
This is the **published version** of the bachelor thesis:

Gómez Rovira, Pere Pau; Canals, Roser. La interpretació i l'argumentació en l'aprenentatge del pensament social crític : la construcció del pensament social crític mitjançant la pràctica de les habilitats cognitivolingüístiques d'interpretar i d'argumentar, una recerca aplicada a l'aula. 2011. 156 p.

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/85590>

under the terms of the  license

La interpretació i l'argumentació en l'aprenentatge del pensament social crític

La construcció del pensament social crític mitjançant la
pràctica de les habilitats cognitivolingüístiques
d'interpretar i d'argumentar. Una recerca aplicada a
l'aula

Treball de recerca
Programa de Doctorat en *Didàctica de les Ciències Socials*
Abril de 2011

Directora de la recerca: **Dra. Roser Canals Cabau**
Professora de Didàctica de les Ciències Socials

Recerca presentada per: **Pere Pau Gómez Rovira**



Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura,
i de les Ciències Socials
Facultat de Ciències de l'Educació

Sumari

Primera part. La justificació de la recerca **3**

- La introducció
- 1.1.** Els antecedents
- 1.2.** La definició del supòsit / de la hipòtesi
- 1.3.** L'objectiu general
- 1.4.** Els objectius específics
- 1.5.** El marc i la fonamentació teòrica
- 1.6.** La metodologia de la recerca
- 1.7.** La planificació de la recerca
- 1.8.** El disseny de la proposta didàctica
- 1.9.** Les activitats de l'alumnat (avaluades)
- 1.10.** Les preguntes d'anàlisi i avaluació
- 1.11.** Els instruments d'anàlisi i valoració de les produccions escrites i del debat oral
- 1.12.** El context de l'experimentació: el centre i l'alumnat

Segona part. El marc i la fonamentació teòrica **17**

- 2.1. *Les bases epistemològiques de la didàctica de les Ciències Socials***
 - 2.1.1. Les tradicions i finalitats epistemològiques en la didàctica de les Ciències Socials
 - 2.1.2. El concepte de didàctica en les Ciències Socials
- 2.2. *Les bases psicològiques de l'aprenentatge***
 - 2.2.1. El marc teòric constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge
- 2.3. *Les bases pedagògiques de l'ensenyament***
 - 2.3.1. La comunicació i les habilitats cognitivolingüístiques
 - 2.3.2. La tipologia dels textos escrits
 - 2.3.3. Els conceptes de competència, capacitat i habilitat
 - 2.3.4. Les habilitats cognitivolingüístiques a les Ciències Socials i la tipologia textual
 - 2.3.5. Les característiques del diàleg a l'aula i el model didàctic socràtic
- 2.4. *Les bases teòriques de les Ciències referents: les Ciències Socials***
 - 2.4.1. El pensament social

Tercera part. L'aplicació curricular dels estudis sobre les habilitats cognitivolingüístiques **51**

- 3.1. *El disseny de la seqüència didàctica***
 - 3.1.1. La guia didàctica i les activitats
 - 3.1.2. Les fitxes de lectura i els mapes utilitzats a la unitat didàctica
- 3.2. *L'aplicació a l'aula: els instruments d'anàlisi i valoració***
 - 3.2.1. Els criteris de validesa. La definició dels criteris de valoració dels principis del pensament social.
 - 3.2.2. L'elaboració d'instruments d'anàlisi per valorar els treballs escrits i el debat:
 - 3.2.2.1. Fitxa d'autocorrecció
 - 3.2.2.2. Xarxes sistèmiques
 - 3.2.3. Les eines de recollida i tractament de les dades
 - 3.2.3.1. Graelles de resultats
 - 3.2.3.2. Mapa argumentatiu
- 3.3. *L'anàlisi i valoració de les produccions de l'alumnat***
 - 3.3.1. La graella de resultats. La xarxa sistèmica del text interpretatiu
 - 3.3.2. La graella de resultats. La comparació entre l'avaluació diagnòstica del text interpretatiu i l'avaluació formadora i sumativa
 - 3.3.3. La graella de resultats. L'aproximació dels resultats del text justificatiu i argumentatiu
 - 3.3.4. La graella de resultats. El debat
- 3.4. *Les conclusions sobre el progressos assolits per l'alumnat***

Quarta part. Les bases d'orientació **118**

- 4.1. *Bases d'orientació per a redactar un text argumentatiu***
- 4.2. *Base d'orientació per preparar el debat***
- 4.3. *Bases d'orientació per comentar a classe els mapes***
- 4.4. *Bases d'orientació per a redactar un text argumentatiu (ampliació)***

Cinquena part. Els materials de l'alumnat **124**

- 5.1. *La transcripció del debat a l'aula***
- 5.2. *Els exemples de textos produïts per l'alumnat***

La Bibliografia **142**
L'Annex **152**

Primera part. La justificació de la recerca

- La introducció
- 1.1.** Els antecedents
- 1.2.** La definició del supòsit / de la hipòtesi
- 1.3.** L'objectiu general
- 1.4.** Els objectius específics
- 1.5.** El marc i la fonamentació teòrica
- 1.6.** La metodologia de la recerca
- 1.7.** La planificació de la recerca
- 1.8.** El disseny de la proposta didàctica
- 1.9.** Les activitats de l'alumnat (avaluades)
- 1.10.** Les preguntes d'anàlisi i avaluació
- 1.11.** Els instruments d'anàlisi i valoració de les produccions escrites i del debat oral
- 1.12.** El context de l'experimentació: el centre i l'alumnat

La introducció

El món de l'educació, i en concret l'ensenyament de les Ciències Socials, considera que uns dels objectius prioritaris són els d'assolir un alumnat autònom, responsable i crític envers el seu procés d'aprenentatge. Aquests objectius estan ben reflectits en les orientacions per al desplegament del *Currículum de Ciències Socials, Geografia i Història a l'ESO* (DGEBiB, 2009c).

Aquests objectius els hem de relacionar amb la tradició del pensament social crític (i el concepte associat del relativisme) (Benejam, 1997a; Benejam, Quinquer, 1998; Pagès, 1997a, 2005), on hi trobem tota una càrrega conceptual orientada cap als plantejaments del què ha de tenir i saber una societat plural, democràtica, solidària, i compromesa social i èticament.

El departament d'Ensenyament¹ a través de les seves publicacions (DGEBiB, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d; CIcC, 2009) i especialment en el *Currículum de batxillerat* (DE, 2008) ens orienta cap el camí a seguir sobre la importància de treballar les competències lingüístiques per desenvolupar el pensament social. Així, podem llegir al currículum de l'ESO (DGEBiB, 2009a), dins la matèria de *Ciències Socials, Geografia i Història*, que treballant les habilitats lingüístiques podrem construir les eines necessàries per formar un pensament social:

La consciència ciutadana és imprescindible perquè en un futur l'alumnat pugui:

- intervenir en la vida laboral, social i política
- prendre decisions en relació amb la defensa del patrimoni cultural i natural i l'ús sostenible del medi
- participar en la millora de la convivència democràtica
- defensar la justícia social, la solidaritat i l'equitat

D'aquesta manera el pensament social, i en concret el concepte de relativisme, esdevé una estratègia que promou l'educació i la didàctica per fomentar un processament comprensiu de la informació. El mateix document citat (DGEBiB, 2009c) sobre el desplegament del currículum ens diu que, dintre d'aquesta dinàmica, és recomanable treballar textos en els quals es posen d'evidència posicionaments i opinions diferents. Acaba recordant-nos que el recurs didàctic de la premsa escrita ens dona l'oportunitat de desenvolupar les habilitats esmentades.

¹ El Departament ha passat d'anomenar-se , des de principis de l'any 2011, d'*Educació a d'Ensenyament*.

Les mostres de la importància de fomentar el pensament social (que ha de ser treballat conjuntament amb les habilitats lingüístiques²) són arreu, i el referent més esclaridor és el *Currículum de batxillerat*, el qual ens insisteix de manera reiterada en relacionar-ho en els objectius prioritaris referencials. D'aquesta manera aspectes com alumnat autònom, responsable i crític, estan presents a les competències generals de batxillerat, especialment a:

- Competència comunicativa
- Competència en gestió i tractament de la informació
- Competència en recerca
- Competència personal i interpersonal
- Competència en el coneixement i interacció amb el món

El *Currículum* de l'apartat dedicat a la Història (com exemple, però que també podem trobar a Geografia) al parlar de la connexió amb altres matèries detalla:

(...) Per la necessitat d'utilitzar correctament els registres orals i escrits de la llengua catalana, castellana i estrangeres en la selecció, procés i comunicació de resultats, la història vehicula, estimula i consolida també l'assoliment de les competències lingüístiques, especialment pel que fa a la descripció, exposició, interpretació i argumentació.

O, al parlar de la connexió amb altres matèries, en concret la de llengua, escriu:

Elaboració del discurs propi de la història a partir de les competències lingüístiques orals i escrites (descripció, explicació, justificació, interpretació i argumentació) i de llenguatges icònics audiovisuals.

Hem reproduït aquí uns punts, però podem trobar més referències a "Objectius de la història" punt 8, ó a "Criteris d'avaluació" punts 1 i 10.

Com no, la universitat també considera imprescindible el domini de les habilitats lingüístiques unides a un coneixement crític (el relatiu, el relativisme), com així ho deixa ben clar a les recomanacions que fa als estudiants a les proves d'accés (DGEBiB, 2009d):

- La claredat conceptual, l'ordre lògic i el rigor expositiu són components bàsics de totes les proves.

² Hem de diferenciar capacitats (lingüístiques, comunicatives) d'habilitats lingüístiques o cognitivolingüístiques. Veure punt 2.3.3 i ss.

- És necessari justificar les respostes donades, argumentar correctament i mostrar la capacitat de reflexió, de comprensió i de comunicació dels coneixements assolits, llevat del cas que es desprengui de l'enunciat que no cal fer-ho.

Tornem de nou al principi i recuperem l'escrit sobre les orientacions per al desplegament del currículum (DGEBiB, 2009c). Recordem que ens marca tres objectius per l'alumnat de Ciències Socials, que són: autònom, responsable i crític envers el seu procés d'aprenentatge. També ens diu que s'ha de promoure un processament comprensiu de la informació. Ens dóna unes consideracions, que per aquest treball són claus, com és que alguns temes de Ciències Socials es poden treballar a partir de textos que manifestin posicionaments i punts de vista diferents. I continua dient-nos que:

Utilitzar com a recurs la premsa escrita pot ser una bona oportunitat per treballar l'autonomia de l'alumnat, ja que l'anàlisi de l'actualitat permet trobar opinions diverses, a vegades oposades, sobre un mateix fet o fenomen. Aquesta anàlisi constant permet fer visible que la realitat és interpretable i que la veritat no està fixada, si bé cal que les opinions estiguin ben fonamentades. Així s'aprèn a pensar sobre el món que ens envolta i es desenvolupa la capacitat indagadora, reflexiva i crítica que permetrà desenvolupar en l'alumnat un pensament social crític. Els coneixements fonamentals són els que ajuden l'alumnat a seguir aprenent i els que permeten desenvolupar un pensament històric, geogràfic i social autònom. (DGEBiB, 2009c: 7).

I és precisament la recomanació escrita sobre la necessitat del treballar el pensament social de l'alumnat mitjançant les habilitats lingüístiques (o cognitivolingüístiques) (DGEBiB, 2009c, 2009d) el punt d'arrencada de la nostra recerca. Així, considerem que la construcció del pensament social demana desenvolupar les habilitats lingüístiques (o cognitivolingüístiques) de: descriure, explicar, justificar, interpretar i argumentar. Sobre aquest supòsit, ens plantejem com objectiu general comprovar si a través de l'ensenyament de les habilitats lingüístiques, especialment de la interpretació i l'argumentació, l'alumnat construeix un pensament social més complex, relatiu, estructurat i que predisposi a l'acció.

Per acabar la nostra introducció sobre el motiu i la fonamentació de la recerca, hem de fer-nos ressò de quins són els principals errors i dificultats què té l'alumnat en l'actualitat, ja que recolzen la necessitat d'implementar les habilitats lingüístiques en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge. Segons Sanmartí (2007: 10) les principals dificultats que es troba l'alumnat són:

- Formes de percebre l'entorn proper: tendència a veure-ho tot des del propi punt de vista
- Idees transmeses (per l'ambient, la televisió): no totes les explicacions coincideixen amb les que donen a l'escola

- Formes de sentir: creences, valors, emocions
- Formes de comunicar (llenguatge): les paraules no sempre s'utilitzen amb el mateix sentit o rigor
- Formes de raonar: tendències a utilitzar formes de raonar simples, esquemàtiques

Aquestes dificultats parlen per elles mateixes de la necessitat de relacionar i treballar les habilitats lingüístiques i el pensament social en l'alumnat de secundària i batxillerat. Molt especialment l'apartat de les formes de raonar, seguides de les formes de comunicar, les formes de percebre l'entorn, totes elles lligades directament en l'ensenyament de les habilitat lingüístiques; però també, les idees trameses i les formes de sentir.

En aquesta recerca, doncs, es treballaran essencialment els conceptes d'habilitats lingüístiques, especialment les d'interpretar, de justificar i d'argumentar, i la seva correspondència amb les tipologies textuais. Alhora, el continguts educatius socials que s'han aplicat per l'ensenyament del pensament social, que és el concepte clau central, han estat els drets lingüístics de les llengües minoritàries.

Conceptes clau de la recerca: *habilitats lingüístiques/cognitivolingüístiques, tipologies textuais, interpretar, justificar, argumentar, pensament social.*

* * *

1.1. Els antecedents

Fins ara hem considerat les orientacions que sobre el pensament social recull la documentació, essencialment oficial, i consells de com treballar-lo. Tot això, sens dubte, té uns orígens teòrics: la construcció del coneixement científic i social (i, aleshores el pensament social) és dona juntament amb les diverses habilitats lingüístiques (o també anomenades cognitivolingüístiques o psicolingüístiques). Aquestes habilitats són: descriure, explicar, justificar, interpretar i argumentar.

Els primers passos en aquest sentit els tenim en la obra col·lectiva i transversal (pel que fa a les àrees de coneixement) coordinada per Jaume Jorba, Isabel Gómez i Àngels Prats (1998), en la que es vesteix tota l'estructura teòrica des d'un enfocament socioconstructivista. Recordem que el constructivisme és el model psicopedagògic adoptat tant per la LOGSE, com l'actual de la LOE (Coll³, 1993).

És necessari apuntar l'estudi de Baruch Schwarz (2000), en el qual fa un primigeni estudi teòric i pràctic sobre la construcció del coneixement individual i col·lectiu basat en activitats argumentatives.

Des de la base teòrica bastida per Jaume Jorba i la resta d'investigadors que van intervenir en les diferents àrees del coneixement, a més de la referència obligada de Schwarz, han sortit diversos treballs pràctics i aplicables a la realitat de l'aula. Dintre d'aquesta dinàmica hem de citar com a primera aproximació a mig camí entre el concepte teòric i pràctic l'apartat dedicat a les Ciències Socials escrit per Pilar Benejam i Dolores Quinquer (1998) en el mateix llibre col·lectiu de Jorba.

Precisament, de la mà de Pilar Benejam (com a directora de treballs de recerca i tesi) surten uns primers treballs de recerca sobre la importància de les habilitats lingüístiques en la formació del pensament social de l'alumnat⁴ (formació democràtica, coneixement més relatiu per assolir un pensament social crític ... com veiem hi ha diferents paraules per significar el mateix). D'aquí, hem de destacar les primerenques recerques de Roser Canals (1999) i Carles García (2002).

La publicació de l'obra col·lectiva on Montserrat Casas va fer de coordinadora (Casas, 2005a, 2005b), sota el paraigües de *Rosa Sensat*, és el resultat final d'un llarga recerca començada el curs 1999-2000 amb la constitució d'un grup de treball

³ Cèsar Coll, catedràtic de psicologia evolutiva i de l'educació de la Universitat de Barcelona, nomenat director general de renovació pedagògica del ministeri d'Educació i Ciència espanyol al juliol del 1992, és un dels teòrics més importants del constructivisme que ha intervingut en la formulació teòrica de la reforma educativa. Font: *Gran Enciclopèdia Catalana*. Entrada: constructivisme. <http://www.enciclopedia.cat/>. Consulta: mars 2010.

⁴ Menció a part son estudis portats a terme des de la perspectiva de la psicologia de l'educació. En aquesta línia podem citar la tesi doctoral de Elisabet Galindo (2005), on fa un anàlisi del procés de l'ensenyament i l'aprenentatge del pensament crític a l'educació secundària.

de la Universitat Autònoma de Barcelona i diferents centres d'educació secundària, marca una inflexió orientada a la pràctica. Sense trencar en les bases teòriques explicitades als treballs de Jorba i Schwarz, s'hi dedica, la primera part, a un repàs i confirmació de la formació democràtica de la ciutadania; i, d'una segona, on fa un recapitulació i vesteix la teoria de la simultaneïtat de la construcció del pensament social i el desenvolupament de les habilitats lingüístiques. A la segona part, també, ens destaca quines són les principals habilitats lingüístiques i les tipologies textuais relacionades en les Ciències Socials.

Dins de la dinàmica tenim un seguit de treballs portats a terme per Roser Canals, que també va participar en l'anterior obra, i que culmina en la presentació d'una tesi doctoral sobre el tema (Canals, 2004, 2005, 2006, 2007). Aquesta investigadora fa un seguit d'aportacions, en la que ella mateixa ens destaca la construcció d'un model d'anàlisi (que sintetitza en un article publicat a *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, un any després de la presentació de la tesi doctoral):

Quizás, la aportación más significativa de este trabajo consiste en la construcción de un modelo de análisis que especifica las variables a tener en cuenta para comprobar hasta qué punto, a través de la práctica de la argumentación en el aprendizaje de las ciencias sociales, los estudiantes de secundaria construyen un conocimiento más racional, un discurso mejor construido y que fomenta la participación activa del alumnado y lo prepara para formar parte de una sociedad democrática. (Canals, 2007: 49).

Considera que completa una metodologia i instruments d'anàlisi de les produccions argumentatives de l'alumnat (lligades als principis i criteris que caracteritzen el pensament social), però, també aporta un sistema teòric que fonamenta la metodologia que l'anomena "didàctica de l'argumentació".

Hem d'al·ludir, també, un recent treball, publicat sota els auspicis de la Universitat de València, de José Ignacio Madalena⁵ (2010). El treball s'inscriu en la proposta d'aprendre llengua mitjançant el currículum de ciències socials. El més rellevant per a nosaltres és l'esquema metodològic i d'integració de continguts que dóna l'autor. La seqüència d'activitats s'articula metodològicament al voltant d'un procés de recerca centrat en un problema (històric o geogràfic), on s'han de desenvolupar necessàriament les habilitats lingüístiques i comunicatives. És un treball que hem valorat, però que s'aparta de la nostra línia metodològica de recerca.

⁵ Aquest professor d'ensenyament secundari de l'especialitat de Geografia i Història és assessor a la Universitat de València de formació del professorat en l'àmbit de lingüística i socials, a més col·laborar en d'activitats de formació inicial del professorat.

Aquest treball de recerca, doncs, és deutor i punt de referència obligada, pel que fa a les relacions de les habilitats cognitivolingüístiques per la construcció del pensament social, i la seva aplicació a l'àrea de Ciències Socials, dels següents treballs:

- Benejam, P. Quinquer, D. (1998). *La construcció del pensament social i les habilitats cognitivolingüístiques*
- Casas, M. (Coord) *et al.* (2005). *Ensenyar a parlar i a escriure Ciències Socials*
- Canals, R. (2006). *L'argumentació en l'aprenentatge del pensament social*

1.2. La definició del supòsit / de la hipòtesi

La recerca parteix del supòsit que la construcció del pensament social demana desenvolupar les habilitats lingüístiques (o cognitivolingüístiques) de: descriure, explicar, justificar, interpretar i argumentar.

Es pretén exemplificar, a través d'una proposta didàctica, com es pot ensenyar (parlem del procés ensenyament i aprenentatge) a l'alumnat a posicionar-se (interpretar) davant els problemes socials rellevants d'actualitat a partir de raons fonamentades (justificar i argumentar). Això suposa desenvolupar el pensament social de l'alumnat a través de les habilitats lingüístiques d'interpretar i argumentar.

Per tant, si interpretar és posicionar-se sobre un fet o un problema (científic o social) amb l'emissió de la pròpia opinió (i la seva primera etapa per la construcció del pensament social), hem de preguntar-nos: *com considerarem que una opinió està ben fonamentada?*

Per contestar a la pregunta, hem de plantejar-nos un objectiu general.

1.3. L'objectiu general

- Comprovar si a través de l'ensenyament de les habilitats lingüístiques de la interpretació i l'argumentació l'alumnat construeix un pensament social més complex, relatiu, estructurat i que predisposi a l'acció.

1.4. Els objectius específics

- Dissenyar una proposta didàctica i metodològica a partir d'un contingut social (socialment rellevant, proper als interessos de l'alumnat, i enfocat segons la lògica de la ciència a ensenyar -les Ciències Socials -, i que consti en la

programació), que permeti desenvolupar les habilitats cognitivolingüístiques, i en concret, les habilitats d'interpretar i argumentar, amb la intenció de desenvolupar el pensament social.

- Avaluar si al final de la proposta didàctica l'alumnat sap diferenciar els conceptes clau de les tipologies d'un text (text sencer i/o per paràgrafs):, relacionades en les habilitats lingüístiques de justificar, interpretar i argumentar.
- Avaluar si l'alumnat ha assumit els principis i regles bàsiques d'un debat oral i ha après els principis d'interpretar, argumentar i contra-argumentar.
- Avaluar si pràctica de l'argumentació en l'aprenentatge del pensament social dóna un coneixement més qualitatiu, a partir dels principis de: la racionalitat, l'estructuració del discurs, i, l'expressió del compromís social.

1.5. El marc i la fonamentació teòrica

Les bases epistemològiques de la didàctica de les Ciències Socials

Les tradicions i finalitats epistemològiques en la didàctica de les Ciències Socials

El concepte de didàctica en les Ciències Socials

Les bases psicològiques de l'aprenentatge

El marc teòric constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge

Les bases pedagògiques de l'ensenyament

La comunicació i les habilitats cognitivolingüístiques

La tipologia dels textos escrits

Els conceptes de competència, capacitat i habilitat

Les habilitats cognitivolingüístiques a les Ciències Socials i la tipologia textual

Les característiques del diàleg a l'aula i el model didàctic socràtic

Les bases teòriques de les Ciències referents: les Ciències Socials

El pensament social

1.6. La metodologia de la recerca

El marc és el d'una recerca de model qualitatiu (Tejada, 1997; Giroux, Tremblay, 2004), des de la perspectiva crítica amb les aportacions d'Habermas sobre la teoria

de l'acció en la comunicació. També es basa en alguns dels principis de la recerca-acció (Imbernón, 2002)⁶.

A més, veu del principis de la recerca d'avaluació, ja que la interpretació i l'argumentació implica judicis de valor (Canals, 2006). I, la metodologia de l'estudi del cas (Pagès, 1997b), ja que l'experiència està basada en el procés seguit per un grup d'alumnes de 1r de batxillerat durant el curs escolar 2009-2010, on es va treballar la proposta didàctica (s'ha centrat en un exemple concret, i un ambient i temps únics).

1.7. La planificació de la recerca

Els passos de la planificació han estat set⁷:

Primer. L'estudi i recopilació del marc teòric sobre el tema, amb l'objectiu de clarificar les bases científiques de la recerca.

Segon. El disseny dels materials i les activitats didàctiques de la seqüència, a partir dels continguts que es despleguen al currículum de 1r de batxillerat. Es centren els continguts (que seran una combinació de textos d'actualitat extrets de la premsa diària, com a complement lectures de les unitats corresponents del llibre de text).

Les activitats i els articles són seleccionats seguint les indicacions recomanades per Educació en la selecció dels mateixos (DGEBiB, 2009d; 2009c):

- A partir dels problemes socials rellevants
- Segons els interessos de l'alumnat
- A partir de l'enfocament disciplinari o la lògica de la ciència

En la presentació dels continguts, aquests aspectes seran:

- problematitzats
- contextualitzats

⁶ El model qualitatiu i d'investigació-acció és similar en la seva metodologia, el que el fa diferent és, especialment, el caràcter de canvi en aquesta darrer: així, com apunta Lewin abans i després de la recerca i acció és necessari contrastar les actituds i comportaments de l'alumnat (un canvi individual i social) (Imbernón, 2002: 58).

⁷ Els set passos o etapes segueixen, amb petits canvis, la concepció habitual de recerca qualitativa, que són: 1a etapa: elegir una pregunta general; 2a etapa: estudiar la documentació i elaborar la problemàtica; 3a etapa: elegir una metodologia; 4a etapa: recollir i processar les dades; 5 etapa: organitzar i processar les dades; 6a etapa: difondre els resultats. (Giroux, Tremblay, 2004: 24)

La proposta didàctica buscarà les situacions d'ensenyament i d'aprenentatge que afavoreixin l'argumentació i el diàleg a l'aula.

Tercer. L'elaboració de les bases d'orientació per guiar l'alumnat en la construcció dels discursos interpretatius i argumentatius orals i escrits.

Quart. El disseny dels instruments d'anàlisi i avaluació de les produccions escrites i del debat a l'aula.

Cinquè. L'aplicació a l'aula de la proposta didàctica dissenyada, de manera flexible i revisada durant tot el procés.

Sisè. L'anàlisi i avaluació dels textos i del debat a l'aula, tant de manera individual com global.

Setè. Les conclusions. Es plantegen possibles propostes de millora.

1.8. El disseny de la proposta didàctica

El disseny de la proposta didàctica s'ha planificat d'acord amb la seqüència següent:

Fase d'exploració. Exploració d'idees prèvies

- Activitat inicial: Es demana a l'alumnat que formuli el seu punt de vista (interpreti) sobre un tema d'actualitat. S'agafa el tema de les llengües minoritàries. Elaboració d'un text inicial (interpretatiu) que servirà com avaluació diagnòstica.
- Una primera aproximació sobre els coneixements que té l'alumnat sobre els conceptes de: interpretar, justificar, i, argumentar; i, tipologies textuais.
- Una primera aproximació de les llengües minoritàries, i de la situació del català.
- Introducció dels objectius i temari.

Fase d'introducció de nous coneixements

- La comprensió de quines són les habilitats lingüístiques i quina funció fan en el procés d'anàlisi del discurs social, especialment en el procés d'argumentació: interpretar, justificar i argumentar.
- Relacionem les habilitats lingüístiques amb les tipologies textuais.
- Identifiquem les diverses tipologies textuais i la seva estructuració.
- Quins són els components d'un text argumentatiu: la tesi, els arguments, les fal·làcies i la conclusió.
- La relació entre els enunciats d'un text argumentatiu.
- L'aplicació de bases d'orientació d'interpretar, justificar i argumentar per a construir un text orientat al pensament social.

- La introducció a la problemàtica de les llengües minoritàries al món, focalitzat en els drets lingüístics.
- La significació per a una comunitat, societat, de la importància de la pròpia llengua especialment pel que fa a la identitat, tant social com cultural.
- La problemàtica de les llengües minoritàries a Espanya, en concret del català.
- Recapitulació i definició de les bases d'orientació d'interpretar, justificar i argumentar: participació en el debat on l'alumnat podrà opinar sobre un tema vinculat a problemes socials

Fase d'estructuració

- Activitats de relacionar les habilitats lingüístiques per treballar els temes socials (en genèric les Ciències Socials) per construir el pensament social. Agafem casos diferents: com és el nostre barri; el riu Llobregat (el medi ambient).
- Activitats d'identificar en un article de premsa: les principals tipologies emprades, les diferents parts del text, i la seva funcionalitat. La tipologia es: descriure, narrar, explicar, interpretar, justificar.
- Activitats de l'organització d'un text argumentatiu
- Activitats de la relació entre anunciats d'un text argumentatiu: les funcions dels connectors en un text argumentatiu.
- Lectura i anàlisi d'articles de premsa sobre el tema relacionats amb els drets lingüístics, les llengües minoritàries, identitat social i cultural, i el cas de la llengua catalana.

Fase d'aplicació

- Aplicació de bases d'orientació d'interpretar, justificar i argumentar: participació en el debat on l'alumnat podrà opinar sobre un tema vinculat a problemes socials. Valoració de l'argumentació.
- Aplicació de bases d'orientació d'interpretar, justificar i argumentar: primer, elaboració de text justificatiu. Segon, es valorarà si l'alumnat, després del debat, s'ha apropiat de les característiques de l'habilita de l'argumentació. Es valorarà des de la justificació i l'argumentació.
- Autoavaluació del primer text inicial.

1.9. Les activitats de l'alumnat (avaluades)

1. Text inicial: Text individual a partir de la pregunta: *Penses que s'han de protegir les llengües menys parlades a l'estat espanyol? Per què?* Avaluació diagnòstica i formativa, formadora, i sumativa.
2. Seqüència didàctica on es treballaran diferents textos d'actualitat sobre el tema. Avaluació formadora i formativa.

3. Debat: *S'han de doblar les pel·lícules en català?* Avaluació formadora i sumativa.
4. Text final: *Creus que s'han de protegir els drets de les minories lingüístiques? Què li diries a una persona que pensa el contrari?* Avaluació formadora i sumativa.

1.10. Les preguntes d'anàlisi i avaluació

- a. L'alumnat ha enriquit el seu coneixement sobre el tema? (comparar textos inicial i finals): tipologies textuals, pensament social, habilitats lingüístiques.
- b. L'alumnat es posiciona de forma coherent en relació amb el problema plantejat? Anàlisi dels criteris del pensament social.
- c. L'alumnat sap donar raons fonamentades als que pensen diferent? Les habilitats de justificar i argumentar.

1.11. Els instruments d'anàlisi i valoració de les produccions escrites i del debat oral

Primer. Definició dels criteris de valoració dels principis que caracteritzen el pensament social. Valoració qualitativa.

Segon. Definició dels criteris de les produccions escrites des de la tipologia textual. Valoració qualitativa

1.12. El context de l'experimentació: el centre i l'alumnat

L'experimentació de la proposta didàctica s'ha porta a terme a l'IES Rafael Casanova de Sant Boi del Llobregat. El municipi està situat al marge dret del riu Llobregat i forma part de la comarca del Baix Llobregat i de l'àrea metropolitana de Barcelona. Compta amb una població de 82.742 habitants⁸ amb una densitat aproximada de 3.841 hab/km² distribuïda territorialment en sis districtes: Ciutat Cooperativa- Molí Nou, Marianao-Can Paulet, Barri Centre, Vinyets-Molí Vell, Camps Blancs-Canons-Orioles i Casablanca.

La indústria és principalment metal·lúrgica amb existència de tèxtil, confecció, calçat i productes alimentaris, tot i que l'activitat empresarial principal està constituïda pel comerç i pels serveis.

⁸ Ajuntament de Sant Boi de Llobregat. Observatori de la ciutat. Estadística de població a 1 de gener de 2010. <http://observatori.santboi.cat>

L'IES Rafael de Casanova està ubicat al districte Cooperativa-Molí Nou. El barri de la Cooperativa, on està el centre, va ser fundat al decenni dels 60 del segle passat per donar cabuda a l'allau migratori d'aquells anys. Això ha donat que durant molt de temps fos un barri força homogeni (ciutadania espanyola i classe social obrera, majoritàriament de fora de Catalunya i de parla castellana). Aquesta homogeneïtat s'ha trencat una mica en la darrera onada immigratòria, especialment estrangera (nord-africana i sud-americana) de principis del segle XXI. S'ha de remarcar que aquest centre matricula la població del districte i de la ciutat veïna de Santa Coloma de Cervelló, ja que aquesta població no disposa cap Ies.

L'Ies és actualment un centre on es dona educació secundària obligatòria i batxillerat d'Humanitats i Ciències Socials, i, Ciències i Tecnologia. Gràcies el gran nombre de matriculacions, el batxillerat de Humanitats i Ciències Socials està separat com si fossin dues línies.

L'alumnat de batxillerat prové, en la seva gran majoria de secundària del mateix centre, i un percentatge significatiu, d'un 20% del total, de centres concertats privats de la ciutat o de poblacions veïnes.

L'alumnat que ha participat en la experiència ha estat en total de 41, de batxillerat de 1r, dividit en dos grups: 25 alumnes del grup B51 de Ciències i Tecnologia; i, 16 del grup B53 d'Humanitats. S'ha fet la experiència a tot l'alumnat d'aquests dos grups. Per l'anàlisi s'han agafa les produccions escrites del grup d'Humanitats, ja que és també el grup on s'ha fet la transcripció del debat oral del grup pel seu anàlisi. D'aquesta manera és pot fer el seguiment de l'evolució seguint tots els passos.

Sobre el grup d'Humanitats, de 16 alumnes, caldria dir que hi ha certes diferències de nivell acadèmic. El cas més significatiu és el d'un petit grup que ve de secundària de l'anomenada aula de diversitat⁹. Podem comptar 3 alumnes d'aquest perfil. De fet, ja una alumna, encara que continua les classes, al veure que no tenia cap mena de possibilitats d'aprovar el curs, no ha fet les redaccions i el debat proposat. Per això, sempre comptem sobre 15 alumnes en el moment de tabular i valorar els resultats.

* * *

⁹ L'aula de diversitat recull alumnes d'un nivell acadèmic molt baix, motiu pel qual se'ls hi fa una adaptació curricular.

Segona part. El marc i la fonamentació teòrica

2.1. *Les bases epistemològiques de la didàctica de les Ciències Socials*

- 2.1.1. Les tradicions i finalitats epistemològiques en la didàctica de les Ciències Socials
- 2.1.2. El concepte de didàctica en les Ciències Socials

2.2. *Les bases psicològiques de l'aprenentatge*

- 2.2.1. El marc teòric constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge

2.3. *Les bases pedagògiques de l'ensenyament*

- 2.3.1. La comunicació i les habilitats cognitivolingüístiques
- 2.3.2. La tipologia dels textos escrits
- 2.3.3. Els conceptes de competència, capacitat i habilitat
- 2.3.4. Les habilitats cognitivolingüístiques de les Ciències Socials i la tipologia textual
- 2.3.5. Les característiques del diàleg a l'aula i el model didàctic socràtic

2.4. *Les bases teòriques de les Ciències referents: les Ciències Socials*

- 2.4.1. El pensament social

2.1. Les bases epistemològiques de la didàctica de les Ciències Socials

2.1.1. Les tradicions i finalitats epistemològiques de didàctica de les Ciències Socials

Les tradicions i les finalitats epistemològiques en la didàctica de les Ciències Socials són quatre (Benejam, 1997a): la tradició positivista i neopositivista; la tradició humanista o reconceptualista; la tradició crítica; i, la tradició postmoderna. No hi ha que ni recordar que a cada una d'aquestes tradicions hi corresponen uns currículums¹⁰ (Pagès, 1998).

La tradició positivista es caracteritza per ser un model tecnificat, positivista i conductista. El procés de maduració és el resultat dels coneixements que es van adquirint. No hi ha espai pel relativisme.

Els principis del relativisme els troben per primera vegada dins la tradició humanista. Es considera que el coneixement és producte de l'activitat humana i de l'experiència de la vivència del món. La prioritat és comprendre el món. Però el relativisme de l'humanisme no té una caràcter de crítica i de millora social. Per això hem d'esperar a la tradició crítica que considera que l'ensenyament i l'aprenentatge té una funció social i ideològica; per tant, allò que s'ensenyava i s'aprèn respon a uns interessos.

La tradició crítica considera que el present és un producte històric, perquè és el resultat de la presa de decisions del passat. Així, l'espai i la societat no són neutres, sinó resultat de la transformació dels éssers humans. Per això, la ciència no és objectiva (el contrari del que considera el neopositivisme), ni una construcció personal (la visió humanista), sinó un constructe social. L'ensenyament i l'aprenentatge tenen una funció social i política; per tant, allò que s'ensenyava i s'aprèn respon a uns interessos. Els docents són intel·lectuals crítics, i esdevenen agents transformadors.

La finalitat de l'ensenyament recau en què l'alumnat prengui consciència del seu sistema de valors, hi reflexioni i proposi alternatives d'intervenció social. L'alumnat a més de saber com és el món i per què, cal que pensi com vol el futur, i desenvolupi actituds de compromís social i polític.

El concepte del relativisme arriba a extrems radicals amb la tradició dels pensadors postmoderns (Godàs, Flecha, Sordé, 1998; Benejam, 1997a). Aquesta tradició amb

¹⁰ Hi ha un seguit d'autors prou coneguts, com Apple, Gimeno, Forquin, que afirmen que tota proposta curricular, expressada mitjançant els sabers escolars, representa i ajuda a una determinada perpetuació cultural. Com a compendi d'aquest tema hi podem consultar l'article de João M. Paraskeva (2008).

les seves aportacions de relativisme antidogmàtic està totalment en entredit (Benejam 1997a: 43) per un seguit de motius:

- El personalisme. Tot coneixement és relatiu perquè està condicionat per la interpretació del subjecte el qual, al seu temps, està condicionat pel seu context cultural i social
- La deconstrucció sistemàtica que fa indemostrables i criticables els grans principis ètics tradicionals
- Un coneixement serveix únicament per a un context concret

Aquestes raons poden arribar a “posar en dubte el contingut ideològic i la càrrega crítica en la interpretació el món i a paraitzar qualsevol acció alternativa tendent a aconseguir una major igualtat i justícia social.” (Benejam 1997a: 43)¹¹

És per tot això que les Ciències Socials cerquen superar el concepte postmodern relativista (Benejam, 1997a). Ens cita com una aportació notable la “teoria de la Comunicació” del filòsof i sociòleg de l’escola de Frankfurt, Jürgen Habermas (1990). A destacar és el punt d’arrencada de la teoria de la comunicació basat en arribar a la racionalitat per l’autocomprensió: la persona ha de ser conscient de què el seu pensament està condicionat per les seves experiències anteriors, tingudes en un determinat context cultural, social i afectiu, i influïdes per les seves pròpies capacitats i estructures mentals. La presa de consciència de les limitacions del propi pensament, el diàleg, la deconstrucció i la negociació dialèctica entre les diferents interpretacions conformen els eixos centrals d’aquesta teoria. Podríem dir que es un relativisme constructiu, i supera el relativisme total, anarquista, epistemològic del pensament postmodern.

Aquesta visió, i transcrivint les paraules de Benejam (1997a: 43-44):

En l’ensenyament, el relativisme imposa una metodologia pluralista que prima processos hermenèutics d’autoconsciència i autoregulació junt amb mètodes dialèctics basats en la comunicació que afavoreixen el debat entre les pròpies raons i les raons alienes. Es requereix en l’ensenyament una prudència intel·lectual capaç de provocar tensions creatives que incitin a un diàleg lliure, flexible i pragmàtic entre la pluralitat d’interpretacions aposades. En definitiva, es tracta d’assumir el relativisme del coneixement humà per arribar a una millor comprensió del món.

La teoria d’Habermas dona, doncs, peu a metodologies de treball a les Ciències Socials (Santacruz , Medina, 2000). De fet, aquesta recerca adaptarà pel seu fi aquest concepte teòric. Dins d’aquesta línia agafem la proposta pel debat que ens proposa (Benejam, 1997a: 44).

¹¹ Es fa ressò en aquestes afirmacions de Fontana (1992) i Doberty (1992).

Mètode per a un debat¹²:

- Es planteja un problema o dilema
- Es cerca informació i es jutja la credibilitat de les fonts i la solidesa dels arguments
- S'adopta, de manera probatòria, un punt de vista
- Es dialoga i es debat per contrastar i posar a prova els arguments
- Es contextualitza el problema i es compara amb altres situacions
- Es valora la solució acceptada com probable i s'analitzen les seves possibles conseqüències
- Es relativitza el valor de la solució adoptada i es consideren els defectes, silencis i renúncies
- S'adopta una actitud conseqüent en l'acció

Per tancar aquest punt, podem considerar que la didàctica de les Ciències Socials, en la qual s'emmarca aquesta recerca, des de la perspectiva de la tradició crítica ampliada amb la teoria de la comunicació d'Habermas, i entenent la ciència com un conjunt de respostes que dóna la comunitat científica als problemes socials en cada moment (Benejam, 1997b).

2.1.2. El concepte de didàctica en les Ciències Socials

Les decisions que es prenen en el procés d'ensenyament de les Ciències Socials són el resultat d'un sistema complex de relacions de quatre variables essencials que conformen el model didàctic.

Les variables, segons quin autor o autora, poden rebre diferent denominació, encara que el seu significat és el mateix. Així, Benejam (1997b) considera com variables: les exigències de la ciència a ensenyar; la rellevància del context en la construcció dels esquemes interpretatius; la importància de la percepció de l'alumnat o reconstrucció personal del coneixement; i, la reconsideració del paper del professorat en els processos de bastir l'aprenentatge de l'alumnat com en els processos de transferència de responsabilitats.

Així doncs, les variables bàsiques, totes elles estan relacionades (per això és rep el nom de triangle o piràmide didàctica quan es representa de manera gràfica) són: professorat, alumnat, sabers escolars, i finalitats educatives.

Un model de representació didàctic molt acurat i complet, i que ens relaciona els àmbits principals i d'interdependència de les variables clau, és el proposat per Santisteban (2007). A la taula s'emmarquen, de manera resumida, aquestes relacions.

¹² Que serà adaptat en el desenvolupament de les bases d'orientació per preparar el debat proposat durant l'aplicació de la recerca.

Taula. El model de representació del sistema didàctic. Relacions de dependència dels àmbits principals i d'interdependència entre ells. Característiques principals

Didàctica General	Didàctica Específica de les CCSS
Nivell extern d'influència	Nivell i elements interns del sistema
Ciències de l'Educació (Pedagogia) i Sistema educatiu	Ensenyament de les Ciències Socials: Professorat
Psicologia i Teories de l'aprenentatge	Aprenentatge de les Ciències Socials: Alumnat
Coneixement científic, Sabers (de les ciències referents)	Transposició didàctica: Sabers escolars
Context soci -històric. Sociologia	Procés de l'educació social en un context educatiu. Finalitats educatives

Tenim quatre variables, una que és el coneixement científic, de la qual el punt de partida és la tradició crítica i la teoria d'Habermas; les altres tres variants es poden resituar des de la psicologia, en concret, l'escola de Vygotsky (Vila Mendiburu, 2001).

En suma, la tradició crítica i de la comunicació d'Habermas, i les teories constructivistes de l'escola de Vygotsky són els pilars de la nostra concepció didàctica (Benejam, 1997b) i d'aquesta recerca.

2.2. Les bases psicològiques de l'aprenentatge

2.2.1. El marc teòric constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge

El model curricular de la LOE (i anteriorment la LOGSE) té com a base i referent la concepció constructivista (o sociocultural) de l'ensenyament i aprenentatge escolar. Aquesta teoria o concepció del procés d'ensenyament i aprenentatge recull moltes de les aportacions més actuals en l'àmbit de la psicologia educativa (Pagès, 1993).

S'ha de partir de la base que no hi ha una teoria constructivista (Vivien, 1999), sinó diverses teories com comparteixen fonaments constructivistes (Jorba, Casellas 2000), basades en l'escola de Vygotsky (Vila Mendiburu, 2001).

Segons Vygotsky (1996) el subjecte, l'alumne/a, aprèn al reconstruir les seves experiències personals que té quan interactua amb el seu medi social.

La teoria constructivista considera que tota activitat mental humana d'ordre superior es deu i prové dels contextos socials i culturals, que és compartida per les persones del mateix entorn o context, ja que els processos mentals són ajustables. D'acord

amb la premissa anterior, s'estima que el coneixement és un fenomen, essencialment, social, i és aquest (el fenomen o context social) qui possibilita i conforma les formes en què el subjecte (l'alumne/a) disposa per pensar i interpretar el món.

Dins d'aquesta visió teòrica, el llenguatge hi té un paper principal, fonamental, en una ment formada socialment. El llenguatge és la primera via de contacte mental i de comunicació amb els altres, i, representa una eina bàsica del pensament. El llenguatge juga un paper de pont entre el context social i cultural (sociocultural) i la manera de funcionar la ment del subjecte. Es per això que, Vygotsky, va considerar l'adquisició del llenguatge com a fita essencial en el desenvolupament cognoscitiu dels infants (Mota, Villalobos, 2007).

Des d'aquest rerefons teòric, hi ha tot seguit d'aportacions, en la que destaca el concepte d'"aprenentatge significatiu" formulat per Ausubel (2002). Aquest autor considerarà que *l'aprenentatge significatiu* possibilitat que s'estableixin vincles substantius i no arbitraris entre el nou contingut que s'ha d'aprendre i aquell no es troba en l'estructura cognitiva de l'individu. Únicament mitjançant l'actualització dels esquemes de coneixement pertinents pel nou contingut es pot realitzar un aprenentatge significatiu.

Però, anem a explicar breument el procés psicològic necessari per a que es doni el que s'anomena un aprenentatge significatiu.

El punt d'arrencada s'ha de veure, en primer lloc, des de la vessant cognitiva (el camp constructivista recull aportacions de la vessant afectiva o psicomotriu, entre d'altres) de l'alumne/a, l'esquema psicològic bàsic és: equilibri inicial – desequilibri – reequilibri posterior.

Tot alumne/a (o tot individu o persona) es troba en una situació inicial amb uns coneixements determinats que expliquen el món que l'envolta. Aquest coneixements poden ser erronis, parcials o incomplets, però que en tot cas serveixen per a donar-li una "seguretat cognitiva". Perquè aquest alumne/a aprengui uns nous coneixements serà imprescindible que substitueixi, modifiqui o completi els que havia adquirit prèviament.

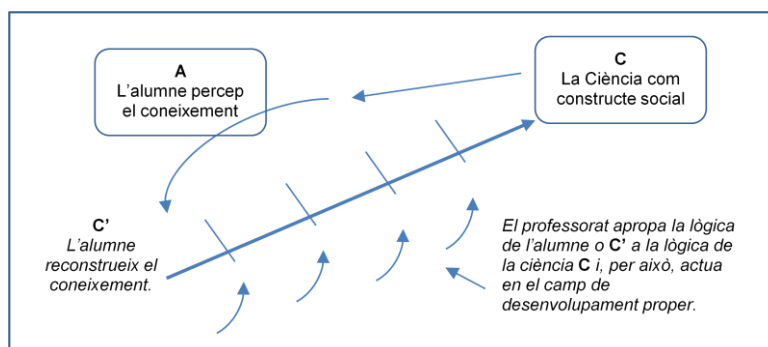
Tot aprenentatge significatiu (en contraposició amb l'aprenentatge de memorització mecànic o repetitiu) comporta un canvi: passar d'un estat inicial a un estat cognitiu diferent, amb nous coneixements. Aleshores, per a que es produeixi l'aprenentatge significatiu s'ha de donar aquest canvi. Per iniciar el canvi l'alumne/a ha de perdre el seu equilibri cognitiu inicial, en el que dubti dels seus coneixements previs, i es doni compte de les seves mancances i, en conseqüència, entri en un estat de desequilibri. Atenció, perquè es doni l'aprenentatge no és suficient amb el desequilibri, tot el contrari, ja que si el procés no passés d'aquí únicament serviria per provocar

inseguretat i angoixa). Per això, perquè es produeixi l'aprenentatge, s'ha de produir una nova situació d'equilibri, un reequilibri, una seguretat cognitiva mitjançant la assimilació dels nous coneixements.

Fins aquí hem vist del procés psicològic necessari per a què es doni un aprenentatge significatiu. Però, què entenem per aprenentatge significatiu. L'aprenentatge significatiu es produeix quan podem atribuir un significat al nou contingut (coneixement) d'aprenentatge. Perquè es doni aprenentatge significatiu es necessita un procés doble i simultani: per un costat, s'han d'assimilar els continguts nous a la nostra (a la de l'alumne/a, persona) estructura cognitiva (els hem d'integrar-ho al que ja sabem); i, al temps, ens hem d'acomodar als nous coneixements (l'estructura cognitiva prèvia s'haurà de reestructurar). És evident que quan l'alumne/a s'aprèn de memòria una relació de dades, que no ha comprès amb anel·lació, està fent un aprenentatge memorístic mecànic, però gens significatiu.

L'aprenentatge significatiu suposa que els esquemes de coneixement que ja té l'alumne/a (la persona en suma) es revisin, es modifiquin i s'enriqueixin a l'establir-se noves connexions i relacions entre ells. I és precisament per aquest procés de reestructuració o reconstrucció, l'assoliment d'aprenentatges significatius donen la possibilitat d'assolir d'altres, com si fos una escala que s'ha d'anar pujant, esglaió a esglaió (inacabable i constant).

Quadre 1. El procés d'ensenyament i aprenentatge: l'aprenentatge significatiu



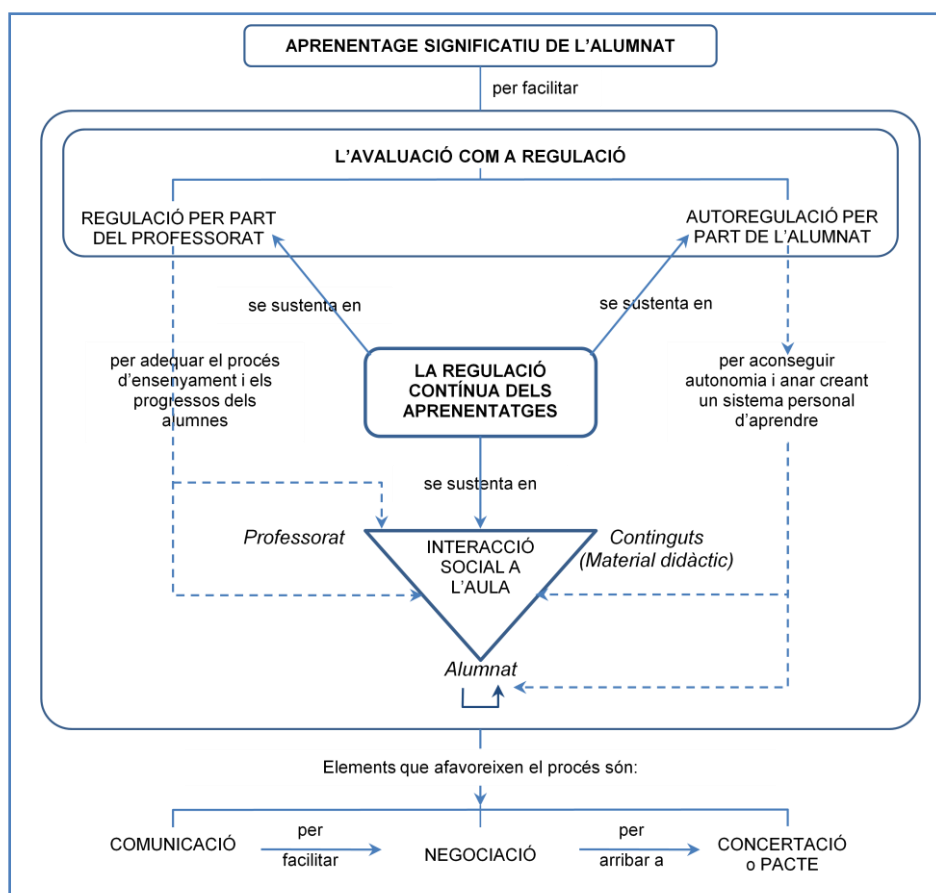
Font: Benejam (1997b) i elaboració pròpia

L'aprenentatge significatiu és un aprenentatge funcional. Que entenem per funcional? Doncs funcional en el sentit de què els nous continguts (o coneixements) assimilats estan disponibles per ser emprats en el moment que siguin necessaris, sigui quan sigui aquell moment.

L'aprenentatge significatiu admet graus, no és una qüestió de tot o res: és precís que els aprenentatges siguin sempre els més significatius possible. El grau de significativitat dependrà del nivell de connexió dels nous continguts amb els coneixements previs.

Així, els significats construïts per l'alumnat són sempre incomplets, o bé millorables; això dona peu que a través de reestructuracions successives produïdes en el procés d'altres situacions d'ensenyament i aprenentatge, els significats s'enriqueixin i es facin més complexos de manera progressiva, amb el conseqüent augment del seu valor explicatiu i funcional.

Quadre 2. L'aprenentatge significatiu de l'alumnat



Font: Jorba; Casellas (1996) i elaboració pròpia

Per a què l'aprenentatge sigui significatiu s'han de donar els requisits, que ens condicionaran la recerca de metodologies i tècniques didàctiques (la intervenció didàctica). Aquests són (Parcerisa, 2007):

- Significativitat lògica del contingut
Els nous continguts han de ser coherents i estar relacionats amb la resta de continguts del seu àmbit de coneixement (saber). A més, la manera de presentar els continguts ha de respondre a una lògica.
- Significativitat psicològica del contingut

S'ha de poder establir una connexió entre el contingut a treballar i l'estructura mental de l'alumne/a; això es: els seus coneixements previs, el seu nivell de desenvolupament i les corresponents estratègies d'aprenentatge.

El punt central de la significativitat psicològica és la connexió que es fa entre els nous continguts d'aprenentatge i els coneixements previs que té l'alumne/a. Per a que aquests nous continguts tinguin significativitat s'ha d'establir la connexió. Hem de partir necessàriament dels coneixements previs, que haurem de conèixer (mitjançant l'avaluació inicial o diagnòstica), ja que de no fer-ho pot passar que els nous continguts no siguin assimilats i que, com es propi de l'aprenentatge memorístic mecànic o repetitiu, aquests nous continguts siguin en part o totalment oblidats al poc temps (per regla general, poc després de la prova d'avaluació).

El nivell de desenvolupament de l'alumne/a (les seves capacitats segons l'edat, el desenvolupament evolutiu) ens poden ajudar a determinar quins coneixements (sabers, continguts) són assimilables, però no són una eina suficient. Hem de pensar que cada alumne/a, encara que tinguin la mateixa edat, en el moment d'assimilar un nou contingut estarà supeditat als coneixements concrets que cada alumne/a hagi construït i assimilat realment amb anterioritat.

Si abans de la concepció de l'aprenentatge significatiu es parlava de la capacitat (o maduració) per a realitzar un aprenentatge concret (segons el seu nivell de desenvolupament evolutiu), ara, i sense treure valor aquesta concepció, s'ha de donar molta més importància als coneixements determinats per les experiències prèvies de l'aprenentatge, com les experiències escolars.

Quan ens haguem de plantejar-nos l'ensenyament de nous continguts, hem de considerar el concepte de "zona de desenvolupament pròxim" (tal com deia Vigotski). Això, vol dir que, el nou contingut haurà de ser el suficientment proper dels coneixements previs (pertinents a aprendre en aquella unitat), per a que es facin la connexió significativa; però, al temps, no haurà de ser tan proper que quasi no hagi la possibilitat de fer un aprenentatge nou, amb el risc clar de fer caure a l'alumne/a en la desmotivació. S'ha de sortir del que sap l'alumne/a, però no conformar-se amb això, sinó que per fer-lo progressar, ens bellugarem en la seva zona de desenvolupament pròxim. Veiem que s'insisteix en la importància d'establir eines per a saber quins són els coneixements previs (avaluació inicial), i en la importància de programar els nous continguts en funció d'aquests.

- Actitud mental de l'alumne/a

L'alumne/a ha de realitzar una activitat mental; ha de ser ell o ella qui faci l'esforç d'aprendre.

- Actitud favorable de l'alumne/a
- Aprendre significativament costa més a aprendre mecànicament, ja que s'ha de fer, per part de l'alumne/a, un esforç mental actiu. Això implica tenir atenció als aspectes motivacionals i de l'atenció a aspectes relacionals i afectius.
- Memorització comprensiva

El nou aprenentatge s'ha de memoritzar a partir de la comprensió (no mecànicament), però s'ha de memoritzar (s'ha d'integrar a les xarxes memorístiques de l'individu, i ha de restar allà desat per a quan es necessiti).

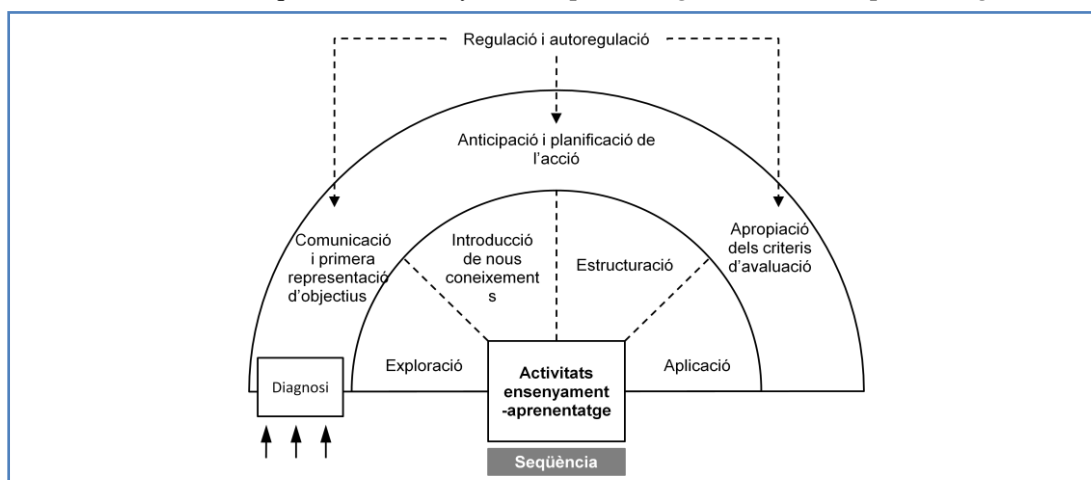
L'aprenentatge significatiu necessita una intervenció didàctica facilitadora d'aquest aprenentatge, pel que es fa imprescindible l'acció i planificació del professor/ per ajustar bé les fases del procés.

Hi ha una sèrie d'elements que ajuden i faciliten ajustar dit procés (Parcerisa, 2007):

- Partir dels coneixements previs de l'alumne/a
- Donar estímuls positius
- Assegurar-nos que l'alumne/a hi troba un sentit al que fa: sap el què fa i per què ho fa.
- Utilitzar la metodologia didàctica que sigui més adequada a cada individu, grup o tipus de contingut.
- Avaluar constantment, formativament, el procés. Segons els resultats de l'avaluació (i també de l'autoavaluació de l'alumnat) modificar o no l'ajuda pedagògica: mena d'intervenció presencial del professor, aspectes organitzatius de l'aula, activitats, etc.

Quadre 3.

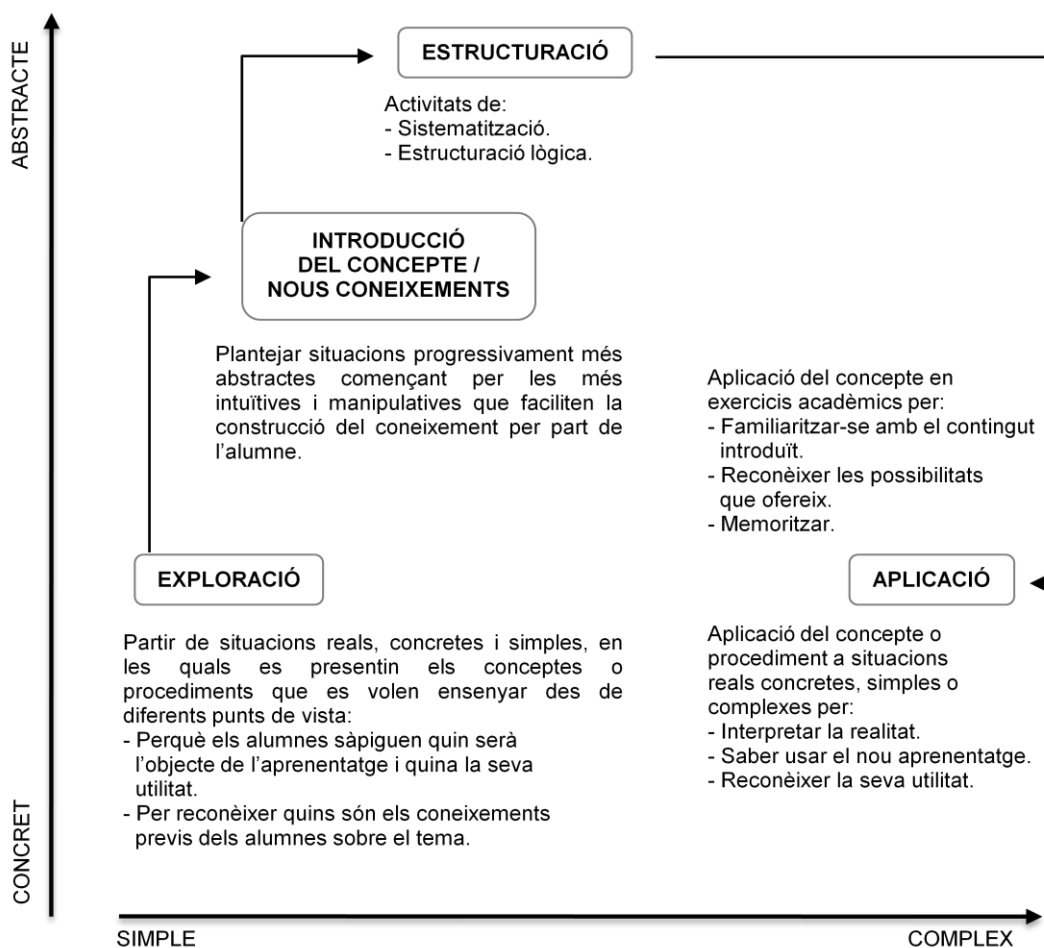
L'estructuració de les seqüències d'ensenyament -aprenentatge com a cicle d'aprenentatge



Font: Jorba; Casellas (1996) i elaboració pròpia

Observem una relació de les etapes d'ensenyament i aprenentatge i els moments de la regulació i autoregulació. Les etapes d'ensenyament i aprenentatge estan estructurades en quatre moments¹³ (Hernández Cardona, 2002; Jorba, Casellas, 1996; Benejam, 1997), i el que és més important, amb els mateixos objectius. Reproduïm a continuació el quadre de les etapes, objectius i característiques.

Quadre 4. Les etapes en el procés d'aprenentatge

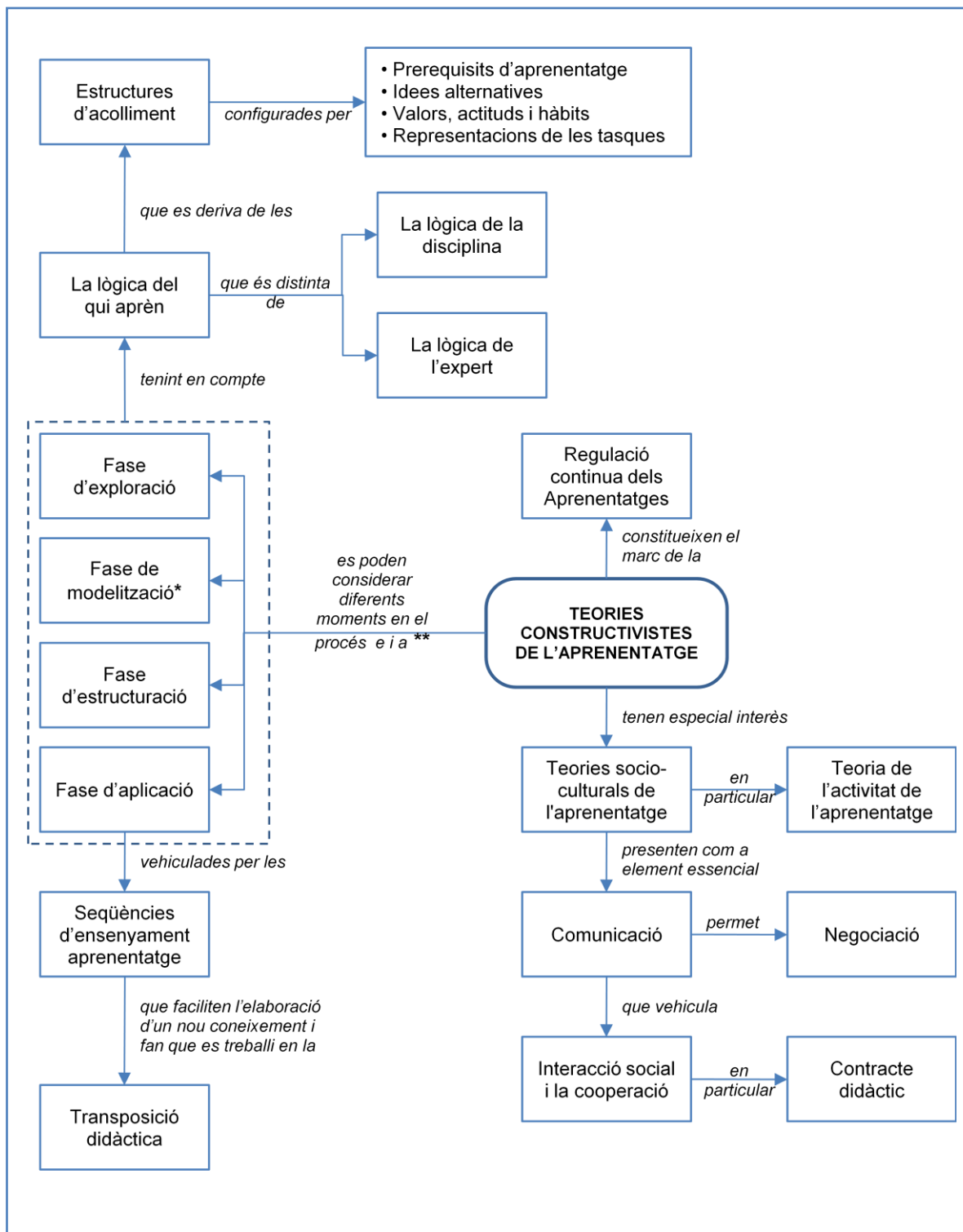


Font: Jorba, Casellas (1996) i elaboració pròpia

No voldríem acabar sense reproduir una visió en conjunt de les teories constructivistes de l'aprenentatge en la qual s'emmarca la nostra recerca.

¹³ Benejam (1997) ens descriu tres etapes, però una d'elles dividida en dos.

Quadre 5. Les teories constructivistes de l'aprenentatge



Font: Jorba, Casellas (2000) i elaboració pròpia

*També anomenat: Introducció de nous coneixements (Jorba, Casellas, 1996)

** ensenyament i aprenentatge

2.3. Les bases pedagògiques de l'ensenyament

2.3.1. La comunicació i les habilitats cognitivolingüístiques

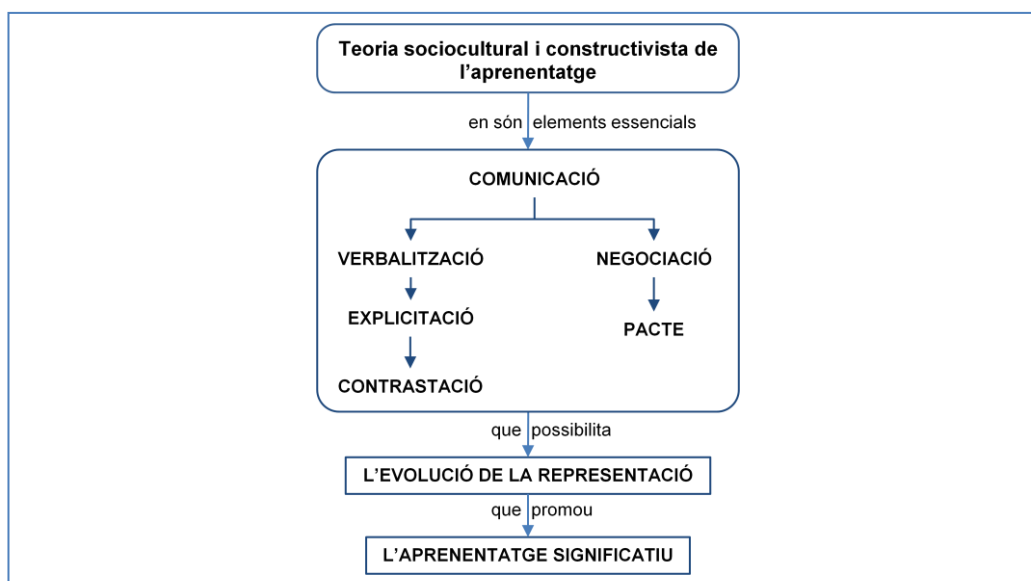
La referència sobre aquest tema és l'obra col·lectiva de Jorba, Gómez, i Prat (1998). Les bases generalistes sobre el tema de la comunicació i les habilitats cognitivolingüístiques les ha assentat Jorba (1998). Per bastir el seu marc teòric, l'autor parteix de les concepcions socioculturals constructivistes de l'aprenentatge. Ja hem dit que el constructivisme considera l'aprenentatge com un desenvolupament social: l'apropiació de la cultura, la comprensió del funcionament del món, el progrés en el desenvolupament d'habilitats, la inserció social i cultural (Gómez Alemany, 1998: 28).

El procés d'aprenentatge es concep com una construcció personal mediada pels signes i el procés d'ensenyament-aprenentatge com un procés comunicatiu, “una construcció conjunta que implica la negociació de significats.” (Gómez Alemany 1998: 31).

Així, s'entén ensenyar i aprendre com un procés de comunicació social entre els actors de l'acte comunicatiu (alumnat i professorat). Es tracta d'una construcció conjunta que implica la negociació de significats i el pas progressiu del control i de la responsabilitat del procés d'aprenentatge del professorat a l'alumnat.

De l'anterior consideració veiem el paper central que té la comunicació en el procés d'ensenyament i aprenentatge. Per què? Perquè permet la negociació que condueix als pactes.

Quadre 6. Marc teòric on s'inscriu el treball de la llengua en situació d'aprenentatge



Font: Jorba (1998) i elaboració pròpia

Però, es pregunta Jorba (1998), com podem afavorir aquest procés comunicatiu? Essencialment, potenciant la verbalització de les representacions de l'alumnat. Al fer-ho l'alumnat explicita aquestes representacions; això els hi permet la contrastació amb la resta de l'alumnat i el professorat, cosa que ajuda i possibilita l'evolució d'aquestes representacions i s'afavoreix l'aprenentatge significatiu.

El vehicle de la comunicació en el procés d'ensenyament i aprenentatge en l'acte de comunicació social són els instruments signe (com a instruments mediadors del procés). "L'ús dels instruments signe (lingüístics o no) que es dirigeixen cap a l'interior, produeix canvis en els processos psíquics. Primer els signes tenen una forma material externa i es poden interpretar com a instruments per a la comunicació (s'utilitzen en activitats conjuntes amb altres persones), progressivament es converteixen en interns i s'usen de manera individual." (Jorba, 1998: 38)

Podem enumerar com instruments signe: tot tipus de codi; llenguatges verbals i no verbals

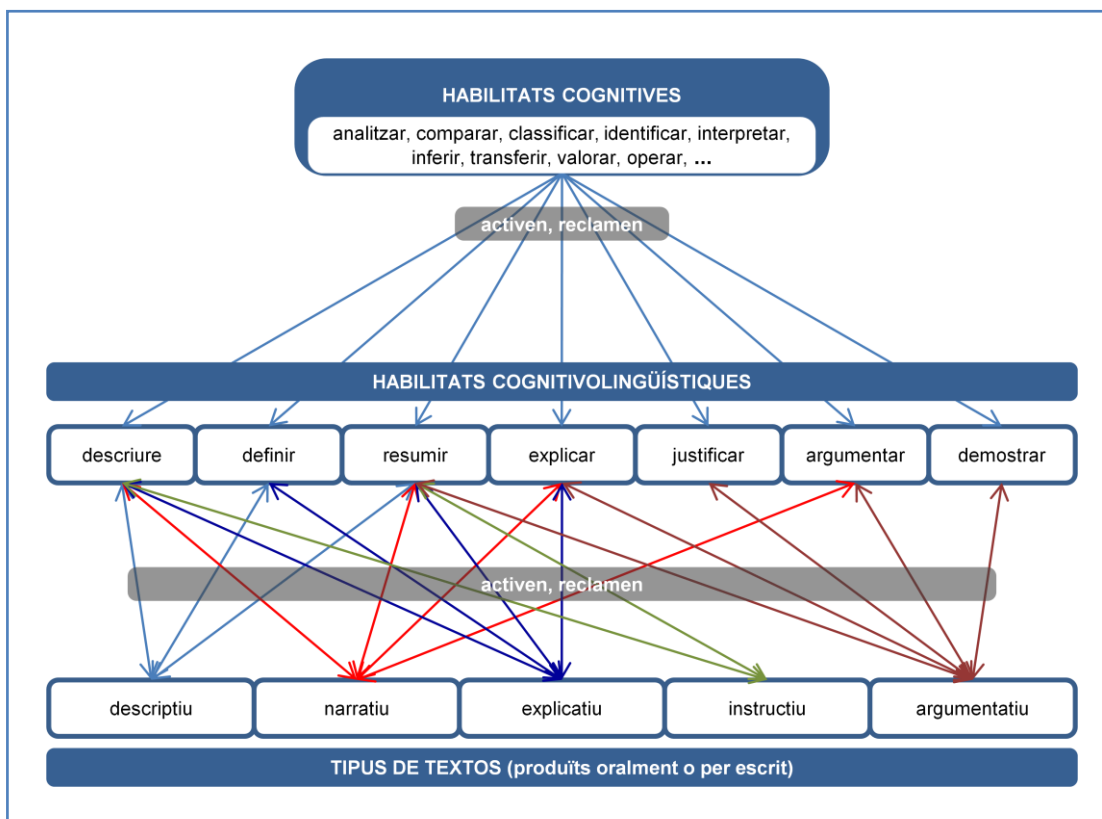
Es considera el llenguatge verbal com a vehicle bàsic de la comunicació. Llavors, s'ha de veure l'ús de la llengua en situació d'aprenentatge com un element clau en l'aprenentatge significatiu de l'alumnat. Però sabem que l'alumnat, en general, no domina aquesta habilitat de comunicació: ni prou desenvolupada, ni prou efectiva. Tot això ens porta a preguntar-nos com podem ajudar a l'alumnat a ajudar a millorar les seves: produccions orals i escrites; i, comprensió de textos orals i escrits. Evidentment, des de les respectives àrees curriculars.

La proposta es basa en treballar des de cada àrea curricular habilitats que són a la base d'operacions cognitives que es donen constantment en l'activitat d'aprenentatge i estudi. Es tracta de processos bàsics, rics, diversos que a través d'ells es tracta la informació, es processen les dades, etc., agafant com a punt de sortida el coneixement ja adquirit, i "d'aquesta manera articulem el nou coneixement en les estructures d'acolliment (estructures conformades pel conjunt de representacions, conductes i maneres espontànies de raonament pròpies de l'estudiant en cada moment del seu desenvolupament) ja establertes." (Jorba, 1998: 38)

Podem enumerar habilitats com: analitzar, comparar, classificar, interpretar, inferir, deduir, sintetitzar, aplicar, valorar, etc., que l'alumnat activa de manera constant quan fan les diverses activitats proposades.

Les habilitats se les anomena cognitivolingüístiques¹⁴ a l'estar relacionades amb les tipologies textuals.

Quadre 7. Relació entre les habilitats cognitives i la tipologia textual



Font: Jorba (1998) i elaboració pròpia

S'ha de remarcar que les habilitats han de ser vistes des de l'àrea de llengua i des de la pròpia de l'àrea curricular, amb la finalitat de fer textos en la que l'estructura dels quals estigui ben feta per les característiques marcades per la tipologies textuals però, i també, amb un continguts adients a l'àrea. Per això, veurem el següent punt les habilitats lingüístiques principals associades a les Ciències Socials i la seva correspondència amb la tipologia textual.

¹⁴ Sobre el concepte cognició, i sense ànim de voler fer un repertori acadèmic, veiem què s'entén pel terme *concepte*:

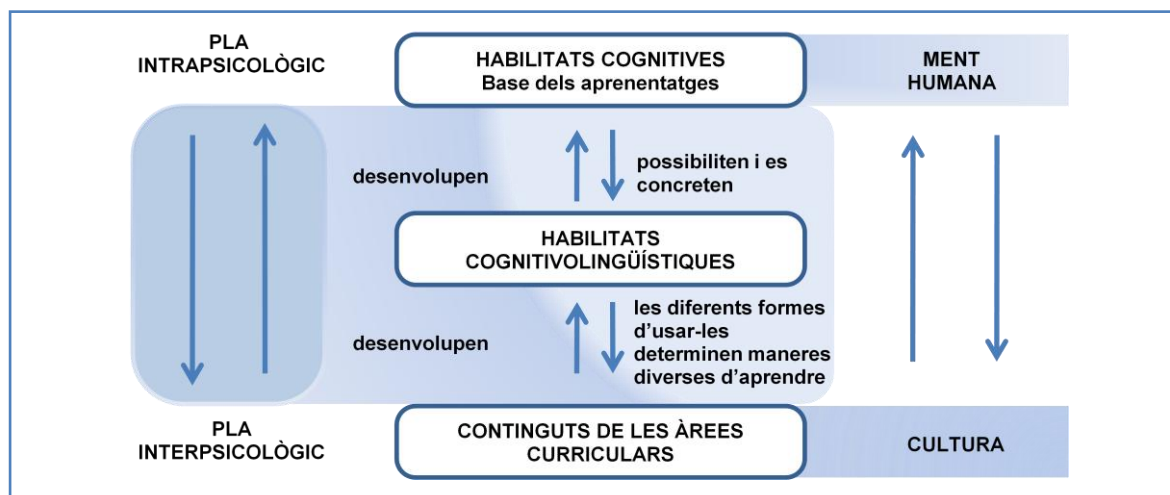
1. Conjunt de processos intel·lectuals pels quals un individu adquireix informacions sobre l'entorn i les elabora per mitjà de la percepció, el record, la imaginació, la comprensió, el judici o el raonament.[...] Font: Diccionaris terminològics del TERMCAT Àrea temàtica: Ciències de la salut.

2. Acció de conèixer.[...] Font: Diccionaris terminològics del TERMCAT Àrea temàtica: Ciències Socials.

3. Acció de conèixer. Operació mental per mitjà de la qual esdevenim coneixedors dels objectes. Coneixement judicial d'un assumpte, per a resoldre'l.[...]. Font: *Diccionari de la llengua catalana* de d'Institut d'Estudis Catalans (2a edició).

El procés en el que es dona el desenvolupament d'aquestes habilitats és complex, però que s'intenta una reflectir en aquest quadre.

Quadre 8. Visió sociocultural de l'ensenyament i aprenentatge i les habilitats



cognitivolingüístiques

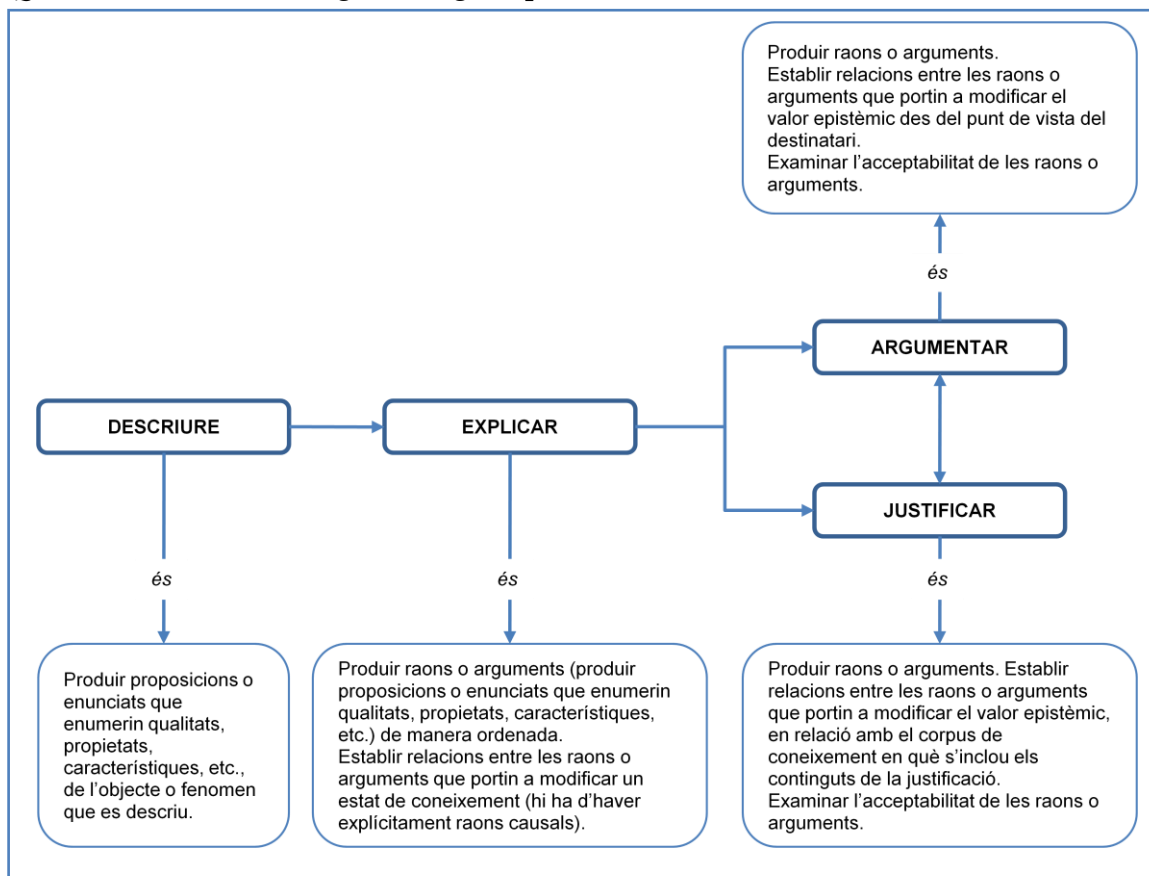
Font: Jorba (1998) i elaboració pròpia

Dos advertiments:

- El professorat haurà de ser conscient dels processos que mobilitzarà l'alumnat davant les diferents activitats d'aprenentatge proposats i "d'aquells que concretament vol promoure." Per exemple, saber concretar si l'activitat ha de descriure, definir o justificar. (Jorba 1998: 39).
- A més, ja que hi ha el perill que l'alumnat pot interpretar la demanda de manera diversa segons el camp semàntic. Caldria de negociar i compartir el significat dels termes que es fan servir per anomenar les diferents habilitats cognitivolingüístiques.

Pensa Jorba (1998) que aquesta negociació de significats és imprescindible considerant l'ampli camp semàntic dels termes com explicar, justificar, etc. tenen en el llenguatge ordinari. Per això es fa necessari concretar el significat de les diferents habilitats cognitivolingüístiques. A més, totes les habilitats analitzades mantenen relacions entre elles. Es centra en les habilitats de descriure, explicar, justificar i argumentar, on es dona una gradació/correlació entre elles. Aquesta correlació està reflectida en el quadre següent:

Quadre 9. Les habilitats cognitivolingüístiques



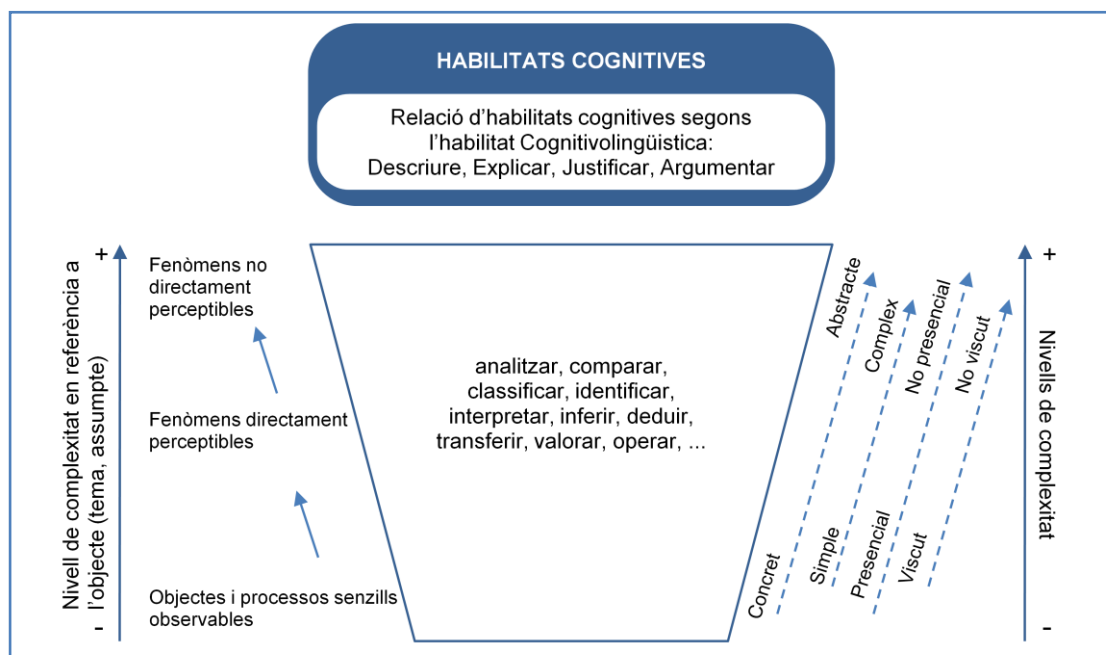
Font: Jorba (1998) i elaboració pròpia

Ens apunta que:

Cal assenyalar que en el context escolar, els termes justificar i argumentar no tenen el mateix significat que en el llenguatge ordinari sinó que prenen sentit en el context del procés de construcció de significats que intenta, de manera progressiva, acostar les representacions dels alumnes al saber consensuat per la comunitat científica. És per això que té importància prendre com a referent per a la validació de les raons o arguments el corpus de coneixement en què s'emmarquen els continguts que es treballen. (Jorba, 1998: 51-52)

S'ha de considerar a més d'una gradació en els nivells de complexitat en les accions a incloure en la situació d'aprenentatge.

Quadre 10. Tipus d'accions que pot incloure una situació d'aprenentatge



Font: Jorba (1998) i elaboració pròpia

Segons Jorba (1998: 53) l'objectiu que s'ha assolir és el d'habituar a l'alumnat a explicar, justificar o argumentar a no ser que el professorat, en una activitat didàctica determinada concreta així no ho indiqui, l'estudiant només descriu o narra.

Per assolir dit objectiu de desenvolupament d'aquestes capacitats cognitivolingüístiques, s'han de proposar situacions didàctiques que facilitin les produccions orals i escrites, i de manera progressiva fer conscient a l'alumnat dels processos que mobilitzen el seu control, la qual cosa implica l'autoregulació de les seves pròpies produccions. Les activitats d'aprenentatge estaran incloses dins les activitats de cada àrea, tenint present la dimensió del llenguatge, i no en activitats específiques a part.

Perquè els textos compleixin les seves finalitats comunicatives han de reunir un sèrie de requisits. Això implicarà que el professorat i l'alumnat coneguin les característiques de les diferents tipologies textuais. Això ho ampliarem en els següents punts.

2.3.2. La tipologia dels textos escrits

La tipologia textual de J. M. Adam és la més citada i reproduïda en estudis i llibres de llengua. En una primera tipologia (Adam, 1985) classificava els textos segons la funció lingüística predominant, com era la: descriptiva, narrativa, explicativa, argumentativa, instructiva, predictiva, conversacional i retòrica. En publicacions

posteriors l'autor va variar aquest plantejament inicial, evolucionant del concepte de tipus de text per funcions al de prototipus seqüencial (Adam, 1992): narratiu, descriptiu, explicatiu, argumentatiu, dialogal.

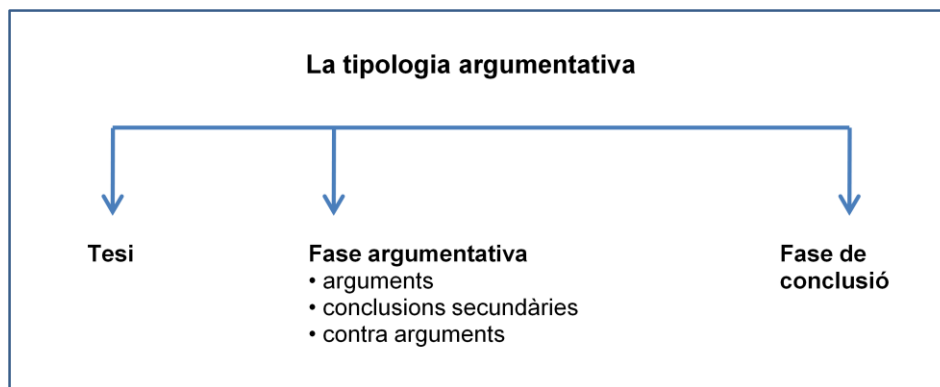
Aquesta classificació de tipologia textual prototípica seqüencial (seqüència prototípica elemental, segons Adam) té un gran interès didàctic, ja que ha donat a aplicacions practiques, tant escrites com orals a l'alumnat de secundària (Blain, 2002).

Adam defineix el text com un seguit de frases sintàcticament correctes, escrites segons unes regles de coherència. Ens avisa que un text està format d'un o de diversos tipus de textos (tipologia textual). És a dir, que ens podem trobar un redacta amb diverses tipologies textuales.

Aquesta darrera indicació és de força importància en el nostre treball de recerca ja que dóna pas a considerar que s'analitzin textos i que l'alumnat identifiqui els textos, els paràgrafs o les frases segons la seva tipologia textual.

El tipus argumentatiu s'estructura a partir de la formulació d'una tesi. Hi segueix una fase argumentativa recolzada per arguments, i una fase de conclusió.

Quadre 11: La tipologia seqüencial argumentativa



Font: Blain (2002) basat en Adam (1992) i elaboració pròpia

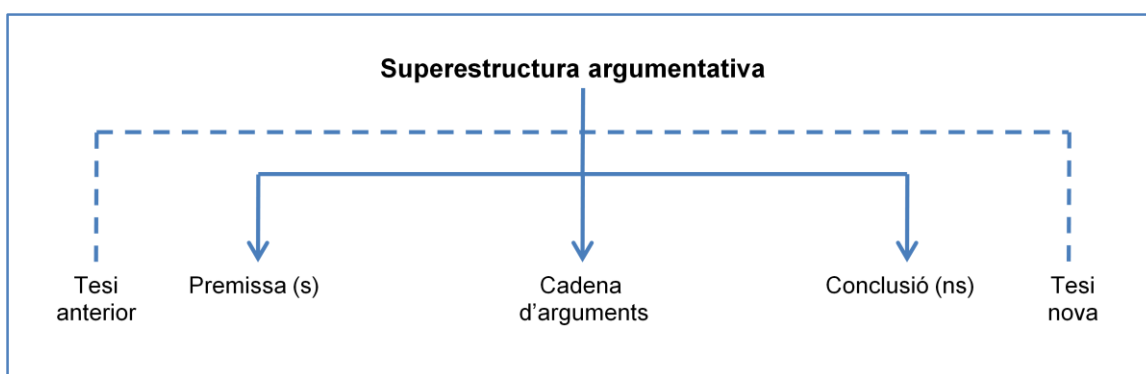
Les principals característiques son:

- La tesi és la idea que defensem, la posició que prenem davant d'un tema, fet, polèmica, controvèrsia,...
- Arguments (fase d'arguments): son fets, proves, motius, ... que mostren la validesa d'una tesi i li donen suport. Hi podem trobar contra-arguments, o bé, hi podem introduir, en menor grau, les fal·làcies. També poden haver conclusions secundàries.

- La conclusió (fase de conclusió): és el resultat, allò que es desprèn de la tesi i els arguments.

L'anterior esquema ens dona l'esquema de la seqüència bàsica d'un discurs o tipologia textual; més lluny ens va la proposta d'Álvarez Angulo (1997), que també basant-se en Adam (1992) ens examina l'argumentació considerada des del punt de vista de superestructura o esquema mental (prelingüístic) o predomini de seqüències discursives o textuales.

Quadre 12. Model prototípic d'argumentació



Font: Álvarez Angulo (1997) basat en Adam (1992) i elaboració pròpia

Ens remarca Álvarez Angulo que l'esquema, que es dona tant els discursos orals com en textos escrits, no sempre surt amb aquest cànon desenvolupat amb l'esquema prototípic.

El primer esquema ens serà vàlid quan l'alumnat desenvolupi els seus escrits interpretatius, com a eina d'aprenentatge; però, el segon, ens ho serà en el debat oral i una posterior reelaboració del text justificatiu.

Ara obrim un parèntesi, però hem de dir que aquest model no deixa de recordar-nos, encara que sigui a distància, dos models, com són el model socràtic i la dialèctica hegeliana. Tanquem parèntesi.

2.3.3. Els conceptes de competència, capacitat i habilitat

És important definir i acotar els conceptes de competència, capacitat i habilitat. Anem a comprovar que diu, sense anar més lluny, el diccionari normatiu de la llengua catalana¹⁵ sobre aquests tres accepcions.

¹⁵ *Diccionari de la llengua Catalana*, Institut d'Estudis Catalans, segona edició (DIEC2).

A l'entrada competència¹⁶ agafem la primera accepció:

Dret de decidir, sia en virtut d'una autoritat legal, sia en virtut d'un reconegut coneixement de la matèria. Reconèixer la competència d'un tribunal. Això no és de la meva competència.

També ens defineix en l'àmbit de la filologia:

Competència comunicativa. Capacitat d'un individu de produir i entendre enunciats gramaticals de manera significativa en relació amb el context sociocultural i adequats a la situació en què es produeixen i als propòsits de la interacció.

Competència lingüística. Coneixement intern que un parlant té del model abstracte de la seva llengua i, en particular, de les possibilitats de produir i entendre totes les oracions gramaticals possibles.

De les anteriors definicions s'entén com a competència la capacitat d'aplicar un coneixement. Es a dir, inclou el coneixement i la capacitat d'aplicar-lo a la resolució d'un problema concret. Sembla, per tant, que la competència és el *saber fer*.

Sobre capacitat¹⁷ tenim una accepció que diu:

Qualitat de qui està en estat de fer alguna cosa. La capacitat d'un artista. Home de molta capacitat. Tenir capacitat per a ésser elector.

La capacitat seria, doncs, l'aptitud, la disposició que hom té per generar coneixement o per realitzar una acció, per tant, la capacitat és el *poder saber* o *poder fer*

I, finalment a habilitat¹⁸ tenim:

Perícia, destresa, a fer alguna cosa.

Cosa que hom fa amb perícia, destresa, gràcia. Aquesta és una de les seves moltes habilitats.

La habilitat seria la qualitat per a fer bé una cosa; és a dir, l'habilitat és el *fer bé*. Les habilitats proporcionen les eines per desenvolupar les capacitats.

Sembla doncs, que el concepte de competència podria incloure els altres dos perquè implica “saber”, “saber fer” i “poder saber fer” el millor possible. La competència és el domini d'una capacitat que es pot desenvolupar en funció de les possibilitats de cadascú.

El concepte de competència és més ampli perquè no suposa únicament el domini d'un concepte sinó la capacitat de reconèixer la seva utilitat en la resolució de problemes reals.

¹⁶ *Competència.*, al DIEC2.

¹⁷ *Capacitat*, al DIEC2.

¹⁸ *Habilitat*, al DIEC2.

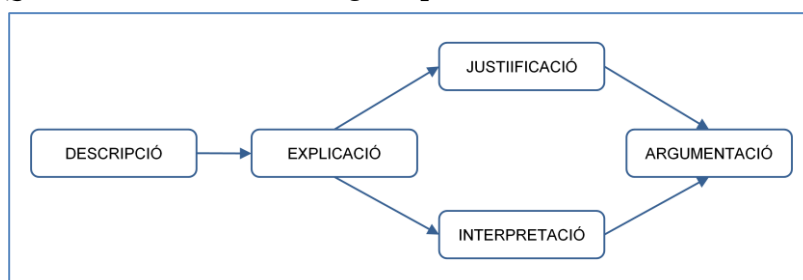
Atenent a aquestes definicions, es podria dir que ensenyar consisteix en ajudar a desenvolupar capacitats per aconseguir que els alumnes siguin competents per aplicar els coneixements de manera transversal a la resolució de problemes de la vida real.

2.3.4. Les habilitats cognitivolingüístiques de les Ciències Socials i la tipologia textual

Hi ha cert consens en concretar quines són les habilitats cognitivolingüístiques principals i de més aplicació en múltiples situacions didàctiques de les Ciències Socials. Podem partir de l'aproximació que varen fer Benejam i Quinquer (1988) ens enumeren dites habilitats: descriure, definir, comparar, explicar i argumentar. A cada habilitat li correspon una tipologia textual, que queda molt clar en el cas de descriure, definir i comparar amb la tipologia descriptiva. Pel que fa a explicar, les autores, no clarifiquen clarament la tipologia, cosa que si passa amb la de justificar o argumentar amb la tipologia argumentativa.

Un pas endavant és l'obra col·lectiva i articles síntesi de la mateixa a Casas (2005a, 2005b). Aquí també ens donen les habilitats¹⁹ lingüístiques que són més habituals en l'ensenyament i aprenentatge de les Ciències Socials: descripció, explicació, justificació, interpretació i argumentació.

Quadre 13. Les habilitats lingüístiques més habituals a les CCSS



Font: Casas (2005a) i elaboració pròpia

Hi trobem diferències entre l'obra de Benejam i Quinquer i, la de Casas, reflectides en aquesta taula:

¹⁹ A l'obra parla de *competències*; en canvi, nosaltres aquí sempre, recordem, parlem de *habilitats lingüístiques* o *cognitivolingüístiques*.

Taula. Les habilitats lingüístiques principals a l'ensenyament i aprenentatge de les CCSS

Benejam i Quinquer (1988)		Casas (2005a, 2005b)
<i>Habilitats lingüístiques</i>		<i>Habilitats lingüístiques</i>
descriure	▶	descriure
explicar	▶	explicar
definir	▼	∅
comparar	▼	∅
justificar o argumentar	▼	∅
	▼	justificar
	▼	interpretar
	▼	argumentar

Llegenda:
▶ Equivalència
▼ Sense equivalència

Observem, en primer lloc, que no hi ha una relació directa, sempre, entre habilitats segons autores. En segon lloc, l'obra de Benejam i Quinquer li dona unes característiques a explicació que fa difícil la seva delimitació amb justificació. En tercer lloc, el que la primera obra diu justificar, en la segona s'entendria millor per interpretar. En quart lloc, els límits, en la primera obra, entre què és i quan acabar justificar i comença argumentar és menys concret que a la recerca de Casas. En cinquè, i darrer lloc, les competències de Casas hi dona un paper principal a justificar i a interpretar dintre de la seqüència argumentativa.

Un altre tema a clarificar es la utilització que és fa al parlar de *competències lingüístiques*, ja que es confon en la classificació de "competències" que es fa ara en el nou currículum (DE, 2008). Obviarem aquesta denominació de competències i parlarem d'*habilitats cognitivolingüístiques o lingüístiques* (que de fet ja fem des del principi de la recerca), tal i com queda ben definit en tota l'obra de *Parlar i escriure per aprendre* (Jorba, Gómez, Prat, 1998), que utilitzem com a referència de corpus sobre les habilitats lingüístiques i el seu ús en la situació d'ensenyament i aprenentatge en les seves respectives àrees curriculars.

Per tot això, en aquesta recerca ens hem inclinat a utilitzar la classificació de Casas (2005a, 2005b) i de Canals (2006) que més s'adapta a una translació a les tipologies textuais descrites per Adam.

Recordem que la classificació de les habilitats són: descriure, narrar, explicar, justificar i argumentar. A continuació veurem quin valor (capacitat) tenen aquestes habilitats des de la perspectiva (que impliquen) de les Ciències Socials. Ho farem de una manera sintètica i precisa mitjançant aquesta taula:

Taula. Les habilitats lingüístiques: la seva correspondència textual i implicació en el discurs social

Capacitats	Habilitats	Tipologies textuais
Capacitat per obtenir i processar (organitzar) la informació. Consisteix en identificar qualitats, propietats, de fets, accions, objectes, fenòmens, etc. i dir-ne les característiques	descriure	descriptiva
Capacitat en comprendre les raons del perquè les coses són com són. Establir les causes i conseqüències dels fets i fenòmens socials	explicar	explicativa
Capacitat en posicionar-se en relació amb els fets, fenòmens o situacions valorant críticament la informació	interpretar	argumentativa d'habilitat d'interpretar
Capacitat en donar raons de pes (científiques) per fonamentar una tesi o punt de vista. Estableix el perquè o causa última que explica els fets o fenòmens	justificar	argumentativa d'habilitat de justificar
Capacitat en donar raons o arguments per defensar una tesi o punt de vista enfront amb la intenció de convèncer d'interlocutor	argumentar	argumentativa (oral/escrit) de l'habilitat d'argumentar

Les habilitats lingüístiques d'interpretar i justificar es donen simultàniament segons queda reflectit en el quadre que hem vist. Això significa que aquestes dues habilitats formen part de la seqüència argumentativa, que poden donar-se al temps dins un discurs (oral o escrit). I més encara, la justificació, la interpretació i l'argumentació són habilitats lingüístiques que formen part d'una única seqüència (didàctica) del discurs argumentatiu (Canals, 2006).

La justificació té com funció validar una tesi i produir raons que permetin fer-la entenedora i, al temps, poder-la defensar. La justificació cerca les raons últimes per entendre els fenòmens o fets socials (dit d'altre manera, busca el perquè del perquè que es troben a l'explicació).

La interpretació es basa en raons o arguments des d'una valoració personal, en la que tant hi ha implicades raons científiques com ideològiques. Són raonaments on s'expliciten opinions i criteris propis sobre fets, situacions o maneres d'interpretar o de resoldre conflictes socials.

Les raons pròpies de la interpretació afavoreixen (seguint a Casas 2005a, 2005b):

- la formació del criteri propi
- potencien el compromís personal per emetre opinions
- faciliten que l'estudiant entengui la relativitat del coneixement a partir de comprovar la diversitat d'alternatives per a la interpretació i la resolució d'u mateix problema

En la interpretació trobem el component lingüístic del compromís personal, que desenvolupa el procés cognitiu de la relativitat del pensament social:

- la possibilitat de remodelar i reestructurar el propi punt de vista en funció dels punts de vista dels altres
- de pensar críticament per poder interpretar la realitat social i prendre compromisos socials raonats i conscients per millorar la societat

Veiem, doncs, que l'habilitat d'interpretar té una gran força formativa i didàctica a l'expressar una opció personal, que pot ser diferent a la d'altres persones, i que mostra i demostra a l'alumnat que possiblement no hi ha una única solució a un problema o situació social. En el textos que realitzarà l'alumnat es potenciaran les expressions com: “jo crec que...”, “Jo considero que ...”, “Jo penso que...”, etc.

Les tres habilitats de justificar, interpretar i argumentar estan en la base democràtica de l'alumnat (Casas, 2005a, 2005b), ja que faciliten:

- la comprensió de la complexitat de la realitat social
- permeten crear, defensar i potenciar la creació d'actituds d'intervenció per millorar-la o modificar-la

També faciliten l'adquisició d'actituds per la convivència democràtiques:

- la formació del pensament relatiu i complex
- la creació actituds de diàleg i negociació
- el rebuig de formes dogmàtiques o intransigents

Aleshores, argumentar és intervenir sobre les opinions, les actituds i els comportaments d'un interlocutor o d'un auditori amb la finalitat de convèncer²⁰. S'argumenta per explicar i justificar la nostra manera d'entendre el món²¹.

D'aquesta última afirmació entenem que argumentar entra de ple en l'esfera oral, i perd el significat clàssic que sempre ha tingut (normalment s'explicita argumentar com un tot d'interpretar, justificar). En la seqüència didàctica argumentar agafa el sentit didàctic d'aprendre a dialogar o negociar, a aprendre a argumentar i contra-argumentar, i acceptar o rebatre, de manera democràtica i tolerant, opinions o punts de vista dels altres. És per això, que aquesta recerca contempla un debat a l'aula.

Ara bé, el missatge que es dona a l'alumnat ha de ser molt clar, tant com a concepte d'habilitat lingüística com en la seva “transposició” en la tipologia textual (en les seves bases d'orientació). Així, s'explicaran els conceptes com segueix²²:

²⁰ Definició de Toulmin (1993) citada a Casas (2005a, 2005b).

²¹ Segons Ribas (2002) citat a Casas (2005a, 2005b).

Interpretar

Habilitat/ Definició	Interpretar vol dir donar raons i arguments per validar un punt de vista o una tesi personal sobre fets, situacions i fenòmens socials.
Caràcter	La interpretació és una forma de justificació en la que l'element bàsic és el punt de vista personal.
Raons / arguments	Les raons i arguments es basen en els criteris personals <i>que es poden haver</i> adquirit a partir del coneixement científic, de diferents punt de vista ideològics, i de la manera pròpia d'entendre els fets, les situacions i els fenòmens socials

Justificar

Habilitat / Definició	Justificar vol dir donar raons i arguments per validar un punt de vista o una tesi sobre fets, situacions i fenòmens socials.
Caràcter	La justificació va més enllà de l'explicació. Explicita el perquè del perquè, de manera que s'arriba a un grau més elevat de coneixement dels fets, situacions i fenòmens socials.
Raons / arguments	Les raons i arguments es basen en el coneixement científic i han de ser forts i convincents per resistir les objeccions i la crítica.

Argumentar

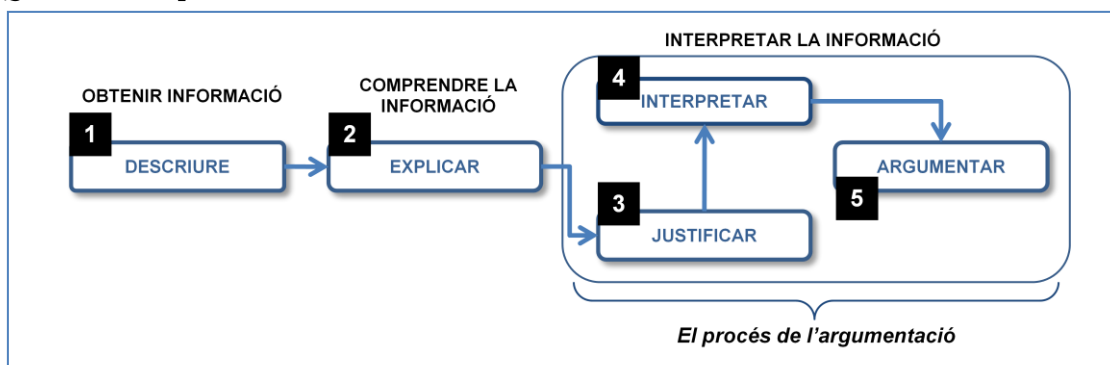
Habilitat / Definició	Argumentar vol dir contrastar diverses interpretacions de la realitat a partir de raons i arguments que justifiquin una tesi o diferents maneres d'entendre un mateix fet, situació o fenomen social.
Caràcter	L'argumentació és posat a prova a través del debat o el diàleg i el contrast d'arguments de la nostra tesi o posició inicial, de manera que durant o després del procés oral, és possible enriquir, reformular o modificar la nostra tesi o posició inicial.
Raons / arguments	Les raons i arguments es poden basar en el coneixement científic o en criteris personals i han de ser forts i convincents per resistir les objeccions i la crítica.

Un altre dilema que ens hem vist obligats a seguir és quin camí seguir en l'estructuració del discurs; és a dir, en el procés de l'argumentació comencem per interpretar, justificar i argumentar; o bé, justificar, interpretar i argumentar. Veiem en

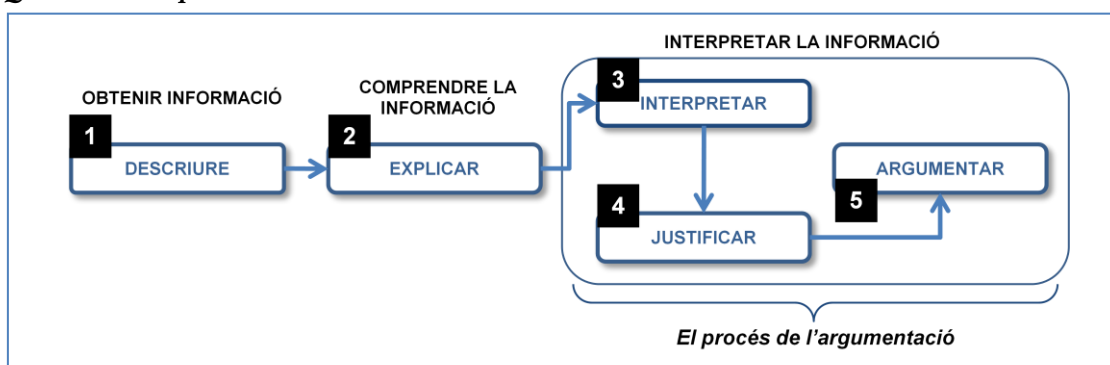
²² S'ha agafat com a referent a Casas et al. (2005a).

dos esquemes el plantejament, que representen dos models de seguir un raonament i anàlisi metodològic: el model inductiu, i el model deductiu (Law, 2008) ²³.

Quadre 14. El procés inductiu



Quadre 15. El procés deductiu



El model seguit per les nostres referències metodològiques en el discurs de les Ciències Socials s'inclinen pel model inductiu. El model emprat molts cops per Canals, molt útil pel què fa a l'anàlisi i procés des de la perspectiva temps i espai. Veiem una aplicació a un tema concret, en l'exemple de l'anàlisi del propi barri per part de l'alumnat.

²³ En filosofia el raonament deductiu comença en premisses. No obstant, aquí, la manera més simple és tesi (interpretació), proves o arguments (justificacions) i conclusió/ns.

El nostre barri

Habilitat	Pregunta	Pregunta relacionada en el tema
Descriure	Què, quan, com, ...?	Com és el nostre barri?
Explicar	Per què?	Per què és així?
Justificar	Per què dels perquè?	Quines són les raons històriques, urbanístiques, demogràfiques?
Interpretar	Què en penso jo?	Com creus què podria millorar la qualitat de vida dels ciutadans? Com creus que es podria millorar el barri?
Argumentar	Què en pensen els altres?	I la resta de companys/es de classe què en pensen? Hi estan d'acord? Què proposen?

Com que en aquesta recerca ens centrem en interpretar i argumentar, i hem experimentat sobre una seqüència, hem elegit partir d'interpretar, seguint justificar i argumentar. I, tot ell relacionat molt directament en les tipologies textuals. De fet, les preguntes estan ja seguint dit model: s'exposa la pregunta i després es demana el "per què". A més, hem valorat en el darrer text, si després d'argumentar, s'han recollit aportacions del debat al redactat.

En el procés es veurà el nivell d'evolució des d'una interpretació més o menys raonada a una justificació i argumentació més elaborada. Al temps, un cop més, es comprovarà que l'alumnat com interpreta des d'un aprenentatge centrat en el seu entorn social i que gràcies al treballar de la cerca en la justificació i l'argumentació es va construint, seguint les pautes de l'ensenyament i aprenentatge socioconstructivista (això darrer, evidentment, tant és si el procés comença en interpretar com en justificar i segueix la resta d'habilitats).

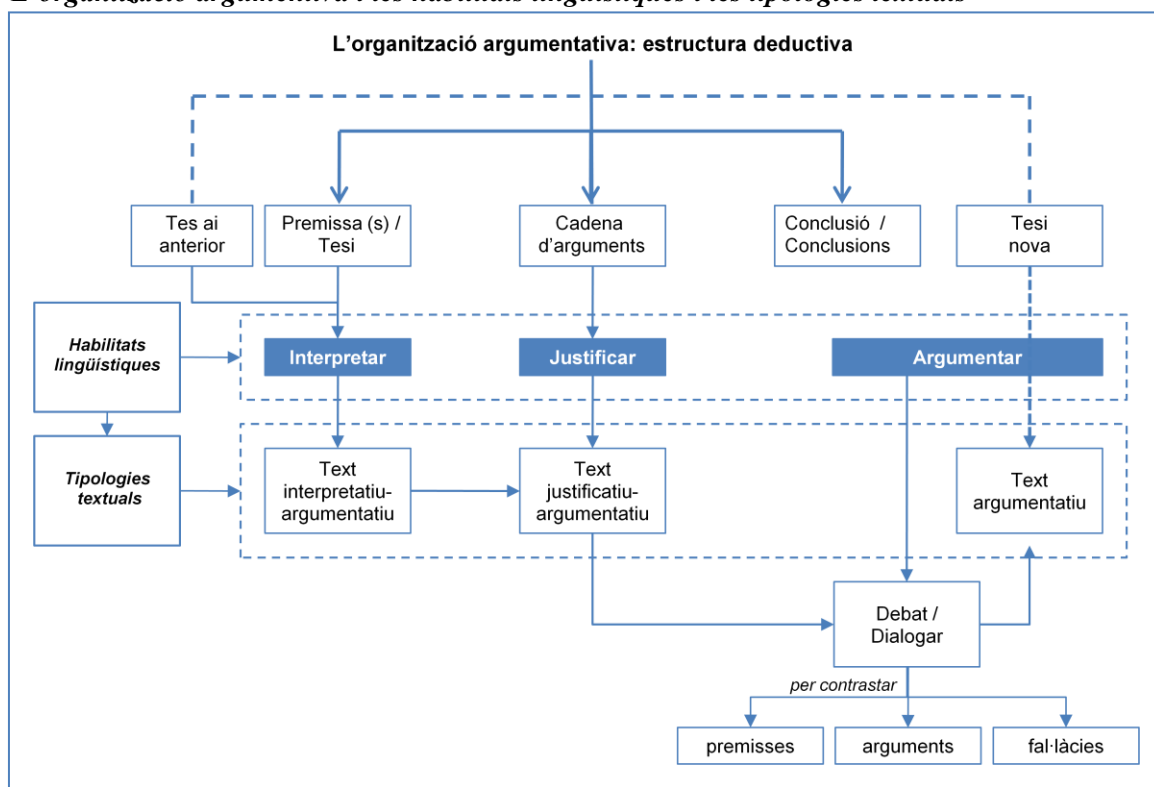
Al punt de metodologia hem considerat l'estudi del cas, ja que l'experiència està basada en el procés seguit per un grup d'alumnes de 1r de batxillerat durant el curs escolar 2009-2010. Hi ha una variable que no hem valorat en la nostra recerca, com és el context cultural de l'alumnat. L'autora Schmid-Kitsikis (1983) considera que el desenvolupament operatori no es completa quan l'entorn és culturalment pobre. Ens afirma que perquè es doni un desenvolupament del pensament formal es necessita un entorn que afavoreixi l'intercanvi de diferents punts de vista, i una adquisició matinerà de pensar realista. Aquesta afirmació la sustenta en unes experimentacions que va realitzar, que van reforçar la seva convicció de la importància d'un entorn afavoridor per l'adquisició d'un pensament hipotètic -deductiu.

El nostre barri

Habilitat	Pregunta	Pregunta relacionada en el tema
Descriure Explicar Interpretar	Què, quan, com, ...? Per què? Què en penso jo?	Com és el nostre barri? Per què és així? Aquí interpreta/opina en funció de les variables: ideologia (pròpia o/i de l'entorn familiar i/o entorn social), de la formació/educació prèvia rebuda sobre el tema (si l'ha rebuda), una estudi o anàlisi previ per formació/educació d'anàlisi crític (més o menys documentat o argumentat).
Justificar	Per què dels perquè?	Quines són les raons històriques, urbanístiques, demogràfiques, socials, econòmiques? / Ha millorat en el temps? / Ha millorat en l'espai? / Quins serveis/avantatges té? / Quins són els seus problemes? / Com es pot millorar/canviar? Etc.
Argumentar	Què en pensen els altres?	I la resta de companys/es de classe què en pensen? Hi estan d'acord? Què proposen?

Aleshores, l'organització seqüencial queda reflectida en aquest quadre.

Quadre 16.
L'organització argumentativa i les habilitats lingüístiques i les tipologies textuais



Font: Elaboració pròpia

A la taula següent estan desplegades les habilitats lingüístiques amb la seva correspondència de capacitat, d'accions i habilitats. És a dir, a cada habilitat lingüística li correspon: unes capacitats; unes accions; unes habilitats.

Taula. Les pautes treballades durant la seqüència didàctica
Les Habilitats Lingüístiques

	Capacitat de	Accions	Habilitats
Descriure	Obtenir i organitzar la informació Per saber el què? el com, el qui, etc.?	<i>Observar, enumerar, caracteritzar, comparar, classificar, etc.</i>	Respon al QUÈ: Què és? Qui? On? Com? Quan? Quant?
Explicar	Comprendre i elaborar la informació El per què dels fenòmens, dels fets, de les situacions que s'han descrit.	<i>Explicar, relacionar conceptes, comprendre, establir causes i conseqüències, etc.</i>	Respon al PER QUÈ: És el per què de cadascun dels elements de la descripció. Per què passa? Per què és així? Passa igual a tot arreu?, etc.
Interpretar	Interpretar la informació Aplicar la informació i la comprensió a la valoració dels fets i situacions per poder prendre decisions i emprendre accions alternatives.	<i>Interpretar, formular hipòtesi, establir conclusions, etc.</i>	Respon a QUÈ EN PENSO JO? Què en penso jo? Per què ho penso? En què em baso? Jo crec que ... Jo penso que ... Voldria que ...
Justificar	Interpretar la informació Aprofundir en la informació. Aprenentatge del discurs social. Permet generalitzar.	<i>Justificar, formular hipòtesi, elaborar punts de vista, establir conclusions, etc.</i>	Respon al PER QUÈ dels PERQUÈ: Tothom pensa el mateix? Quantes opinions hi ha?, etc.
Argumentar	Interpretar la informació. Contrastar interpretacions i justificacions diverses. Saber escoltar les raons i els arguments dels altres. Saber modificar els propi punt de vista o de partida si és necessari pel consens.	<i>Argumentar, valorar, opinar, creure, demostrar, rebatre, persuadir, convèncer, etc.</i>	Respon a QUÈ EN PENSEN ELS ALTRES?

Només en resta, en aquest apartat, donar una orientació i unes regles pel debat a l'aula i que aquest tingui un caràcter didàctic. Això ho veurem en el següent punt.

2.3.5. Les característiques del diàleg a l'aula i el model didàctic socràtic

El diàleg a l'aula és una eina fonamental al llarg de tot el procés d'ensenyament i aprenentatge:

- en la detecció de les idees prèvies
- comunicació dels objectius
- plantejament de les activitats
- correcció i comentaris d'activitats
- durant el debat, etc.

Ara bé, el diàleg és una eina d'aprenentatge si reuneix les següents característiques (Casas, 2005b: 46-47):

- Ser obert i motivar per facilitar la participació a tots els estudiants
- Promoure preguntes i respostes per part dels estudiants per recollir les seves intervencions i integrar-les en el discurs general
- Generar interrogants, dubtes, obrir nous aspectes per estudiar, interessos per recollir i temes a treballar

Les funcions del professorat, en aquesta dinàmica, seran:

- Organitzar els conceptes que van sortint al temps que es van relacionant amb les idees prèvies o els aprenentatges anteriors dels estudiants, per anar construint conjuntament el coneixement.
- Assegurar la comprensió dels conceptes a partir del retorn que fan els estudiants quan participen, per garantir que tots compartim els mateixos significats.

Està clar que estem dins d'una visió constructivista de l'ensenyament i aprenentatge. Ara bé, i pel que fa a la comunicació i diàleg a l'aula, i especialment al debat, hem tingut en compte la didàctica socràtica, que en cap moment entra en contradicció ni en els seus objectius (de relativisme per la construcció del coneixement) ni en la dinàmica d'ensenyament i aprenentatge dels constructivisme.

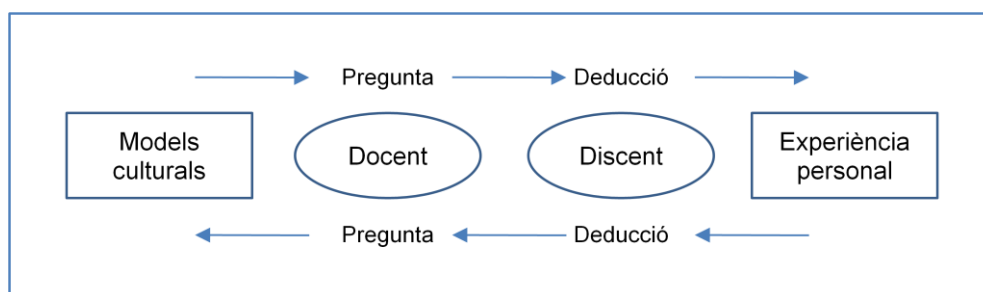
El nom del model socràtic ens recorda a Sòcrates, que va utilitzar la metodologia denominada maièutica. Aquesta es basava en una forma de comunicació i diàleg entre el docent i el discent, on s'intentava durant el procés treure les idees fonamentals mitjançant un esforç continuat i la selecció de les preguntes més pertinents (Medina, 2003).

La maièutica va ser millorada en els diàlegs platònics (al menys en la seva forma escrita), i van consolidar una manera de comunicació creadora, motivadora i propera a la manera de pensament i els sentiments més habituals de l'aprenent.

El docent ha d'harmonitzar la pregunta més adient al contingut – escenari cultural en el que s'evidencia el significat i la resposta, que a la vegada servirà de base per estimular la nova pregunta.

El diàleg comporta una dinàmica de preguntes i respostes ajustades al tema d'estudi, i a les experiències més interiors de l'alumnat, els quals han de reconstruir fets i millorar les explicacions a les qüestions formulades. Això dona peu a una intensa interacció entre el docent i el discent, i una constant acomodació entre les dues parts.

Quadre 17. Model socràtic



Font Ferrández, Pont (1996) i adaptació i elaboració pròpia

2.4. Les bases teòriques de les Ciències referents: les Ciències Socials

2.4.1. El pensament social

Aquest concepte podria comportar obrir una recerca per si mateixa. Abans de seguir més endavant, ens interessa recordar que aquesta recerca està centrada en la construcció del pensament social mitjançant la pràctica de les habilitats cognitivolingüístiques d'interpretar i argumentar.

Hi ha un seguit de consideracions sobre el pensament social, en els que podem considerar, essencialment dos: saber quins són els obstacles per la formació del pensament social entre l'alumnat (Pagès, 1997a), i, com ensenyar a pensar socialment la realitat.

Els referents de com ensenyar a pensar socialment la realitat (Benejam, Quinquer, 1998; Casas *et al.* 2005; Canals, 2005, 2006, 2007) tenen una proposta de models per l'ensenyament i aprenentatge, en general, de les Ciències Socials, i, en concret, del pensament social. De fet, el sistema o model que cerquen, amb el desplegament de les competències bàsiques, seria (Canals, 2010):

- Construir un discurs propi de les Ciències Socials
- Aplicar estratègies metodològiques per l'aprenentatge de les Ciències Socials
- I, en base a les dos primeres finalitat, desenvolupar el pensament social i d'una ciutadania activa

Un altre punt que hem de clarificar és si “pensament social” i “pensament crític” són conceptes sinònims o bé de significat diferent. Podem fàcilment descartar la relació sinònima o homònima ja que el pensament crític és un seguit de “tècniques” i habilitats (que normalment recauen en l'àmbit de la filosofia i la llengua), com és: aprendre a argumentar, estructurar un discurs argumentatiu i identificar les fal·làcies (Weston, 2005). El pensament crític és, doncs, sinònim de lògica informal. En aquesta recerca utilitzarem utilitatge del pensament crític o lògica informal en la construcció de les tipologies textuais.

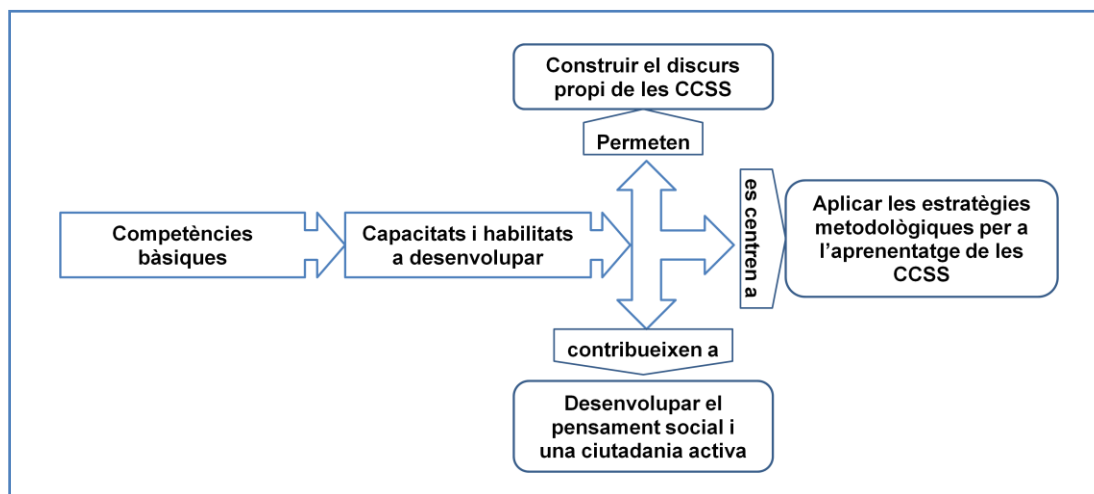
Actualment hi ha cert consens en considerar el coneixement crític com l'esfera personal de la persona (l'alumne, l'alumna) de manera individual, particular: com es relaciona i interpreta la realitat des d'una perspectiva relativa. En canvi, el pensament social implica el concepte global de què implica el pensament, en la que l'alumnat ha de treballar amb tot el seu univers (que inclou els companys i companyes de classe, el professorat) i l'entorn social (proper i global).

La darrera explicació ens obre la importància del pensament social, i podem afegir, crític. D'aquesta manera, l'ensenyament del pensament social és un tema d'estudi bàsic per l'exercici d'una ciutadania crítica i compromesa en la nostra societat de caire democràtica (Pagès, 1997a; 2003, 2005; Santisteban, 2004; Pagès, Santisteban, 2009, 2010; Pagès, Santisteban, González, 2008).

El pensament social, a l'actual currículum, es desenvolupa arran de les competències específiques de conviure i habitar el món, i en concret: el desenvolupament de les capacitats i habilitats en la competència de coneixement i la interacció amb el món físic, i en la competència social i ciutadana.

Veiem en aquest quadre el que possibiliten les competències bàsiques, les habilitats i la seva aplicació a les Ciències Socials (Canals, 2010).

Quadre 18. Les competències bàsiques i les Ciències Socials



Font: Canals (2010) i elaboració pròpia

Des d'una perspectiva crítica de la ciència el pensament social té dos eixos fonamentals que surten de la racionalitat (Pagès, 1997a): el relativisme i la complexitat. La relativitat es conforma en: el temps, l'espai i la cultura. La complexitat es forma amb un seguit de variables i d'interrelacions, amb la finalitat d'un coneixement educatiu que ha de permetre utilitzar aquestes raons, a més de disposar d'informació suficient i de qualitat.

Amb tot, s'ha de considerar la importància de cercar situacions didàctiques que predisposin l'alumnat a pensar i a reconstruir el seu propi coneixement (Canals, 2010). Veurem al *punt 3.2.1.* quins seran els principis i criteris utilitzats per treballar els objectius definits a la recerca, però que, evidentment, inclouen els eixos marcats: el racionalisme i la relativitat; i, el racionalisme i complexitat.

* * *

Tercera part. L'aplicació curricular dels estudis sobre les capacitats cognitivolingüístiques

3.1. El disseny de la seqüència didàctica

3.1.1. La guia didàctica i les activitats

3.1.2. Les fitxes de lectura i els mapes utilitzats a la unitat didàctica

3.2. L'aplicació a l'aula: els instruments d'anàlisi i valoració

3.2.1. Els criteris de validesa. La definició dels criteris de valoració dels principis del pensament social.

3.2.2. L'elaboració d'instruments d'anàlisi per valorar els treballs escrits i el debat:

3.2.2.1. Fitxa d'autocorrecció

3.2.2.2. Xarxes sistèmiques

3.2.3. Les eines de recollida i tractament de les dades

3.2.3.1. Graelles de resultats

3.2.3.2. Mapa argumentatiu

3.3. L'anàlisi i valoració de les produccions de l'alumnat

3.3.1. La graella de resultats. La xarxa sistèmica del text interpretatiu

3.3.2. La graella de resultats. La comparació entre l'avaluació diagnòstica del text interpretatiu i l'avaluació formadora i sumativa

3.3.3. La graella de resultats. L'aproximació dels resultats del text justificatiu i argumentatiu

3.3.4. La graella de resultats. El debat

3.4. Les conclusions sobre el progressos assolits per l'alumnat

3.1. El disseny de la seqüència didàctica

3.1.1. La guia didàctica i les activitats

La llengua com a fet social.

Els drets lingüístics de les llengües minoritàries al món i a Espanya.

Els objectius didàctics generals²⁴

- Reconèixer i utilitzar les diferents habilitats lingüístiques (les més habituals en les Ciències Socials) i relacionar-les en un tema de l'actualitat en la finalitat de construir un procés per a treballar la construcció del pensament social.
- Prendre consciència sobre la importància d'una llengua com a identitat social i cultural per a una comunitat.
- Prendre consciència de la importància de preservar les llengües minoritàries, especialment les que estan en perill de desaparició, com a patrimoni cultural de la humanitat.

²⁴ Abans d'arribar a aquesta seqüència didàctica s'ha treballat altres aspectes de tipologia textual. Com exemple, podem veure l'annex.

Seqüència didàctica: Les llengües com a fet social. Els drets lingüístics de les llengües minoritàries al món i a Espanya			
A. Exploració d'idees prèvies	B. Introducció de nous coneixements	C. Estructuració del coneixement	D. Aplicació Transferència de coneixements
<p>1. Redacció d'un text interpretatiu. Es demana a l'alumnat que formulï el seu punt de vista sobre tema d'actualitat.</p> <p>Text inicial individual a partir de la pregunta: <i>Penses que s'han de protegir les llengües menys parlades a l'estat espanyol. Per què?</i></p> <p>2.1. Es fa una primera aproximació sobre els coneixements que té l'alumnat sobre els conceptes de: interpretar, justificar, i, argumentar, i, tipologies textuals.</p> <p>2.2. Aproximació de les llengües i de la situació del català.</p> <p>2.3. Introducció dels objectius i temari.</p>	<p>3. Les habilitats lingüístiques i quina funció fan en el procés d'anàlisi del discurs social.</p> <p>5.1. Relacionar les habilitats lingüístiques amb les tipologies textuals.</p> <p>5.2. Identificar les diverses tipologies textuals i la seva estructuració.</p> <p>7. Quins són els components d'un text argumentatiu.</p> <p>9. La relació entre els enunciats d'un text argumentatiu.</p> <p>11.1. Les llengües minoritàries al món i els drets lingüístics.</p> <p>11.2. La llengua com identitat, tant social com cultural.</p> <p>14.1. Recapitulació i definició de les bases d'orientació d'interpretar, justificar i argumentar: textual.</p> <p>14.2. Bases d'orientació debat i preparació.</p>	<p>4. Activitats de relacionar les habilitats lingüístiques per treballar els temes socials. Casos: el nostre barri; el riu Llobregat (el medi ambient).</p> <p>6. Activitats d'identificar en un article de premsa: les principals tipologies, les diferents parts del text, i la seva funcionalitat.</p> <p>Nota: es comencen a treballar els continguts del tema .</p> <p>8. Activitats de l'organització d'un text argumentatiu.</p> <p>10. Activitats les funcions dels connectors en un text argumentatiu.</p> <p>12. Lectura i anàlisi d'articles de premsa: drets lingüístics, les llengües minoritàries, identitat social i cultural, i el cas de la llengua catalana..</p> <p>13. Activitats d'identificar en els articles de premsa: les principals tipologies, les diferents parts del text, i la seva funcionalitat.</p>	<p>15. Participació en el debat: <i>S'han de doblar les pel·lícules en català?</i></p> <p>16. Elaboració de text justificatiu / argumentatiu: <i>Creus que s'han de protegir els drets de les minories lingüístiques? Què li diries a una persona que pensa el contrari?</i></p> <p>17. Autoavaluació del primer text inicial</p>

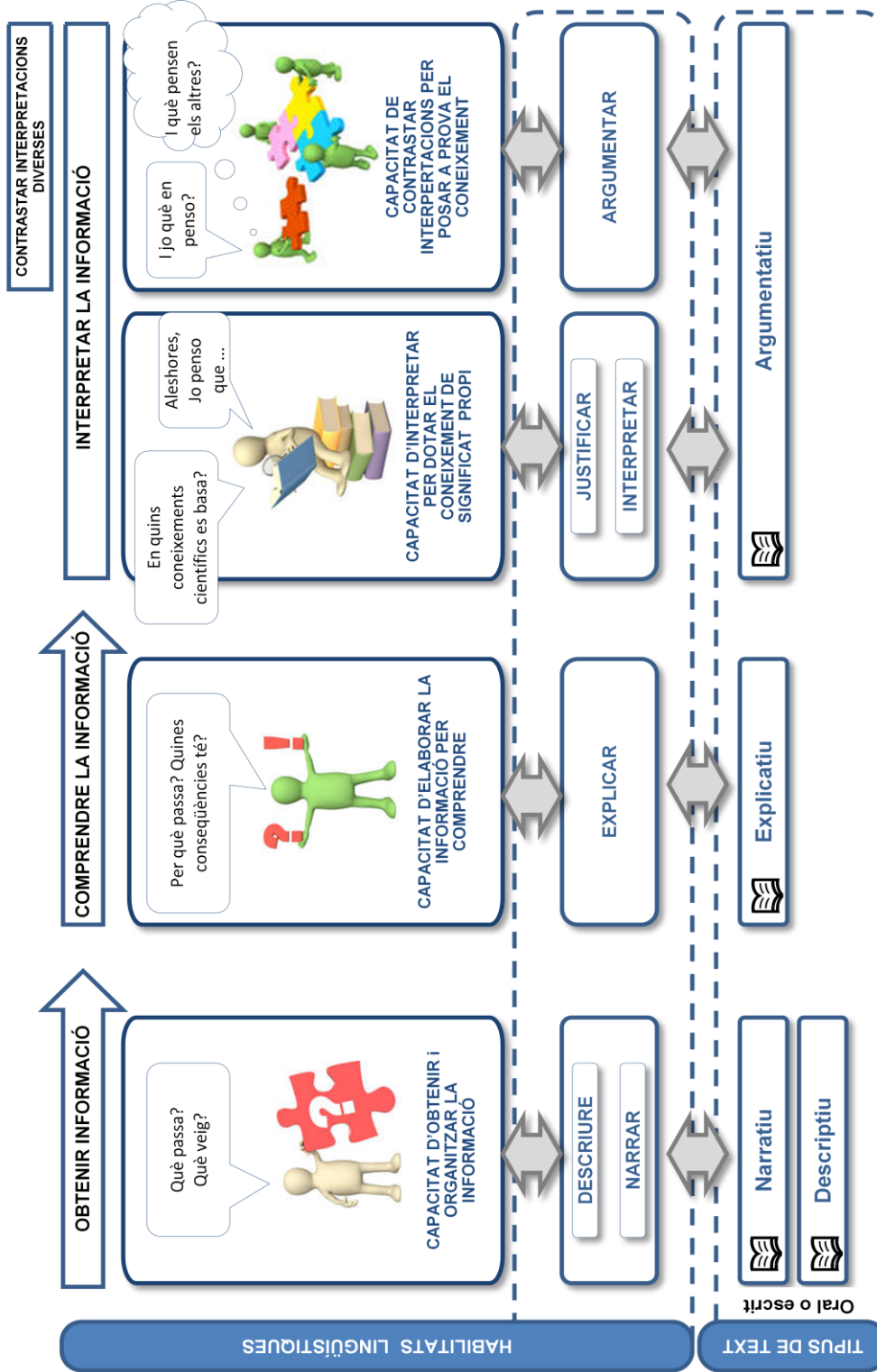
Activitat	Les llengües com a fet social				
Etapa	Exploració d'idees prèvies.				
Fase número	1 de 17 2 de 17	Temps classe	60 minuts	Classe núm.	1
Objectiu/s didàctic/s	<p>Fase 1 de 17. Formular el punt de vista individual sobre un tema d'actualitat per treballar la interpretació i la justificació.</p> <p>Fase 1 de 17. Avaluar el nivell de coneixements: sobre les habilitats lingüístiques, la tipologia textual i el pensament social de l'alumnat.</p> <p>Fase 2 de 17: Avaluar els coneixements previs sobre les llengües minoritàries, la seva actitud enfront d'elles.</p> <p>Fase 2 de 17: Motivar sobre el tema: les llengües minoritàries i la protecció del català (com a llengua minoritària).</p> <p>Fase 2 de 17: Avaluar els coneixements previs sobre els conceptes d'interpretar i justificar.</p>				
Material/s i recurs/os	Fase 1 de 17: Redacció del text interpretatiu individual: Penses que s'han de protegir les llengües menys parlades a l'estat espanyol? Per què?				
Organització social	Fase 1 de 17: Treball individual: redacció del text interpretatiu. Fase 2 de 17: Tota la classe. Grup Gran.				
Estratègies didàctiques	Fase 2 de 17: Exposició magistral amb preguntes dirigides a l'alumnat. Es potencia un alumnat actiu i participatiu.				
Desenvolupament Idees clau	<p>Fase 1 de 17. Es demana la redacció sobre el tema a tractar.</p> <p>Fase 2.1 de 17: Es fa una primera aproximació sobre els coneixements que té l'alumnat sobre els conceptes de: interpretar, justificar, i argumentar; i, les tipologies textuales. El professor pregunta què entenen per interpretar i argumentar.</p> <p>Fase 2.2. de 17: Es fa una aproximació a la situació de les llengües. El professor fa unes preguntes per motivar i implicar-los sobre el tema: Quina llengua parleu més entre vosaltres? (Parlen més el castellà) Penseu què el català anul·larà el castellà? (Pensen més aviat el contrari, que el català cada vegada es fa servir menys) I, si desapareix una llengua: que passa?</p> <p>Fase 2.3. de 17: Es fa una introducció dels objectius i del temari. Es destaca com a principal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les tipologies textuales - Les llengües minoritàries al món - La situació del català com a llengua minoritària 				
Avaluació	Fase 1 de 17: Avaluació diagnòstica o inicial. Fase 2 de 17: Sumativa. Regulació i autoregulació.				

Activitat	Les habilitats lingüístiques i el procés d'argumentació: interpretar, justificar i argumentar				
Etapa	Introducció de nous coneixements				
Fase número	3 de 17	Temps classe	15 minuts	Classe núm.	2
Objectiu/s didàctic/s	Reconèixer les diferents habilitats lingüístiques i relacionar-les en el procés per a treballar la construcció del pensament social: obtenir informació (descriure i narrar), comprendre la informació (explicar), interpretar la informació (interpretar, justificar i argumentar).				
Competència/es	<i>Competència comunicativa:</i> Identificació i diferenciació de les principals habilitats lingüístiques.				
Material/s i recurs/os	Fitxes 1 i 2 Les habilitats lingüístiques.				
Organització social	Tota la classe. Grup Gran.				
Estratègies didàctiques	Exposició magistral.				
Desenvolupament Idees clau	1r. Mitjançant les fitxes de treball s'expliquen les diverses habilitats lingüístiques. 2n. Les habilitats lingüístiques ens ajuden a analitzar temes socials (geogràfics, històrics, presents) (fins i tot de l'àmbit de les ciències naturals) mitjançant preguntes que el tema social tractat.				
Avaluació	Sumativa. Regulació i autoregulació.				

Fitxa

Les habilitats Lingüístiques

Les habilitats lingüístiques més habituals són: la descripció, l'explicació, la justificació, la interpretació i l'argumentació.



Fitxa

Les habilitats Lingüístiques

El procés de l'argumentació

DESCRIURE

EXPLICAR

JUSTIFICAR

INTERPRETAR

ARGUMENTAR

Consisteix en enumerar i enunciar qualitats, propietats o característiques de fets, fenòmens, esdeveniments.

Incorpora a la descripció i a la narració raons que completen les qualitats o característiques de manera ordenada per fer comprensible un fet o esdeveniment.
Estableix relacions causals o raons que expliquen el per què dels fets, fenòmens o esdeveniments.

Dóna raons de pes per justificar una tesi o punt de vista recorrent al coneixement.
Estableix el per què o la causa última que explica els fets i els fenòmens.

Consisteix en posicionar-se en relació amb els fets i fenòmens, valorant críticament la informació i en vistes a l'acció.

Consisteix en donar arguments per defensar una tesi o punt de vista enfront d'altres amb la intenció de convèncer.
També permet enriquir, matisar, dubtar, fins i tot modificar el propi coneixement.

Definició

Observar, enumerar, caracteritzar, comparar, classificar, etc.

Accions

Explicar, relacionar conceptes, comprendre, establir causes i conseqüències, etc.

Justificar, formular hipòtesis, elaborar punts de vista, establir conclusions, etc.

Interpretar, formular hipòtesis, establir conclusions, etc.

Argumentar, valorar, opinar, creure, demostrar, rebatre, persuadir, convèncer, etc.

Respon al QUÈ.

Què?
Qui?
On?
Com?
Quan?
Quant?

Respon al PER QUÈ
És el per què de cadascun dels elements de la descripció.
Per què passa?
Per què és així?
Passa igual a tot arreu?, etc.

Respon al PER QUÈ?
dels PERQUÈ

Per què? dels perquès
Tothom pensa el mateix?
Quantes opinions hi ha?, etc.

Respon a QUÈ EN PENSO
JO

Què en penso jo?
Per què ho penso?
Em què em baso?
Jo crec que...
Jo penso que...
Volria que

Respon a QUÈ EN PENSEN ELS ALTRES?

Habilitats

Activitat	Les habilitats lingüístiques i la seva relació amb els temes socials				
Etapa	Estructuració del coneixement				
Fase número	4 de 17	Temps classe	45 minuts	Classe núm.	2
Objectiu/s didàctic/s	<p>Concretar en temes socials importants el procés de construcció del pensament social fet mitjançant les habilitats lingüístiques: obtenir informació (descriure i narrar), comprendre la informació (explicar), interpretar la informació (interpretar, justificar i argumentar).</p> <p>Comprendre l'aplicació que tenen les habilitats lingüístiques com a eina per analitzar els fets i problemes socials contemplant la multiplicitat de factors explicatius.</p>				
Competència/es	<p>Competència comunicativa: Identificació i diferenciació de les principals habilitats lingüístiques</p> <p>Competència en el coneixement i interacció amb el món: Analitzar els fets i problemes socials contemplant la multiplicitat de factors explicatius. Adquirir un sistema de valors propi, d'acord amb un model de societat plural, democràtica i solidària.</p> <p>Competència personal i interpersonal: Aprendre a parlar, escoltar, exposar i dialogar per aprendre.</p>				
Material/s i recurs/os	Fitxes 1 i 2 Les habilitats lingüístiques. Pissarra.				
Organització social	Tota la classe. Grup Gran.				
Estratègies didàctiques	Reconstrucció del procés mitjançant dos exemples. Hi ha preguntes a l'alumnat sobre el tema per part del professor habilitat a habilitat, per tal de fer el procés.				
Desenvolupament Idees clau	<p>Es treballen dos exemples: el nostre barri: La Cope (Cooperativa, de Sant Boi de Llobregat) el riu Llobregat i el medi ambient</p> <p>1. En el cas del nostre barri és: Descriure. Com és el nostre barri. Explicar. Per què és així? Interpretar. Què penseu (alguna intervenció individual) Justificar. Anem a fer un anàlisi del mateix: quins són els serveis? Com estava abans, com està ara? Quins són els seus problemes? Quin és l'origen del barri? Quina és la seva demografia? Etc. Argumentar. Que penseu, en general?</p> <p>El riu Llobregat i el medi ambient (es segueix el procés: descriure, explicar, justificar, interpretar i argumentar) Descriure: Com està (de net, brut, contaminat) el riu? Per què està contaminat? Explicar: Per què està ... encara força contaminat? Justificar: Quines són les causes de la seva contaminació? Quan va començar a estar brut? Quan van començar les medi correctores? Etc. Argumentar: Què penseu?</p>				
Avaluació	Sumativa. Regulació i autoregulació.				

Preparació propera classe	Lectura de l'article de premsa: Paraula d'indígena.
----------------------------------	---

Activitat	Les habilitats i les tipologies textuais Les tipologies textuais i la seva estructuració				
Etapa	Introducció de nous coneixements				
Fase número	5.1. de 17 5.2. de 17	Temps classe	30 minuts	Classe núm.	3
Objectiu/s didàctic/s	Relacionar les habilitats lingüístiques i la seva correspondència amb les tipologies textuais. Reconèixer les principals característiques de les tipologies textuais, des de la vessant de coherència, cohesió i adequació. Saber comprendre, analitzar i resumir un text segons la seva tipologia textual.				
Competència/es	Competència comunicativa: Diferenciació de les principals tipologies textuais, la seva estructura, cohesió i adequació.				
Material/s i recurs/os	Fitxa 1: Les habilitats lingüístiques. Taula: Tipus de textos. Apunts sobre l'explicació.				
Organització social	Tota la classe. Grup Gran.				
Estratègies didàctiques	Magistral.				
Desenvolupament	5.1. Relacionem les habilitats lingüístiques amb una o unes tipologies textuais. 5.2. Les tipologies textuais i la seva estructuració.				
Avaluació	Sumativa. Regulació i autoregulació.				

Tipus de textos			
TEXTOS	FINALITAT	ESTRUCTURA	CARACTERÍSTIQUES
<p>▶ Narratiu</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Premsa (fets reals) <input type="checkbox"/> Novel·les (fets ficció) <input type="checkbox"/> Biografies <input type="checkbox"/> Relats orals <input type="checkbox"/> Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Capacita per obtenir i organitzar la informació. <input type="checkbox"/> Explicar un succés, una història circumscrita en un temps i en un espai. <input type="checkbox"/> Narrar fets, accions, esdeveniments, etc. 	<p>Esquema bàsic, que pot ser alterat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Plantejament: <input type="checkbox"/> Nus <input type="checkbox"/> Desenllaç 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Predomini del temps passat. <input type="checkbox"/> Ús de verbs en aspecte perfectiu. <input type="checkbox"/> Abundància de verbs d'acció. <input type="checkbox"/> Pronominalització de 3a persona. <input type="checkbox"/> Connectors espacials i temporals.
<p>▶ Descriptiu</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Fragments en textos narratius. <input type="checkbox"/> Mapes, gràfics, estadístiques, etc <input type="checkbox"/> Guies turístiques <input type="checkbox"/> Textos comercials <input type="checkbox"/> Crítiques literàries, científiques, socials <input type="checkbox"/> Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Capacita per obtenir i organitzar la informació. <input type="checkbox"/> Esmenta propietats, relacions, característiques. <input type="checkbox"/> Explicar característiques de qualsevol element de la realitat. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ordre variat segons el tipus: <input type="checkbox"/> de dalt a baix <input type="checkbox"/> de dreta a esquerra <input type="checkbox"/> de general a particular 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Abundància de noms i adjectius <input type="checkbox"/> Temps passat <input type="checkbox"/> Verbs copulatius i de percepció sensorial. <input type="checkbox"/> Figures retòriques. (comparacions, metàfores, hipèrboles ...). <input type="checkbox"/> Adverbis de manera i connectors espacials. <input type="checkbox"/> Puntuació: comes en les enumeracions, punt i coma per enllaçar sèries. <input type="checkbox"/> Llenguatge basat en la denotació o connotació.
<p>▶ Expositiu/ Explicatiu</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Llibres de text <input type="checkbox"/> Diccionaris <input type="checkbox"/> Enciclopèdies <input type="checkbox"/> Conferències <input type="checkbox"/> Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Capacita per elaborar la informació. <input type="checkbox"/> Explicar com els humans representen el món des de les diferents disciplines del saber: la ciència, les humanitats, la tècnica. <input type="checkbox"/> Transmetre coneixements <input type="checkbox"/> Oferir informació objectiva. 	<p>Esquema bàsic:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Introducció <input type="checkbox"/> Desenvolupament <input type="checkbox"/> Cloenda 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Verbs en present. <input type="checkbox"/> Noms específics i abstractes. <input type="checkbox"/> Connectors lògics que jerarquitzen la informació i relacionen dades i idees. <input type="checkbox"/> Llenguatge formal, objectiu, denotatiu i referencial.
<p>▶ Argumentatiu</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Gèneres d'opinió: assaig, crònica, cartes dels lectors, articles d'opinió, etc.) <input type="checkbox"/> Publicitat <input type="checkbox"/> Discursos polítics <input type="checkbox"/> Debats, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Expressar un parer, convèncer algú d'una idea o posició, regular i orientar l'opinió. <input type="checkbox"/> Influir, convèncer el receptor. 	<p>Esquema bàsic:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Tesi (hipòtesi) <input type="checkbox"/> Argumentació <input type="checkbox"/> Conclusió 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Preval el llenguatge subjectiu <input type="checkbox"/> Verbs en temps present <input type="checkbox"/> Connectors lògics que jerarquitzen la informació i relacionen les idees o la informació. <input type="checkbox"/> Llenguatge formal, referencial (però segons la intenció de l'autor pot ser informal i subjectiu).

Activitat	Les habilitats i les tipologies textuais: activitat d'identificació				
Etapa	Estructuració del coneixement				
Fase número	6 de 17	Temps classe	30 minuts	Classe núm.	3
Objectiu/s didàctic/s	Primer aspecte: Reconèixer en la pràctica les principals característiques de les tipologies textuais. Saber comprendre, analitzar i resumir un text segons la seva tipologia textual o habilitat lingüística. Segon aspecte: Saber diferenciar les llengües normalitzades, les que estan en procés d'extinció i les extingides. Reconèixer la importància del patrimoni lingüístic.				
Competència/es	<p>Competència en el coneixement i interacció amb el món Reconeixement i valoració de la situació de les llengües al món, especialment les minoritàries. Valoració de la diversitat lingüística com a riquesa cultural. Potenciar l'estudi de la diversitat i de la variació lingüística com un eix per desenvolupar el pensament propi i la pròpia identitat. Respecte vers les persones que parlen altres llengües o varietats lingüístiques. Valoració crítica i rebutj dels prejudicis relatius a les llengües. Valorar diferents expressions culturals lligades a la realitat lingüística i social de les comunitats plurilingües.</p> <p>Competència comunicativa Diferenciació de les principals tipologies textuais. Aprofundir en la comprensió i en la interpretació crítica de textos. Llegir i comprendre textos i analitzar-ne l'estructura.</p>				
Material/s i recurs/os	Lectura de l'article de premsa: Paraula d'indígena. Lectura de l'article de premsa: La desaparició de llengües al segle XXI. Mapa: Les llengües en perill. Fitxa 1: Les habilitats lingüístiques. Tipus de text.				
Organització social	Tota la classe. Grup Gran.				
Estratègies didàctiques	Lectura en veu alta i identificació de les habilitats lingüístiques emprades en el text.				
Desenvolupament	Primer aspecte: 1r. Un alumne o diversos alumnes llegeixen en veu alta el text triat. 2n. S'analitza paràgraf a paràgraf per veure quines habilitats hi ha. Es senyalen en rodoladors de diferents colors quan és: <ul style="list-style-type: none"> - Habilitat, tipologia narrativa o descriptiva - Habilitat, tipologia explicativa - Tipologia argumentativa, habilitat interpretativa - Tipologia argumentativa, habilitat justificativa 3r. Es valora l'estructura global del text. Segon aspecte: 4t. Es valora el contingut dels textos. Es comença a introduir el fet de les llengües minoritàries al món. Es comenten els mapes.				
Avaluació	Sumativa. Regulació i autoregulació.				

Activitat	Els components del text argumentatiu				
Etapa	Introducció de nous coneixements				
Fase número	7. de 17	Temps classe	10 minuts	Classe núm.	4
Objectiu/s didàctic/s	<p>Reconèixer els components del text argumentatiu.</p> <p>Identificar l'organització de les idees en els textos argumentatius.</p> <p>Reconèixer els diferents aspectes de l'argumentació.</p>				
Competència/es	<p>Competència comunicativa</p> <p>Identificació de l'organització de les idees en els textos argumentatius (tesi, arguments, conclusió).</p> <p>Anàlisi dels components del text argumentatiu.</p> <p>Identificació de l'estructura organitzativa d'un text argumentatiu (monologada, dialogada...).</p> <p>Conèixer i utilitzar els recursos propis de l'argumentació</p> <p>Gestionar el pensament creatiu, i aprendre a potenciar el pensament crític a través de l'argumentació.</p> <p>Potenciar la utilització de textos argumentatius en diferents àmbits.</p>				
Material/s i recurs/os	Apunts.				
Organització social	Tota la classe. Grup Gran.				
Estratègies didàctiques	Magistral.				
Desenvolupament	Activitats de correcció i comentari de les activitats proposades.				
Avaluació	Sumativa. Regulació i autoregulació.				

Activitat	Activitats d'organització d'un text argumentatiu				
Etapa	Estructuració del coneixement.				
Fase número	8. de 17	Temps classe	20 minuts	Classe núm.	4
Objectiu/s didàctic/s	Reconèixer els components del text argumentatiu. Identificar l'organització de les idees en els textos argumentatius. Reconèixer els diferents aspectes de l'argumentació.				
Competència/es	Competència comunicativa Identificació de l'organització de les idees en els textos expositius i argumentatius. Anàlisi dels components del text argumentatiu (tesi, arguments, conclusió). Identificació de l'estructura organitzativa d'un text argumentatiu (monologada, dialogada...). Anàlisi dels recursos lingüístics de l'argumentació. Conèixer i utilitzar els recursos propis de l'argumentació				
Material/s i recurs/os	Activitats: Destria la tesi, els arguments i la conclusió (si n'hi ha) dels textos. Indica quin tipus d'estructura presenta cada text i contesta les preguntes.				
Organització social	Individual: realització de les activitats Tota la classe. Grup Gran.				
Estratègies didàctiques	Correcció de les activitats a l'aula.				
Desenvolupament	Comentari i correcció de les activitats.				
Avaluació	Sumativa. Regulació i autoregulació.				

Activitats

Destria la tesi, els arguments i la conclusió següents

La societat de la informació no es pot confondre, una utòpica societat del coneixement. La facilitat d'accés a la informació no en pressuposa un ús intel·ligent. I és que la tecnologia pot garantir les condicions estructurals de la seva utilització, però només l'individu pot assegurar la intel·ligència de la seva comprensió i aplicació, i aquesta depèn de factors que són relativament independents de l'abundància o no d'informació.

Salvador Cardús: *De la societat de la informació a la de la comunicació*

L'autoanàlisi literària? Evidentment, sóc un escriptor: així ho tinc inscrit en el DNI, perquè al capdavant, em guanyo la vida escrivint. És "literatura" el que jo faig? Per mi, sobretot, és un ofici: un treball. En aquestes latituds ha de ser inevitablement un treball irregular, aleatori, mal pagat. Escriure, per mi, és opinar. No sóc poeta, ni novel·lista, ni dramaturg. I opinar és ensenyar el cul cada dia. Com que les opinions professionals són escasses, has d'opinar forçosament, sovint és el drama de l'article periodístic. I et disperses sense voler. La necessitat de guanyar-me la vida a força d'escriure ara em deixa poc temps per llegir, una de les poques coses que m'ha divertit sempre. Això és molt fatigós, i no té gaires compensacions, ni econòmiques ni de les altres. És igual. L'important és "influir" d'alguna manera en un àmbit de lectors. Per "influir" no entenc "adoctrinar", més aviat incitar a la reflexió.

Joan Fuster: *Plomes catalanes d'avui*

Entre anar al cel o quedar-se a casa, va preferir això darrer, a desgrat del poder de la propaganda contrària, i del fet que a casa seva hi havia goteres i moltes i molt variades privacions.

Pere Calders: *Obcecació*

Activitats

Indica quin tipus d'estructura presenta cada text i contesta les preguntes de més avall

Referents

Avui és el primer diumenge d'Advent. Quants saben que vol dir això? O bé, per que diem “net com una patena”? El calendari i l'instrumental litúrgics desapareixen de la nostra societat secularitzada. Temps era temps que fins els futurs adults agnòstics fèiem d'escolanet, patena en ma. Però romanen les frases fetes i els referents culturals. Tres diumenges més d'Advent i serem a Nadal, és adir, a la quinzena festiva d'hivern que tothom celebra, creients o no. Nadal, Sant Esteve, Epifania ... : referents culturals, més que cristians.

[...] La cultura és això, acumulació d'usos i creences, de practiques i costums. Per això representem en pessebres un relat en que a penes creiem i ens emocionen els Reis d'Orient que hi fan cap en pomposa cavalcada. Sense referents no hi ha cultura.

Ramon Folch: El Periódico, 30 de novembre del 2008

- Digues què critica l'autor, indica com defineix la cultura i que vol dir “sense referents no hi ha cultura”.
- Assenyala el tipus d'argument que fa servir més.

Tornar a dur calçotets

Quan vaig partir de casa vaig deixar de posar-me calçotets. Fou una mica com tornar-se existencialista, o negacionista. Vaig deixar de posar-me calçotets, sortia de la dutxa i els texans directament sobre la pell em semblaven el frec de l'efervescència urbana, la vestimenta de la velocitat; vaig deixar de posar-me calçotets com una militància, i vaig bastir una brillant teoria, però molt absurda, al voltant d'aquest nou costum. Han passat tots aquests anys, llavors en tenia 23 i en tinc 32 ara que he decidit tornar a posar-me'n. La meua novia m'ha dit que no són maneres d'anar pel món, sense calçons, i és probable que tingui raó. El que és segur és que quan era més jove les batalles i les gestes havia d'inventar-me-les i ara que ja sóc una mica més gran en tinc prou deis enemics reals i no em calen molins imaginaris. Te'n vas de casa i procures convertir cadascun deis teus actes en una petita militància, per afirmar-te. Després tens novia, tornes en certa manera a casa, aquesta vegada a la teva de veritat, a la vostra, per fundar-la, i hi ha un ordre del que vas fugir que et retorna gota a gota, pas a pas, lentament. Tornar, com diu el Valentí Puig, a la fe dels pares. Ja no pots fer tant el bestia, de l'agitació deis bars i deis restaurants ja n'has après el que havien d'ensenyar-te i hi ha una reto rica domestica que et reclama, t'humanitza i et torna el gest una mica més amable. Vampir de les hores més fosques, cabra. Vet aquí la cerimònia de sortir a comprar aigua, parar la taula, la fonda tendresa que pot haver-hi dins d'aquesta truita si l'ha feta perquè t'ha vist cansat i sap que t'agrada. Vet aquí la pàtria, Ulisses, Ítaca. Ha estat un llarg viatge de meravelles; excessos, i deserts. L'estrany camí que he acabat fent per tornar-me a posar els calçotets.

Salvador Sostres

- Resumeix el fet que explica l'autor. Fixa't que els calçotets són un exemple. Digues de què.
- Explica les raons que tenia per no portar calçotets i digues com caracteritza en l'actualitat aquella posició.
- Explica les raons que el van conduir a tornar a posar-se'ls.

Activitat	La relació entre els enunciats d'un text argumentatiu				
Etapa	Introducció de nous coneixements.				
Fase número	9 de 17	Temps classe	10 minuts	Classe núm.	4
Objectiu/s didàctic/s	<p>Utilitzar adequadament els connectors argumentatius.</p> <p>Identificar l'organització de les idees en els textos argumentatius.</p>				
Competència/es	<p><i>Competència comunicativa</i></p> <p>Identificació de les relacions que posen de manifest els connectors en un text argumentatiu.</p> <p>Anàlisi dels recursos lingüístics de l'argumentació.</p> <p>Conèixer i utilitzar els recursos propis de l'argumentació.</p>				
Material/s i recurs/os	Taula: Els connectors argumentatius				
Organització social	Tota la classe. Grup Gran.				
Estratègies didàctiques	Magistral.				
Desenvolupament	Explicació i bases teòriques.				
Avaluació	Sumativa. Regulació i autoregulació.				

Els connectors argumentatius		
són connectors que organitzen la informació i estableixen relacions lògiques entre les parts Es classifiquen segons si		
Organitzen el discurs		Situen les parts, organitzen la informació, introdueixen arguments. En primer lloc / En segon lloc ... D'una banda / D'altra banda ...
Introdueixen funcions argumentatives	coorientats	Segueixen la línia discursiva del primer enunciat. Justificació <i>perquè, dons, ja que ...</i> Assentiment <i>a més, efectivament, també, per descomptat ...</i> Reforçament <i>és a dir, o sigui, per exemple ...</i>
	antiorientats	Modifiquen la línia discursiva del primer enunciat. Objecció <i>però, encara que, contràriament ...</i> Concessió <i>però, no obstant això, malgrat tot ...</i> Rectificació <i>sinó, en realitat, en qualsevol cas ...</i> Desacord <i>no estic d'acord, discrepo, no comparteixo el punt de vista ...</i> Crítica <i>denuncio, interrogatives indirectes</i>
Introdueixen conclusions		Tanquen la cadena argumentativa al final del text o només d'una part. <i>Per tant, en definitiva, en resum, com a conclusió, ras i curt, comptat i debatut ...</i>

Activitat	Les funcions dels connectors en un text argumentatiu				
Etapa	Estructuració del coneixement.				
Fase número	10 de 17	Temps classe	20 minuts	Classe núm.	4
Objectiu/s didàctic/s	<p>Utilitzar adequadament els connectors argumentatius.</p> <p>Identificar l'organització de les idees en els textos argumentatius</p>				
Competència/es	<p>Competència comunicativa</p> <p>Identificació de les relacions que posen de manifest els connectors en un text argumentatiu.</p> <p>Anàlisi dels recursos lingüístics de l'argumentació.</p> <p>Conèixer i utilitzar els recursos propis de l'argumentació.</p>				
Material/s i recurs/os	<p>Taula: Els connectors argumentatius.</p> <p>Activitats:</p> <p>Indica la funció dels connectors destacats (com relacionen els enunciats i com fan progressar el text).</p>				
Organització social	Tota la classe. Grup Gran.				
Estratègies didàctiques	Correcció d'activitats.				
Desenvolupament	Comentari i correcció de les activitats.				
Avaluació	Sumativa. Regulació i autoregulació.				

Lectures a preparar	<p>L'alumnat ha de preparar per la classe següent:</p> <p>Lectura de l'article de premsa: La Declaració Universal dels Drets Lingüístics.</p> <p>Lectura de l'article de premsa: Els diners o el llenguatge com a elements essencials de la societat.</p> <p>Lectura de l'article de premsa: Avaluació de les llengües "regionals o minoritàries" a Espanya.</p>
----------------------------	--

Activitats

Indica la funció deis connectors destacats: com relacionen els enunciats i com fan progressar el text

1. El problema del canvi climàtic d'origen antròpic, naturalment, està relacionat amb altres problemes ambientals i socioeconòmics; per tant, les formes de fer front al problema moltes vegades seran comunes i sinèrgiques.

2. Per obtenir cèl·lules mare embrionàries cal partir d'embrions, la qual cosa genera un debat ètic, ja que són embrions que caldrà destruir. La major part de la comunitat científica dona suport a la utilització d'embrions sobrants de processos de reproducció assistida per obtenir cèl·lules mare embrionàries. I també hi ha un consens internacional que accepta no crear embrions si no és estrictament necessari. Hem vist, per exemple, que el treball amb embrions permet estudiar models de malalties. Però és necessiten línies cel·lulars amb la malaltia que volem estudiar i, per tant, hauríem de crear embrions afectats per aquesta malaltia. Les lleis varien d'un país a l'altre, essent en uns llocs molt restrictives i en altres més permissives. A Europa ens trobem amb les dues situacions, amb països que hi estan en contra i altres, entre els quals ens comptem, que hi estan a favor.

La situació varia quan parlem de transferència nuclear. Ara per ara, els únics països d'Europa on es pot dur a terme són Suècia, el Regne Unit i Bèlgica. Pel que fa a l'estat espanyol, esperem que la llei de biomedicina ens permeti posar-ho en pràctica. Pel que fa a les Nacions Unides, a final del 2005 els Estats Units van intentar promoure la prohibició de treballar amb cèl·lules mare embrionàries, instant l'ONU a pronunciar-se en contra de qualsevol tipus de clonatge, tant reproductiu com terapèutic. No obstant això, no es va arribar a cap consens, i es va parlar d'ajornar les votacions que haurien de dur a una resolució. Als Estats Units hi ha una situació molt peculiar respecte de les cèl·lules mare embrionàries: no es pot treballar amb embrions ni amb cèl·lules mare embrionàries amb fons federals. En canvi, sí que s'hi pot treballar amb fons privats.

Anna Veiga: El regal de les cèl·lules mare

3. Tinc la impressió que avui fem molts judicis però argumentem poc. Vull dir que, sovint, quan l'un diu, per exemple, "X és un bon polític", un altre replica dient "X és un mal polític". Això, però, només són judicis. Si no s'aporten criteris i arguments que sostinguin les dues afirmacions, és fàcil que els interlocutors vagin repetint el que han afirmat i que, al final, ho diguin cridant i enfadats. Cap d'ells no té on agafar-se, perquè no s'han ofert arguments sinó només judicis. En canvi, si un hagués explicat una mica la seva afirmació i l'hagués argumentat, l'altre podria matisar aquest primer argument amb un argument diferent, i això hauria pogut donar pas a un cert debat, a una reflexió, si cal a una controvèrsia, basada en els elements aportats, no en el to de veu del contrincant. Estic segur que moltes disputes són l'expressió irada d'oposició entre diverses persones que ja no saben argumentar i que només són capaces de llançar-se judicis i impropis pel cap, com si així es pogués pretenir detenir raó. Una llàstima.

Josep Maria Terricabras

Activitat	Les llengües minoritàries al món i els drets lingüístics La llengua com a identitat social i cultural				
Etapa	Introducció de nous coneixements.				
Fase número	11.1 de 17 11.2 de 17	Temps classe	10 minuts	Classe núm.	5
Objectiu/s didàctic/s	<p>Saber diferenciar les llengües normalitzades, les que estan en procés d'extinció i les extingides.</p> <p>Reconèixer la llengua com a element d'identitat social i cultural.</p> <p>Reconèixer quins són els drets lingüístics.</p> <p>Reconèixer la diversitat lingüística en un mateix estat com un fet habitual.</p> <p>Identificar els principis de la realitat sociolingüística catalana.</p>				
Competència/es	<p>Competència en el coneixement i interacció amb el món</p> <p>Reconeixement i valoració de la situació de les llengües al món, especialment les minoritàries.</p> <p>Valoració de la diversitat lingüística com a riquesa cultural.</p> <p>Potenciar l'estudi de la diversitat i de la variació lingüística com un eix per desenvolupar el pensament propi i la pròpia identitat.</p> <p>Respecte vers les persones que parlen altres llengües o varietats lingüístiques.</p> <p>Valoració crítica i rebuig dels prejudicis relatius a les llengües.</p> <p>Valorar diferents expressions culturals lligades a la realitat lingüística i social de les comunitats plurilingües.</p> <p>Consciència de pertinença a una comunitat lingüística, social i cultural.</p> <p>Coneixement de la realitat sociolingüística catalana.</p> <p>Consciència de pertinença a una comunitat lingüística, social i cultural on el català és vehicle de cohesió social.</p> <p>Adquirir un sistema de valors propi, d'acord amb un model de societat plural, democràtica i solidària.</p> <p>Prendre consciència del procés de normalització lingüística a Catalunya.</p>				
Material/s i recurs/os	De les lectures s'anirà veien totes les relacions teòriques.				
Organització social	Tota la classe. Grup Gran.				
Estratègies didàctiques	Magistral.				
Desenvolupament	<p>Aquest procés es desenvolupa conjuntament amb la fase 12, on es fan les lectures dels articles seleccionats.</p> <p>Aquí només es fa una breu introducció del que es veurà en la lectura dels textos.</p>				
Avaluació	Sumativa. Regulació i autoregulació.				

Activitat	Les llengües minoritàries. El cas de la llengua catalana				
Etapa	Estructuració del coneixement.				
Fase número	12 de 17	Temps classe	50 minuts	Classe núm.	5
Objectiu/s didàctic/s	<p>Saber diferenciar les llengües normalitzades, les que estan en procés d'extinció i les extingides.</p> <p>Reconèixer la llengua com a element d'identitat social i cultural.</p> <p>Reconèixer quins són els drets lingüístics.</p> <p>Reconèixer la diversitat lingüística en un mateix estat com un fet habitual.</p> <p>Identificar els principis de la realitat sociolingüística catalana.</p>				
Competència/es	<p>Competència en el coneixement i interacció amb el món</p> <p>Reconeixement i valoració de la situació de les llengües al món, especialment les minoritàries.</p> <p>Valoració de la diversitat lingüística com a riquesa cultural.</p> <p>Potenciar l'estudi de la diversitat i de la variació lingüística com un eix per desenvolupar el pensament propi i la pròpia identitat.</p> <p>Respecte vers les persones que parlen altres llengües o varietats lingüístiques.</p> <p>Valoració crítica i rebutj dels prejudicis relatius a les llengües.</p> <p>Valorar diferents expressions culturals lligades a la realitat lingüística i social de les comunitats plurilingües.</p> <p>Consciència de pertinença a una comunitat lingüística, social i cultural.</p> <p>Coneixement de la realitat sociolingüística catalana.</p> <p>Consciència de pertinença a una comunitat lingüística, social i cultural on el català és vehicle de cohesió social.</p> <p>Adquirir un sistema de valors propi, d'acord amb un model de societat plural, democràtica i solidària.</p> <p>Prendre consciència del procés de normalització lingüística a Catalunya.</p> <p>Competència comunicativa</p> <p>Diferenciació de les principals tipologies textuales.</p> <p>Llegir i comprendre textos i analitzar-ne l'estructura.</p> <p>Identificació de l'organització de les idees en els textos, especialment argumentatius.</p>				
Material/s i recurs/os	<p>Lectura de l'article de premsa: La Declaració Universal dels Drets Lingüístics.</p> <p>Lectura de l'article de premsa: Els diners o el llenguatge com a elements essencials de la societat.</p> <p>Lectura de l'article de premsa: Avaluació de les llengües "regionals o minoritàries" a Espanya.</p> <p>Comentari dels mapes: Les bases d'orientació comentari d'un mapa.</p>				
Organització social	Tota la classe. Grup Gran.				
Estratègies didàctiques	<p>Lectura en veu alta a classe. Es comenten:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Els nous continguts 2. Quina mena de habilitat lingüística i tipologia textual es fa servir paràgraf a paràgraf a cada text. 				

Desenvolupament	<p>Primer aspecte: Dels textos s'introdueixen els continguts. 1r. Un alumne o diversos alumnes llegeixen en veu alta el text triat.</p> <p>Segon aspecte: 2n. S'analitza paràgraf a paràgraf per veure quines habilitats hi ha. Es senyalen en rodoladors de diferents colors quan és:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilitat, tipologia narrativa o descriptiva - Habilitat, tipologia explicativa - Tipologia argumentativa, habilitat interpretativa - Tipologia argumentativa, habilitat justificativa <p>3r. Es valora l'estructura global del text.</p>
Avaluació	Sumativa. Regulació i autoregulació.

Lectures de preparació següent classe	<p>Lectura de l'article de premsa: El català al cinema. Lectura de l'article de premsa: L'herència franquista del doblatge.</p>
--	---

Activitat	Activitats en articles de premsa				
Etapa	Estructuració del coneixement.				
Fase número	13 de 17	Temps classe	40 minuts	Classe núm.	6
Objectiu/s didàctic/s	<p>Saber diferenciar les llengües normalitzades, les que estan en procés d'extinció i les extingides.</p> <p>Reconèixer la llengua com a element d'identitat social i cultural.</p> <p>Reconèixer quins són els drets lingüístics.</p> <p>Reconèixer la diversitat lingüística en un mateix estat com un fet habitual.</p> <p>Identificar els principis de la realitat sociolingüística catalana.</p>				
Competència/es	<p>Competència en el coneixement i interacció amb el món Reconeixement i valoració de la situació de les llengües al món, especialment les minoritàries. Valoració de la diversitat lingüística com a riquesa cultural. Respecte vers les persones que parlen altres llengües o varietats lingüístiques. Valoració crítica i rebuig dels prejudicis relatius a les llengües. Valorar diferents expressions culturals lligades a la realitat lingüística i social de les comunitats plurilingües. Analitzar els fets i problemes socials contemplant la multiplicitat de factors explicatius.</p> <p>Competència en gestió i tractament de la informació Identificació i localització la informació contrastant-ne el seu rigor i credibilitat.</p> <p>Competència digital Ús de les eines TIC per a l'elaboració i la comunicació del coneixement. Interès per la bona presentació dels textos escrits, tant en suport paper com digital. Ús dels diccionaris i enciclopèdies <i>en línia</i>.</p> <p>Competència comunicativa Diferenciació de les principals tipologies textuals. Llegir i comprendre textos i analitzar-ne l'estructura. Practicar l'anàlisi interpretativa de textos del diversa tipologia. Identificació de l'organització de les idees en els textos, especialment argumentatius.</p>				
Material/s i recurs/os	<p>Lectura de l'article de premsa: El català al cinema.</p> <p>Quadre: Ús de llengües oficials comparables al català en el doblatge / subtítolació de les pel·lícules nacionals.</p> <p>Lectura de l'article de premsa: L'herència franquista del doblatge.</p>				
Organització social	Tota la classe. Grup Gran.				
Estratègies didàctiques	<p>Lectura en veu alta a classe. Es comenten:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Els nous continguts 2. Quina mena de habilitat lingüística i tipologia textual es fa servir paràgraf a paràgraf a cada text. 				
Desenvolupament	<p>Primer aspecte: Dels textos s'introdueixen els continguts.</p> <p>1r. Un alumne o diversos alumnes llegeixen en veu alta el text triat.</p> <p>Segon aspecte: 2n. S'analitza paràgraf a paràgraf per veure quines habilitats hi ha. Es senyalen en rodoladors de diferents colors quan és:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilitat, tipologia narrativa o descriptiva - Habilitat, tipologia explicativa - Tipologia argumentativa, habilitat interpretativa - Tipologia argumentativa, habilitat justificativa <p>3r. Es valora l'estructura global del text.</p>				
Avaluació	Sumativa. Regulació i autoregulació.				

Activitat	Bases d'orientació d'un text argumentatiu Bases d'orientació del debat				
Etapa	Introducció de nous coneixements.				
Fase número	14.1 de 17 14.2. de 17	Temps classe	20 minuts	Classe núm.	6
Objectiu/s didàctic/s	14.1. Recapitular, definir i concretar les bases d'orientació per la redacció de textos 14.2. Definir i concretar les bases d'orientació del debat a classe.				
Competència/es	<p>Competència en gestió i tractament de la informació Identificació i localització la informació contrastant-ne el seu rigor i credibilitat.</p> <p>Competència digital Ús de les eines TIC per a l'elaboració i la comunicació del coneixement. Interès per la bona presentació dels textos escrits, tant en suport paper com digital. Ús dels diccionaris i enciclopèdies <i>en línia</i>.</p> <p>Competència personal i interpersonal Capacitat de treballar en equip i de reflexionar sobre la pròpia pràctica, que ha de contribuir a la millora de la societat.</p>				
Material/s i recurs/os	Bases d'orientació text argumentatiu (es comenta a classe). Bases d'orientació del debat. Es recomanen diversos llocs web, especialment és destaca i comenta: Vilaweb. El diari de l'escola. Cinema: doblatge i versió subtitulada a Europa. http://www.vilaweb.cat/www/diariescola/noticia?id=3556292				
Organització social	Tota la classe. Grup Gran.				
Estratègies didàctiques	Es comenta (s'apunten els aspectes essencials a la pissarra) les bases d'orientació.				
Desenvolupament	<p>Primer. Es comenta (s'apunten els aspectes essencials a la pissarra) les bases d'orientació del text argumentatiu. Es diferencia el text amb habilitat de justificar. S'apunta que un cop s'hagi fet el debat es pot ampliar el text amb idees extretes del mateix.</p> <p>Segon. Les bases d'orientació el debat.</p> <p>Tercer. S'han de constituir els grups i han de preparar-se una argumentació en defensa de la seva posició.</p>				
Avaluació	Sumativa. Regulació i autoregulació.				

Recomanació i comentari del lloc web

El diari de l'escola: Cinema: doblatge i versió subtitulada a Europa

<http://www.vilaweb.cat/www/diariescola/noticia?id=3556292>



Aquest document constata que el cinema és el sector cultural i de lleure que més nota la desigualtat entre les dues llengües oficials de Catalunya, la catalana i l'espanyola. Dues dades prou il·lustratives, del 2007: el 97% dels 466 films estrenats a Catalunya es van distribuir doblats o subtítulats en espanyol, i el 89%, únicament en espanyol; i de les 854.906 sessions que s'hi van fer, únicament el 3% eren en català.

La proposta de la Generalitat és que el 50% dels films subtítulats sigui en català, i l'altre 50%, en espanyol, i que el mateix percentatge tinguin els films doblats. En tots dos casos es preveu una adaptació progressiva.

Del doblatge...
A Europa la pràctica del doblatge predomina a Alemanya, Àustria, Espanya i Itàlia.

...a la versió original subtitulada
Sigui com sigui, la major part del continent europeu s'inclina pels subtítols ...

El cas del cinema infantil

- Investiga**
- Subtítols, doblatge i veu sobreposada: cop d'ull a la realitat europea.
 - Films que s'estrenaran en català d'ací a final d'any.
 - Films d'animació subtítulats al català.
 - Aplec de tràilers en català.

Activitat	Debat: S'han de doblar les pel·lícules en català				
Etapa	Aplicació. Transferència de coneixements.				
Fase número	15 de 17	Temps classe	60 minuts	Classe núm.	7
Objectiu/s didàctic/s	<p>Adquirir un sistema de valors propi, d'acord amb un model de societat plural, democràtica i solidària.</p> <p>Prendre consciència del procés de normalització lingüística a Catalunya.</p> <p>Analitzar els fets i problemes socials contemplant la multiplicitat de factors explicatius.</p> <p>Aprendre a parlar (dialogar, debatre), escoltar, exposar i per aprendre.</p> <p>Conèixer i utilitzar els recursos propis de l'argumentació.</p>				
Competència/es	<p>Competència en el coneixement i interacció amb el món Adquirir un sistema de valors propi, d'acord amb un model de societat plural, democràtica i solidària.</p> <p>Prendre consciència del procés de normalització lingüística a Catalunya.</p> <p>Analitzar els fets i problemes socials contemplant la multiplicitat de factors explicatius.</p> <p>Aprendre a parlar, escoltar, exposar i dialogar per aprendre.</p> <p>Competència comunicativa Conèixer i utilitzar els recursos propis de l'argumentació.</p> <p>Aprendre a gestionar el pensament creatiu i potenciar el pensament crític.</p> <p><i>Aprendre a parlar, escoltar, exposar i dialogar per aprendre.</i></p> <p>Competència personal i interpersonal Capacitat de treballar en equip i de reflexionar sobre la pròpia pràctica, que ha de contribuir a la millora de la societat.</p> <p><i>Aprendre a parlar, escoltar, exposar i dialogar per aprendre.</i></p>				
Material/s i recurs/os	Bases d'orientació del debat.				
Organització social	Grup gran. Debat a l'aula.				
Estratègies didàctiques	El professor, en moments donats del debat, si es veu que s'agafen arguments pots documentats, intervé seguint el model didàctic socràtic.				
Desenvolupament	Es segueixen les pautes definides a les bases d'orientació.				
Avaluació	<p>Formativa.</p> <p>Xarxa sistèmica.</p>				
Preparació propera classe	<p>Elaboració text: Creus que s'han de protegir els drets de les minories lingüístiques? Què li diries a una persona que pensa el contrari?</p> <p>Fitxa d'auto avaluació del text: Penses que s'han de protegir les llengües menys parlades a l'estat espanyol. Per què?</p>				

Activitat	Recapitulació del debat i de les redaccions				
Etapa	Aplicació. Transferència de coneixements.				
Fase número	16 de 17 17 de 17	Temps classe	60 minuts	Classe núm.	8
Objectiu/s didàctic/s	<p>Adquirir un sistema de valors propi, d'acord amb un model de societat plural, democràtica i solidària.</p> <p>Prendre consciència del procés de normalització lingüística a Catalunya.</p> <p>Analitzar els fets i problemes socials contemplant la multiplicitat de factors explicatius.</p> <p>Aprendre a parlar (dialogar, debatre), escoltar, exposar i per aprendre.</p> <p>Conèixer i utilitzar els recursos propis de l'argumentació.</p>				
Competència/es	<p>Competència en el coneixement i interacció amb el món Adquirir un sistema de valors propi, d'acord amb un model de societat plural, democràtica i solidària.</p> <p>Prendre consciència del procés de normalització lingüística a Catalunya.</p> <p>Analitzar els fets i problemes socials contemplant la multiplicitat de factors explicatius.</p> <p>Aprendre a parlar, escoltar, exposar i dialogar per aprendre.</p> <p>Competència comunicativa Conèixer i utilitzar els recursos propis de l'argumentació.</p> <p>Aprendre a gestionar el pensament creatiu i potenciar el pensament crític.</p> <p><i>Aprendre a parlar, escoltar, exposar i dialogar per aprendre.</i></p> <p>Competència personal i interpersonal Capacitat de treballar en equip i de reflexionar sobre la pròpia pràctica, que ha de contribuir a la millora de la societat.</p> <p><i>Aprendre a parlar, escoltar, exposar i dialogar per aprendre</i></p>				
Material/s i recurs/os	<p>Elaboració text: Creus que s'han de protegir els drets de les minories lingüístiques? Què li diries a una persona que pensa el contrari?</p> <p>Fitxa d'auto avaluació del text: Penses que s'han de protegir les llengües menys parlades a l'estat espanyol. Per què?</p>				
Organització social	Grup Gran.				
Estratègies didàctiques	Diàleg actiu i participatiu.				
Desenvolupament	<p>Es repassa:</p> <p>1r. El desenvolupament del debat.</p> <p>2n Fitxa d'autocorrecció. (s'aprofita passar aquesta fitxa amb unes sèrie de preguntes sobre el trimestre),</p>				
Avaluació	<p>Formatiu.</p> <p>Xarxa sistèmica text argumentatiu: justificatiu i argumentatiu. (és comparat amb el de la Xarxa sistèmica del text interpretatiu).</p> <p>Fitxa d'autoavaluació del text interpretatiu.</p> <p>Xarxa sistèmica del debat.</p>				

Fitxa

La llengua com a fet social

Les llengües indígenes a Amèrica

Paraula d'indígena

Centenars d'idiomes indígenes van desaparèixer arran del procés de colonització del continent americà. Avui moltes llengües nadiues lluiten per la seva supervivència contra la globalització i la discriminació racial amb el suport d'ONGs catalanes que promouen la tolerància, protegeixen el patrimoni lingüístic i defensen l'existència de les diferents tradicions orals.

Els mites maies descriuen, en el seu origen, un món en silenci, en suspens, immòbil i buit. Sense homes, dones ni animals; sense pedres ni muntanyes; sense arbres ni boscos. Només el mar, plàcid i en repòs, s'estenia enmig del silenci i l'obscuritat. Fins que va arribar la paraula. Amagats rere plomes verdes i blaves, els creadors van unir les seves paraules i del seu discerniment van sorgir la claredat del dia, el creixement de la vida i el naixement dels éssers humans.

Des de temps remots, l'imaginari de la cultura maia ha dotat el llenguatge de l'habilitat de produir miracles i transformar la realitat, conscient de la importància d'un instrument vital a l'hora de desenvolupar un patrimoni cultural singular i de preservar la tradició oral.

D'ençà que l'ésser humà va començar a parlar, unes 30.000 llengües han desaparegut i, actualment, dels més de 6.000 idiomes que hi ha al món, uns 3.000 estan en perill de desaparèixer. Alhora, milers

obligades a aprendre una nova llengua per realitzar activitats quotidianes i limiten a la seva llar l'ús de la llengua materna, el primer idioma que parlem i amb el qual ens identifiquem.

Relacions desiguals

Al segle XV, quan els europeus van arribar al continent americà, s'hi parlaven centenars de llengües, moltes de les quals van desaparèixer arran del procés colonitzador. Avui moltes de les que han arribat fins als nostres dies estan en perill d'extinció per la gran diferència que separa les societats occidentals de les indígenes.

I és que, mentre que hi ha idiomes que es perden per processos naturals, d'altres cauen són víctimes de la pressió cultural o la discriminació dels seus parlants.

Són llengües com l'itzà, el mopan o l'ixil, idiomes d'origen maia en situació vulnerable -segons l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la

Cultura (Unesco)-, que sobreviuen enmig de la

diversitat cultural de Guatemala. "Les llengües indígenes corren el perill de desaparèixer perquè l'Estat de Guatemala no aposta fermament per fomentar la seva preservació i perquè el castellà és vist com l'idioma del desenvolupament", explica Adelaida González, responsable al país centreamericà de l'ONG ACSUR-Las Segovias.

L'ús de polítiques lingüístiques discriminatòries ha afavorit l'arrelament de llengües d'origen forà i ha provocat que milers de nens indígenes oblidin la seva parla materna malgrat que la Declaració de les Nacions Unides sobre els Drets dels Pobles Indígenes recull el dret dels infants a accedir a una educació en el seu propi idioma.

"S'han aprovat lleis que promouen l'ensenyament bilingüe als nivells més bàsics, però encara queda molt per fer. No es creen prou escoles ni es formen els mestres necessaris per poder educar els nens en la seva llengua materna",

denuncia la cooperant González.

A més, l'extinció d'una llengua comporta, més enllà de la pèrdua de sons amb significat lingüístic, la desaparició d'experiències humanes irremplaçables i singulars, tal com explica la responsable a Guatemala d'ACUR-Las Segovias: "Perdre una llengua és perdre valors, tradicions i formes úniques de veure i entendre el món. L'idioma, així com els costums i les tradicions, permeten als pobles construir la seva identitat".

Per tot plegat es fa essencial la tasca de les ONG, que, amb el suport de l'Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament (ACCD), promouen la diversitat cultural i els drets dels pobles indígenes.

Per tal de reforçar aquesta tasca, la Unesco va instaurar, el 1999, el Dia Internacional de la Llengua Materna, que se celebra cada 21 de febrer amb l'objectiu de protegir la llengua materna, defensar les tradicions lingüístiques i fomentar la tolerància

Dani Triadó



Un grup de nenes indígenes amb vestits tradicionals en una reunió als jardins del Palacio Nacional de Guatemala amb motiu d'un homenatge a les víctimes de la guerra civil que va patir el país (1960- 1990) . EITAN ABRAMOVICH / AFP

Notícia publicada al diari Avui, pàgina 33. Dimecres, 17 de febrer del 2010

Fitxa

La llengua com a fet social

L'estat de les llengües minoritàries

La desaparició de llengües al segle XXI

La Unesco alerta de la possible desaparició del 90% de les llengües del món al segle XXI

El 21 de febrer és el dia internacional de les anomenades llengües maternes o minoritàries. Segons la UNESCO, actualment al món es parlen 6.000 llengües. La mateixa UNESCO considera que perquè una llengua pugui sobreviure l'haurien de parlar com a mínim 100.000 persones. Aquest no és el cas d'uns 500 idiomes que tenen menys de 100 parlants. En els últims quinze anys del segle XX van desaparèixer 1.800 llengües. I segons la UNESCO, si segueix aquesta tendència, aquest segle pot comportar l'extinció del 90% del patrimoni lingüístic universal.

A l'estat de Maharashtra, a l'Índia, conviuen un mínim de 73 llengües reconegudes. Només aquí, un milió d'habitants parla el marahti, el bhilli o el cannada, que s'imparteixen a les escoles. És un país considerat exemplar per la coexistència lingüística: hi ha dues llengües oficials, l'anglès i l'hindi. Divuit més estan reconegudes per la Constitució i 400, més o menys controlades. Són idiomes que s'utilitzen en els mitjans de comunicació i en la literatura i que s'ensenyen a les escoles. Malgrat tot, encara hi ha llengües maternes que parlen una part dels 1.000 milions d'habitants de l'Índia que mai han estat acceptades oficialment. Les parlen les castes més baixes i pobres.

El 60% de la població de Guatemala, uns 7,5 milions de persones, és indígena, la majoria, maies. Constitueixen 21 grups etnolingüístics. Però aquests pobles acostumen a estar marginats. La majoria no entenen l'espanyol i això els dificulta l'accés a serveis bàsics com la salut, la feina o l'educació. L'índex d'analfabetisme entre aquest sector arriba a proporcions alarmants: el 20% dels indígenes entre 7 i 18 anys no van a l'escola, i la meitat d'aquesta població no sap llegir ni escriure. Diverses ONG, com Intervida, fa temps que treballen per consolidar les llengües indígenes, que, a Llatinoamèrica, arriben a 400. Ensenyen als més menuts a llegir en quixé o mam. L'objectiu no és només preservar aquests idiomes, també és una manera de treure de la pobresa la població indígena; el govern no s'ha preocupat de fer-los arribar una educació primària.

El lleonès, el bable, el galleg i el basc estan en perill d'extinció

El català no està en perill d'extinció, segons l'últim informe de la Unesco que, en canvi, alerta del risc que el lleonès, el bable d'Astúries, el galleg i el basc acabin desapareixent.

L'últim "Atlas sobre les llengües en perill en el món" que fa públic la Unesco, coincidint amb el Dia Internacional de la Llengua Materna, avisa que el lleonès té un risc alt d'extinció. El perill és menor, però igualment latent, en el cas del bable, el galleg i l'euskera. El català, en canvi, continua en procés de recuperació.

Segons els paràmetres de la Unesco, es considera que una llengua està en perill quan més del 30% dels seus infants no l'aprenen, ja sigui pel contacte amb una llengua més agressiva o per l'acció destructiva d'una altra llengua dominant.

L'informe també avisa que tenen risc de desaparició la meitat de les 6.000 llengües que hi ha al món. Els casos més greus són les llengües indígenes de l'Amèrica Llatina, que sucumbeixen davant la preponderància de l'espanyol.

Font: Notícies publicades el 8 i 9/11/2006 a <http://www.3cat24.cat>



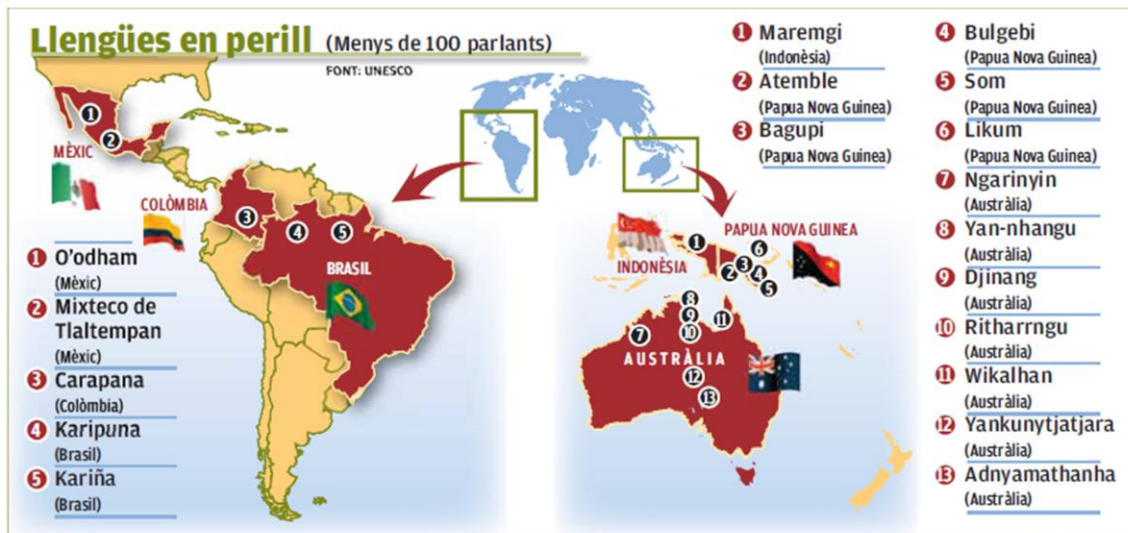
L'atles interactiu de les *Llengües en Perill al Món* permet desplaçar-se per un mapa on es localitzen 2.498 llengües en risc de desaparició, gairebé la meitat del total de llengües parlades que hi ha al món -cap a 6.700.

Font: 13/03/2009 <http://www.3cat24.cat>

Fitxa

La llengua com a fet social

Les llengües en perill



Font: Avui 17 de febrer del 2010

N. VAN DEN BERG

Les llengües d'Espanya. La situació del català



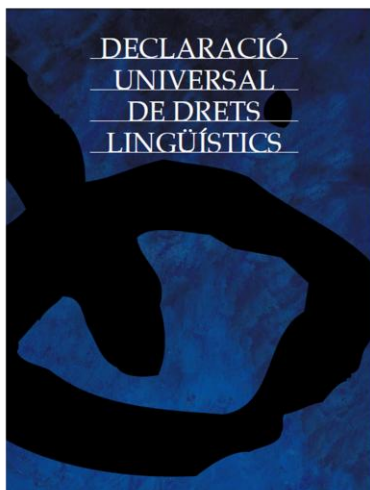
cartografía aguilar

Fitxa

La llengua com a fet social

Les llengües del món

La Declaració Universal de Drets Lingüístics



El procés

Els dies 6 al 8 de juny de 1996 es reuniren a Barcelona 61 ONG, 41 Centres PEN i 40 experts en dret lingüístic de tot el món. La convocatòria de la Conferència Mundial de Drets Lingüístics (CMDL) fou una iniciativa del Comitè de Traduccions i Drets Lingüístics del PEN Club Internacional i el CIEMEN (Centre Internacional Escarré per a les Minories Ètniques i les Nacions), amb el suport moral i tècnic de la UNESCO.

(...)

**DECLAREM QUE
PREÀMBUL**

La situació de cada llengua, vistes les consideracions prèvies, és el resultat de la confluència i de la interacció d'una gran varietat de factors: político-jurídics; ideològics i històrics; demogràfics i territorials; econòmics i socials; culturals; lingüístics i sociolingüístics; interlingüístics; i finalment subjectius. En concret, la situació actual es

caracteritza per:

- La secular tendència unificadora de la majoria d'estats a reduir la diversitat i a afavorir actituds adverses a la pluralitat cultural i al pluralisme lingüístic.
- El procés de mundialització de l'economia i, en conseqüència, del mercat de la informació, la comunicació i la cultura, que trasbalsa els àmbits de relació i les formes d'interacció que garanteixen la cohesió interna de cada comunitat lingüística.
- El model economicista de creixement propugnat pels grups econòmics transnacionals, que pretén identificar la desregulació amb el progrés i l'individualisme competitiu amb la llibertat, cosa que genera greus i creixents desigualtats econòmiques, socials, culturals i lingüístiques.

**TÍTOL PRELIMINAR
Precisions conceptuals**

Article 4

1. Aquesta Declaració considera que les persones que es traslladen i s'estableixen al territori d'una comunitat lingüística diferent de la pròpia tenen el dret i el deure de mantenir-hi una relació d'*integració*. La integració s'entén com una socialització addicional d'aquestes persones de manera que puguin conservar les seves característiques culturals d'origen, però comparteixin amb la societat que les acull prou referències, valors i comportaments per a permetre un funcionament social global sense més dificultats que les

dels membres de la comunitat receptora.

Article 5

Aquesta Declaració es basa en el principi que els drets de totes les comunitats lingüístiques són iguals i independents de la consideració jurídica o política de llengües oficials, regionals o minoritàries. (...)

**TÍTOL PRIMER
Principis generals**

Article 7

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

Article 8

1. Totes les comunitats lingüístiques tenen el dret d'organitzar i gestionar els propis recursos a fi d'assegurar l'ús de la seva llengua en totes les funcions socials.
2. Totes les comunitats lingüístiques tenen el dret de disposar dels mitjans necessaris per tal d'assegurar la transmissió i la projecció futures de la Llengua.

La Declaració Universal de Drets Lingüístics

Article 9

Tota comunitat lingüística té dret a codificar, estandarditzar, preservar, desenvolupar i promoure el seu sistema lingüístic, sense interferències induïdes o forçades.

Article 10

1. Totes les comunitats lingüístiques són iguals en dret.

Article 12

1. En l'àmbit públic, tothom té dret a desenvolupar totes les activitats en la seva llengua, si és llengua pròpia del territori on resideix.
2. En l'àmbit personal i familiar tothom té dret a usar la seva llengua.

TÍTOL SEGON Règim lingüístic general

Article 15

1. Tota comunitat lingüística té el dret que la seva llengua sigui utilitzada com a oficial dins del seu territori.

Article 19

1. Les Assemblees de representants han d'adoptar com a oficials la llengua o les llengües històricament parlades en el territori que representen.

Article 23

1. L'ensenyament ha de contribuir a fomentar la capacitat d'autoexpressió lingüística i cultural de la comunitat lingüística del territori on és impartit.
2. L'ensenyament ha de contribuir al manteniment i desenvolupament de la llengua parlada per la comunitat lingüística del territori on és impartit.

Article 38

Totes les llengües i les cultures de les comunitats lingüístiques han de rebre un tracte equitatiu i no discriminatori en els continguts dels mitjans de comunicació d'arreu del món.

Article 41

1. Tota comunitat lingüística té el dret d'usar la seva llengua i de mantenir-la i potenciar-la en totes les expressions culturals.

Article 42

Tota comunitat lingüística té el dret de desenvolupar-se plenament en el propi àmbit cultural.

Article 47

1. Tota comunitat lingüística té el dret d'establir l'ús de la seva llengua en totes les activitats socioeconòmiques dins el seu territori.

Article 49

En el territori de la pròpia comunitat lingüística, tothom té dret a usar la seva llengua en qualsevol tipus d'organitzacions socioeconòmiques: laborals, sindicals, patronals, professionals i gremials.

DISPOSICIONS ADDICIONALS

Primera

Els poders públics han de prendre totes les mesures oportunes per a l'aplicació dels drets proclamats en aquesta Declaració en el seu àmbit d'actuació, concretament cal que s'habilitin fons internacionals de suport a l'exercici dels Drets Lingüístics a les comunitats ostensiblement mancades de recursos. Així mateix, els poders públics han d'aportar el suport

necessari per a la codificació, la transcripció, l'ensenyament de les llengües de les diverses comunitats i la seva utilització en l'administració.

DISPOSICIONS FINALS

Segona

Aquesta Declaració propugna i promou la creació d'una *Comissió Mundial de Drets Lingüístics* de natura no-oficial i de caràcter consultiu, formada per representants d'ONG i entitats d'àmbit del dret lingüístic.

Barcelona, juny del 1996

Comitè de seguiment de la Declaració Universal de Drets Lingüístics, Abril de 1998
Producció: Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona

Fitxa

La llengua com a fet social

La llengua com a identitat

Els diners o el llenguatge com a elements essencials de la societat

Durant molts anys, ens han fet creure que en realitat els diners són la base sobre la qual es construeix la societat. Aquests diners són la sang que corre pel sistema circulatori que manté els òrgans en funcionament, sense la qual la nostra societat se n'aniria en orris.

No cal dir que els diners són importants, però hi ha una altra cosa fins i tot més essencial, i es tracta d'aquest meravellós invent que ens permet conceptualitzar i descriure el món, expressar-nos davant dels altres i expressar els nostres pensaments en paraules. I que ens dóna -i això també és important- els mitjans per descriure altres mons, reals i imaginaris.

Parlo, esclar, del llenguatge, el qual, sens dubte, és una part tan integral de la nostra existència humana que segons algunes persones és la característica principal que ens distingeix d'altres animals.

Amb el llenguatge, les societats humanes s'originen, persisteixen, desenvolupen les seves activitats, resolen els seus problemes i donen sentit a la seva coexistència. Això val tant per a les comunitats lingüístiques més petites, com la meua nació islandesa, com per a la nova societat global, que s'ha desenvolupat en les darreres dècades i que cada cop és un aspecte més tangible de les nostres vides.

Adoptar una sola llengua per a tota la humanitat, a més de ser innecessari, seria perjudicial, perquè la llengua és una part inseparable del bé més preuat per les persones: la seva identitat.

Durant els primers anys de la nostra vida, a través de la nostra llengua materna, el nostre entorn i aquells que l'habiten adquireixen sentit en la nostra consciència. La llengua

materna és el mitjà que utilitza la humanitat per donar sentit a la vida.

És el canal que ens porta als nostres orígens i les nostres arrels, a la història passada de la nostra família i la nostra nació, que ha acabat donant a la llengua la seva forma actual. Privar els individus de la llengua materna comportaria negar-los l'accés a aspectes importants de la seva existència.

També seria perjudicial per a la resta perquè cadascuna de les desenes de milers de llengües que s'han creat, desenvolupat i evolucionat al llarg del viatge de la humanitat a través de la història ha sorgit de la interacció constant amb l'entorn. Cada llengua conté un arxiu únic del seu entorn; això és, literalment, coneixement en paraules, i no el podem perdre.

Que hi hagi tantes llengües i que cadascuna hagi trobat el seu camí per donar sentit al món és, de fet, un gran avantatge. Aquest impuls creador constant de la llengua ha donat lloc a la diversitat lingüística.

Però què es pot fer per reconciliar la necessitat de poder-nos comunicar lliurement en un món globalitzat i la demanda de preservar tant les característiques exclusives com les comunes presents en cada llengua?

Hauríem de fomentar que totes les comunitats lingüístiques utilitzin la seva llengua materna i alhora potenciar el coneixement general de llengües, de manera que el màxim nombre de persones puguin parlar una o més llengües estrangeres.

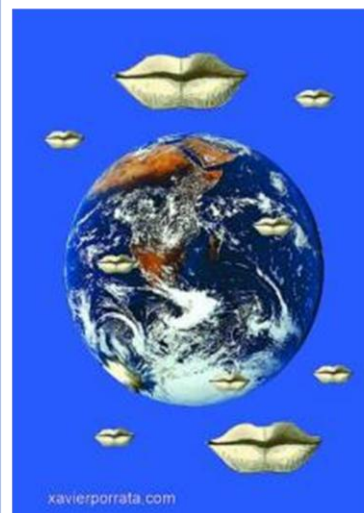
Així com la diversitat de llengües és testimoni de la seva fortalesa, ser capaç de parlar més d'una llengua enriqueix els individus que tenen aquesta capacitat.

Fa que tinguin un peu en cada món, perquè adquirir una altra llengua els introdueix a una altra manera de pensar, a experiències diferents i a una altra visió de la realitat.

Ja fa un cert temps que veiem que la humanitat dóna cada cop més èmfasi als valors materials i, sobretot, financers, els quals posa per davant de les altres consideracions.

Esperem que en la nova era que s'albira puguem reconèixer altres valors més importants. La llengua hi ha de tenir un lloc preminent.

**Vigdís Finnbogadóttir /
Expresidenta d'Islàndia**



Notícia publicada al diari *Avui* pàgina 25. Diumenge, 21 de juny del 2009

Fitxa

La llengua com a fet social

La política lingüística a Espanya

Avaluació de les llengües "regionals o minoritàries" a Espanya

El comitè d'experts a qui el Consell d'Europa va encarregar una avaluació de les llengües "regionals o minoritàries" a l'Estat espanyol assegura que el model d'ensenyament que s'hauria d'aplicar a les comunitats autònomes amb idiomes cooficials és el de la "plena immersió". És a dir, que als centres educatius s'hauria d'utilitzar el català, l'euskera o el gallec com a llengua vehicular. Aquesta és una de les principals conclusions de l'informe que ahir va difondre el Consell d'Europa. Els experts consultats l'han elaborat a partir d'una visita que van fer a l'Estat del 10 al 14 de setembre del 2007, quan van analitzar el cas que fan les autoritats de cada comunitat i de l'administració central de les recomanacions recollides a la Carta Europea de les Llengües aprovada el 1992 i ratificada per Espanya el 2001.

En el camp de l'ensenyament, els experts proposen la immersió total, a la qual s'hauria d'afegir un percentatge que no necessiten model bilingüe per aconseguir "gradualment els compromisos subscrits". El comitè extreu conclusions decebedores al País Valencià i a les Illes. En tots dos casos, lamenta que l'Estat no hagi proporcionat tota la informació. De les Illes en critica que no s'ofereix "una part important de l'ensenyament en català". Del País Valencià, que

"cal elaborar un model essencialment en valencià". L'informe també demana protegir el català a la Franja, el berber a Melilla, l'àrab a Ceuta, el gallec a Castella i el portuguès a Olivenza.

Els àmbits que reben més crítiques dels experts són el de la justícia i el dels serveis públics, malgrat que s'avalua la preeminència del català a la vida pública. Afirmen que les mesures adoptades per l'Estat "no són suficients per brindar la possibilitat efectiva, a tota part que pugués sol·licitar-ho, d'emprar una llengua cooficial en els procediments judicials o en l'administració". És per això que insta les autoritats espanyoles a replantejar la carrera judicial per garantir un percentatge de magistrats i

l'informe cita Correus i Renfe-, els experts destaquen que "s'observa una disminució de les llengües, en la seva forma oral i escrita, en algunes comunitats" i parlen de "deficiències" en el sector que dirigeix l'autoritat estatal.

En clau optimista, el document conclou que l'ús del català al Principat "augmentarà amb l'aplicació de la llei orgànica 6/2006 de reforma de l'Estatut". Sempre que, s'entén, el text es mantingui tal com està i s'apliqui.

Pere Gendrau



personal que dominin les llengües cooficials.

Pel que fa als serveis públics, un grup d'adultes immigrants en una aula d'integració

Font: Avui., Divendres, 12 de desembre del 2008

Fitxa

La llengua com a fet social

El marc català

El català al cinema

Un estudi avisa que el cinema menysprea el català més que cap altre idioma europeu.

La Plataforma per la Llengua contradiu distribuïdors i exhibidors, i afirma que el nombre d'espectadors creix amb més oferta.

A propòsit de l'aprovació inicial de la llei del cinema de Catalunya, la Plataforma per la Llengua ha difós un estudi que alerta de la «discriminació» de què és objecte el català respecte d'altres llengües europees similars. Les dades de la Generalitat indiquen que el català té avui uns 9 milions de parlants; és a dir, una audiència potencial considerable. L'estudi afirma que no hi ha cap llengua comparable al català en nombre de parlants en què no se subtitulin o es doblin les pel·lícules, mentre que la llengua catalana en queda exclosa, i la seva presència a les sales és del 3%. Països plurilingües com Finlàndia, Bèlgica o Suïssa tenen en compte les diferents comunitats lingüístiques al cinema, i també el Quebec, on s'aplica una norma similar a la que vol implantar el govern català.

L'estudi analitza els casos de catorze llengües europees oficials comparables a la catalana en nombre de parlants –cal dir que Catalunya és l'única nació sense estat de la llista. Així, per exemple, a Islàndia, amb 270.000 espectadors potencials i en una societat bilingüe anglès/islandès, aquest segon sempre hi és present. A Finlàndia, la comunitat lingüística sueca té menys de 300.000 espectadors potencials, però el suec, en aquest país, té accés al cinema en les mateixes condicions que el finès. També la subtitulació en dues llengües –com la que fa uns dies es va provar als Verdi de Barcelona– és una tècnica

freqüent en països plurilingües com Suïssa (francès/alemany), Bèlgica (francès/flamenc), Finlàndia (finès/suec) o Letònia (letó/rus). Eslovàquia, Lituània, Eslovènia i Estònia són altres països amb mesures específiques en el seu marc legal per afavorir les llengües pròpies al territori on són oficials. Fora d'Europa, l'estudi es fixa en el Quebec, on una llei garanteix que la meitat de les còpies siguin en francès; en aquest cas, els quebequesos es beneficien que la seva llengua es parli de manera massiva en altres països, cosa que no passa en el cas del català.

En vista d'aquests exemples, l'estudi de la Plataforma per la Llengua adverteix que el català és «una raresa» a Europa en comparació amb altres llengües similars. «No demanem una cosa estrambòtica sinó la normalitat dels països de la nostra àrea; som una trista excepció», diu Josep Maria López Llaví, membre de la Plataforma per la Llengua.

«Estem segurs que la llei serà bona per a l'empresariat; el català afavoreix el consum», indica Martí Gasull, portaveu de la Plataforma, en referència a un dels arguments dels empresaris: no hi ha prou demanda per al cinema en català.

L'estudi de la Plataforma, no obstant això, diu que «el cinema en català és tan rendible com el que es fa en altres llengües» i que «la demanda és limitada per l'oferta», atès que el nombre d'espectadors de

cinema en català ha augmentat els anys que hi ha hagut més oferta (la mitjana d'espectadors per sessió en català és superior a la dels espectadors en castellà). I això malgrat que les versions en català s'han projectat moltes vegades en sales secundàries i en horaris poc afavoridors, i que els films han estat poc temps a la cartellera, denuncia Gemma Ponsa, autora de l'informe.

L'estudi atribueix l'arrelament del doblatge monolingüe en espanyol a «motius històrics», sobretot a una ordenança franquista de 1941, que es va mantenir vigent durant 34 anys, i que ha generat una «rutina».

Pel que fa al marc legal vigent a l'Estat, la llei 55/2007 estableix un fons d'ajudes per a les comunitats autònomes amb més d'una llengua oficial per estimular el doblatge o la subtitulació en llengües que no siguin la castellana. En aquest cas, l'informe assenyalava que el criteri de localització de les empreses audiovisuals fa que la inversió a Catalunya quedi infrarepresentada» respecte de la rendibilitat real del cinema al territori.

Raül Maigí

Font: *El Punt* 16/01/10 - Barcelona

Fitxa

La llengua com a fet social

El marc català

El català al cinema



Font: *El Punt* 16/01/10 - Barcelona

EL DEBAT LINGÜÍSTIC|ELS ANTECEDENTS

L'herència franquista del doblatge

El doblatge ha estat sempre polèmic. Molts el consideren un mal menor, encara que els cinèfils solen defensar la versió original subtitulada. S'ha de recordar que, encara que es va començar a usar al nostre país el 1932, va arribar al seu apogeu en el franquisme, quan, el 1941, es va intentar fer una *versió espanyola* de la llei de defensa de l'idioma promulgada per Mussolini. El seu propòsit era doble: recolzar la llengua nacional així com tenir la possibilitat de manipular diàlegs o situacions incòmodes. Això últim va ser especialment greu en casos com *Mogambo*, on es feia passar dos amants adúlter per germans, o *Tal como éramos*, on Barbra Streisand ironitzava sobre Franco en anglès, però en castellà les burles eren per al Duce.

Itàlia, França i Alemanya

Encara que aquí suposem que el doblatge és una pràctica generalitzada, a bona part del món és al revés. A part

d'Espanya, també doblen a Itàlia, França i Alemanya, però no hi ha gaires llocs més. A Sud-amèrica predomina la versió original, així com a Europa Occidental, mentre que als països de l'Est el més habitual és la traducció simultània. L'excepció solen ser els films infantils.

Els EUA i la Gran Bretanya consumeixen majoritàriament films en llengua anglesa i el doblatge és gairebé inexistent, cosa que provoca que si algun autor europeu hi vol estrenar ho ha de fer amb subtítols. Els nord-americans, però, poden portar les seves pel·lícules a Espanya en el nostre idioma. D'aquí ve la freqüent protesta dels artistes que al país més poderós en aquest àmbit li "regalem la llengua".

Eduardo de Vicente

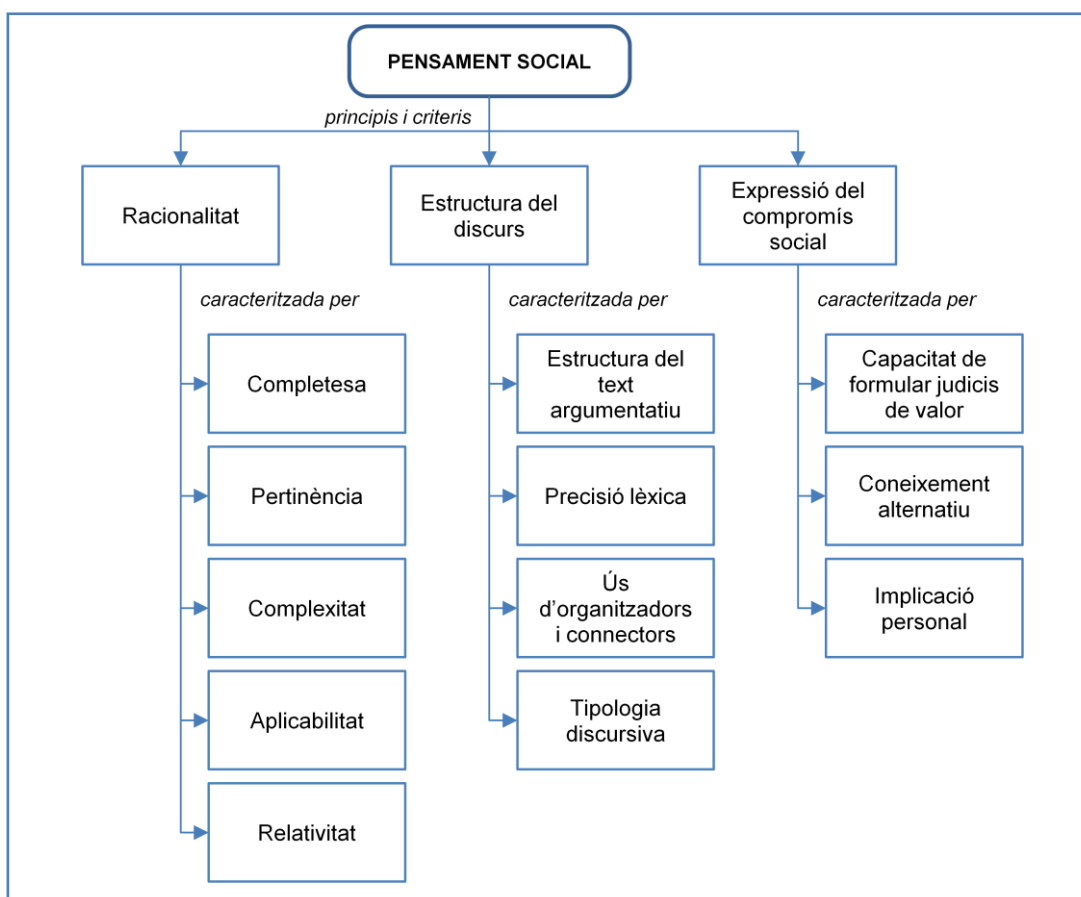
Font: *El Periódico de Catalunya*, edició Barcelona 5/3/2009

3.2. L'aplicació a l'aula: els instruments d'anàlisi i valoració

3.2.1. Els criteris de validesa. La definició dels criteris de valoració dels principis del pensament social

Per la definició dels principis i criteris que caracteritzen el pensament social s'han considerat els treballs de Canals (2006, 2007). Aquesta autora valora tres principis que caracteritzen el pensament social, com són: la racionalitat, l'estructura del discurs i l'expressió del compromís social. Nosaltres ens basarem en aquests principis i en la majoria dels elements que els caracteritzen, a més de les pautes per analitzar textos produïts segons Jorba (1998), que s'adapten a l'esquema proposat.

Quadre 19. Els principis i criteris del pensament social



Font: Canals (2006, 2007) i elaboració pròpia

Ara bé, aquests criteris i principis, inscrits en l'àmbit de la nostra recerca, tenen un abast limitat a la interpretació i l'argumentació, i a una sola seqüència didàctica. Per assolir els objectius, i en base de la seqüència didàctica seguida per l'alumnat, analitzarem essencialment els principis de racionalitat i l'estructura del discurs. També, hem promogut que l'alumnat utilitzi pel debat el mapa argumentatiu (Canals,

2006, 2007), més com a eina d'orientació per l'alumnat que no pas d'anàlisi pel docent.

El coneixement i el pensament social són més racionals quan s'aporta al discurs (oral o escrit) més i millors arguments, proves, dades i raons; a més, es fa més coherent durant la contra argumentació, un diàleg, conversa o debat d'un tema concret.

Racionalitat

Criteri d'anàlisi	Indicadors. Motius de la valoració
Completesa	El punt de vista propi es recolza en un nombre suficient d'exemples, raons, proves, arguments, etc.
Pertinència	La posició és adequada i coherent amb l'objecte de l'argumentació. La fonamentació es basa en dades, exemples i raons acceptables pel coneixement científic. Discrimina entre arguments més vàlids que altres.
Complexitat Coneixement	El coneixement és més ric. S'afegeix noves raons, dades, exemples, variables, solucions o aplicacions.
Aplicabilitat	El coneixement és més eficaç. Es proposen alternatives i solucions per resoldre un problema

La relativitat la valorem especialment a la fitxa d'autoavaluació (del primer text) i en el debat (com a producció oral) i, parcialment, al darrer text. Al text final valorarem aspectes de la relativitat centrats en si s'admeten raons dels altres.

Mitjançant l'argumentació i la contra-argumentació en el diàleg o debat es modifica el pensament social (pel procés d'interpretació, justificació i argumentació), a l'incorporar algunes de les peculiaritats definides com a criteris de relativitat, com: incorporar raons i arguments dels altres; matisar o dubtar de la pròpia tesi o interpretació; o bé, considerar o adoptar opinions o justificacions diferents a les pròpies, ja que són considerades més pertinents o adequades.

L'escalà de valoració ha estat analitzada segons la posició dels grups o persones en relació al tema. Així, les opinions, que tenen unes posicions més dogmàtiques antidemocràtiques o contraries als drets humans o culturals, i el nostre cas, contrari als drets lingüístics, han estat negativament valorades.

Racionalitat

Criteri d'anàlisi	Valoració	Indicadors. Motius de la valoració
<p>Relativitat Es compara el punt de vista inicial i la justificació del grup amb el posicionament final. Així es pot valorar quina mena de canvis es donen després de contrastar la resta de justificacions de la resta de grups i persones.</p>	<p><i>Depèn de la posició inicial</i></p>	<p>Canvia la tesi o posició inicial. Abandona la posició inicial i s'incorpora un altre punt de vista més raonat, explicatiu, argumentat.</p> <p>Dubte. Es posa en qüestió la posició inicial.</p> <p>Matisa alguna/es justificació/ns Manté el punt de vista inicial però es fa alguna concessió als arguments dels altres i incorpora noves dades, exemples o raons. Es manté la posició inicial.</p>

Els criteris de l'estructura discursiva agafa la doble vessant d'anàlisi del text per si mateix; però, precisament un text ben organitzat, estructurat ajuda a construir un discurs coherent, cohesionat i adequat.

De l'estructura discursiva:

- Tipologia discursiva: narrativa, descriptiva, explicativa i argumentativa, totes elles relacionades amb les seves corresponents habilitats lingüístiques. Es valora molt si sap distingir quan en un text, per exemple, es narra o es descriu; o, si en un text argumentatiu, quan s'està interpretar, justificant. O bé, es fa una reelaboració argumentativa.
- El text :
 - la coherència: l'estructura o organització del text
 - l'adequació: la precisió lèxica i llenguatge emprat
 - la cohesió: ús d'organitzadors i connectors

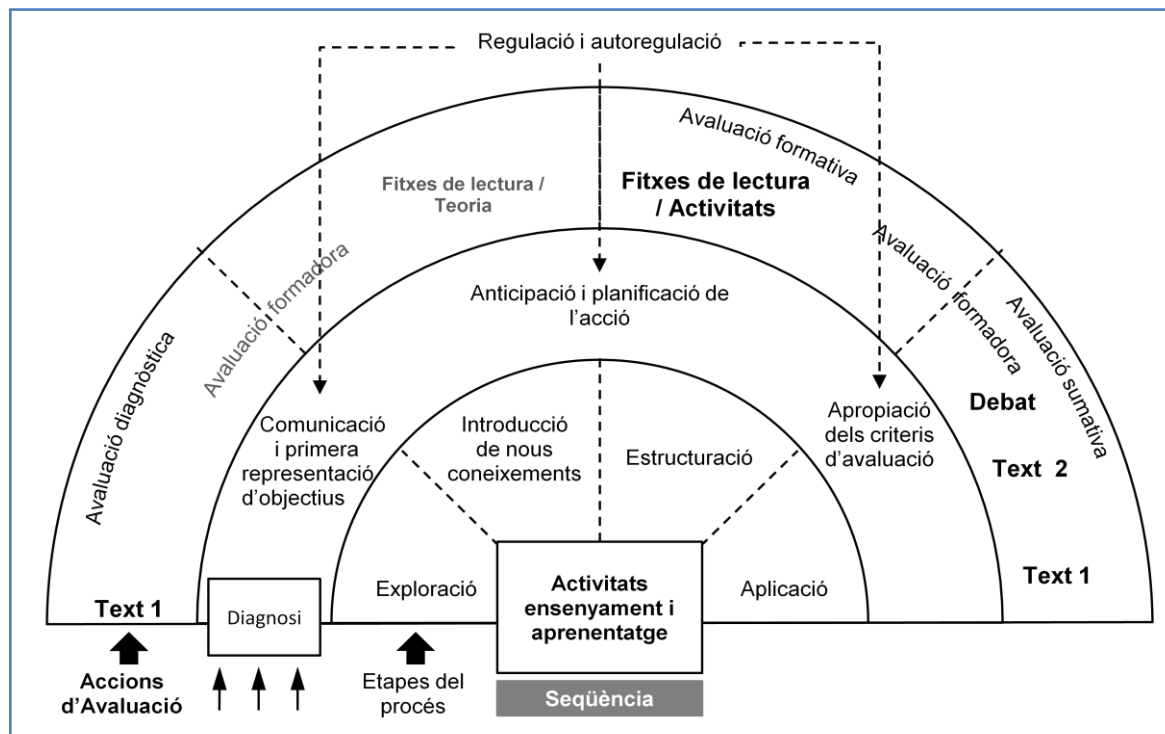
L'expressió del compromís social està caracteritzat per tres criteris: la capacitat de formular judicis de valor; el coneixement alternatiu; el pensament social com implicació personal. Nosaltres, i seguint la nostra pauta de la seqüència didàctica, únicament valorarem el criteri de judicis de valor.

Expressió del compromís social

Criteri d'anàlisi	Indicadors. Motius de la valoració
<p>Judicis de valor</p>	<p>Són valors inherents a una societat democràtica: respecte, responsabilitat, solidaritat, justícia.</p> <p>S'expressa en termes com: <i>això no està bé, no és correcte, no hi dret, és injust, etc.</i></p>

A continuació tenim un gràfic en que estan representades les activitats avaluades, el com i el quan, dintre de la seqüència d'ensenyament i aprenentatge.

Quadre 20. La seqüència de les activitats avaluades



Font: Elaboració pròpia de l'autor

3.2.2. L'elaboració d'instruments d'anàlisi per valorar els treballs escrits i el debat

En el quadre número 21 que està al final d'aquest punt veiem la seqüència d'anàlisi per valorar els objectius definits en aquesta recerca. Nosaltres hem seguit la seqüència d'avaluació utilitzats de manera habitual en la didàctica, com és l'avaluació prèvia o diagnòstica, la formativa i la sumativa (Quinquer, 1997; Jorba, Casellas, 2000; Sanmartí, 2007), a més de la formadora (Sanmartí, 2010).

L'alumnat ha fet dos textos: un d'interpretatiu i un justificatiu (en una segona valoració com argumentatiu), i un debat, que han estat avaluats.

En primer text, l'alumnat, no ha tingut cap referència, ni indicacions, ni formació prèvia. Ens ha servit per fer l'avaluació prèvia o diagnòstica. Com a guia per l'anàlisi hem utilitzat una xarxa sistèmica. Un cop feta tota la seqüència, l'alumnat, ha tingut l'oportunitat d'autoavaluar-se (mitjançant una fitxa d'autoavaluació) el seu primer text, ara ja, tenint totes les eines i objectius clars.

Al debat oral, un cop donats els criteris de validesa de com fer un debat oral i dels materials previs que han hagut de preparar-se, s'ha utilitzat una xarxa sistèmica i un mapa argumentatiu. Al final del debat demanem un mapa argumentatiu, tants com grups han participat.

Finalment, hi ha un text justificatiu (analitzat també, i en part, com argumentatiu), un cop feta tota la seqüència. S'espera com a mínim un text justificatiu; però, com s'ha fet el debat, s'espera veure si s'ha incorporant criteris de relativitat al text (argumentatiu). Utilitzen per l'avaluació una xarxa sistèmica. Molt important per extreure conclusions serà la comparació dels denominats aspectes claus entre el primer text i el segon text: què han millorat, què han modificat, ...

Aleshores, s'utilitzen tres eines per l'avaluació: la xarxa sistèmica, la fitxa d'autoavaluació i el mapa argumentatiu. Les dades de la xarxa sistèmica i de la fitxa són recollides a les graelles de resultats.

Recordem que, la xarxa sistèmica (Jorba, Casellas, 2000; Jorba, Casellas, Prat, Quinquer, 2000) és una eina que ens facilita el buidatge, l'organització i l'estructuració de la informació de les redaccions i del debat. L'autoavaluació serveix per a que cada estudiant/a analitzi la seva pròpia producció segons els criteris definits i explicats durant la seqüència didàctica.

El mapa argumentatiu és una aplicació desenvolupada per Canals (2006, 2007). Pròpiament no és una eina d'avaluació, sinó més aviat és un instrument o base d'orientació. Considera que té dos avantatges:

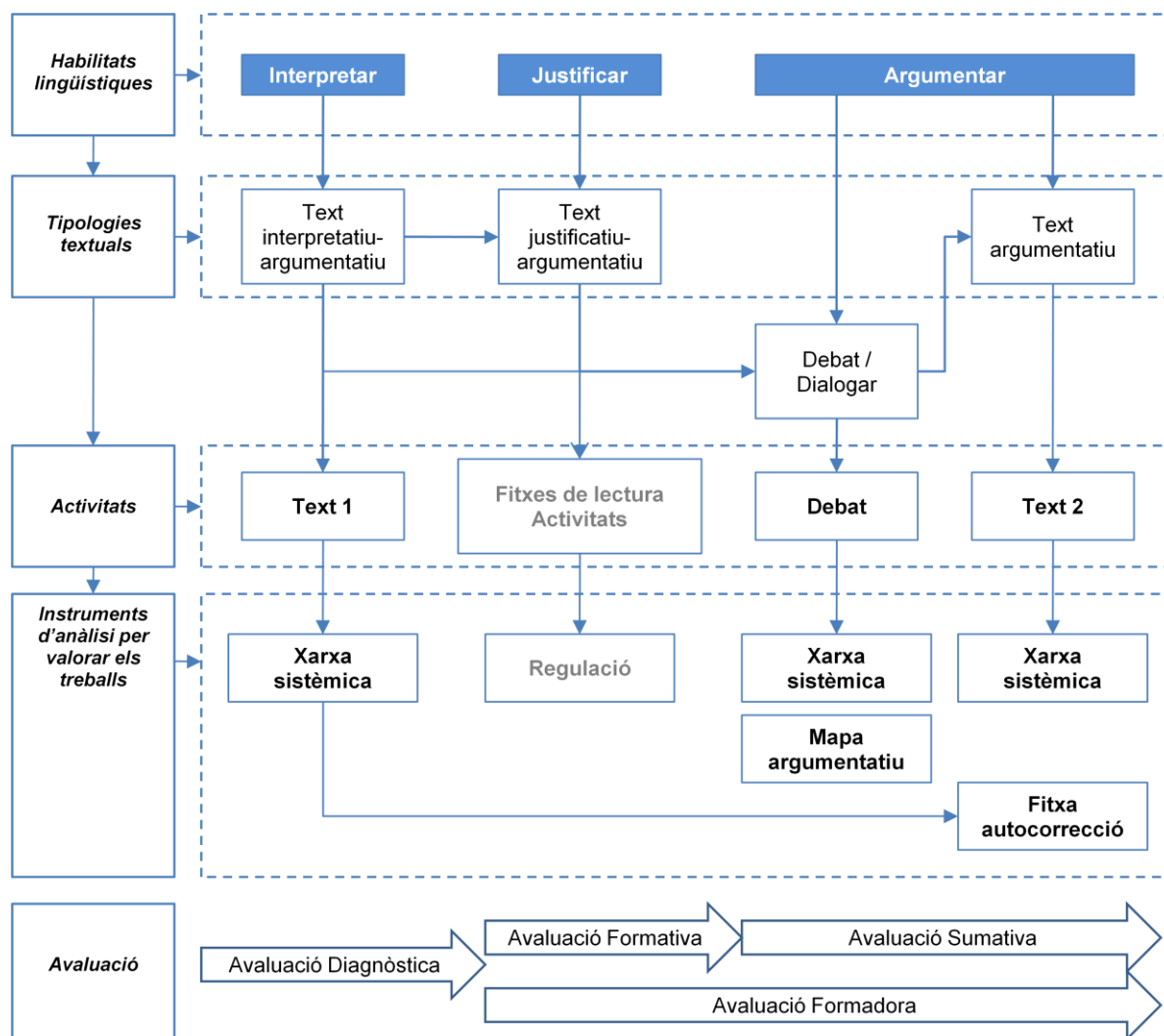
- Expressa de manera gràfica i visual els elements i les seves interrelacions que conformen el discurs argumentatiu en l'ensenyament i aprenentatge.
- S'estructura l'argumentació oral durant un debat, per ordenar, esquematitzar i relacionar les idees abans de redactar un text argumentatiu.

Nosaltres fem una adaptació en aquesta recerca, i es demanada a l'alumnat que faci aquest exercici de síntesi com a tal pel debat.

Hem de fer un apunt, i clarificar l'avaluació formadora i la formativa. Sobre l'avaluació formadora, emprada i definida per Sanmartí (2010), s'entén una modalitat d'avaluació que persegueix desenvolupar la capacitat de l'alumnat per autoregular-se. Es caracteritza per promoure que l'alumnat reguli: a) si s'ha apropiat dels objectius d'aprenentatge, b) si és capaç d'anticipar i planificar adequadament les operacions necessàries per a realitzar un determinat tipus de tasques i c) si s'ha apropiat dels criteris d'avaluació. En contrast, l'avaluació formativa es dona durant el procés d'ensenyament i aprenentatge. El seu objectiu és el d'identificar les dificultats

i progressos d'aprenentatge dels estudiants, per poder adaptar el procés didàctic del professorat a les necessitats d'aprenentatge de l'alumnat. Té una finalitat reguladora de l'aprenentatge i de l'ensenyament. (Sanmartí, 2010).

Quadre 21. La seqüència dels instruments d'anàlisi per valorar els treballs de l'alumnat



Un altre punt que voldríem fer esment són els nivells d'avaluació. Podem comptar tres nivells amb possibilitats de ser avaluats: la competència discursiva, les bases d'orientació (segons la tipologia discursiva), i, els principis i criteris del pensament social.

Recordem que la competència discursiva analitza tres aspectes: l'adequació, la coherència i la cohesió.

S'entén com adequació que el text aconsegueixi l'objectiu comunicatiu i té tota la informació que es demana. També, que el registre i el tipus de text és adequat.

La coherència valora que el text està ben organitzat. L'exposició de les idees és clara. No és repeteix ni inclou informació irrellevant.

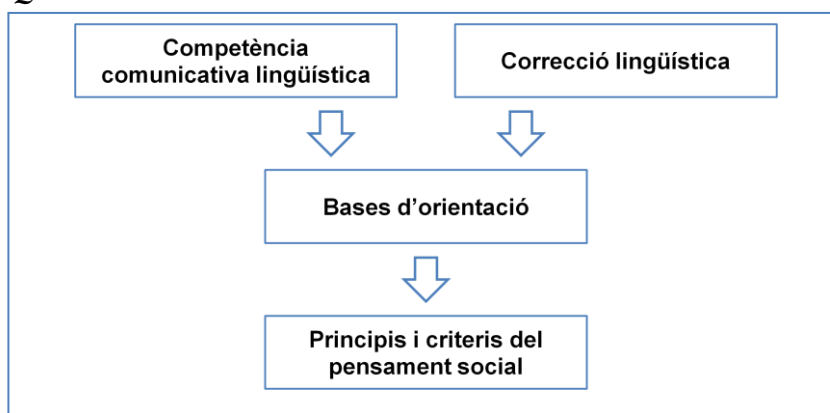
La cohesió valora si s'enllacen bé les idees (connectors, recursos anafòrics, ...). Al temps, si la puntuació és correcta.

Aquests tres elements són treballats per l'alumnat abans de la seqüència didàctica. A l'annexa hi ha un exemple de com de fàcil es pot treballar la competència discursiva (i que va ser una activitat prèvia realitzada per l'alumnat a classe).

A llengua també es valora la correcció lingüística, com el lèxic, l'ortografia i les estructures morfosintàctiques.

No obstant, tant la competència discursiva com la correcció lingüística estan considerades a les bases d'orientació juntament als criteris i principis del pensament social. Per aquest motiu no estan recollides com a tals a les xarxes sistèmiques (però sí indicades).

Quadre 22. Els nivells d'anàlisi



* * *

3.2.2.1. Fitxa d'autocorrecció

Fitxa d'autocorrecció							
Text interpretatiu							
<i>Penses que s'han de protegir les llengües menys parlades a l'estat espanyol? Per què?</i>							
1. Habilitat d'interpretar	1. Marca d'un color o bé indica en la teva redacció l'habilitat lingüística d'interpretar						
2. Habilitat de justificar	2. Marca d'un color o bé indica en la teva redacció l'habilitat lingüística de justificar.						
3. Estructura del discurs:	Escriu i organitza la teva redacció (de manera esquemàtica) segons el model de l'argumentació deductiva:						
Tesi-	3.1. Quina és la teva opinió (interpretació) segons has indicat al text.						
Arguments	3.2. Quines són les raons (justificacions) donades per recolzar la teva opinió.						
Conclusió	3.3. Quina és la teva conclusió/ns. (Es valora en el punt 5.1.)						
Bases orientació	Pensament social: Principis i criteris						
4. Raons o arguments	<table border="1"> <tr> <td>Racionalitat:</td> <td>4.1. Completesa. Consideres adequades les justificacions donades a la teva interpretació?</td> </tr> <tr> <td>Completesa</td> <td>4.2. Pertinència. Les justificacions estan ben fonamentades. Per què?</td> </tr> <tr> <td>Pertinència</td> <td>4.3. Pertinència. Si consideres que no estan ben fonamentades, què canviaries i per què?</td> </tr> </table>	Racionalitat:	4.1. Completesa. Consideres adequades les justificacions donades a la teva interpretació?	Completesa	4.2. Pertinència. Les justificacions estan ben fonamentades. Per què?	Pertinència	4.3. Pertinència. Si consideres que no estan ben fonamentades, què canviaries i per què?
Racionalitat:	4.1. Completesa. Consideres adequades les justificacions donades a la teva interpretació?						
Completesa	4.2. Pertinència. Les justificacions estan ben fonamentades. Per què?						
Pertinència	4.3. Pertinència. Si consideres que no estan ben fonamentades, què canviaries i per què?						
5. Relativitat	<table border="1"> <tr> <td>Racionalitat:</td> <td>5.1. Si algú estigués en desacord amb tu, quines raons creus que faries servir?</td> </tr> <tr> <td>Relativitat</td> <td>5.2. Com podries convèncer aquesta persona que tu tens raó?</td> </tr> </table>	Racionalitat:	5.1. Si algú estigués en desacord amb tu, quines raons creus que faries servir?	Relativitat	5.2. Com podries convèncer aquesta persona que tu tens raó?		
Racionalitat:	5.1. Si algú estigués en desacord amb tu, quines raons creus que faries servir?						
Relativitat	5.2. Com podries convèncer aquesta persona que tu tens raó?						

3.2.2.2. Xarxes sistèmiques

Xarxa sistèmica		
Text interpretatiu		
<i>Penses que s'han de protegir les llengües menys parlades a l'estat espanyol? Per què?</i>		
Bases orientació	Pensament social: Principis i criteris	
1. Títol	Racionalitat: Pertinència	1.1. Reprodueix el títol o bé un de nou però fent referència al tema demanat.
2. Premisses / Introducció	Estructura text argumentatiu	2.1. Fa referència a unes premisses sobre coneixements treballats: per lectures a classe o per informació addicional. 2.2. Fa referència a l'espai. 2.3. Fa referència al temps.
3. Tesi	Estructura text argumentatiu (3.1.) Racionalitat: Pertinència (3.1., 3.2.)	3.1. Coherència. Delimita la pròpia tesi. 3.2. Pertinència/Coherència. No es confon la tesi amb la justificació.
4. Arguments	Estructura text argumentatiu (4.1.) Racionalitat: Completesa (4.1.) Pertinència (4.2., 4.3., 4.4.)	4.1. Completesa/Coherència. El punt de vista propi es recolza en un nombre suficient d'exemples, dades, raons, proves, arguments, etc. 4.2. Pertinència. La fonamentació anterior es basa en dades, exemples i raons acceptables pel coneixement científic. 4.3. Pertinència. La posició és adequada i coherent amb l'objecte de l'argumentació. 4.4. Pertinència. Discrimina entre arguments més vàlids que altres.
5. Conclusió	Racionalitat: Pertinència (5.1.) Aplicabilitat (5.2.)	5.1. Coherència/Pertinència. És el resultat del que s'ha defensat a la tesi i als arguments. 5.2. Aplicabilitat. El coneixement és més eficaç. Es proposen alternatives i solucions per resoldre un problema.
6. Regles de composició	Estructura discurs: Estructura text argumentatiu (6.1.) Ús organitzadors i connectors (6.2.)	6.1. Estructura text/Coherència. Està organitzat el text segons les pautes de l'argumentació deductiva. 6.2. Organitzadors i connectors/Coherència. Els connectors organitzen la informació i estableixen relacions lògiques entre les parts.
7. Regles de composició: adequació	Estructura discurs: Tipologia discursiva (7.1.) Precisió lèxica (7.2.)	7.1. Tipologia/Adequació. El redactat està adequat a un text argumentatiu de batxillerat de ciències socials i de llengua. 7.2. Precisió lèxica/Adequació. Adequació. Precisió dels mots d'acord amb la temàtica.

10.

Deu són els punts clau analitzats. Es compararan en els punts clau del text argumentatiu justificatiu.

Xarxa sistèmica		
Text justificatiu		
<i>Creus que s'han de protegir els drets de les minories lingüístiques? Què li diries a una persona que pensa el contrari?</i>		
Bases orientació	Pensament social: Principis i criteris	
1. Títol	Racionalitat: Pertinència	1.1. Reprodueix el títol o bé un de nou però fent referència al tema demanat.
2. Premisses / Introducció	Estructura text argumentatiu	2.1. Fa referència a unes premisses sobre coneixements treballats: per lectures a classe o per informació addicional. 2.2. Fa referència a l'espai. 2.3. Fa referència al temps.
3. Tesi	Estructura text argumentatiu (3.1.) Racionalitat: Pertinència (3.1., 3.2.)	3.1. Coherència. Delimita la pròpia tesi. 3.2. Pertinència/Coherència. No es confon la tesi amb la justificació.
4. Arguments	Estructura text argumentatiu (4.1.) Racionalitat: Completesa (4.1.) Pertinència (4.2., 4.3., 4.4.)	4.1. Completesa/Coherència. El punt de vista propi es recolza en un nombre suficient d'exemples, dades, raons, proves, arguments, etc. 4.2. Pertinència. La fonamentació anterior es basa en dades, exemples i raons acceptables pel coneixement científic. 4.3. Pertinència. La posició és adequada i coherent amb l'objecte de l'argumentació. 4.4. Pertinència. Discrimina entre arguments més vàlids que altres.
5. Conclusió	Racionalitat: Pertinència (5.1.) Aplicabilitat (5.2.)	5.1. Coherència/Pertinència. És el resultat del que s'ha defensat a la tesi i als arguments. 5.2. Aplicabilitat. El coneixement és més eficaç. Es proposen alternatives i solucions per resoldre un problema.
6. Regles de composició	Estructura discurs: Estructura text argumentatiu (6.1.) Ús organitzadors i connectors (6.2.)	6.1. Estructura text/Coherència. Està organitzat el text segons les pautes de l'argumentació deductiva. 6.2. Organitzadors i connectors/Cohesió. Els connectors organitzen la informació i estableixen relacions lògiques entre les parts.
7. Regles de composició: adequació	Estructura discurs: Tipologia discursiva (7.1.) Precisió lèxica (7.2.)	7.1. Tipologia/Adequació. El redactat està adequat a un text argumentatiu de batxillerat de ciències socials i de llengua. 7.2. Precisió lèxica/Adequació. Adequació. Precisió dels mots d'acord amb la temàtica.

Continua ...

10.

Deu són els punts clau analitzats. Coincideixen en els punts analitzats del text inicial interpretatiu.

1.1. Els punts emmarcats en quadre negre i números blancs son aspectes principals de l'anàlisi. Responen als punts més treballats i que s'han marcat com més importants a la seqüència didàctica.

Xarxa sistèmica		
Text argumentatiu		
Ampliació després del debat		
<i>Creus que s'han de protegir els drets de les minories lingüístiques?</i>		
<i>Què li diries a una persona que pensa el contrari?</i>		
Bases orientació	Pensament social: Principis i criteris	
8. Arguments	Racionalitat: Relativitat	<p>8.1. Tesi nova. Canvia la tesi o posició inicial. Abandona la posició inicial i s'incorpora un altre punt de vista més raonat, explicatiu, argumentat.</p> <p>8.2. Matisa alguna/es justificació/ns. Manté el punt de vista inicial però es fa alguna concessió als arguments dels altres i incorpora noves dades, exemples o raons. <i>Aquest punt es valora segons la tesi inicial.</i></p> <p>8.3. Es manté la posició inicial.</p>
9	Racionalitat: Complexitat	<p>9.1. El coneixement és més ric. S'afegeixen noves raons, dades, exemples, variables, solucions o aplicacions.</p>
10	Expressió del compromís social: Capacitat de formular judicis de valor	<p>10.1. Judicis de valor. S'expressa en termes com: <i>això no està bé, no és correcte, no hi dret, és injust, etc.</i></p>

8.1. Els punts emmarcats en quadre negre i números blancs son aspectes principals de l'anàlisi.

8.1./ 8.2./ 8.3. La valoració dependrà de la tesi o la posició inicial. Pot ser de caràcter positiu o bé negatiu.

Xarxa sistèmica		
Anàlisi de grup		
Debat		
<i>S'han de doblar les pel·lícules al català?</i>		
Bases orientació	Pensament social: Principis i criteris	
1. Arguments	Racionalitat: Relativitat	<p>1.1. Tesi nova. Canvia la tesi o posició inicial. Abandona la posició inicial i s'incorpora un altre punt de vista més raonat, explicatiu, argumentat.</p> <p>1.2. Matisa alguna/es justificació/ns. Manté el punt de vista inicial però es fa alguna concessió als arguments dels altres i incorpora noves dades, exemples o raons. <i>Aquest punt es valora segons la tesi inicial.</i></p> <p>1.3. Es manté la posició inicial.</p>
2	Racionalitat: Complexitat	<p>2.1. El coneixement és més ric. S'afegeixen noves raons, dades, exemples, variables, solucions o aplicacions.</p>
3	Expressió del compromís social: Capacitat de formular judicis de valor	<p>3.1. Judicis de valor. S'expressa en termes com: <i>això no està bé, no és correcte, no hi dret, és injust, etc.</i></p>

1.1. Els punts emmarcats en quadre negre i números blancs son aspectes principals de l'anàlisi.

1.1./ 1.2./ 1.3. La valoració dependrà de la tesi o la posició inicial. Pot ser de caràcter positiu o bé negatiu.

3.2.3. Les eines de recollida i tractament de les dades

3.2.3.1. Graelles de resultats

Graella de resultats. Xarxa sistèmica: Text interpretatiu. Avaluació diagnòstica																	
Alumnat	1.1	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	4.1	4.2	4.3	4.4	5.1	5.2	6.1	6.2	7.1	7.2	Observacions
A	XX	0	0	0	X	0	0	0	0	0	X	0	0	X	0	X	Fa una redacció molt ideològica, però "intenta" argumentar.
A	XX	0	0	0	X	X	0	0	X	0	X	X	X	X	XX	X	És força desigual, te punt bons i altres dolents. Bona estructura.
B	XX	0	0	0	XX	X	0	0	XX	0	X	X	X	X	XX	X	Ben estructurada i raonada, però li manca cercar dades.
C	XX	0	0	0	X	X	X	0	XX	0	X	0	X	0	0	X	Una redacció amb una estructura correcta, i ben raonada.
C	XX	0	0	0	0	X	X	0	X	0	X	0	0	0	X	X	L'estructura i organització molt mal redactada.
E	XX	0	0	0	X	X	X	0	X	0	X	0	X	X	X	X	Molt ben raonada, però li manca buscar dades,
G	XX	0	0	0	X	X	X	0	X	0	X	0	X	X	X	X	Dintre de la seva brevetat, acceptable.
G	XX	X	0	0	XX	XX	X	X	X	0	X	0	X	X	X	X	En fa dues redaccions, intentant estructurar millor la segona.
I	0	0	X	X	0	0	0	0	X	0	X	X	0	0	X	X	Molt curta de redactat i raons.
L	XX	0	0	0	X	X	0	0	X	0	X	XX	X	X	X	X	Es una mica confusa en l'estructura, i no tanca bé la tesi i la conclusió.
M	XX	0	0	0	X	X	X	0	X	0	X	0	X	X	X	X	Text curt i poques raons.
M	XX	0	0	0	X	X	X	0	X	0	X	0	X	X	X	X	Text curt i poques raons.
T	XX	0	0	0	X	X	X	0	X	0	X	0	X	X	X	X	Text curt i poques raons.
T	XX	XX	XX	0	X	X	X	X	XX	0	XX	X	X	X	XX	X	Aquesta alumna entrega la redacció un cop ja ben avançada la unitat.
V	XX	0	X	0	0	0	0	0	0	0	0	X	0	0	0	0	És la redacció més ideològica , curta i tota interpretativa.

Graella de resultats. Fitxa d'autocorrecció: Text interpretatiu											
Alumnat	1	2	3.1	3.2	3.3	4.1	4.2	4.3	5.1	5.2	Observacions
A	XX	XX	XX	XX	XX	X	X	0	X	X	Ha fet un esforç per millorar el redactat i els arguments, però encara no sap seleccionar bé els arguments.
A	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	X	XX	XX	Ha millorat la seva comprensió.
B	XX	XX	XX	X	X	X	X	X	XX	XX	Ha millorat la seva comprensió.
C	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	Ha millorat la seva comprensió.
C	0	0	X	X	X	X	X	0	X	X	Necessita millorar molt l'estructuració i organització. Ho barreja tot.
E	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	Ha fet un bon anàlisi i revisió del text.
G	0	0	X	X	X	X	X	0	X	X	No ha seguit el curs, i els resultats són pobres.
G	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	0	XX	XX	Força bon anàlisi del text. Ha fallat en no qüestionar-se res la bondat dels arguments.
I	XX	XX	X	XX	XX	XX	XX	X	X	X X	Ha millorat la seva comprensió.
L	X	X	X	X	X	X	X	0	XX	XX	Ha millorat la seva comprensió.
M	X	X	X	X	X	X	X	0	X	X	Ha millorat la seva comprensió, però està poc treballat.
M	XX	XX	XX	X	X	X	X	X	XX	XX	Ha millorat la seva comprensió.
T	X	X	X	X	X	X	X	X	XX	XX	Ha millorat la seva comprensió, però està poc treballat.
T	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	Ha fet un bon anàlisi i revisió del text.
V	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Molt nul. No ha fet cap esforç per millorar res.

Graella de resultats. Xarxa sistèmica: Text justificatiu																	
Alumnat	1.1	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	4.1	4.2	4.3	4.4	5.1	5.2	6.1	6.2	7.1	7.2	Observacions
A	XX	0	0	0	X	X	0	0	X	0	X	X	X	0	X	X	No Ha fet la lectura de les fitxes. Fa una redacció interpretativa.
A	XX	XX	0	0	XX	X	X	XX	XX	0	XX	XX	X	X	XX	XX	Bona redacció especialment en l'estructuració.
B	XX	XX	0	0	XX	X	X	X	XX	0	XX	XX	X	X	XX	XX	Correcte. Ha fet les lectures per la justificació.
C	XX	XX	0	0	XX	X	X	XX	XX	0	XX	XX	X	X	XX	XX	Molt ben estructurada i clara.
C	XX	X	0	0	X	X	X	0	X	0	X	X	0	0	X	X	Té forces mancances en les competències i la correcció lingüística.
E	XX	XX	0	0	XX	X	X	X	XX	0	XX	XX	X	X	XX	XX	Correcte. Ha fet les lectures per la justificació.
G	XX	0	0	0	X	X	0	0	X	0	X	X	0	0	X	X	Mal estructurada, no ha fet les lectures de les fitxes ni res.
G	XX	XX	X	XX	XX	X	XX	XX	XX	0	XX	XX	X	X	XX	XX	Molt bona redacció. Ha cercat informació.
I	XX	X	0	0	XX	X	XX	XX	XX	0	XX	XX	X	X	X	XX	Correcte. Ha fet les lectures per la justificació.
L	XX	X	0	0	X	X	X	X	XX	0	X	XX	X	X	X	XX	Correcte. Ha fet les lectures justes per la justificació.
M	XX	X	0	0	X	X	0	0	X	0	X	X	X	X	X	XX	No es nota que hagi fet lectures per la justificació.
M	XX	XX	0	0	XX	X	X	X	XX	0	X	XX	X	X	X	XX	Correcte. Ha fet les lectures per la justificació.
T	XX	X	0	0	X	X	0	0	X	0	X	XX	X	X	X	XX	No es nota que hagi fet lectures per la justificació.
T	XX	XX	0	0	XX	X	X	XX	XX	0	XX	XX	X	X	XX	XX	Correcte. Ha fet les lectures per la justificació.
V	XX	0	0	0	X	X	0	0	X	0	X	X	0	0	0	X	No Ha fet la lectura de les fitxes. Fa una redacció interpretativa.

Es demana que qui vulgui ampliar la redacció amb notes del debat ho faci. El resultat és que únicament cinc alumnes ho fan.

Graella de resultats. Xarxa sistèmica: Text argumentatiu					
Alumnat	8.1	8.2	8.3	9.1	10.1
A	0	XX	0	XX	XX
A	0/XX				
B	0/XX				
C	0/XX	XX	XX	XX	X
C	0/XX				
E	0/XX				
G	0	0	0	0	0
G	0/XX	X	0	0	X
I	0/XX				
L	0/XX	0	0	0	XX
M	0/XX				
M	0/XX				
T	0/XX				
T	0/XX				
V	0				

3.2.3.2. Mapa argumentatiu

Es demana com exercici de síntesi un mapa argumentatiu per grup. Com l'experiència s'ha fet en les dues classes de batxillerat, i cada classe va haver tres grups: això és, un a favor, un altre en contra i un de neutre. Aquí recollim els mapes argumentatius del grup d'humanitats, sense modificar-hi res. Veurem a un cop d'ull que, al nostre gust, s'havien d'haver treballat una mica o força més. A continuació reproduïm els mapes argumentatius del grup a favor, el d'en contra i el neutre.

Grup neutre

Títol: Debat català

Alumnes: N T, M A, N M, J M, L C, D G.

Opinió/interpretació:

Nosaltres no estem en contra de què el català estigui generalitzat a tots els cinemes de Catalunya, però tampoc volem imposar el català a totes les sales de cinemes catalans. Nosaltres busquem un equilibri entre les dues parts. Nosaltres volem que cada persona pugui escollir la llengua en la qual vol veure la pel·lícula.

Arguments a favor:

- Les persones catalanoparlants tenen el dret a veure les pel·lícules en la

seva llengua mare.

- Les persones (que viuen en pobles d'interior i són bastant grans) que no entenen bé es castellà poden gaudir del cinema en la llengua que han parlat durant tota la seva vida.
- Les persones de fora de Catalunya que venen de visita o que s'estan instal·lant i adaptant poden gaudir de les pel·lícules en castellà.
- Una persona que sigui parlant de les dues llengües podrà escollir entre l'opció de veure la pel·lícula en castellà o català.
- Que el català estigui en les sales de tots els cinemes de Catalunya fa que el català es valori tal i com la llengua que és i que la gent no oblidí que és la llengua del lloc on viuen.
- El doblatge en català és més precís.

Arguments en contra:

- Es necessiten molts diners per finançar els doblatges.
- El procés de doblatge és llarg i es necessiten persones disposades a fer el doblatge.
- Als cinemes no els hi surt a compte posar pel·lícules en català perquè hi ha molt poca gent que vagi a veure-les i això els hi fa perdre diners.
- El cinema està regit per empreses privades i com tot està "regit" per els diners les empreses no es volen exposar a perdre'n.

Conclusió: La majoria dels participants que estan a favor creuen que estarien bé traduint les pel·lícules més importants i "taquilleres". Però no diuen que costarien molts diners a l'Estat.

Grup a favor

Títol: Sí al cinema en català

Alumnes: S I, I G, E B, N T, A C, M E.

Opinió/interpretació: A favor de la traducció del cinema en català.

Arguments a favor:

- S'ha de promoure la diversitat cultural i lingüística.
- El català el parlen 9 milions de persones.
- L'entén el 95% de la població.
- El 85% de la productivitat dels ingressos catalans se'ls queda Espanya.
- La terminal nova de Madrid s'està construint amb ingressos provinents de Catalunya.
- Persones del centre de Catalunya segurament prefereixen pel·lícules en català perquè per a ells és una cosa normal, ja que forma part d'ells [de la seva identitat].
- No es pot comparar amb una llengua com el castellà, a nivell mundial comparada amb el [xinès] mandarí també és minoritària.

- Les persones tenen dret a escollir si català o castellà.

Arguments en contra: No hi consta.

Conclusió: Encara que no siguin totes les pel·lícules en català, creiem que les pel·lícules "taquilleres" s'haurien de traduir perquè moltes persones les veurien, "sobretot" les persones que viuen en la part central de Catalunya.

Grup en contra

Títol: Cinema en català

Alumnes: R A, F V, J C.

Opinió: no hi consta.

Arguments en contra:

- No val la pena, només per 9.000.000
- No val la pena gastar en doblatges (que paguin ells).
- La pel·lícula no pot sortir de Catalunya, igual de pèrdues de euros.
- Que ho facin ells, però que no es queixin per les pèrdues en euros.
- Discriminació a la població estrangera.
- TV3 la veu poca gent, el que significa pèrdues econòmiques.
- No es poden tenir tants canals TV3, 33, K3, 3/24.
- La traducció és nefasta.
- Perd el significat original.
- A Espanya el 99'5% de la població parla espanyol, perquè fer-ho en català.

Arguments a favor: No hi consta.

Conclusió: No hi consta.

3.3. L'anàlisi i valoració de les produccions de l'alumnat

Al plantejar-nos l'anàlisi de les graelles hem vist dos eixos: l'horitzontal i el vertical. Pel que fa a l'horitzontal les graelles de resultats ens mostren l'evolució individual de l'alumnat. Nosaltres, des d'una perspectiva individual, fem una valoració de conjunt. Quan parlem de l'eix vertical pensem en analitzar els resultats obtinguts pregunta a pregunta. Aquesta anàlisi l'hem integrada dins la valoració de conjunt.

3.3.1. La graella de resultats. La xarxa sistèmica del text interpretatiu

A primer cop d'ull individual es comprova que no hi ha un bon nivell. Únicament quatre alumnes podrien estar en un nivell força acceptable, però tot i així amb fortes mancances. Anem a valorar punt a punt.

1.1. Títol. Ha estat de llarg el punt millor. Tothom excepte una alumna (que no ha escrit res) han reproduït el títol demanat igual o similar.

2.1, 2.2 i 2.3.. Premisses/introducció. Ell nivell és nul, excepte en tres alumnes que el tracten, però irregularment.

3.1. Tesi. Delimitació de la pròpia tesi. En general l'alumnat dona la seva tesi, però no la delimita correctament, i s'acostuma a barrejar amb justificació.

3.2. Tesi i justificació. S'acostuma a confondre la tesi amb la justificació.

4.1. Arguments. Dades suficients. Molt irregular per no dir dolent. El que entenen per justificar és quasi sempre interpretar. Les poques justificacions no està recolzat per un nombre suficient d'exemples, dades, raons, proves.

4.2. Arguments. Nul·la utilització de dades, exemples, etc. Només comptem dos casos que s'utilitzen una mica.

4.3. Arguments. Aquí hi ha un nivell regular d'una posició adequada entre la posició o tesi i el que ells argumenten.

4.4. Arguments. No saben ni fan cap mena de discriminació entre arguments més vàlids que altres.

5.1. Conclusió. Tenen una idea que l'estructura ha de tancar-se, però no saben tancar-ho com un procés argumentatiu.

5.2. Conclusió. Excepte un cas i cinc de manera regular no es proposen alternatives al tema plantejat.

6.1. Regles de composició. Estructuració. No han estructurat el text des d'una argumentació deductiva.

6.2. Regles de composició. Pautes d'organització deductiva. De manera regular la majoria utilitza connectors simples.

7.1. Regles de composició. Adequació. El registre és correcte, però irregular des de un text argumentatiu.

7.2. Regles de composició. Adequació. S'utilitza un vocabulari correcte encara que no el concret de la temàtica.

3.3.2. La graella de resultats. La comparació entre l'avaluació diagnòstica del text interpretatiu i l'avaluació formadora i sumativa del mateix text

Avaluació diagnòstica		Valoració redaccions			Avaluació formadora i sumativa		Valoració redaccions			Dif
Punts	Anàlisi text inixcial	Bé	Re	MI	Fitxa autocorrecció	Bé	R	MI		
1.1.	1.1. Títol. Ha estat de llarg el punt millor. Tothom excepte una alumna (que no ha escrit res) han reproduït el títol demanat igual o similar.	14	-	1	Hi ha dos anàlisi: A diferència del primer text aquí trobem que en alguns casos no es fa referència al tema que es treballarà. Habilitat d'interpretar. Les dades són extretes al punt 3.1.	9	3	3	No	
2.1.	Premisses/introducció. Ell nivell és nul, excepte en tres alumnes que el tracten, però irregularment.	1	1	13	Hi ha dos anàlisi: S'ha millorat notablement aquest apartat, encara que en l'anàlisi de temps i espai no he treballen bé. Habilitat de justificar: Les dades són extretes al punt 3.2.	9	3	3	Sí	
2.2.	Premisses/introducció. Ell nivell és nul, excepte en tres alumnes que el tracten, però irregularment.	1	1	13	No demanem expressament que es valorin aquest punt.				-	
2.3.	Premisses/introducció. Ell nivell és nul, excepte en tres alumnes que el tracten, però irregularment.	-	1	14	No demanem expressament que es valorin aquest punt.				-	
3.1.	Tesi. Delimitació de la pròpia tesi. En general l'alumnat dona la seva tesi, però no la delimita correctament, i s'acostuma a barrejar amb justificació.	2	10	3	Clara millora, es delimita força bé la tesi per la majoria de la classe, encara que resta una part que encara mescla interpretació i justificació.	8	6	1	Sí	
3.2.	Tesi i justificació. S'acostuma a confondre la tesi amb la justificació.	1	11	3	També ha millorat força la mitjana que ho han fet bé i ha disminuït els qui ho han fet malament.	7	7	1	Sí	
4.1.	Arguments. Dades suficients. Molt irregular per no dir dolent. El que entenen per justificar és quasi sempre interpretar. Les poques justificacions no està recolzat per un nombre suficient d'exemples, dades, raons, proves.	-	9	6	Continua la tònica de millora del voltant del 45% de la classe que ho fan bé, al temps que només un alumne ho fa malament.	6	8	1	Sí	
4.2.	Arguments. Nul·la utilització de dades, exemples, etc. Només comptem dos casos que s'utilitzen una mica.	-	2	13	Resultats iguals a l'anterior punt de millora.	6	8	1	Sí	
4.3.	Arguments. Aquí hi ha un nivell regular d'una posició adequada entre la posició o tesi i el que ells argumenten.	3	10	2	Es sorprenent, però no hi ha cap millora, si no han baixat els resultats..	3	5	7	No	

Continua ...

Bé: Correcte, ha seguit el discurs, ha sabut desenvolupar el punt

Re: regular: mitjanament correcte, encara que ha fet uns mínims li manca informació/concreció, no ha desenvolupat del tot el punt

MI: Malament: incorrecte, incomplet, malament, no ha fet les lectures, no aporta dades, no contrasta.

Avaluació diagnòstica		Valoració redaccions			Avaluació formadora i sumativa	Valoració redaccions			Dif
Punts	Anàlisi Text inicial	Bé	Re	MI	Fitxa autocorrecció	Bé	R	MI	
4.4.	Arguments. No saben ni fan cap mena de discriminació entre arguments més vàlids que altres.	-	-	15	No els hi demanen ja que hem vist al llarg de la seqüència didàctica les dificultats que tenen en aquest apartat.				No
5.1.	Conclusió. Tenen una idea que l'estructura ha de tancar-se, però no saben tancar-ho com un procés argumentatiu.	1	13	1	Han valorat i han après ha millorar la conclusió. Ara separen i diferencien el cos central d'una conclusió.	10	4	1	Sí
5.2.	Conclusió. Excepte un cas i cinc de manera regular no es proposen alternatives al tema plantejat.	1	5	9	Bona autovaloració i millora d'alternatives.	10	4	1	Sí
6.1.	Regles de composició. Estructuració. No han estructurat el text des d'una argumentació deductiva.	-	11	4	No se'ls hi ha demanat.				
6.2.	Regles de composició. Pautes d'organització deductiva. De manera regular la majoria utilitza connectors simples.	-	11	4	No se'ls hi ha demanat.				
7.1.	Regles de composició. Adequació. El registre és correcte, però irregular des de un text argumentatiu.	3	9	3	No se'ls hi ha demanat.				
7.2.	Regles de composició. Adequació. S'utilitza un vocabulari correcte encara que no el concret de la temàtica.	-	14	1	No se'ls hi ha demanat.				

Bé: Correcte, ha seguit el discurs, ha sabut desenvolupar el punt

Re: regular: mitjanament correcte, encara que ha fet uns mínims li manca informació/concreció, no ha desenvolupat del tot el punt

MI: Malament: incorrecte, incomplet, malament, no ha fet les lectures, no aporta dades, no contrasta

3.3.3. La graella de resultats. L'aproximació dels resultats del text justificatiu i argumentatiu

Una primera aproximació, sense entrar en excessius detalls, ens dona que podem valorar vuit punts coma a bons o acceptables (1.1., 2.1., 3.1., 4.3., 5.1., 5.2., 7.1., 7.2.), i de vuit punts dolents o poc acceptables (2.2., 2.3., 3.2., 4.1., 4.2., 4.4., 6.1., 6.2.,). Si ens acostem, com un efecte zoom, en els punts acceptables tenim que dels vuit punts sis són els assenyalats com a fonamentals dels deu en total. Això, d'entrada podem considerar com una dada força bona. Dels punts considerats poc acceptables únicament el punt 6.1. , considerat com a fonamental, ens dona un mal resultat general. Els punts 2.2., 2.3., 4.4. i 6.2. que ens donen mals resultats no han estat marcats com a fonamentals (especialment per no haver estat suficientment treballats per considerar una dada fonamental de millora).

	Avaluació diagnòstica			Avaluació formadora i sumativa			Avaluació formadora i sumativa			Avaluació formadora i sumativa			Aproximació de l'avaluació
	Valoració redaccions			Fitxa autocorreció			Text justificatiu			Text argumentatiu			Hi ha millores des de l'avaluació diagnòstica?
Punts	Bé	Reg	MI	Bé	Reg	MI	Bé	Reg	MI	Bé	Reg	MI	Diferència. Ha millorat
1.1.	14	-	1	9	3	3	15	-	-				Sí
2.1.	1	1	13	9	3	3	7	5	3				Sí
2.2.	1	1	13				-	1	14				No
2.3.	-	1	14				1	-	14				No
3.1.	2	10	3	8	6	1	8	7	-				Sí
3.2.	1	11	3	7	7	1	15	-	-				Sí
4.1.	-	9	6	6	8	1	2	8	5				No
4.2.	-	2	13	6	8	1	5	4	6				No
4.3.	3	10	2	3	5	7	9	6	-				Sí
4.4.	-	-	15				-	-	15				No
5.1.	1	13	1	10	4	1	7	8	-				Sí
5.2.	1	5	9	10	4	1	10	5	-				Sí
6.1.	-	11	4				-	12	3				Igual
6.2.	-	11	4				-	11	4				Igual
7.1.	3	9	3				6	8	1				Sí
7.2.	-	14	1				11	4	-				Sí
8.1.										-	-	15	15 de 15. No
8.2.										2/5	1/5	2/5	Sí
8.3.										1/5	-	4/5	No
9.1.										2/5	-	3/5	No
10.1.										2/5	2/5	1/5	Sí

Bé: Correcte, ha seguit el discurs, ha sabut desenvolupar el punt

Reg: mitjanament correcte, encara que ha fet uns mínims li manca informació/concreció, no ha desenvolupat del tot el punt

MI: Malament: incorrecte, incomplet, malament, no ha fet les lectures, no aporta dades, no contrasta

3.3.4. La graella de resultats. El debat

Debat: Grup en contra del cinema en català		Valoració		
Punts	Anàlisi	Bé	Re	MI
1.1	No fa una clara intenció d'abandonar la posició inicial. El grup que està en contra de la traducció de les pel·lícules en català utilitza bàsicament l'argument econòmic: per tant poca població no surten els números. Hi una clara posició hegemònica del castellà com a llengua única, i la resta molesten en diferent grau. Arran de l'excusa econòmica, d'entendre's tothom			X
	Al llarg del debat l'argument és força contestat pel grup a favor i més o menys matisat pel grup neutre. Però els arguments no els hi afecten perquè s'observa una posició més ideològica que de debat i d'intercanvi d'idees. Tampoc són gaire sensibles a la identitat, i a la diversitat lingüística.			
1.2.	Encara que la posició inicial la mantenen, la bel·ligerància inicial dóna lloc a certs silencis a opinions contraries en els qui porten el pes del grup.		X	
1.3.	No es fan punts en comú.			X
2.1.	No hi ha una evolució argumental segons avança el diàleg			X
3.1.	No hi ha una orientació cap el compromís social.			X

Debat: Grup a favor del cinema en català		Valoració		
Punts	Anàlisi	Bé	Re	MI
1.1	Aquest grup fa una defensa del cinema en català sota les premisses de la identitat cultural i social. Fa una defensa de la diversitat lingüística i de la corresponent riquesa cultural. Ha fet les lectures de les fitxes d'orientació i han cercat dades. Des d'aquesta perspectiva la seva posició defensa els drets lingüístics. És una posició del tot digna i coherent.	X		
1.2.	Al llarg del debat matisen certs punts, però mes mantenen fermes.	X		
1.3.	Mantenen la posició inicial.	X		
2.1.	Al llarg del debat van contestant les objeccions del grups.	X		
3.1.	Hi ha molts moments que expressen una capacitat de compromís social i de judicis de valor.	X		

Debat: Grup neutre del cinema en català		Valoració		
Punts	Anàlisi	Bé	Re	MI
1.1	Busca l'equilibri al llarg del debat. Té algunes oscil·lacions, i per la meitat del debat sembla que sigui més del grup en contra que u neutre. No obstant, torna a oscil·lar cap a una situació que si al català sense negar el castellà. Fa un treball de certa adaptació.	X		
1.2.	Encara que no sigui un grup que faci aportacions de dades, si que sap agafar aportacions d'intervencions.	X		
1.3.	Es matisada.	X		
2.1.	Intenta anar agafant punts de vista i incloure'ls en l'argument.	X		
3.1.	Hi ha un clar intent de compromís social. Mot clar és quan la Marta Aroca fa una pregunta: <i>Us semblaria bé que doblesin només algunes pel·lícules, les més importants, les més taquilleres? O tampoc? Dons ja està?</i>	X		

Bé: Correcte, han seguit el discurs, ha sabut desenvolupar el punt

Re: regular: mitjanament correcte, encara que ha fet uns mínims els hi manca informació/concreció, no ha desenvolupat del tot el punt

MI: Malament: incorrecte, incomplet, malament, no ha fet les lectures, no aporta dades, no contrasta

3.4. Les conclusions sobre el progressos assolits per l'alumnat

Recordem que aquesta recerca parteix del supòsit que la construcció del pensament social demana desenvolupar les habilitats lingüístiques (o cognitivolingüístiques) de: descriure, explicar, justificar, interpretar i argumentar.

Així, a través d'una proposta didàctica, portada a la pràctica en dos grups de batxillerat, hem comprovat i avaluat com es pot ensenyar (durant el procés d'ensenyament i aprenentatge) a l'alumnat a desenvolupar el pensament social a través de les habilitats lingüístiques, en concret, d'interpretar i argumentar.

Com a punt d'arrencada hem considerat el supòsit que si interpretar és posicionar-se sobre un fet o un problema (científic o social) amb l'emissió de la pròpia opinió (i la seva primera etapa per la construcció del pensament social), ens hem preguntat: *com considerarem que una opinió està ben fonamentada?* Per contestar aquesta qüestió, ens hem formulat un objectiu general: *Comprovar si a través de l'ensenyament de les habilitats lingüístiques de la interpretació i l'argumentació l'alumnat construeix un pensament social més complex, relatiu, estructurat i que predisposi a l'acció.*

Per respondre a l'objectiu general amb més precisió ens hem plantejat tres objectius específics (a part, de l'objectiu específic del disseny d'una proposta didàctica i metodològica a partir d'un contingut social) de caràcter valoratiu. Aquests objectius específics són reforçats, al temps, amb preguntes d'anàlisi i avaluació, que són:

- L'alumnat ha enriquit el seu coneixement sobre el tema social treballat? Aquesta pregunta d'avaluació té un caràcter transversal, ja que és aplicable als objectius específics primer (*“les tipologies d'un text, relacionades en les habilitats lingüístiques”*); i tercer (*“un coneixement més qualitatiu, a partir dels principis i criteris de: la racionalitat, l'estructuració del discurs, i l'expressió del compromís social”*); i, en part al segon (s'han *“assumit els principis i regles bàsiques d'un debat oral i ha après els principis d'interpretar, argumentar i contra-argumentar”*).
- L'alumnat es posiciona de forma coherent en relació amb el problema plantejat? Anàlisi dels principis i criteris del pensament social. Està relacionada directament amb el tercer objectiu específic.
- L'alumnat sap donar raons fonamentades als que pensen diferent? Les habilitats de justificar i argumentar. Això ha motivat el debat oral i una revisió posterior de les redaccions demandades. Pregunta relacionada amb el segon i tercer objectiu específic.

Amb les claus de les preguntes de concreció anem a valorar aquests objectius, que responen a l'objectiu general. Al final farem una proposta de millores.

1. Avaluar si al final de la proposta didàctica l'alumnat sap diferenciar els conceptes clau de les tipologies d'un text (sencer i/o per paràgrafs), relacionades en les habilitats lingüístiques de: justificar, interpretar i argumentar.

A la fitxa d'auto correcció (del text interpretatiu) tenim dos eixos: l'eix de les habilitats lingüístiques i la seva correspondència textual; i, l'anàlisi dels principis i criteris del pensament social (que ara no valorem aquí).

Sobre l'eix d'habilitats i tipologia textual s'ha valorat: l'habilitat d'interpretar; l'habilitat de justificar; i l'estructuració del discurs.

Habilitat d'interpretar. La millora del primer text al segon és evident. També es millora en saber diferenciar entre interpretar i justificar. Però, encara, un petit percentatge²⁵ de l'alumnat encara mostra certes mancances. Hi ha un part de l'alumnat que identifica interpretar amb justificar, trobem que tenen buits i confusions.

Els resultats indiquen que hi ha dubtes entre interpretar i justificar. Les explicacions donades al llarg de la seqüència i les redaccions, i la demanda de marcar en un llapis de colors en les respectives redaccions l'interpretar i el justificar ha fet que surtin a la llum els dubtes. S'ha identificat, doncs un aprenentatge que ha de ser reforçat amb altres seqüències.

Habilitat de justificar. Com s'ha apuntat abans, el principal problema és que hi ha un part de l'alumnat que encara no diferencia de manera força clara interpretar de justificar. A la fitxa d'autocorrecció hi ha una sèrie de preguntes que fan autoanalitzar-se en aquest punt. Aquestes són:

- Consideres adequades les justificacions donades a la teva interpretació? Estan ben fonamentades? Per què?
- En cas contrari, què canviaries i per què?
- Si algú estigués en desacord amb tu, quines raons creus que faria servir?
- Com podries convèncer aquesta persona que tu tens raons?

El punt que s'ha de corregir entre l'alumnat és la fonamentació de la majoria de les justificacions (poc o gens documentades la majoria, i sense saber utilitzar clarament les fonts). No tenen assumit el concepte de relativitat, ja que hi ha un percentatge considerable que no canviaria res de les seves justificacions.

Es dona la circumstància que encara que en la segona redacció la majoria de l'alumnat sap diferenciar interpretar, de justificar, al moment de autoanalitzar-se ,

²⁵ Tots els percentatges estan recollits al punt 3.3.3.

com hem dit, trobem mancances. Això probablement és degut a què durant les explicacions va donar-se un esquema de treball per la redacció:

- Escriu i organitza la teva redacció segons el model de l'argumentació deductiva: Quina és la teva opinió / interpretació
- Quines són les raons / justificacions donades per recolzar la teva opinió
- Quina és la teva conclusió

Aquest esquema l'han automatitzat a "curt termini", però no s'ha après de manera habitual.

Estructuració del discurs. Podem dir, de manera general, que les dades recollides a les grelles de resultats ens ensenyen que s'ha millorat de manera general aquest apartat, tant en interpretar com en justificar. També han sabut tancar millor la conclusió.

Es delimita força bé la tesi (3.1) per la majoria de la classe (9 bé, 3 regular, i únicament 3 malament): Encara que resta una part de l'alumnat (7 regular i 1 malament) que encara barreja interpretació i justificació, també ha millorat força la mitjana que ha millorat (només 1 alumne/a ho havia fet bé el primer cop). Sobre la conclusió (5.1) les dades són de clara millora. En el primer text sembla força evident que tenen certa idea que el text ha de tancar-se, però en la pràctica no ho saben, i no saben tancar el procés argumentatiu. Després de tota la seqüència didàctica, a l'autoanalitzar-se, veiem que en conjunt han millorat molt el tancament (10 alumnes ho fan bé ara, en contra 1 únicament de la primera vegada).

Hem de considerar que s'han de fer més activitats de lectura de textos (adaptades al nivell) per saber i diferenciar millor les habilitats lingüístiques, ja no únicament a les lectures, sinó, i més, en les pròpies produccions escrites, i evidentment les orals.

2. Avaluar si l'alumnat ha assumit els principis i regles bàsiques d'un debat oral i ha après els principis d'interpretar, argumentar i contra-argumentar.

Com no, a més de saber participar en un debat, el que valorem en aquest punt són els paràmetres plantejats a la pregunta inicial si l'alumnat construeix un pensament social més complex, relatiu, estructurat i participatiu.

Els mínims sobre com fer un debat estan assolits. Tot i així, s'han de millorar aspectes formals com demanar el torn de paraula, respectar les intervencions (tolerància, respecte), escoltar (un camp d'estudi seria l'escolta activa). Ara bé, fonamentalment treballar tot allò relacionat amb l'opinió argumentada i la contra-argumentació. Així, és patent durant el debat que l'alumnat ha de millorar encara força com: l'opinar amb més rigor; i la racionalitat-relativitat, de racionalitat-complexitat i en l'expressió del compromís social. Pels resultats, podem veure que hi ha dos grups, tot i les mancances apuntades, ho han fet força bé per haver estat una

primera vegada. No sé si aquest bon resultat és degut a la demanada del mapa argumentatiu, en què es veuran obligats a fer un primer plantejament de la qüestió (i després afegeixen les conclusions), a més de les lectures obligatòries prèvies al debat, a més de la reflexió que han estat les redaccions individuals.

Dels tres grups que han participat en el debat, com hem dit, n'hi ha dos que han assolit uns mínims. Així, podem dir que el grup que estava a favor del cinema en català, ha sabut assumir la relació que hi ha entre una defensa del cinema en català sota les premisses de la identitat cultural i social, i una defensa de la diversitat lingüística i de la corresponent riquesa cultural. Al llarg del debat han fet de la defensa dels drets lingüístics des d'una posició del tot digna i coherent. També, mantenen la posició inicial. Al llarg del debat van contestant les objeccions del grups. Hi ha molts moments que expressen una capacitat de compromís social i de judicis de valor

L'altre grup que ho ha fet força bé ha estat el grup neutre. Ha buscat l'equilibri al llarg del debat, fent un treball de certa adaptació. Encara que no sigui un grup que faci aportacions de dades per fonamentar la seva posició i argumentació, si que sap agafar aportacions d'intervencions per matissar la seva posició. Hi ha un clar intent de compromís social.

Però, ha hagut un grup que no ha millorat en cap paràmetre. No fa una clara intenció d'abandonar la posició inicial. Es pot considerar que hi ha una posició molt ideològica, i no han sabut entrar en les regles del debat i d'intercanvi d'idees. Tampoc són gaire sensibles a la identitat i a la diversitat lingüística. No han sabut o volgut fer ponts en comú amb la resta de grups, pel que no s'ha donat una evolució argumental segons avança el diàleg, i com no, cap orientació vers el compromís social.

Però, i encara que s'ha valorat bé el debat, els arguments podien i poden ser més sòlids. La valoració positiva la tenim quan considerem que és la primera vegada que fan l'experiència i que, com no, són alumnes de primer de batxillerat. Un altre problema ve que hi ha un grup, com hem apuntat, que ho ha fet tot malament, no han millorat en cap paràmetre, i això no és bo ja que significa que sobre un terç de la classe ni ha après, ni ha assumit res. En aquest grup, possiblement, hauria d'haver preparat unes activitats complementaries de reforç.

3. Avaluar si pràctica de l'argumentació en l'aprenentatge del pensament social dona un coneixement més qualitatiu, a partir dels principis i criteris de: la racionalitat, l'estructuració del discurs (interpretatiu i argumentatiu), i, l'expressió del compromís social.

Si veiem la taula de resultats (punt 3.3.3.) els resultats són bons, en excepcions d'ítems que no eren inicialment considerats fonamentals (ni excessivament

treballats). On tenim els pitjors resultats és quan, després del debat, quan es demana (de manera voluntària) fer l'exercici individual de replantejar-se la segona redacció per valorar si poden o han de canviar punts de vista o millorar l'argumentació inicial. És per això que pensem que els resultats de racionalitat en totes les seves variants o l'expressió del compromís social són millorables. Per què? En primer lloc perquè molts pocs alumnes s'han plantejat fer canvis o millores. Segon, perquè els qui ho han fet, que n'hi ha, en general, no han millorat, de manera general, sensiblement els ítems relacionats amb la riquesa de l'argumentació, encara que a la taula valorem alguns positivament (però insistim, molt pocs ho han fet).

De manera general hem de dir que per uns resultats més satisfactoris. Però, per aconseguir que la gran majoria de l'alumnat sistematitzi aquesta manera de treballar i relacionar tant les tipologies textuais, les habilitats lingüístiques i els principis del compromís social (crític), haurien de fer-se diverses seqüències graduades al llarg de tot el curs. I un cop fet això, continuar els següents cursos (en aquest cas segon de batxillerat).

Un altre punt que pensem s'hauria de graduar és de fer més visibles són els criteris de valoració del pensament social. I aquests criteris, mitjançant diverses seqüències ser introduïdes i treballades. Relacionat amb això és la necessitat de simplificar les xarxes sistèmiques si aquest procés s'utilitzés de manera habitual i normalitzada al llarg del curs.

Aleshores, una pràctica d'avaluació seria comparar dos grups diferents al llarg d'un curs on s'han treballat els mateixos continguts. Un grup on s'han emprat les habilitats lingüístiques, i un altre que no. Al final del curs valorar quin ha estat l'aprenentatge del pensament social crític.

* * *

En suma, i recuperant les tres preguntes generals d'avaluació, considerem que, en general, l'alumnat ha enriquit el seu coneixement sobre el tema social ensenyat. En el mateix percentatge majoritari, l'alumnat s'ha posicionat de forma coherent en relació amb el problema plantejat. I, finalment, dos grups, han fet l'exercici de donar raons fonamentades als que pensen diferent (especialment meritori ha estat l'evolució del grup neutre).

Sobre la valoració i avaluació dels paràmetres i objectius fins ara vistos, se'ns respon l'objectiu general. La resposta és qualitativa i quantitativament favorable a afirmar que a través de l'ensenyament de les habilitats lingüístiques de la interpretació i l'argumentació l'alumnat ha construït un pensament social més complex, relatiu, estructurat. Un aspecte que no podem donar dades més acurades és que tot l'après predisposi a l'acció en la vida social, acadèmica fora de l'aula i/o de l'experiència viscuda. Aquí podria haver una línia de recerca.

El procés d'ensenyament i d'aprenentatge de la seqüència didàctica que s'ha seguit, pensem que ha estat un exercici d'avaluació formadora, ja que gran part de l'alumnat ha fet la pràctica d'autoregulació. Considerem que promou l'avaluació formadora:

- al principi de la unitat dir quins són els objectius perseguits;
- la lectura de gran part de la documentació en veu alta i comentar-la (ja no directament pel professor, sinó que abans preguntar de què parla el text i valorar-lo), i, especialment;
- el debat (el diàleg), lloc de contrast, on es posa en valoració i qüestió la pròpia opinió. S'aprenen es regles del diàleg constructiu i democràtic, i el compromís social, molt especialment;
- la utilització de les fitxes d'autocorrecció. Les fitxes d'autocorrecció lliguen directament la teoria exposada al llarg de la seqüència, les redaccions (primera d'opinió - interpretació -, més tard d'argumentació justificada, i, opcionalment d'argumentació). Les fitxes fan una funció de autoreflexió en cada alumne/a.

Pel que respecta a l'avaluació formativa s'han identificat les dificultats i progressos d'aprenentatge. S'han canviat o adaptat alguna lectura proposada per considerar-la complexa un cop iniciada la seqüència. Els mapes inicialment pensats (com per exemple el de percentatge de persones que parlen català a comarques) s'han reduït a la mínima expressió i no s'han comentat d'una manera rigorosa, ja que per manca de temps i duració de la pròpia seqüència no podíem fer bé la pràctica.

Un altre aspecte, encara que no estigui directament relacionat en didàctica, però si que pot distorsionar, és el clima a l'aula. La manca de costum (unit a una falta de disciplina a l'aula que es viu a les escoles, especialment de secundària) fa que el comentar els textos, discutir-los, valorar-los es dona en forces "interferències". Aquest aspecte, segur, que en l'adequada constància i seguiment de la metodologia de treball es pot corregir.

La seqüència queda al final una mica inacabada al moment de reformular l'argumentació. Caldria haver-hi demanat obligatòriament la tercera redacció a tothom, ja que al deixar-los en la responsabilitat d'un darrer anàlisi, molts pocs ho han fet. Queda més ben tancada l'autoavaluació amb la fitxa d'autocorrecció i l'argumentació – argumentació (esperem se'ns permeti aquesta redundància).

* * *

Podem afirmar que utilitzar les habilitats lingüístiques lligades a continguts de la matèria de Ciències Socials, amb la finalitat de potenciar el pensament social, dona resultats satisfactoris. Com avantatges més clares, a banda que suposa ensenyar i practicar les habilitats lingüístiques i comunicatives com a tals, és la construcció d'un llenguatge propi i de com atansar-se per analitzar els temes propis de les Ciències Socials.

Aquest llenguatge no necessàriament ha de ser d'una única via. Ja hem vist que segons es planteja la rutina de les habilitats lingüístiques l'anàlisi i en conseqüència l'aproximació a la problemàtica o tema social, geogràfic, històric pot variar; altrament que sempre acabant amb l'habilitat d'argumentar i tot el això suposa (de contrastar, posar en dubte la pròpia opinió i d'arguments justificats - del diàleg, de l'exercici de la democràcia, d'escoltar, de la tolerància, etc.-); en suma, el desenvolupament del pensament social crític.

Queda clar que si tenim un llenguatge construït mitjançant les habilitats lingüístiques; podem cercar diverses vies d'anàlisi; també, podem seguir diverses metodologies: l'escrita, l'oral, ambdues (la millor sens dubte), graduades i ampliades segons el curs i capacitats de l'alumnat: des de secundària fins a l'edat adulta. Una metodologia senzilla d'aplicació però de lenta assimilació: analitzar, diferenciar, clarificar, contrastar dades, arguments, etc. A l'oral, saber escoltar, parlar, exposar. Un bon docent hauria o podria emprar una dialèctica socràtica.

Possiblement, una sistemàtica d'aquest procés d'ensenyament i aprenentatge significaria revisar el currículum oficial de secundària i batxillerat i en correlació la programació. La revisió de la programació, i la metodologia, comportaria reformular el concepte habitual de les unitats didàctiques: menys orientades a l'aprenentatge memorístic de dades i continguts, i més orientat a l'aprenentatge significatiu.

De tot això sens dubte el més important d'aquest "llenguatge" és que l'alumnat faci seves una "metodologia", unes actituds i aptituds d'apropar-se a la societat en la seva edat adulta, i no tant aprendre a acumular continguts de manera memorística. Molt esclaridor en aquesta línia, i fem-nos ressò d'una notícia d'actualitat, ja que podríem citar d'altres exemples, és un estudi sobre els coneixements de ciutadania dels americans publicada a la revista nord-americana *Newsweek*²⁶. A un total de 1.000 nord-americans se'ls hi ha fet l'examen oficial de ciutadania. El 38 per cent no ha contestat correctament preguntes de caire elementals i fonamentals²⁷. L'articulista considera que el futur del país està en perill per la seva ignorància. L'article fa una relació de les possibles causes d'aquests decebedors resultats. La majoria dels experts citats fan referència directa a problemes educatius.

És un exemple, molt esclaridor, de la necessitat d'implementar en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge de manera sistemàtica les habilitats lingüístiques als continguts del currículum de ciències socials, geografia i història pel desenvolupament del pensament social crític.

²⁶ Andrew Romano: How Dumb Are We? *Newsweek*, March 20, 2011

²⁷ Per exemple, el 73 per cent no sap quin era el conflicte a la guerra freda; el 44 per cent no va poder definir la Declaració de Drets; i, el 6 per cent ni tan sols va poder encerclar en un calendari el Dia de la Independència americana. Continua dient-nos que la ignorància cívica no és res de nou a la societat de USA.

Per acabar, anem a fer una breu recapitulació dels trets fonamentals d'aquesta recerca. Així afirmem que la formació ciutadana comporta l'aprenentatge de la comprensió social en la qual vivim, que és fornida per les diferents disciplines científiques de caire social, que en l'àmbit educatiu són les ciències socials, geografia, història, i educació per la ciutadania (també podríem incloure la filosofia, al menys una part del seu programa). Dins d'aquest aprenentatge el llenguatge, i en concret l'aprenentatge de les habilitats lingüístiques, esdevé una eina/estratègia metodològica essencial per a que l'alumnat accedeixi a la informació i l'elabori d'una manera crítica (i es desenvolupi adequadament el pensament social crític).

I, en coherència amb l'anterior, el conjunt de les matèries del currículum ajuden a desenvolupar les competències bàsiques que es complementen entre sí. Utilitzar de manera adequada la *competència en comunicació lingüística* (en concret les habilitats lingüístiques) per tal d'ensenyar d'una manera més eficaç²⁸ i eficient²⁹ a formar el pensament social crític, contribuirà al desenvolupament i l'aprenentatge de la *competència social i ciutadana* en l'alumnat.

* * *

²⁸ Que té la virtut de produir l'efecte volgut. Diec2

²⁹ Que produeix realment un efecte. Causa eficient. /

Que té capacitat i competència per a dur a terme una feina, un treball, etc. Diec2

Quarta part. Les bases d'orientació

- 4.1. Bases d'orientació per a redactar un text argumentatiu*
- 4.2. Base d'orientació per preparar el debat*
- 4.3. Bases d'orientació per comentar a classe els mapes*
- 4.4. Bases d'orientació per a redactar un text argumentatiu (ampliació)*

4.1. Bases d'orientació per a redactar un text argumentatiu

Creus que s'han de protegir els drets de les minories lingüístiques?

Què li diries a una persona que pensí el contrari?

Recorda que un text argumentatiu consta de tres parts: la tesi, els arguments i la conclusió. Ara bé, al moment d'escriure la teva redacció també hauràs de pensar en seguir una sèrie de passos. L'estructura que has de seguir és la següent:

1. El títol

- Has d'escriure el títol de la redacció. El títol ha d'indicar amb precisió el tema del què tractarà la redacció.

2. La introducció o premisses

- Pots explicar *l'estat de la qüestió* sobre el tema.
- La situació en l'espai (si ho consideres), per concretar en un lloc on es situa el tema del qual escrius.
- La situació en el temps (si ho consideres), per concretar en quin moment es situen els fets dels quals parles al tema.

3. La tesi

La tesi és la idea que defensem. La tesi és la posició que prenem davant un tema, un fet, una polèmica, una controvèrsia, etc.

- Has d'escriure la tesi. Recorda que hi ha tesis científiques i tesis de posicions personals.

3. La justificació (argumentació sobre la tesi)

Els arguments són fets, proves, motius, ... que demostrin la validesa de la tesi i li donen suport.

- Has d'escriure els arguments o raons (per justificar la tesi).

Els arguments i raons han de ser forts i ben fonamentat, per això has d'utilitzar:

- Arguments racionals: estan basats en idees, creences i valors acceptats per la societat (intel·lectual i científica).
- Arguments de fet: basats en dades comprovables i certes.
- Arguments exemplificatius: estan basats en anècdotes o fets reals.

Recorda que hi ha falsos arguments, anomenats fal·làcies. Tot argument que, com a mínim, no segueixi la norma de la racionalitat, del fet, o les exemplificatius, pot ser una fal·làcia.

4. La conclusió

La conclusió és el resultat del que s'ha defensat a la tesi (la teva interpretació del fet social) i has argumentat (has justificat).

- Has d'escriure la conclusió.
- Segons la tesi que hagi escrit i argumentat, pots de proposar accions, decisions o compromisos que permetin materialitzar-la.

Has de tenir en compte que:

- Les propostes han de ser coherents amb els arguments que la sostenen.

5. Les regles de composició de la redacció

Recorda que sempre hauràs de tenir en compte: l'**adequació**, la **coherència**, la **cohesió**, la **correcció gramatical**, i, finalment, la **disposició del text** en la pàgina.

4.2. Base d'orientació per preparar el debat

S'han de doblar les pel·lícules al català? Per què?

S'han de constituir grups de debat:

- Un grup a favor del doblatge de pel·lícules al català.
- Un grup en contra del doblatge de pel·lícules al català.
- Opcionalment, pot haver un grup neutre del doblatge de pel·lícules al català.

Un cop constituïts els grups, cada un d'ells ha de preparar un full (com a mínim) amb les següents instruccions per preparar el debat:

Preparació del debat

S'ha de preparar, discutir i consensuar les justificacions (els arguments) de la vostra posició (la tesi).

Un secretari/a o portaveu de cada grup farà un escrit amb la següent informació:

1. Quina és la situació del doblatge del cinema, i en concret al català?
2. La tesi o posició que esteu.
3. Els arguments que justifiquen la vostra tesi.
4. Què diríeu els qui no pensen com vosaltres? Això és perquè us prepareu contraarguments.

Els arguments han de ser:

- Pertinents: els arguments han d'estar fonamentats en dades, exemples, en les lectures fetes a classe i recerques per completar el tema (recorda el llistat d'arguments que has utilitzat al fer la redacció: racionals, de fet i exemplificatius).
- Coherents: els arguments han d'estar relacionats amb la vostra posició.
- Suficients: Com més arguments utilitzeu, més forta serà la vostra posició.

El debat

El dia que fem el debat un portaveu o secretari/a farà una primera exposició de la vostra posició i els arguments preparats.

Un cop feta la primera exposició, s'obrirà un torn d'intervencions amb la idea de:

a. Contrastar les vostres posicions. Això implicarà que valorareu els arguments.

b. Valorar i contrastar els vostres arguments entre les diferents posicions:

- són pertinents?
- són coherents?
- són suficients?

c. A la conclusió del debat, heu d'intentar arribar a un consens entre les diferents posicions?

Durant el debat s'han de respectes les següents normes:

- Ajustar-se al tema.
- Respectar el torn de paraula, i no interrompre el company o companya que està parlant.
- Ser tolerant, i respectar les opinions dels altres.
- No contestar malament a ningú, encara que no un agradi l'opinió.
- Les opinions es rebaten en arguments pertinents, coherents i/o suficients, no amb altres opinions.

Després del debat

Al final del debat, i com a conclusió, cada grup haurà de fer i lliurar-me un full seguint aquesta esquema:

1. La tesi o posició final.
2. Els arguments que justifiquen la vostra tesi.
3. Què diríeu els qui no pensen com vosaltres?
4. La conclusió: quina és la solució? Es pot arribar a una situació de consens?

4.3. Bases d'orientació per comentar a classe els mapes

- *Les llengües en perill*
- *Les llengües a Espanya*

Quan mirem el mapa hem de plantejar-nos un seguit de preguntes:

Primer hem de fer una valoració inicial:

- 1.1. Quin és el tema del mapa?
- 1.2. Quin és el seu abast geogràfic?
- 1.3. Quin és el seu període cronològic?

Després d'aquesta presentació del mapa, hem de fer una descripció més acurada del mateix. Així, comentem els punts següents:

- 2.1. Sabem que el mapa tracta d'un tema, però, quines son les variables de la informació?
- 2.2. Quins són els aspectes concrets més destacables de les variables de la informació donada?

Finalment, i en concret del mapa de les llengües en perill, pots contestar-me:

- 3.1. Quina conclusió treus de la situació reflectida en el mapa?

4.4. Bases d'orientació per a redactar un text argumentatiu

*Creus que s'han de protegir els drets de les minories lingüístiques?
Què li diries a una persona que pensi el contrari?*

(Nota: Aquesta base d'orientació va ser presentada oralment)

Un cop fet el debat, i abans d'entregar la redacció proposada, pots revisar-la. Recorda que les pautes per la seva redacció ja les saps. Ara bé, si vols, pots introduir o comentar les posicions i punts de vista que han sortit durant el debat, ja que el català és una llengua minoritària, com queda molt clar en el doblatge de pel·lícules a aquesta llengua.

Aleshores, pots revisar la teva tesi, arguments o conclusió per si penses que has d'introduir algun canvi.. Atenció, qualsevol canvi l'has de remarcar a la redacció.

1. El títol

2. La introducció o premisses

3. La tesi

3. La justificació

A més dels criteris ja definits, ara pots recollir, si vols, els canvis:

- Posicionar-te davant de diferents tesis o interpretacions d'un mateix problema, fet o situació social: el català com a llengua minoritària.
- Exposar en quins aspectes hi ha acord i quines són les diferències essencials amb les argumentacions dels altres.

4. La conclusió

5. Les regles de composició de la redacció

* * *

Cinquena part. Els materials de l'alumnat

5.1. La transcripció del debat a l'aula

5.2. Els exemples de textos produïts per l'alumnat

5.1. La transcripció del debat a l'aula

Tema: *S'han de doblar les pel·lícules al català?*

Grup: Batxillerat 1r. Humanitats

Enregistrat: 26 de maig de 2010 a l'IES Rafael Casanova, Sant Boi de Llobregat (Baix Llobregat).

S'han constituït tres grups: un de neutral, un a favor, i un en contra.

Grup neutre. Alumnes: N T, M A, N M, J M, L C, D G.

Grup a favor. Alumnes: S I, I G, E B, N T, A C, M E.

Grup en contra. Alumnes: R A, F V, J L.

M E: Joestic a favor perquè s'ha de promoure la diversitat cultural i multilingüística i perquè a Catalunya parlen català 9 milions de persones i l'entenen el 95% de la població. Més de la meitat dels catalans, en concret el 56,6% consideren que el nombre de pel·lícules que s'exhibeixen doblades o subtitulades en català és insuficient, és a dir, hi ha molt poques pel·lícules. I un percentatge similar aprova que la proposta de la Generalitat d'obligar que siguin doblades o subtitulades en català. *Bueno* totes les pel·lícules d'aquí o estrangeres. Que hi ha una llei que està promovent això, el doblatge obligatori o la subtitulació de les pel·lícules en català. Les persones que aproven l'obligació de doblar les pel·lícules en català són dues de les terceres parts de les persones que parlen català habitualment, *bueno* (bé) les que parlen en castellà gairebé arriben a la meitat i també superen a aquells que estan en contra.

R A: *Bueno* com a representant del partit PNEACC Partit nacional espanyol anti cine en català, estem en contra ja que creiem que per 9 milions de parlants no val la pena gastar diners en una traducció, que clar, en un període de crisi econòmica és una estupidesa ja que si com tu has dit el 95% de la població catalana, de Catalunya, entén el català i l'espanyol, perquè fer-ho en un altre idioma per gastar diners.

M E: Per la realitat multicultural potser?

R A: Però en un estat de crisi?

M E: Ja, però la crisi és temporal, i això no ho ha promogut la Generalitat, i això de només 9 milions de persones, a mi 9 milions no em sembla precisament una minoria.

R A: Una minoria és important.

(sorolls de fons i algú que intenta parlar)

M A: Doncs nosaltres el partit neutre tenim una opinió que recolzem per una part al doblatge en català, però per un altre part, ens sembla bé que es dobles només

algunes de les pel·lícules més importants o més taquilleres que surtin, perquè potser doblar-les totes seria molt car per l'estat.

M E: Neutral raona amb molt de cap, amb molts bons arguments.

R A: Referent al què has mencionat abans de 9 milions que per a tu és molt, penso que és poc comparat amb la població que parla castellà. Ja que són 300 milions de persones que parlen el castellà i aquesta pel·lícula podria sortir del territori català i per tan serien més beneficis econòmics que no tantes pèrdues que tenir que gastar en persones que tradueixin, subtitulin, etcètera...

A C: La majoria de les pel·lícules estan fetes en anglès o en xinès, per tan, com que estem en període de crisi, com val molts diners traduir tampoc les traduïm a l'espanyol perquè clar costa molts diners, llavors com les pel·lícules són normalment en anglès doncs tothom les veurem en anglès o també les podem veure en xinès que tothom l'entén.

M E: O subtitulada en castellà.

(de fons) A mi los subtítols me molesten

M A: *Bueno* nosaltres el grup neutre pensem que els subtítols no, perquè els subtítols són molt incòmodes a l'hora de veure una pel·lícula i amb això que dieu que de doblar al castellà està molt malament perquè tothom entén el castellà a Catalunya i fora de Catalunya.

S I: Jo crec que tindrien que doblar les pel·lícules a català perquè la gent pogués decidir si la gent la vol veure en català o la vol veure en castellà perquè una persona és lliure de dir: si jo la vull veure en català la veig en català i si la vol veure en castellà la veig en castellà i no té possibilitat de decidir perquè simplement només està doblada en castellà i les persones tenen dret de decidir el què volem i el què no volem.

M A: Però a veure per aquesta regla hauríem de doblar-les en gallec i en euskera i això serien molts diners.

N M: *Vale* les pel·lícules i les sèries que també podrien formar part com pel·lícules. Per exemple: els Simpson, vosaltres veuríeu els Simpsons en català (*sorolls de fons i algú que intenta parlar*). Els Simpsons primera vegada que van arribar a Espanya va ser a Catalunya i estaven traduïts al català, el què passa és que després ho va comprar Antena 3 i llavors es va quedar en castellà. I ho sento molt però el Schin schan per exemple, no sé vosaltres, però ja vaig veure que va perdre molt quan el vaig veure en castellà que està molt pitjor traduït que en català, que en català és molt graciós i val

molt més.

M E: Algú que ens canti la versió del Schin schan en castellà, qui se la sap? És patètica.

R A: Estem parlant ara de sèries i el tema és el cinema (*sorolls de fons i algú que intenta parlar*). Val, jo no dic que no, però (*sorolls de fons i algú que intenta parlar*). Val, referent al què s'ha comentat abans de la subtitulació, si s'arriba a un punt de subtitular-la, que se subtituli, però clar una cosa és una llengua minoritària que suposa (*sorolls de fons i algú que intenta parlar*) comparat amb 300 milions si.

M E: Geogràficament Catalunya és més petita, però tenint en compte el tamany de Catalunya, 9 milions de persones és una xifra bastant considerable.

A C: Ara vaig jo, i a més, tu t'has llegit la fitxa de català, perquè la fitxa de català posava que una llengua minoritària que eren com per exemple algunes llengües de Sud-amèrica o així que només les parlaven menys de 100 persones, o sigui que el català minoritari 9 milions de persones...

R A: 9 milions contra 300 milions és minoritari.
(*sorolls de fons i algú que intenta parlar*)

I G: El cinema és un mitjà de comunicació més, si estem en el nostre país la llengua catalana ha de tenir una discriminació positiva i s'ha de protegir, de no fer-ho estaríem fonamentant una societat monolingüística però en castellà no en català. Si se l'ha de subvencionar hauria de ser de forma regular i potent econòmicament.

S I: Si si, vale si. Jo crec que si en altres països, per exemple he llegit a la fitxa, que estan posades a les dos llengües que parlen a aquell país, perquè a Catalunya no? Perquè no estan en català?

M A: Perquè a Catalunya també es parla euskera i gallec a lo millor i serien quatre llengües. Ai, a Catalunya, a Espanya.

M E: Jo no dic a Espanya, dic aquesta llei.

M A: A veure jo dic una cosa si les pel·lícules es doblen es doblen, però no es subtitulen perquè subtitular és *cutre* (paraula d'argot) i a sobre és incòmode a l'hora de veure una pel·lícula. No estàs atent. O sigui o subtitulen o no subtitulen i lo millor seria potser que subtitulesin unes quantes, les més importants perquè si les subtitulen totes es quedarien pobres i no hi hauria...

R A: Val, però encara que es fes cinema en català. És un estudi que vaig mirar jo.

Van fer una prova per veure si la gent hi anava. Van obrir totes la sales cinema gratis, en cinema en català i només hi va anar el 8% de la població que aquell dia anava al cinema.

Professor: Una pregunta: quines sales de cinema? quines pel·lícules?
(sorolls de fons i algú que intenta parlar)

M E: Això que dius tu és completament relatiu perquè si tu poses la peli d'*Atasco* en la nacional un dimarts a les 11 del matí, qui l'anirà a veure? La gent que fa campanya o la gent que no té res millor que fer. La gent que no tingui res millor a fer hi anirà. Però si tu poses *Vicky Cristina Barcelona* en català, un cap de setmana a les 8 o les 9. Amb Penelope Cruz, Scarlet Johanson o Javier Bardem. Jo crec que això augmentaria bastant notablement la xifra. *(sorolls de fons i algú que intenta parlar)*.

A C. Però aquest estudi és totalment realment. *(sorolls de fons i algú que intenta parlar)*. Que es va fer un estudi al a Conselleria de cultura per un periòdic del gabinet d'estudis socials i d'opinió pública i va dir que estava molt bé que tot nosaltres parlem. Però es va fer un estudi i van veure que les persones que el cinema al català és suficient era el 26% i les que deien que s'havia de fer més era el 34%. Fins i tot els catalans estan dient, estan a favor de què es doblin aquestes pel·lícules. No dic que es posin subtítols, perquè és molt incòmode per veure la pel·lícula i si aquest estudi ho diu ja no hi ha res més a dir.

M A: Però realment a vosaltres us fa falta veure una pel·lícula en català? O sigui si la veus en castellà tu ja no et quedes bé? És que jo ho veig una tonteria, que ho fiquin al canal 33 o al TV3 doncs si, però que ho posin a... Si es posa al canal 33 o a alguna cosa d'aquestes em sembla molt bé que estigui en català, però si tu entens el castellà, és una tonteria.

N T: Potser si que és veritat que jo per exemple he d'admetre que si em posen les 2 opcions de català i castellà, ja com sempre ho he vist en castellà ho miraré en català, però això no vol dir que per exemple, la meua àvia que sempre ha estat al poble i el parla fatal el castellà i potser ho prefereix mirar en català i molta gent més. I els nens nous que vinguin potser s'acostumen a veure-ho en català i a més, ostres, que per una llengua que són 9 milions de persones que és molta gent, i va molt bé per un idioma. A veure ja però, si són, ja és més discutible perquè 100.000 persones són els habitants de l'Hospitalet. Però 9 milions.
(sorolls de fons i algú que intenta parlar)

I G: Respecte el què ha dit el Pere Pau, és evident que la cultura s'ha de subvencionar perquè sempre és deficitària. El cine un vehicle que expandeix cultura s'ha d'ajudar i més el català que és el nostre vehicle identitari.

M A: Mira, a veure, els neutres, nosaltres pensem que si es fan en català doncs bé, però si no, també. jo per exemple, personalment, no les aniria a veure en català, perquè jo no hi aniria. I l'altra neutra potser a lo millor aniria a veure en català, algunes les aniria a veure en català. I jo pregunto si es doblen en català ens faran pagar algun impost o *algo* (quelcom), perquè si no això qui ho pagarà? Llavors tu tens ganes de pagar més impostos o més coses perquè vegis una pel·lícula en català? Perquè jo no?

N M: A veure hi ha moltes pelis que fins i tot quan surten els DVD's està en català hi ha la opció en català hi ha l'opció de català. I no només en català, hi ha d'altres idiomes. I a part a lo millor aquí a Sant Boi no perquè les persones encara no parlen molt el català, però per exemple a Manresa, Olesa, Esparreguera quasi bé totes les persones parlen en català. Per exemple, jo tinc cosins que no saben parlar el castellà, perquè només parlen català, perquè a la seva casa, a l'escola (*sorolls de fons i algú que intenta parlar*) Ah, *vale* (d'acord). Però quan es van fent més grans si l'aprenen, però aquestes persones que estan més acostumades a parlar el català si poses al cinema una pel·lícula en català doncs la veuran perquè es sentiran millor, perquè per ells el català doncs és per ells, ja que com el parlen sempre. O sigui estàs dient que pel bé d'una persona és una cosa innecessària, doncs jo crec que no. A part dels diners que es donen per traduir als altres idiomes és el mateix que seria pel català, perquè hi ha pel·lícules que ja estan traduïdes al català.

M A: Si fossin totes les pel·lícules en català, totes, totes, totes, és que ens arruïnariem, és que no hi hauria manera de pagar-ho (*sorolls de fons i algú que intenta parlar*). *Vale*, però el castellà, perquè ho paga l'estat o jo què sé qui ho paga. Val però perquè ho paga Rússia, perquè és que el català només ho pagarem Catalunya perquè no crec que cap altra comunitat a Espanya ho vulgui pagar.

M E: Jo vull dir que el 85% d'ingressos o sigui d'activitat productiva que produeix Catalunya, només el tant per cent restant es queda per aprofitar-ho a Catalunya, lo demès s'aprofita a Espanya i després encara es queixen. I ja seria un altre tema entrar en la independència, però això no vull entrar, la independència, o sigui, per lo què no ho volen els espanyols és principalment pel tema econòmic perquè perdrien moltíssim si Catalunya fos independent.
(*sorolls de fons i algú que intenta parlar*)

N T: S'ha de tenir una ment molt tancada per només acceptar una llengua, a més, el problema econòmic... És que en serio, eh? Jo el què veig tonteria és que sempre parlar dels diners, no traurem els diners a ningú, potser et gastes molt més amb les xorrades de la coca cola, les crispetes i les gormanderies o el què sigui que el mateix idioma. Pels diners jo no agafaria el tema perquè jo crec que els diners no són el problema. (*sorolls de fons i algú que intenta parlar*). És que es gasten els diners en moltes més coses i ara, si a veure si fos una cosa que la gent no demanés el cinema

en català, val. Potser aquí a Sant Boi no s'escolta gaire, però jo sé que a d'altres si que s'escolta. És que és portar-li la contrària a molta gent.

M E: La terminal T4 de Madrid s'està fent amb els ingressos catalans.

M A: De tota manera quan doblen una pel·lícula en castellà també se'n va a Sud-amèrica que també serveix. És que no és només a Espanya. Si fos només a Espanya també ho hauríem de traduir al català, però és que també se'n va a Sud-Amèrica.

Professor: Un moment, a veure, vosaltres heu vist alguna pel·lícula castellana a Mèxic, o a l'Argentina? Doncs, fan la traducció a Mèxic. No van d'aquí cap allà. O sigui que l'argument econòmic no és viable. Què us sembla?

N T: És veritat el què diu. Majoritàriament no és veritat. Però és veritat que algunes pel·lícules si que els doblen directament del castellà que nosaltres parlem i no del latino. Però igualment, perquè comparem el català amb el castellà, però si el català el comparem amb una altra llengua no tan parlada com el castellà, perquè el castellà és la segona llengua més parlada del món. *(sorolls de fons i algú que intenta parlar)* Si, si *(sorolls de fons i algú que intenta parlar)*. No, no. La primera és el xino mandarino (xinès-mandarí), la segona el castellà, la tercera l'anglès... No, no, no.

A C: Si el català com diu ell, és una llengua minoritària comparada amb l'espanyol llavors l'espanyol també ha de ser una llengua minoritària comparada amb el xinès. O sigui que...

(sorolls de fons i algú que intenta parlar)

M A: L'alemany perquè a tota Alemanya es parla alemany, el francès perquè a tota França es parla el francès i a Espanya es parla castellà, i a més a més català, i una miqueta de gallego, i una mica d'euskera, punt. A cada país es tradueixen els coses amb el idioma principal, que després hi hagi una certa població que vulgui la pel·lícula amb un idioma, ja...

R A: Jo estic d'acord amb el què ha dit la Marta, jo fins i tot creuria que traduir al català és com un *capritxo* (caprixt).

(sorolls de fons i algú que intenta parlar)

M E: I a Andorra a quin idioma tradueixen?

(sorolls de fons i algú que intenta parlar)

R A: Andorra veu la 1, veu la televisió espanyola

(sorolls de fons i algú que intenta parlar)

M A: Us semblaria bé que doblesin només algunes pel·lícules, les més importants,

les més taquilleres? O tampoc? Doncs ja està.

A C: Jo dic això, que per exemple a nosaltres, nosaltres vivim a Barcelona, aquí hi ha més gent que parla castellà i català, no és tan únic. Si te'n vas més cap al centre de Catalunya la majoria de gent parla més català. A nosaltres potser ens és més igual però potser a la gent que visqui més al centre de Catalunya de Lleida o d'allà, potser tenen més interès en què les pel·lícules es facin en català per això, perquè ells parlen més en català que nosaltres. Aquí parla molta gent català i castellà, els dos idiomes, però en canvi en el centre de Catalunya no.

(sorolls de fons i algú que intenta parlar)

M E: El català s'ha de promocionar perquè si estem a Catalunya és el idioma que toca. El català, si estem a Catalunya quin serà?

E B: A veure a mi m'és igual veure una pel·lícula en català que en castellà, prefereixo el castellà perquè hi estic més acostumada. Però una persona que per exemple visqui a Lleida, té moltes més possibilitats que li agradi més la pel·lícula en català. A Barcelona també...

A C: Jo dic que jo veuria una pel·lícula en castellà perquè jo estic acostumada a parlar amb la meva família el castellà. Però és que si no és ser molt tancat perquè hi ha persones que els agradaria i dius ah no, no, no.

(sorolls de fons i algú que intenta parlar)

M E: Jo estic en contra de què sigui una tonteria. Jo estic en contra que, bueno, tornant a què el català és la llengua oficial de Catalunya, després, bueno, Catalunya bàsicament està formada per... bueno, una gran part de Catalunya per la immigració andalusa que hi va haver temps endarrere, bueno i aragonesa i de Castella i Lleó. I tota aquesta gent s'ha pogut adaptar perquè la meva mare és cordovesa i parla el català, i després quan algú estranger bé a Catalunya i no sap el català, perquè si és de fora de Catalunya no el sabrà, nosaltres els hi parlem en català. Però és que a sobre hi ha alguns que diuen que gent de propietaris de negocis es neguen a atendre'ls en castellà i això és mentida perquè tota aquesta gent que s'ha emigrat de fora de Catalunya, tota aquesta gent s'ha adaptat i la majoria estan completament d'acord i estan molt a gust amb la societat.

(sorolls de fons i algú que intenta parlar)

Professor: Hi ha famílies de fora, en part, o totes, que no tenen cap mena de conflicte amb les llengües. Jo no tinc cap mena de conflicte ni amb el castellà ni el català; i m'agradaria parlar vint llengües més. Aquest és el tema: no us trobeu aquí que hi ha gent que nega el català, quan és una riquesa cultural?

N M: Jo no estic en contra del català, però jo estic parlant de les pel·lícules. Això que

diu la M. Tu aniràs a veure una... Jo no estic en contra del català, si és una llengua que aquí es parla.

J L: No teniu suficient amb quatre canals informatius i amb sèries en català, jo crec que teniu suficient. Hi ha pel·lícules, no tot s'ha de traduir al català ara, perquè això és nou ara.

I G: Aquí el problema de Catalunya que produeixin el idioma del català és el TV3 únicament, mentre que a Espanya està Tele 5, Antena 3, Cuatro, per tan totes les televisions fomenten el castellà, però el català només el fomenten TV3 i el Canal 33 que és un canal de TV3.

(sorolls de fons i algú que intenta parlar)

N M: A la televisió espanyola també es parla català, està la 2, això no seria problema. Jo crec que el tema principal és posar-nos d'acord. *(sorolls de fons i algú que intenta parlar)*. Jo lo què discuteixo, lo què no estic d'acord és que diuen que és pràcticament innecessari o una tonteria perquè són 9 milions de persones, i a veure a mi m'és igual, però jo també tinc en compte a d'altra gent que és del centre de Catalunya que potser ho prefereixen en català. A veure a mi m'és completament relatiu, però hi ha d'altra gent que no, per tan no és innecessari.

S I: Jo el què deia és que tinguem dos opcions, o sigui que la gent esculli el què vol, si vols català, català; si vols castellà, castellà. Però que tinguem aquestes opcions. Perquè a lo millor molta gent ho vol en català i perquè no té aquesta opció no la pot escollir, només tenim castellà. Doncs la gent de Lleida i de Girona, perquè jo tinc família a Girona que només parla català i castellà no parla res. Per aquesta gent també té dret a escollir les pel·lícules en català.

(sorolls de fons i algú que intenta parlar) Intervenció de Marta Aroca poc audible

S I: A lo millor saben castellà, però no ho saben tan bé. El català és més.

* * *

5.2. Els exemples de textos produïts per l'alumnat³⁰

M V, B-51

Penses que s'han de protegir les llengües menys parlades a l'Estat Espanyol?

Per què?

Per a molts lingüistes no té sentit mantenir amb vida artificialment una llengua si els membres de la seva comunitat ja no l'utilitzen. Per a altres, la pèrdua d'una llengua és també l'extinció de la cultura i la identitat d'una societat.

En general, les llengües minoritàries semblen haver-se recuperat bastant bé després de la repressió durant l'última dictadura. La riquesa de llengües a Espanya és un recurs de gran valor i la supervivència d'aquestes llengües ha de ser una prioritat. No totes les persones estan satisfetes amb la situació actual. O bé volen protegir les llengües minoritàries per tal de que no desapareixin, o bé volen disminuir la seva importància en les comunitats i fer una única llengua oficial a les comunitats.

Jo crec que si s'han de protegir i conservar les llengües menys parlades i seva escriptura a l'Estat Espanyol perquè sempre han existit i forma a de la història. Les llengües desxifren la cultura de les civilitzacions i ens diferencia d'altres espècies gràcies a la capacitat de crear i comunicar-nos.

Totes les llengües s'han de conservar, crec jo, encara que no es facin servir, perquè en algun moment serviran per estudiar des de la perspectiva del simbolisme el concepte d'evolució de l'humà.

Això no significa que s'hagin de convertir en cap llengua principal ni universal, una cosa és que es conservi la manera d'expressar-se i la seva escriptura de les llengües menys parlades i que la majoria estan en perill d'extinció i per tant fer, entre tots, que no desapareixin i poder conservar una cultura i una història de la nostra societat antiga, i un altre cosa es que s'imposi i que es faci un abús amb aquestes llengües "mig mortes", és a dir, que ens imposin a parlar ja escriure aquestes llengües ja que la majoria de persones no la coneixen i poc a poc i amb el temps, ningú sabrà res d'elles, com si mai hagués existit.

La majoria de les persones les denomina "llengües mortes", que són aquelles llengües que ja no és la llengua materna de ningú. Com que les llengües es troben en constant evolució, els seus canvis i la seva mort són fenòmens coneguts des de fa molt de temps. Hi ha llengües que van desaparèixer sense deixar rastre d'altres encara guarden els seus secrets. De les aproximadament 6.000 llengües parlades actualment al món, més de la meitat corren el risc de desaparèixer, ja que es troben seriosament amenaçades.

Algunes de les llengües com el llatí i el grec antic són conservades com monuments del passat. Les llengües menys parlades en l'Estat Espanyol és el mossàrab, el lleonès, l'euskera i el gascó entre d'altres, que corren perill i per aquest motiu jo cec que s'han de protegir sense imposar-les a la societat.

³⁰ S'ha respectat el llenguatge, vocabulari i faltes d'ortografia de cada text aquí reproduït.

M V, B-51

***Creus que s'han de protegir els drets de les minories lingüístiques?
Que li diries a una persona que pensa el contrari?***

Jo penso que si s'han de protegir els Drets de les minories lingüístiques, és a dir, promoure l'existència de les llengües menys parlades ja que cada llengua és un món diferent; amb la seva cultura pròpia i cadascuna porta una història antiga, un origen. SI no protegim les llengües minoritàries amb el temps acabaran desapareixent i no només s'extingirà una manera de parlar, també tot una cultura que pertany a la història de la nostra societat.

Jo crec que s'han de protegir els drets de les minories lingüístiques per totes les raons esmentades anteriorment. Potser les persones que no volen protegir les llengües minoritàries pensen que no té sentit lluitar per mantenir-les ja que ningú les parla ni les fa servir i potser pensin que és una tonteria protegir una drets que no serveixen per a res però no estic d'acord amb aquestes persones; si val la pena lluitar per tal de que no desapareixi una llengua determinada per tal de poder conèixer la seva cultura i la seva historia. Potser en un futur serviran per estudiar des de la perspectiva del simbolisme el concepte d'evolució de l'humà.

En general, les minories lingüístiques, és a dir, les llengües que gairebé no es parlen, semblen haver-se recuperat força bé després de la repressió durant l'última dictadura. Les llengües minoritàries lluiten amb força per poder ser protegides i reconegudes socialment. La riquesa de les llengües és un recurs de gran valor i la supervivència d'aquestes ha de ser una prioritat.

EI 21 de febrer és el dia internacional de les anomenades llengües maternes o minoritàries. Segons la UNESCO, actualment al món es parlen 6000 llengües. La mateixa UNESCO considera que perquè una llengua pugui sobreviure l'haurien de parlar com a mínim 100.000 persones. I Aquest no és el cas d'uns 500 idiomes que tenen menys 100 parlants. En els últims quinze anys del segle XX van desaparèixer 1.800 llengües. I segons la UNESCO, si segueix aquesta tendència, aquest segle por comportar l'extinció del 90 % del patrimoni lingüístic universal.

Segons l'article 27 del "Pacte Internacional deis Drets Civils i Polítics" expressament disposa que quan hi hagi en un país minories religioses, ètniques o lingüístiques, no podrà negar el dret a la seva pròpia cultura, a la seva religió i al seu propi idioma. El 1992 l'Assemblea General de les Nacions Unides va adoptar "la Declaració sobre els Drets de les persones que integren minories nacionals, religioses i lingüístiques". El 1995 la Comissió de Drets Humans, a través d'una subcomissió, va crear un Grup de Treball dedicat a realitzar recomanacions per protegir els drets de les minories lingüístiques.

La Declaració Universal de Drets Lingüístics va ser aprovada a Barcelona durant la conferència Mundial de Drets Lingüístics per iniciativa del Comitè de Traduccions i Drets lingüístics del Club PEN Internacional i el Ciemen que va comptar amb el suport de la UNESCO. L'objectiu principal de la Declaració és promoure els drets lingüístics, especialment llengües amenaçades.

Segons la meva conclusió, estic d'acord amb aquest objectiu. Personalment crec que s'hauria de defensar i protegir els Drets de les minories lingüístiques i no només promoure els Drets lingüístics, l'objectiu també és una manera de treure la pobresa de la població indígena ja que el govern no s'ha preocupat de fer arribar una educació primeria.

C M, B-51

***Creus que s'han de protegir els drets de les minories lingüístiques?
Que li diries a una persona que pensa el contrari?***

Jo crec, primer de tot, que sí que s'han de protegir els drets de les minories lingüístiques, ja que tothom té dret a parlar la seva llengua materna, tant si és minoritària com sinó. Però, en llegir la qüestió que ens pot sorgir un petit dubte: Som tots, referint-me a tota la humanitat, els que hem de protegir les minories lingüístiques? O són les persones que perteneixen a aquestes minories les que han de exigir i protegir els seus drets? Si tothom ha de protegir les minories lingüístiques, ja no estic d'acord amb el tema. Cadascú s'ha d'ocupar deis seus problemes (encara que a aquestes minories, la gent que hauria d'escoltar-les no les escolta) i si unes llengües s'estan imposant a unes altres per la globalització, doncs que reneguin d'aquest processó La llengua que tu parles és part de la teva cultura, una cultura que encara que t'imposin una altra, seguiràs tenint-la. Si ens fem a temes d'economia o política, la cosa canvia. On diferents països amb diferents cultures i diferents idiomes han de parlar sobre uns temes que engloben a tot el món, sense un idioma mundial no funciona. Per això també es important la globalització. Com importes o exportes mercaderies d'un altre lloc per al teu país o del teu país per a un altre si no ets capaç de parlar amb aquest altre país? Com series capaç de parlar sobre la crisi o de com millorar el sistema econòmic europeu si no pots parlar "amb Europa ll o "amb el món? Pot ser algú que estigui en contra de protegir els drets d'aquestes minories diria posaria com a trava això, però es que no ens passem tota la vida parlant de economia o política, més ben dit, tot el contrari. Llavors, per què necessitem parlar un idioma global? És una tonteria. Amb la globalització ningú ha dit que s'hagi de parlar només l'anglès o el xinès, no et poden imposar una llengua ni prohibir-te parlar la teva. La globalització serveix, segons el meu punt de vista, per unir-nos tots i solucionar els problemes que hem creat, que s'estan creant i que es crearan al llarg del temps, i no per crear conflictes entre els països per temes que no serien un problema si no hi hagués globalització. El que no s'entén és aquesta "mania" de que si hi ha una cosa, no pot haver-hi una altra. Actualment, molta gent és bilingüe o trilingüe o, fins i tot, més encara. Per que les minories lingüístiques no poden aprendre a parlar anglès o per que les han de restringir de parlar la seva pròpia llengua? La solució a tot aquest problema amb les minories és ser de la minoria, però també del món fes les dues coses i tot solucionat, no tindràs cap problema amb ningú.

Ja he dit que a les minories lingüístiques cap Estat no els hi pot imposar una llengua per la globalització i ho confirmen al "Democratic Governance in Multicultural Societies": "L'instrument legal més important que es refereix als drets de les minories és l'art. 27 del ICCPR (Capotorti, 1979). Una detallada anàlisi legal d'aquest article demostra que conté dues exigències. En primer lloc, pressuposa la prohibició de la discriminació sobre la base de la llengua en segon lloc, obliga a l'Estat a no interferir en els assumptes de les minories lingüístiques. Si que aquestes minories lingüístiques pertanyen al món i que haurien de parlar una llengua global, però també perteneixen a aquesta minoria, societat o grup que té la seva llengua pròpia. Però això sembla que a causa de la globalització i la recerca de una llengua mundial perd el seu dret i com demostra la "investigació històrica sobre els grups lingüístics a Europa durant els segles XIX i XXII, les minories lingüístiques "y los grupos étnicos afirman su identidad concreta y reivindican su reconocimiento en la esfera política como reacción a la dinámica de creación de la nación moderna (Vilfan, ~993) i provoquen un problema més gran.

Finalment, després de tota la meva opinió i opinions de fonts fiables, he arribat a la conclusió de que sí que s'han de protegir les minories lingüístiques però que també hi ha d'haver un idioma global que sigui un eina que permeti entendre's entre diferents països. El més fàcil és imposar un idioma global només on sigui estrictament necessari i deixar a cada país amb la seva llengua materna.

F V, B-53

Penses que s'han de protegir les llengües menys parlades a l'estat espanyol?

Jo crec que no es tenen que protegir, ja que al nostre país, Espanya, es te que parla espanyol només i les altres llengües que hi ha es tenen que perdre amb el temps. A Catalunya el català cada vegada el parla menys gent i amb el temps es perdrà igual que l'occità, que es un dialecte. Passa el mateix al País Base amb l'euskera que cada vegada el parla menys gent i al final es perdrà i el mateix amb el gallec a Galícia. A Espanya només es te que parlar una llengua i aquesta te que ser la que s'ha parlat sempre, en tota la història del nostre país, es te que parlar espanyol.

Parlar un altre idioma diferent al del teu país, es un problema perquè tens que estudiar dues llengües a la vegada i per tant, tens que fer el doble de treball.

Amb una llengua es suficient.

Es mes còmoda i mes fàcil parlar només una llengua. Així t'entendries mes fàcilment amb tota la gent del país i no hi hauria complicacions.

Si ets espanyol, parla espanyol i sinó t'agrada, mala sort perquè es el teu país i es on has nascut.

A C, B-53

Creus que es tenen que conservar les llengües menys parlades en l'estat espanyol? Per què?

Encara que son poc parlades, jo crec que s'han de conservar perquè marquen la diferència. Tenir diferents llengües a l'estat espanyol és una característica especial que fa tenir diversitat lingüística, cosa que constitueix una riquesa que cal preservar. Cada llengua es cultura i esta dintre dels costums de cada territori. Encara que nomes es parli en un sol lloc és un llegat dels avantpassats, i per tant, penso que s'ha de protegir per tal de conservar-les com exemple, l'aranès, que nomes es parla a la Vall D'Aran, allà s'aprèn des de d'infància s'utilitza per comunicar-se i té molta més importància ja que el català o el castellà. Arriba un moment que la llengua ja forma part de les , persones i del que són, és una marca d'identitat. A més, tenir diversitat lingüística és una herència. Objectivament, els llenguatges són diferents coneixements que enriqueixen a la població, però subjectivament, un llenguatge pot significar molt més.

Els moviments de la població fan que sovint en un territori hi convisquin persones que parlen llengües diferents, en aquest cas, parlem del multilingüisme social. Aquest multilingüisme no ha de causar cap problema, ja que durant molt de temps llengües diferents han conviscut en un mateix lloc. Però tenir una gran varietat de llengües també causa problemes com enfrontaments entre diferents territoris que deriven en conflictes polítics que fan que no tots els parlants d'una mateixa llengua la puguin utilitzar lliurement en totes les relacions que s'estableixen amb els altres membres de la mateixa comunitat lingüística.

Les causes d'una minorització lingüística poden ser diverses, com que lleis prohibeixin l'ús normal d'una llengua o l'existència de prejudicis que fan considerar una llengua poc útil, però això no vol dir que tingui menys importància o que per aquestes causes s'hagi d'eliminar, ja que per els parlants la llengua forma part d'ells.

A C, B-53

Creus que s'han de protegir els drets de les minories lingüístiques?

Personalment penso que s'han de protegir perquè aquestes minores són varietat en els països i la varietat lingüística és varietat cultural. A més, la llengua ens parla molt de la història d'un poble o d'un país, per tant, també ens parla de les creences, les formes de pensar i els ideals dels parlants i crec que tot això ha de ser reconegut.

La UNESCO ja alertat de la possibilitat de que un 90% de les llengües del món desapareguin i crec que això és un greu problema. En els últims anys s'han extingit unes 1.800 llengües per falta de parlants perquè per que una llengua pugui sobreviure l'han de parlar com a mínim cent mil persones. Sota el meu punt de vista, aquestes dades són decepcionants, perquè recordem que totes elles formen part del patrimoni lingüístic universal. Crec que considerar una llengua extingida només per el fet de que tingui menys de cent mil parlants és una absurditat perquè la objectivitat no existeix i si hi ha un flux de comunicació entre una comunitat o cultura ja hauria de considerar-la una llengua encara que no hi arribi als numero de parlants adients.

Moltes vegades no es protegeixen els drets d'una llengua o bé pel contacte amb una llengua més agressiva i la seva acció destructiva o bé quan més del 30% dels seus infants no l'aprenen. Aquesta última es pot resoldre ja que es poden posar els medis corresponents perquè els infants d'una determinada comunitat lingüística l'apreguin.

És molt probable que hi hagi persones amb diferent opinió, però crec que si aquest fos el cas, la persona tindria una manera de veure les coses molt tancada i a més amb aquesta actitud estaria demostrant que no vol conservar una cosa que forma part de la nostra cultura i a més forma part de nosaltres, ja que la majoria d'aquestes minories lingüístiques són de petites comunitats, sobretot indígenes, que enriqueixen en general el món.

N T, B- 53

Creus que s'han de protegir els drets de les minories lingüístiques? Que li diries a una persona que pensa el contrari?

Absolutament, Si. Encara que hi ha llengües que estan parlades per un grup reduït de persones, la llengua es una cultura que s'ha de protegir de manera que no desaparegui del món i que comparteix el mateix dret que una altre de més parlada.

Cada segle que passa desapareixen moltíssimes llengües maternes perquè possiblement la llengua escassament arribava als 100-500 parlants. Segons un estudi si això continua així aquest segle poden desaparèixer el 90 % de les llengües d'arreu del món. Des de el meu punt de vista, això no es tindria que permetre.

Potser totes les llengües que jo parlo el parlant un gran nombre de gent i no hi ha perill de que desaparegui, però llengües que conec com el gallec o el basc estan en perill de extinció i això pot causar que un futur pròxim aquestes llengües s'acabin morin. Com es pot permetre que unes llengües que han format part de la literatura i de milions de vides de persones acabin desapareixen? A les persones que encara el parlen el hi diria que mai deixin de parlar-lo i que les ensenyin a l'escola de manera que puguin créixer i evitar la seva eliminació.

A una persona que pensa el contrari a mi primer li explicaria la importància que ten en totes les llengües. Seguidament li preguntaria que li semblaria si sapigues que la llengua que ell pensa acabés desapareixen per sempre. Finalment li diria que les persones no tenen de ser tan tancades de ment i per molt que la comparació de nombre parlants d'una llengua poden ser molt diferents, totes són d'una riquesa extrema amb els mateixos drets que es tenen que conservar i cuidar.

R A³¹, B-53***Creus que s'han de protegir les llengües menys parlades de l'Estat Espanyol ?***

L'Estat Espanyol té diverses llengües acceptades per la constitució espanyola, quals es consideren minoritàries. Però que és una llengua minoritària? *“És un terme de la sociolingüística utilitzat per a fer referència, dins d'un territori determinat, a la situació que ha portat a la anormalitat lingüística i a passar a ser minoritaris els parlants d'una llengua anteriorment més generalitzada.”* Aquestes són: el català el basc, el gallec i aranès, a més de dialectes. Segons una enquesta realitzada al 2005, deia que el percentatge de la llengua materna és del 89% en castellà, 9% en català / valència, 5% gallec i 1% de basc. Ara, centraré la meua atenció a la llengua que més ens toca per proximitat, el català. Hi ha el costum d'associar el català amb altres llengües minoritàries europees com l'occità, el bretó, el gaèlic o el basc per posar alguns exemples, però les xifres demostren el contrari. El català avui en dia és parlat i entès per més de deu milions de persones, és el setè idioma de la Unió Europea, just per sota de l'holandès i per sobre del grec, el suec, el finlandès i el danès en milions de parlants. Avui en dia el català compren tots els aspectes de la vida en Catalunya. Hi ha canals de TV, cadenes de radio, obres de teatre, diaris, revistes i pàgines d'Internet en català. La literatura en aquest idioma representa el 12% de tots els llibres publicats a Espanya amb més de 6.000 títols a l'any.

Segons diu la Constitució de Catalunya en l'article 6, el català és la llengua oficial de Catalunya. També ho és el castellà, que és la llengua de l'Estat espanyol. Totes les persones tenen dret a utilitzar les dues llengües oficials i els ciutadans de Catalunya el dret i deure de conèixer-les.

Es planteja la qüestió de si l'Estat espanyol les ha de protegir. Jo no estaria d'acord. Per què em sembla que, quan una cosa arriba al punt de tenir que protegir-lo es com condemnar-lo al residu, ja que només es protegeix allò que està en perill d'extinció, com ara una espècie d'animal, la natura, etc ... la constitució i l'estatut són també una llei, i també han sigut aprovades per el parlament, són oficials les dues llengües a Catalunya. Si les dues són iguals d'oficials, sorgeix la pregunta de: per què no tenen el mateix tractament oficial en els estaments públics, o en les administracions públiques? En totes les que entrem, trobem els cartells exclusivament en català. Per què no està bilingüe? Sembla com una discriminació al castellà. Un altre exemple seria les senyalitzacions en les carreteres, que estan en català i no en bilingüe. És més, en els comerços es sanciona a totes les empreses que no tenen els rètols en català. I això és imposar el Català, no sembla que es vulgui protegir, sinó imposar.

³¹ Aquest alumne va fer una primera redacció totalment col·loquial, fins i tot barroera. Com podia aprovar el curs, se li va demanar que refés la redacció seguint els criteris ensenyats i treballats durant la seqüència. A la segona redacció va fer una millora notable, encara que com llegim s'han de treballar molt els criteris de pensament social.

Tot el que sigui imposat és negatiu. Això crea conflicte tant voler prohibir-les i com voler imposar-les, és .negatiu a una llengua, i segons com acaba l'article 6.2, allà s'anomena que no pot haver discriminació per l'ús de una o altre llengua. És més, la llei de política lingüística expressa clarament, la possibilitat d'escolaritzar a un noi o noia fins als 8 anys en castellà. Però, es posen traves per fer-ho, ja que en els fulls d'inscripció no hi ha la casella en la qual escollir si vols que el teu fill sigui escolaritzat, o la llengua deis pares. Encara que ho aconseguïssis, els llibres de text estan en català i no hi ha versions en castellà! Amb el qual et treuen el dret (en teoria) existent, si després no ho pots complir. Per que la nova llei d'educació de Catalunya vol restringir encara més aquest dret? És suficient 2 hores a la setmana de llengua castellana a l'escola?

Diuen que no hi ha imposició, però malauradament sí que hi ha. L'oficina de garantia lingüística té fulls en les quals, qualsevol persona anònima pot denunciar a una botiga qualsevol si el cartell està en castellà i amb sanció. En novembre de 2008, van haver sancions econòmiques acumulades per el tripartit de 241.476 €, tot per no posar el rètol en català. En l'àmbit públic es tenen que respectar es dues llengües i en privat, .que cadascú faci el que vulgui. El primer de tot és la llengua, després la nació, després la idea de l'estat. En l'estat encara no ha arribat, estem en Espanya que és una nació? Segons la RAE: "*conjunt dels habitants de un país regit per el mateix govern*" "*Territori de aquell país*".

Personalment penso que, ja que tenim dues llengües, no val la pena que una d'elles la perdem per culpa de voler imposar una i no l'altre quan tenen el mateix valor. Encara que jo sóc català, i per tant espanyol,estic més agust parlant el castellà. I crec, que ha Catalunya s'està discriminant el castellà, com ja he mencionat anteriorment, en els estaments públics no s'utilitza encara que són cooficials. Per això penso que l'Estat espanyol ha de tenir cura de protegir la seva llengua que és l'espanyol ja que es pot apreciar clarament com ja s'encarreguen els altres amb segons quins mitjans de comunicació de protegir la seva respectiva llengua minoritària.

* * *

La Bibliografia

ADAM, J. M. (1985). Quels types de textes?. *Le Français dans le monde*, 192: 39-43.

ADAM, J. M. (1992). *Les textes. Types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.

ANTÚNEZ, S.; CARMEN, L. M. del; IMBERNÓN, F.; PARCERISA, A.; ZABALA, A. (2007¹⁹). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Barcelona: Editorial Graó. (1a edició 1992; 19a edició revisada i ampliada).

ALVÁREZ ANGULO, T. (1997). El texto argumentativo en Primaria y Secundaria. *Didáctica: lengua y literatura*, 9: 23-37.

ARANDIA LOROÑO, M.; ALONSO-OLEA, M. J. ; MARTÍNEZ-DOMÍNGUEZ, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación*: 352: 309-329.

AUSUBEL, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento : una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

BENEJAM, P. (1997a). “Las finalidades de l'Educación Social”. A: Benejam, P.& Pagès, J. (Coords) (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE UB - Editorial Horsori: 33-51.

BENEJAM, P. (1997b). “Las aportaciones de la teoria socio-cultural y constructivista a la enseñanza de las ciencias sociales”. A: Benejam, P.& Pagès, J. (Coords) (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE UB - Editorial Horsori: 53-70.

BENEJAM, P. QUINQUER, D. (1998). “La construcció del coneixement social i les habilitats cognitolingüístiques”. A: Jorba Bisbal, J.; Gómez Alemany, I. & Prat Pla, A. (eds.) (1998). *Parlar i escriure per aprendre: Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge de les àrees curriculars*. Bellaterra-Barcelona: ICE UAB: 234-254.

BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (Coords); COMES, P; & QUINQUER, D. (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE UB - Editorial Horsori. (utilitzo la 3a edició 2002).

BLAIN, R. (2002). Discours, genres, types de textes, textes ... de quoi me parlez-vous? *Québec français*. Numéro hors de série: La grammaire au coeur du texte: 35-38.

CANALS CABAU, R. (1999). *Les capacitats psico lingüístiques en l'ensenyament i l'aprenentatge de les Ciències Socials*. Bellaterra: Treball de recerca. UAB.

CANALS CABAU, R. (2004). *Estratègies i recursos per a desenvolupar el pensament social a través de l'argumentació*. Cerdanyola: memòria de llicència d'estudis. Curs 2003-2004. Centre IES Banús (Cerdanyola del Vallès).

CANALS CABAU, R. (2005). "Anàlisi de l'experiment: la població". A: Casas, M. (Coord) et al. (2005). *Ensenyar a parlar i a escriure Ciències Socials: La justificació i l'argumentació en Ciències Socials. Competències bàsiques en la formació democràtica dels joves –educació primària i secundària-*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat: 389-443.

CANALS CABAU, R. (2006). "L'argumentació en l'aprenentatge del coneixement social". Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. (tesi doctoral).

CANALS CABAU, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*: 6: 49-60.

CANALS CABAU, R. (2009). "La toma de decisiones en la aplicación del currículo para el desarrollo de las competencias básicas en la enseñanza obligatoria". A: *Manual para Educación Primaria. Orientaciones y Recursos 6-12 años*. Praxis. Ed. Wolters Kluwer.

CANALS CABAU, R. (2010). El conocimiento social y su contribución a la competencia social y ciudadana. *Iber Didáctica de la Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (proposta de publicació).

CASAS, M. (Coord) et al. (2005a). *Ensenyar a parlar i a escriure Ciències Socials: La justificació i l'argumentació en Ciències Socials. Competències bàsiques en la formació democràtica dels joves –educació primària i secundària-*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

CASAS, M., BOSH, D.; GONZÁLEZ, N. (2005b). Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*: 4: 39-52.

COLL, C. et al. (1993). *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

FERRÁNDEZ, A.; PONT, E. (1996). "Modelos de acción didáctica". A: Ferrández, A. (Coord.). *Didáctica General*. Barcelona: UOC: 192-242.

GALINDO RAMOS, E. (2005). *L'anàlisi del procés d'ensenyament i aprenentatge del pensament crític a Educació Secundària. Un estudi de casos des dels mecanismes d'influència educativa*. Barcelona: Universitat de Barcelona. (tesi doctoral)

GARCÍA RUIZ, C. (2002). *La justificació i l'argumentació en la construcció d'un coneixement més relatiu per assolir un pensament social crític*. Bellaterra: Treball de recerca. UAB.

GODÀS, X.; FLECHA, R. ; SORDÉ, T. (1998). Postmodernisme i moviments socials. *Revista catalana de sociologia*, 7: 135-158

GÓMEZ ALEMANY, I. (1998). "Bases teòriques d'una proposta didàctica per afavorir la comunicació a l'aula". A: Jorba Bisbal, J.; Gómez Alemany, I. & Prat Pla, A. (eds.) (1998). *Parlar i escriure per aprendre: Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge de les àrees curriculars*. Bellaterra-Barcelona: ICE UAB: 23-35.

GIROUX, S. & TREMBLAY, G. (2004). *Metodología de las Ciencias Humanas. La investigación en acción*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica. [(2002). *Méthodologie des sciences humaines. La recherche en action.*]

HABERMAS, J. (1990). *La lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Tecnos. [(1967). *Zur Logik der Sozialwissenschaften*]

HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Editorial Graó.

IMBERNÓN, F. (Coord.) et al. (2002). "La investigación-acción educativa como herramienta en la formación del profesorado". A: *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Editorial Graó Pp: 57-68.

JORBA BISBAL, J.; CASELLAS VIVES, E. (editors) (1996). *La regulació l'autoregulació dels aprenentatges: Estratègies i tècniques per a la gestió social a l'aula*. Bellaterra-Barcelona: ICE UAB. [hi ha traducció castellana: (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes: estrategias y técnicas para la gestión social del aula*. Madrid: Editorial Síntesis – ICE UAB]

JORBA BISBAL, J. (1998). "La comunicació i les habilitats cognitivolingüístiques". A: Jorba Bisbal, J.; Gómez Alemany, I. & Prat Pla, A. (eds.) (1998). *Parlar i*

escriure per aprendre: Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge de les àrees curriculars. Bellaterra-Barcelona: ICE UAB: 37-58.

JORBA BISBAL, J.; GÓMEZ ALEMANY, I.; PRAT PLA, A. (eds.) (1998). *Parlar i escriure per aprendre: Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge de les àrees curriculars.* Bellaterra-Barcelona: ICE UAB. [hi ha traducció castellana: (2000). *Hablar y escribir para aprender: uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares.* Madrid: Editorial Síntesis – ICE UAB.]

JORBA BISBAL; J.; CASELLAS VIVES, E. (2000). “L’avaluació a través els seus termes.” A: Jorba Bisbal; J.; Casellas Vives, E.; Prat, A. ; Quinquer Vilamitjana, D. *Avaluar per millorar la comunicació i facilitar l’aprenentatge.* Bellaterra-Barcelona: ICE UAB.

JORBA BISBAL; J.; CASELLAS VIVES, E.; PRAT, A.; QUINQUER VILAMITJANA, D. (2000). *Avaluar per millorar la comunicació i facilitar l’aprenentatge.* Bellaterra-Barcelona: ICE UAB.

MADALENA CALVO, J. I. (2010). “Aprender a leer a través de las áreas del currículo.” A: Rodríguez Gonzalo, C. (Ed.). *La lengua escrita y los proyectos de trabajo: Propuestas para el aula.* Catarroja -València: Perifèric edicions – Universitat de València.

MARTÍNEZ EZQUERRO, A. (1999). Escribir textos argumentativos. *Contextos educativos*, 2: 257-272.

MAURI, T. & SANMARTÍ, N. (1998). “Estratègies d’aplicació a l’aula”. A: Jorba Bisbal, J.; Gómez Alemany, I. & Prat Pla, A. (eds.) (1998). *Parlar i escriure per aprendre: Ús de la llengua en situació d’ensenyament-aprenentatge de les àrees curriculars.* Bellaterra-Barcelona: ICE UAB: 131-152.

MEDINA RIVILLA, A.; SALVADOR MATA, F. (Coord.) et al. (2003). *Didáctica general.* Madrid: Prentice Hall.

MOTA DE CABRERA, C. & VILLALOBOS, J. (2007). El aspecto socio-cultural del pensamiento y el lenguaje: visión vygotskyana. *Artículos arbitrados*, n. Julio-agosto-septiembre: 411-418.

NOVAK, J. & GOWIN, D. (1988). *Aprendiendo a aprender.* Barcelona: Ediciones Marínez Roca. [NOVAK, J. & GOWIN, D. (1984). *Learning how to Learn.* Cambridge: Cambridge University Press..]

LAW, S. (2008). “Herramientas filosóficas”. A: *Filosofía*. Madrid: Espasa Calpe. [(2007). *Eyewitness Companion: Philosophy*].

PAGÈS, J. (1993). Psicología y Didáctica de las Ciencias Sociales. *Infancia y aprendizaje*, 62-63: 121-151.

PAGÈS, J. (1997a). “La formación del pensamiento social”. A: Benejam, P.& Pagès, J. (Coords) (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE UB - Editorial Horsori: 151-168.

PAGÈS, J. (1997b). “Líneas de investigación en didácticas de las Ciencias Sociales”. A: Benejam, P.& Pagès, J. (Coords) (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE UB - Editorial Horsori: 209-226.

PAGÈS, J. (1998). “Models i tradicions curriculars en l'ensenyament de les ciències socials i de les humanitats: les finalitats i els valors com a opció ideològica”. A: BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (Coords.). *Psicopedagogia de les ciències socials i de les humanitats*. Barcelona: UOC.

PAGÈS, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Revista de la APEHUN, Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales, Reseñas de la Enseñanza de la Historia*, 1, octubre: 11-42.

PAGÈS, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia. *Iber Didáctica de la Ciències Socials, Geografía e Historia*, 44 (Monografía: Nuevos enfoques de la educación cívica y de la educación política): 44-55.

PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A.; GONZÁLEZ, G. A. (2008). “La educación política de los jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales”. Dans: *Colloque “Didactiques de l'Histoire, de la Géographie et de l'Éducation à la Citoyenneté.”. Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. Quels apports des didactiques?* Nantes, 8-9 de décembre.

PAGÈS, J. & SANTISTEBAN, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia. *Iber Didáctica de la Ciències Socials, Geografía e Historia*, 64 (Monografía: Ciudadanía): 8-18.

Sobre Pagès, J. veure també Santisteban, A.

PARASKEVA, J. M. (2008). "El currículum como práctica de significaciones.". A: Angulo, J. F. et al. *Democracia, Educación y participación en las instituciones educativas*. Morón-Sevilla: Publicaciones Cooperativa Educativa: pp.81-96.

PARCERISA ARAN, A. (2007). "El Centro Escolar y el nuevo modelo curricular.". A: ANTÚNEZ MARCOS, S. et al. *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Barcelona: Editorial Graó: 49-70.

PRAT, A. & IZQUIERDO, M. (1998). "Funció del text escrit en la construcció del coneixement i en el desenvolupament d'habilitats". A: Jorba Bisbal, J.; Gómez Alemany, I. & Prat Pla, A. (eds.) (1998). *Parlar i escriure per aprendre: Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge de les àrees curriculars*. Bellaterra-Barcelona: ICE UAB: 85-130.

PRAT, A. (1998). "Habilitats cognitivolingüístiques i tipologia textual". A: Jorba Bisbal, J.; Gómez Alemany, I. & Prat Pla, A. (eds.) (1998). *Parlar i escriure per aprendre: Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge de les àrees curriculars*. Bellaterra-Barcelona: ICE UAB: 59-84.

PRATS, J. & TREPAT, C. A. (2004). *Técnicas y recursos para la elaboración de tesis doctorales: bibliografía y orientaciones metodológicas*. Barcelona: Universitat de Barcelona – Departament de Didàctica de les Ciències Socials.

http://www.ub.es/histodidactica/libros/Doctorat_%20Apunts%20metodologia%20i%20tecnicas.pdf

QUINQUER, D. (1997). "La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales". A: Benejam, P. & Pagès, J. (Coords) (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE UB - Editorial Horsori: 123-150.

SANMARTÍ, N. (2007). *Evaluar para aprender: 10 ideas clave*. Barcelona: Editorial Graó.

SANMARTÍ, N. (2010). *Avaluar per aprendre: L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, Direcció General de l'Educació Bàsica i el Barxillerat.

SANTACRUZ, I.; MEDINA CAMBRÓN; A. (2000). Cap a una metodologia comunicativa en ciències socials. *Revista catalana de sociologia*: 11: 153-166

SANTISTEBAN, A. (2004). "Formación de la Ciudadanía y educación política". A: Vera, M. I. & Pérez, D. *La formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: AUPDCS: 377-388.

SANTISTEBAN, A. (2007). *Principios epistemològics de la didàctica de las Ciencias Sociales. Ciencias de la Educación, ciencias referentes y construcción de la didáctica de las Ciencias Sociales*. Bellaterra-Barcelona: Programa de Doctorat en DCS de la UAB. Material fotocopiado inédito.

SANTISTEBAN, A. & PAGÈS, J. (2009): "Los orígenes del poder y el estado actual de la democracia. Construcción histórica de la democracia. Sociedades democráticas y no democráticas". PAGÈS, J./SANTISTEBAN, J. (coords.): *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Educación. Guías para la enseñanza secundaria obligatoria. Wolters Kluwer España. 48 p.

<http://www.guiasensenanzasmedias.es/materiaESO.asp?materia=ciuda>

SANTISTEBAN, A. & PAGÈS, J. (2009): "La educación política de los jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales". In AVILA. R. M^a/BORGHI, B./MATTOZZI, I. (a cura di): *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la " estrategia de Lisboa "*. Bologna. Pàtron editore, 101-108.

SCHIMID-KITSIKIS, E. (1983). El desarrollo del pensamiento hipotético-deductivo y el entorno educativo. *Infancia y aprendizaje*: 73-87. [(1977). "The development of hypothetic-deductive thin king and educational environment". A: M. McGurk (ed.). *Ecological factors in human development*, pp. 139-154]

SCHWARZ, B; NEUMAN, Y.; GIL, J. & ILYA, M. (2000). Construction of Collective and Individual Knowledge in Argumentative Activity: An Empirical Study. *The Journal of the Learning Sciences*, 12 (2): 219-256.

TEJADA, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundación La Caixa.

VYGOTSKY, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

VILA MENDIBURU, I. (2001). "Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación". A: Trilla Bernet, J. (Coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Graó: 207-227.

VIVIEN, B. (1999). *Introducció al construccionisme social*. Barcelona: UOC-Proa.

WESTON, A. (2005¹⁰). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel. (1a ed. 1994, 2005 10a edició actualitzada). [WESTON, A. (1987). *A Rulebook for Arguments*. Cambridge: Avatar Books.]

ZABALA VIDIELLA, A. (1995). *La pràctica educativa. Com ensenyar*. Barcelona: Editorial Graó.

Documentació del Departament d'Educació/Ensenyament de la Generalitat de Catalunya

CidC: Consell Interuniversitari de Catalunya (2009). *Proves d'accés a la Universitat per a l'alumnat del batxillerat. Curs 2009-2010*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Innovació, Universitats i Empresa. (Fulletó informatiu).

DE: Departament d'Educació (2008). *Decret 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat*. Generalitat de Catalunya DOGC Núm. 5183 – 29.7.2008.

DGEBiB: Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat (2009a). *Currículum educació secundària obligatòria*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.

Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària.

http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/ESO/curriculum_eso.pdf.

(Data de consulta: abril 2010).

DGEBiB: Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat (2009b). *Del currículum a les programacions. (Una oportunitat per a la reflexió pedagògica a l'educació bàsica)*. V Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.

http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/programacio/del_curriculum_a_les_programacions.pdf. (Data de consulta: abril 2010).

DGEBiB: Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat (2009c). *Ciències Socials, Geografia i Història a l'ESO. (Orientacions per al desplegament del currículum)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.

http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/ESO/orientacions/orienta_socials.pdf. (Data de consulta: gener 2010)

DGEBiB: Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat (2009d). *Desplegament del currículum a l'educació secundària obligatòria (ESO)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.

Bibliografia que s'ha fet referència

DOBERTY, J. (1992). *Postmodernism and the Social Sciences*. Londres: Macmillan.

FONTANA, J. (1992). *La historia después del fin de la historia*. Barcelona: Crítica.

RIBAS, M. (2002). De la explicación a la argumentación. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 29: 11-20.

TOULMIN, S. (1997). *Les usages de l'argumentation*: París: PUF. [Toulmin, S. (1958). *The uses of arguments*. Cambridge: Cambridge University Press]

* * *

L'Annex

El text

El text és una unitat lingüística que serveix per comunicar-nos. Pot ser molt breu (com “Sortida de vehicles”, “Aparcament”) o força més complex, en una gradació d’unitats intermèdies (paraula – oració – paràgraf – capítol (o part, unitat) fins arribar al text complet.

Qualsevol text, sigui oral o escrit, està format per una trama de paraules i oracions que es combinen respectant les normes de la gramàtica. Ara bé, aquest és només l’aspecte extern del text, que anomenarem **estructura superficial**.

En realitat, escriure un text consisteix a donar forma lingüística a una determinada intenció comunicativa. És a dir, la construcció del text és subordinada a un pla global, que té en compte el tema, el propòsit de l’emissor i la situació en què s’estableix la comunicació; en funció d’això, s’elegeixen les paraules, es construeixen les frases i s’organitza l’estructura del text d’una manera particular. Per exemple, si volem escriure una recepta de cuina, haurem de planificar una estructura apropiada (nom del plat, ingredients, instruccions de preparació), utilitzar termes culinaris, verbs en imperatiu, i frases breus i concises.

El text	
Pla global	Estructura superficial
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tema i propòsit del text ▪ Situació comunicativa <ul style="list-style-type: none"> - emissor i receptor - context social, cultural, etc. - canal: oral o escrit 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Paraules <ul style="list-style-type: none"> - adverbis - substantius - adjectius - verbs - pronoms - determinants - proposicions - conjuncions - interjeccions
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Registre lingüístic <ul style="list-style-type: none"> - culte - estàndard - col·loquial (familiar i vulgar) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oracions <ul style="list-style-type: none"> - simples - compostes (coordinades, juxtaposades, subordinades)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Forma. Tipus de text <ul style="list-style-type: none"> - narratiu (novel·la, conte, assaig, notícia) - descriptiu (diccionari, retrat, assaig) - explicatiu (llibre de text, assaig) - argumentatiu (article d’opinió, assaig) - conversacional (diàleg) - directiu (full o manual d’instruccions) - predictiu (horòscop) - retòric (poema, anunci) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cadenes d’oracions que constitueixen unitats de sentit més àmplies <ul style="list-style-type: none"> - de paràgrafs a capítol o apartat o unitat - de estrofes a poema - d’escenes a acte
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estructura <ul style="list-style-type: none"> ▪ organització de la informació 	

Independentment del tipus de text, caldrà respectar sempre unes regles de composició

El text
Regles de composició del text
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adequació Saber quin registre lingüístic cal usar tenint en compte el tema, la funció i la forma del text. ▪ Coherència Saber estructurar les idees del text per tal de fer-lo comprensible. ▪ Cohesió Saber connectar les frases mitjançant l'ús correcte de la puntuació, els pronoms, les conjuncions, etc. ▪ Correcció gramatical Saber les regles ortogràfiques, fonètiques i morfosintàctiques que ens permetin de construir frases correctes. ▪ Disposició del text en la pàgina Saber la forma que ha de tenir un escrit: marges, paràgrafs, tipografia, etc.

Per redactar adequadament s'ha de posseir un bagatge de coneixements lingüístics i aplicar unes tècniques d'escriptura per tal de escriure bé.

Realitza el qüestionari que ve tot seguit. Serà com un repàs de la introducció vista.

1. Adequació

Tenint en compte la situació comunicativa, quina de les tres frases següents utilitza el registre adequat?

La locutora del telenotícies obre l'edició d'avui amb aquesta notícia:

- a. EL Molt Honorable i Il·lustre President, lloat sia, ha tingut a bé, fruit de la seva immensa bondat, obrir una residència geriàtrica en el molt antic i feliç poble de Vilaniu.
- b. Aquest matí, el president ha inaugurat una residència per a la gent gran en un poble que es diu Vilaniu.
- c. Aquest matí, el president de la Generalitat ha inaugurat una residència geriàtrica a Vilaniu.

2. Coherència

Ordena de l'u al cinc les parts que componen l'estructura de:

- a. una novel·la:
plantejament ; epíleg ; desenllaç ; nus ; pròleg
- b. un diàleg

introducció ; conclusió ; tema ; salutació
; comiat

3. Cohesió

a. Lliurement, completa amb un connector, les frases següents:

1. Va ploure durant totes les vacances, ens ho vam passar molt bé.
2. Heu acabat la meua paciència, ja podeu marxar.
3. ballava molt bé, tothom volia ser la meua parella.
4. Guanya força diners és molt jove.
5. No m'agrada el vi perquè de seguida em puja al cap.

b. Puntua les frases següents:

1. Tothom es queixa de la seva memòria però ningú de la seva intel·ligència
2. Fou Henry Kissinger qui va dir El poder és l'afrodisíac més fort
3. És una bogeria estimar a menys que s'estimi amb bogeria (proverbi llatí)

4. Correcció ortogràfica i gramatical

A cada frase hi ha una falta ortogràfica i un error gramatical o lèxic. Corregeix-los:

1. No se com, però tinc que trobar feina ben aviat.
2. L'home amb el que es va casar era extranger; portugués, em sembla.
3. Estima tan els seus amics que va fer-lis un regal caríssim.
4. Està molt cansat, dons a treballat tota la nit.
5. L'accident es va produir a causa d'un adelantament perillós.

5. Disposició del text en la pàgina

Quines són correctes?

a. L'article periodístic s'escriu:

en columnes; de dreta a esquerra; en suplement; amb màquina d'escriure; amb titulars i paràgrafs en seccions

b. Normalment, els poemes s'escriuen en:

un cas d'enamorament; estrofes; línies; rimes assonants i consonants; un estat d'inspiració; versos

* * *