

# Seqüències didàctiques per ensenyar llengües: fonaments, disseny i implementació a l'aula

CARME DURÁN RIVAS  
MIREIA MANRESA POTRONY  
CARMEN RODRÍGUEZ-GONZALO



DIDÀCTICA  
DEL CATALÀ



PAM

Primera edició, novembre 2024

© Autors: Carme Durán Rivas, Mireia Manresa  
Potrony i Carmen Rodríguez-Gonzalo

Direcció de la col·lecció: Marilisa Birello,  
Llorenç Comajoan-Colomé i Albert Vilagrasa Grandia

© Coordinador de la col·lecció: Albert Vilagrasa Grandia

© Disseny i maquetació: Blanca Hernández

Correcció: Maria Rodríguez Mariné

La propietat d'aquesta edició és de  
Publicacions de l'Abadia de Montserrat.  
Ausiàs Marc, 92-98 - 08013 Barcelona

ISBN: 978-84-9191-340-5

Dipòsit legal: B.16192-2024

Imprès a Limpergraf



Amb el suport de:



# Índex

	Introducció	7
<b>1</b>	Les seqüències didàctiques en l'ensenyament competencial	13
<b>2</b>	El producte final de la seqüència didàctica: una tasca comunicativa	29
<b>3</b>	Els objectius i els continguts de la seqüència didàctica en el marc d'un aprenentatge competencial	47
<b>4</b>	Del gènere discursiu a la selecció dels continguts d'aprenentatge	59
<b>5</b>	Les activitats d'aprenentatge de la seqüència didàctica	69
<b>6</b>	L'avaluació en les seqüències didàctiques	83
<b>7</b>	La intervenció a l'aula	99
<b>8</b>	El disseny final de la seqüència didàctica	111
	Apèndix. Llocs on es poden trobar seqüències didàctiques	128
	Referències bibliogràfiques	143

# Introducció

En l'actualitat, l'ensenyament de la llengua i la literatura s'orienta cap al desenvolupament de la competència en comunicació lingüística, tal com recull el marc curricular a la majoria de comunitats autònomes d'Espanya. En aquest context, la perspectiva competencial de l'aprenentatge exigeix un model didàctic enfocat en situacions que posin l'accent en l'alumne i en els processos de lectura i escriptura, així com en la reflexió i la construcció dels sabers a l'aula. Les seqüències didàctiques (SD) es revelen com una eina eficaç per als docents en la implementació d'aquests plantejaments, ja que faciliten el desenvolupament de les competències vinculades a la llengua i la literatura en situacions d'aprenentatge amb sentit, és a dir, significatives.

La creació de SD requereix una comprensió profunda dels processos d'ensenyament-aprenentatge específics vinculats a la llengua i la literatura, així com la consideració i integració dels principis pedagògics i curriculars que en formen part. Amb aquestes premisses com a fonament, aquest llibre és una eina que proporciona les bases i una guia clara i detallada per a la planificació de SD de llengua i literatura amb l'objectiu d'enfortir la pràctica docent. Per això, està concebut com un full de ruta que acompanya els docents en la presa de decisions i que els permet fer-ho de manera conscient i fonamentada. És a dir, vol contribuir a la reflexió sobre la pràctica docent des del moment de la planificació de les intervencions a l'aula.

Els destinataris principals són docents de llengües i estudiants de grau, màster i doctorat en contextos d'ensenyament de llengües primeres i addicionals (primària, secundària, centres de formació d'adults, centres del Consorci per a la Normalització Lingüística, serveis lingüístics universitaris, escoles oficials d'idiomes, etc.). També pot interessar als docents de primària que vulguin elaborar SD de llengua o literatura basades en projectes o situacions d'aprenentatge.

El llibre s'organitza en vuit capítols, que tenen una estructura similar, i un apèndix. En cada capítol es presenta una situació de partida en què una professora, la Maria —amb una certa experiència, però també amb ganes d'experimentar noves maneres de treballar a l'aula—, es planteja l'elaboració d'una SD. Aquesta situació de partida, acompanyada d'algunes propostes de reflexió per al lector, servirà d'estímul per al gruix del capítol, que se centra en la descripció de cadascun dels aspectes que cal tenir en compte en l'elaboració de les SD. En els dos últims apartats de cada capítol, els lectors trobaran la resposta a la situació de partida i a les reflexions que s'han anat proposant al llarg del text, i una bibliografia bàsica comentada amb què es podran ampliar alguns dels conceptes que han anat apareixent. En la tria, hem prioritzat que fossin pu-

blicacions dels últims anys, en català i, preferiblement, amb accés obert, però, també, obres de rellevància d'actualitat o referents ineludibles en la didàctica de la llengua i la literatura.

En el primer capítol, es plantegen les bases generals de l'enfocament competencial en què s'emmarquen els currículums de llengua i literatura des de la implantació de la Llei Orgànica d'Educació (LOE, 2006) fins a l'actualitat, i se'n destaquen tres aspectes fonamentals: la contextualització dels aprenentatges, la selecció dels continguts al servei de la competència que es vol desenvolupar i el paper actiu dels estudiants en tot el procés. S'esmenten els diferents models de SD i es proposa l'elaborat per Camps (2003) com a model metodològic que permet desenvolupar les competències dels estudiants a través de situacions que donen sentit als aprenentatges.

El segon capítol es dedica a la tasca que han de fer els estudiants en la SD que volem dissenyar. La selecció de la tasca o producte final té una gran importància, ja que és la que dona sentit a tots els aprenentatges i la que assegura la implicació dels estudiants. Habitualment es tracta de propostes d'elaboració d'un text oral, escrit o multimodal que s'inscriu en un gènere discursiu determinat, de manera que els alumnes es puguin representar la situació comunicativa —la finalitat, el context o el destinatari— amb precisió. En aquest sentit, el capítol posa l'èmfasi en la distinció entre tipus de text i gènere discursiu, i mostra com la noció de gènere permet als estudiants desenvolupar la competència comunicativa, ja que els posa en situació d'apropiar-se de pràctiques discursives socials autèntiques. Aquesta tasca final s'ha de posar al servei dels objectius d'aprenentatge previstos, que han de ser clars, acotats i coherents amb el producte demanat.

Si el capítol anterior vol donar resposta a la pregunta *què han de fer els estudiants?*, el tercer i el quart posen el focus en *què han d'aprendre?* Mostren, per tant, la relació entre la tasca final proposada, les competències que es volen desenvolupar i els objectius d'ensenyament i aprenentatge previstos. Aquests objectius condicionen tant l'elaboració del producte com els sabers o continguts que hi estan involucrats. Es concreta què són els continguts, quins tipus de continguts es posen en joc quan s'aprèn llengua o literatura i quin és el paper que tenen en el desenvolupament de la competència comunicativa. Per acabar, es posa en relleu la relació entre els objectius d'aprenentatge, el gènere discursiu i els continguts seleccionats, i es proporcionen exemples que poden ajudar a seleccionar els continguts adients al gènere proposat en l'elaboració d'una SD.

El cinquè capítol se centra en les activitats d'aprenentatge. Posa l'èmfasi en la SD com una successió lògica d'activitats d'aprenentatge diverses i de naturalesa variada que permet als estudiants, d'una banda, elaborar la tasca o el producte final i, de l'altra, assolir els objectius d'aprenentatge previstos. En aquest sentit, en el disseny d'activitats, és tan important tenir en compte de quin tipus

són com en quin ordre es duen a terme. És a dir, no es tracta de crear una successió d'activitats aïllades, sinó que han de respondre a un objectiu global. Cal preveure, per tant, que es corresponguin amb la progressió dels aprenentatges i la consecució de l'objectiu final i s'han de pensar segons la funció que compleixen. Des d'aquesta perspectiva, ens referirem a quatre tipus d'activitats: d'exploració inicial, de construcció del coneixement i d'elaboració del producte, d'estructuració del coneixement, i de regulació. Aquestes funcions, juntament amb l'establiment d'un itinerari lògic i amb el fet de tenir presents els objectius, esdevenen una bastida per als docents que vulguin preparar SD de llengua i literatura.

El sisè capítol es dedica a l'avaluació i la presa de decisions sobre qui, què, com, quan i per què s'avalua en la planificació i disseny d'una SD. Es planteja l'avaluació no com una acció que es duu a terme al final d'una proposta didàctica, sinó com un procés estretament relacionat amb el d'ensenyament i aprenentatge i, per tant, que s'ha de dissenyar des d'un principi sempre tenint en compte les dues funcions principals que compleix: una funció reguladora i formativa durant el procés d'aprenentatge, i una funció comprovadora i acreditativa que permet tenir evidències sobre els aprenentatges adquirits al final de la SD. En el mateix capítol s'analitzen alguns instruments d'avaluació, com les rúbriques, els diaris d'aprenentatge o les bases d'orientació, i es posa l'èmfasi en la importància de la retroacció (*feedback*) donada a l'estudiant.

El capítol setè es dedica a la gestió i l'organització de l'aula quan implementem una SD. Com la resta d'aspectes, les decisions sobre les intervencions també cal que estiguin planificades prèviament. És a dir, no es tracta d'un aspecte menor, sinó que forma part del mateix model didàctic. Es posa el focus en el paper actiu de l'estudiant i el de guia del docent —que no s'ha de confondre amb el d'observador, sinó que més aviat s'ha d'equiparar al d'un director d'orquestra. Altres aspectes, com la importància del diàleg a l'aula entre iguals i amb el docent, el treball individual o en grup, o la regulació del temps durant la sessió, són clau per a una bona implementació de la SD. Finalment, s'assenyala la importància de l'observació i l'anàlisi del que ha succeït; és a dir, l'autoavaluació i l'autoregulació docent a partir de la reflexió sobre la pròpia pràctica.

En el capítol vuitè, el lector trobarà recollides totes les decisions que ha pres la professora que hem posat com a exemple en les situacions de partida, la Maria, que s'han convertit en una proposta de SD que porta per títol "No et deixis enredar. La lectura crítica de notícies", adreçada a un curs de tercer d'ESO. La finalitat principal d'aquesta SD és desenvolupar la competència lectora dels estudiants i, més concretament, la lectura crítica.

Per acabar, en l'apèndix compartim reculls de webs i bibliografia útil on els lectors trobaran altres propostes que poden servir d'incentiu per crear-ne de pròpies o per dur-les a l'aula amb els seus estudiants.

En resum, aquest volum pretén ser d'utilitat per acompanyar el procés docent de creació de SD de llengua i literatura. El disseny i implementació de SD és una tasca feixuga i agraïda alhora que esperem que els lectors del llibre puguin portar a terme amb el seu alumnat i així contribueixin a eixamplar l'estudi de les SD en l'ensenyament de la llengua i la literatura.





# 1

## Les seqüències didàctiques en l'ensenyament competencial

### SITUACIÓ DE PARTIDA

---

La Maria és docent de llengua i literatura a secundària. Fa cinc anys que treballa i ha fet classes en dos instituts diferents. Ha estat professora de tots els cursos de l'ESO i de batxillerat i creu que ja ha passat la fase inicial de familiarització amb la professió, de domini d'estratègies per conviure amb els grups d'alumnes i de saber preparar i organitzar una classe de llengua. En el primer institut, en què va treballar durant tres cursos, va utilitzar un llibre de text, que era la base de les seves classes. En el segon centre, els darrers dos cursos, també hi ha llibre de text, però ja no el segueix fil per randa.

Creu que el llibre de text li és útil per a algunes tasques o per donar informació, però no l'acaba de convèncer el plantejament general que té. Els continguts s'hi presenten de manera molt fragmentada o atomitzada i es fa difícil fer-ho d'una altra manera si es té com a base de la classe. Tenir un llibre de text també la situa en la pressió d'acabar-lo i de tractar tots els continguts que s'hi presenten. Quant als alumnes, creu que no tenen prou interès per aprendre sobre llengua i literatura i que avancen únicament els que tenen una bona base i saben organitzar-se la feina i l'estudi.

Li agradaria poder desprendre's de la dependència del llibre de text i buscar maneres en què els estudiants s'impliquin més en l'aprenentatge. Per poder-ho fer, però, necessita veure exemples d'altres tipus de pràctiques d'aula de llengua i saber com posar-se a preparar-les per sentir-s'hi més segura. Hi ha professors de ciències al seu centre que treballen en petits projectes, a partir de reptes, i també coneix algunes experiències semblants de companyes de llengua. La inquieten, encara, algunes qüestions, com ara com es relacionen aquestes experiències amb les demandes de treball per competències i amb el plantejament de situacions d'aprenentatge. De tota manera, tot i els dubtes, li agradaria posar-s'hi i ha decidit intentar-ho el curs vinent. Necessita, no obstant, saber algunes coses sobre com planificar els aprenentatges dels estudiants i comença a documentar-se.

---

Analitza una unitat d'un llibre de text de llengua (secundària, català per a persones adultes, etc.) que hagi utilitzat o que tinguis a mà i observa: quin és el fil conductor de cada unitat?, quins apartats té i a quin tipus de contingut està dedicat cadascun?, hi ha relació entre els continguts dels diferents apartats?, creus que l'organització afavoreix que l'alumne desenvolupi la seva competència lingüística comunicativa?, per què?

---

## 1. L'enfocament competencial del currículum i les situacions d'aprenentatge

El terme *competència* és vigent en educació des de finals del segle xx. La incorporació oficial al sistema educatiu espanyol en el marc de la Llei Orgànica d'Educació (LOE, 2006) responia tant a directrius internacionals —provinents de la Unesco, el Consell d'Europa, la Unió Europea i l'Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic (OCDE)— com a les preocupacions dels docents per oferir un ensenyament més vinculat a la vida dels estudiants. Des d'aquest enfocament, present en les successives lleis educatives, s'interpreta que la finalitat última de l'educació no és transmetre un saber donat, sinó mobilitzar en els estudiants les capacitats, les habilitats, l'actitud i el coneixement necessaris per aconseguir accions efectives en contextos diversos, tant acadèmics com socials, professionals o personals.

Per aconseguir-ho, cal desenvolupar les *competències clau* (LOMLOE, 2022), que són les següents: 1) competència en comunicació lingüística, 2) competència plurilingüe, 3) competència matemàtica i competència en ciència, tecnologia i enginyeria, 4) competència digital, 5) competència personal, social i d'aprendre a aprendre, 6) competència ciutadana, 7) competència emprenedora i 8) competència en consciència i expressions culturals. A més, també cal assolir les competències específiques de cada matèria escolar, de manera que es puguin assegurar, en paraules de Durán et al. (2009, p. 27; totes les traduccions del llibre són de les autores), “les que es necessiten per crear una base sòlida que permeti, sobretot, seguir aprenent [...] i que els ajudi [als estudiants] a convertir-se en individus feliços i ciutadans actius”.

L'enfocament competencial del currículum es presenta, per tant, com una forma de respondre a les necessitats i a les preocupacions educatives de la societat actual. Fa temps que les institucions educatives han deixat de ser les encarregades de la transmissió del saber de la comunitat, ara a l'abast pràcticament de tothom. En l'actualitat, volem que el sistema educatiu prepari ciutadans capaços de transformar la informació que necessiten en coneixement per abordar reptes complexos, que només poden ser resolts per aprenents actius que sàpiguen com prendre decisions. Volem, per exemple, que els nostres estudiants puguin defensar les seves opinions de manera raonada en una discussió en xarxa, la qual cosa implica llegir per documentar-se, saber quins arguments són rellevants, organitzar-los i saber-los comunicar per escrit. Per utilitzar tots aquests coneixements l'estudiant ha d'estar involucrat en la tasca, la qual cosa implica tenir en compte conceptes com els de motivació o actitud. Així mateix, a l'aula s'ha de guiar el treball dels estudiants perquè puguin afrontar tasques complexes i se'ls ha d'acompanyar en la integració, l'aplicació i la sistematització del coneixement que van elaborant.

Hi ha tres aspectes que són fonamentals per a qualsevol intervenció a l'aula amb un enfocament competencial: a) la contextualització dels aprenentatges, b) els continguts al servei de la competència que es vol desenvolupar i c) el paper actiu de l'estudiant en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

En primer lloc, la contextualització dels aprenentatges requereix situacions que permetin a l'alumne relacionar el treball d'aula amb la vida fora de l'escola. Per això, el terme *situació d'aprenentatge*, central en el currículum català vigent (Decret 175/2022), ens remet a la necessitat de trobar escenaris de la realitat actual, passada o previsible en el futur, on donar sentit als aprenentatges que volem plantejar. Les situacions d'aprenentatge es poden desenvolupar mitjançant SD i poden ser molt diverses: l'observació d'un fenomen, una polèmica o controvèrsia entorn d'un fet, una informació rellevant per a la ciutadania, una problemàtica que afecta la societat en general o l'entorn proper de l'alumnat o una recerca a partir d'un problema investigable. Per exemple, una situació d'aprenentatge de llengua pot partir d'una notícia que posi sobre la taula el debat social en relació amb el llenguatge inclusiu. Aquest context ha de permetre mobilitzar uns sabers sobre com funciona la llengua, però també sobre quin ús en fem des d'un punt de vista pragmàtic que permeti als estudiants comprendre'n la problemàtica i arribar a algun tipus de conclusió. En aquest context, els docents han d'acompanyar els alumnes perquè puguin apropiarse dels continguts necessaris —lingüístics o literaris, en el cas de la matèria de llengua— per analitzar i comprendre situacions complexes o per donar resposta o proposar intervencions als problemes socials d'un moment donat.

Pel que fa als continguts o sabers, s'entenen com un conjunt de coneixements, habilitats i actituds que l'alumne ha d'aprendre i ha de saber utilitzar en la resolució de tasques complexes. Són, per tant, imprescindibles en un ensenyament competencial —no hi ha competència sense sabers que la fonamentin— i han d'estar al servei de l'alumne perquè els pugui utilitzar estratègicament per a diferents finalitats. Aquesta concepció posa en relleu la insuficiència de reduir el contingut a l'acumulació de coneixements i posa l'accent en la seva construcció o, cosa que és el mateix, en l'apropiació d'aquests sabers. Així doncs, no és tan important la transmissió del saber com la creació de contextos en què la comprensió i la utilització dels sabers es posin al servei del raonament, del desenvolupament del sentit crític i de la creativitat.

En consonància amb la concepció dels continguts, l'estudiant s'entén com un element actiu del procés d'ensenyament i aprenentatge, és a dir, com algú que pensa sobre l'objecte d'aprenentatge, hi busca sentit i sap contrastar-lo amb els seus coneixements previs. Tal com assenyala Ruiz Martín (2020, p. 55), el seu paper és "aprendre pensant". El procés d'ensenyament i aprenentatge es configura, així, com un procés interactiu en el qual el professor és el guia

expert que sap donar les pautes i els recursos necessaris perquè l'estudiant pugui desenvolupar les seves competències. Per això, aquest enfocament afecta plenament la metodologia de treball a l'aula i el paper que hi juguen cadascun dels integrants del sistema docent: estudiants, professors i continguts d'ensenyament i aprenentatge.

Tots aquests principis de l'aprenentatge competencial s'han de tenir en compte en els diferents tipus de situacions que es donen a les aules, tant si es tracta de contextos en què la llengua apareix en plantejaments interdisciplinaris com en l'aprenentatge de la matèria específica. Cal, a més, tenir presents les particularitats dels processos i sabers de la competència comunicativa.

## **2. L'enfocament competencial en l'ensenyament-aprenentatge de llengua i literatura**

Ja fa temps que les disposicions oficials sobre l'aprenentatge de la llengua i la literatura situen com a objectiu fonamental el desenvolupament de la competència comunicativa, tant des del vessant lingüístic com literari, perquè els alumnes puguin donar resposta a les demandes de la societat de la informació i del coneixement. És per això que l'ensenyament-aprenentatge de la llengua i la literatura des d'un enfocament competencial parteix de tres premisses:

- a.** Posar en primer pla els contextos d'ús de la llengua i la literatura.
- b.** Fer atenció als processos implicats en la lectura, l'escriptura, l'oralitat i la relació entre parlant, llengües i societat.
- c.** Situar els sabers en cada context d'ús per tractar-los de manera integrada en funció de l'activitat comunicativa que es desenvolupi.

No es tracta, doncs, de plantejar una acumulació de sabers sobre llengua i literatura de manera atomitzada i abstracta, sinó d'integrar-los en els processos que porten a usar la llengua i a pensar sobre la llengua en diferents situacions i per a diferents finalitats. Es pretén dotar-los del sentit que prenen en cada context específic i de les funcions que hi desenvolupen. Un enfocament que no estigui centrat en les competències sinó en els continguts disciplinaris abordaria, per exemple, els pronoms com una única categoria gramatical i de manera aïllada. En canvi, des de la perspectiva competencial, que prioritza l'ús efectiu dels components inserits dins dels textos, podrien aparèixer els pronoms per entendre el funcionament de la dixi o bé associats al concepte d'enunciació i de modalització per incidir en la competència de reflexió sobre la llengua, o bé en la comprensió i en la interpretació literària o en la composició escrita de determinats textos.

La dificultat del plantejament competencial rau en el fet de saber situar, seleccionar i gestionar els aprenentatges específics o sabers en el marc dels

processos i situacions d'ús amb rigor, de manera estructurada i alhora contextualitzada. Per tenir una bona competència comunicativa, cal disposar d'uns coneixements que permetin als estudiants una actuació eficaç com a lectors i escriptors, com a parlants o com a éssers capaços de pensar i interpretar el món des de la mirada i el coneixement del text escrit, el vessant cultural i la comunicació.

Per orientar-nos sobre quins coneixements estan implicats en el desenvolupament de la competència en comunicació lingüística podem tenir presents els diferents aspectes que l'articulen segons les competències específiques (LOMLOE, 2022):

- ▷ La llengua en relació amb la societat i amb altres llengües (competència 1).
- ▷ Les quatre habilitats bàsiques de producció i de recepció: comprensió oral i escrita, expressió oral i escrita, així com l'alfabetització informacional, incloent-hi els textos multimodals i els usos virtuals de la informació (competències 2, 3, 4, 5 i 6)
- ▷ La reflexió sobre la llengua per entendre com funciona la llengua com un sistema de components interrelacionat i amb funcions específiques per a cada ús o context comunicatiu (competència 9).
- ▷ La competència literària per atendre els dos eixos bàsics de la formació del lector literari: la construcció de la identitat lectora i dels hàbits lectors i la interpretació dels textos literaris amb la vinculació, si escau, amb la tradició cultural i estètica (competències 7 i 8).

Per tractar tots aquests aspectes i aconseguir un aprenentatge profund i durador, s'ha d'evitar caure en el risc de centrar-nos exclusivament en els procediments i no tenir en compte els sabers específics. És per això que cal tenir presents alguns aspectes clau per concretar i articular les propostes didàctiques.

En la relació de la llengua amb la societat, s'han assenyalat com un aspecte clau en una societat multilingüe com l'actual tres capacitats: la de desenvolupar estratègies que permetin el transvasament de coneixements d'unes llengües a unes altres, la de comprendre els altres i conviure-hi i la d'activar els coneixements sociolingüístics necessaris per entendre la diversitat i actuar en contextos de contacte entre llengües.

En l'aprenentatge sobre la llengua i la comunicació podem identificar un component pragmàtic, amb tres dimensions diferents —sociolingüística, discursiva i estratègica—, i un component gramatical o lingüístic, amb les seves diferents dimensions —lèxica, gramatical, semàntica i fonològica. Perquè el comportament comunicatiu del parlant resulti adequat i eficaç, els dos components s'han d'activar conjuntament en cada modalitat de comunicació lingüística i en qualsevol suport. Igualment, cal que això es faci de manera cada cop més conscient i reflexiva.

En l'àmbit dels textos literaris, cal tenir en compte el component intern —de les relacions i funcions dels elements que conformen les obres— i el component extern —de les relacions amb altres textos i amb el context sociocultural i estètic en què es creen les obres literàries.

Aquests aspectes, com dèiem, es gestionen i aprenen en el seu context natural de funcionament, en què apareixen de manera relacionada els components següents:

- a.** Els usos orals i els usos escrits de la llengua: escrivim el que volem dir en una intervenció pública, transcrivim el que ja s'ha dit perquè en tinguem evidència, etc.
- b.** La comprensió i la producció de textos: en la majoria de situacions, en les nostres paraules hi ressonen lectures prèvies.
- c.** L'ús funcional i l'ús literari de la llengua: escrivim un comentari d'una novel·la, un recital poètic o una obra teatral.
- d.** La reflexió sobre el llenguatge i l'aprenentatge de les habilitats lingüístiques en la planificació i revisió dels textos o en els processos de lectura i aprenentatge de la comprensió.

És per això que diem que el coneixement lingüístic i literari és relacional: requereix l'ús coordinat de diferents habilitats lingüístiques i comunicatives juntament amb sabers de tipus metalingüístic i cultural.

Desenvolupar la competència en comunicació lingüística de l'estudiant en els termes establerts exigeix un plantejament metodològic que —com hem dit abans— li doni un paper actiu en el seu aprenentatge i articuli els passos per arribar a un producte final satisfactori des del punt de vista lingüístic i apropiat per a la situació comunicativa per a la qual està dissenyat. És a dir, en el treball de l'aula de llengua i literatura cal tenir present un doble objectiu: els alumnes han d'elaborar diferents tipus de produccions i, al mateix temps, han d'aprendre a fer-ho.

Aquest doble objectiu està present en el model de seqüències didàctiques de Camps (1994, 2003), articulades segons els principis del treball per projectes i enfocades originàriament a l'aprenentatge de la composició escrita. Són seqüències d'activitats en les quals el text que els alumnes elaboren és el producte final d'un projecte, entès com a desafiament o repte comunicatiu, com, per exemple, fer un reportatge, escriure un *post* o un microrelat, organitzar un recital poètic o dissenyar una campanya publicitària. Per afrontar aquest repte calen aprenentatges diversos: de tipus comunicatiu —a qui s'adreça el text que elaborem, quines són les convencions socials per identificar-lo dins d'un gènere—, però també sobre el contingut del qual es vol parlar i sobre la millor manera d'expressar-lo perquè sigui comprensible i compleixi el seu objectiu. Tots aquests aprenentatges han d'estar planificats perquè després el professor pugui guiar el treball dels alumnes a l'aula.

---

Contrasta l'anàlisi que has fet del llibre de text en la reflexió anterior amb el de la SD titulada "Aiguamolls en perill. L'adjectiu com a complement del nom" del projecte Egramint de la Universitat de València (Sempere et al., 2022). Tot i que s'adreça a 4t de primària, la proposta seria adequada per a l'ensenyament de català com a llengua addicional per a persones adultes i també com a exemple per desenvolupar una SD en qualsevol etapa educativa. Et donem pautes per analitzar la proposta: què han de fer els estudiants?, com estan seqüenciades les activitats?, hi ha algun fil conductor?, quines habilitats lingüístiques hi estan implicades? Explica quina creus que és la diferència principal entre el llibre de text i la SD que has analitzat.

---

### 3. Les seqüències didàctiques i el treball per projectes

Les SD són una bastida per organitzar les classes de llengua i literatura que s'adiu amb l'ensenyament competencial, atès que integren els diferents sabers que es requereixen per a l'elaboració d'un producte o la resolució d'un repte final. En aquest sentit, presenten relacions amb el que es coneix com a treball per projectes o per tasques (Birello & Comajoan-Colomé, 2024), però alhora tenen una característica que les fa particulars perquè, com el seu nom indica, posen l'èmfasi en el recorregut o camí d'aprenentatge, és a dir, en la seqüència, de manera que tots dos eixos, el recorregut i el producte, s'articulen de manera equilibrada. Vegem-ho amb més detalls segons la definició de SD i de projectes.

Pel que fa a les SD, són unitats d'ensenyament i aprenentatge formades per un conjunt d'activitats articulades al voltant d'un objectiu comú, plantejat com un repte final que s'ha d'assolir, un producte que s'ha d'elaborar o una tasca que s'ha de realitzar. En el cas de les SD de llengua i literatura, aquest objectiu pot ser un gènere discursiu —un pòster informatiu, un poema, un pòdcast— o una activitat comunicativa que impliqui gèneres diversos —per exemple, l'organització d'una exposició o d'un recital poètic. Pel que fa a les SD literàries, se centren en els processos de lectura de textos triats per la seva rellevància en la formació del lector literari i l'objectiu últim és construir de manera compartida la interpretació de les obres a través de propostes que permetin aprofundir en la literatura.

L'articulació de les activitats com un tot coherent en funció d'un objectiu final que dona sentit als aprenentatges —característica principal de les SD— té una relació molt estreta amb els principis de l'aprenentatge per projectes. Per entendre aquesta relació, pot ser útil fer una mica d'història sobre aquest enfocament. El que avui es coneix com a *treball per projectes* o *aprenentatge basat en projectes* és una proposta educativa amb una àmplia tradició, tant en la investigació com en les pràctiques d'aula, que ha experimentat un nou impuls en els darrers anys. Les seves bases es troben en l'obra de Kilpatrick (1918), que es va fer ressò de les idees de John Dewey sobre la necessitat de considerar l'alumne com a element actiu del seu aprenentatge. Kilpatrick va

definir el mètode de projectes com un pla de treball lliurement escollit amb l'objectiu de fer alguna cosa que desperti l'interès propi: la resolució d'un determinat problema o una tasca que es vulgui dur a terme. Aquest pla de treball, sota la direcció del professor com a mediador expert, consisteix en un conjunt d'activitats, organitzades i seqüenciades d'acord amb un resultat o producte determinat. Kilpatrick organitza aquestes activitats en quatre fases: intenció, preparació, execució i avaluació.

Les propostes de Kilpatrick van tenir aviat les seves primeres aplicacions a casa nostra en el marc dels moviments de reforma vinculats a l'Escola Nova, que van introduir a Catalunya pedagogs com Ferrer i Guàrdia, Pau Vila o Rosa Sensat (Sensat, 1934) i que troba en l'obra *El método de proyectos*, de Fernando Sainz, publicada el 1928, les seves bases fonamentals. L'autor promou aquest plantejament destacant la seva versatilitat i exemplifica diverses maneres de dur-lo a terme: només per a alguns temes del programa, durant una o més hores al dia o en determinats dies de la setmana i aplicant-lo a un grup o a més d'un. A més, estableix diversos tipus de projectes, amb exemples detallats: globals, per matèries o per tipus d'activitats —per exemple, per adquirir experiència social, amb finalitat ètica o per cultivar el sentit estètic. Tot aquest moviment de renovació es va veure soterrat per la Guerra Civil Espanyola i va renéixer, molt lentament, amb els moviments de renovació pedagògica del període democràtic.

Els principis inspiradors del treball per projectes són els següents:

- ▷ l'aprenentatge participatiu, actiu i cooperatiu
- ▷ la motivació i la implicació dels aprenents
- ▷ la globalitat de l'aprenentatge i la transversalitat del contingut
- ▷ el desenvolupament de coneixements declaratius i instrumentals
- ▷ la relació amb el context social en què té lloc l'aprenentatge

Aquests principis, en l'actualitat, s'han concretat en diversos plantejaments metodològics que han anat evolucionant amb el temps (Rodríguez-Gonzalo & Abad-Beltrán, 2023): el model de SD elaborat a la Universitat de Ginebra (Bronckart, 1999; Dolz et al., 2001) i adaptat al País Basc per García-Azkoaga i Idiazabal (2015); el model de SD per aprendre a escriure de Camps i el grup GREAL (Camps, 1994, 2003), amb nombroses exemplificacions per a llengua i literatura en català i castellà (Camps & Fontich, 2021); el model del grup Didactext (2015), i les SD de la pedagogia dels gèneres de l'Escola de Sydney (Rose & Martin, 2018). En llengües addicionals i estrangeres, cal considerar també l'enfocament per tasques (Nunan, 1997, 2004). Tots aquests models se situen al voltant dels anys 90 del segle passat i tenen en comú que s'articulen com a processos educatius amb sentit.



En aquest volum seguirem el model de Camps (1994, 2003), perquè és el més proper a casa nostra i perquè ens permetrà concretar al màxim les orientacions pràctiques per programar una SD. Aquestes orientacions, no obstant això, són fàcilment transferibles als altres models, per la confluència de principis metodològics que els inspiren.

#### **4. Les seqüències didàctiques: breu fonamentació teòrica**

El model de SD de Camps (1994, 2003) es planteja per donar resposta a la necessitat de guiar l'elaboració de textos a l'aula. Inicialment, es va centrar en textos escrits, però més tard es va adaptar als orals o multimèdia. Parteix d'una concepció de l'escriptura com una activitat social que es plasma de formes diverses segons les convencions del context i del gènere discursiu. Així, no és el mateix ensenyar a escriure una notícia que una ressenya o l'informe d'un experiment científic. Des d'aquest plantejament, es pretén donar una alternativa al model d'ensenyament de l'escriptura basat en les anomenades *redaccions* com a textos escrits aliens a qualsevol paràmetre comunicatiu.

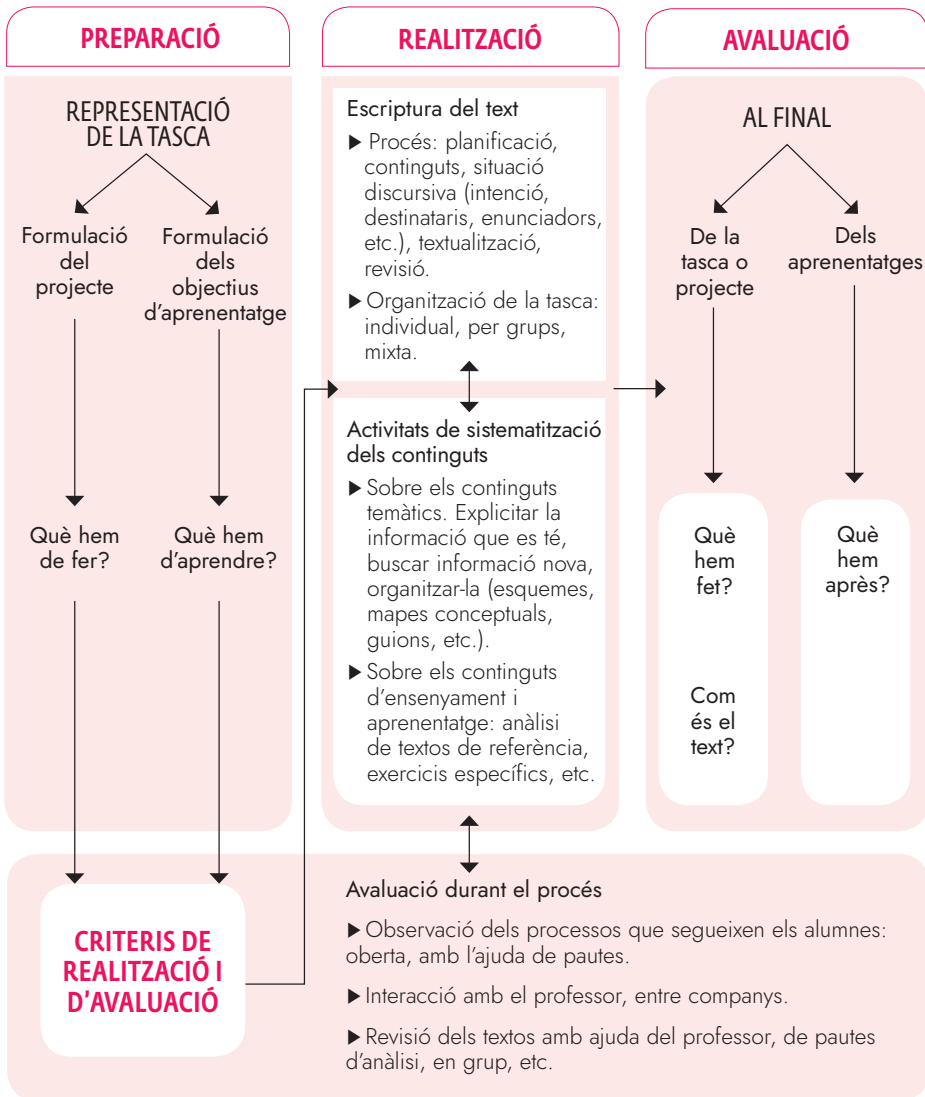
Camps (1994, 2003) planteja les SD d'escriptura amb una doble finalitat que es combina durant tot el procés: una de comunicativa, segons la qual els estudiants han d'elaborar un producte o tasca final que impliqui un o diversos gèneres discursius, i una d'aprenentatge. Pel que fa a la comunicativa, es tracta d'ensenyar als alumnes a elaborar textos que respectin les convencions de les diferents situacions comunicatives. Pel que fa a la d'aprenentatge, els alumnes han d'aprendre a elaborar el text i, per això, han d'aprendre continguts, tant temàtics —sobre allò de què tractarà el text— com lingüístics —sobre com s'ha d'escriure el text. Perquè una SD funcioni i tingui els efectes que volem, tots els elements que la conformen han d'estar organitzats amb coherència. El producte final s'ha de correspondre bé amb els objectius i els continguts d'aprenentatge, i les activitats han de respondre de manera clara als objectius plantejats. Es concep l'escriptura com una activitat discursiva i dialògica amb una finalitat sociocomunicativa que gira al voltant d'un gènere discursiu.

Aquest plantejament centrat en l'escriptura ha evolucionat i s'ha estès a altres focus d'aprenentatge. Així, disposem del model de SD de gramàtica (Camps, 2006), que Rodríguez-Gonzalo (2022) fa evolucionar en el model Egramint de SD de gramàtica interlingüística, i també del model de SD de lectura i literatura, definit per Colomer (2003). Repassarem, tot seguit, alguns detalls i concrecions del model de SD, tant pel que fa a l'estructura com a les característiques principals.

## 4.1. Estructura de les seqüències didàctiques

Segons Camps (2003), les SD s'organitzen en tres fases: preparació, realització i avaluació (Figura 1.1).

**Figura 1.1.** Desenvolupament d'una SD basada en un projecte de producció escrita (Camps, 2003, p. 40).



Aquestes tres fases es tenen en compte en la planificació de la SD per part del docent i també en la seva aplicació per als estudiants. En síntesi, es tracta de delimitar tres fases del procés d'aprenentatge:

1. Fase de preparació. Què farem (producte o tasca final) i què aprendrem (objectius didàctics o d'aprenentatge).
2. Fase de realització. Com ho farem o com ho aconseguirem (el camí o recorregut segons una seqüència d'aprenentatge).
3. Fase d'avaluació. Com sabrem com va i com ha anat (avaluació).

La fase inicial o de preparació correspon a la motivació de l'acte d'aprenentatge. L'alumnat ha de conèixer quina és la tasca o el producte final de la SD per començar a representar-se'ls, és a dir, per fer-se una primera idea del que es demana, condició necessària per a una implicació activa. Es tracta de tenir una primera resposta a la doble pregunta: *què hem de fer?* i *què hem d'aprendre?* Tot i que la Figura 1.1 es refereix a una SD de producció escrita, els focus, com hem dit abans, poden ser diversos (producció oral o multimodal, textos funcionals o literaris, etc.). Per exemple, si es tracta de fer una videoressenya, els alumnes han de fer-se una primera idea de quina funció compleix, a qui s'adreça, quina llargada té, etc. També han de ser conscients que necessiten coneixements específics sobre allò de què parlaran i coneixements lingüístics i discursius —com ho diran—, que aniran aprenent durant la SD.

Durant la fase d'execució de la SD es combina l'elaboració del producte comunicatiu amb la realització de les activitats d'aprenentatge, organitzades en un ordre lògic, de manera que l'estudiant pugui fer i aprendre fent. Per això és la fase que concentra la part fonamental del procés d'ensenyament-aprenentatge. Aquesta fase és cabdal en la SD i requereix el guiatge del docent per proporcionar als alumnes el suport necessari per fer les activitats conduents a la tasca o producte final.

El procés de producció textual, que implica la planificació, la textualització i les operacions de revisió o d'altres tipus de tasques, té lloc en interrelació amb altres activitats i reflexions que ajuden a la construcció progressiva del "saber fer" per part de l'estudiant. Les característiques de cada projecte determinaran quines activitats són més adequades per obtenir informació, conèixer les característiques formals dels textos, etc.

En la fase de realització pren un especial relleu l'avaluació formativa, que permet al docent i als estudiants anar regulant el procés, és a dir, esdevenir conscients dels avenços i de les dificultats que van sorgint i, per tant, dels ajuts necessaris, com pautes d'anàlisi, interaccions entre alumnes i professor de seguiment del procés, etc. La regulació implica la revisió del treball en curs, indispensable en l'elaboració textual, que cal no confondre amb la correcció del producte un cop fet.

L'avaluació es reprèn en la fase final, i té en compte el doble objectiu de la SD: es tracta de comprovar si el producte obtingut respon als ob-

jectius plantejats i si compleix els requisits lingüístics per considerar-lo un resultat reeixit. També és el moment de reflexionar sobre els aprenentatges que s'han assolit mentre es feia el producte final, és a dir, durant el procés d'ensenyament i aprenentatge. S'avaluen, per tant, el producte i el procés. En definitiva, l'avaluació permet prendre consciència del que s'ha fet i contribueix a la recuperació metacognitiva dels procediments seguits, dels resultats obtinguts i dels conceptes utilitzats. Des d'aquesta perspectiva, l'avaluació no només s'entén com una valoració dels aprenentatges individuals de cada alumne sinó també del treball del grup i del treball del docent.

#### 4.2. Aspectes essencials que cal tenir en compte en les seqüències didàctiques

Hi ha tres aspectes que són comuns a totes les SD plantejades com a projectes de llengua i que ens semblen rellevants i definitoris del model:

- ▷ Les interaccions verbals entre iguals i amb el docent. És difícil que els aprenents gestionin la producció global final o l'elaboració dels textos en tota la seva complexitat de manera individual. Discutir amb els altres les opcions triades i consultar el professor són formes de l'ensenyament dialògic, que busca promoure l'accés a un discurs compartit entre docent i alumnes i entre alumnes per construir coneixement en col·laboració. Aquesta habilitat de pensar col·lectivament s'anomena *interpensament* (*interthink*, Mercer, 2001) i fa possible que els recursos mentals de diversos individus es combinin en una intel·ligència col·lectiva i comunicadora que permeti als interessats comprendre millor el món i idear maneres pràctiques de tractar-hi. Aquest tret de les SD té una implicació metodològica directa: cal decidir quines activitats es faran en parella o petit grup, quines es plantejaran en grup classe i quin és el lloc del treball individual, que també ha de tenir el seu espai.
- ▷ L'ús d'altres textos per buscar informació i per desenvolupar continguts, o com a models d'aspectes estructurals i formals. D'aquesta manera els estudiants accedeixen a les formes de comunicació que la societat alfabetitzada estableix per actuar en els diferents àmbits de l'activitat social, és a dir, als diferents gèneres discursius. Es planteja així l'aprenentatge de l'escriptura i l'elaboració de textos en general com a domini de la competència social típica de la societat alfabetitzada en què vivim.
- ▷ Les activitats concretes per dominar els aspectes programats, en relació amb els objectius específics d'aprenentatge de cada projecte. Aquests aspectes són elements que integren tot el que la producció

textual implica i el seu mestratge pren sentit en la tasca global: per exemple, saber utilitzar els temps verbals en una narració o utilitzar els connectors precisos per donar una opinió.

---

Torna a consultar la SD “Aiguamolls en perill. L’adjectiu com a complement del nom” (Sempere et al., 2022) i comprova si les activitats proposades presenten els tres aspectes essencials que hem desenvolupat en aquest apartat: a) interaccions verbals entre els estudiants i el docent, b) ús d’altres textos per buscar informació, desenvolupar continguts i tenir models, i c) activitats focalitzades que ajuden i acompanyen per aprendre el que s’ha planificat que s’ha d’aprendre per elaborar el gènere discursiu proposat.

---

## **5. Conclusió: els principis bàsics per a la planificació d’una seqüència didàctica**

L’enfocament competencial que la Maria vol introduir a les seves classes de llengua té a veure, com hem vist, amb la realització de tasques globals i complexes en les quals s’han d’aprendre, utilitzar i mobilitzar els continguts necessaris i en què l’estudiant ha de poder reflexionar sobre el procés d’aprenentatge que segueix i estructurar els nous coneixements per recuperar-los en moments futurs. El desenvolupament de les competències en la SD requereix situacions d’aprenentatge que donin sentit a les activitats que condueixen a l’elaboració de la tasca, el producte o el repte comunicatiu final.

Tenint presents aquests principis, es fa evident que les propostes de bona part dels llibres de text no s’adiuen amb el plantejament competencial. En primer lloc, perquè els continguts s’hi presenten aïllats, deslligats de situacions d’ús. En segon lloc, perquè no s’articulen al voltant d’un objectiu comú i, per tant, hi apareixen fragmentats en epígrafs que parteixen de cadascuna de les habilitats o dels components de la llengua: comprensió, expressió escrita, lèxic, ortografia, gramàtica, etc. En tercer lloc, aquesta manera d’organitzar l’aprenentatge no propicia la reflexió sobre la llengua en contextos d’ús per part dels estudiants ni l’autoregulació sobre l’aprenentatge perquè no es tenen en compte els processos per aprendre; per exemple, les activitats de comprensió lectora tendeixen a centrar-se més en la comprovació de la comprensió que en els ajuts que fan falta per millorar aquesta habilitat comunicativa.

Les SD de llengua, doncs, com a conjunt d’activitats que es relacionen a través d’un objectiu comú —és a dir, a través de la tasca, producte o repte final—, poden ajudar docents com la Maria a organitzar i articular el que es fa a l’aula. Responen tant als principis competencials com als fonaments sobre com s’aprèn llengua. En la SD “Aiguamolls en perill. L’adjectiu com a complement del nom” del projecte Egramint (s.d.) que s’ha analitzat, els estudiants han d’elaborar un cartell informatiu sobre un animal característic de la fauna dels aiguamolls adreçat a visitants de la zona. El fil conductor de la SD és el procés d’elaboració d’aquest gènere discursiu i l’aprofundiment en alguns

recursos lingüístics que són útils per fer el cartell (es focalitza especialment en els diferents usos dels adjectius en contrast entre diferents llengües). Les activitats que s'hi plantegen estan estructurades en una seqüència lògica que acompanya els estudiants per poder fer el text i que alhora introdueix els continguts que els estudiants necessiten en cada moment per poder elaborar el cartell: familiaritzar-se amb el tema a través de la lectura i estratègies per a la comprensió de textos triats, aprofundiment en els adjectius com a recurs principal del cartell, escriptura de la descripció per al cartell final a partir de l'observació de models, revisió del text i recapitulació i estructuració del co-neixement a través de la redacció d'un text sobre l'adjectiu, les tipologies i els seus usos. S'hi mobilitzen tant les habilitats de comprensió com les de composició de textos escrits i s'aprofundeix en continguts lingüístics, discursius i pragmàtics adequats al gènere.

La diferència principal de la SD respecte al plantejament convencional de la majoria de llibres de text i d'altres materials didàctics és que parteix d'una situació comunicativa contextualitzada i real per a la qual s'estableixen uns continguts d'aprenentatge determinats i un conjunt d'activitats amb un fil conductor i amb un objectiu comú. Els continguts d'aprenentatge apareixen vinculats amb contextos d'ús i relacionats amb el motiu pel qual es necessiten.

Aquesta premissa, no obstant, encara no ofereix tot el que necessita la Maria per poder transformar les seves classes de llengua, és només un inici. Per planificar una SD s'han de prendre un seguit de decisions i s'han de tenir presents alguns elements que n'asseguren la coherència i el bon funcionament:

- ▷ El plantejament de la situació d'aprenentatge i la decisió sobre la tasca o producte final com a fil conductor de la SD: què hem de fer?
- ▷ La formulació d'objectius d'aprenentatge en relació amb les competències que volem que l'estudiant desenvolupi: què hem d'aprendre?
- ▷ La concreció dels continguts adequats a la tasca, tant els discursius com els d'aprenentatge.
- ▷ La introducció de les activitats, és a dir, com es plantegen els continguts a l'aula per donar resposta a la dualitat de la SD: objectius discursius i objectius d'aprenentatge. I com s'articula la progressió i la complementarietat dels aprenentatges i continguts.
- ▷ L'avaluació, tant pel que fa a la regulació durant el procés com a la valoració al final.
- ▷ La intervenció del docent a l'aula (gestió de l'aula). El paper del docent com a guia i com a consultor expert. La gestió de la interacció en petit grup i en grup aula; la conversa entre iguals i amb el professor.

- ▷ La consulta de fonts d'informació i de materials que siguin útils, com a acció sostinguda durant tot el procés de planificació. Cal tenir presents els referents tant pel que fa als coneixements lingüístics com a l'aprenentatge de la llengua, així com buscar altres propostes de SD que puguin servir d'inspiració.

## Per saber-ne més

Camps, A. (1994). Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 2, 7-20.

Anna Camps planteja un model de SD per a l'aprenentatge lingüístic i literari a partir dels pressupòsits del treball per projectes. En la primera part de l'article explicita el conjunt de referents que conflueixen en el model, mentre que en la segona exposa les opcions metodològiques que s'adopten. S'hi destaca la inserció de la tasca que ha de dur a terme l'estudiant en una situació comunicativa concreta en què s'integren els aprenentatges específics. El text es pot trobar també en castellà en obert com a capítol del llibre dins Camps i Fontich (2021).

Durán, C., López, I., Sánchez-Enciso, J., & Sediles, Y. (2009). *La palabra compartida*. Octaedro.

Aquest llibre tracta l'ensenyament i l'aprenentatge per competències des de la perspectiva de l'aula de llengua i del desenvolupament de la competència en comunicació lingüística en els seus vessants: competència oral, lectora, escrita i metalingüística. En la primera part se situa el concepte de competència en el panorama educatiu actual i en la segona, partint de la pràctica educativa dels autors, s'ofereixen reflexions i propostes sobre com fer més competent l'alumnat quan llegeix, escriu, s'expressa oralment o reflexiona sobre la llengua.

Milian, M. (2012). El model de seqüència didàctica vint anys després. Un model vàlid per ensenyar a aprendre i aprendre a ensenyar. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 57, 8-21.

Marta Milian revisa el plantejament de les SD dues dècades després de la seva formulació i mostra que continuen sent propostes vigents per a l'ensenyament de la llengua i la literatura tot i els canvis educatius. Aspectes com l'avaluació formativa, la col·laboració en la realització del projecte o l'atenció a les formes lingüístiques en relació amb els gèneres discursius — presents en les SD — es converteixen en elements essencials al servei d'un enfocament competencial de l'ensenyament de la llengua.



## 2

# El producte final de la seqüència didàctica: una tasca comunicativa

## SITUACIÓ DE PARTIDA

---

La Maria enguany farà classes a 3r d'ESO i vol proposar als estudiants una seqüència didàctica (SD) amb enfocament competencial que incideixi en la lectura crítica. Coneix el bagatge previ dels seus alumnes i creu que estan en un bon moment per augmentar el nivell de complexitat quant a la lectura de textos. Parteix d'aquesta primera intenció però l'ha de concretar en una proposta de SD que la faci possible. Revisa el currículum de llengua i literatura, se situa en l'apartat que tracta de la comprensió, ressegueix els diferents elements que hi estan associats i selecciona concretament aquells que fan referència a la valoració dels textos i a la capacitat de detectar informacions no explícites i d'adoptar un punt de vista crític.

De les moltes possibilitats per abordar la lectura crítica, aquesta consulta li suggereix que es podria centrar en els gèneres periodístics perquè ofereixen bones oportunitats de crear situacions d'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura contextualitzades i, a més, permeten incidir en la interpretació de la informació explícita i implícita, i en la valoració del propòsit dels textos escrits.

Quin producte final podria pensar de manera que els continguts se centressin en la comprensió crítica? Pensa en les xarxes socials i en YouTube, on els joves són molt actius. Repassa els diferents tipus de vídeos que s'hi poden trobar i se li acudeixen els tutorials, que hi són molt presents i tenen tradició i característiques de gènere discursiu. Podria funcionar plantejar com a tasca final un tutorial destinat a indicar com es detecta la ideologia en les notícies de la premsa; a més, és un producte que podria activar l'interès dels estudiants. També seria idoni per aconseguir els objectius d'aprenentatge plantejats: permetria l'anàlisi de notícies i comparar-les, caldria familiaritzar-se amb les seves característiques discursives i es podria aprofundir en continguts lingüístics que possibilitarien detectar-hi marques ideològiques o d'enfocament.

Al final decideix la situació d'aprenentatge que dissenyarà i la tasca que proposarà als estudiants per incidir en la lectura crítica: elaborar un videotutorial per mostrar a altres adolescents algunes estratègies que ajudin a valorar críticament les notícies.

---

A partir del que s'explica a la situació de partida, quins factors creus que ha de tenir en compte un docent per concretar una tasca final que possibiliti generar una SD coherent i ben articulada?

---

## 1. La tasca final com a motor de la seqüència didàctica

La tasca és el producte final que ha de fer l'estudiant individualment o en grup i és, alhora, el fil conductor de la SD. Segons el *Marc europeu comú de referència per a les llengües* (Consell d'Europa, 2003, capítol 7), la realització d'una tasca comporta l'aplicació estratègica de competències específiques a fi d'executar un conjunt d'accions significatives en un àmbit concret, amb un objectiu i un resultat definits. En el marc escolar, la tasca, a més, té un objectiu pedagògic —és a dir, se selecciona segons el que es vol que aprenguin els estudiants— i una naturalesa eminentment comunicativa, ja que obliga l'alumne a dur a terme activitats d'interacció, producció, recepció o mediació.

Les tasques de llengua acostumen a ser proposades d'elaboració d'un text oral, escrit o multimodal amb el qual els alumnes participen en una activitat discursiva amb una finalitat determinada i, alhora, desenvolupen la seva competència comunicativa. Són produccions globals, actes comunicatius en ells mateixos, i això és el que els dona sentit. És a dir, com que es tracta de tasques comunicatives, els aprenentatges fonamentals s'encaminen a la realització d'un text per ser difós amb garanties d'efectivitat comunicativa, com ara escriure una notícia i difondre-la en mitjans analògics o digitals o fer una dramatització i presentar-la davant d'un públic.

Siguin més complexes o més senzilles, totes les tasques han de tenir algun tipus de projecció, han de tenir sentit, han de ser assumibles per a l'alumnat i han de fomentar la interacció.

A banda de perseguir uns objectius didàctics o d'aprenentatge acadèmics, les tasques són activitats que no tenen el docent com a únic receptor. Poden transcendir l'aula o fins i tot l'escola, però, en tot cas, han de tenir uns destinataris clars, que també poden ser els companys de classe. Les tasques reals o versemblants —enteses com totes les que tenen una finalitat i un destinatari definits— permeten als estudiants entrar en la vida pública del món adult i això té efectes en la motivació i en com s'hi impliquen. En aquests casos, la motivació intrínseca —la que va lligada a la tasca pròpiament i no a les recompenses externes— es converteix en un factor que propicia l'autoregulació.

La tasca o producte final és, a més, el que motiva les activitats de la SD i els dona sentit. Per això, les activitats hauran d'organitzar-se de forma que l'aprenent pugui apropiarse dels continguts i desenvolupar les competències necessàries per poder elaborar el producte sol·licitat: un article d'opinió per a un diari local, un arxiu de vídeo amb una recomanació literària per a la web de la biblioteca del centre, una comunicació en un congrés sobre un autor o —com en l'exemple de la situació de partida— un videotutorial sobre com s'ha de llegir críticament la premsa per publicar a les xarxes socials. En definitiva, la selecció de la tasca ha de respondre als objectius d'ensenyament i aprenentatge previstos i a les competències que volem que desenvolupin els estudiants. Per això és molt important quina tasca o producte final proposem.

La tasca ha de ser assumible per als estudiants. Els alumnes s'han de poder representar la tasca i han de poder portar-la a terme amb les ajudes adequades. Per a això, cal definir-la bé des de l'inici de la SD, explicitar-ne les característiques i comprendre el context en què s'emet (el destinatari, la finalitat i les característiques discursives i lingüístiques). També cal oferir uns models que permetin als estudiants imaginar-se com ha de ser la tasca o el producte final que es demana.

Finalment, cal incidir en la importància de la interacció entre els alumnes i amb el docent en la realització de les activitats que condueixen a la tasca final, és a dir, durant el procés d'aprenentatge.

---

Un docent es planteja aquestes dues propostes per al seu alumnat:

- a) Escriu una descripció sobre un animal que t'agradi.
- b) Escriu una descripció sobre la teva mascota perquè l'has perdut i vols fer un cartell per posar-lo a les botigues del teu barri o poble.

Quines diferències hi ha entre les dues propostes? Quina creus que s'ajusta a les característiques de la tasca final d'una SD? Per què?

---

## 2. Gèneres discursius i tipus de text

Per poder definir bé el producte final d'una SD, la tasca comunicativa, és necessari diferenciar entre *tipus de text* i *gèneres discursius*, dos conceptes clau que han tingut una gran vitalitat en les propostes didàctiques per ensenyar llengua i literatura. Cadascun d'aquests conceptes implica una manera d'entendre els textos que la societat genera i, com a conseqüència, una manera d'entendre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua.

### 2.1. Els tipus de text

El concepte *tipus de text* neix lligat a la lingüística del text amb la voluntat d'establir una tipologia vàlida per a tots els textos a partir dels seus trets formals (lingüístics, textuais i paratextuais). És a dir, s'observa quines característiques conformen els textos i s'estableix una classificació a partir d'aquests trets. Els tipus de text són pocs i cadascun implica una manera de seleccionar i organitzar el contingut i les paraules per expressar significats segons les funcions predominants. Els reconeixem tant per la manera d'estructurar la informació com per les seves característiques gramaticals.

Des de la lingüística textual s'han proposat diverses tipologies, algunes de gran aplicació en l'ensenyament, com les de Werlich (1976, Taula 2.1) i d'Adam (1985, 1987).

**Taula 2.1.** Tipus de text segons Werlich (1976).

Tipus de text	Focus contextual	Gèneres discursius en què apareix
NARRATIU	Accions, fets o transformacions de persones i objectes al llarg del temps.	Notícies, cròniques, novel·les, relats, còmics, pel·lícules...
DESCRIPTIU	Situar persones, objectes, relacions en un context espacial	Retrats, caricatures, publicitat, catàlegs, guies turístiques, descripcions literàries (personatges, espais, ambients), perfils periodístics...
EXPOSITIU	Anàlisi o síntesi dels elements constitutius d'idees o conceptes	Fulletts explicatius, conferències, articles científics, llibres de text, exposicions de classe...
ARGUMENTATIU	Relacions entre conceptes	Assajos, articles d'opinió, cartes al director, debats, taules rodones...
INSTRUCTIU	Accions d'un comportament futur	Receptes, instruccions d'ús d'aparells, normes de presentació de treballs, reglaments...

Adam (1985), en la seva primera formulació, de base funcional, va establir vuit tipus de text relacionant els cinc de Werlich amb els actes de parla (*narrar, descriure, enunciar, convèncer i regular el comportament*) i afegint-hi els tipus *predictiu, conversacional i poètic*. En treballs posteriors, Adam (1987) va explicar que, estrictament parlant, els textos són tipològicament heterogenis i va formular cinc *seqüències de base* com a estructures que poden combinar-se en els textos reals: la narrativa, la descriptiva, l'argumentativa, l'explicativa i la conversacional-dialogal. Malgrat la rectificació, la proposta inicial d'Adam va tenir una gran influència en l'ensenyament de la llengua i continua estructurant les unitats didàctiques de molts llibres de text.

Les crítiques que s'han fet a aquestes classificacions assenyalen el que ja havia apuntat Adam en la seva pròpia revisió de 1987: cap tipologia textual, pel seu grau de generalització, pot cobrir el conjunt de característiques que defineixen el text individual i concret que es produeix en un context determinat. És a dir, l'anàlisi de les seqüències de base de tipus narratiu, descriptiu, argumentatiu, etc. pot ser molt útil per entendre les estructures lingüístiques que s'hi vinculen però no pot donar compte de la diversitat discursiva d'un producte concret. Pensem, per exemple, en un debat. A quin tipus de text correspon? Amb tota probabilitat el discurs dels participants serà predominantment expositiu i argumentatiu, tot i que no es poden descartar altres seqüències, com, per exemple, una seqüència narrativa en què un dels participants presenti un cas particular en relació amb la temàtica que s'està discutint. El debat no es defineix, per tant, pel fet de

pertànyer a un tipus de text determinat, sinó per la situació comunicativa en què es crea: diverses persones que parlen en torns controlats sobre un o més problemes fixats prèviament, davant d'un públic, durant un temps també determinat, amb un registre determinat, ja que les intervencions poden ser més o menys formals, especialitzades, segons el públic concret al qual s'adreça o el tema del qual es parli. Per definir el debat, per tant, necessitem un altre concepte que es focalitzi en el text com a discurs, que tingui en compte el context i el destinatari.

## 2.2. Els gèneres discursius

Els gèneres discursius són les accions verbals que els parlants desenvolupem amb els diferents grups socials amb els quals ens relacionem. Són, doncs, unitats socials de comunicació amb una funció social determinada: una notícia ens informa d'un fet d'actualitat, un microrelat ens narra un fet de ficció, una columna d'opinió defensa una posició al voltant d'un fet o un problema i les instruccions per cuidar una planta ens indiquen què hem de fer i com hem d'actuar per garantir que creixi. En definitiva, són textos disponibles en un determinat context historicocultural que permeten satisfer les necessitats de comunicació i que s'organitzen en nebuloses, de fronteres difuses i mòbils, de manera que es resisteixen a una classificació definitiva. És a dir, són "tipus d'enunciats relativament estables" (Bakhtín, 1979, p. 248) que els parlants seleccionen en funció de la situació en què es troben i de les seves necessitats de comunicació.

La relativa estabilitat dels gèneres a què fa referència Bakhtín no és un impediment perquè evolucionin en funció de com canvien les formes de comunicar d'una societat. Les cartes, per exemple, com a forma de relació interpersonal, s'han convertit en correus electrònics —si la relació és més formal— o en missatges de WhatsApp o converses telefòniques, si es tracta de relacions entre iguals com amics i familiars. En el món acadèmic, han aparegut webs per transmetre coneixements, *webquests* com a eines d'aprenentatge o wikis per a l'escriptura en col·laboració.

La capacitat d'adaptar-se a noves necessitats comunicatives fa que la riquesa i diversitat dels gèneres discursius sigui immensa —a diferència de la classificació acotada dels tipus de text—, ja que les possibilitats de l'activitat humana són inesgotables i "en cada esfera de la pràctica hi ha tot un repertori de gèneres discursius que difereix i creix a mesura que es desenvolupa i complica l'esfera mateixa" (Bakhtín, 1979, p. 248). Dins de tota aquesta diversitat, cada gènere discursiu pertany a un àmbit d'ús i presenta unes característiques comunicatives segons la funció particular que realitza i la relació que estableix entre els interlocutors. A més, el gènere també selecciona determinats temes i presenta determinades característiques formals (lingüístiques, textuals i paratextuals) (Taula 2.2).

**Taula 2.2.** Exemples de gèneres discursius i de les seves característiques comunicatives i formals.

Gènere discursiu	Àmbit d'ús	Característiques comunicatives
Notícia de premsa escrita	Mitjans de comunicació	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ La finalitat és informar de fets d'actualitat.</li> <li>▶ L'emissor i el destinatari comparteixen el mateix context social.</li> </ul>
Instruccions per tenir cura d'una planta	Vida particular: aficions	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ La finalitat és dirigir l'actuació del destinatari.</li> <li>▶ L'emissor és un expert que s'adreça a un inexpert.</li> </ul>
Novel·la	Literari	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ La finalitat és crear o recrear un món ficcional per connectar amb un lector.</li> <li>▶ La relació és d'autor-lector.</li> </ul>
Ressenya literària	Literari	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ La finalitat és informar sobre un text literari i fer-ne una valoració crítica.</li> <li>▶ L'emissor és un expert que s'adreça a algú interessat en l'obra.</li> </ul>
Booktrailer	Literari	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ La finalitat és promocionar una obra literària tot presentant-la de manera breu i visual per despertar l'interès d'altres lectors per llegir-la.</li> <li>▶ L'emissor és un lector que s'adreça a un altre, amb una relació d'iguals.</li> </ul>

Temes	Característiques formals
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Fets d'actualitat (polítics, culturals, esportius...) referits a un context conegut.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Estructura de piràmide invertida, amb organització predeterminada (titular, entrada, cos de la notícia).</li> <li>▶ Pot seguir un tipus de text narratiu o expositiu.</li> <li>▶ Temporalitat al voltant de l'eix del present.</li> <li>▶ Titular destacat tipogràficament.</li> <li>▶ Altres elements paratextuals: fotografies, gràfics, etc.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Descripció breu de la planta.</li> <li>▶ Cura que requereix: com plantar, freqüència de reg, exposició a la llum, possibles infeccions, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Estructura: descripció breu, seguida d'instruccions.</li> <li>▶ Descripció en present intemporal.</li> <li>▶ Instruccions en frases curtes en subjuntiu o en imperatiu.</li> <li>▶ Presència de dibuixos o imatges aclaridors.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Temes diversos organitzats en una trama temporal i seguint patrons de gènere i una determinada tradició literària.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Tipus textuals diversos: narratiu, descriptiu, dialògic, etc.</li> <li>▶ Organització en capítols.</li> <li>▶ Elements literaris (punt de vista, creació dels personatges, disposició temporal...), aspectes estètics, tractament temàtic, etc.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Contextualització (tradició literària i autor).</li> <li>▶ Elements literaris.</li> <li>▶ Valoració del llibre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Estructura: fitxa tècnica (dades sobre el llibre, gènere, autor, títol, editorial, any de publicació) i cos de la ressenya (contextualització de l'autor i de l'obra, breu resum i comentaris valoratius).</li> <li>▶ Tipus textuals expositiu i argumentatiu.</li> <li>▶ Marques de l'emissor i del receptor.</li> <li>▶ Registre lingüístic formal.</li> <li>▶ Lèxic precís.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Elements més interessants del llibre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Format en vídeo.</li> <li>▶ Guió previ amb selecció de la informació.</li> <li>▶ Tipus textuals narratiu i argumentatiu.</li> <li>▶ Llenguatge multimodal (text, imatge, àudio) amb recursos creatius i persuasius.</li> <li>▶ Recursos d'edició.</li> </ul>





La creació de seqüències didàctiques requereix una comprensió profunda dels processos d'ensenyament-aprenentatge específics vinculats a la llengua i la literatura, així com la consideració i integració dels principis pedagògics i curriculars que en formen part.

Amb aquestes premisses com a fonament, aquest llibre és una eina que proporciona les bases i una guia clara i detallada per a la planificació de seqüències didàctiques de llengua i literatura amb l'objectiu d'enfortir la pràctica docent. Per això, està concebut com un full de ruta que acompanya els docents en la presa de decisions i que els permet fer-ho de manera conscient i fonamentada. És a dir, vol contribuir a la reflexió sobre la pràctica docent des del moment de la planificació de les intervencions a l'aula.

La col·lecció DIDÀCTICA DEL CATALÀ té com a objectiu donar als docents de llengua una eina útil, efectiva i d'actualització sobre la didàctica del català des d'una perspectiva pràctica i rigorosa. Els volums que la componen estan concebuts per cobrir un ampli ventall de temes sobre diferents disciplines que intervenen en la tasca docent. La col·lecció està dirigida per **Marilisa Birello**, **Llorenç Comajoan-Colomé** i **Albert Vilagrasa Grandia**.

PUBLICACIONS DE L'ABADIA DE MONTSERRAT

