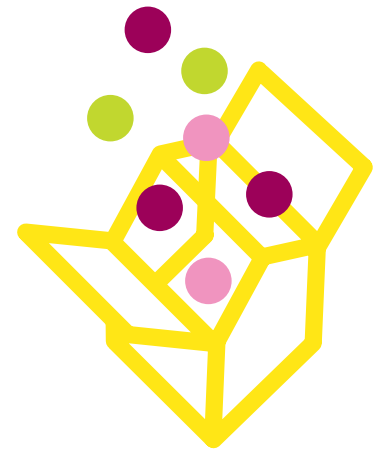




# Caixa d'eines 04

LLENGUA, INTERCULTURALITAT I COHESIÓ SOCIAL

L'AULA D'ACOLLIDA



Generalitat de Catalunya  
Departament d'Educació i Universitats

© Generalitat de Catalunya  
Departament d'Educació

**Edició**

Servei de Difusió i Publicacions

**Coordinació**

Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social

**Disseny**

Tàctica gràfica

**1a edició**

Octubre de 2006

**Tiratge**

4.500 exemplars

**Impressió**

Gràfiques Cuscó, SA

**Dipòsit legal**

B.16.411-2005

# Caixa d'eines 04

LLENGUA, INTERCULTURALITAT I COHESIÓ SOCIAL

L'AULA D'ACOLLIDA

PÀG. 3

Introducció: l'aula d'acollida

PÀG. 7

Eines per a la reflexió

PÀG. 65

Recull d'experiències



# INTRODUCCIÓ: L'AULA D'ACOLLIDA

En els últims anys, especialment a partir de la darrera dècada del segle passat, l'arribada continuada i creixent d'alumnat procedent d'altres països ha produït un canvi important i significatiu en els centres educatius catalans. Així doncs, si a principis dels anys noranta el percentatge d'alumnat estranger era gairebé anecdòtic, en aquest darrer curs arribava a un percentatge significatiu, al voltant del 10%.

Aquest fenomen, que en altres països ha tingut lloc d'una manera sostinguda i continuada en

el temps, s'ha produït, en el nostre cas, d'una manera molt més ràpida i amb una distribució irregular en el territori.

Davant d'aquesta nova realitat, el Departament d'Educació i Universitats, mitjançant el Pla per a la llengua i la cohesió social, ha posat en funcionament diverses mesures amb l'objectiu de donar resposta a l'arribada d'aquest alumnat.

És en aquest marc que des del curs 2004-2005 s'han posat en funcionament les aules d'acollida

com a resposta metodològica i organitzativa al nou repte plantejat. En un principi es van dotar d'aula d'acollida aquells centres educatius que escolaritzaven a partir d'un 10% d'alumnat nouvingut, i aquell mateix curs se'n van crear al voltant de 600. L'any següent es va arribar a la xifra de 938 i per a aquest curs 2006-2007 n'hi ha previstes unes 1.050.

La creació d'una aula d'acollida representa per als centres educatius l'adjudicació de recursos extraordinaris que es concreten en:

- Dotació de professorat, concretat en el nomenament d'un/a tutor/a d'aula d'acollida.
- Dotació informàtica específica per a l'aula, amb programari adient per a aquest tipus d'alumnat.
- Dotació econòmica per a l'adquisició de material didàctic per fer front a les despeses de la posada en funcionament de l'aula.
- Formació específica per a tots els professionals implicats en l'acollida de l'alumnat nouvingut.
- Assessorament continuat per part dels equips territorials d'assessors/res de llengua, interculturalitat i cohesió social (LIC) del Departament d'Educació i Universitats.

### **L'AULA D'ACOLLIDA, UN ESPAI OBERT, FLEXIBLE I DINÀMIC PER ATENDRE L'ALUMNAT NOUINGUT**

Una aula d'acollida és un recurs i una estratègia organitzativa per atendre l'alumnat nouvingut en el moment de la seva arribada amb la finalitat d'aconseguir que se senti ben acollit, escoltat i valorat, alhora que se li ofereixen les eines bàsiques per tirar endavant el seu procés d'ensenyament-aprenentatge. Ha d'entendre's sempre que és l'aula ordinària l'espai de referència d'aquest alumnat, el seu grup de companys, la «seva classe», mentre que l'aula d'acollida és, com dèiem, un recurs per facilitar un aprenentatge accelerat de la llengua d'acollida. L'empatia, el respecte i la valoració de la seva cultura són tasques que corresponen a tot el centre educatiu.

Per tant, el procés d'integració de l'alumnat nouvingut al centre no ha de recaure exclusivament en l'aula d'acollida sinó que aquesta ha de complementar l'activitat de l'alumnat a la seva aula de referència, i cal que sigui el centre, responsable global del tractament de la diversitat de tot l'alumnat, qui es faci càrrec de l'acolliment, de la planificació del seu itinerari educatiu (Pla intensiu individual) i del seguiment del seu procés d'aprenentatge. Per emprendre aquest camí cal que es tinguin en compte tots els recursos personals, didàctics, metodològics i organitzatius de què el centre disposa a fi de garantir l'èxit escolar i la igualtat d'oportunitats.

El temps d'estada de l'alumne a l'aula dependrà, per les seves característiques personals, del seu grau de maduresa i del seu progrés en el procés d'aprenentatge i, en qualsevol cas, ha de ser transitori.

Com ja s'ha esmentat, cada centre ha de planificar les estratègies organitzatives i metodològiques que millor s'adaptin a la seva realitat a partir de les característiques de l'alumnat nouvingut que escolaritza, de la seva procedència i el nivell previ d'escolarització. Per tant, no hi ha un únic model d'aula d'acollida.

Hi ha, tanmateix, unes característiques bàsiques que són inherents al que ha de ser una aula d'acollida. És per això que diem que l'aula ha de ser:

- Oberta, en el sentit que vol potenciar els aprenentatges i l'acollida de l'alumnat nouvingut per facilitar-ne la interacció amb la resta de l'alumnat, en un context d'educació inclusiva.
- Flexible, per respondre a les necessitats d'aprenentatge i acollida de l'alumnat segons les seves necessitats.

- Dinàmica, és a dir, que és una part més de l'acció educativa del centre i, per tant, ha de formar part dels processos de reflexió pedagògica.

En definitiva, l'aula d'acollida és un recurs que dóna resposta a l'acollida i a l'aprenentatge intensiu de la llengua però que, com en qualsevol recurs d'atenció a la diversitat, ha de formar part del plantejament general del centre tant pel que fa a les actuacions del professorat com a l'atenció que rep l'alumnat.

En la Caixa d'eines que us presentem hi podreu trobar, d'una banda, una sèrie de reflexions teòriques, i de l'altra, un seguit de pràctiques educatives realitzades per diversos centres de tot Catalunya que us poden ajudar en les decisions que el vostre centre ha de prendre respecte a aspectes metodològics i organitzatius de l'aula d'acollida. Cal considerar aquestes pràctiques

com opcions diverses que alguns centres han decidit posar en funcionament i han de ser considerades exemplificacions i no normes.

En aquesta Caixa d'eines s'ha intentat recollir també el ventall més ampli possible d'experiències, amb la idea d'aplegar el nombre més elevat de tipologia d'aules (primària - secundària, centres públics - concertats, amb molt/poc alumnat nouvingut). Totes aquestes experiències són possibles models que els centres han decidit posar en funcionament per atendre tota la diversitat d'alumnat estranger.

En el CD annex hi podeu trobar enregistraments videogràfics que complementen i il·lustren tres experiències que es presenten a la revista.





## **EINES PER A LA REFLEXIÓ**

### **PÀG. 8**

Didàctica del català i  
alumnat nouvingut

**BARTOMEU ABRINES**  
**M. LOURDES ARBONA**  
**JOANA LLADÓ**  
**MIQUEL LLOBERA**

### **PÀG. 24**

Aprendre dels errors

**ORIOL GUASCH**

### **PÀG. 32**

Entre l'aula d'acollida  
i l'aula ordinària: equips  
docents cooperatius

**AUXILIADORA SALES CIGES**

### **PÀG. 40**

Les aules d'acollida  
en l'educació primària.  
Algunes dades del curs  
2004-2005

**IGNASI VILA**  
**SANTIAGO PERERA**  
**JOSEP MARIA SERRA**  
**SERVEI D'ENSENYAMENT**  
**DEL CATALÀ**

### **PÀG. 56**

Noves eines i materials  
per a les aules d'acollida

**SUBDIRECCIÓ GENERAL DE**  
**LLENGUA I COHESIÓ SOCIAL**

# DIDÀCTICA DEL CATALÀ I ALUMNAT NOUINGUT

## LA DIDÀCTICA DEL CATALÀ COM A L2 A LES AULES EN RELACIÓ AMB EL NIVELL LLINDAR I EL MECR<sup>1</sup>

BARTOMEU ABRINES  
M. LOURDES ARBONA

JOANA LLADÓ  
MIQUEL LLOBERA<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Curiosament, la traducció d'aquest document a partir de la versió anglesa (Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment, cf. [http://www.coe.int/T/E/Cultural\\_Cooperation/education/Languages/Language\\_Policy/Common\\_Framework\\_of\\_Reference/default.asp](http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/Common_Framework_of_Reference/default.asp)), tasca realitzada pel Govern d'Andorra, el govern de la Generalitat de Catalunya i el Govern de les Illes Balears ha donat lloc a dos documents amb títol diferent: el Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar, publicat per la Generalitat de Catalunya i el Govern d'Andorra (cf. <http://www6.gencat.net/llengcat/aprenecat/marc.htm>) i el Marc de referència europeu per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació de les llengües, publicat pel Govern de les Illes Balears (cf. [http://dgpoling.caib.es/user/menuweb/recursosaprenentatge/marc\\_referencia\\_europeu/principal.htm](http://dgpoling.caib.es/user/menuweb/recursosaprenentatge/marc_referencia_europeu/principal.htm)). Les diferències entre tots dos documents són únicament en el títol i en les referències al títol que es fan al llarg de la publicació. Pel que fa a la resta, són exactament iguals, tot i que tenen diferent paginació ateses les diferències tipogràfiques entre un i altre.

<sup>2</sup> Autors del llibre Paraules. Multiculturalitat a les aules i ensenyament de la llengua. Palma: UIB, 2005.



ELS DIVERSOS DOCUMENTS DEL CONSELL D'EUROPA, EL MARC EUROPEU COMÚ DE REFERÈNCIA PER A LES LLENGÜES: APRENDRE, ENSENYAR I AVALUAR (MECR) I EL NIVELL LLINDAR, CONSTITUEIXEN UNA BONA AJUDA PER TAL D'ORGANITZAR LA DOCÈNCIA DE LES LLENGÜES SEGONES I, PER TANT, DEL CATALÀ COM A L2. EN AQUEST ARTICLE PROPOSAM ELEMENTS PER A UNA REFLEXIÓ SOBRE ELS PLANTEJAMENTS DIDÀCTICS IMPLÍCITS QUE PRESENTEN AQUESTS DOCUMENTS PER FER FRONT A LA COMPLEXA SITUACIÓ DE LES AULES, TAN DIVERSA LINGÜÍSTICAMENT I CULTURALMENT.

## INTRODUCCIÓ

Les aules dels centres d'educació infantil i primària i de secundària s'han diversificat lingüísticament. Són un reflex de les dinàmiques de la mateixa societat. Fa pocs anys, l'alumnat, quan iniciava l'escolarització obligatòria, parlava, en la seva immensa majoria, o català o castellà o freqüentment les dues llengües. Ara, en canvi, els nostres centres educatius són espais on es poden sentir parlar multitud de llengües d'orígens ben diversos. Les nostres aules són, doncs, espais multilingües, com multilingüe és la societat en què vivim. Per al final de

l'ensenyament obligatori, tant abans com ara, l'objectiu a assolir és que els alumnes puguin usar amb una competència plena, i similar, les dues llengües oficials.

Hi ha factors, però, que encara fan la situació més complexa, com és el fet que molts alumnes provinents de famílies immigrades no s'incorporen als centres educatius a l'inici del període d'escolarització (als tres o sis anys) sinó sovint anys després i no sempre a l'inici d'un curs escolar. Un dels objectius decisius és que aquests alumnes es puguin incorporar amb el màxim de normalitat als centres educatius i que

## ENSENYAR UNA LLENGUA «NOVA» ES POT FACILITAR SI A L'ENSENYAMENT MÉS O MENYS ORGANITZAT, PLANIFICAT I DIDACTITZAT S'HI AFEGEIXEN ESPAIS D'ÚS

s'integrin a les classes amb els altres infants del barri o poble on viuen.

Per a aquests alumnes, l'aprenentatge de la llengua vehicular dels centres educatius és un dels primers reptes i de les primeres necessitats. L'objectiu és que puguin assolir una competència comunicativa mínima que els permeti compartir les activitats, tant docents com altres, que es duen a terme al centre com a pas previ a la integració en el context escolar i social. Ensenyar llengua, sobretot la llengua catalana, a aquest alumnat sol presentar diferents graus de dificultat en funció de la presència d'aquesta llengua per aprendre i per comunicar-se, de la llengua o les llengües que han après amb anterioritat, i de l'estatus de la llengua familiar. Tot el seu bagatge lingüístic configura, alhora, una visió particular de la relació entre les llengües i entre els parlants i pot facilitar molt o poc el procés d'aprenentatge.

Per altra part, organitzar l'ensenyament de la llengua catalana a l'alumnat no catalanoparlant pot resultar complex perquè hi ha una enorme variació individual en els ritmes i en els estils d'aprenentatge. El que s'aprèn no sempre és fàcilment perceptible i en molts de casos els resultats sols es veuen a llarg termini, o només són molt evidents en els primers mesos.

En qualsevol cas, ensenyar una llengua «nova» es pot facilitar si a l'ensenyament més o menys organitzat, planificat i didactitzat s'hi afegeixen

espais d'ús real i una exposició continuada a inputs en aquesta llengua, és a dir, una inserció en contextos on sigui usada normalment per les altres persones. Per això, les activitats de l'aula no són definitives ni suficients per a l'aprenentatge d'una L2. Però la forma com es duguin a terme i els objectius que es prioritzin poden facilitar o dificultar en gran manera aquests primers aprenentatges i configurar actituds i costums lingüístics a vegades difícils de modificar.

El Consell d'Europa ha publicat dos documents rellevants per organitzar l'ensenyament i aprenentatge de llengües. Ens estam referint als diferents Nivells lliars (1975-1990) i, més recentment, al Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar (MECR).

Va ser el 1973 quan els experts del Consell d'Europa varen voler definir un sistema unitari de nivells de competència lingüística (formulat com A unit/credit system for modern languages in adult education). La definició dels nivells lliars per a quasi totes les llengües d'Europa és la manifestació d'aquest objectiu. En el cas de l'anglès també es va definir un nivell mínim entre el de principiant absolut i el nivell lliar (Threshold Level), que es va denominar Waystage, i un altre nivell mes enllà del lliar, que es va anomenar Vantage. En canvi, el MECR estableix els indicadors que permeten determinar sis nivells de competència lingüística vàlids per a les

llengües europees. Així, com a **indicadors** que són, no detallen les expressions exactes, ni les estructures concretes, ni el vocabulari o les formes d'organitzar el discurs que presenten els diferents nivells llindars publicats. Hi ha qui ha cregut que el MECR substitueix el nivell llindar; en realitat el que fa és contextualitzar-lo respecte dels altres nivells perquè permet tenir una idea més clara sobre on se situa aquest entre un nivell de desconeixement inicial i un nivell de domini ple d'una llengua.

A més, destaca que els coneixements de llengües s'han d'entendre com una competència plurilingüe i pluricultural, cosa que en els diversos nivells llindars no es formula de manera explícita. A banda d'aquests aspectes, el MECR també suggereix una aproximació didàctica, defineix la competència comunicativa i facilita criteris per a l'avaluació.

## EL NIVELL LLINDAR

La primera definició del nivell llindar es va fer en anglès (Van Ek, 1975) i incorporava els objectius comunicatius del que es considerava el nivell mínim de domini d'un idioma que permet sortir-se'n amb autonomia i efectivitat en situacions habituals i quotidianes.

El primer treball al voltant del nivell llindar tenia per objectiu fomentar i facilitar un aprenentatge de llengües basat en objectius comuns, comprensibles i comparables.

## ELS CONEIXEMENTS DE LLENGÜES S'HAN D'ENTENDRE COM UNA COMPETÈNCIA PLURILINGÜE I PLURICULTURAL

Seguidament es va descriure el nivell llindar per a la major part de les llengües europees. Tots aquests nivells es refereixen als elements lingüístics i als components extralingüístics o paralingüístics de l'acte comunicatiu i han tingut una repercussió decisiva en la metodologia d'ensenyament de les llengües europees quan són L2. Per resumir-ho, es pot dir que parteixen d'una visió de la llengua com a potencial de significació i permeten organitzar la docència a partir de l'ús de la llengua i no sobre les formes morfosintàctiques, que havien estat l'eix vertebrador dels currículums de llengües fins als anys vuitanta.

Concretament, el nivell llindar fa referència a un usuari de la llengua que pot mantenir una interacció llarga i obtenir la comunicació que desitja en un ventall ampli de possibilitats; pot fer front a situacions diàries amb flexibilitat i respondre a situacions inesperades; pot explicar problemes, donar informació detallada, fer sumaris breus dels continguts d'articles i de narracions curtes; pot donar opinions sobre aquests mateixos textos; pot confirmar informacions i demanar aclariments i altres detalls sobre la informació rebuda; pot queixar-se, prendre iniciatives en el discurs, com ara introduir un nou tema; pot demanar a l'interlocutor que repeteixi o simplifiqui el que diu, etc.

Els nivells llindars estan construïts, per tant, a partir de les necessitats comunicatives que es considera que tenen els aprenents d'una llengua determinada. No parteixen de la descripció

## LA PREOCUPACIÓ PER LA CORRECCIÓ GRAMATICAL DEIXA PAS A UN INTERÈS PER L'ADEQUACIÓ DELS ENUNCIATS

formal de la llengua, ni volen exhaurir tots els paradigmes morfològics per donar resposta a les complexes casuístiques de les normatives de les llengües escrites. Contràriament al que pot semblar, els nivells llindars són taxonomies molt detallades dels objectius i dels components lingüístics que els aprenents han de saber manejar per poder fer un ús mínimament autònom de la llengua.

La metodologia d'ensenyament de segones llengües que sorgeix de les propostes del Grup de Llengües Modernes (o de Llengües Vives en la versió francesa) del Consell d'Europa, en paral·lel a les definicions dels nivells llindars, és l'enfocament nocional-funcional (functional-notional approach), encara que els experts del Consell d'Europa mai varen acceptar en els seus documents l'adhesió a cap metodologia concreta. Aquesta metodologia és la primera concreció, però no l'única, de l'anomenat enfocament comunicatiu.

La denominació de l'enfocament nocional-funcional prové precisament del fet que a l'hora de definir els continguts i els objectius de l'aprenentatge d'una L2 s'opta per estructurar l'eix de la programació a partir d'una doble taxonomia. D'una banda, les funcions o propòsits comunicatius que un aprenent de la llengua hauria de poder dur a terme en l'L2 que aprèn. De l'altra, les nocions generals i específiques. Generals tal com la noció de passat, present i futur; de propietat; de proximitat i llunyania;

d'existència i no-existència; de dubte i certesa, etc. Moltes d'aquestes nocions generals s'expressen mitjançant elements gramaticals de la llengua, com els temps verbals, pronoms possessius, dítctics, formes impersonals, modalitzadors i modalització, etc.

Les nocions específiques vénen donades pels elements lèxics de major càrrega semàntica. Hi ha per tant una bona coincidència entre les nocions específiques i el lèxic. Aquestes nocions específiques se solen llistar organitzades per temes o subtemes, com temps lliure i entreteniment, vida diària, llengua, etc.

A causa del canvi de perspectiva que suposa l'enfocament nocional-funcional es produeix també un canvi de concepció en molts aspectes relacionats amb l'ensenyament d'una L2: la preocupació per la correcció gramatical deixa pas a un interès per l'adequació dels enunciats; la incorporació del context com un element a tenir en compte en la producció lingüística; la incorporació de conceptes com els de coherència i cohesió; l'èmfasi en la competència comunicativa com a noció que supera la de competència lingüística, i finalment l'interès en el desenvolupament de les diverses habilitats lingüístiques.

Retornant a les categories que hem presentat suara, les funcions de la llengua es poden ordenar de manera molt variada i a partir de macrocategories diverses que responen a

preocupacions antropològiques, filosòfiques, de teoria poètica, de psicolingüística evolutiva, etc. El nivell llindar presenta una classificació a partir de sis grans categories funcionals: funció socialitzadora (iniciar i mantenir un contacte comunicatiu), funció informativa, funció expressiva, funció valorativa (facilitar l'expressió de judicis, valors, punts de vista, etc.), funció inductiva (manifestar propòsits d'accions i desenvolupar una actitud persuasiva) i funció metalingüística (permetre ordenar el discurs i intervenir sobre aquest mateix discurs).

Per exemple, un enunciat com «Perdoni, el museu d'història?» adreçat a un vianant s'analitza com dos actes de parla: el primer, d'interpel·lació al vianant (perdoni...) i el segon com una petició d'informació. El significat és organitzat en part pel que volen dir les paraules; el sentit o força il·locutiva ve indicat per la intenció del que volem comunicar. En canvi, en formular l'enunciat «Dos cafès i una aigua mineral!», es poden tenir dues intencions comunicatives diferents que el context haurà d'acabar d'aclarir. Així, si es diu això en un lloc de la barra allunyat de la caixa pot ser una comanda, però si es diu davant la caixa, és una petició del compte per pagar. També és possible que l'entonació final de l'expressió sigui diferent segons sigui comanda o petició del compte.

A més a més, en els actes de parla es poden tenir en compte el lloc i el temps en els quals

l'acció es duu a terme (carrer o bar en el cas dels exemples anteriors), les institucions o organitzacions que les emmarquen (museus i llocs d'accés públic on es venen begudes i menjars), les persones que hi participen (vianants, clients i cambrer, que es reconeixen en aquest rol), els objectes que estan pròxims o als quals es refereixen (edificis públics, cafès, aigua mineral, etc.), els esdeveniments que es desenvolupen (visitar un museu, fer un cafè), les operacions que es duen a terme (demandar informació, fer una comanda, pagar i acomiadar-se) i altres informacions explícites o compartides que hi intervenen (rètols indicadors, llistes de preus, etc.).

## EL MARC EUROPEU COMÚ DE REFERÈNCIA PER A LES LLENGÜES

El 1991, en un simposi intergovernamental a Rüsçhlikon, Suïssa, es va decidir l'elaboració d'un document que, d'una manera global i seguint l'esperit de 1973, en definir un sistema unitari d'acreditació, facilités indicadors per tal d'establir nivells de competència comunicativa comparables entre les diferents llengües europees. La primera versió va ser enviada a tot un grup d'experts –al voltant de mil– que hi van fer aportacions que foren parcialment recollides a l'esborrany següent. El 1996 es va difondre entre els experts un segon esborrany que va donar pas a la versió definitiva el 2002 del Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar.

## L'ÈMFASI EN LA COMPETÈNCIA COMUNICATIVA COM A NOCIÓ QUE SUPERA LA DE COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA

## EL SEU OBJECTIU ÉS PROPORCIONAR UNES BASES COMUNES PER A L'ELABORACIÓ DE PROGRAMES DE LLENGUA, ORIENTA- CIONS CURRICULARS, EXÀMENS, LLIBRES DE TEXT, ETC., A TOT EUROPA

Tal com assenyala aquest mateix document, el seu objectiu és proporcionar unes bases comunes per a l'elaboració de programes de llengua, orientacions curriculars, exàmens, llibres de text, etc., a tot Europa. Així mateix, també defineix els nivells de domini de la llengua que permeten mesurar el progrés dels aprenents en cada estadi de l'aprenentatge.

Un dels elements més útils del Marc europeu comú de referència són les escales de domini. Es tracta de descriptors que indiquen nivells escalars i flexibles d'assoliment de les habilitats lingüístiques, de les estratègies comunicatives, de diversos gèneres textuals o de les diverses competències. En el document es parteix de la definició de sis nivells amplis de domini i assoliment de la llengua. Aquests nivells són els següents:

Usuari bàsic		Usuari independent		Usuari experimentat	
Nivell inicial (A1) (Breakthrough)	Nivell bàsic (A2) (Waystage)	Nivell llindar (B1) (Threshold)	Nivell avançat (B2) (Vantage)	Nivell efectiu (C1) (Effective)	Nivell de domini (C2) (Mastery)
El nivell més baix d'utilització de la llengua. L'usuari pot interactuar de manera molt simple.	Centrat sobretot en la formulació de funcions socials.	Es caracteritza per la capacitat de mantenir la interacció i poder comunicar el que es vol en un ventall de contextos i de fer front a situacions de la vida quotidiana.	Caracteritzat per l'amplitud de la capacitat de conversa i dels intercanvis i pel grau de consciència lingüística. Suposa un salt qualitatiu important respecte de l'anterior.	Caracteritzat per un bon accés a un ampli repertori lingüístic que permet una comunicació fluida i espontània.	Caracteritzat per un grau de precisió, adequació i facilitat majors.



Així i tot, en el MECR es destaca que aquests nivells són flexibles i, per tant, subdividibles. Es defineixen sempre en positiu, per facilitar que siguin usats com a objectius i no únicament amb finalitats de selecció, i s'intenta que descriguin tasques concretes.

Un altre dels elements interessants és la llista dels contextos en els quals els aprenents aniran desenvolupant les seves activitats comunicatives o l'especificació de la competència sociocultural i de la sociolingüística, que inclouen aquells elements de la vida quotidiana que influeixen directament en les actuacions comunicatives, i les convencions culturals.

El coneixement de la societat del país d'acollida té tanta importància per a l'aprenent d'una llengua que mereix una atenció especial. La competència sociocultural inclou aspectes com ara la vida quotidiana, les condicions de vida, les relacions interpersonals, els valors, les creences i les actituds, les convencions socials i els comportaments rituals.

Aquests aspectes no s'han d'adoptar directament a les programacions com a part dels continguts conceptuals sinó que cal tenir-los en compte en adaptar el contingut a les necessitats dels nostres estudiants. Per exemple, què cal que sàpiguen els nostres alumnes amb relació a l'organització del temps?, és a dir, a la distribució en períodes de matí, mig matí, migdia, etc.? Què es fa al matí, què es menja

## EL CONEIXEMENT DE LA SOCIETAT DEL PAÍS D'ACOLLIDA TÉ TANTA IMPORTÀNCIA PER A L'APRENENT D'UNA LLENGUA QUE MEREIX UNA ATENCIÓ ESPECIAL

a mig matí, què es considera un horari molt matiner o un horari normal, etc. A quines hores tanquen uns serveis, a quines hores és acceptable telefonar als amics, etc. Tots aquests coneixements ideacionals són compartits pels parlants d'una llengua. Els aprenents sovint ho han d'aprendre de manera organitzada. Les llistes del MECR són de gran utilitat per no oblidar la seva inclusió a les nostres previsions de continguts.

D'altra banda, la competència sociolingüística comprèn els coneixements i les habilitats necessàries per tractar la dimensió social de l'ús de la llengua. Els aspectes que inclou són, però, els que es relacionen directament amb aquest ús: marcadors lingüístics de relacions socials, normes de cortesia, expressions de saviesa popular, diferències de registre, maneres d'establir les relacions interpersonals, etc.

### APRENDRE I ENSENYAR CATALÀ L2 A LES AULES

Les implicacions per al disseny curricular i per al treball del professorat dels usos a què es destina el Marc europeu comú de referència obliguen a reflexionar, en primer lloc, sobre la necessitat d'ensenyar llengües en un context d'ús i a respondre a les necessitats dels aprenents. En segon lloc, obliguen a tenir en compte que els aprenents d'una segona llengua no parteixen mai d'una tabula rasa, i que els sabers i les habilitats lingüístics de les persones multilingües

ELS SABERS I LES HABILITATS LINGÜÍSTICS DE LES PERSONES MULTILINGÜES ES BASTEIXEN DE MANERA INTERCONNECTADA I EN FORMA DE SISTEMA DE COMPETÈNCIES COMUNES QUE PERMETEN APROFITAR ELS CONEIXEMENTS PREVIS PER BASTIR NOUS CONEIXEMENTS



es basteixen de manera interconnectada i en forma de sistema de competències comunes que permeten aprofitar els coneixements previs per a bastir nous coneixements. I finalment, a organitzar els descriptors tant per activitats com per nivells, la qual cosa facilita el pas de marc curricular general a la programació detallada de l'activitat docent.

El professorat es veu, doncs, en la necessitat d'organitzar tot el material fornit pel Marc europeu comú de referència i pel Nivell lllindar en forma de continguts i objectius concrets d'ensenyament i aprenentatge del seu alumnat. Per apropar el nivell lllindar als docents, el 1995 el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya va publicar Nivell lllindar per a escolars de 8 a 14 anys, una adaptació adreçada al professorat dels centres educatius de gran utilitat per organitzar la docència del català com a L2.

Deu anys després, i aparegut el Marc europeu comú de referència, ens vam plantejar la conveniència d'apropar, de manera conjunta, el Nivell lllindar i el Marc als ensenyants. Així doncs, amb la intenció d'il·lustrar d'una manera clara les repercussions que poden tenir a la pràctica de l'aula, exposant activitats que ho demostrassin, vam elaborar una obreta publicada per la UIB denominada Paraules. Les activitats que s'hi proposen segueixen els mateixos principis didàctics que planteja el Marc, el qual opta per un enfocament basat en tasques.

Si la conducta lingüística dels aprenents d'una llengua es defineix en forma de tasques que són capaços de dur a terme, la manera de facilitar aquests processos d'aprenentatge és plantejar activitats que facin que els aprenents hagin d'usar la llengua en situacions calcades a les que es trobaran a l'exterior de l'aula, a part, ben segur, de les situacions de gestió de les activitats educatives.

Un exemple de com es descriuen les accions lingüístiques i com aquesta descripció es pot convertir en objectius es pot veure en aquests quadres:

El quadre del tema 1 es refereix als objectius de relacions personals. El quadre següent del tema 7 recull els objectius que han de permetre de parlar de l'entorn als aprenents de català com a L2.

És important, doncs, que a l'aula es plantegin activitats diverses encaminades a satisfer les necessitats més immediates dels alumnes i a organitzar l'activitat docent a partir de l'anomenat enfocament per tasques. En aquest enfocament es parteix del principi que una llengua s'aprèn mitjançant l'ús significatiu i contextualitzat. De fet, s'han explicat una gran diversitat de models de programes d'ensenyament de segones llengües a partir de tasques. Alguns es basen en processos i conceben la classe com un escenari comunicatiu amb necessitats i temes propis.

TEMA 1. IDENTIFICACIÓ PERSONAL I SALUTACIONS		
Objectius referits a funcions generals	Objectius referits a funcions específiques	Exemples
1.1. Saludar, identificar-se i donar informació sobre si mateixos	Saludar i dir adéu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uep!</li> <li>• Bon dia!</li> </ul>
	Demandar i dir qui és algú	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Què noms? (Ma)</li> <li>• Què ets de nom? (Me)</li> <li>• Com et dius? (Ei)</li> </ul>
	Dir el nom i lletrejar-lo en cas de dubte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ema, a, essa. Mas</li> </ul>
	Iniciar una conversa telefònica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Digui...</li> </ul>
1.2. Demandar i donar informació sobre un mateix o sobre una tercera persona	Poder respondre o completar qüestionaris de dades personals	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carrer del Sol, 56, 1r, 2a</li> </ul>
	Demandar i dir l'edat i la data de naixement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vaig néixer el mes de juliol</li> <li>• Quants d'anys tens?</li> </ul>
	Preguntar i dir el número de telèfon	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El meu és el 971 43 22...</li> </ul>
	Preguntar i dir el nom de la població i/o del país on ha viscut abans	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jo vénc de Mèrida</li> </ul>
	Designar la procedència, respecte a un país o regió, usant gentilicis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elles són belgues</li> </ul>
	Identificar algú per la relació que es té (amics, companys de classe, veïns, coneguts, familiars)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• És un veïnat (Ma) / vesí (Me, Ei) del meu carrer</li> </ul>

(Lladó et al., 2005: 52)

TEMA 7. ENTORN		
Objectius referits a funcions generals	Objectius referits a funcions específiques	Exemples
7.1. Descriure i donar informació sobre l'entorn habitual	Intercanviar informació sobre aspectes que determinen les característiques d'un lloc de residència (centres comercials, espais públics, assistencials, llocs d'esplai)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Al meu carrer no hi ha botigues</li> </ul>
	Demandar i dir on és un lloc, amb ajut o sense ajut de plànol	<ul style="list-style-type: none"> <li>On és ca teva?</li> </ul>
	Preguntar i dir quina distància hi ha d'un punt a un altre i explicar la millor manera d'arribar-hi	<ul style="list-style-type: none"> <li>És millor que hi vagis per la plaça. Després, en haver passat el supermercat, gires a la dreta</li> </ul>
	Donar referències precises sobre un lloc en relació amb un altre	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'ajuntament és l'edifici més gran, que no ho saps?</li> </ul>
	Demandar i donar indicacions sobre on és una dependència o una instal·lació dins un edifici	<ul style="list-style-type: none"> <li>La sala d'espera és al final del passadís. Hi ha butaques...</li> </ul>
	Entendre indicacions urbanes: cartells, rètols, indicadors viaris...	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mira! Avinguda del Port..., no veus el cartell?</li> </ul>
	Saber escriure una adreça i entendre-la	<ul style="list-style-type: none"> <li>El número 42 és a l'altre costat</li> </ul>

(Lladó et al., 2005: 58)

Altres es basen en procediments que ajuden a completar les tasques proposades. Finalment, altres es basen en projectes i plantegen objectius de treball a llarg o mitjà termini que poden articular-se mitjançant diferents tasques. També cal dir que aquest plantejament no és l'únic: les seqüències d'aprenentatge poden estar articulades al voltant d'unitats temàtiques com de fet apareixen a molts llibres de text. El que és crucial és que aquestes seqüències continguin activitats que tenen sentit i context i no mers exercicis formals al voltant de morfemes o estructures sintàctiques que amb dificultat poden ajudar al desenvolupament del sistema lingüístic dels parlants de català com a L2.

Aquestes tasques són un exemple de les actuacions socials habituals que es duen a terme al món extern de l'aula, amb les quals s'aconsegueix una fita. Es poden organitzar tasques reals o dissenyar seqüències didàctiques significatives per realitzar dins l'aula i que es puguin cloure amb activitats globalitzadores que els donin sentit. Un exemple de tasca breu seria la següent:

## TASCA: EXPRESSAR OPINIONS SOBRE UNA PEL·LÍCULA

<b>Activitats de presentació</b>	Escoltar un diàleg i emplenar els enunciats que hi falten	<b>Elements per expressar nocions generals</b>	Expressió d'anys: mil nou-cents noranta-vuit, dos mil tres
<b>Activitats possibilitadores</b>	Emplenar buits en un text breu (cartellera, anunci de pel·lícules) fent ús de les dades de qualche document de suport Relacionar títol i arguments de pel·lícules Fer un encreuat del vocabulari del tema Participar en un joc de definicions per parelles Completar frases amb l'indefinit dels verbs semblar, agradar, passar-s'ho bé o malament Completar una fitxa d'una pel·lícula a partir de la informació de la cartellera d'un diari Inventar-se una fitxa d'una pel·lícula (títol, actors i actrius, gènere, resum de l'argument, any de producció, nacionalitat, etc.)	<b>Formes lingüístiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com t'ho has passat?</li> <li>• M'ho he passat bé/malament!</li> <li>• T'ha agradat?</li> <li>• M'ha agradat molt/poc! / No m'ha agradat gens/gaire!</li> <li>• Què t'ha semblat? M'ha semblat... / Ha estat...</li> </ul>
<b>Activitats comunicatives</b>	Intercanviar parers sobre una pel·lícula	<b>Elements gramaticals</b>	Verbs en indefinit: haver (en present) + participi Conjugació dels verbs passar, semblar, agradar
<b>Elements per expressar nocions específiques</b>	Vocabulari sobre gèneres de pel·lícules de cinema: comèdia, romàntica, intriga, policíaca, de l'oest, d'aventures, còmica, de ciència-ficció, de por, etc. Altre vocabulari relacionat amb el cinema: entrada, fer cua, butaca, acomodador, pantalla, crispetes, horari, refresc, cartellera, actor, programa, director, argument, durada, nacionalitat, any de producció, banda sonora, guió, guionista, etc. Adjectius valoratius de les pel·lícules: avorrida, divertida, lenta, llarga, pesada, amena, entretinguda, etc. Nacionalitats: nord-americana, francesa, espanyola, italiana, argentina, etc.	<b>Exemple de criteris per avaluar</b>  (Lladó et al., 2005: 132)	Els aprenents són capaços, en diferents nivells, de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dir quina pel·lícula li agrada més i per què</li> <li>• Participar en un diàleg per valorar una determinada pel·lícula (cada aprenent hauria d'emetre almenys tres o quatre enunciats)</li> </ul>

Les activitats facilitadores s'encaminen a desenvolupar coneixements metalingüístics i s'organitzen com una descoberta d'explicacions, de conscienciació de com estan organitzats alguns aspectes morfològics, etc. Són activitats que afavoreixen aprenentatges inductius sobre l'organització de la llengua i que després contribueixen a ampliar les capacitats d'actuació lingüística.

tasca final els aprenents hauran de practicar les habilitats lingüístiques d'una manera integrada.

Una característica important de les tasques, que les diferencia de les classes basades en l'aproximació nocional-funcional, és que els continguts no es treballen seguint necessitats definides per experts, sinó que els continguts

En relació amb els objectius de la tasca, aquests poden referir-se a propòsits molt generals (aprendre a redactar textos argumentatius; aprendre a rebutjar propostes, etc.) o bé específics (aprendre a manifestar acord per correu electrònic sobre una proposta de participació en un torneig esportiu, que s'ha rebut una invitació, aprendre a dir que no s'assistirà a una festa o esdeveniment fent ús de formes de cortesia concretes, etc.).

## UNA CARACTERÍSTICA IMPORTANT DE LES TASQUES ÉS QUE ELS CONTINGUTS NO ES TREBALLEN SEGUINT NECESSITATS DEFINIDES PER EXPERTS, SINÓ QUE ELS CONTINGUTS SE SELECCIONEN PER LA RELACIÓ QUE TENEN AMB L'ACTIVITAT QUE ES PROPOSA

Per tant, la tasca crea un context de producció en què les formes lingüístiques (gramaticals o nocional-funcionals) adquireixen significat. El desenvolupament de l'activitat, mitjançant la cooperació i la interacció dels alumnes, es converteix en el propòsit de la tasca (la tasca final, se'n diu sovint) i d'aquesta en deriva el grapat d'activitats que la integren i que poden anar des de la lectura o l'audició d'un text fins a la discussió en grup, a la producció d'un text, etc. Per tant, es pot dir que per aconseguir la

se seleccionen per la relació que tenen amb l'activitat que es proposa. Així, el què, en quin moment o el perquè dels continguts d'aprenentatge els exigeix la tasca. La relació entre tasca i continguts (gramaticals o nocionals) no és, però, absoluta en el sentit que per resoldre qualsevol tasca es poden usar diferents recursos lingüístics (fins i tot es poden usar recursos extralingüístics). Tot i així, sempre és preferible i possible fer una previsió dels continguts necessaris per resoldre la tasca.

D'altra banda, a més dels objectius comunicatius se'n poden formular d'altres referits a la mateixa tasca: objectius socioculturals (comprendre hàbits culturals d'un grup humà), d'aprendre a aprendre (monitorització de les tasques que es duen a terme) o de conscienciació de la naturalesa lingüística i cultural del llenguatge, de desenvolupament de la competència interlingüística i intercultural (quantes llengües hi ha a l'aula?, quantes en sap cada alumne?, com comencen els contes en les diferents

cultures?, etc.). Són igualment importants, a part de les activitats de descoberta per resoldre problemes lingüístics, les d'aprenentatge d'aspectes concrets d'altres matèries.

Les activitats s'han d'inserir també en contextos de producció real. Però també hi haurà d'haver tasques amb finalitat pedagògica i més centrades en la forma de la llengua i no tant en el

- Han d'estar relacionades amb temes que interessin l'alumne i amb les necessitats de comunicació de la vida quotidiana. Els alumnes centren l'atenció en el contingut del que s'està escoltant, dient, llegint o escrivint.
- Han de tenir una intenció comunicativa. Posen l'alumne en situació de fer coses. Per tant, els alumnes tenen un propòsit real o fictici

- Han de preveure que l'alumne hagi de prendre decisions que el facin usar la llengua de manera significativa. Entre els interlocutors o entre el lector i el text o entre l'escriptor i el seu missatge hi ha un buit d'informació que l'activitat ha de cobrir.
- El curs que seguirà el desenvolupament de l'activitat no està predeterminat i dependrà de



missatge. D'altra banda, la tipologia d'activitats pot ser múltiple: activitats de pregunta i resposta, activitats amb buits d'informació, activitats de joc de rol, activitats d'interacció social, activitats d'intercanvi d'informació, activitats de recerca d'informació, activitats de resolució de problemes, etc. L'adaptació o elaboració d'activitats comunicatives parteix de les característiques següents:

per comunicar-se que està relacionat amb el contingut del missatge. Les activitats s'assemblen als usos habituals de la llengua fora de l'aula.

- S'han de basar en unes normes perquè l'alumne sàpiga com ha d'actuar, i així les accions, els enunciats i les paraules s'aniran definint i completant per la seva significació global. Les activitats s'han de modelitzar.

les opcions (de forma i de contingut) que facin els interlocutors.

- Treballen diferents nivells de llengua i integren més d'una habilitat.
- En cas de poca competència lingüística, possibiliten també l'ús de codis no verbals i la implicació del context per establir el significat dels missatges.

## PODEM DIR QUE TENIM EINES MOLT INTERESSANTS PER ARTICULAR LA DOCÈNCIA DEL CATALÀ EN EL CONTEXT COMPLEX DE LES NOSTRES AULES

- Han d'estar organitzades seguint un principi d'una certa impredecibilitat: en les situacions de comunicació els aspectes imprevisibles són els que poden aportar la informació més interessant, etc.
- Les activitats adquireixen tota la seva potencialitat d'aprenentatge si són interdisciplinàries, de manera que s'aprofiti, com ja s'ha esmentat més amunt, el treball d'altres àrees per treballar els continguts lingüístics i comunicatius.

### PER CONCLoure

Així doncs, podem dir que tenim eines molt interessants per articular la docència del català en el context complex de les nostres aules. És evident que el trànsit des dels plantejaments del MEQR a l'articulació d'una didàctica concreta per desplegar a les aules no és ni lineal ni lliure de dubtes, de situacions a vegades inesperades o fins i tot paradoxals, però sembla clar que com a professors ens hem de plantejar l'ensenyament en termes d'aprenentatge de l'acció lingüística que volem afavorir en els nostres alumnes més que en termes de quines formes lingüístiques concretes volem que aprenguin.

Per poder mantenir aquesta perspectiva de manera consistent convé estar familiaritzats amb l'ús del MEQR i amb el Nivell IIlindar, sense oblidar la voluntat de desenvolupar la competència multilingüe i multicultural tant





entre els alumnes que vénen de fora com entre els altres. Aquestes característiques, multilingüisme i multiculturalitat, seran, sens dubte, de les més determinants de la societat en què hauran de viure.

## BIBLIOGRAFIA

BELART, M.; RANCÉ, L. (1995). *Nivell II* Indar per a escolars de 8 a 14 anys. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

DEPARTAMENT DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA. CONSELL D'EUROPA (2003). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Barcelona: Govern d'Andorra. Ministeri d'Educació, Joventut i Esports: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Departament de Cultura: Govern de les Illes Balears. Conselleria d'Educació i Cultura.

LLADÓ, JOANA; ABRINES, BARTOMEU; ARBONA, M. LOURDES; LLOBERA, MIQUEL (2005). *Paraules. Multiculturalitat a les aules i ensenyament de la llengua*. Palma: UIB. (Antropologia de l'Educació; 4)

LLADÓ, JOANA; LLOBERA, MIQUEL (2000). *Reflexions i propostes per al tractament de llengües als centres d'ensenyament*. Palma: COFUC/Moll.

MARTÍN-PERIS, E. (2001). «Què vol dir treballar a classe amb tasques comunicatives? (I) i (II)». *Llengua i ús*, núm. 21 i 22, p. 54-65 i 55-60. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Direcció General de Política Lingüística.

NUNAN, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

VAN EK, J. M. (1975). *The Thershold Level*. Estrasburg: Consell d'Europa.

VAN EK, J. M.; TRIM, J. (1990). *Thershold Level*. Estrasburg: Consell d'Europa.

ZANÓN, J. (ed.) (1999). *Trabajo por tareas*. Madrid: Edinumen.

# APRENDRE DELS ERRORS

ORIOL GUASCH

Grup GREAL, Departament de Didàctica  
de la Llengua i la Literatura (UAB)



EL TÍTOL D'AQUEST ARTICLE ÉS UNA EXPRESSIÓ COL·LOQUIAL EN QUÈ ES PRESSUPOSA QUE SOM AGENTS D'ACCIONS INDIVIDUALS I COL·LECTIVES DE MENA DIVERSA, LA COMPLEXITAT DE LES QUALS FA INEVITABLES ELS ERRORS, I EN QUÈ S'AFIRMA QUE D'AQUESTS ERRORS INEVITABLES EN PODEM TREURE CONSEQÜÈNCIES BENEFICIOSES: PODEM APRENDRE'N COSES. AQUESTA EXPRESSIÓ PRESSUPOSA TAMBÉ LA NOCIÓ DE CONSCIÈNCIA.

Només podem parlar d'error en la mesura que som capaços de detectar la inadequació de l'acció que hem dut a terme i/o el seu producte o les seves conseqüències. De vegades perquè sabem molt bé allò que hauríem volgut fer, d'altres perquè sense saber ben bé a quin resultat volíem arribar percebem que allò que hem fet és inadequat respecte dels objectius que perseguíem.

Les nocions d'activitat i consciència ens seran útils per parlar del paper que pot tenir l'error en l'aprenentatge de les llengües.

## EN QUÈ CONSISTEIX SABER UNA LLENGUA?

El saber popular relaciona «saber llengua» amb la capacitat d'usar-la per a diferents funcions. En la nostra concepció quotidiana del fet lingüístic, el component instrumental hi és central. I, sens dubte, el primer valor instrumental que reconeixem al llenguatge és el comunicatiu: la transmissió d'informacions entre individus és la funció més evident que li atribuïm. Però enfront d'aquesta concepció simple de la comunicació com a mera transmissió d'informació, hauríem

## NO PODEM DIR QUE HI HAGI UNA RELACIÓ BIUNÍVOCA ENTRE LLENGÜES I CULTURES, PERÒ SÍ QUE LES LLENGÜES INCIDEIXIN DECISIVAMENT EN LA CONFIGURACIÓ DELS MÓNS CULTURALS QUE VEHICULEN

de considerar-ne una altra: la noció de comunicació com a participació en activitats socials que impliquen l'ús de la llengua i que estan orientades a la consecució d'uns objectius, perquè mai no actuem d'una manera gratuïta.

La noció de «participació» permet de relacionar aquesta primera funció del llenguatge amb unes altres dues que, malgrat que són imprescindibles per entendre el fenomen lingüístic, sovint es deixen en un segon pla o s'obliden: la funció representativa i la funció socialitzadora. Quan parlem de funció representativa ens referim al paper fonamental que té la llengua en la constitució de les nostres representacions sobre el món. No tot el nostre pensament és verbal, però no es pot entendre l'imaginari cultural de cap societat humana mínimament desenvolupada sense el llenguatge. I quan parlem de funció socialitzadora ens referim al rol de la llengua com a aglutinadora dels grups humans que la consideren com a espai de referència propi o primordial per a la formalització de les seves interrelacions. Una i altra funció tenen molt a veure amb la importància que té la llengua en la definició de les diferents realitats culturals del nostre món. No podem dir que hi hagi una relació biunívoca entre llengües i cultures, però sí que les llengües incideixen decisivament en la configuració dels móns culturals que vehiculen.

De tot el que acabem de dir se'n desprèn que l'activitat comunicativa és sempre molt més que una mera transmissió de coneixements,

perquè implica també de manera indèstriable una manera d'articular les representacions del nostre entorn i la referència implícita al conjunt d'usuaris que hi ha en aquesta llengua com a marc compartit de referència.

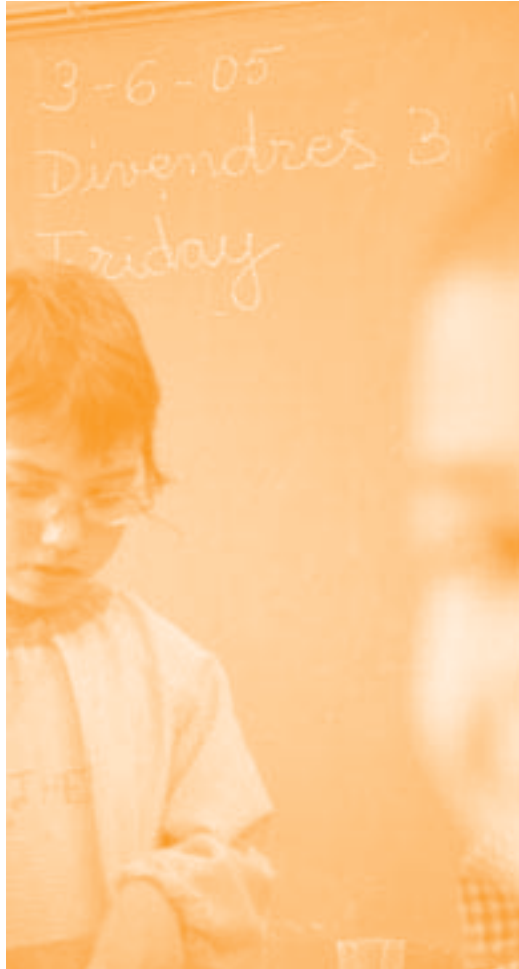
### QUINA MENA DE CONEIXEMENTS ESTAN IMPLICATS EN L'ÚS DE LES LLENGÜES?

A l'hora de concretar els sabers que són a la base del coneixement de l'ús de la llengua, allò a què tradicionalment hem recorregut primer és a la materialitat dels productes lingüístics elaborats pels usuaris: els textos (els productes gràfics) i els discursos (els productes sonors). Textos i discursos s'han entès sempre a l'escola com a concrecions particulars d'una noció abstracta: el sistema lingüístic. El coneixement intuïtiu o conscient d'aquest sistema (les característiques de les unitats que el conformen i les lleis per a la combinació d'aquestes unitats) ha estat sempre considerat com el nucli fonamental del saber lingüístic.

Ara bé, n'hi ha prou amb aquest coneixement conscient o intuïtiu del sistema lingüístic perquè una parlant sigui una bona usuària d'una llengua? Sabem que no, perquè amb l'atenció amb el sistema lingüístic hem explicat les frases o els enunciats però no els textos o els discursos que són unitats de nivell superior i dels quals no podem donar raó per la mera concatenació d'aquestes frases o enunciats. A més, usem la llengua en una gran diversitat de situacions de

comunicació en què intervenen interlocutors (emissors i receptors) que s'atorguen rols socials diversos (mestres, membres d'associacions, dirigents sindicals, ciutadans rasos, etc.), que tenen objectius diferents en tant que interlocutors (narrar històries, convèncer d'alguna cosa, donar instruccions, etc.), i que vehiculen el seus productes en àmbits específics (el món acadèmic, els mitjans de comunicació, etc.). Cada món cultural dóna lloc a formes textuais particulars (gèneres discursius) per a cadascuna de les situacions de comunicació definides per aquestes variables. El coneixement d'aquests gèneres és imprescindible perquè els parlants esdevinguin bons usuaris de la llengua.

D'altra banda, la posada en funcionament d'aquests coneixements depèn de la situació dels interlocutors en els contextos comunicatius. Si compartim un mateix espai i un mateix temps, solem emprar la llengua oral i duem a terme usos conversacionals en què el discurs es construeix de manera col·laborativa entre els parlants. En canvi, si no compartim ni l'espai ni el temps, solem utilitzar la llengua escrita en usos en què l'emissor ha d'assumir en solitari la construcció dels textos. I entre aquestes dues situacions contrastades hi ha una sèrie de situacions intermèdies, possibilitades per les tecnologies de la comunicació (per exemple, l'ús del telèfon permet la conversa entre interlocutors que comparteixen un mateix temps però no el mateix espai), cadascuna



CADA MÓN CULTURAL  
DÓNA LLOC A FORMES  
TEXTUALS PARTICULARS  
(GÈNERES DISCURSIUS)  
PER A CADASCUNA  
DE LES SITUACIONS  
DE COMUNICACIÓ.  
EL CONEIXEMENT  
D'AQUESTS GÈNERES  
ÉS IMPRESCINDIBLE  
PERQUÈ ELS PARLANTS  
ESDEVINGUIN BONS  
USUARIS DE LA LLENGUA

de les quals presenta particularitats pròpies en la manera de gestionar la producció lingüística. Això vol dir que el tipus d'operacions mentals i d'activitats que les concreten en cada cas seran parcialment diferents. Així doncs, de manera paral·lela al que en medicina serien l'anatomia i la fisiologia, podríem dir que a grans trets hi ha dues menes de coneixement implicats en els usos lingüístics: els coneixements conceptuals

ser degudes a errors de nivells i de característiques molt diversos.

### EL CONEIXEMENT LINGÜÍSTIC DELS MULTILINGÜES

Durant molt de temps s'ha concebut el coneixement lingüístic de les persones que coneixen més d'una llengua (A, B, C) com a equivalent a la suma dels coneixements dels

Tenim raons de pes per afirmar que els multilingües tenen un coneixement lingüístic particular que no es pot fer equivaler de cap manera a la suma de monolingüismes. Donarem quatre arguments per justificar aquesta particularitat:

1. Els multilingües tenen habilitats lingüístiques que no posseeixen els monolingües. Per exemple, tenen la capacitat –poc o molt

## ELS MULTILINGÜES TENEN UN CONEIXEMENT LINGÜÍSTIC PARTICULAR QUE NO ES POT FER EQUIVALER DE CAP MANERA A LA SUMA DE MONOLINGÜISMES

(o declaratius) sobre el sistema lingüístic, les situacions discursives, etc. i els coneixements per fer operatius (posar en funcionament) aquests coneixements declaratius.

Si pensem en tot el que acabem de dir des de la perspectiva dels errors, ens apareix de manera clara que les disfuncions que malmeten les activitats de producció o de recepció dels usos lingüístics poden

monolingües de la llengua A, dels monolingües de la llengua B i dels monolingües de la llengua C. I això és tant com afirmar que el coneixement lingüístic de les diferents llengües s'estableix de manera absolutament separada en la ment dels multilingües.

No tenim espai per comentar-ho amb deteniment, però la visió actual del fenomen del multilingüisme és justament la contrària.

desenvolupada– de traduir d'una llengua a l'altra; i tenen la capacitat d'alternar les llengües (per a finalitats específiques) en les seves produccions.

2. Els multilingües tenen coneixements transversals que comparteixen per a l'ús de les diferents llengües que coneixen. Així, per exemple, podem dir que les habilitats bàsiques de lectura desenvolupades per

una usuària en una llengua A, no caldrà que siguin desenvolupades de nou per a la lectura en una llengua B (encara que pot ser que necessitin adaptacions en funció de la distància tipològica i/o cultural entre les llengües A i B).

3. Els multilingües estableixen relacions entre els coneixements lingüístics específics i particulars de cada una de les llengües que coneixen, i

els monolingües, les capacitats de presa de consciència per part dels usuaris dels coneixements implicats en l'ús de les llengües, tant dels declaratius com dels procedimentals. Diferents estudis han mostrat la superioritat dels multilingües respecte dels monolingües, tant en les capacitats d'anàlisi de les particularitats dels sistemes lingüístics com en les capacitats de control dels procediments per al seu ús.

## ÚS DE LA LLENGUA I ERROR

Hi ha situacions comunicatives que constitueixen espais privilegiats per observar les relacions entre ús de la llengua, error i aprenentatge. En els àmbits naturals o no formals ens pot ser útil de parar atenció a dues situacions: les converses entre parlants que tenen un coneixement asimètric de la llengua que empen i les situacions de producció d'un text escrit formal.



aquest fenomen té conseqüències importants en les representacions i en l'ús de les llengües. Per exemple, de la comparació de l'expressió francesa *bureau des objets trouvés* amb l'expressió catalana «oficina d'objectes perduts» en pot sorgir la consciència que llengües diverses es miren el món de manera diversa.

4. El multilingüisme amplia de manera decisiva, respecte del que és usual en

Les característiques específiques del coneixement lingüístic dels multilingües es faran presents també en els errors que cometen en el seu ús de les llengües: errors que sovint resulten del nivell baix de desenvolupament de la llengua que empen, de l'establiment de relacions errònies entre les llengües que coneixen, o de les dificultats de processar l'ús de llengües que es coneixen menys que la primera.

Un exemple del primer cas són les converses entre parlants nadius i no nadius d'una llengua. En aquests intercanvis comunicatius de vegades es produeixen malentesos o moments d'incomprensió mútua en què els parlants acaben percebent que el mateix instrument que els ha estat servint per fer possible la comunicació es constitueix en una barrera per fer-la possible. Està comprovat que la interrupció del flux comunicatiu fa que els parlants

## EN ALGUNS MOMENTS L'ÈXIT EN L'ÚS NO ÉS CONCEBIBLE SI NO S'ACOMPANYA DE LA REFLEXIÓ SOBRE AQUEST ÚS O SOBRE EL SISTEMA LINGÜÍSTIC

abandonin per un moment allò de què parlen i centrin la seva atenció a esbrinar quina és la causa del mal funcionament de l'instrument que usen. Un cop detectada aquesta causa i reparada l'avaría, retornen a l'intercanvi lingüístic centrat en els continguts que es vehiculen. Es produeix, doncs, una atenció alternativa al sentit d'allò que es diu i a l'instrument que vehicula aquest sentit sempre amb la finalitat d'aconseguir una entesa que és imprescindible per a la consecució dels objectius que han donat lloc a la conversa: per exemple, arribar a l'estació per agafar el tren, o saber si el museu és obert els dilluns.

Un exemple del segon cas pot ser la manera com procedim en l'escriptura d'una carta de la direcció de l'escola als pares, en què s'exposa la perspectiva del claustre respecte d'un problema. L'atenció simultània a les idees que volem vehicular en l'escrit, a les característiques dels interlocutors a qui pretenem de convèncer, a l'elaboració del text segons les normes pròpies dels gèneres argumentatius, als requeriments de les regles que regeixen la construcció dels textos i la construcció dels enunciats que els conformen, la tria de les unitats lèxiques més adequades, etc., ens exigeix una gran capacitat de control de les operacions mentals que són més adequades a cada moment (triar la informació en funció dels interlocutors, ordenar la informació en funció de les característiques del gènere, etc.) i de les accions que les concreten (fer un esquema del contingut, redactar un primer esborrany d'un punt de

l'esquema, etc.). En aquest procés d'elaboració dels textos és habitual que contínuament estiguem reescriuint, és a dir, posant en qüestió allò que acabem de produir perquè no acaba d'adequar-se a l'entramat complex de requeriments que hem de tenir en compte per arribar al producte que satisfaci les condicions que creiem que ha de tenir.

Aquestes dues situacions tenen en comú algunes coses que ens interessa de remarcar. En primer lloc, que l'error és gairebé consubstancial a l'ús lingüístic en moltes situacions. En segon lloc, que, contràriament al que s'ha afirmat durant temps en alguns àmbits, l'ús lingüístic i la reflexió sobre aquest ús no són realitats incompatibles, ans al contrari, hi ha una gran quantitat de situacions en què no tan sols són compatibles sinó que esdevenen complementàries. És a dir, que en alguns moments l'èxit en l'ús no és concebible si no s'acompanya de la reflexió sobre aquest ús o sobre l'instrument, el sistema lingüístic, en què l'ús lingüístic es vehicula.

I la relació de tot això amb l'aprenentatge? Quan els parlants nadius i no nadius col·laboren per arreglar l'avaría que s'ha produït en la seva conversa o quan l'escriptora d'una carta reflexiona sobre la correcció d'una determinada expressió en el seu esborrany, pot ser que trobin una solució als seus problemes que no comporti cap canvi en l'estat dels seus coneixements sobre la llengua o sobre la manera com s'ha



## FER POSSIBLE L'ACTIVITAT REFLEXIVA DELS ESCOLARS, PER DETECTAR ELS ERRORS EN LES PRODUCCIONS O EN ELS PROCEDIMENTS, EXPLICAR-LOS I TROBAR- HI ALTERNATIVES

d'actuar per utilitzar-la; però pot ser, també, que aquesta reflexió per solucionar un problema circumstancial comporti la incorporació d'un element nou en el seu sistema de sabers, que d'aquesta manera quedaria modificat no d'una manera circumstancial sinó per sempre. I això significaria que la reflexió sobre un problema local hauria conduït a un aprenentatge aplicable a altres situacions.

### ENSENYAMENT, ERROR I APRENTATGE

Recapitulant algunes de les coses que hem comentat fins aquí, podríem dir que aprendre una llengua és aprendre a usar-la, que l'ús de la llengua és una activitat complexa, i que donada aquesta complexitat l'assoliment dels objectius de l'ús demana amb molta freqüència un grau o altre d'activitat reflexiva.

Si això és així, en les situacions d'ensenyament formal de les llengües en l'àmbit de l'escola els mestres tenim segurament dues funcions fonamentals. En primer lloc, la de promoure dins de les aules activitats que comportin l'ús de la llengua que és objecte d'ensenyament i aprenentatge i en les quals els aprenents trobin que val la pena de participar perquè s'hi proposen uns objectius comunicatius interessants. Alhora, però, cal que plantegin alguna mena de nova dificultat als escolars. Dit d'una altra manera, aquestes activitats orientades a la consecució d'uns determinats objectius comunicatius hauran d'estar atentes,

també, a la consecució d'uns determinats objectius d'aprenentatge.

La recerca de solucions als problemes de producció o de recepció lingüística que sorgeixen en les activitats proposades als aprenents condueixen amb freqüència a produccions errònies o a procediments inadequats. La segona de les funcions fonamentals del mestre a què ens hem referit més amunt és de fer possible l'activitat reflexiva dels escolars, a través de la seva ajuda directa o indirecta, per detectar els errors en les produccions o en els procediments, explicar-los i trobar-hi alternatives.

Aquesta activitat reflexiva que volem despertar en els aprenents té un efecte doble: permet d'avançar en la consecució dels objectius comunicatius i en la presa de consciència dels propis coneixements per tal de modificar-los. L'actuació sistemàtica sobre aquest segon efecte és el que hauria de conduir-nos a l'assoliment dels objectius d'aprenentatge.

# ENTRE L'AULA D'ACOLLIDA I L'AULA ORDINÀRIA: EQUIPS DOCENTS COOPERATIUS

AUXILIADORA SALES CIGES  
Departament d'Educació,  
Universitat Jaume I



## 1. QUIN SENTIT TÉ L'AULA D'ACOLLIDA

L'AULA D'ACOLLIDA POT TENIR MOLTES FUNCIONS I SIGNIFICATS DINS DEL CENTRE ESCOLAR, I SEGONS L'ÚS QUE LI DONEM POT SER UNA EINA PER PERPETUAR LA SEGREGACIÓ D'AQUELLS ALUMNES QUE ARRIBEN A L'ESCOLA AMB PATRONS CULTURALS, CONDICIONS SOCIALS O SITUACIONS FAMILIARS QUE NO S'AJUSTEN A LA NORMA. PERÒ TAMBÉ POT SERVIR PER FACILITAR LA SEUA INTEGRACIÓ INCLUSIVA EN UN CONTEXT EDUCATIU

del qual desconeixen les normes, les rutines, l'idioma o els estils d'ensenyament-aprenentatge predominants.

Dit d'una altra manera, l'aula d'acollida pot permetre acollir realment l'alumnat nouvingut en el si de la comunitat educativa o convertir-se en reduïda diferenciat de la resta de la vida i la dinàmica del centre (Montón, 2003).

Per aconseguir que l'aula d'acollida siga un instrument positiu per a la inclusió socioeducativa i facilite la transició a un

centre i una educació intercultural i inclusiva, hem de considerar diferents aspectes i factors a partir dels quals proposarem estratègies didàctiques i organitzatives per fer-ho realitat (Gather, 2004).

Així la diversitat cultural s'entén més enllà d'un assumpte exclusivament d'immigrants i minories ètniques. No deixem que els discursos del dèficit impregnen les pràctiques interculturals com ho han fet tant de temps en l'àmbit de l'atenció a la diversitat a les aules de suport i d'educació especial.

## EVITEM L'EFECTE «GUETO» PERÒ TAMBÉ L'EFECTE «ACOLLIDA», PEL QUAL ELS ALUMNES NOUINGUTS ESTAN TAN BÉ A L'AULA D'ACOLLIDA QUE NO S'INTEGREN ADEQUADAMENT A L'AULA ORDINÀRIA

Evitem l'efecte «gueto», però també l'efecte «acollida», pel qual els alumnes nouinguts estan tan bé a l'aula d'acollida (materials diversos, multimèdia, tracte afectiu, càlid, personalitzat...) que no s'integren adequadament a l'aula ordinària, on no tenen el mateix espai per participar, sentir-se estimat o parlar o aprendre en un clima de confiança (Martí, 2005).

### 2. COORDINACIÓ DOCENT: ENSENYAMENT COOPERATIU

#### 2.1. Modalitats d'ensenyament cooperatiu

La coordinació de l'equip docent, en concret entre el tutor de curs i el tutor de l'aula d'acollida, ha de suposar un veritable «ensenyament cooperatiu», és a dir, la col·laboració per programar, desenvolupar i avaluar les programacions. Són moltes les modalitats que podem establir per organitzar aquesta cooperació. És necessari que queden clares les funcions dels dos tutors en cada moment i que es modifiquen segons les necessitats i activitats programades. A continuació presentem tres possibles modalitats d'ensenyament cooperatiu que facilitaran la distribució de tasques entre els dos tutors i donaran coherència a la seua feina conjunta.

- Instrucció complementària: consisteix en una planificació acurada i conjunta, de manera

que el tutor desenvolupa el nucli general de la programació i el tutor d'acollida proporciona les destreses i els procediments concrets necessaris perquè l'alumne pugui seguir el tema, per exemple: ensenyar a buscar paraules al diccionari, resumir un text, interpretar un gràfic, subratllar les idees fonamentals, saber el vocabulari bàsic, etc.

- Ensenyament en equip: en alguns temes o projectes de treball els dos tutors poden decidir treballar per igual en el desenvolupament de continguts i activitats. D'aquesta manera programen conjuntament i distribueixen les tasques equitativament, compartint els mateixos rols i protagonisme.
- Activitats de suport a l'aprenentatge: aquesta modalitat suposa de nou una planificació conjunta a partir de la qual el tutor assumeix la part central del programa i el tutor d'acollida desenvolupa activitats complementàries a les proposades a l'aula ordinària per reforçar els continguts (conceptuals, procedimentals i/o actitudinals).

Aquest ensenyament cooperatiu suposa una revisió dels horaris per fer possible la correcta planificació conjunta i la distribució adient de funcions i rols entre l'aula ordinària i d'acollida i per coordinar-la amb altres docents de suport que poden entrar tant en un aula com en l'altra.

## 2.2. Estratègies didàctiques i organitzatives dels equips docents cooperatius

El funcionament cooperatiu dels equips docents i per tant la coordinació dels processos d'ensenyament i aprenentatge entre l'aula ordinària i l'aula d'acollida permeten desenvolupar determinades estratègies curriculars que afavoreixen l'educació intercultural i inclusiva, i així la cultura escolar «respira» diversitat des de la igualtat d'oportunitats (Montón, 2003). Vegem quines són aquestes estratègies afavorides per la cooperació entre docents.

### a) Globalització de propostes didàctiques i curriculars

El treball realitzat a l'aula d'acollida només té sentit per a la integració si té relació directa amb les activitats desenvolupades a l'aula ordinària. En cas contrari acabaran creant-se dos currículums paral·lels que en alguns casos dificulten finalment la inclusió al grup classe.

Per coordinar aquest treball conjunt cal:

- Programar unitats didàctiques significatives, transversals, inclusives, és a dir, projectes de treball que es desenvolupen ENTRE l'aula ordinària i d'acollida. Un veritable aprenentatge dialògic en el qual puguen participar també altres membres de la comunitat educativa: famílies, veïnat, voluntariat... (Torres, 1994).

- Emprar estratègies didàctiques coherents, diversificades i compartides: cada docent té el seu estil i aquesta diversitat també és interessant per treballar en contextos multiculturals. El que sí hem de procurar és que les propostes metodològiques no siguin contradictòries sinó complementàries. Per exemple: si a l'aula d'acollida preval l'ensenyament de la llengua des de situacions naturals de comunicació, no podem fer un aprenentatge mecanicista i artificial de la llengua a l'aula d'acollida. Açò implica, tanmateix, una revisió dels enfocaments didàctics i dels materials curriculars utilitzats: assemblees, correspondència escolar, taller de premsa, ràdio i vídeo escolar, anàlisi crítica de la publicitat, recerques a Internet, treball de camp al barri... (Fernández Batanero, 2003).

Per tant, hem de donar especial protagonisme a les metodologies actives, participatives i cooperatives, de manera que la font d'aprenentatge pugui ser tota la comunitat escolar: docents, companys i famílies, com a comunitat d'aprenentatge (Elboj et al., 2002).

### b) Diversificació dels agrupaments

La diversificació de la metodologia comporta també la modificació dels agrupaments de l'alumnat, de manera que aprendre amb metodologies diverses significa agrupar els

nens i nenes de formes diferents per garantir oportunitats d'èxit a tothom, reconeixent que els diferents estils d'aprenentatge han d'anar lligats a la diversitat metodològica i d'agrupaments.

Així, Garrido i Santana (2001) proposen diversos models d'agrupaments combinant els grups grans i petits, el treball individual, el cooperatiu i el grup homogeni. Hem de tenir en compte que l'agrupament no només es refereix al grup classe, sinó que s'amplia al cicle i en moments i activitats determinats pot convertir-se en grup internivell o intercicle.

Revisem algunes de les combinacions interessants que permeten treballar per projectes:

- Grups d'investigació (agrupament cooperatiu) + tallers (grups reduïts heterogenis) + programes específics (treball individual).

En aquesta combinació, en els grups d'investigació es du a terme la gran part del treball per projectes. Els grups poden crear-se voluntàriament, ajuntant-se els seus membres pels mateixos interessos. Es planifica el treball en grup i es distribueixen les tasques entre tothom, de manera que cada membre té la responsabilitat individual de contribuir al treball del seu grup. Finalment, cada grup prepara una xicoteta presentació de la seua investigació

davant del grup classe que avalua el procés i els resultats fent preguntes i aportant-hi suggeriments.

D'altra banda, els tallers també permeten un agrupament heterogeni i es centra en l'aprenentatge de destreses i procediments. Com a resultat del taller l'alumnat elabora, construeix o dissenya aparells, productes, instruments, eines, que després poden fer-se servir per al seu projecte de treball.

La tercera modalitat d'agrupament que es combina són els programes específics, és a dir, deixem determinats moments al llarg de la jornada escolar o de l'horari setmanal per al treball individualitzat, on cada nen o nena treballa activitats al seu nivell o ritme en funció de les seues necessitats educatives. Aquest és el moment en el qual normalment sortien els alumnes amb adaptacions curriculars individualitzades a l'aula de suport. En generalitzar aquest tipus d'activitat a tot el grup classe, el suport educatiu pot fer-se també a l'aula ordinària, rebent-hi el professorat de suport. Aquesta mesura facilita les pràctiques més inclusives i evita actituds de rebuig entre companys. En tot cas, aquest és també un dels moments adients per sortir a l'aula d'acollida, on es continuarà la tasca planificada entre els dos tutors.

- Grups base (grup classe) + grups de nivell (grups homogenis) + tallers (grups heterogenis):

Aquesta altra combinació utilitza altres criteris per fer els agrupaments però també els diversifica de la següent manera: en el grup base, com a grup d'edat que té un tutor o tutora, es realitzen les activitats d'assemblea, tutoria i projectes de treball. En els primers moments del dia es fan amb aquest agrupament i després les últimes hores del matí i algunes vesprades. Afavoreix la cohesió de grup, la gestió dels conflictes, la presa de decisions i la negociació de normes (Colectivo AMANI, 2004).

El segon agrupament combinat és el de nivell, on es distribueix tot el grup classe en diferents grups homogenis per nivells maduratsius o per competències curriculars fonamentalment en les àrees instrumentals. Cada grup de nivell hauria d'anar a una aula per fer les activitats corresponents amb un docent (tutor, mestre de suport, PT, tutor d'acollida...). És en aquest moment quan es faria el treball a l'aula d'acollida, acomodant les activitats corresponents a la planificació conjunta entre tutors. Com que són grups més reduïts es pot fer un treball més individualitzat sense estigmatitzar els nens o nenes que surten de l'aula ordinària. Amb aquest model tothom pot canviar d'aula i per tant es trenquen certes percepcions segregatives.

La tercera combinació torna a ser el taller, que potser no només hauria de ser de curs sinó que seria molt més interessant que fos de cicle, i fins i tot que en alguns moments del curs poguera organitzar-se intercycle. Així el grup base amplia les seues relacions amb altres grups i edats i la diversitat de tot tipus és reconeguda com una normalitat enriquidora i gratificant per a l'aprenentatge i la integració.

Aquestes propostes es poden combinar entre elles i ampliar a altres moltes modalitats. Aquí només hem mostrat algunes possibilitats interessants. En general, tal com recomana Arnáiz (2003), respecte als agrupaments s'han de:

- a) combinar agrupaments heterogenis amb altres d'homogenis, per a així intensificar les relacions interculturals entre l'alumnat;
- b) aprofitar les activitats de gran grup (assemblees, debats d'aula, etc.) per millorar el clima i la relació entre l'alumnat dins l'aula;
- c) utilitzar els agrupaments espontanis per millorar les relacions entre l'alumnat fora i dins l'aula.

Un exemple de planificació temporal d'aquesta diversificació i coordinació d'agrupaments per a primària pot ser la següent:

DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOUS	DIVENDRES
<b>GRUP BASE: Assemblea (prof. tutor)</b>				
<b>ESPLAI</b>				
GRUPS NIVELL <b>Instrumentals</b> (tutor, PT, suport, tutor acollida) <b>Instrucció complementària</b>	PROGRAMES ESPECÍFICS* <b>Treball individual</b> (tutor, PT, suport, tutor acollida) <b>Activitats de suport a l'aprenentatge</b>	GRUPS NIVELL <b>Instrumentals</b> (tutor, PT, suport, tutor acollida) <b>Instrucció complementària</b>	PROGRAMES ESPECÍFICS* <b>Treball individual</b> (tutor, PT, suport, tutor acollida) <b>Activitats de suport a l'aprenentatge</b>	GRUPS NIVELL <b>Instrumentals</b> (tutor, PT, suport, tutor acollida) <b>Instrucció complementària</b>
GRUPS D'INVESTIGACIÓ <b>Projecte de treball</b> (tutor, suport, voluntariat, tutoria entre iguals) <b>Ensenyament en equip</b>	TALLER DE CURS <b>Artística: música, plàstica, teatre</b> (tutor, comunitat, tutoria entre iguals) <b>Ensenyament en equip</b>	GRUPS D'INVESTIGACIÓ <b>Projecte de treball</b> (tutor, suport, voluntariat, tutoria entre iguals) <b>Ensenyament en equip</b>	GRUPS BASE <b>Educació física</b> (especialista)	GRUPS D'INVESTIGACIÓ <b>Projecte de treball</b> (tutor, suport, voluntariat, tutoria entre iguals) <b>Ensenyament en equip</b>
<b>DINAR</b>				
TALLER DE CURS** <b>A. cooperatiu</b> (tutor, comunitat) <b>Ensenyament en equip</b>	GRUP BASE <b>Religió/Alternativa</b> (especialista)	TALLER DE CICLE <b>Llengües</b> (tutor, acollida, tutoria entre iguals) <b>Ensenyament en equip</b>	GRUPS D'INVESTIGACIÓ <b>Projecte de treball</b> (tutor, suport, voluntariat, tutoria entre iguals) <b>Ensenyament en equip</b>	TALLER INTERCICLE <b>Artística</b> (tutor, suport, acollida, tutoria entre iguals, comunitat) <b>Ensenyament en equip</b>
	GRUP BASE <b>Educació física</b> (especialista)			
<p>Llegenda: MAJÚSCULA: tipus d'agrupament / <b>Negreta</b>: continguts o metodologia / (Parèntesis): possible personal responsable / <b>Cursiva i negreta</b>: modalitat d'ensenyament cooperatiu</p> <p>Notes: * En els programes específics podem treballar-hi a l'aula base, aula d'acollida, biblioteca, aula d'informàtica, laboratori, pati, aula d'audiovisuals...</p> <p>** Cada mes o trimestre podem canviar el taller, segons els projectes de treballs que estiguen fent-se i, per tant, de les necessitats del grup.</p>				

ENTRE ELS AGRUPA-  
MENTS COOPERATIUS,  
VOLDRÍEM DESTACAR  
LA TUTORITZACIÓ EN-  
TRE IGUALS COM UNA  
ESTRATÈGIA DE SUPORT  
I D'APRENENTATGE DE  
GRAN VÀLUA PEDAGÒ-  
GICA, PELS SEUS AVAN-  
TATGES TANT A L'AULA  
ORDINÀRIA COM A LA  
D'ACOLLIDA



Entre els agrupaments cooperatius, voldríem destacar la tutorització entre iguals com una estratègia de suport i d'aprenentatge de gran vàlua pedagògica, pels seus avantatges tant a l'aula ordinària com a la d'acollida. La tutoria entre iguals ben preparada i organitzada permet el suport cooperatiu entre iguals, l'ensenyament de la llengua es fa d'una manera natural i vital, millora les actituds interculturals, facilita la diversificació metodològica, permet una distribució de rols i funcions dins el grup classe més equitativa, afavoreix l'aprenentatge autònom i millora el rendiment de l'alumnat amb més dificultats, la qual cosa a més a més millora la seua autoestima i facilita la comunicació i el clima de confiança a l'aula (Marín, 2005). De fet, a Catalunya ja tenim experiències molt interessants a secundària, on els estudiants més veterans (siguen del país que siguen) fan d'amfitrions dels nous i noves i faciliten el procés d'adaptació i d'acollida al centre.

Una altra possibilitat cooperativa és la participació de membres de la comunitat com a suport a les aules (ordinària i d'acollida): pares i mares, avis, veïns, voluntaris del barri, estudiants de magisteri que ofereixen el seu temps lliure per ajudar els mestres a desenvolupar les activitats. Els grups interactius, on el grup classe es divideix en grups petits supervisats cadascun per un voluntari junt amb el tutor, funcionen molt bé, tant a primària com a secundària (Oliver i De Gracia, 2004).



Resumint, i per finalitzar, voldria insistir en les possibilitats que s'obren a partir de la cooperació entre docents i amb la comunitat educativa. Una cooperació més enllà de la burocratitzada coordinació entre especialistes. Una cooperació sorgida de la necessitat de suport com a resolució conjunta de problemes al centre escolar. De vegades, tot comença per una petita col·laboració puntual entre dos docents, per una activitat preparada entre l'aula ordinària i la d'acollida, per una conversa informal i fructífera... Cada equip, cada centre, inicia aquests processos de transformació de maneres molt particulars i igualment vàlides, però el que l'experiència ens diu és que una vegada la cooperació funciona i s'instal·la com a estratègia comuna, el clima de l'escola i les actituds i percepcions dels seus membres milloren considerablement (Essomba, 2003).

## BIBLIOGRAFIA

ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.

COLECTIVO AMANI; GÓMEZ LARA, J. (ed.) (2004). La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales. Madrid: Catarata: Ministerio de Educación y Ciencia.

ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M.; VALLS, R. (2002). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Graó: Barcelona.

ESSOMBA, M. A. (2003). Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido. Barcelona: CISSPRAXIS.

FERNÁNDEZ BATANERO, J. M. (2003). Cómo construir un currículum para «todos» los alumnos. De la teoría a la práctica educativa (Ideas, sugerencias, estrategias didácticas...). Granada: Grupo Editorial Universitario.

GARRIDO, J.; SANTANA, R. (2001). Cómo elaborar adaptaciones curriculares de centro, de aula e individuales. Madrid: CEPE.

GATHER, M. (2004). Innovar en el seno de la institución escolar. Barcelona: Graó.

MARÍN, S. (2005). «Aprender lengua en equipos cooperativos». Cuadernos de Pedagogía, 345, abril, pàg. 69-72.

MARTÍ, L. (2005). «Cuando el aula de acogida es toda la escuela». Cuadernos de Pedagogía, 349, setembre, pàg. 16-21.

MONTÓN SALES, M. J. (2003). La integració de l'alumnat immigrant al centre escolar. Barcelona: Graó.

OLIVER, E.; DE GRACIA, S. (2004). «Grupos interactivos en Secundaria». Cuadernos de Pedagogía, 341, desembre, pàg. 70-76.

TORRES, X. (1994). Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Madrid: Morata.

# LES AULES D'ACOLLIDA EN L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA. ALGUNES DADES DEL CURS 2004-2005

IGNASI VILA, SANTIAGO PERERA  
I JOSEP MARIA SERRA  
Universitat de Girona

SERVEI D'ENSENYAMENT DEL CATALÀ  
DEL DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ  
I UNIVERSITATS



## INTRODUCCIÓ

L'ACOLLIDA DE L'ALUMNAT NOUINGUT HA ESTAT UNA PREOCUPACIÓ DE TOTS ELS PAÏSOS RECEPTORS DE PERSONES IMMIGRADES. ELS ASPECTES IMPLICATS EN L'ACOLLIDA SÓN MOLTS I DIVERSOS, SI BÉ ELS QUE ES RELACIONEN AMB LA MANCA DE DOMINI DE LA LLENGUA DE L'ESCOLA ADQUIREIXEN UNA GRAN IMPORTÀNCIA. AIXÍ, INICIALMENT, UNA GRAN PART DELS PAÏSOS QUE REBIEN ALUMNAT EN ELS SEUS SISTEMES EDUCATIUS

amb desconeixement de la llengua de l'escola van desenvolupar maneres d'atendre i acollir aquest alumnat mitjançant «aules tancades», destinades principalment a l'aprenentatge de la llengua de l'escola. No obstant això, amb el temps, aquest model ha anat perdent força per dues raons. D'una banda, les persones defensores de l'escola inclusiva han mostrat els perills segregadors d'aquestes aules, especialment les seves conseqüències negatives tant per promoure la igualtat com la cohesió social, i de l'altra, la preeminència de la concepció instrumental del llenguatge ha evidenciat que el factor

determinant per la seva adquisició és la integració escolar, la qual cosa comporta que l'alumnat nouvingut ha de compartir relacions socials amb tot l'alumnat a l'aula ordinària des dels primers moments de la seva arribada a l'escola.

Aquestes idees han modificat les polítiques d'acollida de l'alumnat nouvingut i s'han desenvolupat dues maneres complementàries d'atendre aquest alumnat i promoure el seu coneixement de la llengua de l'escola. Primer, les «aules tancades» s'han convertit en un recurs setmanal temporal que s'alterna amb la presència

## L'ALUMNAT NOUINGUT HA DE COMPARTIR RELACIONS SOCIALS AMB TOT L'ALUMNAT A L'AULA ORDINÀRIA DES DELS PRIMERS MOMENTS DE LA SEVA ARRIBADA A L'ESCOLA

de l'alumnat nouvingut a l'aula ordinària i, segon, s'han iniciat models en què es combina aquest tipus d'aula junt amb un suport lingüístic específic a l'alumnat nouvingut a l'aula ordinària.

El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya va adoptar mitjançant el Pla per a la llengua i la cohesió social<sup>1</sup> un model que combinava l'aula d'acollida tancada i l'aula ordinària per atendre les necessitats educatives i lingüístiques de l'alumnat nouvingut. En aquest article exposem les dades del primer any de funcionament d'aquest model. Aquestes es presenten en tres blocs. En el primer, mostrem les característiques principals de l'ús que es fa de les aules d'acollida en l'educació primària. En el segon, presentem les dades sobre coneixement de català d'aquest alumnat i els factors explicatius més importants. Finalment, mostrem la relació entre la integració escolar i el coneixement de català de l'alumnat nouvingut.

El Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) del Departament d'Educació va elaborar una prova individual sobre coneixement de català (comprensió i expressió orals i escrites) i el Servei d'Interculturalitat i Cohesió Social (SICS) una prova, també individual, que responia l'alumnat de les aules d'acollida i les persones tutores tant de l'aula ordinària com de l'aula d'acollida sobre el nivell d'integració escolar. Aquestes dues proves les van respondre 3.911 alumnes d'educació primària que, al llarg del curs 2004-2005, havien assistit a les aules d'acollida.

## CARACTERÍSTIQUES DE LES AULES D'ACOLLIDA D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

La taula I presenta en percentatges la relació entre el nombre d'hores d'estada setmanal a l'aula d'acollida i el temps de residència a Catalunya. El nombre total d'alumnes és 3.373. Hem eliminat les dades de l'alumnat que fa 4 anys que és a Catalunya (2,53%) i les de l'alumnat que està més de 15 hores a l'aula d'acollida (0,4%).

### TAULA I

Hores setmanals a l'aula d'acollida i temps de residència a Catalunya de l'alumnat nouvingut, al qual s'ha passat la prova. Educació primària. Curs 2004-2005

	0	1 any	2 anys	3 anys	Total
Menys de 5 hores	2,22	22,18	23,04	5,66	<b>53,10</b>
Entre 6 i 10 hores	3,50	24,64	11,24	2,28	<b>41,65</b>
Entre 11 i 15 hores	0,45	3,41	1,28	0,12	<b>5,25</b>
Total	<b>6,17</b>	<b>50,22</b>	<b>35,55</b>	<b>8,06</b>	100

<sup>1</sup> [http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/Pla\\_LIC\\_0405.pdf](http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/Pla_LIC_0405.pdf)

La taula I mostra que la immensa majoria de l'alumnat nouvingut, fins i tot el que acaba d'arribar, no està més de 10 hores setmanals a l'aula d'acollida. A més a més, després de 2 anys d'estada a Catalunya el percentatge d'alumnat de primària que assisteix a l'aula d'acollida és petit. El gruix de l'alumnat de les aules d'acollida el constitueix l'alumnat escolaritzat al començament de curs i el que va arribant al llarg del curs acadèmic.

L'anàlisi de correspondències, mitjançant la prova de Chi-quadrat, es mostra significativa ( $p=0,0001$ ) en el sentit que l'alumnat nouvingut que s'ha incorporat durant el curs escolar està a l'aula d'acollida entre 6 i 10 hores a la setmana, mentre que l'alumnat del curs anterior està menys de 5 hores.

La gran majoria de l'alumnat avaluat de les aules d'acollida d'educació primària ha estat escolaritzat prèviament. En concret, un 80,1% ho ha estat de manera regular, un 13,2% de manera irregular i únicament un 4,1% s'ha incorporat al nostre sistema educatiu sense escolarització prèvia. De la resta, un 2,6%, no disposem de dades.

La taula II presenta en percentatges les llengües familiars d'aquest alumnat.

LA IMMENSA MAJORIA  
DE L'ALUMNAT  
NOUINGUT, FINS  
I TOT EL QUE ACABA  
D'ARRIBAR, NO ESTÀ  
MÉS DE 10 HORES  
SETMANALS A L'AULA  
D'ACOLLIDA

**TAULA II**

Llengua familiar de l'alumnat d'educació primària que assisteix a les aules d'acollida.  
Curs 2004-2005

	Nombre d'alumnes	Percentatge d'alumnat		Nombre d'alumnes	Percentatge d'alumnat
Alemany	8	0,2	Polonès	17	0,4
Amazic	151	3,9	Portuguès	74	1,9
Anglès	49	1,3	Romanès	229	5,9
Àrab	756	19,3	Rus	58	1,5
Búlgar	47	1,2	Tagal	32	0,8
Castellà	1.896	48,5	Ucraïnès	57	1,5
Francès	31	0,8	Urdú	53	1,4
Hindi	12	0,3	Wòlof	12	0,3
Italià	14	0,4	Xinès	217	5,5
Manding	19	0,5	No se sap	139	3,6
Panjabi	40	1,0	<b>Total</b>	<b>3.911</b>	<b>100</b>

A la taula II, i d'acord amb els països de procedència, es pot observar que les llengües més parlades per l'alumnat avaluat de les aules d'acollida de primària són el castellà, l'àrab, el romanès, el xinès i l'amazic. Una part petita de l'alumnat hispà manifesta que utilitza, a més a més del castellà, altres llengües com, per exemple, el quítxua.

### EL CONEIXEMENT DE CATALÀ DE L'ALUMNAT DE LES AULES D'ACOLLIDA D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

La taula III mostra els resultats en comprensió oral, expressió oral, comprensió lectora i expressió escrita, així com els criteris referencials per cycle mitjà i cycle superior.

### TAULA III

Coneixement de llengua catalana de l'alumnat de les aules d'acollida d'educació primària.  
Curs 2004-2005

	Puntuació mitjana de l'alumnat de les aules d'acollida d'educació primària	Criteri referencial per cycle mitjà	Criteri referencial per cycle superior
Comprensió oral	<b>47,66</b>	<b>45</b>	<b>45</b>
Expressió oral	<b>66,99</b>	<b>70</b>	<b>70</b>
Comprensió lectora	<b>21,58</b>	<b>17</b>	<b>22</b>
Expressió escrita	<b>29,01</b>	<b>29</b>	<b>34</b>

Nota: El «criteri referencial» és la puntuació mínima que cal assolir en cada nivell educatiu, en cada apartat de la prova, per considerar-la superada. Els criteris referencials en llengua oral, en tractar-se de la puntuació mínima per superar la prova, són comuns als dos cicles, ja que estan menys subjectes al progrés dels aprenentatges formals.

## UNA PART IMPORTANT DE L'ALUMNAT AVALUAT HA ASSOLIT AQUELLES COMPETÈNCIES COMUNICATIVES BÀSIQUES EN LLENGUA CATALANA QUE LI PERMETEN PARTICIPAR EN LES ACTIVITATS DE L'AULA ORDINÀRIA

Pel que fa a la comprensió oral, la mitjana de l'alumnat supera el criteri referencial. En canvi, això no és així en el cas de l'expressió oral. En aquest cas, la mitjana de l'alumnat està per sota del criteri referencial. En comprensió lectora, la mitjana de l'alumnat és pràcticament el criteri referencial del cycle superior i, en canvi, en relació amb l'expressió escrita, la mitjana es situa en el nivell referencial del cycle mitjà.

Els resultats mostren que una part important de l'alumnat avaluat ha assolit aquelles competències comunicatives bàsiques en llengua catalana que li permeten participar en les activitats de l'aula ordinària, tot i que molts alumnes poden necessitar un suport específic. Certament, les habilitats lingüístiques relacionades amb la comprensió són lleugerament superiors a les habilitats relacionades amb l'expressió, la qual cosa és lògica. A més a més, des del punt de vista de la participació de l'alumnat nouvingut en les activitats d'ensenyament i aprenentatge a l'aula ordinària (cal recordar que és un programa de canvi de llengua de la llar a l'escola), allò que és bàsic són els aspectes relacionats amb la comprensió tant oral com escrita.

L'anàlisi dels factors individuals (temps de residència, nombre d'hores a l'aula d'acollida, escolarització prèvia i llengua familiar) respecte a la seva incidència en el coneixement de la llengua catalana mostra, des de les seves interrelacions, una mateixa doble tendència.

a) D'una banda, les variables «temps de residència» i «edat», per si soles, no juguen a favor del coneixement de la llengua catalana. És a dir, més temps de residència i més edat no milloren el coneixement de català si aquestes circumstàncies no van acompanyades d'un procés d'integració, com veurem en el següent apartat.<sup>2</sup> De fet, l'alumnat nouvingut que obté millors resultats és l'alumnat que fa 1 i 2 anys que és a Catalunya i que mostra bons nivells d'integració.

b) De l'altra, l'augment de les hores setmanals d'estada a les aules d'acollida de l'alumnat amb un baix coneixement de català no millora necessàriament el seu rendiment de manera significativa. En aquest sentit, l'alumnat que està menys de 5 hores setmanals a l'aula d'acollida és el que té millor coneixement de català. Aquesta dada s'ha de relativitzar en el sentit que l'alumnat que està menys de 5 hores a l'aula d'acollida és principalment el que fa 2 anys que és a Catalunya i mostra elevats nivells d'integració escolar.

La llengua familiar és un factor important, que, a la vegada, està relacionat amb el procés d'integració. Així, l'alumnat que obté millors resultats és l'alumnat romanès, el qual mostra també els nivells més elevats d'integració escolar. En sentit contrari, l'alumnat de llengua xinesa és el que obté pitjors resultats, però també és el que mostra els nivells més baixos d'integració escolar. Certament, és difícil de

<sup>2</sup> Aquesta afirmació no és vàlida en relació amb la comprensió oral.



discriminar quantitativament el pes d'un o altre factor, però val la pena ressaltar que l'alumnat xinès que mostra elevats nivells d'integració escolar obté nivells de coneixement de català molt superiors a la mitjana del seu grup lingüístic, si bé una mica més baixos que el nivell de coneixement de català de l'alumnat amb una llengua romànica amb el mateix nivell d'integració.

Finalment, l'escolarització prèvia és també un factor important, si bé discrimina poc ja que, com ja hem assenyalat, la immensa majoria de l'alumnat nouvingut avaluat ha tingut una escolarització prèvia regular.

### **CONEIXEMENT DE CATALÀ I INTEGRACIÓ ESCOLAR**

L'anàlisi de les relacions entre coneixement de la llengua de l'escola i la integració escolar té una gran importància per avaluar la política seguida pel Departament d'Educació en relació amb les aules d'acollida. Al començament de l'article hem exposat dues raons per justificar aquesta manera d'acollir l'alumnat nouvingut: d'una banda, la defensa de l'escola inclusiva, i de l'altra, la consideració del llenguatge com una eina instrumental que s'adquireix des de les relacions socials. Ambdues idees prediuen que el lloc per excel·lència per desenvolupar el coneixement de la llengua de l'escola és l'aula ordinària i que cal un sistema d'acollida

**EL LLOC PER  
EXCEL·LÈNCIA PER  
DESENVOLUPAR EL  
CONEIXEMENT DE LA  
LLENGUA DE L'ESCOLA  
ÉS L'AULA ORDINÀRIA  
I CAL UN SISTEMA  
D'ACOLLIDA PER  
ACCELERAR LES EINES  
LINGÜÍSTIQUES  
BÀSIQUES PER PODER  
INCORPORAR-S'HI  
ACTIVAMENT**

per accelerar les eines lingüístiques bàsiques per poder incorporar-s'hi activament. Per això, l'anàlisi de la relació entre integració escolar i coneixement de català es mostra decisiva per avaluar l'efecte de les aules d'acollida, tant des del punt de vista de la integració escolar com des del punt de vista del coneixement de català.

Els resultats mostren un elevat nivell d'integració escolar del conjunt de l'alumnat. La taula IV n'és un bon exemple. En aquesta taula es mostra la satisfacció subjectiva de l'alumnat nouvingut respecte a l'aula d'acollida i a l'aula ordinària, i la percepció del professorat de les dues aules respecte a la satisfacció del seu alumnat nouvingut.

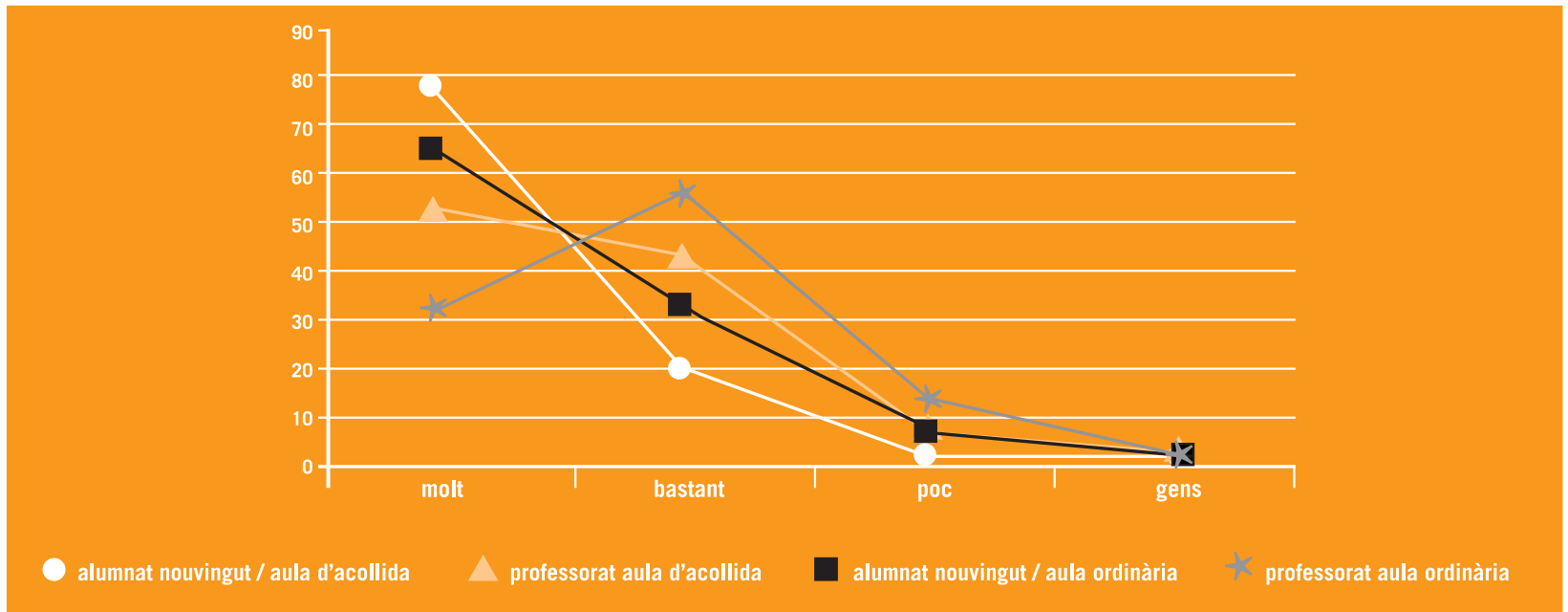
**TAULA IV**

Comparació sobre el grau de satisfacció de l'alumnat nouvingut a l'aula d'acollida i a l'aula ordinària, segons la percepció del professorat i del mateix alumnat nouvingut. Educació primària. Curs 2004-2005

La taula mostra que l'alumnat nouvingut té un elevat grau de satisfacció tant respecte a l'aula d'acollida com a l'aula ordinària.

Curiosament, el professorat tant de l'aula d'acollida com de l'aula ordinària considera que el grau de satisfacció de l'alumnat nouvingut en una i altra aula és més baix, si bé també és alt en els dos casos.

La taula següent mostra el grau de satisfacció de l'alumnat nouvingut i del professorat de les dues aules sobre les seves relacions.



**TAULA V**

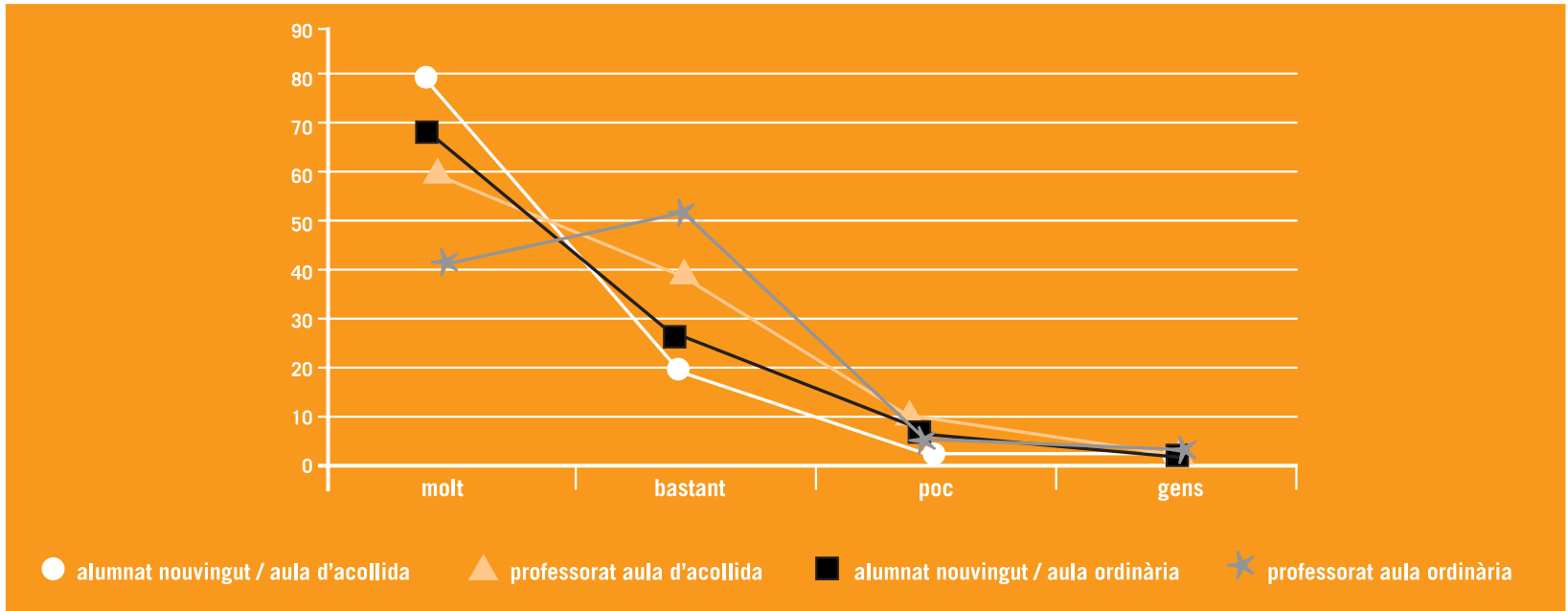
Comparació entre les percepcions de l'alumnat nouvingut i les percepcions del professorat de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària sobre la satisfacció de les relacions alumnat-professorat. Educació primària. Curs 2004-2005

La taula V mostra que l'alumnat nouvingut està més satisfet de les seves relacions amb el professorat que el professorat mateix.

En qualsevol cas, el grau de satisfacció tant de l'alumnat nouvingut com del professorat és elevat. Hi ha dues lectures possibles d'aquesta taula: a) el professorat que atén l'alumnat nouvingut està motivat, fa bé el seu treball i s'implica amb totes les seves forces tant en l'acollida com en el progrés d'aquest alumnat, i b) el professorat és tan responsable de la seva tasca educativa que sent que no acaba de fer tot el que podria fer per aconseguir que l'alumnat nouvingut es trobi millor en el centre escolar.

En qualsevol cas, les dues lectures mostren la professionalitat i la dedicació del professorat implicat en l'acollida i la promoció escolar de l'alumnat nouvingut.

Per últim, l'anàlisi factorial de les respostes de l'alumnat nouvingut al qüestionari d'integració escolar mostra sis components que expliquen el 52,586% de la variància. La taula VI mostra el pes de cada component en l'explicació de la variància.



## TAULA VI

COMPONENT	TOTAL	% de la variància	% acumulat
1	2,942	12,256	12,256
2	2,250	9,374	21,630
3	2,225	9,272	30,903
4	1,989	8,289	39,192
5	1,689	7,038	46,230
6	1,525	6,356	52,586

**El component 1** està format per:

- Tinc ganes de treballar (aula ordinària)
- Treballar (aula ordinària)
- M'esforço per fer les coses millor (aula ordinària)
- Tinc ganes de treballar (aula d'acollida)
- M'agrada el que fem (aula ordinària)
- M'esforço per fer les coses millor (aula d'acollida)
- Estic bé a les classes (aula ordinària)

**El component 2** està format per:

- Entenc el que m'expliquen (aula ordinària)
- Entenc el que m'expliquen (aula d'acollida)
- Puc fer les coses que em demanen (aula ordinària)
- Estic aprenent (aula ordinària)
- Estic bé al pati (aula ordinària)

**El component 3** està format per:

- El professorat m'escolta (aula ordinària)
- El professorat m'ajuda (aula ordinària)
- El professorat m'escolta (aula d'acollida)
- El professorat m'ajuda (aula ordinària)

**El component 4** està format per:

- Estic bé a l'aula (aula d'acollida)
- M'agrada el que fem (aula d'acollida)
- Estic aprenent (aula d'acollida)

**El component 5** està format per:

- Hi ha companys que m'ajuden (aula d'acollida)
- Hi ha companys que m'ajuden (aula ordinària)
- Demano ajuda (aula ordinària)

**El component 6** està format per:

- Hi ha companys que em molesten (aula d'acollida)
- Hi ha companys que em molesten (aula ordinària)



L'anàlisi estadística dels resultats ens diu que els sis components són coherents, però hi ha un aspecte d'interès a comentar. Els dos primers components expliquen el 21,63% de la variància i si observem els ítems podem comprovar que té més pes l'aula ordinària que l'aula d'acollida. L'aula d'acollida té més pes a partir del quart component. Per últim, cal assenyalar que el tercer factor està directament relacionat amb la percepció de l'alumnat sobre les actituds del professorat tant a l'aula d'acollida com a l'aula ordinària i explica un 9,272% de la variància.

Tot això vol dir, en resum i en un llenguatge més planer, que el nivell d'integració escolar de l'alumnat nouvingut és molt alt i, per tant, d'acord amb les concepcions de la política d'acollida de l'alumnat nouvingut, podem predir que aquest és un factor decisiu per adquirir la llengua de l'escola.

La taula VII mostra la relació entre coneixement de català i nivell d'integració escolar. El nivell d'integració escolar ha estat codificat segons tres categories, 1, 2 i 3, que indiquen el nivell d'integració i adaptació escolar de menys a més.

**EL NIVELL D'INTEGRACIÓ ESCOLAR DE L'ALUMNAT NOUINGUT ÉS MOLT ALT I AQUEST ÉS UN FACTOR DECISIU PER ADQUIRIR LA LLENGUA DE L'ESCOLA**

**TAULA VII**

Coneixement de llengua catalana i grau d'integració i adaptació escolar de l'alumnat de les aules d'acollida. Educació primària. Curs 2004-2005

		N	Mitjana	Desviació típica	Error típic
<b>Comprensió oral</b>	1	738	45,9959	7,94545	0,29248
	2	1.680	48,4339	6,28510	0,15334
	3	313	49,9201	5,97886	0,33795
	Total	2.731	47,9454	6,85888	0,13125
<b>Expressió oral</b>	1	698	61,9341	18,49871	0,70019
	2	1.608	68,5858	14,82464	0,36969
	3	303	73,7393	12,31114	0,70726
	Total	2.609	67,4048	16,06100	0,31444
<b>Comprensió lectora</b>	1	702	19,6823	5,82755	0,21995
	2	1.645	22,0182	5,07831	0,12521
	3	309	23,8091	3,97628	0,22620
	Total	2.656	21,6092	5,33087	0,10344
<b>Expressió escrita</b>	1	320	26,8688	7,41567	0,41455
	2	741	29,3549	7,03655	0,25849
	3	162	30,9383	7,02232	0,55173
	Total	1.223	28,9141	7,25207	0,20737

La significació de les diferències en els quatre components és  $p=0,0001$ .

Comprensió oral ( $P=0,0001$   $F=48,687$ )  
Expressió oral ( $P=0,0001$   $F=72,137$ )

Comprensió lectora ( $P=0,0001$   $F=81,691$ )  
Expressió escrita ( $P=0,0001$   $F=21,077$ )

El test de Scheffé mostra que les diferències significatives són entre tots els grups amb una significació molt alta ( $p=0,0001$ ), excepte en expressió escrita, que la significació entre el grup de nivell 2 i el grup de nivell 3 és 0,038. Això significa que l'alumnat nouvingut avaluat més integrat i adaptat escolarment és el que sap significativament més llengua catalana. Així, els que tenen un nivell 3 d'integració i adaptació escolar obtenen resultats superiors als criteris referencials de la prova de llengua catalana, excepte en expressió escrita, que no arriben al criteri referencial del cycle superior. En canvi, els que tenen un nivell 1 d'integració i adaptació escolar obtenen resultats en llengua catalana bastant per sota del criteri referencial en els quatre components, excepte en comprensió oral i en comprensió lectora (en aquest cas, arriben al criteri referencial del cycle mitjà).

L'anàlisi de la interrelació entre els factors individuals (temps de residència, hores a l'aula d'acollida i llengua familiar) i el grau d'adaptació i integració escolar mostra les tendències abans assenyalades. Així, més hores a l'aula d'acollida no implica una major adaptació i integració escolar i, de la mateixa manera, dintre d'un mateix grup lingüístic pot haver-hi diferències importants respecte a aquesta qüestió. Certament, això es tradueix en nivells diferents de coneixement de català, els quals, independentment de les hores a l'aula d'acollida, el temps de residència i la llengua familiar, vénen determinats pel grau d'integració i adaptació escolar.

L'AULA D'ACOLLIDA  
BEN UTILITZADA ÉS UN  
RECURS EXCEL·LENT.  
SERVEIX PER ACCELERAR  
RECURSOS CONVERSA-  
CIONALS EN LLENGUA  
CATALANA I FER POSSIBLE  
LA INCORPORACIÓ ACTIVA  
DE L'ALUMNAT NOUINGUT  
A L'AULA ORDINÀRIA

## CONCLUSIONS

1. L'aula d'acollida ben utilitzada és un recurs excel·lent. Serveix per accelerar recursos conversacionals en llengua catalana i fer possible la incorporació activa de l'alumnat nouvingut a l'aula ordinària. Totes les dades informen que el lloc privilegiat on l'alumnat nouvingut aprèn la llengua catalana és l'aula ordinària. I, per això, l'aula d'acollida té un paper cabdal tant per assegurar la seva ràpida incorporació a l'aula ordinària com per fer possible el procés d'integració i adaptació escolar.
2. La integració i l'adaptació escolar són factors decisius per a la incorporació i el desenvolupament de la llengua catalana. Això és lògic ja que el llenguatge és fonamentalment comunicació o, en altres paraules, és l'eina privilegiada dels éssers humans per regular i controlar els seus intercanvis socials. En aquest sentit, integrar-se i adaptar-se significa relació i intercanvi social i ambdós estan relacionats amb l'adquisició de l'eina per fer-ho possible. Aquests factors de la integració i l'adaptació són tan importants que deixen sense rellevància altres factors com l'edat, el temps de residència o el nombre d'hores d'estada a l'aula d'acollida.
3. El temps de residència i l'edat de l'alumnat són variables que, per si soles, no juguen a favor de l'adquisició de la llengua catalana.

## SI L'ALUMNAT NOUVINGUT NO APRÈN EL CATALÀ A L'ESCOLA DES DE LA SEVA PARTICIPACIÓ ACTIVA EN LES ACTIVITATS D'ENSENYAMENT I APRENTATGE ÉS MOLT DIFÍCIL QUE HO FACI EN EL SEU ENTORN SOCIAL

Les dades mostren que els nivells més elevats de llengua catalana, en condicions similars, els adquireix l'alumnat nouvingut que fa 1 i 2 anys que està de residència. Aquests resultats es relacionen amb el nivell d'integració i adaptació escolar. És a dir, l'alumnat que mostra un baix nivell d'integració i adaptació escolar, independentment de residir més o menys temps o de ser més o menys gran, obté baixes puntuacions en llengua catalana. La comprensió oral és l'únic domini dels quatre avaluats que no segueix aquesta regla. Una possible explicació d'aquest fet es troba en la baixa presència social de la llengua catalana en els llocs on viu aquest alumnat. Si l'alumnat nouvingut no aprèn el català a l'escola des de la seva participació activa en les activitats d'ensenyament i aprenentatge és molt difícil que ho faci en el seu entorn social.

4. L'alumnat de les aules d'acollida que té una llengua romànica com a llengua inicial obté, en les mateixes condicions, millors resultats que l'alumnat que té altres llengües com a llengua inicial. En aquest sentit, en les mateixes condicions, l'alumnat xinès és el que obté puntuacions més baixes. Els resultats de l'alumnat xinès estan influïts per diferents factors. Un d'ells és la seva llengua inicial, però un altre factor important és la seva integració i adaptació escolar. Així, els resultats de l'alumnat xinès amb nivells elevats d'integració i adaptació escolar superen els resultats d'alumnes amb altres llengües amb





L'ALUMNAT NOUINGUT  
AMB UNA BONA ESCO-  
LARITZACIÓ PRÈVIA EN  
LA SEVA LLENGUA TÉ  
MENYS DIFICULTATS QUE  
EL MATEIX ALUMNAT  
AMB UN POBRE DOMINI  
ACADÈMIC DE LA SEVA  
LLENGUA

un nivell d'integració i adaptació escolar mitjà o baix. El problema està en el fet que, a més a més de les característiques de la seva llengua, de manera significativa els resultats d'aquest alumnat correlacionen amb un nivell baix d'integració i adaptació escolar. La situació inversa es dona amb els romanesos. Aquests, a més a més d'utilitzar una llengua romànica, són els que significativament mostren els nivells més alts d'integració i adaptació escolar.

5. Finalment, l'escolarització prèvia de manera regular incideix clarament en els resultats de llengua catalana i d'integració i adaptació escolar. És a dir, l'alumnat nouvingut amb una bona escolarització prèvia en la seva llengua té menys dificultats que el mateix alumnat amb un pobre domini acadèmic de la seva llengua. Així, els millors resultats són obtinguts per l'alumnat integrat i adaptat escolarment de més edat i amb una bona escolarització prèvia.

# NOVES EINES I MATERIALS PER A LES AULES D'ACOLLIDA

SUBDIRECCIÓ GENERAL DE  
LLENGUA I COHESIÓ SOCIAL



EN EL MOMENT EN QUÈ VA COMENÇAR A ARRIBAR ALUMNAT NOUINGUT EN QUANTITATS SIGNIFICATIVES ALS NOSTRES CENTRES EDUCATIUS ES VA FER PALESA LA MANCA DE MATERIALS CURRICULARS I RECURSOS DIDÀCTICS ADEQUATS PER ATENDRE'L. EN AQUELLS PRIMERS MOMENTS, COM HA PASSAT TANTES VEGADES, LA PROFESSIONALITAT I LA CREATIVITAT DEL PROFESSORAT VAN SERVIR PER DONAR UNA PRIMERA RESPOSTA A AQUESTA MANCANÇA, QUE VA CONSISTIR TANT EN LA CREACIÓ DE NOUS MATERIALS

com en la selecció o adaptació de materials pensats per a altres usuaris i finalitats.

També els diferents serveis i programes educatius van elaborar, en l'àmbit de les seves competències, propostes didàctiques i d'assessorament per donar suport als centres en el repte que significava la incorporació d'aquest nou alumnat.

Algunes d'aquestes iniciatives van ser la base de les primeres ofertes editorials adreçades a l'ensenyament inicial de la llengua catalana com

a segona llengua per a l'alumnat de primària i de secundària i, a partir d'aquí, es va obrir per part de les editorials (principalment Eumo, Casals i Àlber) una via que ha tingut continuïtat fins avui. S'ha de dir, però, que, encara ara, aquests materials editats no cobreixen totes les finalitats i objectius del nostre sistema educatiu en relació amb l'atenció de l'alumnat nouvingut.

D'altra banda, sabem que, a la pràctica, els recursos i materials ocupen un lloc central en l'estructuració dels continguts que es volen ensenyar i en la implantació de les intencions

educatives. A més, contribueixen a configurar la primera imatge que tenen de la societat d'acollida els alumnes que s'incorporen als nostres centres.

És a partir d'aquestes premisses que s'han establert les línies d'actuació d'aquesta Subdirecció en els àmbits que li són propis (llengua, interculturalitat i cohesió social) en relació amb la producció de recursos didàctics i materials. Aquestes línies es concreten en les actuacions següents:

- Elaborar i difondre (especialment mitjançant l'Espai LIC i l'edu365) materials per a l'alumnat i orientacions i eines de suport per al professorat.
- Promoure que s'editin materials que cobreixin de la manera més àmplia possible les necessitats d'aprenentatge i d'acolliment de l'alumnat nouvingut, i així col·laborar en la creació de noves línies editorials.
- Promoure la difusió i/o publicació de materials elaborats pels docents que treballen amb alumnat nouvingut, i col·laborar d'aquesta manera a generalitzar les experiències innovadores que s'estan produint en les nostres aules.
- Promoure projectes de col·laboració amb altres serveis, departaments o entitats públiques, en els casos en què aquesta col·laboració permeti que un mateix material tingui explotacions diverses per part de diferents col·lectius.

## DURANT AQUESTS DOS CURSOS DE FUNCIONAMENT DEL PROJECTE LIC, S'HAN DUT A TERME INICIATIVES CONCRETES QUE JA HAN DONAT RESULTATS PALPABLES

- Promoure i incorporar iniciatives d'altres agents (entitats, món universitari, mitjans de comunicació) que siguin útils per a les finalitats i objectius que ens hem proposat o que contribueixin a millorar el treball sobre la diversitat lingüística, social i cultural que volem desenvolupar en els nostres centres.

Si passem d'aquest plantejament general als materials i recursos més concrets, veurem que, durant aquests dos cursos de funcionament del projecte LIC, s'han dut a terme iniciatives concretes que ja han donat resultats palpables o que estan en una fase avançada d'elaboració. D'aquests materials que ja s'han publicat i distribuït, trobareu la informació i, en molts casos, les versions en PDF a l'Espai LIC,<sup>1</sup> i les versions interactives a l'edu365.

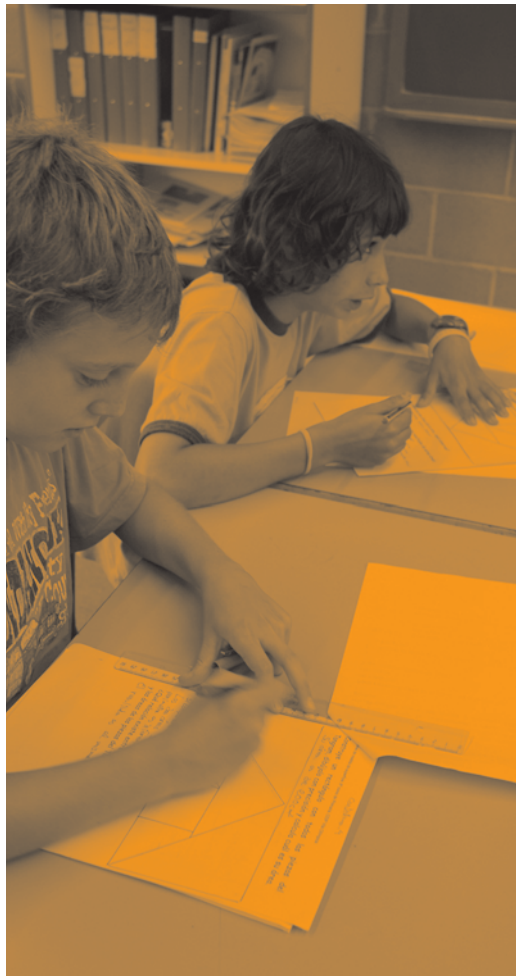
D'altra banda, hi ha una sèrie de materials i recursos que estan en fase d'elaboració avançada i que es materialitzaran durant el curs 2006-2007. En aquest apartat, pel que fa als relacionats amb l'aprenentatge de la llengua, trobem les iniciatives següents:

- Lectures adaptades per a nouvinguts. S'ha incentivat que diferents editorials obrin línies de publicació de llibres de ficció adaptats als nivells de competència lingüística dels alumnes nouvinguts.

<sup>1</sup> <http://www.xtec.cat/lic/nouvingut/index.htm>.

En aquest sentit, durant el curs 2006-2007, es publicaran el recull Accents (editorial Castellnou), contes breus adaptats segons els criteris de Lectura Fàcil i seguint els temes del MECR,<sup>2</sup> lectures adaptades d'obres de la literatura universal (Eumo) i la novel·la breu de lectura graduada de nivell A2 Vacances inol·ludables (Cat & Company). També es farà la reedició del recull de textos per a nous lectors Llevat (La Busca edicions). Igualment hi ha el projecte, tot i que en una fase més incipient, de publicar textos teatrals aptes per treballar amb alumnat nouvingut. L'edició d'aquestes obres s'acompanyarà amb una proposta de guia de lectura, que es publicarà a l'Espai LIC.

- Documents relacionats amb el MECR. Es publicarà la versió definitiva de la prova d'avaluació final A2 (nivell bàsic) per a les aules d'acollida de secundària i es publicarà una nova versió de la prova de primària del mateix nivell. Igualment, es publicarà el programa del nivell A2 (nivell bàsic) i es revisarà el del nivell B1 (nivell l·lindar).
- Làmines i material manipulable. S'editaran una sèrie de làmines, seguint els temes del Viure a Catalunya, en col·laboració amb la Secretaria de Política Lingüística, que permeten treballar estructures i lèxic bàsic de diferents camps semàntics.



S'EDITARAN UNA SÈRIE DE LÀMINES, SEGUINT ELS TEMES DEL VIURE A CATALUNYA, EN COL·LABORACIÓ AMB LA SECRETARIA DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA, QUE PERMETEN TREBALLAR ESTRUCTURES I LÈXIC BÀSIC DE DIFERENTS CAMPS SEMÀNTICS

<sup>2</sup> Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar.

- Lèxic i diccionaris. Es publicaran, a partir d'un corpus d'il·lustracions comú, vocabularis visuals bàsics en noves llengües, ampliant els que ja es poden trobar actualment a la web.
- Recursos interactius. Es publicarà la versió aranesa de GALÍ (Guia per a l'autoaprenentatge interactiu de la llengua), que complementen les versions central i nord-occidental que ja es poden trobar a la web. L'objectiu d'aquest material és facilitar l'aprenentatge de la llengua a l'alumnat nouvingut respectant les variants del català, i la llengua occitana de l'Aran.
- Material complementari: s'editaran una sèrie de quaderns de passatemps per treballar el lèxic, que es faran arribar a les aules d'acollida.
- Aprenentatge inicial de la llengua. Com a material per a l'aprenentatge inicial de la llengua i per completar els materials ja existents, es publicarà el Vincles III interactiu i el llibre i el quadern del Vincles III.
- Diversitat lingüística: s'està elaborant un document de síntesi dels llibres de la col·lecció «Llengua, immigració i ensenyament del català» editats pel Departament de Benestar i Família<sup>3</sup> (que comparen el català



amb les llengües de procedència de l'alumnat nouvingut), a partir del qual, en una propera fase, s'elaboraran materials didàctics.

A més:

- El Grup d'Aprofundiment en tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) ha treballat aquest curs per posar a disposició de les aules d'acollida una web específica sobre activitats TIC per a l'alumnat nouvingut. La previsió és que estigui disponible a partir dels inicis del curs proper, probablement amb el títol Les TIC a les aules d'acollida, a l'adreça <http://phobos.xtec.net/lic>. Hi trobareu una agrupació ordenada de diversos materials i recursos TIC de nivell inicial de llengua (pàgines web, quaderns virtuals, presentacions digitals, etc.) procedents de la xarxa o preparats pels mateixos tutors de les aules d'acollida. Hi haurà també exemplificacions que permetran optimitzar la utilització dels equipaments informàtics de les aules d'acollida.
- També estan en fase d'elaboració, en el moment de redactar aquestes línies, la revisió de les proves d'avaluació inicial de matemàtiques per a alumnes nouvinguts, i les proves específiques per a les àrees de naturals i socials. La previsió és que estiguin disponibles, en la majoria de les diferents llengües familiars de l'alumnat, cap a finals del primer trimestre del curs proper, a l'Espai LIC

<sup>3</sup> Confer: [http://cv.uoc.edu/DBS/a/materials/portada/documentacio/fons/cat\\_publ\\_departament/cat\\_im.htm#IM](http://cv.uoc.edu/DBS/a/materials/portada/documentacio/fons/cat_publ_departament/cat_im.htm#IM)

## FACILITAR ALS PROFESSIONALS DE L'EDUCACIÓ EINES DE REFLEXIÓ I D'INTERVENCIÓ EDUCATIVA EN ELS PROCESSOS DE SOCIALITZACIÓ DELS FILLS I DE LES FILLES DE LES FAMÍLIES IMMIGRADES ESTRANGERES

([http://www.xtec.cat/lic/nouvingut/professorat/prof\\_ori\\_avaluacio2.htm](http://www.xtec.cat/lic/nouvingut/professorat/prof_ori_avaluacio2.htm)).

- D'altra banda, el Departament d'Educació ha establert l'acord amb la Fundació Jaume Bofill d'adquirir i fer arribar a tots els centres d'educació obligatòria un exemplar de cada número de la col·lecció «Conciutadania Intercultural». El primer número d'aquesta col·lecció, editada conjuntament amb Eumo, portarà precisament per títol L'acollida: acompanyament d'alumnat nouvingut; i el segon L'Omar i la Loubna: socialització a Catalunya de fills i filles de famílies marroquines. L'objectiu de la col·lecció és la de facilitar als professionals de l'educació eines de reflexió i d'intervenció educativa en els processos de socialització dels fills i de les filles de les famílies immigrades estrangeres. La previsió és la de desenvolupar dues línies diferents dins la mateixa col·lecció; una d'elles tractarà sobre els processos de socialització de col·lectius concrets (xinesos, paquistanesos, llatinoamericans, subsaharians...) i fonamentarà les seves aportacions i orientacions en les conclusions de les recerques encarregades per la Fundació J. Bofill a etnògrafs i sociòlegs amb aquesta finalitat; l'altra línia, més transversal, es referirà a temes educatius que afecten qualsevol d'aquests col·lectius (l'acompanyament educatiu en la construcció identitària, les relacions família-escola, els conflictes ètics interculturals, etc.). Si, com

esperem, s'acompleix el calendari previst, els centres educatius rebran els dos primers exemplars a l'inici del curs 2006-2007.

Totes aquestes iniciatives, junt amb d'altres que estan en una fase més inicial o les que es puguin emprendre més endavant, volen promoure la creació de recursos coherents amb els principis que impulsen les nostres línies d'actuació, que facilitin accions didàctiques innovadores i que, en resum, siguin d'utilitat per al professorat que ha d'atendre el nostre alumnat. En aquest sentit, aprofitem l'oportunitat que ens dona aquest article per convidar-vos a ser part d'aquest projecte. I entenem que aquesta participació es pot concretar tant en propostes d'explotació didàctica dels materials ja editats, en la detecció de necessitats de nous recursos, en noves propostes, com en tot allò que ens ajudi a donar una resposta pedagògica i una acollida de qualitat al nostre alumnat.









## RECULL D'EXPERIÈNCIES

### PÀG. 66

L'aula d'acollida dins el marc del centre acollidor

**MARIA ANTÒNIA SOLER**  
**MONTSE COLET**  
**MARISSA CABELLOS**

### PÀG. 82

L'aula d'acollida: un lloc per a una educació globalitzadora

**PEP GRATACÓS**  
**JORDI BARRIS**

### PÀG. 90

L'aula d'acollida se'n va a la ràdio

**MONTSERRAT RIUS**

### PÀG. 96

Els dictats interactius

**ALÍCIA NAJARRO**  
**MIREIA LLORET**  
**ROSA MATEO**  
**JOSEP SALA**

### PÀG. 102

Un projecte d'escola per a la cohesió social: la riquesa dels nostres noms

**JOSEFA RODRÍGUEZ**  
**MERCÈ ROMAN**  
**MONTSE ROVIRA**

### PÀG. 108

Atenció i seguiment de l'alumnat nouvingut

**PEPITA GÒDIA**  
**MERITXELL MORERA**

# L'AULA D'ACOLLIDA DINS EL MARC DEL CENTRE ACOLLIDOR

MARIA ANTÒNIA SOLER, MONTSE COLET  
I MARISSA CABELLOS  
CEIP Drassanes, Barcelona



## 1. CONTEXTUALITZACIÓ

L'escola està situada al capdavall del barri del Raval, a Ciutat Vella, gairebé al costat de les Drassanes, ja molt a prop del mar. És una escola d'una línia d'infantil i primària.

Passejant pel Raval es pot veure que el barri acull una gran quantitat de persones procedents de països molt diversos i, per tant, amb diferents llengües i cultures. A l'escola Drassanes es reflecteix aquesta realitat del barri i hi ha alumnes de procedències molt diverses, majoritàriament

de països de llengües no romàniques: Pakistan, Marroc, Bangladesh, Índia, Xina, països de l'Est d'Europa, etc. L'alumnat procedent de famílies immigrades representa més d'un 80% del total.

Hi ha alumnes que arriben a l'escola en qualsevol moment del curs i amb diferents nivells d'aprenentatge i que se'n van també en qualsevol moment, quan canvien les situacions laborals o d'habitatge de la família.

Hi ha alguns dels grups de famílies immigrades que per les característiques de

la seva cultura, perquè troben tot el que necessiten al barri... viuen en cercles molt tancats. Les mares no treballen fora de casa i com que no es relacionen amb persones que no parlen la seva llengua, encara que faci anys que viuen a Barcelona i els seus fills hi hagin nascut, ni saben expressar-se en català ni en castellà, ni entenen aquestes llengües. Els fills d'aquestes famílies, quan vénen a l'escola, si no han anat a la llar d'infants, tampoc no tenen coneixement de cap altra llengua que la de la família.

## L'ESCOLA POT TENIR UN PAPER CLAU, ACOLLINT ELS NOUINGUTS, AJUDANT-LOS A COMPRENDRE I RESPECTAR LES NOVES CULTURES AMB LES QUALS CONVIUEN, I DONANT EINES A L'ALUMNAT I LES FAMÍLIES NOUINGUDES PERQUÈ PUGUIN INTEGRAR-SE AQUÍ

### 2. QUÈ ENTENEM PER ACOLLIDA

L'escola és per a molts d'aquests alumnes i les seves famílies el primer espai de contacte amb la nova realitat, l'entorn on s'estableixen les primeres relacions. Per això creiem que ha de tenir un paper integrador i dinamitzador, tant amb l'alumnat com amb les famílies. Som conscients que és una tasca que va més enllà de la purament educativa, però pensem que és imprescindible per arribar a assolir una bona convivència.

El fet d'entrar en contacte amb cultures molt diferents no sempre és fàcil i de vegades es viu amb por de perdre la pròpia cultura. Aquesta por que es pot produir tant en les famílies nouvingudes, com en les famílies del barri de tota la vida, com en nosaltres mateixes, pot generar actituds de recel i tancament que dificultin la integració. Cal que siguem conscients de tot això i que entenguem que l'escola pot tenir un paper clau, acollint els nouvinguts i respectant allò que ens aporten de nou i alhora treballant en dos sentits; d'una banda, ajudant-los a comprendre i respectar les noves cultures amb les quals conviuen, i de l'altra, donant eines a l'alumnat i a les famílies nouvingudes perquè puguin integrar-se aquí.

Per això entenem l'acollida sempre en un doble sentit, d'una banda, com un espai i un temps per rebre tot el que aporta la família i l'alumnat nouvingut, i de l'altra, també com un espai i un

temps per fer-los conèixer l'escola i els aspectes més importants de la vida aquí. Tot això ens ajuda a nosaltres a entendre una mica més l'alumnat, però també els ajuda a ells i les seves famílies a situar-se, conèixer i confiar en l'escola i el nostre sistema educatiu.

#### Concretem l'acollida de la següent manera:

- **Activitats o actitud?** Sobretot ha de ser una actitud que impregni totes les activitats que es fan en el dia a dia a l'escola. No només cal fer activitats «especials» en el moment de l'arribada.
- **Uns dies o sempre?** Perquè entenem l'acollida en un sentit molt ampli, considerem que no pot ser només els primers dies que l'alumne és a l'escola, sinó que ha de tenir una durada molt llarga perquè té un sentit més profund.
- **Presentació o acollida?** No n'hi ha prou amb fer una presentació al nouvingut amb unes quantes activitats al grup classe al qual s'incorpora, cal que algun company o un grup de companys li facin un «acompanyament» durant una temporada. Que l'alumnat nouvingut se senti agombolat, protegit, acompanyat...
- **Tutora o escola?** L'alumnat, des del moment que entra a l'escola, en forma part. No és l'alumne d'una aula o d'una mestra concreta, és alumne de l'escola. Per tant, tot el personal

de l'escola és responsable que l'alumnat se senti bé en qualsevol moment i en qualsevol espai de l'escola.

- **Dir o repetir?** Dins aquesta actitud que, entenem, ha d'impregnar tot el procés d'acollida, el professorat ha d'estar sempre disposat a començar de nou, a no donar mai res per sabut pel que fa a cap alumne o cap família. És important que tothom pugui tenir la possibilitat d'obtenir les informacions de primera mà, pugui preguntar, explicar-se, comparar, assimilar...
- **Diferència o normalitat?** Cal tractar la gran varietat de procedències que hi ha a les aules, amb normalitat, com a riquesa que tenim en qualsevol moment per activar coneixements previs, per animar a la participació en les diferents activitats...

### 3. ACTUACIONS AMB LES FAMÍLIES

#### 3.1. ENTREVISTA D'INSCRIPCIÓ

En un primer moment, quan les famílies vénen a fer les preinscripcions, fem una entrevista al despatx amb la persona o persones que demanen plaça per al futur alumne o alumna. Moltes vegades és el pare sol o algun parent o amic de la família que fa més temps que és aquí i parla almenys un mínim de castellà. Aquesta entrevista normalment la fa la directora.

TOT EL PERSONAL  
DE L'ESCOLA ÉS  
RESPONSABLE QUE  
L'ALUMNAT SE SENTI  
BÉ EN QUALSEVOL  
MOMENT I EN  
QUALSEVOL ESPAI  
DE L'ESCOLA

Es recullen les dades bàsiques necessàries per poder fer la matrícula; s'informa del curs que li correspon i de manera resumida del sistema d'educació obligatori del nostre país perquè sàpiguen quan temps podran estar a l'escola i com continuaran els estudis un cop acabada la primària; del que necessiten per poder començar: tant pel que fa a papers oficials com pel que fa a funcionament de materials i llibres; l'horari, les possibilitats de beques (depenent de l'època del curs)... Com que ja sabem que no serà l'única vegada que es parlarà amb la família, donem poca informació i ho fem de la manera més clara possible.

En el cas que ningú dels que han vingut sàpiga català o castellà, demanem a algun alumne dels cursos superiors, que faci temps que sigui a l'escola i que parli la mateixa llengua, que ens ajudi fent de traductor. Si no és possible, intentem amb dibuixos, gesticulació... entendre i fer entendre el més bàsic i concertar una altra entrevista amb el suport d'un intèrpret.

Una vegada «fets els papers» anem amb la família i l'alumne o alumna a veure l'aula on haurà d'anar el seu fill/a i a conèixer el tutor o la tutora, per tal que quan comenci a venir ja sàpiga amb qui estarà i la família conegui la persona de l'escola amb qui tindrà més contacte i deixi el seu fill/a amb més tranquil·litat.

### 3.2. ENTREVISTA D'ACOLLIDA

Quan ja fa alguns dies que l'alumnat és a l'escola, la mestra de l'aula d'acollida cita la família per fer «l'entrevista d'acollida». Aquesta és una entrevista «a fons» que té dues parts: la primera la fa la mestra de l'aula d'acollida amb la família i després s'hi incorpora la tutora. En aquesta entrevista és on es fa el primer intercanvi d'informació, es recullen les dades i

nens, la disciplina, la importància que donem al joc com a eina d'aprenentatge, la participació activa dels nens en el seu aprenentatge i en la vida de l'escola, etc. És fàcil que les famílies que procedeixen de països amb un sistema educatiu molt diferent, no ho entenguin, i si no s'explica, es poden produir malentesos.

Sovint aquestes entrevistes les fem amb intèrpret, de vegades algun dels pares ja fa

traductor/a sigui realment objectiu...) creiem que val la pena fer-les així.

Hi ha un altre aspecte també important. Generalment és el pare qui coneix una mica el català o el castellà i, per tant, si l'entrevista es fa sense traductor, la mare moltes vegades no ve o hi té un paper molt secundari. Quan anunciem que a l'entrevista hi assistirà un traductor, és més fàcil que vinguin tots dos i que la mare adopti un paper més protagonista.

QUAN ANUNCIEM QUE A L'ENTREVISTA HI ASSISTIRÀ UN TRADUCTOR, ÉS MÉS FÀCIL QUE VINGUIN TOTS DOS I QUE LA MARE ADOPTI UN PAPER MÉS PROTAGONISTA

informacions que aporta la família i s'expliquen els aspectes més rellevants del funcionament del sistema educatiu i de l'escola.

És important no donar informacions excessives perquè no es poden retenir, però sí que val la pena tenir en compte que, ja en aquest moment i en entrevistes posteriors, cal explicar algunes coses que per a nosaltres són tan habituals i evidents que ens podria semblar innecessari aclarir: el tractament de les llengües, el tracte amb els

temps que ha arribat a Catalunya i sap parlar castellà o excepcionalment català, però normalment el domini que té de la llengua encara no és suficient per comprendre prou bé els matisos, i de vegades no s'acaba d'entendre el que volem transmetre; de la mateixa manera, quan hi ha poc domini de la llengua, és més difícil que expliquin gaires coses del seu fill o filla. Per tot això, malgrat que fer l'entrevista amb traductor té inconvenients (entrevistes més llargues, és difícil que el

### 3.3. ACTUACIONS DURANT EL CURS

#### Contacte quotidià a l'entrada de l'escola

Cada dia a l'hora d'entrada i sortida del centre escolar els familiars poden anar fins al lloc on els seus fills i filles fan la «fila» per entrar a les aules. Totes les mestres de l'escola, les tutores i les no tutores, som al pati rebent l'alumnat. En aquest moment els pares i les mares, si volen, poden fer petits comentaris amb les mestres del



seus fills, poden preguntar el que necessitin a la direcció...

Aquest petit contacte diari és beneficiós, ja que sobretot les mares, que són les que vénen més, van coneixent les mestres i encara que tinguin

poc domini de la llengua intenten fer-se entendre i es va creant un lligam entre la família i l'escola.

escrit en diferents llengües. A partir del dia que s'ha donat la informació, cada tutora parla amb les mares i els va explicant què es farà, per què s'hi haurien d'apuntar, les anima, els recorda quan comença... i això durant tot el temps que dura el curs.

### Taller de cuina per a mares

Una altra activitat amb les mares és el taller de cuina. Un grup de mares amb una dinamitzadora

celebrem la Diada de l'escola. Hi ha una exposició de treballs que han fet els alumnes durant tot el curs, que es pot visitar mentre berenem tots junts amb el menjar que ha portat cada família, escoltant i dansant amb la música d'un animador infantil.

Intentem cada curs que a l'exposició hi hagi alguna informació per tal que les famílies coneguin diferents aspectes del lloc on viuen: qui era Gaudí, què vol dir el nom de l'escola...



Evidentment, per parlar més a fons hi ha les entrevistes amb les mestres.

### Cursos de català per a mares

Al mateix temps que les mares vénen a l'escola per aprendre, coneixen millor el centre.

Vam començar a fer classes de català fent servir els ordinadors. Que les mares s'apunten a aquestes classes s'aconsegueix gràcies a l'esforç de les tutores. No n'hi ha prou passant el paper informatiu

es troben un cop a la setmana a la cuina de l'escola i fan una recepta de cuina. Cada setmana cuinen un plat diferent i, per tant, és una mare diferent la que explica el que fa i com ho fa, segons els costums del seu país. A més d'aprendre el llenguatge de la cuina i del menjar, aquesta activitat ajuda que les mares es coneguin i es relacionin.

### Diada de l'escola

Cada curs, una tarda de finals del mes de maig,

### Festes populars

Celebrem, com la majoria d'escoles, les festes populars. Per cada festa donem un programa a les famílies explicant què es fa el dia o dies que dura la festa.

Perquè puguin veure què es fa i com es fa a les aules, posem al tauler fotos de les diferents activitats que s'han fet, la recepta dels panellets, el conte amb dibuixos de Sant Jordi..., referents

que ajudin a entendre la festa i el que els seus fills els expliquin.

També en determinades festes s'emporten a casa mostres del que han fet: panellets per la Castanyada, una petita mona per Pasqua, una rosa el dia de Sant Jordi...

### Altres

- Exposicions periòdiques de fotos de festes, d'activitats que es fan a l'escola, de sortides...
- Elaboració de la revista amb motiu de Sant Jordi en què s'informa de la vida de l'escola i es mira que reculli algun aspecte de les diverses activitats que s'hi fan.
- Circulars informatives en què es procura que tinguin elements gràfics que en facilitin la comprensió.
- S'impulsa la participació dels pares a l'escola a través de l'AMPA, del consell escolar...
- Es recull el que aporten les famílies: menjars, receptes, fotos, llibres, contes, jocs...
- Es passa informació sobre la vida de l'escola a les famílies i se'n fa el seguiment per veure si la informació arriba i s'entén.
- S'utilitzen les TIC en les reunions de curs per fer-les més entenedores: vídeos, fotos, pissarra digital...



## 4. ALUMNAT

### 4.1. CONSIDERACIONS GENERALS, CRITERIS

#### Criteris d'adscripció

L'acolliment de l'alumnat nouvingut abasta dos grans objectius com a escola:

- L'assoliment de les competències socials bàsiques.
- L'assoliment de les competències bàsiques d'aprenentatge.

La planificació de l'escolaritat dels alumnes nouvinguts es fa en funció de tres variables:

- l'edat,
- l'escolaritat anterior,
- la llengua d'origen.

En primer lloc s'intenta que el nen o la nena se senti acollit com a persona en la seva totalitat, i per això és important que no tingui un patiment superior al que ja suposa el fet d'arribar a un nou país i a una nova escola, conèixer nova gent, etc.

És per això que l'escola ha optat per col·locar l'alumnat de llengua familiar no romànica en un curs per sota del que els correspondria

per edat (sempre que això sigui possible) amb la finalitat que els aprenentatges siguin més fàcils i fluids, ja que els continguts són generalment coneguts per ells. A més, la possibilitat de romandre un curs més al centre facilita que l'alumnat passi a secundària amb el procés de l'aprenentatge de la llengua més consolidat.

Si l'alumnat és de llengua familiar romànica, l'escolarització es fa al curs que els correspon per edat, sempre depenent de l'escolarització anterior ja que, si l'escolarització ha estat correcta, s'integra bé en el curs que els pertoca.

En el cas d'alumnat sense escolaritzar o amb una escolarització molt deficient, s'intenta veure les possibilitats d'adscriure'l a un curs per sota del que els tocaria, perquè tingui menys dificultats en els ritmes dels aprenentatges.

Com que l'alumnat nouvingut ha d'anar a l'aula d'acollida per agilitar l'aprenentatge de la llengua, s'intenta que no hagin de sortir gaire més de la seva classe per anar a reforç, EE, etc., per donar la importància deguda al temps de permanència a l'aula ordinària.

Aquest criteri general, però, pot variar en cas d'alumnat amb necessitats més específiques. En cas de trobar alguna problemàtica afegida es passa la informació a la professional de l'EAP, com es fa en qualsevol altre cas.

### Organització de l'aula

Cal una actitud flexible per part de la mestra, que és qui primer exerceix les funcions d'acollida, quant a l'organització de l'aula. En aquest sentit ajuda molt més al procés d'integració una aula en què:

- es fomenta el treball cooperatiu i l'aprenentatge en grup, el treball per parelles...,
- es diversifica el temps i l'espai (racons, tallers, projectes...),
- s'aprofita la diversitat de coneixements per treballar les diferents àrees,
- es presenten els materials de maneres diverses,
- es resumeixen i recapitulen els aprenentatges,
- hi ha rètols i murals que permeten una comprensió més visual de les coses,
- es dóna importància a les TIC com a eina de treball que ajudi a la integració dins i fora de l'escola,
- es treballa a la tutoria individual i de grup aspectes que fomentin el coneixement mutu, el respecte i la convivència.

Aquestes consideracions contribueixen a donar resposta a les necessitats no només de l'alumnat nouvingut sinó de qualsevol tipologia d'alumnat de l'aula.

**AJUDA MOLT MÉS AL  
PROCÉS D'INTEGRACIÓ  
UNA AULA EN QUÈ ES  
FOMENTA EL TREBALL  
COOPERATIU I L'APRE-  
NENTATGE EN GRUP**

## SÓN LES PETITES INTERVENCIIONS DE TOTS I CADA UN DELS COMPANYS LES QUE CONTRIBUEIXEN A NORMALITZAR EL PROCÉS DE SOCIALITZACIÓ

### 4.2. ACTUACIONS CONCRETES AMB L'ALUMNAT

#### Rebuda

L'acolliment a l'aula ordinària ha d'anar precedit per l'actitud acollidora del mestre/a encaminada a integrar l'alumnat nouvingut tant en l'àmbit social com en els aprenentatges.

Quan l'alumnat nouvingut arriba a l'aula, el millor que podem fer és intentar que se senti com els altres, «normalitzar» la seva presència. És per això que, a més a més de fer la presentació del nen o de la nena i d'informar d'on arriba (cosa que evidentment cal fer), l'evolució del ritme i les activitats de l'aula aniran encaminades sobretot a l'acolliment afectiu de l'alumne i no tant a remarcar el fet que acaba d'arribar i és diferent.

Per fer això no hi ha un model únic, ni el nostre és l'únic model vàlid, però és el que fem servir i, de moment, funciona.

Aquesta manera de fer en l'acolliment del nou alumnat es basa a tenir present sempre que el nen o nena tingui la informació necessària per poder seguir el ritme diari de la classe i les seves necessitats.

Més que muntar grans activitats de presentació cal tenir present que són les petites intervencions de tots i cada un dels companys

les que contribueixen a normalitzar el procés de socialització.

Per això, més que explicar curiositats com la situació geogràfica del país, el tipus d'escriptura o aspectes culturals, caldrà sensibilitzar els companys i companyes de les seves necessitats per tal que entre tots:

- l'ajudin a conèixer les normes de l'aula,
- l'ajudin a conèixer el significat de les frases més usuals a l'aula,
- li parlin sempre en la llengua vehicular de l'escola (el català),
- procurin que sàpiga sempre l'horari del que toca fer a la classe,
- l'ajudin a aprendre l'ús del material i on es troba guardat per tal de donar-li autonomia,
- procurin que no estigui sol a les entrades i sortides,
- intentin que jugui a l'hora del pati,
- l'ajudin en les feines de classe.

També és interessant que, per torns o en grups, hi hagi uns responsables de posar-lo al dia davant de situacions noves, com les revisions mèdiques, sortides, festes...

ES FA UN PLA INTENSIU  
INDIVIDUALITZAT EN  
FUNCIÓ DELS TEMES  
TREBALLATS I  
L'EVOLUCIÓ PARTICULAR  
DE CADA ALUMNE, PER  
TAL D'ADAPTAR ELS  
CONTINGUTS QUE ES  
TREBALLEN A L'AULA

Cal vetllar perquè sàpiga quan ha de portar roba diferent de l'habitual: bata els dies de plàstica, xandall per a educació física, banyador per a la piscina...

### Planificació de l'escolarització

#### Agrupaments flexibles

Per tal d'acollir els alumnes nouvinguts s'organitzen agrupaments flexibles (que respecten els diferents ritmes i nivells) en l'àrea de llengua i matemàtiques per intentar donar-los una atenció més personalitzada, si bé aquesta intenció depèn sempre del nombre d'alumnes, que darrerament és sempre molt elevat i això dificulta la correcta posada en marxa dels agrupaments.

Per poder fer correctament l'adscripció a aquests agrupaments es fan unes proves de llengua i de matemàtiques per esbrinar el nivell de cada un dels nens i nenes. Aquestes proves són merament orientatives, ja que en els primers dies d'escolarització intervenen sobretot factors de caràcter afectiu que influeixen en els resultats de les proves. Això, juntament amb l'observació directa a l'aula, dóna una idea aproximada del nivell de cadascun dels alumnes.

El disseny, seguiment i revisió dels agrupaments es fa conjuntament amb la cap d'estudis i dels cicles.

#### Aula d'acollida

Quan un alumne o alumna s'incorpora a l'escola, l'equip del cicle, la cap d'estudis i la tutora de l'aula d'acollida dissenyen el seu pla intensiu individual. En aquest pla intensiu es tenen en compte:

- Horari de l'aula d'acollida i grup al qual s'integrarà el nouvingut.
- Continguts que es treballaran a l'aula d'acollida.
- Matèries que l'alumne farà amb tot el grup classe.
- Amb quin grup flexible de llengua i matemàtiques anirà l'alumne.

#### Aula ordinària

Per fer el seguiment del currículum a l'aula ordinària es parteix del nivell de cada alumne i es fa un pla intensiu individualitzat en funció dels temes treballats i l'evolució particular de cada alumne, per tal d'adaptar els continguts que es treballen a l'aula, és a dir, que no s'eliminen continguts del currículum sinó que es fa una adaptació.

Quant a l'àrea de llengua, hi ha una programació pautada amb molts materials a la sala de mestres, a fi que les tutores trobin el material

adient en cada moment de l'evolució de l'alumne. El fet de potenciar-ne l'acollida afectiva sempre possibilita i facilita el procés d'adaptació i el coneixement de la nova llengua i és, precisament, la nova llengua la que serà l'eina d'aprenentatge i la que li facilitarà l'accés a la igualtat d'oportunitats.

### Materials

Els materials de llengua estan classificats per temes:

- Treball previ (discriminació, etc.)
- Expressió i comprensió orals
- Lèxic
- Lectoescriptura
- Comprensió escrita
- Expressió escrita
- Treball global de llengua

També hi ha materials per treballar les àrees de matemàtiques, naturals, socials... i l'educació intercultural. Per norma general l'alumnat nouvingut no sol tenir problemes per seguir la classe de matemàtiques i, fins i tot, n'hi ha de molt bons en aquesta àrea. En aquests casos, i per norma sempre que sigui possible, realitzen

les mateixes activitats que la resta de l'alumnat. En naturals i socials s'intenta en la mesura que es pugui que facin activitats relacionades amb el tema que es tracta a classe, encara que siguin adaptades. Creiem que no cal canviar l'activitat que s'està fent a l'aula sinó adequar el suport que es dona per poder fer l'activitat.

## 5. AULA D'ACOLLIDA

### 5.1. DEFINICIÓ. OBJECTIUS

Entenem l'aula d'acollida no només com un espai físic sinó com un suport i un recurs que té tres objectius bàsics:

- Ajudar l'alumne a situar-se en la dinàmica de l'escola.
- Ajudar els alumnes nouvinguts a adquirir una competència bàsica en llengua catalana que els permeti començar a comunicar-se i relacionar-se amb l'entorn més proper i seguir els diferents aprenentatges.
- Treballar, conjuntament amb el tutor, per trobar les eines i recursos que ajudin aquests alumnes a seguir amb normalitat el ritme de l'aula ordinària.



## 5.2. ORGANITZACIÓ. CRITERIS DE REFERÈNCIA PER AGRUPAR ELS ALUMNES

Per agrupar els alumnes es tenen en compte els següents criteris:

- L'edat.
- Que hi hagi un nombre reduït d'alumnes per grup.
- Si la seva llengua familiar és o no romànica.
- Els nivells d'alfabetització.

Intentem agrupar l'alumnat per cicles perquè hem observat que els seus interessos són semblants i això afavoreix la interacció entre ells i potencia la conversa, mitjançant la qual es va adquirint la competència oral. També permet anticipar continguts de l'aula ordinària del mateix nivell.

El nombre reduït d'alumnes per grup possibilita un treball més personalitzat i més interacció amb la mestra, encara que això comporti per a l'alumnat menys hores a l'aula d'acollida.

L'alumnat nouvingut de llengua familiar castellana l'agrupem amb l'alumnat de llengües familiars no romàniques del segon any.

El criteri del nivell d'alfabetització s'aplica després que l'alumnat ja ha adquirit una mínima competència en llengua oral.

Creiem que tots aquest criteris afavoreixen l'obtenció dels objectius de l'aula d'acollida.

Els grups sovint no són estables sinó que es van reorganitzant en funció de les necessitats i dels nivells d'aprenentatge que va assolint l'alumnat i del nombre de nouvinguts i nouvingudes que es van incorporant al centre.

## 5.3. RELACIÓ DE L'AULA D'ACOLLIDA AMB L'AULA ORDINÀRIA

Els nouvinguts no vénen a l'aula d'acollida moltes hores i, per tant, és molt important crear un bon lligam entre l'aula d'acollida i l'aula ordinària.

Dins de l'aula d'acollida, part del treball consisteix a anticipar vocabulari i estructures lingüístiques de temes determinats perquè l'alumne els pugui entendre millor quan els treballi a l'aula ordinària.

Algunes sessions es dediquen a treballar en projectes de l'aula, on els alumnes de l'aula d'acollida hi intervenen com un grup més.

També es proporcionen als alumnes feines adequades perquè les facin dins la classe quan, en un primer moment, no poden seguir l'activitat com la resta dels seus companys. Des de l'aula d'acollida es controlen aquests treballs, però és el tutor qui ajuda l'alumne a fer-los i qui els corregeix.

**DINS DE L'AULA D'ACOLLIDA, PART DEL TREBALL CONSISTEIX A ANTICIPAR VOCABULARI I ESTRUCTURES LINGÜÍSTIQUES DE TEMES DETERMINATS PERQUÈ L'ALUMNE ELS PUGUI ENTENDRE MILLOR QUAN ELS TREBALLI A L'AULA ORDINÀRIA**

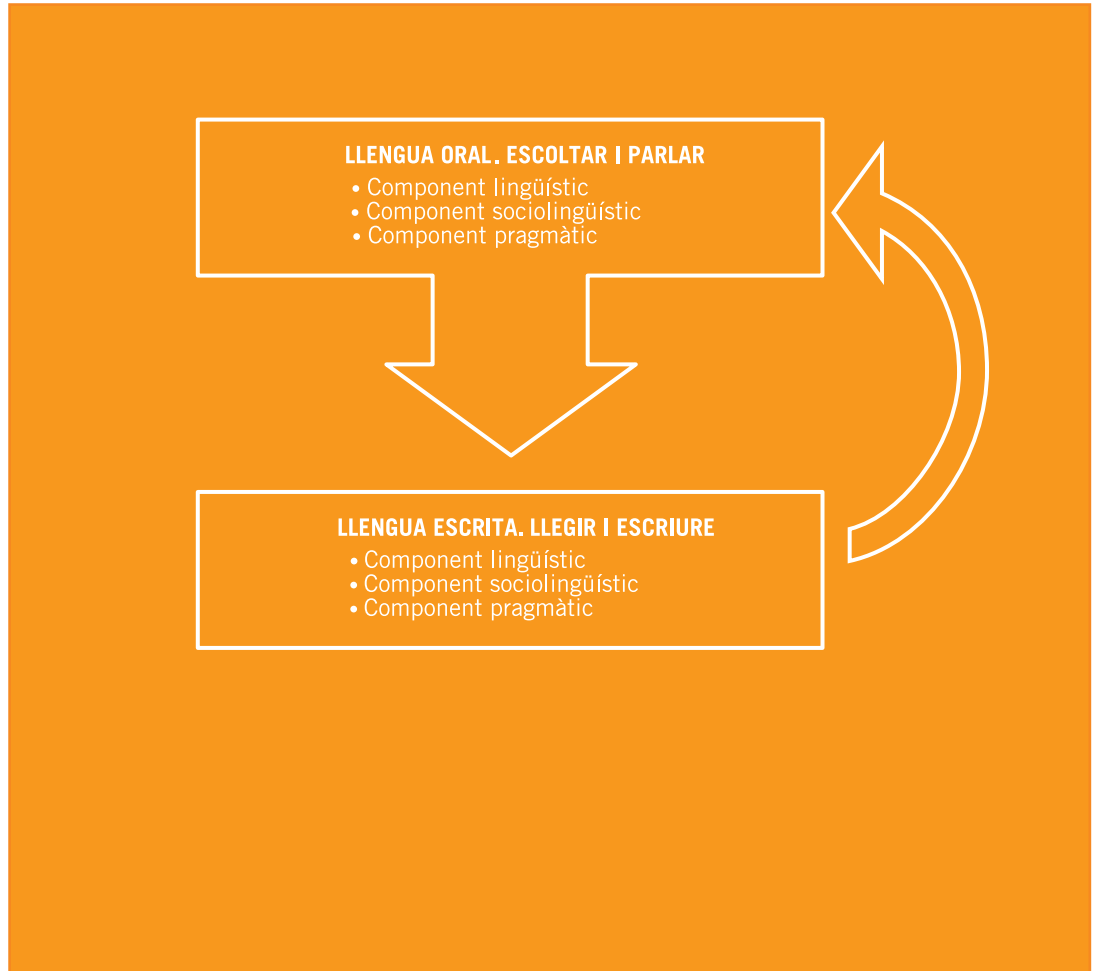
El contacte quotidià entre la mestra de l'aula d'acollida i la mestra tutora és el que permet adequar en cada moment l'activitat de l'aula d'acollida a les necessitats de cada alumne.

**Quan un alumne ha assolit el nivell de llengua adient passa a formar part del grup classe de manera estable. De vegades, però, a causa del gran nombre de nous alumnes han de sortir abans de l'aula d'acollida encara que no tinguin el nivell.**

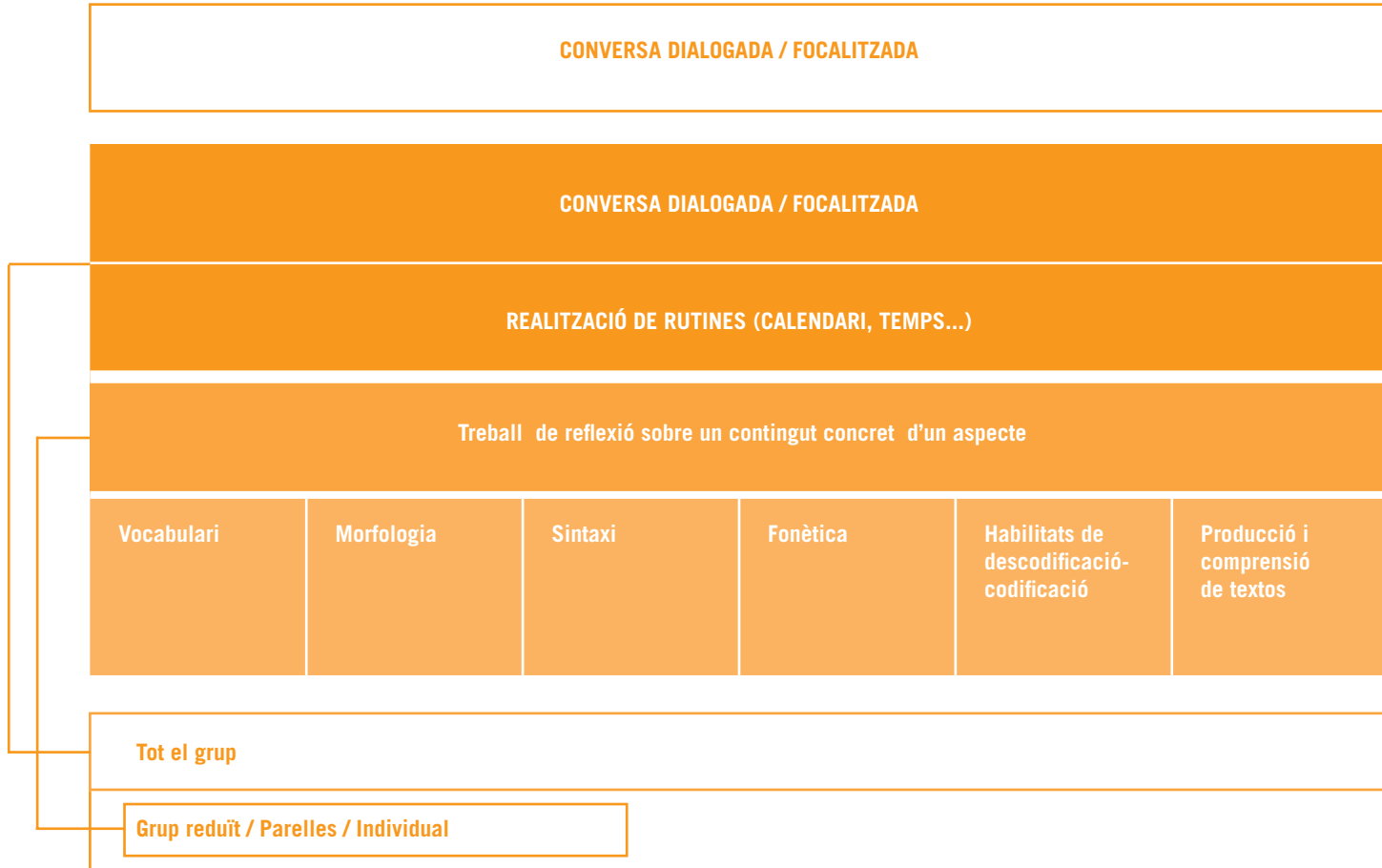
#### 5.4. TREBALL DE LLENGUA. ORGANITZACIÓ DE LES SESSIONS

El treball parteix de la llengua oral, però aquesta sempre té el suport de la llengua escrita. L'associació de les formes orals amb les escrites facilita la memorització i la comprensió.

Des del primer dia, la classe està ambientada amb referents escrits que fan de suport als aspectes lingüístics que es van treballant i són un recurs per a l'alumne.





**ORGANITZACIÓ DE LES SESSIONS**

La dinàmica organitzativa de les sessions, en general, segueix la seqüència següent.

### En rotllana

La sessió sempre s'inicia amb una activitat col·lectiva de conversa, on l'alumnat i la mestra recordem què vam fer el dia anterior, què estem treballant i el que creuen que van

La situació de rotllana facilita la participació i permet també introduir temes nous, vocabulari, estructures lingüístiques, etc.

Un cop acabada la conversa expliquem l'activitat o les diferents activitats que farem a continuació i realitzem les «rutines»: el calendari, el temps que fa i escrivim la data a la pissarra.

A l'hora de programar aquestes activitats tenim en compte que cal anar treballant els diferents aspectes de la llengua: vocabulari, morfosintaxi, fonètica... per no prioritzar excessivament un aspecte en detriment dels altres.

En aquesta part de les sessions és molt important poder diversificar les propostes de treball per adequar-nos a les diferents

LA SESSIÓ SEMPRE S'INICIA AMB UNA ACTIVITAT COL·LECTIVA DE CONVERSA, ON L'ALUMNAT I LA MESTRA RECORDEM QUÈ VAM FER EL DIA ANTERIOR, QUÈ ESTEM TREBALLANT I EL QUE CREUEN QUE VAN APRENDRE

aprendre. Després parlem d'un tema proposat per la mestra o pels alumnes mateixos. Aquesta activitat potencia la formulació d'hipòtesis i l'autoregulació de l'expressió oral. En un principi és una conversa molt dirigida (focalitzada), però a mesura que va avançant el curs pot ser molt més espontània (dialogada). La conversa va acompanyada de suports no lingüístics que es van retirant a mesura que l'alumne augmenta el nivell de comprensió.

### Treball individual, per parelles o petit grup

En aquest moment de la sessió, normalment deixem el treball col·lectiu i treballem en petit grup, per parelles o de forma individual.

Les activitats són molt diverses: jocs de taula, petites dramatitzacions, activitats de lectura i escriptura (gairebé sempre partint del llenguatge oral), ordinador, etc.

necessitats d'aprenentatge de l'alumnat que ens arriba a l'aula. Per això, a partir del segon trimestre, quan la majoria d'alumnes ja comencen a tenir un mínim de competència comunicativa en llengua catalana, organitzem alguna de les sessions treballant per racons. Les activitats estan seqüenciades segons el nivell de dificultat, i això permet que cadascú treballi autònomament, d'acord amb el seu pla de treball que va controlant ell mateix.

### El treball per racons

Durant l'estona de treball per racons, la classe està organitzada en dos espais diferents amb diverses propostes de treball cadascun: el racó de llegir i d'escriure i el racó dels ordinadors. Abans de començar l'activitat els nens i les nenes han de triar si treballaran amb l'ordinador o bé als racons de llegir i escriure, i s'han de mantenir en la tria que han fet fins al final de la

Les activitats que es proposen són molt diverses: GALÍ, clics, activitats de lectura i escriptura, etc.

Les propostes de treball dels racons de llegir i escriure són principalment de lectura i escriptura, però també hi ha propostes d'activitats més orals. Cada activitat porta un gomet amb un número que serveix perquè els nens puguin organitzar-se la feina seguint el seu pla de treball individual. En el full de control de



sessió. En la sessió següent canviaran de racó per anar alternant les activitats manipulatives i escrites amb les activitats a l'ordinador.

Al racó de l'ordinador cada nen es guia i s'organitza a partir d'un full de control que és el seu pla de treball individual, on consten només els jocs o activitats que ha de fer. Cada nen té propostes diferents segons el seu nivell i necessitats.

cada nen, només hi consten els números de les activitats que creiem que són adequades per ell i per tant són les activitats que podrà triar.

Això vol dir que no tots els nens han de fer les mateixes activitats ni la mateixa quantitat d'activitats. D'aquesta manera tots poden estar treballant alhora i amb una mateixa organització, però amb propostes de treball diferents i amb nivells de dificultat també molt diferents.

# L'AULA D'ACOLLIDA: UN LLOC PER A UNA EDUCACIÓ GLOBALITZADORA

PEP GRATACÓS

Tutor de l'aula d'acollida  
IES Pere Alsius i Torrent, Banyoles

JORDI BARRIS

Coordinador pedagògic  
IES Pere Alsius i Torrent, Banyoles



## 1. CONTEXTUALITZACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

### 1.1. CONTEXT IMMEDIAT

L'IES Pere Alsius i Torrent és un centre de tres línies d'ESO, dues de batxillerat i una família de cicle formatiu. Hi estudia un total d'alumnat que oscil·la al voltant de 600 noies i nois. El claustre el formen 49 persones. La llengua habitual és la catalana i el nivell econòmic de les famílies és mitjà-alt.

Pel que fa a les xifres d'alumnes que necessiten un tractament específic per diverses circumstàncies, són les següents:

- Alumnat amb necessitats educatives especials: 40/50 joves
- Alumnat nouvingut: 20/22 joves
- Alumnat conflictiu: 10%

Quant a les dades de l'alumnat nouvingut:

#### **Arribada:**

- 50% vinguts fa poc
- 25% residents a la comarca des de fa menys de 2 anys
- 25% desplaçats des d'un altre indret de l'interior del país

#### **Zones de procedència:**

Magreb / Zona subsahariana / Xina / Sud-amèrica / Europa de l'Est

**Situació socioeconòmica:** tot i les excepcions, la situació és majoritàriament deprimida.

## EL TALLER VA SIGNIFICAR LA POSSIBILITAT D'ORGANITZAR I ESTRUCTURAR UN PLA D'ENSENYAMENT PER A TIPUS D'ALUMNES EN EL CONTEXT MÉS GRAN DEL TRACTAMENT DE TOT TIPUS DE DIVERSITAT

### A.2. CONTEXT PEDAGÒGIC I TRACTAMENT DE LA DIVERSITAT AL CENTRE

Durant el curs 2003-2004 l'IES Pere Alsius i Torrent va disposar d'un taller de llengua dirigit per un professor que hi alternava la seva tasca amb la que realitzava en un altre centre de la mateixa ciutat. L'experiència va ser positiva i va servir per iniciar, de manera sistemàtica, el treball amb els alumnes nouvinguts, un treball que ja s'havia realitzat en cursos anteriors, però en cues horàries i d'acord amb el grau de sensibilitat que els educadors del centre tenien cap al tema.

El taller va significar la possibilitat d'organitzar i estructurar un pla d'ensenyament per a tipus d'alumnes en el context més gran del tractament de tot tipus de diversitat. El procés fins a la creació/consolidació de l'actual aula d'acollida (AA) va ser el següent:

1. Creació de grups de consolidació a 1r i 2n
  - Desdoblament flexible en les matèries instrumentals, amb el suport de la mestra de pedagogia terapèutica.
  - Posteriorment, segons la disponibilitat de la plantilla, es mantenia el desdoblament flexible en anglès (1r) i física i química (2n).
2. Creació de grups d'adaptació curricular individual a 3r i 4t

- Formació de grups reduïts i flexibles, amb una dotació a totes les matèries que ha de permetre als seus membres assolir l'ESO i fins i tot accedir al batxillerat.
3. Demanda de places a les unitats d'escolarització compartida
    - Anualment s'aconsegueixen derivar cap a les unitats d'escolarització compartida un o dos alumnes.
  4. Implantació de l'AA
    - En el curs 2004-2005 s'implanta l'AA a partir d'un taller de llengua iniciat el curs anterior, compartit amb un altre IES.
    - Es posa en funcionament com un recurs per atendre l'alumnat nouvingut i se li dóna una preferència absoluta.
  5. Inici del desenvolupament del Pla d'entorn de Banyoles-Porqueres
    - En el curs 2005-2006 es posa en funcionament el Pla d'entorn de Banyoles-Porqueres.
    - S'ofereix a l'alumnat amb més necessitats socioeconòmiques un taller d'estudi assistit com un mitjà per assolir unes millors competències.

## 6. Fases pendents d'assolir

- Ús del Pla individual intensiu com a eina ordinària de treball (2005-2006).
- Ús de l'adaptació curricular individual i la modificació curricular com a eina extraordinària (2005-2006).
- Implantació de l'Aula Oberta (2006-2007).
- Implantació d'una unitat d'escolarització compartida al Pla de l'Estany, en el marc del Pla d'entorn (2006).

## 2. OBJECTIUS DE L'EXPERIÈNCIA

La implantació de l'AA en el curs 2004-2005 suposa un replantejament de molts aspectes de la nostra tasca educativa i, sobretot, pel que fa al tractament de la diversitat. La dinàmica generada a partir del treball a l'AA ha obert noves perspectives i estratègies de cara a les següents qüestions:

- L'atenció de l'alumnat nouvingut i, per extensió, de tota la diversitat.
- L'estructuració de l'aula d'acollida i dels altres recursos de tractament de la diversitat.
- El treball pedagògic fet a partir de l'acció de tota la comunitat educativa:



- La implicació dels alumnes de l'aula ordinària en el projecte de l'AA.
- La implicació en l'AA de diversos agents externs al centre escolar i que, en el seu treball, també tracten temes d'interculturalitat i cohesió social.
- La implicació en el projecte de l'AA de la MMPP, tant de les famílies nouvingudes com de les famílies autòctones.
- L'atenció administrativa i de gestió de les famílies nouvingudes.

Aquestes noves portes obertes, que han obligat a definir uns objectius bàsics, orientaran l'intent de donar resposta als reptes ara mateix esmentats. Com a objectius generals hem definit els següents per a l'AA:

### 1. Dissenyar un lloc per a l'aprenentatge col·lectiu

Es tracta que l'AA posi en pràctica la construcció col·lectiva del coneixement, i que tots els agents que hi intervinguin aprenguin els uns dels altres, a través de l'intercanvi d'aprenentatges i sabers, en una acció educativa cooperant i solidària i a partir dels eixos de la llengua, interculturalitat i cohesió social.

## 2. Construir un espai per a una educació inclusiva

En la línia del que acabem de dir, es tracta que la inclusió passi per aquesta capacitat de compartir coneixements i experiències diverses en una situació d'igualtat. L'AA, a través de la intervenció dels agents diversos esmentats més amunt, apunta cap a la integració de tot l'alumnat en un aprenentatge conjunt.

## 3. Disposar d'un temps per a una experiència transformadora

Finalment, es tracta que les experiències de l'AA, que apunten als objectius anteriors, puguin obrir esclotxes a l'aula ordinària i assajar noves estratègies i procediments educatius amb tot l'alumnat del centre; això vol dir que algunes de les pràctiques que es facin a l'AA han de ser exportables, a través d'adaptacions i arranjaments, a l'aula ordinària.

# 3. DESENVOLUPAMENT DE L'EXPERIÈNCIA

## 3.1. Organització

Per tal d'intentar posar en pràctica els objectius esmentats, el primer que s'ha fet ha estat pensar una organització per a l'AA, tant pel que fa a l'espai com als recursos humans didàctics, que permeti a l'alumne de trobar-hi tota mena de

facilitats per avançar en la direcció apuntada. L'organització s'ha fet de la manera següent:

- Espai: cèntric, connectat i ordinari
- Equip
- Equip responsable (tutor AA, coordinador pedagògic, coordinadora LIC i comissió d'atenció a la diversitat)
- Equip de suport (professorat i alumnat voluntari, pares i mares i agents externs)
- Alumnat atès: dividit en tres grups en funció del seu grau de competència lingüística
- Recursos: l'AA rep la consideració del departament i disposa de màximes facilitats

## 3.2. Estratègia didàctica: el treball per projectes

Per intentar de convertir els objectius i les il·lusions exposats més amunt en una realitat, ens ha semblat que l'aula d'acollida havia d'organitzar-se de manera que permetés el treball col·lectiu i cooperatiu, un treball transversal i integrador de totes les diverses aportacions possibles i de tots els recursos didàctics a l'abast. El treball per projectes ens semblava que ens podia portar cap aquí mitjançant:

- 1) una TRANSVERSALITAT en diversos sentits i
- 2) una pràctica pedagògica AMB SENTIT.

## 3.2.1. El treball per projectes com a pràctica educativa transversal

- La transversalitat participativa: claustre, alumnat i comunitat educativa

El treball per projectes obre les portes a la participació dels diversos actors que intervenen en el procés educatiu. El fet d'haver de treballar servint-se de diverses estratègies, diversos mitjans, diversos recursos i diverses fonts facilita la participació, també, d'una gran diversitat d'actors educatius. Això significa que a l'AA hi pot entrar tothom, per aportar-hi aquell racó de saber que té i que domina amb seguretat, en un moment concret o en una participació més continuada i sistemàtica. És així com en un projecte hi participen educadors/res del claustre, alumnat de l'aula ordinària i agents externs a l'escola (en el nostre cas, mediadores interculturals i integradores socials) que poden ajudar en aspectes determinats. També hi ha d'acabar participant mares i pares, tant de famílies novingudes com de famílies autòctones, per tancar d'aquesta manera el cercle de la comunitat educativa, treballant de forma conjunta, en un espai, un lloc i un projecte comú.

Tot plegat és un intent de trobar camins per a aquella construcció col·lectiva del coneixement, una construcció transversal



## ORGANITZAR EL TREBALL EDUCATIU A L'ENTORN D'UN PROJECTE FACILITA EN GRAN MANERA LA INCLUSIÓ DE FORMA TRANSVERSAL DE MOLTS APRENENTATGES I ESTRATÈGIES AUTOFORMATIVES

en doble sentit: perquè hi intervé tothom i des de diferents possibles aportacions.

- La transversalitat cognitiva. Per un aprenentatge més global: de la llengua catalana i les TIC a la inclusió social i la interculturalitat

Organitzar el treball educatiu a l'entorn d'un projecte facilita en gran manera la inclusió de forma transversal de molts aprenentatges i estratègies autoformatives. La tasca comença, després de determinar l'objectiu del treball, amb una recollida d'informació (que pot prendre molts formats: entrevistes, visites a llocs concrets, recerca per Internet, consulta bibliogràfica...). Després aquesta informació s'ha de tractar (i es poden treballar molts àmbits del camp lingüístic: resums, esquemes, tipologies textuais...). En un tercer moment s'ha de preparar el producte final (que pot portar a àrees ben diverses: visual i plàstica —elaboració d'un collage, d'un cartell...—, informàtica —preparació d'un text en Word, elaboració d'un PowerPoint...—, llengua —creació d'un quadern, redacció d'un informe...—, matemàtiques —disseny de gràfics, taules...—, etc). Pel que fa als conceptes, el treball pot convidar a parlar i reflexionar sobre àrees també diferents: les ciències socials (temes sobre interculturalitat i migració, el descobriment del medi social on es viu, les desigualtats del món actual...),

la llengua (ús del català a l'entorn més immediat, el contacte entre llengües diferents, llengua i inclusió social...), etc.

D'aquesta manera, les diverses àrees del currículum poden ser tractades de forma interrelacionada, i les metodologies treballades de forma combinada: es tracta de la transversalitat en l'aprenentatge de conceptes, procediments i actituds.

- La transversalitat acadèmica: de l'AA a l'aula ordinària

El treball per projectes facilita la participació dels diversos protagonistes del fet educatiu. Ja hem dit que des de l'AA es buscava l'entrada a l'aula, entre altres, d'alumnes de l'aula ordinària i d'educadors del claustre no necessàriament implicats en el projecte de l'AA per fer funcions de suport. Aquesta participació provinent de l'aula ordinària converteix el treball de l'AA en una proposta de centre i, per tant, es projecta cap a l'aula ordinària, ja que s'hi assagen noves relacions humanes entre alumnes nous, professors del claustre i alumnes/companys de l'aula ordinària que, després, contribueixen a la cohesió social entre alumnes nous i la resta de la comunitat educativa del centre. És un petit pas de l'AA cap al centre acollidor. Molt probablement, els alumnes i educadors que han fet suport a l'AA es miren els alumnes nous de

manera diferent després d'haver-hi treballat de forma personalitzada, quan es retroben a l'aula ordinària: l'AA prova de treballar la cohesió social per ser exportada, de forma transversal, a l'aula ordinària.

### 3.2.2. El treball per projectes com a pràctica pedagògica amb sentit

- Motivació i funcionament: en tinc ganes i em serveix

Treballar amb un objectiu compartit amb el grup, saber que s'ha d'acabar elaborant un producte final que molt probablement serà compartit amb ells, exposat a altres estudiants de l'aula ordinària, i fer això mitjançant estratègies participatives i grupals és fortament motivador per als estudiants d'incorporació tardana que són a l'AA. Descobren una funcionalitat i una contextualització clara en l'aprenentatge: en el treball descobreixen el seu entorn social i humà, reflexionen sobre la seva experiència de la migració, aprenen diversitat de coneixements (TIC, llengua, tècniques de treball cooperatiu...), etc.

- Projecció personal de l'alumnat d'incorporació tardana: sé coses, les faig bé i les puc mostrar

Generalment, l'alumnat nouvingut té grans dificultats per poder projectar els seus

coneixements i les seves habilitats a l'aula ordinària, amb els problemes d'autoestima que aquest fet pot comportar. Treballar a l'entorn d'un projecte que al final pot ser exposat als companys de l'aula ordinària, i compartit amb ells (per exemple, l'elaboració d'un PowerPoint sobre l'experiència de la migració) ajuda de manera molt efectiva a promocionar el jove i a cohesionar una visió de si mateix positiva i constructiva, fet que repercuteix també positivament sobre l'actitud que llavors té davant l'escola i el seu procés d'aprenentatge. L'elaboració d'un projecte, ben fet i ben acabat, digne, exportable i comunicatiu, obre vies que faciliten la projecció personal.

- Treball cooperatiu: no aprenc sol sinó que aprenem tots junts

Treballar a partir d'un projecte compartit, on els objectius i l'estratègia de treball són també compartits per tothom (alumnes nouvinguts, professors i alumnes de suport, mediadores, pares i mares...), on cadascú té el seu àmbit de creació i on tots fan les seves aportacions d'acord amb les seves capacitats i interessos, és un pas de l'aprenentatge individual a l'aprenentatge grupal i comunitari. Tothom aprèn, per a ell i per al grup. Un projecte ha de ser elaborat a partir del treball de cadascú, divers i complementari, un treball que suposa un creixement personal i després, en ser

compartit, solidari i grupal. És la construcció col·lectiva del coneixement una necessitat per al nostre sistema educatiu, sovint massa competitiu i dirigit a buscar l'excel·lència individual del millor.

## 4. AVALUACIÓ

El projecte que estem explicant és una proposta en marxa, no acabada, i en ple procés de construcció. L'avaluació del desenvolupament del projecte l'ha de realitzar la comissió d'atenció a la diversitat (CAD), una comissió que en el moment d'escriure aquestes ratlles està en fase de creació/dinamització. Aquesta comissió està formada per:

- Tutor AA
- Coordinador pedagògic
- Coordinadora LIC
- Mestre de pedagogia terapèutica
- Assessora LIC
- EAP
- Representants de les diverses àrees del currículum

La CAD realitza, doncs, les funcions de seguiment, avaluació i ajustament del projecte a les necessitats dels estudiants i del centre en general, per mitjà d'una reunió setmanal i, també, de trobades concretes d'alguns membres que la formen quan alguna circumstància ho demana o quan cal tractar algun tema específic.

D'altra banda, l'avaluació dels progressos en l'aprenentatge dels alumnes nouvinguts atesos a l'AA ha de partir de la determinació, al cap d'un mes de l'inici de curs i havent conegut ja l'alumne tant pel que fa a les seves possibilitats com a les seves mancances, d'un pla intensiu individual de treball, un pla que ha de dissenyar el tractament del jove nouvingut tant a l'aula ordinària com a l'AA. Aquest pla ha de permetre que se li facin les adaptacions que calguin a l'aula ordinària i que a l'AA se li prepari un treball intensiu sobre la llengua i la cohesió social. De forma excepcional, també es determinarà una modificació curricular si les circumstàncies ho exigeixen.

Tot aquest procés ha de ser seguit per la CAD i, de forma especial, per la coordinadora LIC de centre, en relació amb el tutor de l'AA. Aquest plantejament ha de fer que l'alumne tingui uns objectius clars per assolir, i així mateix que tots els docents que intervenen en el seu procés d'aprenentatge tinguin criteris per mesurar-ne el progrés i eines per avaluar-lo.

Com dèiem més amunt, en el moment d'escriure aquestes ratlles estem treballant per consolidar aquest mecanisme d'avaluació, i en el curs de la seva elaboració apareixen dificultats que tot just ara estem intentant de resoldre. L'avaluació és un punt clau de tot el procés educatiu i cal planificar-la amb el rigor per evitar tergiversacions o errors a l'hora de determinar com avança cada noi/a en el seu

procés d'aprenentatge i, també, per veure com es desenvolupa el projecte.

## 5. REQUISITS PER A L'EXPERIÈNCIA I POSSIBILITATS DE TRANSFERÈNCIA

L'experiència que ara acabem de comentar està orientada cap a la seva possible «exportació». Volem dir que s'intenta que la pràctica que es fa a l'AA pugui orientar no només el tractament d'alumnat nouvingut a l'aula ordinària, sinó que pugui obrir el centre a l'experimentació de noves maneres d'afrontar el treball educatiu al centre. A partir de la nostra realitat, ens sembla que hi ha quatre requisits bàsics per haver pogut convertir les nostres il·lusions en la pràctica educativa que hem explicat en aquest article:

- l'equip directiu creu en el projecte i hi posa els mitjans necessaris per convertir-lo en pràctica,
- la major part del claustre accepta la proposta i una altra part té voluntat de col·laborar-hi,
- tots els que intervenim en el projecte valorem més les possibilitats que s'hi apunten i les perspectives que s'hi obren que no pas els dubtes que de vegades ens provoca,
- tots els que intervenim en el projecte creiem que hi ha altres maneres de plantejar l'educació en l'àmbit de l'ensenyament formal i que cal provar noves estratègies, mètodes

i idees per anar adaptant el nostre treball al món en què vivim.

L'experiència ens ha ensenyat, en aquest cas, que si aquests quatre requisits es produeixen, les inèrcies i les sinergies creades fan avançar la proposta, amb problemes i dificultats, però també amb encerts i amb l'aparició de nous reptes.

Les possibilitats de transferència de la proposta dependran sempre de les circumstàncies. Nosaltres estem veient que dins la dinàmica del nostre centre es poden produir petites transferències des de la pràctica de l'AA a l'aula ordinària que estem estudiant d'exportar. Sigui com sigui, no creiem que en el que s'ha explicat aquí hi hagi cap element tan especial que no depengui dels quatre requisits esmentats a dalt. Es tracta d'una qüestió de prioritats, i la resta del claustre està obert a idees noves, ja només cal activar els mecanismes que obrin les portes i finestres a noves pràctiques educatives. Probablement, doncs, les possibilitats de transferència dependran de les prioritats i il·lusions d'educadors i educadores de cada lloc.

# L'AULA D'ACOLLIDA SE'N VA A LA RÀDIO<sup>1</sup>

**MONTSERRAT RIUS**

Tutora de l'aula d'acollida  
IES Vila de Gràcia

---

<sup>1</sup> Trobareu al DVD que s'adjunta a aquest número de Caixa d'eines un enregistrament sobre aquesta experiència.



## 1. UN POU SENSE FONS DE NOVES IDEES

Sembla mentida que una activitat pensada en un principi per assolir uns determinats objectius, acabi sent un pou sense fons de nous objectius i activitats per desenvolupar a l'aula.

A les darreries del curs passat, la nostra assessora LIC ens va engegar: per què no els porteu a la ràdio? Ens va semblar una molt bona idea, i vam començar a posar fil a l'agulla: contactar amb el director de la ràdio del nostre barri, demanar-li si era possible portar els

alumnes allà, què hi podien dir, com podíem muntar el programa...

El nostre centre, l'IES Vila de Gràcia, és un institut petit, d'uns 320 alumnes. No és un centre amb massa conflictes, els alumnes catalanoparlants superen amb escreix els nouvinguts i els castellanoparlants, la qual cosa possibilita que en els passadissos i en el pati (i a les aules, és clar) la llengua que sovintega sigui la catalana. Aquest fet facilita, i molt, la inserció en llengua catalana dels alumnes nouvinguts.

## 2. OBJECTIUS PREVISTOS...

L'objectiu primer i principal és que els alumnes entenguin que el català no és només una llengua de l'aula o de l'escola, sinó també una llengua d'ús social i de comunicació. Ara ho expliquem: amb aquesta activitat pretenem que els alumnes se sentin protagonistes i reconeguts com a ciutadans d'aquest país. Que aprenguin a parlar en públic sense avergonyir-se del seu accent, dels seus dubtes lèxics i lingüístics.

ES PRETENIA TAMBÉ QUE ELS ALUMNES CONEGuessIN UN XIC EL BARRI ON VIUEN I ESTUDIEN I, DE PAS, EL FUNCIONAMENT D'UN MITJÀ DE COMUNICACIÓ, PER DINTRE I PER FORA, EN AQUEST CAS LA RÀDIO

#### QUÈ TREBALLEM AMB L'ACTIVITAT

ASPECTES EMOCIONALS

USOS LINGÜÍSTICS

CONeixEMENT DE L'ENTORN

LLENGUA FORMAL I ORAL

MITJANS DE COMUNICACIÓ

TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ

Es pretenia també que els alumnes coneguessin un xic el barri on viuen i estudien i, de pas, el funcionament d'un mitjà de comunicació, per dintre i per fora, en aquest cas la ràdio.

### 3. ... I IMPREVISTOS

Un cop iniciada l'activitat els objectius es van anar multiplicant, vam descobrir que algun alumne no sabia ni com s'engegava un ordinador. Això va fer adonar-nos que podíem aprofitar l'activitat per introduir els alumnes en la utilització de les TIC. Els alumnes també es van

engrescar a parlar dels seus respectius països, a cercar-los en un mapa i mostrar a la resta de companys on era situat...

### 4. DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT: DESTAPEM LA CAPSA DE TRONS

El primer dia que els vam comunicar la idea d'anar a la ràdio, les reaccions van ser tan diferents com variats són els alumnes de l'aula. Alguna noia va xisclar, mig espaiada, mig esverada; algun noi es va arronsar i va provar de ficar-se dins la closca, no, ell no, deia, això sí que no, a mi em farà molta vergonya... Alguns mostraven un rostre d'incrèdilitat talment com si se'ls hagués aparegut l'Indiana Jones en persona. No s'ho acabaven de creure, la ràdio?, i què hi farem nosaltres a la ràdio?

Perquè no tinguessin massa temps de rumiar-s'ho vam començar ben aviat a treballar, en el mateix moment. Al cap de poca estona ja estaven tots ben engrescats. Havíem passat la primera prova.

La resta de les sessions ens va semblar a tots que el temps passava volant... Com que hi feien coses diferents i anaven aprenent sense gaire «maldecaps», els alumnes es mostraven distesos, riallers i oberts. Parlaven de les coses que més els agradava d'aquí, del que més enyoraven —n'hi havia algun que no enyorava res— del seu país, fins i tot van començar a parlar de

menjars... I una alumna, de la República Dominicana, es va oferir a fer una menja molt especial típica del seu país —molt saborosa, com vam poder comprovar—. Al cap de pocs dies l'aula havia estrenat una nova secció, la vam anomenar Bon dia, esmorzem! Mentre tastem menges de diferents països, Catalunya inclosa, els alumnes aprenen lèxic i accions. I a més a més ens ho passem molt bé!

També ens va sobtar molt que uns quants alumnes ens demanessin que els ensenyéssim a escriure a l'ordinador sense mirar el teclat i utilitzant tots els dits. Vam fer una petita classe de mecanografia, i els vam donar exercicis de pràctiques per fer fora de l'horari escolar.

## 5. AVALUACIÓ DE L'ACTIVITAT: FER PAM I PIPA A LA VERGONYA

Sens dubte que el resultat final de l'activitat és molt positiu. Ara no els espanta tant bellugar-se pel seu barri i per Barcelona. Tampoc els espanta tant parlar amb «desconeguts» en català. I quan volen anar a un lloc saben on han d'anar a cercar la informació.

Tot i que un cop dins la cabina radiofònica es van esporuguir un xic (tan valents com acostumen a ser a l'aula), quan vam tornar del programa el primer que van dir a la classe és que havien de preparar un nou programa de ràdio.



El director els va animar a fer-ne un altre, i que ells el preparassin. I n'estan ben convençuts, hi volen tornar, amb textos preparats i treballats per ells. I ja rumien què diran o deixaran de dir...

Ja n'hi ha més d'un i d'una que comencen a utilitzar tots els dits per escriure en el teclat de l'ordinador, a poc o poc, això sí, però temps al temps!

## 6. ÉS POT FER AQUESTA ACTIVITAT A TOT ARREU?

Sí, sens dubte creiem que sí. No té una edat concreta per dur-la a terme, la poden desenvolupar tant els petits com els grans. Gairebé tots els barris de ciutats grans, ciutats més petites, pobles... tenen emissores de ràdio locals, que acostumen a tenir com a primera finalitat fer de portaveus dels fets, neguits, desitjos, activitats... de tots els qui viuen i treballen en aquell barri o poble. Ens sembla que no és difícil aconseguir la complicitat i la col·laboració d'aquest mitjà de comunicació. I tota l'activitat es pot adaptar de manera fàcil a la tipologia específica de l'alumnat i de l'indret on es desenvoluparà.

ENS SEMBLA QUE NO  
ÉS DIFÍCIL ACONSEGUIR  
LA COMPLICITAT I  
LA COL·LABORACIÓ  
D'AQUEST MITJÀ  
DE COMUNICACIÓ.  
I TOTA L'ACTIVITAT  
ES POT ADAPTAR DE  
MANERA FÀCIL A LA  
TIPOLOGIA ESPECÍFICA  
DE L'ALUMNAT I DE  
L'INDRET ON ES  
DESENVOLUPARÀ

<b>NOM DE L'ACTIVITAT: L'AULA D'ACOLLIDA SE'N VA A LA RÀDIO</b>	
<b>OBJECTIUS GENERALS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entendre i viure que el català no és només una llengua de l'aula, sinó una llengua d'ús social i de comunicació</li> <li>• Conèixer el barri on viuen i tenen l'institut</li> <li>• Conèixer des de dins el funcionament d'un mitjà de comunicació</li> </ul>
<b>OBJECTIUS ESPECÍFICS</b> (sorgits durant l'activitat)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tractament de les TIC: com s'engega un ordinador, processador de textos, endreçar...</li> <li>• Conèixer les possibilitats del transport públic a la seva ciutat</li> <li>• Cercar informació a la pàgina web de l'Ajuntament de la seva ciutat</li> <li>• Explicar coses i fets del seu país a la resta de companys</li> </ul>
<b>TEMPORALITZACIÓ DE L'ACTIVITAT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sis sessions d'una hora cadascuna i un matí per anar a la ràdio</li> </ul>



SESSIONS	TIPUS D'ACTIVITAT
Primera	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualització oral: els alumnes s'han de presentar, com es diuen, d'on vénen, quan van arribar a Catalunya, què els va agradar, què no...</li> </ul>
Segona	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escriure a mà: el que ells han verbalitzat ara ho escriuen sobre paper seguint un guió que la tutora els ha preparat</li> </ul>
Tercera	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ús de les TIC: sense corregir, passen l'escrit a l'ordinador, aprenen les eines més elementals del treball de text en Word. Decideixen fer-ne cinc cèntims del seu país d'origen. Ho escriuen a l'ordinador</li> </ul>
Quarta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imprimir i corregir: es reparteixen exemplars i es fa d'alguns treballs una correcció general (tot el grup) i després per parelles; procurem que siguin ells mateixos els qui vagin identificant les errades</li> <li>• Passar correccions a l'ordinador. Aprenen a fer anar el corrector ortogràfic</li> <li>• Verbalitzar: un cop corregits els exercicis es tornen a verbalitzar. Aquest cop, però, no poden llegir</li> </ul>
Cinquena	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar: el viatge a la ràdio. Es reparteixen mapes del barri (Gràcia, de Barcelona), es cerca la ubicació de l'institut i la ràdio</li> <li>• Cercar a Internet totes les dades que necessiten per arribar a la ràdio des de l'institut: mitjà de transport, parades, trajecte...</li> <li>• Navegar per la pàgina web de l'Ajuntament de Barcelona per extreure'n utilitats immediates i futures</li> <li>• Imprimir l'itinerari del recorregut i els mitjans de transport</li> </ul>
Sisena	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desar tot el que han treballat en una carpeta que s'enduran el dia que vagin a la ràdio</li> <li>• Assajar: fem un assaig general. La tutora fa el paper de locutora de ràdio, pregunta sobre el que els alumnes han treballat, però també procura llançar alguna pregunta no programada</li> <li>• Es fa un assaig de vocalització. Els alumnes fan gestos amb la boca, ganyotes, per tal que aprenguin a vocalitzar el millor possible</li> </ul>
Matí a Ràdio Gràcia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sortir de l'institut amb la carpeta i el material</li> <li>• Anar-hi: parada de l'autobús</li> <li>• Recordar actituds cíviqes que han de tenir en compte: no empènyer, deixar seure, no llançar papers a terra, no cridar...</li> <li>• Guiar: han de mirar a quina parada baixen, per quin carrer s'arriba a la ràdio...</li> <li>• Marcar, en la mesura que es pugui, el recorregut que fa l'autobús en el plànol</li> <li>• Demanar: quan baixen no estan segurs de quin carrer agafar. Pregunten per l'adreça a vianants</li> <li>• Visitar les instal·lacions de la ràdio. El director els explica com es «couen» les notícies i els programes perquè després s'emetin en directe</li> <li>• Enregistrar: entren a la cabina i comença el que serà una hora de programa que consisteix en una entrevista del locutor als alumnes</li> </ul>

# ELS DICTATS INTERACTIUS

ALÍCIA NAJARRO  
MIREIA LLORET  
ROSA MATEO  
Centre d'Estudis Mollet

JOSEP SALA  
Assessor LIC



## 1. LA NOSTRA ESCOLA

EL CENTRE D'ESTUDIS MOLLET ÉS UNA ESCOLA CONCERTADA PER LA GENERALITAT DE CATALUNYA, D'UNA ÚNICA LÍNIA EDUCATIVA, QUE IMPARTEIX EDUCACIÓ EN ELS CICLES D'INFANTIL, PRIMÀRIA I ESO. ESTEM UBICATS EN UN BARRI CÈNTRIC DE MOLLET DEL VALLÈS, AL CINTURÓ INDUSTRIAL DE BARCELONA.

Per al curs 2005-2006 el Departament d'Educació ens va concedir una aula d'acollida a causa de l'afluència al centre d'alumnes de nova incorporació al sistema educatiu. Durant aquest curs, l'aula acull alumnes acabats d'arribar del Marroc, principalment d'edats que van dels 7 als 15 anys.

A l'escola estem rebent, com a pla de formació, un assessorament sobre el treball cooperatiu i la programació multinivell, orientat a aconseguir una escola més inclusiva que busqui el màxim d'èxit per a tots els alumnes.

## 2. L'AULA D'ACOLLIDA

L'aula està organitzada en funció de les necessitats dels alumnes. Cada alumne té un horari personalitzat, totalment condicionat per l'horari de l'aula ordinària de la qual prové, de tal manera que es prioritza que cada alumne assisteixi a l'aula ordinària en les àrees més manipulatives i vivencials (música, educació física, educació visual i plàstica, medi natural, tutoria, ofimàtica, teatre, expressió corporal i algunes hores de matemàtiques).

## ELS DICTATS INTERACTIUS ESTAN ORGANITZATS PER PARELLES O BÉ PER PETITS GRUPS

D'aquesta manera, s'intenta que cada alumne realitzi, al màxim de les seves possibilitats, les mateixes activitats que la resta dels companys de l'aula ordinària per tal de mantenir un bon nivell d'autoestima i de facilitar la integració en el grup.

Per tant, a l'aula d'acollida, en una mateixa franja horària hi ha alumnes de diferents edats, diferents nivells de domini de la llengua i diferents interessos. En aquesta situació cal buscar diferents tipus de recursos que permetin treballar amb tots els alumnes i al mateix temps poder assolir els aprenentatges dels diferents nivells d'una manera motivadora.

### 3. ELS DICTATS INTERACTIUS

Tenint en compte que un dels procediments importants per a l'aprenentatge de la llengua és el dictat, es va pensar en la creació del dictat interactiu per fer-lo més dinàmic, divertit i efectiu.

Aquesta activitat, de la qual podeu veure un enregistrament videogràfic a la web del centre (<http://www.infonegocio.com/cemollet/>), es realitza un cop a la setmana i serveix per repassar i consolidar, tant a nivell oral com escrit, aquelles grafies o normes ortogràfiques que s'han anat introduint, al mateix temps que es practica la lectura. Alhora, es genera en els alumnes multitud de situacions comunicatives que provoquen el diàleg.

Els dictats interactius estan organitzats per parelles o bé per petits grups (3 o 4 persones com a màxim). A l'aula hem fet tres grups, dos d'ells parelles, i un tercer grup format per 4 alumnes.

La primera parella està formada per l'Anissa i la Bouchra, dues alumnes de 2n de primària que fa un any que són a l'escola. La segona parella són la Najlae i la Loubna, dues germanes que també fa un any que són a l'escola i cursen 6è i 5è de primària respectivament. El tercer grup és de quatre alumnes, el Walid i la Mekka (de 4t de primària), el Mohamed (de 5è de primària) i el Radouane (de 6è de primària). Els tres primers alumnes acaben d'incorporar-se a l'escola i el Radouane fa un any que és amb nosaltres però té dificultats per a la lectura i l'escriptura. Per aquest motiu creiem que és millor que comparteixi l'exercici amb els alumnes que acaben d'arribar.

Cada parella o grup té un full on hi ha el dictat que s'ha de realitzar durant la classe. Els dictats poden ser diferents segons el nivell de les parelles o del grup, és a dir, cada full pot treballar les grafies i sons que ens interessin, poden ser paraules soltes, frases curtes o bé un text, segons el nivell.

Per exemple: l'Anissa i la Bouchra treballen les grafies p, l, m, n, t i les vocals en forma de frase curta. La Najlae i la Loubna es posen a l'ordinador amb un altre full i treballen la g/j, c/q i la x amb frases més llargues. I el grup del



Walid, la Mekka, el Mohamed i el Radouane treballen l'ortografia de la r/rr amb frases curtes. El que interessa no només és la grafia i el so de les paraules sinó també la comprensió de les frases.

Els alumnes es distribueixen a l'aula per grups. Cada grup ocupa un espai diferent: el grup de 4 es posa a la taula gran; la parella de les més petites es col·loca a la taula petita i les dues grans, davant de l'ordinador.

L'activitat la comença la tutora de l'aula d'acollida passant grup per grup i donant el full corresponent. Primer, es decideix qui comença llegint i és la tutora la que primer llegeix perquè serveixi com a model de lectura i pronunciació a cada grup. Un cop llegit, es dona el full a un alumne i aquest llegeix la part que li toca. Els altres escriuen.

L'alumne ha de llegir a poc a poc, ha de repetir tantes vegades com faci falta perquè tots els alumnes puguin acabar d'escriure les frases i haver pensat com s'escriu cada una de les paraules. Un cop el primer alumne ha acabat de llegir i tots ja ho tenen escrit, dona el full a un altre alumne i es fa el mateix procediment. D'aquesta manera, tots han passat per llegir i per escriure.

Quan un alumne té algun dubte de com s'escriu alguna paraula, tenen diverses opcions: preguntar a la tutora de l'aula, preguntar a un company del grup, al company que té el full o bé mirar els murals de la classe on

surten la majoria de les paraules que estem treballant. D'aquesta manera, moltes vegades es produeix una interacció entre dos alumnes on la llengua catalana és el vehicle fonamental de comunicació. Cal dir que en la majoria dels casos la tutora provoca que els alumnes es preguntin entre ells de manera que s'assegura la comunicació.

Juntament amb l'aprenentatge de la llengua, un dels objectius principals de l'aula d'acollida és donar a l'alumne tota mena de recursos perquè sàpiga resoldre els dubtes autònomament. D'aquesta manera, s'intenta que tots els alumnes siguin capaços de treballar de manera autònoma i no hi hagi l'opció de dir «això no ho sé fer», ja que en qualsevol activitat que es realitza a l'aula tenen com a recurs principal preguntar a la tutora o algun company més experimentat o bé cercar un diccionari, un llibre o el vocabulari de l'aula.

Mentre els grups estan fent el dictat, la tutora de l'aula va passant grup per grup i va veient com va progressant l'activitat. En moltes ocasions, la tutora repeteix alguna paraula o frase o bé indica que es fixin detingudament en alguna part concreta de l'escrit ja que està mal resolta.

Un cop tots han acabat el dictat repassen les diferents frases. Si és necessari, la tutora torna a llegir les frases o el text de manera que tots els alumnes d'un mateix dictat repassen el que han escrit. En aquest moment, quan tots estan convençuts de la feina feta, s'intercanvien els

## S'ACONSEGUEIX QUE ELS ALUMNES ESTIGUIN MOLT MOTIVATS DURANT TOTA LA SESSIÓ DE LECTURA I ESCRITURA I ALHORA VAGIN CONSOLIDANT ELS APRENTATGES PLANTEJATS

dictats entre els companys dintre del mateix grup i comença la correcció.

Per a les dues parelles, el mateix full que han fet servir per al dictat l'utilitzen per a la correcció; i en el grup més gran, la tutora dóna un altre full igual perquè per parelles puguin compartir el mateix.

Un cop està corregit, cada alumne mira les faltes que ha comès i escriu les frases que no té ben escrites.

Posteriorment, es fa la comprensió lectora de les frases. El grup d'ordinador fa un dibuix amb el programa Paint i l'enganxen amb el text, i els altres grups o bé fan un dibuix d'alguna de les frases o la tutora fa preguntes per veure si les han entès. Per deures tornen a escriure les frases on més faltes han fet i opcionalment poden fer algun altre dibuix.

### 4. VALORACIÓ DE L'ACTIVITAT

Els resultats obtinguts de l'activitat són molt positius perquè s'aconsegueix que els alumnes estiguin molt motivats durant tota la sessió de lectura i escriptura i alhora vagin consolidant els aprenentatges plantejats.

A més, és una activitat que aconseguix que tots els alumnes estiguin actius a cada moment, és a dir, o bé estan llegint o bé estan escrivint o bé estan parant atenció per corregir el text que



tenen al davant. D'aquesta manera, s'aprofita molt el temps que estan a l'aula perquè poden treballar amb diversos objectius.

Una altra característica destacable és que fomenta l'autonomia de l'alumne i del grup. S'ha de dir que és un procediment que al principi és difícil per a ells ja que necessiten constantment la tutora per anar guiant el que han de fer. No obstant això, un cop han agafat la dinàmica (unes, dues o tres sessions) ells mateixos s'autoregulen com a grup autònom i aprofiten molt més el diàleg entre els companys.

Com que l'activitat permet treballar al mateix temps diferents nivells sense que cap alumne se senti diferent, afavoreix una bona autoestima i, per tant, s'obtenen millors resultats que amb el dictat tradicional. A més, l'alumne se sent implicat en l'activitat i pren consciència que el seu treball i esforç afavoreix la resta del grup.

La realització dels dictats interactius es pot fer dintre de les aules ordinàries ja que permet treballar a diferents nivells assolint diferents objectius segons el nivell. Es podrien formar grups de 4 alumnes com a màxim i agrupats segons el nivell de lectura i escriptura. Seria molt positiu per a aquests alumnes de nova incorporació, perquè és una dinàmica que ja coneixen de l'aula d'acollida i podrien demostrar el que ja han après. També es pot fer amb grups heterogenis en què cadascú té un rol, una tasca i uns objectius en funció del seu nivell i les seves capacitats, actituds...

Els dictats interactius no només fomenten el coneixement de l'escriptura de la llengua sinó que creen un clima afavoridor per a l'aprenentatge de la llengua en general, i així es produeix l'explosió per al llenguatge oral.

Per acabar, dir que és una bona experiència tant per als alumnes com per a la mestra, ja que és molt gratificant veure com evolucionen els alumnes en l'aprenentatge d'una llengua tan diferent de la seva, i com la motivació que demostren obre moltes portes per seguir pensant noves activitats que facilitin el seu aprenentatge.

L'ALUMNE SE SENT  
IMPLICAT EN L'ACTIVITAT  
I PREN CONSCIÈNCIA  
QUE EL SEU TREBALL  
I ESFORÇ AFAVOREIX  
LA RESTA DEL GRUP

# UN PROJECTE D'ESCOLA PER A LA COHESIÓ SOCIAL: LA RIQUESA DELS NOSTRES NOMS

JOSEFA RODRÍGUEZ, MERCÈ ROMAN  
CEIP Santiago Ramón y Cajal,  
l'Hospitalet de Llobregat

MONTSE ROVIRA  
Assessora LIC





## 1. CONTEXTUALITZACIÓ

La nostra escola, el CEIP Santiago Ramón y Cajal, és a Collblanc-Torrassa, un dels barris de l'Hospitalet de Llobregat que està rebent més persones d'arreu del món.

Som una escola amb un alt percentatge d'alumnat nouvingut. Però tots ells, nens i nenes de diferents parts del món, són alguna cosa més que simples estadístiques, són sobretot persones. Persones amb drets que han de créixer de forma equilibrada, en un entorn

que els estimi. I aquí, l'escola té un paper importantíssim en la societat, si bé no ha de fer-ho en solitari.

I és justament aquesta diversitat (més del 75% d'immigració) la que ens motiva a fer aquest projecte: «La riquesa dels nostres noms». Amb l'objectiu de millorar la cohesió i el coneixement mutu, hem pensat treballar el nom de cada persona, tant perquè és la porta de presentació de cadascun de nosaltres, com perquè, al mateix temps, és una primera entrada a la nostra història personal.

No oblidem que aquest projecte no pretén ser una iniciativa aïllada, sinó que s'emmarca en un capteniment global d'escola acollidora.

Tot i ser un treball que ens implica a tots i totes, la idea sorgeix a partir de la tasca coordinada de la tutora de l'aula d'acollida i la coordinadora lingüística i de cohesió social de l'escola. A partir de la sensibilització rebuda, amb la idea clara de no concebre l'aula d'acollida com un espai tancat per a l'alumnat nouvingut, volem treballar en la direcció de consolidar un centre acollidor. El curs passat ja es van dur a terme activitats

VOLEM QUE AQUEST PROJECTE SIGUI UN ELEMENT DE COHESIÓ SOCIAL, ON TREBALLAREM VALORS QUE TINGUIN CONTINUÏTAT MÉS ENLLÀ DE LES PARETS DEL NOSTRE EDIFICI I MÉS ENLLÀ DE DOS QUARTS DE CINC DE LA TARDA...



d'obertura de l'aula d'acollida cap a la resta de grups classe (explicació de contes a educació infantil, convid a menjar la mona de Pasqua...), i enguany estem a un pas més enllà d'una tasca global d'escola.

El nostre alumnat, aquests nens i nenes de països diferents, d'orígens diversos i alguns amb situacions socioeconòmiques difícils, ens transmet una situació molt concreta que ens motiva a cercar punts de trobada per intentar tractar aquesta realitat tan complexa d'una manera positiva.

Volem que la nostra escola sigui una escola en què tots els seus membres —famílies, infants, pares i mares, mestres, personal no docent—, tinguin el seu paper i el seu espai propi. I volem que aquest projecte sigui un element de cohesió social, on treballarem valors que tinguin continuïtat més enllà de les parets del nostre edifici i més enllà de dos quarts de cinc de la tarda...

## 2. LES PRETENSIONS

Ens hem adonat que fer un projecte d'aquestes característiques, al voltant del nom dels nostres alumnes, pot fer possible una part important de les nostres inquietuds educatives.

- És fer que els nostres alumnes prenguin part activa en la construcció del seu saber. Així, se'ls convida a acudir a fonts diverses:

pares, mares, fonts orals, biblioteques, noves tecnologies...

- És fer que tota la comunitat educativa s'endinsi dins del món dels sentiments. Així, investigar l'origen, el significat, la història del nom, la motivació dels pares a l'hora de triar-lo provoca que els alumnes se sentin més segurs d'ells mateixos, augmenta la seva autoestima i els dota de més personalitat.
- És fer entendre a tothom que anomenar de manera correcta i amb la pronúncia i l'ortografia adient el nom de cadascun dels nens i nenes de l'escola és un fet molt important.
- I, així mateix, és fer que la investigació sobre el propi nom sigui l'eix vertebrador que uneixi tota la comunitat educativa en un projecte a l'abast de tothom com a part distintiva d'una escola que és acollidora i vol continuar sent-ho. Ens implica a tots i totes: els nens i les nenes de P3 a 6è —els que tota la seva escolaritat l'han fet aquí i aquells i aquelles que acaben d'arribar—, les seves famílies, el professorat i el personal no docent.

### 3. I COM?

I tot això des de la recerca lúdica i la utilització de diverses metodologies:

- El treball individual i col·lectiu

QUINA ÉS LA HISTÒRIA DE CADA NOM, QUINA ÉS LA SEVA SIMBOLOGIA, SI HI HA ALGUNA HISTÒRIA INTERESSANT SOBRE EL NOM

- La recerca d'informació (de cada nen/a ajudat per la seva família, de grups d'alumnes...)
- I l'activitat plàstica

### 4. DESCRIPCIÓ DEL PROJECTE: ACTIVITATS

1. Dur a terme enquestes a cada família, on s'investiguin aspectes relatius als noms dels nostres alumnes.
  - En aquesta entrevista volem saber què i per què ho van decidir, quin significat té, en el cas que el tingui. Quins altres parents l'han tingut, quina és la història de cada nom, quina és la seva simbologia, si hi ha alguna història interessant sobre el nom. I quins són els sentiments dels pares respecte del nom del seu fill/a.
  - Completeu la informació sobre els orígens dels noms a les sessions d'informàtica.
2. Fer cada membre de la comunitat escolar una peça del mural puzzle: La riquesa dels nostres noms.
  - És una activitat plàstica amb clara connexió amb l'alfabet fonètic del centre. Aquest alfabet ha estat creat i editat per la nostra escola i dóna un eix vertebrador a les tasques de llengua.
  - És important remarcar que no només fan

la seva peça del mural tots els nens i nenes, també la fan tot el professorat, els conserges, la cuinera, les monitores del menjador, l'administrativa de l'escola...

- Totes aquestes peces formen un gran mural que es troba al passadís de la planta baixa de l'escola, a l'abast de tots els nens i nenes i famílies.

3. Fer un llibre amb els noms (origen, significat...) de tots nosaltres.

- Es recullen en un llibre els fulls amb la fotografia de cadascun de nosaltres i l'explicació de la història i l'origen del nostre nom.
- Aquest llibre, degudament editat, es vol posar a l'abast de les famílies perquè puguin veure els resultats de l'esforç de l'equip de mestres i la il·lusió de la comunitat educativa.

És el primer llibre elaborat per l'escola que s'incorpora a la biblioteca, amb la idea que sigui un primer pas en la realització d'altres llibres de pròpia creació, reflex de la història compartida de l'escola.

La presentació del llibre, arran de la festa de Sant Jordi, vol reforçar l'inici de la dinamització de la biblioteca de l'escola, dins del projecte Biblioteca puntedu.

- L'efecte que esperem és el del gust per la feina ben feta, pel coneixement dels altres, i tot això a través de la lectura. Com diu el títol del nostre projecte: una proposta intercultural i de cohesió social a partir del treball dels nostres noms com a riquesa.

## 5. VALORACIÓ/QUÈ EN PENSEM?

Estem molt contents i contentes d'haver estat capaços de portar a terme aquest projecte treballant tots i totes junts. Tenim el convenciment que ha respost als nostres objectius de millorar la cohesió i el sentiment de pertinença.

Com a claustre de mestres, davant l'arribada constant de nens i nenes de diferents països, i amb la incorporació d'una part significativa de professorat nou, ens calia fer una reflexió conjunta sobre la realitat de l'escola i del nostre alumnat, mirar d'entendre com es podien sentir i com d'important és treballar els aspectes d'acollida emocional i de pertinença a una nova realitat. Vàrem fer, doncs, una trobada de claustre amb l'assessora LIC, on vàrem posar en comú les nostres visions del fet migratori i vàrem entendre el que pot suposar per a alguns infants i les seves famílies el dol migratori.

A partir d'aquí, portar endavant aquest projecte ha estat un element importantíssim de cohesió i sensibilització de tots els membres de la

L'EFECTE QUE ESPEREM  
ÉS EL DEL GUST PER LA  
FEINA BEN FETA, PEL  
CONEIXEMENT DELS  
ALTRES, I TOT AIXÒ A  
TRAVÉS DE LA LECTURA

comunitat educativa. És un projecte en el qual tothom és important, tothom té el seu lloc i espai.

Dins el funcionament de l'escola, ha estat un pas més en la participació de les famílies en la vida del centre, de totes les famílies, més enllà de les entrevistes de seguiment dels seus fills i filles, amb l'objectiu d'anar fent créixer la idea de comunitat escolar. Hem vist com les famílies, tot i les dificultats d'algunes d'elles per la seva situació, tenen ganes de poder participar i veure's reconegudes per l'escola.

Sabem que hem de continuar buscant nous projectes que ens segueixin posant en situació de compartir i avançar en la consolidació d'una escola de tots i totes.

D'altra banda, volem remarcar que aquest projecte ens ha permès treballar de forma global aspectes de les diferents àrees del currículum (llengua, ciències socials, plàstica, informàtica...), d'una forma integrada i donant sentit a molts dels aprenentatges. Ha fet que nens i nenes de tots els cursos entenguin que s'aprèn, i molt, treballant de formes diferents més enllà dels llibres del text.

Però a banda dels continguts conceptuals i procedimentals, ens ha permès sobretot treballar continguts de valors i actituds, com ara el reconeixement i el respecte de l'altre, el valor de la cooperació...



Per acabar ens agradaria animar altres escoles a portar a terme experiències en aquest sentit. Tot i ser un plantejament modest d'una escola petita, el que suposa com a guany per a la comunitat educativa és prou gran i important. No requereix de recursos gaire sofisticats, només calen ganes i, això sí, la col·laboració de tots i totes per tirar endavant.

# ATENCIÓ I SEGUIMENT DE L'ALUMNAT NOUvingut

PEPITA GÒDIA

CEIP Jaume Mirer,  
Soses (Lleida)

MERITXELL MORERA

Assessora de llengua, interculturalitat  
i cohesió social

«Cada dia, a cada moment, es juga en els quatre racons del món. Els jocs constitueixen una de les rares activitats humanes que aconsegueix transcendir les monumentals barreres socials, culturals, lingüístiques, polítiques i geogràfiques que separen els diferents pobles de la terra.»

**Jack Botermans**



## 1. QUI SÓN? ON SÓN?

Educar és acollir i això a l'escola de Soses ho sabem molt bé. El CEIP Jaume Miret és al poble de Soses, comarca del Segrià, a 15 km de la ciutat de Lleida. La seua població és de 1.600 habitants, que es dediquen majoritàriament a l'agricultura i a la ramaderia. El centre, que té actualment 110 alumnes, és una escola rural d'estructura cíclica amb vuit unitats.

Els primers alumnes estrangers van arribar l'any 1996. El Sofien tenia 6 anys i l'Ikram 9, ells van

ser els primers, però ara l'escola té un 33% de fills i filles de famílies immigrades entre el seu alumnat. Des d'aquell moment fins ara, l'escola ha canviat, com ho ha fet el poble de Soses i com ho ha fet la societat. La immigració ha existit i existirà sempre. Els homes i les dones es mouen d'un lloc a l'altre buscant un futur millor per a ells i per a la seua família. Sovint la mare i els petits arriben quan el pare ja fa temps que treballa, quan tot està llest per poder viure junts. Els mestres i les mestres de l'escola saben prou bé que per als infants l'adaptació a un nou país, a una nova llengua, a una nova cultura, a un nou

entorn, és un procés molt difícil, caracteritzat per la desorientació, l'angoixa i la por de tot allò que és diferent. I realment n'és molt, de diferent!

## 2. QUÈ HAN FET FINS ARA?

Els mestres del CEIP Jaume Miret no han perdut el temps i han fet tot el que han pogut per poder donar resposta a les necessitats del seu alumnat. Quan expliquen les primeres mesures preses, recorden el munt de fotocòpies que van fer, les fitxes i els quadernets de

sumes i restes o de cal·ligrafia que feien fer als alumnes i que no s'acabaven mai. No poden evitar evocar la sensació de precipitació i provisionalitat. Sabien que allò que feien no era la solució, però de moment no tenien res més per oferir. A l'escola, el ritme de treball no s'atura, no hi ha massa temps per a la reflexió, es necessita apagar el foc conscients que amb el que es fa no n'hi ha prou, que cal anar més enllà del copia, pinta i retalla.

Des de l'any 2003 tenen un pla estratègic per millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge per atendre la diversitat amb l'objectiu concret de planificar i organitzar una resposta educativa més ajustada a les necessitats de l'alumnat nouvingut.

### 3. I ARA, QUÈ FAN?

Una de les característiques que cal tenir en compte a l'hora d'explicar l'organització d'aquesta escola en l'atenció a l'alumnat nouvingut, i que potser això és el que li dona un tarannà diferent, és que pràcticament totes les famílies immigrades del centre provenen de la mateixa zona del Marroc, Laratxe, al nord del país. Fins i tot alguns infants anaven junts a la madrassa i ara s'han retrobat a l'escola de Soses. L'escolarització prèvia d'aquests infants ha estat nul·la o molt deficient, això dificulta encara més el procés d'adaptació, fa replantejar les actuacions pròpies de l'acollida, i dona

ÉS NECESSARI UN  
TREBALL D'INFORMACIÓ  
I DE SENSIBILITZACIÓ  
A TOTA LA COMUNITAT  
EDUCATIVA PER PODER  
VALORAR DES DEL  
CONEIXEMENT I NO DES  
DELS PREJUDICIS

prioritat a uns objectius que potser en altres centres es donen per superats. Aquesta realitat té una conseqüència directa en els grups classe que afecta tot el funcionament del centre. És el gran contrast existent entre l'alumnat autòcton i el nouvingut, la diferència en el nivell i el rendiment escolar entre companys d'una mateixa aula és tan gran que, de vegades, pot semblar insalvable. Aquest fet posa molts pals a les rodes de l'engranatge de la cohesió social, el mestre no en té prou amb activitats multinivell o amb la seva diversificació, aquestes estratègies no resulten eficaces perquè no es dona la proximitat necessària per poder aprendre entre iguals. És necessari un treball d'informació i de sensibilització a tota la comunitat educativa per poder valorar des del coneixement i no des dels prejudicis. Perquè, en definitiva, el que es pretén és que tothom es trobi bé i a gust a l'escola, requisit indispensable per poder aprendre i ensenyar.

Tot aquest treball està en marxa al CEIP Jaume Miret, amb la feina de cada dia es mostra una manera diferent d'entendre l'acte didàctic: el plantejament d'activitats inclusives, l'esforç que es fa per flexibilitzar els horaris, l'optimització dels propis recursos humans i materials, les propostes metodològiques flexibles (organització dels suports a l'aula, tallers internivell al parvulari, etc.) i les adaptacions de les matèries instrumentals en són una bona mostra. Un treball en equip coherent, que té encara molt camí per fer; i en això estan.



#### 4. ALGUNES DE LES MESURES PER ATENDRE LES FAMÍLIES

Els pares i les mares necessiten rebre informació clara i detallada sobre els hàbits més bàsics d'higiene, les principals normes de salut i revisions mèdiques, els criteris per a una bona alimentació i per vestir d'acord amb els contrastos de temperatura entre el carrer i l'escola, a més a més de les normes de funcionament, els horaris, l'ús dels materials escolars, l'agenda, els deures i l'adquisició d'hàbits de treball i autonomia personal. Cal tenir present que la majoria de pares i mares són persones analfabetes i per tant no ens serveix de res donar-los la informació escrita en la seua llengua. Per això l'escola organitza reunions informatives en col·laboració amb els serveis educatius i personals de la zona, amb un traductor en llengua àrab que dóna les primeres informacions i facilita el diàleg entre les famílies i l'escola. Aquesta experiència es valora de manera molt positiva per l'èxit d'assistència i la resposta obtinguda. Malgrat tot, aquestes reunions s'organitzen amb l'esperança que algun dia no siguin necessàries, i que les famílies rebin la informació general en les reunions d'inici de curs amb la resta dels pares i mares del grup classe del seu fill o filla, seguint un criteri de normalitat. De moment aquesta actuació resulta necessària i respon a una necessitat del centre.

Aconseguir millorar la comunicació amb les famílies és un dels objectius prioritaris del

projecte educatiu del centre. La principal actuació que es porta a terme és el taller de pares i mares per a l'aprenentatge de la llengua catalana. Es fa en una de les aules del centre i en horari escolar. Un grup prou nombrós i estable de mares àrabs es troben dos cops per setmana amb la voluntat d'aprendre a parlar, llegir i escriure en català. El taller està subvencionat pel Departament d'Educació i és una acció més emmarcada en el Pla per a la llengua i la cohesió social. Les mares assistents al curs volen aprendre el català per poder ajudar els seus fills i filles a fer els deures de l'escola. No els agrada haver de dir als nens que no els poden ajudar perquè no en saben o no ho entenen. Aquest és un dels motius amb més poder cohesionador, i el taller, una eina que ens ajuda a fer entendre la importància d'aprendre la nostra llengua, el dret de saber-la i el deure de parlar-la.

#### 5. L'AULA D'ACOLLIDA

Des del curs 2004-2005, el centre disposa d'una aula d'acollida, amb una planificació i uns objectius que van molt més enllà dels lingüístics.

La tutora de l'aula d'acollida és molt conscient que amb la llengua no n'hi ha prou, que cal conèixer i aprendre a respectar les cultures i les llengües que viuen i conviuen a l'escola, i que és d'aquesta manera que podem considerar la immigració com un repte i no pas com un problema, com una oportunitat i no pas com una

amença. Es tracta d'integrar els infants de la millor manera possible, per això s'ha de millorar l'entorn i fer-lo acollidor.

L'aula d'acollida s'ubica a l'antiga biblioteca del centre, s'hi ha fet el cablejat per poder instal·lar un ordinador connectat a la xarxa i s'ha equipat amb materials, llibres i jocs que es comparteixen amb l'aula d'educació especial. De moment tota la dotació procedeix de l'assignació econòmica que té el centre per portar a terme el seu pla estratègic. L'estreta col·laboració de la tutora de l'aula d'acollida i la mestra d'educació especial és un exemple més de la coordinació i el treball en equip dels docents. L'horari i l'agrupament de l'alumnat es modifica cada trimestre després de les sessions d'avaluació i amb l'aportació de tots els mestres implicats en l'educació de l'alumnat nouvingut. En el calendari de coordinació hi consten les reunions dutes a terme entre la tutora de l'aula d'acollida, el tutor/a de l'aula ordinària, la cap d'estudis i la mestra d'educació especial si és necessari. Es fa un seguiment d'aquestes reunions, es redacten els acords presos i se'n deriven actuacions concretes. En aquesta mateixa línia també es programen reunions entre la tutora de l'aula d'acollida, un membre de l'equip directiu, els serveis educatius i els serveis socials per intercanviar informacions i cobrir les necessitats detectades des de l'escola. Aquest treball en equip permet tenir una visió general del procés de l'alumne en tots els àmbits, l'escolar i el familiar, i evita, generalment, les informacions encreuades que

de vegades alenteixen el procés i quasi bé sempre malgasten recursos i cremen energies.

Pel que fa als continguts de llengua catalana, en la majoria dels casos els alumnes desconeixen fins i tot l'alifat i cal iniciar el procés d'alfabetització des de la base, el treball de psicomotricitat fina i de lateralitat previ a l'aprenentatge de la lectoescriptura.

Una vegada feta l'avaluació inicial i detectades les necessitats es prioritzen els objectius a treballar.

A tall d'exemple, aquests són els continguts prioritaris establerts en el curs 2004-2005:

- Treball dels hàbits d'higiene personal i dels seus materials
- Treball dels hàbits escolars
- Treball de les normes de convivència a l'escola
- Alfabetització. Treball de lectoescriptura
- Treball dels continguts més bàsics de matemàtica. Numeració i operacions

Per portar a terme la programació establerta s'elaboren materials diversos com:

- Dossiers de treball personal
- Material manipulatiu per a l'expressió oral

- Contes en diferents formats per portar a casa en servei de préstec
- Material de lectoescriptura: grafomotricitat, l'abecedari, treball del nom, treball de la frase, tipologia textual (treball de la carta, la notícia, etc.)
- Murals i làmines per a les festes populars catalanes i marroquines treballades a l'aula

Aquest material s'arxiva i es guarda a l'aula d'acollida i es troba a disposició de tots els mestres de l'escola. L'aula d'acollida s'entén també com un punt de trobada per als tutors, els especialistes i l'alumnat del centre. A l'aula s'hi poden trobar llibres de consulta amb informacions sobre la cultura i les tradicions de diferents llocs del món, material específic que resulta interessant per treballar dins l'aula ordinària o per dissenyar activitats, i també recursos visuals que poden servir de suport per a les explicacions del grup classe.

La incorporació d'una aula d'acollida al centre, encara que sigui de mitja jornada, ha suposat una canvi quantitatiu però sobretot qualitatiu en l'atenció a l'alumnat nouvingut.

La tasca de l'aula ordinària té el suport de la de l'aula d'acollida. Els tutors i les tutores intercanvien materials i informacions que resulten molt útils per al seguiment del procés d'ensenyament-aprenentatge d'aquests

L'AULA D'ACOLLIDA  
S'ENTÉN TAMBÉ COM  
UN PUNT DE TROBADA  
PER ALS TUTORS,  
ELS ESPECIALISTES I  
L'ALUMNAT DEL CENTRE

alumnes. La tutora de l'aula d'acollida en fa l'avaluació inicial i en redacta un primer informe que servirà de punt de partida per a posteriors adequacions. També redacta un informe d'avaluació trimestral on s'avalua l'actitud i el nivell d'adquisició de les habilitats lingüístiques. Aquest informe s'adjunta al de l'aula ordinària i el completa. Durant el mes de juny es passa un prova de llengua dissenyada per la Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social, amb l'objectiu d'avaluar el nivell d'adquisició de la llengua catalana que han obtingut els alumnes que han assistit a l'aula d'acollida, així com unes enquestes per a l'avaluació de la integració escolar.

Per tot això, actualment podem afirmar que l'escola està preparada per atendre i acollir l'alumnat estranger. Per als mestres del CEIP Jaume Miret això ja no és un problema, saben què han de fer, qui ho ha de fer i com ho ha de fer. En el Pla d'acollida es recullen les actuacions a fer amb les famílies, l'alumnat, el professorat i l'organització dels recursos del centre. Tot plegat, però, forma part d'una mecànica molt precisa i fràgil. S'ha de saber mantenir, amb revisions periòdiques i control dels nivells per assegurar que la maquinària funcioni a ple rendiment.

La directora del centre és molt conscient del que ha suposat l'alumnat nouvingut per a la seua escola, on la diversitat cultural és un dels factors més significatius. Per això

el claustre creu que la interculturalitat és una realitat social de la qual tots i totes ens podem beneficiar.

## 6. UN PETIT TAST: JOCS DEL MARROC

Com a cloenda d'aquest article, hem volgut triar una activitat representativa de totes les que es porten a terme. En aquest cas, són els alumnes de l'aula d'acollida que, a partir d'una conversa sobre el joc amb la tutora, decideixen explicar als seus companys i companyes a què jugaven al pati de les seues escoles i als carrers de Laratxe. Els mestres sabem que el joc té un immens potencial com a eina que facilita l'apropament, el coneixement i l'enriquiment entre infants i aquest intercanvi és més ric si es fa entre nens i nenes de diferents cultures. Des d'un punt de vista educatiu s'usa el joc com a transmissor de la cultura.

Els jocs tradicionals són una bona excusa per transmetre una manera particular de viure i veure el món. A més a més, en el joc s'hi reproduïxen una sèrie de normes de conducta que es poden transferir fàcilment a qualsevol altra relació, per això jugar desenvolupa la capacitat de relació social entre iguals. Si entreu a la pàgina web del centre (<http://www.xtec.cat/centres/c5004395/>) veureu en l'enregistrament videogràfic com la tutora de l'aula d'acollida juga amb els infants seguint les seues instruccions, perquè qualsevol joc

esdevé una manera de treballar valors que fan referència a la cooperació, al diàleg i a la reflexió. Si l'educadora juga se situa en el mateix pla que els seus alumnes, segurament s'hi apropa molt més que en qualsevol altra situació. Cal entendre el joc com una eina que afavoreix les relacions interculturals. Jugar i recrear situacions foranes d'altres indrets ens enriqueix i ens ensenya a valorar cultures que en el nostre entorn són minoritàries. Qualsevol infant vingui d'on vingui pot tenir una riquesa immensa d'imaginació, és per això que l'escola ofereix un espai d'interrelació entre persones de diferents cultures per tal de fomentar el desig mutu de conèixer-se i entendre que el joc és un element imprescindible per a aquesta relació humana, que afavoreix la interacció, la regulació de conflictes, la comunicació i la cooperació.

És possible que, quan al CEIP Jaume Miret de Soses ens vam plantejar fer aquesta activitat, potser no érem conscients del valor intercultural que guardava en el seu desenvolupament. És des de la reflexió i observant les expressions de les cares que fan els infants quan demanen de veure el vídeo una vegada i una altra que t'adones de la importància de l'activitat i alhora de la seua senzillesa.

Ara us convidem a veure'l per gaudir d'un tastet del que es cuina al forn de l'escola Jaume Miret de Soses.

Bon profit!





## COL·LECCIÓ CAIXA D'EINES

01. Recull d'eines teòriques
02. Consell assessor de la llengua a l'escola: conclusions
03. El centre educatiu acollidor
04. L'aula d'acollida

### EN PREPARACIÓ

- El teatre: un bon recurs educatiu
- La cultura gitana al centre educatiu
- L'educació intercultural
- Els usos lingüístics al centre educatiu



Caixa d'eines 04



**Caixa d'eines** és una col·lecció de documents breus, que té com a principal destinatari el professorat de l'ensenyament obligatori, però també altres professionals de l'educació en un sentit ampli.

**Caixa d'eines** té com a àmbits temàtics preferents la didàctica i l'ús de les llengües, l'educació intercultural i la cohesió social.

**Caixa d'eines** es proposa aportar, com el seu nom indica, eines metodològiques –tant d'aclariment conceptual com d'intervenció professional– que representin una ajuda en la tasca de reduir l'exclusió, i també en la d'educar ciutadans autònoms i crítics, però solidaris i respectuosos amb les heterogènies manifestacions de la diversitat humana.

**Caixa d'eines** vol estar present a tots els centres educatius, de manera que estigui a l'abast del professorat que necessiti aquestes eines, tant a títol individual com per utilitzar-les en sessions de debat, de reflexió o de formació permanent dels equips docents o dels claustres.

