



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Treball de fi de màster

Una proposta d'integració de la intercomprensió lingüística romànica al currículum d'educació secundària obligatòria de Catalunya (2015)

Jordi Ortiz de Antonio

Màster: Màster Universitari de Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes.

– Especialitat de llengua i literatura catalanes

Any: 2015-2016

Tutor/a: Dra. Encarnación Carrasco Perea

Abstract

CATALÀ

La intercomprensió lingüística romànica és un enfocament plurilingüe per a l'assoliment de la competència plurilingüe i intercultural. Per mitjà de l'adquisició d'estratègies receptives de transferència interlingüística i d'estratègies metacognitives, proveeix d'eines a l'alumnat per tal d'ajudar-lo a autoregular el seu procés d'aprenentatge i esdevenir, per tant, autònom en la seva consecució. El present treball planteja una proposta d'inserció dels aprenentatges intercomprensius en el currículum oficial d'educació secundària obligatòria de Catalunya (2015), mitjançant d'una mediació amb el Referencial de competències de comunicació plurilingüe en intercomprensió (REFIC), del projecte europeu MIRIADI. Així, s'analitza el context multilingüe i multicultural de la Unió Europea com a base per a l'establiment d'unes directrius didàctiques en el camp de l'enfocament plural intercomprensiu, que es plasmen en el currículum català, d'abast competencial i plurilingüe. Amb aquesta recerca es dona al professorat una eina de didactització efectiva i eficaç per a l'adquisició per part de l'alumnat d'uns continguts agrupats en dimensions competencials i uns criteris d'avaluació per a la visibilització i l'avaluació dels aprenentatges.

Paraules clau: competència plurilingüe i pluricultural, intercomprensió lingüística romànica, currículum, enfocament competencial, educació secundària obligatòria.

ENGLISH

Romance-languages intercomprehension is a plurilingual approach that focuses on the achieving of the plurilingual and intercultural competence. By acquiring receptive interlinguistic transfer strategies and metacognitive strategies, it provides the students with some tools to help them self-regulate their learning process and, therefore, become autonomous in their achievement. This paper comes up with a proposal for the inclusion of intercomprehensive learning within the compulsory secondary-school education Catalanian official curriculum (2015), through mediation with the Skills reference data of plurilingual communication in intercomprehension (REFIC), by MIRIADI European project. It first comments on the European Union multilingual and multicultural context as a basis for establishing some teaching guidelines in the area of the intercomprehensive pluralistic approach, which are reflected in the competence and plurilingual scope of the Catalanian curriculum. By this research, teachers are given an effective and efficient tool for the teaching and acquisition by students of some competence-based contents and some criteria for learning processes visibility and assessment.

Keywords: plurilingual and pluricultural competence, Romance-languages intercomprehension, curriculum, competence approach, Catalanian compulsory secondary-school education.

Índex

Introducció	1
1. Marcs de referència plurilingües	2
1.1 Un nou context multilingüe d'aproximació plurilingüe.....	2
1.1 El context europeu	3
1.1.1 La nova estratègia marc per al multilingüisme	3
1.1.2 El Marc europeu comú de referència per a les llengües (MECRL)	4
1.1.3 El Marc de Referència per als Enfocaments Plurals de les Llengües i de les Cultures (MAREP) ...	7
2. La intercomprensió lingüística.....	9
2.1 Una definició de la intercomprensió lingüística romànica.....	9
2.2 La didàctica de la intercomprensió	11
2.3 El paper de la comprensió lectora	13
2.3.1 La progressió en la comprensió lectora en enfocaments intercomprensius	14
2.4 El Referencial de competències de comunicació plurilingüe en intercomprensió (REFIC)	17
3. El context curricular català	19
3.1 El Marc per al plurilingüisme.....	19
3.2 El currículum oficial de Catalunya de 2015.....	19
3.2.1 L'aplicació de projectes d'intercomprensió integrada: el cas d'Euromania	21
3.3 La competència lectora a l'ESO	22
3.3.1 L'Impuls de la Lectura	24
4. Proposta d'integració curricular de la intercomprensió a l'ESO.....	25
4.1 La transposició del REFIC al currículum d'ESO de 2015.....	25
4.1.1 Contrast amb el currículum oficial de Catalunya d'ESO de 2015	26
4.1.2 Contrast amb el REFIC	29
4.2 Les dimensions competencials	30
4.2.1 Descripció gràfica de dimensió 1: <i>Individu plurilingüe i aprenentatge</i>	33
4.2.2 Descripció gràfica de dimensió 2: <i>Llengües i cultures</i>	34
4.2.3 Descripció gràfica de dimensió 3: <i>Comprensió lectora I: competència textual</i>	35
4.2.4 Descripció gràfica de dimensió 4: <i>Comprensió lectora II: bloc transversal de coneixement interlingüístic</i>	36
4.3 Els continguts clau	37
4.4 Els criteris d'avaluació.....	39
Conclusions	42
Bibliografia.....	43

Introducció

La intercomprensió lingüística romànica és una metodologia pròpia dels enfocaments plurals que va més enllà de l'addició de competències lingüístico-comunicatives definides pel Marc europeu comú de referència per a les llengües, i pretén la potenciació d'una sola competència plurilingüe en què l'alumnat gestioni els seus aprenentatges per mitjà d'estratègies de transferència interlingüística i metacognitives, per a l'assoliment de majors graus d'autonomia com a aprenent i usuari de les llengües. A Catalunya, amb un currículum competencial i plurilingüe, la intercomprensió es desenvolupa en alguns projectes europeus aplicats en alguns centres, però manca d'una didactització sistemàtica a partir de les premisses del currículum.

L'objectiu central d'aquest treball és la creació d'una proposta d'inserció de la intercomprensió lingüística romànica en l'ensenyament secundari obligatori, partint d'un procés de mediació entre el currículum oficial de 2015 i el Referencial de competències de comunicació plurilingüe en intercomprensió (REFIC), d'abast europeu. Les preguntes que sorgeixen davant d'aquesta tasca de mediació són força. Com integrar la intercomprensió en els quatre cursos acadèmics? Quins continguts plasmar-hi? Quina forma d'avaluació i quins criteris per avaluar els aprenentatges intercomprensius? En definitiva, quina mena d'integració curricular es podria adoptar per a la inserció de la intercomprensió a l'educació secundària obligatòria? Per fer aquesta tasca, aprofitaré l'experiència obtinguda en la didàctica de la intercomprensió i la formació del professorat de primària i secundària en intercomprensió romànica en el marc de la col·laboració externa amb el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya d'ençà de l'any 2014.

El treball que el lector té a les seves mans està dividit en quatre grans parts: en primer lloc, una observació sobre les línies de treball en els marcs de referència plurilingües de la Unió Europea; en segon lloc, la descripció de la intercomprensió lingüística com un enfocament plurilingüe sincrètic i el paper de la comprensió lectora; en tercer lloc, una anàlisi de les característiques del currículum oficial d'educació secundària obligatòria de Catalunya de 2015, com a currículum competencial i plurilingüe; en quart i darrer lloc, una informe sobre la proposta d'integració de la intercomprensió lingüística a l'ESO com a mediació entre el currículum i el REFIC. D'altra banda, el lector també té a la seva disposició un Annex amb un compendi gràfic del REFIC, la relació de les dimensions competencials d'intercomprensió amb els continguts clau de les competències bàsiques de l'àmbit lingüístic del currículum, i un recull visual de la proposta de continguts i criteris d'avaluació per a cadascun dels quatre cursos acadèmics de l'ESO.

Marc de referència plurilingüe

1.1 Un nou context multilingüe d'aproximació plurilingüe

L'actual societat postindustrial ha vist incrementats exponencialment la transacció econòmica i financera i l'intercanvi de productes, en un món cada cop més globalitzat, on les situacions de comunicació s'han fet més complexes per la diversitat pròpia del multilingüisme. I és que “la globalització posa en contacte allò local amb la resta del món, elimina barreres entre estats i pretén construir el planeta en un espai d'intercanvi únic” (Pueyo & Turull, 2003: 173). Aquest afebliment de les fronteres tradicionals i la globalització en la comunicació permet l'ascens social de les llengües (i les cultures) hegemòniques, pròpies dels àmbits del comerç i les finances. Això comporta una homogeneïtzació creixent i, consegüentment, una pèrdua de la diversitat lingüística. Tanmateix, Haugen (1972), i posteriorment, Bastardas (2002), plantegen un nou paradigma sociolingüístic en què es considera la diversitat com una riquesa, un nou enfocament en el marc d'un paradigma multilingüe i multicultural que consideri totes les llengües i cultures com a aptes per a la comunicació, malgrat les llengües franques: el paradigma ecolingüístic. Aquest nou enfocament sobre la diversitat planteja un equilibri lingüístic que parteix d'una concepció igualitària i equitativa entre llengües i els seus parlants respectius per tal d'aplicar la perspectiva ecològica al tractament i difusió de la diversitat.

La Unió Europea és un exemple del procés d'intercanvis i contactes mutus que han viscut les comunitats lingüístiques. Davant d'aquest contacte real, l'ús d'una llengua franca “no pot satisfer el desig d'aprofundir aquests contactes, ja que [...] ningú parla la pròpia llengua o la de l'altre” (Clua, Estelrich, Klein, & Stegmann, 2003: 13). Precisament per aquest motiu comencen a sorgir durant els anys noranta i dos mil diverses veus que reclamen l'inici d'una política lingüística europea que es plantegi el multilingüisme com a objectiu i finalitat de la mateixa Unió. Tal com diuen Clua *et al.* (2003: 22), “tan sols quan molts europeus coneguin moltes llengües, Europa esdevindrà veritablement europea”, cosa que ha portat a experimentar sobre la diferència i la semblança entre les llengües per tal de sensibilitzar la població sobre l'alteritat i la riquesa de les llengües i cultures europees.

1.1 El context europeu

1.1.1 La nova estratègia marc per al multilingüisme

Derivat d'aquesta concepció multilingüe, en el terreny educatiu s'estableix un vincle significatiu amb la competència *plurilingüe* i *intercultural*, necessària per al desenvolupament de la ciutadania europea, basada en el respecte de la diversitat lingüística i cultural. De les *Conclusions* de la Presidència del Consell d'Europa, reunit a Barcelona l'any 2002, parteix l'anomenat "objectiu de Barcelona", en el qual es posa de manifest la necessitat de dominar la llengua o llengües primeres i el coneixement de, com a mínim, dues llengües estrangeres des d'edats primerenques.

La *Nova estratègia marc per al multilingüisme*, presentada per la Comissió Europea l'any 2005, reafirma el valor de la diversitat lingüística i destaca la necessitat d'una política que fomenti el multilingüisme, mitjançant l'acompliment de tres objectius: el foment de l'aprenentatge de llengües i la sensibilització envers la diversitat lingüística, la promoció d'una economia multilingüe i l'accés dels ciutadans a la legislació europea en la seva llengua. En una concepció d'unió en la diversitat de cultures, costums, creences i llengües, la Unió Europea es defineix com "una llar comuna" on té cabuda la diversitat lingüística com a riquesa i font de solidaritat i (inter)comprensió entre els ciutadans (Comissió Europea, 2008: 9).

Dos anys més tard, l'*Informe final* del Grup d'Alt Nivell sobre Multilingüisme (HLGM) reafirma la necessitat d'una política lingüística forta en el camp del multilingüisme, que es defineix com un "repte per al projecte europeu" (HLGM, 2008: 54), derivat de l'ampliació de la Unió, el mercat únic, l'increment de la mobilitat en l'espai Schengen, els processos migratoris i la reactivació de les regions. L'aprenentatge de llengües i, especialment, la competència multilingüe¹ i intercultural, tenen una rellevància directa en el creixement econòmic, competitiu i laboral —tal com ho demostren les conclusions de l'informe *Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise* (ELAN), de 2006—, la cohesió social, la integració d'immigrants i el diàleg intercultural. En aquest document ja es posa l'èmfasi en la necessitat d'aprendre *llengües* i no pas *una* sola llengua.

Finalment, totes aquestes concepcions es reblen al document *El multilingüisme: un actiu per a Europa i un compromís conjunt*, elaborat per la Comissió Europea (2008), on es pretén conscienciar la ciutadania europea del valor i les oportunitats que representen la diversitat i

¹ En aquest document s'utilitza el prefix "multi-" per a la definició d'aquesta competència, mentre que dins del *Marc europeu comú de referència de les llengües* s'opta per "plurilingüisme" (vegeu la diferència entre "multilingüisme" i "plurilingüisme" a §1.1.2.a).

l'aprenentatge continuat de llengües (tant de llengües nacionals, com regionals o minoritàries i de la immigració) i eliminar les barreres que dificultin el diàleg intercultural; en definitiva, un enfocament inclusiu del multilingüisme per a la cohesió social i la prosperitat econòmica.

1.1.2 El Marc europeu comú de referència per a les llengües (MECRL)

El *Marc europeu de referència per a les llengües: aprenentatge, ensenyament, avaluació* (d'ara endavant, MECRL) és un document aprovat pel Consell d'Europa l'any 2001 que es configura com un estàndard europeu per a l'avaluació i certificació de competències lingüístiques —classificades en cinc destreses: comprensió oral, comprensió escrita, interacció oral, expressió oral i expressió escrita—, en nivells de progressió, unes competències dividides en dos grups. Per una banda, les competències generals, que agrupen els coneixements declaratius o sabers (coneixement del món, sociocultural i intercultural), les habilitats i sabers-fer (socials, de la vida quotidiana, tècnics i professionals i propis del lleure), els sabers-ser (actituds, motivacions, valors, creences, estils cognitius i trets de personalitat) i sabers-aprendre (consciència lingüística i comunicativa, consciència i habilitats fonètiques generals, habilitats per a l'estudi, estratègies de descobriment i anàlisi). Per una altra banda, la competència lingüística comunicativa, que agrupa les competències lingüístiques (lèxica, gramatical, semàntica, fonològica, ortogràfica i ortoèpica), les competències sociolingüístiques (marcadors lingüístics de relacions socials, normes de cortesia, expressions de saviesa popular, diferències de registre i varietats i accent) i les competències pragmàtiques (discursiva i funcional).

Per a la consecució d'aquest treball destacarem tres elements fonamentals per comprendre el marc on se situa l'enfocament plurilingüe de la intercomprensió lingüística —la *competència plurilingüe i intercultural*, la noció de *competència parcial* i la *comprensió lectora*— i analitzarem els punts febles que presenten per a aquest enfocament.

a) La competència plurilingüe i pluricultural

El MECRL estableix una clara diferència entre el *multilingüisme* i el *plurilingüisme*. Mentre que el primer és la coexistència de més d'una llengua en una societat determinada, el segon és el coneixement de diferents llengües per part d'un individu (Consell d'Europa, 2003: 22). Per poder aplicar el multilingüisme, el document presenta, com a mesures possibles, la diversificació de l'oferta lingüística a l'escola, l'estímul cap a l'alumnat d'aprendre llengües i la reducció de la

posició de l'anglès com a llengua franca de la comunicació internacional com a fites que cal perseguir. L'aplicació del plurilingüisme, en la línia de l'oferta lingüística, es posa de manifest en l'enfocament plurilingüe. Com a competència comunicativa en què contribueix i s'interrelaciona tot el coneixement i l'experiència lingüística, s'ofereixen, a tall d'exemple, tres formes d'aplicació: la mediació, la comunicació no verbal i la intercomprensió (interaccionista o receptiva). El MECRL defineix la *competència plurilingüe i pluricultural* (Consell d'Europa, 2003: 205) com segueix:

La *competència plurilingüe i pluricultural* es refereix a la capacitat d'utilitzar les llengües amb finalitats comunicatives i de prendre part en la interacció intercultural que té una persona que domina, en graus diversos, distintes llengües i posseeix experiència de diverses cultures. És important destacar que aquí no hi ha superposició o juxtaposició de competències diferenciades, sinó l'existència d'una competència complexa, fins i tot composta, que l'usuari pot utilitzar.

Els coneixements previs i les competències sobre del repertori lingüístic propi de l'individu, doncs, no es troben en compartiments estancs per a cadascuna de les llengües, sinó que conformen una competència que els engloba en la seva mateixa interrelació i interacció (incloent-hi les competències de caire metacognitiu d'autoregulació del procés d'aprenentatge). I és que l'educació plurilingüe, per tant, té la capacitat d'activar tot el repertori lingüístic i utilitzar les competències adquirides de forma transversal, segons la situació d'aprenentatge (Lenz & Berthele, 2010), amb l'objectiu d'ajudar l'individu a construir la seva pròpia identitat, lingüística i/o cultural, i a desenvolupar la seva capacitat d'aprenentatge. Aquest plantejament proporciona a la didàctica del plurilingüisme tres línies bàsiques de desenvolupament, analitzables al capítol 8 del MECRL: *a)* l'existència d'una competència plurilingüe i pluricultural; *b)* l'adquisició de competències parcials; i *c)* l'ús dels lligams de parentesc i d'intel·ligibilitat mútua de les llengües en un ensenyament transversal (intercomprensió lingüística).

Aquesta panoràmica que es mou en el contínuum multilingüisme (social) – plurilingüisme (individual) permet, segons Carrasco Perea (2012), el pas d'uns paradigmes típicament monolingües, d'aprenentatge de llengües en compartiments estancs (i típics dels sistemes educatius actuals), a uns de plurilingües, que permeten l'acceptació i integració dels enfocaments plurals. Des del punt de vista lingüístic, segons l'autora, la competència plurilingüe i pluricultural és tan multilingüe (es basa en uns descriptors inspirats en el MECRL que permeten tenir en compte més d'una llengua alhora) com plurilingüe, atès que, alhora, potencia els aprenentatges de tipus *pluri-*, *inter-* i *translingüístics*: *a)* plurilingües, perquè atén diverses llengües com a objectiu de l'aprenentatge; *b)* interlingüístics, per la tasca de transferència realitzada d'una llengua a l'altra i per la capacitat de l'individu d'aprofitar els recursos del seu repertori lingüístic per a les

situacions d'aprenentatge; i *c)* translingüístics, ja que no està lligada a una sola llengua en particular, sinó que són un conjunt de destreses aplicables a totes i cadascuna de les llengües que coneix l'individu.

Com a part integrant de la competència plurilingüe i intercultural, el conjunt de destreses pluriculturals posen èmfasi en la pluralitat de les cultures conegudes o d'identificació, mentre que les de tipus interculturals permeten una millor comprensió de l'alteritat i el desenvolupament d'una mínima identitat intercultural (Lenz & Berthele, 2010).

b) La noció de *competència parcial*

El MECRL també introdueix la noció de *competència parcial*, és a dir, la consideració del domini “imperfecte” (en un primer moment) com una part més de la competència plurilingüe, com a part formant d'una competència funcional segons els objectius d'aprenentatge establerts i exemple en les activitats lingüístiques de recepció; en el nostre cas, la comprensió lectora. La intercomprensió lingüística, doncs, té encara una porta d'entrada més, com a exemple d'ensenyament de tipus plurilingüe i pluricultural, i vàlida per la integració d'unes habilitats receptives que permetin l'accés a l'aprenentatge “estanc” d'una altra llengua estrangera. El possible desenvolupament d'un ventall de competències lingüístiques de tipus parcials —fins i tot proposades de ser reconegudes de forma oficial (Consell d'Europa, 2003: 212-213)— va en la línia de l'assumpció dels objectius de la Comissió Europea (2008), de consolidació dels mètodes adequats d'ensenyament de llengües per contribuir a la comprensió i comunicació bàsiques en diferents llengües (vegeu §1.1.1).

c) La comprensió lectora

Emmarcada com a activitat de recepció visual, la comprensió lectora és una destresa en què l'usuari, com a lector, rep i processa els textos escrits produïts per un o més redactors. Amb la finalitat de comprendre informació global, específica, detalls i informació implícita en el discurs, la comprensió lectora es pot enfocar a cinc objectius concrets. En primer lloc, la comprensió global, basada en la comprensió i interpretació (amb nivells progressius d'autonomia) de textos escrits amb nivells d'abstracció i estructuració, registre i continguts explícits o implícits, diversos. En segon lloc, llegir correspondència (missatges, cartes, sol·licituds d'informació...) amb major o menor complexitat i extensió. En tercer lloc, llegir per orientar-se, per localitzar informacions i

detalls concrets i necessaris d'un text. En quart lloc, llegir per informar-se i discutir, per comprendre textos de la vida social, professional o acadèmica, i identificar-ne detalls i criteris de valor. En cinquè i darrer lloc, llegir instruccions més o menys complexes.

d) Punts febles del MECRL sobre el tractament específic de la intercomprensió

Tot i que el MECRL ofereix una porta d'entrada excel·lent en la inserció de la intercomprensió lingüística en els programes d'ensenyament de llengües, gràcies al treball de la comprensió lectora, l'enfocament plurilingüe i intercultural, la reivindicació del rol de les competències parcials (i fins i tot la seva hipotètica certificació), els nivells comuns de referència del MECRL no estan adaptats a la metodologia intercomprensiva i són, per tant, insuficients (Jamet, 2010). I és que els descriptors (fins i tot els de la competència plurilingüe i pluricultural) responen a la progressió i posterior avaluació de les destreses en una sola llengua. Davant d'aquesta situació, neix el Marc de Referència per als Enfocaments Plurals de les Llengües i de les Cultures (Candelier *et al.*, 2013 [2007]), amb una definició clara dels sabers, els sabers-ser i els sabers-fer necessaris per als enfocaments plurilingües.

Tal com es veurà a §2.3, la metodologia didàctica de la intercomprensió lingüística, d'altra banda, parteix de tres premisses bàsiques que, tanmateix, no tenen cabuda al MECRL: *a)* de la complexitat a la simplicitat (els elements i estructures transferibles són més fàcilment recognoscibles en textos escrits de nivells elevats i la progressió evoluciona envers nivells més informals i més genuïnament opacs); *b)* l'analogia L1/L2 – Ln (l'aprenentatge d'estratègies intercomprensives es basteixen constantment partint dels coneixements del repertori lingüístic propi de l'individu; i no en compartiments estancs); i *c)* del text formal al text informal (en la línia de *a)*, els registres formals tenen unes estructures més fàcilment recognoscibles per la presència major de lèxic internacional i/o panromànic).

1.1.3 El Marc de Referència per als Enfocaments Plurals de les Llengües i de les Cultures (MAREP)

Per poder donar resposta a les mancances del MECRL per a uns descriptors que englobessin el conjunt de competències i destreses dels enfocaments plurals, l'any 2013 el Consell d'Europa va presentar el Marc de Referència per als Enfocaments Plurals de les Llengües i de les Cultures

(d'ara endavant, MAREP), sota la coordinació de M. Candelier, definit com “un conjunt d'instruments [...], una presentació sistemàtica i parcialment jerarquizada de les competències i els recursos que els enfocaments plurals poden desenvolupar” (Candelier *et al.*, 2013 [2007]: 5). Gràcies a aquest referencial, mentre que el MECRL presenta descriptors de competència en llengües individuals i d'aprenentatges estancs, el MAREP implica un treball plurilingüe i pluricultural mitjançant un conjunt de sabers, sabers-ser i sabers-fer que no busquen la fluïdesa en cap llengua o cultura en concret.

Distribuït en tres grans àmbits competencials, defineix un repertori de competències per treballar els enfocaments plurals, que mobilitzin els sabers, sabers-ser i sabers-fer necessaris per a totes les llengües i cultures. D'una banda, una *Competència per gestionar la comunicació lingüística i cultural en context d'alteritat (C1)*, en què es plantegen destreses de resolució de conflictes, obstacles o malentesos, negociació (dinàmica de contactes i relacions), mediació (entre llengües, cultures i persones) i adaptació (envers l'altre, diferent). D'una altra banda, una *Competència de construcció i ampliació d'un repertori lingüístic i cultural plural (C2)*, que proposa el desenvolupament personal de l'individu mitjançant el treball de l'activació i explotació d'experiències interculturals o interlingüístiques pròpies i l'autoregulació del procés d'aprenentatge, individual o en grup. Finalment, destaquen unes *Competències intermediàries (C3-C7)* que serveixen de complements per a l'assoliment de les altres dues i en què es treballen destreses relacionades amb la tolerància a la frustració, el donar un significat a elements lingüístics no familiars, el raonament crític i l'anàlisi de les activitats i de l'alteritat.

És a les seccions 5 (*Pluralitat, diversitat, multilingüisme i plurilingüisme*) i 6 (*Semblances i diferències entre llengües*) de la competència C1 on es poden trobar uns macrodescriptors que tenen a veure amb les habilitats estratègiques de comprensió interlingüística des del punt de vista cognitiu i, fins i tot, metacognitiu, en l'elaboració d'hipòtesis i la transferència interlingüística. Tanmateix, i tal com succeeix amb el MECRL, aquests mateixos macrodescriptors no són prou acurats per a la didàctica de la intercomprensió i tampoc no esmenten competències que puguin subscriure's i desenvolupar internament en matèria intercomprensiva. Això va comportar que calgués un referencial per a aquest enfocament plural transversal i que tingués en compte les especificitats cognitives, interlingüístiques i metacognitives inherents en el procés d'intercomprensió; d'aquesta necessitat va néixer el Referencial de competències de comunicació plurilingüe en intercomprensió, de la mà de la xarxa europea MIRIADI (2015) (vegeu-ne la descripció a §2.4).

La intercomprensió lingüística

2.1 Una definició de la intercomprensió lingüística romànica

La intercomprensió lingüística romànica és un terme que ha anat evolucionant gràcies a la seva aplicació pràctica i les reformulacions de què ha anat gaudint. En aquest treball, per motius d'aplicació didàctica a Catalunya (vegeu §3.2.1), només ens basarem en la vessant de la comprensió lectora en llengües romàniques. Partint d'aquesta premissa, actualment la intercomprensió, com a enfocament didàctic plural, té tres accepcions diferents:

- a) Un enfocament alternatiu a la didàctica de llengües que potencia la comunicació plurilingüe, basat en la capacitat d'adquirir competències parcials en una llengua *a priori* desconeguda, a partir dels coneixements del repertori lingüístic propi, on tenen cabuda L1/L2/Ln (Meissner, Meissner, Klein, & Stegmann, 2003; Carrasco Perea, Degache, & Pishva, 2008).
- b) Una competència comunicativa medidora entre els sabers lingüístics propis i les estratègies de sensibilització i descodificació, basada en les capacitats de transferència pluri-, inter- i translingüístiques, pluri- i interculturals, i interdisciplinàries (Andrade, 2003; Pinho & Andrade, 2004). Aquesta capacitat de transferència pot ser de tipus intralingüístic, és a dir, entre varietats lingüístiques (Beacco & Byram, 2003; Doyé, 2005); o interlingüístic, això és, entre llengües emparentades o veïnes, ja siguin d'una mateixa família lingüística (Candelier *et al.*, 2013 [2007]; Degache, 2003) o de famílies diverses (Mulwijk, 2014).
- c) Una competència metalingüística i metacognitiva que permet la sensibilització sobre el repertori lingüístic i cultural propi, i l'autoregulació del progrés en el procés d'aprenentatge (Carrasco Perea, 2012).

Partint d'aquestes accepcions, la intercomprensió lingüística romànica és aquell enfocament que es basa en el treball entres les llengües de la família romànica. La noció d'intercomprensió està estretament lligada a la competència i l'enfocament plurilingüe (vegeu §1.1.2.a), atès que és una

competència (parcial) que cal construir mitjançant una didactització prèvia que porti a una forma de comprensió lectora plurilingüe (entre llengües romàniques), que confronti diversos nivells de llengua i que, per tant, comporti tasques de sensibilització i respecte envers la diversitat lingüística i cultural, eix fonamental de la construcció ciutadana de la Unió Europa. Tal com afirma Jamet (2007: 8):

Et si l'intercompréhension était une anti-Babel ? Un rêve où le fait que chacun parle une langue différente de celle des autres ne soit plus une punition divine puisque cela n'empêcherait pas de se comprendre ?

La intercomprensió lingüística romànica gaudeix d'un marc teòric i de desenvolupament didàctic gràcies al projecte EuroComRom, desenvolupat pel grup EuroCom, materialitzats en els anomenats "set sedassos". Partint de l'objectiu de potenciar el plurilingüisme "com a estratègia bàsica [mitjançant] l'explotació cognitiva del parentiu existent entre les llengües d'una mateixa família" (Clua *et al.*, 2003: 9), l'enfocament intercomprensió permet l'adquisició de la competència plurilingüe i pluricultural, atorga equitat a les llengües romàniques europees menys difoses (com el català i l'occità) i explota les competències parcials de comprensió lectora que proposa el MECRL. D'aquesta manera, es permet l'accés a un únic sistema lingüístic en què totes les llengües interactuen i s'interrelacionen mitjançant la transferència de formes i significats de lèxic i estructures morfosintàctiques.

La característica principal que defineix el mètode EuroComRom (Clua *et al.*, 2003) és l'aprenentatge optimat, és a dir, permetre l'accés al plurilingüisme sense incrementar l'esforç d'aprenentatge, sinó reduint-lo, gràcies a l'eliminació de les barreres mentals davant d'una llengua desconeguda i l'activació dels coneixements previs del repertori lingüístic propi per donar confiança en el procés; i sense exigir una competència maximalista o additiva de destreses, sinó reconeixent el valor d'una competència lingüística parcial. Per poder acomplir aquest objectiu, es plantegen "set sedassos", és a dir, set filtres de deducció interlingüística (optimada) per a la transferència de coneixements: *a)* lèxic internacional (LI), compartit en gran mesura per totes les llengües del món; *b)* lèxic panromànic (LP), compartit per la família lingüística romànica; *c)* correspondències fonètiques (CF); *d)* grafies i pronúncies (GP); *e)* estructures sintàctiques panromàniques (SP), per localitzar la posició dels articles, substantius, adjectius, verbs o altres components sintàctics de l'oració; *f)* elements morfosintàctics (MS), per deduir desinències de persones o temps compartides, entre altres; i *g)* prefixos i sufixos (FX).

D'aquesta manera, sobre la base de la intel·ligibilitat mútua i la parentalitat lingüística entre les llengües romàniques, els set sedassos permeten perfilar les particularitats de cada llengua. A més

a més, estableixen que el professorat ha d'exercir de guia o orientador del coneixement, per la qual cosa no és necessari que domini totes les llengües, sinó que, davant d'elements més o menys opacs desconeguts, "podrà procedir d'acord amb l'estratègia d'EuroCom i juntament amb els estudiants sotmetre's al repte de desxifrar un text en una nova llengua" (Clua *et al.*, 2003: 18).

2.2 La didàctica de la intercomprensió

Com a matèria relativament jove d'objecte d'ensenyament-aprenentatge, la didàctica de la intercomprensió manca encara d'una inserció curricular estable i generalitzada, malgrat que el seu objectiu final sigui esdevenir una pràctica comunicativa fonamental en la didàctica de llengües. Carrasco Perea (2012) estableix tres nivells clau en la didàctica de la intercomprensió: d'una banda, un nivell microeducatiu, que concerneix la pròpia praxi del professorat, orientada a la sensibilització i autoregulació del procés de transferència interlingüística per part de l'alumnat; d'una altra banda, un nivell mesoeducatiu, constituït per la institució educativa, i on es mostra més escèptica pel decalatge que es produeix entre les orientacions metodològiques i els aprenentatges d'intercomprensió i la seva validació institucional, i el monolingüisme recurrent a l'aula malgrat el plurilingüisme predicat des de les instàncies educatives de govern; finalment, un nivell macroeducatiu, bastit per la reflexió teòrica i acadèmica, on manca una adaptació en algun espai curricular oficial per augmentar el seu caràcter plurilingüe.

La didàctica de la intercomprensió és, doncs, un enfocament comunicatiu i socioconstructivista en què s'observen dues grans vessants: una didàctica de tipus transferencial i una altra de tipus metacognitiu (Meissner *et al.*, 2003: 30).

- La vessant transferencial de la intercomprensió es basa en la parentalitat lingüística i la seva explotació interlingüística a partir dels coneixements previs del repertori lingüístic propi i del coneixement enciclopèdic del món de l'alumnat. Es tracta de desenvolupar una competència plurilingüe i intercultural gràcies a l'observació i anàlisi comparativa interlingüística per poder descodificar les semblances i diferències entre les llengües, i atribuir-hi regles de transferència. D'aquesta manera, l'alumnat veu enriquides les seves competències sociolingüístiques i les representacions individuals sobre les llengües i cultures. En aquesta vessant es poden proposar activitats de comprensió lectora que possibilitin la potenciació d'estratègies que facin d'aquesta destresa una tasca activa.

- La vessant metacognitiva de la intercomprensió es basa en el procés metacognitiu i l'aprenentatge autònom. Per un costat, la consciència de l'alumnat sobre les estratègies metacognitives emprades en el procés de l'aprenentatge i la capacitat de mobilització dels sabers propis de la competència plurilingüe i pluricultural. Per un altre costat, la pràctica de la intercomprensió, com a habilitat espontània, passa per l'aprenentatge d'estratègies que permetin l'alumnat d'avançar en la seva pròpia autonomia.

Des del punt de vista metodològic i d'orientació pedagògica, la didàctica de la intercomprensió comporta quatre valors que van en la línia de la construcció europea basada en la cohesió social i el respecte per la diversitat. En primer lloc, planteja la igualtat entre l'alumnat, atès que tots ells hauran d'aplicar unes estratègies o unes altres per a la negociació posterior de significats. En segon lloc, permet l'equitat entre les llengües romàniques, sigui quin sigui el seu estatus formal o informal. En tercer lloc, possibilita l'aprenentatge *a posteriori* de llengües seguint les directrius del MECRL. En quart i darrer lloc, la intercomprensió és un programa didàctic de sostenibilitat de la motivació. La motivació està estretament relacionada amb la implicació emocional, personal i vivencial i, en el cas de la didàctica intercomprensiva, en la realització de tasques en altres llengües *a priori* desconegudes, en contextos autèntics i amb objectius realistes (HLGM, 2008: 60). I és que si es creen els ambients i les situacions d'aprenentatge adequades (amb uns objectius, uns continguts clau, uns criteris d'avaluació i unes metodologies apropiades), l'alumnat es mostra orgullós de desenvolupar els seus propis perfils lingüístics individuals (HLGM, 2008: 60). Una motivació que, d'altra banda, també afavorirà l'alumnat immigrant, gràcies a la valoració de les seves llengües i la seva constitució com a mediadors competents entre llengües i cultures diferents.

Meissner *et al.* (2003), en la seva proposta de didactització de la intercomprensió, estableixen una seqüenciació en tres fases de desenvolupament:

- La primera fase està caracteritzada per la construcció d'una *gramàtica d'hipòtesis*, és a dir, una gramàtica inicial del contrast inferit al moment de la primera recepció del text escrit, una construcció cognitiva espontània que es corregeix, es recompon i es completa gràcies a les tasques intercomprensives i les estratègies de transferència lingüística durant el procés d'aprenentatge. Aquesta gramàtica inicial permet l'observació de les regularitats gramaticals del sistema lingüístic i, alhora, els elements que gaudiran d'una comprensió parcial o no literal (especialment, els elements opacs o més genuïns de cada llengua en la seva individualitat).

- La segona fase la constitueix l'*intersistema plurilingüe*, això és, el procés de verificació o falsació de les hipòtesis inicials segons el corpus de regularitats observades en el funcionament de la llengua de treball. Per ser motor de motivació, cal que sigui creat per l'alumne i no establert pel professorat. Tanmateix, definit com un "saber declaratiu i procedimental interlingüístic" (Meissner *et al.*, 2003: 36) requereix d'un guiatge didàctic per a la construcció d'aquesta competència interlingüística —una competència que permet el pas d'una habilitat espontània de la intercomprensió a una habilitat regulada per l'alumnat— i per optimitzar la qualitat de l'aprenentatge plurilingüe.
- La tercera i darrera fase d'aquesta proposta és el *monitoratge didàctic plurilingüe*, és a dir, el guiatge i el desenvolupament metacognitiu de l'alumnat, que no facilita només el treball d'una llengua romànica més o menys propera, sinó també l'aptitud per aprendre llengües —l'*aptitud lingüística general* de què parlen Lenz & Berthele (2010).

2.3 El paper de la comprensió lectora

La competència lectora es defineix, segons l'OCDE (2001; citat a Solé, 2012: 11), com "la comprensió i l'ús de textos escrits, i [...] la reflexió personal sobre aquests textos amb la finalitat d'assolir les metes pròpies, desenvolupar el coneixement i el potencial i participar en la societat". Amb una doble dimensió de gaudi personal i gust per la reflexió i el coneixement, i instrumental, Solé (2012: 6) esmenta que la capacitat per "aprendre a pensar" a què condueix la lectura comporta una formació de l'alumnat per a l'assoliment d'un grau cada cop major d'autonomia, per tal que siguin capaços d'aprendre al llarg de la vida (tal com estableix el MECRL). La comprensió lectora no és només, per tant, una competència passiva, sinó una competència fonamental en l'activació d'estratègies de comprensió i en el desenvolupament de l'autonomia de l'alumnat, que implica una "actitud epistèmica" (Solé, 2012: 10), és a dir, basada en el coneixement construït metodològicament i racional, en què l'alumnat té per tasca la cerca i construcció d'un significat per al text a què s'enfronta.

Si la lectura és, per tant, examinar, interpretar i construir coneixement, en el cas de la IC, la comprensió lectora proposa una mirada crítica per examinar un repertori lingüístic propi, sovint, desconegut, interpretar una gramàtica de les hipòtesis (vegeu §2.2) i construir unes estratègies metacognitives que facin de l'alumne un individu autònom en l'aprenentatge de la transferència lingüística i la pluriculturalitat. Per tant, la competència lectora és un element didactitzable *per se*, amb l'objectiu de transformar la informació interlingüística i textual en coneixement.

En intercomprensió lingüística, la competència lectora es reconstrueix i es fa més complexa a mesura que els elements interlingüístics i textuais exigeixen d'aprofundir-la en contingut i estratègia epistèmica, segons els objectius d'aprenentatge. Per aconseguir aquests objectius, deduïbles a partir d'uns continguts clau i uns criteris d'avaluació, caldrà incorporar noves dimensions plurilingües i metacognitives al procés de comprensió lectora. De fet, Solé (2012: 14) quan afirma que la lectura és una “competència complexa”, fa referència als components que hi conflueixen; en una lectura, en aquest cas, intercomprensiva, s'hi poden trobar components emocionals, individuals i socials —les representacions inicials sobre les llengües, les cultures i el repertori lingüístic propi, i les experiències plurilingües viscudes—, cognitius —els coneixements previs i l'activació del repertori lingüístic—, metacognitius —l'autoregulació del progrés i les estratègies d'intercomprensió— i estratègics —el procés de lectura plurilingüe. Aquests components, doncs, cal que gaudeixin d'un nivell d'intervenció docent en tots els nivells educatius per tal de dotar l'alumnat d'eines per a la comprensió lectora, en aquest cas, intercomprensiva.

El treball sobre les estratègies de comprensió es basa en tres línies, segons Solé (1992; citat a Solé, 2012). En primer lloc, l'atribució d'un significat vivencial als aprenentatges. En segon lloc, la cerca de les idees clau i secundàries i l'entrenament en la inferència, la interpretació i la integració d'informació a partir dels coneixements previs. En tercer i darrer lloc, l'elaboració del coneixement a partir de la recapitulació i la síntesi de la informació. La lectura respon a uns determinats objectius de l'ensenyament-aprenentatge, cosa que en materialitza dos possibles tipus. D'un costat, una lectura reproductiva de la informació; d'un altre costat, una lectura profunda, “que ens apropa a l'essència dels textos” (Solé, 2012: 17) i permet un aprenentatge significatiu. La intercomprensió lingüística requerirà dels dos tipus conforme s'avanci en l'entrenament de la destresa interlingüística i metacognitiva. En definitiva, com diu l'autora, la lectura no és només la reproducció d'informacions, sinó que ha de comportar la construcció de sentit i de coneixement: “llegim per aprendre, sí. Però hem d'aprendre a llegir per aprendre” (Solé, 2012: 18)

2.3.1 La progressió en la comprensió lectora en enfocaments intercomprensius

En intercomprensió lingüística, la progressió en l'adquisició de la competència lectora ve donada per tres premisses que en configuren el desenvolupament (MIRIADI, 2014) i que són molt diferents respecte a l'aprenentatge d'una llengua meta, ja introduïts a §1.1.2.b.

- *El continuum entre complexitat – simplicitat.* Quan un alumne s'enfronta a una llengua *a priori* desconeguda, però mútuament intel·ligible, a l'interior d'una família lingüística, com pot ser la romànica, activa les estratègies necessàries per buscar analogies. Però els elements i estructures transferibles més fàcilment recognoscibles en primers estadis de progressió són aquells de major complexitat i diversitat lèxica i morfosintàctica. En aquest procés intervé la transparència lingüística, és a dir, tot allò que és recognoscible de forma espontània, d'inferència immediata (a partir dels “set sedassos”; vegeu §2.1). La distància subjectiva, depenent del subjecte i la composició del seu repertori lingüístic (Carrasco, 2000), doncs, entre la transparència i l'opacitat, servirà per establir unes estratègies metacognitives determinades.
- *L'analogia L1/L2 – Ln.* El treball de la capacitat espontània de l'individu de construir el significat dels textos es basa en la capacitat d'establir analogies entre les llengües del repertori lingüístic propi i la percepció de les similituds amb les llengües de treball. Un aprenentatge en intercomprensió no es limita a acceptar les hipòtesis inicials de la gramàtica d'hipòtesis i una comprensió aproximada, sinó que requereix una activitat de transferibilitat lingüística i de mobilitat d'estratègies metacognitives per construir el significat del text (en treball en grup o de forma autònoma).
- *Del text formal a l'informal.* Els textos d'especialitat i els registres més formals tenen unes estructures més fàcilment recognoscibles per la presència major de lèxic d'origen grecolatí (lèxic internacional i/o panromànic), que en faciliten la comprensió. Es tracta, sens dubte, d'un enfocament molt diferent respecte a l'aprenentatge d'una llengua estrangera en un medi endolingüe (on es presenten primer els textos més quotidians i freqüents), mentre que en l'enfocament plurilingüe de la intercomprensió es parteix de textos més formals (menys freqüents en la vida quotidiana, però més transparents) per després anar desvetllant les opacitats del lèxic quotidià.

Davant d'aquestes premisses, Meissner *et al.* (2003) estableixen un procés de lectura que condueix a la identificació de l'element interlingüístic (vegeu Figura 1). Partint dels coneixements previs, és a dir, els elements contextuais i la realitat sociocultural del text, les hipòtesis sobre el desenvolupament del text i els elements textuais (de forma i suport), cal dur a terme un primer cop d'ull per delimitar el tema i treballar les característiques del text des del punt de vista del gènere i la tipologia textuais, per obtenir una anàlisi del contingut global del text. Una lectura ràpida del text ha de servir per esbrinar-ne el tema general i les idees principals, però sense parar-se davant de cada paraula, saltant-se obstacles i no sentir-se lligat per la comprensió parcial d'un mot; en definitiva, no bloquejar-se ni consultar el diccionari.

Un cop feta aquesta lectura es procedeix al treball en grup i autònom de cerca dels elements oracionals coneguts (i potencialment cognoscibles) per mitjà de l'aplicació, entre d'altres, dels “set sedassos” d'EuroComRom, i altres estratègies de comprensió aplicades pel professorat, i la cerca al diccionari dels elements desconeguts o més genuïns de la llengua meta. Durant el procés de transferència interlingüística intervindran els tres principis d'inferència de què parla Castagne (2004): la *funcionabilitat*, la conscienciació sobre el funcionament d'un determinat sistema lingüístic; l'*adaptabilitat*, l'adaptació i ajust necessari dels coneixements del repertori lingüístic propi a la/les llengua/es meta per assegurar l'establiment de ponts interlingüístics; i la *durabilitat*, la utilitat de les llengües del repertori lingüístic propi en el marc d'una competència plurilingüe i pluricultural com a base per a una correcta transferència lingüística.

L'objectiu final del procés de lectura, doncs, és la subratllar la comprensió del text i la mostra de tolerància a la comprensió no literal; la valoració de l'alt grau de comprensió sense gaire esforç d'aprenentatge, tot partint dels coneixements previs de l'alumnat i el seu repertori lingüístic propi.

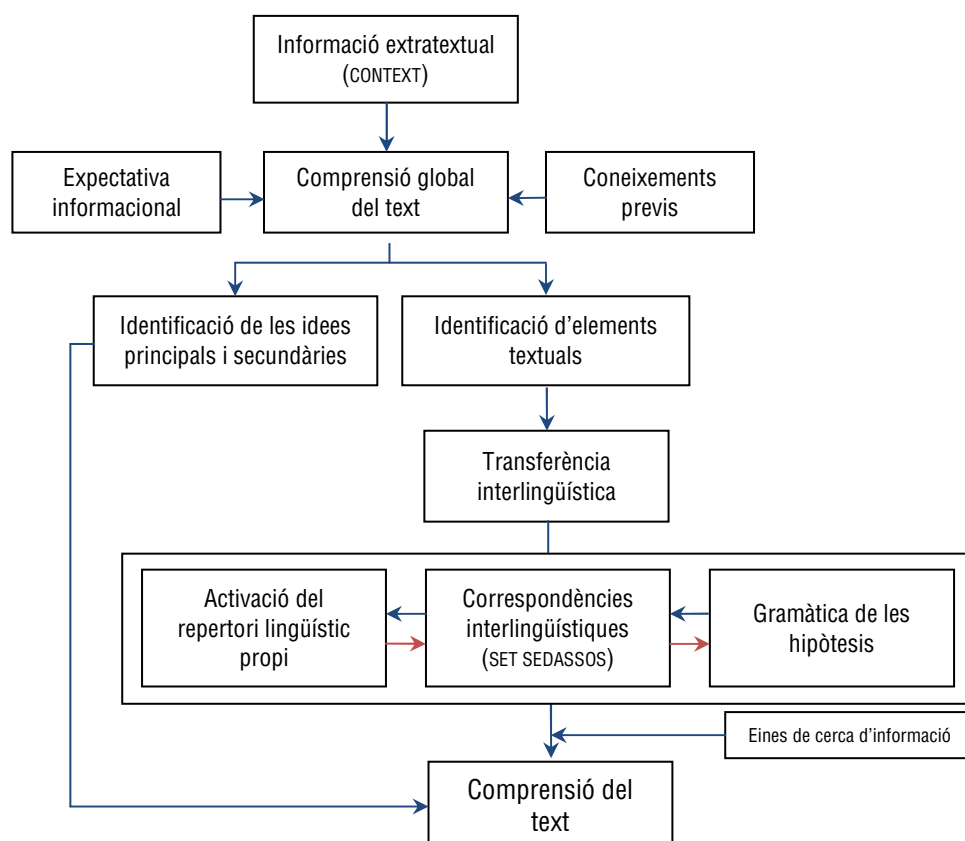


Figura 1. Procés de comprensió lectora en el corrent de la intercomprensió receptiva proposada pel grup EuroCom (elaborat a partir de Meissner *et al.*, 2003)

2.4 El Referencial de competències de comunicació plurilingüe en intercomprensió (REFIC)

Com s'ha comentat més amunt (vegeu §1.1.3), els macrodescriptors del MAREP no eren prou acurats per a la didàctica de la intercomprensió, motiu pel qual es va crear el Referencial de competències de comunicació plurilingüe en intercomprensió (d'ara endavant, REFIC), de MIRIADI (2015). Creat com una guia per a la programació dels ensenyaments i una eina per a l'avaluació de competències exclusives de l'enfocament plurilingüe de la intercomprensió, el REFIC es planteja dos grans objectius: *a)* definir actituds, coneixements i capacitats en intercomprensió que facilitin la comunicació plurilingüe i intercultural; i *b)* promoure la inserció curricular de la intercomprensió i la seva difusió com a pràctica pedagògica i comunicativa.

Tot i que no segueix un ordre de progressió sistemàtic, presenta una estructura semblant a la del MAREP, amb la concepció, tot i sense explicitar-los, d'un seguit de sabers, sabers-ser i sabers-fer necessaris per a l'adquisició dels aprenentatges en intercomprensió. El REFIC es distribueix (vegeu Figura 2) en principis organitzadors que agrupen dimensions de tipus procedimental i metalingüístic, i de tipus comunicatiu, segons els àmbits de progressió. Cada dimensió, alhora, té uns descriptors que són, d'una banda, els objectius que s'han d'assolir durant l'aprenentatge de la intercomprensió i, d'una altra banda, el camí que condueix a l'assoliment dels principis organitzadors. A més a més, cada àmbit té tres nivells de progressió que són els referents per a les avaluacions i expressen el grau d'aprenentatge que ha assolit l'alumnat (vegeu el "Quadre 1. Compendi del Referencial..." a l'Annex 1).

Els principis organitzadors, que es defineixen com les àrees de competència i d'objectius d'aprenentatge, en són tres. Per un costat, les *estratègies metalingüístiques i metacognitives*, necessàries per aprofitar els coneixements del repertori lingüístic propi de l'alumnat amb la finalitat d'explotar les estratègies de transferència interlingüística, gràcies a l'observació de les semblances entre llengües. Per un altre costat, les *activitats lingüístiques i comunicatives*, que agrupa la comprensió lectora, la comprensió oral i audiovisual, i la interacció plurilingüe i intercultural, tres destreses necessàries per al desenvolupament d'estratègies de comprensió que permetin deduir el significat global dels textos, gràcies a les inferències, la tolerància a la comprensió aproximada i l'explotació de les semblances entre les llengües romàniques. Finalment, els *coneixements lingüísticoculturals i sensibilitat intercultural*, amb l'objectiu de permetre una obertura a les diferències entre llengües i cultures i la presa de consciència de les singularitats individuals de les llengües.

Els àmbits de progressió són el conjunt de coneixements que permeten la progressió en l'aprenentatge de la intercomprensió. El primer àmbit es basa en *l'aprenent i la seva autonomia en el procés d'aprenentatge*, les estratègies cognitives i metacognitives que propicien la valoració de les actituds i les representacions sobre l'aprenentatge des d'una òptica intercomprensiva, la capacitat de reflexió, autoregulació i autoavaluació i la sensibilitat intercultural. El segon àmbit concerneix *l'adquisició de competències textuais*, és a dir, les tipologies i gèneres textuais i el seu funcionament discursiu. El tercer i darrer àmbit són *els sabers i sabers-fer específicament lingüístics: sintaxi, lèxic i morfologia*, amb el treball sobre les nocions de transparència i opacitat, la comprensió espontània i les estratègies de comprensió. Cada àmbit de progressió, a més, disposa de tres nivells d'avaluació de la progressió en l'aprenentatge: nivell 1 (*sensibilització*), nivell 2 (*entrenament*) i nivell 3 (*perfeccionament*).

De dimensions, que són les agrupacions de continguts segons la seva afinitat, n'hi ha cinc, agrupades en dues tipologies. Les dimensions de tipus procedimental i metalingüístic són, per un costat, *l'individu plurilingüe i aprenentatge*, en què l'alumne es pren com a protagonista del seu procés d'aprenentatge i del desenvolupament d'estratègies metacognitives relatives a la gestió, organització i avaluació del seu aprenentatge, amb la finalitat de descobrir i valorar els recursos del seu voltant; per un altre costat, les *llengües i cultures*, amb el coneixement d'aquests dos elements des d'una perspectiva plurilingüe i intercultural (els estatus formal i informal, la difusió i evolució, i les relacions amb les llengües), amb una alta connexió amb les tasques de l'*Éveil aux langues* (vegeu §3.2.1). Les dimensions de tipus comunicatiu en són tres: les de *comprensió lectora*, de *comprensió oral i audiovisual* i d'*interacció plurilingüe i intercultural*. Tanmateix, per la tipologia del treball en comprensió lectora realitzat a Catalunya, només es plasmarà la primera, en què es potencia la capacitat de mobilitzar les estratègies de comprensió lectora per dur a terme processos de transferència interlingüística de forma satisfactòria.

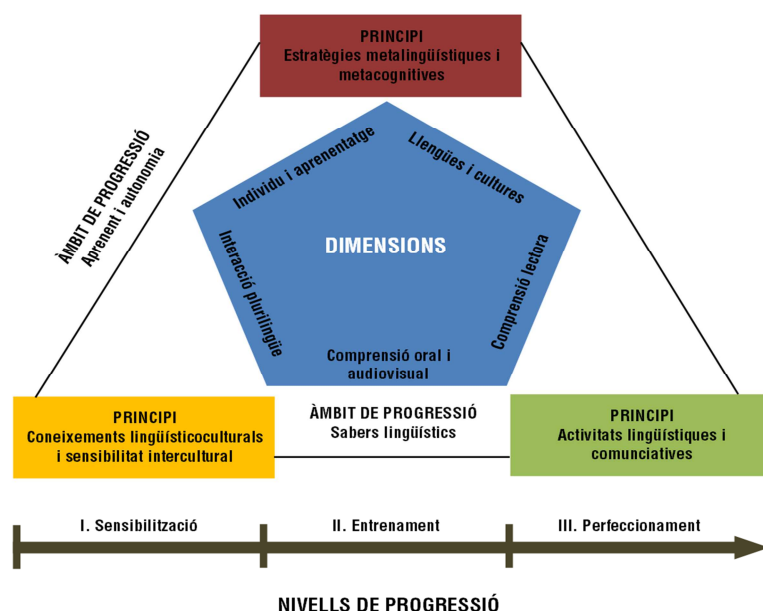


Figura 2. Esquema de distribució del REFIC.

El context curricular català

3.1 El Marc per al plurilingüisme

El Pla de Govern de 2013-2016 va identificar, com a repte de país, la millora de l'educació i la formació al llarg de la vida, cosa que es va manifestar, en l'ensenyament, en l'enfortiment del sistema educatiu català i la immersió lingüística, i la millora de la competència lingüística i comunicativa de l'alumnat a partir d'un model d'ensenyament plurilingüe. Arran d'aquest repte, es va dissenyar el Marc per al plurilingüisme, que té l'objectiu de definir un model propi català d'educació plurilingüe en què tot l'alumnat, en acabar l'educació obligatòria, tingui un ple domini de les llengües oficials i de, com a mínim, una llengua estrangera, a més de la introducció d'una segona llengua estrangera. Per aconseguir aquest objectiu, es plantegen tres línies d'actuació: *a)* el domini de la llengua catalana, com a eina de cohesió, identitat i convivència social, i de la llengua castellana, cooficial a Catalunya; *b)* la cerca del domini d'altres llengües, com l'anglès, com a eines d'aprenentatge i emprenedoria al llarg de la vida; i *c)* la promoció, manteniment i difusió de les llengües d'origen de l'alumnat nouvingut, com a riquesa per al sistema educatiu i per a la societat.

3.2 El currículum oficial de Catalunya de 2015

El currículum oficial de Catalunya actual prové de l'aprovació, l'any 2015, del DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, per a educació primària; i el DECRET 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, per a l'ESO. A grans trets, es pot afirmar que el currículum català té dues característiques fonamentals: és competencial i plurilingüe.

És un currículum competencial que es basa en les línies definides per la UE sobre el foment de les competències d'aprenentatge al llarg de la vida, emmarcat en l'Ofensiva de país a favor de l'èxit

escolar 2012-2018 —que té l'objectiu de millorar els resultats educatius i reduir les taxes de fracàs escolar i abandonament dels estudis—, el Marc per al plurilingüisme (vegeu §3.1) i el Pla Nacional de Lectura 2012-2016 (vegeu §3.3.1). Amb aquesta vessant competencial, posa els aprenentatges en acció i conforma un currículum eminentment aplicat, que enllaça amb les altres etapes per donar coherència, facilitar la continuïtat del procés educatiu i assegurar una transició adequada. A més, representa un avenç en el treball per competències, des d'unes orientacions metodològiques i d'avaluació competencials com a part essencial del procés d'aprenentatge, on l'avaluació formativa adquireix un caràcter d'orientació a l'hora d'analitzar, valorar i reorientar la pràctica docent per aconseguir els objectius del currículum. Ras i curt, “l'acció educativa s'ha de centrar en l'aplicació del coneixement en situacions pràctiques i en contextos concrets”, on la figura del professorat es redueix al de “coeducador i gestor” dels continguts i les metodologies necessàries per desenvolupar les competències (Ambrós, Ramos, & Rovira, 2014: 7) (vegeu §2.1). Cal destacar que vol incentivar el treball en quip i la coresponsabilitat de tot el professorat a l'hora de desenvolupar els projectes educatius dels centres.

El currículum de 2015 s'organitza (vegeu Figura 3) en àmbits que agrupen àrees de coneixement segons l'afinitat (en el cas de la intercomprensió, les àrees de llengua i literatura catalana/llengua i literatura castellana i llengües estrangeres). Cada àrea té competències bàsiques pròpies, que són els objectius que s'han d'assolir al final de l'etapa i el camí que condueix a l'assoliment de les competències bàsiques en l'ESO. Aquestes competències bàsiques pròpies de les àrees s'agrupen en dimensions, que es desgranen en continguts clau ajuntats per blocs per a cada curs acadèmic, que són els objectes d'aprenentatge que contribueixen al desenvolupament de cada dimensió i, per tant, l'assoliment de la competència. A més, els criteris d'avaluació, agrupats també per a cada curs acadèmic, són els referents per a les avaluacions i expressen el grau d'aprenentatge que ha d'assolir l'alumnat.

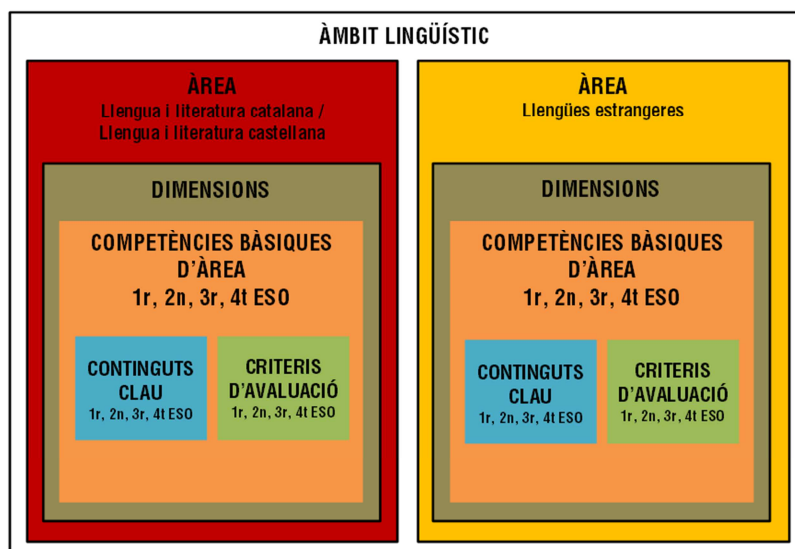


Figura 3. Esquema de jerarquització de l'àmbit lingüístic del currículum de Catalunya d'ESO (2015).

El currículum s'estructura al voltant de vuit grans competències bàsiques, és a dir, les capacitats de l'alumne de resoldre problemes reals en contextos diversos mitjançant la integració de coneixements ("sabers"), habilitats pràctiques ("sabers-fer") i actituds ("sabers-ser") per assolir una acció eficaç i satisfactòria. Aquestes vuit competències bàsiques són: *a)* competència comunicativa lingüística i audiovisual; *b)* competència matemàtica; *c)* competència en el coneixement i la interacció amb el món físic; *d)* competència artística i cultural; *e)* competència digital; *f)* competència social i ciutadana; *g)* competència d'aprendre a aprendre; i *h)* competència d'autonomia, iniciativa personal i emprenedoria.

3.2.1 L'aplicació de projectes d'intercomprensió integrada: el cas d'Euromania

El Departament d'Ensenyament ofereix, des de fa uns quants anys, la possibilitat d'aplicar un projecte lingüístic basat en metodologia plurilingüe d'enfocament en intercomprensió lingüística romànica integrada als centres, anomenat Euromania. Sota el Marc del plurilingüisme, les dimensions plurilingües i interculturals de l'àmbit lingüístic del currículum i, també, en la línia dels eixos de l'Impuls de la Lectura (com es veurà més avall, a §3.3.1), és un projecte que fomenta el treball de la intercomprensió en la destresa de la competència lectora (per al procés de lectura en aquest enfocament, vegeu §2.3.1). Euromania és un projecte europeu que té per objectiu de desvetllar interessos plurilingües i avançar envers una competència lectora plurilingüe, i que s'adreça a alumnat les edats del qual es troben entre els 8 i els 14 anys (aproximadament), tot i que hi ha experiències de centre en cicles superiors d'ESO i, fins i tot, de Batxillerat.

Segons Fonseca & Gajo (2014), aquest projecte d'intercomprensió compleix amb tres metodologies d'enfocament plurilingüe. En primer lloc, la metodologia de l'*Éveil aux langues*, un projecte europeu de sensibilització envers la diversitat lingüística i basat en l'observació de les semblances i les diferències entre les llengües, en aquest cas, les set llengües romàniques de treball (català, occità, castellà, portuguès, francès, italià i romanès). Les activitats metalingüístiques realitzades a propòsit d'aquestes llengües desenvolupen la formulació de la gramàtica de les hipòtesis (vegeu §2.2) i el diàleg i guiatge per part del professorat en les tasques de comprensió i justificació metalingüística i metacognitiva. En segon lloc, és un enfocament d'intercomprensió lingüística de tipus integrat, és a dir, de treball dels continguts curriculars per mitjà de suports escrits en les diverses llengües de treball. Amb aquesta metodologia és possible la mobilització i estímul del procés d'intercomprensió en un procés d'ensenyament-aprenentatge de matèries curriculars i on la llengua no només se cita, sinó que també s'utilitza com a mitjà

escrit per abordar una temàtica concreta. En tercer i darrer lloc, es presenta l'alternança de codis, atès que s'alternen les llengües de treball (la família romànica) amb l'ús de la llengua vehicular de l'ensenyament (el català) i l'activació del repertori lingüístic propi de l'alumnat, per a la gestió de l'aprenentatge a l'aula.

La filosofia del projecte Euromania es basa en un seguit de cinc valors pedagògics i socials, segons Ortiz de Antonio (2016): *a)* un valor potenciador de la comprensió lectora en textos en llengües romàniques; *b)* un valor innovador i motivador per a l'alumnat, que assumeixen una millor habilitat autoreguladora del procés d'aprenentatge, transferible a la L1 (competència d'aprendre a aprendre); *c)* un valor interdisciplinari i plurilingüe, on els aprenentatges dels continguts curriculars passen pel tractament integrat de les llengües romàniques i el desenvolupament de la competència plurilingüe; *d)* un valor integrador de l'alumnat nouvingut, que veu dignificat el seu repertori lingüístic propi i el dota de protagonisme a l'aula; i *e)* un valor visibilitzador de realitats lingüístiques romàniques minoritzades, com l'occità —de fet, es podria considerar una actuació per a la sensibilització envers aquesta llengua a Catalunya (Ortiz de Antonio, 2015: 19).

3.3 La competència lectora a l'ESO

Entenent la competència lectora com la participació en activitats significatives de lectura, connectades amb les experiències viscudes i la motivació (Solé, 2012), calen pràctiques educatives formals en què s'incideixi en la capacitat de llegir, el gaudi de la lectura i la seva utilització per aprendre i aconseguir un model de lectura autoregulat.

La tasca d'intercomprensió ha de tenir sentit per a l'alumnat, per tal que l'aprenentatge generi buits informatius que contribueixi a l'increment de l'interès i la motivació. A nivell de context textual i de transferència interlingüística, plantejar-se les tasques de comprensió lectora amb finalitats comunicatives evidents, conscienciar l'alumnat del que ja sap prèviament i connectar l'aprenentatge amb les vivències personals que ha viscut permet un aprenentatge significatiu. Aquesta característica de la significativitat i la motivació intrínseca de l'aprenentatge també es pot potenciar mitjançant el treball en grups col·laboratius i en la docència entre iguals, on la imatge del professor es redueixi al guiatge d'unes activitats de comprensió basades en el diàleg amb l'alumnat, la negociació de les hipòtesis de comprensió, la co-construcció dels significats compartits i l'atribució final de sentit als elements textuais i contextuais, cosa que permet la bastida d'unes estratègies de comprensió pautades en cada activitat.

Segons els resultats de PISA de 2012 (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2013), a Catalunya el major punt feble de l'alumnat de 4t d'ESO és la comprensió profunda dels textos escrits, és a dir, aquella que permet una anàlisi, reflexió i elaboració de la informació susceptible de convertir-se en coneixement. Per un costat, el 29,3% (nivells 4, 5 i 6 de comprensió lectora) de l'alumnat de 4t ESO ha assolit una competència lectora basada en la reflexió del text i la comprensió profunda, i l'elaboració d'unes tasques complexes de lectura (textos densos, informacions no evidents, interpretació i reflexió, inferències i hipòtesis, ambigüitat, avaluació crítica, coneixements especialitzats). Per un altre costat, un 55,6% (nivells 2 i 3 de comprensió lectora), en canvi, presenta una comprensió superficial del text, basada en unes tasques de lectura de dificultat moderada (textos més complexos, relacions entre idees, comprensió detallada, idees principals i relacions amb coneixements previs). Finalment, un 15,1% (nivell per sota d'1 i nivell 1 de comprensió lectora) de l'alumnat presenta una lectura literal i reproductiva del text, basada en tasques eminentment senzilles de lectura (tractament elemental de la informació, estructures simples, informacions explícites, temes, relacions simples entre el text i les experiències pròpies).

Durant tot el període de l'educació secundària obligatòria cal potenciar el treball de la metacognició, és a dir, la competència de l'alumnat de conèixer i poder controlar el seu propi procés d'aprenentatge, la seva capacitat d'autoregulació en cada situació d'aprenentatge. Segons Pintrich, Wolters & Baxter (2000), la competència metacognitiva es basa en el monitoratge i el control. D'una banda, el monitoratge és la tasca d'autoavaluació sobre el procés de comprensió del text, amb la finalitat de poder trobar les deficiències que s'hi produeixen. D'una altra banda, el control es dona quan, un cop s'han esbrinat quins són els problemes que apareixen en la comprensió, l'alumnat és capaç d'activar les estratègies necessàries per resoldre'ls i, per tant, millorar la lectura. Vegem-ho en un exemple. Si un alumne no és capaç d'adonar-se si comprèn el text amb la profunditat que seria desitjable segons els objectius establerts en la programació didàctica (extrets d'uns continguts clau i amb uns criteris d'avaluació), no podrà saber quins elements ha de revisar per entendre els mots que li resultin opacs de la o les llengües de treball (no estarà fent un bon monitoratge), motiu pel qual serà incapaç d'establir un control de les estratègies de comprensió —rellegir el text, subratllar els mots transparents, encerclar els opacs o buscar arrels comunes.

3.3.1 L'Impuls de la Lectura

Davant d'aquestes necessitats d'una lectura profunda, i d'una millora dels nivells de comprensió lectora de l'alumnat català, el Pla Nacional de Lectura 2012-2016 té com a finalitat “augmentar els hàbits lectors i la capacitat de comprendre textos del conjunt de la ciutadania, com a garantia d'una plena participació en la societat actual” (Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme, 2013), per millorar els índexs de lectura de l'alumnat català i apropar-los a la mitjana europea. Es tracta, doncs, d'un pla de priorització de la competència lectora, una estratègia emmarcada en la millora de la competència comunicativa i lingüística, bàsica per a l'adquisició i comprensió de les matèries curriculars.

La vessant didàctica d'aquest pla de foment de la lectura es plasma en l'Impuls de la Lectura, creat l'any 2012 des del Departament d'Ensenyament, amb l'objectiu estratègic de millorar l'èxit escolar de tot l'alumnat per mitjà de l'hàbit lector i la potenciació de la lectura en totes les matèries curriculars, amb la finalitat de millorar la competència bàsica lingüística. Aquest projecte es proposa tres objectius: *a)* la millora de la capacitat de comprendre textos, mitjançant la **reflexió** sobre el què i com s'ha après i l'**explicitació** de les estratègies de lectura utilitzades; *b)* l'assumpció per part de l'alumnat de les seves responsabilitats com a aprenents **autònoms** i l'**autoregulació** del procés de comprensió; i *c)* la formació de **bons lectors** que gaudeixin i aprenguin llegint.

Per a l'assoliment d'aquests objectius, l'Impuls de la lectura estableix tres eixos d'actuació estretament relacionats. Per un costat, el “saber llegir”, com a estratègia transversal i sistemàtica en què es potencia l'aprenentatge de la lectura i la capacitat de llegir, comprendre i interpretar textos escrits. Atenent al fet que un lector ha de ser competent (extreure, interpretar i reflexionar sobre la informació i el procés de comprensió), estratègic (aplicar la destresa lectora en totes les situacions d'aprenentatge), autònom (autoregular el procés de lectura i comprensió) i implicat (llegir habitualment), cal ensenyar a llegir amb fluïdesa, a aplicar estratègies de comprensió per obtenir informació i interpretar-la en la consecució del coneixement, i a utilitzar l'estructura, el format i el contingut del text per a la seva comprensió. És en aquest punt en què s'emmarca la lectura plurilingüe com a tasca que va més enllà en les estratègies de comprensió i d'autoregulació del procés d'aprenentatge. Per un altre costat, el “llegir per aprendre”, és a dir, l'ús de la lectura per a l'aprenentatge dels continguts de les àrees curriculars, gràcies a l'ús de la lectura com a eina d'accés al coneixement, al treball de la competència informacional i les estratègies de comprensió. Finalment, el “gust per llegir”, això és, l'hàbit lector i el plaer de la lectura per al creixement personal i l'aprenentatge durant tota la vida.

Proposta d'integració curricular de la intercomprensió a l'ESO

4.1 La transposició del REFIC al currículum d'ESO de 2015

Un cop vist el marc general europeu en què se situa l'enfocament plurilingüe de la intercomprensió, els principis didàctics i metodològics que la componen, la seva relació intrínseca amb la lectura plurilingüe i la comprensió lectora, i el context real del currículum d'educació secundària obligatòria de Catalunya de 2015, en aquest apartat del treball es durà a terme una descripció sobre una proposta d'integració curricular per mitjà de la mediació entre la proposta del Referencial de competències de comunicació plurilingüe en intercomprensió (REFIC) i el currículum oficial català.

Aquesta és una proposta basada en la intercomprensió lingüística romànica (integrada o no, segons els objectius didàctics i l'enfocament metodològic per què opti el professorat en cada situació d'aprenentatge), en què es concreta el treball sobre les estratègies de comprensió lectora plurilingüe (intercomprensiva) i les habilitats metacognitives, partint del treball competencial i plurilingüe proposat al currículum del 2015, en vigor actualment a Catalunya. Aquestes habilitats s'han recollit, com es veurà a continuació, en un conjunt de continguts (agrupats en dimensions competencials) que s'interrelacionen amb les àrees de llengua i literatura catalana i castellana, i l'àrea de llengües estrangeres. Destinada per al professorat d'educació secundària obligatòria, aquesta proposta neix a partir de dues premisses: d'una banda, per cobrir una mancança metodològica i una necessitat de didactització per a l'aplicació de la intercomprensió als centres de Catalunya; d'una altra banda, tal com esmenten els autors del REFIC, per posar a prova aquest referencial en un context de currículum institucional oficial, com el català.

El procés de mediació entre el REFIC i el currículum oficial de Catalunya d'ESO de 2015 ha donat com a fruit una proposta d'integració curricular de la intercomprensió lingüística que serveixi com a eina per al professorat, amb dos grans objectius: per un costat, l'ajuda al disseny de seqüències

o programacions didàctiques sobre o partint d'aquest enfocament plurilingüe en el marc de l'ESO a Catalunya, i a l'establiment d'uns objectius, uns continguts didactitzats per a cada curs acadèmic i uns criteris d'avaluació per determinar-ne l'assoliment; per un altre costat, la visibilització dels processos d'aprenentatge i la seva avaluació mitjançant un enfocament qualitatiu que doni les eines a l'alumnat per assolir majors cotes de consciència plurilingüe i intercultural, d'autonomia i d'autoregulació del seu progrés, mitjançant el treball d'estratègies metacognitives que ho possibilitin.

Tanmateix, durant el procés de lectura creuada entre currículum d'ESO i el REFIC, que havia de conduir a la creació d'aquesta proposta d'inserció curricular de la intercomprensió a l'educació secundària obligatòria, s'han trobat diversos "conflictes" metodològics o didàctics, tant des del punt de vista del currículum oficial com del REFIC, que s'explicitaran a continuació.

4.1.1 Contrast amb el currículum oficial de Catalunya d'ESO de 2015

El currículum oficial de Catalunya d'educació secundària obligatòria és un currículum plurilingüe en tant que es troba sota el paraigua d'un Marc per al plurilingüisme, que vetlla per l'acompliment de l'"objectiu de Barcelona" (vegeu §1.1.1) i la dotació de l'alumnat de les eines necessàries per a l'aprenentatge de llengües durant tota la vida. Per observar el grau d'inserció curricular de la intercomprensió, presentarem unes breus notes sobre l'abast a l'educació primària i l'ESO.

A l'educació primària, la intercomprensió es troba inserida en la *dimensió plurilingüe i intercultural* de les competències bàsiques de l'àrea curricular (integrada) de llengua i literatura catalana i llengua i literatura castellana; més concretament, en la competència 14 (*Conèixer i valorar la diversitat lingüística i cultural de Catalunya, l'Estat espanyol, d'Europa i del món*), que se centra en el coneixement de la diversitat lingüística de la nostra societat: "Per fomentar l'interès per aquesta diversitat i per l'aprenentatge de llengües, especialment les llengües més properes a la nostra, és a dir, les llengües romàniques, es treballarà la intercomprensió entre aquestes llengües, com a pas previ per tal que l'alumne s'interessi en el seu aprenentatge." (Departament d'Ensenyament, 2015a: 20).

A l'educació secundària obligatòria (ESO), la intercomprensió es troba inserida en la *dimensió plurilingüe i intercultural* de l'àrea de llatí (de 4t ESO): "Pel que fa a la competència plurilingüe i intercultural, l'estudi de la llengua i la cultura llatines és la porta cap a la intercomprensió entre les

llengües romàniques i, alhora, cap a una valoració més ponderada de la diversitat lingüística i cultural” (Departament d’Ensenyament, 2015b: 101).

En general, doncs, es pot observar que la intercomprensió té una presència molt escassa en els dos currículums, si més no, sota aquesta denominació. En el cas de primària, l’àrea de llengua i literatura catalana i castellana és l’única en què apareix, cosa que denota una manca de transversalitat i interdisciplinarietat curricular en la inserció de la intercomprensió, en la mesura en què no s’hi inclou cap altre àmbit disciplinari (estrictament lingüístic o no). En el cas de l’ESO, però, la presència de la intercomprensió només es troba a l’àrea de llatí. En aquesta etapa, però, l’àrea de llengua i literatura catalana i castellana té una *dimensió plurilingüe i intercultural* que treballa (com a actitud) la diversitat lingüística de l’entorn pròxim i d’arreu, cosa que denota, també, un reduccionisme de la competència plurilingüe i intercultural en una dimensió concreta. En l’àrea de llengües estrangeres, però, la *dimensió transversal actitudinal i plurilingüe* manca d’una aproximació intercultural i d’una concreció dels continguts clau per a la seva aplicació metodològica a l’aula. Amb aquesta breu anàlisi es poden extreure unes conclusions:

- Tot i que la vessant competencial del currículum posa l’èmfasi en la coherència i la facilitació del procés educatiu en una transició adequada entre l’educació primària i l’ESO, en el cas de la intercomprensió, la seva inserció com a possible enfocament per al foment del plurilingüisme desapareix en el currículum d’ESO, que queda relegada a l’àrea de llatí i, de manera inferida, a les dimensions plurilingües i interculturals de les àrees de llengua i literatura catalana i castellana, i de llengües estrangeres.
- Les referències a la competència plurilingüe i intercultural, bàsica al MECRL i fonamental al MAREP, s’emmarquen en dimensions de tall generalista (i més de caire actitudinal que no pas procedimental o conceptual) sobre la conscienciació i el respecte de la diversitat lingüística i cultural de l’entorn, sense una visibilitat i unes orientacions metodològiques detallades, ni en termes de continguts clau ni de criteris d’avaluació.
- La competència plurilingüe i, per tant, la intercomprensió lingüística, apareix com un tema propi i exclusiu de l’àmbit lingüístic, sigui l’àrea de llengua i literatura catalana i castellana, sigui l’àrea de llengües estrangeres. Manca, per tant, d’una transversalitat no només en els currículums de l’àmbit lingüístic (reclosa a dimensions generalistes), sinó que tampoc no té una perspectiva interdisciplinària, en la resta de les matèries, tot i que es faci esment de la necessitat de potenciar les competències comunicatives (en llengua catalana) en totes les àrees curriculars.

- Tot i que el currículum oficial té per objectiu l'assoliment de la competència bàsica de l'*aprendre a aprendre*, no hi ha en cap cas cap concreció metodològica o un referent didàctic per a la seva estructuració.

Si bé el nou paradigma de la intercomprensió ocupa un lloc en les recomanacions dels documents oficials de les institucions europees en matèria d'ensenyament de llengües, el sistema educatiu català no mostra prou claredat en la seva introducció. El plurilingüisme es converteix, doncs, en una dimensió competencial utòpica en el currículum de secundària de llengües estrangeres, i en una dimensió competencial a part en el currículum integrat de llengües i literatures catalana i castellana. Ara bé, els valors i continguts que es vehiculen a través de l'enfocament plurilingüe podrien bastir en l'alumnat tot un seguit de competències i estratègies metacognitives en llengües que afavorís l'aprenentatge de llengües i cultures diferents.

Malgrat aquest decalatge evident en la plasmació i gestió de la competència plurilingüe i intercultural, el currículum oficial d'educació secundària obligatòria de Catalunya ofereix un marc idoni per a una proposta d'inserció curricular i didactització de la intercomprensió lingüística romànica:

- En primer lloc, és un currículum competencial, és a dir, eminentment pràctic, centrat en l'assoliment d'unes competències i en la figura de l'alumne com a protagonista del seu procés d'aprenentatge, orientat envers l'autonomia i l'autoregulació durant tota la vida.
- En segon lloc, l'àmbit lingüístic és un eix transversal en tot el currículum, ateses les necessitats comunicatives evidents per a l'assoliment de les competències bàsiques de la resta de matèries, cosa que facilita el protagonisme progressiu i la introducció de metodologies d'enfocament intercomprensiu per a la gestió dels continguts curriculars.
- En tercer lloc, la intercomprensió lingüística romànica ja disposa d'un rol concret com a possible tractament de la diversitat lingüística a l'aula al currículum de primària i, per mitjà de dimensions generalistes sobre plurilingüisme, al de secundària, tal com es pot desprendre de l'aplicació i les experiències sorgides arran del projecte Euromania a un bon grup de centres per tot el territori català.
- En quart i darrer lloc, el projecte de l'Impuls de la Lectura dona encara més eines per al treball de la comprensió lectora i, per tant, de les estratègies de comprensió i d'autoregulació metacognitiva per part de l'alumnat: el "saber llegir" (treball sobre estratègies), el "llegir per aprendre" (les llengües romàniques com a eines de treball) i el "gaudi de llegir" (el plaer de descobrir el significat de textos amb un aprenentatge optimit, segons els coneixements previs i el repertori lingüístic propi de l'alumnat).

4.1.2 Contrast amb el REFIC

El REFIC, com diuen els seus autors (MIRIADI, 2015), és un referencial que cal posar a prova en un context de currículum oficial per veure'n la utilitat i hipotètica aplicació didàctica i metodològica pràctica. Per començar, cal esmentar que el REFIC no es concep com un referencial que pretengui un elevat grau de sistematicitat o jerarquització dels principis organitzatius, àmbits de progressió, dimensions, descriptors i nivells de progressió, cosa que posa de manifest que molts cops els continguts es repeteixin (tot i que de manera argumentada), es produeixin incoherències entre *principis organitzatius* i *àmbits de progressió*, i que algunes descripcions semblin poc rigoroses. Aquestes mancances evidents compliquen una aproximació didàctica i una possible mediació des de l'òptica d'un currículum oficial.

Davant d'aquests "conflictes", s'ha decidit revisar en profunditat la proposta del REFIC per, a continuació, establir una jerarquització conceptual i didàctica per poder portar-lo al terreny curricular d'una forma més senzilla. Aquest procés ha comportat la introducció de canvis, la supressió d'alguns continguts i l'afegit d'uns altres amb base al treball de la comprensió lectora i les estratègies interlingüístiques; en definitiva, fer una mediació entre un REFIC altament conceptual, poc jeràrquic ni sistemàtic, i un currículum oficial competencial i plurilingüe, amb una clara agrupació de continguts clau en competències bàsiques d'àmbit constituents d'unes dimensions (competencials).

Tenint en compte que el currículum de secundària obligatòria treballa la competència plurilingüe i intercultural des del punt de vista de l'àmbit lingüístic, en l'àrea de llengua i literatura catalana i castellana (d'ara endavant, Lc) i l'àrea de llengües estrangeres (d'ara endavant, Le), s'ha decidit emmarcar la inserció curricular de la dimensió plurilingüe intercomprensiva en aquests dos àmbits. Davant d'això, la vessant competencial del currículum parteix d'unes competències bàsiques a assolir, agrupades en dimensions (competencials); en canvi, el REFIC parteix d'uns *principis organitzatius* que, a cops, comparteixen *àmbits de progressió* i unes *dimensions* on s'agrupen uns descriptors concrets. Davant d'aquesta triple jerarquització (a cops, incoherent i caòtica), i del fet que els àmbits competencials eren massa genèrics, els àmbits de progressió no denoten una concepció didàctica prou clara, i s'ha decidit reformular l'estructuració del REFIC en la proposta de curricularització de la intercomprensió (vegeu el "Quadre 1. Compendi del Referencial..." a l'Annex 1).

4.2 Les dimensions competencials

Davant d'aquesta necessitat de reformulació de l'estructura interna del REFIC, la proposta, com el currículum oficial de 2015, parteix d'unes *dimensions* com a pilars bàsics i centres de continguts de la didàctica de la intercomprensió. Com ja s'ha comentat anteriorment, les tres activitats lingüístiques i comunicatives del REFIC són la “comprensió lectora”, la “comprensió oral i de l'audiovisual” i la “interacció plurilingüe i intercultural”. Davant del fet que els projectes aplicats actualment a Catalunya en matèria d'intercomprensió (vegeu Euromania a §3.2.1) només tenen a veure amb la comprensió lectora, s'ha decidit d'extreure continguts que tenen a veure amb aquesta dimensió i descartar les altres dues. Així mateix, cadascuna de les quatre dimensions preses en aquesta proposta es conceben per a l'assoliment d'uns *àmbits competencials* (d'agrupació d'objectius competencials didàctics) i *àmbits de progressió* (de distinció clara entre estratègies interlingüístiques i metacognitives), amb la intenció de mantenir l'esperit terminològic del REFIC.

Les quatre dimensions que es plantegen en la nostra proposta són les següents (vegeu §4.2.1):

1. ***Individu plurilingüe i aprenentatge*** [vegeu §4.2.1]: emmarcada en un àmbit competencial d'*Estratègies metalingüístiques i metacognitives* i d'un àmbit de progressió de *L'aprenent i la seva autonomia en el procés d'aprenentatge*, aquesta dimensió pretén l'assoliment de l'autoregulació de l'alumnat com a protagonista del procés d'aprenentatge i el desenvolupament del repertori lingüístic i cultural propi, així com la metodització de les seves estratègies metacognitives relatives a la gestió, l'organització i avaluació de l'aprenentatge.
2. ***Llengües i cultures*** [vegeu §4.2.2]: emmarcada en un àmbit competencial de *Coneixements lingüístico-culturals i sensibilitat intercultural* i d'un àmbit de progressió, com en l'anterior, basat en *L'aprenent i la seva autonomia en el procés d'aprenentatge*, aquesta dimensió pretén l'assoliment de la gestió del coneixement sobre llengües i cultures des d'una perspectiva plurilingüe i intercultural, així com el coneixement sobre l'organització, ús social d'una llengua i el rol de la cultura.
3. ***Comprensió lectora I: competència textual*** [vegeu §4.2.3]: emmarcada en un àmbit competencial d'*Activitats lingüístiques comunicatives* i d'un àmbit de progressió de *L'adquisició de competències textuais*, aquesta dimensió pretén l'assoliment de la

comprensió eficient de les idees principals i secundàries d'un text, la distinció del gènere textual i les seves característiques, així com la relació, selecció i organització de les informacions del text per generar coneixement. [Aquesta dimensió va en la línia de les propostes del currículum d'ESO de 2015 en matèria de comprensió lectora i en les del projecte de l'Impuls de la Lectura.]

4. ***Comprensió lectora II: bloc transversal de coneixement interlingüístic*** [vegeu §4.2.4]: emmarcada en un àmbit competencial d'*Activitats lingüístiques comunicatives* i d'un àmbit de progressió de *L'adquisició de competències textuais*, aquesta dimensió pretén l'assoliment de la comprensió eficient mitjançant estratègies de transferència interlingüística, així com la tolerància a la comprensió aproximada o no literal.

Cadascuna d'aquestes dimensions té una correspondència directa amb certes competències de les àrees de LC i LE del currículum de secundària obligatòria de 2015 (vegeu la "Relació de les dimensions intercomprensives (REFIC) amb els continguts clau de les competències bàsiques de l'àmbit lingüístic (Currículum 2015)" a l'Annex 2).

Un cop establertes les quatre dimensions de tipus competencial, cadascuna d'elles està desgranada en tres *apartats de progressió de dimensió*, és a dir, cadascun dels grups de continguts que s'hi treballen. A cops es presenten al REFIC alguns continguts que no es corresponen amb els seus apartats, així que ha calgut canviar-ne alguns i alterar-ne l'estructura interna per donar-li la màxima jerarquització i sistematicitat possible, i potenciar, així, la clara diferència que hi ha entre les competències de tipus textual i les competències de tipus interlingüístiques.

En el cas de la comprensió lectora es va detectar una incoherència evident al REFIC, on no quedaven prou ben reflectits els criteris dels nivells de progressió, que servien per a tot l'apartat *Saber mobilitzar estratègies generals de comprensió escrita* i una part de *Saber mobilitzar estratègies d'intercomprensió en la lectura*. Davant d'això, es va veure que hi havia al REFIC un problema de concepció jeràrquica i consegüents continguts sobre les competències lingüístiques i textuais. Per poder solucionar el problema es va decidir descartar aquests dos apartats i considerar dues noves dimensions, més clares, en què es basaria la dimensió de *Comprensió lectora*. D'aquesta decisió van sorgir les dimensions *Comprensió lectora I: competència textual* i *Comprensió lectora II: bloc transversal de coneixement interlingüístic*.

Cada *apartat de progressió de la dimensió* consta, per tant, d'un conjunt de *descriptors* que agrupen els *continguts clau* que es proposen per al treball didàctic de la intercomprensió lingüística romànica (vegeu el “Quadre 1. Compendi del Referencial...” a l'Annex 1 i el “Quadre 3. Recull visual dels continguts...” a l'Annex 3). Finalment, cada dimensió també disposa, com cadascuna de les competències bàsiques d'àmbit del currículum oficial d'ESO de 2015, de tres *nivells de progressió*, que van en la línia, a més, dels nivells de progressió que planteja el REFIC, però cohesionats en un format oracional que sigui base de l'avaluació de l'assoliment de la dimensió. Mantenint la terminologia identificativa dels nivells del REFIC, els tres nivells proposats són els següents:

1. **I. Sensibilització.** sensibilització de l'alumnat sobre el seu propi repertori lingüístic i cultural, les potencialitats que ofereix la proximitat lingüística en llengües emparentades *a priori* desconegudes. [Es podria dir que aquest nivell de progressió correspondria a una avaluació d'un enfocament *Éveil aux langues*.]
2. **II. Entrenament.** potenciació de les estratègies de comprensió interlingüístiques i metacognitives, per dotar l'alumnat de les eines necessàries per a l'autoregulació en el procés d'aprenentatge.
3. **III. Perfeccionament.** aplicació de les estratègies de comprensió interlingüístiques i metacognitives amb l'objectiu que l'alumne no només sigui capaç d'autoregular el progrés en el procés d'aprenentatge, sinó que també tingui les eines per esdevenir autònom en l'adquisició d'una llengua meta.

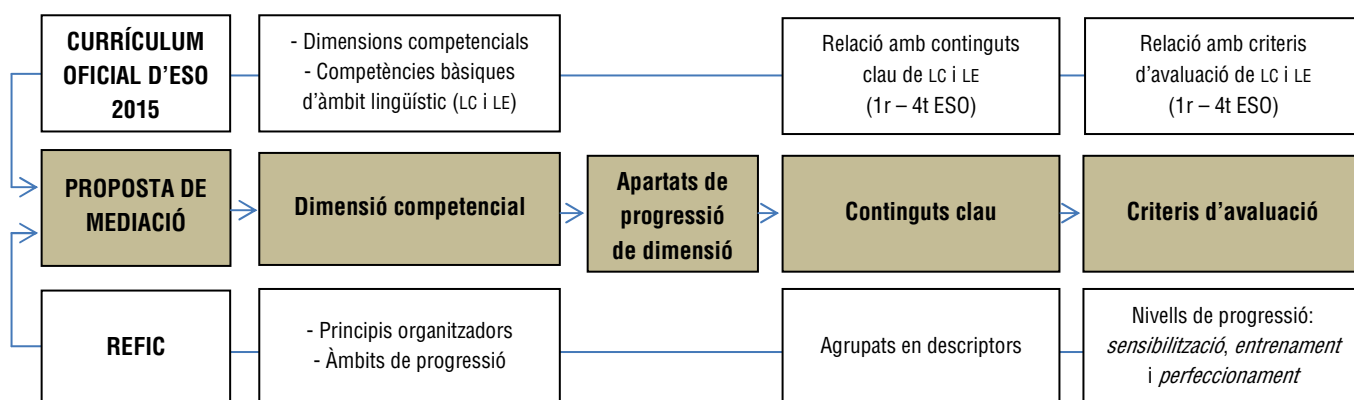


Figura 4. Esquema visual de la proposta de mediació entre el REFIC i el currículum oficial de Catalunya d'ESO (2015).

4.2.1 Descripció gràfica de la dimensió 1 de la proposta: *Individu plurilingüe i aprenentatge*

Dimensió 1. *Individu plurilingüe i aprenentatge*

Àmbit competencial 1 (REFIC).
Estratègies metalingüístiques i metacognitives

Àmbit de progressió 1 (REFIC).
L'aprenent i la seva autonomia en el procés d'aprenentatge

Aquesta dimensió implica haver adquirit progressivament les habilitats necessàries per saber:

- Autoregular-se com a protagonista del procés d'aprenentatge i el desenvolupament del repertori lingüístic i cultural.
- Metoditzar les estratègies metacognitives de l'aprenent relatives a la gestió, organització i avaluació de l'aprenentatge: descobrir i valorar els recursos del seu voltant, posar en relació els coneixements, representacions i creences, i tenir en compte el pes d'aquests factors en la comunicativa en contextos multilingües.

Competències curriculars ESO (2015) (vegeu Annex 2)

**Llengua catalana i literatura/
Llengua castellana i literatura (LC)**

Llengües estrangeres (LE)

- Competència 1
- Actitud 3

- Competència 4

[Els continguts clau del REFIC referents als processos metacognitius i d'autoregulació del procés d'aprenentatge, reflectits mitjançant la sigla CCxx no tenen correspondència als continguts clau de les competències bàsiques de cap àmbit lingüístic, ni de LC ni de LE.]

Apartats de progressió de la dimensió (REFIC)

Apartat 1	Apartat 2	Apartat 3
Saber valorar el perfil lingüístic i conèixer l'entorn lingüístico-cultural.	Saber organitzar l'aprenentatge en intercomprensió.	Saber desenvolupar actituds de disponibilitat davant de les llengües-cultures i el procés d'aprenentatge.

Gradació dels nivells de progressió en la dimensió (REFIC)

Nivell 1. Sensibilització	Nivell 2. Entrenament	Nivell 3. Perfeccionament
Prendre consciència del propi perfil d'aprenent-usuari plurilingüe per a l'adquisició de nous continguts.	Prendre consciència del propi perfil d'aprenent-usuari plurilingüe de forma autònoma o partint de la pròpia iniciativa com a base per a l'adquisició de nous continguts.	Assumir el saber-fer plurilingüe-intercomprensiu de forma autònoma i mobilitzar estratègies en funció de la situació de comunicació intercomprensiva.

4.2.2 Descripció gràfica de la dimensió 2 de la proposta: *Llengües i cultures*

Dimensió 2. Llengües i cultures

Àmbit competencial 2 (REFIC).

Coneixements lingüístico-culturals i sensibilitat intercultural

Àmbit de progressió 1 (REFIC).

L'aprenent i la seva autonomia en el procés d'aprenentatge

Aquesta dimensió implica haver adquirit progressivament les habilitats necessàries per saber:

- Gestionar el coneixement sobre llengües i cultures des d'una perspectiva plurilingüe i intercultural: els estatuts, la difusió, l'evolució, les relacions i el funcionament de les llengües.
- Conèixer l'organització i ús social d'una llengua, el rol de la cultura en relació amb els elements lingüístics i extralingüístics, en un context multilingüe, plurilingüe i específicament intercomprensiu.

Competències curriculars ESO (2015) (vegeu Annex 2)

**Llengua catalana i literatura/
Llengua castellana i literatura (LC)**

Llengües estrangeres (LE)

- Actitud 3

Apartats de progressió de la dimensió (REFIC)

Apartat 1	Apartat 2	Apartat 3
Tenir una base de coneixements sobre les nocions de llengua i plurilingüisme.	Tenir una base de coneixements sobre llengües emparentades.	Tenir coneixements sobre els lligams entre llengües i cultures.

Gradació dels nivells de progressió en la dimensió (REFIC)

Nivell 1. Sensibilització	Nivell 2. Entrenament	Nivell 3. Perfeccionament
Descobrir estratègies d'intercomprensió per l'ús dels coneixements previs i la formulació d'hipòtesis sobre el funcionament de llengües i cultures, de forma espontània i per mitjà de la comparació, com a base per a l'adquisició de nous continguts.	Descriure sistemes lingüístics i culturals per mitjà d'estratègies de gestió de coneixements previs i la comparació; comprendre mots semi-transparents i formular hipòtesis de significat de mots opacs gràcies al context textual.	Mobilitzar estratègies en funció de la situació de comunicació intercomprensiva; comprendre falsos amics gràcies al context textual.

4.2.3 Descripció gràfica de la dimensió 3 de la proposta: *Comprensió lectora I: competència textual*

Dimensió 3. *Comprensió lectora: competència textual*

Àmbit competencial 3 (REFIC).
Activitats lingüístiques comunicatives

Àmbit de progressió 2 (REFIC).
L'adquisició de competències textuais

Aquesta dimensió implica haver adquirit progressivament les habilitats necessàries per saber:

- Comprendre eficientment per poder discriminar les idees principals de les secundàries.
- Distingir el gènere de text (descriptiu, informatiu, procedimental, narratiu, argumentatiu, conversacional) i identificar-ne les seves característiques, finalitats i interlocutors.
- Relacionar les informacions del text i seleccionar-les i organitzar-les en funció del context comunicatiu, per transformar-les en coneixement.

Competències curriculars ESO (2015) (vegeu Annex 2)

Llengua catalana i literatura/ Llengua castellana i literatura (LC)

- Competència 1
- Competència 2
- Competència 3
- Actitud 1
- Actitud 3

Llengües estrangeres (LE)

- Competència 4
- Competència 5
- Competència 6

Apartats de progressió de la dimensió (REFIC)

Apartat 1	Apartat 2	Apartat 3
Comprendre textos escrits i multimèdia i gestionar organitzar la informació.	Establir estratègies de comprensió lectora, a partir de l'anàlisi de textos escrits i multimèdia.	Formular hipòtesis de significat textual a partir del context.

Gradació dels nivells de progressió en la dimensió (REFIC)

Nivell 1. Sensibilització	Nivell 2. Entrenament	Nivell 3. Perfeccionament
Reconèixer el gènere i el tema principal del text, de temàtiques conegudes o quotidianes, tot posant en funcionament coneixements externs del text i previs, per localitzar, seleccionar i organitzar la informació literal del text i interpretar-ne el propòsit.	Reconèixer l'estructura del text, de diversos àmbits d'especialització, per interpretar-ne la informació explícita i implícita i el propòsit.	Reconèixer les estructures textuais complexes per valorar-ne de manera raonada i crítica els continguts i propòsits, i sintetitzar i valorar les informacions que proporciona amb sentit crític, segons el context i la intenció comunicativa.

4.2.4 Descripció gràfica de la dimensió 4 de la proposta: *Comprensió lectora II: bloc transversal de coneixement interlingüístic*

Dimensió 4. *Comprensió lectora: bloc transversal de coneixement interlingüístic*

Àmbit competencial 3 (REFIC).
Activitats lingüístiques comunicatives

Àmbit de progressió 3 (REFIC).
Els sabers i saber-fer específicament lingüístics: sintaxi, lèxic i morfologia

Aquesta dimensió implica haver adquirit progressivament les habilitats necessàries per saber:

- Comprendre eficientment per poder inferir la comparació entre diverses llengües a partir del bagatge lingüístic propi, a nivell de lèxic i semàntica, morfosintaxi i de correspondències gràfiques i fonològiques.
- Tolerar la comprensió lingüística aproximada o no literal davant dels elements opacs en la comparació interlingüística.

Competències curriculars ESO (2015) (vegeu Annex 2)

Llengua catalana i literatura/ Llengua castellana i literatura (LC)

- Competència 1
- Competència 2
- Competència 3

Llengües estrangeres (LE)

- Competència 4
- Competència 5
- Competència 6

Apartats de progressió de la dimensió (REFIC)

Apartat 1	Apartat 2	Apartat 3
Inferir per mitjà de la comprensió d'elements lèxics i de correspondència grafia-fonema.	Comparar diversos sistemes lingüístics des del punt de vista plurilingüe.	Tractar els elements opacs atenent a una comprensió aproximada o no literal.

Gradació dels nivells de progressió en la dimensió (REFIC)

Nivell 1. Sensibilització	Nivell 2. Entrenament	Nivell 3. Perfeccionament
Comprendre trets lèxics, morfosintàctics i gràfics senzills, però variats, a partir del repertori lingüístic propi, per aproximar-se al contingut del text.	Reconèixer trets lèxics, morfosintàctics i gràfics amb major presència anafòrica i de complexitat oracional, tot servint-se del repertori lingüístic propi i de les relacions plurilingües establertes entre llengües emparentades.	Identificar trets lèxics, morfosintàctics i gràfics complexos, altament variats i amb diversos graus d'opacitat lingüística, tot servint-se del repertori lingüístic propi i de les relacions plurilingües establertes entre llengües emparentades.

4.3 Els continguts clau

Cadascuna de les dimensions de treball intercomprensiu que s'han proposat està glossada en uns continguts clau, necessaris per poder aplicar estratègies didàctiques i metodològiques d'adquisició de la destresa intercomprensiva en les seves vessants de comprensió lectora (competència textual i de transferència interlingüística) i de reflexió metacognitiva. Uns continguts clau que, ras i curt, serveixin d'orientació per al professorat en l'aplicació pràctica de la intercomprensió a l'aula de secundària obligatòria. Amb això es pretén que un cop adquirides unes habilitats de descodificació interlingüística i textual i el domini de les estratègies de comprensió, l'alumnat sigui competent en prendre consciència (autoregular) del seu procés d'ensenyament-aprenentatge i capacitar-lo per arribar a majors nivells de profunditat i reflexió comprensiva i autònoma del text. En definitiva, donar les eines a l'alumnat per aprendre a aprendre.

Per a una comprensió profunda del text, segons la descripció que ofereix PISA (vegeu §3.3), és necessària una construcció del coneixement des de la vessant vivencial (basada en les experiències prèvies i personals de l'alumnat) i una capacitat metacognitiva d'autoregulació de l'aprenentatge. En aquest cas, doncs, cal que la tasca de lectura tingui uns objectius determinats per uns continguts clau i uns criteris d'avaluació concrets que marquin els nivells de progressió per a cada curs acadèmic d'ESO. L'establiment d'aquests objectius, per tant, propicia que l'alumnat controlï les estratègies més adequades en cada cas i que pugui modificar-les segons la seva pertinència.

La capacitat metacognitiva de l'alumnat de poder monitorar i, per tant, controlar, el seu procés de comprensió lectora li donarà les eines per autoregular el procés d'aprenentatge (de transferència interlingüística i competència textual), gràcies, també, i fonamentalment, a la tasca de guiatge i supervisió docent del professorat (vegeu §2.1, §3.2 i §3.3). Tanmateix, aquesta capacitat cal treballar-la i posar-la a prova constantment, en tasques on la lectura plurilingüe comporti noves situacions d'aprenentatge amb textos i llengües de treball diferents, cosa que faci que l'alumnat vagi progressant en l'assumpció dels continguts clau. Els reptes en els textos li exigirà majors cotes de competència, cosa que l'ajudarà a seguir analitzant, contrastant, relacionant i modificant —en definitiva, autoregulant— els seus coneixements previs i la presa de consciència de la necessitat de controlar les estratègies intercomprensives i d'elaboració de coneixement. Cal mencionar, d'altra banda, que el treball metacognitiu li donarà eines que li permetrà arribar no només a una comprensió profunda del text, sinó també a una major tolerància envers la

comprensió parcial o no literal (produïda pel lèxic i les estructures morfosintàctiques opaques, els falsos amics i les referències socioculturals del text).

D'aquesta manera, escollir els continguts clau més rellevants en cadascuna de les dimensions de treball intercomprensiu ajudarà l'alumnat a donar-li pistes per al progrés en la consecució, no només del procés metacognitiu de monitoratge i control de les estratègies utilitzades al text, sinó també en l'activació del repertori lingüístic propi, el coneixement de l'entorn lingüístic i cultural que l'envolta, el ventall de representacions pròpies i socials que en té, i la major profunditat en l'establiment de ponts de transferibilitat interlingüística.

Per servir d'eina efectiva i eficaç per al professorat d'aquesta etapa educativa, s'ha fet una proposta de didactització dels continguts clau d'intercomprensió a partir d'una selecció, afegit i canvi, del que estableix el REFIC per a cada dimensió i, encara amb més profunditat, i segons l'estructura que posa de manifest el currículum d'aquesta etapa, basada en una complexitat progressiva per a cada curs acadèmic. D'aquesta manera, el professorat té al seu abast una proposta de curricularització d'uns continguts clau de treball de competència plurilingüe intercomprensiva per a cadascun dels cursos d'educació secundària obligatòria, des de 1r fins a 4t (vegeu el "Quadre 3. Recull visual dels continguts..." a l'Annex 3).

Els continguts clau proposats estableixen una gradació curricular de les dues grans vessants pedagògiques de la intercomprensió lingüística romànica. Per un costat, el treball sobre les estratègies de transferència interlingüística, a partir de les quals l'alumnat ha de ser capaç d'activar rutines per segmentar les frases, identificar-ne sintagmes, combinar elements sintàctics i analitzar components semàntics (Meissner *et al.*, 2003). D'aquesta manera, es procuren uns continguts clau que tinguin a veure amb la segmentació del text escrit per identificar-ne el màxim nombre d'elements a partir de la transferència lèxica i morfosintàctica i partint dels coneixements previs i del repertori lingüístic propi de l'alumnat, la seva interpretació semàntica i la creació d'hipòtesis sobre l'estructura lingüística de la llengua de treball.

En aquest àmbit ens situem en la *gramàtica de les hipòtesis*, plantejada per Meissner *et al.* (2003: 38) i analitzada més amunt (veure §2.2), en què es pretén que l'alumnat sigui capaç de generar hipòtesis sobre les estructures i el funcionament de la llengua, la comparació d'elements transferibles amb les llengües activades del repertori, la identificació de les bases i el control de les transferències —és a dir, la potenciació de l'autonomia i l'autoregulació—, la reorganització dels sabers de llengua a partir de les observacions realitzades durant les transferències, i l'estructura i pragmàtica discursiva del text escrit. L'objectiu final d'aquesta vessant dels

continguts clau és, doncs, donar a l'alumnat les eines necessàries perquè pugui crear un saber interlingüístic alimentat per les llengües activades, les transferències i les regularitats, en el si de la competència plurilingüe i intercultural.

Per un altre costat, el treball sobre els processos metacognitius inherents en el treball intercomprensiu, és a dir, l'aprenentatge, gestió i avaluació de les estratègies de comprensió necessàries per a l'assoliment de l'autonomia i l'autoregulació del procés d'aprenentatge. Vinculats estretament amb el vessant metacognitiu de l'Impuls de la Lectura, aquests continguts clau es plantegen el fet que l'alumnat pugui incorporar la reflexió sobre la lectura, el procés que porta a la comprensió idònia i l'explicitació de les estratègies de lectura que s'utilitzen, així com la lectura plurilingüe com a possibilitat de *lectura per aprendre*.

4.4 Els criteris d'avaluació

La darrera part de la proposta d'inserció curricular de l'enfocament plurilingüe intercomprensiu al currículum d'ESO de Catalunya de 2015 està estretament vinculada amb els continguts clau establerts més amunt. Tenint en compte que els objectius i l'avaluació de la intercomprensió estan totalment determinats i especialitzats a l'ESO, caldrà adaptar-los a les seves necessitats i objectius específics, tot posant un major èmfasi en l'assoliment de les estratègies de transferència interlingüística i dels processos metacognitius aplicats. Si els punts forts de la intercomprensió es troben en el desenvolupament d'unes dimensions transversals —transferència de coneixements, comparació interlingüística, competències interculturals i presa de consciència del propi procés d'aprenentatge— l'objectiu final de l'avaluació és el grau d'assoliment per part de l'alumnat de la competència plurilingüe i pluricultural. Davant d'això, cal una avaluació certificadora, basada en una avaluació externa, que pugui convalidar les competències lingüístiques i pragmàtiques, i altres tipus d'avaluació qualitativa (autoavaluació del procés metacognitiu), com els portafolis, els diaris d'aprenentatge, l'autoavaluació i la coavaluació.

Els tres *nivells de progressió* adaptats del REFIC són, al cap i a la fi, objectius que ha d'assolir l'alumnat segons el nivell de competència; d'aquesta manera, han necessitat una revisió profunda per extreure'n uns *criteris d'avaluació*. Com s'ha comentat abans, i tal com també es presenta al currículum (vegeu §3.2), cada dimensió proposada s'ha graduat en tres nivells d'assoliment: sensibilització (nivell 1), entrenament (nivell 2) i perfeccionament (nivell 3) —tenint en compte que cada nivell porta implícit l'assoliment de l'anterior. Per poder correspondre els criteris

d'avaluació amb les mateixes característiques que els continguts clau proposats —didactitzats en una gradació per curs acadèmic d'ESO, des de 1r fins a 4t—, s'ha decidit fer una mediació clara i concisa dels nivells de progressió del REFIC. Així, el nivell “I. Sensibilització” s'ha fet correspondre a 1r d'ESO, el nivell “II. Entrenament” a 2n i 3r d'ESO, i el nivell “III. Perfeccionament” a 4t d'ESO (vegeu el “Quadre 2. Recull visual dels criteris d'avaluació...” a l'Annex 4). Les evidents adaptacions que caldria fer, donades les necessitats educatives especials de l'alumnat o la introducció més primerenca o tardana de la intercomprensió lingüística romànica en aquesta etapa educativa, comportarà una revisió i posterior adaptació per part del professorat.

Les formes d'avaluació que es desprenen d'aquests criteris d'avaluació segueix el paradigma de l'avaluació competencial del currículum oficial de Catalunya de 2015, partint de l'assoliment de competències a partir d'una metodologia i avaluació que permeti la visibilització i avaluació del procés d'aprenentatge, amb un enfocament global, continuat i integrador. D'aquesta manera, l'avaluació formativa adquireix un caràcter fonamental a l'hora d'analitzar, valorar i reorientar, si cal, la pràctica docent per tal d'aconseguir els objectius d'aprenentatge intercomprensiu.

De Ketele (2010) esmenta tres criteris bàsics per a l'avaluació, que són la validesa (el grau de congruència en els objectius d'aprenentatge), la pertinença (l'adequació entre les informacions recollides amb instruments d'avaluació i l'assoliment dels objectius que es volen mesurar) i la fiabilitat (l'estabilitat del resultat obtingut). El MECRL, d'altra banda, també fa referència als principis de la “validesa”, la “fiabilitat” i la “viabilitat” de l'avaluació. Per poder avaluar de forma vàlida, pertinent i fiable l'assoliment per part de l'alumnat de les dimensions intercomprensives proposades, l'establiment d'uns criteris d'avaluació es fa imprescindible.

Davant d'això, la proposta d'avaluació de De Ketele (2010) estableix tres funcions de l'avaluació: l'orientativa (orientar i preparar una nova acció: la planificació d'uns continguts o una nova seqüència d'aprenentatge), la reguladora/formativa (prendre decisions per millorar o regular el procés d'aprenentatge i considerar l'error com a motor d'aprenentatge) i la certificadora (certificar socialment una tasca); i tres modalitats d'avaluació, és a dir, el com de l'avaluació: sumativa (una nota com a resultat de l'avaluació), descriptiva (identificar el grau d'assoliment de l'alumnat, objectiu per objectiu) i hermenèutica/interpretativa (extreure conclusions sobre l'aprenentatge). Això permet, doncs, nou possibles combinacions de processos d'avaluació dels aprenentatges. Vegeu a la Figura 5 uns exemples d'aplicació de les nou combinacions possibles d'avaluació en intercomprensió.

Àmbits d'avaluació	Funcions d'avaluació		
	Orientadora <i>Preparar una nova acció</i>	Reguladora/Formativa <i>Millorar una acció en curs</i>	Certificadora <i>Certificar el resultat d'una acció</i>
Sumativa <i>Posar una nota a uns resultats assolits en adequació a uns estàndards</i>	Ex. 1: Posar una nota a un test de coneixements previs. Ex. 2: Orientar un estudiant sobre la base d'un dossier de notes escolars.	Ex. 1: Posar una nota a una pregunta a classe d'aprenentatge sobre el lèxic panromànic. Ex. 2: Puntuar sobre 10 un test de 10 preguntes d'intercomprensió d'un text.	Ex. 1: Posar una nota a una traducció en L1 d'un text en diverses llengües romàniques. Ex. 2: Qualificar al final del curs acadèmic un qüestionari sobre correspondències gràfiques.
Descriptiva <i>Identificar i descriure processos d'aprenentatge</i>	Ex. 1: Identificar entre 10 requisits de lectura de nivell I (sensibilització) els que ja coneix l'alumne d'antuvi. Ex. 2: Identificar en un test de comprensió lectora d'un anunci en portuguès les preguntes que causen problemes.	Ex. 1: Adonar-se a classe dels alumnes que no se n'han sortit en un exercici individual de comprensió de preposicions en italià. Ex. 2: Organitzar un test de diagnòstic sobre un aprenentatge important.	Ex. 1: Omplir un butlletí descriptiu (marcar amb una creu en una llista d'objectius els que s'han acomplert positivament). Ex. 2: Redactar un certificat on es mencionen i es descriuen les competències lingüístiques adquirides.
Hermenèutica <i>Donar un significat a l'aprenentatge amb perspectiva projectiva</i>	Ex. 1: Orientar un estudiant envers la tria del francès com a segona llengua en el conjunt d'assignatures optatives. Ex. 2: Analitzar amb detall a l'inici del curs acadèmic una primera traducció <i>grosso modo</i> d'un text en romanès per tal de preparar les primeres seqüències didàctiques.	Ex. 1: Observar i analitzar les respostes als exercicis de comprensió lectora durant una seqüència de treball en grup a classe. Ex. 2: Analitzar els resultats d'un test de diagnòstic per tal d'observar com es realitzen els aprenentatges i si s'acompleixen els objectius proposats.	Ex. 1: Preparació d'un portafoli personal de les produccions significatives i el procés d'aprenentatge de l'alumnat. Ex. 2: Certificar l'aprovació del curs de forma positiva a partir de les notes finals, però tenint en compte altres criteris, com l'adquisició d'estratègies de comprensió i autonomia.

Figura 5. Proposta d'exemples de funcions i àmbits en l'avaluació de tasques d'intercomprensió (realitzada a partir del model de De Ketele, 2010).

El procés d'avaluació serveix per fonamentar una presa de decisions, sigui per preparar una nova acció (avaluació orientadora), sigui per millorar una acció en curs (avaluació formativa o de regulació), sigui per certificar socialment el resultat d'una acció (avaluació certificativa). Davant d'això, el procés d'avaluació es basa en quatre etapes clarament observables: 1) la recollida de tasques de l'alumnat, segons uns objectius d'avaluació; 2) la confrontació, a partir d'un àmbit i uns indicadors pertinents, vàlids i fiables d'avaluació, i, en el cas del currículum oficial, la seva gradació didàctica en cada curs acadèmic d'ESO; 3) l'atribució d'una significació als resultats obtinguts gràcies als criteris establerts; i 4), la presa de decisions i les orientacions necessàries envers la metodologia didàctica. Un cop arribats a aquest punt, és hora de concloure la proposta.

Conclusions

Parlar d'enfocaments plurilingües basats en la seva vessant de la intercomprensió representa, actualment, una de les metodologies més eficaces no només per potenciar la competència plurilingüe i intercultural entre l'alumnat, sinó també el recull de totes les línies de treball realitzades a Catalunya en el camp de l'educació plurilingüe i competencial. La intercomprensió lingüística romànica, aplicada a les aules a través d'alguns projectes d'abast europeu, situa l'escola catalana al bell mig de les noves tendències en matèria de didactització del plurilingüisme. Des dels documents europeus que vetllen per la cohesió social per mitjà del disseny de programes multilingües, els referencials didàctics d'enfocaments plurals i, més concretament, d'intercomprensió, el currículum oficial d'educació secundària obligatòria de 2015 del nostre país és un terreny adient per a la inserció d'aquesta metodologia sincrètica, interdisciplinària i transversal, malgrat el reduccionisme formal del plurilingüisme a alguna dimensió exclusiva de l'àmbit de llengües.

Davant d'aquestes premisses, la proposta d'inserció curricular de la intercomprensió al currículum d'ESO de 2015 suposa una mediació entre el REFIC, d'abast europeu, en un context curricular oficial, i la resposta a una necessitat del professorat envers la didactització i sistematicitat metodològica per al procés d'ensenyament-aprenentatge de la intercomprensió. Creada com a eina que serveixi, també, per a la visualització i posterior avaluació dels aprenentatges en aquesta temàtica, aquesta proposta està pensada amb l'horitzó d'un alumnat que esdevingui autònom i tingui les destreses necessàries per a la seva autoregulació com a aprenent, així com la potenciació d'un posicionament més favorable envers l'aprenentatge d'una llengua estrangera, mitjançant estratègies de transferència metalingüística i metacognitives, partint dels seus coneixements previs i del propi repertori lingüístic.

Per seguir en la línia de l'avaluació dels processos d'aprenentatge, caldria esmentar que una possible perspectiva de futur en la recerca seria la creació d'una proposta de Portafoli de la intercomprensió, com a instrument per a l'anàlisi de l'assoliment de les destreses intercomprensives. Un Portafoli, però, que no seria monolingüe llengua a llengua i destresa a destresa, sinó una autèntica eina d'aprenentatge a l'aula per a la materialització de l'aprendre a aprendre i que permetés donar una visió holística de l'ensenyament-aprenentatge pluri-, inter- i translingüístic, i pluri- i intercultural, i remetent, per tant, al paradigma plurilingüe.

Bibliografia

- Ambròs, A., Ramos, J. M., & Rovira, M. (2014). *Enfilem les competències. Les competències bàsiques a l'àrea de Llengua*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació (ICE). Universitat de Barcelona.
- Andrade, A.-I. (2003). Intercomprensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas. En A.-I. Andrade & C. Sá, *A intercomprensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didáticas* (p. 13-30). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bastardas, A. (2002). Biological and linguistic diversity: Transdisciplinary explorations for a socioecology of languages. *Diversité langues, VII*(Analyses et réflexions), [en línia].
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Estrasburg: Conseil d'Europa.
- Candelier, M., [et al.]. (2013). *MAREP. Un marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas. Competencias y recursos*. Estrasburg: Conseil d'Europa.
- Carrasco Perea, E. (2000). *Parenté linguistique et apprentissage répercuté : l'espagnol en tant que deuxième langue romane de référence chez des lecteurs francophones débutants en catalan* (Tesi doctoral). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Carrasco Perea, E., Degache, C., & Pishva, Y. (2008). Intégrer l'intercompréhension à l'université. *Les langues modernes*, (I), 62-69.
- Carrasco Perea, E. (2012). Progression, syllabus, programmes, apprentissages, évaluation, insertion ? De la nécessité d'un référentiel de compétences en Intercompréhension (IC). En C. Degache & S. Garbarino (Ed.), *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration*. (p. 1-15). Grenoble: Université Stendhal Grenoble 3.
- Castagne, E. (2004). Inférences sémantiques et construction de la compréhension en langues étrangères européennes. En E. Castagne (Ed.), *Intercompréhension et Inférences. Actes du colloque international EuroSem - Reims 2003. Premières journées internationales sur l'InterCompréhension Européenne* (p. 91-115). Reims: Presses Universitaires de Reims.
- Clua, E., Estelrich, P., Klein, H. G., & Stegmann, T. D. (2003). *EuroComRom - Els set sedassos: Aprendre a llegir les llengües romàniques simultàniament*. Aachen: Shaker Verlag.
- Comissió Europa. (2008). «El multilingüisme: un actiu per a Europa i un compromís conjunt». Comunicació de la Comissió al Consell, al Parlament Europeu, al Comitè Econòmic i

- Social Europeu i al Comitè de les Regions. En *Documents internacionals de referència sobre multilingüisme* (Vol. 2, p. 9-22). Barcelona: Càtedra de Multilingüisme Linguamón - UOC.
- Comissió Europea. (2008). «Una nova estratègia marc per al plurilingüisme». Comunicació de la Comissió al Consell, al Parlament Europeu, al Comitè Econòmic i Social Europeu i al Comitè de les Regions. En *Documents internacionals de referència sobre multilingüisme* (Vol. 1, p. 9-36). Barcelona: Càtedra de Multilingüisme Linguamón - UOC.
- Consell d'Europa. (2003). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar* (Consell d'Europa). Estrasburg.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2013). *Resultats de PISA 2012 a Catalunya*. Barcelona: Departament d'Ensenyament; Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue Française de linguistique appliquée*, (XV), 25-37.
- Degache, C. (2003). Présentation. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 28, 5-21.
- Departament d'Ensenyament. DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, 6900DOGC 1-136 (2015a).
- Departament d'Ensenyament. DECRET 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, 6945DOGC 1-305 (2015b).
- Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension. Étude de référence. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Estrasburg: Consell d'Europa.
- Fonseca, M., & Gajo, L. (2014). Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée à la lumière d'Euromania. *Revista Moara*, 42, 83-98.
- Grup d'Alt Nivell sobre Multilingüisme (HLGM). (2008). Informe final. En *Documents internacionals de referència sobre multilingüisme* (Vol. 1, p. 53-91). Barcelona: Càtedra de Multilingüisme Linguamón - UOC.
- Haugen, E. I. (1972). *The Ecology of Language*. Stanford: Stanford University Press.
- Jamet, M.-C. (2007). *À l'écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen: Narr Verlag.
- Jamet, M.-C. (2010). Intercomprensione, Quadre comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione. *Synergies*, (5), 75-98.

- Lenz, P., & Berthele, R. (2010). *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation* (Étude satellite No. 2). Genève: Division des Politiques linguistiques. Direction de l'Éducation et de Langues, DGIV. Conseil de l'Europe.
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H. G., & Stegmann, T. D. (2003). *Esquisse d'une didactique de l'eurocompréhension*. Aachen: Shaker Verlag.
- MIRIADI. (2015). *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC)* (Unió Europea). Brussel·les.
- Muilwijk, M. A. (2014). *Intercomprehension between two unrelated languages. A case study on Italian and Dutch*. Università Ca'Foscari Venezia, Venècia.
- Ortiz de Antonio, J. (2015). L'occità, cap on anem? *Llengua Nacional*, (94), 16-20.
- Ortiz de Antonio, J. (2016, abril). *Intercompreneson romanica e lenga d'òc. Lo plurilingüisme pel biais de l'occitan*. Presentat a Jornada d'intercomprensió en llengües romàniques, Universitat Pompeu Fabra.
- Pinho, A. S., & Andrade, A.-I. (2004). A Intercompreensão em contextos de formação: um estudo sobre as concepções de futuros professores de línguas. En A. Marco, P. Couto, E. Aradas, & F. Vieito (Ed.), *Actas del VII congreso internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (p. 297-307). A Coruña: Deputación de A Coruña.
- Pintrich, P. R., Wolters, C., & Baxter, G. (2000). Assessing metacognition and selfregulated learning. En G. Schraw & J. Impara (Ed.), *Issues in the measurement of metacognition* (p. 43-97). Lincoln, NE (EUA): Buros Institute of Mental Measurements.
- Pueyo, M., & Turull, A. (2003). *Diversitat i política lingüística en un món global*. Barcelona: UOC; Pòrtic.
- Solé, I. (2012). *La comprensió lectora, una clau per a l'aprenentatge*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme. (2013). *La lectura en un centre educatiu. Saber llegir, llegir per aprendre, gust per llegir. El pla de lectura de centre*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Treball de fi de màster

**Una proposta d'integració de la
intercomprensió lingüística romànica
al currículum d'educació secundària
obligatòria de Catalunya (2015)**

ANNEX

Jordi Ortiz de Antonio

Màster: Màster Universitari de Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes.

– Especialitat de llengua i literatura catalanes

Any: 2015-2016

Tutor/a: Dra. Encarnación Carrasco Perea

Índex

Annex 1. Quadre 1. Compendi del Referencial de competències de comunicació plurilingüe en intercomprensió (REFIC), de la xarxa Miriadi, en perspectiva d'adaptació curricular per a l'educació secundària obligatòria (ESO), segons el currículum de 2015.	1
Annex 2. Quadre 2. Relació de les dimensions intercomprensives (REFIC) amb els continguts clau de les competències bàsiques de l'àmbit lingüístic (Currículum 2015)	3
Annex 3. Quadre 3. Recull visual dels continguts de cada descriptor en intercomprensió (segons la proposta del REFIC), agrupats en dimensions, en relació amb els continguts clau (CCLC i CCLE) de cada curs acadèmic d'Educació Secundària Obligatòria, segons el Decret 187/2015, de 25 d'agost de 2015.	6
Annex 4. Quadre 2. Recull visual dels criteris d'avaluació de cada descriptor en intercomprensió (segons la proposta del REFIC), agrupats en dimensions, de cada curs acadèmic d'Educació Secundària Obligatòria, segons el Decret 187/2015, de 25 d'agost de 2015.	12

Annex 1

Quadre 1. Compendi del Referencial de competències de comunicació plurilingüe en intercomprensió (REFIC), de la xarxa Miriadi, en perspectiva d’adaptació curricular per a l’educació secundària obligatòria (ESO), segons el currículum de 2015.

ÀMBIT COMPETENCIAL	DIMENSIONS COMPETENCIAIS			APARTAT	DESCRIPTOR	CONTINGUTS	NIVELL DE PROGRESSIÓ	
	Tipus	Àmbit de progressió	Dimensió					
Estratègies metalingüístiques i metacognitives	De tipus procedimental i metalingüístic	L'aprenent i la seva autonomia en el procés d'aprenentatge	Individu plurilingüe i aprenentatge	Saber valorar el seu perfil lingüístic i conèixer l'entorn lingüístico-cultural	Valorar el seu propi perfil lingüístic	- Llistar les llengües que s'utilitzen i els diferents contextos comunicatius en què s'utilitzen. - Organitzar i presentar les competències parcials de les llengües del seu perfil (comprensió, producció, interacció, mediació).	I. Sensibilització	- Conscienciació del propi perfil d'aprenent-usuari plurilingüe. - Ús dels coneixements previs com a base per a l'adquisició de nous continguts. - Descoberta dels principis/estratègies intercomprensives aplicades. - Formulació d'hipòtesis sobre el funcionament dels sistemes lingüístics de forma espontània, sense ús de la metallengua, sinó per mitjà de la comparació.
					Conèixer el seu entorn lingüístico-cultural	Reconèixer les llengües i les cultures presents en l'entorn en què viu l'alumne, en el context familiar, escolar, laboral o l'univers mediàtic.		
				Saber organitzar l'aprenentatge en intercomprensió	Planificar el seu aprenentatge en autonomia	- Definir objectius realitzables, en funció de les seves necessitats de comunicació i aprenentatge. - Definir un recorregut: metodologia, recursos, contextos d'aprenentatge, calendari.		
					Adoptar procediments d'aprenentatge reflexiu	- Adoptar estratègies cognitives (generalització, associació, classificació, transferència de coneixements, inferència...) i tècniques d'aprenentatge (presa de notes, memorització, resum, traducció) segons la situació i els objectius d'aprenentatge. - Treure profit d'experiències d'aprenentatge prèvies. - Autoregular el seu procés d'aprenentatge: modificar objectius, reeixides i dificultats puntuals. - Avaluar els seus aprenentatges.		
					Saber treure profit de les TIC	- Document plurilingüe en una wiki. - Xat o fòrum plurilingüe. - Produir un document audiovisual.		
				Saber desenvolupar actituds de disponibilitat davant de les llengües- cultures i el seu aprenentatge	Obrir-se a la diversitat lingüística i cultural	- Identificar i fer evolucionar les representacions que es fa de les llengües i cultures; prendre consciència dels biaixos induïts per l'etnocentrisme cultural i lingüístic [c.f. saber-estar, part A (Actituds), del CARAP]. - Comprensió del total de les llengües sense limitar-se a les llengües triades.		
					Assumir la seva posició d'aprenent en IC	Acceptar la inseguretat lingüística: acceptar no comprendre-ho tot i no bloquejar-se davant de les dificultats.		
Coneixements lingüísticocultural s i sensibilitat intercultural		Llengües i cultures	Tenir una base de coneixements sobre les nocions de llengua i plurilingüisme	Organització i ús d'una llengua	- Comprendre els principis segons els quals s'organitzen i s'utilitzen les llengües [cf. CARAP K1]. - Comprendre el seu ús social [cf. CARAP K2, K3].	II. Entrenament	- Capacitat d'aplicar (de forma autònoma o partint de la pròpia iniciativa) estratègies conegudes al nivell I. - Capacitat de descriure sistemes lingüístics per mitjà de la comparació (comprensió de la forma de mots semi-transparents gràcies al context textual, formulació d'hipòtesis de significats de mots opacs gràcies al context).	
				Diversitat i varietat lingüístiques	- Saber que hi ha una gran pluralitat de llengües arreu del món [cf. CARAP K5]. - Conèixer les nocions de multilingüisme i plurilingüisme [cf. MECRL]. - Saber que les llengües presenten varietats geogràfiques i socials.			
			Tenir una base de coneixements sobre les llengües aparentades	Noció de família de llengües	- Saber a quines famílies lingüístiques pertanyen les llengües del seu perfil i ambient. - Tenir una base de coneixement sobre l'evolució històrica de les famílies de llengües i les llengües que les componen, la seva difusió geogràfica i social i el seu estat estatus sociopolític [cf. CARAP K4].			
				Particularitats lingüístiques	- Saber identificar les llengües de treball sobre la base d'alguns elements particulars. - Conèixer les principals especificitats (gràfiques, lèxiques i morfosintàctiques) de les llengües estudiades per construir-se una gramàtica de comprensió [cf. <i>EuroComRom – Els set sedassos</i>]. - Percebre les diferències fonològiques i prosòdiques distintives de les llengües de treball.			
			Tenir coneixements sobre els lligams entre llengües i cultures	Relacions complexes entre llengües, cultures i societats	- Saber que una comunitat lingüística no es correspon forçosament amb una identitat nacional única. - Saber que la diversitat cultural comprèn una variabilitat social [cf. CARAP K9].			
				Paper de la cultura en la comunicació plurilingüe	- Saber que la comprensió d'un discurs escrit depèn de factors lingüístics i també culturals. - Saber que les representacions culturals poden comportar malentesos interculturals [cf. CARAP K10]. - Conèixer algunes referències culturals de tipus enciclopèdic. - Saber que alguns elements lèxics es refereixen a realitats socioculturals que no sempre poden tenir equivalent en altres contextos.			
				Proximitat lingüística no implica identitat de referència sociocultural	- Saber que certs elements lèxics designen realitats socioculturals diferents o parcialment diferents segons les comunitats. - Saber que certs elements lèxics propers per la seva forma i significat presenten diferències lligades a realitats socioculturals diferents. - Saber que els gestos i la mímica poden assemblar-se i tenir significats diferents. - Saber que l'ús de certes col·locacions de la frase i formes del discurs varien segons les comunitats de discurs.			
III. Perfeccionament	- Assumpció personal i autònoma del saber-fer plurilingüe-intercomprensiu. - Capacitat de mobilització d'estratègies diversificades en funció de la seva adaptació a la situació de comunicació intercomprensiva. - Capacitat d'entendre els falsos amics gràcies al context.							

ÀMBIT COMPETENCIAL	DIMENSIONS COMPETENCIAIS			APARTAT	DESCRIPTOR	CONTINGUTS	NIVELL DE PROGRESSIÓ			
	Tipus	Àmbit de progressió	Dimensió							
Activitats lingüístiques i comunicatives	De tipus comunicatiu	Els sabers i sabers-fer específicament lingüístics: sintaxi, lèxic i morfologia	Comprensió lectora	Saber mobilitzar estratègies generals de comprensió escrita	Lectura adaptada	- Adaptar la lectura a les seves necessitats i objectius: lectura global, lineal, selectiva, detallada o aprofundida. - Saber que no cal comprendre tot els mots d'un text per accedir-ne al significat general.	I. Sensibilització	- Nivell sintàctic: - Frases no excessivament llargues, però sense circumloquis ni ambigüitats. - Construcció de la frase en l'ordre canònic (SVO). - Ús de pronoms personals tòpics de subjecte explícits, subjectes nominals i anàfora nominal. - Preferència pels verbs en veu activa i personal, excepte alguns verbs impersonals d'alta freqüència. - Recurs limitats de la subordinació, excepte els casos més freqüents. - Ús limitat de formes impersonals. - Nivell lèxic: - Mots transparents: analogia formal de l'arrel i correspondència semàntica. - Mots semitransparents: amb inferència de significat gràcies a mots de proximitat semàntica. - Nivell morfològic: - Articles, pronoms personals, preposicions i conjuncions freqüents. - Desinències verbals més freqüents, sense necessàriament identificar el temps verbal.		
					Recorregut lector	- Identificar els paràmetres de la situació de comunicació: identitat dels interlocutors, llocs i moment de la publicació del text. - Observar globalment el format, forma del text, paginació, característiques tipogràfiques, per identificar el gènere textual: fet divers, fullet publicitari o polític, text legal, xat o fòrum... - Recolzar-se en els elements destacats (títols diversos, expressions en negreta...) i il·lustracions eventuais per fer hipòtesis sobre els continguts i definir el tema general del text. - Mobilitzar els seus sabers enciclopèdics sobre la matèria per comprendre el text. - Fixar-se en les xifres, dates, noms propis, cognoms i topònims. - Saber fixar-se en els tipus de seqüències textuais (descriptiu, informatiu, procedimental, narratiu, argumentatiu, conversacional) per fer hipòtesis sobre els continguts. - Saber analitzar l'estructura del text fixant-se en els connectors (d'ordre, temporals, lògics...) i el paper de cada paràgraf en l'organització de conjunt (presentar, introduir, concloure, posar un exemple, avançar un argument...). - Identificar l'estructura sintàctica de la frase fixant-se en els seus constituents majors (Subjecte-Verb-Objecte: SVO). - Reagrupar totes les informacions en parcel·les per reconstruir el significat global.				
						Lèxic identificable			- El lèxic internacional. - Els mots amb la mateixa arrel, dins de la mateixa família lingüística (lèxic panromànic).	
						Correspondències gràfiques i fonològiques			- Escoltar la pronúncia dels mots per trobar semblances no visibles en l'escrit. - Fixar-se en les correspondències gràfiques entre llengües.	
						Descompondre els mots			- Endevinar el significat d'un mot compost a partir del significat dels mots que el conformen. - Identificar l'arrel, els prefixos i els sufixos. - Endevinar el significat d'un mot a partir d'altres mots que formen part del mateix camp semàntic. - Servir-se de les correspondències interlingüístiques entre morfemes gramaticals.	
					L'adquisició de competències textuais					Saber mobilitzar estratègies d'intercomprensió en la lectura
		Exploitar la comparació entre diverses llengües		- Aproximar-se al significat d'una paraula desconeguda tot fent servir un mot proper conegut, fins i tot si el significat és lleugerament diferent, per després adaptar-lo al context. - Saber explotar el que hi ha en una llengua per comprendre el missatge en una altra llengua; per exemple, comparant la lectura de documents plurilingües que tracten un mateix tema.			II. Entrenament	- Comprensió de textos escrits de diversos àmbits d'especialització. - Comprensió d'articles de la premsa en varietat estàndard de la llengua. - Comprensió de textos de tipologies, gèneres i temàtiques familiars.		
		Tractar els elements opacs		- Recórrer puntualment als diccionaris. - Memoritzar elements funcionals productius (connectors, xifres, desinències...).			III. Perfeccionament	Comprensió de tot tipus de textos, amb diferents registres (formal i informal).		

Annex 2

Quadre 2. Relació de les dimensions intercomprensives (REFIC) amb els continguts clau de les competències bàsiques de l'àmbit lingüístic (Currículum 2015)

REFIC		Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic (Currículum 2015)	
Àmbit compet.	Dimensió	Llengua catalana i literatura/ Llengua castellana i literatura (LC)	Llengües estrangeres (LE)
Estratègies metalingüístiques i metacognitives	Individu plurilingüe i aprenentatge	Dimensió comprensió lectora	
		Competència 1. <i>Obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics per comprendre'ls.</i>	Competència 4. <i>Aplicar estratègies de comprensió per obtenir informació i interpretar el contingut de textos escrits d'estructura clara de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i de l'àmbit acadèmic.</i>
		CC3. Estratègies de cerca, ús de cercadors i tractament de la informació per a la construcció del coneixement.	CC9. Cerca i gestió de la informació i la consulta lingüística.
		Dimensió actitudinal i plurilingüe	Dimensió transversal actitudinal i plurilingüe
		Actitud 3. <i>Manifestar una actitud de respecte i valoració positiva de la diversitat lingüística de l'entorn pròxim i d'arreu.</i>	
		- CC17. Varietats lingüístiques socials i geogràfiques. - CC18. Llengües d'Espanya, d'Europa i del món.	

REFIC		Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic (Currículum 2015)	
Àmbit compet.	Dimensió	Llengua catalana i literatura/ Llengua castellana i literatura (LC)	Llengües estrangeres (LE)
Estratègies metalingüístiques i metacognitives	Llengües i cultures	Dimensió actitudinal i plurilingüe	Dimensió transversal actitudinal i plurilingüe
		Actitud 3. <i>Manifestar una actitud de respecte i valoració positiva de la diversitat lingüística de l'entorn pròxim i d'arreu.</i>	
		- CC17. Varietats lingüístiques socials i geogràfiques. - CC18. Llengües d'Espanya, d'Europa i del món.	

REFIC		Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic (Currículum 2015)	
Àmbit compet.	Dimensió	Llengua catalana i literatura/ Llengua castellana i literatura (LC)	Llengües estrangeres (LE)
Activitats lingüístiques i comunicatives	Comprensió lectora	Dimensió comprensió lectora	
		Competència 1. <i>Obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics per comprendre'ls.</i>	Competència 4. <i>Aplicar estratègies de comprensió per obtenir informació i interpretar el contingut de textos escrits d'estructura clara de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i de l'àmbit acadèmic.</i>
		- CC1. Comprensió literal, interpretativa i valorativa. Idees principals i secundàries. - CC2. Estratègies de comprensió per a abans, durant i després de la lectura o de la seqüència audiovisual. - CC3. Estratègies de cerca, ús de cercadors i tractament de la informació per a la construcció del coneixement. - CC15. Lectura i escriptura sovintejades sobre temes diversos i en contextos diferents. - CC19. Pragmàtica. - CC23. Llenguatge audiovisual.	- CC7. Comprensió escrita: global, literal, interpretativa i valorativa. - CC8. Estratègies de comprensió escrita. - CC20. Pragmàtica.
		Competència 2. <i>Reconèixer els gèneres de text, l'estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics per comprendre'l.</i>	Competència 5. <i>Interpretar els trets contextuals, discursius i lingüístics d'un text i reconèixer la seva tipologia per comprendre'l.</i>
		- CC1. Comprensió literal, interpretativa i valorativa. Idees principals i secundàries. - CC2. Estratègies de comprensió per a abans, durant i després de la lectura o de la seqüència audiovisual. - CC19. Pragmàtica. - CC23. Llenguatge audiovisual.	- CC7. Comprensió escrita: global, literal, interpretativa i valorativa. - CC8. Estratègies de comprensió escrita. - CC20. Pragmàtica.
		Competència 3. <i>Desenvolupar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement.</i>	Competència 6. <i>Seleccionar i utilitzar eines de consulta per accedir a la comprensió de textos i per adquirir coneixement.</i>
		- CC1. Comprensió literal, interpretativa i valorativa. Idees principals i secundàries. - CC2. Estratègies de comprensió per a abans, durant i després de la lectura o de la seqüència audiovisual. - CC3. Estratègies de cerca, ús de cercadors i tractament de la informació per a la construcció del coneixement. - CC23. Llenguatge audiovisual.	- CC9. Cerca i gestió de la informació i la consulta lingüística. - CC10. Criteris de selecció i valoració de la informació. - CC16. Ús de diccionaris.
		Dimensió actitudinal i plurilingüe	Dimensió transversal actitudinal i plurilingüe
		Actitud 1. <i>Adquirir l'hàbit de la lectura com un mitjà per accedir a la informació i al coneixement, i per al gaudi personal; i valorar l'escriptura com un mitjà per estructurar el pensament i comunicar-se amb els altres.</i>	
		CC15. Lectura i escriptura sovintejades sobre temes diversos i en contextos diferents.	
		Actitud 3. <i>Manifestar una actitud de respecte i valoració positiva de la diversitat lingüística de l'entorn pròxim i d'arreu.</i>	
		- CC17. Varietats lingüístiques socials i geogràfiques. - CC18. Llengües d'Espanya, d'Europa i del món.	

REFIC		Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic (Currículum 2015)	
Àmbit compet.	Dimensió	Llengua catalana i literatura/ Llengua castellana i literatura (LC)	Llengües estrangeres (LE)
Activitats lingüístiques i comunicatives	Comprensió lectora	Bloc transversal de coneixement de llengua	
		Dimensió comprensió lectora	
		Competència 1. <i>Obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics per comprendre'ls.</i>	Competència 4. <i>Aplicar estratègies de comprensió per obtenir informació i interpretar el contingut de textos escrits d'estructura clara de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i de l'àmbit acadèmic.</i>
		- CC2. Estratègies de comprensió per a abans, durant i després de la lectura o de la seqüència audiovisual. - CC3. Estratègies de cerca, ús de cercadors i tractament de la informació per a la construcció del coneixement. - CC19. Pragmàtica. - CC21. Lèxic i semàntica. - CC23. Llenguatge audiovisual.	- CC8. Estratègies de comprensió escrita. - CC20. Pragmàtica. - CC22. Lèxic i semàntica.
		Competència 2. <i>Reconèixer els gèneres de text, l'estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics per comprendre'ls.</i>	Competència 5. <i>Interpretar els trets contextuals, discursius i lingüístics d'un text i reconèixer la seva tipologia per comprendre'ls.</i>
		- CC2. Estratègies de comprensió per a abans, durant i després de la lectura o de la seqüència audiovisual. - CC19. Pragmàtica. - CC21. Lèxic i semàntica. - CC22. Morfologia i sintaxi. - CC23. Llenguatge audiovisual.	- CC8. Estratègies de comprensió escrita. - CC20. Pragmàtica. - CC22. Lèxic i semàntica. - CC23. Morfologia i sintaxi.
		Competència 3. <i>Desenvolupar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement.</i>	Competència 6. <i>Seleccionar i utilitzar eines de consulta per accedir a la comprensió de textos i per adquirir coneixement.</i>
		- CC2. Estratègies de comprensió per a abans, durant i després de la lectura o de la seqüència audiovisual. - CC3. Estratègies de cerca, ús de cercadors i tractament de la informació per a la construcció del coneixement. - CC23. Llenguatge audiovisual.	- CC9. Cerca i gestió de la informació i la consulta lingüística. - CC16. Ús de diccionaris. - CC20. Pragmàtica. - CC22. Lèxic i semàntica. - CC23. Morfologia i sintaxi.

Annex 3

Quadre 3. Recull visual dels continguts de cada descriptor en intercomprensió (segons la proposta del REFIC), agrupats en dimensions, en relació amb els continguts clau (CCLC i CCLE) de cada curs acadèmic d'Educació Secundària Obligatoria, segons el Decret 187/2015, de 25 d'agost de 2015.

PRIMER CURS	SEGON CURS	TERCER CURS	QUART CURS
Dimensió individu plurilingüe i aprenentatge			
Valoració del propi perfil lingüístic (CCLC17, CCCL18) Llengües d'ús comunicatiu de l'entorn.	Valoració del propi perfil lingüístic (CCLC17, CCCL18) - Repertori de llengües d'ús de l'entorn segons el context comunicatiu. - Noció de competència lingüística (parcial).	Valoració del propi perfil lingüístic (CCLC17, CCCL18) - Repertori de llengües d'ús de l'entorn segons el context comunicatiu. - Noció de competència lingüística parcial: comprensió, producció.	Valoració del propi perfil lingüístic (CCLC17, CCCL18) - Repertori de llengües d'ús de l'entorn segons el context comunicatiu. - Noció de competència lingüística parcial: comprensió, producció, interacció, mediació.
Coneixement del propi medi lingüísticocultural (CCCL17) Relació entre llengua i cultura i la llengua com a element cultural.			Coneixement del propi medi lingüísticocultural (CCCL17) Llengües i cultures presents en l'entorn més immediat: família, escola, món laboral, univers mediàtic.
Planificació de l'aprenentatge de forma autònoma (CCxx) - Objectius realitzables segons les necessitats de comunicació i aprenentatge. - Autonomia: metodologia, recursos, contextos d'aprenentatge, calendari.			
Procediments d'aprenentatge (CCxx) Estratègies cognitives (generalització, classificació) i tècniques d'aprenentatge (presa de notes, memorització).	Procediments d'aprenentatge (CCxx) Estratègies cognitives (generalització, classificació, associació, transferència de coneixements) i tècniques d'aprenentatge (presa de notes,	Procediments d'aprenentatge (CCxx) Estratègies cognitives (generalització, classificació, associació, transferència de coneixements, inferència) i tècniques d'aprenentatge (presa de	Procediments d'aprenentatge (CCxx) Estratègies cognitives (generalització, classificació, associació, transferència de coneixements, inferència) i tècniques d'aprenentatge (presa de

	- memorització, traducció). - o Experiències d'aprenentatge precedents.	- notes, memorització, traducció, resum). - o Experiències d'aprenentatge precedents.	- notes, memorització, traducció, resum). - o Experiències d'aprenentatge precedents. - o Autoregulació del procés d'aprenentatge: objectius, resultats, dificultats i avaluació.
Ús de les TIC i les TAC (CCLc3) (CCLE9) - o Documents plurilingües multimèdia: wiki, blogs. - o Xat o fòrums plurilingües.			
Obertura a la diversitat lingüística i cultural (CCLc17) o Noció de representació lingüística i cultural (prejudicis i estereotips).	Obertura a la diversitat lingüística i cultural (CCLc17) - o Representacions lingüístiques i culturals (prejudicis i estereotips) pròpies. - o Conjunt de les llengües sense limitar-se a un grup determinat.	Obertura a la diversitat lingüística i cultural (CCLc17) - o Autoregulació de les representacions lingüístiques i culturals (prejudicis i estereotips), com pròpies o imposades socialment. - o Noció d'etnocentrisme cultural i lingüístic. - o Conjunt de les llengües sense limitar-se a un grup determinat.	Obertura a la diversitat lingüística i cultural (CCLc17) - o Autoregulació de les representacions lingüístiques i culturals (prejudicis i estereotips), com pròpies o imposades socialment. - o Autoregulació de l'etnocentrisme cultural i lingüístic. - o Conjunt de les llengües sense limitar-se a un grup determinat.
Presa de consciència d'aprenent en IC (CCxx) - o Acceptació de la inseguretat lingüística i la comprensió aproximada o no literal. - o Tolerància a la frustració generada per una comprensió aproximada i les opacitats lingüístiques.			
Dimensió llengües i cultures			
Organització i ús d'una llengua (CCLc17) - o Noció de llengua com a codi lingüístic per a la comunicació humana. - o Noció de família lingüística. - o L'ús social d'una llengua.	Organització i ús d'una llengua (CCLc17) - o Principis segons els quals s'organitza el sistema lingüístic d'una llengua. - o Noció de família lingüística. - o L'ús social d'una llengua: estatus informal.	Organització i ús d'una llengua (CCLc17) - o Principis segons els quals s'organitza i s'utilitza el sistema lingüístic d'una llengua. - o Noció de família lingüística. - o L'ús social d'una llengua: estatus formal i informal.	
Diversitat i varietat lingüístiques (CCLc17, CCLc18) - o Noció de diversitat i varietat lingüística, i de multilingüisme. - o Coneixement de la pluralitat lingüística existent a Espanya, a Europa i al món. - o Varietats lingüístiques geogràfiques i socials: factors geogràfics explicatius de les varietats.	Diversitat i varietat lingüístiques (CCLc17, CCLc18) - o Gestió de la diversitat i varietat lingüística, i del multilingüisme. - o Noció del plurilingüisme.	Diversitat i varietat lingüístiques (CCLc17, CCLc18) - o Gestió de la diversitat i varietat lingüística, i del multilingüisme. - o Relació entre el multilingüisme i el	

o Les llengües i els estats, llengües oficials i factors que les han condicionat, llengües minoritàries.	- o Coneixement de la pluralitat lingüística existent a Espanya, a Europa i al món. - o Varietats lingüístiques geogràfiques i socials: factors històrics i geogràfics explicatius de les varietats. - o Les llengües i els estats, llengües oficials i factors que les han condicionat, llengües minoritàries.	- o plurilingüisme. - o Coneixement de la pluralitat lingüística existent a Espanya, a Europa i al món. - o Varietats lingüístiques geogràfiques i socials: factors socioculturals, històrics i geogràfics explicatius de les varietats. - o Les llengües i els estats, llengües oficials i factors que les han condicionat, llengües minoritàries.
Particularitats lingüístiques (CCLc18) o Identificació de les llengües de l'entorn lingüístic immediat, a partir d'alguns elements particulars.	Particularitats lingüístiques (CCLc18) - o Identificació de les llengües de l'entorn lingüístic immediat, a partir d'alguns elements particulars. - o Principals especificitats de les llengües (lèxiques, gràfiques i morfosintàctiques) per construir una gramàtica de comprensió.	Particularitats lingüístiques (CCLc18) - o Identificació de les llengües de l'entorn lingüístic immediat, a partir d'alguns elements particulars. - o Principals especificitats de les llengües (lèxiques, gràfiques i morfosintàctiques) per construir una gramàtica de comprensió. - o Percebre les diferències fonològiques i prosòdiques distintives de les llengües.
Complexitat en les relacions entre llengua, cultura i societat (CCLc17) - o No (necessària) correspondència entre comunitat lingüística i identitat nacional única. - o Variabilitat social inherent en la diversitat cultural.		
Rol de la cultura en la comunicació plurilingüe (CCLc17, CCLc18) - o Factors lingüístics i culturals inherents en la comprensió d'un text escrit. - o Referències culturals de tipus enciclopèdiques.	Rol de la cultura en la comunicació plurilingüe (CCLc17, CCLc18) - o Factors lingüístics i culturals inherents en la comprensió d'un text escrit. - o Referències culturals de tipus enciclopèdiques. - o Gestió de malentesos per males representacions culturals.	Rol de la cultura en la comunicació plurilingüe (CCLc17, CCLc18) - o Factors lingüístics i culturals inherents en la comprensió d'un text escrit. - o Referències culturals de tipus enciclopèdiques. - o Gestió de malentesos per males representacions culturals. - o Dificultats de traducció entre llengües per la unitat de la realitat sociocultural.
Proximitat lingüística i identitat de referència sociocultural (CCLc17, CCLc18) - o Elements lèxics que designen realitats socioculturals diferents o parcialment diferents segons les comunitats. - o Elements lèxics transparents que tenen significats diferents a causa de les diferències en les realitats socioculturals. - o Diferències culturals en la comunicació no verbal (gestos i mímica). - o Diferències en la construcció de frases i el discurs segons les comunitats.		

Dimensió comprensió lectora I: competència textual

Textos escrits i multimèdia (CCLc1, CCLc19, CCLc22, CCLc23) (CCLE7)

- o Àmbits: vida quotidiana, relacions socials, vida acadèmica i mitjans de comunicació
- o Textos escrits i multimèdia de gèneres de text narratius, descriptius, conversacionals, predictius, persuasius, instructius, expositius, argumentatius, per fer hipòtesis sobre el contingut.

Cerca d'informació (CCLc3) (CCLE9, CCLE10, CCLE16)

- o Estratègies de consulta per comprendre i ampliar el contingut dels textos.
- o Estratègies prèvies a la cerca.
- o Utilització de fonts diverses, de creixent grau de dificultat.

Estratègies de comprensió lectora (CCLc1, CCLc2, CCLc15, CCLc19, CCLc23) (CCLE7, CCLE8, CCLE10, CCLE20)

- o Paràmetres de la situació comunicativa: emissor i receptor, lloc i moment de publicació del text.
- o Idees principals i secundàries.
- o Relacions entre text i elements icònics i simbòlics.
- o Xifres, dates, noms propis, topònims.
- o Contrast amb coneixements previs i tipus enciclopèdics.

Estratègies de comprensió lectora (CCLc1, CCLc2, CCLc15, CCLc19, CCLc23) (CCLE7, CCLE8, CCLE10, CCLE20)

- o Paràmetres de la situació comunicativa: emissor i receptor, lloc i moment de publicació del text.
- o Idees principals i secundàries.
- o Estructura principal dels textos.
- o Relacions entre text i elements icònics i simbòlics.
- o Xifres, dates, noms propis, topònims
- o Contrast amb coneixements previs i tipus enciclopèdics.

Estratègies de comprensió lectora (CCLc1, CCLc2, CCLc15, CCLc19, CCLc23) (CCLE7, CCLE8, CCLE10, CCLE20)

- o Paràmetres de la situació comunicativa: emissor i receptor, lloc i moment de publicació del text.
- o Idees principals i secundàries.
- o Estructura dels textos: connectors (d'enumeració, temporals, lògics...) i la funció de cada paràgraf en l'organització textual (presentació, introducció, conclusió, exemplificació, tesi...).
- o Relacions entre text i elements icònics i simbòlics.
- o Xifres, dates, noms propis, topònims.
- o Contrast amb coneixements previs i tipus enciclopèdics.

Estratègies de comprensió lectora (CCLc1, CCLc2, CCLc15, CCLc19, CCLc23) (CCLE7, CCLE8, CCLE10, CCLE20)

- o Paràmetres de la situació comunicativa: emissor i receptor, lloc i moment de publicació del text.
- o Idees principals i secundàries.
- o Estructura dels textos: connectors (d'enumeració, temporals, lògics...) i la funció de cada paràgraf en l'organització textual (presentació, introducció, conclusió, exemplificació, tesi...).
- o Relacions entre text i elements icònics i simbòlics.
- o Xifres, dates, noms propis, topònims.
- o Contrast amb coneixements previs i tipus enciclopèdics.
- o Identificació de l'estructura sintàctica de la frase segons els seus constituents (Subjecte-Verb-Objecte).

Formulació d'hipòtesis de significat textual (CCLc2) (CCLE8)

- o Hipòtesis de context discursiu.
- o Hipòtesis de camp semàntic.
- o Varietat estàndard.
- o Textos de tipologies, gèneres i temàtiques familiars.
- o Registres formal i informal.

Dimensió comprensió lectora II: bloc transversal de coneixement interlingüístic

Lèxic i semàntica (CClc21) (CCLE22) - o Lèxic internacional. - o Mots amb la mateixa arrel de la mateixa família lingüística (lèxic panromànic). - o Mots transparents: analogia formal de l'arrel i correspondència semàntica. - o Mots semitransparents: amb inferència de significat gràcies a mots de proximitat semàntica. - o Anàlisi del significat d'un mot compost a partir dels mots que el conformen. - o Identificació d'arrels, prefixos i sufixos. - o Contrast de significat a partir de camps lèxics.	Lèxic i semàntica (CClc21) (CCLE22) - o Lèxic internacional. - o Mots amb la mateixa arrel de la mateixa família lingüística (lèxic panromànic). - o Mots transparents: analogia formal de l'arrel i correspondència semàntica. - o Mots semitransparents: amb inferència de significat gràcies a mots de proximitat semàntica. - o Mots opacs freqüents i/o d'ús quotidià. - o Mots opacs de llengua d'especialitat. - o Sigles més freqüents. - o Lèxic amb referència a elements culturals de la vida quotidiana (mitjans de comunicació). - o Expressions fetes més freqüents. - o Anàlisi del significat d'un mot compost a partir dels mots que el conformen. - o Identificació d'arrels, prefixos i sufixos. - o Contrast de significat a partir de camps lèxics.	Lèxic i semàntica (CClc21) (CCLE22) - o Lèxic internacional. - o Mots amb la mateixa arrel de la mateixa família lingüística (lèxic panromànic). - o Mots transparents: analogia formal de l'arrel i correspondència semàntica. - o Mots semitransparents: amb inferència de significat gràcies a mots de proximitat semàntica. - o Falsos amics. - o Mots opacs freqüents i/o d'ús quotidià. - o Mots opacs poc freqüents i poc disponibles. - o Mots opacs de llengua d'especialitat. - o Sigles més desconegudes. - o Lèxic amb referència a elements culturals de la comunitat lingüística. - o Col·locacions més desconegudes. - o Registre col·loquial i/o familiar. - o Expressions fetes més freqüents. - o Anàlisi del significat d'un mot compost a partir dels mots que el conformen. - o Identificació d'arrels, prefixos i sufixos. - o Contrast de significat a partir de camps lèxics.
Correspondències gràfiques i fonològiques (CClc20, CClc22) (CCLE21, CCLE23) - o Contrast entre llengua oral i escrita per notar les semblances entre llengües. - o Correspondències entre grafies.		
Morfosintaxi (CClc22) (CCLE23) - o Frases curtes, sense circumloquis ni ambigüitats. - o Frase en ordre canònic (SVO). - o Pronoms personals tòpics de subjecte explícits, subjectes nominals i anàfora	Sintaxi (CClc22) (CCLE23) - o Frases curtes complexes, amb possibilitat de circumloquis i/o ambigüitats. - o Frase en ordre canònic (SVO). - o Pronoms personals tòpics de subjecte explícits, subjectes nominals i anàfora - o Verbs en veu activa i personal.	Sintaxi (CClc22) (CCLE23) - o Frases llargues i complexes, amb possibilitat de circumloquis i/o ambigüitats. - o Frase en ordre canònic (SVO). - o Pronoms personals tòpics de subjecte

nominal. - o Verbs en veu activa i personal (excepte alguns verbs impersonals d'alta freqüència). - o Recurs limitat de la coordinació i subordinació (excepte els casos més freqüents). - o Limitació de formes impersonals. - o Articles, pronoms personals, preposicions i conjuncions freqüents. - o Desinències verbals més freqüents (sense necessitat d'identificació del temps verbal).	- o Ús de la coordinació i subordinació. - o Ús de formes impersonals. - o Represa anafòrica pronominal. - o Articles, pronoms personals, preposicions i conjuncions freqüents. - o Conjuncions de subordinació i connectors menys freqüents i més opacs. - o Desinències verbals de temps i modes freqüents.	explícits, subjectes nominals i anàfora nominal. - o Verbs en veu activa i personal. - o Ampli ús de la coordinació i subordinació. - o Ús de construccions i formes impersonals. - o Represa anafòrica pronominal i ús de la catàfora. - o Expressions idiomàtiques i frases fetes. - o Articles, pronoms personals, preposicions i conjuncions freqüents. - o Conjuncions de subordinació i connectors menys freqüents i més opacs. - o Desinències verbals de temps i modes freqüents.
Formulació d'hipòtesis de significat interlingüístic (CCLc19, CCLc21, CCLc23) (CCLE20, CCLE22) - o Hipòtesis de context discursiu. - o Hipòtesis de camp semàntic. - o Relació entre text i elements audiovisuals.		
Comparació entre diverses llengües (CCLc2, CCLc21) (CCLE8, CCLE23) - o Aproximació al significat d'un mot desconegut a partir d'un mot més proper conegut, malgrat possibles variacions semàntiques. - o Inferència.		
Tractament dels elements lingüístics opacs (CCLc3) (CCLE9, CCLE16) - o Consulta en diccionaris. - o Memorització d'elements funcionals puntuals (connectors, xifres, desinències).		

Llegenda

- LC** Àmbit de Llengua catalana i literatura / Llengua castellana i literatura
LE Àmbit de Llengües estrangeres

CCxx Continguts clau del REFIC sense correspondència amb el currículum de LC i LE

Quadre elaborat a partir del model proposat per Ramos, J.M. & Ambrós, A. (2015).

Annex 4

Quadre 2. Recull visual dels criteris d'avaluació de cada descriptor en intercomprensió (segons la proposta del REFIC), agrupats en dimensions, de cada curs acadèmic d'Educació Secundària Obligatoria, segons el Decret 187/2015, de 25 d'agost de 2015.

PRIMER CURS	SEGON CURS	TERCER CURS	QUART CURS
Dimensió individu plurilingüe i aprenentatge			
1. Conèixer les llengües de l'entorn familiar, el context escolar i de barri, la relació que es produeix entre llengua i cultura i les representacions (prejudicis i estereotips) socials que les envolten.	1. Conèixer les llengües de l'entorn familiar, el context escolar i de barri, atenent a les competències lingüístiques que se'n tenen, la relació que es produeix entre llengua i cultura, i les representacions socials i pròpies que les envolten.	1. Conèixer el repertori de llengües de l'entorn segons el context comunicatiu, atenent a les competències lingüístiques totals o parcials que se'n tenen, la relació que es produeix entre llengua i cultura i l'autoregulació de les representacions socials i pròpies que les envolten, tot defugint concepcions etnocèntriques.	
2. Prendre consciència del procés d'aprenentatge per mitjà de la seva verbalització, dels punts forts i febles, i el treball pautat de diverses estratègies cognitives, eines TIC i tècniques d'aprenentatge.	2. Prendre consciència del procés d'aprenentatge per mitjà de la seva verbalització i la reflexió sobre les qüestions millorables, gràcies a la creació de plans de treball pautats amb objectius, terminis, eines TIC i tècniques d'aprenentatge, segons les estratègies cognitives adoptades.	2. Prendre consciència del procés d'aprenentatge per mitjà de la seva verbalització i la reflexió sobre les qüestions millorables, gràcies a la creació de plans de treball autònoms amb objectius, terminis, eines TIC i tècniques d'aprenentatge, a partir de les estratègies cognitives adoptades.	2. Prendre consciència del procés d'aprenentatge per mitjà de la seva verbalització i la reflexió sobre les qüestions positives i les millorables, gràcies a la creació de plans de treball autònoms amb objectius, terminis, eines TIC, tècniques d'aprenentatge i experiències precedents, i a partir de l'autoregulació de les estratègies cognitives adoptades segons la tasca didàctica.

3. Utilitzar estratègies cognitives i d'aprenentatge per afrontar la comprensió aproximada o no literal i les semitransparències o opacitats lingüístiques, mitjançant l'establiment d'objectius realistes i raonables i tasques didàctiques adaptades a les situacions comunicatives d'intercomprensió, per assolir els reptes d'aprenentatge de forma autoregulada i amb autonomia, i convertir-los en oportunitats d'aprenentatge.			
Dimensió llengües i cultures			
4. Valorar la importància de les llengües i les seves varietats com a codi lingüístic per a la comunicació, partint de l'ús social, per conèixer la realitat multilingüe existent a Catalunya i l'Estat espanyol.	4. Valorar la importància de les llengües i les seves varietats com a codi lingüístic per a la comunicació, partint de l'ús social i els factors geogràfics que les condicionen, per conèixer la realitat multilingüe existent a Catalunya, l'Estat espanyol i Europa.	4. Valorar la importància de les llengües com a codi lingüístic per a la comunicació, i la gestió de les seves varietats com a riquesa comunicativa, partint de l'ús social plurilingüe i els factors històrics i geogràfics que les condicionen, per conèixer la realitat multilingüe existent a Catalunya, l'Estat espanyol, Europa i al món.	4. Valorar la importància de les llengües com a codi lingüístic per a la comunicació, i la gestió de les seves varietats com a riquesa comunicativa, partint de l'ús social plurilingüe i els factors culturals, històrics i geogràfics que les condicionen, per conèixer la realitat multilingüe existent a Catalunya, l'Estat espanyol, Europa i al món.
5. Reconèixer les particularitats de les llengües de treball intercomprensiu per saber-les distingir, comprendre'n les principals especificitats (lèxiques, gràfiques, fòniques i morfosintàctiques), i analitzar els factors de proximitat lingüística i socioculturals que les caracteritzen.			
6. Reconèixer el lligam entre llengua, cultura i societat i, per tant, els factors lingüístics i els coneixements culturals necessaris per a la comprensió d'un text escrit.	6. Reconèixer el lligam entre llengua, cultura i societat i, per tant, els factors lingüístics i els coneixements culturals necessaris per a la comprensió d'un text escrit, per saber gestionar els malentesos produïts per representacions culturals errònies.	6. Reconèixer el lligam entre llengua, cultura i societat i, per tant, els factors lingüístics i els coneixements culturals necessaris per a la comprensió d'un text escrit, per saber gestionar els malentesos produïts per representacions culturals errònies, tot entenent cada cultura com una realitat individual i única.	
Dimensió comprensió lectora I: competència textual			
7. Llegir, comprendre i interpretar textos i multimèdia escrits propis de la vida quotidiana, de les relacions socials, de la vida acadèmica i dels mitjans de comunicació, de diferents gèneres textuais.			
8. Utilitzar estratègies de consulta per trobar i seleccionar, de fonts d'informació fiables, els coneixements que s'obtinguin de la cerca d'informació per integrar-los en un procés d'aprenentatge continu.			

9. Utilitzar estratègies de lectura comprensiva i crítica de textos escrits amb la finalitat de captar-ne el sentit global, la informació rellevant, la identitat dels interlocutors, i la relació entre el text i els elements icònics i simbòlics, a través del contrast amb els coneixements previs.	9. Utilitzar estratègies de lectura comprensiva i crítica de textos escrits amb la finalitat de captar-ne les idees principals i secundàries, l'estructura principal del text, la identitat dels interlocutors i la relació entre el text i el context, a través del contrast amb els coneixements previs.	9. Utilitzar estratègies de lectura comprensiva i crítica de textos escrits amb la finalitat de captar-ne les idees principals i secundàries, l'estructura principal del text (adequació, cohesió i coherència) i l'estructura sintàctica oracional, la identitat dels interlocutors i la relació entre el text i el context, a través del contrast amb els coneixements previs.
Dimensió comprensió lectora II: bloc transversal de coneixement interlingüístic		
10. Identificar elements lèxics internacionals, panromànics i (semi)transparents, correspondències gràfiques i fonològiques i constituents morfosintàctics simples, de forma pautaada, per mitjà de l'activació dels coneixements del repertori lingüístic propi i l'aplicació d'estratègies de comprensió lectora: hipòtesis o prediccions inicials, inferències i connexions interlingüístiques.	10. Identificar elements lèxics internacionals, panromànics, (semi)transparents i opacs, correspondències gràfiques i fonològiques i constituents morfosintàctics simples i de major complexitat oracional, de forma pautaada, per mitjà de l'activació dels coneixements del repertori lingüístic propi i l'aplicació d'estratègies de comprensió lectora: hipòtesis o prediccions inicials, inferències i connexions interlingüístiques.	10. Identificar elements lèxics internacionals, panromànics, (semi)transparents i opacs, correspondències gràfiques i fonològiques, constituents morfosintàctics simples i de major complexitat oracional, i factors socioculturals, de forma autònoma, per mitjà de l'activació dels coneixements del repertori lingüístic propi i l'aplicació d'estratègies de comprensió lectora: hipòtesis o prediccions inicials, inferències i connexions interlingüístiques.
		10. Identificar elements lèxics internacionals, panromànics, (semi)transparents i opacs, correspondències gràfiques i fonològiques, constituents morfosintàctics simples i de major complexitat oracional, i factors socioculturals, de forma autònoma, per mitjà de l'activació autoregulada dels coneixements del repertori lingüístic propi i l'aplicació d'estratègies de comprensió lectora: hipòtesis o prediccions inicials, inferències i connexions interlingüístiques, amb l'objectiu d'establir una gramàtica de la comprensió.

**Quadre elaborat a partir del model proposat per
Ramos, J.M. & Ambrós, A. (2015).**