

7. Algunes formes d'intervenció en la formació plurilingüe

Cristina Escobar (editora)¹

7.1. Introducció

En aquest capítol es presenten algunes de les propostes d'organització escolar i algunes estratègies docents que, en els últims anys, s'han anat perfilant als centres educatius catalans com a resposta a les noves necessitats educatives sorgides a partir de l'arribada d'alumnat que desconeix les llengües vehiculars d'aprenentatge. El conjunt de textos que integren el capítol formen part d'observacions, dades i experiències «col·laterals» del projecte que hem descrit en els capítols precedents i són part integrant del nostre treball de camp. Ens ha semblat oportú d'incloure-les aquí perquè donen compte d'un conjunt de realitats que formen part del mosaic que és avui l'escola a Catalunya.

El capítol està dividit en dues parts. En la primera, es descriuen tres iniciatives relatives d'acolliment lingüístic inicial d'alumnat nouvingut o al·lòcton i es mostra el funcionament de diferents tipus d'aules especials. En la segona part, s'expliquen formes d'organitzar el treball en aules regulars on conviuen alumnes autòctons i al·lòctons.

L'autoria de les diferents contribucions s'indica en la secció corresponent. Cada autor o autora és responsable del seu text, la qual cosa vol dir que el que s'hi exposa no ha estat viscut per la resta de l'equip de recerca i, per tant, no és forçosament compartit.

7.2. L'acolliment lingüístic inicial de l'alumnat al·lòcton

7.2.1. Els tallers d'adaptació escolar i aprenentatges instrumentals bàsics (TAE)

Josep Maria Cots
Universitat de Lleida

En aquesta secció, oferim una breu pinzellada d'una de les primeres respostes de les autoritats educatives catalanes davant la creixent arribada d'alumnat d'origen immigrant o al·lòcton durant els darrers quinze anys: els Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics (coneguts com a TAE). Després de descriure els objectius institucio-

1. Cristina Escobar s'ha encarregat de compilar, d'homogeneïtzar les diferents aportacions i l'autoria de les quals figura en cada cas, d'incloure remarques a cadascuna de les dues grans parts del capítol (7.2.4, 7.3.1 i 7.4) i de fer-ne les conclusions generals.

nals del TAE, ens referirem de manera molt esquemàtica a les visions de l'alumnat pel que fa a les pràctiques comunicatives a l'escola i les del professorat, quant als aspectes de l'acollida d'alumnat al·lòcton que caldria millorar. Les visions que presentem estan basades en un treball de camp realitzat durant la primera meitat de l'any 2002 —el qual inclou observacions i entrevistes— i, per tant, algunes d'aquestes impressions poden haver variat notablement, com, de fet, han canviat les disposicions oficials referides a les aules d'acollida. Finalment, es procedirà a analitzar la visió de professores i alumnes des de coordenades ideològiques i educatives.

La creació dels TAE, l'any 1998, s'inscriu dins el pla general d'actuacions d'atenció a l'alumnat d'incorporació tardana, coordinat per el Servei d'Ensenyament del Català (SE-DEC). Els TAE es definien com «una unitat escolar en la qual s'incorporen transitòriament els nois i noies que arriben al sistema educatiu de Catalunya durant l'etapa d'educació secundària obligatòria, originaris de cultures i llengües molt diferents de la nostra» (Generalitat de Catalunya, 2001). La seva finalitat era proporcionar a l'alumnat un coneixement bàsic de la llengua catalana i atendre les possibles mancances d'escolarització i aprenentatges bàsics (hàbits escolars, lògica matemàtica i coneixement del medi social i natural). Al mateix temps, es pretenia ajudar l'alumnat a conèixer les formes de vida catalana i a identificar en la realitat de Catalunya la seva pròpia identitat lingüística, cultural i històrica, per tal de poder comptar amb l'autoestima de l'alumnat com a fet impulsor de l'aprenentatge i contrapunt en un entorn percebut inicialment de forma alienadora. Existien dos tipus de TAE: el model C, el qual agrupava els alumnes d'un mateix centre, i el model D, que funcionava com a unitat externa al centre en el qual estava ubicat i on s'agrupaven alumnes de diversos instituts de secundària. Els alumnes assistien al TAE durant els matins i, a la tarda, s'incorporaven a les classes de l'institut on estaven matriculats. La permanència màxima en un TAE era d'un curs acadèmic. Les 20 hores lectives setmanals es distribuïen de la següent manera: 10 hores de llengua catalana, 4 de matemàtiques, 2,5 de coneixement del medi social i natural, 1 de tutoria y 2,5 d'esbarjo. La docència s'impartia íntegrament en català.

7.2.1.1. Les pràctiques comunicatives de l'alumnat del TAE

En aquest apartat fem un breu comentari sobre les visions respectives que dos alumnes d'un TAE —model D—, en Hafid, de 15 anys i originari del Marroc, i l'Anna, de 13 anys i originària de Rússia, tenen sobre les pràctiques comunicatives en el context escolar a partir de les observacions sobre el terreny i de les entrevistes que es van realitzar amb el noi i la noia.

Sembla que les pràctiques comunicatives escolars d'en Hafid i l'Anna són coherents amb llurs representacions de l'entorn sociolingüístic i les respostes que donen davant d'aquest entorn. Ambdós reconeixen que la llengua del TAE és el català. Ara bé, mentre que en Hafid diu utilitzar-lo per parlar amb els companys de classe que no parlen darija (la variant de l'àrab que es parla al Marroc), l'Anna diu que parla gairebé sempre en castellà amb els seus companys perquè «es mejor» i «más fácil». L'Anna només utilitza el català amb les dues professores del TAE i amb els companys «como bromas», és a dir, amb la finalitat d'aconseguir efectes irònics o de distanciament.

Una altra diferència que trobem entre les actituds lingüístiques de l'Anna i en Hafid és que mentre que per a ella el seu nivell de competència en català no constitueix un obstacle

per a l'aprofitament escolar, el baix domini del castellà per part d'en Hafid suposa un obstacle insalvable, fins al punt que diu que moltes tardes no va al seu institut de referència perquè els professors parlen en castellà. Tenim, doncs, que l'Anna i en Hafid interpreten el seu entorn de manera diferent i aposten per llengües diferents a l'hora d'adoptar una de les dues llengües com a prioritària: ella ha apostat pel castellà i ell pel català. La qüestió important ara és veure quines conseqüències escolars i socials podrà tenir per a noi i noia aquesta aposta.

7.2.1.2. El discurs crític de les docents del TAE

En aquest apartat ens plantegem donar veu a les professores del TAE, tot destacant alguns aspectes de la crítica que en fan basant-se en la seva experiència professional. De manera esquemàtica, hem classificat la seva crítica en 4 obstacles principals perquè la tasca d'acollida educativa dels TAE pugui ser més eficaç:

1. Un entorn social bilingüe en el qual: a) el castellà domina sobre el català i, per tant, dificulta la consecució dels objectius del TAE de fomentar l'ús del català, i b) existeix un gran desconeixement sobre el fenomen de la immigració.
2. Un sistema educatiu que encara no disposa d'un pla de formació del professorat d'alumnat d'origen immigrant.
3. Un sistema educatiu que encara no té un model organitzatiu adequat per a l'acollida educativa d'aquest alumnat. Aquest model hauria de: a) proporcionar més temps escolar per al procés d'acollida i integració, b) disposar de sistemes per esbrinar els coneixements amb els quals arriben els alumnes, c) establir plans d'acollida efectius per a cada centre, i d) coordinar el treball del professorat responsable de l'acollida.
4. Una política social amb un escàs interès per la integració de l'alumnat d'origen immigrant. Segons les docents entrevistades, com que el sistema educatiu no acaba d'aconseguir el coneixement i comprensió mutus entre l'alumnat d'origen immigrant i l'autònom, la societat i les seves estructures de poder continuen reflectint aquest desconeixement i des preocupació.

7.2.1.3. El TAE com a reflex ideològic

En un intent de situar el TAE en unes coordenades ideològiques des del punt de vista educatiu, adoptem el model de Martín Rojo et al. (2002), basat en Berry i Sam (1997). Aquest model parteix de dues preguntes relacionades amb la proposta d'acollida educativa que l'escola adopta per a l'alumnat d'origen immigrant:

- 1) Es facilita el manteniment de la identitat i dels trets culturals i lingüístics minoritaris?
- 2) Es promouen les relacions intergrupals?

Les ideologies resultants de les possibles respostes a aquestes dues preguntes es poden apreciar en el quadre 1.

Quadre 1. Ideologies i models educatius (Martín Rojo et al., 2002)

	1. Es facilita el manteniment de la identitat i dels trets culturals i lingüístics minoritaris?		
		SÍ	NO
2. Es promouen les relacions intergrupals?	SÍ	Integració	Assimilació
	NO	Segregació	Marginació

Si mirem de respondre aquestes preguntes en el context dels TAE, la resposta a la primera pregunta és negativa, ja que no hi ha cap directriu en aquest sentit en els documents de creació del TAE. És només a iniciativa personal i de manera esporàdica que, en alguns moments, les professores fan alguna acció adreçada a valorar la identitat cultural dels alumnes, com per exemple, demanar-los informació relacionada amb els seus orígens quan surt un tema concret. En el cas de la segona pregunta, la resposta és afirmativa, ja que es contempla que el TAE, d'una banda, es trobi en un IES i, de l'altra, que els alumnes assisteixin a les classes de la tarda al seu IES de referència. No obstant això, la presència setmanal dels alumnes del TAE al seu IES no va gaire més enllà de la coexistència, ja que ni dins ni fora de l'aula d'aquest IES no s'organitza pràcticament cap activitat que promogui un contacte més estret i la cooperació entre els col·lectius, almenys en el cas que hem estudiat.

Així, doncs, caldria concloure que el TAE, vist de manera aïllada, podria identificar-se amb una política assimilacionista? Al mateix temps, sense un pla integral d'acollida educativa de l'alumnat d'origen immigrant que promogui les relacions intergrupals, el TAE corre el perill de ser considerat com un espai educatiu no excessivament llunyà d'una ideologia educativa marginadora o segregacionista. Cal dir, però, que aquesta visió del TAE, només és compartida parcialment per les professores entrevistades, les quals pensen que el fet que el TAE sigui per a l'alumnat d'origen immigrant una illa d'atemporalitat és molt important per al vessant emocional de nois i noies i els dona un temps i un espai per a) alliberar-se de molts prejudicis que pateixen a fora, b) identificar positivament certs individus (com, per exemple, les professores) de la societat que els acull, i c) descobrir que la convivència entre col·lectius culturals diferents és possible.

7.2.2. L'acolliment en una escola primària

Virginia Unamuno
Universitat Autònoma de Barcelona

En aquesta secció descriurem el conjunt d'estratègies que l'escola primària BCN3 desplega per afavorir la inserció dels nens i de les nenes d'incorporació tardana a les aules regulars. Moltes de les informacions obtingudes, a través del treball de camp i d'entrevistes amb persones de l'equip docent, podrien ser molt similars a les d'altres centres amb funcionaments semblants.

El centre objecte de descripció és, segons paraules dels mateixos mestres, una «escola de xoc»; és a dir, la primera institució amb la qual es troben els alumnes que vénen de fora

de la Unió Europea i que segurament no serà més que un pas cap a d'altres, quan les seves famílies s'assentin laboralment i puguin accedir a un habitatge estable.

Tant per als alumnes com per als mestres, el contacte amb qui és diferent (perquè parla una llengua diferent, perquè sembla físicament diferent, perquè actua de manera diferent, perquè es vesteix de manera diferent, etc.) és també un fenomen que ha de gestionar-se de manera que no generi conflictes i, especialment, que no dificulti l'objectiu social de l'escola, que no és altre que fer participants nens i nenes de la comunitat on han arribat a través d'una de les seves institucions més representatives; és a dir, gestionar els recursos, les ideologies, els compromisos individuals i professionals és també part dels elements implícits dels Plans d'Acollida.

En el cas de l'escola BCN3, aquesta gestió inclou els contactes i els conflictes entre els nens i les nenes que acaben d'arribar i els altres, els quals en molts casos són membres de col·lectius marginats autòctons, de famílies amb problemes d'integració a la societat, de grups interns de l'escola que posseeixen la seva manera d'entendre el món i de confrontar-se amb els altres grups i amb l'escola. Alguns grups locals són definits per l'escola com els més problemàtics, els més agressius i els que presenten més problemes. Aquest context, que suma incorporació tardana amb marginalitat social local, és un repte encara més complex per a algunes de les institucions educatives.

En aquest sentit, sembla interessant un comentari que sorgeix en l'entrevista amb la cap d'estudis. Segons aquesta mestra, el projecte de centre no incorpora de manera particular les qüestions relatives a la multiculturalitat i al multilingüisme, atès que el projecte persegueix ensenyar allò que és comú a tot l'alumnat i no allò que és diferent. Així, el projecte de centre, consensuat per l'equip directiu i docent, no té la funció d'ensenyar les particularitats de cada cultura o cada col·lectiu, sinó de fer aprendre els elements i les habilitats bàsiques i instrumentals que es requereixen per a la participació social en la comunitat d'acollida. La preocupació se centra, per exemple, en el desenvolupament de la comprensió lectora amb la qual, segons la diagnosi, tots els nens i totes les nenes tenen problemes a causa de la manca d'hàbits lectors en les seves famílies. Això uneix i no diferencia. El treball en allò que és comú serveix, segons l'equip directiu, per prevenir conflictes entre grups culturals i socials. Aquesta particular visió de la integració és l'eix vertebrador del treball del centre BCN3, de manera que les accions d'acollida per als nous vinguts formen part d'un pla general de centre.

Les següents seccions s'han redactat sobre la base de dos tipus de dades: d'una banda, les entrevistes amb el personal que participa en el pla d'acollida; de l'altra, les observacions realitzades durant diverses sessions del taller de llengua que, en el moment de recollir les dades (2002-2004), era una acció més d'acollida, responsabilitat de la Secretaria d'Ensenyament del Català (SEDEC), i formava part de l'antic Pla per a la Immigració. En el moment d'escriure aquest capítol les coses han variat. Actualment, els tallers de llengua es diuen aules d'acollida, i depenen de la Subdirecció d'Educació anomenada Llengua i cohesió social.

7.2.2.1. El pla d'acollida de centre: organització i funcionament

Durant els cursos 2002-2003 i 2003-2004, el pla d'acollida de centre (PAC) és dissenyat per cada centre amb el suport del personal del Programa d'Educació Compensatòria

(PEC). En el cas del centre BCN3, el PAC té l'objectiu d'organitzar diferents actuacions i articular els recursos diversos dels quals disposa el centre escolar per acollir de manera integradora els nens que de forma permanent arriben a l'escola. El PAC està a càrrec de la seva comissió d'acollida, formada per la cap d'estudis, una persona del PEC, un especialista en educació especial, un membre del SEDEC i les tutores de cursos als quals han d'integrar-se els nens que s'incorporen tardanament a l'escola.

Per tal de realitzar una breu descripció del PAC del centre BCN3, podem agrupar les diverses actuacions i estratègies al voltant de tres estadis principals: recepció i diagnòsi inicial, inserció en la comunitat escolar i inserció en l'aula regular o ordinària.

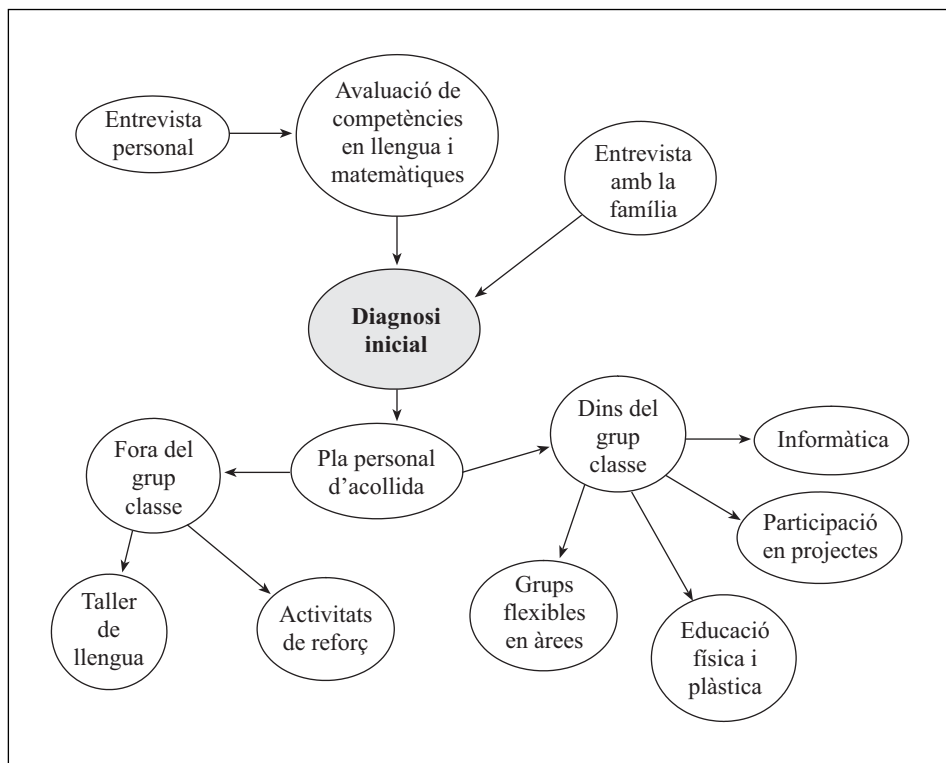
1. *La recepció i diagnòsi inicial*: actuacions que depenen especialment del PEC, com ara, entrevistes personals i familiars, avaluació sobre les àrees bàsiques i disseny del recorregut personal que farà cada alumne per les instàncies d'acollida i pels cursos flexibles de llengua i matemàtiques.
2. *Inserció de l'alumne en la comunitat escolar (fora del grup-classe)*: actuacions que depenen del SEDEC i que s'adrecen a garantir la comprensió i la producció en llengua catalana necessàries per participar en les classes regulars, com ara, en els tallers de llengua; actuacions adreçades a nens amb dificultats específiques respecte dels coneixements bàsics escolars i també el suport a la resta d'activitats de formació inicial en lectoescriptura, encapçalades per l'equip d'educació especial.
3. *Inserció progressiva de l'alumne a l'aula regular (dins del grup-classe)*: participació dels nens i de les nenes d'incorporació tardana en els grups flexibles de llengua i matemàtiques, en els projectes que integren diferents àrees curriculars i a través del treball en l'aula d'informàtica; participació dels nens i nenes nouvinguts en classes ordinàries, amb el suport de materials específics realitzats per la comissió d'acollida. El seguiment d'aquestes actuacions és responsabilitat del conjunt del professorat del centre i, molt especialment, de la tutora de curs.

La figura 1 de la pàgina següent il·lustra el conjunt de mesures d'acollida.

A continuació, descriurem algunes d'aquestes actuacions per tal d'exemplificar el seu funcionament.

A. La recepció i diagnòsi inicial

- Les entrevistes amb les famílies
Aquestes entrevistes tenen l'objectiu d'informar les famílies sobre el funcionament de l'escola i sobre la comunicació durant l'escolarització dels seus fills o familiars. En aquest moment s'explica què són els informes trimestrals i altres tipus d'instruments de comunicació entre famílies i escola. A les reunions inicials també s'explica el lligam entre l'escola primària i secundària, així com els projectes educatiu i lingüístic del centre. Les entrevistes són realitzades per la directora del centre i pel personal especialitzat del PEC i, en cas de considerar-ho necessari, es recorre al suport d'un traductor o d'un mediador.
- Les entrevistes amb l'alumne/a
Aquestes reunions es realitzen amb el nou alumne i constitueixen el primer contacte que el nen o la nena té amb l'escola. Després d'un recorregut per les instal·lacions

Figura 1. Actuacions per a l'acollida d'alumnat d'origen estranger

del centre amb la família, el nen o nena és entrevistat individualment pel personal del PEC i la directora o cap d'estudis del centre per tal de recaptar informació valuosa sobre l'alumne, sobre les seves competències orals en les llengües escolars o en alguna llengua romànica, sobre les seves experiències prèvies d'escolarització, i sobre allò que l'escola anomena «cultura escolar», coneixements relacionats amb els hàbits de comportament habituals en els centres educatius.

- L'avaluació inicial

A continuació es realitza l'avaluació amb l'administració de proves per mesurar competències inicials en lectoescriptura en català, castellà i en matemàtica. No hi ha cap prova específica per a llengües estrangeres, les quals no es consideren competències bàsiques a l'escola. Qui coneix un sistema d'escriptura no alfabètic passa per una prova de reconeixement del codi a través del dictat i de la lectura. S'administra també una prova de reconeixement de sons. Els coneixements matemàtics són avaluats mitjançant exercicis específics de diferents nivells de dificultat, les consignes dels quals es tradueixen a les llengües dels nens o es presenten en anglès. Per a la traducció, la professora del PEC compta amb diccionaris, guies de conversa, etc. en àrab, xinès i urdú.

En el cas dels alumnes llatinoamericans, l'avaluació es fa a través de proves estàndards de les competències bàsiques i instrumentals en castellà, i es realitza una prova específica per avaluar el reconeixement dels sons diferencials de la llengua catalana respecte del castellà.

- **Diagnosi i informe d'avaluació inicial**

Amb aquests resultats, la comissió d'acollida fa un primer informe sobre el nen o la nena, per decidir el recorregut personal de cada nen. La diagnosi pot indicar que el nou alumne ha de passar a les classes regulars (al curs que li correspon o a un curs per sota) o que ha de rebre suports específics (estimulació oral als tallers de llengua, reforç des d'educació especial, etc.). Els membres de la comissió d'acollida consideren que, per al disseny d'aquest recorregut personal, són importants tres variables: a) coneixement de l'alfabet; b) la cultura escolar i l'experiència prèvia d'escolarització, i c) la distància tipològica entre les llengües familiar o segona i les llengües de l'escola. Cal dir que aquests recorreguts es revisen constantment al llarg del curs, especialment amb una entrevista de seguiment que el personal del PEC i la tutora del curs fan per modificar aquest recorregut o bé confirmar-lo.

B. Inserció de l'alumne en la comunitat escolar (fora del grup-classe)

Com s'ha assenyalat, el recorregut personal de cada nen inclou activitats dintre i fora de la classe ordinària. Aquestes últimes són coordinades pel personal del PEC i d'educació especial.

- **Activitats de reforç personals**

El personal d'educació especial treballa de forma individual amb els nous alumnes per ajudar-los a assolir objectius específics relatius a l'adquisició de la lectoescriptura, a l'expressió oral, a la disciplina i als coneixements matemàtics bàsics. Aquestes activitats són adreçades especialment als nens que coneixen alguna de les llengües de l'escola i que presenten problemes específics que necessiten actuacions de reforç personalitzades.

- **Taller de llengua**

Com dèiem, el taller de llengua és coordinat per personal extern a l'escola, depenent del SEDEC i, oficialment, té l'objectiu d'ajudar al desenvolupament de les competències orals bàsiques necessàries per a la incorporació ràpida a les aules ordinàries. En l'apartat següent, presentem el resultat de les observacions que hem realitzat en diversos dels espais esmentats.

C. Inserció progressiva de l'alumne a l'aula regular (dins del grup-classe):

- **Els grups flexibles**

Els centres d'educació primària compten amb la possibilitat d'agrupar els alumnes en formats variats; és a dir, a partir de criteris diferents a l'edat dels alumnes. En el cas de l'escola BCN3, s'opta per formar grups que puguin incorporar nens i nenes de diferents edats i amb competències diverses en les àrees de matemàtiques i llengua. Això permet, segons ens expliquen els seus responsables, d'articular les actuacions específiques del pla d'acollida amb actuacions més generals portades a terme al centre. Els nens i nenes que acaben d'arribar i poden, així, participar amb els seus companys en algunes activitats concretes en aquestes àrees curriculars.

- **Altres participacions en les aules regulars**

Des del començament, els nouvinguts s'incorporen a les aules regulars en determinades activitats seleccionades pel centre. Durant el període de la nostra observació, aquestes activitats consisteixen a assistir a aula d'informàtica i participar en alguns treball per projectes. La participació en les aules regulars comptava amb el suport de materials específics dissenyats pel personal del PEC d'acord amb els nivells constats en les proves inicials i a través de les entrevistes.

El seguiment dels nens i nenes d'incorporació tardana a les aules regulars el fa la tutora del curs, la qual ha d'observar el desenvolupament de l'alumne a les classes i omplir uns fulls de seguiment que són discutits en les reunions de coordinació de la comissió d'acollida.

7.2.2.2. Els tallers de llengua

Els tallers són estructures dinàmiques i externes a les classes regulars. El seu objectiu és ajudar nens i nenes acabats d'arribar a assolir coneixements bàsics de llengua catalana per tal que puguin incorporar-se a les classes regulars al més aviat possible. Durant el curs 2002-2003 aquests tallers són conduïts per personal del SEDEC, professorat que gaudeix d'un alt nivell d'especialització en llengua catalana, però que, segons declara, no ha rebut formació específica en ensenyament de continguts curriculars en segona llengua, ni tampoc en la gestió de l'ensenyament en aules plurilingües i pluriculturals. La finalitat manifesta d'aquest taller és l'estimulació oral; és a dir, el treball amb propostes comunicatives per desenvolupar l'expressió i la comprensió orals, requisit per a una incorporació efectiva a les aules regulars. A la pràctica, inclouen també activitats de lectoescriptura i d'alfabetització bàsica.

Els alumnes són dividits en dos nivells. El nivell I agrupa «parlants de llengües no romàniques», criteri que fa referència al coneixement de l'alfabet llatí. En el moment de fer l'observació, formen part d'aquest grup nens de Pakistan, Bangladesh, Marroc, Argèlia, Palestina, Xina i també un noi de Portugal, amb especials dificultats d'aprenentatge. Al nivell II, s'incorporen els nens llatinoamericans i els nens que han fet el nivell I un curs abans, però que han de continuar treballant qüestions lingüístiques específiques.

Segons la professora del taller, «es comença de zero, s'alfabetitza a través d'un mètode gràfic i s'ensenyava expressió i comprensió orals a través d'estructures comunicatives bàsiques que els alumnes aprenen en activitats de grup». El grup d'alumnes és reduït —entre 5 i 8—, fet que facilita la participació i l'atenció personalitzada.

Pel que fa a l'ús i grau d'acceptació del català com a llengua de treball, al taller de llengua que hem observat, la mestra empra sempre el català o gairebé sempre. Per tal de garantir la comprensió, ho fa d'una forma molt tranquil·la, repetint tot allò que li sembla difícil o no transparent respecte al castellà. Canvia al castellà quan no té altre recurs i ho fa davant una evidència molt gran d'incomprensió. L'alumnat no participa gaire, però, quan ho fa, expressa obertament la seva incomprensió o demanen ajut si el necessiten. En les propostes de conversa i en els jocs, la seva participació és més viva. Nois i noies llatinoamericans fan servir el castellà en les seves intervencions espontànies i el català quan la mestra s'hi dirigeix. La mestra els demana de forma cordial de parlar en català, proposant-los models a través de la repetició traduïda, o a través de la repetició en català en forma de pregunta. Nois i noies d'altres orígens lingüístics utilitzen el català, però parlen menys o

només si la mestra o l'observadora els ho demana explícitament. La majoria d'aquestes intervencions consisteixen en frases molt curtes o en paraules aïllades.

Durant les observacions, l'actitud cap a la llengua catalana per part de l'alumnat és positiva. L'alumnat sembla considerar el català com la llengua de l'escola, llengua que s'ha d'acceptar com a part de les regles de joc establertes. D'altra banda, cal considerar que l'actitud especialment acollidora de la mestra del taller hi contribueix. A través de la seva parla, assossegada, de repeticions i de reiteracions de les consignes, però especialment del contacte físic amb els nens i les nenes, crea un ambient d'ajut i de calidesa notoris. L'aula esdevé, així, un espai per treballar des de l'afecte i això sembla fer que tothom se senti protegit i recolzat.

A aquest ambient contribueix també el fet que la mestra contínuament mostra explícitament el seu interès pels nens i les nenes, pels seus llocs d'origen, per les seves llengües, etc. Durant les activitats, compara la nova experiència d'aprenentatge dels seus deixebles amb la seva pròpia experiència, com a persona que ha viscut a l'estranger, que ha estat també immigrant, i que també ha hagut d'aprendre llengües per viure. D'alguna manera, es presenta a si mateixa com a part d'un únic grup.

Quant a l'organització del treball a l'aula, la dinàmica de les classes es basa en contes i en quaderns de treball individual. El contingut del tots dos tipus de materials està sincronitzat i graduat per nivells, des de l'alfabetització primerenca a la comprensió i producció de frases senzilles. La feina es fa en una sola taula gran, que pot trobar-se a la biblioteca, a la sala de mestres o a la ludoteca. A més dels contes i els quaderns de treball individual, la mestra proposa algunes activitats de grup, especialment adreçades al desenvolupament de la competència oral. Amb el suport d'unes fitxes d'intercanvis orals, la mestra fa treballar al voltant del que anomena «estructures comunicatives» rituals, com ara la salutació, la presentació personal, l'acomiadament, la demanda d'informacions, etc. Després de donar ella mateixa exemples interactuant amb algun dels alumnes, demana de practicar aquests intercanvis entre l'alumnat. Ara bé, els enunciats que vol ensenyar es presentaven aïllats i sense una finalitat autèntica percebuda com a tal pels aprenents. Aquest fet sembla no ajudar a establir la relació entre allò que es fa al taller i el que se suposa que passa fora del taller i de l'escola. Es tracta, més aviat, d'activitats poc contextualitzades que semblen no tenir més sentit pels alumnes que d'altres activitats, com ara copiar una frase o omplir buits amb paraules.

Potser la dificultat més evident que comporta la proposta didàctica és que es basa en un hàbit de treball autònom (cadascú té una tasca encomanada i disposa dels materials per fer-ho) que no tots els nens i les nenes semblen tenir assolit. Els grups de treball estan formats per nens i nenes amb repertoris lingüístics, coneixement de l'alfabet i grau d'autonomia en el treball escolar molt diferents, i tots plegats, per raons més aviat afectives, reclamen molta atenció de la mestra i tots volen ser els únics amb els quals la mestra treballi. Volen ser al seu costat, captar la seva atenció i gaudir de la seva companyia. Arribats de lluny, nois i noies semblen demanar una acollida consistent sobretot en la calidesa del tracte i que expressi, sense paraules, relacions afectives molt positives.

7.2.3. Un projecte d'interacció intercultural en un IES

Matilde Martínez, IES AMB2
Luci Nussbaum, Universitat Autònoma de Barcelona

L'IES que hem anomenat AMB2 ha posat en marxa el curs 2004-2005 una aula d'acollida en la qual l'alumnat acabat d'arribar al centre aprèn català i d'altres continguts propis de la cultura escolar. Ara bé, les oportunitats que té l'alumnat d'origen estranger d'utilitzar de manera espontània i significativa el català es redueixen a la pròpia aula d'acollida i a les interaccions amb el professorat de les altres classes a les quals assisteix. Els contactes verbals amb la resta de l'alumnat del centre es produeixen en castellà, així com les interaccions fora del centre, atès que l'entorn sociolingüístic en què viuen aquests nois i aquestes noies d'origen immigrant és bàsicament castellanoparlant i també perquè existeix, en la nostra societat, la tendència a utilitzar el castellà amb tota aquella persona que és percebuda com a «estrangera». Tot això fa que aquest l'alumnat al·lòcton tingui poques ocasions de reutilitzar en els contextos socials quotidians allò que ha après de català. D'altra banda, també s'observa que la mateixa existència de l'aula d'acollida, pel seu aïllament respecte de les altres aules, dificulta la relació del seu alumnat amb la resta d'alumnat de l'institut, reduint-se així les oportunitats de contacte mutu.

La detecció d'aquestes circumstàncies ha donat com a resultat el projecte de treball «Converses en català entre alumnat autòcton i alumnat al·lòcton», que s'ha planificat i portat a terme durant el tercer trimestre del curs 2004-2005, com a resultat de la col·laboració i el treball cooperatiu entre les dues signants d'aquest text. El projecte pretén promoure la implicació de l'alumnat autòcton en el procés d'aprenentatge del català per part de nois i noies d'origen estranger i alhora afavorir el contacte entre la població escolar. De manera més precisa, es plantegen els següents objectius:

1. Pel que fa a l'alumnat autòcton
 - Augmentar la comprensió dels fenòmens d'immigració.
 - Augmentar la capacitat d'actuar com a agent integrador.
 - Conèixer d'altres realitats socials, històriques, geogràfiques i lingüístiques, a partir de les informacions que ofereixen companys i companyes estrangers.
 - Practicar l'ús del català en contextos no acadèmics.
 - Augmentar la capacitat de reflexionar sobre els propis coneixements en llengua catalana i d'explicar fenòmens lingüístics.
 - Modificar els hàbits d'ús interpersonal del català.
 - Practicar la construcció d'un tipus de text escrit (redacció d'informes sobre les trobades).
2. Pel que fa a l'alumnat d'origen estranger
 - Augmentar la voluntat d'integració.
 - Accedir a nous coneixements respecte de la realitat de Catalunya i, particularment, de la cultura escolar.
 - Millorar la competència comunicativa oral en català.
 - Augmentar els coneixements explícits sobre la llengua catalana.
 - Promoure la reflexió sobre els propis processos d'aprenentatge del català i la presa de consciència sobre les mancances, dificultats i avenços.

- Augmentar la disposició a utilitzar el català en qualsevol context.
- Establir contactes personals i afectius amb nois i noies del mateix centre.

Per tal d'obtenir la participació de nois i noies autòctons es va demanar la col·laboració de la coordinadora lingüística del l'institut i del professorat de català, els quals van acceptar de promoure la proposta i de considerar que la participació del seu alumnat en el projecte tindria una compensació acadèmica en els resultats finals de l'assignatura de llengua catalana. L'alumnat de tercer curs d'ESO va ser seleccionat per la professora de català, mentre que tot l'alumnat de quart curs va participar en l'acció, de manera rotatòria. Les trobades de conversa es van realitzar durant l'horari de classe de llengua catalana i mitjançant l'establiment d'un calendari estricte, controlat per la professora de l'aula d'acollida.

Abans de l'inici de les sessions, es van dur a terme el conjunt d'accions que es resumeixen a continuació:

- Realització d'una sessió de formació, per a l'alumnat que actuaria com a «docent», la qual tenia com a objectiu: a) situar-se en el lloc de qui no coneix la llengua que s'empra habitualment a l'institut i desenvolupar actituds d'empatia i de curiositat envers companys i companyes; b) prendre consciència de la importància social i educativa del coneixement del català per part de companys i companyes estrangers; c) adonar-se de les relacions entre ús i aprenentatge de la llengua i, per tant, entendre que s'ha d'utilitzar el català amb els companys i les companyes que faran d'«alumnes»; d) adonar-se d'algunes estratègies corrents utilitzades per interactuar amb persones no nadius: parlar a poc a poc, repetir enunciats quan l'altra persona no els entén, fer gestos i dibuixos, traduir esporàdicament, reformular enunciats mal formulats per l'interlocutor, oferir la paraula o l'expressió adequades quan l'altra persona no se'n surt, etc., i e) entendre, d'una banda, que les trobades de conversa no són «classes de llengua», sinó interaccions en què sovint es reflexiona sobre fets lingüístics i, de l'altra, que és molt important de crear un clima distès que afavoreixi l'intercanvi.
- Elaboració d'un programa —d'ús intern per a la professora d'aula d'acollida i per a la seva col·laboradora— que conté: a) temes de conversa; b) alguns tipus de discurs que es deriven d'aquests temes: descripció, narració, instrucció, exposició, argumentació, i c) algunes formes lingüístiques que es deriven del tipus de discurs: lèxic, temps verbals i combinacions, formes per localitzar en l'espai i en el temps, pronominalització, etc.
- Elaboració d'una guia de treball per a cada sessió que conté orientacions per a l'alumne que actua com a docent en cada trobada (vegeu en l'annex 1 un exemple de guia de treball).

Les trobades de conversa es van organitzar en parelles formades per un noi o una noia d'origen estranger, que adopta el rol d'*alumne/a* i un noi o una noia autòctons, que adopta el rol de *professor/a*, amb una periodicitat preestablerta. Durant les converses, els participants intercanvien informacions sobre les formes de vida pròpies de cadascú, a Catalunya i al país d'origen, de manera que tots dos parlants es puguin fer una idea sobre les formes de vida del seu company o de la seva companya. Cada sessió es dedica més específicament a un tema preassignat seguint un guió de treball amb els següents temes: la identificació

personal, l'escola, la vida quotidiana, el lleure —en les seves diverses formes—, la família, els projectes per a les vacances i el curs següent, el món actual. Cada parella disposa d'un diccionari de consulta.

Les converses s'enregistren en un petit magnetòfon. Aquests registres serveixen alhora com a eina d'autoregulació i d'avaluació del progrés en l'aprenentatge. Al final de cada sessió, l'alumne/a al·lòcton ha de gravar una petita exposició seguida, mentre que qui exerceix de professor/a ha d'elaborar un petit informe sobre el desenvolupament de la sessió (vegeu un exemple d'informe a l'annex 2). D'aquest informe, se'n fa una còpia per al professorat de català.

L'experiència es troba en fase d'avaluació, la qual es realitzarà a partir de quatre fonts d'informació:

1. Les observacions recollides per la professora de l'aula d'acollida durant la realització de les activitats i els comentaris que han fet sobre l'experiència els nois i les noies d'aquesta aula.
2. Les apreciacions del professorat de català, a partir del feedback que els ha donat el seu alumnat, és a dir, els nois i les noies que han actuat com a «professors», així com el que es pot desprendre dels informes redactats.
3. L'anàlisi de les transcripcions dels enregistraments de les converses.
4. L'anàlisi detallada de les opinions de nois i noies autòctons a partir dels informes.

Tanmateix, un primer cop d'ull als informes i l'escolta d'alguns fragments dels enregistraments ens fan pensar que l'experiència ha estat positiva. D'altra banda, hem pogut constatar que les portes de l'aula d'acollida s'han obert de manera natural a la resta d'alumnat del centre. Així, nois i noies autòctons hi van sovint a l'hora d'esbarjo per trobar els seus «alumnes», per aprofitar amb ells i elles les instal·lacions informàtiques, per exemple. El professorat de català també ha avaluat positivament l'experiència, de manera que, el curs vinent, s'integrarà en el currículum d'aquesta assignatura.

Annex 1. Exemple de guió per a una sessió de conversa entre aprenents autòctons i al·lòctons

Sessió 5: RUTINES i LLEURE. Gustos i preferències: els esports i els jocs	
DATA	
P:	A:

RECORDATORI: S'ha d'enregistrar tota la sessió. Abans de començar s'ha de dir la data i el nom dels participants.

Activitat 1. El/la professor/a explica el tema de la sessió (gustos i preferències: els esports i els jocs). Per començar es farà el següent joc.

El/la professor/a triarà un esport de la llista A; l'alumne/a en triarà un de la llista B. Un cop triat, escriuran el nom de l'esport en un paperet, el plegaran i el donaran a l'altra persona, que el guardarà sense llegir-lo.

LLISTA A	LLISTA B
el bàsquet	l'hoquei sobre herba
el futbol	el criquet
el waterpolo	l'atletisme
el patinatge	el beisbol
el tennis	la natació
el frontó	l'hoquei sobre patins
el fúting	el ping-pong

Llavors el/la professor/a començarà a fer preguntes per tal d'endevinar quin és l'esport que ha triat l'alumne/a. Les preguntes tenen sempre dues opcions. L'alumne/a ha de dir quina és la correcta. Al cap de cinc preguntes, s'ha d'endevinar el nom de l'esport. Després es desplega el paper i es mira si s'ha encertat o no.

Preguntes:

1. És un esport que es practica en equip o es pot practicar en solitari?
2. Es necessita un espai especial o es pot fer a qualsevol lloc?
3. Es necessita algun objecte per practicar-lo o no cal res?
4. Es necessita algun equipament especial (calçat, vestimenta...) o no es necessita res?
5. És un esport freqüent o no és gaire habitual?

Després li toca el torn a l'alumne/a, el qual haurà de fer també preguntes per encertar l'esport triat pel/per la professor/a.

Activitat 2. E/la professor/a explica a l'alumne/a els esports més freqüents a Catalunya, encara que no estiguin a la llista. Si l'alumne/a no coneix les regles, se li han d'explicar, seguint l'esquema de les preguntes de l'activitat 1 i afegint les regles.

Després l'alumne/a ha de fer el mateix però referit al seu país. A continuació es fa la comparació i s'observa quins esports són iguals a Catalunya i al país de l'alumne/a i quins són diferents o menys habituals.

Activitat 3. E/la professor/a explica quins són els seus esports preferits i quins practica o li agradaria de practicar. L'alumne/a ha de fer el mateix.

Activitat 4. E/la professor/a explica a quins jocs sol jugar que no siguin esports (cartes, l'oca, el parxís, els escacs, les dames o altres). Si l'alumne/a no en coneix algun o cap, el/la professor/a en tria un i li explica com s'hi juga. L'alumne/a ha de fer el mateix.

Per exemple:

Per jugar a l'OCA es necessita un tauler amb caselles de dibuixos, un dau i fitxes de colors. Cada jugador/a té una fitxa d'un color diferent de les dels altres jugadors/ores. Es comença tirant el dau. Qui treu el número més alt comença. Els/les jugadors/ores avancen per les caselles segons el número que surt al dau en cada tirada. Però hi ha caselles «maleïdes». Si s'hi cau, es pot haver de tornar a començar o no poder tirar durant algunes jugades. Però també hi ha caselles que permeten d'avançar més de pressa o tornar a jugar. Guanya la persona que arriba primer al mig del tauler.

Aquesta explicació es pot acompanyar de dibuixos.

Activitats finals:

- a. D'entre totes les informacions intercanviades, la parella ha de trobar els esports i els jocs que podrien aprendre l'un de l'altre.
- b. L'alumne/a ha de gravar una petita explicació, com per exemple: *Jo podria ensenyar a X a fer atletisme perquè és un esport que jo he practicat molt. També podria ensenyar-li a jugar al joc... perquè és molt divertit / molt fàcil...*
S'escoltarà la gravació i entre professor/a i alumne/a es comentaran les coses que s'han dit bé, les que no s'entenen gaire, les que es podrien dir d'una altra manera... Després l'alumne/a dirà tot el que ha après en la sessió.
- c. El/la professor/a escriurà el seu informe seguint el guió.

Guió de l'informe:

A quina hora has fet l'activitat, amb qui, de què heu parlat, què has après de l'alumne/a, què t'ha sorprès més, quins gustos esportius teniu en comú, què podrieu fer junts, què penses de l'experiència, què has après de català...

Annex 2. Exemples de fragments dels informes redactats per nois i noies autòctons

- «No sap encara mantenir un diàleg en català però, més o menys ho sap parlar, lentament i pensant... Crec que el que li falta és pràctica en la dialogació».
- «L'alumne té més dificultat en els verbs i fa castellanismes».
- «A mi m'ha servit per entrenar el meu català».
- «... com que a casa no parlo català... al tenir que pensar em desenvolupa més el cervell i el català».
- «Coses que he après han sigut que hi ha paraules que tenia apreses però que no deia i ara com que el parlo més doncs hi ha paraules que surten».
- «Hem dit que quedem per anar a jugar al bàsquet el dissabte».
- «He après que tenim bastants coses en comú i que ha de ser molt dur tenir que anar a viure a un altre país. M'agradaria seguir fent això perquè s'aprenen moltes coses entre dues persones de països diferents».

7.2.4. Conclusions sobre les experiències d'acollida presentades

Un procediment per posar en comú i comparar les propostes d'acollida de nois i noies estrangers descrites més amunt podria consistir a aplicar a les experiències el mateix tipus d'anàlisi ideològica de Martín Rojo et al., (*op. cit.*) que s'ha aplicat a l'experiència TAE, és a dir, intentar de respondre a les dues qüestions fonamentals enunciades a 7.2.1: es facilita el manteniment de la identitat i dels trets culturals i lingüístics minoritaris? i 2) es promouen les relacions intergrupals?

El pla de BCN3 parteix de la base que els i les alumnes que s'incorporen tardanament al sistema educatiu català necessiten desenvolupar habilitats bàsiques que integrin el co-neixement de la llengua amb el coneixement de la cultura escolar catalana. Això es veu re-

flectit, d'una banda, en la diagnosi inicial, que considera, en el disseny del recorregut personal dintre del pla d'acollida, tant les habilitats lingüístiques ja adquirides en diferents llengües (primeres o estrangeres) i el coneixement d'hàbits relacionats amb el comportament esperat per la institució per a una participació sense conflictes en les seves aules.

En aquest cas, el manteniment de les particularitats d'origen de nois i noies al·lòctons no semblen formar part del programa d'acollida. Ara bé, els seus trets identitaris, culturals i lingüístics són presos en alta consideració i de manera molt minuciosa a l'hora d'establir els itineraris d'integració en el centre, per tal d'afavorir la ràpida adquisició dels coneixements lingüístics necessaris per a una participació a les aules regulars i l'adquisició dels continguts curriculars propis de l'escola catalana. Cal, a més, recordar que aquesta opció és justificada des de la perspectiva d'una escola que integra no solament alumnes al·lòctons, sinó també autòctons, amb risc de marginació social i que busca punts de coincidència i no de diferència.

Pel que fa al centre AMB2, tampoc les llengües d'origen dels alumnes no gaudeixen d'un estatus escolar real. En tots dos centres, com en el cas del TAE descrit anteriorment, s'observen iniciatives del professorat dirigides a valorar les llengües i les experiències prèvies de l'alumnat estranger fent visibles, per exemple, a partir de murals, els llocs d'origen, les llengües, els alfabets, etc. de nois i noies acabats d'arribar.

Estudiades aquestes realitats i les seves justificacions raonades, sembla pertinent de preguntar-se si el concepte d'assimilació no hauria de ser rediscutit a la llum precisament de la reflexió realitzada pels equips docents en centres educatius amb un alt percentatge de nois i noies d'origen estranger i que han treballat en la direcció de fer accessible a aquest públic el mateix que s'ofereix al conjunt de la població escolar de Catalunya. Defensem, doncs, una mirada respectuosa envers el que fan els centres i, més que posar etiquetes, optaríem, com a professionals de l'educació, per entrar en la discussió sobre què vol dir assimilació i la seva alternativa, l'educació intercultural, adreçada a tota la població escolar (Martín Rojo, 2004). El centre BCN3 lluita contra la marginació, sigui aquesta provocada per raons familiars i socials, sigui provocada pels orígens geogràfics, lingüístics i culturals de la població escolar, i aquest és, des del nostre punt de vista, l'eix vertebrador on cal situar-se.

Pel que fa a la pregunta 2 (Es promouen les relacions intergrupals?), el centre AMB2 ofereix una resposta positiva que obre camins que poden ser explorats i, segurament, millorats, atès que l'activitat descrita mostra amb claredat un tipus d'acció pedagògica orientada a l'afavoriment de relacions entre els col·lectius autòcton i al·lòcton mitjançant activitats programades.

També en el cas de l'escola BCN3 aquesta segona pregunta obté una resposta positiva, si considerem que el recorregut personal que es dissenya per a cada noi o noia fa que participi en activitats conjuntes amb companys del seu grup de referència, no tan sols en activitats no lingüístiques, sinó també en projectes interdisciplinaris com, per exemple, en la creació d'una ràdio escolar. La participació progressiva en el grup de referència és l'objectiu primer de l'escola. Les diferents sensibilitats personals envers els fenòmens plurilingües i pluriculturals i el grau de preparació professional inicial per abordar-los en el marc dels ensenyaments reglats que mostra el professorat observat expliquen moltes de les diferències descrites en la forma de treballar a l'aula TAE, i als centres BCN3 i AMB2. S'observa també una evolució temporal en la forma d'entendre l'acolliment escolar, conseqüència directa de les experiències passades, més o menys reeixides, i de la reformu-

lació intuïtiva o raonada de les finalitats de les experiències d'acolliment. L'esforç del professorat observat en tots tres casos i l'interès de les escoles per donar resposta a les necessitats educatives de la població escolar al·lòctona i autòctona permeten un moderat optimisme. La resposta institucional també evoluciona. En el moment de publicar aquest text, els TAE estan en vies de ser substituïts per programes de caire més integrador.

7.3. Propostes d'integració d'aprenentatges lingüístics i d'altres continguts curriculars

Les aules d'acollida i altres propostes similars compleixen una important funció de coixí per esmorteir el xoc cultural i lingüístic que poden sentir els alumnes estrangers en el moment de la seva arribada al sistema educatiu català. Tanmateix, la permanència perllongada en aules segregades no sembla la millor opció per afavorir la integració social progressiva dels alumnes nouvinguts. Cal, per tant, condicionar les aules regulars per tal que esdevinguin entorns privilegiats per a l'intercanvi i l'aprenentatge de continguts lingüístics i no lingüístics valuosos per a totes les subcomunitats d'aprenents que fan de l'aula el seu punt de trobada.

Les experiències que es descriuen a continuació comparteixen una concepció comuna sobre l'aprenentatge de llengües segones i de continguts en el medi escolar, que informa la manera de concebre les tasques escolars i els rols que aprenents i professorat juguen a l'aula. Intentarem definir breument els principis pedagògics que donen forma a les activitats d'aprenentatge.

7.3.1. Plantejaments comuns de treball

El punt de partida és l'organització de les unitats didàctiques segons els principis dels enfocaments per tasques desenvolupats per a l'aprenentatge de segones llengües i llengües estrangeres. El plantejament adoptat incorpora, a més, els ajustaments necessaris per donar cabuda i garantir l'aprenentatge d'altres continguts escolars.

L'aprenentatge de qualsevol matèria implica necessàriament l'apropiació del llenguatge propi de la matèria integrant no solament de formes lèxiques específiques, sinó també de formes discursives pròpies d'organitzar el coneixement. A més, els aprenents han de progressar en el domini de conceptes, sabers culturals i formes de raonament pròpies de l'àrea.

Les propostes que s'expliquen a continuació persegueixen d'afavorir el desenvolupament d'habilitats relacionades amb quatre C: comunicació, contingut de l'àrea, cultura i cognició (Coyle, 1999, 2002). Les tasques s'organitzen en seqüències de dos tipus:

- Seqüències «riu»: tot el treball que es duu a terme desemboca en un producte final d'importància que dona sentit a totes les tasques precedents. La unitat sobre «Història del Rock» (vegeu 7.3.4) presenta aquesta estructura, que caracteritza el treball per projectes.
- Seqüències en «estel»: totes les tasques tenen un alt grau d'independència respecte de les altres. La connexió es dona a través del tema central. En les seqüències «es-

tel», cadascuna de les tasques es concreta en un producte tangible. La unitat sobre «El conte popular i el conte tradicional» (vegeu 7.3.3) respon a aquesta organització.

En qualsevol cas, les diferents tasques proposades comparteixen un conjunt de característiques:

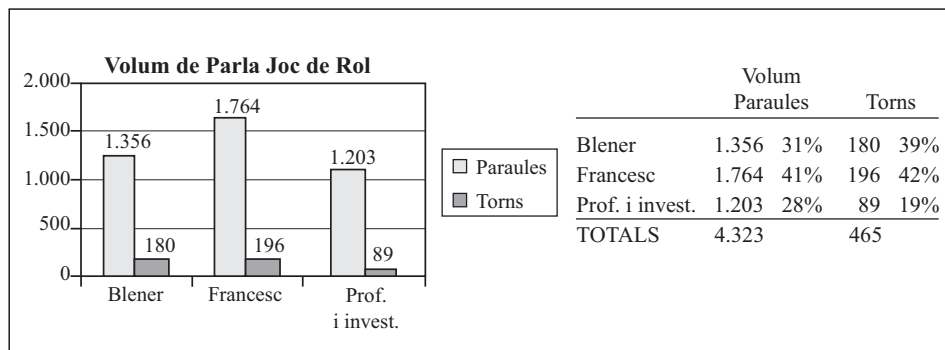
1. **Tasques obertes i estructurades:** les activitats tenen diverses possibles solucions i es poden abordar amb estratègies ben diferenciades. Són, per tant, tasques obertes. Alhora, el seu plantejament, fortament estructurat, funciona com a guia de suport per als aprenents. L'estructuració de les tasques afavoreix el treball autònom de l'alumnat, que pot fer la major part del treball sense la presència o el feedback continuat del docent. Més endavant es tornarà a aquest aspecte.

2. **Interacció entre aprenents:** el disseny de les tasques permet que els aprenents s'apropiïn de coneixements culturals mitjançant la interacció amb el company, alhora que permeten el desenvolupament de les capacitats comunicatives dels aprenents: a) l'activació del repertori verbal, (b) l'adquisició de noves formes verbals, c) la comprovació de les hipòtesis sobre el funcionament de la llengua i la comunicació.

La majoria de les activitats que s'expliquen a continuació són portades a terme per parelles o petits grups d'estudiants. Les docents donen les consignes de treball, es mouen per la classe per tal de proporcionar ajuts als alumnes que ho demanin i de reorientar la forma com els aprenents enfoquen l'activitat, si detecten que no van pel camí indicat. Les activitats en parelles aporten avantatges que cal ressaltar.

- a. Un alt grau d'*implicació i compromís* per part dels aprenents en la resolució de la tasca. Si observem el gràfic 1, que recull dades quantitatives sobre el volum de parla de la parella d'estudiants formada per en Francesc i en Blener, observem que tots dos consumeixen el 81% dels torns i el 72% de volum de parla produïts en 43' de gravació disponibles, alhora que en el mateix espai de temps, el professorat (do-

Gràfic 1. Distribució de la participació en una tasca en parella



cent i investigadora) consumeix el 19% dels torns i el 28% de volum de parla. Aquestes proporcions en el repartiment dels torns de parla són impossibles en una classe d'organització magistrocèntrica.

Tant o més important és constatar que només 43 de les 3.120 paraules produïdes per en Francesc i en Blener en aquesta tasca —un 1,37%— tenen a veure amb aspectes externs a la tasca. És a dir, els alumnes aborden la feina amb un grau de dedicació i de concentració molt alts, de manera que l'autonomia de la parella no es tradueix en un abandonament de la tasca. És important fer aquesta precisió, atès que un dels arguments més freqüentment adduïts pel professorat per justificar l'absència d'activitats de treball en parelles o petits grups és la presumible fugida d'estudi de les parelles, un cop que el professor delega el control de l'activitat a nois i noies. Les xifres demostren que, si la tasca és apropiada i està ben estructurada, l'alumnat s'hi dedica.

- b. *Feedback* ajustat a les necessitats individuals: la interacció en parelles permet que els parlants explorin el seu repertori lingüístic i rebin un feedback ajustat sobre la seva producció. Il·lustrem aquest punt amb els fragments 1 i 2 que mostren com aquest feedback es pot donar en tots dos sentits: la intervenció d'en Blener al torn 182 fa que en Francesc s'adoni que «trata» és una expressió més apropiada al context que la primera proposta al torn 174: «va». Per la seva banda, en Blener, amb l'ajut d'en Francesc, té l'oportunitat de descobrir el significat de la paraula «humor».

Fragment 1

174. FRA: y me puede explica-r-| esta película de qué va?| ay es_ esta novela de qué va?|

175. PER: oye\| por si queréis consultar-|
[els facilita les fitxes amb les quals han treballat a la tasca precedent]

(...)

178. BLE: me puedes-|

179. FRA: me puedes me puedes-|

180. BLE: contar-|

181. FRA: me puede contar-|

182. BLE: de qué va no/|

183. FRA: de qué trata esa no_ esa novela?|

Fragment 2

240. FRA: sí<10> vale ahora- <16> mira tengo dos no/| y una es casi idéntica
a a_ son casi idénticas pero pero_ sólo- <2> XX er la segunda la segunda que
le digo \| es de más humor \|

241. BLE: es de más mort/|

242. FRA: er no mort no humor humor\| risa\| que eso no es humor-| o sea que da risa
entiendes/| XXX este es humor eh/|

243. BLE: XXX|

244. FRA: no\| humor no mort\ <1> es <0>

245. BLE: bueno si da igual\|

246. FRA: no da igual XXX| es humor\| es que hace risa\| no/|XXX

- c. *Alt grau d'autonomia per part dels aprenents en la definició de l'agenda lingüística que els alumnes aborden*: els fragments anteriors també mostren que, malgrat la pre-

sència i la guia del professor, són els estudiants mateixos els qui, de forma autònoma, aborden la tasca i trien els aspectes lingüístics que els interessa tractar a partir dels condicionaments (situació, participants, finalitat...) imposats per la tasca. Els elements lingüístics es problematitzen de forma implícita («me puedes / me puede», fragment 1), de forma parcialment explícita («de qué va / de qué trata», fragment 1) o de forma explícita («no da igual, humor es que hace risa», fragment 2).

3. Enfocament manipulatiu: les tasques impliquen tant la manipulació física de materials diversos (targes de diferents mides, sobres, il·lustracions...), com la manipulació de la informació aportada pel material, la qual cal processar per tal de presentar-la en un format o un estil comunicatiu diferent o per establir relacions entre elements diversos. Exemples d'aquest enfocament són les següents activitats: llegir un conte que després s'ha d'explicar; extreure d'unes targes la informació que s'ha d'organitzar en una graella; crear i representar una conversa real a partir d'instruccions.

4. Tipologies discursives diverses: les seqüències incorporen tasques que demanen la comprensió i producció de textos de tipologia discursiva variada: argumentació, descripció, transacció, narració, persuasió o explicació...

5. Intercanvi d'elements culturals dels alumnes de procedència local i dels nousvinguts: l'aproximació intercultural, que ha estat a bastament il·lustrada a la secció 7.2.3, no es pot circumscriure només a les aules d'acollida. Per contra, convé estendre-la al treball desenvolupat a les aules regulars. La unitat de literatura aborda el coneixement d'obres populars i literàries provinents de les cultures orientals i occidentals. La seqüència sobre música rock invita els alumnes a compartir la realitat musical del moment en els seus respectius països. El fet de donar estatus acadèmic a aspectes relacionats amb les cultures de l'alumnat que s'incorpora al sistema escolar català permet l'enriquiment recíproc dels participants en l'activitat i posa en valor l'entorn i el rerefons cultural i lingüístic dels nousvinguts, que són tractats com a iguals en la diferència. Aquesta estratègia pot, però, resultar contraproductiva si a) s'aborda la realitat cultural estrangera des d'una perspectiva folklorista i banalitzadora, o si b) l'alumne estranger percep que el professor ressalta aspectes dels seus orígens, que, si més no en aquell moment, rebutja de compartir amb els seus companys.

6. Flexibilitat: En tots els casos la planificació és flexible i les tasques programades es complementen, s'adapten o se suprimeixen per adequar-se a les necessitats de cada grup en cada moment o per incorporar propostes dels aprenents. Per exemple, en la implementació de la unitat que es descriu a la secció 7.3.2 es va optar finalment per eliminar la tasca 2 per diferents raons. Alhora, el realisme perseguit pels alumnes a la representació pública del joc de rol (tasca 3) va estimular els alumnes a visitar llibreries amb la finalitat d'esbrinar l'aparença i el preu de les obres incorporades al seu guió.

A continuació procedim a descriure tres propostes que il·lustren els plantejaments descrits. Totes tres estan dissenyades per ser implementades en aules regulars d'un grau determinat de l'ensenyament obligatori, en les quals conviu alumnat autòcton i al·lòcton.

La primera proposta dibuixa una forma de procedir a l'àrea de Coneixement del Medi Natural en una escola d'educació primària (7.3.2). La segona presenta una unitat didàctica sobre literatura que es desenvolupa en una aula de desdoblament de castellà (7.3.3). En

tots dos casos, es tracta de grups de reforç. La tercera experiència incorpora a la programació regular de l'àrea d'anglès, llengua estrangera, amb certs ajustaments que faciliten la integració de les dues comunitats escolars presents a l'aula (7.3.4).

7.3.2. A l'aula de Coneixement del Medi Natural d'una escola primària

Luci Nussbaum

Universitat Autònoma de Barcelona

En una de les escoles en les que vàrem realitzar el treball de camp, el centre que hem anomenat BCN1, es van observar classes de desdoblament en la matèria de coneixement del medi natural, a les quals assistien nois i noies acabats d'arribar al centre i nois i noies amb dificultats d'aprenentatge. L'objectiu d'aquests desdoblements, que es materialitzen en grups reduïts d'alumnat, és atendre les necessitats dels alumnes que no aconsegueixen un rendiment suficient en les classes del seu grau i alhora oferir a nois i noies acabats d'arribar les eines lingüístiques, les formes de treball i els coneixements mínims en la matèria que els permetin d'integrar-se al més aviat possible en les aules regulars. En principi, s'aborden els mateixos continguts que en l'aula d'origen, però en un grau de complexitat inferior i a un ritme més lent.

El grup observat presentava una ampla heterogeneïtat: des de nois que havien tingut una bona escolarització en el seu país d'origen, però que sabien encara molt poc català, fins a nois amb una escolarització molt bàsica, que no aconseguien de fer una lectura comprensiva, passant per una noia —l'única del grupet— que es mostrava molt abstreta i esquerra.

La mestra, una jove substituïda a l'inici de la seva vida professional, aplicava la metodologia que li semblava adient ateses les circumstàncies: ensenyar hàbits de classe (posar la data en els fulls i a la pissarra, per exemple, escoltar en silenci), fer explicacions senzilles i anotar conceptes clau a la pissarra, acompanyats sovint d'esquemes que l'alumnat havia de copiar, fer llegir textos curts, activitats que sovint resultaven lentes i avorrides per a una part del grup. Els alumnes atenien poc; un parell es veien absents, i els altres feien gresca, xerraven de les seves coses. La mestra tenia dificultats per controlar la classe, de manera que havia de recórrer a velles estratègies, com per exemple: *«te quedarás a la hora del patio»*, que resultaven poc eficaces.

Pel que fa a la participació, l'alumnat intervenia poc, i, quan ho feia, parlava sempre en castellà. La mestra explicava els continguts en català, però s'adreçava molt sovint als alumnes en castellà, bé per donar consignes o per regular l'activitat, bé per facilitar la comprensió de les seves explicacions. En resum, per als continguts curriculars, és a dir, les explicacions de la mestra i el que llegia i escrivia l'alumnat, s'usava el català, mentre que per a la gestió de l'aula i les intervencions dels alumnes s'utilitzava el castellà.

La mestra es mostrava desanimada i decebuda del seu primer contacte amb la realitat escolar i li semblava que no hi havia resposta didàctica possible davant el xivarri de la classe.

L'aula descrita anteriorment mostra algunes opcions interessants pel que fa a la manera en la qual l'escola organitza els seus recursos (grups reduïts, desdoblements horaris, personal específic, etc.), i alhora fa palès un conjunt de mancances que són antigues al nostre sistema educatiu, i que es veuen accentuades per les noves circumstàncies. Enumerem-ne algunes:

1. No existeixen, de forma institucionalitzada, programes d'assessorament o d'assistència per al professorat novell en els inicis de la seva carrera professional.
2. S'assigna a escoles amb un alt percentatge d'alumnat estranger professorat que no ha rebut formació específica per a l'acolliment d'alumnat al·lòcton —una tasca força especialitzada.
3. No es disposa d'un marc didàctic de referència que permeti al professorat seleccionar, desenvolupar i ajustar les activitats d'aprenentatge per a nens i adolescents que s'inicien en el coneixement de la llengua.

Les manques 1 i 2 expliquen molts dels problemes observats, però cauen fora de l'abast d'aquest relat. Dedicarem, doncs, la resta d'aquesta secció a traçar algunes pautes d'acció que puguin contribuir a l'elaboració d'un marc didàctic adient a aules regulars de continguts no lingüístics, quan una fracció important de l'alumnat no domina la llengua vehicular de l'ensenyament, com és el cas de l'aula descrita anteriorment.

En primer lloc, s'ofereix un conjunt de recomanacions generals o estratègies docents per a l'aula de continguts no lingüístics sobre l'ús de la llengua meta, la selecció de continguts i l'aplicació d'un enfocament per a tasques amb estratègies d'aules AICLE. Finalment es presenta una exemplificació d'aquests principis en una seqüència sobre l'aparell digestiu.

7.3.2.1. Sobre l'ús de la llengua meta

En primer lloc, i pel que fa a l'ús de la llengua meta per part del professorat, una primera opció és realitzar la classe en català, de manera que els alumnes tinguin el màxim possible d'oportunitats de sentir parlar la llengua i d'utilitzar-la, malgrat els seus pocs recursos. Això implica utilitzar la llengua meta, no solament en les explicacions al conjunt de la classe, sinó també en les interaccions amb alumnes en concret. És precisament en aquestes interaccions semiprivades que la mestra té més oportunitats d'adaptar la seva forma de parlar a les necessitats de cada aprenent. El recurs per part del docent a altres llengües quedaria restringit al nombre reduït de situacions, com ara el desenvolupament d'estratègies de transferència interlingüística en els aprenents, la resolució de problemes de comunicació que no s'hagin pogut resoldre mitjançant altres estratègies facilitadores. Quant a l'ús de la llengua per part del aprenents, cal tenir present que l'ús de formes lingüístiques no estàndards forma part dels processos d'aprenentatge de llengües i sempre és millor admetre formes híbrides que no pas que un alumne no vulgui parlar per por de l'error. Utilitzar sempre la llengua meta a l'aula implica recórrer als procediments clàssics en la tradició catalana de les aules d'immersió i propis també de les aules on s'ensenyen llengües segones i estrangeres: d'una banda, un conjunt d'estratègies de facilitació de la comprensió (ritme de parla lent, recurs a les repeticions, a la sinonímia, a la paràfrasi, a la gestualització, a l'èmfasi i a l'ús de dibuixos) i, d'altra banda, estratègies per facilitar la producció de l'alumnat, deixant-lo parlar sense interrompre massa sovint, reprenent parts dels seus enunciats per animar-lo a continuar i fent reformulacions molt focalitzades en aspectes concrets, com ara el lèxic propi del tema objecte d'ensenyament o les frases fetes, en el seu sentit més ampli.

7.3.2.2. Sobre la selecció de continguts

En segon lloc i pel que fa a l'aprenentatge de continguts curriculars, sembla necessari de proposar els mateixos que es tracten a l'aula regular, de manera que els alumnes «no hi perdin» en les classes de grups reduïts. Aquests grups són, per definició, espais on l'alumnat rep una atenció especial, la qual cosa no vol dir disminuir les exigències respecte dels continguts d'ensenyament, sinó modificar les metodologies de treball proposant activitats d'aula que donin a nois i noies un major protagonisme, aprofitant les habilitats lingüístiques dels autòctons i els coneixements escolars de tots plegats.

7.3.2.3. Sobre l'enfocament per tasques

L'enfocament *per tasques*, en la dinàmica de l'Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengua Estrangera (AICLE), ens ofereix una perspectiva adequada per a aquests contextos. Segons diversos autors (vegeu Escobar, 2001 i 2004), una tasca és una activitat en què l'alumnat utilitza la llengua amb el propòsit d'arribar a un resultat. En la realització d'una tasca el que importa és el procés, el qual, guiat per una finalitat específica, mou els alumnes a utilitzar la llengua amb finalitats pràctiques. Això no vol dir que les formes lingüístiques no siguin importants, sinó que estan al servei de la comunicació. Posem un exemple. Imaginem que el tema que es vol tractar és el sistema digestiu. Un procediment habitual pot consistir a explicar les parts del sistema i les funcions de cadascuna a través d'un dibuix, per després fer preguntes per saber si l'alumnat ha interioritzat l'explicació. En un enfocament per tasques, aquesta seqüència podria esdevenir una activitat de comprensió oral la qual els alumnes haguessin d'escoltar i alhora omplir una graella, tasca que es pot fer en cooperació amb un company.

7.3.2.4. Un exemple: l'aparell digestiu

Imaginem que la mestra ha previst la següent explicació senzilla:

Necessitem menjar perquè, dels aliments, el cos agafa **l'energia** que necessita per créixer i viure. Dins el nostre cos els aliments es transformen i passen a **la sang**. D'aquesta transformació se'n diu **digestió**.

A la boca **masteguem** els aliments amb les **dents** i els **queixals**. **La saliva** els mulla perquè siguin més fàcils d'empassar. **La llengua** els empeny cap a l'estómac.

Després de passar per un tub que se'n diu **esòfag**, els aliments en forma de **bola** arriben a **l'estómac**. Allà uns **sucs** anomenats **gàstrics** converteixen la bola en una pasta que se'n diu **quim**.

Sortint de l'estómac, el quim arriba a **l'intestí prim** on es barreja amb d'altres líquids i se separa el que és bo per al nostre cos i el que no és necessari. La part bona passa a **la sang**. El que és innecessari, **la matèria fecal**, passa a l'intestí gros i és expulsat per **l'anus**.

Per escoltar l'explicació de la mestra, nois i noies, agrupats en parelles, disposen de la següent graella a mig completar, que serveix de suport per escoltar:

Què fa?			
Qui ho fa?	LA BOCA	L'ESTÓMAC	ELS INTESTINS
Amb què?	<ul style="list-style-type: none"> • • 	<ul style="list-style-type: none"> • la bola • • el quim 	<ul style="list-style-type: none"> • • • •
Què fa	<ul style="list-style-type: none"> • • ensalivar • enviar els aliments a l'estómac 		<ul style="list-style-type: none"> • separar el que és bo i passar-ho a la sang. •

A continuació, es pot donar a cada parella un conjunt de paperets per disposar damunt la taula, amb els elements que falten a la graella i que s'hauran de col·locar en el lloc oportú de manera que la graella quedi de la següent manera:

Què fa?	Transformar els aliments en energia per al cos		
Qui ho fa?	LA BOCA	L'ESTÓMAC	ELS INTESTINS
Amb què?	<ul style="list-style-type: none"> • les dents i els queixals • la saliva 	<ul style="list-style-type: none"> • la bola • els sucus gàstrics • el quim 	<ul style="list-style-type: none"> • l'intestí prim • l'intestí gros • l'anús • la matèria fecal
Què fa?	<ul style="list-style-type: none"> • mastegar • ensalivar • enviar els aliments a l'estómac 	<ul style="list-style-type: none"> • convertir la bola d'aliments en quim 	<ul style="list-style-type: none"> • separar el que és bo i passar-ho a la sang • expulsar per l'anús el que no es necessita

A continuació es distribueix per escrit l'explicació que ha fet la mestra perquè cada parella observi si ha col·locat els papers en el lloc adequat.

En aquesta petita tasca, els alumnes han practicat:

habilitats lingüístiques diferents: comprensió oral i escrita, producció oral i interacció oral; l'ús de lèxic específic dins d'esquemes sintàctics concrets;

formats discursius diversos: descripció, conversa;

continguts curriculars de l'àrea;

actituds: cooperació, participació i atenció.

La diferència respecte de la proposta «clàssica» és que els alumnes estan actius, manipulen informació per fer-ne alguna cosa i no només per memoritzar-la. En els enfocaments per tasques, les informacions noves, presentades en petites dosis, s'utilitzen immediatament per completar un esquema, associar conceptes, redactar un text breu, fer una exposició per a la resta de la classe, etc. Des del punt de vista de la relació, les tasques afavoreixen la cooperació, l'intercanvi de sabers i procediments entre els alumnes i, fona-

mentalment, per al cas que ens ocupa, l'atenció simultània a la llengua de comunicació i als continguts curriculars. La reflexió sobre la llengua és inherent a la realització de les tasques perquè és l'instrument que les vehicula.

7.3.3. A l'aula de castellà a l'ensenyament secundari

Cristina Escobar

Universitat Autònoma de Barcelona

La unitat que es descriu a continuació es va posar en pràctica en una aula de castellà d'un IES de la Barcelona metropolitana (AMB1) el 2003. La classe està constituïda per 12 alumnes, resultat de la divisió per nivells del grup classe natural de segon d'ESO en dos subgrups. El subgrup en què hem treballat el formen els alumnes que o bé presenten dèficits en l'ús del castellà com a eina de comunicació i treball escolar o necessiten revisar continguts conceptuals bàsics de l'àrea. En el grup estan integrats dos alumnes, l'Alí i en Blener, de procedència marroquina, que porten en aquell moment a Catalunya 12 i 24 mesos, respectivament. El responsable del grup, el professor Abrines, és un especialista en literatura espanyola a punt de jubilar-se. El tracte entre alumnes i professor és cordial i de respecte mutu; a l'aula es respira un ambient de treball. Malgrat aquestes impressions positives per a un observador extern, el professor Abrines expressa la seva insatisfacció pels resultats acadèmics del grup i les dificultats que troba per organitzar activitats d'aprenentatge que s'adaptin a les necessitats d'aprenents tan diversos.

Les converses amb el professor —abans, durant i al final de l'experiència— mostren una evolució en la forma en què el docent valora les tasques planificades, des d'una certa desconfiança inicial per l'interès que alguns temes podrien despertar en els seus alumnes («no els interessarà un joc de rol sobre la compra de llibres literaris; potser fóra millor de demanar-los que representin la compra d'un videojoc») fins a valorar positivament la implicació dels alumnes davant les tasques proposades i els resultats obtinguts, de manera que fins i tot aporta idees per a activitats complementàries o derivades que enriqueixen la seqüència per fer-la més adaptada al grup meta.

A continuació, s'expliciten els criteris que guien la tria de la subàrea de literatura i del tema específic de treball. En un segon moment, s'explica l'organització de la unitat i s'il·lustra, amb dos fragments, el tipus d'activitats d'aprenentatge que les tasques afavoreixen.

7.3.3.1. Literatura en un grup de reforç?

En general, el professorat que imparteix classes de llengua catalana o castellana en grups de reforç prefereix prioritzar els continguts lingüístics de l'àrea per sobre dels continguts de tipus literari. L'argumentari que justifica aquesta opció gira al voltant de la necessitat d'ocupar-se primer del domini suficient de les eines lingüístiques per poder després afrontar amb èxit tasques que impliquen reflexió literària. Al rerefons d'aquesta justificació es dibuixa una concepció dels sabers literaris com una mena de luxe que, en certes circumstàncies i amb un determinat alumnat, no és permisible.

La unitat didàctica que es descriu a continuació parteix dels següents supòsits: a) els continguts literaris també es poden abordar des d'una doble perspectiva d'aprenentatge integrat de llengua (parlar, escriure, llegir, etc.) i d'altres continguts curriculars, b) la literatura és un mitjà privilegiat per afavorir els coneixements lingüístics, i c) totes les persones tenen capacitats innates per gaudir de la literatura, i c) l'escola inclusiva té l'obligació d'oferir oportunitats a tot l'alumnat per al desenvolupament d'aquestes capacitats.

Les raons que van determinar la tria del tema específic «El conte popular i el conte literari» són les següents:

- Forma part del programa de l'assignatura, i per tant, apareix en els manuals escolars regulars corresponents al segon curs d'ESO. Abordar-lo afavoreix la percepció de normalitat curricular respecte del subgrup de nivell regular.
- Afavoreix les contribucions dels aprenents, ja que tots tenen alguna mena de coneixements d'històries populars, d'herois i d'arguments literaris.
- Invita, de forma natural, a destacar les contribucions de les cultures en diferents llengües al patrimoni literari universal i a compartir d'informacions entre el grup majoritari autòcton i els dos alumnes d'origen marroquí.
- Convida alhora a parlar, escoltar, llegir o escriure.

El disseny de les tasques va seguir els principis metodològics dels ensenyaments AICLE (Pérez-Vidal i Escobar, 2002).

7.3.3.2. Un exemple: unitat didàctica per tasques amb enfocament AICLE

Inicialment es van dissenyar un conjunt de cinc tasques, cadascuna de les quals genera dels aprenents un tipus de discurs diferent (vegeu quadre 2). Durant la implementació de la unitat, tal com s'ha apuntat anteriorment, van sorgir oportunitats d'encaixar-hi activitats complementàries per enriquir la seqüència (vegeu figura 2) o de suprimir-ne. A continuació ens aturarem breument a escoltar els alumnes en alguns moments de l'execució de les tasques.

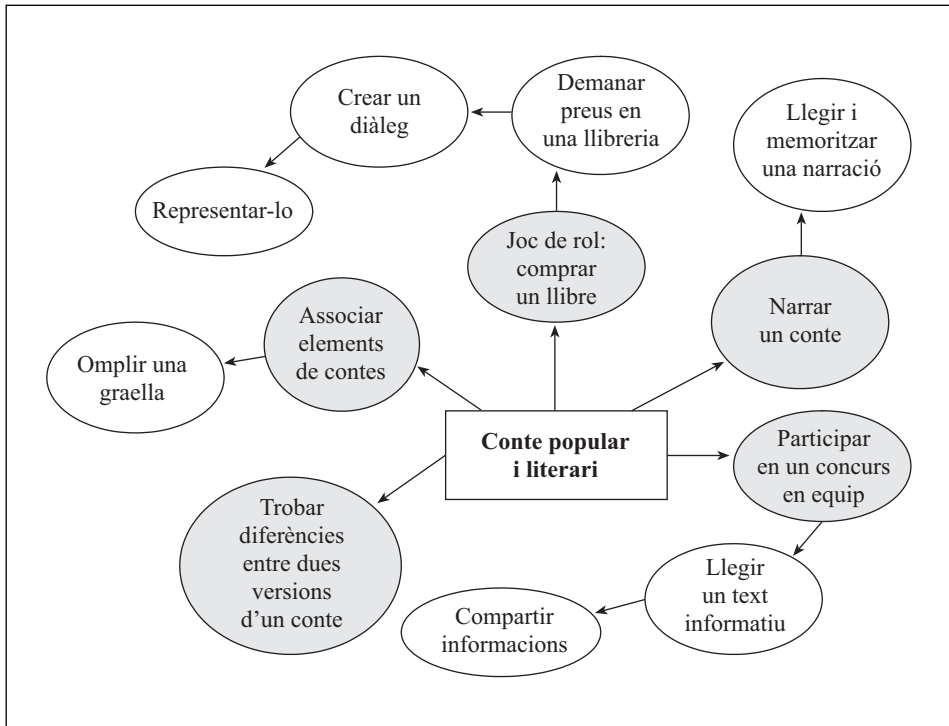
Fragment 3 (tasca 4: explicar un conte d'origen popular al company)

1. OSC: Nasreddin que era X la protagonista del del cuento éste\|
Nasreddin le quería hacer un regalo-| al rey \|\| {(DC-P)una oca asada \}
2. BLE: una una pregunta \}
3. OSC: sí sí \}
4. BLE: me puedes explicar qué es unserdín? quién es? |
5. OSC: es la protagonista del cuento-| que es el que- \|\| {(DC) hace-} \|\| bueno el que- -\|\|
el que lo dice todo en primera persona |{(F) yo} | vale/
6. BLE: vale \}

En el fragment 3 observem com l'Òscar, l'alumne autòcton, inicia l'explicació dient el nom del personatge principal i anunciant que aquest és el protagonista. A en Blener, el noi d'origen marroquí, aquesta informació li passa per alt, però s'adona que alguna cosa no encaixa i demana un aclariment. L'Òscar respon amb una explicació que incorpora l'ús

Quadre 2. Esquema general de la unitat didàctica

Tasca	Tipus de discurs	Altres requeriments de la tasca	Tasca prèvia	Material didàctic
1. Emparellar objectes, personatges i autors de contes i novel·les.	Argumentació i negociació per arribar a acords.	Coneixements culturals, probablement allunyats de l'entorn cultural dels aprenents estrangers i d'alguns aprenents autòctons.	Llegir targetes amb informació sobre les diferents obres i omplir una graella amb les dades requerides.	Targetes per a la consulta amb informació bàsica sobre obres d'origen popular i literari. Graella per guiar la lectura de les targetes informatives (tasca prèvia). Targetes amb els noms de personatges, objectes, animals o llocs que s'han d'emparellar.
2. Trobar diferències entre dues versions del mateix conte popular, a partir de dues seqüències de vinyetes sense text escrit.	Descripció de persones i objectes. Descripció de seqüències.			Dues grans targetes en color. Cadascuna il·lustra en vinyetes mudes una versió diferent d'un mateix conte popular.
3. Representar la compra d'un llibre de contes o una novel·la per regalar a un amic/amiga.	Conversa transaccional i persuasiva.	Situació allunyada de l'experiència diària dels alumnes.		Fitxa d'instruccions que respon a un guió típic de conversa en una llibreria.
4. Explicar al company un conte d'origen popular.	Narració.	Lectura comprensiva adequada i memorització de la seqüència narrativa.	Llegir el conte prèviament en cooperació amb un altre company diferent.	Narració de dues històries o contes populars, un d'origen oriental i un altre, d'origen occidental.
5. Intercanviar informació per grups d'experts, segons la tècnica del «trencaclosques» de grups cooperatius. Tema: característiques definitòries del conte popular i literari.	Explicació acadèmica.	Lectura comprensiva i memorització d'un text explicatiu curt de tipus acadèmic. Escolta activa de l'explicació del company.	Lectura i memorització del text explicatiu.	Adaptació dels continguts explicats en epígrafs corresponents del llibre de text i distribuïts en quatre textos curts amb un cert grau de formalització acadèmica. Test-concurs de comprensió.

Figura 2. Una seqüència en estel

successiu de tres estratègies diferents: a) repetició de l'explicació oferta en primer lloc: «protagonista del cuento»; b) reforç de la informació mitjançant la utilització de terminologia gramatical: «primera persona», i c) aport de l'exemple per al terme gramatical emprat: «yo». La complexa explicació acaba amb una demanda de confirmació per part de l'Òscar i l'acceptació d'en Blener. Com veiem, en Blener no deixa passar l'ocasió de clarificar el significat d'un enunciat problemàtic i així té l'oportunitat de rebre una detallada explicació *ad hoc*. També és interessant d'observar que l'Òscar aprofita l'ocasió per desplegar els seus coneixements gramaticals. Per últim, assenyalem la competència pragmàtica d'en Blener, que és capaç d'interrompre la narració del seu company de forma apropiada (torns 2 i 4).

Una seqüència similar és inversemblant en una classe d'organització magistrocèntrica. En primer lloc, perquè és poc probable que un alumne interrompi la narració d'un professor per demanar un aclariment, especialment si l'estudiant considera que es troba en una situació asimètrica respecte del conjunt de la classe. En aquesta situació, la majoria d'aprenents opten per inhibir-se. Pel que fa a l'Òscar, la mateixa pregunta formulada per un professor hauria estat entesa com una pregunta avaluadora. Observem una altra seqüència, en la qual participa la Teresa, una investigadora, el mateix Blener i un altre company autòcton, en David.

Fragment 4 (tasca 1: emparellar)

169. BLE: (...) doc doctor Quejote con Miguel de-|
 170. DAV: no \\
 171. BLE> Cervantes <2> va \\
 172. DAV: no veas\|
 173. BLE: no sabe XXX |
 174. DAV: no docto_ doctor Quijote no es\| eh /|
 175. BLE: el qué XXX|
 176. DAV: el \\\ doctor_ ay doctor_ Don Quijote y Miguel de Cervantes /| er \\
 177. TER: qué te parece?|
 178. DAV: que el Miguel de Cervantes ha escrito· el libro Don Quijote \\
 179. TER: claro· \\\

Tractant de trobar relacions entre les diferents cartes, en Blener fa una primera proposta que s'ajusta en cooperació amb en David (torns 170-176). La Teresa, que s'ha apropiat a la parella, demana als alumnes que facin explícita la relació entre les dues cartes triades, cosa que fa en David. La seqüència finalitza amb l'avaluació positiva de la professora.

7.3.4. Tasques a l'aula de llengua estrangera

Montserrat Irun
 Universitat de Lleida

Al segle XXI no sembla necessari defensar que l'aprenentatge d'una llengua estrangera ha de basar-se en un enfocament comunicatiu que presenta la llengua com un sistema que s'utilitza per expressar significats. Aquest enfocament considera que perquè hi hagi aprenentatge, la llengua ha d'utilitzar-se en tasques significatives i les activitats han de promoure la comunicació real. L'objectiu de l'aprenentatge és, doncs, assolir una fluïdesa i un domini acceptable de la llengua tot desenvolupant la competència comunicativa.

Un dels tipus de programació en els quals la llengua es presenta com un tot global és l'aprenentatge per tasques, el qual, segons diversos autors, aconsegueix dues grans característiques: a) la llengua s'utilitza per a la comunicació i, per tant, el focus d'atenció dels alumnes es troba en el significat més que no pas en la pràctica de les formes lingüístiques; b) s'ha d'aconseguir un producte final que és específic, tangible i real. Per tant, no es tracta de simular ni un jugar a «fem veure que...». El treball que es fa està justificat per la seva finalitat comunicativa. Les activitats de classe tenen una raó de ser, s'assemblen al que habitualment fa qualsevol persona i, en aquest sentit, és una activitat centrada en l'alumne i poden, per tant, respondre a les necessitats de la diversitat d'alumnat, a les seves peculiaritats individuals.

Un exemple: música rock per a l'aula de llengua estrangera integradora

Us presentem a continuació una unitat per a tasques sobre la música rock, típica de les aules d'anglès llengua estrangera convencionals, en la qual s'han introduït certes modificacions que la fan adequada per a l'aula de llengua estrangera on conviuen alumnes de procedències diverses (quadre 3).

Quadre 3. Les tasques principals de la unitat

1.– Presentació de la revista del centre i suggeriment de redacció d'un article sobre el rock.	
2.– Llista de grups de rock català.	2.– Llista de grups de rock marroquins
3.– Entrevista a persones expertes sobre el tema.	
4.– Recerca a Internet i a la biblioteca sobre els orígens del rock català.	4.– Recerca a Internet i a la biblioteca sobre els orígens del rock marroquí.
5.– Comparació entre els orígens del rock català i del rock marroquí.	
6.– Escripura col·lectiva de l'article per a la revista.	

La unitat parteix de la necessitat d'elaborar un producte final —unitat riu: s'ha sol·licitat als alumnes que redactin un article en anglès per a la revista de l'institut sobre els orígens del rock. En l'adaptació, es va demanar als alumnes catalans que investiguessin la història del rock a partir de grups de rock català i als alumnes marroquins que ho fessin a partir de grups de rock marroquins. El resultat va ser un article escrit entre tots on es va fer evident que l'origen del rock és el mateix sigui d'on sigui el grup musical.

Cal notar que la tasca —la redacció— és comuna, però que els coneixements a partir dels quals es construeix l'article són diferenciats i «especialitzats». Alumnes d'una i altra procedència esdevenen experts en una part dels coneixements, que necessàriament han de posar en comú. Ahhora, tots dos grups són, presumiblement, desconexors de moltes dades importants sobre els orígens de l'estil musical estudiat. També cal ressaltar que l'enfocament intercultural adoptat fuig del folklorisme, per buscar l'intercanvi sobre aspectes culturals rellevants per als adolescents.

Com a resultat, els alumnes al·lòctons no es van trobar en desavantatge respecte als seus companys en termes dels sabers culturals necessaris per portar la tasca a bon terme, els quals van ser imprescindibles per a la redacció de l'article. Aquesta forma de concebre l'organització de la feina és flexible i permet l'adaptació de les tasques a diferents tipus d'aprenents i diferents situacions. També permet la transició entre una i altra llengua. La unitat podria ser abordada conjuntament des de l'aula de llengua estrangera (trobar i processar informació a Internet sobre els grups de rock clàssic) i l'aula de català (entrevistes a joves sobre les seves preferències musicals; redacció de l'article, etc.). Si aquesta tasca fos dissenyada per alumnes de segona llengua, els aprenents podrien investigar els grups de rock catalans a partir d'entrevistes amb gent catalana o de la lectura d'articles de revistes catalanes i l'article s'escriuria en la segona llengua. En el cas de la segona llengua, es tracta que els alumnes treguin profit de l'entorn i utilitzin l'input al seu abast tant dels parlants nadius com dels textos escrits i orals.

La principal característica de l'aprenentatge basat en tasques és que la complexitat de la comunicació es presenta als alumnes d'una manera integrada, com passa a la vida real. És a dir, per tal d'arribar al disseny final de la tasca, caldrà pensar en un acte comunicatiu concret que inclourà òbviament aspectes pragmàtics, morfosintàctics, lèxics... que es tracten explícitament a l'aula només en el moment en què la necessitat apareix en un acte comunicatiu concret. L'avaluació està també integrada dins el mateix procés d'aprenentatge, atès que es poden avaluar aspectes parcials del desenvolupament de la unitat i el producte final.

7.4. A manera de recapitulació

En aquest capítol s'ha mostrat un mosaic d'actuacions d'acolliment lingüístic inicial i en aules regulars on conviu alumnat autòcton i al·lòcton. Durant la recerca hem tingut l'oportunitat d'observar professorat amb diverses sensibilitats, amb discursos diferents davant el fenomen del multilingüisme, amb graus de satisfacció molt diferent per la feina que desenvolupen. Hem observat també professorat amb reaccions desiguals davant de situacions semblants, que fluctuen des del sentiment d'impotència fins al de recerca de respostes originals. Sigui com sigui, les experiències presentades mostren un grau alt de dinamisme en les institucions educatives davant circumstàncies que encara són percebudes com a «especials» per part de la societat catalana, tant pel que fa a models d'organització interna dels centres que aspiren a integrar l'alumnat al·lòcton com pel que fa a l'ús de tècniques o estratègies didàctiques específiques per a l'educació en entorns multilingües i en el desenvolupament de programes amb una més gran capacitat integradora. De manera provisional, atès precisament el dinamisme dels centres educatius, podem esbossar algunes conclusions i, tal vegada, algunes línies de treball futur.

A. Respecte dels **models d'escola acollidora i d'organització interna dels centres**

- a) Els centres que, a més d'afrontar la incorporació intensiva d'al·lòctons, acullen un alumnat que prové de grups socials marginalitzats afronten una càrrega excessiva i corren el perill de, en el pitjor dels casos, convertir-se en escoles-gueto. És per això que cal demanar a les Administracions que hi esmercin més recursos humans i materials.
- b) Les unitats segregades, tipus TAE, malgrat l'alt grau d'implicació del professorat, no semblen l'estratègia escolaritzadora més adient per afavorir una transició progressiva de l'alumnat a la institució escolar que finalment les acollirà.
- c) Les aules d'acollida, enteses com una unitat més del centre i, per tant, conduïdes per professorat del claustre, es troben en millors condicions per aconseguir la coresponsabilització del conjunt del professorat del centre i, per tant, de portar a terme accions dirigides a la convivència i a la integració.
- d) Un cop assolides les destreses comunicatives de supervivència en la llengua escolar, les aules regulars ofereixen, en termes generals, un marc adient per a la integració, si s'introdueixen els ajustaments necessaris (vegeu *infra*).
- e) L'assignació automàtica de l'alumnat al·lòcton a grups de reforç o a programes d'educació compensatòria no està justificada. La idea que les mancances lingüístiques són sempre fruit de mancances cognitives és una creença comuna, implícita a aquesta mena d'actuacions, però inexacta. El diagnòstic inicial ha de servir per situar l'alumne en un itinerari personalitzat que s'adeqüi a les seves mancances i les seves fortaleeses.
- f) La categorització inamovible dels continguts acadèmics en continguts instrumentals (corresponents a llengua i matemàtiques), continguts no instrumentals (la major part de la resta d'àrees, com ara les Ciències Naturals o Socials) i àrees de «luxe» (Literatura, Llengua Estrangera i Música són les més comunament considerades d'aquesta manera) pot portar a decisions sorprenents, com ara privar de la classe de francès un bilingüe francès-àrab, que fa servir el francès com a instrument de me-

diació entre la seva família i el centre. En qualsevol cas, l'aula de llengua estrangera té la virtut de ser l'única classe en la qual tots els aprenents, autòctons i al·lòctons, són igualment al·loglots (excepte aquell alumnat de llengua familiar coincident amb l'ensenyada). Per tant, seguint la mateixa línia de raonament del punt anterior, cap àrea del currículum ha d'estar, d'entrada, vetada als estudiants immigrants.

- g) La inserció immediata en aules regulars pot estar aconsellada segons el perfil de l'aprenent: un adolescent acabat d'arribar a Catalunya amb bones aptituds matemàtiques pot ser capaç de suplir les seves mancances lingüístiques amb estratègies cognitives.
- h) L'estratègia de desdoblament de grups no dóna, *per se*, resultats immediats. A més, és necessari posar en funcionament ajustaments pedagògics específics (vegeu *infra*) per a aules.
- i) El treball conjunt de dos docents dins d'una mateixa aula —una alternativa als desdoblaments que no exigeix l'augment de recursos i que, consegüentment, queda dintre de l'àmbit de decisió del centre— no ha estat considerada en cap dels casos observats. La tradició pedagògica del país no sembla promoure aquesta opció. Tanmateix, un cop experimentada, és una opció molt ben valorada pels docents en altres països.

B. Respecte de l'ús d'estratègies didàctiques específiques per a l'educació en entorns multilingües

- a) L'ensenyament en entorns multilingües necessita recórrer a estratègies didàctiques específiques. L'esforç del docent i la seva experiència professional prèvia amb alumnat autòcton són cabdals, però no suficients.
- b) Una millora en la qualitat de les experiències educatives en aules integradores requereix estratègies comunicatives i pedagògiques per part del docent per facilitar la comprensió i la producció dels missatges per part dels alumnes amb competències lingüístiques limitades. La tradició d'escoles d'immersió situa Catalunya en una posició privilegiada per a aquesta mena d'actuacions.
- c) L'educació intercultural requereix la utilització de formes alternatives d'organitzar el treball a l'aula que promoguin la interacció entre aprenents autòctons i al·lòctons, i la seva corresponsabilització.
- d) La formació inicial del professorat de primària i de secundària de qualsevol matèria hauria d'incloure formació específica per impartir docència en entorns multilingües. Aquesta formació hauria de ser més aprofundida en el cas de futurs professors de llengües primeres, segones o estrangeres. Seria recomanable la posada en funcionament d'itineraris especialitzats en educació obligatòria en contextos multilingües.
- e) El professorat en exercici que treballa o es preveu que aviat treballarà en aules multilingües mereix també la possibilitat de gaudir d'oportunitats de formació i autoformació sense carregar encara més el volum d'obligacions al qual ha de fer front com a docent. La possibilitat de destinar part de la seva dedicació docent al treball cooperatiu, dintre d'una mateixa aula i amb d'altres docents amb més experiència en aquest terreny, hauria de ser presa en consideració per les persones encarregades de dissenyar plans d'actualització docent.