

ESCOLA ANDORRANA DE BATXILLERAT:  
PALAR C1, LLEGIR C2, ESCRIURE C3  
MARIA CUCURULL I BERTA PUJOL  
*Escola Andorrana*

**Resum**

El que s'exposa en aquest article és una experiència didàctica de l'assignatura de Comunicació en llengua catalana i les característiques del context pedagògic que l'han fet possible. Una experiència d'aula competencial, que es recolza en dos enfocaments didàctics fonamentals: l'enfocament comunicatiu i l'enfocament plural de les llengües. La llengua s'aprèn usant-la, i l'objectiu d'aprenentatge és el desenvolupament de la competència oral, lectora i escriptural.

**Paraules clau:** enfocament comunicatiu, aprenentatge per competències, competència oral, competència lectora, competència escriptural.

BACCALAUREATE-LEVEL CATALAN IN ANDORRA:  
SPEAKING C1, READING C2, WRITING C3

**Abstract**

This article describes how a competency-based course in communication in Catalan was taught at a secondary school in Andorra and the particular pedagogical context which made this possible. Grounded in both the communicative approach and the pluralist approach to languages, the driving concept was that language is learned essentially through active use, and the core goal of learning is therefore the development of oral, reading and writing competences.

**Keywords:** communicative approach, competency-based learning, oral competency, reading competency, writing competency.

## 1. INTRODUCCIÓ

Iniciem aquest capítol amb les paraules del professor Francisco José Cantero Serena en el seu llibre *El arte de no enseñar lengua*:

La llengua es pot considerar un objecte d'estudi i se'n pot ensenyar cada part i cada regla (com s'ensenyen les llengües mortes, disseccionant-les), ensenyar una llengua no es redueix a estudiar-la, sinó que cal ensenyar, sobretot, a comunicar-se a través seu. La llengua no és exactament una cosa (que es pugui estudiar), sinó una acció (que es pot fer). Quan diem «llengua», volem dir «comunicació»; i quan diem «comunicació», ens referim a tot el que fem per relacionar-nos. Per tant, en realitat, la llengua no es pot ensenyar: més aviat cal experimentar-la i cal fer-la. (CANTERO 2019: 9)

Aquesta idea ens permet il·lustrar l'òptica que adopta l'Escola Andorrana en l'assignatura de Comunicació en llengua catalana: un enfocament comunicatiu centrat en l'aprenentatge per competències.

Hem titulat aquest capítol «Escola Andorrana de batxillerat: parlar C1, llegir C2, escriure C3» perquè el programa de l'assignatura de Comunicació en llengua catalana (CLC), de l'Escola Andorrana, defineix les competències d'acord amb les tres habilitats esmentades, que esdevenen el focus de l'aprenentatge de les nostres seqüències didàctiques.

Andorra té tres sistemes educatius públics, el SE Andorrà, el SE Francès i el SE Espanyol. Cada sistema depèn de la legislació educativa dels respectius països. L'Escola Andorrana està formada per 12 centres educatius: vuit centres de maternal i primera ensenyança, tres centres de segona ensenyança i un centre de batxillerat. L'ensenyament s'imparteix en diverses llengües vehiculars: tant la llengua pròpia d'Andorra, el català, com les llengües de veïnatge, el francès i el castellà; aquest darrer s'incorpora com a llengua vehicular a partir de 3r cicle de primera ensenyança. Pel que fa a l'anglès, esdevé llengua d'aprenentatge a partir de primer cicle de PE i, per ara, encara no és llengua vehicular.

El que s'exposa en aquest capítol és una experiència pedagògica de l'assignatura de CLC a l'Escola Andorrana de batxillerat. Aquesta experiència és fruit del Pla Estratègic de Renovació i Millora del Sis-

tema educatiu Andorrà (PERMSEA), que el Ministeri d'Educació i Ensenyament Superior del Govern d'Andorra està duent a terme des del curs 2012-2013. Aquesta transformació educativa ha estat caracteritzada per un canvi metodològic amb un enfocament competencial progressiu i sistèmic. El curs 2015-2016 va arribar el canvi del model educatiu al nivell de batxillerat. El procés va suposar un seguit d'accions estructurals de gran impacte, que van ser:

- a) la reestructuració del pla d'estudis;
- b) el disseny curricular dels nous programes;
- c) la revisió del plantejament metodològic;
- d) el model d'avaluació;
- e) la formació dels equips docents i dels equips directius, i
- f) la programació didàctica dels aprenentatges.

L'Escola Andorrana ha adoptat, des dels seus inicis, un enfocament comunicatiu d'ensenyament i aprenentatge per a les llengües basat en l'acció. La voluntat és potenciar la capacitat comunicativa de l'alumne en el marc d'un projecte integrat de llengües que té per objectiu la construcció de la competència plurilingüe i pluricultural. Els plantejaments didàctics preveuen l'ús de diverses llengües d'una manera simultània:

L'escola desenvolupa en els alumnes una mentalitat oberta, de respecte i curiositat envers les diverses cultures, especialment de les cultures presents a l'escola i a Andorra.

El nivell de batxillerat té com a finalitat ampliar en els seus alumnes la competència plurilingüe, necessària en un context globalitzat, i capacitar-los per accedir a estudis superiors en entorns lingüístics i culturals diversos.

Amb aquest objectiu, l'aprenentatge de llengües s'organitza al voltant de les assignatures pròpiament lingüístiques i la vehiculació de diferents assignatures en llengua catalana, castellana i francesa. (GOVERN 2022: 4)

Els espais d'aprenentatge de la llengua no se cenyeixen exclusivament a les assignatures de llengua, ja que el plantejament preveu la

transversalitat de la competència comunicativa i, per tant, les àrees no lingüístiques esdevenen espais de mobilització i generalització de les competències comunicatives. Per exemple, en el cas de l'assignatura de Biologia, quan els alumnes treballen l'argumentació científica, apliquen la seva competència comunicativa; esdevé, per tant, un espai més d'entrenament i aprenentatge.

## 2. L'ASSIGNATURA DE COMUNICACIÓ EN LLENGUA CATALANA A L'ESCOLA ANDORRANA DE BATXILLERAT

El pla d'estudis del nivell de batxillerat de l'Escola Andorrana ha definit l'assignatura de Comunicació en llengua catalana (CLC) com a assignatura obligatòria i té un pes horari de dues hores setmanals. El programa d'aquesta assignatura està concebut per donar resposta al desenvolupament de la competència oral, lectora i escriptural de l'alumnat. Alhora, es recolza en dos enfocaments didàctics fonamentals: l'enfocament comunicatiu i l'enfocament plural de les llengües.

El programa conté tres elements importants que guien i estructuren la seqüenciació didàctica: les competències, les expectatives i els recursos d'aprenentatge. Les competències específiques de l'assignatura de CLC s'articulen al voltant de dos eixos: l'oral i l'escrit. Per a l'eix oral, tenim la competència C1 («intervenir en situacions comunicatives orals complexes que requereixen un ús formal de la llengua catalana»). D'altra banda, per a l'eix escrit, tenim les competències C2 («llegir textos multimodals d'estructura complexa, inclosos els d'especialitat, escrits en llengua catalana») i C3 («escriure textos multimodals formals, inclosos els d'especialitat, en llengua catalana»).

Les expectatives són la concreció de la competència al final del batxillerat. Descriuen el que s'espera que facin els alumnes en relació amb cada competència específica i es formulen considerant la competència, les seves dimensions i el conjunt de recursos d'aprenentatge.

Un altre element del programa són els recursos d'aprenentatge (continguts), que s'articulen en tres blocs en funció de cada competència i de la naturalesa del recurs (fets, conceptes, procediments i actituds). La didàctica de cada tipus de recurs es defineix en la seqüèn-

cia d'aprenentatge, i el domini de tots ells d'una manera interrelacionada i correcta comporta un desenvolupament satisfactori de la competència. La presentació d'aquests recursos es formula des d'una concepció competencial d'aprendre a comunicar i s'organitzen per competències, malgrat que alguns recursos es puguin abordar des de totes elles.

### 3. QUINA METODOLOGIA APLIQUEM EN EL PROCÉS D'ENSENYAMENT I APRENENTATGE?

El Pla Estratègic proposa una metodologia per competències. A l'inici de cada unitat plantejem als alumnes una situació problema de base lingüística i comunicativa que han de resoldre. La resolució d'aquesta situació problema és un treball dut a terme pels aprenents que implica el processament o la comprensió del llenguatge per assolir un propòsit comunicatiu, el qual crea el context d'aprenentatge a través de situacions comunicatives reals. L'argument teòric que valida l'ús d'aquesta metodologia és que la llengua no s'aprèn a través de generalitzacions sobre la seva estructura o forma, sinó que s'aprèn usant-la. D'acord amb el *Marc europeu comú de referència per a les llengües*:

L'enfocament adoptat és un enfocament orientat a l'acció pel fet que considera els usuaris i aprenents de llengües principalment com a agents socials, és a dir, com a membres d'una societat que tenen unes tasques a complir (que no estan només relacionades amb el llenguatge) en unes circumstàncies i en un entorn determinats, i en un camp d'acció concret. 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 seves 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. (CONSELL 2003: 27)

El repte que es planteja als alumnes a l'inici de la unitat és global; per tant, facilita el treball de les tres competències. El professorat programa la seqüència d'aprenentatge d'acord amb un model que s'estructura en tres fases: fase de preparació, fase de resolució i fase d'integració. Cada fase respon a una finalitat concreta i estructura el procés d'aprenentatge de manera que l'alumne esdevingui protagonista i com més autònom millor en el seu procés d'aprenentatge. Alhora, van estretament lligades a tres moments d'avaluació diferenciats i clarament definits.

Els aprenentatges d'aquesta assignatura s'estructuren des de dos vessants: el vessant del *què* hem de comunicar i el vessant del *com* ho hem de comunicar. Els dos vessants estan connectats mitjançant la relació que el professorat estableix a partir de preguntes i qüestions entre l'espai de l'ús i l'espai formal de la llengua per tal de generar reflexió metalingüística en l'alumnat. El programa de l'assignatura de Comunicació en llengua catalana assenyala que «aquestes activitats de reflexió metalingüística es recolzen freqüentment en els recursos lingüístics i comunicatius que tot parlant plurilingüe posseeix per tal que les llengües que es coneixen puguin servir per establir bastides que ajudin al desenvolupament de la llengua meta, en aquest cas la llengua catalana» (GOVERN 2019: 12). D'aquesta manera, s'aconsegueix facilitar la resolució dels problemes lingüístics que els alumnes es troben en les seves produccions. Hem de partir de la base que els alumnes necessiten disposar de recursos i conceptes gramaticals que no posseeixen, i que han d'aprendre significativament gràcies al fet que estiguin vinculats a l'ús.

A partir d'aquí, les orientacions didàctiques que es donen des del programa i el disseny de la seqüència porten a generar situacions d'aprenentatge que tenen per objectiu l'aprenentatge d'estratègies comunicatives i lingüístiques eficaces. Aquesta decisió metodològica i l'ús d'aquest procés d'aprenentatge segueixen la premissa que l'alumnat haurà de continuar desenvolupant les competències lingüístiques al llarg de tota la vida i alhora haurà d'haver construït una base gramatical que li faciliti «l'establiment de bastides, el desenvolupament de la llengua meta» i el desenvolupament de segones llengües.

### 3.1. C2. Llegir textos multimodals d'estructura complexa, inclosos els d'especialitat, escrits en llengua catalana

D'acord amb el nostre plantejament metodològic,

la competència lectora és un procés social, constructiu i interactiu. Per desenvolupar-la, cal articular situacions d'aprenentatge en què es potenciï el paper de l'alumnat com a agent actiu d'aquest procés. Aquest principi és encara més important en aquesta etapa educativa si pensem que les pràctiques lectores compleixen objectius comunicatius i estan inserides en pràctiques socials i culturals més àmplies, les quals tenen un paper clau en la construcció dels coneixements de les diferents disciplines del batxillerat. (GOVERN 2019: 8)

Les estratègies que s'utilitzen van sobretot destinades a exercitar la comprensió interpretativa i l'anàlisi, així com el sentit crític. El treball de la C2 a l'assignatura de CLC es fa a partir de dues vies:

a) Lectures breus i relacionades amb la temàtica de la situació que planteja la unitat i que cal analitzar per resoldre-la. D'aquesta manera s'aconsegueix, d'una banda, contextualitzar la tasca i, de l'altra, aprofundir en estratègies de comprensió lectora i d'anàlisi del contingut. L'alumnat ha de donar resposta a un repte que està relacionat amb una temàtica prou complexa perquè necessitin documentar-se i llegir per poder dominar el tema i comunicar amb pertinència i rigor. D'aquesta manera, donem a la lectura la significativitat que l'aprenentatge i el treball de la lectura demanen.

b) La lectura de llibres de lliure elecció. L'objectiu és fomentar l'hàbit lector, igual que ho fan les altres assignatures de l'escola, donant especial valor a les preferències i interessos dels alumnes i sempre relacionant-los amb les àrees del coneixement que hi ha a l'escola.

### 3.2. C1. Intervenir en situacions comunicatives orals complexes que requereixin un ús formal de la llengua catalana

Intervenir en situacions comunicatives orals complexes suposa ser capaç de transmetre o construir amb un altre interlocutor un missatge clar, precís, ordenat i, sobretot, entenedor, emprant recursos diversos (verbals, no verbals, audiovisuals, digitals, etcètera) per garantir que la comunicació sigui fluida i aconsegueixi el seu objectiu. Suposa també ser capaç de mediar quan convé, fent servir estratègies diverses per comunicar-se amb èxit amb interlocutors que no comparteixen la mateixa llengua, el mateix registre o la mateixa cultura. A més, suposa també ser capaç d'interpretar i construir significat i coneixements a través de l'escolta de documents orals o audiovisuals. (GOVERN 2019: 5)

El treball de la llengua oral a l'aula requereix temps, perquè cada alumne necessita estratègies diferents. Així doncs, privilegiem els moments de planificació de la comunicació; organitzem els alumnes en grups reduïts de manera que puguin treballar junts, es coavaluin i treballin d'una manera autònoma. Alhora, també utilitzem els enregistraments per tal que el professor pugui arribar a treballar els aspectes comunicatius amb tots els alumnes i rendibilitzar al màxim les sessions.

### 3.3. C3. Escriure textos multimodals formals, inclosos els d'especialitat, en llengua catalana.

El desenvolupament de la competència d'escriure al batxillerat suposa consolidar els aprenentatges adquirits en l'etapa anterior quant als processos de planificació, producció i revisió de textos. En aquesta etapa, però, s'emfatitzen els processos de reflexió metalingüística, els usos formals de la llengua escrita i la producció de textos complexos i multimodals que inclouen l'ús de tots tipus de llenguatges —lingüístics, icònics, gràfics, etcètera— i finalitats. (GOVERN 2019: 11)

En el treball de la C3 els alumnes han de centrar l'atenció en el conjunt d'estratègies implicades en la producció escrita, com ara la planificació, la redacció, la revisió i la redacció final. A partir de bases



d'orientació establertes des d'un primer moment, els alumnes aprenen el procés de l'escriptura d'una manera conscient i reflexiva. D'acord amb el *Marc europeu comú de referència per a les llengües*: «Les estratègies de producció suposen mobilitzar recursos i cercar l'equilibri entre diferents competències —explotant els punts forts i minimitzant els punts febles— a fi d'adequar el potencial disponible a la naturalesa de la tasca» (CONSELL 2003: 91).

#### 4. COM S'ESTRUCTURA L'AVALUACIÓ I COM S'ARTICULA EN LA SEQUÈNCIA D'ENSENYAMENT I APRENENTATGE?

L'avaluació té com a finalitat emetre un judici de valor sobre l'actuació competencial de l'alumne i la seva capacitat per mobilitzar un conjunt de recursos que li permet resoldre una tasca comunicativa determinada. L'avaluació se centra en el desenvolupament de la competència i sempre emet el judici de valor en relació amb l'expectativa descrita en el programa de l'assignatura. El professorat a l'hora de dissenyar la seqüència d'aprenentatge té present aquest referent curricular per tal d'articular un mapa de seqüències que progressi en complexitat i esdevingui reptador per a l'alumnat.

La fase de preparació posa l'alumne en situació i té com a objectiu provocar un conflicte cognitiu. En termes d'avaluació, es considera la fase inicial, on té lloc el punt de partida de l'avaluació; és l'avaluació diagnòstica de coneixements previs. Els alumnes inicien l'aprenentatge prenent com a referència el desenvolupament de les competències en aquell moment. Les proves de coneixements previs són proves competencials, que demanen una resposta comunicativa a l'alumne. En el cas de la C1, serà una comunicació oral; en el cas de la C2, una comprensió lectora; i, en el cas de la C3, una comunicació escrita. El fet d'utilitzar sempre el mateix tipus de prova a l'inici i al final de la seqüència d'aprenentatge permet a l'alumne relacionar el nou aprenentatge amb aquell de què ja disposava i posar el focus en la mobilització dels recursos necessaris per al desenvolupament de la competència.

Posteriorment, en la fase de resolució, l'alumne adquireix i mobilitza els recursos que donen resposta a la tasca comunicativa planteja-

da i, en termes d'avaluació, és el moment en què s'avalua l'adquisició i la mobilització dels recursos en un context d'entrenament. Durant tot el procés de resolució, l'alumne es va trobant amb petits entrebancs que ha d'anar resolent en funció de l'esquema de resolució que ell sol o amb el seu grup hagin definit per resoldre la tasca comunicativa que els ha estat plantejada a l'inici de la unitat. És important que aquest esquema d'actuació recorri des d'una perspectiva global de la situació comunicativa fins a un treball específic sobre la forma, per tal de mobilitzar els recursos, d'una manera relacionada, en la competència treballada.

Finalment, la fase d'integració té com a objectiu la reflexió sobre el procés d'aprenentatge per part de l'alumne, relacionant el que sabia fer i el que sap fer. En termes d'avaluació, l'alumne ha de resoldre d'una manera autònoma una tasca semblant a la treballada durant la unitat, s'ha d'autoavaluar i ha de realitzar un procés metacognitiu de l'aprenentatge.

## 5. APLICACIÓ A L'AULA

En el moment que vam idear la unitat de programació de Comunicació en llengua catalana per als alumnes de 1r de batxillerat teníem molt clares les expectatives del programa; ara bé, també calia tenir en compte que un professor que ensenya català té una responsabilitat afegida respecte d'un professor de qualsevol altra llengua. I, si fa unes dècades el repte era normalitzar el català, avui hi ha diversos factors externs que ens obliguen a afrontar nous reptes.

Atès que la Prova Oficial de Batxillerat que organitza el Ministeri d'Educació d'Andorra s'elabora en coherència amb les competències del programa de l'assignatura i que, per tant, no ens condiona a l'hora d'elaborar les unitats de programació, vam pensar que era molt important fixar-nos en la situació sociolingüística actual. Així mateix, teníem com a objectiu primordial aconseguir dotar els nostres alumnes d'eines útils i eficaces a l'hora de comunicar-se, sense oblidar que cal incentivar l'ús de la llengua del país. Per tot això, vam pensar en tres dels problemes actuals que creiem que podrien tenir els nostres alumnes:

## 1. Falta de vocabulari

Fa un parell d'anys, l'escriptor Christophe Clavé (2020) va escriure un article al diari suís *L'Agefi*, titulat «El dèficit de quocient intel·lectual de la població», en què afirmava:

La desaparició progressiva dels temps verbals (subjuntiu, passat simple i imperfet, formes compostes del futur, participi...) dona peu a un pensament limitat a l'instant, incapaç de fer projeccions en el temps. La generalització del tuteig, la desaparició de les majúscules i la puntuació redueixen la subtilesa de l'expressió [...]. Menys paraules i menys verbs conjugats signifiquen menys capacitat per expressar emocions i per pensar detingudament [...]. Sense mots per construir un raonament, el pensament complex es veu obstaculitzat. Com més pobre és el llenguatge, menys pensament hi ha [...]. No hi ha pensament crític sense pensament. I no hi ha pensament sense mots. [...] Cal llançar un crit d'alarma a pares i professors: feu que els vostres fills i alumnes parlin, llegeixin i escriguin. Hem d'ensenyar i practicar l'idioma en totes les seves formes, encara que sembli complicat. Sobretot, si és complicat. Perquè en aquest esforç rau la llibertat [...]. No hi ha llibertat sense exigències. No hi ha bellesa sense el pensament de la bellesa.

Hem de reconèixer que, fins que vam llegir aquest article, crèiem que això passava gairebé exclusivament en català i ens va sorprendre que un professor de Suïssa s'alarmés per l'empobriment de la llengua. I, tal com apunta Clavé, com a docents tenim la responsabilitat de revertir aquesta tendència. A més, és inevitable fer un paral·lelisme entre l'article de Clavé i la novel·la *1984* de George Orwell. Recordareu que en la novaparla el vocabulari es redueix d'una manera radical i s'eliminen els matisos lingüístics per evitar un pensament detallat. Ara bé, la tesi de Clavé no és ficció: tot el que ens diu ho podem comprovar a l'aula.

Els nostres alumnes segueixen nombrosos *youtubers*, *tiktokers* i *instagramers*; són els seus referents i, si els analitzem, veurem que usen un llenguatge molt col·loquial i amb un repertori lèxic molt limitat. Vivim en una societat líquida, com deia el filòsof Zygmunt Bauman, en què tot passa molt ràpid i sempre tenim molt poc temps. Els

vídeos de Tiktok duren segons, i els *reels* d'Instagram també. Els nostres alumnes cremen el temps lliure fent lliscar el dit per la pantalla del mòbil i, en el cas de la nostra llengua, trobaran poc contingut en català i molts no l'usaran gairebé mai a fora de l'aula.

## 2. Falta de pedagogia en la diversitat lingüística

Molt sovint ens queixem de la situació de llengua, però el cert és que ens cal fer molta pedagogia en aquest sentit. Si preguntéssim pel carrer quines llengües són oficials a Catalunya, quantes persones creieu que tindrien en compte l'aranès? I quantes el relacionarien amb l'occità? A les aules cal inculcar respecte per la diversitat lingüística, així com infonem valors de respecte per la diversitat en general. Massa sovint trobem que hi ha la falsa creença que els països són monolingües quan en realitat el que preval és el plurilingüisme, encara que de vegades sigui una nosa. Tot plegat ens porta al tercer punt, atès que la falta de coneixement fa que pugem tenir prejudicis.

## 3. Prejudicis lingüístics molt arrelats

Socialment, tenim molts prejudicis lingüístics i, sovint, estan massa arrelats. Els sociolingüistes asseguren que els catalanoparlants patim estrès lingüístic, perquè constantment veiem com es vulneren els nostres drets lingüístics. A més, sabem que part d'aquests prejudicis ens porten a viure situacions de submissió lingüística. El 1969, Rafael Ninyoles va encunyar el concepte *autoodi* per descriure l'actitud d'abandó de la llengua pròpia per mitjà d'un procés de substitució per la llengua dominant. Tots sabem que actualment hi ha nens catalanoparlants que han adoptat l'espanyol com a llengua de relació, atès que els agrada més parlar igual que els seus referents i l'espanyol, per ells, és la llengua «de prestigi».

Tots els que ens dediquem a la llengua sabem que no ho tenim fàcil. Però també sabem quin és l'abast de la complexitat del llenguatge i tenim clar que és en la llengua on rau part de la nostra identitat

perquè ens permet sentir, somiar, rumiar i crear. I amb la llengua expressem les nostres emocions. Deia Emili Teixidor que són les paraules el que ens fa humans i que, com més paraules sabem, més ens humanitzem.

Per altra banda, vam reflexionar sobre quines lectures havien de llegir els alumnes al llarg de la unitat de programació. Volíem proposar una llista tancada de lectures, però finalment vam decantar-nos per deixar llibertat absoluta. L'objectiu és que llegeixin i que ho facin en català; per tant, en aquesta primera UP de batxillerat vam decidir que es prioritzaria l'acte de llegir per sobre de tot. Val a dir que el centre té un pla lector en el qual participen totes les assignatures i que, juntament amb la gran tasca de la bibliotecària de l'escola, es treballa per incentivar la lectura com a plaer i com a font de coneixement. Tanmateix, la lectura està passant per hores baixes en el món adolescent i nosaltres no en som una excepció, però els petits passos ens satisfan enormement.

Així doncs, amb aquestes premisses vam bastir la unitat de programació, la vam titular «Buscant la paraula» i vam decidir que treballaríem les competències: C1 parlar, C2 llegir i C3 escriure. Al final de la unitat de programació, els alumnes hauran de fer una prova competencial en relació amb cada competència:

1. En la competència oral C1, caldrà fer una exposició oral. Hauran de presentar el llibre que han llegit com si fos un producte, caldrà usar estratègies de persuasió i elaborar un discurs ben argumentat per aconseguir que la resta de companys tinguin ganes de llegir el seu llibre.
2. En la competència lectora C2, hauran de llegir un text i respondre unes preguntes de comprensió lectora.
3. En la competència escrita C3, hauran d'elaborar un text argumentatiu.

Com hem dit, la nostra seqüència didàctica es divideix en tres fases: preparació, resolució i integració. En començar la unitat de programació, la fase de preparació inclou una activitat de motivació i de coneixements previs. Es poden plantejar les tasques de manera conjunta

o separada, però en aquest cas nosaltres vam escollir fer una única activitat. Aquesta activitat és molt important per saber en quin estat es troba cada alumne, i la metodologia que plantejem ha de ser igual que la que plantejarem en acabar la unitat, és a dir, quan els alumnes facin les proves competencials. D'aquesta manera podrem també comparar el grau d'assoliment de cada competència i percebrem l'evolució de l'alumne.

Així doncs, per començar, vam decidir tractar els prejudicis lingüístics. Vam donar a cada alumne un paperet on hi havia escrit un prejudici lingüístic del tipus: «el català no serveix per res», «hi ha llengües més importants que d'altres», etcètera. Amb aquestes sentències havien d'escriure un petit fragment de text argumentatiu per refutar el prejudici que els havia tocat; d'aquesta manera treballàvem la competència escrita (C3). Seguidament, un per un, havien d'exposar els arguments oralment i rebatre el seu prejudici amb el temps que dura un viatge en ascensor, és a dir, un minut, i així es treballava l'oralitat (C1). Finalment, vam distribuir els alumnes en grups de quatre i els vam donar articles sobre llengua que han sortit a la premsa. Mitjançant la tècnica de la lectura compartida, en grups cooperatius, havien de respondre unes preguntes de comprensió lectora, i així el professor podia prendre nota de la C2.

Vam fer aquesta activitat en diversos grups classe i vam veure que hi ha grups en què l'activitat funciona molt bé; tanmateix, també hi ha alumnes a qui els costa refutar el prejudici lingüístic, simplement perquè creuen que és així i que és impossible contradir la sentència que els ha tocat. En aquests casos, vam intentar fer-los veure que hi ha diferents maneres de pensar i que és important entendre que totes les opinions són vàlides. És evident que no és fàcil convèncer-los i posar fi a certs prejudicis i a certes actituds més aviat discriminatòries, però creiem que almenys hem fet que hi reflexionin i els hem donat les eines perquè respectin la diversitat.

A continuació, els vam plantejar la tasca per iniciar la fase de resolució: «Com podem elaborar un discurs ben argumentat i entenedor amb un lèxic ric i adequat a la situació comunicativa i amb una estructura que cohesioni el text?». La pregunta inclou tot el que es treballa al llarg de la unitat, és a dir, el text argumentatiu i les propietats textuais.

La primera activitat tenia com a objectiu que els alumnes prenguessin consciència de la diversitat lingüística a Europa. La idea és distribuir-los en grups cooperatius de quatre. Cada grup tenia un mural que el professor proporcionava, i hi havia unes preguntes que calia resoldre. A més, paral·lelament se'ls proporcionava un material amb informació de cada país a partir del qual es treballaven conceptes de sociolingüística. Un cop cada grup havia trobat tota la informació que es demanava, calia fer una presentació oral per compartir la recerca amb la resta de la classe, atès que es tracta d'una activitat de descoberta del plurilingüisme a Europa i de les diferents polítiques lingüístiques que es duen a terme.

Pel que fa a la comprensió lectora, una de les activitats que volem destacar és la lectura d'un fragment de *1984* de George Orwell en el qual es parla sobre la voluntat del règim de reduir el diccionari i eliminar-ne totes les paraules que aporten matisos a la llengua. Aquest fragment ens fou molt útil per generar debat i promoure una reflexió sobre la importància de la riquesa lèxica.

Així mateix, també vam treballar el llenguatge publicitari a partir de la visualització de diversos anuncis publicitaris. Tenint en compte les diverses estratègies de persuasió, vam distribuir novament els alumnes en grups cooperatius. En aquest cas, seguint un guió pautat, els alumnes havien de dissenyar una campanya de promoció de la llengua catalana. Amb aquesta activitat, els alumnes van idear campanyes molt originals; a tall d'exemple, van proposar fer un karaoke multitudinari amb cançons en català.

Finalment, una de les activitats a què vam dedicar més atenció va ser la reflexió metalingüística. De fet, al llarg de tota la unitat, els alumnes van haver de planificar els seus textos, fer-ne un esborrany i, finalment, revisar la producció. I és precisament en la fase de revisió i correcció on ens interessa més posar el focus. Vam dissenyar diverses activitats per treballar la metalingüística i perquè els alumnes es covaluïn per millorar les seves produccions escrites. Treballem la gramàtica a partir de fragments dels textos dels mateixos alumnes i els empenyem a buscar la construcció correcta i a entendre com funciona la normativa. Així mateix, treballem la metalingüística a partir de textos amb errors que els alumnes han d'identificar. Per altra banda, vam

elaborar activitats per ampliar el lèxic amb jocs: mots encreuats, jero-glífics, sopes de lletres, etcètera.

Per arrodonir-ho, en la fase d'integració es reprèn la pregunta que hem plantejat a l'inici de la fase de resolució. És el moment en què els alumnes recapitulen i reflexionen sobre tot el que han treballat al llarg de la unitat. Un cop hem posat en comú els passos que hem seguit per respondre la tasca que els vam encomanar, podem començar les proves competencials.

Les proves competencials duren diverses sessions; en el cas de les proves competencials de les competències escrita i lectora, els deixem una sessió per a cada una. Ara bé, la prova oral s'allarga perquè cada alumne ha de fer una exposició de cinc minuts. En aquest cas, com hem dit, l'alumne ha d'aconseguir que la resta d'estudiants vulguin llegir el seu llibre. Com que cada exposició oral és diferent, és possible que els alumnes tinguin interès per seguir les intervencions dels companys. Ara bé, com que és imprevisible, vam elaborar unes graelles perquè els alumnes es covaluessin, cosa que normalment els ajuda a mantenir l'atenció en tot moment. Els alumnes solen fer crítiques constructives, tot i que val a dir que de vegades són més exigents que el professor.

La unitat de programació conclou amb una activitat de metacognició, és a dir, de reflexió sobre el seu procés d'aprenentatge. Aquesta activitat es pot fer abans o després de les proves competencials, però en aquesta seqüència vam decidir fer-la un cop avaluades les tres competències. Vam elaborar un qüestionari perquè els alumnes fessin aquest procés d'introspecció de manera pautada. A més, proporciona informació al professor, més enllà d'una nota perquè és més interessant veure l'evolució i la percepció de cada estudiant per saber fins a quin punt s'involucra en el seu procés d'aprenentatge.

Aquest és un resum d'una de les unitats de l'assignatura presentada des de la reflexió de la pràctica docent en el moment de construir-la, dissenyar-la i implementar-la; però, com bé sabeu, la pràctica docent és cíclica i, per tant, cada vegada que l'apliques a classe sorgeixen noves idees i situacions d'aprenentatge que fan que no s'acabi de tancar mai.



## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- CANTERO (2019): Francisco José Cantero, *El arte de no enseñar lengua*, Barcelona: Octaedro.
- CLAVÉ (2020): Christophe Clavé, «Baisse du QI, appauvrissement du langage et ruine de la pensée», *L'Agefi*. <<https://agefi.com/actualites/acteurs/baisse-du-qi-appauvrissement-du-langage-et-ruine-de-la-pensee>> [Consulta: 25 d'octubre de 2022].
- CONSELL (2003): Consell d'Europa, *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*, Barcelona: Generalitat de Catalunya.  
<[https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio\\_i\\_diffusio/publicacions\\_en\\_linia/classific\\_temes/temes\\_materials\\_didactics/marc\\_europeu\\_de\\_referencia\\_per\\_a\\_les\\_llengues](https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio_i_diffusio/publicacions_en_linia/classific_temes/temes_materials_didactics/marc_europeu_de_referencia_per_a_les_llengues)> [Consulta: 25 octubre 2022].
- GOVERN (2019): Govern d'Andorra, «Decret de publicació del programa de l'assignatura de comunicació en llengua catalana del batxillerat general de l'Escola Andorrana», *BOPA. Butlletí Oficial del Principat d'Andorra*, núm. 29 (27 de març), p. 1-39.  
<GD20190322\_08\_21\_48.pdf (bopa.ad)> [Consulta: 25 octubre 2022].
- GOVERN (2022): Govern d'Andorra, «Decret d'ordenament del nivell de batxillerat general del Sistema Educatiu Andorrà», *BOPA. Butlletí Oficial del Principat d'Andorra*, núm. 129 (2 de novembre), p. 1-30.  
<GD20221031\_08\_38\_24.pdf (bopa.ad)> [Consulta: 4 novembre 2022].