classe en equips heterogenis de 4 o 5 membres cadascun.

- El material objecte d'estudi es fracciona en tantes parts com membres té l'equip, de manera que cadascun dels membres rep un fragment de la informació del tema que, en el seu conjunt, estan estudiant tots els equips, i no rep la que s'ha posat a la disposició dels seus companys per preparar el propi «subtema».
- Cada membre de l'equip prepara *la seva* part a partir de la informació que li facilita el professor o de la que ell ha pogut buscar.
- Després, amb els integrants dels altres equips que han estudiat el mateix subtema, forma un «grup d'experts», on intercanvien la informació, aprofundeixen en els conceptes clau, construeixen esquemes i mapes conceptuals, clarifiquen els dubtes plantejats, etc.; podríem dir que arriben a ser *experts* de la seva secció.
- A continuació, cadascun retorna al seu equip d'origen i es responsabilitza d'explicar al grup la part que ell ha preparat.

Grups d'Investigació (GI)

- *Elecció i distribució de subtemes*: els alumnes trien, segons les seves aptituds o interessos, subtemes específics dintre d'un tema o problema general, normalment plantejat pel professor en funció de la programació.
- *Constitució dels equips dintre de la classe*: Han de ser tan heterogenis com es pugui. El nombre ideal de components oscil·la entre 3 i 5.
- *Planificació de l'estudi del subtema*: els estudiants de cada equip i el professor planifiquen els objectius concrets que es proposen i els procediments que utilitzaran per assolir-los, al mateix temps es distribueixen les tasques a realitzar (buscar la informació, sistematitzar-la, resumir-la, esquematitzar-la, etc.)
- *Desenvolupament del pla*: els alumnes desenvolupen el pla descrit. El professor segueix el progrés de cada equip i els ofereix la seva ajuda.
- *Anàlisi i síntesi*: els alumnes analitzen i avaluen la informació obtinguda. La resumeixen per poder presentar-la a la resta de la classe.
- *Presentació del treball*: una vegada exposat el seu subtema a tota la classe, es plantegen preguntes i es respon a les possibles qüestions, dubtes o ampliacions que puguin sorgir.
- *Avaluació*: el professor i els alumnes realitzen conjuntament l'avaluació del treball en equip i l'exposició. Pot completar-se amb una avaluació individual.

No és fàcil treballar a la classe en equips d'aprenentatge cooperatiu. L'estructura individual està molt arrelada i, en el millor dels casos, fins i tot quan volem que els nostres estudiants facin alguna cosa en equip, sovint acaben fent una suma de petits treballs individuals. Per això, dur a terme una sèrie d'actuacions per millorar el clima o l'ambient de la classe i predisposar els alumnes a treballar en equip és un primer pas, necessari, però no suficient. L'ús d'estructures i tècniques cooperatives ens pot ajudar a fer-ho possible, tot vigilant, però, que no siguin estructures pseudocooperatives; ens hem d'assegurar al màxim que, dins l'equip, cadascú hi tingui un paper rellevant (responsabilitat i activitat individual) i, alhora, hi hagi com més interacció millor entre ells. De tota manera, amb això no n'hi ha prou. Necessitem, a més, que els estudiants treballin cada vegada millor en equip, i per això els hem d'ensenyar: ajudar-los a organitzar-se millor, a planificar el treball en equip, a revisar el funcionament de l'equip i a proposar-se objectius de millora és una bona manera que aprenguin a treballar en equip cada vegada més bé.

Combinar degudament les actuacions d'aquests tres àmbits és la millor manera d'aconseguir els beneficis del treball en equips cooperatius a l'hora d'aprendre, beneficis que van més enllà de l'adquisició dels coneixements de les diferents àrees del currículum i abasten també una sèrie àmplia d'habilitats socials cada vegada més necessàries en la societat actual.

Informació extreta de Pujolàs Maset, P. (2008). Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 2008, Vol. 12, Núm. 1, p. 21-37,

<https://racocat/index.php/Suports/article/view/120854>

Més informació en PUJOLÀS, P.; LAGO, J.R. (2018). Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo: El programa CA/AC (cooperar para aprender / aprender a cooperar). Octaedro.

5.2. LA REFLEXIÓ INTERLINGÜÍSTICA. EVIDÈNCIES PER MILLORAR LA COMPETÈNCIA EN COMUNICACIÓ LINGÜÍSTICA.

No es poden considerar les llengües com a compartiments estancs, tenint en compte que vivim una societat i una realitat escolar plurilingüe. Segons Ruiz Bikandi (2005) **cal abordar la reflexió metalingüística d'una manera relacionada, comparant els fenòmens a partir de les llengües que l'alumnat coneix**. Amb això, es pretén aconseguir, en les persones que aprenen, cotes més altes de domini lingüístic, una distinció més aprofundida de codis i una reflexió més

abstracta, complexa i profunda dels fenòmens que no pas quan aquests s'aborden des d'una sola llengua. La proposta potencia una actitud reflexiva i indagatòria, que porte a qui aprèn a revisar d'una manera conscient el seu propi coneixement lingüístic.

Tant en les activitats d'oci (xarxes, música, videojocs, etc.) com en l'àmbit escolar, els infants i els joves utilitzen diverses llengües de manera habitual. Aquest ús permanent implica una activitat metalingüística contínua, moltes vegades espontània, durant la qual **els parlants connecten els sabers de cadascuna de les llengües que coneixen i que utilitzen**, la qual cosa, entre altres aspectes, caracteritza la competència dels plurilingües, que no pot entendre's com una suma de monolingüismes (Guasch, 2010). Aconseguir que aquesta **activitat metalingüística** espontània es converteixi en capacitat de reflexionar sobre les llengües demana una atenció educativa específica i constant. Es tracta que els estudiants aprenguin a observar, analitzar i comparar tant els sistemes com els seus usos, amb la finalitat que aquests coneixements reverteixin en la millora de les seves habilitats lingüístiques i sustentin la seva estima per les llengües –per totes les llengües– com a senyals d'identitat, realitats socioculturals, de les diferents comunitats de parlants. Per a això, la lingüística mostra com les llengües particulars, com a manifestacions d'una activitat observable, comparteixen propietats que permeten caracteritzar la capacitat humana del llenguatge (Moreno Cabrera, 1991; Escandell, 2014).

Des d'aquestes consideracions, plantejar la necessitat de reflexionar de manera interlingüística a les aules es contraposa al plantejament acumulatiu i aïllacionista de l'ensenyament de llengües, tan present encara en el nostre sistema educatiu. En l'aprenentatge d'una llengua sempre estan implicats en un grau o un altre els sabers de les altres llengües que coneixen els aprenents. D'aquí la importància de realitzar propostes d'ensenyament que recorrin a la reflexió interlingüística, entesa no com a anàlisi d'errors, sinó com a presa de consciència que els fenòmens metalingüístics (la determinació, la temporalitat, la dixi, etc.) tenen manifestacions diferents segons les llengües. **Conèixer determinats patrons de relació entre parles diverses redunda en una millora de l'aprenentatge, en la mesura en què el fa més conscient** (Guasch, 2014).

Clua, E. (2019) en «**La intercomprensió lingüística: Una eina per potenciar el plurilingüisme**», argumenta el valor de tractar el plurilingüisme en l'ensenyament per establir vies de comunicació efectives entre els parlants de llengües i cultures diferents en un món cada vegada més globalitzat. Analitza els **dos tipus d'intercomprensió, la integrada i la no integrada**, i se centra en l'aplicació de pràctiques d'intercomprensió a l'ensenyament secundari. La seva proposta didàctica té com a objectiu prioritari sensibilitzar l'alumnat i

iniciar-lo en les **estratègies d'intercomprensió entre llengües pròximes**, en concret, en les competències receptives entre les llengües romàniques.

Serra, E. (2019) en «**Falsos amics i intercomprensió lingüística**», considera que l'anàlisi lingüística entre llengües emparentades és un recurs molt útil per desenvolupar la capacitat de reflexió metalingüística de l'alumnat. L'autor hi exposa un **conjunt d'estratègies didàctiques que faciliten el raonament lingüístic**; per exemple: proposa la inserció d'un fals amic en un text o la necessitat de fer entrar en joc el coneixement d'altres llengües com a recursos didàctics per aconseguir que els estudiants es formulin preguntes sobre el funcionament de les llengües i en treguin conclusions.

Alguns falsos amics en francès i en català. Pots trobar-ne la definició de cada escú?

Trebal·leu per parelles i intenteu unir cada terme amb el seu significat.

TERMES

1. Ampoule / ampolla
2. Attendre/ atendre
3. Atterrir/ terrifier
4. Balade/ballada

DEFINICIONS

1. Bombeta/botella
2. Prestar atenció/esperar
3. Aterrar (avió) / fer por
4. Bal/ Pasejada

Imatge 4: Falsos amics entre el francès i el català (Imatge extreta de https://pt.slideshare.net/AnabelSoler/els-falsos-amics?next_slideshow=true)

Ortiz, J. (2019) en «Catalunya Intercomprensió, un projecte per a la comprensió lectora plurilingüe», s'hi defensa la **intercomprensió entre llengües romàniques com una metodologia per afrontar la competència plurilingüe i pluricultural de l'alumnat**. L'autor hi exposa els objectius i els principis que validen el projecte Catalunya Intercomprensió i, a continuació, en un segon treball titulat «Entendre les llengües sense haver-les apreses»), realitzat conjuntament amb Carme Pi, els autors mostren una concreció d'aquest projecte amb l'alumnat de primer d'ESO. Es parteix de la **valoració de la diversitat lingüística com a eix transversal per sistematitzar coneixements i assolir competències plurilingües** vinculades a tres àmbits: el curricular, l'interdisciplinari i el no formal.

García Folgado, M. J. i Rodríguez Gonzalo, C. (2019) en «Investigar sobre les llengües, reflexionar sobre la meua llengua» presenten una proposta didàctica adreçada a estudiants d'educació superior on es defensa la necessitat d'aproximar-se a les parles de migració per incidir en el raonament metalingüístic dels joves i en el desenvolupament de la sensibilitat multicultural. La seva proposta s'orienta a aconseguir que l'alumnat s'enfronti a un idioma desconegut des d'una perspectiva lingüística, talment com si fos un «filòleg», per mirar d'entendre'n el funcionament i ser capaç d'explicar-lo. D'altra banda, també es pretén aconseguir que l'alumnat valori la realitat multilingüe de la majoria dels països del món. La intenció és que, des d'una perspectiva plural, s'analitzi la diversitat de realitats lingüístiques dels estats, més enllà de les llengües oficials.

Informació extreta de *La reflexió interlingüística. Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* (2019), núm. 81. Graó.

EVIDÈNCIES PER MILLORAR LA COMPETÈNCIA EN COMUNICACIÓ LINGÜÍSTICA



En el monogràfic de la revista *Dossier* (2020) Rodríguez Gonzalo presenta cinc evidències d'investigacions sobre processos d'ensenyament-aprenentatge de llengües en situacions naturals d'aula:

1. Ajudar l'alumnat a formar la seva pròpia **veu d'autor** en interacció amb els companys i amb guies per articular contingut i expressió en diferents classes de textos (gèneres discursius, orals, escrits i multimodals).
2. **Donar temps a l'alumnat a l'aula i suport** per planificar les situacions d'escriptura, organitzar les idees, escriure esborranys i revisar-los abans de redactar-ne la versió definitiva.
3. **Ajudar a interpretar els textos** (literaris i no literaris, en paper o en pantalles) tenint en compte la finalitat per a la qual van ser escrits i l'objectiu per

al qual són llegits a l'aula.

4. Convertir l'aula en un espai per **aprendre a parlar en públic i per saber exposar i defensar les pròpies idees**.
5. Propiciar que, a l'aula, l'alumnat parli i **reflexione sobre la llengua**, sobre el seu ús i sobre els elements que la configuren.

5.3. RECURSOS, REPOSITORIS, XARXES PROFESSIONALS

Blasco, A. i Durban, G i altres. *Competència informacional a l'aula: [Materials didàctics i tutorials](#)* (en línia)

Carbonell, F. (2006). *[L'acollida. Acompanyament d'alumnat nouvingut](#)*. Eumo editorial i Fundació Jaume Bofill.

Conselleria d'Educació, Cultura i Esport (2022). *[Nouvinguts. Paraules i fets](#)* (protocol d'acollida, vídeo informatiu, unitats didàctiques, etc.).

Escola Valenciana (2021). *Tàndem: [Diàleg de llengües en una escola sense fronteres](#)*, amb Joaquim Dolz i Anna Marzà. (Vídeo).

Escola Valenciana (2020). *[Tàndem: Plurilingüisme i Diversitat](#)*, amb Tudi Torró Ferrero i Oreto Doménech Masià. (Vídeo).

García, O. i Kleifgen, J. A. (2020). Translanguaging and literacies. *Reading Research Quarterly*, 55(4), 537–705. <https://www.doi.org/10.1002/rrq.286>

García, O., Johnson, S. & Seltzer, K. (2017). *[L'aula de transllenguatge. Aprofitar el bilingüisme dels estudiants per a l'aprenentatge](#)*. Filadèlfia: Caslon.

García, O. i Li Wei. (2014). *[Transllenguaging: Llengua, bilingüisme i educació](#)*. Nova York: Palgrave Macmillan.

Generalitat de Catalunya (2018). *[El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural](#)*.

Gencat.cat: Curs [El Tractament de la Diversitat Lingüística en un Centre Educatiu](#)

Gencat.cat: [Estratègies metodològiques](#) en *DIEE - Inclusió educativa i estratègies de treball a l'aula*.

Guasch, O. (2014a). [Les llengües addicionals i el tractament integrat de llengües. *Perspectiva escolar*](#), 374, 22–26.

Guasch, O. (2014b). La reflexió interlingüística a l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 64, 26–34.

López Río, X. (2015). Reflexions al voltant del valencià a l'escola. *Aula de Lletres Valencianes*, 5, 251–270.: <https://aula.lletresvalencianes.net/article/view/40/24>

Martí Climent, A. i Garcia Vidal, P. (2014). El treball per projectes amb les TIC a l'àrea de llengua i literatura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*,

Martí Climent, A. i Garcia Vidal, P. (2018). Las redes sociales en la enseñanza superior. En V. Vega i E. Vendrell (ed.), *IN-RED 2018: IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 141–154). Universitat Politècnica de València. <https://bit.ly/3xVPjTd>

Martí Climent, A. i Garcia Vidal, P. (2020). Autobiografies lingüístiques de l'alumnat de secundària: una visió de l'aprenentatge de llengües en el sistema educatiu valencià. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, (30), 249–263.

Martí Climent, A. i Garcia Vidal, P. (2021a). El videoling: uso educativo del vídeo en la enseñanza de la gramática. *Tejuelo*, 33, 75–102.

Martí Climent, A. i Garcia Vidal, P. (2021b). El uso de Instagram en la educación superior semipresencial. En N. Ibarra-Rius, M. Bonilla del Río i A. Vizcaíno- Verdú (coord.), Dykinson.

Martí Climent, A. i Garcia Vidal, P. (2022). *Didáctica de la lengua, multimodalidad y nuevos entornos de aprendizaje* (pp. 41–62). Graó.

Massaguer, M., Flors-Mas, A. i Vila, F. X. (2021). [Català, youtubers i instagramers: Un punt de partida per promoure l'ús de la llengua](#). Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura.

Massaguer, M., Vila, F. X. i Flors-Mas, A. (26/07/2021). [L'ús de la llengua en l'entorn digital: oportunitat o amenaça? Saó](#).

NogueroL, A. (2017). [Vers un currículum per una educació plurilingüe i intercultural](#), GREIP de la UAB.

Palou Sangrà, J. (2011). Educar per al plurilingüisme. En [La mirada experta: ensenyar i aprendre llengües](#). Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, p. 14–26.

Palou Sangrà, J. i Fons Esteve, M. (coord.) (2019). *La competencia plurilingüe a l'escola. Experiències i reflexions*. Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/11/80184.pdf>

Palou Sangrà, J. i Fons Esteve, M. (coords.) (2021). *La competencia plurilingüe en la escuela: experiencias y reflexiones*. Octaedro.

Pascual, V. (2011). *L'escola valenciana. Un model d'educació plurilingüe i intercultural per al sistema educatiu valencià*. Generalitat Valenciana.

Pascual, V. (coord.) (2016a). *Un nou model lingüístic educatiu per a l'educació plurilingüe i intercultural del sistema educatiu valencià*.

Prendes Espinosa, M. P. (2018). La Tecnología Educativa en la Pedagogía del siglo XXI: una visión en 3D. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (4). <https://doi.org/10.6018/riite/2018/335131>

Rodríguez Gonzalo, C. (ed.) (2008b). *La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula*. Perifèric.

Rodríguez Gonzalo, C. (2011). Programar en Lengua y Literatura. En U. Ruiz Bikandi (coord.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp.35–61). MEC–Graó.

Ruiz Bikandi, U. (2005). La reflexió interlingüística: ajudar a pensar en/amb/sobre tres llengües. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 38, 51–66.

Ruiz Bikandi, U. (2008). La reflexión metalingüística desde varias lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 33–45.

Ruiz Bikandi, U. (2012). El plurilingüismo visto desde los documentos europeos. Una mirada crítica. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 60, 65–76.

Ruiz Gómez, Á. R. i Ballester-Roca, J. (2017). Influència de la immersió lingüística en la competència lectora. Estudi de tres models d'aprenentatge en la realitat plurilingüe valenciana. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, v. 12, 125–135. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2017.6725>

Ruiz Pérez, T. (2008). El tratamiento integrado de lenguas. Construir una programación conjunta. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 46–58.

Ruiz Pérez, T. (2010). El tractament integrat de les llengües. Construir una programació conjunta. En Guasch, Oriol (coord.) *El tractament integrat de les llengües* (pp.165–178). Graó.

- Torralba, G. i Marzà, A. (2017). [Llengües de casa, llengües d'escola: la interculturalitat a través de textos identitaris](#). Comunicació presentada en el VIII Seminari Internacional "L'aula com a àmbit d'investigació sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua". UVic–UCC,
- Torralba, G. i Marzà, A. (2022). "Mamá, vamos a escribirlo todo". Los textos identitarios como facilitadores de la literacidad plurilingüe. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 15 (2). <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.993>
- Trujillo, F. (coord.) i Conecta13 (2014). *Artefactos digitales para la educación de hoy*. Graó.
- Trujillo, F. (2017). Aprendizaje basado en proyectos. Líneas de avance para una innovación centenaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 78, 42– 48.
- Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Graó.
- Unitats per a l'Educació Multilingüe (2016). [Un nou model lingüístic educatiu per a l'educació plurilingüe i intercultural del sistema educatiu valencià](#).
- Vila, I. i Siqués, C. (2013). Les llengües de l'alumnat al sistema educatiu català als inicis del segle XXI. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 60, 18–27.
- Vila, I., Siqués, C. i Roig, T. (2006). *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Graó.
- Un entre tants: [Xarxa cooperativa d'experiències TIC per a l'ensenyament en valencià](#).

6. MÈTODES DE PLANIFICACIÓ I GESTIÓ DE L'AULA

6.1. La transversalitat de les llengües minoritzades en la planificació i l'aula.

6.2. Ponts entre estratègies específiques i currículums educatius.

6.3. Ecosistema educatiu: connexió entre agents, espais i temps educatiu.

6.4. Vincles amb l'entorn i els espais no formals i informals.

6.5. Referències i bibliografia de suport.

“El rol central del llenguatge verbal en l’escolarització, la diversitat lingüística dels escolars i les prescripcions curriculars que demanden l’ensenyament de dues o tres llengües requereixen una planificació de l’ensenyament de les llengües que incumbeix tot el professorat i no únicament el de llengües” (Guasch, 2011)

6.1. LA TRANSVERSALITAT DE LES LLENGÜES MINORITZADES EN LA PLANIFICACIÓ I L'AULA

“El professorat de ciència ha de fer poesia i el de llengua llegir ciència” (Lemke, Jay L.)

Coordinar els aprenentatges lingüístics que es produeixen en totes les àrees curriculars suposa la necessitat de **posar en contacte totes les activitats d’ensenyament aprenentatge de les diferents llengües que s’ensenyen als centres**. També respecte a les propostes didàctiques centrades en els aspectes lingüístics de la resta d’àrees curriculars, tot partint del fet que l’ensenyament-aprenentatge formal es basa en la manipulació comprensiva de textos orals i escrits.

El Projecte Lingüístic de Centre

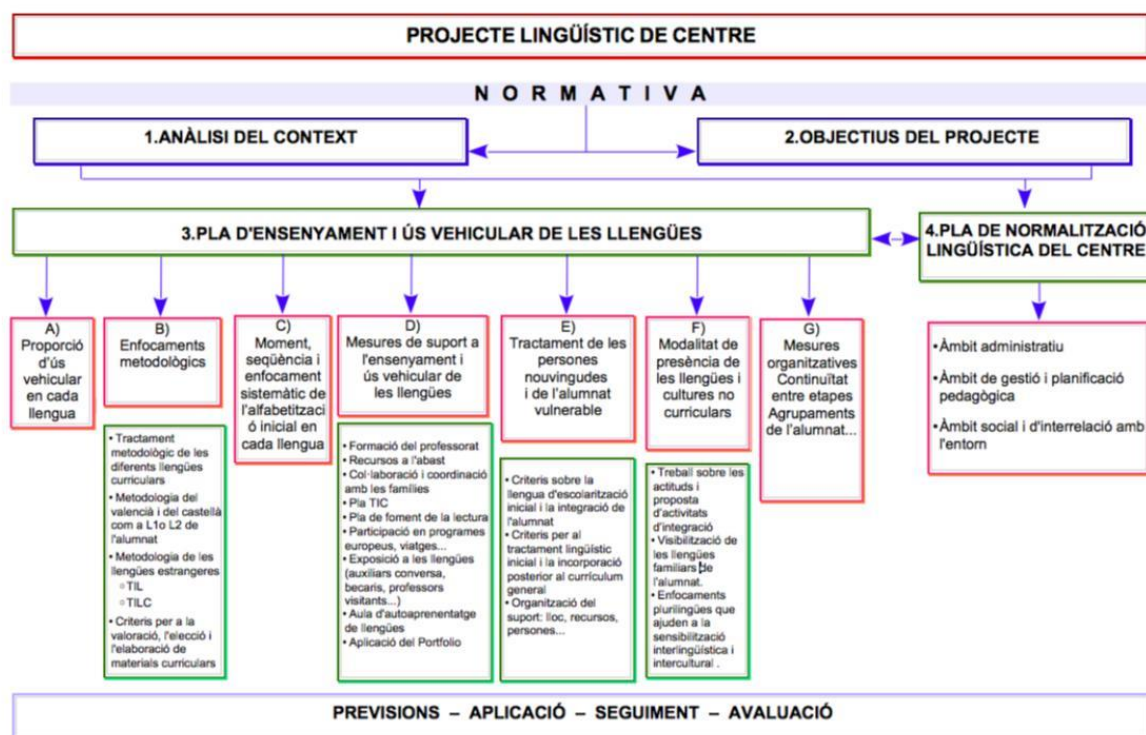
La planificació sobre l’ensenyament i el tractament de les llengües als centres escolars, en algunes administracions educatives de l’Estat espanyol, s’ha de formalitzar en un document: el Projecte Lingüístic de Centre (PLC), en què **es descriu la realitat sociolingüística dels**

centres, es detecten els problemes i les dificultats per a l'educació lingüística dels estudiants i es fan propostes per a la seua superació (Ferrer, 1997; Guasch, 2007, 2011a; Ruiz Bikandi, 1997). Amb l'objectiu d'evitar la segregació de l'alumnat, el PLC ha d'aplicar la mateixa distribució del temps curricular en cadascuna de les llengües vehiculars a tot l'alumnat del mateix curs.

El PLC, com a part del projecte educatiu de centre (PEC), és el recull organitzat dels acords que sobre les propostes educatives per a l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües i la comunicació va elaborant la comunitat educativa. És un instrument per al desenvolupament coherent i eficaç de les activitats educatives del centre. Les informacions i instruccions per a l'elaboració d'aquest instrument, com a eina pedagògica, han de ser flexibles i adaptables a tots els entorns. Convé evitar que la complexitat dels aspectes més formals i legals acabin essent una cotilla que converteixi el projecte en un simple document administratiu, sense cap funció quant a l'activitat educativa del centre. Caldrà, per tant, insistir perquè l'Administració faciliti i agiliti l'elaboració del document que concreti el PLC a fi que acabi incidint en els acords de la gestió educativa diària dels centres. El PLC ha de tenir la funció de garantir el dret de tots els infants que viuen a Catalunya de poder fer servir el català i el castellà per a finalitats múltiples, de manera oral i escrita, amb l'ús dels diferents mitjans de comunicació amb els llenguatges que vehiculen (especialment l'audiovisual). També ha de donar pistes per ajudar en el **desenvolupament d'una competència plurilingüe que permeti fer servir textos de tota mena i de diferent procedència lingüística i cultural de manera eficaç**. Per aconseguir-ho, el PLC haurà de considerar diferents àmbits: l'entorn social de l'escola, el centre com a espai comunicatiu i les classes concretes.

Extret de [*Consell assessor de la llengua a l'escola: Conclusions*](#). Departament d'Educació i Universitats. Generalitat de Catalunya.

Esquema del PLC:



Quadre 1: Estructura del Projecte Lingüístic de Centre. (Font: Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana, 2018)

En el Projecte lingüístic que cada centre ha de desenvolupar s'inclouen, dins dels diversos apartats organitzatius, un apartat específic sobre **enfocaments metodològics** en el tractament de les diferents llengües curriculars, tant contemplades com a vehiculars o com a llengües d'àrea. La [Guia per a l'elaboració del Projecte lingüístic de centre](#) (centres d'ESO, Batxillerat, FP i FPA) de l'Assessoria d'Educació Plurilingüe-DG d'Innovació Educativa i Ordenació mostra una sèrie d'accions o actuacions metodològiques que els centres educatius han de valorar i fer seues de manera progressiva. En els [Enfocaments metodològics projecte Lingüístic de Centre](#) (PLC) es desenvolupa cada acció amb propostes concretes.

L'**enfocament comunicatiu** és l'aspecte irrenunciable que ha d'estar present en totes les propostes de selecció de materials de les àrees lingüístiques. Diversos autors han definit què s'entén per enfocament comunicatiu:

“Els actes de parla es realitzen dins de les activitats lingüístiques, però aquestes activitats formen part d'un context social més ampli, que és l'únic capaç de donar-los una significació

completa. Parlem de tasques en el sentit que es tracta d'accions realitzades per una o més persones que utilitzen estratègicament les seues pròpies competències específiques per tal d'aconseguir un resultat determinat. L'enfocament basat en l'acció, per tant, també té en compte els recursos cognitius, emocionals i volitius, i tot el ventall complet de capacitats específiques que els individus apliquen com a agents socials." (MECR, 2003, 27).

«Les activitats comunicatives han de permetre a l'alumnat desenvolupar estratègies i habilitats per comunicar el seu missatge de manera eficaç encara que sovint la precisió gramatical es veu sacrificada a favor de l'eficàcia comunicativa.» (Littlewood 1998).

Cal distingir entre dos tipus de competències, interrelacionades:

- Les **competències globals**: són les necessàries per dur a terme accions de tota mena, incloent-hi les activitats de llengua.
- Les **competències lingüístiques comunicatives**: són les que capaciten per actuar utilitzant específicament mitjans lingüístics. S'activen amb la realització de diverses activitats lingüístiques, que comprenen la recepció, la producció, la interacció o la mediació.

A l'hora de fer la **distribució dels continguts curriculars**, cal identificar en un primer moment quins continguts comparteixen les diferents assignatures lingüístiques per nivells i en quins poden col·laborar. Per a fer això, hem de partir del **Document pont** (vg. bibliografia) de cada matèria en el qual es troben arreplegats els continguts, criteris d'avaluació, indicadors d'èxit, objectius d'etapa i competències de cada curs.



Quadre 2: Intervenció a l'aula. Extret de la [Guia per a l'elaboració del Projecte lingüístic de centre](#)
Servei d'Educació Plurilingüe.

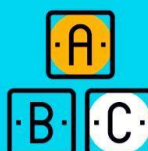
Es fa evident, doncs, la necessitat d'arribar a un **acord metodològic seguint el Tractament Integrat de Llengües (TIL)** que implica treballar les llengües de manera integrada i no com si foren compartiments estancs. Es treballa sobre les habilitats lingüístiques amb tasques amb finalitat comunicativa explícita. A més s'assegura la presència a l'aula de la varietat més gran

possible de gèneres, la qual garanteix l'estudi d'aspectes pragmaticolingüístics diversos. Una vegada s'ha consensuat com es distribuiran els continguts de les tres àrees lingüístiques, s'hi pot afegir la segona llengua estrangera. La programació conjunta implica que **alguns continguts comuns s'impartisquen en dues o més àrees i altres s'hi repartisquen**, per separat, de forma equilibrada.

ALUMNAT L1, L2 O LE

Orientacions per a les àrees lingüístiques

PROPOSTA D'ACORDS



1.) OBJECTIUS COMUNS DE LES ÀREES LINGÜÍSTIQUES

- a. Facilitar i ampliar les possibilitats de comunicació i de relació de l'alumne
- b. Capacitar l'alumne per a ordenar el seu pensament
- c. Possibilitar l'entrada de l'alumne en tots els àmbits de la cultura
- d. Dotar-lo dels instruments d'anàlisi de l'entorn per tal d'afiançar la pròpia seguretat personal, la capacitat de moure's en àmbits diversos i fomentar la comunicació, la relació i la participació.

2.) ASPECTES METODOLÒGICS QUE ES DERIVEN DE LA PRESENCIA D'UN CONTEXT MULTILINGÜE



- e) Reconeixement i ús de les diferents manifestacions textuais
- f) Adequació de les produccions textuais a les situacions de comunicació
- g) Aplicació de capacitats verbals i no verbals per a resoldre deficiències en les altres competències i assegurar la comunicació
- h) Certs aspectes de la competència lingüística en cada llengua tindran també aspectes que hauran de tenir un mateix enfocament

3.) PROGRAMACIÓ DIDÀCTICA: L1, L2, LE I ELS PROGRAMES PLURILINGÜES

Enfocament comunicatiu en totes les àrees. En les àrees en les quals l'alumnat tinga una grau de competència menor s'haurà de tenir especialment en compte:

- a) Donar major importància a les habilitats lingüístiques (capacitat de produir missatges).
- b) Major consideració del nivell oral.
- c) Incidir més en l'ús de la llengua que en l'ensenyament del codi i les seues normes, sense deixar de banda una exigència progressiva pel que fa a la correcció i a la sistematització dels aspectes gramaticals.

4.) ACORDS ALUMNAT AMB UNA COMPETÈNCIA MENOR



- Estratègies per potenciar el desenvolupament de l'oral en alumnat castellanoparlant.
- Criteris de correcció de l'oral per a l'alumnat de PEV. Treball intensiu de l'expressió oral formal.
- Planificació del treball oral en LE.
- Coordinació pel que fa a la distribució dels continguts.
- Decisions sobre quins gèneres es treballaran en cada àrea, en funció de les necessitats expressives de l'alumnat.



5.) TREBALL DE LES ACTITUDS LINGÜÍSTIQUES

Haurà de ser assumit per totes les àrees per tal de crear en l'alumnat una concepció igualitària de les llengües i una actitud positiva cap a l'aprenentatge lingüístic com a eina fonamental de qualsevol tipus d'aprenentatge.

6.) ACORDS ACTITUDS LINGÜÍSTIQUES

- Planificació del treball dels continguts actitudinals al llarg de la secundària obligatòria.
- Coordinar criteris de correcció i exigència amb el professorat d'àrees no lingüístiques.

DIRECCIÓ GENERAL D'INNOVACIÓ EDUCATIVA I ORDENACIÓ
SERVEI D'EDUCACIÓ PLURILINGÜE

Quadre 3: Orientacions per a les àrees lingüístiques: treball de L1, L2, L3 en contextos multilingües.
Servei d'Educació Plurilingüe.

Altres accions recomanades per al PLC:

- Coordinar-se amb els departaments de llengües per decidir quins continguts lingüístics i comunicatius s'incorporen com a part de l'avaluació de l'àrea matèria o mòdul no lingüístic.
- Coordinar criteris de correcció i exigència lingüística amb el professorat d'assignatures no lingüístiques.
- Planificar l'organització de centre per tal de facilitar el treball per àmbits, la docència compartida, agrupaments flexibles, etc. que facen efectiu el TILC.
- Organitzar els continguts i competències curriculars en projectes interdisciplinaris que facen efectiu l'enfocament comunicatiu de les llengües i que incentiven la inclusió de l'alumnat.

Més informació en [Enfocaments metodològics projecte Lingüístic de Centre](#) (PLC). MATERIAL DE SUPORT A LA GUIA PER A L'ELABORACIÓ DEL PROJECTE LINGÜÍSTIC DE CENTRE (ESO, BATXILLERAT, FP I FPA). Direcció General d'Innovació Educativa i Ordenació Servei d'Educació Plurilingüe. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. Generalitat Valenciana.

6.2. PONTS ENTRE ESTRATÈGIES ESPECÍFIQUES I CURRÍCULUMS EDUCATIUS

En el PLC s'ha d'implementar una metodologia mitjançant una intervenció didàctica a l'aula que afavorisca l'ensenyament i ús vehicular de les llengües curriculars i la programació d'aula amb els objectius previstos d'acord amb els nivells de referència del MEQR per a les llengües. En aquest sentit, cal tenir en compte una sèrie de **mesures organitzatives** que siguin coherents entre els diferents nivells educatius.

COHERÈNCIA ENTRE ELS DIFFERENTS NIVELLS EDUCATIUS



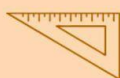
COORDINACIÓ ENTRE LES ÀREES LINGÜÍSTIQUES

- Dissenyar models textuais comuns
- Establir acords per a la terminologia gramatical
- Acordar criteris de correcció de textos orals i escrits
- Programar conjuntament el treball dels gèneres literaris.



COORDINACIÓ ENTRE NIVELLS AL MATEIX CENTRE

- Planificar el treball dels continguts actitudinals
- Elaborar un pla lector de centre
- Promoure intercanvis amb centres estrangers i la participació en programes europeus
- Desenvolupar el Portfolio Europeu de les Llengües



COORDINACIÓ AMB ELS CENTRES ADSCRITS DE PRIMÀRIA

- Orientació a les famílies sobre el canvi d'una etapa a altra
- Conformació d'equips de transició estables
- Intercanvi d'informació sobre necessitats de l'alumnat
- Convergència metodològica i de continguts entre 5è i 6è de Primària i 1r cicle de Secundària



CONTINUÏTAT DELS PERCENTATGES LINGÜÍSTICS

Manteniment dels percentatges de les llengües vehiculars dels centres adscrits de primària, entre les diferents etapes de secundària i amb el batxillerat

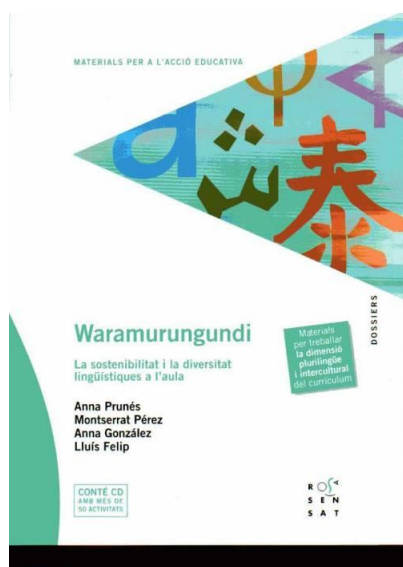
MESURES ORGANITZATIVES

Quadre 4: Mesures organitzatives. Extret de la [Guia per a l'elaboració del Projecte lingüístic de centre](#) Servei d'Educació Plurilingüe.

Treballar la diversitat lingüística i cultural a l'aula

La diversitat lingüística ha d'ocupar un paper destacat en la planificació educativa perquè la mateixa didàctica de la llengua ens diu que no es pot produir un aprenentatge efectiu d'una llengua si deixem de banda les pràctiques i els usos lingüístics reals dels aprenents. A més, el tractament de **la competència plurilingüe demana espais curriculars que integrin les llengües i les competències lingüístiques de l'alumnat** perquè, d'una altra manera, no és possible un assoliment real d'aquesta competència.

Des del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya s'ha estat incentivant la realització de materials per treballar aquesta dimensió plurilingüe i intercultural, com, per exemple, el dossier didàctic *Waramurungundi. La sostenibilitat i la diversitat lingüística a l'aula*. Es tracta d'un material publicat l'any 2008 per l'Associació de Mestres Rosa Sensat, amb la col·laboració del Departament d'Educació, per tal de **treballar la dimensió plurilingüe i intercultural del currículum** (cicle superior de primària i educació secundària). En concret, es tracta la funció de la llengua com a element d'identitat i de configuració i explicació de l'entorn; les característiques de la diversitat lingüística i la social i ambiental que té; la importància de la sostenibilitat lingüística; els diversos marcs legals que donen suport o no a la diversitat lingüística; la situació de les llengües a casa nostra; l'aprenentatge lingüístic en un context plurilingüe i intercultural com el nostre; i un apartat darrer que vol ser una reflexió



sobre el futur lingüístic de Catalunya. A més, el llibre conté un CD amb més 50 activitats per a l'alumnat.

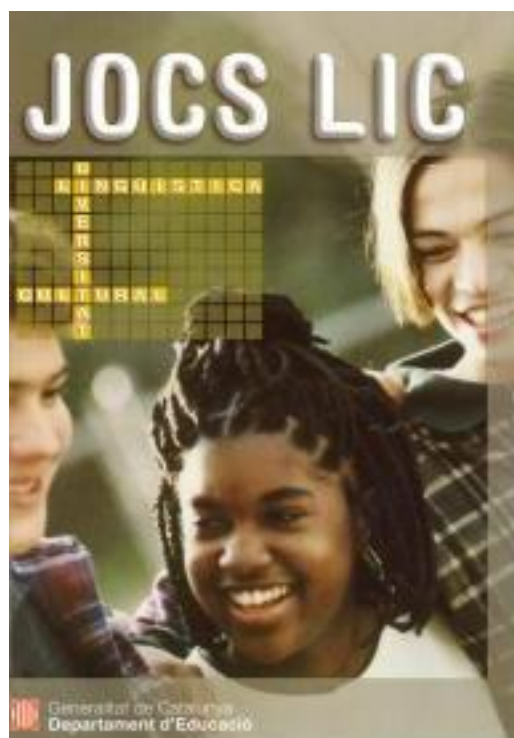
L'any 2011 es va publicar *Ara i Adés. Aprenentatge del català i llengües d'origen*. Es tracta d'un conjunt de materials, format per material manipulatiu per a l'alumnat, orientacions per al professorat i un material complementari on es presenten les **característiques d'algunes llengües a partir de la comparació entre el català i les llengües d'origen de l'alumnat**.

Un altre exemple, el trobaríem en la publicació per

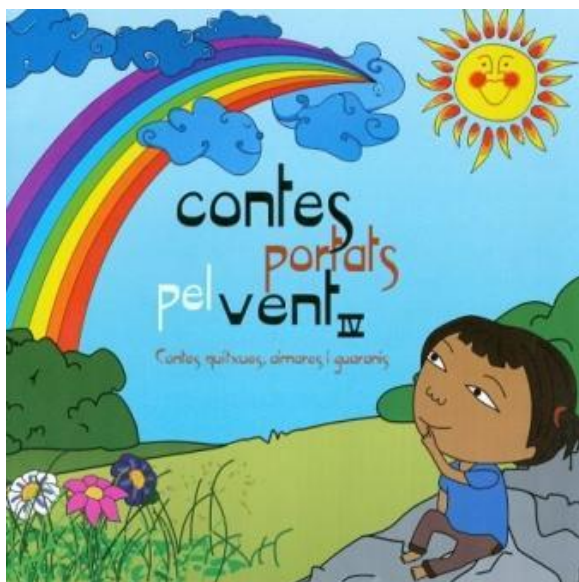


part del Departament d'Ensenyament de dos quaderns de jocs per treballar la diversitat lingüística i cultural. L'objectiu d'aquests jocs és **desvetllar, d'una forma lúdica i entretinguda, entre els alumnes**

actituds positives cap a la riquesa lingüística i cultural de la nostra societat.



Es vol desvetllar curiositats, interès sobre temes i conceptes que li permetran desenvolupar la seva competència intercultural i plurilingüe. S'hi treballen els prejudicis lingüístics, les relacions entre les llengües (per exemple, els manlleus), conceptes sociolingüístics (com el de llengua minoritzada), la diversitat lingüística dels estats, conèixer quins són els orígens d'alguns mots... I es fa mitjançant autodefinits, sopes de lletres, trens frase, laberints, serps de mots, claus secretes, tests il·lustrats, mots encreuats, mini tests, jeroglífics...



Pel que fa a l'actualització del programa d'immersió lingüística, per tal d'adaptar-lo a la nova realitat sociocultural i sociolingüística de Catalunya, cal dir que s'ha basat, principalment, en la formació del professorat i en l'elaboració de materials. En aquest sentit, s'han fet diversos materials relacionats amb les llengües d'origen dels alumnes, entre els quals podríem citar, per exemple, l'edició de **contes interactius bilingües català i altres llengües: amazic, àrab, ful, soninke, wòlof, hindi/urdú, xinès wu, xinès mandarí, bengalí, quítxua, aimara, guaraní...**

Informació extreta de la web [Com treballar la diversitat lingüística i cultural a l'aula](#)

Més informació en [El Tractament de la Diversitat Lingüística en un Centre Educatiu](#): seminari de formació en línia per a professorat d'ensenyament primari i secundari, en el qual es reflexionarà sobre com fer la gestió de la diversitat lingüística en un centre educatiu.

La diversitat de llengües i d'escriptures al centre de la proposta escolar

Alguns punts de partida per a la planificació d'intervencions que posen en un lloc central la diversitat lingüística:

- Disseny tasques en diverses llengües, les quals han de ser resoltes a través del recurs a la traducció o la interpretació, i comporten un repte cognitiu important.
- Comparació, la reflexió sobre les similituds i les diferències entre llengües, la incorporació d'activitats concretes de traducció a les llengües escolars, etc.

- Disseny d'un projecte on les llengües obtinguin l'estatus de recurs disponible, valorat i legítim. Aquest projecte ha d'involucrar les diferents àrees curriculars.
- Disseny de projectes que tinguin conseqüències per a tothom del barri o del poble, que facin circular productes visibles, que ensenyin a tothom amb orgull que la diversitat lingüística és reconeguda, valorada i celebrada.

Extret de Barrieras, M; Comellas, P.; Fidalgo, M.; Junyent, M. C. i Unamuno, V. (2009). *Diversitat lingüística a l'aula. Construir centres educatius plurilingües*. Eumo

Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA)

El DUA és un model que facilita el marc de referència per a la **creació de contextos d'aprenentatge en els quals es proporcionen múltiples maneres de presentar la informació, múltiples maneres d'acció i representació i múltiples maneres de comprometre's**.

L'aspecte universal del DUA no vol dir una solució per a tothom sinó que planteja la necessitat de dissenyar, des del principi, activitats, tasques i continguts flexibles i personalitzats segons la realitat de cada aula.

Les persones som diferents en la mena en què gestionem, contextualitzem i expressem, i per això, necessitem un model que ens permeti multiplicitat d'opcions perquè tothom pugui trobar la seva via d'aprenentatge.

Hi ha tres principis fonamentals basats en la investigació neurocientífica que guien el DUA: **representació, acció i expressió i implicació**.

El document [Pautes sobre el Disseny Universal per a l'aprenentatge](#) compta amb una definició completa de cada principi i de les seves Pautes corresponents, així com de les descripcions i exemples de cada punt de verificació.

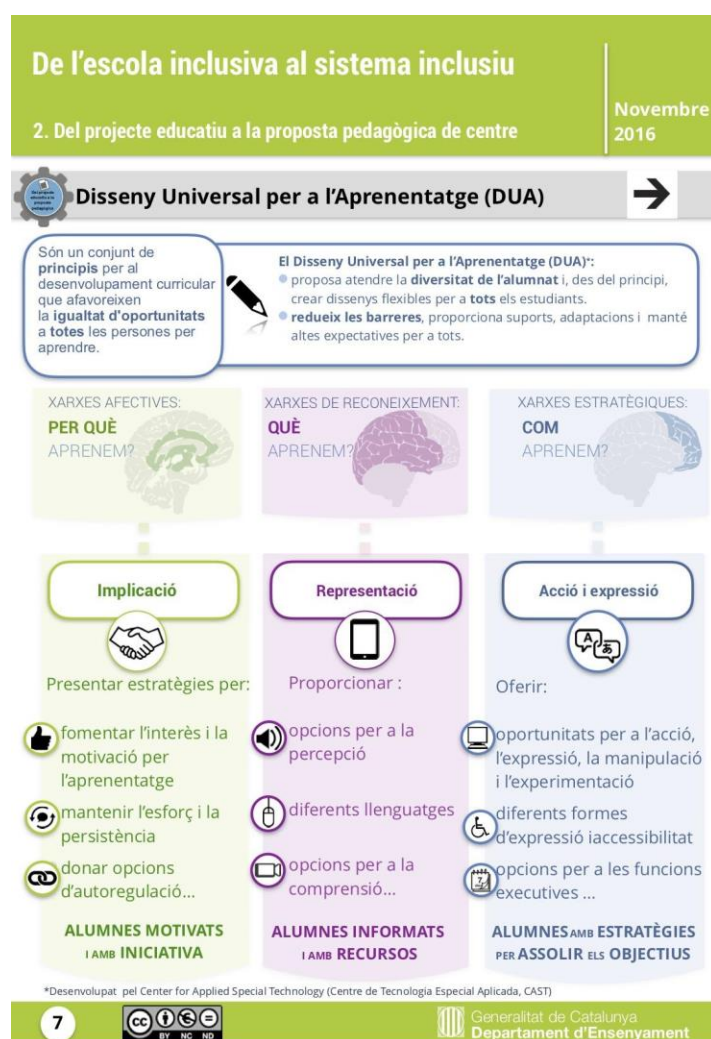
A CAST (2018). Guia de disseny universal per a l'aprenentatge versió <http://udlguidelines.cast.org> es troba la versió de les pautes més actualitzada en anglés.

L'objectiu de l'educació en el segle XXI no consisteix simplement en el domini dels continguts o l'ús de noves tecnologies. Consisteix també en el domini del propi procés d'aprenentatge. L'educació hauria d'ajudar als alumnes a passar d'aprenents novells a aprenents experts: persones que volen aprendre, que saben com aprendre estratègicament i que, des d'un estil

propi altament flexible i personalitzat, estan ben preparats per a l'aprenentatge al llarg de la vida. El Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA) ajuda als educadors a assolir aquest objectiu proporcionant **un marc per entendre com crear currículums que atenguin les necessitats de tots els estudiants des del primer moment**.

Les Pautes per al DUA, una expressió del marc general del DUA, poden ajudar a qualsevol que planifiqui lliçons d'estudi o que desenvolupi currículums (objectius, mètodes, materials i avaluacions) per **reduir barreres així com per optimitzar els nivells de desafiament i suport per atendre les necessitats de tots els estudiants des del principi**. També poden ajudar els educadors a identificar les barreres presents en els currículums actuals.

Informació extreta de [Pautes sobre el Disseny Universal per a l'aprenentatge](#)



Quadre 5: Infografia extreta de [Disseny Universal per a l'Aprenentatge \(DUA\)](#)

6.3. ECOSISTEMA EDUCATIU: CONNEXIÓ ENTRE AGENTS, ESPAIS I TEMPS EDUCATIU

L'organització del centre com a espai comunicatiu és una condició perquè la comunicació esdevinga el nucli a partir del qual les activitats lingüístiques verbals i no verbals siguin significatives. En aquesta mateixa línia caldrà considerar les relacions amb altres centres educatius com a potenciadores d'intercanvis que faciliten la realització d'activitats d'aprenentatge: correspondència escolar, recerques, colònies, intercanvis escolars... A més, el centre pot articular contextos d'ús lingüístic diversificats i amb sentit per als participants. En aquest àmbit és molt important que els PLC organitzin adequadament els centres de les zones escolars per facilitar la coordinació entre els diferents nivells educatius.

No es pot oblidar que una de les finalitats bàsiques de l'ensenyament és la inclusió. Incorporar alumnes amb diferents maneres d'aprendre, acollir tot l'alumnat (vinga o no de la immigració), vol dir **canviar la metodologia de l'ensenyament o les estructures de l'aula que han de fer possibles les interaccions entre iguals i amb el professorat, i reestructurar els espais i el temps per aprendre tenint en compte l'afavoriment de la comunicació entre qui educa i qui aprèn, és a dir, atendre tot l'alumnat, atendre diferencialment el que és diferent, la qual cosa implica també plantejar-se les estructures organitzatives dels centres escolars**. En coherència amb el que es planteja en aquest àmbit, caldrà pensar en les relacions entre l'escola i les famílies i les AMPA, perquè molts coneixements són causats pel ressò que tenen a casa les tasques escolars i sobretot per les activitats domèstiques i culturals de la família: les maneres de tractar la lectura, els hàbits respecte a l'ús de la televisió o els mitjans de comunicació, les visites als museus o les sortides al cinema i al teatre. És evident el paper que pot tenir en tot aquest plantejament l'elaboració d'un **pla d'entorn** coherent.

Accions que resumeixen propostes possibles per ajudar l'alumnat a avançar són:

- **Organitzar espais (temps i llocs) per a la consulta al professorat**, en els quals s'hauria d'ajudar tant l'alumnat que té dificultats a entendre'n les causes i proporcionar-li recursos per superar-les (que no és el mateix que fer classes de "reforç" o de "recuperació"), com el que pot anar més enllà i descobrir nous camps per aprofundir. Cal recordar que alguns alumnes que tenen ben desenvolupada la intel·ligència de tipus cognitiu, poden tenir problemes en altres tipus de sabers, sigui de tipus emocional o social, que, d'altra banda, són components bàsics de moltes competències.

- **Facilitar l'ajuda entre iguals**, de manera que uns alumnes ajudin els altres i reflexionant entorn del fet que al mateix temps reforcen el seu coneixement (és ben sabut que un contingut s'entén millor quan s'ha de verbalitzar i explicar a un altre.
- **Donar importància a l'establiment de rutines relacionades amb estratègies de pensament i d'acció**, aspecte que no és contradictori a personalitzar-les ni a desenvolupar la creativitat, sempre que es reflexioni amb l'alumnat sobre les raons per les quals poden ser idònies i útils (metacognició). Per exemple, en què s'ha de pensar o quins passos s'han de seguir per escriure una narració, per comparar, per construir un gràfic, per investigar o per llegir críticament un text. Així i tot, un cop interioritzades, serà important estimular a pensar en si hi ha millors itineraris i crear-ne de noves, promovent que cadascú trobi els seus propis camins.
- **Dissenyar, recollir i utilitzar materials didàctics diversos per al tractament de dificultats específiques bàsiques dins o fora de l'aula**: especialment aplicacions informàtiques, jocs, simulacions o d'altres que es troben a la xarxa o que siguin manipulatius. Evitar activitats repetitives com les que s'han fet quan es va introduir el contingut objecte de regulació i que no han servit a alguns alumnes per aprendre significativament. Hi ha alumnat que aprèn millor a partir d'un tipus d'activitats determinades i de maneres concretes de comunicar-les, i d'altres en prefereixen unes altres. Convé diversificar.
- **Establir contractes de treball** a mitjà termini amb alguns alumnes, pactant els compromisos d'ambdues parts —de l'alumnat i del seu professor o professora i, fins i tot, amb familiars—, que concretin bé les propostes per avançar (anant molt més enllà de les tradicionals recomanacions que “ha de treballar més, estar més atent, esforçar-se més...”), i establint mecanismes de revisió periòdics per valorar els possibles avenços.
- Per als alumnes amb dificultats d'aprenentatge importants, coordinar l'acció amb el **professorat de suport especialista i plantejar un pla d'actuació** adequat a les necessitats i possibilitats de cada alumne. En aquest cas, l'avaluació s'ha de fer d'acord amb aquest pla de suport individualitzat.
- Finalment, caldrà inventar constantment **noves maneres d'atendre a tota mena d'alumnes**, aplicant grans dosis d'imaginació d'acord amb els recursos disponibles. Cada centre és diferent i no hi ha regles definides ni receptes preestablertes. Cal deslliurar-nos de la rigidesa que sovint comporten les estructures organitzatives i

horàries de molts centres i pensar en d'altres que estiguin més al servei de tota classe d'alumnat

L'objectiu establert en el marc de la UNESCO és que **tot l'alumnat hauria de finalitzar l'Educació Secundària Obligatoria havent arribat a un nivell idoni —en funció de les característiques personals— en cadascuna de les competències i, per aconseguir-ho, cal repensar i reinventar moltes de les pràctiques i estructures escolars vigents.**

Una d'elles es relaciona amb la repetició de curs: tots els estudis demostren (per exemple, els realitzats a partir de les avaluacions PISA) que la repetició recau sobretot en alumnes d'ambients socials desafavorits i només milloren els resultats en casos comptats.

Extret de “L'avaluació des d'una mirada inclusiva” en [Avaluar és aprendre](#)

Proposta d'utilització d'espais del centre per a millorar l'ús de les llengües

UTILITZACIÓ D'ESPAIS DEL CENTRE PER A
MILLORAR L'ÚS DE LES LLENGÜES

AULA D'IDIOMES

Espais especialitzats per a
l'ensenyamentaprenentatge de
les llengües curriculars i en què
les no curriculars també tenen
presència

UTILITZACIÓ D'ESPAIS DEL CENTRE PER A
MILLORAR L'ÚS DE LES LLENGÜES

AULA DE CONVERSA

Per a promoure la conversa lliure, les assemblees,
els tàndems de conversa, intercanvis lingüístics,
les tertúlies dialògiques, els clubs de lectura,
tertúlies al voltant d'interessos comuns, la
mediació comunicativa entre iguals...
Un espai agradable i tranquil on poder parlar, on
no es pot entrar amb mòbils i sí amb un café per
exemple.

UTILITZACIÓ D'ESPAIS DEL CENTRE PER A
MILLORAR L'ÚS DE LES LLENGÜES

BIBLIOTECA

- Inclourà espais de temps per a totes les aules/nivells del centre
- Facilitarà l'ús en horari escolar
- És un espai d'aprenentatge
- És un centre de recursos
- Ajuda al desenvolupament del currículum
- Està a l'abast d'escolars, docents, famílies i personal
- Té una comissió responsable que:
 - * Promou el gust per llegir
 - * Dinamitza activitats
 - * Orienta l'alumnat, docents i famílies
 - * Manté al dia el catàleg
 - * Ajuda a desenvolupar la competència informacional

UTILITZACIÓ D'ESPAIS DEL CENTRE PER A
MILLORAR L'ÚS DE LES LLENGÜES

EL PATI

- És un espai d'acció i de relació.
 - És un espai d'inclusió i d'intercanvi.
 - És un lloc de llibertat d'expressió però també de respecte cap a les diferents llengües i cultures de relació
 - Promoure activitats i accions fora de l'aula i a l'aire lliure on professorat i alumnat puguin comunicar-se d'altra manera i interactuar amb
 - Fomentar racons on es puga conversar i conèixer gent nova, ...
- El context real



Quadre 6: Utilització d'espais del centre per a millorar l'ús de les llengües. Extret de la [Guia per a l'elaboració del Projecte lingüístic de centre](#) Servei d'Educació Plurilingüe.

ECOLOGISME LINGÜÍSTIC

La idea fonamental és la defensa de la diversitat lingüística. En aquest sentit, destaquen les aportacions de M. Carme Junyent, especialment en l'àmbit de l'ensenyament, centrades en el reconeixement, la visualització i la valoració de la diversitat (a escala global i local) i en una desconfiança crítica cap als mecanismes de la planificació basats en el poder de l'estat («l'estat, especialment en la seva concepció actual, ha estat la força que més ha jugat a favor de l'homogeneïtzació lingüística» (1998: 67)). Per a Junyent (1992: 10), «el futur del català no es pot deslligar del futur de totes les llengües i molt especialment de totes les amenaçades. La preservació del patrimoni lingüístic ha de ser global perquè sigui plausible». Cal construir un nou ordre lingüístic que trenqui el binomi un estat - una llengua.

En aquesta mateixa línia diversòfila trobem els treballs de Jesús Tusón, igualment amb una clara voluntat divulgativa (especialment, Tusón, 2004); també Comellas (2006); igualment, treballs com *Projecte ecolingüística*, de Bernat Joan, en aquest cas orientat cap a les polítiques d'àmbit europeu (Joan explota el paral·lelisme de llengües amenaçades i espècies en perill d'extinció). Cal recordar, també, que l'ecologisme lingüístic en el vessant d'acció cívica té un

llarg recorregut en l'àmbit català, com ho demostren institucions com **Ciemen o Linguapax**. Els darrers anys, fins i tot s'ha creat una entitat governamental, **Linguamón**, que s'orienta clarament en aquesta direcció. També en l'àmbit acadèmic institucions com la **Càtedra UNESCO de Llengües i Educació** (dirigida per Joan A. Argenter), la **Càtedra de Multilingüisme Linguamón-UOC** (dirigida per Isidor Marí) o el **Grup d'Estudis de Llengües Amenacades (GELA)** (dirigit per M. Carme Junyent) centren la seva recerca en la diversitat.

Informació extreta de Comellas Casanova, Pere. (2011) «[Ecologia lingüística](#)». *Treballs de sociolingüística catalana*, 21, p. 65-72.

6.4. VINCLES AMB L'ENTORN I ELS ESPAIS NO FORMALS I INFORMALS

Cal generar **espais segurs per a l'ús de la llengua minoritzada** dins i fora de les aules. Es tracta d'espais en què els parlants “tradicionals” poden desplegar la seva identitat lingüística sense impediments i en què els “nous” parlants poden incorporar-se a l'ús de la llengua minoritzada sense veure's jutjats o deslegitimats per les varietats que fan servir i/o per possibles limitacions en el domini de la llengua.

D'entrada, **el rol del professorat s'ha de centrar a generar espais i moments d'ús de la llengua dins de l'aula**, en el marc de les activitats d'ensenyament-aprenentatge. Per aconseguir que l'aula esdevingui un espai segur d'ús de la llengua minoritzada cal, però, adoptar les estratègies didàctiques adequades per assegurar que els estudiants fan un ús actiu de la llengua minoritzada en aquest marc.

En segon lloc, **professors, educadors i també el personal no docent del centre poden exercir un paper de model lingüístic i propiciar usos de la llengua minoritzada fora de l'aula**. Uns usos que per definició es donen en registres **més informals** i amb una orientació més interpersonal que els que es produeixen en el marc de les activitats d'ensenyament-aprenentatge. Els resultats de la investigació ens diuen que els estudiants que disposen d'una competència suficient en la llengua minoritzada i es troben en contextos interpel·lants convergiran majoritàriament cap a la llengua del seu interlocutor. Per tant, involucrant tot el personal de l'escola es pot aconseguir que el conjunt de la institució escolar, i no només la classe de llengua, esdevingui un espai segur i acollidor que convida a l'ús de la llengua minoritzada.

En tercer lloc, i sense deixar encara la institució escolar, **el professorat i els educadors poden involucrar-se en la creació d'espais d'aprenentatge no formal i d'ús de la llengua fora de l'aula** (per exemple, en activitats extraescolars o en activitats més focalitzades, com ara experiments perquè els estudiants es transformen en “nous parlants” durant un temps

limitat). L'objectiu principal d'aquestes activitats pot no ser lingüístic (per exemple, practicar un esport o participar en un club de lectura), però el focus en l'ús de la llengua minoritzada i en subvertir les normes socials que restringeixen aquest ús ha de ser clar i compartit entre educadors/-es i estudiants. Sense perdre de vista que la participació dels estudiants en aquestes activitats serà voluntària, perquè, com hem vist, la intervenció sobre els usos interpersonals privats del conjunt de l'alumnat queda fora de les possibilitats legals de l'escola.

Per acabar, hem d'entendre que la potenciació d'aquests espais segurs per a l'ús de les llengües minoritzades ha d'anar necessàriament més enllà de l'àmbit educatiu i s'hi ha d'**involucrar també el món associatiu, els clubs esportius o l'oferta audiovisual**, entre altres. Són necessàries activitats i productes que siguin significatius i que generin referents positius d'identificació i ús de les llengües minoritzades per a infants, adolescents i joves més enllà de la institució escolar.

Extret d'Eskola Hiztun Bila XXV—[Aprender del pasado, centrant-se en el futur en basc](#).

Intervenció d'Avel·lí Flors-Mas (Universitat de Barcelona)

PROPOSTES DE COORDINACIÓ AMB L'ENTORN LOCAL I GLOBAL

– Ràdio escolar i comunitària:

<https://ieslaslomas.es/agenda/visita-radio-comunitaria-juan-xxiii/>

<http://mestreacasa.gva.es/web/iesmediterrania/noticia-radio-informacion>

– Premsa local: <http://ieselpla.edu.gva.es/revista/>

– **Projectes comunitaris en associació amb altres centres educatius de la zona:** “Benidorm da a conocer a través de tres tótems el proyecto ‘Turismo de Emociones’, impulsado por jóvenes y que apuesta por un ocio sano. El proyecto está promovido por estudiantes de nueve colegios e IES de la Comunitat; entre ellos, cuatro de Benidorm”.

<https://benidorm.org/comunicacion/es/articulo/benidorm-da-conocer-traves-tres-totems-el-proyecto-turismo-emociones-impulsado-jovenes-y>

– L'escola canta:

<https://www.escolacanta.com/>

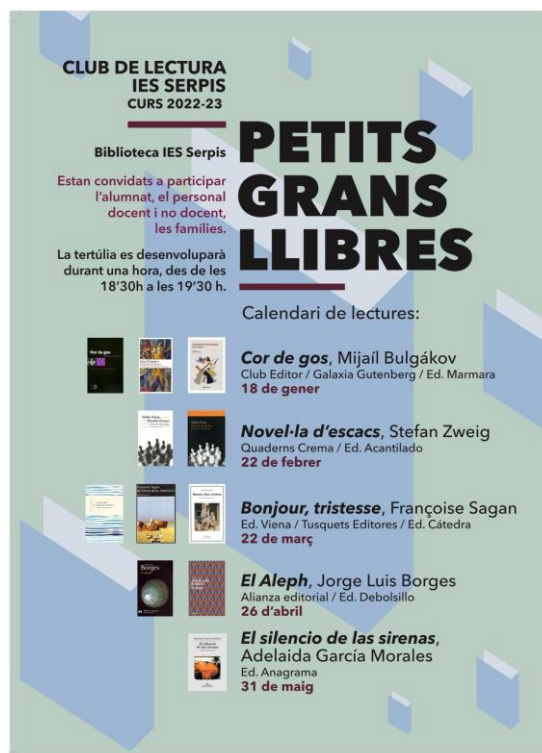


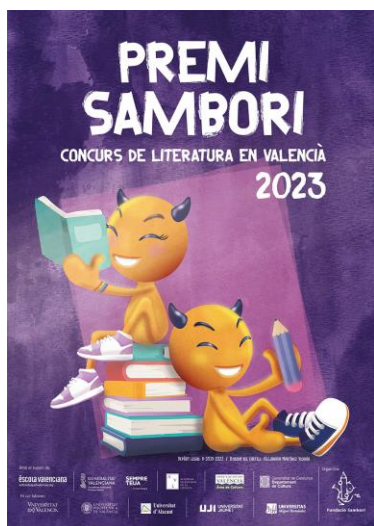
<https://www.comsonaleso.com/> Una trobada anual d'alumnat i professorat de música de secundària i batxillerat on es prepara un gran concert conjunt: 1500 persones cantant, ballant i tocant. Una experiència única i espectacular. Una aposta de l'escola pública per a l'escola pública.

– **Clubs de lectura:** <https://ivc.gva.es/val/escena-val/projectes-escena/clubs-de-lectura-escena-val>.

Cultura posa en marxa clubs de lectura infantil a les biblioteques valencianes.

També en qualsevol altre nivell educatiu, com en Secundària trobem propostes de lectures en diverses llengües, que conviden a participar tota la comunitat educativa: alumnat, professorat, famílies, personal no docent.





– Premis literaris juvenils:

<http://valenciaperlallengua.org/premi-sambori/>

– **Associació Cívica El Tempir:**

activitats adreçades a l'àmbit educatiu com la Valencianada del Sud

(<http://eltempir.cat/valencianada/>),

les campanyes Dones valencianes, Plurilingüisme, Prejudicis lingüístics, Drets lingüístics, M'agrada el

valencià: <http://eltempir.cat/campanyes-dara/> o la competició de Scrabble:

<http://eltempir.cat/scrabble/>



– Lliga debat:

<https://escolavalenciana.org/lliga-debat/>



– Trobada d'escoles valencianes:

<https://escolavalenciana.org/web/trobades/trobades-2023/>



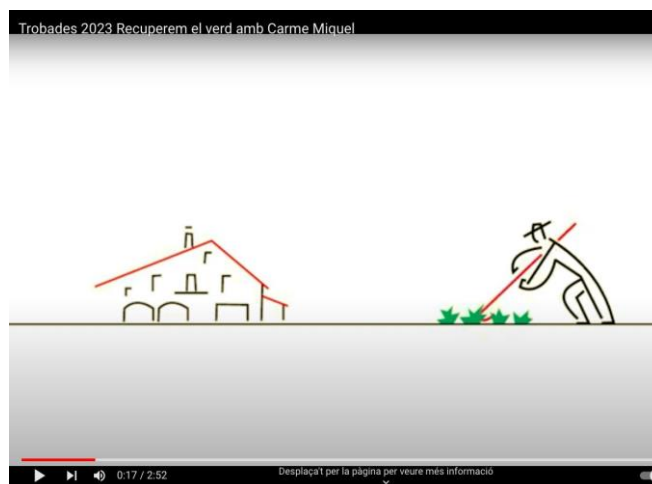
Trobadades 2023

"Recuperem el verd amb Carme Miquel"



Dedicades a Carme Miquel, donaran a conèixer la mestra, escriptora, ecofeminista i activista per la llengua i el País. També aspiren a continuar la seua tasca, hui referent. Sostenir i llegar el seu compromís és una responsabilitat que assumim amb orgull i alegria.

Amb el lema "Recuperem el verd amb Carme Miquel", les Trobadades d'Escoles en València 2023 són una crida a l'acció i un cant a l'esperança en la recuperació de la consciència ecologista mitjançant l'educació.



6.5. REFERÈNCIES I BIBLIOGRAFIA DE SUPORT

[Aprenentatge simultani de llengües romàniques](#). UB.

À Punt: [Apunts de llengua](#).

Balaguer, C. i Ripoll, O. (2002). [Xarranca: jocs per a l'aprenentatge del català oral per a nòvinguts](#). Generalitat de Catalunya.

Castañeda, L.; Esteve, F.; Adell, J. (2018). [¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital?](#) *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56.

CEFIRE específic d'àmbit Humanístic i Social: [Recursos per al treball en Àmbits](#).

Centre Universitari de Sociolingüística i Comunicació de la UB (CUSC).

Conselleria d'Educació, Cultura i Esport: [Orientacions metodològiques per al treball per àmbit](#).

Conselleria d'Educació, Cultura i Esport: [Rebost digital](#).

Document pont de Secundària: [CONCRECIIONS CURRICULARS](#).

[Estratègies d'intervenció lingüística amb l'alumnat nouvingut](#).

Eduforics: [Aprendizaje cooperativo. Cómo formar equipos de aprendizaje en clase](#)

Gabelas, J.A.; Marta, M. i Aranda, D. (2012). [Per què les TRIC i no les TIC](#). *Revista dels Estudis de Ciències de la Informació i de la Comunicació*. 9.

GELA. Grup d'Estudis de Llengües Amenacades (UB).

Gencat.cat. [Alumnat d'origen estranger](#).

Gomà i Argilaga, N.; Sánchez i Guerrero, I. [L'alumnat nouvingut i el català: Una perspectiva transversal. L'adquisició de la llengua en l'alumnat de Primària i Secundària](#). Plataforma per la Llengua.

Gràcia, Ll. i Mayans, P. (2014). [Llengua i immigració. La influència de la primera llengua en l'adquisició del català com a segona llengua](#).

[Guia de recursos sobre diversitat lingüística](#).

Hendriks Sánchez, N. A.(2017). [Aproximació interdisciplinària a la diversitat lingüística en el sistema educatiu de les Balears: una proposta didàctica per a ESO](#). TFM.

Institut de Ciències de l'Educació de la UAB i l'IOC: [Idees en línia](#).

INTEF: [Observatorio de tecnología educativa](#).

INTEF: [Procomún](#), Red de recursos educativos en abierto. Ministeri d'Educació i Formació Professional.

Junta d'Andalusia: [Averroes](#). Contenidos digitales.

Lemke, J. L. (1990). [Talking Science: Language, Learning, and Values](#). *Ablex Publishing Corporation*, 35

Martí Climent, A.; Garcia Vidal, P.: [TIC per a l'aprenentatge de llengües](#).

Martí Climent, A.; Garcia Vidal, P. (2018). [Redes sociales en la enseñanza superior](#). IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red (IN-RED 2018).

Marzà, A. [Els reptes d'ensenyar català en una escola plural](#). SERCLE. Servei de Formació del Professorat, CEFIRE: [Recursos per al treball per àmbits](#)

UNESCO: Informe Mundial de la UNESCO. Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural.

Vaello Orts, J. (2017). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.

Trujillo, F. (2018). [Los retos de la educación digital hoy](#) En <https://fernandotrujillo.es/>

Xarxa CRUSCAT de l'Institut d'Estudis Catalans.

7. AVALUACIÓ DINS I FORA DE L'AULA

7.1. Avaluació formativa

7.2. Els resultats de l'avaluació vinculats a la llengua vehicular.

7.3. Docents i avaluació a través del multilingüisme.

7.4. Avaluació dins l'aula.

7.5. Avaluació fora de l'aula.

“No interessa com avaluar les competències, interessa com l’avaluació ajuda al desenvolupament de les competències.” (Neus Sanmartí)

7.1. AVALUACIÓ FORMATIVA

L'avaluació és decisiva per a regular el procés d'ensenyament-aprenentatge, aporta la perspectiva necessària per ajustar els objectius que es persegueixen i afinar els instruments i els mètodes utilitzats, permet fer un seguiment de l'evolució de l'alumnat en l'apropiació dels coneixements i en el domini progressiu de les competències. S'hi pot dur a terme en diferents moments del curs i atendre tant els processos com els resultats de l'aprenentatge. Els criteris d'avaluació han de ser explícits des del començament, per permetre un ajust entre les intencions del professorat i les expectatives de l'alumnat al voltant de la matèria.

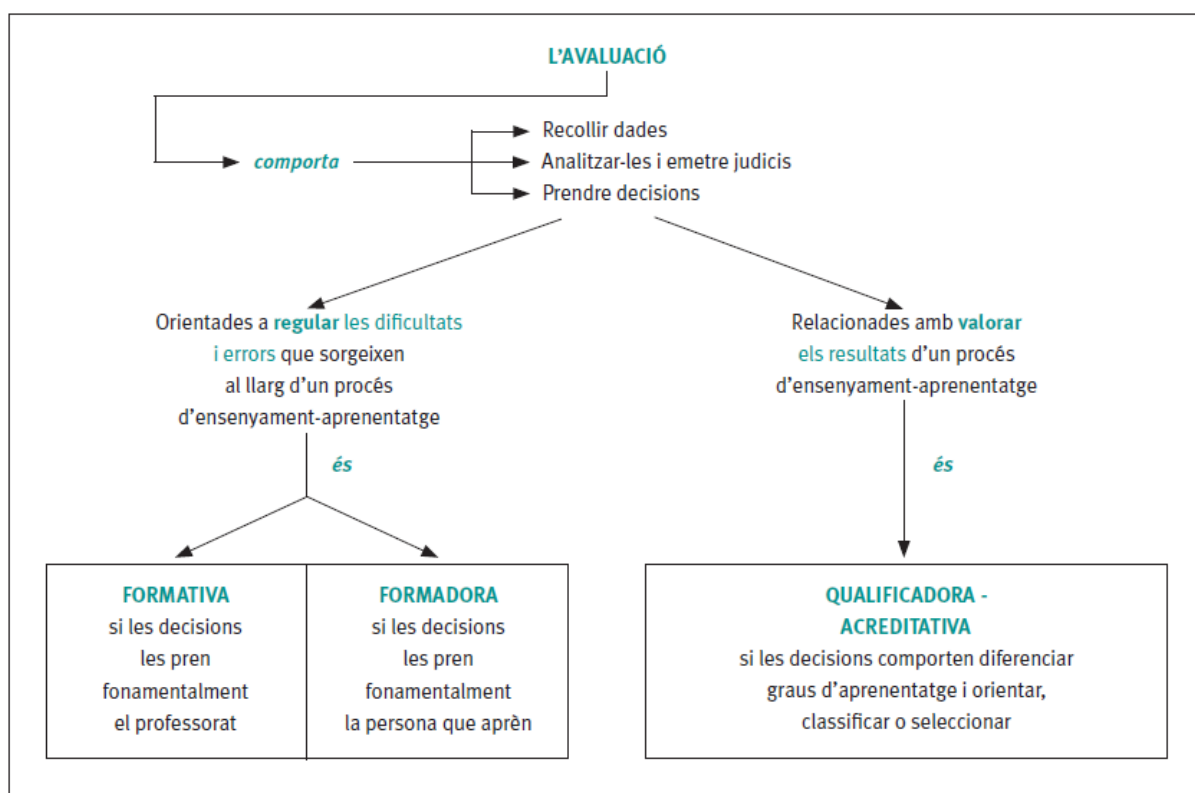
El **procés avaluador** es desenvolupa en **tres fases**:

1. **Inicial**, que es realitza durant les setmanes inicials del curs
2. **Formativa**, durant les tres avaluacions establides
3. **Final**, que determina la promoció de l'alumnat.

D'altra banda, es poden diferenciar **dues finalitats** de l'avaluació, tal com assenyala Sanmartí (2010):

- **L'avaluació formativa o formadora**, com a mitjà per a regular els aprenentatges, és a dir, per a identificar les dificultats i els errors i trobar camins per a superar-los.
- **L'avaluació qualificadora-acreditativa**, com a mitjà per a comprovar què s'ha après i quantificar o qualificar els resultats d'un procés d'ensenyament-aprenentatge. L'objectiu és orientar l'alumnat en els seus estudis futurs, i el professorat i les persones que gestionen el sistema educatiu en els canvis que cal introduir, per a acreditar aprenentatges o per a classificar o seleccionar l'alumnat.

Convé deixar clares les dues finalitats de l'avaluació com a mitjà per regular els aprenentatges i com a mitjà per comprovar què s'ha après.



Quadre 1: Les finalitats de l'avaluació (Sanmartí)

Aquestes finalitats estan estretament interrelacionades i han de ser coherents, de manera que no es valore només l'avaluació dels resultats. Interessa més bé destacar el valor de l'avaluació formativa, també coneguda com a «**avaluació per aprendre**», tal com assenyalava Jones (2014), que parteix d'un enfocament que dona suport als estudiants per a aprendre millor i ser més bons aprenents. En aquest tipus d'avaluació es destaca no sols el que s'ha après, sinó «**com s'ha après**». Les descripcions sobre el progrés de l'alumnat són essencials i són més útils si es fan de manera compartida amb les reflexions sorgides entre professorat i

estudiants. **Es tracta d'un tipus d'avaluació, denominada també formadora, en què les decisions les pren l'aprenent** i que es porta a terme durant el procés d'aprenentatge; d'aquesta manera, es creen moments que conviden a l'autoregulació, l'autoavaluació i la reflexió. Per tant, **l'objectiu principal de l'avaluació ha de centrar-se en saber què i com s'aprén per a aprendre millor, i la millor manera de saber-ho és mitjançant el mateix alumne** (Sanmartí, 2020).

Tant les dades qualitatives com les descripcions sobre el progrés de l'alumnat són essencials. Es diu que és una **avaluació formadora** perquè les decisions les pren també l'aprenent, es porta a terme durant el procés d'aprenentatge i té com a finalitat regular els errors i les dificultats. No és només el professorat qui avalua sinó també l'alumnat.

L'avaluació formativa no ha de tenir com a principal finalitat qualificar l'alumnat, sinó que ha de dur-se a terme **al llarg del procés** d'ensenyament-aprenentatge per tal de millorar-lo i, per tant, ha d'aconseguir (Boluda, 2013):

- **estimular una actitud d'observació, de recollida de dades i d'anàlisi;**
- **percebre al més prompte possible les capacitats de l'alumnat i les disfuncions de l'acció educativa;**
- **ajudar el professorat a ensenyar millor;**
- **aportar informació (*feedback*) durant el procés per a millorar els resultats finals;**
- **fer que l'alumne o alumna participe en el seu procés de formació i en la presa de decisions.**

L'AVALUACIÓ PER COMPETÈNCIES

En la programació didàctica d'un curs cal preveure tasques especialment dirigides a avaluar. Cal vetlar perquè aquestes activitats siguin el més reals possibles. Per a observar si els alumnes saben elaborar un text argumentatiu, hem de crear un entorn en el qual calga convèncer; les tasques descontextualitzades no ajuden al desenvolupament de les competències que es volen avaluar. El sentit que els participants donen a les activitats avaluatives condicionarà el fet de poder donar informació sobre les seues competències reals i la capacitat de transferir-les. La situació d'examen «emmascara» el context d'ús lingüístic i proporciona informacions distorsionades.

Cal diferenciar entre **informació/continguts i coneixement**. L'escola s'ha dedicat a transmetre informació. Abans tenia sentit però ara s'hi pot accedir fàcilment per Internet. Als

exàmens es demana informació més que no coneixement, que requereix un procés més complex i ha d'estar en la memòria. Aquest procés es reformula ara amb el treball per competències. **No es pot ser competent sense tenir coneixements. L'escola ha de fer comprendre aquests coneixements. El coneixement no és per a repetir-lo sinó per a ser utilitzat per a actuar en situacions reals, que són complexes i no previstes.**

El problema és que el coneixement es crea disciplinàriament però, per exemple, l'ecologia és transversal encara que ara també està inclosa en una assignatura. La **metareflexió sobre com s'està aprenent** és molt important. Si la meta és aprovar i no aprendre, l'alumnat desenvolupa estratègies per aprovar amb el mínim esforç.

L'objectiu de l'avaluació és fonamental: ha de tenir una visió competencial si no les metodologies innovadores no resulten transformadores. Cal aprendre a ser crítics, autònoms i responsables, i cal vincular-ho a una nova cultura de l'avaluació. Una contradicció del sistema educatiu seria, per tant, fer exàmens de recuperació en una setmana es poden.

L'avaluació inclou l'**autoavaluació i la coavaluació** sobre la idea competencial que inclou l'ABP i el treball cooperatiu. Cal fer aquesta reflexió sobre el que s'aprén. Les activitats docents han d'estar alineades amb l'avaluació. Partirem d'una concepció formativa de l'avaluació: **l'alumnat participa en la gestió del seu aprenentatge**. Cal proposar instruments per ajudar l'alumnat a prendre consciència del que aprèn que s'elaboren amb la col·laboració del professorat i l'alumnat: planificació del que ha de fer, característiques que ha de tenir la tasca, estratègies per a treballar, revisar i presentar el treball. Poden ser diversos instruments atenent al tipus de treball: **diaris d'aprenentatge, portafolis, converses i qüestionaris metacognitius, exposicions orals de recapitulació del que s'ha fet per a aprendre, etc.**

L'avaluació es basa en uns indicis que permeten fer una valoració i prendre un decisió, tal com afirma Ribas (2012). D'entre les diferents modalitats que hi ha, l'avaluació formativa permet organitzar i guiar millor l'acció educativa ja que podem confirmar o modificar les representacions de l'alumnat i així ajustar les activitats al grau de coneixements adquirits. L'avaluació formativa està estretament vinculada a les activitats d'aprenentatge de cada alumne/a. En l'àrea de llengua i literatura interessen les dades qualitatives que permeten apreciar les peculiaritats individualitzades, segons Mendoza (2000).

Amb les **eines digitals** es poden compartir de forma més immediata i continuada els objectius de l'aprenentatge, les revisions i les correccions al llarg del procés de manera que quede clar què és el que volem que es tinga en compte per arribar al resultat final. El treball col·laboratiu amb eines com els *blogs* o *Google Drive*, i amb les xarxes socials, com *Instagram* o *YouTube*, permet revisar la seqüència d'activitats durant el procés i difondre el producte final.

Els **criteris d'avaluació dels projectes** se centren en els continguts, les competències, el procés d'elaboració, la claredat de l'exposició, la participació activa de tots els membres del grup i la presentació creativa, dinàmica i ajustada al temps previst. Es tracta d'un tipus d'avaluació formativa i formadora, individualitzada i grupal, en què, a més, es realitza una autoavaluació o regulació del propi procés d'aprenentatge, una coavaluació entre l'alumnat, i una avaluació compartida o participativa, que estableixen professorat i alumnat per qualificar els aprenentatges assolits.

El professorat pot contribuir a l'aprenentatge amb la valoració i l'explicació de les raons de les dificultats. Ara bé, les decisions les han de prendre els propis aprenents, moltes vegades a partir de contrastar les pròpies produccions amb les dels companys i les companyes mitjançant la coavaluació, tal com assenyalen Oliveras, Sanmartí i Simón (2018).

En les propostes didàctiques per a treballar la llengua i la literatura en Secundària i Batxillerat amb les eines digitals s'ha intentat implementar un tipus d'avaluació per aprendre on es tinga en compte el procés de treball en les diferents fases, des de la planificació, l'elaboració i la presentació oral i escrita, fins al producte final. D'aquesta manera es pretén atendre la diversitat d'interessos i destreses de l'alumnat, integrar les quatre habilitats lingüístiques i donar-li una aplicació didàctica a la riquesa de recursos de la xarxa.

Els **instruments d'avaluació** poden ser diferents segons cada projecte. Es poden preparar diferents modalitats d'avaluació abans, durant i després de la tasca encomanada, des d'un qüestionari per detectar idees prèvies, la valoració d'un esborrany o d'una correcció d'un text fins a una rúbrica o unes graelles de criteris consensuades amb l'alumnat.

Això portaria a un **aprenentatge actiu cognitiu**: pensar sobre el que s'està aprenent connectant-ho amb altres matèries. Les característiques de les competències estarien connectades al tipus d'avaluació:

- **Estan lligades a una acció concreta i situada.** L'avaluació ha de permetre observar i ajudar a dirigir el procés, proporcionar les ajudes necessàries quan els alumnes les necessiten. Per exemple: proposar a l'alumnat fer recapitulacions explícites del que ja sap fer, del que ja entén; explicar a un company com es resol una tasca; registrar l'evolució del domini d'un determinat aspecte durant un període limitat de temps... Activitats totes elles que representen una presa de consciència sobre el propi procés i que caldrà ensenyar a fer, perquè la capacitat metacognitiva cal fer-la créixer amb acompanyament.
- **Caràcter social.** L'aprenentatge i l'avaluació es refereixen a sabers compartits socialment, estabilitzats a través de la comunitat, però en constant transformació. De

la mateixa manera que avaluarem la capacitat d'informar-se sobre un tema sobre el qual es vol parlar, també avaluarem les estratègies per a ajustar el text al que esperen els lectors, que ve determinat per la seua experiència en una comunitat d'usuaris.

- **Articulen sabers globals, responsables dels sabers complexos** (com escriure un text, comprendre un discurs, etc.), **amb els sabers locals i més delimitats** (com conèixer l'ortografia d'una paraula, saber una regla ortogràfica, dominar la pronunciació d'un so, etc.).

Informació extreta de Ribas i Seix, T. (coord.) (1997). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Graó.

Ara bé, el docent necessita tenir evidències de les competències que s'han assolit a partir dels diferents instruments d'avaluació, que li permeten fer el seguiment de l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge. Hi ha molts instruments que ens proporcionen dades que manifesten un pensament complex, inferències i interpretacions referides a situacions reals que pertanyen al context de l'alumnat i que serien les més adequades en un marc d'aprenentatge competencial. Aquestes dades estarien al servei d'**evidenciar les dificultats i els errors per a poder reflexionar sobre com avançar i superar-los**. Amb l'anàlisi de les dades obtingudes es poden prendre decisions i aplicar els canvis metodològics i organitzatius més convenients per a superar els entrebancs.

Per tal d'arribar a una **qualificació del grau de competència adquirida**, cal identificar els components que treballarem de cada competència. A partir de les dades recollides mitjançant els instruments d'avaluació, es fa una valoració tenint en compte els criteris d'avaluació establerts, que ens ajuden a concretar el que volem avaluar de cada competència. Una vegada dissenyada l'activitat, la tasca o el projecte, aquest es relaciona amb la competència corresponent, de manera que puguem obtenir evidències per a qualificar el treball de l'alumnat segons els indicadors d'avaluació que s'hagen consensuat per a cada activitat o tasca.

Àmbit SL	Competència comunicació lingüística (CCLI)	Consciència i expressions culturals (CEC)	Competència aprendre a aprendre (CAA)	Competència digital (CD)	Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor (SIEE)	Competències socials i cíviques (CSC)	Total
	40%	20%	20%	10%	5%	5%	100%

1r ESO	Comprensió i expressió, oral i escrita, coneixement del codi, interacció.	Continguts específics de la matèria, textos literaris i patrimoni històric, creativitat artística.	Pensament comprensiu, crític i creatiu, estratègies per a planificar, aprendre amb els altres, coavaluació i autoavaluació.	Ús de tecnologies amb finalitats didàctiques i una actitud crítica i reflexiva.	Autonomia i iniciativa personal, aprendre de les errades, presa de decisions i realització de projectes.	Respecte i actitud constructiva, solidària i dialogant. Resolució de conflictes. Treball cooperatiu.	Nota final
Alumne/a	Projectes, tasques, activitats: cartells, lectures, vídeo, àudio, taller, glossari, ortografia, gramàtica, mapa conceptual, debat, relats, pòster, portafoli...						
x							
x							

Quadre 2: Proposta de taula de qualificació del grau de competències adquirides de l'Àmbit Lingüístic i Social

INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ

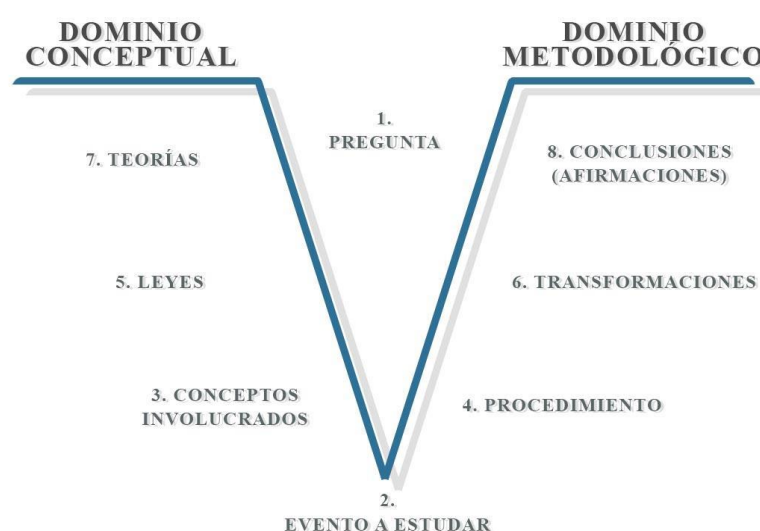
Si es vol afavorir l'atenció a la diversitat i les diverses possibilitats d'aprenentatge de l'alumnat, és convenient utilitzar **diferents instruments d'avaluació**. Així també es facilita l'avaluació de competències clau, la reflexió compartida sobre el que s'ha après i sobre les dificultats que van sorgint, i el seguiment del procés d'aprenentatge (Garcia Vidal, 2020).

Cada activitat o projecte demana uns instruments d'avaluació diferents segons les possibilitats d'aprenentatge que comporta o els objectius que es vulguen avaluar. Es poden activar **diverses modalitats d'avaluació abans, durant i després de la tasca** encomanada: des d'un qüestionari per a detectar idees prèvies, la valoració d'un esbrossament o d'una correcció d'un text, fins a unes graelles de criteris consensuades amb l'alumnat, que propicien l'autoregulació dels aprenentatges (Vilà i Rodríguez Gonzalo, 2020).

D'altra banda, cal considerar que en l'**autoavaluació i la coavaluació** entre l'alumnat i el professorat s'incloua una reflexió sobre els aspectes més destacats i suggeriments de millora que permeten avançar en el procés d'aprenentatge. Des de diversos camps del coneixement didàctic (Sanmartí, 2019) es posa l'accent en la necessitat d'incloure en aquest procés moments per a generalitzar i sintetitzar el pensament i l'acció.

A continuació, veurem alguns exemples d'instruments d'avaluació que es poden combinar i emprar segons les diferents fases d'avaluació o els objectius que es volen avaluar:

- **Proves objectives escrites, orals i visuals**, com ara qüestionaris, entrevistes o exposicions orals, gràfics, pòsters, línies del temps, mapes conceptuals, la V de Gowin, dibuixos, fotos, àudios, vídeos..., que permetran comprovar objectivament la planificació i el grau d'assoliment dels continguts treballs. Poden ser elaborats per l'alumnat individualment o en grup.



Quadre 3: Exemple de V de Gowin. Font: ve.scielo.org

- **Avaluació del procés de treball amb activitats de caràcter metacognitiu:** quadern de classe, portafoli o carpeta d'aprenentatge, diari de classe amb una rúbrica d'autoavaluació i una reflexió sobre el que s'ha après, memòries a propòsit del que s'aprén i de com s'aprén, treballs de recerca lligats als projectes que s'avaluen a partir de rúbriques, llistes de confrontació. Per exemple, una rúbrica sobre un projecte de treball pot presentar la valoració de diferents apartats: contingut, aspectes formals, organització de l'equip de treball, aspectes tècnics, etc.

Contingut (30%)	Molt adequat	Adequat	Poc adequat	Gens adequat
Títol	El títol en reflecteix de forma sintètica i clarificadora el contingut. És creatiu i original.	El títol en reflecteix el contingut, tot i que no és prou sintètic i/o original.	El títol de la vídeo-ressenya és el mateix del llibre o llibres ressenyats, o bé no és prou clarificador.	El títol no en reflecteix de forma prou clara ni sintètica el contingut.
Composició	Alt nivell d'elaboració amb adequació de la composició a la intenció a través d'una idea original i creativa.	Bon nivell d'elaboració amb adequació de la composició a la intenció a través d'una idea original i creativa.	Nivell d'elaboració adequat de la composició a la intenció a través d'una idea poc original i previsible.	Baix nivell d'elaboració amb poca adequació de la composició a la intenció a través d'una idea molt poc original i molt previsible.
Capacitat de síntesi i d'expressió de la informació	Les idees exposades són rellevants i transmeten la informació correctament.	Les idees exposades són adequades i transmeten la informació amb prou correcció.	No es destaquen de forma significativa les informacions i no estan expressades prou correctament.	No es destaca la informació correctament.
Resolució de les qüestions lingüístiques	Les qüestions lingüístiques plantejades s'han resolt correctament.	Les qüestions lingüístiques plantejades s'han resolt amb algunes incorreccions.	Les qüestions lingüístiques plantejades s'han resolt parcialment amb un percentatge significatiu d'incorreccions.	Les qüestions lingüístiques plantejades no s'han resolt, ja que hi havia moltes incorreccions.
El tema i l'enfocament	Tant el tema com l'enfocament adoptat són pertinents.	El tema i l'enfocament adoptat són pertinents, encara que algun aspecte	El tema o l'enfocament no són pertinents.	Tant el tema com l'enfocament no són pertinents.

		se n'ix d'aquest objectiu.		
--	--	----------------------------	--	--

Quadre 4: Model de rúbrica de projectes de llengua referida al contingut (Martí Climent i Garcia Vidal, 2020).

Respecte a les llistes de confrontació, de verificació o checklists “consisteixen en un repertori de qualitats, conductes o comportaments, als quals pertany una determinada competència, sobre els quals l'avaluador ha de constatar la seva presència o absència en el treball avaluat" (Gil Flores, 2007: 95). Si la llista és negociada pels participants, docents i estudiants, pot guiar l'aprenent per resoldre amb més èxit una tasca i d'aquesta manera els estudiants participen directament en el procés d'avaluació i desenvolupen la seua autonomia amb l'autoregulació. Per exemple, després de treballar el text instructiu per a elaborar una recepta de cuina, l'alumnat acorda amb el docent un llistat de característiques que ha de complir el vídeo elaborat per a presentar la recepta.

Quan tingueu la vídeo-recepta llesta, avalueu-la atenent al compliment de les següents indicacions	Sí	No
1. És una informació objectiva, no dona cap opinió?		
2. S'indica el nom de la recepta i dels ingredients?		
3. Les instruccions són precises, s'utilitzen les paraules adequades, sense repetir-les?		
4. Apareixen formes verbals d'imperatiu com: Agafeu, tal·leu, remeneu,...?		
5. S'empren perífrasis verbals d'obligació com: haver de + infinitiu, caldre, ser necessari..?		
6. S'explica el procés d'elaboració amb les instruccions ordenades i amb numerals ordinals i cardinals com primer, segon, u, dos...?		

7. El vídeo no supera els 5 minuts?		
8. L'edició del vídeo permet veure bé l'elaboració i escoltar bé l'explicació?		
9. Apareixen els crèdits amb el nom dels autors/res de l'elaboració de la recepta i el seu origen (país, regió, ciutat...)		
10. Conté altres informacions: nombre de persones, temps de cocció, grau de dificultat, època o moment ideal per al consum, calories, suggeriments per a preparar-la de manera més saludable.		

Quadre 5: Exemple de llista de verificació.

També podem utilitzar **dianes d'avaluació** que especifiquen de manera visual i clara el que es vol avaluar, i que resulten molt útils per a l'autoavaluació i la coavaluació. La diana es pot fer d'una forma molt senzilla, amb tants cercles concèntrics com escales de valoració desitgem, semblant a les rúbriques. Es divideix en línies verticals i cada part resultant es refereix a l'aspecte que es vol avaluar. L'alumnat les pinta segons el nivell que creu que ha aconseguit.



Quadre 6: Exemple de diana d'autoavaluació.

- **Avaluació del treball de l'aula:** a partir de l'observació directa, es pot valorar el treball de l'alumne a classe i la realització del treball diari respecte a les normes de l'aula, el treball cooperatiu i la participació activa, positiva i emprenedora. Aquestes dades es poden recollir anotant-les en un diari, amb taules o gràfics, gravacions, vídeos, fotos, entrevistes i el que s'anomena focus group, en què es reuneixen de 6 a 8 alumnes amb el docent per a moderar la discussió sobre com estan aprenent.

- **Avaluació amb eines digitals:** faciliten l'accés a detalls del procés de treball que permeten l'avaluació formativa per tal d'organitzar i guiar millor l'acció educativa, tal com afirma Ribas (2012). És fonamental compartir els objectius d'aprenentatge, les revisions i les correccions al llarg del procés. El treball en webs, en documents compartits i en les xarxes socials facilita la col·laboració, permet revisar la seqüència d'activitats durant el procés i difondre el producte final (Garcia Vidal, 2020). El professorat ha constatat, amb el seguiment telemàtic en les classes a distància, que amb les TIC es pot aprendre de manera competencial, segons afirma Canals (2020). Aquestes eines faciliten compartir el treball i avaluar-ne el procés, com en el cas del **Drive, la creació de blogs i de webs per al treball cooperatiu o els qüestionaris en línia**.

És important tenir en compte que qualsevol instrument és només un mitjà per a aconseguir detectar el punt on es troba l'alumnat en el procés d'aprenentatge i no sols un indicador per a qualificar-ne els resultats.

CRITERIS D'AVALUACIÓ

Per a aprendre de manera significativa, l'alumnat ha de tenir presents els criteris d'avaluació i reconèixer així la qualitat amb què porta a terme les tasques encomanades. Els criteris d'avaluació i les competències bàsiques estan establerts en relació amb els continguts de cada matèria. En l'article 2 del RD 1105/2014, de 26 de desembre, s'estableixen els criteris d'avaluació que són el referent específic per a avaluar l'aprenentatge de l'alumnat. En el document pont es planteja una relació entre els elements prescriptius del currículum (continguts, criteris d'avaluació, estàndards d'aprenentatge i competències clau), es proposen elements orientadors per a l'avaluació dels continguts i es concreten els criteris d'avaluació en indicadors d'assoliment, anomenats indicadors d'èxit. Aquests **indicadors permeten definir els resultats d'aprenentatge**, ja que especifiquen el que s'ha de saber, comprendre i saber fer en cada assignatura. Han de ser observables, mesurables i avaluables,

i han de permetre la graduació del rendiment o assoliment aconseguit. El seu disseny ha de contribuir i facilitar la creació de proves estandarditzades i comparables (RD 1105/2014, de 26 de desembre). En conseqüència, **les activitats docents han d'estar alineades amb l'avaluació**. Cada criteri es pot valorar segons diferents instruments d'avaluació, que ens permeten recollir i analitzar les dades i evidències per tal de prendre decisions sobre com seguir avançant.

A més, el tractament integrat de llengües i de continguts (TILC) suposa una **avaluació tant del contingut relatiu a la matèria objecte d'estudi com de la llengua en què aquest contingut es verbalitza**. Els criteris que s'apliquen per a avaluar les tasques o activitats que es consideren rellevants en el procés d'aprenentatge cal **consensuar-los** prèviament amb els codocents, per tal que siguin coherents; i amb l'alumnat, per a comprovar que entenen el que han de fer, tant pel que fa al contingut com a la forma de presentar-lo. D'aquesta manera, es promou la construcció d'un **sistema d'autoregulació** que permet que els estudiants entenguin millor com és el treball que han de fer. Si creuen que poden resoldre els reptes que se'ls plantegen, tindran més confiança i motivació per a portar-los a terme i no es desanimaran davant de les dificultats que es presenten. Per tant, és important reflexionar amb l'alumnat sobre el que han de fer i com poden saber si ho estan fent bé.

Per a analitzar les dades des d'una perspectiva competencial, hi ha eines que ajuden a entendre les raons per les quals els resultats són millors o pitjors (Sanmartí, 2020). Per exemple, es poden posar en comú les propostes amb l'alumnat i acordar el que es considera més adient amb una **taula o llista de criteris (checklist)**. També es poden utilitzar les **xarxes sistèmiques**, que recullen els diferents significats a partir d'una expressió o dibuix sobre el que els alumnes volen expressar, i així s'evidencia el seu pensament implícit. Una altra eina útil per a comprovar el resultat de l'aprenentatge és el **contracte d'avaluació**, que té com a objectiu la revisió del que es compleix i de les possibles causes de l'incompliment. També les **rúbriques** poden ajudar a definir millor els objectius i el que és important treballar al voltant d'una competència, si es redacten de manera que resulten útils per a aprendre amb la indicació del que s'hauria de fer per a millorar.

Els criteris de qualificació seran més aclaridors si són **consensuats** amb l'alumnat, a més de considerar **l'autoavaluació raonada** oral i escrita sobre el que han sabut fer millor o el que caldria millorar.

NOM, COGNOMS i GRUP *

La vostra resposta

Quina nota creus que et mereixes i per què? Justifica-ho en relació al treball que has fet i a la teua participació *

La vostra resposta

Quina d'aquestes activitats t'agradaria continuar fent la pròxima avaluació? *

- ☐ Realització d'activitats en el drive
- ☐ Realització d'activitats en Aules
- ☐ Treballar les lectures amb vídeos i tertúlies literàries
- ☐ Lectura en veu alta i recitació
- ☐ Exposició de treballs a classe en grups
- ☐ Activitats complementàries: rutes literàries per la ciutat, teatre, exposicions, tallers
- ☐ Activitats creatives com escriure contes, poemes o fer un vídeo original

Suggestix altres activitats o maneres de treballar per a millorar en la pròxima avaluació *

La vostra resposta

Quadre 7: Exemple de qüestionari d'autoavaluació.

També resulta molt útil **l'avaluació entre iguals o coavaluació**. Els estudiants es converteixen en protagonistes en les decisions sobre el tipus de treball i la correcció dels errors comesos.

COM HO HEM FET?

Escriu el nom dels teus companys/es en la fila gris. Fes una creu en la columna.	Molt bé	Prou bé	Aprenent
SINTETITZADOR/A:			
Resumeix la informació de forma clara, ben desenvolupada i presentada.			
El resum és correcte. No es deixa detalls importants del llibre per contar.			
INVESTIGADOR/A:			
Mostra temes interessants i coherents sobre el quals ha investigat.			
Les seues propostes són innovadores, sorprenents i creatives.			
ENRIQUIDOR/A DE VOCABULARI:			
Interpreta i identifica les paraules més complexes del text.			
Amplia el vocabulari present en l'obra amb sinònims, antònims i expressions.			
LOCALITZADOR/A:			
Ha localitzat en un mapa els llocs que apareixen en la història.			
Aporta més informació sobre aquests llocs i sobre d'altres relacionats.			
CONNECTOR/A:			
Fa connexions rellevants i consistents entre algun tema de l'obra i la realitat.			
Les seues propostes són innovadores, sorprenents i creatives.			
MÚSIC/A I IL·LUSTRADOR/A:			
Presenta imatges o música que tenen relació amb l'obra.			
Explica amb detall la relació de la imatge o la música amb l'obra llegida.			

Quadre 8: Taula de coavaluació dels cercles literaris (Adaptació d'una proposta de María Pascual)

Els docents poden ajudar l'alumnat a valorar el seu treball i saber reconèixer les dificultats que els hi han sorgit. No cal qualificar els alumnes quan encara estan aprenent ni donar notes constantment per a traure'n la mitjana. Per a incentivar l'aprenentatge es valora el treball fet i es dona retroalimentació, però és més convenient qualificar quan hi ha probabilitats d'èxit. L'objectivitat prové més de la triangulació dels instruments d'avaluació, de l'anàlisi i de les diferents valoracions realitzades per les persones implicades (Sanmartí, 2020), és a dir, pel mateix alumne, el docent, els codocents i el professorat de reforç. Amb aquest objectiu es fa una posada en comú i una **preavaluació** on es comenten les diferents perspectives i es fa una reflexió sobre l'evolució i els resultats del treball realitzat per tal d'arribar a un acord sobre la nota. D'aquesta manera, es busca promoure que l'alumnat siga conscient de les dificultats que ha tingut i es plantegen propostes de canvi per a millorar.

AVALUACIÓ PER A L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

Atendre de manera personalitzada tot l'alumnat pot ser complicat amb la quantitat d'alumnes que tenim a classe. És convenient diversificar les tasques, ja que en una aula trobem diferents habilitats, interessos i formes d'aprendre. S'haurien d'organitzar les classes de manera que, de tant en tant, una part de l'alumnat faci un treball autònom, mentre que aquells que necessiten un seguiment més directe del docent reben una atenció més individualitzada. Amb la codocència que s'ha introduït en els àmbits aquesta possibilitat és més factible, ja que en haver-hi dos docents a l'aula es pot ajudar l'alumnat, de manera més personal, a superar les dificultats que se li presenten o aprofundir en els aprenentatges realitzats. També es pot comptar amb el professorat de suport especialista o PT, amb el qual s'ha de plantejar una planificació per a atendre les necessitats de l'alumnat amb més dificultats.

És convenient programar activitats obertes, que tinguin diferents graus de desenvolupament i es puguin plantejar a alumnes amb diferents nivells de comprensió a l'aula. Aquest tipus d'activitats no pressuposen respostes úniques i estan dirigides a tot l'alumnat independentment de la seua capacitat. També cal programar activitats reguladores del mateix aprenentatge que ajuden l'alumnat a controlar el que ocorre a l'aula i a reflexionar sobre els seus avanços i dificultats, amb l'ajuda del professorat i dels seus companys i companyes.

L'objectiu és aconseguir la inclusió de tot l'alumnat, de manera que s'arribi a desenvolupar com a mínim un nivell mitjà en cadascuna de les competències, almenys en un 85 % de l'alumnat, segons estableix el marc de la Unió Europea. Per tal d'aconseguir-ho és fonamental l'organització del treball, la reflexió i concreció dels aspectes rellevants estudiats, la revisió i posada en qüestió d'aquells conceptes o destreses que dominen o que creuen que dominen

i de les dificultats que evidencien (Rodríguez Gonzalo i Garcia Vidal 2002). Es pretén que **els alumnes regulen el seu procés d'aprenentatge, mitjançant una avaluació formativa i formadora, indispensable per a «aprendre a aprendre» i així aconseguir autonomia en l'aprenentatge.**

Referències bibliogràfiques:

Ayala, M. (2021). [V de Gowin](#). *Lifeder*.

Boluda, G. (2013): «[De què parlem quan ens referim a l'avaluació formativa?](#)». *L'avaluació formativa a la universitat des de la perspectiva docent: visions i experiències a la Universitat de Vic*.

Canals, R. (2020): «La evaluación en tiempos de crisis sanitaria». *Aula de Secundaria*, núm. 39, p. 28-33.

Garcia Vidal, P. (2022): «L'avaluació en els àmbits». *L'organització curricular per àmbits*. Edelvives.

Garcia Vidal, P. (2020): «La evaluación en proyectos de literatura con TIC». *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 88, p. 13-22.

Gil Flores, J. (2007): «La evaluación en competencias laborales». *Educacion XXI*, núm. 10, p. 83-106.

Jones, J. (2014): «[Avaluació formativa: què hi ha de nou? Una mirada des d'Anglaterra](#)». King's College London. University of London.

Martí climent, A. i Garcia Vidal, P. (2020): *DidàctICS. Projectes de llengua i literatura per a l'aula de Secundària*. Alzira. Bromera.

Mendoza, A. (2000): «L'elaboració d'un instrument per a la regulació formativa dels aprenentatges. Descripció d'un projecte d'avaluació per a l'àrea de llengua i literatura», dins de Camps, A., Ríos, I. i Cambra M. (coord.). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, p. 117-134. Barcelona. Graó.

Oliveras, B., Sanmartí, N. i Simón, M. (2018): «Retos de la educación secundaria actual». *Aula de Secundaria*, núm. 25, p. 29-32.

Ribas, T. (2000): *L'avaluació formativa en l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials.

Ribas, T. (2012): «L'avaluació dels aprenentatges lingüístics: una aproximació inicial». *Articles de didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 57, p. 96-104.

Rodríguez Gonzalo, C. i Garcia Vidal, P. (2002): «Fer memòria o aprendre a escriure sobre allò que fem a l'aula». *Articles de didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 27, p. 22-31.

Ruíz, F. (2020): «Cal substituir les assignatures per problemes». *Allioli. Quaderns de l'ensenyament del País Valencià*, núm. 277, p. 20-21.

Sanmartí, N. (2010): [*Avaluar per aprendre*](#). Barcelona: Departament d'Educació.

Vilà, M. i Rodríguez Gonzalo, C. (2020). «Rúbricas y evaluación de géneros discursivos». *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 88, p. 45-53.

7.2. ELS RESULTATS DE L'AVALUACIÓ VINCULATS A LA LLENGUA VEHICULAR

Avaluació TILC a l'aula

És necessari que el claustre —el centre— acorde i debata sobre l'ensenyament de les llengües curriculars. Tenen una importància fonamental les **decisiones 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**.

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**.

En entorns TILC, i en tot procés d'aprenentatge, resulta de cabdal importància fer partícip 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.

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.

Informació extreta de CEFIRE Plurilingüisme. [L'avaluació en el procés d'ensenyament i aprenentatge](#). Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.

Correcció i avaluació

Si parem atenció a la correcció, el contingut i els conceptes essencials han de ser els mateixos als apresos en les classes impartides amb L1. Cal prioritzar la correcció dels errors de contingut i no dels errors de forma: la matèria ha de tindre prioritat sobre la correcció de la llengua. Per això, és recomanable que si l'alumnat manifesta algun problema a l'hora d'expressar-se tant oralment com per escrit, recórrega a la L1 abans de deixar la intervenció incompleta. Cal evitar que les correccions lingüístiques siguin constants i sistemàtiques. Una bona estratègia és que el/la docent repeticion la forma correcta davant d'una pronúncia defectuosa o d'un barbarisme, per exemple.

Es poden permetre algunes errades lingüístiques sempre que no estiguen relacionades amb el contingut lèxic i sintàctic treballat a classe. A més, **el professorat es coordinarà amb el departament lingüístic corresponent per a determinar quines errades lingüístiques ha de corregir tenint en compte els continguts treballats al llarg del curs i el nivell competencial que l'alumnat ha de demostrar.**

En les proves o exàmens, pel que fa a l'avaluació de les habilitats lingüístiques, és convenient incloure un primer apartat en què s'avalua, sobretot, el contingut de l'assignatura i un de

segon per a avaluar aspectes lingüístics. El primer es basa en la comprensió i es pot estructurar com un test. El segon apartat pot orientar-se als aspectes lingüístics a partir d'un text en L2 o llengua estrangera i amb preguntes obertes, les respostes de les quals s'han de donar també en L2 o llengua estrangera. D'aquesta manera es poden avaluar, en una mateixa prova, a més d'aspectes purament lingüístics (assoliment del lèxic específic, de les estructures comunicatives estudiades, etc.), la comprensió lectora i l'expressió escrita.

Informació extreta de [Llengües vehiculars en el Programa d'Educació Plurilingüe i Intercultural \(PEPLI\) orientacions metodològiques](#). Direcció General d'Innovació Educativa i Ordenació Servei d'Educació PLurilingüe .

Bona pràctica en l'avaluació i el desenvolupament de proves de llengua

El Comitè Executiu d'EALTA (Associació Europea per a l'Avaluació de Llengües) va designar un grup de treball perquè revisés l'esborrany del Codi de Pràctica rebut del Projecte ENLTA (European Network for language testing and assessment). La tasca del grup de treball va consistir a elaborar un **codi de pràctica o unes directrius per a la bona pràctica en el desenvolupament de proves i l'avaluació de llengües** adequades a EALTA i als seus objectius.

L'objectiu d'EALTA és **promoure la comprensió dels principis teòrics que regeixen el desenvolupament de proves i l'avaluació de llengües i millorar i compartir les pràctiques d'avaluació en tot l'àmbit europeu**. Per establir aquestes directrius, el grup de treball va tenir en compte els fets següents:

Europa és un continent multilingüe, on la diversitat de llengües, cultures i tradicions té un gran valor. Part d'aquesta diversitat es reflecteix en una diversitat de sistemes educatius i de principis i procediments d'avaluació.

Per aquest motiu, els membres d'EALTA han d'esforçar-se a complir els principis de transparència, responsabilitat i qualitat més adequats als contextos i àmbits particulars en què desenvolupin la seva activitat professional en el camp de l'avaluació de llengües.

EALTA està oberta a tots aquells professionals interessats en l'avaluació de llengües, i per tant vol satisfer les necessitats d'aquest col·lectiu ampli. Per aquest motiu les directrius d'EALTA s'adrecen a tres públics diferents: a les persones implicades (a) en la formació de professors en avaluació, (b) en l'avaluació a l'aula i (c) en el desenvolupament de proves en institucions o organismes públics o privats.

Hi ha una sèrie de principis generals vàlids per a tots tres grups: **el respecte als estudiants/examinands, la responsabilitat, la imparcialitat, la fiabilitat, la validesa i la col·laboració**

entre les parts implicades. Aquests principis generals s'exposen en diversos codis de pràctiques que ja existeixen. Les directrius d'EALTA per a una **bona pràctica en el desenvolupament de proves i en l'avaluació de llengües** es poden trobar en European Association for Language Testing and Assessment. (2006). *Directrius d'EALTA per a una bona pràctica en avaluació i el desenvolupament de proves de llengua*.

7.3. DOCENTS I AVALUACIÓ A TRAVÉS DEL MULTILINGÜISME

La **didàctica de la llengua, amb el treball per projectes o amb les seqüències didàctiques** per a aprendre llengua (Milan, 2012; Rodríguez Gonzalo, 2008), ha desenvolupat una sèrie de dispositius per a crear contextos reals en els quals els continguts que cal aprendre són necessaris per a actuar. Aquests mateixos contextos proporcionen **entorns per a inserir tasques d'avaluació**. Per exemple, un conte explicat als companys més joves d'una altra classe pot ser una ocasió d'avaluació real, amb sentit: permet explicar i comprovar què han entès els destinataris, que han trobat a faltar, etc.

Plantejaments coordinats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües

a) El processament dels usos lingüístics

Els objectius de coneixement lingüístic que es plantegen per a l'escolaritat obligatòria són primordialment de caràcter procedimental: el conjunt de sabers que s'espera que hagin desenvolupat al final d'aquesta etapa educativa estan enfocats al **domini dels usos lingüístics en les seves diferents modalitats i per a diferents contextos**. En aquests moments sabem que les operacions mentals implicades en l'ús de la llengua tenen un **caràcter translingüístic**, és a dir, no són específiques per a cada llengua concreta. I no ho són en la mesura en què tampoc no són estrictament lingüístiques, perquè estan lligades a les capacitats generals de processament de la informació. L'acord en els pressupòsits teòrics i en les pràctiques docents en què es formalitzen a les aules les activitats per a l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura i dels usos orals és un dels factors clau en la millora de la formació lingüística dels escolars en programes plurilingües.

b) El coneixement de les situacions discursives i dels gèneres de text

La centració de l'ensenyament en l'ús lingüístic fa ineludible que les àrees lingüístiques del currículum hagin d'atendre tres àmbits clau: el de les situacions discursives, o contextos on es desenvolupa l'activitat comunicativa, el de la concepció dels textos com a unitats

discursives, i el dels gèneres de text, com a formes de comunicació tipificades socialment i culturalment.

c) La reflexió metalingüística interlingüística

Les tradicions metodològiques arrelades en el nostre entorn educatiu han tendit a reservar la reflexió sobre el sistema lingüístic a les llengües primeres i a predicar per a les segones i les estrangeres l'atenció gairebé exclusiva a l'ús. Aquest esquema clàssic, però, ha estat qüestionat radicalment per la recerca: **l'atenció a la reflexió sobre la llengua i sobre els seus usos, amb les particularitats pròpies de cada cas**, ha estat acceptada com un component imprescindible tant en l'aprenentatge de les llengües primeres com en el de les llengües segones (Schmidt, 1995). I la reflexió sobre diferents llengües ha plantejat el problema de la construcció d'un **aparell metalingüístic interlingüístic** adequat a les necessitats de l'ensenyament i l'aprenentatge: una nova visió del rol del contrast entre llengües o de la traducció en l'ensenyament ens mostren que serà imprescindible de normalitzar aquest espai comú (Guasch, 2008).

d) El coneixement de la diversitat lingüística

Hawkins (1987), amb la voluntat de superar els límits que planteja l'ensenyament i l'aprenentatge parcel·lats de llengües concretes, va proposar una aproximació global al fet lingüístic que va anomenar *Language Awareness* (consciència lingüística) i que va articular en sis àmbits de reflexió sobre el llenguatge verbal: **el llenguatge verbal com a instrument de comunicació, la diversitat i l'evolució de les llengües, les funcions de les llengües, els usos: les varietats socials i geogràfiques, l'oralitat i l'escriptura, i l'adquisició de llengües**. Aquest plantejament va ser a l'origen d'un moviment francòfon paral·lel: l'EVLANG (Éveil aux langages) (Candelier, 2003; De Pietro, 2003). Creiem que és important que la consideració de les llengües com a formalització de la capacitat humana per al llenguatge verbal i el valor social i cultural d'aquest fenomen es constitueixin en objecte d'ensenyament i aprenentatge.

e) Les actituds lingüístiques

És sabut que el tractament de les actituds lingüístiques, dels valors lligats a la diversitat lingüística, és una responsabilitat que supera l'àmbit estricte de les àrees de llengua (Ferrer, 1997) i que afecta la totalitat de les àrees i dels agents que actuen en el sistema educatiu. No hi ha dubte, però, de la responsabilitat específica de les àrees de llengua en la seva globalitat en l'establiment dels criteris per a **l'educació en valors democràtics respecte de la diversitat lingüística** i per a l'establiment de les accions necessàries en cada context per promoure aquests valors.

Extret de Guasch, O. (2011). [El tractament integrat de les àrees de llengua](#). *La mirada experta: ensenyar i aprendre llengües*, Col·lecció *Innovació i Formació* (1), 27-43.

Aprendre a conviure en contextos plurilingües

Seguint Moore i Gajo (2009) podem afirmar que en el procés d'aprendre llengües i de desenvolupar la pròpia identitat allò que se situa en un lloc preeminent és la **presa de consciència del propi plurilingüisme**. Lluny de la imatge de les nines russes, que ens forneix una representació aïllada de les llengües, les nocions de repertori lingüístic i de competència plurilingüe remetent a la necessitat de formar **persones amb capacitat per transitar d'una llengua a una altra**.

La presa de consciència —o reflexió metalingüística i metacultural— s'ha de fer en els centres educatius partint de les llengües en presència. Fins fa poc podíem explicar el gènere i el nombre com a trets distintius de la llengua catalana o de la llengua castellana i, de manera indirecta, donàvem a entendre que totes les llengües marquen aquestes distincions; ara, a partir del **contrast entre sistemes lingüístics**, podem aprendre, per exemple, que n'hi ha més que tenen nombre que no pas que tenen gènere, perquè el gènere és un tret que es troba en molt poques llengües del món (Junyent, 1999). Podem apuntar altres exemples si sortim dels aspectes estrictament lingüístics i plantejem interrogants que afectin qüestions relacionades amb la pragmàtica: quines maneres de saludar o d'agrair o de sol·licitar són usuals a cada una de les cultures que coneixem?

L'aprenentatge d'una llengua comporta la interiorització de convencions de tipus lingüístic i de tipus cultural. És per això que, a l'hora de plantejar-se què vol dir avui ensenyar llengües en contextos plurilingües, no es pot obviar la necessitat de tenir una **sensibilitat especial cap a la diversitat lingüística i cultural**. És important fomentar una actitud reflexiva que ajudi a entendre que no hi ha llengües millors ni pitjors que les altres. Queda clar, d'altra banda, que no es poden aprendre totes les llengües, ni la manera específica d'usar-les. Però sí que s'ha d'aprendre i ensenyar que **cada llengua i cada cultura posen a la disposició del parlants una manera de retallar i de conceptualitzar la realitat**. Fixem-nos en l'exemple següent: del llatí vulgar *oblitare* es van formar a les llengües romàniques *oblidar* (català), *olvidar* (castellà), *oublier* (francès), *obliare* (italià), etc. Si ens fixem en les llengües germàniques i, en concret, en l'anglès, constatarem que el mateix concepte es tracta com un moviment d'anada i tornada, atès que el mot *forget* està format per (to) *get* (obtenir) precedit de *for*, combinació que dona com a resultat no obtenir. Deixar d'obtenir i oblidar és el mateix? Què poden tenir en comú? Quin matís els separa?

Els alumnes, tant els que ja han nascut aquí com els que es consideren nouvinguts, no podran reeixir en les tasques escolars si no accedeixen a uns registres lingüístics que els permetin resoldre problemes cognitius complexos. Per accedir a aquests registres és necessari usar la llengua i promoure la reflexió sobre l'ús. És per això que **la consideració de les diferències culturals i lingüístiques i la capacitat de relacionar, comparar i contrastar**, adquireixen ara i aquí un alt valor formatiu.

Els docents tenen dos reptes especials. El primer: **escoltar les veus dels alumnes**. El segon: **donar sentit a l'experiència d'aprendre llengües**. Per fer front a aquests dos reptes cal crear contextos en els quals es promogui la **reflexió sobre el repertori lingüístic**. Aquesta reflexió metalingüística i metacultural ha d'ajudar, sens dubte, a prendre consciència del potencial que sempre comporta la diversitat lingüística.

Extret de Palou, J. (2011). [Educar per al plurilingüisme](#). *La mirada experta: ensenyar i aprendre llengües, Col·lecció Innovació i Formació (1)*, 27-43.

7.4. AVALUACIÓ DINS L'AULA

Cal avançar cap a una educació humanística i emancipadora, la qual, lluny de produir individus servils i funcionals, s'orienti cap al desenvolupament de la ciutadania crítica, la participació social i la consciència d'un mateix i de la pròpia vida.

El moment actual demana poder repensar quines oportunitats, quins acompanyaments, quines experiències i quins coneixements pot oferir l'ensenyament formal que resultin de profit per a estimar aprendre i no deixar de fer-ho, conscientment, mai; poder fer-ho a **dins i a fora de les aules dels centres educatius i, a més, poder fer-ho des de la diversitat d'interessos i voluntats de cada persona**.

Des d'aquesta proposta es poden plantejar tensions i aparents contradiccions:

- L'escola ha de fer visibles els aprenentatges que es produeixen en altres entorns i institucions? Hi ha de mediar? Els ha de tenir presents i potenciar?
- Com s'aprèn sol i què significa aprendre en comunitat? Es contradiu el model socioconstructivista i la idea de personalització de l'aprenentatge i de l'aprenentatge individual? Com podem cercar entorns d'aprenentatge on

aquests itineraris personals es puguin compartir i construir en la interacció amb els altres?

- Hi ha una ruptura entre l'aprenentatge presencial i l'aprenentatge a distància i en línia? Com es relacionen tecnologies digitals i aprenentatge? Som capaços de pensar-hi críticament i intervenir-hi de manera eficaç i efectiva?

Més informació en UAB: [Itinerari Aprendre a dins i aprendre a fora de l'escola: ruptura o contínuum?](#) Institut de Ciències de l'Educació

Avaluar per aprendre, avaluar per motivar

En els darrers anys, malgrat la posada en marxa de sistemes d'avaluació interna i d'avaluació externa, malgrat l'impacte de les proves PISA i malgrat el creixent nombre d'actuacions avaluatives de tot tipus, la major part de les activitats de formació dirigides al professorat han estat relacionades amb l'anàlisi de resultats i com millorar-los. L'aprenentatge de tècniques que permetin als professors observar i identificar el que aprenen els alumnes en relació amb els objectius d'aprenentatge de forma fiable, i la formació en l'elaboració d'instruments d'avaluació adaptats a les necessitats de cada context integrats alhora en el procés de docència i aprenentatge s'ha mantingut en un segon pla. Cal que els docents s'apropin al món de **l'avaluació rigorosa, vàlida i fiable, aprofitant el debat competencial per convertir realment l'aula en un espai on visquin harmònicament docència, aprenentatge i avaluació, amb l'objectiu principal de facilitar i millorar els aprenentatges de llengües.**

Extret de Figueras, N. (2011). [Avaluar per aprendre, avaluar per motivar](#). *La mirada experta: ensenyar i aprendre llengües, Col·lecció Innovació i Formació (1)*, 27-43.

La clau de tot plegat: una bona retroalimentació

Des d'una perspectiva tradicional de l'avaluació formativa, la responsabilitat de la regulació, és a dir, de fer les **retroalimentacions per ajudar els aprenents a identificar i superar les dificultats que van sorgint al llarg del procés d'aprenentatge**, és essencialment de l'ensenyant, que és qui reconeix els errors de l'alumnat i decideix quines són les estratègies més adequades per avançar. En canvi, l'avaluació amb una finalitat formadora comporta implicar molt més l'alumnat en la seva autoregulació, a partir de processos d'autoavaluació i de coavaluació.

La tasca del professorat s'hauria de centrar més a promoure sistemes que afavoreixin l'avaluació, entesa com a **regulació entre iguals**, i l'**autoavaluació**, entesa com a reflexió sobre què cal millorar i com, que no pas al que en diem "corregir" produccions de l'alumnat. No cal dir que les estratègies que s'han d'aplicar han de ser creatives, fugint de rutines, i que l'alumnat les percebi com a útils i gratificants. Una bona retroalimentació (feedback) no es pot centrar a identificar errors sinó, en primer lloc, a reconèixer el que ja es fa prou bé o es creu que es fa prou bé (i, per tant, no s'ha d'oblidar) i, en segon lloc, a ajudar a comprendre la idoneïtat de la lògica aplicada en la realització de l'activitat, perquè és la que cal revisar, i a suggerir possibles camins per avançar.

Com hem vist, perquè l'alumnat es pugui autoavaluar (i coavaluar) cal que s'apropii dels objectius d'aprenentatge, i es representi com anticipar i planificar les accions per aplicar els grans tipus de coneixements en activitats competencials i els criteris per avaluar-ne la qualitat. Això no vol dir que s'hagi d'avaluar/regular aquests tres ítems sempre i de manera separada. Si els aprenents els interioritzen, atès que tots estan interrelacionats, sovint no cal avaluar-los separatament, ja que, per exemple, una base d'orientació possibilita comprovar si la persona que aprèn es representa els objectius del que fa i, al mateix temps, els criteris d'avaluació. I viceversa, tot parlant dels criteris d'avaluació, es pot reconèixer el que és important per planificar com resoldre un tipus de tasques i els seus objectius.

Sens dubte, avaluar/regular tots aquests aspectes relacionats amb l'activitat d'aprendre promou que un procés d'aprenentatge tingui moltes més probabilitats d'èxit i, per tant, que augmenti l'**autoestima** dels aprenents. En comptes de dedicar molt de temps a "recuperar" el que no s'ha après prou bé, és molt més rendible utilitzar-lo en la prevenció. Ja sabem que és millor prevenir que no pas curar.

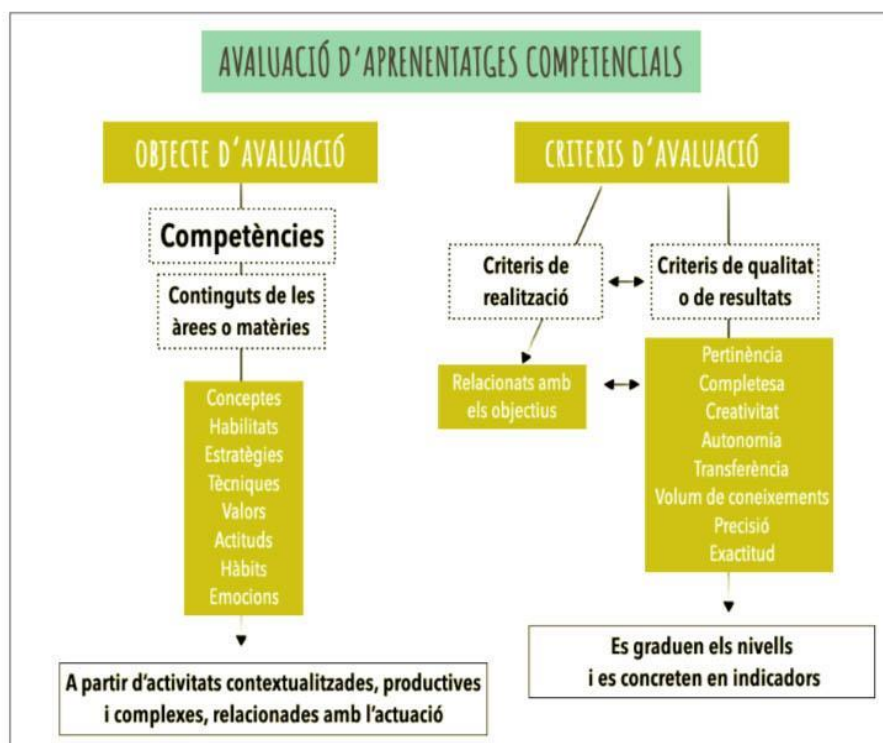
Per tant, no es poden separar les tres accions que tradicionalment hem diferenciat a l'escola: **ensenyar, aprendre i avaluar**, ja que sense una avaluació formativa i formadora no hi ha aprenentatge i sense promoure que l'alumnat afronti les seves dificultats i superi els obstacles amb els quals es troba, no es pot parlar d'un ensenyament útil. Així doncs, ha de ser una **activitat integrada en el procés d'aprenentatge**, de manera que cal promoure que les retroalimentacions les facin els mateixos alumnes a partir d'eines que, amb l'ajuda dels docents, han d'utilitzar amb sentit i no mecànicament.

L'avaluació vista com a activitat per comprovar què s'ha après

No hi ha dubte que l'avaluació també té la finalitat de saber quins han estat els resultats de l'aprenentatge, tant per comprovar si s'han assolit els objectius i identificar el que encara falta

per aprendre, com per acreditar-ne els resultats. A més, la informació obtinguda serà útil per **avaluar la qualitat del procés d'ensenyament aplicat i identificar els aspectes a millorar** quan es torna a posar en pràctica. L'avaluació de les competències comporta reconèixer si s'és capaç de mobilitzar els diferents tipus de sabers, de manera interrelacionada, per fer una acció (és a dir, en la resolució de problemes oberts, reals, complexos i productius). No té sentit avaluar coneixements d'una banda i competències de l'altra, com tampoc en té considerar que un alumne o alumna ha assolit una competència de forma satisfactòria sense tenir els coneixements que s'hi vinculen. Això no vol dir que a partir d'una tasca d'avaluació no es pugui identificar l'assoliment de cadascun dels sabers que formen part de la competència, però cal ser conscient que si es coneixen de forma aïllada i no se saben integrar en l'acció, no es pot concloure que s'és competent ni que els sabers s'hagin adquirit. Per tant, l'avaluació que es fa en finalitzar l'aprenentatge entorn d'una temàtica específica ha de ser de tipus competencial i s'han de poder identificar progressos en sabers específics de cada competència en cada un dels àmbits de l'àrea o matèria.

En tota avaluació cal tenir presents els **objectes a avaluar** (sabers de diferents tipus i la seva interrelació en competències) i els **criteris per decidir sobre la qualitat dels aprenentatges, que han de ser coherents amb els objectius, i també quin és el punt de partida**, per poder reconèixer com s'ha millorat en l'assoliment de la competència. Els aprenents són diversos a l'inici d'un procés d'aprenentatge i també al final, però tots han d'haver avançat.



Quadre 9: Objectes i criteris d'avaluació en funció d'objectius competencials (Sanmartí, 2020)

Avaluar és molt més que “posar notes”. Hem de ser conscients que l'avaluació condiona tot allò que constitueix l'activitat escolar: què es vol que l'alumnat aprengui (objectius), com cal seqüenciar els aprenentatges al llarg dels anys de manera que hi hagi un progrés i els nous es construeixin sobre els anteriors, com es pot organitzar l'aula perquè pugui fer-se realitat l'aprenentatge entre iguals, com ens podem organitzar els docents per tal que els objectius i els criteris d'avaluació siguin compartits, quins valors es volen promoure perquè els aprenents els puguin “atrapar” a partir de vivenciar-los, com podem respondre a les diferents necessitats educatives perquè tots s'enriqueixin i progressin, com es pot plantejar la relació amb les famílies perquè es passi d'informar-les a compartir i col·laborar, etc.

Per això és tan difícil canviar l'avaluació, perquè requereix un canvi sistèmic. Sabem que el tot no és la suma de les parts i, per tant, quan un centre i els docents es plantegen revisar com avaluen, els cal repensar tota la seva manera de promoure aprenentatges, tot reconeixent que **avaluar és aprendre**.

Extret de Sanmartí, N. (2020). [Avaluar és aprendre](#). Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.

L'avaluació inclusiva

Avaluar comporta **recollir informació, analitzar-la i prendre decisions**. Segons les instruccions d'organització i de funcionament d'inici de curs:

"L'avaluació de l'alumnat ha de ser contínua i global. La finalitat que es persegueix amb l'avaluació és detectar les dificultats tan bon punt es produeixin, esbrinar-ne les causes i prendre les mesures necessàries a fi que l'alumnat pugui continuar amb èxit el seu procés d'aprenentatge." (Departament d'Educació, 2009:Instruccions de funcionament i organització dels centres públics)

L'avaluació des del punt de vista social permet **quantificar**, posar nota per poder classificar, seleccionar, així s'entén els concursos oposicions, les proves d'accés ... Però l'avaluació des de la vessant pedagògica, ajuda a **regular** el procés d'ensenyament-aprenentatge, a adaptar les estratègies individuals i col·lectives, a contrastar l'assoliment dels objectius plantejats, a orientar l'alumnat, a contrastar els progressos i quan això es desenvolupa de forma compartida docent-educant educa per l'autoregulació, necessària per seguir aprenent.

Quan s'avalua per quantificar se centra en valorar els resultats, mentre que quan avaluem per regular se centra per comprendre les raons de les dificultats i les errades.

Orientacions per a una avaluació inclusiva

- L'avaluació ha de **fomentar l'interès per millorar**; no ha d'excloure i castigar, sinó oferir la possibilitat de refer millor, allò per la qual cosa encara no s'està preparat.
- Establir un **currículum coherent i conscient**, que doni una informació correcta, adequada i pertinent.
- Prendre **decisions consensuades**, respecte als materials d'aprenentatge i d'avaluació que siguin rellevants i útils.
- **Vincular l'avaluació a l'aprenentatge i viceversa**, que ajudi a identificar les necessitats individuals en formació i permeti a la persona a sol·licitar el suport sense tenir la sensació de fracàs.
- L'avaluació ha de ser **detallada i que es pugui millorar**. Cal establir clarament els criteris d'avaluació, l'alumnat ha de saber anticipadament què s'espera d'ell, amb quines eines compta per superar-se i quins tipus d'ajuda pot disposar per avançar.
- **S'ha de partir del punt on es troba l'alumne**, és a dir, dels seus conceptes previs i veure'n l'evolució.
- **Proporcionar activitats d'avaluació variades i diferents**: esquemes, mapes conceptuals, resums, respondre a preguntes concretes, donar temps per realitzar-

les... emprant diferents formats i diversificant els sistemes de llenguatge i de representació. També hi pot ser una elecció del propi alumnat.

- És necessari fer ús de **diferents instruments d'avaluació**: observació, escales, proves orals i escrites, proves tipus test, preguntes amb respostes múltiples, preguntes obertes...
- **Planificar conjuntament professorat i alumnat les activitats d'avaluació**, realitzant activitats preparatòries a l'aula i/o compartint criteris de correcció.
- **Proposar activitats d'avaluació a l'inici, a meitat i al final** de la seqüència de continguts, com a activitats puntuals.
- **Realitzar activitats d'autoavaluació, heteroavaluació**, compartir-les entre els diferents companys, com a pluja d'idees a la classe. Aquestes maneres fan assolir una visió crítica i comparativa, i ajuden l'alumnat a desenvolupar-se.
- Ha d'ajudar a cada alumne a **enriquir el seu aprenentatge i a conèixer els punts forts i febles** del procés.
- Tots els alumnes no es desenvolupen d'acord amb la seva edat. A vegades excedeixen les normes i de vegades estan per sota. Cal plantejar **diferents tipus de competències, per a les diferents activitats** que requereixi l'alumne.
- És molt important que els resultats de l'avaluació es parlin amb el tutor/a de forma individualitzada, a fi d'**animar, donar suport, i permetre la reflexió** a l'alumnat dels resultats que obtenen i del propi esforç.
- L'avaluació hauria de tenir com a finalitat **oferir múltiples formes d'evidència sobre l'aprenentatge** dels alumnes.
- **Els nivells d'educació haurien de ser avaluats**, sense imposar estandardització.

Extret de DIEE - Inclusió educativa i estratègies de treball a l'aula: [L'avaluació inclusiva](#)

7.5. AVALUACIÓ FORA DE L'AULA

L'avaluació amb les TIC

Què aporten les eines digitals (TIC) per a l'avaluació del treball de l'alumnat? Amb les TIC es pot aconseguir d'una forma més accessible una avaluació formativa que permeti organitzar i guiar millor l'acció educativa, tal com afirma Ribas (2012), ja que ens **faciliten accedir a detalls del procés de treball**. A més, amb les TIC podem apreciar l'evolució del progrés de l'alumnat

i, seguint Mendoza (2000), en l'àrea de llengua i literatura interessen les dades qualitatives que permeten apreciar les peculiaritats individualitzades.

B9.1. Valoració de la 2a avaluació i planificació per a la 3a



Escriu una **valoració** del treball realitzat en la 2a avaluació, comentant les següents qüestions:

1. Com creus que podries millorar el teu treball personal per tal d'augmentar la nota de Valencià?
2. Com creus que es podria treballar millor amb el blog? I amb la llibreta?
3. Proposa alguna activitat que t'agradaria fer durant la **3a avaluació**?
4. Quina activitat t'ha agradat més i amb quina creus que has après més en aquesta avaluació?
5. Quina activitat t'ha agradat menys i creus que ha resultat menys útil per aprendre en aquesta avaluació?
6. Proposa tipus d'activitats per millorar el teu aprenentatge i l'ambient de treball de classe.

Quadre 10: Indicacions en el blog de la matèria per a la valoració del treball

Les dades qualitatives i les descripcions sobre el progrés de l'alumnat són essencials i són més útils si es fan de manera compartida amb les reflexions sorgides entre professorat i estudiants. Es tracta d'un tipus d'avaluació, denominada també formadora, en què les decisions les pren l'aprenent, es porta a terme durant el procés d'aprenentatge i té com a finalitat regular els errors i les dificultats.

Els docents valoren i expliquen les dificultats. Ara bé, les decisions les han de prendre els propis aprenents, moltes vegades a partir de contrastar les pròpies produccions amb les dels companys i companyes mitjançant la coavaluació, tal com apunten Oliveras, Sanmartí i Simón (2018).

Les eines digitals permeten que es puguin compartir els objectius de l'aprenentatge, les revisions i les correccions al llarg del procés. El treball en **blogs, en Google Drive i en les xarxes**

socials, com Instagram i YouTube, facilita la col·laboració i la revisió la seqüència d'activitats durant el procés i difondre el producte final. **Amb les TIC es pot avaluar des de fora de l'aula el treball** ja que s'aconsegueix durant el procés de treball:

- fer un seguiment dels processos de recerca, selecció, elaboració i presentació del producte final
- organitzar i revisar la informació
- resoldre dubtes i col·laborar mitjançant la construcció compartida del coneixement
- regular i esmenar els errors i les dificultats, tant a nivell individual com en el treball en grup.

Els estudiants poden ser protagonistes en les decisions sobre el tipus de treball, les eines digitals més adequades per a realitzar-lo i la correcció dels errors comesos. Els docents han de valorar el seu treball i saber reconèixer les raons de les dificultats que han sorgit de manera que es pugui revisar i millorar el treball. A més, el treball amb les TIC permet **difondre les produccions realitzades** en els projectes i facilita un **intercanvi fluid entre els participants**.

Destaquem que les eines TIC poden afavorir l'avaluació de competències claus, la reflexió compartida sobre el que s'ha après i sobre les dificultats que van sorgint, a més de facilitar el seguiment del procés d'aprenentatge i l'atenció a la diversitat de l'alumnat.

Informació extreta de Garcia Vidal, P. (2020). [L'avaluació en projectes de literatura amb TIC](#) Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura, 85, p. 21-30. Graó.

El paper dels docents. Les juntes d'avaluació

Pel que fa als docents, la formació tant en les necessitats específiques d'aprenentatge com en les diferents maneres d'avaluar, són un aspecte crucial per al desenvolupament d'actituds i habilitats docents que donen suport a l'èxit de la inclusió.

Salvia i altres (2007) sostenen en un estudi sobre la inclusió en educació, que si les proves d'avaluació són utilitzades per donar suport de forma eficaç l'ensenyament i l'aprenentatge, és necessari canviar la forma de pensar dels docents referent a com avaluar, des de la mera obtenció de dades cap a la seva interpretació dels resultats dels estudiants, als èxits i les millores de l'ensenyament i des dels models de rendibilitat situats a les escoles, a uns models situat en primer lloc a l'aula.

El professorat ha d'avaluar, comprendre, i interpretar amb fonament per decidir com intervenir, ha de conèixer què saben els infants, a partir d'aquí estructurar uns objectius i utilitzar els recursos adients per donar-los suport.

En les reunions d'equip cal fer unes bones **autoavaluacions de les propostes didàctiques que es proposen a l'alumnat**, a partir de la seva aplicació i del que hem observat. El treball en **docència compartida** ens pot ajudar a fer-ho més i millor, ja que s'observa més, i allò que s'observa es pot analitzar conjuntament.

La junta d'avaluació amb la direcció del tutor del grup i el Cap d'estudis del Centre, és l'encarregada de **fer el seguiment dels aprenentatges i de prendre les decisions** que en resultin, per tant ha d'analitzar, per a cada alumne/a, l'aprenentatge en el conjunt de les matèries en relació amb els objectius i les competències específiques de l'àrea i generals establertes en el currículum.

Extret de DIEE - Inclusió educativa i estratègies de treball a l'aula: [L'avaluació inclusiva](#)

Compartició dels resultats de l'avaluació amb les famílies de l'alumnat

L'avaluació cal que sigui transparent en totes les seves dimensions, des de què s'avalua, fins a com i, molt especialment, les raons dels judicis que es fan i de les decisions que es puguin prendre. Per a molts estudiants i per a les seves famílies sovint és un enigma tot el que envolta l'avaluació, però només si s'entenen les raons d'uns resultats es poden posar en pràctica accions per regular-los.

Calen **estratègies per compartir amb l'alumnat les valoracions del seu aprenentatge i per generar conjuntament maneres de superar les dificultats**. No pot ser que els resultats siguin una sorpresa per als qui aprenen, ja que voldria dir que no s'ha pogut fer res per solucionar els errors.

Pel que fa als pares, mares o representants legals de l'alumnat, està prescrit que després de cada sessió d'avaluació de l'equip docent, el tutor o tutora ha d'informar per escrit en relació amb el procés d'aprenentatge de l'alumnat. Però no es tracta de fer arribar només els resultats, sinó de **compartir el màxim d'informació possible**. Com en el cas dels infants i dels joves, els adults necessiten entendre les causes de les dificultats per poder ajudar els seus fills a aprendre significativament. Reduir el problema a dir que no estudia o no s'esforça suficientment, no és cap orientació que expliqui per ella mateixa uns resultats. Moltes vegades la falta d'esforç s'explica perquè l'estudiant no sap ben bé cap a on ha de dirigir aquest esforç, què ha de fer i per a què.

Tradicionalment sembla que les notes numèriques donen una informació més clara de la trajectòria de l'alumnat que no pas els informes escrits. Sovint, però, després de llegir un

informe de notes els familiars no saben dir si el seu fill o filla ha arribat a un nivell acceptable d'aprenentatges (en relació amb el que s'espera en funció de la seva edat) o no, i els sembla que una indicació numèrica els informa més. Però caldrà explicar-los que dues notes iguals poden tenir causes diferents i que la nota numèrica per si sola no els permet saber en què poden ajudar al seu fill o filla. En canvi, **un informe ben fet posa de manifest els aspectes assolits i els que s'haurien de millorar**. Per tenir informació en relació amb el que s'espera de l'alumnat, en alguns casos es poden donar els resultats d'acord amb la mitjana (del centre, d'altres anys o del país).

D'altra banda, per comprendre els resultats d'una avaluació competencial serà important compartir amb els familiars de les nenes i els nens, en primer lloc, què s'entén per competència i per què actualment a tot arreu es proposa avaluar els aprenentatges des d'aquest punt de vista. Cal que percebin la **necessitat de disposar de coneixements significatius, no tant per repetir-los com per aplicar-los a situacions ben diverses, moltes d'elles generades en l'ambient familiar**.

En segon lloc, caldria compartir també les **característiques de les activitats que es plantegen a l'escola perquè el seu fill aprengui i les raons que les justifiquen**. Sovint els pares i mares esperen que els seus fills o filles facin el mateix tipus de tasques que ells van fer i que aprenguin el mateix, quan el món, la cultura i les tecnologies han canviat molt la manera d'aprendre.

I, en tercer lloc, cal **compartir els criteris d'avaluació** i, juntament amb ells, propostes per ajudar a regular els problemes detectats, o bé per afavorir l'aprofundiment en algun dels camps del saber.

És cert que en molts casos, els adults tenen dificultats importants per representar-se el sentit de tot el que fan i aprenen els seus fills i filles a l'escola, però aquests obstacles no han d'impedir la recerca d'estratègies per afavorir la comunicació entre els familiars de l'alumnat i l'escola.

Alguns **exemples d'estratègies** útils són:

- **Plantear alguns dels informes a partir dels criteris d'avaluació que s'utilitzen per concloure el nivell d'un estudiant**, perquè les famílies puguin entendre com s'arriba a una valoració. No cal sempre compartir els criteris de totes les àrees o matèries escolars, però al llarg de l'escolaritat els familiars han de poder conèixer els que l'escola considera nuclears i transversals.

- **En les reunions de curs, comunicar què s'ha fet, quan es considera un treball ben fet i possi-bles maneres d'ajudar l'alumnat a superar les dificultats detectades.** Per exemple, cada família aporta la carpeta amb els treballs del seu fill o filla i es parla de les raons d'algunes de les activitats més significatives i dels criteris aplicats per valorar-les, així com també de les possibles maneres per ajudar-los a superar les dificultats detectades. És clar que cal evitar parlar de casos concrets i de promoure comparacions. En tot cas, pot ser una bona manera d'afavorir l'ajuda interfamiliar, és a dir, l'acolliment per part d'algunes d'elles, en moments puntuals, d'algun dels companys del seu fill o filla que té alguna dificultat a l'hora fer els deures o de realitzar alguna tasca. Cal recordar que alumnes que fan força bé les tasques de tipus cognitiu, poden necessitar ajuda per aprendre a relacionar-se amb els companys o companyes.
- **Promoure la mostra periòdica de treballs** des de l'escola, amb espais participatius per a les famílies.
- D'acord amb els representants de les famílies, fer una **revista o butlletí** en el qual es parli sistemàticament d'alguna de les competències, dels seus components, dels criteris d'avaluació i de la manera de treballar-les, amb exemples concrets. Seria important evitar les llistes àmplies i, en canvi, explicitar-ho utilitzant un estil periodístic. No cal dir que el web de l'escola pot ser també un mitjà de comunicació, buscant sempre la manera d'aconseguir que la redacció connecti amb els interessos i necessitats dels familiars.
- **Promoure la participació dels mateixos alumnes i d'algunes persones de l'àmbit familiar en la redacció del text que recull els aprenentatges realitzats i els aspectes que cal millorar.** Recordem que una qualificació objectiva prové més de triangular valoracions, que no pas de tenir moltes dades i fer-ne mitjanes. És una molt bona pràctica que almenys un dels informes els redactin els mateixos alumnes.

En tot cas, serà important que l'avaluació possibiliti reconèixer que mai s'acaba d'aprendre del tot i que la competència exigeix ser capaç d'actualitzar-se constantment i d'estar obert al canvi per aconseguir sortir-se'n en noves situacions.

Extret de Sanmartí, N: (2020). [*Avaluar per aprendre*](#). *L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.

Altres referències bibliogràfiques:

Figueras, N. (Coord.). (2005). [*L'avaluació dins i fora de l'aula*](#). Generalitat de Catalunya.

Ribas i Seix, T. (coord.) (1997). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Graó.

Sanmartí, N. (2019). *Avaluar i aprendre: un únic procés*. Ed. Octaedro.

Serveis educatius Xtec.cat: [*L'avaluació dels aprenentatges competencials a l'educació obligatòria*](#)

8. FI DE CURS

Revisió i autoavaluació

“Per comprendre la llengua, cal absorbir la cultura, i per comprendre la cultura, cal parlar la llengua. El llenguatge és allò que som, no sé gaire com ens podem referir a la nostra identitat si no som capaços de parlar la llengua.”

Rex Lee Jim, poeta nord-americà en llengua dineh o navaho (1962)

Per avaluar la comprensió dels coneixements adquirits durant el curs es proposa una **revisió dels continguts** de les diferents unitats didàctiques per donar resposta a les qüestions plantejades mitjançant **un qüestionari en línia d'autoavaluació** sobre aspectes clau de cada unitat. A més, caldrà preparar una proposta d'un **projecte de classe o de centre** on la diversitat lingüística es pugui fer evident **amb la intenció de treballar la dimensió plurilingüe i intercultural del currículum**. Aquesta proposta es podria incloure dins del Projecte Lingüístic de Centre (PLC), el document que explica com es fa l'ensenyament de les diferents llengües al centre i com s'utilitzen. El PLC té en compte les característiques lingüístiques de tots els alumnes i concreta l'ús del valencià com a llengua vehicular, d'ensenyament i aprenentatge, així com l'aprenentatge del castellà i de les llengües estrangeres.

Per fer el **qüestionari d'autoavaluació**, accediu al següent enllaç:

<https://forms.gle/JHQv3dopRT5BWmZh8>

Per plantejar la proposta didàctica, seguiu l'esquema del model Canvas que permet visualitzar de forma clara els elements constituents del projecte. En l'[enllaç](#) teniu un model que podeu emprar per a planificar el vostre projecte per treballar la diversitat lingüística. En les següents imatges podeu veure la plantilla i el model proposat:

DISSENY DE PROJECTE: Títol		
Autor/a:		
COMPETÈNCIES + Comunicació lingüística + Plurlingüe + ?	FASES I PRODUCTE FINAL + ? + ? + ? + ?	RECURSOS I EINES TIC + ? + ? + ?
OBJECTIUS D'APRENTATGE + ? + ? + ?	CONTINGUTS + ? + ?	TEMPORALITZACIÓ + ? + ? + ?
MÈTODES D'AVALUACIÓ + ? + ? + ?	DIFUSIÓ + ? + ?	AGRUPAMENTS I ORGANITZACIÓ + ? + ? + ?

Imatge 1: Plantilla per al disseny del projecte

DISSENY DEL PROJECTE: MÈDIA SERPIS. <i>La veu dels àmbits, periòdic i TV</i>		
Autora: Pilar Garcia Vidal		
COMPETÈNCIES + Comunicació lingüística + Plurlingüe + Personal, social, aprendre a aprendre + Ciutadana + Consciència i expressió culturals	FASES I PRODUCTE FINAL + Planificació i disseny del mitjà digital + Elaboració de publicacions en diferents llengües i matèries + Revisió de textos + Publicació	RECURSOS I EINES TIC + Google Sites, Drive + Ordinadors/mòbil, aplicacions d'edició d'àudios, vídeos i fotos
OBJECTIUS D'APRENTATGE + Integrar llengües i continguts + Afavorir el treball interdisciplinari i col·laboratiu + Treballar els gèneres periodístics + Crear un mitjà de comunicació digital i educatiu	CONTINGUTS + Gèneres periodístics d'informació i d'opinió + Textos multimèdia sobre temes treballats en diferents matèries: escrits, orals, audiovisual	TEMPORALITZACIÓ + Tot el curs. + Cada trimestre es recullen els projectes elaborats per a publicar-los
MÈTODES D'AVALUACIÓ + Rúbriques (autoavaluació, coavaluació, heteroavaluació, autoavaluació del docent) + Dianes (autoavaluació)	DIFUSIÓ + Compartició en la pàgina web i les xarxes socials del centre + Presentació dels projectes en concursos com el Sambori, MICE	AGRUPAMENTS I ORGANITZACIÓ + Treball per equips + Treball individual + Equips heterogenis

Imatge 2: Model del projecte

Una vegada completada la plantilla del vostre projecte, desenvolueu la proposta amb una **introducció** que la justifique, seguint les idees exposades en les **unitats 1, 2, 3 i 4**, i una **guia didàctica** on es despleguen les **activitats de les diferents fases** de la seqüència didàctica

fins a l'elaboració d'un **model de producte final**. Podeu seguir les recomanacions i exemples de projectes de les **unitats 4 i 5**, dedicades a les propostes per a la incorporació de llengües minoritzades per a l'aprenentatge i la inclusió, i a metodologies per a preparar projectes TILC, emprant l'ABP, l'AS, AC, SD, TIC, etc.

És important que s'hi incloga la **reflexió interlingüística** i s'empren **evidències per millorar la competència en comunicació lingüística**, tot seguint les indicacions de la unitat 5. També heu d'incorporar aspectes de la **transversalitat del projecte, la interdisciplinarietat** i incloure materials per treballar la **dimensió plurilingüe i intercultural**, tal com s'indica en la **unitat 6**.

Finalment, haureu de concretar uns **criteris d'avaluació** i crear diferents **instruments d'avaluació** per aconseguir una **avaluació formativa i formadora**, com els recomanats en la **unitat 7** (rúbrica, llista de verificació, diana o qüestionari d'autoavaluació i coavaluació, etc.

Una vegada elaborat el projecte, envieu-lo a l'adreça que se us indique en el curs.

Referències i exemples en PROJECTE FINAL DE CURS.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

title

TRAINING FOR
INCLUSION IN
TERRITORIAL
LANGUAGE
EDUCATION

