

La programació didàctica en l'àmbit de llengua i literatura

Autoria: Laia Torres Garrell

L'encàrrec i la creació d'aquest recurs d'aprenentatge UOC han estat coordinats pels professors: Maria Lacueva Lorenz i Roger Canadell Rusiñol

PID_00299157

Primera edició: març 2024

Introducció

El material que us presentem ha estat concebut com una petita guia per navegar entre les entranyes d'una programació didàctica de llengua i literatura. Treballar-hi us permetrà aprendre què és i què no és una programació didàctica, en quin nivell de concreció curricular se situa cadascun dels documents que hi ha als centres educatius, i hi trobareu pinzellades teòriques que us ajudaran a situar els aspectes que com a futurs docents haureu de tenir en compte en el moment d'elaborar una programació didàctica. Podreu comprovar com la majoria d'aquestes qüestions s'han anat treballant al llarg de l'assignatura, però aquí les trobareu directament relacionades amb la programació didàctica. Finalment, també hi trobareu alguns exemples i documents de referència o altres recursos que us poden ajudar a ampliar els coneixements i a aprofundir en aquelles qüestions que us puguin resultar més interessants.

Com s'ha d'utilitzar aquest espai?

Hem dividit el material en diverses caixes d'informació. En cadascuna hi trobareu informació sobre l'aspecte o els aspectes concrets que tracta i, en algunes, també hi trobareu altres recursos, de tipologia diversa, per poder ampliar i complementar la informació. Aquests recursos es divideixen en:

1. Imprescindibles.
2. Per aprofundir en el tema.
3. Complementaris.

Què és i què no és una programació didàctica?

On ens situem? El context

Per què programem? Competències i objectius

Continguts, sabers... què programem?

Com ho durem a terme? Estratègies metodològiques i recursos

Com ho avaluem?

Què és i què no és una programació didàctica?

«Un cop situats en aquest marc curricular en què el desenvolupament de les competències bàsiques es converteix en l'eix dels aprenentatges escolars i seguint els criteris d'avaluació que marca l'Administració per a cadascun dels cursos, els equips docents han d'elaborar la programació didàctica i, per això, han de prendre algunes decisions sobre què, com, quan i per a què cal ensenyar (i també sobre què, com, quan i per a què cal avaluar). Es tracta de planificar els objectius, els continguts, la metodologia i els criteris d'avaluació a partir d'aquestes directrius, però tenint en compte el context real al qual s'han d'adequar». (p. 90)

Duran, C. (2011). El currículum i la programació de llengua i literatura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 54, 86-92.

Aquesta definició és una descripció senzilla d'allò que és una programació i està creada a partir dels elements que ha de recollir. En aquest primer apartat intentarem clarificar quins són els diversos nivells de concreció curricular que es plasmen en les programacions, en presentarem una estructura bàsica i podreu consultar exemples de diverses programacions, amb els quals es fa palesa la varietat de documents que s'inclouen sota el mateix paraigua.

Abans de seguir, però, us poden ser d'utilitat uns apunts breus sobre allò que no ha de ser una programació didàctica, que, en síntesi, **no pot ser un tràmit**. I què seria un tràmit? Un document que només es copia any rere any, que el docent no utilitza i que acaba entregat en un correu electrònic per complir amb les demandes de l'equip directiu o la coordinació. No pot ser tampoc un document estàtic, ni el pot haver creat algú de manera individual, sense tenir en compte el context en què es desenvoluparà ni com i quina valoració se'n farà. Una programació ha de ser, sobretot, **flexible i útil** per al desenvolupament de la professió docent.

1.1. Programacions didàctiques, programacions d'aula... què és què?

El currículum actual és un currículum obert i comprensiu, posa l'estudiant al centre del procés d'aprenentatge i permet que siguin els docents els que s'hi adaptin, planificant i programant com i quan treballaran els aspectes que hi apareixen. Aquest currículum, però, requereix, a la vegada, una planificació concreta i consensuada.

El pas del currículum a l'aula es pot plasmar en suports molt diversos: a través d'una llibreta o agenda del docent, una planificació per departaments, una planificació de claustre, etc. Seguidament, definim els nivells bàsics de concreció curricular, per posar el focus en la reflexió al voltant de la intervenció educativa. Aquesta classificació es fa entre tres o quatre nivells: per exemple, Rubio, Martín i Cabrerizo (2020) parteixen d'un primer nivell diferent que d'altres, que identifiquen amb el marc legal. Aquí, però, prenem com a referència els nivells establerts pel document *Del currículum a les programacions* (Generalitat de Catalunya, 2009):

- **Primer nivell:** es concreta en el projecte educatiu de centre (PEC) i estableix els principis organitzatius, el desplegament curricular, els acords sobre criteris metodològics generals, la concreció dels diversos projectes i programes, etc. Aquesta concreció ha de partir sempre del currículum bàsic i obligatori establert pel Ministeri d'Educació i les diverses comunitats autònomes; actualment, en el cas de Catalunya, el Decret 175/2022, de 22 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica.
- **Segon nivell:** es concreta en la programació d'àmbit o matèria (que es pot incloure o no en la programació general anual) i consisteix en la planificació global per a cada curs, àmbit i matèria. Aquesta programació permet fer una fotografia de les competències i els sabers que es treballen al llarg del curs en tots els àmbits (idealment) o matèries i, per tant, també posa de manifest la interrelació entre ells i ens permet valorar la coherència del que hem planificat. Idealment, aquest segon nivell s'hauria de construir a través d'un procés obert i col·lectiu. Aquesta feina consensuada és especialment important en l'àrea de llengua per establir, partint del projecte lingüístic de centre, com es farà el tractament integrat de llengua i contingut (TILC).

Podeu trobar exemples de plantilles de programació general anual (PGA) als annexos 1 i 2 (p. 45 i 46) del document [*Programar per competències a l'educació secundària obligatòria*](#) (Generalitat de Catalunya, 2020).



- **Tercer nivell:** es concreta en la programació d'aula i ha de recollir les diverses situacions d'aprenentatge, amb les seqüències didàctiques corresponents, que es duran a terme a l'aula per tal de treballar aquelles competències que s'han establert en la programació anual. En el quadre següent podeu trobar les quatre qüestions que s'han de tenir en compte en el moment de preparar la programació d'aula, que responen a tots els components que ha de tenir i que desgranem més endavant.

Podeu consultar la [Guia de l'educació bàsica \(2023\)](#), en què trobareu informació complementària i detallada que es deriva del nou currículum de l'educació bàsica.



- **Quart nivell:** tot i que no és un nivell reconegut per tota la literatura, autors com Rubio, Martín i Cabrerizo (2020) el proposen com el que adequa la programació d'aula (el tercer nivell) a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu. Són les adaptacions curriculars que poden recollir els plans de suport individualitzat (PSI) en cas que l'equip docent ho cregui necessari o poden consistir, únicament, en mesures de suport universals.

Model per a l'elaboració del pla de suport individualitzat.



I quin és el paper del professorat en el desenvolupament de cadascun d'aquests nivells? La programació ha de ser una tasca col·legiada (Generalitat de Catalunya, 2020), que s'ha de construir com a procés, en coordinació amb tots els òrgans de treball que tingui l'estructura del centre, i també com a producte flexible, l'efectivitat del qual s'ha d'anar mesurant per adequar-lo a les diverses necessitats que puguin sorgir.

Delgado, R. (2023). La planificació i l'organització dels aprenentatges tenint en compte l'enfocament del currículum. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 97, 34-38.



1.2. Estructura de les programacions didàctiques

Encara que, com anireu veient en els exemples, hi hagi tants formats de programacions d'àmbit i d'aula com gairebé docents, tot seguit us proposem una estructura per tal de tenir en compte tot el que ha de recollir una programació. Us presentem una taula en què es comparen la programació d'aula (3r nivell) i la programació d'àmbit o matèria (2n nivell), i es proposa una estructura ideal que les agrupa i que seria pròpia, per exemple, de la programació didàctica que es presenta en un procés d'oposicions; ara bé, si es fa de manera conscient, pot ser molt útil en el dia a dia com a docent. En les caixes informatives següents anirem desgranant cadascun dels elements que enumerem tot seguit.

Taula 1. Proposta d'estructura de programació didàctica

Programació d'aula	Programació d'àmbit o matèria
<ul style="list-style-type: none"> • Objectius • Competències • Sabers • Estratègies metodològiques • Seqüència didàctica (activitats) • Avaluació: criteris i estratègies 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificació dels objectius de curs/etapa • Planificació de les competències treballades per curs/etapa • Connexions de competències entre matèries (inclou TILC o AICLE també) • Criteris d'avaluació generals

Proposta de programació internivells basada en Rubio, Martín i Cabrerizo (2020) i el [model de situació d'aprenentatge proposat pel Departament d'Educació](#)

1. Introducció
2. Contextualització
3. Competències*
4. Objectius*
5. Relació entre objectius i competències del curs o l'etapa*
6. Desenvolupament de les situacions d'aprenentatge (SA)
 1. Descripció i justificació en el marc de la programació anual
 2. Competències específiques
 3. Tractament de les competències transversals
 4. Objectius d'aprenentatge i criteris d'avaluació
 5. Sabers
 6. Desenvolupament de la SA i activitats d'aprenentatge i avaluació:
 1. Inicials
 2. De desenvolupament
 3. D'estructuració
 4. D'aplicació
 5. Abordatge dels vectors
 6. Mesures i suports
7. Criteris i indicadors d'avaluació d'àmbit o matèria

***Aquests tres apartats es poden agrupar en un de sol. Font: elaboració pròpia.**

Tot seguit, podeu consultar exemples de programacions de diversos tipus.

Exemple 1. Programació internivells (ideal) de 1r d'ESO. Podreu comprovar com no s'especifica ni s'argumenta la tria de les competències específiques ni transversals, sinó que únicament es llisten. No recull tots els apartats.



Exemple 2. Programació d'una situació d'aprenentatge per presentar en unes oposicions.



Exemple 3. Programació de matèria de 2n de batxillerat.



Exemple 4. Programació d'aula de 1r de batxillerat.



On ens situem? El context

Introducció, justificació i context són tres conceptes diferents, que, en aquest cas, hem unit en una sola caixa informativa pel simple ordre d'aparició que tenen en una programació didàctica: sempre apareixen a l'inici.

2.1. Introducció

La **introducció** és un dels elements que no necessàriament apareixerà en una programació d'àmbit o en una d'aula. Sí que hi serà, però, en una programació que s'hagi de presentar a un concurs d'oposició, per exemple. En aquest apartat, doncs, es **presenta** la programació que s'ha creat i es pot justificar en relació amb el context i la **legislació educativa** vigent, així com esbossar els elements més destacats del document. En el cas d'una programació de llengua i literatura, hi hauríem d'exposar, també, en línies generals, el tractament de la **competència en comunicació lingüística** i, fins i tot, la **plurilingüe** en el centre educatiu on situem la programació: s'hi duu a terme un tractament integrat de les llengües? La programació anual descriu l'organització de les competències específiques de l'àrea de llengua per a tots els cursos? Hi ha espais en l'organització del centre per fer aquesta tasca, que hauria de ser col·legiada i consensuada? El PEC inclou les línies específiques per al tractament de les competències clau i les competències transversals amb les quals ens podem orientar? Hi ha un pla de lectura establert? Com s'aplica i com es relaciona amb les matèries o els àmbits de llengües? Aquestes són només algunes de les preguntes per portar a la reflexió inicial i la introducció d'una programació de llengua i literatura i que, sovint, als centres educatius és una informació que trobem en altres documents de centre, com el PEC o el projecte lingüístic de centre (PLC).

En [aquesta pàgina](#) podeu trobar models i orientacions per a l'elaboració del PLC, perquè us pugueu fer una idea de la informació que hi ha d'aparèixer. Podeu trobar exemples de PLC a les pàgines web dels centres educatius públics de Catalunya.



2.2. Justificació

La **justificació o descripció** pot ocupar dos espais i moments diferents en el marc d'una programació: d'una banda, pot formar part del primer apartat introductori, del qual hem parlat més amunt, tot i que segurament aquest cas no és el de les programacions amb què us podeu trobar en el dia a dia dels centres educatius, ja que, com hem comentat, aquesta informació es troba en el PEC o en el PLC, en el cas de les llengües. D'altra banda, aquesta justificació sí que es considera imprescindible en cadascuna de les situacions d'aprenentatge (SA) que es planifiquin al llarg del curs. Així es mostra en les plantilles per elaborar les SA del nou currículum, en què apareix amb el títol de «descripció». És important reflexionar al voltant del **repte** que plantejem, els motius pels quals planifiquem la SA en aquell moment del curs, per què seleccionem uns sabers o uns altres o unes competències específiques determinades, així com el tractament que tindran les competències transversals o els vectors al llarg de la seqüència d'activitats que proposem. En les plantilles que trobareu, algunes d'aquestes qüestions es presenten per separat.

[Plantilla per a l'elaboració de SA de l'educació bàsica.](#)



2.3. Context

L'últim concepte que tractarem en aquesta caixa és l'anàlisi del **context** en què plantejem la programació. Com en el cas de la justificació, hem de tenir en compte que hi ha dos moments de contextualització diferents en el si d'una programació. En primer lloc, si la programació és un document extens i treballat, hi haurà una **descripció i anàlisi del context** del centre educatiu, així com del curs. Aquesta anàlisi ha de recollir les característiques bàsiques del context sociocultural, les característiques del centre (nombre de l'alumnat i del professorat, organització de claustre, recursos a l'abast, etc.), les de les famílies i l'alumnat, un breu recull de la documentació organitzativa del centre, els resultats de cursos anteriors, les relacions externes del centre que puguin ser útils per construir una programació amb sentit comunitari, i totes aquelles qüestions diferencials del centre o del curs en concret. Aquesta és l'anàlisi que normalment trobem desenvolupada minuciosament en el PEC. Ara bé, això significa que ja no sigui necessari fer-la quan es prepara una programació d'aula? La resposta és negativa. La descripció del context que podem trobar en el PEC és un punt de partida que és útil per a la programació d'àmbit o matèria, però és necessari fer-ne una des del punt de vista de la matèria o l'àmbit que estiguem planificant. Des de l'àmbit o les matèries de llengües, per exemple, és

necessari fer una anàlisi, encara que sigui de caire general, de les llengües d'ús de l'alumnat del centre, dels resultats d'aquestes matèries els cursos anteriors, d'aquells aspectes en què es va valorar que s'havia d'incidir, etc.

En resum, s'ha d'explorar el **context lingüístic del centre** i dels cursos en concret per poder detectar-ne les necessitats que podem resoldre per mitjà de la programació d'aula. Aquesta anàlisi ens serà útil en el moment de seleccionar i prioritzar, més endavant, els objectius i les competències, així com els sabers dels àmbits i matèries de llengües. No és el mateix, per exemple, programar un curs de 3r d'ESO en un centre d'un entorn rural majoritàriament catalanoparlant, on l'alumnat no té gaires dificultats per expressar-se oralment en llengua catalana, que en un centre d'entorn urbà majoritàriament castellanoparlant, on l'alumnat no s'expressa mai en llengua catalana. És imprescindible adaptar la programació a cada context sociolingüístic concret. En segon lloc, en el procés de programació de les SA sempre hi ha d'haver un espai per contextualitzar la seqüència didàctica que s'hi proposa, sobretot focalitzat en el bagatge de l'alumnat i les necessitats específiques, tal com expliquen en els seus articles Delgado (2023) i Sanz (2022).

Tot seguit, farem un repàs breu de què significa contextualitzar una situació d'aprenentatge. En aquest punt, el context va lligat amb la concepció de l'aprenentatge com a procés competencial: tal com expliquen Vilà i Duran (2010), segons Bronckart la competència és un procés íntimament lligat a l'acció i, per tant, qualsevol seqüència didàctica ha de partir de la concreció d'una situació d'aprenentatge emmarcada en un doble context:

- el primer seria un context espacial, el **moment del curs** i de la programació en què s'emmarca el treball de les competències, els objectius i els sabers de què es compon la SA;
- el segon, el **context real** en què situem el repte que es proposa en la SA, un context que ha d'enfocar l'alumnat a l'acció i, per tant, a la mobilització de totes aquelles competències que necessita per resoldre el repte que se li presenta, tenint en compte sempre els aprenentatges previs.

Aquí podeu consultar alguns exemples de contextos que us poden ajudar a entendre el concepte del qual estem parlant.

Model de contextualització per a una programació d'una situació d'aprenentatge.



Consulteu la contextualització de la programació *Tants caps, tants barrets* (Sagalà, 2018, p. 21-25).



Per què programem? Competències i objectius

3.1. Què són, exactament, les competències?

Com heu pogut veure en la presentació sobre el context de la programació didàctica o d'una SA, el concepte de *competència* és present i defineix l'enfocament educatiu en el qual treballem i treballareu. Com diu Duran (2011), i encara que actualment ens resulti un mot totalment familiar, la paraula *competència* pot resultar ambigua, i és per això que intentarem tornar-la a definir, a fi de poder explorar amb una base més sòlida les competències específiques de l'àmbit de llengües i el tractament que se'n fa en la programació didàctica.

«Definim competència com la capacitat de mobilitzar tots els recursos de què disposem quan els necessitem per resoldre un problema o una situació determinada».

Duran, C. (2011). El currículum i la programació de llengua i literatura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 54, 86-92.

Aquesta definició parteix, entre altres fonts, d'una doble definició del mateix concepte que fa Bronckart (2008, citat per Vilà i Duran, 2010), que l'interpreta o bé com una capacitat estàtica o bé, en el cas de l'educació, com un procés lligat a l'acció. De fet, la manera d'entendre el concepte de *competència* interfereix directament en la tria metodològica, en el plantejament de la seqüència d'activitats, en la concepció de l'avaluació com a resultat o com a procés i, per tant, en la programació didàctica.

Ja des de la reforma educativa del 1990, amb l'aprovació de la LOGSE, en què encara no apareix el concepte de *competència*, es parlava d'un canvi de plantejament de les programacions de llengua, que, segons Cassany, Luna i Sanz (1993), havien de seguir els criteris següents: potenciar les habilitats lingüístiques, donar més pes a la llengua oral, posar el focus en l'ús i no tant en el codi, canviar el tractament de la literatura com a mitjà per desenvolupar les habilitats lingüístiques, estudiar la dimensió social de la llengua, valorar la diversitat lingüística i fer de la llengua una matèria interdisciplinària. Aquests criteris, de fet, no distaven gaire de les característiques del treball per competències descrites per Romainville (1996, citat per Milian, 2010): moviment del focus cap a l'alumnat, tria dels sabers mesurada pel potencial d'acció i eficàcia en l'alumnat, i importància de la transferibilitat dels aprenentatges. L'explicació d'aquesta continuïtat és l'enfocament socioconstructivista de l'aprenentatge que ja s'infiltrava en moltes aules abans de les reformes educatives. Des d'aquest enfocament, els processos d'aprenentatge han de partir de situacions reals (SA) que requereixin mobilitzar uns determinats coneixements, habilitats, destreses o actituds, que corresponen a les competències actuals.

El concepte, doncs, va entrar a formar part del marc legal el 2006, amb l'aprovació de la LOE, però, tal com explicaven Vila i Duran (2010), la llei no donava orientacions sobre la implementació real de l'aprenentatge competencial. Actualment, amb la incorporació de la programació a partir de situacions d'aprenentatge, aquest plantejament i totes les metodologies associades han passat a formar part del marc legal a partir del qual creem les programacions didàctiques (Decret 175/2022) i, per tant, ara ja sí que s'ha donat tot el sentit al treball per competències en l'educació.

Jover, G., Linares, R., Manresa, M. i Muñoz, A. (2022). Del currículum a l'aula: planificació didàctica en llengua i literatura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 94, 7-19.



3.2. Les competències en la programació de llengua i literatura

En funció del tipus de programació didàctica, trobarem la selecció de competències que s'han de treballar en dos espais diferenciats. En primer lloc, si ens situem en una programació d'àmbit, haurèm de definir el tractament de les competències específiques per a cada curs dins del nostre àmbit o matèria i fer una pinzellada de les transversals. La competència clau del nou currículum que es relaciona directament amb l'àmbit lingüístic (però no només) és la **competència en comunicació lingüística**. D'aquesta se'n deriven els indicadors operatius que configuren el perfil competencial de sortida de l'estudiant, que són tots aquells coneixements, capacitats i actituds que l'estudiant ha d'assolir en finalitzar l'etapa en relació amb la comunicació lingüística.

Aquesta no és, però, l'única competència clau directament relacionada amb l'àmbit lingüístic, sinó que també hi trobem la **competència plurilingüe**, que, tot i tenir un perfil competencial de sortida molt menys extens, interpel·la directament els docents de llengües en el moment de crear les programacions, sobretot anuals, ja que són aquelles en què es pot fer una panoràmica

sobre com es treballaran les diverses competències clau i com s'han d'inserir en les altres matèries per tal d'aconseguir el transvasament del coneixement, les habilitats i les destreses associades a aquestes competències.

Lemus, R., Reig, A. i Santacruz, L. (2023). La competència plurilingüe a l'aula: Un tractament dels sabers basat en nodes. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 97, 17-22.



En segon lloc, en el moment de crear tant les programacions d'àmbit i matèria per curs com les diverses situacions d'aprenentatge i les seqüències didàctiques corresponents, haurem de tenir en compte les necessitats derivades de l'anàlisi del context per tal de seleccionar i prioritzar les **competències específiques de l'àmbit lingüístic** que es treballaran. En el currículum actual, totes les matèries de llengües s'inclouen dins d'un mateix àmbit i, en el cas de les llengües catalana, castellana i aranesa, comparteixen les competències específiques. Per això, hi ha d'haver un treball conjunt i consensuat previ a la programació d'aula, per definir amb precisió quines competències i fins a quin nivell es treballaran en cada curs. Per fer aquesta feina, s'han de tenir en compte l'anàlisi del context duta a terme anteriorment i els criteris d'avaluació descrits per a 1r i 2n d'ESO i 3r i 4t, respectivament. Aquests criteris, que sempre es concreten en la fórmula *capacitat + saber + context*, ofereixen, a més, una idea de com ha de ser la seqüència d'activitats: competencial.

Les competències específiques són els aprenentatges, la síntesi entre les competències clau i els sabers de cada matèria, i en el nou currículum es construeixen amb la fórmula següent:

Taula 2. Exemple de competència específica 4 de l'àmbit de llengües

Comprendre, interpretar i analitzar, amb sentit crític i diferents propòsits de lectura, textos escrits i multimodals reconeixent el sentit global i les idees principals i secundàries, identificant-ne la intenció de l'emissor, reflexionant-ne sobre el contingut i la forma i avaluant-ne la qualitat i fiabilitat, per tal de construir coneixement i donar resposta a necessitats i interessos comunicatius diversos.

capacitat (infinitiu) + saber + finalitat (context)

Font: elaboració pròpia basada en la proposta de la *Guia de l'educació bàsica (2023)*.

Si bé Duran (2011) parlava de la dificultat de programar per competències perquè en el currículum del 2007 els continguts apareixien parcel·lats per matèries o àmbits i cursos, actualment, gràcies al nou currículum, és més senzill dur a terme una programació competencial. Les competències específiques de l'àmbit de llengües ens aboquen a un procés d'aprenentatge que concep la llengua principalment com a eina de comunicació, sense deixar de banda el tractament com a objecte d'aprenentatge. Es prioritza la funció comunicativa i, a través de l'enfocament competencial, es preveu l'acompanyament en el coneixement explícit de la llengua: s'ha d'observar, descriure, analitzar, utilitzar-la per activar el raonament metalingüístic (Duran 2011, p. 89). I com aconseguim equilibrar la balança i canviar el plantejament que encara avui en dia hi ha en moltes aules? Fent una tria de les estratègies metodològiques adequades, que a vegades han d'incloure la transmissió directa d'alguns coneixements de tipus gramatical, per exemple, però que en general han d'estar encaminades a un procés competencial.

Duran, C. (2010). Les competències i l'ensenyament de la gramàtica. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 51, 36-50.



3.3. El procés

Us mostrem una opció d'un possible procés que es pot seguir per seleccionar les competències per a la programació les SA, basat en la proposta de Prieto i Fernández (2022).

1. Revisar la programació anual de l'àmbit i la matèria per recordar la prioritziació i l'organització que es va fer de les competències específiques per a cada moment del curs. Aquesta organització es fa tenint en compte l'anàlisi del context i les necessitats.
2. Escollir una o dues competències específiques. Això ens permet poder establir, després, uns criteris d'avaluació clars. Cada competència específica de llengües porta associada entre un i dos criteris d'avaluació.

- Extreure el *com* de la competència i crear el repte associat al tema, tenint en compte aquest *com*, que normalment correspon a la capacitat. Prieto i Fernández (2022) també introdueixen la possibilitat de partir de l'interès de l'alumnat. Si ho fem així, el procés canvia: associem les competències específiques al tema triat per l'alumnat, n'extraïem el *com* i, partint d'aquí, plantejem el repte.
- Recollir les competències específiques d'altres matèries, així com el tractament que es farà en aquella SA de les competències transversals.

Duran, C. (2010). Les competències i l'ensenyament de la gramàtica. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 51, 36-50.



3.4. Els objectius

Com en tots els apartats que hem tractat fins al moment, els objectius poden aparèixer en dos moments diferenciats en les programacions:

- en el primer cas, ens referim als **objectius generals** de curs o d'etapa per àmbit o matèria;
- en el segon, als **objectius d'aprenentatge** de cadascuna de les seqüències.

Pel que fa als objectius generals, que es troben en les programacions anuals d'àmbit o matèria, tot i que us pugueu trobar el cas que s'hagi fet un treball d'operativització i concreció més enllà de les competències específiques del currículum, es podrien identificar directament amb aquestes competències i no desenvolupar-los a un altre nivell. A la *Guia de l'educació bàsica* (Generalitat de Catalunya, 2023), hi trobareu la informació detallada sobre què és un objectiu i com es formula. Aquí, repassarem breument aquest aspecte i l'intentarem acotar en l'àmbit de llengües.

Definim els objectius com la descripció d'aquells aprenentatges que ha d'adquirir l'alumnat per tal de fer front a un repte determinat. Els objectius de les situacions d'aprenentatge es formulen de la mateixa manera que les competències i se'n podrien considerar una operativització. Els objectius sempre s'han de referir a l'alumnat i han de tenir unes característiques concretes (De la Cruz, 2011): clars, explícits, concrets, observables, realistes i mesurables. Han de poder ser consultables (i presentats) a l'alumnat, perquè sàpiga què se n'espera, i flexibles, per anar-los valorant i modulant al llarg del desenvolupament de la seqüència.

L'operativització dels objectius s'ha de fer mitjançant la fórmula *capacitat + saber + finalitat*, que coincideix amb la de les competències específiques. Aquí us mostrem un exemple del procés d'operativització de tres objectius a partir d'una competència específica de llengua.

Taula 3. Exemple del procés d'operativització de tres objectius a partir d'una competència específica de llengua

Competència específica 1. Descriure i valorar la diversitat lingüística i cultural a partir del reconeixement de les llengües de l'alumnat i la realitat plurilingüe i pluricultural, per afavorir la transferència lingüística, identificar i rebutjar estereotips i prejudicis lingüístics, i valorar aquesta diversitat com a font de riquesa cultural.

Objectiu d'aprenentatge 1	Objectiu d'aprenentatge 2	Objectiu d'aprenentatge 3
Llistar les llengües d'ús de l'alumnat de l'aula per ser conscients de la diversitat lingüística en l'entorn més proper.	Identificar frases fetes en les diverses llengües d'ús de l'aula amb el mateix significat o semblant, per trobar i establir elements de contacte entre llengües i cultures diverses, i altres frases fetes amb significats diferents, per valorar la riquesa de la diversitat lingüística.	Elaborar un diccionari de frases fetes plurilingüe com a recurs per a tota la comunitat educativa, per valorar la diversitat lingüística com a font de riquesa intercultural.

Font: elaboració pròpia.

En el Document de suport per a les programacions de les situacions d'aprenentatge a l'educació bàsica podeu consultar la fórmula per a la redacció d'objectius (p. 2), així com un quadre de suport amb verbs d'accions relacionades amb les capacitats que podem treballar (p. 3).



Continguts, sabers... què programem?

Una de les dificultats amb què sovint s'han trobat els docents a l'hora de programar és una llarga llista parcel·lada i seqüenciada per cursos d'un seguit de continguts lingüístics: la fragmentació dels sabers. Aquesta presentació ha portat associades unes pràctiques docents basades en la transmissió unidireccional d'aquests continguts i, massa sovint, una inhibició de la contextualització a partir de les característiques de l'alumnat. Amb el Decret 175/2022, l'Administració ha posat sobre la taula un enfocament que dona més autonomia al professorat per escollir, segons el context, les competències i els sabers que es creguin necessaris segons les necessitats i el context de cada centre educatiu, però, a la vegada, proposa diversos marcs de treball i especifica la finalitat de cada competència i saber.

«L'enfocament competencial que regeix el nou currículum apunta, en aquest sentit, cap a una planificació d'aula que respongui a la integració i la interrelació dels continguts a través de situacions globals que propiciïn la contextualització dels aprenentatges». (p. 11)

Jover, G., Linares, R., Manresa, M. i Muñoz, A. (2022). Del currículum a l'aula: planificació didàctica en llengua i literatura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 94, 7-19.

Definim els sabers com els **coneixements, les destreses, els valors i les actituds** que necessitarà l'alumnat per assolir les competències específiques de cada àmbit o matèria. Cap d'aquests sabers, però, no té sentit per si mateix i no es pot aprendre de manera aïllada, sinó que, com a docents, els hem de concebre **integrats i interrelacionats** perquè l'alumnat els pugui mobilitzar quan la situació ho requereixi: no són un objectiu, sinó una eina per desenvolupar la competència. Malgrat que una de les tasques dels docents en el moment de programar per competències era contextualitzar els aprenentatges, fins a l'aparició del nou currículum la presentació dels continguts teòrics específics en forma de llista descontextualitzada era un dels principals entrebancs per a la programació competencial. Aquesta presentació derivava, sovint, en una pressió per treballar-los un a un i, per tant, en un tractament dels elements lingüístics de manera aïllada, no associats a un context d'ús i, per tant, sense relació amb les competències ni contextualitzats en una situació d'aprenentatge.

Tot i que és possible planificar els sabers en una programació anual d'àmbit o matèria, és més probable que els trobem, únicament, en les programacions d'aula i, per tant, en les programacions de les situacions d'aprenentatge. Encara que en aquest document, segons els exemples que puguem haver vist, només hi hagi de constar una llista de sabers, serà després, en la tria de les metodologies i el desenvolupament de la seqüència d'activitats, el moment en què aquests sabers prenen sentit i s'interrelacionen per passar a ser eines per assolir les competències.

Presentem aquí una taula informativa que resumeix els elements més destacats de cadascun dels blocs de sabers que trobem en el currículum de l'àmbit lingüístic. En aquesta taula també trobareu un exemple de saber del currículum actual (Decret 175/2022), que es compara amb els continguts clau relacionats amb aquest saber del currículum anterior (Decret 187/2015). Aquesta comparativa pot servir per fer-vos una idea dels canvis que ha suposat el nou currículum i de la incidència que això ha de tenir, forçosament, en la tria metodològica. Els continguts clau del currículum anterior eren una llista de continguts teòrics que no incloïen el context o la finalitat, sinó que deixaven aquesta tasca de concreció en mans del professorat. En el currículum actual, aquests continguts s'han transformat en sabers que només tenen sentit si s'inclouen com a eina per assolir les competències a través de la seqüència d'activitats d'aprenentatge que es pugui dur a terme.

Taula 4. Comparativa entre els continguts del Decret 187/2015 i el 175/2022, tots dos d'ordenació curricular

Bloc	Resum dels elements destacats del bloc	Exemple de saber	Continguts clau
Les llengües i els seus parlants	Reconeixement de la diversitat lingüística, sociolingüística, reflexió interlingüística, etc.	<ul style="list-style-type: none">Identificació de prejudicis i estereotips lingüístics i formulació de formes d'evitar-los, tant a l'aula com a la vida quotidiana de l'alumnat i els	<ul style="list-style-type: none">CC17. Varietats lingüístiques socials i geogràfiques.CC18. Llengües d'Espanya, d'Europa i del món.

Bloc	Resum dels elements destacats del bloc	Exemple de saber	Continguts clau
		mitjans de comunicació.	
Comunicació	<p>Context: anàlisi i components del fet comunicatiu.</p> <p>Gèneres discursius: detecció, anàlisi i ús dels gèneres discursius.</p> <p>Processos: comprensió i expressió oral i escrita, planificació, revisió, etc.</p> <p>Reconeixement i ús discursiu dels elements lingüístics: inclou també la correcció lingüística i la revisió ortogràfica, els recursos de consulta, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interacció oral i escrita de caràcter informal. Prendre i deixar la paraula. Cooperació conversacional i cortesia lingüística. Escolta activa, assertivitat i resolució dialogada dels conflictes, en el context de l'aula, de la vida quotidiana i dels mitjans de comunicació, incloses les xarxes, i en les activitats acadèmiques. 	<ul style="list-style-type: none"> • CC6. Processos de comprensió oral: reconeixement, selecció, interpretació, anticipació, inferència, retenció. • CC7. Elements prosòdics i no verbals. • CC8. Textos orals formals i no formals, planificats i no planificats. • CC16. Formes de cortesia i respecte en les interaccions orals.
Educació literària	<p>Lectura autònoma: identitat lectora, selecció autònoma de les lectures, experiència lectora, etc.</p> <p>Lectura guiada: lectura d'obres rellevants, estratègies d'interpretació, lectura expressiva, relacions amb el context històric i sociocultural, convencions del llenguatge literari, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicació d'estratègies de mobilització de l'experiència personal, lectora i cultural que permetin establir vincles de manera argumentada entre l'obra llegida i aspectes de l'actualitat, així com amb altres textos i manifestacions artístiques. 	<ul style="list-style-type: none"> • CC15. Lectura i escriptura sovintejades sobre temes diversos i en contextos diferents. • CCD2. Entorn personal d'aprenentatge (EPA) i dossiers personals d'aprenentatge (portafolis digitals). (CCD18, CCD19)
Reflexió sobre la llengua	<p>Descoberta del sistema lingüístic: unitats comunicatives, estructures, interseccions entre llengua oral i escrita, forma i funció de les paraules, esquema sintàctic i semàntic, processos de formació de paraules, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Descripció i anàlisi dels procediments d'adquisició i formació de paraules. Reflexió sobre els canvis en el seu significat, les relacions semàntiques entre paraules i els seus valors denotatius i connotatius en funció del context i el 	<ul style="list-style-type: none"> • CC21. Lèxic i semàntica: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Expressions comunes, frases fetes. ◦ Lèxic precís i apropiat a contextos concrets i quotidians. ◦ Camps lexicosemàntics. ◦ Mecanismes de formació de paraules.

Bloc	Resum dels elements destacats del bloc	Exemple de saber	Continguts clau
		propòsit comunicatiu, en la comprensió dels textos.	<ul style="list-style-type: none"> o Relacions semàntiques. Canvis en el significat de les paraules. o Estratègies digitals de cerca lèxica.

Font: elaboració pròpia.

En el cas del bloc de les llengües i els seus parlants, per exemple, en el currículum anterior no es feia referència als prejudicis lingüístics. En l'actual, en canvi, s'hi refereix un saber i es proposa que el treball sigui d'identificació, però que també serveixi per aconseguir evitar-los en la vida quotidiana, més enllà de l'institut. Si això ho treballéssim amb una simple presentació dels prejudicis lingüístics, el saber perdria el sentit.

Si ens fixem en el segon, per exemple, parla de processos de comprensió oral en un context cooperatiu, que ajudin al clima de l'aula, de la vida quotidiana, que puguin ser útils per a la resolució dels conflictes, etc. Els continguts clau del currículum anterior no situaven els aprenentatges, sinó que llistaven conceptes que s'havien de transmetre (en aquest cas, textos orals formals i no formals, etc.). Contextualitzar-los, com hem dit anteriorment, era una tasca del professorat.

Pel que fa al tercer bloc, el saber actual ens presenta l'experiència personal, lectora i cultural com a eina per aconseguir el vincle entre la lectura i l'actualitat, entre la lectura i altres textos i la lectura i les manifestacions artístiques. Aquesta proposta dista força del contingut clau tal com s'expressava en el currículum anterior, en què s'anomenaven els conceptes *lectura sovintejada*, *autors o períodes*, però no es definia el context en què s'ha d'emmarcar.

Finalment, en el bloc de reflexió sobre la llengua hem comparat un dels sabers sobre processos de formació de paraules amb la llista dels continguts clau de lèxic i semàntica del currículum anterior, que, tal com podeu observar, és una relació de conceptes teòrics sense vinculació entre ells. En l'actual, s'hi inclouen l'anàlisi i la reflexió i la importància del context comunicatiu en el qual s'han d'utilitzar els coneixements lèxics i semàntics.

En resum, doncs, el nou currículum ens brinda l'oportunitat de revisar els sabers des d'una mirada totalment competencial, d'incloure'ls sempre en relació amb les competències i els criteris d'avaluació, i ens enfoca cap a una planificació de la seqüència didàctica que tingui en compte el context i la finalitat en què duran a terme els aprenentatges. Com a docents, no podem copiar i enganxar la llista de continguts que es treballaran, amb més o menys consciència, a través de les diverses activitats, sinó que aquesta llista ens empeny a passar al pas següent i escollir les metodologies adequades perquè aquests sabers prenguin sentit.

Com ho durem a terme? Estratègies metodològiques i recursos

«Les metodologies docents són l'aplicació del conjunt d'estratègies i mètodes d'ensenyament i aprenentatge que orienten l'acció docent per tal que l'estudiant aprengui d'una manera integral, fent que les activitats, els recursos, les eines, l'entorn i l'avaluació siguin coherents amb una aproximació didàctica».

Universitat Oberta de Catalunya. (2015). *Metodologies docents: document de suport per al professorat de la UOC*.

En aquest apartat sobre les metodologies, a part de recomanar unes lectures que ben segur us ajudaran a aprofundir sobre aquesta qüestió concretada en l'àmbit lingüístic, també revisarem quin és el procés per escollir una metodologia o una altra per a la programació didàctica, quines implicacions té aquesta tria i com pot ajudar a construir un entorn més inclusiu. Pel que fa a les programacions anuals, s'hi pot fer un recull d'aquelles que s'utilitzen normalment. En aquest cas, s'acostumen a situar després de les competències. En el cas de la programació d'aula, tot i que es pot incloure un apartat concret en cadascuna de les situacions d'aprenentatge, no seria estrictament necessari per més d'un motiu: una situació plantejada com una seqüència didàctica competencial es pot considerar una metodologia en si mateixa (en parlem més endavant); en el desenvolupament de les activitats de les seqüències didàctiques ja s'explica quin tipus d'activitats es duen a terme i, per tant, quines metodologies s'utilitzen i no és necessari, en un document que ha de ser sobretot útil, afegir-hi un apunt teòric sobre cadascuna d'aquestes metodologies o estratègies metodològiques.

L'enfocament metodològic, tenint en compte la base legal que suposa el currículum, ha de ser competencial i globalitzat, centrat en metodologies actives, que incideixin en el *fer*, a diferència d'aquelles passives, de tipus més expositiu, que se centren en el *rebre*. Tot i així, s'han de tenir en compte les característiques de cada matèria o àmbit, l'estil d'aprenentatge de l'alumnat i el grau d'innovació que suposen. Així, doncs, tal com diu Tejada-Fernández (2022) les metodologies serien una variable dependent entre, d'una banda, el grup, els objectius i els sabers i, de l'altra, el context i els recursos dels quals disposem. Com tots els aspectes que es relacionen directament amb el context, la tria de les metodologies ha de ser un procés obert i flexible: si quan portem un trimestre de curs hem observat que hi ha unes metodologies que s'adeqüen més al grup que d'altres, serà positiu fer un canvi en la programació i escollir aquelles que fomentin un aprenentatge més complet. El mateix autor parla també de la necessitat de mantenir una triple concordança entre els resultats, les metodologies i l'avaluació.

Tot seguit, us presentem una llista de deu principis fonamentals de la intervenció educativa (Vázquez, Sevillano, i Méndez, 2011, p. 163), que us pot ser útil per valorar si l'estratègia metodològica és adequada o no per dur a terme un treball competencial.

L'estratègia metodològica:

- Parteix del nivell de desenvolupament de l'alumnat.
- Assegura els aprenentatges significatius.
- Assegura la continuïtat dels aprenentatges.
- Contribueix a assolir la competència d'aprendre a aprendre.
- Propicia l'activitat i la interactivitat de l'alumnat.
- És globalitzadora.
- Provoca la curiositat de l'alumnat.
- Impregna l'activitat didàctica de sentit ètic (valors).
- Busca que l'alumnat adquireixi un punt de vista interdisciplinari.
- Desenvolupa la capacitat de treball en equip.

Com a docents, tenim l'obligació de conèixer a fons cadascuna de les metodologies que escollim adoptar; en cas contrari, una metodologia mal aplicada pot ser un fre al procés d'aprenentatge de l'alumnat (Tejada-Fernández, 2022, p. 33). En aquest mateix manual, entre les pàgines 33 i 36 podreu trobar una llista explicada de les metodologies més usades, entre les quals hi ha, per exemple, la ludificació (*gamification*). Ja hem explicat abans que en la tria s'han de tenir en compte diversos factors, però també és important que hi hagi diversitat de metodologies, perquè donin resposta a les característiques de tot l'alumnat, que és divers. Tot i així, la multivarietat ha de tenir sentit. Encara que optem per metodologies diferents, si aquestes no s'han escollit tenint en compte el grup o el context, la diversitat no serà garantia d'èxit.

5.1. Les situacions d'aprenentatge: un enfocament metodològic

Hi ha autors que consideren les situacions d'aprenentatge un enfocament metodològic que permet treballar els sabers de les matèries de manera competencial i contextualitzada.

«Así, en definitiva, partiendo de las características indicadas por la administración y la reflexión anterior de Luengo y Moya (2022), podemos entender o definir las situaciones de aprendizaje como un enfoque metodológico que organiza y secuencia los diferentes elementos curriculares (objetivos, competencias, contenidos enunciados en forma de saberes básicos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación) en unidades de programación o centros de interés, que parte de la redacción de una o varias competencias específicas de una o varias áreas/materias, para el planteamiento de retos contextualizados de cierta complejidad, que el alumnado debe resolver de forma creativa a través del uso de saberes básicos y la representación de uno o varios productos finales relevantes».

Prieto, A. J. i Fernández, J. (2022). Situaciones de aprendizaje: diseño y desarrollo. *Revista Digital de Educación Física*, 79. p. 24.

Aquest enfocament és inclusiu i és que, tot i que podríem seqüenciar totes les metodologies que fomenten la inclusió, les característiques bàsiques d'aquelles que ho fan són: actives, participatives, personalitzades, globalitzades i constructivistes. Ens permeten, sempre, posar l'alumnat al centre del procés d'aprenentatge.

Orozco, I. i Moriña, A. (2020). Estrategias metodológicas que promueven la inclusión en educación infantil, primaria y secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9(1). 81-98.



5.2. I en la matèria de llengua, com ho fem?

En aquest punt us presentem diversos recursos per aprofundir en el tema, en què podreu veure el tractament metodològic que podem donar al treball d'algunes de les habilitats lingüístiques.

- La seqüència didàctica com a enfocament metodològic:

Camps, A. (2003). Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica. A A. Camps (comp.). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure* (p. 33-45). Editorial Graó.



- Sobre metodologies per a l'ensenyament de la gramàtica:

Camps, A. (comp.). (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica* (p. 129-151). Editorial Graó.



Jover, G., Linares, R., Manresa, M. i Muñoz, A. (2022). Del currículum a l'aula: planificació didàctica en llengua i literatura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 94, 14-16.



- Sobre metodologies per a l'ensenyament de la llengua oral:

Vilà, M. (2002). La seqüència didàctica com a metodologia per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral formal. A M. Vilà (coord.). *Didàctica de la llengua oral formal: Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques* (p. 127-139). Editorial Graó.



5.3. Tipus d'activitats

En el disseny de les situacions d'aprenentatge, s'hi ha d'incloure el disseny de les seqüències didàctiques i, per tant, de les activitats d'aprenentatge i avaluació que ens permetin mobilitzar les competències, els sabers, i, en definitiva, assolir els objectius marcats. És per això que és necessari conèixer els diversos tipus d'activitats que podem programar i amb quin objectiu ho fem.

Si bé és veritat que existeixen diverses classificacions, podríem partir de la del Document de suport per a les programacions de les situacions d'aprenentatge a l'educació bàsica (Generalitat de Catalunya, p. 5), que les divideix en les següents:

- Activitats inicials
- Activitats de desenvolupament
- Activitats d'estructuració
- Activitats d'aplicació

Alguns autors com Vázquez, Sevillano i Méndez (2011) divideixen les primeres en activitats d'activació de coneixements previs i de motivació, hi afegeixen activitats concretes de síntesi-resum o en diferencien les d'avaluació. En qualsevol cas, totes les activitats haurien de seguir una sèrie de criteris per tal de ser competencials i, per tant, funcionar en una seqüència didàctica en forma de situació d'aprenentatge. Aquests criteris són els següents:

- Han d'estar emmarcades en contextos rellevants.
- Han de promoure l'activitat mental de l'alumnat.
- Han d'afavorir la progressió de l'aprenentatge segons les necessitats de l'alumnat.
- Han de promoure l'autonomia de l'alumnat.
- Han d'estimular la participació de l'alumnat.
- Han de potenciar la funcionalitat dels aprenentatges.
- Han de poder-se resoldre de maneres diverses i des de diversos punts de vista.

Per a cadascuna d'aquestes activitats, s'ha de preveure quins agrupaments d'alumnat es faran i de quins recursos es disposa o es vol disposar, sempre tenint en compte l'anàlisi del context, la metodologia escollida i l'activitat que duem a terme. Dividim la tipologia de recursos en didàctics, materials i humans, tot i que se'n podrien tenir en compte alguns altres, com ara els espais.

Com ho avaluem?



«És per això que avui podem afirmar que els canvis curriculars importants es concreten en canvis en l'avaluació. Si no canvia l'avaluació, difícilment no canviarà res. Per tant, una visió competencial de l'aprenentatge comporta canviar què, com, quan i per què s'avalua». (p. 3)

Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Generalitat de Catalunya.

L'avaluació és una qüestió central en qualsevol programació. Si no es preveu el què, el com, el quan i el qui de l'avaluació, el procés d'ensenyament-aprenentatge no es podrà tancar, ja que no tindrem cap evidència que s'hagi produït. Tot i que l'avaluació pot tenir diverses funcions, en un currículum competencial la funció bàsica és la reguladora, que ha de permetre fer els canvis necessaris pel que fa a la planificació pedagògica, de manera que es pugui valorar el procés d'aprenentatge de l'alumnat i li ha de servir, a aquest, d'eina per a l'autoconeixement del mateix procés (Sanmartí, 2010).

Tot i que aquesta sigui l'última caixa informativa, és important pensar en l'avaluació com un aspecte transversal en tota la programació perquè formi part del plantejament des de l'inici. Per fer-ho, d'una banda, haurem de seleccionar i redactar clarament els criteris d'avaluació; de l'altra, definir quines activitats seran alhora d'aprenentatge i d'avaluació. Per fer-ne un breu resum, en una programació anual d'àmbit o matèria seleccionarem els criteris d'avaluació que apareixen en el currículum i que estan vinculats directament amb les competències que s'hagin escollit. En una programació d'aula, en canvi, segons el [model de situació d'aprenentatge proposat pel Departament d'Educació](#), els criteris concrets s'haurien de redactar i vincular amb els objectius específics de la situació que planifiquem. Pel que fa a les activitats, en una programació anual podem fer una breu explicació del tractament de l'avaluació (funcions, tipus, relació amb l'enfocament metodològic), i en una programació d'aula haurem d'especificar i aprofundir en cadascuna de les activitats d'aprenentatge que també es considerin d'avaluació, que poden ser totes o algunes, tot i que sempre s'ha de tenir en compte tot el procés. En aquest material no farem un repàs teòric de què és l'avaluació i com s'ha de dur a terme, ja que és un tema que ja es tracta amb més profunditat al llarg del màster, però revisarem aquests dos aspectes que s'han de tenir en compte quan dissenyem una programació. Tot seguit, trobareu un dels recursos imprescindibles per conèixer les funcions de l'avaluació en el currículum competencial, així com eines i recursos per aplicar-la.

Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*.



Ribas, T. (2009). L'avaluació i l'ensenyament de llengües: dos àmbits que s'aproximen. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 47, 10-25.



6.1. Els criteris d'avaluació

Segons el [Document de suport per a les programacions de les situacions d'aprenentatge a l'educació bàsica](#), els criteris d'avaluació han de correspondre a la descripció de com sabrem si cada alumne ha adquirit els aprenentatges, han d'expressar el grau d'assoliment a què es vulgui arribar i han d'estar emmarcats en un context determinat. Hem de tenir en compte que els criteris, com els objectius, han de poder ser flexibles i dinàmics, per la qual cosa pot ser que hi hagi lleugeres diferències entre els primers que proposem i els que acabem avaluant.

Els criteris d'avaluació generals, que serien els que inclouríem en una programació anual d'àmbit o de matèria i que es relacionen amb cadascuna de les competències específiques, es poden consultar en el Decret 175/22 i, concretament de l'àmbit de llengües, en aquest [document](#).

Partim, doncs, d'aquests criteris per redactar aquells que considerem específics per a cada situació d'aprenentatge, sempre vinculats als objectius. De fet, de la mateixa manera que es fa amb els objectius, també se'ns proposa una fórmula per redactar-los: *acció + saber + context*. Tot seguit, us mostrem el procés de redacció d'un criteri a partir d'un objectiu i dels criteris del currículum corresponents a la competència específica 6 de l'àmbit de llengües.

Taula 5. Model desenvolupament d'un criteri d'avaluació a partir d'una competència específica

Competència específica 6

Cercar, seleccionar i contrastar informació procedent de diferents fonts de manera progressivament autònoma, avaluant-ne la fiabilitat i pertinència en funció dels objectius de lectura i evitant els riscos de manipulació i desinformació, i integrar-la i transformar-la en coneixement, per comunicar-la, adoptant un punt vista crític, personal i respectuós amb la propietat intel·lectual.

Criteri d'avaluació 6.1 (1r i 2n d'ESO)

Aplicar estratègies de cerca d'informació (localització, selecció i contrast), en diferents fonts, incloses les digitals, calibrant-ne la fiabilitat i pertinència en funció dels objectius de lectura, sobre temes d'interès acadèmic, personal, ecològic i social, de forma progressivament autònoma, a la xarxa i a les biblioteques, valorant críticament el resultat de la cerca.

Criteri d'avaluació corresponent a una SA

Dissenyar una pauta d'anàlisi per contrast de la fiabilitat de la informació trobada a la xarxa per tal de publicar-la a la web del centre com a eina oberta per a l'alumnat.

acció + saber + context

Font: elaboració pròpia.

Aquest article de Pérez (2023) repassa les novetats i els reptes del currículum centrats en l'àmbit de llengües. Hi podeu trobar un breu apartat, a la pàgina 14, en què descriu aquells aspectes destacables en relació amb els criteris d'avaluació.

Pérez, P. (2023). El currículum de llengua i literatura. Què aporta? Quins reptes planteja?. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 97, 8-16.



6.2. Recursos per a l'avaluació de l'àmbit de llengües

En aquest últim apartat us proposem un seguit de recursos per aprofundir en el tema que us poden ser útils per la teoria que presenten i, a la vegada, pels recursos i idees que aporten.

- Sobre l'avaluació (no centrada en l'àmbit de llengües):

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: evaluar para aprender*. Editorial Graó.



- Sobre l'avaluació de la gramàtica:

Rodríguez, C. (2009). L'avaluació del saber gramatical de l'alumnat en una activitat de revisió de l'ús dels temps verbals del passat. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 47, 26-50.



Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática (SGD). A A. Camps i F. Zayas (coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (p. 31-37). Editorial Graó.



- Sobre l'avaluació de l'escriptura:

Adell, P. (2009). La correcció i l'avaluació dels escrits segons la veu del professorat. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 47, 73-84.



- Sobre l'avaluació de la llengua oral:

Figueras, N. (2009). L'avaluació de la llengua oral. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 47, 85-97.



Vilà, M. (2005). La secuencia didáctica como metodología para la enseñanza y el aprendizaje del discurso oral formal. A M. Vilà (coord.). *El discurso oral formal* (p. 117-129). Editorial Graó.

