

Instruments

## El treball per tasques, eix de les programacions per als cursos de català per a adults

### Autors

Xavier Abelló  
Consorti per a la  
Normalització Lingüística

Carme Bové  
Consorti per a la  
Normalització Lingüística

Jordi Esteban  
Formador de professors

Montserrat Gimeno  
Secretaria de Política Lingüística

**L'article aborda les *Programacions de llengua catalana* atenent l'enfocament metodològic, la relació amb el *Marc europeu comú de referència (MECR)* i el *Tipotext*. S'hi descriuen les aportacions i es fa especial atenció al pilotatge.**

Les *Programacions de llengua catalana* corresponents als nivells intermedi i de suficiència, promogudes i elaborades conjuntament per la Secretaria de Política Lingüística (SPL) i el Consorti per a la Normalització Lingüística (CPNL), són un pas més en el camí de completar i millorar un currículum general de l'aprenentatge de català per a adults.

El procés d'elaboració del *Currículum dels cursos de català per a adults*<sup>1</sup> va partir del treball iniciat l'any 1984 amb la revisió dels primers programes de català per a catalanoparlants i per a no catalanoparlants, repartits en quatre nivells, editats l'any 1981, i de la definició dels fonaments curriculars. En una primera versió dels documents de treball del currículum es van recollir els objectius i continguts d'aquests programes, es van revisar i es van ampliar a partir de la descripció de les competències comunicatives dels parlants i del grau d'aprofundiment que requerien segons els nivells. Tots aquests continguts es van reorganitzar i es van distribuir de manera global i coherent en cinc nivells.

Des d'aquest moment, l'enfocament lingüístic, metodològic i sociocultural adoptat ha estat present en totes les edicions dels programes i les programacions.

Els fonaments curriculars que constitueixen la base del *Currículum dels cursos de català per a adults* (1987), i que han estat presents en l'elaboració dels programes i de les successives revisions, enllacen amb les directrius proposades pel MECR. Aquests fonaments descriuen les principals característiques del currículum:

— Respecte als aprenentatges socials i culturals dels aprenents, ha de:

- Facilitar la creació d'hàbits de participació en la vida social i cultural del país.
- Tenir en compte el paper de la llengua en les relacions dels aprenents en els àmbits d'ús familiar, de relacions socials, de professió, de lleure, d'activitats culturals, etc.
- Estar emmarcat en el procés de normalització lingüística i cultural amb les característiques de diferenciació que això suposa respecte a altres aprenentatges de segones llengües.

1. El *Currículum dels cursos de català per a adults* ha estat un currículum latent que ha sustentat tots els programes i programacions que ha elaborat la SPL. Està descrit en la comunicació següent: GIMENO, M.; RÀFOLS, L. *L'ensenyament de català per a adults i l'acreditació dels coneixements de llengua*. Congrés Europeu sobre Planificació Lingüística (9 i 10 de novembre de 1995). Barcelona: Institut de Sociolingüística Catalana: Grup Català de Sociolingüística.

— Quant a les formes d'aprenentatge, ha de:

- Tenir en compte les característiques dels aprenents adults, les seves possibilitats i formes concretes d'aprendre, així com les relacions amb els principis de la formació permanent d'adults.
- Potenciar la motivació envers l'adquisició de la llengua tant per mitjà dels nostres programes com d'altres formes d'aprenentatge.
- Utilitzar estratègies (metodologia i tècniques) i materials motivadors, relacionats amb les característiques de l'aprenent i de l'enfocament comunicatiu.

Pel que fa als aprenentatges lingüístics i sociolingüístics, ha de:

- Garantir una qualitat d'aprenentatge que condueixi al domini d'un repertori complet i diferenciat de textos orals i escrits. Aquest domini ha de suposar la capacitat d'escollir la varietat i el registre adequats a cada situació d'ús i usar-la amb el grau de correcció necessari.
- Considerar l'aprenentatge del català des d'altres llengües primeres (castellà, anglès, francès...).
- Proposar continguts relacionats amb les varietats geogràfiques, socials i històriques de la llengua catalana en l'àmbit dels Països Catalans, base per a l'elaboració de programes concrets.

La fonamentació curricular ha permès adaptar els programes a les necessitats dels aprenents als quals s'adreça i a les noves propostes lingüístiques i metodològiques sense perdre de vista els seus objectius inicials. La publicació l'any 2001 del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (MECR)<sup>2</sup> ha representat un pas endavant en el procés d'innovació dels programes, ha permès incorporar conceptes i continguts nous i ha facilitat la tasca de revisió i d'actualització tant de programes com de programacions.

Tot i que els programes i programacions dels nivells bàsic i elemental ja recollien algunes de les propostes pel MECR com ara l'especificació dels temes i dels àmbits relacionats amb les funcions lingüístiques i la presentació de la tasca com a eix de la unitat didàctica, és en els nivells intermedi i de suficiència on s'ha aprofundit en aquests punts. Volem destacar que tots aquests aspectes s'han organitzat seguint l'orientació metodològica, el desenvolupament de continguts i la progressió de l'aprenentatge que s'havia iniciat en els nivells anteriors.

Així, els programes i les programacions de llengua catalana dels nivells intermedi i de suficiència recullen i aprofundeixen les propostes del MECR des de diferents aspectes: l'enfocament textual en la recepció i producció de textos orals i escrits, la descripció d'estratègies d'aprenentatge i de comunicació, el context sociocultural de les situacions comunicatives, les necessitats dels destinataris, l'autonomia de l'aprenent en el procés d'aprendre llengua per comunicar-se i, també, en la concreció dels nivells. Aquests nivells s'han desenvolupat a partir de les necessitats dels aprenents que han d'utilitzar la llengua en els diferents contextos laborals, acadèmics, socials i culturals del país de manera activa i amb responsabilitat lingüística.

Si el MECR ha estat la base general que ha donat forma als programes i a les programacions, la investigació duta a terme des de la SPL per trobar la relació entre la gramàtica i les habilitats lingüístiques en l'aprenentatge de la llengua i recollida en el llibre *Tipotext. Una tipologia de textos de no-ficció* (2003) ha estat la base lingüística, innovadora, que sustenta, de manera especial,

---

2. *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura; Andorra: Ministeri d'Educació, Joventut i Esports del Govern d'Andorra; Govern de les Illes Balears. Conselleria d'Educació i Cultura, 2003. <<http://www.gencat.cat/llengua/marc>>

els nivells intermedi i de suficiència. A partir de les seves premisses s'ha pogut aprofundir en l'enfocament textual i discursiu sobretot pel que fa a gèneres textuais, patrons discursius o intercanvis comunicatius.

Tant per l'enfocament que prenen les programacions de llengua catalana dels nivells intermedi i de suficiència com pels nivells on s'apliquen, s'escau fer algunes referències a l'enfocament metodològic en què se situen, als fonaments en què es basen, a les aportacions que fan a la pràctica docent i als resultats obtinguts després d'experimentar-les amb l'alumnat de nivell intermedi del CPNL.

### Un pas més en l'enfocament comunicatiu

Des dels anys vuitanta els docents de català per a adults han adoptat amb decisió i coherència l'enfocament comunicatiu en l'ensenyament de la llengua i n'han impregnat els objectius, el contingut, la metodologia i la didàctica. Ho han fet en tots els nivells d'aprenentatge. En els graus inicials, en què l'oralitat pren més protagonisme que l'escriptura, l'enfocament comunicatiu s'ha fet palès, sobretot, en la pràctica d'interlocucions centrades en situacions comunicatives.

En els nivells més avançats, l'orientació comunicativa s'ha aplicat fonamentalment al tractament del text oral i escrit des de dues perspectives que es complementen. En primer lloc, com a unitat de comunicació: els textos es materialitzen en gèneres diversos, s'estructuren en patrons discursius o tipologies, i adquireixen qualitat per les propietats textuais. En segon lloc, com a procés d'elaboració: els textos, principalment monogestionats, es dissenyen, se situen, es planifiquen, es textualitzen, es revisen i, finalment, s'exposen.

Un dels aspectes destacats d'aquestes programacions és la utilització de la tasca com a eix de la unitat didàctica. L'ensenyament per tasques proposa convertir les interlocucions parlades i les produccions escrites esmentades en instruments per a l'assoliment d'un producte final —una tasca— que també és, ella mateixa, una acció comunicativa. Els aprenents als quals es proposen tasques a acomplir s'immergeixen en una situació comunicativa (un àmbit, uns temes, uns rols, un encàrrec...) que reclama d'ells un seguit de competències específiques per a les quals es capaciten mitjançant estratègies efectives i aprenentatges textuais i lingüístics. Tant per la mena d'activitats que proposen com pel fet que sovint cal dur-les a terme amb la cooperació de companys, l'ensenyament per tasques dóna als aprenents la categoria d'agents socials, cosa que els prepara idòniament per a un ús competent i eficient de la llengua fora de l'aula, fent convergir així, en una de sola, les dues fites importants de l'ensenyament del català per a adults: el coneixement de la llengua i la voluntat d'usar-la en l'entorn social.

### Guiatge de l'elaboració: el *Marc europeu comú de referència* i el *Tipotext*

Aquesta perspectiva d'acció social és precisament la que adopta el MECR quan considera «els usuaris i aprenents de llengua principalment com a agents socials, és a dir, membres d'una societat que tenen unes tasques a acomplir». És molt il·lustrativa la síntesi que fa el mateix MECR en referir-se a l'enfocament adoptat —tot un resum del que significa aprendre i usar una llengua:

L'acció social a què es refereix MECR ja havia guiat les programacions de graus anteriors, de les quals aquestes són continuació. Així, si prenem com a referència el conjunt dels *Programes de llengua catalana per a l'ensenyament d'adults*, podríem interpretar els objectius de cada nivell d'aprenentatge des d'un punt de vista plenament socialitzador que justifica l'ensenyament i l'aprenentatge per tasques: el nivell bàsic possibilita als aprenents desenvolupar-se socialment en la nostra llengua pel que fa a les **necessitats** i usos més habituals i els inicia a viure en català; el nivell elemental aixeca el llistó de la participació social fins al punt que els aprenents puguin amb naturalitat convida en català atenent els seus **interessos** personals; el nivell intermedi afavoreix que els aprenents

«L'ús de la llengua —que n'inclou l'aprenentatge— comprèn les accions que realitzen les persones, les quals, com a individus i com a agents socials, desenvolupen una sèrie de **competències**: les de caràcter **general** i les **competències lingüístiques comunicatives** en particular. Les persones utilitzen les competències que tenen a la seva disposició en diversos **contextos** i sota diverses **condicions** i **limitacions**, amb l'objectiu de dur a terme **activitats lingüístiques**. Aquestes activitats comporten uns **processos lingüístics** destinats a produir i/o comprendre **textos** relacionats amb **temes d'àmbits** específics, activant les **estratègies** més convenients per a l'acompliment de les **tasques**. El control que tenen els participants d'aquestes accions condueix al reforçament o a la modificació de les seves competències».

puguin relacionar-se en català participant en **iniciatives** socials diverses; finalment, el nivell de suficiència dóna als aprenents la capacitat suficient i necessària per participar activament i plena en català amb una competència a l'altura de les seves **responsabilitats** privades, socials, laborals, acadèmiques... Són les necessitats, els interessos, les iniciatives i les responsabilitats dels aprenents les que es tracten a les tasques que es proposen als diferents nivells i graus d'aprenentatge.

Les tasques queden definides per un propòsit general (l'obtenció d'un producte determinat) que es desplega al llarg de la unitat amb l'acompliment d'intencions comunicatives més detallades: són propòsits com ara consultar, suggerir, resumir, justificar, etc., que un usuari de la llengua duu sovint a terme en molts altres contextos. El tractament d'aquests propòsits s'ha fet des de la perspectiva dels *patrons discursius* descrits a l'obra *Tipotext. Una tipologia de textos de no-ficció*<sup>3</sup> i explanats en articles<sup>4</sup> dels mateixos autors a la revista *Llengua i Ús*. En aquests treballs d'anàlisi es presenten unes macroestructures discursives (patrons) lligades intrínsecament a allò que l'ésser humà fa en comunicar-se: «Representar com és el món, com pretén que sigui, com l'entén i el viu o com vol que el vegin els altres». Són els cinc discursos bàsics —descriptiu, narratiu, directiu, argumentatiu i expressiu— on s'han encabint distributivament els propòsits comunicatius treballats, i que han fornit la programació dels elements lingüísticotextuals que componen la matèria d'ensenyament i aprenentatge. La mateixa obra ha estat la guia pel que fa a la tipologia d'intercanvis comunicatius triats en cada unitat didàctica —individual, social i institucionalitzada—, i d'ella s'han extret molts dels procediments de modalització textual que apareixen a la programació, com ara els referits a la presència, difuminació o ocultació de l'emissor, a les maneres d'expressar cortesia, aproximació, complicitat, desvinculació, objectivitat, etc.

## Aportacions

### *Habilitats en acció: l'aula, taller i estudi*

Arribar a l'aula i poder simultaniejar la funció d'aprenent que estudia una matèria amb la de partícip social que treballa per dur a terme una tasca específica és un avantatge de què no disposen generalment altres disciplines del coneixement: les pràctiques de física, posem per cas, s'han de

3. ARTIGAS, R.; BELLÉS, J.; GRAU, M. *Tipotext. Una tipologia de textos de no-ficció*. Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura. Direcció General de Política Lingüística. Vic: Eumo, 2003.

4. ARTIGAS, R. «El patró directiu: l'habilitat de conduir les accions dels altres». *Llengua i Ús*, núm. 29.

BELLÉS, J. «El patró narratiu: l'habilitat de narrar». *Llengua i Ús*, núm. 28.

— «El patró expressiu: l'habilitat de comunicar les emocions i els estats d'ànim». *Llengua i Ús*, núm. 32.

GRAU, M. «El patró descriptiu: l'habilitat de descriure». *Llengua i Ús*, núm. 27.

— «El patró argumentatiu: l'habilitat de defensar opinions». *Llengua i Ús*, núm. 30.

fer normalment en un entorn diferent de l'aula (laboratori, espai obert...); i el mateix succeeix si parlem d'educació física, de química, de geografia, de ciències naturals...

Amb la programació per tasques la llengua es converteix en eina i matèria alhora; i l'aula, en taller i espai d'estudi. Les quatre habilitats s'usen i s'imbriquen mútuament durant el desenvolupament de la unitat didàctica: l'aprenent llegeix per consultar, per obtenir criteris lingüístics, per prendre notes, per reflexionar, per imaginar solucions, per proposar iniciatives...; escriu per resumir el que ha llegit, per aprendre a escriure, per recollir el que s'ha dit, per guiar el que dirà, per plasmar el que vol, per manifestar el que pensa...; escolta per comprendre unes regles, per participar en un debat, per esquematitzar unes idees, per seguir una lectura en veu alta...; parla per comunicar una reflexió, per llegir el que ha escrit, per comentar el que han escrit els altres, per valorar el que s'ha fet...

### ***El aprenents en acció: l'aprenentatge cooperatiu***

Els processos que genera la consecució de les tasques de la programació es corresponen plenament amb els que configuren una activitat prototípica d'aprenentatge cooperatiu,<sup>5</sup> descrits amb detall pel Grup d'Interès en Aprenentatge Cooperatiu, de l'ICE de la Universitat Politècnica de Catalunya:<sup>6</sup>

- Posar-se d'acord sobre el que cal realitzar.
- Decidir com es fa i què ha de fer cadascú.
- Realitzar els corresponents treballs o proves individuals.
- Discutir els trets d'allò que realitza o ha realitzat cadascú, en funció de criteris preestablerts, ja sigui pel professor o pel mateix grup.
- Considerar com es complementa el treball; escollir, d'entre les proves o treballs individuals realitzats, aquell que s'adopta en comú, o bé executar individualment cadascuna de les parts d'un tot col·lectiu.
- Valorar en grup els resultats, en funció dels criteris establerts amb anterioritat.

Tal com diu el Grup esmentat, «tant les evidències de la pràctica com la validació dels estudis que se n'han fet ens informen que l'aprenentatge cooperatiu és una metodologia que aporta una millora significativa de l'aprenentatge de tots els alumnes que s'hi impliquen, en termes de:

- Motivació per la tasca.
- Actituds d'implicació i d'iniciativa.
- Grau de comprensió de què es fa i per què es fa.
- Volum i qualitat del treball dut a terme.
- Grau de domini de procediments i conceptes.
- Relació social en l'aprenentatge.»

### ***El coneixement en acció: l'aprenentatge significatiu***

L'orientació constructivista de l'aprenentatge delimita el marge d'incidència de l'acció educativa en la zona de desenvolupament pròxim, és a dir, en el recorregut o distància que hi ha entre allò que algú pot fer i aprendre tot sol, i allò que és capaç de fer i d'aprendre amb ajuda d'altres persones, observant-les, imitant-les, seguint les seves instruccions o col·laborant-hi. Les tasques faciliten aquesta construcció del coneixement, tant individualment com col·lectivament, ja que, en primer lloc, dibuixen àmbits, temes i propòsits plens de sentit per a l'aprenent, i en segon

5. Rué, J. *El treball cooperatiu: l'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*. Barcelona: Barcanova, 1991.

6. Vegeu <[http://giac.upc.es/PAG/giac\\_cat/giac\\_que\\_es.htm](http://giac.upc.es/PAG/giac_cat/giac_que_es.htm)>.

lloc, especifiquen i contextualitzen un seguit d'objectius comunicatius d'abast més general que s'assoleixen amb l'aplicació o l'adquisició de coneixements pragmàtics, textuals i gramaticals, uns aprenentatges que són vistos significativament per l'aprenent, perquè els percep com a eina i recurs tant per a la confecció del producte demanat com per als passos intermedis que calen per dur-lo a terme.

Així, per exemple, en el marc d'una unitat didàctica sobre la roba, l'estudi minuciós de les normes que regeixen els pronoms relatius (coneixement gramatical) constitueix un aprenentatge significatiu, ja que els aprenents són conscients que necessiten fer-ne un ús adequat i correcte a l'hora de suggerir formes d'estalviar en el tractament de la roba a casa (objectiu comunicatiu), instrucció que forma part del compromís adquirit d'elaborar uns plafons didàctics sobre la roba destinats a una escola dels fills o nebots adolescents (tasca). Vegeu una mostra versemblant de producció elaborada per uns aprenents, com a resultat de l'aprenentatge gramatical assolit:

Per estalviar, tingues en compte...

- ... el ritme amb què rentes cada peça de roba,
- ... els detergents i suavitzants amb què la tractes,
- ... l'hora del dia en la qual fas funcionar la rentadora,
- ... el programa i la temperatura que seleccions,
- ... la quantitat de roba que hi poses,
- ... la promptitud amb què l'en treus,
- ... i la manera amb què l'estens, perquè no calgui planxar-la.

### ***El professorat en acció: el seguiment personalitzat***

Si és evident la responsabilitat ineludible del professor o de la professora de presentar les tasques amb claredat i motivació, d'ajudar a aprendre allò que cal aprendre a la unitat i de valorar l'assoliment dels objectius del grup d'aprenents en el seu conjunt —amb el protagonisme i dedicació consegüents que això comporta—, també ho és que amb aquesta metodologia el professorat queda sovint parcialment desvinculat de la conducció de l'aula, ja que són els mateixos alumnes els qui assumeixen el compromís d'actuar i d'interactuar en l'assoliment dels objectius comunicatius que es proposen a cada tasca. És l'hora, per al professor, del seguiment inicial i medial del procés d'aprenentatge d'una manera personalitzada mitjançant l'observació de la manera com l'alumnat du a terme les tasques que es proposen a la planificació de tasques de les programacions.

Així, per exemple, el docent disposa de temps per escoltar els usos orals tant col·loquials com mitjanament formals i controlar-ne la qualitat fonètica, morfosintàctica, lèxica... És una ocasió excel·lent per reforçar els aspectes que encara presentin deficiències que haurien d'haver-se superat en etapes anteriors i per introduir-ne de nous, relatius, sobretot, als discursos monogestionats de to més formal. I també té l'ocasió de revisar els usos escrits, sobretot els que es van produir en diversos punts del procés de disseny, prova i realització efectiva: esquemes, guions, esborranys textuals, produccions individuals acabades, textos refets pels companys, etc.

Finalment, la proposta de tasca final que clou cada unitat serveix perquè el professorat, i també el mateix alumnat, puguin avaluar conjuntament si s'han assolit satisfactòriament els objectius comunicatius i lingüístics de la unitat i quins són els aspectes que cal continuar treballant en les altres unitats.

### **El pilotatge de les programacions per tasques**

De la mateixa manera que la SPL ha anat adaptant els programes de nivell bàsic i elemental i els de nivell intermedi i de suficiència segons les propostes del MECR i del *Tipotext*, el CPNL, conjuntament amb la SPL, ha participat activament en l'elaboració de les programacions i en la

promoció del canvi metodològic que ha implicat la nova manera d'entendre l'ensenyament de la llengua.

La versió que ara presentem de les *Programacions de llengua catalana*, que s'adreça al professorat de català per a adults de diferents àmbits i, de manera especial, al del CPNL, pretén ser un segon grau de concreció dels objectius i continguts del programa i el presenta en forma d'unitats didàctiques perquè el professorat pugui programar les seves classes a partir de l'enfocament per tasques i l'aula es converteixi en el taller per fer les pràctiques de llengua, per promoure l'aprenentatge cooperatiu i perquè l'alumnat aprengui de forma significativa. Així doncs, és evident que es tracta d'unes programacions idònies per a l'organització dels cursos i per a la preparació de les proves de nivell que es plantegen tant al CPNL com des de la mateixa SPL.

En el marc del projecte d'elaboració i d'aplicació de les *Programacions de llengua catalana* de nivell intermedi i de suficiència i per tal de facilitar-ne l'aplicació a l'aula, s'han elaborat els materials didàctics corresponents als tres graus del nivell intermedi I1, I2 i I3, relacionats amb els objectius i continguts corresponents al procés de resolució de tasques i d'elaboració de textos. Aquestes programacions han servit de base, també, per elaborar els materials del curs en línia Parla.cat. Tant en els cursos presencials com en els virtuals l'estructura, els objectius i els continguts són els mateixos, però la concreció de temes, activitats i materials didàctics s'ha adaptat a cada entorn d'aprenentatge. Paral·lelament a l'elaboració dels materials i del pilotatge s'ha fet el disseny de la formació destinada al professorat que l'haurà de dur a la pràctica.

Per dur a terme aquest projecte, la SPL i el CPNL han treballat de manera coordinada amb un equip de persones dels centres de normalització de Barcelona, Girona i de l'Àrea de Reus que han fet el pilotatge i l'elaboració dels materials.

Aquest pilotatge ha servit per comprovar el funcionament de les programacions de manera general. De manera més concreta, ha servit per determinar si la selecció d'àmbits i de temes comunicatius que s'ha fet en cadascuna de les unitats del nivell intermedi es corresponia als interessos i les necessitats comunicatives i d'aprenentatge de l'alumnat de llengua catalana, i també per comprovar si el repartiment d'objectius i continguts en unitats es corresponia a les necessitats lingüístiques que tindria l'alumnat a l'hora de dur a terme les tasques que se li proposen.

Al mateix temps que s'anaven creant els materials s'anaven experimentant en els cursos pilot amb la finalitat de poder recrear a l'aula els àmbits i els temes comunicatius que proposen les tasques de cada unitat i, alhora, desenvolupar en forma d'activitats els procediments d'aprenentatge que ha de dur a terme l'alumnat per assolir els objectius comunicatius i lingüístics de la programació.

A partir del pilotatge de les noves programacions i dels materials elaborats, el professorat encarregat de dur-lo a terme ha arribat a una sèrie de conclusions que poden ser útils als lectors d'aquest article i que es plantegin d'usar aquestes programacions a l'aula.

- En primer lloc, s'ha observat que els textos orals i escrits de l'alumnat de nivell intermedi tenen més qualitat expressiva que els que hauria pogut produir l'alumnat d'un curs idèntic en què no s'hagi utilitzat l'enfocament per tasques que proposen les noves programacions. Les raons d'aquesta millora qualitativa cal buscar-les en el fet que l'alumnat treballa i produeix aquests textos d'una manera contextualitzada, que s'acosta bastant al que farien fora de l'aula per comunicar-se en situacions iguals o semblants a les proposades per les tasques.
- També cal dir que l'alumnat esdevé en general molt més autònom a l'hora de produir textos, ja que els procediments de composició textual que se li proposen a les programacions i, consegüentment al material, intenten reproduir de diverses maneres les estratègies de composició textual que fan servir les persones que tenen una competència comunicativa adequada en l'àmbit i sobre el tema proposats.
- A diferència del que ha passat fins ara en l'ensenyament i aprenentatge de català, especialment en nivells alts en què el contingut textual, gramatical i ortogràfic de les programacions

són l'objectiu principal de docents i aprenents, les noves programacions donen a aquests continguts una perspectiva funcional d'acord amb les necessitats expressives i lingüístiques dels aprenents en el moment de treballar per tasques. Per aquest motiu es proposa que els docents treballin els continguts a l'aula a partir de les mancances reals dels seus alumnes i fent servir els patrons discursius amb què estan directament relacionats, tal com s'exemplifica més amunt en aquest article. D'aquesta manera es podrà donar més expressivitat i varietat als textos que s'estan treballant en aquell moment.

Després del procés d'elaboració de les programacions per tasques dels nivells intermedi i de suficiència, de l'elaboració dels materials i dels resultats de l'experimentació, podem concloure que aquestes programacions:

- Continuen una metodologia comunicativa i textual ja iniciada en els primers nivells.
- S'ajusten als programes d'ensenyament de català d'adults.
- Apliquen els enfocaments recomanats pel *Marc europeu comú de referència* i les propostes del *Tipotext*.
- Aporten elements didàctics innovadors i de millora de l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua catalana.

L'adaptació d'aquestes propostes programàtiques a les característiques dels diferents col·lectius d'alumnes, la voluntat de dur-les a terme en la mesura de les possibilitats i condicions dels centres i del professorat, i la creació de materials que siguin adequats són els requisits indispensables per convertir-les en realitat efectiva.

